Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

«Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς»

\

Επιμέλεια: Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη

Αθήνα 2007

«Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς»

Επιμέλεια: Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη

Αθήνα 2007

Επιμέλεια Έντυπης Έκδοσης - Σελιδοποίηση: Στέλιος Ιωάννου

Ατελιέ Γραφικών Τεχνών: Παναγιώτης Κοντομηνάς

Διεύθυνση Επικοινωνίας
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Τμήμα Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης
Λεωφ. Μεσογείων 406 Αγ. Παρασκευή 153 41
Τηλ. 210 6010782 fax 210 6016375
e-mail: sioannou@pi-schools.gr

ISBN 978 960 407 181 4

Πρόλογος

Η Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως συμπλήρωμα της παρεχόμενης, σήμερα, από τα Πανεπιστήμια κατάρτισης, επιδιώκει να ενεργοποιήσει δομές και μηχανισμούς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, προσφέροντας ένα σύνολο επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία προσπαθούν να καλύψουν κατά τον πληρέστερο δυνατό τρόπο τις ποικίλες εκφάνσεις του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με το Ν. 2009/92, και κυρίως με το Π.Δ. 250/92 με το οποίο ρυθμίζονταν οι λεπτομέρειες της επιμόρφωσης (μορφές, διάρκεια, διαδικασία πρόσκλησης των υποψηφίων για επιμόρφωση, θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των ΠΕΚ, αξιολόγηση των προγραμμάτων), η Εισαγωγική Επιμόρφωση οριζόταν ως μία από τις κύριες μορφές επιμόρφωσης και απευθυνόταν σε διοριζόμενους σε θέσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, από τη στιγμή που άρχισε να υλοποιείται, υπέστη πολλές τροποποιήσεις, μέχρι να λάβει τη σημερινή του μορφή. Σήμερα υλοποιείται με βάση το Π.Δ.45/1999, σύμφωνα με το οποίο ορίζεται ως υποχρεωτική για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πραγματοποιείται ετησίως σε τρεις φάσεις στα 16 Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) της χώρας και στα εξακτινωμένα παραρτήματά τους.

Βασικός σκοπός του προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης είναι να διευκολύνει την ομαλή ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, προσφέροντάς τους απαραίτητα εφόδια που αφορούν στο επιστημονικό μέρος και τη διδακτική μεθοδολογία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ειδικότερα, με το πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης επιδιώκεται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί:

- Να ενημερωθούν για το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου ως εκπαιδευτικού και κοινωνικού χώρου.
- Να γνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και να ασκηθούν στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις τους.
- Να εξοικειωθούν με τους τρόπους αξιολόγησης του μαθητή.
- Να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα αντιμετώπισης ειδικών προβλημάτων των μαθητών.
- Να ενημερωθούν σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν για την αναγκαιότητα εφαρμογής καινοτόμων δράσεων (ευέλικτη ζώνη, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας κ.ά.), που υλοποιούνται στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση, και να γνωρίσουν τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις τους.
- Να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους στο πλαίσιο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας σε σχέση με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς.

- Να ευαισθητοποιηθούν για την ανάγκη εμπλοκής τους σε διαδικασίες ερευνητικού χαρακτήρα και επίλυσης πραγματικών προβλημάτων.
- Να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Να διαμορφώσουν συνείδηση ενεργού και δημοκρατικού ευρωπαίου πολίτη.

Κατά την επιμορφωτική διαδικασία συμμετείχε ένας σημαντικός αριθμός επιμορφωτών με ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες εισηγήσεις και προτάσεις. Ωστόσο, στο πλαίσιο του τόμου αυτού, η τελική επιλογή έγινε σύμφωνα με τις προδιαγραφές που είχαν οριστεί και τις επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, οι οποίοι, μέσα από τη συμπλήρωση σχετικών ερωτηματολογίων, έχουν εκφράσει τις συγκεκριμένες επιστημονικές και παιδαγωγικές τους ανάγκες και ανησυχίες στις οποίες δώσαμε προτεραιότητα.

Η Πρόεδρος του Τμήματος
Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης

Εύη Μακρή- Μπότσαρη

Πίνακας Περιεχομένων

ΕΝΟΤΗΤΑ 1 7
Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, Χριστοδούλου - Γκλιάου Ν.ικολέττα.....7
ΤΠΕ στην Εκπ/ση: Ενεργός Μάθηση και Κοινότητες Πρακτικών, Παρασκευά Φ. ..15
Η υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές: διαπιστώσεις και δυνατότητες Βελτίωσης, Χανιωτάκης Νικόλαος.....24
Προτάσεις για την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο, Αναγνωστοπούλου Μαρία.....37
Τύποι εργαστηριακής εργασίας: Διδασκαλία που βασίζεται στη λύση προβλημάτων στο εργαστήριο, Καμπουράκης Κων/νος.....48
Ανακαλυπτική μάθηση και προσομοίωση: Μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση. Η χρήση της προσομοίωσης ως παιδαγωγικό εργαλείο στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης, Ψυχάρης Σαράντος.....63
Παιδαγωγική αξιοποίηση των σχεδίων εργασίας: Από τη θεωρία στην Πράξη, Καγκά Ευαγγελία 74
Το σχέδιο εργασίας στην Προσχολική Εκπαίδευση, Ευστρατία Σοφού 81
Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες. Θεωρητική προσέγγιση μεθόδου διδασκαλίας βασισμένη στη Συνδυαστική Μάθηση (Blended Learning), Δέλλας Στέργιος, Κέκκερης Γεράσιμος 95
Έρευνα-Δράση για το Σχεδιασμό και Ανάπτυξη Εναλλακτικού Περιβάλλοντος Μάθησης με χρήση ΤΠΕ: Μελέτες περίπτωσης στην Περιβ. Εκπ/ση και στο Μάθημα της Μουσικής, Χατζηλεοντιάδου Σ., Νικολαΐδου Γ., Χατζηλεοντιάδης Λ. 105
Αξιοποίηση του υπολογιστή στη διδασκαλία και τη μάθηση των Θετικών Επιστημών, Ιωάννου Στυλιανός 118

ΕΝΟΤΗΤΑ 2.....132
Ο συναισθηματικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία και η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, Μακρή-Μπότσαρη Εύη.....132
Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών/τριών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, Ζάχος Δημήτρης.....144

ΕΝΟΤΗΤΑ 3.....159
Διαχείριση πολυμορφίας ιδιαιτεροτήτων μαθ. πληθυσμού, Στρατούλιας Ι. 159
Παράγοντες προσδιορισμού ανομοιογένειας μαθητικού πληθυσμού, Μακρή Δ. ...169
Οι μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο. Διάγνωση - αξιολόγηση - Αντιμετώπιση, Ζεργιώτης Ανδρέας 183
Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Νικολόπουλος Τρύφων 195
Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (Δυσλεξία): Χαρακτηριστικά - Διάγνωση - Αντιμετώπιση, Βερώνη Ειρήνη 208
Πρόγραμμα και στρατηγικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς νοητική υστέρηση σε ένα σχολείο για όλους, Κούκλης Κων/νος 218

ΕΝΟΤΗΤΑ 4.....231
Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στη χώρα μας, Χατζηδήμου Δημήτριος, Δεμίρογλου Παντελής.....231
Ανάπτυξη δραστηριοτήτων, για την αντιμετώπιση της ξενοφοβίας και του Ρατσισμού, Ευαγέλλου Οδυσσέας 242
Η ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου μέσα από τη Φυσική Αγωγή, Αρβανιτίδου Βιργινία 250

ΕΝΟΤΗΤΑ 5.....262
Αρχές Διοίκησης και Οργάνωσης της Εκπαίδευσης, Σαΐτης Χρίστος.....262
Διαδικασία και όργανα λήψης αποφάσεων στο χώρο της εκπ/σης, Ρέππα Αθανασούλα 280

ΕΝΟΤΗΤΑ 6.....292
Διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση, Πρεβεζάνου Βαρβάρα.....292
Μάθηση μέσα από την επίλυση προβλημάτων: Μέθοδος διδασκαλίας ή αναγκαιότητα; Θάνου Αγγελική 303
Η αναγκαιότητα της συστηματικής διδασκαλίας των νοερών και των κατ' εκτίμηση υπολογισμών στις πρώτες τάξεις του Δημ. σχολείου, Περικλειδάκης Γ. 309
Βασικές αρχές και ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά: Η περίπτωση της απαρίθμησης, της γραφής και αναγνώρισης των αριθμητικών συμβόλων και της ευθείας Μέτρησης, Καραντζής Ιωάννης, ...324
Ένας άλλος τρόπος διδασκαλίας των ομαδικών παιχνιδιών στο σχολείο, Αδάμ Αικατερίνη 332
Η Διδασκαλία της Μουσικής: ο εκπαιδευτικός μουσικής, ο ρόλος του και η οργάνωση του μαθήματος της μουσικής, Χρυσοστόμου Σμαράγδα 341
Αναπαραστάσεις και επίλυση προβλήματος, Τσακίρη Μαρία.....355
Παραγωγή γραπτού κειμένου: διαδικαστικό πρότυπο με έμφαση στα κειμενικά είδη, Αθανάσιος Μιχάλης 366
Διδασκαλία Ελληνικής γλώσσας με τη χρήση των ΤΠΕ: Μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση, Αλεξανδρή Ελευθερία 380
Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών ως μέσο για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Κυρκίνη-Κούτουλα Αναστασία 389
Τα ανοιχτά προβλήματα ως μέσο διδασκαλίας για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, Πούλος Ανδρέας, ...399
Οικολογία - Ροή Ενέργειας- Πρωτογενής Παραγωγικότητα: εφαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας στην οργάνωση του μαθήματος Βιολογίας Γενικής Παιδείας στη Γ τάξη του Γενικού Λυκείου, Καλαθάκη Μαρία 405
Η διδακτική των μαθημάτων Τεχνολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, ΕΠΑΛ), Παναγιώτου Ανδρέας 417
Διαθεματικές προεκτάσεις στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας: Πρακτικές εφαρμογές με τη χρήση της μεθόδου project και των νέων τεχνολογιών, Σουλιώτη Ευαγγελία, Παγγέ Τζένη 426

ΕΝΟΤΗΤΑ 7.....436
Η σημασία των ΝΤ και της εννοιολογικής χαρτογράφησης στη δημιουργία ενός ψηφιακού φακέλου εργασιών του μαθητή (e-portfolio): Μια νέα πρόκληση, Αλιβίζος Σ., Λιάπη Β.....436
Αξιολόγηση και μάθηση: Τάσεις και προοπτικές, Δούκας Χρίστος 446
Αξιολόγηση του μαθητή, Μαυρομμάτης Ιωάννης 457
Αξιολόγηση Εκπαιδ. Μονάδας Α' θμιας Εκπ/σης, Ράπτης Γ., Δελημπανίδου Γ. 466
Σύγχρονες τάσεις στην Αξιολόγηση του Μαθητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μία καταγραφή, Γιαννακόπουλος Δημήτριος 478
Η αξιολόγηση της μαθησιακής εξέλιξης των νηπίων, Έφη Γουργιώτου.....487

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία

Χριστοδούλου-Γκλιάου Νικολέττα
Μόνιμη Πάρεδρος Προσχολικής Αγωγής Π.Ι.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή αρχικά γίνεται μια διάκριση μεταξύ τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, η οποία έχει ως στόχο τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Στη συνέχεια αναδεικνύονται οι δεξιότητες οι οποίες προωθούν την αποτελεσματική μάθηση, όπως οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η οικοδόμηση των γνώσεων μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Τέλος περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των μεθοδολογικών προσεγγίσεων -διαθεματική προσέγγιση, σχέδια εργασίας- που συμβάλλουν στην ενεργοποίηση και συμμετοχή των παιδιών, μέσα από την κατάλληλη υποστήριξη του εκπαιδευτικού, και συντελούν στην αύξηση των ικανοτήτων τους, στη λύση των προβλημάτων και στην κατάκτηση της γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ρόλος εκπαιδευτικού, αποτελεσματική μάθηση.

Τυπική και άτυπη εκπαίδευση

Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών και η παροχή γνώσεων αποτελεί μια πανάρχαια διαδικασία με στόχο την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύστημα. Η κοινωνικοποίηση, ο εκπολιτισμός και η εκπαίδευση του ατόμου αρχίζει άτυπα και παραδοσιακά στην οικογένεια. Όλες οι ανθρωπολογικές περιγραφές μιλούν για τους βασικούς μηχανισμούς μάθησης -τη μίμηση, την ταύτιση και τη συνεργασία- ως τους ακρογωνιαίους λίθους της άτυπης εκπαίδευσης (Scribner & Cole, 1992). Οι γονείς παρέχουν τις πρώτες κοινωνικές εμπειρίες στα παιδιά. Η διαπαιδαγώγηση του παιδιού και η οργάνωση της ζωής του αρχίζει στην οικογένεια μέσα από την άμεση εμπλοκή και την αλληλεπίδραση του με τα υπόλοιπα μέλη και εξασφαλίζει στο παιδί κλίμα σιγουριάς και ασφάλειας, που μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματική μάθηση (Schaffer, 1996). Η διαπαιδαγώγηση συνεχίζεται συστηματικά στο σχολείο και επεκτείνεται στην ευρύτερη κοινότητα.

Η εκπαίδευση στο σχολείο διαφέρει από την άτυπη διδασκαλία της οικογένειας. Οργανώνεται σκόπιμα για να εκπληρώσει το συγκεκριμένο σκοπό της μεταβίβασης γνώσεων μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες και πρακτικές, βασικές της οργανωμένης εκπαίδευσης όπως: αναλυτικό πρόγραμμα, περιεχόμενο, ακριβής καθορισμός στόχων, ωρών, ρόλος παιδαγωγού, χρησιμοποίηση επιστημονικών μεθόδων διδασκαλίας. Η σκόπιμη διδασκαλία ομάδων παιδιών σε επίσημα περιβάλλοντα είναι μια διανοητικά απαιτητική ενασχόληση, η οποία μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων (Wood, 1999). Το σχολείο λειτουργεί ως ο κύριος δρόμος για την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, που πολλές φορές ωστόσο παραμένουν εγκλωβισμένες σε παραδοσιακά πρότυπα, τα οποία είναι αποκομμένα από τις εμπειρίες που συναντάμε στην καθημερινή ζωή (Scribner & Cole, 1992). Αυτό παρατηρείται γιατί συχνά αδυνατεί να παρακολουθήσει τις αλλαγές που συμβαίνουν σε κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς, τεχνολογικούς τομείς. Σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη εποχή τονίζεται η ανάγκη για ανταπόκριση και προσαρμογή του σχολείου σε ένα κόσμο που

συνεχώς μεταβάλλεται (Kress, 1999). Στο πλαίσιο αυτό τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης μεθοδολογικών ικανοτήτων, αξιών, στάσεων, δεξιοτήτων μάθησης και σκέψης των μαθητών προκειμένου να αντιμετωπίσουν την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, όπως δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας με άλλα άτομα, χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων κ.α. (ΔΕΠΠΣ, 2003). Για αυτούς τους λόγους η συμβολή των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών για την προσέγγιση της γνώσης και την επίλυση προβλημάτων είναι ουσιαστική.

Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Στην κοινωνικοποίηση και στη διαδικασία της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων η γλώσσα διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο (Βοσνιάδου, 1992). Η γλωσσική επικοινωνία αποβλέπει τόσο στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας, όσο και στην ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του. Οι συνθήκες επίσημης διδασκαλίας και μάθησης αποτελούν προγραμματισμένες συναντήσεις και απαιτούν από τα άτομα να χρησιμοποιούν ειδικούς τρόπους ομιλίας και να υπακούουν σε συγκεκριμένους κανόνες και γνώσεις (Faulkner & Woodhead, 1999). Αυτό δημιουργεί συχνά πρόβλημα στα άτομα εκείνα που χρησιμοποιούν γλωσσικούς κώδικες διαφορετικούς από αυτούς που χρησιμοποιεί η επίσημη εκπαίδευση. Η γλώσσα της επίσημης εκπαίδευσης προσεγγίζει ή συμπίπτει με τη γλώσσα των μέσων ή ανώτερων κοινωνικών τάξεων (Φραγκουδάκη, 1985. Bernstein, 1991. Holmes, 2001). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά της κυρίαρχης κουλτούρας πλεονεκτούν έναντι των μειονοτήτων που χρησιμοποιούν διαφορετική γλώσσα ή διαφορετικές διαλέκτους. Η δυσαρμονία αυτή μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες για την εκπαιδευτική εμπειρία του παιδιού, αφού η γλωσσική ικανότητα είναι καθοριστική σε μεγάλο βαθμό για τη συμμετοχή του παιδιού στις περισσότερες δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Βασικό κριτήριο για τη σχολική επίδοση είναι η γνώση της γλώσσας και η ικανότητά τους να αποκτούν ή όχι συγκεκριμένες δεξιότητες και γνωστικές έννοιες που απαιτούνται από το σχολείο. Οι συγκρούσεις που δημιουργούνται εξαιτίας των διαφορετικών πρακτικών γραμματισμού που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο από το οικογενειακό τους περιβάλλον, οδηγεί στην περιθωριοποίηση κάποιων παιδιών με αποτέλεσμα χαμηλές μορφωτικές επιδόσεις και σχολική διαρροή (Γκλιάου, 2005).

Ένας από τους στόχους των δασκάλων είναι να καθοδηγούν τη μαθησιακή δραστηριότητα των μαθητών σύμφωνα με τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος και να προσπαθούν να συγκροτούν μια κοινή εκδοχή της γνώσης με τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο χρησιμοποιούν στρατηγικές και τύπους συζήτησης για να καθοδηγήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη του λόγου μέσα στην τάξη. Όπως έχει περιγράψει ο Vygotsky (1997) κάθε λειτουργία στην εννοιολογική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δυο φορές. Στο πραγματικό και το δυνητικό εξελικτικό επίπεδο. Η σημασία που έδωσε στο δυνητικό κι όχι στο πραγματικό επίπεδο του παιδιού άλλαξε τις ιδέες για τη σχέση ανάμεσα στη μάθηση και την ανάπτυξη. Το παιδί με τη συνεργατική μάθηση και τη γνωστική υποστήριξη

μπορεί να πετύχει περισσότερα απ΄ ότι μόνο του, αφού αφυπνίζει εσωτερικές, εξελικτικές διαδικασίες που μπορούν να λειτουργήσουν μόνο όταν το παιδί αλληλεπιδρά με ανθρώπους του περιβάλλοντός του. Οι διαδικασίες που μορφοποιούνται και δομούνται σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον αποτελούν τη βάση για τις διαδικασίες που στη συνέχεια εσωτερικεύονται και αποτελούν πια μέρος της ανεξάρτητης εξέλιξης του παιδιού.

Ο διάλογος, η συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντικός διότι μεταδίδει στα παιδιά τη συσσωρευμένη εμπειρία και τα γνωστικά και επικοινωνιακά εργαλεία του πολιτισμού που βοηθούν στη μαθησιακή διαδικασία Για να είναι αποτελεσματικός ωστόσο, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να διερευνήσει το πεδίο της υπάρχουσας γνώσης του μαθητή. Έτσι καταφεύγει σε ερωτήσεις και ασκήσεις ελέγχου, μια σχεδιασμένη τακτική για να εμπλέξει το παιδί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Moll & Whitemore, 1999). Μέσω των ερωτήσεων, των υπαινιγμών και των παρακινήσεων του εκπαιδευτικού τα παιδιά μπορούν να πετύχουν πράγματα που είναι δύσκολο να πετύχουν μόνα τους (Edwards & Mercer, 2001). Χρειάζεται αρχικά να δημιουργηθεί μια κοινή αντίληψη μεταξύ δάσκαλου και μαθητή, μια διαμοιρασμένη κατανόηση γύρω από το τι μαθαίνουν, κοινά πλαίσια σύλληψης και αναφοράς στα οποία βασική διαδικασία είναι αυτή που εισάγει τους διδασκόμενους στον κόσμο των εννοιών του διδάσκοντα και κατ' επέκταση της εκπαιδευτικής κοινότητας, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η ομιλία στην τάξη. Μέσα από το διάλογο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δώσει κίνητρα στο μαθητή, να κατευθύνει τη μαθησιακή διαδικασία και να ελέγξει την κατανόηση των παιδιών. Οι ερωταποκρίσεις στη σχολική τάξη- ο Mercer (2000) αναφέρεται στην απευθείας εκμαίευσης της γνώσης των παιδιών από τον εκπαιδευτικό και στην εκμαίευση με χρήση νύξεων- μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αποτελεσματική στρατηγική για τη συγκρότηση της γνώσης και την προαγωγή της μάθησης.

Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα λεγόμενα των μαθητών μέσα από τεχνικές επιβεβαίωσης, απόρριψης, επανάληψης, εκτενής διατύπωσης ή επαναδιατύπωσης, περιγραφή της συλλογικής εμπειρίας ή ανακεφαλαίωση του θέματος θεωρούνται επίσης ουσιαστικές τεχνικές ανατροφοδότησης (Mercer, 2000). Όλες αυτές οι τεχνικές αποτελούν χρήσιμα εργαλεία του δασκάλου που βοηθούν τους μαθητές να εκτιμήσουν πόσο σχετικές είναι οι γνώσεις που διαθέτουν, να συνειδητοποιήσουν αυτά που ξέρουν, να αντιληφθούν τη λογική συνέχεια στις εμπειρίες τους, να βοηθηθούν στην απόκτηση και τη σταθεροποίηση της καινούριας γνώσης και στην αξιοποίηση της σε διαφορετικές συνθήκες. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώσει ένα περιβάλλον μάθησης όπου το παιδί θα αποκτήσει την επιδιωκόμενη γνώση στη διάρκεια πολλαπλών και πολύμορφων εμπειριών, μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένες συνθήκες, όπου αναπτύσσονται ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι οποίες ξεκινούν από τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες του.

Η επιτυχία ή όχι κάθε διδακτικής ή μαθησιακής συνδιαλλαγής καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή. Ο δάσκαλος βρίσκεται συνήθως σε πιο ισχυρή θέση από τους μαθητές λόγω του ότι ελέγχει την πρόσβαση στις σωστές απαντήσεις και αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών, αφού γνωρίζει περισσότερα από το παιδί κι έχει την ευθύνη για τη μεταβί-

βαση της γνώσης (Mercer, 2000). Η ασυμμετρία που υπάρχει στις σχέσεις παιδιού–εκπαιδευτικού ωστόσο δεν είναι μονόπλευρη, αφού το παιδί γνωρίζει πράγματα για τον κόσμο και τον εαυτό του τα οποία δεν γνωρίζει ο εκπαιδευτικός (Wood, 1999). Η μάθηση επομένως δεν εξαρτάται μόνο από την παρέμβαση του ενήλικα, αλλά και από τη συμμετοχή του παιδιού στη δική του εξέλιξη και μάθηση με τη λήψη πρωτοβουλιών σχετικά με τον τρόπο χειρισμού και συμμετοχής στην αλληλεπίδραση (Hughes & Westgate, 1999).

Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Η κοινωνική μάθηση και η διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι δύο έννοιες αξεχώριστες και συμπληρωματικές (Cole & Cole, 2001). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (social competence) ως έννοια χρησιμοποιείται για να δείξει το επιθυμητά αναμενόμενο αποτέλεσμα της ανάπτυξης ενός παιδιού. Δηλώνει την ικανότητα κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους. Να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις με τους γύρω του, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση (Schaffer, 1996). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει στο παιδί την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή της τάξης και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω του. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο πεδίο κοινωνικών σχέσεων αποφασιστικής σημασίας για την κοινωνική μάθηση του παιδιού, ενώ το σχολείο από την πλευρά του προσφέρει ένα συμπληρωματικό και ενισχυτικό πεδίο αλληλεπιδράσεων (Κυρίδης, 1996). Στο σχολείο το παιδί γίνεται μέλος μιας ομάδας. Η ατομική βιογραφία και οι ιδιαιτερότητες του καθενός πλουτίζουν την καθημερινή ζωή, αλλά συγχρόνως δημιουργούν και δυσκολίες, αφού τα παιδιά αδυνατούν πολλές φορές να κατανοήσουν τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων (Σακελλαρίου, 2002). Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν σημείο αναφοράς για τη σχολική, προσωπική και επαγγελματική ζωή των ατόμων. Η απουσία ή η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση, τη σχολική αποτυχία και διαρροή με αποτέλεσμα προβλήματα στη ζωή του παιδιού (Asher, Oden & Gottman, 1992). Έρευνες αποδεικνύουν ότι τα κοινωνικά απομονωμένα παιδιά μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες που αυξάνουν τις κοινωνικές του επαφές και την αποδοχή από τους γύρω τους. Η θετική ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό για τη βαθμιαία αλλαγή μιας συμπεριφοράς, η παρατήρηση ενός κοινωνικά αποτελεσματικού μοντέλου, η λεκτική καθοδήγηση αποτελούν αποτελεσματικές στρατηγικές στην κατεύθυνση βελτίωσης της κοινωνικής ανάπτυξης (Asher et al, 1992).

Μέχρι πριν από λίγα χρόνια οι περισσότεροι ειδικοί του κλασικού μοντέλου της κοινωνικής μάθησης αν και θεωρούσαν την αλληλεπίδραση ως απαραίτητο στοιχείο κοινωνικοποίησης, προϋπέθεταν ένα παιδί παθητικό που δέχεται τις επιδράσεις ενός κόσμου, ο οποίος διδάσκει την κοινωνικοποίηση (Damon, 1995). Παρέβλεπαν δηλαδή το γεγονός ότι το παιδί πρέπει να δουλέψει ατομικά και ενεργητικά για να δομήσει, να δημιουργήσει ή να αντισταθεί στις επιρροές της κοινωνικοποίησης. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια πολλοί ερευνητές δηλώνουν -άποψη που υποστήριζε ο Piaget και προ-

ωθείται μέσα από τα καινούρια αναλυτικά προγράμματα- ότι η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία την οποία τα παιδιά οικοδομούν όταν εμπλέκονται ενεργά, όταν τους δίνονται δηλαδή ευκαιρίες να δημιουργούν, να επικοινωνούν, να ερευνούν, να φαντάζονται, να μαθαίνουν παίζοντας, να κατακτούν και να δομούν σταδιακά τη γνώση και να την αφομοιώνουν ανάλογα με τις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, μέσα δηλαδή από τη δική τους δραστηριότητα (Ουάντσγουερθ, 2001). Παράλληλα όμως πρόκειται και για μια συμμετοχική διαδικασία, όπου η μάθηση πραγματοποιείται μέσα σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον (Vygotsky, 1997), όπου τόσο τα πράγματα όσο και τα μέσα που βοηθούν στην ανακάλυψη της γνώσης είναι προϊόντα ανθρώπινης ιστορίας και κουλτούρας (Σκούρα, 1994). Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση προϋποθέτει ότι η ατομική εξέλιξη πρέπει να κατανοηθεί ως πρόοδος από το κοινωνικό προς το ατομικό (Roggof, Mosier, Mistry & Gfnco, 1999). Αυτή η επίτευξη της ατομικότητας και ψυχοπνευματικής ωριμότητας εξαρτάται από τις αλληλεπιδράσεις με άλλα μέλη της κοινωνίας, ενηλίκους και συνομηλίκους. Τα παιδιά δεν ανακαλύπτουν τις γνώσεις, αλλά τις οικειοποιούνται από το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον και στη συνέχεια οικοδομούν τις νοητικές διαδικασίες, καθώς τις χρησιμοποιούν στις συναναστροφές τους με τους άλλους. Κάθε μορφή αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται και δομείται από κοινού προσφέρει πλούσιο πεδίο εμπειριών και αρκετές ευκαιρίες για μάθηση και διδασκαλία (Hoogsteder, Meier & Elbers, 1999). Παράλληλα ο τρόπος που λειτουργεί κάποιος σε μια διδακτική, μαθησιακή συνδιαλλαγή αποτελεί ένα πολιτισμικό καθολικό σχήμα, οι ειδικές μορφές του οποίου είναι δυνατόν να εξαρτώνται από το περιβάλλον, τους στόχους της εξέλιξης και τη φύση της επαφής μεταξύ παιδιών και ενηλίκων (Faulkner & Woodhead, 1999).

Η σχολική ζωή προσφέρει καθημερινά ευκαιρίες για πολύπλευρες εμπειρίες που μεταβιβάζουν στο παιδί συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης, εξωτερίκευσης συναισθημάτων και δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να αποκτηθούν μέσω της ενεργούς συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης, με τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος το οποίο δημιουργεί κίνητρα για ανακάλυψη, πειραματισμό, συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση. Αν και η κοινωνική μάθηση ξεκινά από τα βιώματα των παιδιών είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός εκμεταλλευόμενος άλλοτε ευκαιριακά θέματα κι άλλοτε οργανώνοντας και προετοιμάζοντας συγκεκριμένες δραστηριότητες να συστηματοποιεί, να προωθεί, να προκαλεί και να ενισχύει τις διαδικασίες της κοινωνικής μάθησης. Για την ανάπτυξη των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει δραστηριότητες όπως το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, η μαγειρική ή προσεγγίσεις μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, κατάλληλα παιχνίδια ρόλων ή κανόνων, εικονογραφημένο υλικό, φωτογραφίες, άρθρα κ.ά. Στις περισσότερες από αυτές τις δραστηριότητες η κοινωνική μάθηση καλλιεργείται χωρίς να γίνεται αυτοσκοπός, με έμμεσο και φυσικό τρόπο.

Παράλληλα με αυτές τις δραστηριότητες η διδασκαλία και η μάθηση πρέπει να πραγματοποιούνται με τρόπους που λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον και τις σχέσεις που αναπτύσσονται. Σε κάθε σχολείο οι τρόποι με τους οποίους αλληλεπιδρούν οι δάσκαλοι και οι μαθητές διαμορφώνονται

από τις πολιτισμικές παραδόσεις και από συγκεκριμένα περιβάλλοντα μέσα στα οποία λειτουργούν (Mercer, 2000). Σε κάθε κοινωνία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποια είδη στρατηγικών που θα καλλιεργήσουν και θα επεκτείνουν την κατάκτηση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων -που είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται στο οικογενειακό περιβάλλον- και οι οποίες συντελούν στην κοινωνικοποίηση και στη γνωστική ανάπτυξη των ατόμων.

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για αποτελεσματική μάθηση: Η συμβολή του εκπαιδευτικού

Η μορφή διδασκαλίας την οποία επιλέγει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός, καθορίζει τόσο το ρόλο το δικό του, όσο και του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τη μορφή που θα πάρει η μεταξύ τους επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός ασκεί το μεγαλύτερο ρόλο στην εκκίνηση και δόμηση των πρώιμων σχημάτων αλληλεπίδρασης, ενώ δεν χρειάζεται να περιμένει να φθάσει το παιδί σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνωστικής ωρίμανσης για να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα, αλλά με την κατάλληλη μέθοδο και την κατάλληλη υποστήριξη μπορεί να το βοηθήσει να φθάσει σε προχωρημένο για την ηλικία του επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης. Επομένως ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκτιμά συνεχώς τις ικανότητες του παιδιού και το εξελικτικό του επίπεδο. Για να παρέχει αυτήν την ενίσχυση πρέπει να γνωρίζει καλά το έργο του μαθητή. Αν δεν υπάρχουν οι πληροφορίες, δεν μπορεί να επιτευχθεί η ακριβής ενίσχυση που παροτρύνει και δεν αποθαρρύνει το μαθητή (Tharp & Gallimore, 1999). Η παρακολούθηση της δραστηριότητας των παιδιών, η προσπάθεια που κάνει ο δάσκαλος να θυμηθεί τι έχει πει το κάθε παιδί για να παρακινεί κάποια δραστηριότητα, η ανταπόκριση στις προσπάθειές τους με τον κατάλληλο τρόπο, είναι μια απαιτητική εργασία (Wood, 1999). Στην καθημερινή πρακτική ο εκπαιδευτικός έχοντας πολλά παιδιά απέναντί του συναντά αριθμητικές δυσχέρειες σε κάθε προσπάθεια παροχής οδηγιών ή πληροφοριών. Το γεγονός αυτό σε αρκετές περιπτώσεις δε βοηθά τη διδασκαλία και την αποτελεσματική μάθηση.

Οι καινούριες μεθοδολογικές προσεγγίσεις ωστόσο όπως, διαθεματική προσέγγιση, σχέδια εργασίας, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, προσφέρουν ελπίδα για μεγαλύτερες ευκαιρίες ενισχυμένης υποστήριξης με διδασκαλία σε μικρές ομάδες που προσφέρουν ευκαιρίες για περισσότερη αλληλεπίδραση (Κανάκης, 1987, Ματσαγγούρας, 2000). Μέσα από αυτές τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις ο δάσκαλος δημιουργεί διαφορετικές συνθήκες στα παιδιά για να ερευνήσουν συνεργαζόμενα ομαδικά διάφορα θέματα, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να καταθέσουν απόψεις, να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους, να κατευθύνουν τα ίδια τη μάθησή τους, να αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές, να πραγματοποιήσουν ατομικούς και συλλογικούς στόχους, να εργαστούν με εναλλακτικούς τρόπους, να εκφραστούν με διάφορα μέσα, να αξιολογήσουν την πορεία της συμμετοχή τους, να ασκήσουν έλεγχο σε όλες τις πλευρές της μαθησιακής τους εμπειρίας (Moll & Whitemore, 1999. Ματσαγγούρας, 2002. Μπιρμπίλη, 2005).

Οι μεθοδολογικές αυτές προσεγγίσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη ποικίλων πνευματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, την έρευνα, τη δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση του ατόμου,

ώστε αυτόνομα μέσα από προσωπικές διεργασίες να οδηγείται στη λύση των προβλημάτων. Υπάρχουν ευρήματα που συνδέουν την υιοθέτηση αυτών των μεθοδολογικών προσεγγίσεων με την αλλαγή προς το θετικότερο της στάσης των μαθητών απέναντι στη γνώση και στη μάθηση, την αλλαγή στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης προς το δημοκρατικότερο, την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού στις σχολικές δραστηριότητες, την ανάπτυξη κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων, τη συνεργατικότητα, την αλληλεγγύη (Johnson & Johnson, 1992). Τα παιδιά συνεργαζόμενα συμπληρώνουν, διορθώνουν και υποστηρίζουν το ένα το λόγο του άλλου, επαναλαμβάνουν κάτι που έχει ειπωθεί ή έχουν διαβάσει, μαθαίνουν μέσω της επιχειρηματολογίας, μετακινούνται από την προσωπική υποκειμενική σκοπιά που βλέπουν τα πράγματα (Azmitia, 1999).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται καθώς αντιλαμβάνεται ότι στις μέρες μας ο πολλαπλασιασμός των διαφορετικών φορέων παροχής γνώσεων, όπως το διαδίκτυο, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, κ.α. του αφαίρεσαν την αποκλειστικότητα της μετάδοσης γνώσεων. Έτσι δεν προσχεδιάζει με λεπτομέρειες τη διδακτική παρέμβαση, δεν κατευθύνει, αντίθετα υποστηρίζει τις προσπάθειες των παιδιών, γίνεται βοηθός, συνεργάτης, συνερευνητής, διαμεσολαβητής, καθοδηγητής, έτοιμος να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες ιδέες, αντιλήψεις, πρακτικές. Οργανώνει την ομάδα ώστε τα παιδιά να συγκεντρωθούν με τρόπο δημιουργικό σε δραστηριότητες της επιλογής τους, φροντίζει να αξιοποιούνται οι δυνατότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας. Γίνεται ο ίδιος αναστοχαστικός, έτοιμος να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες ιδέες, αντιλήψεις, πρακτικές. Να δημιουργήσει τις συνθήκες, το υποστηρικτικό πλαίσιο που θα επηρεάσει τη δημιουργία κλίματος αποδοχής, εμπιστοσύνης, ασφάλειας, ώστε τα παιδιά να εκφράζονται με όλους τους δυνατούς τρόπους.

Βρισκόμαστε στην αυγή του 21^{ου} αιώνα και το ερώτημα που τίθεται είναι ποιες αξίες, στάσεις, δεξιότητες, στρατηγικές, γνώσεις πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά για να μετέχουν αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία. Σε μια τέτοια κοινωνία όπως η σημερινή, το σχολείο δεν μπορεί να συνεχίσει τον παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό του ρόλο, με επικρατούσα αντίληψη για τη σχολική επίδοση την ατομιστική και έντονα ανταγωνιστική. Όλο και περισσότεροι άνθρωποι αισθάνονται την ανάγκη να αναζητήσουν τρόπους που θα τους βοηθήσουν να εργαστούν συλλογικά. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να εγκαταλείψουν το σχολείο ως «μοντέλο τράπεζα», όπως το αποκάλεσε ο Freire, (Ντολιοπούλου, 1999:16) ή αποθήκη γνώσεων, όπου οι παιδαγωγοί έπρεπε να γεμίσουν το μυαλό των παιδιών με γνώσεις και πληροφορίες. Το σχολείο πρέπει να συνδέει την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων με την κοινωνική μάθηση, δηλαδή με την εκμάθηση μορφών της διαπροσωπικής επικοινωνίας, συνεργασίας για την υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, την αντιμετώπιση εντάσεων, συγκρούσεων, προβληματικών καταστάσεων με φαντασία και οξυδέρκεια. Να εφοδιάζει τον άνθρωπο με τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπτύξει τις δεξιότητές του, να αναλαμβάνει ευθύνες, να εξοικειώνεται με τις νέες τεχνολογίες, να είναι ικανός για δια βίου μάθηση, να αναπροσαρμόζει τις στάσεις

του και να προσαρμόζεται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

Βοσνιάδου, Σ. (1992). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*: Γλώσσα. (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Γκλιάου Ν. (2005). "Η επίδραση των διαφορετικών πρακτικών γλώσσας και γραμματισμού στην εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών" στο *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2003). *Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. ΥΠΕΠΘ.

Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.

Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπιρμπίλη, Μ. (2005). «*Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο*». Μακεδνόν, 289-303.

Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Ουάντσγουερθ, Μ. (2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Τα θεμέλια του κονστρουκτιβιαμού*. (Μτφ. Κανελλάκη, Σ., Παπαδόπουλος, Σ., Γιατρά, Γ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Σακελλαρίου Μ.(2002). "*Η κοινωνική μάθηση στο νηπιαγωγείο*". Σύγχρονο νηπιαγωγείο,8-11.

Σκούρα–Βαρνάβα Τ. (1990). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης , μάθησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Vygotsky, L.(1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Asher, S., Oden, S. & Gottman, J.(1992). "Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία", στο *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*. (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg, 136-157.

Azmitia, M. (1999). "Αλληλεπίδραση συνομηλίκων. Εξελικτικά, θεωρητικά και μεθοδολογικά θέματα" στο Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον (τομ. Β). *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. (Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.). Πάτρα: ΕΑΠ, 237-271.

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Μτφ. Σολομών, Ι.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία*. (Μτφ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα.

Damon, W. (1995). *Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού*. (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Edwards, D. & Mercer, N. (2001). "*Επικοινωνία και έλεγχος*" στο *Γλώσσα, Γραμματισμός και μάθηση στην εκπαιδευτική πρακτική.* (Μτφ.Ροζάνης, Σ.). Πάτρα: ΕΑΠ, 237-255.

Faulkner, D. & Woodhead, M.(1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ.

Holmes, J. (2001). *Introduction to sociolonguistics. Longman*: New York. Hoogsteder, M., Meier, P. & Elbers, E .(1999). 'Αλληλεπίδραση παιδιού ενηλίκου, η από κοινού επίλυση προβλημάτων και η δομή της συνεργασίας' στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας* (επιμ.Woodhead, M., Faulkner, D. & Littleton, K.). Πάτρα: ΕΑΠ., σελ .210-229.

Hughes, M. & Westgate, D. (1999). "*Οι δάσκαλοι και οι άλλοι ενήλικοι ως συνομιλητές των μαθητών στον παιδικό σταθμό και στις τάξεις υποδοχής*" στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας*. (Μτφ.Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ, 249-261.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1992). "*Positive interdependence: Key to effective cooperation*". In Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (Eds.), *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: Cambridge University Press, 174-199.

ΤΠΕ στην Εκπαίδευση:Ενεργός Μάθηση και Κοινότητες Πρακτικών

Παρασκευά Φωτεινή
Λέκτορας Πανεπιστήμιο Πειραιώς
Δημάκος Γεώργιος
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αθήνας

Περίληψη

Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές πρακτικές στην καθημερινή μαθησιακή και διδακτική διαδικασία φέρνει στο επίκεντρο τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης. Ειδικότερα στο χώρο του σχολείου το ενδιαφέρον αυτό εστιάζεται στις ευρύτερες θεωρήσεις για τη μάθηση και ειδικότερα στις αρχές της ενεργούς μάθησης, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στο άρθρο αυτό θα αναφερθούμε σε ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των παραπάνω δυναμικών διαστάσεων της μαθησιακής διαδικασίας με τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο προκειμένου να δοθεί έμφαση στον ενεργητικό ρόλο της μάθησης, αξιοποιώντας τη δυναμική του πλαισίου στο οποίο κανείς μαθαίνει.

Λέξεις κλειδιά: Ενεργός μάθηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, εμπλαισιωμένη μάθηση, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Είναι δεδομένο το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών – πέρα από το θεωρητικό και επιστημονικό τους υπόβαθρο – για την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική μέσω της αποσαφήνισης κυρίαρχων ζητημάτων, που αφορούν σε θέματα συνεργασίας και ενεργητικής μάθησης στο σχολείο, που να έχει νόημα και σημασία για τους μαθητές. Τα ζητήματα αυτά μπορούν να διατυπωθούν ενδεικτικά με καθημερινές ερωτήσεις, όπως:

πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η ενεργητική μάθηση στην πράξη;

πώς 'κατασκευάζεται' η γνώση;

ποια στοιχεία διαφοροποιούν το ρόλο του διδάσκοντα και του διδασκόμενου στη διδασκαλία με τις ΤΠΕ;

πώς επιτυγχάνεται μια διδασκαλία σε ομάδες;

τι είναι τα επιστημολογικά, γνωστικά, διδακτικά εμπόδια και πώς μπορούν, να αποφευχθούν;

Θεωρώντας ότι τέτοια ερωτήματα είναι πολύ σημαντικά για το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας διδασκαλίας βασισμένης σε σύγχρονες θεωρήσεις για τη μάθηση, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις, στα περιορισμένα πλαίσια ενός άρθρου.

Με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία τα μοντέλα διδασκαλίας που ακολουθούνται από την εκπαιδευτική κοινότητα εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε δύο βασικές κατηγορίες: το δασκαλοκεντρικό ή παραδοσιακό μοντέλο με πρωταγωνιστή της τάξης το δάσκαλο, που συνήθως ακολουθεί την ex kathedra διδασκαλία και το μαθητοκεντρικό μοντέλο, που τον πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει ο μαθητής (Παπάς, 1998; Sierpinska, 2002). Παρά τις επιστημονικές επισημάνσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού μέσω της σύνδεσης του σχολείου με τις πραγματικές συνθήκες ζωής και μάθησης (authentic learning environment) και τις τοποθετήσεις για την ερμηνεία και κατανόηση της σκέψης (πέρα από τη στείρα απομνημόνευση και την απλή εξάσκηση) με έμφαση στη δη-

μιουργικότητα, την κριτική σκέψη και τη λύση προβλημάτων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιμένει να εφαρμόζει το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας (Νικολουδάκης & Χουστουλάκης, 2004, Χαραλάμπους, 2000). Οι Bonwell & Eison (1999) χαρακτηριστικά αναφέρουν, πως η έρευνα έχει δείξει ότι παραδοσιακές μέθοδοι διάλεξης, στις οποίες οι καθηγητές μιλούν και οι εκπαιδευομένοι παρακολουθούν, επικρατούν ακόμη και σήμερα στα σχολείο, τα κολέγια, αλλά και τα πανεπιστήμια. Το ίδιο συμβαίνει και στον ελλαδικό χώρο, όπου οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (π.χ. μαθηματικά, ιστορία, φυσικές επιστήμες κ.α.) εξακολουθούν να αποτελούν την κυρίαρχη πρακτική (Κλαουδάτος, 2000, Φερεντίνος, 2001). Έτσι το μαθησιακό περιβάλλον και το οικοσύστημα του σχολείου εξακολουθούν να συντηρούν τα παραδοσιακά μοντέλα του προηγούμενου αιώνα, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε αυτόν του απλού 'μεταφορέα – μεταδότη' πληροφοριακού υλικού (Μπαρκάτσας, 1999). Στην ίδια βάση θεωρείται πολλές φορές δεδομένη η a priori ύπαρξη ενός σώματος γνώσεων, δίχως μάλιστα να επιδέχεται αμφισβήτηση (ύλη που θα πρέπει να καλυφθεί, αναλυτικό πρόγραμμα κ.λπ.), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ως πομπός μεταδίδει γνώσεις και οι εκπαιδευόμενοι-μαθητές ως δέκτες προσπαθούν να συλλάβουν και να αφομοιώσουν το προς μάθηση υλικό (Θωμαϊδης, 1999). Η συντήρηση τέτοιων παραδοσιακών μοντέλων στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια από τις βασικές 'αιτίες' που πιθανόν να δυσχεραίνουν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Νικολουδάκης, κ.α., 2006, Κυπριανού, κ.α. 2006).

Παράγοντες για μια αποτελεσματική διδασκαλία

Τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει έντονο ενδιαφέρον για τα στοιχεία, τα χαρακτηριστικά και τα κριτήρια που μπορούν να χαρακτηρίσουν μια διδασκαλία αποτελεσματική. Μολονότι ο όρος αποτελεσματική διδασκαλία είναι πολύ δύσκολο να καθοριστεί κατά τρόπο σαφή, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται αποτελεσματικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους και όταν νιώθουν ασφάλεια να χειριστούν προβλήματα κ.λπ. (Brophy, 1999). Στα πλαίσια αυτής της υπόθεσης αποτελεσματική διδασκαλία είναι αυτή που μπορεί να εξασφαλίσει τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και ταυτόχρονα να αποφύγει την παθητική στάση των μαθητών. Ως τέτοια θεωρούμε τη διδασκαλία που στηρίζεται στο συνδυασμό των αρχών της ενεργητικής μάθησης με τις αρχές και τα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της χρήσης των ΤΠΕ (με την έννοια της δυναμικής ευελιξίας, της εξατομίκευσης και των δυνατοτήτων για πολλαπλές αναπαραστάσεις που προσφέρουν). Λαμβάνοντας υπόψη την πιο πάνω υπόθεση καθώς και τις ανάγκες των επιμορφούμενων-εκπαιδευτικών, που προσεγγίζουν τα προγράμματα επιμόρφωσης με διαφορετικά κίνητρα κι επομένως το περιεχόμενο και η δομή των προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη αυτή την ποικιλία (Νικολακάκη, 2003) στα πλαίσια εφαρμογής των σύγχρονων διδακτικών πρακτικών, σχεδιάσαμε μία παραδειγματική διδασκαλία βασισμένοι σε μια πειραματική ομάδα και σε μια

ομάδα ελέγχου. Στην πορεία περιγράφονται εν συντομία ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τις συνθήκες αυτές, προκειμένου να τεκμηριώσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, που πραγματοποιήσαμε σε δύο τμήματα της Α΄ Λυκείου, με θέμα τη 'συνάρτηση τριώνυμο'.

Η ενεργός μάθηση

Σε πολλές μελέτες (Snowman, et al. 2006, Woolfolk, 2000) επισημαίνεται ότι οι μαθητές προτιμούν έναν πιο ενεργητικό τρόπο στη μάθησή τους παρά αυτόν των κλασικών διαλέξεων. Στις μελέτες αυτές πολλές φορές συγκρίνεται ο βαθμός ανάπτυξης στρατηγικών μάθησης από τους μαθητές σε παραδοσιακές τάξεις και σε τάξεις όπου αναπτύσσονται δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης. Στα πλαίσια αυτά αξιοποιείται ένα είδος βιωματικής μάθησης κατά την οποία εμπλέκεται ένα πλέγμα δεξιοτήτων συμπεριφοράς, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευόμενων είναι καθοριστικός και ενεργητικός (ενεργός μάθηση). Στα ίδια πλαίσια ιδιαίτερα αποτελεσματικός φαίνεται να θεωρείται ο εμπλουτισμός του διδακτικού έργου με συμμετοχικές μεθόδους, που παρακινούν τη μάθηση και συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμπεριφοράς απαραίτητων για την ολοκληρωμένη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να αξιοποιεί βιωματικές μεθόδους, παρατήρηση, ερωτήσεις, ανατροφοδότηση, τεχνικές ενεργοποίησης του δυναμικού, ομαδικά παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, δημιουργικές δραστηριότητες, ομαδικές εργασίες, ασκήσεις αυτογνωσίας κ.α. (Vosniadou, 2001, Ματσαγγούρας, 2000, Τριλιανός, 2003, Κολιάδης, 2004)

Κατά την ενεργό μάθηση ο μαθητής ενεργεί, παίρνει πρωτοβουλίες διαχειρίζεται δραστηριότητες και παίρνει μέρος σε συζητήσεις (Χαραλάμπους, 2000). Οι μαθητές δεν μαθαίνουν αποτελεσματικά όταν παραμένουν παθητικοί θεατές, αντίθετα, με την ενεργό μάθηση, όπως έχει δείξει η έρευνα, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα και διατηρούν τη γνώση για περισσότερο χρόνο (Bonwel, 1996). Σύμφωνα με τον Bonwel (1996), η ενεργός μάθηση διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

i) Υπάρχει μικρότερη έμφαση στη μετάδοση πληροφοριών και μεγαλύτερη στην ανάπτυξη ανώτερης ιεράρχησης δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη η ανάλυση και η αξιολόγηση..

ii) Οι μαθητές 'ενεργούν' αντί να ακούν παθητικά.

iii) Οι μαθητές παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες.

iv) Υπάρχει μεγάλη έμφαση στην εξερεύνηση στάσεων και αξιών.

v) Οι μαθητές και οι διδάσκοντες λαμβάνουν συνεχή ανατροφοδότηση.

Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές δρουν συνεργατικά, δηλαδή ερωτούν, εξηγούν, σχολιάζουν, επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, υποστηρίζουν και ελέγχουν την ακρίβεια των στοιχείων, αντιπαραθέτουν και ανταπαντούν διαλεκτικά στο σκεπτικό διαφορετικών θέσεων, υποθέτουν, ερευνούν, πειραματίζονται και, τέλος, καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις (Ματσαγγούρας, 2000, Τριλιανός, 2003). Τα διάφορα θέματα αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο μικρών και ευέλικτων ομάδων, δύο τριών ή τεσσάρων ατόμων.

Φυσικά, η απλή τοποθέτηση δύο ως πέντε μαθητών σε μια ομάδα, δε σημαίνει ότι αυτομάτως εξασφαλίζει τους όρους για συνεργατική μάθηση. Αποτελεσματική συνεργατική μάθηση λαμβάνει χώρα όταν υπάρχουν κάποια ουσιώδη συστατικά, τα οποία περιγράφονται στην πορεία της προσέγγισης αυτής. Κύρια χαρακτηριστικά της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι το πολύ ψηλό επίπεδο θετικής αλληλεξάρτησης, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της, καθώς και ο διευκολυντικός – συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Στα πλαίσια αυτά της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας εφαρμόζονται οι περισσότερες τεχνικές της συνεργατικής μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ανομοιογενείς ομάδες που συμπεριλαμβάνουν, σε αρκετές περιπτώσεις, ρόλους καθοδηγητή και μαθητή και μερικές φορές και έναν παρατηρητή. Όπου αυτό είναι δυνατόν οι ρόλοι είναι αμοιβαίοι και εναλλασσόμενοι. Στα πλαίσια αυτά θα μπορούσε να αξιοποιηθούν οι αρχές της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης του L. Vygotsky έτσι, ώστε οι μαθητές που επιδίδονται λιγότερο σε συγκεκριμένα θέματα και καταστάσεις να παίζουν το ρόλο των μαθητευομένων, ενώ σε διαφορετικά πεδία οι ρόλοι μπορούν να αντιστρέφονται (Δαφέρμος, 2002; Ματσαγγούρας, 1997). Έτσι κάθε μέλος της ομάδας επωφελείται από τις ιδέες και τους προβληματισμούς των υπολοίπων μελών. Σημαντικό δε είναι ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κάνει τους μαθητές να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής (Δερβίσης, 1999).

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ο δάσκαλος (Ράπτης & Ράπτη, 2002, Χιονίδου, 1999) δεν παίζει το ρόλο της αυθεντίας, του παντογνώστη και της 'κινητής βιβλιοθήκης', αλλά διευκολύνει, εμψυχώνει και συντονίζει τις εργασίες των ομάδων. Εντάσσει τον εαυτό του σε κάποια από τις ομάδες, οπότε λειτουργώντας ως μέλος μιας ομάδας έχει τη δυνατότητα να μπει στη θέση και στον τρόπο σκέψης του μαθητή, δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο μια ζώνη οικειότητας και ασφάλειας για το μαθητή. Επίσης στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή της κατανόησης των εμπειριών του, του εαυτού του, καθώς και των άλλων ατόμων (ψυχολογική διάσταση), της ανάπτυξης της επικοινωνίας και συνεργασίας σε βάρος του ανταγωνισμού και της απομόνωσης (κοινωνική διάσταση). Η αξιολόγηση μπορεί να γίνεται όχι μόνο από τον δάσκαλο αλλά και από τον ίδιο το μαθητή (αυτοαξιολόγηση) καθώς και από τα άλλα μέλη της ομάδας (ετεροαξιολόγηση), ώστε η πρόοδός του να κρίνεται όχι μόνο με γνώμονα την προηγούμενη γνωστική εμπειρία, αλλά και τις διαδικασίες της μάθησης, που λαμβάνουν χώρα.

Τεχνικές επίτευξης θετικής αλληλεξάρτησης

Αλληλεξάρτηση ενισχύσεων: π.χ. ένας κοινός βαθμός στην ομάδα ή ο μέσος όρος των ατομικών βαθμών των μελών της.

Αλληλεξάρτηση ρόλων: Η ανάληψη συγκεκριμένου ρόλου μέσα στην ομάδα καθιστά το κάθε μέλος προσωπικά υπεύθυνο για το ομαδικό αποτέλεσμα και εξασφαλίζει υψηλότερο βαθμό συνοχής. Οι κυριότεροι ρόλοι είναι: ο συντονιστής, ο γραμματέας, ο αναγνώστης, ο εμψυχωτής, ο χρονομέτρης και ο προμηθευτής. Οι ρόλοι εναλλάσσονται σε τακτά χρονικά διαστήματα

Αλληλεξάρτηση πηγών: π.χ. δίνεται ένα μόνο φυλλάδιο σε ολόκληρη την ομάδα, κι έτσι δημιουργείται η ανάγκη αλληλεξάρτησης και συνεργασίας.

Αλληλεξάρτηση έργου: κάθε μέλος να αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση ενός μέρους της ομαδικής εργασίας και στη συνέχεια να γίνεται η σύνθεση των επί μέρους εργασιών στην ομάδα, ύστερα από συζήτηση.

Στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης υπάρχει η δυνατότητα, όπου κρίνεται απαραίτητο, συνεργασίας με εκπαιδευτικούς και άλλων ειδικοτήτων, όπως και με ειδικούς που δεν είναι εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με τους Johnson, Johnson and Holubec (1999) τα συστατικά στοιχεία της Συνεργατικής Μάθησης, είναι τα ακόλουθα:

Κοινός στόχος: για να υπάρχει συνεργατική προσπάθεια πρέπει να υπάρχει ο κοινός μαθησιακός στόχος, το ομαδικό αποτέλεσμα. Ο κοινός στόχος μπορεί να είναι η λύση για παράδειγμα ενός προβλήματος στα Μαθηματικά με τη χρήση της Logo, ένα πείραμα στη Φυσική με τη χρήση ενός λογισμικού προσομοίωσης (simulation), η νοηματική επεξεργασία ενός κειμένου στα Ελληνικά με ένα επεξεργαστή κειμένου, μια μελέτη στην Ιστορία κ.ά.

Αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο: συνεργασία, σημαίνει συνεχής αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας. Η αλληλεπίδραση εκδηλώνεται ως αμοιβαία βοήθεια, αμοιβαίος επηρεασμός, ενίσχυση και ενθάρρυνση, προσφορά γνώσεων και πληροφοριών, ανταλλαγή υλικού, ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων – μελών της ομάδας κ.α.

Αλληλεξάρτηση: η έννοια της αλληλεξάρτησης είναι το κλειδί της επιτυχίας της Συνεργατικής Μάθησης. Αλληλεξάρτηση υπάρχει όταν η ομάδα για να επιτύχει το έργο της εξασφαλίζει τη συμβολή του κάθε μέλους της. Αλλά και αντίστροφα, κάθε μέλος της ομάδας επιτυγχάνει το στόχο του μόνο αν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας επιτύχουν τους δικούς τους στόχους.

Κοινωνικές δεξιότητες: οι μαθητές που δεν κατέχουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες είναι δύσκολο να επιτύχουν συνεργασία υψηλής ποιότητας. Γι' αυτό αξίζει πρώτιστα τα παιδιά να διδάσκονται συνεργατικές δεξιότητες και στη συνέχεια να ασκούνται μέσα στην ομάδα για την εφαρμογή τους. Ο χαμηλός τόνος φωνής, η άσκηση καθοδηγητικού ρόλου, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η έκφραση διαφωνίας είναι μερικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν για να γίνει η συνεργατική προσπάθεια πιο αποδοτική.

Προσωπική ευθύνη: η απόλυτη κυριαρχία ενός μέλους της ομάδας απειλεί τη Συνεργατική Μάθηση, αφού επιδιώκει να επιβάλλει την άποψή του ή να υποβάλλει τις λύσεις και τις απαντήσεις. Στην περίπτωση αυτή τα άλλα μέλη όχι μόνο δεν ωφελούνται, αλλά συνήθως αδρανοποιούνται και οπισθοδρομούν. Ιδιαίτερη μέριμνα χρειάζεται ώστε κάθε μέλος να καθίσταται προσωπικά υπεύθυνο για την επιτυχία της ομάδας. Αυτό επιτυγχάνεται αν εξασφαλιστεί η θετική αλληλεξάρτηση που αναφέρθηκε πιο πάνω.

Η θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία συνεργατικών συνθηκών, δεδομένου ότι μόνο μέσα από συζητήσεις, υποδείξεις, συμπεράσματα και ανασκευές ή αλλαγές στον τρόπο σκέψης οι εκπαιδευόμενοι γίνονται ικανοί για περαιτέρω εξέλιξη (Κολέζα, 2000). Τέλος δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέ-

ρουμε ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι δυνατόν να βοηθήσει να μην παραβιάζεται το 'εκπαιδευτικό συμβόλαιο', που καθορίζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευομένους, καθώς και τις γνωστικές δυσκολίες που πιθανόν ανακύπτουν (Brousseau, 1997, Sierpinska, 2002)

Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Το ενδιαφέρον σήμερα εστιάζεται στο πώς η σύγχρονη τεχνολογία μπορεί να σταθεί αρωγός στη μαθησιακή διαδικασία στα πλαίσια που προηγουμένως διατυπώθηκαν της ενεργητικής συμμετοχής στη μάθηση. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία για καλύτερα αποτελέσματα ενεργητικής μάθησης, ενώ ταυτόχρονα διαφοροποιεί το ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη, ο οποίος από εισηγητής γίνεται συνεργάτης, καθοδηγητής και συνερευνητής μαζί με τους μαθητές του. Τα ψηφιακά μέσα αποτελούν εργαλείο, παρέχοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο-μαθητή όχι μόνο να ενεργεί, αλλά και να συνεργάζεται αποδοτικά για αποτελεσματικότερες διαδικασίες και λύσεις. Ακόμη του επιτρέπει να πειραματίζεται, να παρατηρεί, να αναπτύσσει εικασίες και να διαπιστώνει την ισχύ ή την άρνηση τους, να μετασχηματίζει κ.λπ.

Δεν θα απαριθμήσουμε τις ήδη πολυσυζητημένες διευκολύνσεις που παρέχονται μέσω του υπολογιστή και των ΤΠΕ. Θα αναφερθούμε μόνον, στην ίσως σημαντικότερη δυνατότητα των λογισμικών όπως το Cabri, το Direct Manipulation, τη δυνατότητα δηλαδή της άμεσης διαχείρισης των μαθηματικών αντικειμένων και σχημάτων, ώστε αυτά να ενσωματωθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα η διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι, αφού δημιουργήσουν ένα σχήμα με βάση ένα λογισμικό, μπορούν να το μεγεθύνουν ή να το σμικρύνουν ή και να το μετατοπίσουν πάνω σε ένα άλλο, ώστε να εξετάσουν αν συμπίπτει με αυτό κ.λπ., φαίνεται να αποδίδει σημαντικά στην εκπαιδευτική πρακτική, κάτι που βέβαια δε θα μπορούσε με την ίδια ευκολία να πραγματοποιηθεί με τους παραδοσιακούς τρόπους διδακτικής προσέγγισης. Η Mariotti (2003) αναφέρει ότι ένα λογισμικό, όπως το Cabri εισάγει ένα ιδιαίτερο είδος εικόνων που μπορούν να συρθούν και να αλλάξουν κάτω από την επίδραση του συρσίματος. Το δυναμικό σχήμα που παράγεται μέσω του dragging (σύρσιμο) αποτελεί αυτό που εννοεί ο Vygotsky ως εργαλείο 'σημειωτικής διαμεσολάβησης', αλλάζοντας τον τρόπο επικοινωνίας του εκπαιδευομένου με το περιβάλλον του. Κατά άλλους ερευνητές η μετάβαση από την οθόνη του υπολογιστή στη μαθηματική σκέψη είναι μια διαδικασία modeling (Balacheff, 2001).

Αυτό, που ως κυρίαρχο ζήτημα θα θέλαμε να τονίσουμε στην παρούσα φάση είναι πως οι δυνατότητες, που αφειδώς προβάλλονται μέσω των ψηφιακών εργαλείων μπορούν να ενταχθούν και να ενσωματωθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, ώστε η μάθηση να μην είναι 'αποκομμένη', 'στείρα' και 'ανεξάρτητη' από τη ζωή, αλλά να εντάσσεται στο πλαίσιο του περιβάλλοντος του ατόμου που μαθαίνει και σε αυτό να συμβάλλει και το ίδιο το άτομο, με ενεργητικό μάλιστα τρόπο. Στη βάση αυτή οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερωθούν μέσω ειδικών – εκτενών επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπου οι ίδιοι πλέον ενεργητικά και βιωματικά θα εκ-

παιδευτούν για την αξιοποίηση των μεθόδων αυτών στην πράξη και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών σεναρίων που θα ενεργοποιούν τη δυναμική τη δική τους και κατ' επέκταση των μαθητών τους στην πράξη (Unesco, 2002).

Για τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει ο συνδυασμός της συνεργατικής μάθησης με τις ΤΠΕ συμφωνούν πολλοί ερευνητές (Fisher 1984, Mevarech et al.,1987, Webb,1984). Οι Johnson, Johnson and Stanne (1999) μετά από έρευνες πάνω στην συνεργατική μάθηση με τις ΤΠΕ κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Η υποβοηθούμενη από υπολογιστή συνεργατική μάθηση προάγει ψηλότερη ποσότητα και ποιότητα καθημερινής επίτευξης, μεγαλύτερη ικανότητα τεκμηριωμένης μάθησης καθώς και καλύτερη ικανότητα να χρησιμοποιούν οι μαθητές τις γνώσεις τους στην επίλυση προβλημάτων.

Οι συνεργατικές ομάδες είναι πιο γρήγορες και πιο ακριβείς από τις ατομικιστικές και ανταγωνιστικές ομάδες.

Οι μαθητές χρειάζονται λιγότερη βοήθεια από τον δάσκαλο.

Εδώ φυσικά απαιτείται επιμόρφωση των δασκάλων για να κατανοήσουν την παρεχόμενη βοήθεια από τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και να αποκτήσουν ικανότητες και εμπειρία. Σε αρκετές μάλιστα μελέτες επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία βασισμένη στις νέες τεχνολογίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να ενσωματώσουν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους. Η εμπειρία αυτή είναι δυνατόν να επηρεάσει προσωπικούς-ψυχολογικούς δείκτες εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως για παράδειγμα τη σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας με την επίτευξη των στόχων και της απόδοσης, σε συνδυασμό επίσης με τις διαμορφούμενες συνθήκες της τάξης και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσονται δραστηριότητες μέσα από ένα διαλογικό κοινωνικό σύστημα αλληλεπίδρασης. Οι αναφερόμενοι αυτοί δείκτες θα πρέπει να συνεξετάζονται σε σχέση με τις κοινωνικές και οργανωτικές δομές των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και συστημάτων διδασκαλίας και μάθησης που επικρατούν στη σχολική τάξη (Bandura, 1997, Μακρή-Μπότσαρη Ε., 2001, Κολιάδης, 2004, Paraskeva et.al 2006). Ειδικότερα σε σχέση με το αντικείμενο της διδασκαλία των μαθηματικών στο σχολείο (ως ιδιαίτερου επιστημονικού κλάδου και πεδίου μελέτης και έρευνας) προτείνεται οι απαιτήσεις και οι ικανότητες σε ψηφιακά περιβάλλοντα και μέσα θα πρέπει να συγκλίνουν με τις διδακτικές προτάσεις των θεωριών μάθησης και της επιστημολογίας (Καλαβάσης 1997).

Προτάσεις - συμπεράσματα

Αξιοποιώντας τις σύγχρονες επιστημονικές θεωρήσεις για τη μάθηση, τις συνεργατικές θεωρήσεις και την ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική πράξη οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερωθούν επιστημονικά και να εντάξουν δυναμικά στα πλαίσια του ιδιαίτερου σχολικού-πολιτισμικού πλαισίου της τάξης τους τις αρχές των επιστημονικών αυτών θεωρήσεων. Η δυναμική αυτή θα προκύψει μόνο όταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λάβει τη μορφή της αξιοποίησης στην πράξη των σύγχρονων αυτών θεωρήσεων μάθησης (collaborative learning) και των ψηφιακών μέσων (collaborative tools, virtual software, LMS) αξιοποιώντας στο

πολιτισμικό πλαίσιο των ίδιων και των εκπαιδευομένων τους τις αυθεντικές διαδικασίες μάθησης (situated learning, authentic environments).

Ενδεικτικά προτείνεται:

Μπορείτε να υιοθετήσετε μία σύγχρονη θεωρία μάθησης. π.χ. την Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία του Vygotsky ή την Ανακαλυπτική Θεωρία του Bruner ή τη θεωρία της Εμπλαισιωμένης Μάθησης, της Γνωστικής Μαθητείας ή της Γνωστικής Ευελιξίας (J. Lave, E. Wenger, R.J. Spiro).

Αξίζει να εντάξετε στη διδασκαλία ψηφιακά εργαλεία των ΤΠΕ Η ένταξη αυτή θα πρέπει να βοηθά την ενεργοποίηση του δυναμικού των συμμετεχόντων στη διαδικασία (τεχνικές επικοινωνίας και ενθάρρυνσης) της συμμετοχής, την ανάπτυξη εκπαιδευτικών σεναρίων σε αυθεντικές συνθήκες μάθησης.

Μπορείτε να αξιοποιήσετε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (αρχές, διαμόρφωση της ομάδας, ρόλοι, έργο ομάδας και μελών). Στα πλαίσια αυτά οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να συζητούν μεταξύ τους, αλλά με τους εμπειρογνώμονες (άλλους εκπαιδευόμενους ή διδάσκοντες), ώστε να ενεργοποιούνται στην πράξη οι αρχές της Ζώνης της Επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky ή της Εμπλαισιωμένης Μάθησης, της Γνωστικής Μαθητείας ή της Γνωστικής Ευελιξίας (J. Lave, E. Wenger, R.J. Spiro)

Προτείνετε την εναλλαγή των ρόλων μέσα από εκπαιδευτικά σενάρια, αξιοποιώντας στην πράξη παραδείγματα και προβλήματα από την καθημερινή ζωή.

Θα μπορούσατε να προτείνετε 'ροή δραστηριοτήτων' μέσω των ρόλων, βάσει των οποίων να περιγράφονται οι διαδικασίες της μάθησης, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι (κοινωνικοί, συναισθηματικοί, γνωστικοί, αυτοδιαχείρισης).

Μπορείτε να αξιοποιείτε αποτελεσματικές τεχνικές ενεργοποίησης και αποτελεσματικής διαχείρισης της μάθησης από τους ίδιους τους εκπαιδευομένους (self-regulation, meta-cognitive strategies, self-management).

Δώστε τη δυνατότητα για αυτο-αξιολόγηση όχι μόνο των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και της διαδικασίας της μάθησης (self-assessment, learning procedure, heuristics, problem solving, problem based learning).

Αξιοποιήστε τα παραπάνω για την αυτο-αξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των μεθόδων, της διαδικασίας, της πορείας αλλά και της δυναμικής των μελών που συμμετείχαν στην ολοκλήρωση της προσέγγισης αυτής (evaluation, self-evalaution).

Ο δυναμικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην πράξη δεν μπορεί να εστιάζεται αποκλειστικά στο αν έχει πετύχει ή όχι τους στόχους, που αρχικά είχε θέσει, αλλά και σε ποιες αναθεωρήσεις και αναστοχασμούς (self-reflective thinking skills) είναι σε θέση να κάνει για τον ίδιο και τους μαθητές του περαιτέρω. Με τον τρόπο αυτό θα είναι σε θέση να βελτιώσει τις συνθήκες και τις δεξιότητες των σύγχρονων μαθητών, αυριανών πολιτών, ως προς τη διαχείριση των πληροφοριών και των πόρων στην κοινωνία της γνώσης που και το σχολείο οφείλει να υπηρετεί (resources management, self-regulated learners, self-management).

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bonwell, C. (1996). *Building A Supportive Climate for Active Learning*. The National Teaching and Learning Forum, 6(1), 4-7.
Brophy, J.(1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educ. Psychology*, 373-750.
Brousseau, G. (1997) *Theory of didactical situations in mathematics.* Dordrecht: Kluwer.
Fisher, G. (1984). The social effects of computers in education. *Electronic Learning*. 26-28.
Johnson, R., etc (1985). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on computer-assisted instruction. *Journal of Educational Psychology, 77*, 668--677.
Mevarech, Z. R., Stern, D., & Levita, I. (1987). To cooperate or not to cooperate in CAI: That is the question. *Journal of Educational Research. 80(3).* 164-167.
Paraskeva, F., Bouta, H., Papagianni, A. (2006). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice
Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορικής Ολική Προσέγγιση*, τόμος Α', Αθήνα: Αυτοέκδοση
Snowman, J. & Biehler, R. (2006). *Psychology applied to teaching*, Houghton Mifflin Co., N.Y.
Unesco (2002). *ICT inTeacher Education*, *a planning guide*, Paris.
Vosniadou S., (2001). How Children Learn, *Educational Practices Series*, The International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education (UNESCO)
Webb, N. M. (1984). Microcomputer learning in small group: Cognitive requirements and group processes. *Journal of Educational Psychology, 76(6)*, 1076-1088.
Woolfolk, A.E. (2000). Educational Psychology, 6th ed. Allyn and Bacon, Boston.
Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική – Ιστορική Θεωρία Του Vygotsky* Αθήνα, Εκδ. Ατραπός.
Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg
Θωμαϊδης, Γ. (1999). Μια επισκόπηση ερευνών για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στην Ελληνική Δ/θμια Εκπ/ση. *Ερευνητική διάσταση της Διδακτικής των Μαθηματικών*, 4, 112-132.
Καλαβάσης, Φ. (1997). Η Επίδραση του Νέου Τεχνολογικού Περιβάλλοντος στους Στόχους της Μαθηματικής Εκπαίδευσης. *Θέματα διδακτικής μαθηματικών – ΙΙΙ, Διδακτική μαθηματικών και Νέες τεχνολογίες*. Επιμέλεια Φρ. Καλαβάσης – Μ. Μεϊμάρης, Αθήνα: Gutenberg, 21-38.
Κλαουδάτος, Ν. (2000). Ενεργητική Μάθηση και Επίλυση προβλήματος, *Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών IV*, Επιμ. Φ. Καλαβάσης–Μ. Μεϊμάρης, Αθήνα: Gutenberg, 327-344.
Κολέζα, Ε. (2000) *Γνωσιολογική και διδακτική προσέγγιση των στοιχειωδών μαθηματικών εννοιών*, Αθήνα: Leader Books.
Κολιάδης, Ε. (2004). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. β', Αθήνα.
Κυπριανού, Δ., Χατζηνικολάου, Π., Γαγάτσης, Α., & Σπύρου Π. (2006). *Το Διδακτικό Συμβόλαιο στη Γεωμετρία*, από www.math.uoa.gr/me/faculty/spirou/Spyrou%209.pdf
Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Εκ.Γρηγόρη.
Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Δεύτερος: Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
Μπαρκάτσας, Α. (1999). Η θεωρία της Κατασκευής της Γνώσης (Constructivism) και ο ρόλος της στη μαθησιακή διαδικασία και στη διδακτική των Μαθηματικών. *Ερευνητική διάσταση της Διδακτικής των Μαθηματικών*, 4, 136-153.
Μακρή-Μπότσαρη Ε., (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
Νικολακάκη, Μ (2003): Διερεύνηση των προϋποθέσεων για αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Επιθεώρηση των Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, ΠΙ τ.8, σ: 5-19
Νικολουδάκης Ε., Φερεντίνος, Σ. (2006). *Σύγχρονες αντιλήψεις για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών: Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη*. Αυτοέκδοση Αθήνα
Νικολουδάκης Ε., Χουστουλάκης, Ε. (2004). Αιτίες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητών στη διδασκαλία των Μαθηματικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μία προτεινόμενη λύση. *Πρακτικά του 21ου Συνεδρίου της Ε.Μ.Ε*, Αθήνα: 359-372.
Παπάς, Α. (1998). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας τ. Α΄*, Αθήνα: Δελφοί.
Sierpinska, A. (2002). Lecture Notes on the Theory of Didactic Situations. Σημειώσεις για το μεταπτυχιακό μάθημα του Τμ.Επιστ. Αγωγής του Παν. Κύπρου «*Σύγχρονη Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*» (επιμέλεια Π. Σπύρου), Λευκωσία.
Τριλιανός, Α (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα.
Φερεντίνος, Σ. (2001). Ο ρόλος των δραστηριοτήτων στη μαθηματική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5*, 7 – 21.
Χαραλάμπους, Ν. (2000) *Συνεργατική Μάθηση: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Π.Ι. Κύπρου
Χιονίδου, Μ. (1999). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο Κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης των μαθηματικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές: διαπιστώσεις και δυνατότητες βελτίωσης

Νικόλαος Ι. Χανιωτάκης
Επίκουρος καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Ένα πολύ μεγάλο μέρος της λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσεται στη σχολική αίθουσα καταλαμβάνουν οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών καθώς και οι απαντήσεις των μαθητών. Αποτελεί κανόνα σχεδόν πως ο εκπαιδευτικός ερωτά και ο μαθητής απαντά. Το αντίθετο συμβαίνει σπανίως. Το οξύμωρο είναι πως αυτοί που υποβάλλουν τις ερωτήσεις –οι εκπαιδευτικοί- δεν ψάχνουν τη γνώση, ενώ αυτοί που ψάχνουν τη γνώση –οι μαθητές- δεν υποβάλλουν ερωτήσεις (Dillon, 1988). Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία και τη χρησιμότητα των μαθητικών ερωτήσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης. Στην κατεύθυνση αυτή εξετάζονται οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν συνηθίζουν να υποβάλουν ερωτήσεις, οι προϋποθέσεις και οι στρατηγικές αύξησης των μαθητικών ερωτήσεων, και γενικότερα ο ρόλος τους για την αναθεώρηση και ανανέωση της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: ερώτηση μαθητή, μέθοδος ερωταποκρίσεων, λεκτική επικοινωνία

Εισαγωγή

Στο σημερινό σχολείο το μεγαλύτερο μέρος της λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη καλύπτεται από τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και τις απαντήσεις των μαθητών. Ένα από τα προβλήματα που εμφανίζει η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας είναι ότι αυτοί που υποβάλλουν τις ερωτήσεις –οι εκπαιδευτικοί- δεν ψάχνουν τη γνώση, ενώ αυτοί που ψάχνουν τη γνώση –οι μαθητές- δεν υποβάλλουν ερωτήσεις (Dillon, 1988). Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι «η αληθινή μάθηση δεν χαρακτηρίζεται τόσο από την ικανότητα να απαντά κανείς σε ερωτήσεις, αλλά να τις υποβάλει» (UNESCO, 1980, στο: Chin, Brown, & Bruce, 2002). Αυτό ακριβώς κάνουν τα μικρά παιδιά πριν έρθουν στο σχολείο, ρωτώντας ακατάπαυστα τι, πώς και γιατί, προκειμένου να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Και είναι γνωστό ότι η τάση αυτή αναχαιτίζεται στο σχολείο ήδη από τις πρώτες μέρες φοίτησης των μικρών μαθητών (Dohmen, 2001). Όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες που παραθέτουμε στη συνέχεια, το αποτέλεσμα είναι να οδηγούμαστε σχεδόν στο άλλο άκρο, και η ερώτηση του μαθητή να αποτελεί την εξαίρεση στον κανόνα.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία και χρησιμότητα των μαθητικών ερωτήσεων και αντίστοιχα να προτείνει τρόπους και στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός, ώστε να αυξηθούν οι ερωτήσεις των μαθητών και συνακόλουθα να βελτιωθεί η ποιότητα της σχολικής μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζεται συνοπτικά η κριτική που έχει ασκηθεί στην ερώτηση του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα από τη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική, εξετάζεται ο ρόλος των μαθητικών ερωτήσεων, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν συνηθίζουν να υποβάλουν ερωτήσεις στην τάξη, ανιχνεύονται οι προϋποθέσεις και οι δυνατότητες υπέρβασης του σημερινού κυρίαρχου διδακτικού πλαισίου και διατυπώνονται ορισμένες μεθοδολογικές επισημάνσεις.

Μορφές διδασκαλίας και μαθητική ερώτηση

Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη αποτελεί το βασικότερο μέσο διεξαγωγής της διδασκαλίας και διαμόρφωσης του ψυχολογικού κλίματος. Η μορφή που παίρνει κάθε φορά η διδασκαλία είναι συνάρτηση των μορφών επικοινωνίας οι οποίες χρησιμοποιούνται στην τάξη. Η διαδικασία των ερωταποκρίσεων, αν και τυπικά εντάσσεται στις μικτές μορφές διδασκαλίας (Μακρίδου-Μπούσιου, 2003. Ματσαγγούρας, 2001), είναι παρούσα και σε όλες τις άλλες μορφές διδασκαλίας. Εκείνο βέβαια που αλλάζει κάθε φορά είναι η συχνότητα των ερωτήσεων και το πρόσωπο που τις υποβάλλει. Μαθητοκεντρικές και ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα η διερευνητική μέθοδος και το project, παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά υποβολής ερωτήσεων από τους μαθητές, και μάλιστα όχι μόνον προς τον εκπαιδευτικό, αλλά και προς τους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας (Kronenberger & Souvignier, 2005). Μαγνητοφωνημένες διδασκαλίες έδειξαν ότι οι μαθητές που εργάζονται ομαδοσυνεργατικά θέτουν πολλές ερωτήσεις και μεταξύ τους, τις οποίες μάλιστα δεν αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, αφού δεν εκφράζονται ενώπιον της ομάδας της τάξης (Chin, et al., 2002). Ερευνητικά διαπιστώθηκε επίσης ότι όταν οι μαθητές συνομιλούν μεταξύ τους και μάλιστα έξω από το οπτικό πεδίο που ελέγχει ο εκπαιδευτικός, αυτό το είδος επικοινωνίας καθιστά τους μαθητές ικανούς να οικειοποιούνται με πιο ενεργητικό και αυτόνομο τρόπο τη σχολική γνώση (Mercer, 2000).

Γενικώς, οι μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας αντανακλούν θεωρίες μάθησης, οι οποίες αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία ως μία διαδικασία αναζήτησης της γνώσης από τους μαθητές. Συνεπώς η μάθηση που προκύπτει στηρίζεται πρωτίστως στις μαθητικές ερωτήσεις. Με άλλα λόγια, η εφαρμογή εναλλακτικών και ανοιχτών μορφών διδασκαλίας και μάθησης (π.χ. η μέθοδος Project, το άνοιγμα του σχολείου, η εσωτερική διαφοροποίηση, η ελεύθερη εργασία, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κ.ά.) δημιουργεί πολύ θετικές προϋποθέσεις, ώστε κάθε φορά να προκαλεί η διεξαγωγή της διδασκαλίας τα ίδια τα «πράγματα» να «ρωτούν» δια μέσου του στόματος των μαθητών (Βαϊνάς, 1998:88).

Από την άλλη πλευρά, οι δασκαλοκεντρικές μορφές αντανακλούν θεωρίες μάθησης, οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο της διδασκαλίας τη μεταφορά ελεγχόμενης από τον εκπαιδευτικό γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, τα περιθώρια αξιοποίησης της μαθητικής ερώτησης είναι λίγα (Beck, 1998). Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με τις μικτές μορφές διδασκαλίας, στις οποίες δεσπόζει η υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές με το εξής τριφασικό σχήμα: ο εκπαιδευτικός ερωτά (ερέθισμα) – ο μαθητής απαντά – ο εκπαιδευτικός επανατροφοδοτεί/αξιολογεί (Mercer, 2000:37). Η συγκεκριμένη διαδικασία, παρά τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει σε σύγκριση με το μονόλογο του εκπαιδευτικού, χαρακτηρίζεται από μία δασκαλοκεντρική λογική, η οποία –μεταξύ άλλων- αναστέλλει ένα βασικό ζητούμενο της διδακτικής πράξης: τη δυνατότητα του μαθητή να θέτει ο ίδιος ερωτήσεις, τόσο προς τον εκπαιδευτικό όσο και προς τους συμμαθητές του.

Η ερώτηση του μαθητή στη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική

Στη σύγχρονη εποχή η ερωτηματική μορφή διδασκαλίας, με την έννοια της συνεχούς υποβολής ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, εμφανίστηκε ως αντίβαρο στην από «καθέδρας» διδασκαλία και στο μονόλογο του εκπαιδευτικού, που δέσποζαν από το Μεσαίωνα μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα (Ζαχάρης, 1984). Μέχρι τότε η ερώτηση του εκπαιδευτικού ήταν κυρίως μέσο εξέτασης και αξιολόγησης, ενώ σταδιακά άρχισε να αποκτά έναν επιπλέον ρόλο και να χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο ως μέσο διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Παράλληλα με την εδραίωση της μεθόδου των ερωταποκρίσεων άρχισαν να εκφράζονται κριτικές απόψεις εναντίον της από τους υποστηρικτές της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και ιδιαίτερα από την κίνηση του Σχολείου Εργασίας. Ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα ο γερμανός παιδαγωγός Hudo Gaudig άσκησε έντονη κριτική στη συγκεκριμένη μέθοδο, υποστηρίζοντας ότι μέσα από τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού η σκέψη των μαθητών κατευθύνεται και «καλουπώνεται» με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ενώ αγνοείται και παραμελείται η ερευνητική διάθεση και η φυσική περιέργεια του παιδιού για γνώση (Mueller, 1969. Dohmen, 2001). Υπό αυτό το πρίσμα, η υποβολή συχνών ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό θεωρήθηκε ως ο μεγαλύτερος εχθρός της αυτενέργειας του μαθητή, ως μία «πνευματοκτόνος» διαδικασία που επιφέρει χειρότερα αποτελέσματα από ό,τι ο δασκαλικός μονόλογος, αφού επιβάλλει στο μαθητή να σκέπτεται με τον τρόπο του εκπαιδευτικού (Mueller, ό.π.).

Ο H. Gaudig διατύπωσε ένα επιπλέον επιχείρημα κατά της ερωτηματικής μορφής διδασκαλίας, υποστηρίζοντας την άποψη ότι στο σχολείο παραβιάζεται μία βασική αρχή που διέπει την ανθρώπινη επικοινωνία: Ενώ στη ζωή ρωτάει αυτός που δεν γνωρίζει και απαντά αυτός που γνωρίζει, στο σχολείο η αρχή αυτή αντιστρέφεται και κατά κανόνα ερωτάει ο «γνωρίζων», δηλαδή ο εκπαιδευτικός, ενώ απαντά ο «αγνοών», που είναι ο μαθητής (Mueller, 1969. Δεληκωστοπούλου, 1983. Παπάς, 1984).

Το επιχείρημα αυτό επεδίωξε να ανασκευάσει ένας άλλος γνωστός παιδαγωγός, ο H. Aebli (1989), ο οποίος το χαρακτήρισε ως σόφισμα, αφού στηρίζεται σε μια υπόθεση που δεν ισχύει στο σχολείο. Εκτός δηλαδή από την ερώτηση που στοχεύει στην άντληση πληροφοριών από κάποιον που γνωρίζει, υπάρχει και η διδακτική ερώτηση, η οποία αποσκοπεί στην καθοδήγηση και στον προβληματισμό των μαθητών, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τα περιεχόμενα μάθησης ή να ανακαλύψουν τη νέα γνώση. Ο εκπαιδευτικός δεν ζητάει απαντήσεις που είναι άγνωστες στους μαθητές, αλλά επιδιώκει, μέσα από τις ερωτήσεις που θέτει, να εξετάσουν το νέο αντικείμενο από μια συγκεκριμένη άποψη, να εμβαθύνουν σε αυτό και να το κατανοήσουν καλύτερα (Aebli, 1989).

Σε σχέση με τις παραπάνω απόψεις του Aebli θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι σε κάθε διαδικασία μάθησης η φυσική ερώτηση που προκύπτει αβίαστα σε ένα πλαίσιο απορηματικής κατάστασης υπερέχει της διδακτικής, αφού το ενδιαφέρον του ερωτώντος είναι δεδομένο (Βαϊνάς, 1998). Συνεπώς, αν και θεωρείται σημαντικό να είναι κατάλληλα καταρτισμένος ο εκπαιδευτικός για τον τρόπο με τον οποίο υποβάλλει τις ερωτήσεις του στην τάξη, ωστόσο περισσότερο σημαντικό είναι να μπορεί ο ίδιος ο μαθητής να

θέτει ερωτήσεις και μάλιστα όχι μόνο προς τον εκπαιδευτικό, αλλά και προς τους συμμαθητές του. Ιδιαίτερα στη δεύτερη περίπτωση δημιουργούνται ευνοϊκές προϋποθέσεις, ώστε να αναπτυχθεί στη σχολική αίθουσα ο παιδαγωγικά πολύτιμος, αλλά και δύσκολος στην υλοποίησή του, διαμαθητικός διάλογος (Mercer, 2000. Steinig, 1995).

Σημασία της μαθητικής ερώτησης

Η μαθητική ερώτηση παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στη δραστηριοποίηση των κινήτρων. Όταν η μάθηση είναι ενεργητική και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά, εκφράζοντας απορίες και απόψεις μέσα από τις ερωτήσεις τους, τότε εμπεδώνουν και κατανοούν καλύτερα το αντικείμενο της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικότερα τις γνώσεις που προσφέρονται (Beck, 1998). Οι μαθητές μέσα από τις ερωτήσεις μπορούν να καλύψουν γνωστικά κενά, να επιλύσουν απορίες και προβλήματα, να εμβαθύνουν σε ένα θέμα ή να επεκτείνουν τις γνώσεις τους πάνω σε αυτό.

Σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες όπως ο εποικοδομισμός (constructivism) έχουν δείξει ότι τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο που τα περιβάλλει με βάση τις καθημερινές τους εμπειρίες, εντάσσοντας τις νέες πληροφορίες στα προϋπάρχοντα νοητικά τους σχήματα. Κατά συνέπεια είναι σημαντικό κατά τη διδασκαλία να ενθαρρύνονται οι μαθητές να εξωτερικεύουν τις αντιλήψεις και τις ιδέες τους, όχι μόνο απαντώντας στις κατάλληλες κάθε φορά ερωτήσεις του εκπαιδευτικού (Watt, 1996), αλλά και υποβάλλοντας ερωτήσεις. Ρωτώντας οι μαθητές, δείχνουν ότι έχουν σκεφθεί πάνω σε αυτά που άκουσαν στο μάθημα, εντοπίζουν νέες διαστάσεις στο θέμα που συζητείται, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτουν στον εκπαιδευτικό την ποιότητα των συλλογισμών τους ή τυχόν παρανοήσεις που έχουν (Chin, et al., 2002). Κατά συνέπεια, όχι μόνο οι απαντήσεις των μαθητών, αλλά και οι ερωτήσεις που θέτουν συνιστούν για τον εκπαιδευτικό μία σημαντική πηγή πληροφόρησης και επανατροφοδότησης (Columba, 2001). Παράλληλα, είναι πιθανόν να επισημάνουν πτυχές του γνωστικού αντικειμένου που δεν έχουν γίνει αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό (Παπάς, 1984. Φασατάκης, 2003).

Η αξία της μαθητικής ερώτησης δεν αφορά μόνον στην ικανοποίηση της φυσικής περιέργειας του παιδιού για γνώση, αλλά και στη σημασία που έχει η ερώτηση για το εγώ του. Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο στην τάξη οι μαθητικές ερωτήσεις, οι οποίες από την πλευρά του εκπαιδευτικού φαίνονται άσχετες με το υπό διαπραγμάτευση θέμα και συνήθως χαρακτηρίζονται ως «αφελείς» ή «κουτές». Για το μαθητή, όμως, η ερώτηση που θέτει μπορεί να είναι συνδεδεμένη με τα ενδιαφέροντά του και απλώς φαίνεται άσχετη στον εκπαιδευτικό, ο οποίος βιάζεται να προχωρήσει «ακώλυτα» τη διδασκαλία του. Εξάλλου, σε πολλές περιπτώσεις οι λεγόμενες αφελείς ερωτήσεις μπορεί αρχικώς να φαίνονται άσχετες με το θέμα, αλλά να μην είναι, ενώ συχνά αποκαλύπτουν εσφαλμένες υποθέσεις ή σύγχυση του μαθητή (Beck, 1998)

Πέραν τούτου, οι περισσότερες «αφελείς» μαθητικές ερωτήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, αν επιδιώξει να τις συσχετίσει και να τις συνδέσει με το θέμα που συζητείται στην τάξη, ώστε να μην υπάρξει

παρέκκλιση από τη διδασκαλία. Παρόμοια οφέλη προκύπτουν και από τις ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου ή τις ερωτήσεις που ζητούν μία απλοϊκή ή μονοσήμαντη απάντηση. Οι ερωτήσεις αυτές είναι από τις πιο συχνές που υποβάλλουν οι μαθητές (Chin, et al., 2002). Μπορούν να θεωρηθούν από τον εκπαιδευτικό ως ένα απαραίτητο βήμα προκειμένου να αναπτυχθεί υψηλού επιπέδου γνώση κατά τη διδασκαλία. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχουν καλές και κακές μαθητικές ερωτήσεις, υπό την έννοια ότι ακόμα και άσχετες ή χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις, αν ειδωθούν από την άποψη της δυναμικής τους, μπορούν να συνδεθούν με το αντικείμενο της διδασκαλίας ή να αποτελέσουν το υπόβαθρο για πιο σύνθετες ερωτήσεις (Beck, 1998). Κατά συνέπεια, ακόμη και οι «κουτές» ή αφελείς ερωτήσεις έχουν τη θέση τους στη διδασκαλία και θα πρέπει να γίνονται αποδεκτές από τον εκπαιδευτικό, χωρίς να καταφεύγει σε αγνόηση του μαθητή ή σε απαξιωτικές και αρνητικές αντιδράσεις λεκτικού ή μη λεκτικού χαρακτήρα (Elstgeest, 1996. Δεληκωστοπούλου, 1983. Χριστιάς, 1990).

Η ερώτηση που θέτει ένας μαθητής μπορεί επίσης να αποσκοπεί απλά και μόνο στην προβολή του εαυτού του και στην ικανοποίηση της ανάγκης του να κάνει αισθητή την παρουσία του στην τάξη, στην πρόκληση γέλιου ή στη διάσπαση της διδασκαλίας και, κάποιες φορές, στην επιθυμία του να επιβεβαιώσει κατά πόσο γνωρίζει την απάντηση ο εκπαιδευτικός (Θεοφιλίδης, 1988). Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ένα πρόβλημα που εμφανίζεται σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να είναι πάντα σίγουρος για την πρόθεση του μαθητή.

Μία από τις πιο σημαντικές λειτουργίες που επιτελεί η διαδικασία υποβολής ερωτήσεων από τους μαθητές είναι ότι οι τελευταίοι αναπτύσσουν μαθησιακή δεξιότητα στον τρόπο υποβολής ερωτήσεων και προπάντων αποκτούν μία γενικότερη θετική στάση, η οποία τους παρωθεί να προβληματίζονται και να υποβάλλουν ερωτήσεις ακόμα και σε καταστάσεις εκτός σχολείου. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται και από σχετικά εμπειρικά δεδομένα (Beck, 1998. Steinig, 1995).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι η μαθητική ερώτηση αφενός ικανοποιεί τη φυσική περιέργεια του παιδιού για γνώση, αφετέρου συμβαδίζει με τη βασική αρχή που διέπει την ανθρώπινη επικοινωνία, να ερωτά ο αγνοών και να απαντά ο γνωρίζων. Ανταποκρίνεται λοιπόν στον αυτενεργό τρόπο μάθησης αφού στηρίζεται στην αναζήτηση και ανακάλυψη της γνώσης, αναδεικνύει αυτό που είναι σημαντικό για τον μαθητή και όχι για τον εκπαιδευτικό και καταλύει το ρόλο του μεταλαμπαδευτή παντογνώστη εκπαιδευτικού. Τέλος, η μαθητική ερώτηση μπορεί να είναι αφενός ένα μέσο αυτοέκφρασης που αποκαλύπτει τα διαφέροντα του μαθητή, αφετέρου ένα μέσο ενίσχυσης της επικοινωνίας και του ελεύθερου διαλόγου στην τάξη.

Γιατί δεν ρωτάνε οι μαθητές;

Ερευνητικά δεδομένα από το χώρο του ελληνικού δημοτικού σχολείου δείχνουν ότι κεντρική θέση στη διδασκαλία κατέχουν ο μονόλογος του εκπαιδευτικού και η συνεχής υποβολή ερωτήσεων προς τους μαθητές (Κανάκης, 1991, Ματσαγγούρας, 1987, Τριλιανός, 1991. Χριστιάς, 1990). Από έρευνα του Ματσαγγούρα (1985) προέκυψε ότι οι ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές είναι μόνο 5 ανά διδακτική ώρα, ενώ και σε έρευνα του Φλουρή

(1995) διαπιστώθηκε ότι ο λόγος των μαθητών καλύπτει μόνο το 10-15% του χρόνου μίας διδακτικής ώρας. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε σχετική έρευνα του Πασχάλη (2000), σύμφωνα με την οποία ο αριθμός των ερωτήσεων των μαθητών καλύπτει μόνο το 8% του συνόλου των ερωτήσεων που υποβάλλονται στην τάξη. Τα δεδομένα αυτά διασταυρώνονται με έρευνες στο εξωτερικό, οι οποίες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η ερώτηση του μαθητή καταλαμβάνει ελάχιστο μερίδιο στη λεκτική επικοινωνία της σχολικής τάξης (Baumfield, & Mroz, 2002. Gal, 1984. Galton, et al., 1999. Myhill & Dunkin, 2002). Από τις έρευνες του Mercer προέκυψε επίσης ότι «στις περισσότερες σχολικές τάξεις οι ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές να συμμετάσχουν στη συζήτηση είναι λίγες και, όταν συμμετέχουν, μιλούν σχετικά λίγο» (2000:78).

Συνοψίζοντας τα σχετικά ευρήματα, προκύπτουν ορισμένες κοινές διαπιστώσεις σε σχέση με τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο: α) Ο μονόλογος και η συνεχής υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία της διδακτικής πράξης με αποτέλεσμα την παθητική στάση του μαθητή, β) Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται από τους μαθητές είναι ελάχιστες και γ) Οι ερωτήσεις που τίθενται από τον εκπαιδευτικό είναι κατά κανόνα χαμηλού γνωστικού επιπέδου. Η τελευταία διαπίστωση αναδεικνύει τον εγκυκλοπαιδικό και αναπαραγωγικό χαρακτήρα του ελληνικού δημοτικού σχολείου, αφού η μεγάλη πλειονότητα των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού ζητούν από το μαθητή να ανακαλέσει στη μνήμη του όσα άκουσε κατά την παράδοση ή διάβασε από το σχολικό εγχειρίδιο (Χανιωτάκης, 2006).

Για την αντιμετώπιση της κατάστασης, όπως αυτή σκιαγραφήθηκε παραπάνω, υπάρχουν πολυάριθμες μελέτες και συνακόλουθα πολλές προτάσεις σε σχέση με τον τρόπο που θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να υποβάλει τις ερωτήσεις στην τάξη, ώστε να προωθούνται οι ανώτερες νοητικές ικανότητες των μαθητών του (Βαϊνάς, 1998. Γιοκαρίνης, 1988. Θεοφιλίδης, 1988. Petersen & Sommer, 1999. Watt, 1996). Οι προτάσεις αυτές είναι μεν χρήσιμες και απαραίτητες για τη βελτίωση της διδασκαλίας, υποκρύπτουν όμως μία εμπειρικώς διαπιστωμένη πραγματικότητα: Η κυριαρχία των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία είναι ένας από τους λόγους που ο αριθμός των μαθητικών ερωτήσεων εμφανίζεται αντιστρόφως ανάλογος του αριθμού των διδακτικών ερωτήσεων. Όσο δηλαδή περισσότερες ερωτήσεις θέτει ο εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερες ερωτήσεις υποβάλλουν οι μαθητές (Chin, 2004. Dillon, 1988 και Dillon, 1991). Δεδομένου ότι η διαπίστωση αυτή ισχύει κατά μείζονα λόγο στη φάση της συζήτησης, ο Dillon (1988) διατυπώνει μία άποψη που έρχεται σε αντίθεση με την επικρατούσα αντίληψη και πρακτική: προτείνει στους εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν εντελώς να θέτουν ερωτήσεις στη φάση αυτή και να αξιοποιούν εναλλακτικές στρατηγικές προώθησης του μαθητικού λόγου.

Ένας επιπρόσθετος λόγος που οι μαθητές δεν υποβάλλουν ερωτήσεις είναι για να μην εκτεθούν στα μάτια των συμμαθητών τους ή του εκπαιδευτικού. Ρωτώντας ο μαθητής για κάτι που δεν κατανόησε ή αγνοεί, ενυπάρχει πάντα ο κίνδυνος απαξίωσής του από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, ιδίως όταν στην τάξη επικρατεί ανταγωνιστικό πνεύμα και αυταρχικό στιλ διδασκαλίας (Χριστιάς, 1990). Ούτως ή άλλως, ο δημόσιος λόγος είναι

συχνά συνυφασμένος με άγχος και ανασφάλεια για τον ομιλούντα, και σε αυτό θα πρέπει να συνεκτιμήσουμε ότι η προφορική έκφραση ερωτημάτων, σκέψεων και προβληματισμών είναι από γνωστική άποψη μία απαιτητική διαδικασία, στην οποία βέβαια δεν ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές με την ίδια ευκολία. Το πρόβλημα εμφανίζεται επίσης με τη μορφή κοινωνικής πίεσης που εμμέσως ασκεί η ομάδα της τάξης, προκειμένου να μη διακοπεί η ροή της διδασκαλίας. Η τάξη, δηλαδή, μπορεί να μην είναι συντονισμένη με τις εξειδικευμένες ερωτήσεις και απόψεις που μπορεί να εκφράζει ένας μαθητής, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μία πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ του μαθητή που ρωτά και του εκπαιδευτικού που αντιδρά, με αποτέλεσμα να νιώθουν οι υπόλοιποι ότι βρίσκονται στο περιθώριο ή ότι «ξεφεύγει» η διδασκαλία.

Ένας βασικός λόγος που αναστέλλει την έκφραση των μαθητών είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν ουσιαστικά τους μαθητές να υποβάλουν ερωτήσεις. Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται ιδιαίτερα έντονο στους εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως μία απλή μετάδοση γνώσεων προς τους μαθητές, καθώς και στους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται ανασφαλείς σε σχέση με το γνωστικό τους υπόβαθρο και, προκειμένου να μην εκτεθούν στην τάξη, αποφεύγουν να παρωθούν τους μαθητές να θέτουν ελεύθερα ερωτήσεις (Chin, et al., 2002. Χριστιάς, 1990). Το αποτέλεσμα είναι να νιώθουν οι μαθητές παγιδευμένοι και να προσπαθούν να μαντέψουν τι έχει στο νου του ο εκπαιδευτικός ή απλώς να δώσουν την εντύπωση του καλού μαθητή, ενώ θα μπορούσαν να αναλύουν και να επιλύουν περισσότερα και σημαντικότερα είδη εκπαιδευτικών προβλημάτων (Mercer, 2000:59)

Τέλος, ένας ακόμα βασικός λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να δώσουν τη χρονική άνεση στους μαθητές να θέσουν ερωτήσεις είναι ότι φοβούνται μήπως «ξεφύγει» το μάθημα και δεν προλάβουν να ολοκληρώσουν τη διδακτική ενότητα. Η γνωστή πίεση της διδακτέας ύλης έχει ως αποτέλεσμα το μάθημα απλώς να γίνεται για να γίνεται χωρίς την απαραίτητη εμβάθυνση και συζήτηση και οι εκπαιδευτικοί να μιλούν προς τους μαθητές, αλλά όχι με τους μαθητές (Galton, et al., 1999). Εξάλλου, αν υποθέσουμε πως σε μία διδακτική ώρα όλοι οι μαθητές μιας τάξης θέσουν από μία ερώτηση, ο χρόνος που απομένει για «να βγει η ύλη»είναι περιορισμένος. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει η μαθητική ερώτηση, αλλά δεν την αξιοποιούν στην πράξη, επειδή θεωρούν ως σημαντικότερη τη διεκπεραίωση και αποπεράτωση της ύλης του βιβλίου. Αν αυτό ισχύει, τότε το πρόβλημα μετατίθεται στην επιδίωξη να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι πληροφορίες και οι γνώσεις που προσφέρουν τα σχολικά εγχειρίδια έχουν στην εποχή μας μικρότερη σημασία από τον τρόπο με τον οποίο οικειοποιούνται οι μαθητές γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις.

Στρατηγικές προώθησης των μαθητικών ερωτήσεων

Ίσως η πρωταρχική και αυτονόητη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι να ακούσει τη μαθητική ερώτηση με τρόπο που θα ενθαρρύνει το μαθητή να την ολοκληρώσει, και ταυτόχρονα δείχνοντάς του ότι η ερώτηση είναι ευπρόσδεκτη και ότι την ακούει με προσοχή. Σημαντικό είναι επίσης να βε-

βαιωθεί ότι την ερώτηση την άκουσαν και την κατανόησαν και οι υπόλοιποι μαθητές.

Μία από τις στρατηγικές που αξιοποιούν συχνά οι εκπαιδευτικοί, όταν δέχονται μία ερώτηση από έναν μαθητή, είναι να δώσουν οι ίδιοι την απάντηση. Η συγκεκριμένη επιλογή ενδείκνυται στις περιπτώσεις που ο χρόνος είναι περιορισμένος, αλλά έχει το μειονέκτημα ότι δεν ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και την ανεξάρτητη από το πρόσωπο του εκπαιδευτικού μάθηση. Αντιθέτως, η αλληλεπίδραση στην τάξη προάγεται καλύτερα και η εξάρτηση από τον εκπαιδευτικό-παντογνώστη ελαττώνεται (Γκότοβος, 1985), όταν η ερώτηση επιστραφεί στην τάξη για να απαντηθεί από κάποιον συμμαθητή. Παρόμοια θετικά αποτελέσματα προκύπτουν, όταν ο εκπαιδευτικός επιδιώξει να απαντήσει ο ίδιος ο μαθητής που έθεσε την ερώτηση, άλλοτε βοηθώντάς τον να θυμηθεί ορισμένες προηγούμενες πληροφορίες που είναι αναγκαίες και άλλοτε υποβάλλοντας μία σχετική με το θέμα ερώτηση, ώστε να τον προκαλέσει να σκεφθεί και να απαντήσει (Παπάς, 1984). Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής μαθαίνει να ψάχνει μόνος του τις απαντήσεις στα ερωτήματά του και να μην στηρίζεται πάντα στον εκπαιδευτικό. Θα πρέπει πάντως να επισημάνουμε ότι εδώ ενυπάρχει ο κίνδυνος να μην υποβάλει στο μέλλον ο μαθητής ερωτήσεις, λόγω του φόβου μην του ζητηθεί να απαντήσει ο ίδιος σε μία ερώτηση που έθεσε και που δεν γνωρίζει την απάντηση. Ωστόσο μία τέτοια εξέλιξη είναι μάλλον απίθανο να προκύψει, όταν το κλίμα στην τάξη είναι υγιές και η συνολική στάση του εκπαιδευτικού φιλική και υποστηρικτική προς τους μαθητές (Χριστιάς, 1990).

Μία ακόμα στρατηγική που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι να μεταθέσει για μετά το μάθημα την απάντηση στην ερώτηση του μαθητή. Κάτι τέτοιο ενδείκνυται στις περιπτώσεις που ο μαθητής υποβάλει μία πολύπλοκη ερώτηση που απαιτεί χρόνο για να απαντηθεί ή όταν είναι ο μόνος που δεν έχει αντιληφθεί το συγκεκριμένο σημείο και η εξήγηση τη στιγμή εκείνη είναι δύσκολη λόγω χρονικής πίεσης. Όμως και στην περίπτωση αυτή υπάρχει ο κίνδυνος να θεωρήσει –εσφαλμένα- ο εκπαιδευτικός ότι μόνο ένας μαθητής δεν κατανόησε κάτι, ή ακόμα και να αποτραπούν οι μαθητές από το να υποβάλουν ερωτήσεις στο μέλλον. Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί ο εκπαιδευτικός να παραπέμψει τον μαθητή στις πηγές, ώστε να βρει μόνος του την απάντηση, ή και να μεταθέσει την ερώτηση σε μία άλλη πιο κατάλληλη στιγμή της διδασκαλίας, χωρίς ασφαλώς να ξεχάσει να επιστρέψει σε αυτήν.

Η προώθηση της δυνατότητας των μαθητών να θέτουν ερωτήσεις μπορεί να επιτευχθεί, όταν ο εκπαιδευτικός αφιερώνει ειδικό χρόνο κατά τον οποίο οι μαθητές μπορούν να υποβάλουν ελεύθερα ερωτήσεις, όταν προκαλεί καταιγισμό ερωτήσεων (brainstorming) στην αρχή μίας ενότητας (Μακρίδου-Μπούσιου, 2003) ή όταν παρακινεί τους μαθητές να καταγράψουν ανώνυμα μία ερώτηση σχετική με το θέμα της διδασκαλίας και να συζητηθούν οι απαντήσεις στο επόμενο μάθημα (Chin, et al., 2002). Σε μία παραλλαγή αυτής της στρατηγικής, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός σε κάποια στιγμή της διδασκαλίας ή σχετικής συζήτησης να κάνει μία παύση και να ζητήσει από τους μαθητές να διατυπώσουν μία ερώτηση για το θέμα που συζητείται στην τάξη. Αφού καταγράψουν τις ερωτήσεις τους, μπο-

ρούν οι μαθητές σε ζευγάρια να τις συζητήσουν, να τις συγκρίνουν και να τις απαντήσουν μεταξύ τους. Ενδιαφέρουσες ή ασυνήθιστες ερωτήσεις μπορούν να μοιραστούν στην ομάδα της τάξης. Μία τέτοια άσκηση δεν διαρκεί πάνω από πέντε λεπτά και μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση και εμπλοκή του μαθητή στο υλικό που εξετάζεται. Οι καταγεγραμμένες ερωτήσεις των μαθητών θα μπορούσαν ακόμα να αποτελέσουν τη βάση για τη διεξαγωγή μίας ωριαίας διδασκαλίας με αυτό το θέμα, ή και μία εξεταστική δοκιμασία.

Δεδομένου ότι το πιο πρόσφορο πεδίο υποβολής μαθητικών ερωτήσεων είναι η συζήτηση που λαμβάνει χώρα στην τάξη, ο Dillon (1984) αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο που αντιδρά ο εκπαιδευτικός στις ερωτήσεις αλλά και στις απαντήσεις των μαθητών στα πλαίσια της συζήτησης. Πέραν των πιθανών τρόπων αντίδρασης σε μία μαθητική ερώτηση που μνημονεύσαμε παραπάνω, έχει σημασία η αντίδραση του εκπαιδευτικού μετά από μία απάντηση που έδωσε ένας μαθητής. Αντί λοιπόν να προχωρήσει ο εκπαιδευτικός στη διατύπωση κάποιας ερώτησης, όπως συνήθως γίνεται, ο Dillon προτείνει τις εξής εναλλακτικές στρατηγικές: α) Ο εκπαιδευτικός διατυπώνει με ξεκάθαρο τρόπο την άποψη του επί του θέματος, η οποία δεν είναι απαραίτητο να έρχεται σε αντίθεση με αυτήν του μαθητή, αλλά να είναι ειλικρινής και πάντα βέβαια σε σχέση με αυτό που συζητείται στην τάξη. β) Συνοψίζει την άποψη του μαθητή που είχε το λόγο, δίνοντας μία αδρομερή εικόνα των όσων αναφέρθηκαν. γ) Ο εκπαιδευτικός περιγράφει αυτό που ο ίδιος έχει στο μυαλό του, όπως για παράδειγμα, την αδυναμία του να κατανοήσει κάτι που λέχθηκε, την σύγχυσή του σε κάποιο σημείο, το ενδιαφέρον του να ακούσει περισσότερα ή ακόμα και τον ενθουσιασμό του για μία νέα άποψη που κατατέθηκε, επισημαίνοντας τι ακριβώς τον ικανοποίησε. δ) Καλεί το μαθητή να επεξεργαστεί και να εμβαθύνει την άποψη του. ε) Ενθαρρύνει τους μαθητές να θέσουν ερωτήσεις, στ) Σιωπά σκοπίμως μέχρι κάποιος άλλος μαθητής πάρει το λόγο.

Προϋποθέσεις υποβολής ερωτήσεων από τους μαθητές

Μία βασική προϋπόθεση υποβολής μαθητικών ερωτήσεων είναι η διαμόρφωση ενός υγιούς ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη, έτσι ώστε οι μαθητές να διακατέχονται από συναισθήματα ασφάλειας, αποδοχής και ικανοποίησης. Αντιθέτως, όταν στην τάξη επικρατούν συνθήκες έντονου ανταγωνισμού, πίεσης, άγχους, φοβίας και άλλων αρνητικών συναισθημάτων τότε υποβαθμίζεται, όχι μόνον η σχολική μάθηση και κοινωνικοποίηση του μαθητή, αλλά και η δυνατότητα να αναπτυχθεί ένα υγιές περιβάλλον λεκτικής επικοινωνίας (Μπίκος, 2004). Επικριτικά σχόλια, αρνητικές αντιδράσεις και απαξιωτικές ή ειρωνικές εκφράσεις του εκπαιδευτικού ελαττώνουν τις πιθανότητες να συμμετέχουν οι μαθητές ενεργά στη διδασκαλία, να διατυπώνουν ανοιχτά τις απόψεις και τις απορίες τους, χωρίς τον κίνδυνο να γελοιοποιηθούν ή να εκτεθούν (Chin, 2004). Όταν, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός αποδοκιμάζει ή ειρωνεύεται μία ερώτηση που τέθηκε, είτε επειδή τη θεωρεί «κουτή» είτε επειδή είχε τεθεί και προηγουμένως, τότε αναστέλλει την έκφραση των μαθητών του. Από την άλλη, όταν ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει που και που κάποιες ερωτήσεις που τίθενται και όχι μόνον τις απαντήσεις, όπως συμβαίνει συνήθως, αυτό λειτουργεί παρωθη-

τικά στην υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές (Χριστιάς, 1990). Το ζητούμενο, λοιπόν, κάθε φορά είναι το παιδαγωγικό τακτ του εκπαιδευτικού, ώστε να μην δημιουργούνται δυσάρεστα συναισθήματα και αναστολές στην έκφραση των μαθητών. Γνωρίζουμε ότι δεν είναι πάντα εύκολο για όλους τους μαθητές να ζητήσουν το λόγο, να εκφράσουν δημόσια την άποψή τους, να εξωτερικεύσουν την άγνοιά τους και να εκτεθούν στους συμμαθητές τους (Galton et al., 1999). Συχνά αυτό απαιτεί θάρρος και βιώνεται ως ρίσκο, ιδίως από ανασφαλείς και αδύνατους μαθητές, οι οποίοι φοβούνται μη γίνουν περίγελος σε περίπτωση εσφαλμένης απάντησης ή στην περίπτωση που η ερώτησή τους μπορεί να θεωρηθεί αφελής ή άσχετη.

Η διαμόρφωση της κατάλληλης παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και, ειδικότερα, η λεκτική επικοινωνία που αναπτύσσεται στην τάξη είναι συνάρτηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του τρόπου διευθέτησης του χώρου της σχολικής αίθουσας. Ως προς το πρώτο σημείο, είναι γνωστό ότι η έκφραση συναισθημάτων, στάσεων και διαθέσεων γίνεται κυρίως μέσα από τη γλώσσα του σώματος. Συνεπώς, μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς μεταφέρονται συνεχώς αρνητικά και θετικά συναισθήματα, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την ποιότητα της επικοινωνίας και τις επιδόσεις των μαθητών. Ένα βλέμμα αποδοκιμασίας, η απουσία οπτικής επαφής, μία επιτιμητική ή απορριπτική έκφραση του προσώπου ή κίνηση του κεφαλιού, μία αρνητική χειρονομία, ο τόνος της φωνής κ.ά.π. μπορούν να αναστείλουν την έκφραση του μαθητή και, γενικότερα, τη διαμόρφωση καλής σχέσης με τον εκπαιδευτικό (Βρεττός, 2003). Όσον αφορά τη σημασία του χώρου, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η βελτίωση της λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη, η ανάπτυξη του διαλόγου και η αύξηση του αριθμού των μαθητικών ερωτήσεων μπορούν ευκολότερα να επιτευχθούν με την κατάλληλη διευθέτηση της σχολικής αίθουσας. Η παραδοσιακή μετωπική διάταξη των θρανίων δεν ευνοεί την ανάπτυξη της διαλογικής διδασκαλίας και της συζήτησης, ενώ οι μαθητοκεντρικές μορφές οργάνωσης της σχολικής αίθουσας (τα θρανία σε σχήμα π, σε ημικύκλιο ή σε κύκλο) προάγουν την επικοινωνία και αυξάνουν τον αριθμό των μαθητικών ερωτήσεων, ιδίως όταν η μέθοδος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από μαθητοκεντρική λογική (Κοσσυβάκη, 2001).

Στην παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία λαμβάνει χώρα μία συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης που προάγει μορφές της λεγόμενης «κλειστής μάθησης», με την έννοια ότι αυτό που διδάσκεται είναι αυτό που μαθαίνει ο μαθητής. Η διδασκαλία δηλαδή εξαντλείται στη μετάδοση των διαθέσιμων γνώσεων από τον εκπαιδευτικό προς το μαθητή, ενώ η μάθηση περιορίζεται στην αναπαραγωγή της ήδη υπάρχουσας γνώσης, θέτοντας στο περιθώριο τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια του μαθητή. Ο τελευταίος προσπαθεί να μιμηθεί αυτά που του δίνονται έτοιμα, προσέχει, ακούει, συγκεντρώνεται, αναγκάζεται να βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα, προκειμένου να μπορέσει να απαντήσει σε τυχόν ερωτήσεις, αλλά ουσιαστικά παραμένει σε παθητική στάση. Όταν όμως η διδασκαλία θέτει στο επίκεντρο τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του μαθητή, την αναθεώρηση και την εκ νέου ανάπτυξη της γνώσης, καθώς και τη θέσπιση ιδίων στόχων και στρατηγικών μάθησης, τότε ο μαθητής, αντί να είναι αντικείμενο της διαδικασίας μάθησης, μετατρέπεται σε δραστήριο υποκείμενο της προσωπι-

κής του πορείας μάθησης. Η εφαρμογή διδακτικών αρχών όπως της αυτενέργειας, της εποπτικότητας, της εργασίας, της εγγύτητας προς τη ζωή και της παιδοκεντρικότητας δημιουργεί πολύ θετικές προϋποθέσεις για την κινητοποίηση του μαθητή και την υποβολή ερωτήσεων εκ μέρους του. Όσο αυξάνεται η αυτενέργεια των μαθητών στην τάξη, τόσο αυξάνεται και ο αριθμός των μαθητικών ερωτήσεων. Συνεπώς, εάν ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της διδασκαλίας με όλα τα παρεμφερή της στοιχεία (στόχοι, περιεχόμενα, μέθοδοι, μέσα, μορφές κοινωνικής οργάνωσης, αξιολόγηση κ.λπ.) δεν προωθούν την αυτενέργεια, την αναζήτηση της γνώσης και τις ανώτερες νοητικές ικανότητες του μαθητή, αλλά την παθητικότητα και την απομνημόνευση, τότε η παρουσία μερικών «καλών» ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό ή η απλή παρότρυνση προς τους μαθητές να θέσουν ερωτήσεις, είναι μάλλον δύσκολο να αντιστρέψει το συνολικό κλίμα.

Η δημιουργία διδακτικών περιστάσεων που αυξάνουν τη μαθητική περιέργεια και προωθούν τη μάθηση με ανακάλυψη, την αυτενέργεια και την αυτόνομη μάθηση, έχει ως αποτέλεσμα να απελευθερώνονται οι μαθητές να θέτουν ερωτήσεις αβίαστα και ελεύθερα. Από έρευνες διαπιστώνεται ότι οι μαθητικές ερωτήσεις αυξάνονται, όταν παρουσιάζονται στην τάξη καινοτόμα υλικά που δεν είναι ούτε παντελώς άγνωστα, ούτε γνωστά στους μαθητές (Μάντζιου-Ζιώγα, 2003). Η υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές ενεργοποιείται επίσης, όταν ο εκπαιδευτικός προσφέρει το γνωστικό αντικείμενο σκοπίμως με αντιφάσεις, γνωστικά κενά ή περιττές περιπλοκές. Στις περιπτώσεις αυτές δραστηριοποιούνται τα κίνητρα μάθησης και οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις, αφού βρίσκονται ενώπιον μίας προβληματικής ή απορρηματικής κατάστασης, η οποία τους προκαλεί το ενδιαφέρον (Aebli, 1989). Γενικώς οι μαθητές γίνονται μικροί ερευνητές και θέτουν ερωτήσεις, όταν ό,τι κάνει και λέει ο εκπαιδευτικός κινείται προς αυτή την κατεύθυνση.

Η υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές είναι λιγότερο θέμα τεχνικό και περισσότερο θέμα συνολικότερης στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στις μαθητικές ερωτήσεις. Αν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί πράγματι να υποβάλουν οι μαθητές ερωτήσεις, θα πρέπει να γίνονται δεκτές με ενθουσιασμό, να δίνεται η απαραίτητη χρονική άνεση να απαντηθούν και όχι να θεωρούνται ως παρεκκλίσεις από το μάθημα, ή ως απειλή για τη γνωστική του αυθεντία. Όσο οι μαθητές αισθάνονται ότι οι ερωτήσεις τους είναι ευπρόσδεκτες, τόσο αυξάνεται η συχνότητα και η ποιότητα των ερωτήσεων εκ μέρους τους (Baumfield, & Mroz, 2002). Όσο πιο ευπρόσδεκτες είναι οι μαθητικές ερωτήσεις, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να προκύψουν καλές ερωτήσεις. Το ζητούμενο είναι να αντιμετωπίζονται οι μαθητές ως πρόσωπα που μαθαίνουν, αποκτούν εμπειρίες και αναπτύσσονται. Μερικές ερωτήσεις μπορεί να είναι αδέξιες ή κουτές επειδή ο μαθητής δεν γνωρίζει και απλώς «αυτό του έρχεται στο μυαλό». Οι ερωτήσεις των μαθητών απαιτούν σεβασμό, επειδή οι ίδιοι απαιτούν σεβασμό. Μέσα σε κάθε ερώτηση μπορούμε να βλέπουμε τη δυνατότητα για μάθηση, την επιδίωξη για καλύτερη κατανόηση και τη διεύρυνση της σκέψης.

Ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι υπάρχουν αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εκλαμβάνουν όλες τις ερωτήσεις που υποβάλλονται ως ένα επιθυμητό τρόπο συμμετοχής και μάθησης των μαθητών, τις θεωρούν κα-

λοπροαίρετες και, προπάντων, επιδιώκουν συνεχώς να εντοπίσουν τις δυνατότητες που εμπεριέχονται σε μία ερώτηση, ώστε να συνδέσουν το περιεχόμενό της με το αναλυτικό πρόγραμμα (Beck, 1998). Δεδομένου λοιπόν ότι οι εμπειρίες και οι ιδέες των παιδιών είναι σημαντικές για την καλύτερη μάθηση των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος, είναι απαραίτητο να συνεκτιμούνται, όχι μόνο οι απόψεις που διατυπώνουν, αλλά και οι ερωτήσεις που υποβάλλουν.

Αντί επιλόγου

Δεδομένου ότι η μάθηση στηρίζεται σε μία φυσική επιθυμία για γνώση, το σχολείο δεν θα πρέπει να φορτώνει τους μαθητές με απαντήσεις, πολλές από τις οποίες ενδεχομένως δεν θα χρειαστούν ποτέ. Αντιθέτως, οφείλει να τους κινητοποιεί για εθελοντική μάθηση και να ενισχύει τη φυσική τους περιέργεια να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν, υποβάλλοντας ερωτήσεις. Εξάλλου, η περιέργεια αυτή είναι εντονότατη στα παιδιά πριν ακόμα φοιτήσουν στο σχολείο, αλλά ανακόπτεται και χάνεται στα πρώτα σχολικά χρόνια. Το αποτέλεσμα είναι να δυσχεραίνεται αργότερα στην ηλικία του ενήλικου η επανεμφάνιση της φυσικής επιθυμίας για γνώση και η δια βίου μάθηση.

Βιβλιογραφία

Aebli, H. (1989). *Zwoelf Grundformen des Lehrens*. Klett-Cotta: Stuttgart.

Baumfield, V. & Mroz, M. (2002). Investigating pupils' questions in the primary classroom. *Educational Research*, *44(2),* 129-140.

Beck, T.A. (1998). Are there any questions? One teacher's view of students and their questions in a fourth-grade classroom. *Teaching and Teacher Education, 14(8),* 871-886.

Chin, Cr. (2004). Questioning students in ways that encourage thinking. *Teaching Science*, *50(4):* 16-21.

Chin, C., Brown, D.E. & Bruce, B.C. (2002). Student-generated questions: a meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education, 24 (5):* 521-549.

Columba, L. (2001). Daily classroom assessment. *Education, 22 (2):* 372-374.

Dillon, J. (1991). Questioning the use of questioning. *Journal of Educational Psychology, 83(1):*163-164.

Dillon, J. (1988). *Questioning and teaching: A manual of practice*. London: Croom Helm.

Dillon, J. (1984). Research on questioning and discussion. *Educational Leadership,42(3):*50-56.

Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlaeßigten Grundform menschlichen Lernens für das Lebenslage Lernen al*ler. Bonn:Günther Dohmen

Elsgeest, J. (1996). Die richtige Frage zur richtigen Zeit. Die Grundschulzeitschrift,96: 22-29

Gal, M. (1984). Synthesis of research on teachers' questioning. *Educational Leadership, 42 (3)*: 40-47

Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., (1999). Changes in patterns of teacher interaction in primary classrooms: 1976-96. British Educational Research Journal, 25 (1): 23-37.

Kronenberger, J. & Souvignier, E. (2005). Fragen und Erklaerungen beim kooperativen Lernen in Grundschulklassen. *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie, 37(2):* 91-100.

Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων* (μετάφρ. Μαρία Παπαδοπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mueller, L. (1969). Die Schule der Selbsttaetigkeit – von Hugo Gaudig**.** Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Myhill, D. & Dunking, Fr. (2002). What's a good question? Literacy Today**, 33**: 8-9.

Petersen, J. & Sommer, H. (1999). *Die Lehrerfrage im Unterricht. Ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware.* Donauwoerth: Auer verlag.

Steinig, W. (1995). Experten im Unterricht. Nicht Lehrer - Schueler stellen die Fragen. *Paedagogik, 1:* 41-45.
Watt, D. (1996). An analysis of teacher questioning behavior in constructivist primary science education using a modification of a descriptive system designed by Barnes and Todd (1977). *International Journal of Science Education, 18(5):* 601-613.
Βαϊνάς, Κ. (1998). *Η ερώτηση ως μέσο αγωγής της σκέψης. Αποδεικτική απόπειρα με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία του μαθήματος των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.
Βρεττός, Ι.Ε. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού – μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία. Αθήνα:* Ατραπός.
Γιοκαρίνης Κ. (1988). *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδ. πράξη και την αξιολόγηση*. Δράμα: Επέκταση
Γκότοβος, Α.Ε. (1985). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
Δεληκωστοπούλου Μ. (1983). Η ερώτηση στη διδασκαλία. *Σχολείο και Ζωή, 5-6:* 196-197.
Ζαχάρης Δ. (1984). Η διδακτική ερώτηση στη σχολ. πράξη. *Σχολ. και Ζωή, 7-8-9:* 270-274.
Θεοφιλίδης Χρ.(1988). *Η τέχνη των ερωτήσεων*. Αθήνα: Γρηγόρης
Κανάκης Ι. (1991). Η μεθόδευση της καθημερινής διδασκαλίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 14-15*: 5-32.
Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης.* Αθήνα: Gutenberg.
Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2003). *Θέματα μάθησης και διδακτικής.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
Μάντζιου-Ζιώγα, Τ. (2003). Η καινοτομία των ερεθισμάτων και η υποβολή ερωτήσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες της Αγωγής, 3:* 101-118.
Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη. Τόμος Α΄. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
Ματσαγγούρας Η. (1987). Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. διαπιστώσεις και υποδείξεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 6:* 5-22.
Ματσαγγούρας, Η. (1985). Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις. *Σύγχρονη εκπαίδευση, 25:* 77-86.
Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχ.τάξη*. Αθήνα: Ελ. Γράμματα.
Παπάς Α.(1984). Η μεθοδολογική διάσταση της ερώτησης στη μαθησιακή διαδικασία. *Συνάντηση, 4:3-25*, 5:63-79, 6:55-67.
Πασχάλης, Α. (2000). Η τέχνη των ερωτήσεων στη διδ.πράξη. *Το Σχολείο και το Σπίτι, 426-427 (6-7):* 303-312.
Τριλιανός Θ. (1991). *Η τέχνη των ερωτήσεων….* Τα *Εκπαιδευτικά, 24:* 56-61.
Φασατάκης,Ν. (2003). Πρακτ. Εφαρμ. της ερώτησης του μαθητή. *Τα Εκπ/κά, 67-68:*91-94.
Φλουρής, Γ. (1995). Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων. Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο: Α., Καζαμίας, & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.): *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σελ.328-367). Αθήνα: Σείριος.
Χανιωτάκης, Ν. (2006). Η ερώτηση του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία: προβλήματα και δυνατότητες βελτίωσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Αλέξανδρος Δελμούζος των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,* τόμος 2ος: 237-261.
Χριστιάς, Ι. (1990). Ο ρόλος των ερωτήσεων κατά τη διδασκαλία. *Τα εκπαιδευτικά, 18-19:* 160-171

Προτάσεις για την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο

Μαρία Αναγνωστοπούλου
Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη
Η εργασία αυτή αναφέρεται στην ομαδική διδασκαλία, η οποία είναι μια κοινωνική μορφή διδασκαλίας, όπου οι μαθητές της τάξης συνεργάζονται, οργανωμένοι σε μικρές ομάδες, σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος. Στην εργασία γίνεται λόγος για τη θετική συμβολή της ομαδικής διδασκαλίας στη μάθηση και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Αναλύεται, επίσης, το λειτουργικό πλαίσιο της ομαδικής διδασκαλίας, συγκεκριμένα, η διαμόρφωση των ομάδων, η διαδοχή των διδακτικών φάσεων, οι μορφές οργάνωσης των ομαδικών δραστηριοτήτων. Στόχος είναι να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας και να τους πείσουμε για την αποτελεσματικότητά της.

Λέξεις κλειδιά: ομαδική διδασκαλία, συνεργασία

Εισαγωγή

Η ομαδική διδασκαλία είναι μια κοινωνική μορφή διδασκαλίας, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η οργάνωση και η συνεργασία των μαθητών της σχολικής τάξης σε μικρές ομάδες, για την πραγματοποίηση κοινών διδακτικών στόχων. Σημαντικά συστατικά της ομαδικής διδασκαλίας είναι η θετική αλληλεξάρτηση, η ατομική και η συλλογική ευθύνη των μελών κάθε ομάδας.

Θετική αλληλεξάρτηση αναπτύσσεται όταν τα μέλη της ομάδας συνειδητοποιήσουν ότι η επιτυχία ενός μέλους στο ομαδικό έργο συναρτάται με την επιτυχή συμμετοχή και των άλλων μελών, επίσης ότι η επιτυχία του έργου της ομάδας εξαρτάται από την ατομική συμμετοχή των μελών της. Η αλληλεξάρτηση πετυχαίνεται με πολλούς τρόπους, όπως με τον επιμερισμό του έργου της κάθε ομάδας σε αλληλοσυνδεόμενες επιμέρους δραστηριότητες, με τον επιμερισμό των πηγών, του υλικού, των πληροφοριών, με την απονομή κοινών αμοιβών.

Ατομική ευθύνη υπάρχει όταν το κάθε μέλος της ομάδας αισθάνεται τη δέσμευση να συνεισφέρει με την προσωπική του εργασία, στην επίτευξη των στόχων της ομάδας.

Συλλογική ευθύνη είναι η υποχρέωση της ομάδας να επιζητά και να αξιοποιεί τις δυνατότητες όλων των μελών για συμμετοχή και να προσφέρει βοήθεια στα μέλη που δυσκολεύονται (Johnson / Johnson, 1993:1:7, Ματσαγγούρας, 1998: 36 - 38).

Η σημασία της ομαδικής διδασκαλίας

Η ομαδική διδασκαλία εξασφαλίζει, σε όλες τις κατηγορίες των μαθητών, τη βελτίωση της ικανότητας για μάθηση στον ακαδημαϊκό τομέα, την καλλιέργεια και την ωρίμανση κοινωνικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη θετικών στοιχείων στην προσωπικότητα και την αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς. Οι επιστημονικές απόψεις που αναφέρονται στη συνέχεια, επιχειρούν να θεμελιώσουν την παραπάνω θέση.

Ακαδημαϊκή μάθηση

Αρκετοί παιδαγωγοί αναφέρονται και αιτιολογούν τις θετικές επιδράσεις της ομαδικής διδασκαλίας στον ακαδημαϊκό τομέα μάθησης. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι αντίθετες γνώμες που προβάλλουν τα μέλη της ομάδας για ένα θέμα οδηγούν σε συζήτηση, με αποτέλεσμα την εξακρίβωση και διατύπωση μιας περιεκτικής, ουσιαστικής και αντικειμενικής έννοιας (Άποψη που εκθέτει ο Cousinet, βλ. σχετικά Ράλλης, 1976: 59, 60). Προστίθεται ακόμη ότι η αντιπαράθεση των ιδεών στην ομάδα δημιουργεί αρχικά στα μέλη αβεβαιότητα και εννοιολογική σύγκρουση. Στη συνέχεια οι μαθητές αναθεωρούν τις απόψεις τους και τις επανεξετάσουν από διαφορετική προοπτική, με αποτέλεσμα να οδηγούνται τελικά σε ένα βελτιωμένο και πιο στοχαστικό συμπέρασμα (Johnson / Johnson, 1993: 3:7). Η τακτική της προφορικής επανάληψης, ερμηνείας και αιτιολόγησης των γεγονότων και των πληροφοριών και της εξαγωγής συμπερασμάτων, οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση και διατήρησή τους στη μνήμη (Ματσαγγούρας, 1987: 20). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι κάθε μέλος της ομάδας επωφελείται από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες που καταθέτουν τα υπόλοιπα μέλη στην ομάδα, τις οποίες χρησιμοποιεί σαν πηγή για τη δική του μάθηση (Άποψη του Leechor, βλ. σχετικά Terwell et. al., 1994: 221).

Γλωσσική ανάπτυξη

Η ομαδική διδασκαλία αναβαθμίζει το μαθητικό λόγο ποσοτικά και ποιοτικά. Ποσοτικά, με την έννοια ότι κατά τη διάρκεια της συνεργασίας των μελών δίνεται η δυνατότητα να μιλούν ταυτόχρονα τόσοι μαθητές όσες είναι και οι ομάδες της τάξης. Ποιοτικά, γιατί ο δασκαλοκατευθυνόμενος λόγος μετατρέπεται σε λόγο ελεύθερης διερεύνησης (με στοιχεία διήγησης, περιγραφής, ανάλυσης και συσχέτισης δεδομένων, διατύπωσης υποθέσεων, συμπερασμάτων κλπ.) (Ματσαγγούρας, 1987: 24).

Στη μικρή ομάδα οι μαθητές επικοινωνούν λεκτικά με φυσικό και απλό τρόπο. Εκείνο που τους ενδιαφέρει κυρίως είναι το περιεχόμενο του μηνύματος που θέλουν να μεταφέρουν, παρά η τυπική διατύπωσή του. Αυτή η μορφή επικοινωνίας διευκολύνει τα παιδιά που δυσκολεύονται στη χρήση του τυπικού γλωσσικού κώδικα του σχολείου (π.χ. παιδιά χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, μειονοτήτων, αλλοδαπών) να εκφραστούν και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους με άνεση (Meyer, 1987: 45, Sharan, 1985: 336, 336).

Κοινωνική μάθηση

Η ανάγκη κάθε παιδιού να δρα μέσα στην ομάδα και να ικανοποιείται από τη συμμετοχή του σε αυτή, οφείλεται κατά μεγάλο μέρος στα βιώματα που έχει από τη ζωή του μέσα στην ομάδα της οικογένειας. Μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας διαμορφώνεται η εξάρτηση του ενός μέλους από το άλλο για την ικανοποίηση των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών. Η τάση για αλληλεξάρτηση θα συνοδεύει το παιδί και στην υπόλοιπη, εκτός οικογένειας ζωή του. Θα έχει ανάγκη να ζει μέσα σε μικρές ομάδες και θα προσπαθεί να εργαστεί επιτυχώς, για να κερδίσει την επιβεβαίωση και τον έπαινο των άλλων μελών (Slavin, 1996: 62).

Η θεωρία που υπερασπίζεται την άποψη ότι η κοινωνική ανάπτυξη πετυχαίνεται στο πλαίσιο των μικρών συνεργατικών ομάδων, η λεγόμενη «προοπτική της κοινωνικής αλληλεξάρτησης», ξεκίνησε στις αρχές του 20ου αιώνα, όταν ένας από τους θεμελιωτές της Μορφολογικής Ψυχολογίας, ο K. Kafka, υποστήριξε ότι οι ομάδες αποτελούν δυναμικά σύνολα, με κύριο χαρακτηριστικό τις ποικίλες αλληλεξαρτήσεις των μελών. Ο K. Lewin συμπλήρωσε τη θεωρία του K. Kafka λέγοντας ότι οι κοινοί στόχοι που τίθενται στην ομάδα δημιουργούν τις αλληλεξαρτήσεις των μελών, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν ένα δυναμικό πεδίο μέσα στην ομάδα. Τη θεωρία αυτή συνέχισαν και επέκτειναν αργότερα ο M. Deutsch, οι D. Johnson και R. Johnson (Johnson / Johnson, 1993: 3:5).

Η κοινωνικοποίηση ως σχολική επιδίωξη αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη σημερινή εποχή, η οποία παρουσιάζει πλήθος κοινωνικών προβλημάτων και το ποσοστό των ατόμων που εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά αυξάνεται ακόμη και στις τάξεις των ανηλίκων. Η ομαδική διδασκαλία προσφέρει στο παιδί ευκαιρίες διατομικής επικοινωνίας, διδάσκει τρόπους να επιλύει ομαλά τις συγκρούσεις, δημιουργεί πνεύμα αλληλοβοήθειας, εξαλείφει τη ζήλια που προκαλεί ο ανταγωνισμός, εξασκεί ακόμη στη δημοκρατική συμπεριφορά, με την κατανομή των αρμοδιοτήτων και τη συμμετοχική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 1987: 22, Ντούσας, 1992: 33).

Με την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας πετυχαίνεται, σύμφωνα με έρευνες, η εκτίμηση, η συμπάθεια και η αποδοχή από τους συμμαθητές τους, των παιδιών που διαφοροποιούνται ως προς το γένος, την εθνότητα, τη φυλή, τη θρησκεία, την κουλτούρα, τις φυσικές μειονεξίες και τις μαθησιακές δυσκολίες (Jacques et.al., 1998: 30 - 34, Lyman et.al, 1993: 72). Όταν οι μαθητές συνεργάζονται για να πετύχουν κοινούς στόχους, όταν έχουν ευκαιρίες μέσα από την κοινή εργασία να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον, όταν δουλεύουν μαζί πάνω σε ίσες βάσεις, γίνονται φίλοι και δεν έχουν πια προκαταλήψεις ο ένας ενάντια στον άλλον (Slavin,1996: 50).

Προσωπικότητα – Συμπεριφορά

Σημαντική είναι η επίδραση της ομαδικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, με αποτέλεσμα την αλλαγή στη στάση και στη συμπεριφορά τους απέναντι στη διαδικασία μάθησης.

Υποστηρίζεται ότι η αυξημένη προσπάθεια που δείχνει ένας μαθητής και η διάθεση για μάθηση που έχει, όταν συνεργάζεται συστηματικά στις μικρές ομάδες, οφείλονται στις αμοιβές που αναμένεται να δεχτεί από την ομάδα του. Η επιθυμία του παιδιού για επιδοκιμασία και η ανάγκη του να νιώθει ότι είναι αποδεκτό στη μικρή ομάδα το κάνουν πιο ενεργητικό και δραστήριο (Johnson / Johnson, 1993: 3:7).

Μέσα στη μικρή ομάδα ο κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων, προσφέροντας εργασία ανάλογη με τις δυνατότητές ή τις κλίσεις του. Ακόμη και τα δειλά παιδιά ή τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης μπορεί πραγματικά να πετύχουν κάτι. Κάτω από την επίδραση της ομάδας και ο πιο αδρανής μαθητής αφυπνίζεται, επειδή του παρέχονται περιθώρια ελευθερίας και πρωτοβουλίας και επειδή έχει την ευκαιρία να μοιραστεί εξ ίσου με τα άλλα μέλη την επιτυχία της ομάδας, έστω κι αν η δική του συμβολή στην κοινή εργασία είναι χαμηλότερου επιπέδου. Η αλληλεπί-

δραση ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας και η κατανομή αρμοδιοτήτων στο πλαίσιο της συνεργασίας έχουν σαν αποτέλεσμα οι ολιγομίλητοι, διστακτικοί μαθητές να εκφράζονται περισσότερο, οι μαθητές που μιλούν ανεξέλεγκτα να ελέγχουν το λόγο τους και να ακούν με προσοχή τις σκέψεις των άλλων μελών (Meyer, 1987: 254 – 260).

Πολλές μελέτες της ομαδικής διδασκαλίας συμπεριέλαβαν στις μετρήσεις τους την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης προβλέπεται επειδή οι μαθητές στις συνεργατικές ομάδες αισθάνονται ότι γίνονται συμπαθείς στους συμμαθητές τους και αισθάνονται επίσης πιο πετυχημένοι στον ακαδημαϊκό τομέα μάθησης από ό,τι στην παραδοσιακή οργάνωση της τάξης (Slavin, 1985: 12).

Να σημειωθεί επίσης ότι με την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας τοποθετείται το θέμα της πειθαρχίας σε νέες βάσεις. Η αυξημένη δραστηριότητα και το ενδιαφέρον που δημιουργεί η συνεργατική εργασία μειώνουν τα κρούσματα αρνητικής συμπεριφοράς που παρατηρούνται συχνά μέσα στην τάξη. Στο πλαίσιο της συνεργασίας τα παιδιά είναι ικανά να υποβάλλονται σε κανόνες που συχνά τους σέβονται με περισσότερη συνείδηση και πεποίθηση από ό,τι τους κανόνες που επιβάλλονται από τους ενήλικους. Ο μαθητής που χαρακτηρίζεται προβληματικός ως προς τη συμπεριφορά του είναι ευκολότερο να αλλάξει στάση όταν η ομάδα ρυθμίζει τους κανόνες συμπεριφοράς συνεργατικά, παρά όταν αυτοί θεσπίζονται από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές που εκφράζουν άποψη και συλλογικά καθορίζουν τους κανόνες συμπεριφοράς τείνουν να τους θεωρούν έγκυρους και αποφεύγουν την ανυπακοή. Αυτοπεριορίζουν την ελευθερία τους χωρίς βία και καταναγκασμό και έτσι οδηγούνται στην αυτονομία (Κανάκης, 1987: 160, Piaget, 1979:191, 192).

Συνοψίζοντας το κεφάλαιο αυτό παραθέτουμε τις πιο σημαντικές επιδράσεις της ομαδικής διδασκαλίας στους τομείς που αναφέρθηκαν (γνωστικό, κοινωνικό κλπ.), όπως αναδεικνύεται και από πορίσματα ερευνών: Ενδιαφέρον και επιθυμία για μάθηση, εσωτερικά κίνητρα μάθησης, κατανόηση και διατήρηση στη μνήμη των πληροφοριών, υψηλές επιδόσεις, διευκόλυνση της επίδοσης του άλλου (οι μαθητές βοηθούν, ενθαρρύνουν, συμμερίζονται, διδάσκουν), αποκλίνουσες νοητικές διεργασίες, τολμηρές αποφάσεις, εντατική αλληλεπίδραση, αποτελεσματική επικοινωνία, μηχανισμοί για λύση συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, εμπιστοσύνη στα άλλα μέλη, συνεργατικές δεξιότητες, μείωση άγχους και φόβου αποτυχίας, θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό, υψηλός βαθμός αυτοεκτίμησης (Αναγνωστοπούλου, 2001: 97, Βιγγόπουλος, 1982, Δερβίσης, 1996: 40 – 63, Johnson / Johnson 1985: 106- 119, Lou / Abrami, 1996: 423 – 458, Slavin, 1996: 55, Stevens / Slavin, 1995: 321 – 351, Χατζηδήμου / Ταρατόρη, 2001: 83, Johnson / Johnson, 1980: 134, Johnson / Johnson, 1993: 3:3..

Η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας

Ο όρος διδασκαλία σε ομάδες εμφανίζεται για πρώτη φορά στο τέλος του 19^{ου} αιώνα στην παιδαγωγική ορολογία (Meyer, 1984: 66). Στη βάση των παιδαγωγικών αρχών της νέας αγωγής και των στόχων του σχολείου εργασίας προτείνεται και προωθείται από πολλούς παιδαγωγούς η «συστη-

ματική κατά ομάδες εργασία» ως αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα των χειρωνακτικών και πνευματικών δραστηριοτήτων των μαθητών (Κασσωτάκης, 1980: 18). Σημαντικά συνέβαλαν στην εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες, στην Ευρώπη οι B. Otto, G. Kerschensteiner, P. Petersen, O. Decroly, R. Cousinet, στην πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. ο A. Makarenko, στις Η.Π.Α. οι C. Fr. Parker, J. Dewey, W. Kilpatrick, C. Washburne, K. Lewin, M. Deutsh, R. Lippitt. Από το 1970 και εντεύθεν άρχισαν να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται στα σχολεία ιδιαίτερα οργανωμένες τεχνικές της ομαδικής διδασκαλίας από παιδαγωγούς όπως οι D. Johnson, R. Johnson R. Slavin, S. Kagan στις ΗΠΑ, οι S. Sharan και Y. Sharan στο Ισραήλ. Στην Ελλάδα η διδασκαλία σε μικρές ομάδες εφαρμόσθηκε αρχικά στη μορφή της αλληλοδιδακτικής μεθόδου και αργότερα έδωσαν έμφαση σε αυτήν παιδαγωγοί εκφραστές του σχολείου εργασίας, όπως ο Α. Δελμούζος, ο Γ. Ζομπανάκης, ο Μ. Κουντουράς, ο Μ. Παπαμαύρος και άλλοι. (Αναγνωστοπούλου, 2001: 24 – 29).

Στο σημερινό ελληνικό σχολείο η ομαδική διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) και σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα (Στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών εφαρμόζει τα τελευταία χρόνια την ομαδική διδασκαλία Πρβλ. Ε. Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 1995: 58, 100 και 2006: 60). Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών δίνουν έμφαση στη συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες και εκτιμούν ότι η συνεργατική μάθηση είναι μια βασική μεθοδολογική προσέγγιση, για την κατάκτηση των διδακτικών στόχων (ΥΠ.Ε.Π.Θ - Π.Ι., 2002).

Προομαδικές εργασίες

Ο τρόπος με τον οποίο συνηθίζουν να δουλεύουν οι μαθητές μιας τάξης καθορίζει και το βαθμό δυσκολίας που συναντούν, όταν επιχειρείται η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας. Σε τάξεις που είναι εξοικειωμένες σε δασκαλοκεντρικές διδακτικές μεθόδους, η απόπειρα εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας θα είναι δυσκολότερη, από ό,τι η εφαρμογή της σε τάξεις που στηρίζουν τη διδακτική διαδικασία στις αξίες της αυτενέργειας και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών (Stodolsky, 1984: 120).

Πριν ξεκινήσει η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας σε μια τάξη, καλό είναι να εξασκηθούν οι μαθητές στις συνεργατικές δεξιότητες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με προομαδικές εργασίες για σύντομες και σχετικά εύκολες δραστηριότητες. Τα παιδιά συνεργάζονται αρχικά σε μικρές ομάδες 2 έως 4 το πολύ μελών, σε ασκήσεις με πολύ απλή μορφή, που γίνονται σε μια πρώτη φάση από κάθε παιδί παράλληλα, χωρίς να αλληλοσυνδέονται. Το μόνο κοινό σημείο τους είναι ότι γίνονται ταυτόχρονα, στον ίδιο χώρο και παρουσιάζονται στο τέλος σαν κοινή εργασία. Στην επόμενη φάση η παράλληλη δράση μετατρέπεται σε αλληλοσυμπληρωματική εργασία, όπου κάθε μέλος αναλαμβάνει μέρος του όλου έργου. Ακολουθεί η φάση όπου τα μέλη της ομάδας ανταλλάσσουν πρώτα απόψεις πάνω στο θέμα και αποφασίζουν για τον επιμερισμό της εργασίας. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαμορφωτικής περιόδου οι μικρές ομάδες είναι απρογραμμάτιστες και οι μαθητές γίνονται μέλη διαφορετικών κάθε φορά μικροομάδων. Στόχος είναι η εξάσκησή τους στην ικανότητα ταύτισης με την ομάδα και στην ικα-

νότητα συσχέτισης του αποτελέσματος του ομαδικού έργου με τη δική τους προσφορά (Graves , 1992: 70, Lyman et.al., 1993: 23, Ματσαγγούρας, 1987: 30).

Η σύνθεση των ομάδων - Μέγεθος των ομάδων

Με τη διαμόρφωση των μικρών ομάδων αναφαίνεται και το πρόβλημα του μεγέθους τους. Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες με τους οποίους μπορεί να συσχετισθεί το μέγεθος μιας ομάδας, όπως η ηλικία των μαθητών, η επάρκεια των εποπτικών μέσων, ο αριθμός μαθητών της τάξης, ο βαθμός δυσκολίας του ομαδικού έργου, ο διαθέσιμος χρόνος.

Η εξοικείωση με τις βασικές αρχές της συνεργασίας γίνεται ευκολότερα στη δυαδική ομάδα, γι' αυτό και οι ομάδες αυτού του τύπου συστήνονται για το πρώτο ξεκίνημα εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας. Το δυαδικό σύστημα αλλά και το τριαδικό μεγιστοποιούν τη συμμετοχή του κάθε μέλους και χρησιμοποιούνται για θέματα που δεν επιδέχονται διαίρεση και κατανομή του περιεχομένου. Οι επιστημονικές απόψεις κλίνουν περισσότερο υπέρ των ομάδων με 3 έως 4 μέλη. Οι τετραμελείς ομάδες είναι δυνατόν να διαιρεθούν σε υποομάδες των δύο μελών, όταν το προς επεξεργασία θέμα προσφέρεται για υποδιαίρεση σε υποθέματα, ώστε να απλοποιηθεί η διαδικασία, επίσης δεν προϋποθέτουν ειδική διευθέτηση του χώρου, τα θρανία απλά τοποθετούνται αντικριστά ανά δύο.

Οι πολυπληθείς ομάδες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία των αντικειμένων. Επιπλέον, όταν είναι περισσότερα τα μέλη, πιθανόν να υπάρχουν αρκετές διαφορετικές γνώμες, πράγμα που δυσκολεύει τη διαδικασία της σύνθεσης του υλικού. Στις ομάδες που έχουν πάνω από 6 μέλη, οι επιφυλακτικοί και δειλοί μαθητές καλύπτονται πίσω από την ανωνυμία που τους προσφέρει η ομάδα και δεν αναπτύσσουν την απαιτούμενη πρωτοβουλία. Επίσης, οι ικανότεροι μαθητές συνήθως κυριαρχούν κι αυτό αποφεύγεται μόνο με την υποδιαίρεση της ομάδας σε μικρότερες υποομάδες (Αβέρωφ - Ιωάννου 1989: 35, Bennett / Dunne, 1992: 114, Jaques, 1987: 291, Ράλλης, 1976: 64).

Κριτήρια για τη σύνθεση των ομάδων

Οι ομάδες διακρίνονται σε ομοιογενείς και ετερογενείς, ανάλογα αν χρησιμοποιούνται ή όχι κοινά χαρακτηριστικά των μαθητών για τη σύνθεσή τους, όπως η φιλία, τα κοινά ενδιαφέροντα, το φύλο, η επίδοση κλπ..

Οι μαθητές στις ελεύθερες επιλογές τους συνηθίζουν να σχηματίζουν ομάδες με βάση τη φιλία. Η επιλογή με χαρακτηριστικό τη φιλία συστήνεται στις πρώτες προσπάθειες εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας, όπου επιδιώκεται να εξοικειωθούν οι μαθητές στη συνεργατική μορφή μάθησης και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντί της (Johnson / Johnson , 1975: 92).

Η σύνθεση των ομάδων μπορεί να γίνει και με βάση το κοινό ενδιαφέρον των μαθητών. Παρατηρείται ότι όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν από ένα σύνολο θεμάτων που τους προσφέρονται αυτό που τους ενδιαφέρει περισσότερο, (π.χ. στη γεωγραφική εξέταση περιοχής θέματα επιλογής: το έδαφος, η οικονομία, ο πολιτισμός, τα ήθη και έθιμα) και να ομαδοποιηθούν σύμφωνα με αυτό το κοινό στοιχείο, τότε αυξάνεται η διάθεσή τους να συνεργαστούν για τη μελέτη αυτού του θέματος, στην ομά-

δα. Επίσης, άλλη μια περίπτωση ομαδοποίησης με βάση κοινά ενδιαφέροντα είναι να καταταχθούν σε μια ομάδα οι μαθητές που ασχολούνται με το ίδιο σπορ ή αγαπούν τα ίδια ζώα ή είναι οπαδοί της ίδιας ομάδας κλπ. Η αίσθηση της ύπαρξης κοινών γνωρισμάτων ενισχύει τους δεσμούς των μελών της ομάδας και τη διάθεση για συνεργασία (Johnson / Johnson, 1993: 2:9).

Άλλο κριτήριο σύνθεσης των ομάδων είναι το φύλο. Θεωρείται ότι είναι αποτελεσματικότερες οι μικτές ως προς το φύλο ομάδες, όπου αγόρια και κορίτσια μαθαίνουν να επικοινωνούν, να αναπτύσσουν αλληλοεκτίμηση και να δημιουργούν φιλικές, συνεργατικές σχέσεις (Bennett / Dunne, 1992: 128, 129).

Η επίδοση των μαθητών μπορεί επίσης να αποτελέσει κριτήριο σύνθεσης των ομάδων. Οι ομοιογενείς ως προς την επίδοση ομάδες δέχονται αρκετές επικρίσεις. Θεωρείται ότι αυτές καθιερώνουν ένα σύστημα με κάστες και συντελούν στη χαμηλή αυτοεκτίμηση των αδύνατων μαθητών (Foxman, 1989: 151, 152). Επίσης, ιδιαίτεροι παράγοντες, όπως τα κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, είναι πιθανόν να επηρεάσουν την κρίση του εκπαιδευτικού και επομένως η ομαδοποίηση να μη γίνει απόλυτα και μόνο σύμφωνα με την επίδοση. Επιπλέον, εμπλέκεται και το πρόβλημα της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», όπου οι μαθητές αρχίζουν να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για την ομάδα τους (υψηλές ή χαμηλές). Έτσι, οι «χαμηλών απαιτήσεων» ομάδες διατηρούν χαμηλό το αυτοσυναίσθημα και οδηγούνται σε απώλεια των κινήτρων για μάθηση και του ενδιαφέροντος για το σχολείο (Graham, 1990: 20 - 25). Οι υποστηρικτές όμως των ομοιογενών ως προς την επίδοση ομάδων εκτιμούν ότι αυτές έχουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων. Οι μαθητές της ίδιας επίδοσης, όταν δουλεύουν μαζί, ωφελούνται από την αμοιβαία συζήτηση και την ανταλλαγή πληροφοριών και το υλικό που επεξεργάζονται είναι προσαρμοσμένο στο επίπεδό τους (Taylor, 1971: 36).

Στις ετερογενείς ως προς την επίδοση ομάδες υπάρχει το πλεονέκτημα ότι οι καλοί μαθητές βοηθούν τους αδύνατους μαθητές, πράγμα που διευκολύνει πολύ τον εκπαιδευτικό μιας πολυάριθμης τάξης. Διατυπώνεται όμως και η αντίθετη άποψη, ότι καθυστερεί η πρόοδος των καλών μαθητών και στερούνται αυτοί την αντίστοιχη προς το επίπεδό τους μάθηση, αφού ένα μέρος του προς επεξεργασία υλικού ήδη το κατέχουν και ο ρόλος τους στην ομάδα δεν είναι τόσο να μάθουν, όσο να διδάξουν άλλα, λιγότερο ικανά παιδιά. Οι περισσότερες παιδαγωγικές προτάσεις αντιμάχονται αυτή την άποψη. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι οι μαθητές υψηλών επιδόσεων, δίνοντας εξηγήσεις, πετυχαίνουν αύξηση και των δικών τους ικανοτήτων. Αυτό εξηγείται ως εξής: Όταν ένας μαθητής δίνει μια εξήγηση στο συμμαθητή του, η οποία όμως δεν είναι επιτυχής (ο συμμαθητής δεν καταλαβαίνει), ο πρώτος αναγκάζεται να διατυπώσει την επεξηγηματική πρόταση με νέο, διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή να χρησιμοποιήσει πιο απλό λεξιλόγιο, διαφορετικά παραδείγματα, συμπληρωματικό διευκρινιστικό υλικό (εικόνες, διαγράμματα, σύμβολα κλπ.). Έτσι, κατά τη διαδικασία αυτή, ο μαθητής που επεξηγεί, παράλληλα συμπληρώνει, διορθώνει, επαναπροσαρμόζει και το δικό του γνωστικό πεδίο, με τελικό αποτέλεσμα τη σταθεροποίηση και

τη διεύρυνσή του (Bennett / Dunne, 1992: 32, Lou / Abrami, 1996: 428, Meyer, 1987: 93, Taylor, 1971: 36).

Ο εκπαιδευτικός που θέλει να διαμορφώσει ομάδες χωρίς ένα συγκεκριμένο κριτήριο μπορεί να κάνει τυχαία επιλογή μαθητών (με κλήρο). Από αυτή την προσέγγιση πιθανόν να προκύψουν ανόμοιοι συνδυασμοί, π.χ. μια ομάδα με καλούς μαθητές, μια ομάδα με καλούς και μέτριους, μια ομάδα με αγόρια, άλλη με αγόρια και κορίτσια, άλλη με μαθητές που αντιπαθούν ο ένας τον άλλο, μια ομάδα με φίλους κλπ. Λόγω όμως της ανομοιομορφίας αυτής δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να θέσει κοινούς ακαδημαϊκούς ή κοινωνικούς στόχους. Το μόνο ίσως πλεονέκτημα είναι ότι οι μαθητές συνηθίζουν να δουλεύουν με όλους και να προσαρμόζονται σε όλα τα ομαδικά σχήματα (Kelly, 1976: 46).

Οι φάσεις της ομαδικής διδασκαλίας

Η ομαδική διδασκαλία για να πετύχει τους στόχους της χρειάζεται οργάνωση και μεθοδικότητα. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει με κάθε λεπτομέρεια μια άκαμπτη και τυποποιημένη πορεία που ακολουθείται τυφλά. Ό,τι επιδιώκεται είναι ένας μέτριος βαθμός προγραμματισμού, μια ευέλικτη οργάνωση, μια ενδεικτική διαδοχή διδακτικών φάσεων, ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχία της διδασκαλίας - μάθησης, χωρίς να αποκλείονται οι πρωτότυπες επινοήσεις και οι δημιουργικές δραστηριότητες μαθητών και εκπαιδευτικού. Με αυτή την έννοια οι φάσεις της ομαδικής διδασκαλίας παίρνουν σε γενικές γραμμές την παρακάτω μορφή:

Πρώτη φάση: Προετοιμασία: Προβληματισμός - Παρώθηση - Εκλογή θέματος - Οργάνωση και χωρισμός των ομάδων - Διατύπωση στόχων - Καθορισμός τρόπου επεξεργασίας του θέματος

Δεύτερη φάση: Ανάθεση ή ανάληψη και εκτέλεση ομαδικών εργασιών

Τρίτη φάση: Παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας, συζήτηση, συσχέτιση των αποτελεσμάτων - Ανακεφαλαίωση – Σύνοψη (Χατζηδήμου, 1987: 70, 71, Lyman et.al., 1993: 30 – 340).

Οι ομαδικές εργασίες, ανάλογα με τη δεδομένη διδακτική κατάσταση, οργανώνονται ως εξής:

Ομαδικές εργασίες με το ίδιο θέμα, όπου τίθεται το ίδιο πρόβλημα σε κάθε ομάδα. Επιδιώκουν επομένως όλες οι ομάδες το ίδιο αποτέλεσμα. Αυτού του τύπου οι εργασίες προσφέρονται ιδιαίτερα στα μαθήματα των Θετικών Επιστημών (Μαθηματικά, Φυσική), όταν στόχος είναι η κατανόηση μιας έννοιας, η απόδειξη ενός νόμου, η διατύπωση ενός κανόνα. Παράδειγμα στη Φυσική: Όλοι οι μαθητές εκτελούν το πείραμα βρασμού και εξάτμισης του νερού και διατυπώνουν συμπεράσματα.

Ομαδικές εργασίες όπου ένα θέμα χωρίζεται σε επιμέρους τμήματα και ανατίθεται σε κάθε ομάδα η επεξεργασία ενός από αυτά. Η μορφή αυτή είναι δυσκολότερη από την προηγούμενη. Προϋποθέτει μαθητές εξασκημένους στη συνεργασία, γιατί αν αποτύχει και μια μόνο ομάδα, δεν θα ολοκληρωθεί η σύνθεση του όλου θέματος. Εφαρμόζεται μόνο σε θέματα που είναι δυνατόν να διαιρεθούν σε υποθέματα ή να εξεταστούν από διαφορετικές απόψεις. Παράδειγμα, στα Ελληνικά της Ε΄ ή ΣΤ΄ Δημοτικού: Στην επεξεργασία ενός κειμένου, μια ομάδα υπογραμμίζει στο κείμενο άγνωστες λέξεις και τις εξηγεί με τη βοήθεια του λεξικού, άλλη προετοιμάζεται

για να αποδώσει το νόημα, μια τρίτη ομάδα συντάσσει την περίληψη του κειμένου, μια ομάδα κάνει τους χαρακτηρισμούς των προσώπων, άλλη ασχολείται με τη δραματοποίηση ή την ιχνογραφική αναπαράσταση του κειμένου.

Ομαδικές εργασίες όπου εφαρμόζονται οι δύο προηγούμενες μορφές. Ένα γενικό θέμα χωρίζεται σε τμήματα και η επεξεργασία του κάθε τμήματος γίνεται από δύο ή περισσότερες ομάδες. Παράδειγμα, στη Χημεία: Η 1η ομάδα εξετάζει τη χημική σύνθεση της ζάχαρης, η 2η ομάδα τη χημική σύνθεση της ζάχαρης, η 3η ομάδα την παραγωγή της ζάχαρης, η 4η ομάδα την παραγωγή της ζάχαρης (Κανάκης, 1987: 134, 135, Meyer, 1987: 149, 150).

Η συνεργασία των μελών σε κάθε ομάδα είναι δυνατόν να οργανωθεί με δύο τρόπους, με κοινή εκτέλεση της εργασίας από όλα τα μέλη ή με υποκατανομή της εργασίας στα μέλη. Στην περίπτωση της κοινής εκτέλεσης της εργασίας, τα μέλη συνεργάζονται σε όλες τις ομαδικές διαδικασίες και δραστηριότητες. Οι ομάδες χαρακτηρίζονται από αλληλενέργεια και συνεισφορά των μελών για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Στην περίπτωση του επιμερισμού της εργασίας, σε κάθε μέλος της ομάδας ανατίθεται μέρος της συνολικής εργασίας που έχει αναλάβει η ομάδα. Η υποδιαίρεση της εργασίας σε ατομικές δραστηριότητες εξασφαλίζει οικονομία χρόνου, εξατομίκευση της εργασίας και προσαρμογή στις δυνατότητες των μαθητών, αλλά η ομάδα μετατρέπεται πλέον σε σύνολο ατόμων που εργάζονται ανεξάρτητα. Για να διασωθεί το πνεύμα της ομαδικής εργασίας θα πρέπει να γίνεται σύνθεση του έργου όλων των μελών και να προκύπτει έτσι η τελική εργασία της ομάδας (Bennett / Dunne, 1992: 135, 136, Ματσαγγούρας, 1998, 152 – 154, Stodolsky, 1984: 115,).

Όταν ολοκληρωθούν οι ομαδικές εργασίες, κάθε ομάδα παρουσιάζει στην τάξη το έργο της. Οι εισηγήσεις μπορεί να γίνονται από ένα ή από όλα τα μέλη της ομάδας γραπτά ή προφορικά. Στις ομαδικές εργασίες με το ίδιο θέμα αρκεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας ή δύο ομάδων. Οι υπόλοιπες ομάδες επιβεβαιώνουν, συμπληρώνουν ή διορθώνουν ό,τι παρουσιάζεται. Στις ομαδικές εργασίες όπου ένα θέμα χωρίζεται σε επιμέρους τμήματα, παρουσιάζονται οι εργασίες όλων των ομάδων.

Η συστηματοποίηση των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των συμπερασμάτων. Αυτή γίνεται είτε από τον εκπαιδευτικό, όταν οι μαθητές δεν έχουν εμπειρία στην ομαδική διδασκαλία, είτε από τους μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, είτε από κάποιον μαθητή, όταν οι μαθητές αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες.

Προκειμένου να εκτιμήσουν τα μέλη των ομάδων τις ενέργειες και τη συμπεριφορά τους, χρειάζονται ανατροφοδότηση. Για το λόγο αυτό, μετά την ολοκλήρωση των φάσεων της ομαδικής διδασκαλίας, μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών σχετικά με τον προγραμματισμό και την οργάνωση της ομαδικής διδασκαλίας, τα προβλήματα που συνάντησαν οι ομάδες, τον τρόπο που τα αντιμετώπισαν. Σχολιάζεται επίσης ο βαθμός συνεισφοράς του κάθε μέλους στην ομάδα του, με τη βοήθεια ενός καταλόγου ερωτήσεων του τύπου: Ποιοι μαθητές ήταν πολύ ενεργητικοί; ποιοι παθητικοί; ποιοι κυριαρχούσαν; ποιοι ήταν απομονωμένοι; ποιοι δε γίνονταν αποδεκτοί; ποιοι ενθάρρυναν και βοηθούσαν; ποι-

οι φάνηκαν ευχαριστημένοι; ποιοι δυσαρεστημένοι; κλπ. (Κανάκης, 1987: 148 - 152, Lyman et.al., 1993: 34, 113, Meyer 1987: 150, 211, 212). Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές βοηθούνται να ανακαλύψουν ποιες συγκεκριμένες ενέργειές τους είχαν θετική ή αρνητική επίδραση στην ομαδική εργασία και να αποφασίσουν τι μέτρα θα πάρουν, προκειμένου να βελτιώσουν τη λειτουργικότητα της ομάδας τους.

Η ομαδική εργασία είναι ένα σύνθετο έργο που δεν μπορεί να ολοκληρωθεί όταν έστω και ένα μέλος της ομάδας γίνεται αιτία παρακώλυσης αυτού του έργου. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένους από τους λόγους που μπορεί να οδηγούν σε μη συνεργατική συμπεριφορά: Ένας μαθητής χαμηλής επίδοσης πιθανόν να καθυστερήσει την εργασία όλης της ομάδας, επειδή δεν μπορεί να παρακολουθήσει τους ρυθμούς της. Ένας καλός μαθητής πιθανόν να αποθαρρυνθεί και να χάσει το ενδιαφέρον για συνεργασία, όταν νιώσει ότι τα άλλα μέλη εκμεταλλεύονται τη δική του εργασία προβάλλοντάς την σαν συλλογικό έργο. Παρεμπόδιση του έργου της ομάδας μπορεί να γίνει από μαθητές που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς (υπερκινητικότητα, επιθετικότητα κλπ.). Αρνητική επίδραση ασκεί πάνω στην ομάδα ο μαθητής που προσπαθεί να επιβάλει τις απόψεις του στα μέλη όπως και ο μαθητής που επιδιώκει να προβάλει το προσωπικό του έργο, υποτιμώντας και σνομπάροντας το έργο των άλλων μελών. Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες είναι η υπερβολική συμφωνία ορισμένων μελών με τις απόψεις των άλλων μελών, οπότε η ομάδα δεν εξετάζει πολλές διαφορετικές εκδοχές και επομένως δεν εργάζεται διερευνητικά, επίσης, οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες μεταξύ των μελών για την οργάνωση και την πορεία της εργασίας (Bennett / Dunne, 1992: 135, 136, Kerry / Sands, 1982: 38, 39, Τριλιανός, 1988: 13).

Παρά τις όποιες δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να παρεμβαίνει άμεσα και να δίνει λύσεις. Ο ρόλος του είναι περισσότερο συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Οι μαθητές θα πρέπει να πιστέψουν ότι είναι ικανοί μόνοι τους να οργανώνουν την εργασία της ομάδας τους, να συνεργάζονται, να ρυθμίζουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν και να διαχειρίζονται τις μεταξύ τους αντιπαραθέσεις (Dishon / O'Leary, 1989: 47, 48).

Η ομαδική διδασκαλία μπορεί να ενεργοποιήσει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και να ανταποκριθεί στο αίτημα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής για ένα σχολείο μαθητοκεντρικό, στο οποίο οι μαθητές θα έχουν την επιθυμία και τη διάθεση να φοιτούν.

Βιβλιογραφία

Αβέρωφ - Ιωάννου, Τ. (1989). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Θυμάρι.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001) *Η ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη:* Κυριακίδης.

Βιγγόπουλος, Η. (1982). *Εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας με ομάδες*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Δερβίσης, Σ. (1996). Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραδοσιακή - μετωπική και την ομαδική μορφή διδασκαλίας. *Νέα Παιδεία. 79*, 40 - 63.

Χατζηδήμου, Δ. (1987). *Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Χατζηδήμου, Δ.-Ταρατόρη,Ε. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη*, στο *Ολοήμερο Σχολείο-Λειτουργία και Προοπτικές* (σσ. 79 – 84). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας.* Αθήνα.

Κασσωτάκης,Μ.(1980). *Οι φιλελεύθερες παιδαγωγικές τάσεις κατά τους νεώτερους χρόνους*.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Meyer, E. (1984). Ομαδική εργασία στο σχολείο (επιμ. Λ. Δημόκα). *Σημείο 8,* 66 -100.
Meyer, E. (1987). *Ομαδ. Διδασκ., θεμελίωση και παραδείγματα* (μτφρ. Λ. Κουτσούκη). Θεσ/κη: Κυριακίδης.
Ντούσας, Β. (1992). *Η εφαρμ. της μεθόδου διδ. με ομάδες μαθητών*. *Εκπ. Κοιν. 18,* 33 - 34.
Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική* (μτφρ. Α. Βερβερίδη). Αθήνα: Νέα Σύνορα.
Ράλλης, Σ.(1976). *Η κατά ομάδες σχολική εργασία*. Αθήνα, Νικόδημος.
Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (1995, 1η έκδ) και (2006, 2η έκδ). *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπ/κών της Αθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
Τριλιανός, Θ. (1988). *Προσεγγίσεις στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*. Αθήνα ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2002). ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ.
Bennett,N.-Dunne, E. (1992). *Managing Classroom Groups*. London: Simon & Schuster Educ.
Dishon,D.-O'Leary, W. (1989). *A Guidebook for Cooperative Learning*. Florida: Learning Public.Inc..
Foxman, J. (1989). *Communicating Mathematical Ideas*. London.
Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom: Bad things teachers some times do. In S. Graham / V. Folkes (eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health and interpersonal conflict* (pp. 17-36). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
Graves, L. (1992). Cooperative Learning Communities. *Journal of Education, 174*,2,57 - 79.
Jaques, D. (1987). Group Teaching. In M. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 288 – 298). Pergamont Books.
Jacques, N./Wilton,K./Townsend,M.(1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of intellectual disability research, 42*,29-36.
Johnson, D./Johnson, R.(1975). *Learning Together and Alone*. Minnesota: Prentice Hall Inc..
Johnson, D. / Johnson, R. (1980). Group Process. In J. McMillan, *The Social Psychology of School Learning* (pp. 130 - 141). New York: Academic Press.
Johnson, D. / Johnson, R. (1985). The Internal Dynamics of Cooperative Learning Groups. In R. Slavin (ed.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (103-124). NY: Plenum Press.
Johnson,D./Johnson,R.(1993). *Cooperation in the Classroom*. Minnessota: Johnson Holubec.
Kelly, A. (1974). *Teaching Mixed Ability Groups.* London: Harper and Row.
Kerry, T./ Sands, M. (1982). *Handling Classroom Groups.* London: Macmillan Education.
Lou, Y./Abrami, P. (1996). Within Class Grouping. *Review of Educ. Research. 66,4*,423-458.
Lyman, L. / Foyle, H. / Azwell, T. (1993). *Cooperative Learning in the Elementary Classroom. West Yorkshire:* National Education Association.
Sharan, S. (1985). Cooperative Learning in Israeli Junior - High - School. In R. Slavin (ed.), Learning to Cooperate, *Cooperating to Learn* (pp.336-344). New York: Plenum Press.
Slavin, R. (1985). An Introduction to Cooperative Learning Research. In R. Slavin (ed.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (5-15). New York: Plenum Press.
Slavin, R. (1996). *Cooperative Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
Stevens, R./Slavin,R. (1995). The cooperative Elementary School: Effects on students' achievement, attitudes and social relations. *American Educ.Research Journal. 66,4*,321-351.
Stodolsky, S. (1984). Instructional Process in Peer Work – Groups. In P. Peterson (ed.), *The Social Context of Instruction* (110-123). Orlando: Academic Press.
Taylor,J.(1971). *Organizing and Integrating the Infant Day. London*: George Allen and Unwin
Terwell, J. / Herfs, P. / Mertens, E. (1994). Cooperative Learning and Adaptive Instruction in a Mathematics Curriculum. *Journal of Curriculum Studies. 26, 2,* 217 - 233.

Τύποι εργαστηριακής εργασίας: Διδασκαλία που βασίζεται στη λύση προβλημάτων στο εργαστήριο

Δρ. Κων/νος Μ. Καμπουράκης
Φυσικός, Γυμνάσιο Παναγιάς

Περίληψη

Η εργαστηριακή εργασία έχει γίνει αποδεκτή ως ένα από τα πιο σημαντικά και ουσιώδη στοιχεία στη διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι τύποι των εκπαιδευτικών εργαστηρίων και υπογραμμίζονται τα βασικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην παρουσίαση των πρόσφατων εργαστηρίων που βασίζονται στη λύση προβλημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Εργαστηριακή εργασία, λύση προβλημάτων στο εργαστήριο, πειράματα επαλήθευσης.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και η επιστημονική έρευνα αποτελούν κοινωνικές δραστηριότητες και συνεπώς επηρεάζονται άμεσα από τις κοινωνικές αλλαγές που χαρακτηρίζουν κάθε ιστορική φάση. «Ήδη διαμορφώνεται μια κοινωνία της γνώσης», στην οποία η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν το νόημα γεγονότων, να είναι σε θέση να κρίνουν και να αξιολογούν, γίνεται ζήτημα επιβίωσης σε σχέση με την προσαρμογή τους στις μελλοντικές αλλαγές στην οικονομία και την αγορά εργασίας. Η ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν θα έχει μια αυξανόμενη σπουδαιότητα και θα επηρεάζει τη ζωή τους, γιατί η «κοινωνία της γνώσης» είναι συγχρόνως και η «κοινωνία της μάθησης»

Στην παρούσα φάση η εργαστηριακή εργασία και οι άλλοι τύποι πρακτικής εργασίας έχουν κερδίσει σε αποδοχή, αλλά δεν έχουν γίνει αποδεκτοί ως ένα από τα πιο σημαντικά και ουσιώδη στοιχεία στη διδασκαλία και τη μάθηση της επιστήμης (Johnstone & Al-Shuaili, 2001). Οι διδάσκοντες φυσικές επιστήμες ενδιαφέρονται και είναι πεπεισμένοι για την αξία της εργαστηριακής διδασκαλίας, συγχρόνως όμως εκφράζουν αμφιβολία για την αποτελεσματικότητά της ως μέσο για την κατανόηση από τους μαθητές των διαφόρων πλευρών της επιστήμης. Ο προσδιορισμός των βέλτιστων τύπων εργαστηριακής εργασίας για κάθε συγκεκριμένη πλευρά κατανόησης της επιστήμης και ο τρόπος με τον οποίο τα αποτελέσματά τους μπορούν να αξιολογηθούν, αποτελεί ένα ζήτημα του οποίου πολλές πλευρές πρέπει να διερευνηθούν (Lazarowitz & Tamir, 1995).

Στο εποικοδομητικό πλαίσιο μάθησης, κατανόηση των φυσικών επιστημών δε σημαίνει μόνο κατανόηση του περιεχομένου τους αλλά και των επιστημονικών διαδικασιών και πρακτικών τους (Gott & Duggan, 1996). Στο Ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα για την εργαστηριακή εργασία στο λύκειο και το πανεπιστήμιο (LSE-Εργαστηριακή Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών) η αποδεκτή υπόθεση είναι ότι:

«όταν οι μαθητευόμενοι εκτελούν πειραματική εργασία, η γνώση των εννοιών και των μοντέλων της επιστήμης διαπλέκεται και χρησιμοποιείται

ταυτόχρονα με τη γνώση των διαδικασιών της επιστήμης» (Sere κ.ά., 1998).

Τρία θεμελιώδη ερωτήματα συνδέονται με την εργαστηριακή εργασία:

Α) Ποιοι είναι οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας στα εργαστήρια.

Β) Ποιες στρατηγικές είναι διαθέσιμες για διδασκαλία.

Γ) Πως μπορούμε να εκτιμήσουμε τα αποτελέσματα της εργαστηριακής καθοδήγησης.

Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι σκοπός της εργαστηριακής διδασκαλίας είναι να διδάξει επιδεξιότητες χειρισμών οργάνων και συσκευών και να κάνει πιο κατανοητή τη θεωρία. Οι παραπάνω λόγοι είναι επαρκείς; Αν κοιτάξουμε την ποικιλία των διαθέσιμων στρατηγικών για την εργαστηριακή εργασία, οι σκοποί του εργαστηρίου θα πρέπει να γίνουν πιο σαφείς, ώστε να γνωρίζουμε ποιες από αυτές τις στρατηγικές μας οδηγούν σε καλύτερη επίτευξη των σκοπών μας. Ομοίως, αν προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε την αξιολόγηση με τα αποτελέσματα, θα πρέπει να είμαστε ξεκάθαροι όσον αφορά τα αποτελέσματα που επιθυμούμε να δούμε στους μαθητές μας. Αν τα επιθυμητά αποτελέσματα δεν είναι καλώς καθορισμένα, πώς θα μπορούσε οποιοδήποτε είδος αξιολόγησης να εφαρμόζεται από τους δασκάλους και να κατανοείται από τους μαθητές;

Ο Sutton (1985) όρισε τους στόχους της εργαστηριακής εργασίας ως τις γενικές δηλώσεις που ο δάσκαλος προτίθεται να επιτύχει, ενώ ως σκοπούς τις ιδιαίτερες δηλώσεις που οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί να επιτύχουν ως αποτέλεσμα όσων διδάχθηκαν στο εργαστήριο. Συνεπώς το να είσαι ενήμερος του στόχου είναι σημαντικό καθώς αυτός βοηθάει τους μαθητές να αντιληφθούν τι αυτοί κάνουν, ενώ το να είσαι ενήμερος του σκοπού μπορεί να τους ενθαρρύνει να ψάξουν για συνδέσεις μεταξύ μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας και της υπόλοιπης εργαστηριακής και θεωρητικής εργασίας.

Η Kerr (1963) διεξήγαγε μια συστηματική μελέτη της εργαστηριακής εργασίας από το 1961 στην Αγγλία και Ουαλία, ρωτώντας δασκάλους φυσικών επιστημών, που δίδασκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να δώσουν πληροφορίες για τη φύση, τους σκοπούς, την αξιολόγηση και τις απόψεις τους σχετικά με την εργαστηριακή εργασία που αυτοί είχαν αντιμετωπίσει στα σχολεία. Ως αποτέλεσμα απ' αυτή τη μελέτη ήταν η σύνταξη μιας κατάστασης από δέκα στόχους. Αυτοί ήταν:

Να ενθαρρύνει ακριβείς μετρήσεις και προσεχτική καταγραφή.

Να προωθήσει απλές, κοινής αίσθησης, επιστημονικές μεθόδους σκέψης.

Να αναπτύσσει επιδεξιότητες χειρισμού συσκευών και οργάνων.

Να εξασκεί τους μαθητές στη λύση προβλημάτων.

Να προσαρμόζει τους μαθητές στις απαιτήσεις της πρακτικής εξέτασης.

Να διασαφηνίσει τη θεωρία για να βοηθήσει τους μαθητές να την κατανοήσουν.

Να επαληθεύσει γεγονότα και αρχές που ήδη διδάχθηκαν.

Να δείχνει τη σχέση μεταξύ των μετρήσεων που πάρθηκαν και του τρόπου που εξετάζονται για να καταλήξουμε σε νόμους και αρχές.

Να διεγείρουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον σ' ένα αντικείμενο.

Να κάνουν τα φαινόμενα πιο ρεαλιστικά μέσα από την ενεργή εμπειρία.

Αρκετές μετέπειτα προσπάθειες έχουν γίνει για να διαρθρωθούν οι στόχοι της εργαστηριακής εργασίας (Lynch & Ndyetabura, 1983, Kempa & Ward, 1988, Gunstone, 1991). Τα αποτελέσματα των ερευνητών αυτών βρίσκονται σε ουσιαστική συμφωνία με την καταγραφή της Kerr και αυτό μπορεί να δείχνει ότι η ερευνητική κοινότητα της διδακτικής ως προς το θέμα αυτό έφτασε σε ένα βαθμό συναίνεσης.

Τύποι εργαστηριακής εργασίας

Η ποικιλία των στόχων της εργαστηριακής εργασίας συνδέεται άμεσα με διαφορετικούς τύπους καθοδήγησης, σχεδιασμού και μαθησιακού περιβάλλοντος στον εργαστηριακό χώρο. Ο Domin (1999), στηριζόμενος σε στοιχεία από τα πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου, κατέγραψε τέσσερις ευδιάκριτους τύπους εργαστηριακής καθοδήγησης. Εργαστήρια που επεξηγούν τη θεωρία (expository - verification laboratory), εργαστήρια που μαθαίνουμε κατόπιν έρευνας-εξερεύνησης (inquiry laboratory), εργαστήρια ανακάλυψης (discovery laboratory) και τα πιο πρόσφατα εργαστήρια που βασίζονται στη λύση προβλημάτων (problem-based laboratory).

Τρία περιγραφικά στοιχεία μπορούν να διαφοροποιούν αυτούς τους τύπους: αποτέλεσμα, προσέγγιση και διαδικασία. Οι δραστηριότητες σε εργαστήρια επαλήθευσης, ανακάλυψης και αυτά που βασίζονται στη λύση προβλημάτων έχουν προκαθορισμένα συμπεράσματα. Για πειράματα επαλήθευσης, οι σπουδαστές και ο δάσκαλος είναι ενήμεροι των αναμενόμενων συμπερασμάτων. Για πειράματα ανακάλυψης και λύσης προβλημάτων, συνήθως, μόνο ο δάσκαλος γνωρίζει το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Οι δραστηριότητες σε πειράματα επαλήθευσης και λύσης προβλημάτων ακολουθούν μια παραγωγική-απαγωγική (deductive) προσέγγιση. Οι μαθητές εφαρμόζουν μια γενική αρχή για να κατανοήσουν ένα ιδιαίτερο φαινόμενο, δηλαδή μια μετάβαση από το γενικό στα ειδικό. Οι δραστηριότητες ανακάλυψης και μάθησης με εξερεύνηση είναι επαγωγικές (inductive). Παρατηρώντας ιδιαίτερες περιπτώσεις οι μαθητές προσπαθούν να εξηγήσουν μια γενική αρχή, δηλαδή μια μετάβαση από τα επιμέρους στο γενικό. Αυτή η διαδικασία μπορεί να τεθεί σε κριτική με την έννοια ότι οι μαθητές είναι απίθανο να ανακαλύψουν στον περιορισμένο χρόνο ενός εργαστηρίου ότι χαρισματικοί επιστήμονες χρειάστηκαν πολλά χρόνια για να το βρουν.

Τέλος σε οποιοδήποτε εργαστηριακό τύπο η διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται είναι είτε σχεδιασμένη από τους μαθητές είτε παρεχόμενη σ᾽ αυτούς από μια εξωτερική πηγή (το δάσκαλο, τον εργαστηριακό οδηγό ή ένα εγχειρίδιο). Οι μέθοδοι μάθησης μετά από εξερεύνηση και αυτές που βασίζονται στη λύση προβλημάτων απαιτούν ο μαθητής να αναπτύξει τις δικές του διαδικασίες. Στην περίπτωση της επαλήθευσης και στις περισσότερες δραστηριότητες ανακάλυψης η διαδικασία είναι δοσμένη για τους μαθητές.

Ανεξάρτητα από τον τύπο της εργαστηριακής εργασίας κάποιο είδος προ-εργαστηριακής προετοιμασίας είναι απαραίτητο. Πριν ζητήσουμε από τους μαθητές να ασχοληθούν με οποιοδήποτε τύπο εργαστηριακής εργασίας, πρέπει να γνωρίζουμε σε ποιο βαθμό αυτοί σχετίζονται με το γνωστικό περιεχόμενο.

Κάτι ανάλογο ισχύει, όταν επινοείται μια διαδικασία. Οι μαθητές μπορεί να πασχίζουν να καταλάβουν τα αποτελέσματα από τη διαδικασία που ακολούθησαν, επειδή τους λείπει η γνώση που θα τους πει ότι τα συμπεράσματά τους είναι χωρίς νόημα, γιατί ο πειραματικός σχεδιασμός τους δεν ήταν σωστός. Συνεπώς, οι δάσκαλοι πρέπει να προσδιορίσουν σ' ένα βαθμό πόση γνώση περιεχομένου είναι αναγκαία και σε ποιο βαθμό οι μαθητές την κατέχουν, για να είναι ικανοί να εμπλακούν σε μια συγκεκριμένη εργαστηριακή εργασία. Η έρευνα είναι σε μεγάλο βαθμό εξαρτώμενη από τη γνώση και δεν μπορεί να λάβει χώρα σ' ένα γνωστικό κενό.

Ένας μαθητής που εισάγεται σε ένα εργαστήριο χωρίς κάποια προετοιμασία είναι πιθανόν να ξοδέψει ώρες σε άκαρπους χειρισμούς ρουτίνας χωρίς κάποια μάθηση. Καθώς τα εργαστήρια είναι αρκετά δαπανηρά, στο πλαίσιο των ιδιαίτερων χώρων στέγασης, σε αναλώσιμα και σε προσωπικό (Garratt, 1997), αν αυτά δεν χρησιμοποιηθούν για τη δυναμική των δυνατοτήτων τους και ο χρόνος ξοδεύεται αντιπαραγωγικά, αυτό είναι μια συνολική απώλεια πόρων.

Η προ-εργαστηριακή προετοιμασία δεν μπορεί να είναι απλώς «διάβασμα του οδηγού πριν μπεις στο εργαστήριο». Πολλοί μαθητές αυτό φαίνεται να το αγνοούν, επειδή «καταφέρνουν» να διεκπεραιώσουν το εργαστήριο χωρίς να το έχουν προετοιμάσει. Η προ-εργαστηριακή εργασία, που πολλοί ερευνητές προτείνουν, πρέπει να είναι προσεχτικά σχεδιασμένη. Αυτή μπορεί να πάρει πολλές μορφές, όμως κύριος στόχος θα πρέπει να είναι να προετοιμάσει το μαθητή να είναι ένας ενεργός συμμετέχων στο εργαστήριο. Αυτό το θέμα έχει απασχολήσει ένα αριθμό δημοσιεύσεων από δασκάλους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Garnduff & Reid, 2001, Nicholls, 1999), που έχουν γράψει και προτείνουν μια συλλογή προ-εργαστηριακών ασκήσεων.

Εργαστήριο επαλήθευσης

Η εκπαίδευση με πείραμα επαλήθευσης είναι ο πιο κοινός τύπος που χρησιμοποιείται. Μέσα σ΄αυτό το μαθησιακό περιβάλλον ο δάσκαλος ορίζει, κατευθύνει τη δραστηριότητα των μαθητών και τη συσχετίζει με προηγούμενη εργασία τους. Ο ρόλος του μαθητή εδώ είναι μόνο να ακολουθήσει τις οδηγίες του δασκάλου ή του εργαστηριακού οδηγού, που παρουσιάζονται με λεπτομέρειες. Το συμπέρασμα είναι προκαθορισμένο από το δάσκαλο και πιθανώς να έχει γνωστοποιηθεί στο μαθητή.

Ο Lagowski (1990) έχει επισημάνει ότι «στο σχεδιασμό του εργαστηρίου επαλήθευσης οι δραστηριότητες μπορούν να εκτελεστούν ταυτόχρονα από ένα μεγάλο αριθμό μαθητών με πολύ μικρή εμπλοκή από το διδάσκοντα, με χαμηλό κόστος και μέσα σε ένα μικρό χρονικό διάστημα δύο διδακτικών ωρών. Αυτός ο τύπος εργαστηρίου έχει κυρίαρχη θέση που στηρίζεται στην ανάγκη να ελαχιστοποιηθούν οι δαπάνες, ο χρόνος, οι χώροι, ο εξοπλισμός και το προσωπικό». Παρ΄ όλα αυτά, αυτή η διαδικασία αν και είναι διαχειριστικώς αποτελεσματική, μπορεί να διαψεύσει τους κύριους σκοπούς της εργαστηριακής εργασίας, αφήνοντας τους μαθητές ανεκπαίδευτους σ΄ αυτό το χώρο της μάθησης.

Οι Johnston και Al-Shuaili (2001) αναγνωρίζουν τα μειονεκτήματα των πειραμάτων επαλήθευσης, αλλά ταυτόχρονα σημειώνουν ότι αυτά είναι ρι-

ζωμένα στη διδασκαλία των φυσικών μαθημάτων. Οι διδάσκοντες πρέπει να συνυπολογίζουν τη δημιουργία κινήτρων για την πρόκληση ενδιαφέροντος και ευχαρίστησης, όταν αναθέτουν μια εργαστηριακή εργασία στους μαθητές.

Οι Montes και Rockley (2002) μελετώντας τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα των πειραμάτων επαλήθευσης, όπως αυτά τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α., σημειώνουν ότι: Τα πειράματα επαλήθευσης μπορούν να προσαρμόζονται με ευκολία στο περιορισμένο χρονικό διάστημα της μιας ή των δύο διδακτικών ωρών και μπορεί να ολοκληρωθούν σ΄ αυτό. Επίσης σημειώνουν ότι η ευκολία στη βαθμολόγηση που αναφέρουν οι διδάσκοντες ως πλεονέκτημα για τα πειράματα επαλήθευσης προέρχεται από την προσδοκία ότι οι σπουδαστές πρέπει να καταλήξουν σε μια ορισμένη πειραματική τιμή ή να αναπαράγουν μια δοσμένη μαθηματική σχέση.

Μια δεύτερη ομάδα πλεονεκτημάτων των πειραμάτων επαλήθευσης που καταγράφηκε από τους δασκάλους προέρχεται από τον ισχυρισμό ότι τα πειράματα επαλήθευσης μαθαίνουν τους μαθητές ν' ακολουθούν οδηγίες, πειραματικές τεχνικές, να αποκτήσουν επιδεξιότητα στη χρήση οργάνων και συσκευών και να ενισχύσουν τις έννοιες που διδάχτηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας. Μπορεί να είναι επιθυμητό οι μαθητές να γνωρίζουν πως να ακολουθούν οδηγίες αλλά αυτό δεν είναι ένας σημαντικός στόχος των εργαστηρίων, όπως αυτοί αναφέρονται στα standards του εθνικού προγράμματος για την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες των ΗΠΑ (National Science Education Standards, National Research Council, Washington DC, 1996). Είναι πιθανό οι δάσκαλοι να συγχέουν την περίπτωση της μεθοδικότητας στην έρευνα με την ικανότητα να ακολουθεί κάποιος οδηγίες.

Οι δάσκαλοι επίσης σημείωσαν ως πλεονέκτημα ότι όλοι οι μαθητές ακολουθούν την ίδια διαδικασία. Εφ΄όσον οι δάσκαλοι γνωρίζουν ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν και σε τι συμπέρασμα θα καταλήξουν, είναι ευκολότερο γι΄αυτούς να βοηθήσουν μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Στο πλαίσιο των πειραμάτων επαλήθευσης αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι δάσκαλοι μπορούν πιο εύκολα να δώσουν οδηγίες στους μαθητές που θα τους επιτρέψουν να πάνε προς τη «σωστή» κατεύθυνση. Αυτό είναι σε αντίθεση με έναν από τους κύριους στόχους των πειραμάτων, να καταστήσουν ικανούς τους μαθητές να διερευνούν και να λύνουν προβλήματα.

Ένα άλλο σημείο που καταγράφηκε ως πλεονέκτημα από τους δασκάλους είναι το γεγονός ότι τα πειράματα επαλήθευσης δεν είναι αμφιλεγόμενα. Ένας πιθανός λόγος που οι δάσκαλοι τα αντιλαμβάνονται ως τέτοια φαίνεται να εξυπηρετεί τα πρωταρχικά μοντέλα τους για τη διδασκαλία της επιστήμης στο εργαστήριο. Εφ΄ όσον η πλειονότητα των δασκάλων διδάχθηκε επιστήμη χρησιμοποιώντας την προσέγγιση επαλήθευσης, αυτή την προσέγγιση προτιμούν να χρησιμοποιούν και στις τάξεις τους.

Στο εργαστήριο επαλήθευσης η προσέγγιση που χρησιμοποιείται αφήνει πολύ λίγες επιλογές για το τι θα κάνουν οι μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει λίγος χώρος για λύση προβλημάτων και εξερεύνηση για το μαθητή. Αν ο στόχος είναι να υπολογιστεί μια πειραματική τιμή ή να παρατηρηθούν κάποια φαινόμενα, δεν υπάρχουν περιθώρια για το μαθητή για ελεύ-

θερη διερεύνηση των μεταβλητών που μπορούν να επηρεάσουν την πειραματική τιμή που πρέπει να προσδιοριστεί. Ως αποτέλεσμα, τα πειράματα επαλήθευσης δεν επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν πλήρως τις δεξιότητες λύσης προβλημάτων.

Οι Montes και Rockley (2002) συνοψίζοντας, τα πλεονεκτήματα των πειραμάτων επαλήθευσης, που οι δάσκαλοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. ανέφεραν, βρήκαν ότι αυτά εμπίπτουν σε δύο κυρίως κατηγορίες. Η πρώτη σχετίζεται με την επάρκεια και την οικειότητα που έχουν με την παραπάνω πειραματική προσέγγιση. Όταν εξετάζονται πιο εμπεριστατωμένα τα πλεονεκτήματα που αναφέρονται από τους δασκάλους, αυτά φαίνεται να ωφελούν περισσότερο το δάσκαλο παρά το μαθητή και δεν εξυπηρετούν παιδαγωγικούς λόγους. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει εκείνα τα πλεονεκτήματα που οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται ως διδακτικά πλεονεκτήματα του στυλ του παραδοσιακού εργαστηρίου. Τα περισσότερα πλεονεκτήματα στην κατηγορία αυτή είναι οφέλη που σχετίζονται με τη διδασκαλία των φυσικών μαθημάτων στην τάξη, χωρίς να προσφέρουν εργαστηριακή εμπειρία.

Εργαστήριο εξερεύνησης

Αυτός ο τύπος εργαστηριακής δραστηριότητας απαιτεί οι μαθητές να παράγουν τις δικές τους διαδικασίες. Το εργαστήριο εξερεύνησης μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να δομήσει διαδικασίες σκέψης, οι οποίες, αν γίνουν κανονικά, θα δώσουν στο μαθητή την ευκαιρία να ασχοληθεί με αυθεντικές ερευνητικές διαδικασίες. Ο Raths κ.ά. (1986) κατέγραψαν τις παρακάτω υψηλής τάξεως γνωστικές διαδικασίες ως συνιστώσες της μάθησης μέσω του εργαστηρίου εξερεύνησης. Να κάνεις υποθέσεις, να δίνεις εξηγήσεις, να θέτεις σε κριτική, να αναλύεις, να κρίνεις αποδείξεις, να εφευρίσκεις και να αξιολογείς επιχειρήματα.

Αυτός ο τύπος εργαστηριακής εργασίας θα μπορούσε να δεχτεί κριτική, επειδή δίνει αρκετή έμφαση στην επιστημονική διαδικασία και λιγότερη στο επιστημονικό περιεχόμενο. Η δραστηριότητα αυτή δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο πολλοί από τους στόχους του εργαστηρίου μπορούν να καλλιεργηθούν, αλλά είναι χρονοβόρα. Παρ᾽ όλα αυτά, υπάρχουν ισχυροί λόγοι να χρησιμοποιείται κατά διαστήματα και με κατάλληλες προσαρμογές σ' όλες τις βαθμίδες.

Οι Johnstone και Al-Shuaili (2001) σημειώνουν ότι δεν υπάρχουν λόγοι που να αποκλείουν μια μικρή ερευνητική εργασία προς το τέλος της διδασκαλίας ενός κεφαλαίου. Π.χ. ένα εργαστήριο που επεξηγεί την ύλη πάνω στα οξέα και τις βάσεις θα μπορούσε να ακολουθείται από μια ποικιλία μικρών ερευνητικών εργασιών πάνω σε οξέα του εμπορίου, απορρυπαντικά μπάνιου, αντιόξινα και ούτω καθ᾽ εξής, χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες που κερδήθηκαν από προηγούμενο εργαστήριο επαλήθευσης. Τέτοια εργαστήρια που χρησιμοποιούν «χημικά της καθημερινής ζωής» δίνουν την ευκαιρία για προγραμματισμό, σχεδιασμό και ερμηνεία καθώς και κίνητρο για την κατοχή γνώσης και τη δημιουργία κλίματος ενθουσιασμού. Το είδος αυτό της προσέγγισης έχει ήδη κερδίσει σε αποδοχή αλλά δεν είναι ακόμη κοινά αποδεκτό.

Εργαστήριο ανακάλυψης

Σ΄ αυτό τον τύπο εργαστηρίου κανένα εργαστηριακό εγχειρίδιο δεν χρησιμοποιείται. Ο δάσκαλος παρέχει ελάχιστη καθοδήγηση και ο σπουδαστής τοποθετείται στο ρόλο του ερευνητή.

Ένας αριθμός άρθρων έχει λεπτομέρειες για τη μέθοδο και τα πλεονεκτήματα της προσέγγισης που βασίζεται στα ανακαλυπτικά πειράματα και η προσέγγιση αυτή σήμερα είναι μια ολοκληρωμένη συνιστώσα στο πρόγραμμα που ορίζει το «Εθνικό επίπεδο γνώσεων διδασκαλίας της επιστήμης – National science education standard» στις ΗΠΑ. Πολλές απ΄ αυτές τις ιδέες δεν έχουν ακόμη εισχωρήσει σ΄ όσους διδάσκουν μαθήματα επιστήμης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ένας μεγάλος αριθμός άρθρων έχει δημοσιευτεί σε σχέση με τις μεθόδους και τα οφέλη των ανακαλυπτικών πειραμάτων (inquiry experiments) (Spencer, 1999, Domin, 1999). Παρ΄ όλα αυτά, έχουμε μια περιορισμένη επίδραση και υιοθέτηση αυτής της πειραματικής προσέγγισης.

Οι Montes και Rockley (2002) κατέγραψαν ότι στις ΗΠΑ λιγότερο από το 15% των δασκάλων, στις τάξεις 8-12 (έκτη δημοτικού έως και α΄ λυκείου) σε κάποιο βαθμό είχαν χρησιμοποιήσει ή προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν ανακαλυπτικά πειράματα με τους μαθητές τους και μόνο το 5% των δασκάλων ισχυρίστηκαν ότι χρησιμοποίησαν εργαστήρια που βασίζονται στην ανακαλυπτικότητα περισσότερο από μια φορά το εξάμηνο. Επιπλέον ανέφεραν ότι η πλειονότητα των πειραμάτων στις τάξεις ακολουθούσε τα πειράματα επαλήθευσης.

Λύση προβλημάτων που βασίζεται σε εργαστηριακή εργασία

Αυτός ο τύπος εργαστηρίου γίνεται τα τελευταία χρόνια δημοφιλής σε σχέση με τους άλλους τύπους εργαστηριακής διδασκαλίας, όχι μόνο σε μαθήματα γενικής χημείας αλλά και σε άλλες σειρές μαθημάτων (Wright, 1996). Ο δάσκαλος στη μάθηση που βασίζεται στη λύση προβλήματος θέτει ένα πρόβλημα στους μαθητές και στη συνέχεια υιοθετεί έναν ενθαρρυντικό και συμβουλευτικό ρόλο. Δίνει την ευκαιρία για συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, τους παρέχει τα αναγκαία υλικά και παρωθεί τους μαθητές προς μια επιτυχή λύση του προβλήματος. Ο δάσκαλος είναι σε μεγάλο βαθμό διευκολυντής παρά ένας άμεσος προμηθευτής της μάθησης του μαθητή.

Η δραστηριότητα επίλυσης προβλημάτων με πειράματα από σπουδαστές ορίζεται από τους Duggan και Gott (1995) «ως ένα είδος προβλήματος για το οποίο οι σπουδαστές δεν μπορούν αμέσως να δουν την απάντηση ή να θυμηθούν τη μέθοδο που θα εφαρμόσουν για να φτάσουν στη λύση». Οι μαθητές μπορούν ν' αποφασίσουν τι παρατηρούν, τι μετρούν, τι τροποποιούν, ποιον εξοπλισμό θα χρησιμοποιήσουν και πως θα τον χειριστούν. Αυτές οι διεργασίες αντιστοιχούν σε υψηλά επίπεδα της ταξινόμησης διδακτικών στόχων κατά Bloom (1980), όπου εκτός από κατανόηση και εφαρμογή συμπεριλαμβάνεται η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση.

Ο Wright (1996) έδωσε έμφαση στο ότι τα προβλήματα πρέπει να σχεδιάζονται, ώστε να είναι εννοιολογικώς απλά, έτσι που οι μαθητές να συγκεντρώνονται πάνω στη μεθοδολογία, χωρίς να κατακλύζονται από την πολλαπλότητα και τη συνθετότητα των εννοιών. Οι μαθητές απαιτείται να

επινοήσουν ένα μονοπάτι λύσης, να σκεφτούν σχετικά μ᾽ αυτό, τι θα κάνουν, και γιατί επιλέγουν να κάνουν αυτό.

Όπως στις ανακαλυπτικές και εξερευνητικές διδασκαλίες αυτός ο τύπος εργαστηριακής εργασίας είναι χρονοβόρος και έχει μεγάλες απαιτήσεις από το δάσκαλο και το μαθητή απ᾽ ό,τι στο εργαστήριο επαλήθευσης. Όμως μια τέτοια μεθοδολογία καλλιεργεί την ανάπτυξη υψηλής τάξεως γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από την πραγματοποίηση και την εκτίμηση των διαδικασιών που παράγονται από το μαθητή. Μια τέτοια προσπάθεια, που είναι μια απαγωγική προσέγγιση, προϋποθέτει οι μαθητές να έχουν κάποια έκθεση σε έννοιες και αρχές που αφορούν το θέμα και να είναι εξοικειωμένοι με κάποιες πειραματικές τεχνικές, πριν επιδοθούν στο πείραμα (Domin 1999).

Στη Γαλλία, μια σημαντική κίνηση ανανέωσης της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών αρχικά στα λύκεια, και στη συνέχεια στα γυμνάσια, επιχειρήθηκε το 1992. Οι οδηγίες (BOEN, 1997) επισημαίνουν τις δυσκολίες που συναντά η διδασκαλία από την πλευρά των μαθητών και επιμένουν στην αναγκαιότητα να τις αιτιολογήσουν. Η κίνηση αυτή για την ανανέωση των παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της Χημείας, μέσω μιας συστηματικής προσφυγής στο πείραμα. Πρόκειται για την ενότητα με τον τίτλο «για να ανανεωθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές στην εκπαίδευση της Χημείας» (Lefour & Meheut, 1996), όπου σ᾽αυτή επισημαίνονται «πορείες επίλυσης προβλημάτων, με τη βοήθεια πειραμάτων».

Το 1996, η ομάδα εργασίας για τη διδασκαλία της Φυσικής και Χημείας στο λύκειο, στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος συστήνει δραστηριότητες που επιτρέπουν να απαντήσει κάποιος σ᾽ ένα πρόβλημα με σκοπό «να καταστήσει τους μαθητές ενεργούς, δημιουργικούς και εφευρετικούς, να τους καθοδηγήσει να παρατηρούν για να επιτύχουν στη συνέχεια με ένα επιστημονικό τρόπο, βασισμένο στο πείραμα την απάντηση σ’ ένα ερώτημα (BOEN, 1996). Τα παραπάνω δείχνουν ότι πάνω απ᾽ όλα πρέπει να ευνοείται η διδασκαλία της επιστημονικής μεθόδου που συμπεριλαμβάνει την άσκηση στην παρατήρηση και την απόκτηση εμπειριών. Ο παραπάνω προσανατολισμός αποτελεί σε ένα βαθμό και τον πυρήνα στα νέα προγράμματα διδασκαλίας της Φυσικής –Χημείας που τέθηκαν σε ισχύ το σχολικό έτος 2000-01.

Οι Laugier και Dumon (2003) εφάρμοσαν μια πειραματική διδασκαλία λύσης προβλημάτων σε συνεργασία με το Εθνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Γαλλίας. Το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίχτηκε όλη η διαδικασία διεκδικεί την ένταξή του στον κοινωνικό εποικοδομισμό (social-constractivism). Ένα πρώτο στοιχείο αυτού του πλαισίου είναι ότι ο μαθητής αλληλεπιδρά με ένα περιβάλλον που είναι οργανωμένο από τον διδάσκοντα. Αυτό το στοιχείο συναντά την άποψη του Piaget, που υποστηρίζει ότι το παιδί σ᾽ αυτό το περιβάλλον καλείται να παίξει ένα ρόλο, στη δόμηση της δικής του γνώσης. Το δεύτερο στοιχείο αφορά το ρόλο της αλληλεπίδρασης μεταξύ ομοίων (συμμαθητών) και το τρίτο στοιχείο είναι η κοινωνική διάσταση της εκμάθησης, που διεκδικείται από το Vygotsky.

Μια πρόταση μοντελοποίησης της λύσης προβλημάτων στο εργαστήριο

Ενώ αναγνωρίζεται ότι οι καταστάσεις λύσης προβλημάτων είναι πολύπλοκες και μεταβλητές και δεν αντιμετωπίζονται από μια απλή «επιστημονική μέθοδο», οι διδακτικοί έχουν φτάσει σε μια αποδοχή ότι υπάρχουν ορισμένα βασικά βήματα που συνιστούν τη διαδικασία λύσης προβλημάτων (Dupont, 1992, Furio Mas κ.ά, 1994). Παρακάτω περιγράφουμε τις φάσεις ενός απλοποιημένου μοντέλου που αναπαριστά τη διαδικασία. Η πραγματική κατάσταση λύση-προβλήματος είναι συνήθως περισσότερο πολύπλοκη, με συνδέσεις και αλληλεπιδράσεις κατά μήκος διαφορετικών φάσεων, όπως να συλλέγεις δεδομένα, να ανακαλείς γνώσεις για να προβλέψεις, να αξιολογήσεις το σχεδιασμό και να τον εφαρμόζεις υπό το φως των πληροφοριών που συλλέχτηκαν.

Φάση μεταβίβασης του προβλήματος από τον διδάσκοντα στην ομάδα

Η τοποθέτηση από τον διδάσκοντα καταστάσεων –προβλημάτων (situations - problems) είναι το πρωταρχικό υλικό για να θέσει σε τροχιά τη δραστηριότητα της ομάδας που θα ασχοληθεί με το πρόβλημα. Η διατύπωση του προβλήματος πρέπει να είναι σύντομη και σαφής, ώστε να ορίζεται τι ακριβώς ζητείται και τι πρέπει να επιτευχθεί από την ομάδα. Η φάση αυτή φτάνει μέχρι το σημείο όπου ο διδάσκων είναι βέβαιος ότι η ομάδα έχει κατανοήσει το πρόβλημα που της τέθηκε και είναι έτοιμη να το οικειοποιηθεί.

Ένα πρόβλημα που τίθεται, για να αντιμετωπιστεί στο εργαστήριο, πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά (Furio Mas κ.ά, 1994, Millar, 1996).

Να είναι ενδιαφέρον για τους μαθητές και αυτοί να το αισθανθούν σαν πραγματικό πρόβλημα.

Η λύση του προβλήματος να βρίσκεται στο πλαίσιο των ικανοτήτων της πλειοψηφίας των μαθητών και αυτοί να αισθανθούν ότι είναι ικανοί να το αντιμετωπίσουν, χρησιμοποιώντας τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις που έχουν.

Να μην είναι παρόμοια με τις συνηθισμένες εργασίες, ούτε γενικά και «ανοιχτά» σε ερωτήματα προσωπικής γνώμης.

Να είναι πρωτότυπα, ώστε η λύση τους να μη μπορεί να βρεθεί αμέσως. Οι σπουδαστές να απαιτείται να συνδυάσουν προαποκτηθείσες γνώσεις, να δομήσουν υποθετικο-αναγωγικούς συλλογισμούς, για να αναλύσουν το πρόβλημα σε επιμέρους προβλήματα και στη συνέχεια να τα συνθέσουν για να φτιάξουν ένα καινούριο σύνολο.

Οι απαντήσεις που προκύπτουν να επιβεβαιώνουν ότι άξιζε η προσπάθεια του πειραματισμού και επιπλέον να βοηθούν τους σπουδαστές να συνειδητοποιήσουν κενά και αδύνατα σημεία από την προηγούμενη μάθησή τους.

Η φάση οικειοποίησης του προβλήματος από την ομάδα

Από τους μαθητές της κάθε ομάδας ζητείται κατ᾽ αρχήν να διαβάσουν προσεχτικά τη διατύπωση του προβλήματος. Στη συνέχεια οι μαθητές

ανταλλάσσουν απόψεις και προτείνουν ένα σχεδιασμό πειράματος για το πως θα μπορούσαν να απαντήσουν στο πρόβλημα. Ο σχεδιασμός στη συνέχεια παρουσιάζεται από την ομάδα στον διδάσκοντα, ο οποίος θέτει ερωτήματα που υποδεικνύουν εννοιολογικά λάθη ή επισημαίνει ότι οι συσκευές που ζητούν δεν είναι διαθέσιμες ή αν υπάρχουν απαιτούν μια προετοιμασία για το χειρισμό τους και θα έκαναν το πείραμα σύνθετο.

Η επαναδιατύπωση του προβλήματος με ισοδύναμο τρόπο από την ομάδα, αν αυτή είναι προς την κατεύθυνση μιας μεγαλύτερης κατανόησής του, είναι ευπρόσδεκτη. Περαιτέρω μια σειρά από υποθέσεις πρέπει να γίνουν και να διερευνηθούν οι συνέπειές τους προς την κατεύθυνση κατάρτισης ενός project που θα δίνει νόημα στο πρόβλημα που τέθηκε. Η ανάκληση των εννοιών που σχετίζονται με το πρόβλημα και η ένταξή τους στο κατάλληλο εννοιολογικό πλαίσιο θα δώσουν έναν αριθμό πιθανών απαντήσεων, που αναμένεται να ελεχθούν από την πειραματική διαδικασία που θα ακολουθηθεί.

Φάση διαμόρφωσης μιας πειραματικής διαδικασίας

Στη φάση αυτή η ομάδα κινείται προς την κατεύθυνση δόμησης μιας αναπαράστασης της εργασίας που έχει να επιλύσει και του τρόπου που πρέπει να την προσεγγίσει. Η φάση αυτή «κυριαρχείται από υποθέσεις και διερεύνηση των συνεπειών τους, καταρτίζοντας μοντέλα που να είναι ικανά να παρουσιάσουν το φαινόμενο που περιγράφεται στη διατύπωση, επινοώντας μια πειραματική διαδικασία που να επικυρώνει τις υποθέσεις και τα προτεινόμενα μοντέλα».

Η αναζήτηση και η διαμόρφωση μιας πειραματικής διάταξης από την πλευρά της ομάδας και η λήψη αποφάσεων για το τι και πως θα χρησιμοποιηθεί για τη λύση του προβλήματος δεν προκύπτει άμεσα. Η οργάνωση συζητήσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας γύρω απ᾽αυτές τις αποφάσεις φαίνεται να είναι η δεύτερη απαραίτητη σύνθεση. Στη φάση αυτή η ομάδα θα πρέπει να δομήσει ένα πρόγραμμα που να περιλαμβάνει τις διαδικασίες για τη λύση του προβλήματος.

Η αναζήτηση οργάνων και χημικών ουσιών που πιθανόν θα χρειαστούν και η επινόηση μιας πειραματικής διάταξης μπορεί να συμπεριλαμβάνεται στη φάση αυτή. Κάποιες ομάδες ζητούν κάποιες συσκευές ή ουσίες και με τη βοήθεια αυτών προσπαθούν να σκεφτούν μια διαδικασία που θα τους επιτρέψει να δώσουν μια απάντηση στο πρόβλημα. Η ιδέα μιας πιο σχηματοποιημένης πειραματικής διαδικασίας τους «έρχεται» στην πορεία. Αυτός ο χειρισμός τους επιτρέπει να εξοικειωθούν με τις συσκευές και τα φαινόμενα. Αυτό είναι μια μορφή οικειοποίησης του προβλήματος μέσω μιας τακτικής που μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως προσαρμοστική (Laugier & Dumon, 2003).

Μια σχηματική αναπαράσταση στο χαρτί της πειραματικής διάταξης, που θα δείχνει τα διάφορα μέρη της και τον τρόπο που θα συναρμολογηθούν, θα δώσει μια εικόνα του τι οι μαθητές έχουν επινοήσει για τη διαπραγμάτευση του προβλήματος και το βαθμό που η διάταξη αυτή θα μπορούσε να δώσει μια αποδεκτή απάντηση στο πρόβλημα. Αυτή τη συμπεριφορά ο Schneeberger (1999) τη χαρακτηρίζει ως διερευνητική και παρα-

τηρείται σ᾽ αυτούς που είναι ήδη ικανοί να επιστρατεύσουν ένα μεγάλο μέρος από τις σχετικές με το πρόβλημα γνώσεις.

Αν μια ομάδα δεν έχει κάποια ιδέα πως να ξεκινήσει ο διδάσκων της δίνει κάποιες ιδέες, προσπαθεί να θυμίσει έννοιες ή περιγραφές γεγονότων ή πειραμάτων από τα σχολικά τους βιβλία, όχι όμως να δώσει μια «συνταγή» για το πως να αντιμετωπίσουν πειραματικά το πρόβλημα. Κατά τη διάρκεια αυτών των διαδικασιών οι μαθητές ενθαρρύνονται προς μια κατεύθυνση «ανεξαρτησίας» από τον διδάσκοντα, να έχουν εμπιστοσύνη στη δική τους «κοινή χημική / φυσική αίσθηση».

Φάση πραγματοποίησης του πειραματισμού

Στη διάρκεια αυτής της φάσης η ομάδα περνάει από τις υποθέσεις και το σχεδιασμό στην εφαρμογή. Η έλλειψη πειραματικής εμπειρίας και η έλλειψη επιδεξιότητας στο χειρισμό απλών εξαρτημάτων και συσκευών είναι παρούσες στη φάση αυτή. Επιπλέον η πειραματική πραγματικότητα εμπλέκει παραμέτρους που δεν τις είχαν σκεφτεί στην προηγούμενη φάση. Το πείραμα δεν αφήνει περιθώρια παραλείψεων και συγκαλύψεων σε αντίθεση με τη λύση προβλημάτων με χαρτί και μολύβι, όπου ο σπουδαστής φτάνει σε μια λύση χωρίς να έχει σκεφτεί τους παράγοντες που εμπλέκονται στο πρόβλημα, αφού η εκφώνηση του προβλήματος και τα δεδομένα που δίδονται τους αποσιωπούν.

Η αποδοχή του πειραματικού σχεδιασμού περνάει από διαδοχικές βελτιώσεις και αναθεωρήσεις του αρχικού. Στο σημείο αυτό η παρέμβαση του διδάσκοντα είναι να ενθαρρύνει την ομάδα στο βαθμό που κινείται προς μια «βιώσιμη» διαδικασία ή να θέσει ερωτήματα σε σχέση με σημεία της προτεινόμενης διαδικασίας, που δεν εδράζονται σε σωστή εννοιολογική βάση, ή να θεωρήσει ότι η όλη πειραματική διαδικασία είναι περίπλοκη και έξω από τις δυνατότητες του εργαστηριακού εξοπλισμού αλλά και του χρόνου που διατίθεται. Επιπλέον, σε ζητήματα που συνδέονται με την ασφάλεια των φοιτητών και του εργαστηρίου, ο διδάσκων πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή.

Τα παραπάνω θέτουν περιορισμούς και θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι η ομάδα στο τέλος επινοεί μια πειραματική λύση προβλήματος που είναι πολύ πιθανόν εξ᾽ αρχής να έχει επιλέξει ο διδάσκων. Στο σημείο αυτό υπάρχει μια ενδιαφέρουσα συζήτηση περί ισομορφισμού (isomorphisme) ανάμεσα στην εργασία των σπουδαστών και των ερευνητών. Ο Furio Mas κ.ά. (1994) επισημαίνουν τις έντονες διαφορές ανάμεσα στην επιστημονική έρευνα, που διεξάγεται από τον ερευνητή, και αυτή που διεξάγεται από το μαθητή.

Στην περίπτωση της λύσης προβλήματος με τη βοήθεια πειράματος από τους μαθητές, όταν μια πειραματική διάταξη επινοηθεί και αυτή δίνει μια απάντηση στο πρόβλημα, η όλη διαδικασία θεωρείται επιτυχής. Περαιτέρω διορθώσεις, αναθεωρήσεις και βελτιώσεις είναι επιθυμητές.

Επιπλέον ο Laugier (1998) επισημαίνει ότι, αν στο πλαίσιο μιας πειραματικής διδασκαλίας, εκτός σχολικού χρόνου, είναι δυνατόν ν’ αφήσουμε το μαθητή ν’ αποτύχει στην πραγματοποίηση μιας εργασίας που του ανατέθηκε, όμως σε ένα πειραματισμό, στο πλαίσιο του διδακτικού χρόνου, μέσα στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν αποδεχθεί μια συνεργασία

και αυτή πρέπει να είναι σεβαστή. Η σύμβαση για συνεργασία και διδασκαλία επιβάλλει οι διδάσκοντες να μάθουν κάποια πράγματα στους μαθητές τους.

Πριν η ομάδα αρχίσει την εφαρμογή της πειραματικής διαδικασίας, μια μορφή επικύρωσης από τον διδάσκοντα για την επινοηθείσα διάταξη και την αποτελεσματικότητά της στην απάντηση του προβλήματος, στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι αναγκαία. Επιπλέον, σημεία που σχετίζονται με το χειρισμό οργάνων και άλλα τεχνικά ζητήματα πρέπει να επισημανθούν από τον διδάσκοντα στην ομάδα.

Φάση αξιολόγησης

Στη φάση αυτή η ομάδα και ο διδάσκων επιβεβαιώνουν αν η πειραματική διάταξη και η διαδικασία που ακολουθήθηκε δίνει τις μετρήσεις για μια λύση του τεθέντος προβλήματος. Σε ποιο βαθμό τα αποτελέσματα είναι ικανοποιητικά και πως αυτά μπορούν να μετασχηματιστούν και να ερμηνευτούν με τη βοήθεια μαθηματικών σχέσεων.

Αυτή η φάση καταλήγει μερικές φορές σε νέα ερωτήματα σε σχέση με την ακρίβεια των αποτελεσμάτων και στον εντοπισμό παραμέτρων, κατά την εκτέλεση του πειράματος, που δεν είχαν προβλεφθεί από την αρχή. Ένας επανασχεδιασμός πιο βελτιωμένος του πειράματος ή χρησιμοποίηση άλλων πιο κατάλληλων ουσιών ή μια αλλαγή της τεχνικής μπορούν να προκύψουν. Βέβαια, ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος λίγα περιθώρια αφήνει για τέτοιες επαναλήψεις.

Φάση ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Η αξιολόγηση δεν είναι αποκλειστικά πειραματική. Ο Brousseau (1998) υποστηρίζει ότι αυτή αρχίζει εφ᾽ όσον οι μαθητές συζητούν με τρόπο κριτικό και επιχειρηματολογούν για τη μέθοδο που ακολούθησαν. Οι διαδοχικές προσεγγίσεις για τη δόμηση μιας πειραματικής διάταξης είναι μορφές αξιολόγησης.

Η υπόδειξη του διδάσκοντα να αξιολογήσουν κάποιες τιμές μετρήσεων, που παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση από μια «μορφή κανονικότητας» που παρουσιάζουν οι υπόλοιπες, βελτιώνουν τα πειραματικά τους αποτελέσματα και εισάγουν στοιχεία επιστημονικής μεθοδολογίας. Η επανάληψη των μετρήσεων με σκοπό τη βελτίωσή τους, μετά την απόκτηση κάποιας εμπειρίας από την πρώτη προσπάθεια μέτρησης ή η επινόηση εναλλακτικών μορφών μέτρησης, είναι στοιχεία που εισάγουν κρίσιμες επιστημονικές δεξιότητες.

Η συσχέτιση των παρατηρούμενων φαινομένων κατά την εκτέλεση του πειράματος από τους μαθητές και η ερμηνεία τους στο πλαίσιο της εννοιολογικής τους υποδομής είναι ένα κρίσιμο σημείο στη μάθηση. Η συσχέτιση με τις αρχικές υποθέσεις και ο βαθμός επιβεβαίωσής τους επίσης αποτελούν στοιχεία της ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

Φάση παρουσίασης της εργαστηριακής εργασίας

Στη φάση αυτή η ομάδα που έλυσε το πρόβλημα στο εργαστήριο κοινοποιεί στις υπόλοιπες ομάδες το πρόβλημα με το οποίο ασχολήθηκε, επιδεικνύει την πειραματική διαδικασία που διάρθρωσε, εξηγεί τον τρόπο που

έκανε τις μετρήσεις της ή τις επαναλαμβάνει και παρουσιάζει τη λύση που βρήκε.

Στη συνέχεια υποστηρίζει την πειραματική διαδικασία και εξηγεί τους λόγους που κατέληξε σ' αυτή μεταξύ άλλων εναλλακτικών. Ερμηνεύει τα αποτελέσματα που βρήκε στο πλαίσιο ενός επεξηγηματικού μοντέλου. Ερωτήσεις που τίθενται από τους μαθητές των άλλων ομάδων καθώς και από τον διδάσκοντα στα μέλη της ομάδας, που παρουσιάζει την εργασία της, ολοκληρώνουν τη φάση αυτή.

Αυτή η διαδικασία ξεπερνά τα όρια της ομάδας που τη διατύπωσε και η απάντηση αποκτά ένα είδος επικύρωσης και παίρνει τη μορφή της κοινωνικοποιημένης γνώσης.

Συμπεράσματα – προτάσεις

Η εργαστηριακή λύση προβλήματος θέτει σε κίνηση νοητικές (cognitives), συναισθηματικές (affectives) και ψυχοκινητικές (psychomotors) διεργασίες που συμβαίνουν εντός των ομάδων καθώς και αλληλεπιδράσεις των ομάδων με τον διδάσκοντα. Το όλο «σκηνικό», η ζωντάνια της ανταλλαγής απόψεων κατά τη συλλογική συζήτηση και οι αλληλεπιδράσεις υπογραμμίζουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και το «σπάσιμο» της παραδοσιακής διδασκαλία στο εργαστήριο.

Ο παράγοντας του περιορισμένου χρόνου που διατίθεται για εργαστηριακή εργασία στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η περιορισμένη αντίληψη πολλών δασκάλων για το ρόλο του εργαστηρίου στη μάθηση είναι δύο σημαντικοί λόγοι που το εργαστήριο επαλήθευσης παραμένει κυρίαρχο και στη χώρα μας. Αν θέλουμε να δοθεί μια ώθηση για ανανέωση της εργαστηριακής εργασίας είναι αναγκαία η ανάπτυξη μιας νέας ομάδας πειραμάτων που να μετατρέπουν ένα αριθμό πειραμάτων επαλήθευσης σε πειράματα ανακαλυπτικά και σε πειράματα λύσης προβλημάτων στο εργαστήριο. Έτσι, μετά τον αρχικό χρόνο επένδυσης στο να μετατραπούν τα πειράματα, οι εμπλεκόμενοι με την εκπαιδευτική διαδικασία θα συνειδητοποιήσουν ότι τα «νέα πειράματα» θα παρέχουν πολλά από τα ίδια πλεονεκτήματα που σχετίζονται με την ευκολία της προετοιμασίας και διαχείρισής τους από τους δασκάλους (Allen κ.ά, 1986).

Επιπλέον οι δάσκαλοι, για να μετατοπιστούν από τα πειράματα επαλήθευσης στα πειράματα ανακάλυψης και λύσης προβλημάτων, πρέπει να εφοδιαστούν με μια εμπεριστατωμένη επιμόρφωση και να έχουν πειστεί για τα πλεονεκτήματά τους, να έχουν ισχυρά επιχειρήματα για να τα υπερασπιστούν και να υπάρχει ένα πλαίσιο που να ορίζει και να ενθαρρύνει την εφαρμογή τους. Καθώς οι διδάσκοντες θα κερδίζουν σε εμπειρία στο «νέο τύπων πειραμάτων» θα κατανοούν τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα που ο τύπος αυτός εργαστηρίου παρέχει. Παραπέρα για να αυξηθούν τα οφέλη που σχετίζονται με τους παραπάνω τύπους πειραμάτων είναι ανάγκη να αυξηθεί ο αριθμός και οι δυνατότητες διάθεσής τους στους εκπαιδευτικούς. Οι διδάσκοντες όσο θα εμπλέκονται σε μια ανακαλυπτική εργαστηριακή προσέγγιση θα αντιλαμβάνονται ότι το εργαστήριο μπορεί να είναι ένα πλουσιότερο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές, όπου αυτοί δεν κατανοούν μόνο το περιεχόμενο της επιστήμης αλλά και τις διαδικασίες και τις πρακτικές της.

Ο μαθητής ζητάει συνήθως σύνθετες και πολύπλοκες συσκευές και νομίζει ότι ο σχεδιασμός είναι θέμα σύνδεσης πολλών συσκευών. Απλές συσκευές και λιτός σχεδιασμός, στο πλαίσιο του εξοπλισμού που διαθέτει ένα κοινό εργαστήριο, πρέπει να είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του καλού σχεδιασμού, κάτι που δεν είναι εύκολο, και εδώ η διαμεσολάβηση του δασκάλου είναι καθοριστική.

Η ικανότητα να καταρτιστεί μια πειραματική διαδικασία που να δίνει λύση σ΄ ένα πρόβλημα υποθέτει ότι οι μαθητές είναι σε θέση να επιστρατεύσουν τις γνώσεις που είναι σχετικές με αυτό. Όταν οι μαθητές έχουν κάποια συμμετοχή στο σχεδιασμό μιας εργαστηριακής άσκησης είναι πιθανό να έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα και να έχουν μεγαλύτερο κίνητρο για να επιμείνουν.

Τα παραπάνω απαιτούν να ξανασκεφτούμε ως δάσκαλοι και να επαναπροσδιορίσουμε τους ρόλους μας. Η αλλαγή από το να παρουσιάσεις και να επιδεικνύεις πειράματα στο να διαμεσολαβείς για να δομήσουν οι μαθητές πειραματικές διαδικασίες σε ένα πλαίσιο συνεργατικής μάθησης δεν είναι ένα εύκολο πέρασμα, αλλά αναφορές από έρευνες δείχνουν ότι μια τέτοια προσπάθεια αξίζει τον κόπο.

Βιβλιογραφία

Allen, J. B., Barker, L. N., Ramsden, J. H. (1986). Guided inquiry laboratory. *Journal of Chemical Education, 63 (6),* 533-534.

BOEN hors série No. 1 du 13/02/97, No. 45 du 12/12/96, No. 6 du 12/08/99 –Programme du cycle central du collège.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage, Grenoble.

Domin, D. S. (1999). A review of laboratory instruction. *Journal of Chemical Education, 76 (4),* 543-547.

Duggan, S., Gott, R. (1995). The place of investigations in practical work in the UK National Curriculum for Science. *International Journal of Science Education, 17*, 137-147.

Dupont, M. (1992). Quelques problèmes poses par l'évaluation des raisonnements en science chez les élèves. *Aster, 15*, 121-144.

Furio Mas, J. Barrenetxea, J. I., Reyes Martin, J. V. (1994). La «résolution de problèmes comme recherche». Une contribution au paradigme constructiviste de l'apprentissage des sciences. *Aster, 19*, 87-102.

Garnduff, J., Reid, N. (2001). *Enhancing Undergraduate Chemistry Laboratories: Pre- and post-laboratory exercises.* The Royal Society of Chemistry, London.

Garratt, C. J. (1997). Virtual investigations: ways to accelerate experience. *University Chemistry Education. 1, 19-27.*

Gott, R., Duggan, S. (1996). Practical work: its role in the understanding of evidence in science. *International Journal of Science Education, 18 (7),* 791-806.

Gunstone, R. F. (1991). *Reconstructing science from practical experience. In Practical Science,* ed. B. Woolnough, Open University Press, Milton Keynes.

Johnstone, A. H., Al-Shuaili, A. (2001). Learning in the laboratory; some thoughts from the literature. *University Chemistry Education, 5*, 42-51.

Kempa, R. F., Ward, J. E. (1988). Observational thresholds in school chemistry. International *Journal of Science Education, 10 (3),* 275.

Kerr, J. F. (1963). *Practical work in school science: An account of an inquiry into the nature and purpose of practical work in school science teaching in England and Wales*, Leicester University Press, Leicester.

Lazarowitz, R., Tamir, P. (1995). Research on using laboratory instruction in science. In Gabel, D. (Eds) *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 94-128). Macmillan N.Y.

Laugier, A. (1998). *La représentation de la réaction chimique dans les niveaux macroscopique et microscopique. Contribution au repérage des obstacles epistemologiques. Un exemple en classe de seconde.* Thèse de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.

Laugier, A., Dumon, A. (2003). Résolution de problème et pratique expérimentale: analyse du comportement des élevés en début seconde. *Chemistry education: Research and practice, 4 (3),* 335-352.
Lefour, J. M., Meheut, M. (1996). Les nouveaux programmes de chimie du secondaire. *L'Actualité Chimique*, Juillet-aout, 5-9.
Lynch, P. P., Ndyetabura, V. L. (1983). Practical work in schools: an examination of teachers' stated aims and the influence of practical work according to students. *Journal of Research in Science Teaching, 20 (7),* 663-671.
Millar, R. (1996). Investigations des élèves en science : Une approche fondée sur la connaissance. *Didaskalia, 9,* 9-30.
Montes, L. D., Rockley, M. G. (2002). Teacher perception in the selection of experiments. *Journal of Chemical Education, 79 (2),* 244-247.
Nicholls, B. (1999). Pre-laboratory support dedicated software. *University Chemistry Education, 3,* 22.
Raths, L. E., Wassermann, et al. (1986). *Teaching of thinking: theories, strategies and activities for the classroom.* Teacher College, Columbia University, New York.
Schneeberger, P. (1999). La pratique expérimentale dans la classe : Une étude de cas en première S. Actes du colloque de l'ARDIST « L' actualité de la recherche en didactique des sciences et des techniques » (pp.173-177). ENS Cachan, Paris.
Sere, M. G., Leach, J., Niedderer, H., et al. (1998). *Improving science education: Issues and research on innovative empirical and computer-based approaches to labwork in Europe*, Final Report.
Sutton, A. (1985). *An introduction to assessment and evaluation processes and procedures.* University College, Gardiff.
Spencer, J. N. (1999). New directions in teaching chemistry: A philosophical and pedagogical basis. *Journal of Chemical Education, 76 (4),* 566-569.
Wright, J. C. (1996). Authentic environment in analytical chemistry using cooperative methods and open-ended laboratories in large lecture classes. *Journal of Chemical Education, 73 (9),* 827-832.

Ανακαλυπτική μάθηση και προσομοίωση: Μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση. Η χρήση της προσομοίωσης ως παιδαγωγικό εργαλείο στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης

Σαράντος Ψυχάρης
Πανεπιστήμιο Αιγαίου-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Στις σύγχρονες προσεγγίσεις μάθησης και διδασκαλίας παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μια μετατόπιση προς τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες (μάθησης) όπου ο εκπαιδευόμενος διαδραματίζει ενεργό ρόλο, συμμετέχει, δηλαδή, στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Τα τεχνολογικά περιβάλλοντα, όπως προκύπτει από τις σύγχρονες έρευνες, αποτελούν παιδαγωγικά εργαλεία, τα οποία υπό κατάλληλες προϋποθέσεις μπορούν να ενισχύσουν την εκμάθηση εννοιών, στα πλαίσια βέβαια μιας κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης. Η ανακαλυπτική μάθηση είναι μια διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες μέσω του πειραματισμού. Στο άρθρο αυτό εστιάζουμε στη συσχέτιση της ανακαλυπτικής μάθησης (που αποτελεί μια μορφή κονστρουκτιβιστικήςπροσέγγισης) και των χαρακτηριστικών των προσομοιώσεων. Βέβαια, ενδιαφερόμαστε ιδιαίτερα για τη «διαφάνειας» της προσομοίωσης, δηλαδή, τους βαθμούς ελευθερίας που παρέχει η προσομοίωση στο χρήστη. Οι βαθμοί ελευθερίας συσχετίζονται με τα γνωστικά εργαλεία και εξαρτώνται, επίσης, από τα χαρακτηριστικά των προσομοιώσεων. Εισάγονται χώροι/υπόχωροι, στα πλαίσια της ανακαλυπτικής μάθησης και συνδέονται τα χαρακτηριστικά αυτών με τα γνωστικά εργαλεία και τα χαρακτηριστικά των προσομοιώσεων .

Λέξεις κλειδιά: Ανακαλυπτική μάθηση, προσομοιώσεις, «διαφάνεια» προσομοίωσης, Φυσική

Η ανακαλυπτική μάθηση

Ο Jerome Bruner(1961) ανέπτυξε την ανακαλυπτική θεωρία μάθησης (discovery learning), σύμφωνα με την οποία, σε κάθε μαθησιακή διαδικασία το άτομο πρέπει να οδηγείται μέσω του πειραματισμού και της πρακτικής στην ανακάλυψη των εννοιών και στη συνέχεια στο μετασχηματισμό, την αξιολόγηση , την εκτίμηση και τον έλεγχο των γνώσεων. Σύμφωνα με τον Bruner, η μάθηση ακολουθεί ένα ανακαλυπτικό πλαίσιο, ώστε οι πληροφορίες να μπορούν να δομηθούν με αποτελεσματικό τρόπο μέσω πραξιακών, εικονιστικών και συμβολικών αναπαραστάσεων. (Κολιάδης, 2002). Μέσα από την ανακάλυψη, τα ενδυναμώνονται τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης, (ο μαθητής) διατηρεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη μνήμη τις γνώσεις που ανακάλυψε ,οξύνεται η κριτική του σκέψη καιενισχύονται τις οι νοητικές του ικανότητες.

Ο Bruner υποστηρίζει, επίσης, ότι η εκπαιδευτική ύλη, αλλά και γενικότερα το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να οργανώνονται σε σπειροειδή διάταξη (spiral organization), όπου το περιεχόμενο εξελίσσεται από το γενικό στο εξειδικευμένο. Στο σπειροειδές αναλυτικό πρόγραμμα, οι έννοιες εισάγονται από τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης, προσαρμοσμένες στο διανοητικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων και επαναλαμβάνονται σε μεγαλύτερες τάξεις, σε ανώτερο κάθε φορά επίπεδο, εμπλουτισμένες με νέα στοιχεία. Η ανακαλυπτική μάθηση συνδέεται με τη γνωστική μαθητεία (cognitive apprenticeship), όπως προτάθηκε από τους Collins Brown και Newman (Collins, Brown, & Newman, 1989), δηλαδή, η μάθηση ευνοείται όταν οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε πραγματικές συνθήκες και οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται ανταποκρίνονται στις νοητικές τους δομές και

είναι κατάλληλες για την εκμάθηση του εννοιολογικού πλαισίου γνωστικού αντικειμένου. Στα πλαίσια της ανακαλυπτικής μάθησης διακρίνονται δυο κατηγοριοποιήσεις: η ανακάλυψη των εννοιών και η επιστημονική. Σύμφωνα με την άποψη του Bruner, στην πρώτη κατηγορία (περίπτωση) ο εκπαιδευόμενος επιλέγει από μια σειρά προκαθορισμένων πειραμάτων ενώ στη δεύτερη, στην επιστημονική ανακάλυψη, θα πρέπει να σχεδιάσει ο ίδιος τα πειράματα. Επιπλέον, όσον αφορά τη γλώσσα, στην ανακάλυψη των εννοιών (μοντέλο του Bruner) τα πειράματα και οι υποθέσεις δηλώνονται στο ίδιο γλωσσικό πλαίσιο, ενώ στην επιστημονική σε διαφορετικό.Τέλος, στο μοντέλο του Bruner τα αποτελέσματα είναι δυαδικής μορφής (πείραμα-επαλήθευση), ενώ στην επιστημονική ανακάλυψη τα αποτελέσματα του πειράματος είναι μη αναμενόμενα (Klahr and Dunbar 1988). Στο άρθρο αυτό εστιάζουμε στην ανακαλυπτική μάθηση που συνδέεται με την ανακάλυψη εννοιών, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις προτείνουμε την επιστημονικήανακάλυψηκαι την εμπλοκήτου μαθητή στις διαδικασίες της επιστημονικής μεθόδου.

Οι θεωρίες της ανακαλυπτικής μάθησης ταξινομούνται σε αυτές όπου στο επίκεντρο βρίσκονται οι διαδικασίες της ανακάλυψης και στις υπόλοιπες όπου κεντρικό ρόλο παίζει η η αναπαράσταση του αντικειμένου – θέματος (προς ανακάλυψη).

Η θεωρία της Πληροφορίας του Shannon (1948) προκάλεσε το ενδιαφέρον των ερευνητών για την κωδικοποίηση της πληροφοριας και τις νοητικές αναπαραστάσεις. Αποτέλεσμα αυτής ήταν η θεώρηση των αναπαραστατικών δομών ενός συστήματος (η αναπαραστική δομή αναφέρεται σε σχήματα, έννοιες, οπτικοποίηση, δομή του αλγόριθμου επικοινωνίας) να είναι ως ενδιάμεσων καταστάσεων, που σχηματίζονται στο εσωτερικό ενός συστήματος, το οποίο χρησιμοποιεί πληροφορίες για να επιτύχει αλλά και να διευρύνει τους στόχους του (Markman & Dietrich 2000). Αυτές οι αναπαραστατικές δομές περιλαμβάνουν πληροφορίες για την αλληλεπίδραση του συστήματος με το περιβάλλον του καιέχουν δυναμική δομή, αφού μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια αυτής της αλληλεπίδρασης. Κατά την διαδικασία κατασκευής των αναπαραστάσεων ανακατανέμονται οι πληροφορίες και μετασχηματίζονται οι αναπαραστατικές δομές από μια μορφή σε μια άλλη .

Οι προσομοιώσεις

Ένα σύστημα μπορεί να μελετηθεί είτε αναλυτικά με χρήση απλών μαθηματικών σχέσεων είτε με υπολογιστικές μεθόδους με τη χρήση ενός μοντέλου.

Στην πρώτη περίπτωση, ο αναλυτικός υπολογισμός εφαρμόζεται για χαμηλής πολυπλοκότητας συστήματα (π.χ. ο υπολογισμός της δύναμης από τη μεταβολή της ορμής). Στη δεύτερη περίπτωση, με την εκτέλεση του μοντέλου, τη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων επιτυγχάνεται, τελικά η μελέτη του συστήματος.

Η προσομοίωση ορίζεται ως εικονικός πειραματισμός, όπου μέσω της δυναμικής αναπαράστασης μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για την συμπεριφορά του συστήματος.

Ως προσομοιώσεις επομένως μπορούμε να θεωρήσουμε τις εφαρμογές που έχουν δημιουργηθεί με γλώσσα προγραμματισμού και αντιστοιχούν στην αναπαράσταση και τη μοντελοποίηση ενός πραγματικού συστήματος. Οι προσομοιώσεις ενσωματώνουν ένα μαθηματικό μοντέλο και για αυτό αναφέρονται και ως μοντέλο προσομοίωσης, δηλαδή, ένα σύνολο υποθέσεων/ενεργειών/κανόνων για τη λειτουργία ενός συστήματος, την εξήγηση ενός φαινομένου ή την επίλυση ενός προβλήματος, εκφρασμένων υπό μορφή μαθηματικών ή λογικών σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων του συστήματος κωδικοποιημένων σε κάποιο λογισμικό ή σε γλώσσα προγραμματισμού. Η μοντελοποίηση, τις τελευταίες δεκαετίες, είναι στο επίκεντρο της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών καθώς θεωρείται ως βασικό συστατικό της επιστημονικής σκέψης. Η οικοδόμηση μοντέλων σε τεχνολογικά περιβάλλοντα αντιστοιχοεί σε τρόπους έκφρασης της σκέψης και εγκαθιστά μια δυαδική σχέση ανάμεσα στα νοητικά μοντέλα και τα φαινόμενα που προσομοιώνουν (Jonassen, 2000).

Οι προσομοιώσεις στην εκπαίδευση μπορούν να αναφέρονται είτε στην ερευνητική διαδικασία είτε στην διδακτική διαδικασία αν και συχνά αυτές οι διαδικασίες επικαλύπτονται και τροφοδοτούν η μία την άλλη.

Η έρευνα στη Διδακτική των Επιστημών έχει δείξει ότι η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού βοηθά στην αναπαράσταση –οπτικοποίηση καταστάσεων που δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν εύκολα με πειραματικό τρόπο. Πέραν των στόχων ως εργαλείο προσομοίωσης το λογισμικό θα πρέπει να:

λαμβάνει υπόψη τους μαθησιακούς στόχους

υποστηρίζει την οικοδόμηση της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη του τις προηγούμενες γνώσεις του, τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες του

ενθαρρύνει το μαθητή στην ανακαλυπτική μάθηση

προσαρμόζει το περιβάλλον του σε τεχνικές συνεργατικής μάθησης και ανταλλαγής απόψεων των μαθητών

λαμβάνει υπόψη του το γνωστικό προφίλ του μαθητή

να προβάλλει τη διερεύνηση των φαινομένων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού σεναρίου

προβάλλει τη διαλογική αναστοχαστική διαδικασία κλπ. (Ψυχάρης, 2006, Sedig et al., 2001)

παρέχει ανάδραση στον μαθητή σχετική με τη συμπεριφορά του συστήματος ανάλογα με τις δράσεις του χρήστη καθιερώνοντας ένα πρότυπο διαλόγου μηχανής-λογισμικού-χρήστη (ανάδραση όχι μόνο με τη μορφή ναί/όχι αλλά και με υποδείξεις, εξήγηση αρχών κλπ) (Jonassen et al., 1993)

να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι δυνατή όχι μόνο η αλληλεπίδραση με οπτικές αναπαραστάσεις εννοιών αλλά και να ευνοεί την εννοιολογική αφαίρεση (Sedig et al. 2001)

Ταξινόμηση των προσομοιώσεων

Η ταξινόμηση των προσομοιώσεων (ως προσομοίωση εννοούμε εδώ κυρίως μια υπολογιστική μέθοδο μελέτης συστήματος με συλλογή-παρουσίαση στοιχείων και εξαγωγή συμπερασμάτων μετά την εκτέλεση του

δυναμικού-στοχαστικού μοντέλου) μπορεί να πραγματοποιηθεί αρχικά με βάσει τον τρόπο που ο χρήστης επιδρά πάνω στις οντότητες της προσομοίωσης ή τα τεχνικά χαρακτηριστικά της προσομοίωσης. Με βάση αυτά τα κριτήρια μια πρώτη ταξινόμηση –σχετική με την αλληλεπίδραση της προσομοίωσης και του χρήστη είναι η εξής (Alessi and Trollip's 1985):

Φυσικές προσομοιώσεις (προσομοιώσεις ενός φυσικού αντικειμένου), διαδικαστικές προσομοιώσεις (procedural simulations) όπου ο χρήστης μαθαίνει τις λειτουργίες μιας συσκευής, εμπλαισιωμένες προσομοιώσεις (situational simulations) στις οποίες οι χρήστες παίζουν έναν βασικό ρόλο (ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση μεταξύ των εκπαιδευόμενων και του περιβάλλοντός τους) και τέλος προσομοιώσεις διαδικασιών (process simulations) όπου οι χρήστες παρατηρούν και επεμβαίνουν στην ανάπτυξη της προσομοίωσης με τη πάροδο του χρόνου. Στην παραπάνω ταξινόμηση ενώ μπορεί να γίνεται έμμεση αναφορά στα εννοιολογικά μοντέλα που έχει δημιουργήσει ο κατασκευαστής της προσομοίωσης, εντούτοις δεν γίνεται αναφορά στα νοητικά μοντέλα των εκπαιδευόμενων.

Μια άλλη σημαντική ταξινόμηση των προσομοιώσεων, σχετική με τα τεχνικά χαρακτηριστικά τους είναι η εξής:

Α. Στατικά -Δυναμικά Μοντέλα Προσομοίωσης: Ένα στατικό μοντέλο προσομοίωσης δεν μεταβάλλεται με τη πάροδο του χρόνου, ενώ σε ένα δυναμικό μοντέλο, το σύστημα εξελίσσεται χρονικά και παρακολουθείται η εξέλιξη από το χρήστη με τη δική του παρέμβαση ή όχι.

Β. Ντετερμινιστικά ή Στοχαστικά Μοντέλα Προσομοίωσης: Αν η έξοδος (αποτέλεσμα) είναι προκαθορισμένη (δεδομένη) και το σύστημα δεν συνδέεται με τυχαίες διαδρομές, τότε το μοντέλο της προσομοίωσης είναι ντετερμινιστικό. Αν το σύστημα έχει τυχαίες εισόδους ή η εξέλιξή του συνδέεται με την έννοια της πιθανότητας, τότε είναι ένα στοχαστικό μοντέλο προσομοίωσης,

Όταν αναφερόμαστε στις προσομοιώσεις συνήθως εννοούμε δυναμικές και στοχαστικές προσομοιώσεις.

Γ. Αυτο-οδηγούμενα ή Ιχνο-οδηγούμενα Μοντέλα Προσομοίωσης: Σε ένα αυτο-οδηγούμενο (self-driven) μοντέλο, υπάρχει μία εσωτερική πηγή τυχαίων αριθμών.

Οι τυχαίοι αριθμοί οδηγούν τα τμήματα του μοντέλου, δηλαδή χρησιμοποιούνται

για τον προσδιορισμό των στιγμών εμφανίσεων των γεγονότων του συστήματος.

Δ. Προσομοίωση Διακριτών συμβάντων και συνεχής προσομοίωση.

Στην προσομοίωση διακριτών συμβάντων η κατάσταση του μοντέλου παρακολουθείται σε διακριτές χρονικές στιγμές, υπάρχουν μηχανισμοί εξέλιξης του χρόνου (π.χ. εξέλιξη με βάσει το χρόνο του επόμενου γεγονότος ή μοντέλο προκαθορισμένης εξέλιξης) και το ρολόι της προσομοίωσης.

Στα συνεχή μοντέλα, το μοντέλο μεταβάλλεται σε συνεχείς χρονικές στιγμές και περιγράφονται συνήθως με διαφορικές εξισώσεις, π.χ. εξισώσεις διάχυσης, ροής κλπ.

Μια άλλη ταξινόμηση των προσομοιώσεων μπορεί να γίνει με βάσει:

Α) τον τύπο του συστήματος που προσομοιώνεται, Β) την αξιοπιστία (fidelity) της προσομοίωσης και Γ) τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του μοντέλου της προσομοίωσης.

Σύμφωνα με αυτή τη ταξινόμηση, η προσομοίωση σχετίζεται αρχικά με το τύπο του πραγματικού συστήματος. Ο τύπος του συστήματος διακρίνεται σε: φυσικά συστήματα (τα συστήματα που υπάρχουν στον κόσμο που ζούμε και παρατηρούμε, όπως π.χ η ανάπτυξη βακτηρίων), τεχνητά συστήματα που δημιουργούνται από τον άνθρωπο (π.χ. ο τρόπος λειτουργίας ενός εργοστασίου, μιας μηχανής κ.λ.π) και τα υποθετικά συστήματα (π.χ. ένα σύστημα χωρίς τριβές και απώλειες θερμότητας).

Η αξιοπιστία μιας προσομοίωσης συνδέεται με την εσωτερική αναπαράσταση ενός πραγματικού συστήματος και τον τρόπο που αυτή η αναπαράσταση παρουσιάζεται στο χρήστη (εννοιολογική αξιοπιστία), με τον τρόπο διαχείρισης των αντικειμένων της προσομοίωσης από το χρήστη και ειδικότερα αν ο χρήστης διαχειρίζεται τα αντικείμενα της προσομοίωσης με τον τρόπο που απαιτεί η θεματική ενότητα /φαινόμενο που προσομοιώθηκε και τέλος τη λειτουργική αξιοπιστία, δηλαδή την εσωτερική αντιστοιχία της δομής του μοντέλου που προσομοιώθηκε και την εσωτερική δομή της θεματικής ενότητας στην οποία αντιστοιχεί το μοντέλο της προσομοίωσης(Leung, A, 2003). Η αιτιολόγηση της χρήσης της αξιοπιστίας ως δείκτη για την προσομοίωση προέρχεται από το γεγονός ότι η υψηλής αξιοπιστίας προσομοίωση βοηθά την απόκτηση γνώσης όταν οι διαφορές ανάμεσα στο πραγματικό και το προσομοιωμένο σύστημα είναι πολύ μικρές (De Hoog, De Jong, & De Vries, 1991).

Τέλος τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του μοντέλου προσομοίωσης αναφέρονται στα χαρακτηριστικά και τη δομή των μεταβλητών, τις μαθηματικές σχέσεις μεταξύ των ιδιοτήτων των οντοτήτων του συστήματος, τη φύση των μεταβλητών της προσομοίωσης και τη φύση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών (Alessi & Trollip, 1985; Reigeluth & Schwartz, 1989). Τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του μοντέλου είναι σημαντικά για την διδακτική. Η χρήση και διαχείριση παραμέτρων από τον εκπαιδευόμενο, η δυνατότητα μεταβολών των τιμών των μεταβλητών, η αναγκαιότητα χρήσης όλων των μεταβλητών για την περιγραφή του συστήματος, η «απόσταση» των πραγματικών τιμών και των τιμών της προσομοίωσης, η χρήση ή όχι όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών κλπ. αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της προσομοίωσης και μελετώνται από τη διδακτική των Επιστημών.

Προσομοιώσεις και ανακαλυπτική μάθηση

Η ανακαλυπτική μάθηση μπορεί να περιγραφεί με τη χρήση ενός πλαισίου στο οποίο α) ορίζεται ένα επιστημονικό πρόβλημα, β) διατυπώνονται υποθέσεις για αυτό, γ) σχεδιάζονται πειράματα, δ) παρατηρούνται, συλλέγονται και ταξινομούνται δεδομένα, ε) εφαρμόζονται τα αποτελέσματα και στ) διατυπώνονται προβλέψεις βάσει των προηγούμενων αποτελεσμάτων. (de Jong, κ.α. 1998). Έρευνες σχετικές με την ανακαλυπτική μάθηση εστιάζουν στην αναζήτηση γνωστικών εργαλείων τα οποία θα βοηθήσουν προς την κατεύθυνση αποτελεσματικών μαθησιακών καταστάσεων. Η έννοια του γνωστικού εργαλείου χρησιμοποιείται σύμφωνα με τους Lajoie and Derry (1993), ως εργαλείου που «περιέχεται» σε ένα μαθησιακό περι-

βάλλον και επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να πραγματοποιούν γνωστικές διεργασίες, όπως για παράδειγμα να εκφράζουν τις ιδέες τους, να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης κλπ.

Η έρευνα στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης εστιάζει στην εύρεση κατάλληλων υποστηρικτικών δομών (scaffoldings) ή γνωστικών εργαλείων που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους στα παραπάνω προβλήματα και θα παράγουν αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Τα τεχνολογικά περιβάλλοντα μπορούν να «ολοκληρώσουν» αυτά τα γνωστικά εργαλεία καθώς και τις υποστηρικτές δομές με τη χρήση προσομοιώσεων (de Jong, 2006). Ορισμένα τέτοια εργαλεία έχουν χρησιμοποιηθεί στη βιβλιογραφία και είναι: μικρές ασκήσεις (για να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να σχεδιάσουν τις ενέργειές τους), πληροφορία υποβάθρου» (δηλαδή πληροφορία σχετική με ορισμούς, συσχετίσεις με το πραγματικό κόσμο που μπορεί να είναι π.χ. πολυμεσικό υλικό, κλπ.), επεξηγήσεις (για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να «παρακολουθούν τις διαδικασίες που ακολουθούν), εργαλεία δημιουργημένα με χρήση Η/Υ για να δημιουργήσουν υποθέσεις βάσει προκαθορισμένων μεταβλητών και των σχέσεων μεταξύ τους) κλπ. (Quintana et al 2004)

Η δομή των προσομοιώσεων – Οι χώροι της προσομοίωσης

Η συσχέτιση των υποστηρικτών δομών και των γνωστικών εργαλείων για την ανακαλυπτική μάθηση με τις προσομοιώσεις αφορά τα εξής: Η διατύπωση υποθέσεων και προβλέψεων προκύπτει από την εγκατάσταση μιας σχέσης ανάμεσα σε δυο ή περισσότερες μεταβλητές και παραμέτρους της προσομοίωσης (De Jong & Njoo 1992, Friedler, Nachmias, and Linn 1990). Βασικά στοιχεία της ανακαλυπτικής μάθησης τα οποία πρέπει να εμφανίζονται στην προσομοίωση είναι η υπόθεση και η πρόβλεψη. Η υπόθεση είναι μια περιγραφική διατύπωση βασισμένη σε ένα σύνολο παρατηρήσεων ή απόψεων ενώ η πρόβλεψη προκύπτει μετά την εφαρμογή της υπόθεσης σε ένα πείραμα το οποίο έχει σχεδιασθεί με ορισμένους περιορισμούς (Njoo and De Jong 1993 , Reimann 1991). Στην προσομοίωση επομένως θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η δημιουργία ενός «χώρου υποθέσεων» από τον εκπαιδευόμενο και ο σχεδιασμός πειραμάτων και δραστηριοτήτων για τη δημιουργία του «πειραματικού χώρου» και του «χώρου των προβλέψεων» ενώ η διδακτική ή η εκπαιδευτική ανάλυση της προσομοίωσης θα πρέπει να συσχετίζει τους χώρους αυτούς.

Ο χώρος των υποθέσεων μπορεί να αναλυθεί στους υποχώρους : «υποχώρος των μεταβλητών» και «υποχώρος των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και των παραμέτρων» (Van Joolingen & de Jong, 1993). Η δεξιότητα της υπόθεσης μπορεί να αποτυπωθεί σε μια προσομοίωση με ιεραρχικό τρόπο και ο τρόπος ιεράρχησης οδηγεί από τον ένα υποχώρο στον άλλον. Για παράδειγμα η υπόθεση γενικά για την ενέργεια μιας κατάστασης είναι μια υπόθεση γενικής μορφής αλλά ο περιορισμός σε ενέργεια συγκεκριμένης μορφής οδηγεί στο χώρο των μεταβλητών για την απόδοση της έννοιας της ενέργειας σε σχέση με άλλες μεταβλητές(Plötzner & Spada, 1992). Στο συγκεκριμένο παράδειγμα αρχικά θα πρέπει να αναδεικνύεται η ανάγκη επίλυσης του συγκεκριμένου προβλήματος με τη χρήση της ενέργειας συγκεκριμμένης μορφής (υπόχωρος μεταβλητών) και στη συνέχεια

να προωθείται η διασύνδεση των μεταβλητών που υπεισέρχονται στη μορφή ενέργειας που εμπλέκεται στο πρόβλημα (π.χ. στην ηλεκτρομαγνητική ενέργεια θα πρέπει να υπάρχει το ηλεκτρικό, μαγνητικό πεδίο, η ταχύτητα κλπ σε επίπεδο λυκείου ενώ σε ανώτερο επίπεδο το διανυσματικό δυναμικό, η τοπολογία του χώρου, οι μετασχηματισμοί βαθμίδας κλπ)

Αντίστοιχα, ο «χώρος προβλέψεων» και ο «πειραματικός χώρος» μπορούν να αναλυθούν –μη αναγώγιμα- σε υποχώρους. Ο χώρος των προβλέψεων έχει προκύψει από την εφαρμογή των υποθέσεων (και των δυο υπόχωρων του χώρου αυτού) στο χώρο του πειράματος. Ο χώρος του πειράματος περιλαμβάνει τον υπόχωρο με τις πειραματικές διαδικασίες (είτε σχεδιασμένες από τον κατασκευαστή, είτε ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να τις δημιουργεί), τον υπόχωρο των πειραματικών συσκευών και τον υπόχωρο των εννοιών που θα πρέπει να εμπλέκονται σε μια πειραματική διάταξη. Επομένως μια διαδικασία ανακαλυπτικής μάθησης υψηλού επιπέδου θα πρέπει να περιλαμβάνει την εφαρμογή του υπόχωρου των υποθέσεων (έννοιες, σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και εννοιών) στον υπόχωρο «έννοιες που θα πρέπει να συμπεριληφθούν σε μια πειραματική διάταξη» και τέλος την εφαρμογή στο αποτέλεσμα που θα προκύψει στον υπόχωρο των προβλέψεων.

Η αξιολόγηση των προσομοιώσεων

Η προσομοίωση μπορεί να «αξιολογηθεί» από το συνδυασμό Α) της δυνατότητας της προσομοίωσης να παρέχει στον εκπαιδευόμενο διασύνδεση των παραπάνω υποχώρων (υποθέσεων, πειράματος, πρόβλεψης) και Β) από το μαθησιακό αποτέλεσμα (την απόκτηση γνώσης και την απόκτηση δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης). Οι έρευνες δεν καταλήγουν σε σαφή αποτελέσματα, αλλά ωστόσο παρατηρήθηκε ότι καλύτερα αποτελέσματα υπήρξαν όταν στην προσομοίωση περιέχονταν εργαλεία προσομοίωσης που παρείχαν «πληροφορία υποβάθρου», οδηγίες για να ρυθμίσουν και να διαχειρισθούν τις ενέργειές τους και «υποδείξεις» για την πειραματική διαδικασία.

Συγκεκριμένα, σε έναν αριθμό από εμπειρικές μελέτες στο γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής (φαινόμενο της κρούσης, αρμονική ταλάντωση, φαινόμενα διάδοσης), βρέθηκε ότι όταν στο περιβάλλον της προσομοίωσης υπήρχε «καθοδήγηση», τότε τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν καλύτερα. (de Jong et al., 1996 , Swaak, van Joolingen & de Jong, 1998). Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα σε θέματα οπτικής (Zele, Hoecke, & Wieme 2003).

Η σχέση ανακαλυπτικής μάθησης και προσομοίωσης μπορεί να γίνει με τη χρήση «δεικτών μάθησης». Αυτοί οι δείκτες μπορεί να είναι π.χ. ο αριθμός των ανεξάρτητων μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν, οι υποθέσεις που μελετήθηκαν, ο αριθμός σωστών διαγραμμάτων σε σχέση με το συνολικό αριθμό διαγραμμάτων για την περιγραφή ενός φαινομένου, η εκτέλεση πειραμάτων για τον έλεγχο των υποθέσεων κλπ. Οι Shute and Glaser (1990) προσδιόρισαν συνολικά 30 δείκτες μάθησης τους οποίους κατηγοριοποίησαν σε τρεις γενικές κατηγορίες: δείκτες σχετικούς με γενικές δραστηριότητες, δείκτες σχετικούς με δεξιότητες χρήσης δεδομένων και δείκτες συμπεριφοράς, σκέψης και σχεδιασμού. Από τους δείκτες αυτούς

μπορούν να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα για τη συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου σε σχέση με την ανακαλυπτική μάθηση και τα χαρακτηριστικά της προσομοίωσης. Οι ερευνητές αυτοί συνέδεσαν τους προαναφερθέντες δείκτες με την κριτική και δημιουργική σκέψη, τη νοημοσύνη και τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η σχέση αυτών των δεικτών με την προσομοίωση επηρεάζεται από τη «διαφάνεια» της προσομοίωσης. (Veenman 1993). Αν ο χρήστης έχει καθοδήγηση από το περιβάλλον της προσομοίωσης-όπως στην έρευνα του Veenman (1993),τότε υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στους δείκτες και το περιβάλλον της προσομοίωσης.

Προβλήματα στη διδακτική πρακτική

Τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με την εφαρμογή της επιστημονικής έρευνας στην πράξη, όπως προκύπτουν από έρευνες (de Jong, 1998) είναι τα εξής: Οι μαθητές έχουν δυσκολία να επιλέξουν τις σωστές μεταβλητές με τις οποίες θα πρέπει να εργασθούν, να διατυπώσουν υποθέσεις και, επίσης, να εξάγουν σωστά συμπεράσματα μετά τη διεξαγωγή των πειραμάτων. Δυσκολεύονται, επίσης, να συσχετίσουν τα πειραματικά δεδομένα με τις υποθέσεις τους -επειδή συνήθως οι προϋπάρχουσες ιδέες τους εξακολουθούν να κυριαρχούν ακόμα και όταν τα πειραματικά δεδομένα έρχονται σε αντίφαση με τις απόψεις τους (Chinn & Brewer 1993)

Τέλος, οι μαθητές αδυνατούν να μεταφέρουν τις «θεωρητικές» μεταβλητές που έχουν χρησιμοποιήσει στις υποθέσεις τους για να περιγράψουν ένα φαινόμενο, σε «διαχειρίσιμες-παρατηρήσιμες» ποσότητες σε ένα πείραμα (Lawson, 2002). Έτσι παρατηρήθηκε ότι δεν μπορούν να σχεδιάσουν αποτελεσματικά πειράματα και δεν μπορούν να κατανοήσουν ποιες μεταβλητές πρέπει να κρατήσουν σταθερές στη διάρκεια του σχεδιασμού ενός πειράματος και ποιες πρέπει να θεωρήσουν ότι αλλάζουν (Keselman, 2003). επίσης, προσπαθούν να «εκβιάσουν» τα αποτελέσματα ενός πειράματος αντί να προσπαθούν να ελέγξουν τις υποθέσεις τους, (Schauble et.al 1995). Όσον αφορά τις προβλέψεις, οι μαθητές δεν κάνουν εύκολα προβλέψεις και κάνουν λάθη όταν ερμηνεύουν δεδομένα (Lewis et.al 1993), ενώ δεν είναι ενήμεροι για τις ενέργειες που έχουν πραγματοποιήσει (Manlove et.al 2006).

Επομένως από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διαδικασία της ανακαλυπτικής μάθησης θα πρέπει να «ενισχυθεί» με «γνωστικά εργαλεία» τα οποία θα πρέπει να μετασχηματισθούν σε εύχρηστα «μαθησιακά εργαλεία» με χρήση προσομοιώσεων.

Συζήτηση - σχόλια

Για την αξιολόγηση του περιβάλλοντος της προσομοίωσης και τη σχέση της με την ανακαλυπτική μάθηση θα πρέπει να αναλυθούν οι δυνατότητες που παρέχει η προσομοίωση για τη διασύνδεση των υποχώρων υπόθεσης, πρόβλεψης και πειράματος και –στην περίπτωση που υπάρχει η σωστή διασύνδεση- αν η καθοδήγηση του εκπαιδευόμενου μπορεί να ευνοήσει γνωστικές λειτουργίες και δεξιότητες σκέψης.

Η προσομοίωση θα πρέπει να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να μετακινείται ανάμεσα στους παραπάνω χώρους (υποθέσεων, πειράματος, πρόβλεψης)

για να ελέγχει τις υποθέσεις του, οι οποίες μπορεί να επαληθεύονται ή να διαψεύδονται να μπορεί να αλλάζει τις μεταβλητές, τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών (από τη πιο γενική σχέση σε πιο ειδικές σχέσεις), τους περιορισμούς του προβλήματος, την ερμηνεία των δεδομένων κλπ.

Ένα ερευνητικό ερώτημα αφορά αν τα χαρακτηριστικά των δεξιοτήτων σκέψης ενσωματώνονται σε μια προσομοίωση κατά τη μετάβαση από τον ένα χώρο στον άλλον. Μια προσομοίωση -και η αξιολόγησή της- θα πρέπει επομένως να περιέχει τους χώρους που αναφέρθηκαν προηγουμένως, ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί.

Βασικό στοιχείο για τη σύνδεση των παραπάνω χώρων είναι η αναπαράσταση -το μοντέλο της προσομοίωσης.

Η αναπαράσταση θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να ευνοούνται τα διερευνητικά μοντέλα (exploratory models), καθώς και τα εκφραστικά μοντέλα (expressive models) (Bliss et.al 1996). Οι υποστηρικτές δομές και τα γνωστικά εργαλεία τα οποία θα συνοδεύσουν/στηρίξουν την προσομοίωση με σκοπό να διασυνδέσουν τους χώρους των υποθέσεων, της πρόβλεψης και του πειράματος, θα πρέπει να σχεδιάζονται βάσει των εξής διερευνητικών ερωτημάτων:

Ερώτημα 1. Είναι τα εργαλεία αυτά συμβατά με τη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης; Με ποιο τρόπο σχεδιάζονται τα γνωστικά εργαλεία στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης;

Ερώτημα 2. Είναι συμβατά αυτά τα εργαλεία με την «διαφάνεια» της προσομοίωσης και με ποιο τρόπο ο βαθμός διαφάνειας επηρεάζει το γνωστικό αποτέλεσμα; Πως σχετίζεται ο βαθμός διαφάνειας με τα γνωστικά εργαλεία;

Ερώτημα 3. Οι σχεδιαστικές αρχές της εφαρμογής της προσομοίωσης ενσωματώνουν τα γνωστικά εργαλεία αυτά και με ποιο τρόπο;

Ερώτημα 4. Στον κύκλο ζωής του λογισμικού ενσωματώνονται τα κριτήρια της επαλήθευσης (verification) και της αποτίμησης (validation); Η επαλήθευση αναφέρεται στο ερώτημα «δημιουργούμε το λογισμικό/εφαρμογή λογισμικού σωστά;», ενώ η αποτίμηση αναφέρεται στο ερώτημα «δημιουργούμε τη σωστή εφαρμογή λογισμικού/λογισμικό;»

Ερώτημα 5. Η προσομοίωση θα πρέπει να εφαρμόζεται σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία, η σε κάποια στάδια παράλληλα με το φυσικό εργαστήριο ή/και τη παραδοσιακή διδασκαλία (Psycharis, S., Makri-Botsari, E. & Paraskeva, F 2006).

Η συνέχεια των ερευνών μας θα προσπαθήσει να απαντήσει στα ερωτήματα αυτά.

Βιβλιογραφία

Alessi, S.M., & Trollip, S.R. (1985). *Computer based instruction, methods and development*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.

Bliss J. (1996). Externalizing thinking through modeling: ESRC tools for exploratory learning research program, in Vosniadou, S., De Corte, E., Glaser, R. & Mandl, H. (eds.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments*, 25-40, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bruner, J.S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31.

Chinn, C.A., & Brewer, W.F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research, 63*, 1-51.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction, Hillsdale*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
de Jong, T., Härtel, H., Swaak. J., & van Joolingen, W. (1996). Support for simulation-based learning; the effects of assignments in learning about transmission lines. In A. Díaz de Ilarazza Sánchez & I. Fernández de Castro (Eds.), *Computer aided learning and instruction in science and engineering Berlin*, Germany: Springer-Verlag.
de Jong, W.R. van Joolingen, J. Swaak, K. Veermans, R. Limbach, S. King & D. Gureghian (1998). Self-directed learning in simulation based discovery environments, *Journal of Computer Assisted Learning, 14*.
de Jong, T., & Njoo, M. (1992). Learning and Instruction with computer simulations: learning processes involved. In E. de Corte, M. Linn, H. Mandl & L. Verschaffel (Eds.), *Computer-based learning environments and problem solving* (pp. 411-429). Berlin, Germany: Springer-Verlag.
de Jong T(2006) Computer Simulations: Technological Advances in Inquiry Learning, *Science*.
de Hoog, R., de Jong, T., & de Vries, F. (1991). Interfaces for instructional use of simulations. *Education & Computing, 6*, 359-385.
Friedler, Y., Nachmias, R., & Linn, M.C. (1990). Learning scientific reasoning skills in microcomputer-based laboratories. *Journal of Research in Science Teaching, 27.*
Jonassen, D., Mayes, T., McAleese, R. (1993). *A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education*. In Duffy, T.M., Lowyck, J.,
Jonassen, D.H. (1993). Designing Environments for Constructive Learning (vol. 105, pp. 189-212). Berlin: Springer-Verlag, *NATO ASI Series, Series F: Computer and Systems sciences*.
Jonassen,,D,H. (2000). *Computers as Mind tools for Schools: Engaging critical thinking*. Columbus.OH:Merrill/Pentice-Hall
Keselman, A (2003) Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of multivariable causality. *Journal of Research in Science Teaching, vol. 40*, Issue 9
Manlove, S., Lazonder, A.W., & De Jong, T. (2006). Regulative support for collaborative scientific inquiry learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 22(2*).
Markman, A. B., Dietrich, E., (2000). In Defense of Representation. Cognitive Psychology
Klahr, D., & Dunbar, K. (1988). Dual space search during scientific reasoning. *Cognitive Science, 12.*
Lajoie S. & Derry S. (1993). *Computers as cognitive tools.* Hillsdale, NJ: Erlbaum
Lawson, A.E. (1978). The development and validation of a classroom test of formal reasoning. *Journal of Research in Science Teaching, 15*, 11-24.
Leung, A.C.K (2003). Contextual issues in the construction of computer-based learning programs. *Journal of Computer Assisted Learning 19 (4),* 501–516.
Lewis, E.L., Stern, J.L., & Linn, M.C. (1993). The effect of computer simulations on introductory thermodynamics understanding. *Educational Technology, 33.*
Njoo, M., & de Jong, T. (1993). Exploratory learning with a computer simulation for control theory: Learning processes and instructional support. *Journal of Research in Science Teaching,* 30.
Plötzner, R., & Spada, H. (1992). Analysis-based learning on multiple levels of mental domain representation. In E. de Corte, M. Linn, H. Mandl & L. Verschaffel (Eds.), *Computer-based learning environments and problem solving*. Berlin, Germany: Springer-Verlag
Psycharis, S., Makri-Botsari, E. & Paraskeva, F.(2006) «A Computer Simulation: Before or After the Instruction?». *International Journal of Learning.* Volume 12, Issue 8.
Quintana, C., Reiser, B. J., Davis, E. A., Krajcik, J., Fretz, E., Duncan, R. G., et al. (2004). A scaffolding design framework for software to support science inquiry. *Journal of the Learning Sciences, 13(3).*
Reigeluth, C.M., & Schwartz, E. (1989). An instructional theory for the design of computer-based simulations. *Journal of Computer-Based Instruction*, 16
Reimann, P. (1991). Detecting functional relations in a computerized discovery environment. *Learning and Instruction*, 1.
Schauble, L., Glaser, R., Duschl, R. A., Schulze, S., & John, J. (1995). Students' understanding of the objectives and procedures of experimentation in the science classroom. *The Journal of the Learning Sciences, 4.*
Sedig, K., Klawe, M., Westrom, M. (2001). Role of Interface Manipulation

Style and Scaffolding on Cognition and Concept Learning in Learnware. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction, 8 (1)*, March 2001.
Shannon, C .A Mathematical Theory of Information, *Bell System Technical Journal*, 27 (1948),
Shute, V.J., & Glaser, R. (1990). A large-scale evaluation of an intelligent discovery world: Smithtown. *Interactive Learning Environments,* 1.
Swaak, J., van Joolingen, W.R., & de Jong (1996). *Support for simulation based learning; The effects of model progression and assignments on learning about oscillatory motion*. Enschede, The Netherlands: University of Twente, Centre for Applied Research on Education.
Van Joolingen, W.R., & de Jong, T. (1993). Exploring a domain through a computer simulation: traversing variable and relation space with the help of a hypothesis scratchpad. In D. Towne, T. de Jong & H. Spada (Eds.), *Simulation-based experiential learning*. Berlin, Germany: Springer-Verlag.
Veenman, M.V.J. (1993). *Intellectual ability and metacognitive skill: Determinants of discovery learning in computerized learning environments.* PhD thesis. Amsterdam: University of Amsterdam.
Zele, V, Toon Van Hoecke, & Wieme ,W *An electronic learning environment for physics laboratory work:* EUROCON 2003 Ljubljana, Slovenia
Κολιάδης, Ε. (2002)*. Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη: Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Δ' τόμος. Αθήνα.
Ψυχάρης, Σ. (2006): Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΤΠΕ). *Αξιοπιστία, Εγκυρότητα και Προδιαγραφές των Λογισμικών-Το Σενάριο με χρήση ΤΠΕ* Ημερίδα του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του ΠΤΔΕ του πανεπιστημίου Αιγαίου. Ρόδος 2006. (Εκδόσεις Μεταίχμιο)

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των σχεδίων εργασίας: Από τη θεωρία στην πράξη

Ευαγγελία Καγκά
Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Περίληψη

Η ένταξη των σχεδίων εργασίας στην εκπαιδευτική πράξη συμβάλλει στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, στη σύνδεσή της με την καθημερινή πραγματικότητα και στην αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών μορφών μάθησης. Οι μαθητές ασκούνται σε τεχνικές αναδιοργάνωσης των γνώσεων και αποφυγής στείρων και μηχανιστικών κωδικοποιήσεων των πληροφοριών, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες μεταγνώσης, αυτενέργειας και αυτόνομης μάθησης. Επιπλέον, τα σχέδια εργασίας αποτελούν ένα ιδανικό περιβάλλον όπου οι μαθητές καλλιεργούν τη φαντασία τους, την επινοητικότητά τους, τα ταλέντα και τις κλίσεις τους στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης της νόησης με τα συναισθήματα.

Λέξεις κλειδιά : συλλογικότητα, ομαδοσυνεργατική μάθηση, διαθεματικότητα, κριτική και δημιουργική σκέψη

Φιλοσοφία, σκοπός και προστιθέμενη αξία των σχεδίων εργασίας (projects)

Τα σχέδια εργασίας αποτελούν μεθοδευμένες συλλογικές μορφές δράσεων με σαφείς στόχους και συγκεκριμένο αντικείμενο ενασχόλησης των μαθητών. Αποσκοπούν στην πολυεπίπεδη διασύνδεση της σχολικής γνώσης με αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και την ανάληψη κοινωνικής δράσης από τους μαθητές ώστε να είναι ικανοί να διαχειρίζονται βιωματικά τη γνώση, αξιοποιώντας την προσέγγισή της από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Τόμος Α΄).

Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε συλλογικές διερευνητικές δραστηριότητες, όπου το ζητούμενο είναι η αναζήτηση, η συλλογή, η επεξεργασία των πληροφοριών, η αξιολόγηση των νέων στοιχείων, η σύνθεση και η παρουσίαση του τελικού προϊόντος.

Επιπλέον δίδεται έμφαση στη διαδικασία οικοδόμησης και χρήσης της γνώσης, όπου εξίσου σημαντικό ρόλο με τις μαθησιακές διεργασίες διαδραματίζουν η οργάνωση των εμπειριών, οι αισθήσεις, η φαντασία και η δημιουργικότητα.

Στη λογική αυτή διασφαλίζονται οι συνθήκες μετασχηματισμού της θεωρίας σε πράξη, των γνωστικών δεξιοτήτων σε μεταγνωστικές, της νοητικής ακαμψίας σε κριτική και δημιουργική σκέψη.

Πέρα από τη γνωστική διάσταση των σχεδίων εργασίας, πρέπει να επισημάνουμε και τις κοινωνικοπολιτισμικές προεκτάσεις τους, οι οποίες εστιάζονται στους εξής άξονες:

στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, μέσα από την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, δεξιοτήτων συλλογικής άμιλλας, επικοινωνίας και διαλεκτικής αντιπαράθεσης,

στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης μέσα από την ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, απόψεων, στάσεων, έξεων και τις συγκρούσεις αξιών, ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται και να επαναπροσδιορίζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές (Καγκά, 2002),

στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, όταν αισθάνονται ικανοποίηση για τα προσωπικά τους επιτεύγματα με την επιτυχή και αποτελεσματική συμβολή τους στην ολοκλήρωση του έργου.

Η εκπόνηση σχεδίων εργασίας, στο πλαίσιο των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών, αποκτά μείζονα σημασία, δεδομένου ότι στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) των γνωστικών αντικειμένων το 10% του διδακτικού χρόνου διατίθεται σε διαθεματικές δραστηριότητες.

Τα σχέδια εργασίας συνθέτουν ένα πρόσφορο πεδίο σκέψης και δράσης, γι' αυτό θεωρούμε σημαντικό να παρουσιάσουμε τις βασικές αρχές της παιδευτικής αξίας τους. Οι μαθητές :

οικοδομούν συλλογικά και οικειοποιούνται τη σχολική γνώση μέσα σε αυθεντικά καθημερινά περιβάλλοντα, με ευέλικτες διαδικασίες αναζήτησης, διαπραγμάτευσης, αμοιβαιότητας (Lather, 1991), και αξιοποίησης εμπειρικο-βιωματικών καταστάσεων,

συνδέουν ήδη κεκτημένες γνώσεις από διαφορετικά μαθήματα, προκειμένου να αναζητούν και να επεξεργάζονται νέες πληροφορίες, στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης,

εργάζονται σε ομάδες, καταστρώνουν σχέδια δράσης, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, επεξεργάζονται και παρουσιάζουν από κοινού το έργο τους,

ενεργοποιούν γνωστικούς και συναισθηματικούς μηχανισμούς, προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε ερευνητικές συλλογικές προσπάθειες, και εφαρμόζουν στην πράξη τις δεξιότητες «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και «μαθαίνω να συνυπάρχω με άλλους»,

εμπλουτίζουν τα ενδιαφέροντά τους, οργανώνουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, αυτενεργούν και αναπτύσσουν δεξιότητες αυτόνομης μάθησης (τι μαθαίνω, πώς το μαθαίνω, γιατί το μαθαίνω, πού το χρησιμοποιώ, τι θέλω ακόμη να μάθω προκειμένου να επιτύχω το στόχο μου),

εξοικειώνονται με κοινωνικά ζητήματα, διαμορφώνουν υποθέσεις, βάσει των οποίων θα στηρίξουν τη διερεύνηση και την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης δύσκολων θεμάτων, αποτιμούν την εγκυρότητα των αρχικών υποθέσεών τους και τεκμηριώνουν τις απόψεις τους σχετικά με την αποδοχή ή την απόρριψη αυτών (βλ. και Ματσαγγούρας, 2002).

Οι τελευταίες διαδικασίες στηρίζονται στη στοχαστική προσέγγιση θεμάτων κοινωνικού περιεχομένου και απαιτούν δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ώστε οι μαθητές ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες να είναι ικανοί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ευθύνες, να στοιχειοθετούν τις κρίσεις και τις θέσεις τους (βλ. και Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ., 2006). Ο εκπαιδευτικός :

ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών για συλλογική εργασία, ανάληψη ρόλων και έρευνα,

ενθαρρύνει την εμπλοκή όλων των μαθητών στον προγραμματισμό και τις φάσεις υλοποίησης των σχεδίων εργασίας,

καλλιεργεί ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, παροτρύνοντας και συμβουλεύοντας τους μαθητές,

ενισχύει, επιβραβεύει τις προσπάθειες των ομάδων με συχνές ανατροφοδοτικές παρεμβάσεις και ενορχηστρώνει τις δραστηριότητές τους.

Εφαρμογή των σχεδίων εργασίας στην τάξη

Η αποτελεσματικότητα των σχεδίων εργασίας προϋποθέτει ένα σημαντικό στάδιο προεργασίας από την πλευρά του διδάσκοντα και αφορά, αφενός, την ψυχολογική και γνωστική προετοιμασία των μαθητών για το έργο που καλούνται να φέρουν εις πέρας, αφετέρου, τη λειτουργική οργάνωση του σχεδίου εργασίας ώστε να κινητοποιήσει το μαθητικό ενδιαφέρον για τα διαδοχικά στάδια της συλλογικής δράσης. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην επιλογή και στη διάρκεια του σχεδίου εργασίας, ανάλογα με την ηλικία, το γνωσιακό και συναισθηματικό υπόβαθρο των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους.

Συνοπτικά, τα στάδια ανάπτυξης του σχεδίου εργασίας είναι:

Προβληματισμός για την επιλογή του θέματος. Προτάσεις και τοποθετήσεις των μαθητών, συζήτηση για τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας.

Συλλογικός προγραμματισμός:

Επιλογή του θέματος, κατανόηση και επισήμανση των βασικών πτυχών του.

Διατύπωση των στόχων, καθορισμός των δραστηριοτήτων.

Συνειδητοποίηση των στόχων και κατανόηση των διαδικασιών από τους μαθητές.

Συγκρότηση των ομάδων (στη σύνθεση των οποίων επιβάλλεται ανομοιογένεια ως προς το φύλο, την επίδοση, την εθνικότητα κλπ.).

Καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης του τελικού προϊόντος και της διαδικασίας.

Επιμέρους προγραμματισμός:

Καθορισμός διαδικασιών προσέγγισης του θέματος από την κάθε ομάδα.

Καταμερισμός εργασιών και ανάληψη καθηκόντων από τα μέλη της ομάδας (ρόλος συντονιστή της ομάδας, ρόλοι των υπολοίπων μελών ανάλογα με τις δυνατότητες του καθένα).

Καθορισμός κανόνων συμπεριφοράς μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας.

Εκτέλεση του σχεδίου εργασίας

Συλλογή, επεξεργασία, ταξινόμηση, αξιοποίηση πληροφοριών από τις ομάδες.

Ανατροφοδότηση για τυχόν ελλείψεις (οι μαθητές μεταξύ τους ή και οι μαθητές με τον διδάσκοντα).

Επιμέλεια έργου από κάθε ομάδα.

Παρουσίαση του σχεδίου εργασίας

Επιλογή τρόπων παρουσίασης του έργου της κάθε ομάδας.

Σύνθεση έργου των ομάδων.

Αξιολόγηση του έργου και της διαδικασίας ολοκλήρωσής του

Αξιολόγηση του τελικού προϊόντος.

Αξιολόγηση των φάσεων ολοκλήρωσης του έργου.

Ετεροαξιολόγηση.

Αυτοαξιολόγηση (στο πλαίσιο της ομάδας και από κάθε μέλος της ομάδας).

Αυτοαξιολόγηση μέσω ατομικού φακέλου

Κατά τη διεξαγωγή ενός σχεδίου εργασίας ο κάθε μαθητής μπορεί να δημιουργήσει τον ατομικό του φάκελο, μέσα στον οποίο θα καταγράφει τα στοιχεία εκείνα που απεικονίζουν τον τρόπο που εργάζεται, ατομικά ή συλλογικά, τη συμβολή του στη συλλογή πληροφοριών, τις διαδικασίες αξιοποίησης αυτών των πληροφοριών, καθώς και τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρησιμοποιεί στο πλαίσιο του ρόλου που έχει αναλάβει. Επίσης, έχει τη δυνατότητα να επισημαίνει τι καινούριο μαθαίνει, πώς και γιατί το μαθαίνει. Τέλος, θα ήταν καλή ιδέα να επιλέξει και να καταχωρίσει πρακτικές που πιστεύει ότι τον βοήθησαν, αφενός στην ολοκλήρωση της προσωπικής του εργασίας, αφετέρου στη συνεργασία του με τους συμμαθητές του / μέλη της ομάδας, προκειμένου να υλοποιηθεί συλλογικά το έργο τους (Καγκά, 2003).

Ο ατομικός φάκελος προτείνουμε να περιλαμβάνει τρία (3) μέρη, τα οποία παρουσιάζουμε σχηματικά :

1ο μέρος

Στάδιο υλοποίησης του σχεδίου εργασίας	Δραστηριότητα	Ημερομηνία
……	……	…….

Τι έμαθα μέσα από αυτή τη δραστηριότητα;

Ποιες γνώσεις και πληροφορίες μπορώ να αξιοποιήσω; Πώς και πού;

Ποια είναι η σχέση της κάθε πληροφορίας με το θέμα του σχεδίου εργασίας;

2ο μέρος

Ημερομηνία :

Με ποιες ιδέες και δραστηριότητες βοήθησα την ομάδα μου;

Ποιες πηγές χρησιμοποίησα για τη συγκέντρωση πληροφοριών;

Πώς βοήθησα την ομάδα μου για την παρουσίαση του έργου;

3ο μέρος

Επιλογή και καταγραφή των κυριότερων προσωπικών στρατηγικών και πρακτικών που βοήθησαν στην αποτελεσματική εξέλιξη και υλοποίηση του σχεδίου εργασίας.

Στρατηγικές / Πρακτικές

Ημερομηνία

4ο μέρος

Ποιες δραστηριότητες ανέδειξαν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μου, τα οποία διέκρινα ενεργώντας ως μέλος ομάδας (πρωτοβουλία, ανάληψη ευθυνών, αυτενέργεια, εφευρετικότητα, επιμονή για την επίλυση των δυσκολιών, προσοχή στις απόψεις του άλλου, κατανόηση της στάσης του, επικοινωνία κλπ.).

Δραστηριότητα :……...

Χαρακτηριστικά :…….

Παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου των Σχεδίων Εργασίας

Τίτλος **:** Η πολυπολιτισμικότητα στη ζωή μας

Τάξεις **:** ΣΤ΄ Δημοτικού, Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου

Διάρκεια : 2 μήνες

Η πολυπολιτισμικότητα είναι πλέον μια πραγματικότητα που βιώνεται με ποικίλους τρόπους στην καθημερινότητά μας.

Το σύγχρονο σχολείο, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής που διέπει το περιεχόμενο του ΑΠΣ των γνωστικών αντικειμένων, ενθαρρύνει τους μαθητές να αξιοποιούν δημιουργικά τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Καγκά, 2001) με την αναγνώριση και κατανόηση της ετερότητας και της αποδέσμευσης από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Προϋπόθεση για την αποτελεσματική εκτέλεση του σχεδίου εργασίας είναι η υιοθέτηση των ακολούθων σταδίων:

Προβληματισμός

Ο διδάσκων εφαρμόζει τεχνικές όπως τον καταιγισμό ιδεών, τη συζήτηση, τη μελέτη περίπτωσης, προκειμένου οι μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές τους απόψεις για την πολυπολιτισμικότητα και να μιλήσουν για τα πολυπολιτισμικά τους βιώματα. Στη συνέχεια ο διδάσκων και οι μαθητές αναζητούν έννοιες-κλειδιά, όπως πολυπολιτισμικότητα στη διατροφή, στη μόδα, στα έντυπα, στην τέχνη, τις ταξινομούν και τις σχολιάζουν.

Σχεδιασμός της πορείας του έργου (Συλλογικός και επιμέρους προγραμματισμός)

Οι μαθητές καθοδηγούμενοι από τον διδάσκοντα διατυπώνουν τον τίτλο του σχεδίου εργασίας και επισημαίνουν τις βασικές διαστάσεις του που προέκυψαν από το στάδιο του προβληματισμού (και θα αποτελέσουν τα επιμέρους θέματα του τελικού προϊόντος). Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Πολυπολιτισμικότητα και διατροφή
Πολυπολιτισμικότητα και ένδυση
Πολυπολιτισμικότητα και μουσική
Πολυπολιτισμικότητα και ζωγραφική
Πολυπολιτισμικότητα και θεάματα
Πολυπολιτισμικότητα και λογοτεχνία

Στη συνέχεια οι μαθητές, έχοντας ήδη προσεγγίσει την έννοια της πολυπολιτισμικότητας από διάφορες οπτικές γωνίες, διατυπώνουν σε συνεργασία με τον διδάσκοντα το σκοπό του σχεδίου εργασίας ως εξής: «Η εκτίμηση της προσφοράς των διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων στην κοινωνία μας σήμερα».

Η τάξη χωρίζεται σε ανομοιογενείς ομάδες (αγόρια – κορίτσια, ικανοί – μη ικανοί μαθητές, αλλόφωνοι) και αναλαμβάνουν τα καθήκοντά τους (διαδικασίες εκτέλεσης του έργου, τακτές συναντήσεις με τις άλλες ομάδες στο πλαίσιο αλληλοενημέρωσης, διαδικασίες ανατροφοδότησης των εργασιών τους, διαμορφωτικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης).

Υλοποίηση του έργου

Η εκτέλεση του έργου στηρίζεται κατά μείζονα λόγο στην έρευνα πεδίου. Η κάθε ομάδα, στο πλαίσιο της θεματικής που έχει επιλέξει, συλλέγει τις πληροφορίες, τις ταξινομεί, οργανώνει τα δεδομένα, καταγράφει και ερμηνεύει τα αποτελέσματα, αξιολογεί και συνθέτει το τελικό της προϊόν. Η

εξέλιξη των εργασιών των ομάδων ενισχύεται από διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης για να διαπιστωθούν τυχόν παραλήψεις, να αντιμετωπισθούν προβλήματα, να αναζητηθούν εναλλακτικές λύσεις, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι και να ολοκληρωθεί το έργο.

Παρουσίαση του σχεδίου εργασίας

Τα μέλη της κάθε ομάδας συναποφασίζουν για τον τρόπο παρουσίασης του έργου τους. Για παράδειγμα:

Σύνθεση και σχολιασμός συμπερασμάτων. Γραπτό κείμενο.

Κατασκευή poster με φωτογραφίες και λεζάντες που αφορούν εισαγόμενα προϊόντα ένδυσης.

Δημιουργία αφίσας με θέμα «Τα πολυπολιτισμικά εικαστικά δρώμενα στην πόλη μας».

Κατασκευή αφίσας/κολάζ με αγαπημένα φαγητά και ποτά ξένης προέλευσης, των φίλων μας.

Σύνταξη φυλλαδίου με συνταγές μαγειρικής από διάφορες χώρες και σχόλια σχετικά με την ένταξή τους στις διατροφικές μας συνήθειες.

Δημιουργία ενός ενημερωτικού τεύχους με θέμα «Η ξένη λογοτεχνία στα βιβλιοπωλεία της γειτονιάς / της συνοικίας μου».

Σύνταξη ενός πολυπολιτισμικού Οδηγού της συνοικίας (επιγραφές καταστημάτων, εστιατορίων, ζαχαροπλαστείων, χώρων αναψυχής, εστιατορίων και μικρών σουπερμάρκετ με τρόφιμα ξένης προέλευσης, καταστημάτων με εισαγόμενα είδη, λαϊκών αγορών με προϊόντα ξένης προέλευσης ή "εξωτικά" προϊόντα κτλ.).

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας δεν αφορά μόνο το παραχθέν έργο αλλά και τη λειτουργία των ομάδων και περιλαμβάνει διαδικασίες ετεροαξιολόγησης (η μία ομάδα αξιολογεί το έργο της άλλης ομάδας), αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης από τον διδάσκοντα. Ειδικότερα, μέσα από τις διαδικασίες ετεροαξιολόγησης αποτιμώνται ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών της κάθε ομάδας στη συλλογική εργασία, ο συντονισμός των επιμέρους δράσεων, η τήρηση του χρονοδιαγράμματος, η συνεργασία και η αλληλοεπικοινωνία μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας.

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, ο κάθε μαθητής μπορεί να δημιουργήσει υπό την καθοδήγηση του διδάσκοντος έναν ατομικό φάκελο (Καγκά, 2003), όπου θα καταγράφει τους προσωπικούς του στοχασμούς και προβληματισμούς σχετικά με την εξέλιξη του έργου, την εμπλοκή του στα διάφορα στάδια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας, τις πρωτοβουλίες που ανέπτυσσε ανά τακτά χρονικά διαστήματα, τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησε, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε και τους τρόπους με τους οποίους τις διαχειρίστηκε.

Ο διδάσκων, προκειμένου να αξιολογήσει την πορεία του σχεδίου εργασίας αλλά και το παραχθέν έργο, μπορεί να χρησιμοποιήσει ερωτηματολόγια, που θα μοιράσει στους μαθητές στην αρχή και στο τέλος της συλλογικής εργασίας, ώστε να αποτιμήσει το βαθμό επίτευξης των στόχων του σχεδίου εργασίας, τον εμπλουτισμό των ενδιαφερόντων των μαθητών, την αξιοποίηση άλλων γνωστικών αντικειμένων και τη διαδικασία παραγωγής

του τελικού προϊόντος. Επίσης, ο διδάσκων μπορεί να ενισχύσει την αξιολόγησή του με την παρατήρηση καθ' όλη τη διάρκεια της συλλογικής εργασίας, στο πλαίσιο της οποίας ανατροφοδοτεί τις διαδικασίες, διαπιστώνει τις μεθοδολογικές στρατηγικές της κάθε ομάδας και αποτιμά την ποιότητα του παραχθέντος έργου.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας αναμένεται οι μαθητές :

να συνειδητοποιήσουν την αλληλεπίδραση των πολιτισμών,

να διαμορφώσουν στάσεις σεβασμού και κατανόησης της διαφορετικότητας και να απορρίπτουν ξενοφοβικά και ρατσιστικά στερεότυπα συμπεριφοράς,

να ανακαλύψουν κοινά πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στη χώρα μας και σε άλλες χώρες,

να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα.

Βιβλιογραφία

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμος Α΄ (2002). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καγκά, Ε. (2003). *Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών* (European Language Portfolio, Portfolio Européen des Langues, Europäisches Sprachenportfolio). Αθήνα: Εκδόσεις Eiffel.

Καγκά, Ε. (2001). «*Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 5ο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καγκά, Ε. (2002). «Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 6ο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας,* Τόμος Β΄. Αθήνα: Ατραπός.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with / in the Postmodern*. New York: Routledge.

Το σχέδιο εργασίας στην Προσχολική Εκπαίδευση

Ευστρατία Σοφού
Πάρεδρος ε.θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Αντικείμενο του παρόντος άρθρου είναι το σχέδιο εργασίας ως παιδαγωγική πρόταση στην προσχολική εκπαίδευση. Χωρίς να φιλοδοξεί να πραγματευτεί εξαντλητικά το θέμα, στόχος του άρθρου είναι να αναδείξει τα στοιχεία που το καθιστούν αφενός μια σύγχρονη εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας και αφετέρου μια απαιτητική και σύνθετη διαδικασία. Αρχικά επιχειρείται ο προσδιορισμός της έννοιας του σχεδίου εργασίας, της προέλευσής του και του πλαισίου των θεωριών που το στηρίζουν, ενώ στη συνέχεια εξετάζονται τα βασικά του χαρακτηριστικά, αυτά δηλαδή που το διαφοροποιούν από άλλες παιδαγωγικές πρακτικές. Αφού επισημανθούν οι λόγοι του έντονου ενδιαφέροντος που παρατηρείται τελευταία για τα σχέδια εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση, σκιαγραφούνται οι κυριότερες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να συνθέτουν την πορεία ενός σχεδίου εργασίας για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τέλος, εξετάζονται οι δυσκολίες εφαρμογής του, ενώ υπογραμμίζονται τα πλεονεκτήματα της εισαγωγής του στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Σχέδιο εργασίας, προσχολική εκπαίδευση, δυσκολίες εφαρμογής

Τι είναι το σχέδιο εργασίας;

Με τον όρο «σχέδιο εργασίας» αποδίδουμε στην ελληνική γλώσσα τον αγγλόφωνο όρο project method τον οποίο καθιέρωσε στην παιδαγωγική βιβλιογραφία το 1918 με ομώνυμο άρθρο του ο W. Kilpatrick, μαθητής του John Dewey. Σύμφωνα με τον Frey (1999), το σχέδιο εργασίας αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας που το περιεχόμενό της σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και υλοποιείται με τη συνεργασία όλων. Ο Χρυσαφίδης (1998) ταυτίζει τη μέθοδο αυτή με τη βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία, δηλαδή ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφόρμηση βιωματικές καταστάσεις, ανάγκες, προβλήματα, απορίες και εμπειρίες του παιδιού που πηγάζουν από την καθημερινή του ζωή. Τέλος, ο Ματσαγγούρας (2002), επισημαίνει ότι κομβικά στοιχεία σε οποιονδήποτε ορισμό του σχεδίου εργασίας πρέπει να είναι οι έννοιες του «σκοπού», του «ενδιαφέροντος», της «δράσης» και της «συλλογικότητας», διαφορετικά το σχέδιο εργασίας μεταπίπτει σε απλό έργο προς εκτέλεση.

Αναφερόμενες στην προσχολική εκπαίδευση, οι Helm & Katz (2002) ορίζουν το σχέδιο εργασίας ως μία ενδελεχή μελέτη ενός θέματος. Η έρευνα διεξάγεται συνήθως από μια μικρή ομάδα παιδιών μιας τάξης, μερικές φορές από ολόκληρη την τάξη και άλλες φορές από ένα και μόνο παιδί. Το σημείο-κλειδί του σχεδίου εργασίας είναι ότι αποτελεί διερεύνηση ή ένα κομμάτι μιας έρευνας που συνεπάγεται την αναζήτηση από τα παιδιά απαντήσεων σε ερωτήματα, τα οποία έχουν διαμορφώσει τα ίδια ή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και εγείρονται καθώς η διερεύνηση προχωρεί. Ο παραπάνω ορισμός φαίνεται να υιοθετείται και στον Οδηγό Νηπιαγωγού, σύμφωνα με τον οποίο τα «σχέδια εργασίας είναι διερευνήσεις θεμάτων που αναδύονται από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία στο πλαίσιο των συζητήσεων που αναπτύσσονται με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, πραγματοποιούν επιλογές που καθορίζουν την εξέλιξή τους» (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 87). Συνοψίζοντας τους παραπάνω ορισμούς, θα λέγαμε ότι η προσέγγιση των σχεδίων εργασίας αποτελεί μια ευ-

ρύτερη αναφορά στον τρόπο που διδάσκει ή μαθαίνει κάποιος, ένας τρόπος προσέγγισης της γνώσης που στηρίζεται στην εθελούσια, ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκομένων, στα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Katz & Chard, 2004).

Η μεθοδολογική προσέγγιση των σχεδίων εργασίας δεν μπορεί να θεωρηθεί σήμερα καινοτόμος πρακτική (Κιτσαράς, 2004). Η μέθοδος project αναπτύχθηκε στις αρχές του 20ου αιώνα ως μια εναλλακτική παιδαγωγική πρόταση, η οποία απευθυνόταν σε μια βιομηχανική κοινωνία και έθετε σε αμφισβήτηση τις διδακτικές μεθόδους της άμεσης μετάδοσης, της απομνημόνευσης και της αναπαραγωγής της γνώσης του παραδοσιακού σχολείου. Σήμερα, η μέθοδος των σχεδίων εργασίας επανέρχεται προκειμένου να δώσει λύσεις στα αδιέξοδα που ταλανίζουν τη σύγχρονη εκπαίδευση στο πλαίσιο όμως μιας μετανεωτερικής, μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Συνεπώς, η σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση των σχεδίων εργασίας εγγράφεται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, απευθύνεται σε μια διαφορετική κοινωνία και σε ένα διαφορετικό σχολείο. Αναζητά απαντήσεις στα αδιέξοδα του σύγχρονου σχολείου, στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από τις παγκοσμιοποιημένες σχέσεις, σε έναν κόσμο όπου ο κύκλος ανανέωσης των γνώσεων είναι πιο σύντομος από τον κύκλο ζωής του ανθρώπου. Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχέδια εργασίας, υποστηρίζει ο Hernández (2000), μπορούν να θεωρηθούν όχι απλώς μια διδακτική μέθοδος, αλλά μια συνολική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία βασίζεται στην παιδαγωγική της ακρόασης, στην ενίσχυση της επιθυμίας για μάθηση και στη συλλογικότητα. Ας δούμε όμως στη συνέχεια το πλαίσιο των θεωριών που στήριξαν τη μεθοδολογική προσέγγιση των σχεδίων εργασίας και προσδιόρισαν τη φυσιογνωμία και την πορεία τους από τις αρχές του 20ου αιώνα μέχρι και σήμερα.

Ποιες είναι οι θεωρητικές βάσεις των σχεδίων εργασίας;

Θεωρητική βάση σε όλες τις εκδοχές του σχεδίου εργασίας, από τις αρχές του 20ου αιώνα μέχρι σήμερα, προσφέρει η παιδαγωγική του John Dewey και κατ' επέκταση το κίνημα της «Νέας Αγωγής» (Decroly, Freinet, "Σχολείο εργασίας", Kerschensteiner κ.λπ.). (Ματσαγγούρας, 2002. Ντολιοπούλου, 1999. Μουμουλίδου, 2006. Σφυρόερα, 2005). Η μεθοδολογική αρχή της μάθησης μέσα από την πράξη (learning by doing), η ανάδειξη της εμπειρίας ως κυρίαρχης μεθόδου προσέγγισης της πραγματικότητας, η σύνδεση θεωρίας και πράξης, ο πειραματικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης, η διερεύνηση των ενδιαφερόντων του παιδιού αποτελούν τα κύρια γνωρίσματα της παιδαγωγικής του Dewey στα οποία στηρίζεται η παιδαγωγική πρόταση των σχεδίων εργασίας. Η θεωρία της οικοδόμησης της γνώσης του Piaget ως μια ενεργητική πορεία οικοδόμησης των γνώσεων, όπως και η σημασία του κοινωνικού παράγοντα και του ανθρώπινου περιβάλλοντος στη διαμόρφωση και την κατεύθυνση των μαθησιακών δραστηριοτήτων του παιδιού, όπως διατυπώνεται στο έργο του Vygotsky, επηρέασαν επίσης και προσδιόρισαν τη φυσιογνωμία και την πορεία εξέλιξης των σχεδίων εργασίας. Νέα ώθηση στη χρήση των σχεδίων εργασίας έδωσαν επίσης οι θέσεις του Bruner για την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στην αναζή-

τηση της γνώσης καθώς και οι θέσεις του κοινωνικού εποικοδομισμού για την πορεία και τις συνθήκες της μάθησης.

Η έμφαση που δίνουν τα σχέδια εργασίας στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών συνδέει τη μέθοδο με τη θεωρία των κινήτρων (Helm & Katz, 2002. Ανδρούσου, 2002. Μουμουλίδου, 2006). Ο εκπαιδευτικός οφείλει όχι μόνο να προκαλέσει, να υποκινήσει, να κατευθύνει, να διατηρήσει και να αναπτύξει τα κίνητρα των μαθητών, αλλά και να ενεργήσει έτσι ώστε το περιβάλλον και οι δραστηριότητες μάθησης να είναι και να παραμείνουν σημαίνουσες για τα παιδιά. Τέλος, η Κριτική Θεωρία έρχεται να εμπλουτίσει τις παιδαγωγικές θεωρίες που στηρίζουν τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας, τονίζοντας την κοινωνική της διάσταση και επιβεβαιώνοντας την εν δυνάμει παρεμβατική της δυνατότητα (Χρυσαφίδης, 1998. Μουμουλίδου, 2006). Η έμφαση στη γλώσσα και στην επικοινωνία, ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας της ζωής και της δράσης του συνόλου της ομάδας, η ανάπτυξη κριτικής στάσης, η ανάληψη πρωτοβουλιών για τον καθορισμό στόχων και ενεργειών, η υιοθέτηση αλληλέγγυων τακτικών για την οικοδόμηση της γνώσης, η αποδοχή ερευνητικών στάσεων απέναντι στο ζητούμενο και τέλος ο συνεχής έλεγχος της πορείας προς το αποτέλεσμα είναι ορισμένα από τα ουσιώδη γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τη μεθοδολογική προσέγγιση του σχεδίου εργασίας και που εντάσσονται στη λογική της Κριτικής Θεωρίας.

Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του σχεδίου εργασίας;

Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο ιδιαίτερος και πολυδιάστατος χαρακτήρας του σχεδίου εργασίας, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να παρουσιάσουμε τα βασικά του χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από άλλες παιδαγωγικές πρακτικές, καθιστώντας το σημείο αναφοράς μιας άλλης αντίληψης για τη σύγχρονη εκπαίδευση και το ρόλο της, μιας αντίληψης που επιτρέπει να επαναπροσδιοριστεί η σχολική γνώση και ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου.

Μια πορεία που ξεκινά από ένα θέμα-πρόβλημα, θέτει κοινά αποδεκτούς στόχους από τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά και ικανοποιεί την ανάγκη των εμπλεκομένων για γνώση. Το σχέδιο εργασίας αναπτύσσεται μέσα στο χρόνο στο πλαίσιο μιας διερευνητικής πορείας γύρω από ένα θέμα. Το θέμα αναδύεται από μια ερώτηση ή μια προβληματική κατάσταση, μια συζήτηση ή απορία, αναδύεται από κάποια είδηση που φθάνει στην τάξη ή από μια πρόταση του εκπαιδευτικού, ο οποίος όμως έχει προηγουμένως διερευνήσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σε κάθε σχέδιο, το θέμα προσλαμβάνεται ως ένα πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί με βάση μια συγκεκριμένη δομή (Hernández & Ventura, 1992). Η δομή αυτή προσδιορίζεται από τρεις φάσεις-στάδια που τυπικά συνδέονται μεταξύ τους, τα όριά τους όμως μερικές φορές δεν είναι απολύτως ευκρινή (Katz & Chard, 2004. Μάγος, 2002). Το πλαίσιο της πορείας του σχεδίου εργασίας προσδιορίζει η ύπαρξη κοινά αποδεκτών στόχων προς υλοποίηση από τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά. Από τη στιγμή που τίθενται στόχοι και μάλιστα κοινά αποδεκτοί από τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά, το σχέδιο εργασίας ταυτίζεται με μια συνειδητή δράση μετασχηματισμού των προθέσεων της ομάδας σε πράξη, σε μια σειρά λογικά μεθοδευμένων δραστηριοτήτων που απο-

σκοπούν σε ένα αποτέλεσμα (Μουμουλίδου, 2006). Ζητούμενο βέβαια δεν είναι τόσο αν θα παραχθεί στο τέλος της πορείας κάποιο προϊόν και ποια μορφή θα έχει, όσο ο δρόμος που οδηγεί σε αυτό. Στο πλαίσιο αυτό, όπως είναι φυσικό, οι συμμετέχοντες επιχειρούν προβλέψεις, εκφράζουν εκ των προτέρων υποθέσεις υλοποίησης επιθυμητών αποτελεσμάτων και προσαρμόζουν τη δράση τους σε αυτές. Υιοθετώντας, βέβαια, ως βασική του αρχή την επιθυμία των εμπλεκομένων για γνώση και προσβλέποντας στην αξιοποίησή της, το σχέδιο εργασίας προσδίδει νόημα στις δράσεις που αναπτύσσονται, συνδέοντας τες με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εμπλεκομένων, τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις τους και τις υποθέσεις τους (λαθεμένες ή σωστές) σχετικά με το ζήτημα που διερευνάται.

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι η αποκλειστική πηγή γνώσης και τα παιδιά καταλαμβάνουν το κύριο μέρος της δράσης. Βασική αρχή της μεθόδου των σχεδίων εργασίας είναι ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι η αποκλειστική πηγή γνώσης, αλλά παραχωρεί στα παιδιά τη δυνατότητα προσέγγισής της, ενώ ο ίδιος συντελεί στη διευκόλυνσή αυτής της προσέγγισης (Μουμουλίδου, 2006). Πρόκειται για τη μεταβίβαση εξουσίας από τον εκπαιδευτικό στα παιδιά, την οποία καλούνται να διαχειριστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, για την ικανοποίηση των μαθησιακών τους αναγκών. Το σχέδιο εργασίας, χωρίς να εξισώνει παιδιά και εκπαιδευτικό, επιχειρεί μια πιο ισότιμη αντιμετώπιση, όσον αφορά τη δυνατότητα αυτόνομης και με συνεργατικό τρόπο απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων από τα πρώτα, ενώ παραχωρεί την οργάνωση, το συντονισμό, τη στήριξη και την εμψύχωση στο δεύτερο. Η συνεργασία παιδιών και εκπαιδευτικού στο σχέδιο εργασίας περιγράφεται παραστατικά από τον Loris Malaguzzi (Edwards, Gandini & Forman, 2000) ως ένα αγώνας αντισφαίρισης. Και οι δύο παίκτες, ενήλικος και παιδί, πρέπει να κάνουν τις κατάλληλες ενέργειες προκειμένου να επιτρέψουν και να προωθήσουν τη βέλτιστη ανάπτυξη και μάθηση. Σε αυτό το παιχνίδι, υποστηρίζει ο Malaguzzi, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να μπορεί να πιάσει την μπάλα που του πετάει το παιδί και να τη γυρίσει πίσω σε αυτό με έναν τρόπο που να το κάνει να θέλει να συνεχίσει το παιχνίδι μαζί του.

Η γνώση προκύπτει μέσα από διαδικασίες τις οποίες χαρακτηρίζουν η διαπραγμάτευση, η συλλογικότητα και η συνεργασία. Το σχέδιο εργασίας προσφέρει ένα ευέλικτο πλαίσιο δράσης μέσα στο οποίο εκπαιδευτικοί, παιδιά, αλλά και άλλοι, όπως οι γονείς ή εξωτερικοί παρεμβαίνοντες, έχουν τη δυνατότητα να διαλέγονται, να συναποφασίζουν, να ρυθμίζουν, να συνδιοργανώνουν, να συνεργάζονται προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της και να υλοποιηθούν οι στόχοι της.. Στο πλαίσιο αυτό βασικοί άξονες των σχεδίων εργασίας είναι η εργασία των παιδιών σε ομάδες, οι συνεργατικές σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τους γονείς των παιδιών, όπως επίσης και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

α) Η εργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες. Η εργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας είναι αναγκαία συνθήκη της υλοποίησής του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι μοναδική (Μουμουλίδου, 2006). Η εργασία σε ομάδες βοηθάει τα παιδιά να καταστήσουν τις ιδέες τους αντικείμενο στοχασμού αλλά και κριτικής και από την άλλη να αναγνωρίσουν τους άλλους ως διευκολυντές της μάθησής τους. Βασική αρχή της είναι η μεταφορά του βάρους της μαθησιακής διαδικασίας στην

ομάδα, η οποία δεν λειτουργεί ιεραρχικά αλλά προκρίνει συλλογικές διαδικασίες και αναγνωρίζει εναλλασσόμενους ρόλους στους συμμετέχοντες (Ματσαγγούρας, 2002). Χαρακτηριστικά στοιχεία της ομάδας κατά την υλοποίηση των σχεδίων εργασίας είναι: α) το μικρό μέγεθος της ομάδας, β) οι άμεσες στενές σχέσεις των μελών της ομάδας, γ) ο μεταβαλλόμενος και σχετικά ελεύθερα δομημένος χαρακτήρας της ομάδας, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της δραστηριότητας και τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, δ) η ύπαρξη εκπροσώπου για την εκπλήρωση των ειδικών καθηκόντων της κάθε ομάδας, ε) η επίτευξη ενός ή περισσότερων στόχων ανά ομάδα και στ) η οικοδόμηση συνοχής με άξονα τη συνειδητοποίηση των κοινών τους ενδιαφερόντων (Μουμουλίδου, 2006). Η συνοχή της ομάδας δεν είναι δεδομένη εξ αρχής, αλλά οικοδομείται. Η από κοινού εργασία για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι δυνατή, αλλά όχι εύκολη και απαιτεί κατάλληλη προετοιμασία. Ο χρόνος σε συνδυασμό με τον συνεχή διάλογο ανάμεσα στα παιδιά και σε παιδιά με εκπαιδευτικό, η ελευθερία δράσης και ανάληψης πρωτοβουλιών από τα παιδιά, η έλξη ενός κοινού σκοπού και της συλλογικής δράσης θα συμβάλλουν στη δημιουργία συνεκτικών δεσμών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, ώστε να εξασφαλίζεται από την αρχική του φάση ως την καταληκτική μια συγκεκριμένη λογική η οποία μπορεί να συνδέει τις δραστηριότητες των ομάδων και να το καθιστά πλαίσιο αληθινής και με νόημα δράσης για τα μέλη τους. Στο πλαίσιο αυτό το κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να βρει το δικό του ρόλο, αν έχει το δικό του χώρο. Για αυτόν το λόγο, η ετερογένεια των μαθητών, η συνεισφορά του κάθε μέλους και όχι τα μειονεκτήματα ή οι ελλείψεις του, αποτελούν μια σταθερά στα σχέδια εργασίας.

β) Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του. Στη μεθοδολογική προσέγγιση του σχεδίου εργασίας, η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του που εργάζονται από κοινού, σε εθελοντική βάση, είναι ένας από τους όρους επιτυχούς εφαρμογής της, αλλά και μαρτυρία μιας διαφοροποιημένης αντίληψης για τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία (Μουμουλίδου, 2006). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας είναι η ομαδική εργασία των εκπαιδευτικών στα νηπιαγωγεία του Reggio Emilia. Ο εκπαιδευτικός συνυπάρχει και συνεργάζεται με τον συνάδελφό του έχοντας ως κοινό σημείο αναφοράς την υλοποίηση των στόχων του σχεδίου εργασίας, μοιράζεται μαζί του τις εμπειρίες και τις δυσκολίες του και κάνει πράξη τη βασική αρχή της μεθόδου, όσον αφορά τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην οικοδόμηση της γνώσης.

γ) Η δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς. Από τη στιγμή που η υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας εγγράφεται στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής που επιδιώκει να χρησιμοποιήσει αμφίδρομα το περιβάλλον για την ικανοποίηση των σκοπών της, η ενεργός συμμετοχή των γονέων καθίσταται απαραίτητη (Μουμουλίδου, 2006). Αν η παρέμβασή τους είναι επιθυμητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι γιατί θεωρούνται μέλη της σχολικής κοινότητας, συνπαιδαγωγοί και με αυτή την ιδιότητα κατέχουν μια ιδιαίτερη θέση μέσα στο σχολείο. Οι γονείς οφείλουν να ενημερώνονται από τον εκπαιδευτικό για τη σκοπιμότητα του σχεδίου εργασίας, τον τρόπο και τα μέσα τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για την υλοποίησή του, πρώτον

γιατί η εκπαίδευση των παιδιών τους τούς αφορά άμεσα και δεύτερον γιατί μπορούν να αναλάβουν ευθύνες και να βοηθήσουν πιο ενεργά, προσφέροντας τις γνώσεις και τις ικανότητές τους (Helm & Katz, 2002).

δ) Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός δεν θεωρείται πια ως η μοναδική πηγή γνώσης τα παιδιά μπορούν με τη στήριξή του να την αναζητούν και έξω από το σχολικό περιβάλλον και να τη χρησιμοποιούν για την ικανοποίηση των μαθησιακών και άλλων αναγκών τους (Μουμουλίδου, 2006). Κατά αυτόν τον τρόπο, αυτονομούνται στην ανακάλυψη των γνώσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων και παράλληλα συνειδητοποιούν την κοινωνική σημασία των γνώσεων, όταν τις ανακαλύπτουν και τις επεξεργάζονται μέσα στο πλαίσιο στο οποίο ανήκουν. Επομένως, η σύμπραξη του σχολείου και ατόμων του εξωτερικού περιβάλλοντος κρίνεται απαραίτητη στη μεθοδολογική προσέγγιση του σχεδίου εργασίας. Έξοδοι των παιδιών στη γειτονιά, είσοδοι των κατοίκων της στο σχολείο με σαφή στόχο την αλλαγή της δεδομένης κατάστασης, εκπαιδευτικής και κοινωνικής, μέσα από παρεμβατικές διαδικασίες με μαθησιακό χαρακτήρα.

Η γνώση προσεγγίζεται ολιστικά και ευνοείται η διαθεματική προσέγγισή της. Ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία των σχεδίων εργασίας είναι ότι οι γνώσεις που αποκτώνται δεν είναι αποσπασματικές, αλλά συνδέονται και δομούν ένα σύνολο με συνοχή, ενώ ταυτόχρονα εμπλέκουν πολλούς και διαφορετικούς τομείς γνώσεων και άρα αποτελούν το φυσικό κοινωνικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002).

Ο σχολικός χρόνος και χώρος υπηρετεί στους στόχους του σχεδίου, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εμπλεκομένων. Η οργάνωση του χρόνου και του χώρου οφείλουν να υπηρετούν στους στόχους του σχεδίου εργασίας και να αναλαμβάνονται στο μέτρο του δυνατού από τους άμεσα εμπλεκόμενους σε αυτό. Για να δράσει ως εκπαιδευτής για το παιδί, υποστηρίζει ο Malaguzzi (Edwards et. al., 2000), το περιβάλλον πρέπει να είναι ευέλικτο, να υφίσταται συχνές αλλαγές από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς για να παραμένει σύγχρονο, να ανταποκρίνεται στην ανάγκη να είναι πρωταγωνιστές στην οικοδόμηση της γνώσης τους και να πυροδοτεί κάθε είδους κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική μάθηση. Ανάλογη είναι η αντίληψη του σχολικού χρόνου στη μεθοδολογική προσέγγιση του σχεδίου εργασίας. Ο χρόνος υπηρετεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και επομένως δεν προκαθορίζεται. Οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά συνεργάζονται σε ένα σχέδιο εργασίας όσο μπορεί να διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους.

Αξιοποιούνται πολλαπλές πηγές πληροφοριών. Στο σχέδιο εργασίας κάθε πορεία προς τη γνώση είναι μοναδική και υλοποιείται χρησιμοποιώντας διαφορετικά είδη πληροφορίας. Παράλληλα, η αναζήτηση πληροφοριών ικανοποιεί το σκοπό της άσκησης σε τεχνικές και γνωστικές κυρίως δεξιότητες, ενώ ενθαρρύνει θετικές, ως προς την αυτενεργό μάθηση, στάσεις. Επιτρέπει, δηλαδή, στα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι είναι υπεύθυνα για την πορεία της μάθησής τους, ότι μπορούν να μάθουν και έξω από το σχολείο. Τέλος, μέσα σε αυτή τη διαδικασία συνειδητοποιούν ότι δεν μπορούν να περιμένουν παθητικά τον εκπαιδευτικό να τους δώσει απαντήσεις

και να τους προσφέρει λύσεις, γιατί ο εκπαιδευτικός είναι ένας διευκολυντής και πολλές φορές ένας ακόμα μαθητής (Hernández & Ventura, 1992).

Η αξιολόγηση και η καταγραφή. Η αξιολόγηση στο σχέδιο εργασίας είναι μια διαδικασία σύνθετη, πολυδιάστατη και ανοιχτή και δεν αποσπάται από το πλαίσιο το οποίο καθορίζει τις αρχές και τις πρακτικές της μεθόδου. Εφόσον ζητούμενο στο σχέδιο εργασίας δεν είναι το προϊόν αλλά η διαδικασία, κεντρική θέση κατέχει η διαμορφωτική αξιολόγηση, χωρίς να αποκλείεται όμως και η τελική, η οποία μπορεί να υιοθετηθεί επιτρέποντας να αξιολογηθούν συνολικά τα κεκτημένα. Όσον αφορά τα παιδιά, η αξιολογική διαδικασία τα βοηθά να γίνουν ικανά να αναγνωρίζουν το επίπεδο των γνώσεων και των ικανοτήτων τους. Επιτρέπει σε κάθε παιδί να επαναδομήσει τη δική του διαδρομή μάθησης και να τη μεταφέρει σε νέες καταστάσεις. Επομένως, παύει να λειτουργεί ως ελεγκτικός μηχανισμός και γίνεται μαθησιακή διαδικασία, που την αναλαμβάνουν τα ίδια τα παιδιά, συνεργαζόμενα όχι μόνο στο επίπεδο ανακάλυψης των γνώσεων, αλλά και σε αυτό των χρησιμοποιούμενων μεθόδων και τεχνικών. Αναγκαία πρακτική για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας είναι η καταγραφή. Η καταγραφή αναφέρεται σε δύο σχετικά ζητήματα: στο περιεχόμενο και τη διαδικασία (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Η καταγραφή ως περιεχόμενο μπορεί να περιλαμβάνει τη μαγνητοφώνηση και την απομαγνητοφώνηση του διαλόγου και των ομαδικών συζητήσεων των παιδιών, την εκτύπωση φωτογραφιών και τη δημιουργία διαφανειών από στιγμές-κλειδιά και δραστηριότητες-κλειδιά, καθώς και τη συλλογή προϊόντων και κατασκευών που κάνουν τα παιδιά. Οι καταγραφές με τις εργασίες των παιδιών, οι οποίες μπορεί να συνοδεύονται από γραπτές σημειώσεις του εκπαιδευτικού, αποκαλύπτουν πώς τα παιδιά προγραμμάτισαν, πραγματοποίησαν και ολοκλήρωσαν το σχέδιο εργασίας. Η καταγραφή ως διαδικασία περιλαμβάνει τη χρήση αυτού του υλικού ως μέσο για τον αναστοχασμό σχετικά με την εργασία που παράγεται και επιτρέπει σε κάθε εκπαιδευτικό να γίνει ένας παραγωγός έρευνας, κάποιος που παράγει νέες ιδέες για το πρόγραμμα και τη μάθηση. Αποτελεί ένα εργαλείο έρευνας στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να αξιολογήσει τη δουλειά των παιδιών αλλά και να αναζητήσει τις κατάλληλες στρατηγικές προκειμένου να υποστηρίξει την ανάπτυξη και τη μάθησή τους. Επίσης είναι ένας τρόπος να ενημερωθούν οι γονείς σχετικά με το τι συμβαίνει στο σχολείο και να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή τους στο σχέδιο εργασίας που βρίσκεται σε εξέλιξη ή σε άλλο που θα πραγματοποιηθεί στο μέλλον.

Ίσως θα μπορούσε κανείς να επισημάνει και άλλες διαστάσεις των σχεδίων εργασίας, εμπλουτίζοντας τα στοιχεία που τα χαρακτηρίζουν ή δίνοντας έμφαση και σε άλλες παραμέτρους. Το ζητούμενο ήταν να προβληθεί ο ιδιαίτερος και πολυδιάστατος χαρακτήρας τους και η θεώρησή τους ως σημείο αναφοράς μιας διαφορετικής αντίληψης για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Προβαίνοντας σε μια αδρή σκιαγράφηση του συστήματος αξιών και των αντιλήψεων για την εκπαιδευτική διαδικασία που υποδηλώνουν τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν θα λέγαμε ότι στη μεθοδολογική προσέγγιση των σχεδίων εργασίας:

✓ Το παιδί θεωρείται ότι έχει δικαιώματα και όχι απλώς ανάγκες, είναι προικισμένο με αρετές, έχει ενεργητικό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης, είναι από τη φύση του ένας ερευνητής και ένα κοινωνικό όν. Το παιδί είναι ένας ενεργητικός και ικανός πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο οποίος αναζητά την ανάπτυξή του, μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, διαλόγου, σύγκρουσης, διαπραγμάτευσης με τους συνομηλίκους και τους ενηλίκους. Έχει μια εγγενή επιθυμία να ανακαλύψει, να μάθει και να κατανοήσει τον κόσμο που το περιβάλλει και αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην παραγωγή, την κατανόηση και στην απόκτηση της γνώσης, επομένως μπορεί να είναι δημιουργός της δικής του μάθησης (Edwards et. al., 2002).
✓ Ο εκπαιδευτικός θεωρείται συνεργάτης και συνοδοιπόρος, διευκολυντής και διαμεσολαβητής, ερευνητής και στοχαζόμενος επαγγελματίας. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συνεργάτη και του συνοδοιπόρου στη μαθησιακή διαδικασία. Ο στόχος του δεν είναι τόσο να διευκολύνει τη μάθηση με την έννοια του να την κάνει πιο ομαλή, αλλά να την προκαλέσει. Παρατηρώντας και ακούγοντας τα παιδιά, συγκεντρώνοντας, καταγράφοντας και αναλύοντας δεδομένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει ένας παραγωγός έρευνας. Τέλος, τα σχέδια εργασίας είναι ένας τρόπος που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί σχετικά με τη διδακτική του πρακτική και να τη βελτιώσει (Hernández & Ventura, 1992).
✓ Η γνώση είναι αντιληπτή ως κοινωνική οικοδόμηση, περιλαμβάνει διαφορετικά είδη και προσεγγίζεται ολιστικά. Στη μεθοδολογική προσέγγιση των σχεδίων εργασίας η γνώση δομείται δυναμικά μέσα στο πλαίσιο των σχέσεων των παιδιού με τους συνομηλίκους του και τους ενηλίκους. Προσεγγίζεται ως ολότητα και όχι τεμαχισμένη σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές, μέσα από πρακτικές που διαπερνούν πολλά γνωστικά πεδία και ευνοούν τη διαθεματική προσέγγισή της. Η γνώση θεωρείται ως κοινωνική κατασκευή, πράγμα που συνεπάγεται ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική ανάγνωση και ερμηνεία της πραγματικότητας αλλά πολλές και διαφορετικές. Επομένως υπάρχουν διαφορετικά είδη γνώσης και συνεπώς πολυάριθμοι τρόποι έκφρασης και ερμηνείας της.

Τα σχέδια εργασίας στην Προσχολική εκπαίδευση

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται διεθνώς μια στροφή και ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα σχέδια εργασίας και στην προσχολική εκπαίδευση. Οι λόγοι είναι πολλοί:

Οι εντυπωσιακές αναφορές και εκθέσεις των σχεδίων εργασίας που υλοποιούν τα παιδιά στα νηπιαγωγεία του Reggio Emilia της Ιταλίας, όπου τα αναδυόμενα σχέδια εργασίας αποτελούν βασική μεθοδολογική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης του εκπαιδευτικού τους συστήματος.

Η συνεχής συσσώρευση ερευνητικών στοιχείων που αφορούν την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών και τα οποία υποστηρίζουν την πρόταση ότι η εργασία με σχέδια εργασίας είναι ένας κατάλληλος τρόπος για να ενισχυθεί και να διευρυνθεί η νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και η ικανότητά τους σε βασικές δεξιότητες (Katz & Chard, 2004).

Ο αυθορμητισμός των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και η τάση τους να διερευνούν το περιβάλλον, καθιστούν μάλιστα ευκολότερη την προσέγγιση προβληματικών καταστάσεων και διευκολύνουν την εισαγωγή της με-

θοδολογικής προσέγγισης των σχεδίων εργασίας στο νηπιαγωγείο. Οι δυσκολίες των παιδιών αυτής της ηλικίας σε επίπεδο λεκτικής επικοινωνίας μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη χρήση ποικίλων μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας.

Η εισαγωγή της μεθόδου των σχεδίων εργασίας στο νηπιαγωγείο αντιμετωπίζει τις λιγότερες δυσκολίες όσον αφορά τους παράγοντες που καθορίζουν τη λειτουργία του, εφόσον το Αναλυτικό Πρόγραμμα με τη σχετικά ανοιχτή δομή του αφήνει περιθώριο για διερεύνηση ποικίλων καταστάσεων και ανάπτυξη μακροπρόθεσμων σχεδίων εργασίας (Helm & Katz, 2002).
τέλος, οι στόχοι στην προσχολική ηλικία αφορούν κυρίως την κατάκτηση "εγκάρσιων δεξιοτήτων", δεξιοτήτων δηλαδή που επιτρέπουν στα παιδιά να προσεγγίσουν τη γνώση ολιστικά, και όχι την απόκτηση αποσπασματικών γνώσεων, πράγμα που ευνοείται στα σχέδια εργασίας (Σφυρόερα, 2005).

Στο ελληνικό νηπιαγωγείο, ώθηση στη χρήση σχεδίων εργασίας έδωσαν τα προαιρετικά προγράμματα (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας κ.λπ.) και η Ευέλικτη Ζώνη. Σήμερα, τα σχέδια εργασίας αποτελούν συστατικό στοιχείο του νέου Αναλυτικού Προγράμματος του ελληνικού νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2002) και βασική διδακτική μεθοδολογία για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Η πορεία υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση

Παρά το γεγονός ότι κάθε σχέδιο εργασίας είναι μοναδικό και δεν αποτελεί μια «συνταγή» η οποία θα μπορούσε να αντιγραφεί και να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε πλαίσιο, προκειμένου να γίνει πιο κατανοητή η πορεία υλοποίησής του επιχειρούμε στη συνέχεια μια αδρομερή παρουσίαση των σημαντικότερων δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να χαρακτηρίζουν τα στάδια-φάσεις του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι οι μοναδικές ή ότι υλοποιούνται πάντα με τον ίδιο τρόπο. Τα στάδια-φάσεις δεν συγκροτούν ένα αυστηρό και δεσμευτικό σχήμα, αλλά εξαρτώνται από τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά του σχεδίου εργασίας, τις δράσεις που υποκινεί ή τις ερωτήσεις που δημιουργεί. Ωστόσο υπάρχει ένας άξονας που οργανώνει τις δράσεις, μια δομή-βάση που είναι κοινή σε όλα τα σχέδια εργασίας. Το ζητούμενο ωστόσο παραμένει πάντα το σχέδιο εργασίας να φέρει την προσωπική σφραγίδα των εμπλεκομένων σε αυτό. Ιδέες μπορεί να προέλθουν όταν παρατηρήσουμε προσεκτικά τι κάνουν και τι λένε τα παιδιά, μακριά από τον εφυσυχασμό ενός προκαθορισμένου προγράμματος, αφού, όπως επισημαίνει ο Malaguzzi (2002), τα πράγματα σχετικά με τα παιδιά και για τα παιδιά μαθαίνονται μόνο από τα παιδιά.

Η επιλογή του θέματος-προβλήματος

Αφετηρία της πορείας του σχεδίου εργασίας δεν μπορεί παρά να είναι η περιβάλλουσα πραγματικότητα με τα γεγονότα και τις καταστάσεις, η καθημερινότητα των παιδιών, την οποία καλούνται να ιδιοποιηθούν και να κατανοήσουν (Μουμουλίδου, 2006). Η επιλογή του θέματος είναι ένα ζήτημα πρωταρχικής σημασίας στην υλοποίηση του σχεδίου εργασίας (Hernández, 2000). Αν και θα πρέπει πάντοτε να έχει άξονα το ενδιαφέρον που έχουν εκφράσει τα παιδιά, τη μεγαλύτερη ευθύνη για την επιλογή του

θέματος φέρει ο εκπαιδευτικός, καθώς εκείνος θα κρίνει αν το θέμα αξίζει το χρόνο και την προσπάθεια που θα επενδύσουν εκπαιδευτικός και παιδιά ή αν το ενδιαφέρον των παιδιών είναι ουσιαστικό και αρκετό ώστε να προχωρήσουν στη διερεύνησή του.

Α΄ Φάση : Σχεδιασμός

Η διαμόρφωση του πλαισίου δράσης μέσα στο οποίο θα υλοποιηθούν οι στόχοι του, αποτελούν το βασικό άξονα της αρχικής φάσης της πορείας του σχεδίου εργασίας. Από τη στιγμή που επιλέγεται το θέμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σκεφτεί τις πιθανές διαστάσεις του σχεδίου εργασίας, να προβλέψει τις πιθανές ιδέες, υποθέσεις και επιλογές των παιδιών ώστε να είναι προετοιμασμένος για τις ερωτήσεις και τις προτάσεις τους. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, ο εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να οικοδομήσουν μια κοινή οπτική, ένα κοινό πεδίο γνώσεων και εμπειριών, να μοιραστούν τις πληροφορίες, τις ιδέες και τις εμπειρίες που ήδη έχουν για το θέμα. Έτσι, μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων με επίκεντρο το θέμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίσει τα ενδιαφέροντα και το εύρος της γνώσης, της εμπειρίας, της κατανόησης και των παρανοήσεών τους σχετικά με αυτό. Η φάση ολοκληρώνεται με τη δημιουργία ενός καταλόγου ή ενός διαγράμματος σχεδιασμού με τις ιδέες και τις γνώσεις που έχουν εκείνη τη στιγμή τα παιδιά για το θέμα, με το τι θέλουν να μάθουν και με τις προτάσεις τους για το πώς θα το μάθουν. Ο κατάλογος ή το διάγραμμα σχεδιασμού αποτελεί το προσχέδιο του σχεδίου εργασίας, που θα κατευθύνει το σχεδιασμό και την προσέγγιση στην πληροφορία και θα βοηθήσει τα παιδιά να έχουν μια συνολική εικόνα του σχεδίου εργασίας. Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός με τα παιδιά έχουν αποφασίσει το τι και το πώς θα ήταν ενδεδειγμένο να το κοινοποιήσουν, ώστε η εκπαιδευτική κοινότητα και κυρίως οι γονείς των παιδιών να ενημερωθούν, να ευαισθητοποιηθούν και να θελήσουν να συμμετάσχουν.

Β΄ Φάση: Έρευνα

Το πέρασμα στην πράξη σηματοδοτεί τη δεύτερη φάση της πορείας του σχεδίου. Πρόκειται για ένα στάδιο στη διάρκεια του οποίου σταδιακά τα παιδιά αναλαμβάνουν το βάρος της αναζήτησης της γνώσης, της συλλογής και συσχέτισης των πληροφοριών, της εφαρμογής των μέσων που επιλέχθηκαν και της δοκιμής των μεθοδολογικών εργαλείων (Μουμουλίδου, 2006). Το ουσιαστικό σκέλος της δεύτερης φάσης είναι η αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματα που διαμορφώθηκαν στο τέλος της πρώτης φάσης του σχεδίου εργασίας και η απόκτηση νέων πληροφοριών ιδίως μέσω άμεσης πραγματικής εμπειρίας. Η αρχή της δεύτερης φάσης προϋποθέτει αφενός τον από κοινού προγραμματισμό μιας σειράς ενεργειών, οι οποίες θα οδηγήσουν το σχέδιο στην υλοποίηση των στόχων του και αφετέρου την προετοιμασία για την έρευνα (π.χ. προετοιμασία για την επίσκεψη των σχετικών με το θέμα χώρων και την επίσκεψη ειδικών στην τάξη ή ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων). Επίσης, αναγκαίες πρακτικές είναι η κατανομή καθηκόντων σε άτομα και ομάδες και η σύνθεσή τους, όπως και αυτή του καθορισμού της σειράς των ενεργειών που θα πραγματοποιηθούν στο χρόνο. Οι ερευνητικές δραστηριότητες μπορεί να περιλαμβάνουν εκπαιδευτικές επισκέψεις, συνεντεύξεις με ειδικούς, διερεύνηση αντικειμένων ή χρήση πρόσθετων πηγών, όπως βιβλία, εφημερίδες, εκπαιδευτικές ταινίες, φυλλάδια,

και ιστοσελίδες. Βιώνοντας αυτές τις εμπειρίες, τα παιδιά συζητούν, ανταλλάσσουν και διαχειρίζονται πληροφορίες, μοιράζονται απαντήσεις και αναπαριστούν με ολοένα και πιο επεξεργασμένους τρόπους τις γνώσεις που απέκτησαν για το θέμα. Σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να προκύψουν νέες ερωτήσεις που να οδηγήσουν σε μια διαφορετική αλλά συναφή έννοια και επιμέρους προτάσεις σχετικές με το κυρίως θέμα. Η μείωση του ενδιαφέροντος αποτελεί μέρος της φυσικής εξέλιξης ενός σχεδίου εργασίας και σημαίνει ότι ήρθε η ώρα για την τρίτη φάση.

Γ΄Φάση: Ολοκλήρωση και αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας

Η ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει στο αρχικό της στάδιο μια συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με το τι έμαθαν, πώς το έμαθαν και πώς θα παρουσιάσουν αυτό που έμαθαν. Τα παιδιά εκφράζοντας αυτό που έμαθαν εμπεδώνουν και ενοποιούν τις πληροφορίες τις οποίες έλαβαν από διαφορετικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας. Ο εκπαιδευτικός συζητώντας με τα παιδιά μπορεί να φτιάξει έναν καινούριο κατάλογο με όσα ξέρουν τώρα ή μπορεί να επιλέξει να χρησιμοποιήσει τον αρχικό κατάλογο με τα ερωτήματα των παιδιών, ώστε αυτά να αντιληφθούν την πορεία της μαθησιακής τους διαδικασίας και να συγκρίνουν το σημείο από το οποίο ξεκίνησαν και το σημείο στο οποίο έφθασαν. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους πορεία μάθησης. Στη συνέχεια μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφθούν πώς θα ήθελαν να μοιραστούν την εμπειρία που βίωσαν με κάποιους άλλους ή τι μπορούν να κάνουν για να θυμούνται το σχέδιο εργασίας και αυτά που έμαθαν. Αν και η αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας πραγματοποιείται καθόλη τη διάρκειά του, στη φάση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η τελική με στόχο να αξιολογήσει το αποτέλεσμα, την υλοποίηση παιδαγωγικών στόχων, την ανάπτυξη ικανοτήτων και την απόκτηση γνώσεων.

Οι δυσκολίες εφαρμογής της μεθοδολογικής προσέγγισης των σχεδίων εργασίας

Οι Katz και Chard (2000) υποστηρίζουν ότι για πολλούς εκπαιδευτικούς, η μέθοδος των σχεδίων εργασίας μπορεί να φανεί μια σύνθετη και πολύπλοκη διδακτική προσέγγιση. Η μετάβαση στην πράξη είναι μια φάση ιδιαίτερα λεπτή και απαιτητική, γιατί σε αυτήν εδρεύουν οι κίνδυνοι είτε της τυποποίησης των πρακτικών, που συνοδεύονται συνήθως από μια δογματική αντιμετώπιση του σχεδίου εργασίας, είτε της αυθαίρετης και αποσπασματικής υλοποίησής του, αποτέλεσμα παρερμηνείας των αρχών και της λογικής της παιδαγωγικής του σχεδίου εργασίας (Μουμουλίδου, 2006. Clark, 2006). Για να μπορέσουν να ενσωματώσουν στην παιδαγωγική τους πρακτική οι εκπαιδευτικοί τη μεθοδολογική προσέγγιση του σχεδίων εργασίας είναι αναγκαίο να κατανοήσουν τη δυναμική της. Πρόκειται για μια μέθοδο που απαιτεί χρόνο προκειμένου να γίνει κατανοητή και να υιοθετηθεί από τα ίδια τα παιδιά και επομένως ιδιαίτερη προσπάθεια από τη μεριά του εκπαιδευτικού προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συζητούν, να αποφασίζουν, να συμμετέχουν. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους για τον οποίο τα σχέδια εργασίας συχνά εκφυλίζονται σε απλές «θεματικές ενότητες» (Σφυρόερα, 2005). Το σημαντικότερο όμως είναι ότι απαιτεί από τους

εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν ριζικά το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις αντιλήψεις τους για τη μάθηση και τη διδασκαλία.

Η εισαγωγή της μεθοδολογικής προσέγγισης του σχεδίου εργασίας δεν μπορεί να αγνοήσει τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πολλοί εκπαιδευτικοί οφείλουν να τα βγάλουν πέρα με φτωχή υλικοτεχνική υποδομή, περιορισμένο παιδαγωγικό υλικό ή πολυπληθείς τάξεις με πολύ κακή αναλογία εκπαιδευτικών και παιδιών, παράγοντες που δυσκολεύουν την εισαγωγή των σχεδίων εργασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός, ωστόσο, ως επαγγελματίας οφείλει να είναι ενήμερος για τις νέες παιδαγωγικές προτάσεις και πρακτικές, ανεξάρτητα από τις συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζεται. Δημιουργικές λύσεις για τις δυσχερείς συνθήκες δεν είναι πάντα εφικτές. Αξίζει, όμως, να καλλιεργηθεί τόσο σε εμάς τους ίδιους όσο και στα παιδιά η θετική διάθεση να αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα και τα εμπόδια ως προκλήσεις. Το σχέδιο εργασίας άλλωστε μπορεί να ενεργοποιήσει και την εργασία του εκπαιδευτικού και να την μετατρέψει σε μια πρόκληση (Katz & Chard, 2004).

Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να εισαγάγει τα σχέδια εργασίας και να εφαρμόσει τις βασικές αρχές τους δεν μπορεί να υιοθετήσει τη μεθοδολογία τους ως μια «διδακτική συνταγή». Είναι στη βούλησή του να αποφασίσει πόσο χρόνο θα διαθέσει στο σχέδιο εργασίας και πως θα το ενσωματώσει στη διδακτική του πρακτική βάσει των συνθηκών που αφορούν την τάξη του και τις διδακτικές του επιλογές. Όπως υποστηρίζει η Rankin (Edwards et. al., 2000: 341), σημαντική βοήθεια για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να εισαγάγουν τα σχέδια εργασίας στη διδακτική τους πρακτική θα μπορούσε να αποτελέσει η συνεργασία τους με συναδέλφους σε εθελοντική βάση και η ανταλλαγή εμπειριών: Μπορούμε να στηριχθούμε πάνω σε αυτά που τώρα κάνουμε σωστά με έναν πιο συγκεκριμένο τρόπο. Μπορούμε να παρατηρήσουμε, να ηχογραφήσουμε, να αναλύσουμε και να καταγράψουμε την εργασία των παιδιών και μετά να ανταλλάξουμε τα στοιχεία μας για τα σχέδια εργασίας και τις εμπειρίες μας με άλλους. Εκτός από την αίσθηση ευχαρίστησης και τη διατήρηση του ενθουσιασμού, αυτή η ανταλλαγή θα μας βοηθήσει να προαγάγουμε την εργασία μας σε ένα υψηλότερο επίπεδο.

Αντί επιλόγου: Τι κερδίζουμε τελικά υλοποιώντας σχέδια εργασίας;

Τα σχέδια εργασίας αποτελούν σημείο αναφοράς μιας αντίληψης για την εκπαίδευση και τη γνώση που μπορεί να επιτρέψει: α) να αναπτύξουν τα παιδιά μια σειρά δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την απόκτηση γνώσεων, β) να επαναπροσδιοριστεί η αντίληψη για την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού χρόνου και χώρου, μιας αντίληψης που υιοθετεί την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και επιτρέπει την ευελιξία του σχολικού χρόνου και χώρου, γ) να ληφθεί υπόψη αυτό που συμβαίνει έξω από το σχολείο, τις κοινωνικές αλλαγές και το άνοιγμα προς τις πηγές τη γνώσης που υπάρχει εκτός της τάξης και δ) να διαφοροποιηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού και να υιοθετηθεί αυτός του διευκολυντή και διαμεσολαβητή που βοηθά τα

παιδιά να προβληματιστούν για τη σχέση τους με τη γνώση. Εάν θεωρηθούν κατά αυτόν τον τρόπο τα σχέδια εργασίας μπορούν να συμβάλλουν ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν μια σειρά δεξιοτήτων που έχουν σχέση με:

την κριτική σκέψη, την ανάλυση και την ερμηνεία των διαφορετικών φαινομένων,

το σχεδιασμό και την επίλυση προβλημάτων, τη διάγνωση των καταστάσεων και την ανάπτυξη αναλυτικών, ερμηνευτικών και αξιολογικών στρατηγικών,

την εννοιολογική ενιαιοποίηση, εφόσον ευνοεί τη σύνθεση των ιδεών, των εμπειριών και των πληροφοριών των διαφορετικών πηγών και επιστημών,

τη λήψη αποφάσεων, εφόσον πρέπει να αποφασίσουν τι θα πρέπει να συμπεριλάβουν στο σχέδιο εργασίας για να το κοινοποιήσουν,

τη διαπροσωπική επικοινωνία, εφόσον πρέπει να έρθουν σε αντιπαράθεση με τη δική τους άποψη και αυτή των άλλων

τη μεταφορά γνώσεων, όταν δηλαδή σε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο μια κεκτημένη γνώση μπορεί να επαναληφθεί με έναν εύστοχο και λειτουργικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο, όταν δηλαδή τα παιδί μαθαίνει να μαθαίνει.

Ειδικότερα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, τα σχέδια εργασίας συνδέονται με την ανάπτυξη της αυτονομίας τους, την κοινωνικοποίησής τους, την οικοδόμηση βασικών εννοιών χώρου και χρόνου, την εξάσκηση της μνήμης, την επεξεργασία και τον συνδυασμό πληροφοριών που παίρνει από το περιβάλλον τους, την κινητοποίησή τους για αναζήτηση λύσεων και πληροφοριακού υλικού, την απόκτηση "μεθοδολογικών εργαλείων"-τρόπων δουλειάς, την ικανότητα για αξιολόγηση και για αυτοαξιολόγηση, την καλλιέργεια διαφορετικών ειδών λόγου (περιγράφουν, προτείνουν, επεξηγούν, επιχειρηματολογούν κ.λπ.), την εξοικείωση με τον έντυπο λόγο (τόσο σε σχέση με την παραγωγή όσο και σε σχέση με την κατανόηση) και τέλος τον χειρισμό υλικού (Σφυρόερα, 2005).

Εκείνο που συνήθως απομένει στη μνήμη δασκάλων και μαθητών, αναφέρει ο Μάγος (2002), μετά την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας είναι η ατμόσφαιρα ενθουσιασμού και δημιουργικότητας που όλο και πιο σπάνια συναντά κανείς συναντά στη σχολική καθημερινότητα. Μια ατμόσφαιρα που δηλώνει ότι η κατάκτηση της γνώσης γίνεται ως μια ανακαλυπτική δραστηριότητα που ψάχνει απαντήσεις σε φυσικά ερωτήματα και απορίες, αξιοποιεί τις αισθήσεις, απελευθερώνει τα συναισθήματα. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση γίνεται ένα ενδιαφέρον ταξίδι έρευνας και ανακάλυψης, όπου ο καθένας έχει κάτι να καταθέσει και να ανταλλάξει με τους άλλους. Μέσα από τα σχέδια εργασίας οι μαθητές «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» και αυτό αποτελεί το μεγαλύτερο κέρδος. Με σίγουρα και διαδοχικά βήματα μαθαίνουν να αναλύουν, να ερευνούν και να επανασυνθέτουν ένα γνωστικό αντικείμενο, μαθαίνουν να θέτουν στόχους, να οργανώνουν δραστηριότητες και να αξιολογούν, γνωρίζουν δηλαδή καινούριους, ενεργούς τρόπους να προσεγγίζουν τη γνώση γενικότερα. Τέλος, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, στον έξω κόσμο, η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα αποτελούν ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα των σχεδίων εργασίας.

Βιβλιογραφία

Clark, A. (2006). *Changing Classroom Practice to Include the Project Approach*. Early Childhood Research & Practice, 8(2).

Edwards, L., Gandini, G., Forman, G. (2000). Reggio Emilia: *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Frey, K. (1999)*, Η «Μέθοδος Project» Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη.* Θεσσαλονίκη. Αδελφοί Κυριακίδη.

Helm, J. H. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές*. Αθήνα. Μεταίχμιο.

Hernandez, F. & Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. El conocimiento es un caleidoscopio. Barcelona:Graó

Hernandez, F.(2000). *Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad*. Educar, 26, 39-51.

Katz, L. & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα. Ατραπός.

Ανδρούσου, Α. (2002). *Κίνητρο στην εκπαίδευση. Κλειδιά και Αντικλείδια, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*. ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής με σχέδια εργασίας*. Αθήνα.

Μάγος Κ. (2002). *Για τη μέθοδο Project. Κλειδιά και Αντικλείδια, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*. ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μουμουλίδου, Μ. (2006). *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη*. Αθήνα. Τυπωθήτω.

Ντολιοπούλου Ε.(1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα Τυπωθήτω.

Σφυρόερα, Μ. (2005). Το *Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. http://www.psed.duth.gr/SFYROERAKEIM.html.

Χρυσαφίδης, Κ. (1998). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες. Θεωρητική προσέγγιση μεθόδου διδασκαλίας βασισμένη στη Συνδυαστική Μάθηση (Blended Learning)

Στέργιος Δέλλας
ΠΤΔΕ- Αλεξανδρούπολη
Γεράσιμος Κέκκερης
ΠΤΔΕ – Αλεξανδρούπολη

Περίληψη

Επίκεντρο της μελέτης της παρούσας εισήγησης είναι η Συνδυαστική Μάθηση (Blended Learning). Με τον όρο «Συνδυαστική» ("Blended") αναφερόμαστε σε μορφές εκπαίδευσης που συνδυάζουν δραστηριότητες, οι οποίες διεξάγονται σε παραδοσιακούς χώρους εκπαίδευσης (αίθουσα διδασκαλίας - πρόσωπο με πρόσωπο) και δραστηριότητες που προσφέρονται με την υποστήριξη τεχνολογίας ηλεκτρονικής μάθησης (E-Learning). Η Συνδυαστική Μάθηση στοχεύει στο να ολοκληρώσει παραδοσιακές και ηλεκτρονικές διδακτικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να γίνει με τον καλύτερο τρόπο η εκμετάλλευση των θετικών στοιχείων και των δύο προσεγγίσεων. Το πλεονέκτημα της Συνδυαστικής Μάθησης συνίσταται στη σταθερότητα της ως μεθόδου, που όμως συνδυάζει και την τεχνολογία ως υποστηρικτικό μέσο η οποία είναι «ρευστή» και αλλάζει συνεχώς.

Λέξεις κλειδιά: Συνδυαστική Εκπαίδευση(Blended Learning), Συνεργατική συναρμολόγηση (Jigsaw), Ιστοεξερεύνηση (Webquest).

Εισαγωγή

Η παιδεία και ειδικότερα ο τρόπος εκπαίδευσης των μαθητών στα σχολεία είναι ένα από τα θέματα που απασχολούσε και συνεχίζει να απασχολεί την εκάστοτε κοινωνία. Οι αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας προωθούν τη χρήση των τεχνολογιών στην παιδεία και καθορίζουν πολιτικές για την εισαγωγή νέων τεχνολογιών και ειδικότερα των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση. Κύριος στόχος της ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί η μάθηση και ιδιαίτερα η προώθηση νέων μορφών μάθησης υπό νέες συνθήκες, με περισσότερες δυνατότητες εφαρμογής σε όλα τα μαθήματα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία βασικές μέθοδοι διδασκαλίας θεωρούνται: η συμβατική, η οποία περιλαμβάνει το δάσκαλο, τις αίθουσες και τα βιβλία, η ηλεκτρονική, που περιλαμβάνει τη χρήση υπολογιστών καθώς και μαθησιακές πλατφόρμες βασισμένες σε λογισμικά και στο διαδίκτυο και που είναι γενικότερα βασισμένη σε πληροφοριακά συστήματα και συστήματα επικοινωνίας και, τέλος η συνδυαστική, που περιλαμβάνει στοιχεία και από τις δύο παραπάνω μεθόδους.

Στην εν λόγω εισήγηση, συνδυάζονται διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα που προέρχονται τόσο από το χώρο της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών όσο και από τις Επιστήμες της Αγωγής. Στο επίκεντρο της μελέτης τίθεται η Συνδυαστική διδασκαλία που αξιολογείται ως ένα ενδιαφέρον μοντέλο διδασκαλίας, στο οποίο γίνεται η αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων των δύο προσεγγίσεων, παραδοσιακής και ηλεκτρονικής. Ο βασικός στόχος αυτής της προσπάθειας είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές σταδιακά με ένα συνδυαστικό μαθησιακό περιβάλλον στα πλαίσια του οποίου η συγκεκριμέ-

νη εφαρμοζόμενη μεθοδολογία θα τους δώσει τη δυνατότητα να αποτελέσουν ενεργά του συστατικά μέλη, βρισκόμενα σε πλήρη αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και με τον δάσκαλο τους. Επίσης, οι εμπειρίες που θα αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές θα τους δώσουν τη δυνατότητα μέσα από την καταγραφή και αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων σε πραγματικό χρόνο να εκπονήσουν εναλλακτικά σχέδια προσέγγισης της νέας αυτής μορφής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχει αλλάξει την εκπαιδευτική πραγματικότητα συνολικά. Βασικό χαρακτηριστικό στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαμορφώνεται είναι, η ανανέωση της γνώσης με ταχείς ρυθμούς. Με την προοπτική αυτή η ζήτηση για μάθηση θα αυξάνει, ενώ θα τίθενται όλο και περισσότερο θέματα ποιότητας, αξιοπιστίας και χρησιμότητας, καθώς και εξειδίκευσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Magnus, 2001).

Η αυξημένη ζήτηση για μάθηση και η αναζήτηση εξειδικευμένης γνώσης οδηγούν στην ανάπτυξη των τεχνολογιών και των μέσων υλοποίησης συστημάτων ηλεκτρονικής μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι, η ευρύτατη διάδοση των δικτύων υπολογιστών έχει διευκολύνει την εκπαίδευση από απόσταση αφού προσφέρει πολλές δυνατότητες αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας, συνδυάζοντας ταχύτητα πρόσβασης, εκτεταμένη διάδοση και δυνατότητα διαχείρισης υλικού πολυμέσων (Ballstaed, 1997). Ειδικότερα, στο διαδίκτυο διαμορφώνονται σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε, διδάσκουμε και στον τρόπο που επικοινωνούμε γενικότερα. Συγκεκριμένα, ο παγκόσμιος ιστός (World Wide Web) έχει αναγνωρισθεί ως ένα από τα πιο δυναμικά μέσα για την ανάπτυξη και διάθεση εκπαιδευτικού υλικού και μαθημάτων από απόσταση(Schirmacher, 2000).

Στον κόσμο της ηλεκτρονικής μάθησης έχουν αναπτυχθεί πολλές εφαρμογές δημιουργίας και διάθεσης εκπαιδευτικού περιεχομένου και μαθημάτων. Στα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα τα χαρακτηριστικά των νέων τεχνολογιών (πολυμέσα, αλληλεπίδραση, παγκόσμιος ιστός) πρέπει να συνδυαστούν με ένα κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό για να δώσουν ένα ικανοποιητικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Ο κεντρικός άξονας, ο οποίος στηρίζει την ποιότητα της μάθησης, συνδέεται άμεσα με την μαθησιακή διαδικασία και την αντίστοιχη θεωρία μάθησης από την οποία επηρεάζεται (Blumenstengel, 1998).

Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ

Η μάθηση αποτελεί μία εξαιρετικά σύνθετη έννοια καθώς στην οποιαδήποτε προσπάθεια ερμηνείας του «τί» είναι μάθηση ή «πώς» μπορεί να καταστεί αυτή πιο αποτελεσματική και μόνιμη για όλους τους ανθρώπους κάτω από διαφορετικές συνθήκες, προκύπτουν ερωτήματα όπως: Με ποιο τρόπο μαθαίνει κανείς; Κάτω από ποιες συνθήκες προκαλείται η μάθηση; Τι είναι αυτό που κάνει ορισμένα πράγματα να παραμένουν στη μνήμη, ενώ άλλα όχι; Γιατί ένα συγκεκριμένο συμβάν πυροδοτεί τη μάθηση σε ένα άτομο, ενώ δεν ασκεί καμία μετρήσιμη επίδραση σε κάποιο άλλο; (Fontana, 1996).

Τις απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα δίνουν οι διάφορες θεωρίες μάθησης. Τρεις κύριες ψυχολογικές θεωρίες επηρέασαν και επηρεάζουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο το σχεδιασμό της διδασκαλίας γενικότερα, αλλά και το σχεδιασμό διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών ειδικότερα.

Οι θεωρίες της Συμπεριφοράς (Behaviorism): Σύμφωνα με τις θεωρίες της Συμπεριφοράς η μάθηση είναι αποτέλεσμα ενός ερεθίσματος παραγόμενου από το περιβάλλον και μιας αντίδρασης του υποκειμένου που το δέχεται. Το διδακτικό μοντέλο που στηρίζεται στις θεωρίες της Συμπεριφοράς είναι δασκαλοκεντρικό. Ο δάσκαλος θεωρείται "αυθεντία" και οι μαθητές οφείλουν να αναπαράγουν τη γνώση όπως είναι καταγεγραμμένη στα σχολικά βιβλία και μεταδίδεται από αυτόν στην τάξη (Edelmann, 1996).

Οι Γνωστικές Θεωρίες Μάθησης (Cognitivism): Σύμφωνα με τις Γνωστικές Θεωρίες, η μάθηση είναι αποτέλεσμα της κατανόησης και επεξεργασίας της πληροφορίας. Το διδακτικό μοντέλο που στηρίζεται στις Γνωστικές Θεωρίες Μάθησης επιδιώκει να δώσει κεντρικό ρόλο στο μαθητή σε όλα τα στάδια εξέλιξης του μαθήματος. Ο Εκπαιδευτικός καθοδηγεί, συμβουλεύει, λύνει απορίες του μαθητή. Ο μαθητής μπορεί να κάνει εύκολα συγκρίσεις και να ξεχωρίζει έννοιες στο μυαλό του. (Edelmann, 1996).

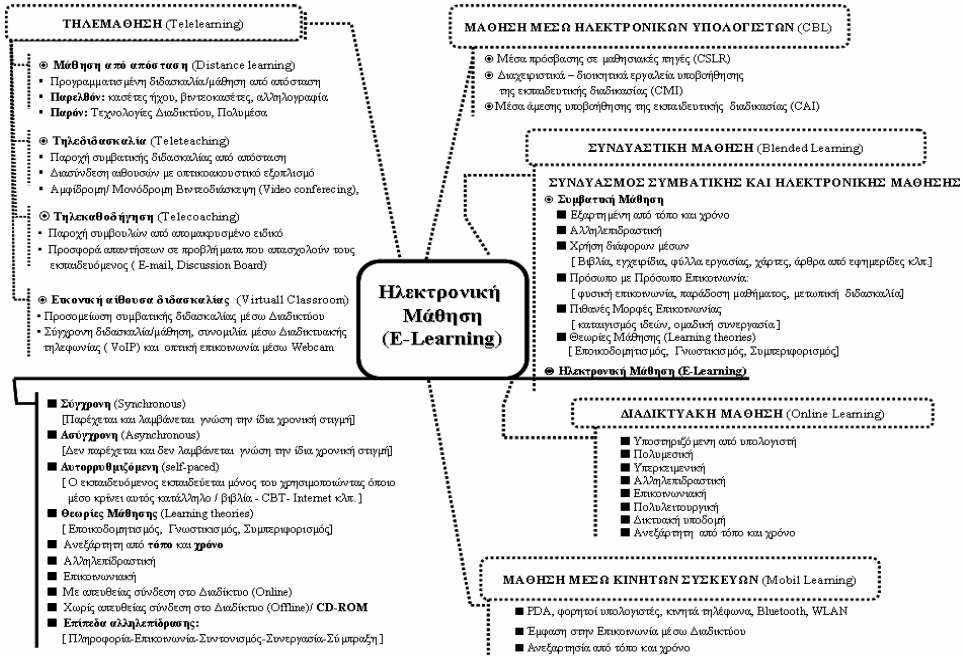
Οι Θεωρίες Οικοδόμησης της Γνώσης (Constructivism): Σύμφωνα με τις Θεωρίες Οικοδόμησης της Γνώσης η μάθηση δεν είναι παθητική εισαγωγή και αποθήκευση πληροφοριών αλλά μία ενεργός διαδικασία της δημιουργίας της γνώσης. Το διδακτικό μοντέλο που στηρίζεται στις Θεωρίες Οικοδόμησης της Γνώσης στηρίζεται στην παροχή ευκαιριών και στην ενθάρρυνση του μαθητή να κατασκευάζει μόνος του τις γνώσεις, μέσα από την εξερεύνηση, τον πειραματισμό, το σχηματισμό υποθέσεων, τη γενίκευση, την αιτιολόγηση. Τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά της Οικοδομηστικής εκπαίδευσης είναι η βιωματική μάθηση, η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, η ανακαλυπτική μάθηση, οι αυθεντικές μέθοδοι αξιολόγησης και η συνεργατική μάθηση (Edelmann, 1996).

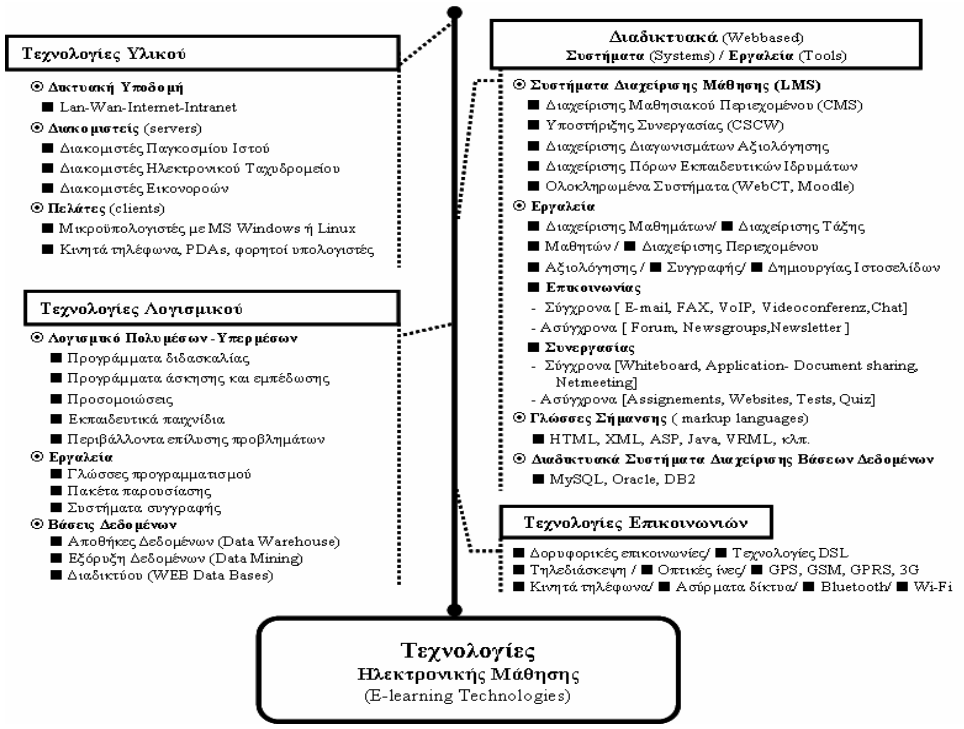
Οι παραπάνω θεωρίες αποτελούν «θεωρίες ομπρέλες» κάτω από τις οποίες έχουν αναπτυχθεί πλήθος νέων θεωριών, πολλές από τις οποίες είναι και μεικτού χαρακτήρα. Έχει διαπιστωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις στην ανάπτυξη μαθησιακών διαδικασιών με χρήση ΤΠΕ δεν υπάρχει ορθός, τεκμηριωμένος και προσαρμοσμένος στις νέες τεχνολογίες παιδαγωγικός σχεδιασμός. Πολλές εκπαιδευτικές εφαρμογές με χρήση νέων τεχνολογιών έχουν σχεδιαστεί βάσει της τεχνολογικής προόδου αλλά χωρίς να ληφθούν υπόψη η παράλληλη εξέλιξη των από την εκπαιδευτική ψυχολογία μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης ή δεν τις χρησιμοποιούν επαρκώς (Κόμης, 2000).

Η Ηλεκτρονική Μάθηση (E-learning)

Ο διαχωρισμός της ηλεκτρονικής μάθησης που παρέχεται μέσω διαδικτύου και της τεχνολογίας των υπολογιστών δεν είναι απόλυτα διακριτός. Θα μπορούσαν να γίνουν πολλές διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις. Μια ενδεικτική κατηγοριοποίηση επιλέχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης απλά και μόνο για την απεικόνιση του πεδίου της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης όπως διαμορφώνεται με την έλευση των νέων τεχνολογιών. Οι κατηγορίες της ηλεκτρονικής μάθησης (E-Learning) καθώς και οι αντίστοιχες

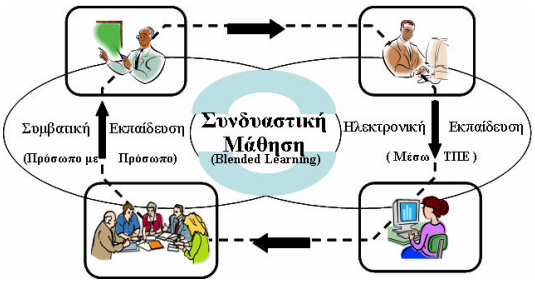
τεχνολογίες που τις υποστηρίζουν παρουσιάζονται στα δύο σχήματα που ακολουθούν.





Η Συνδυαστική Μάθηση (Blended Learning)

Με τον όρο «Συνδυαστική» ("Blended") αναφερόμαστε σε μορφές εκπαίδευσης που συνδυάζουν δραστηριότητες, εντός παραδοσιακών χώρων εκπαίδευσης (αίθουσα διδασκαλίας - πρόσωπο με πρόσωπο) με εκπαιδευτικές δραστηριότητες υποστηριζόμενες από τεχνολογίες-μεθόδους ηλεκτρονικής μάθησης (Sauter, 2004).



Αξίζει εδώ να τονιστεί ότι η Συνδυαστική Μάθηση στοχεύει στο να ολοκληρώσει παραδοσιακές και ηλεκτρονικές διδακτικές δραστηριότητες έτσι ώστε να γίνει με τον καλύτερο τρόπο η εκμετάλλευση των θετικών στοιχείων και των δύο προσεγγίσεων. Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι η Συνδυαστική Μάθηση μπορεί να είναι το ίδιο ή περισσότερο αποτελεσματική και αποδοτική σε σχέση με τα μοντέλα της αμιγούς ηλεκτρονικής εκπαίδευσης ή της αποκλειστικά παραδοσιακής (πρόσωπο με πρόσωπο) εκπαίδευσης. Έτσι, μαθητές και εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την Συνδυαστική προσέγγιση και επιπλέον επιτυγχάνουν τα ίδια ή καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε προγράμματα Συνδυαστικής Μάθησης συγκριτικά με τις άλλες δύο (Reinmann, 2005).

Η Συνδυαστική Μάθηση μπορεί να ξεπεράσει τον αντίλογο ως προς την ένταξη των Τ.Π.Ε. σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ιδρύματα και να αποτελέσει μέσον για την επίτευξη υψηλού ποσοστού ανάπτυξης της ηλεκτρονικής μάθησης (E-Learning) στη εκπαίδευση και κατάρτιση. Με βάση τα αποτελέσματα ερευνών (Sauter, 2004) διαπιστώνεται ότι οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους οι νέες τεχνολογίες δεν έχουν αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση είναι:

1. Η αδυναμία του παραδοσιακού Προγράμματος Σπουδών να εκμεταλλευτεί τα πλεονεκτήματα της τεχνολογίας, καθώς βασίζεται στη γραμμική πρόοδο της διδασκαλίας.
2. Η παράδοση ότι η προφορική επικοινωνία αποτελεί ανέκαθεν μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας.
3. Η έλλειψη εμπιστοσύνης στις τεχνολογικές λύσεις όταν πρόκειται για θέματα εκπαίδευσης.
4. Η έλλειψη δεξιοτήτων στις ΤΠΕ από μέρους των εκπαιδευτικών και η μη παροχή ευκαιριών και κινήτρων στους ίδιους για συνεχή επιμόρφωση.
5. Οι τρόποι εισαγωγής των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν συγκεντρωτικό χαρακτήρα και δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στις διαδικασίες οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης της συγκεκριμένης καινοτομίας.

Βασικές αρχές συγκρότησης της Συνδυαστικής διδασκαλίας

Έμφαση στη προτεινόμενη μέθοδο διδασκαλίας δόθηκε στην ομαδοσυνεργατική διαδικασία μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση, η πορεία της εφαρμογής της βασίζεται στις παιδαγωγικές αρχές: ενεργοποίηση του μαθητή - αλληλεπίδραση συμμαθητών - αυτοανάπτυξη του μαθητή - ανάπτυξη

κριτικής σκέψης -σεβασμός της διαφορετικότητας. Οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιούνται συμβαδίζουν με τις παιδαγωγικές αρχές που προαναφέρθηκαν και είναι:

Ο καταιγισμός ιδεών (Brainstorming)

Η Συνεργατική Συναρμολόγηση (Jigsaw Classroom)

Η Ιστοεξερεύνηση (Webquest)

Ο καταιγισμός ιδεών (Brainstorming)

Ο καταιγισμός ιδεών εφαρμόστηκε από τον Alex F. Osborn (*www.brainstorming.co.uk*). Εφαρμόζεται συνήθως στα πλαίσια της ομαδικής διδασκαλίας ως τεχνική ανάπτυξης πολλών λύσεων για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, με στόχο τη διερεύνηση των ποικίλων διαστάσεων του προβλήματος. Όλα τα μέλη της ομάδας εκφράζουν αβίαστα οποιαδήποτε ιδέα, άποψη τους έρχεται στο μυαλό και γράφονται στον πίνακα. Κατά την διάρκεια διενέργειας ενός καταιγισμού ιδεών δεν θα πρέπει να κριτικάρονται οι παραγόμενες ιδέες, μιας και η διαδικασία προσπαθεί να ανοίξει τους ορίζοντες και να καταργήσει τα όρια της γέννησης ιδεών (Bugdahl, 1995).

Η Συνεργατική Συναρμολόγηση (Jigsaw Classroom)

Η μέθοδος της Συνεργατικής Συναρμολόγησης (Σχ. 5) προέρχεται από τον Elliot Aronson και τους συνεργάτες του Πανεπιστημίου του Texas (*http://www.jigsaw.org/*). Βασική επιδίωξη αυτής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας είναι να καταστήσει καθένα από τα μέλη μιας ανομοιογενούς ομάδας μαθητών "Ειδικό" σε μια γνωστική ενότητα και ικανό να αναλάβει την ευθύνη διδασκαλίας της ενότητας αυτής στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό ενεργοποιούνται όλα τα μέλη στα πλαίσια της συλλογικής δράσης και εξαρτάται άμεσα το κοινό έργο της ομάδας από την ατομική συμβολή όλων και όχι μερικών από τα μέλη της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται υψηλός βαθμός αλληλεξάρτησης των μελών της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2004). Η τεχνική της Συνεργατικής Συναρμολόγησης περιλαμβάνει τις παρακάτω έξι φάσεις:

1. 0 εκπαιδευτικός χωρίζει τη διδακτική ενότητα σε 3, 4 ή το πολύ 5 διαφορετικά υποθέματα
2. Σχηματίζονται τριμελής, τετραμελείς ή πενταμελείς ομάδες
3. Στα μέλη της κάθε ομάδας δίνεται και από ένα υποθέμα προς εξειδίκευση
4. Όσοι έχουν αναλάβει το ίδιο θέμα σχηματίζουν νέες ομάδες ειδίκευσης τις οποίες αποτελούν όλοι οι ειδικοί από τις βασικές ομάδες.
5. Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω φάσης οι ειδικοί επανέρχονται στις βασικές τους ομάδες και αναλαμβάνουν να διδάξουν την ομάδα τους.
6. Στο τέλος οι μαθητές όλων των ομάδων απαντούν σε κοινό τεστ.

Η Ιστοεξερεύνηση (Webquest)

Η μέθοδος της Ιστοεξερεύνησης (Webquest) προέρχεται από τον Bernie Dodge του Πανεπιστημίου της πόλης του San Diego (*http://webquest. sdsu.edu/*). Η Ιστοεξερεύνηση αφορά δραστηριότητες αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο μέσα από συγκεκριμένες ιστοσελίδες και ακολουθώντας συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας με σκοπό να απαντηθούν ερωτήσεις που έχουν τεθεί στους μαθητές (Gerber, 2004). Η χρήση της συγκεκριμένης μορφής αναζήτησης:

Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις πλούσιες πηγές του διαδικτύου και να τους ενθαρρύνουν να αντλήσουν τις πληροφορίες που χρειάζονται.

Αφορά δραστηριότητες που καθοδηγούν τους μαθητές στο να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες από τον Παγκόσμιο Ιστό για να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις

Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα μαθήματα και από όλους τους μαθητές, έχοντας διαφορετικούς βαθμούς δυσκολίας κάθε φορά

Η Ιστοεξερεύνηση είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος στην κατεύθυνση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ που βασίζεται στη διερεύνηση ενός προβλήματος. Στο πλαίσιο της μεθόδου αυτής, η διδασκαλία οργανώνεται γύρω από τις παραμέτρους ενός προβλήματος που θέτει αρχικά ο εκπαιδευτικός και τον εν συνεχεία προσανατολισμό της στη διερεύνηση και επίλυση του προβλήματος. Οι μαθητές καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό και αναπτύσσουν δεξιότητες που αφορούν την αναλυτική, συνθετική και κριτική σκέψη, διατυπώνουν υποθέσεις, συνειδητοποιούν τι γνωρίζουν και κυρίως τι δε γνωρίζουν σχετικά με το πρόβλημα που διαπραγματεύονται (Ludwig, 2005).

Ρόλος Εκπαιδευτικού/ Μαθητών –Αξιολόγηση Μαθητών

Βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η διασφάλιση της κατανόησης από όλους τους μαθητές των ζητουμένων μιας επικείμενης δραστηριότητας και της σαφήνειας των πλέον βασικών της προκλήσεων. Βασικό χαρακτηριστικό της διδακτικής πρακτικής που υποδεικνύεται είναι η εστίαση στη σκέψη των μαθητών. Επίκεντρο του ενδιαφέροντος, κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας, θα πρέπει να είναι περισσότερο η ενίσχυση των διαδικασιών ανταλλαγής ιδεών και απόψεων. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό κατάλληλες δεξιότητες διαχείρισης του λόγου των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να λάβουν το λόγο, κυρίως τους πιο συνεσταλμένους και λίγο ομιλητικούς μαθητές και επιπλέον να ακούν αυτά που οι άλλοι ανακοινώνουν. Σ᾽αυτό το σημείο δεν επιτρέπονται κριτική, σχόλια, μορφασμοί ή οτιδήποτε μπορεί να δηλώνει επιδοκιμασία, ή αποδοκιμασία από τους άλλους συμμετέχοντες.

Οι μαθητές προτείνεται να εργάζονται ατομικά ή σε ζεύγη ή σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Είναι καλό η σύνθεση της ομάδας να είναι τέτοια ώστε να εξασφαλίζεται ένα λογικό επίπεδο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Στις εργασίες που καλούνται να διεκπεραιώσουν οι μαθητές, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος, αλλά και διατεθειμένος να αποδώσει σε κάθε βήμα που κάνουν οι μαθητές, ακόμη και στο πιο μικρό, την αξία που πρέπει. Αυτή η πρακτική μπορεί να απαιτήσει κάποιο χρόνο, ώσπου να γίνει σοβαρά αποδεκτή και να εφαρμόζεται ομαλά, αλλά τα αποτελέσματά της σύντομα θα αξιολογηθούν ως σημαντικά, όταν οι μαθητές συνειδητοποιήσουν την αξία της. Επίσης, είναι χρήσιμο κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας να καλείται η τάξη συνολικά να συνοψίσει τι έχει καταφέρει μέχρι εκείνη τη στιγμή και να αρχίσει να προτείνει εξηγήσεις ή τρόπους συνέχισης της εργασίας. Η αξιολόγηση των μαθητών κατόπιν δεν θα πρέπει να γίνεται με βάση την αριθμητική βαθμολογία. Στόχος

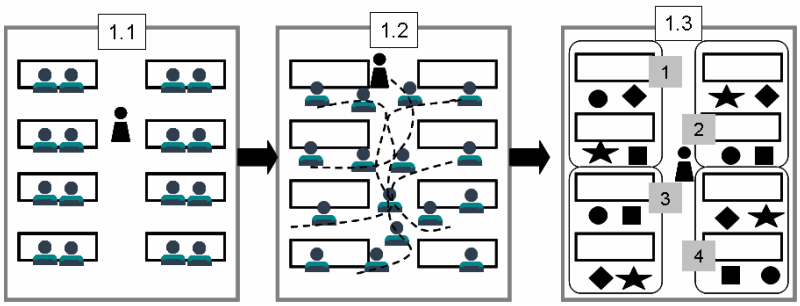
μας είναι οι μαθητές να κάνουν λάθη και να μάθουν από αυτά και όχι να αξιολογηθούν ατομικά από τα λάθη τους, γιατί υπάρχει ο κίνδυνος να αναπτύξουν αρνητική διάθεση ως προς το εκπαιδευτικό υλικό αν αντιληφθούν ότι αυτό χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση τους. Παρόλα αυτά το εκπαιδευτικό υλικό θα χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη της συνολικής εικόνας της τάξης (Σακονίδης, 2003).

Δομή και ανάπτυξη της Συνδυαστικής διδασκαλίας

Η δομή και η ανάπτυξη της μεθόδου διδασκαλίας περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις: (Η κάθε φάση αντικατοπτρίζει τη δουλειά μίας έως δύο το πολύ διδακτικών ωρών).

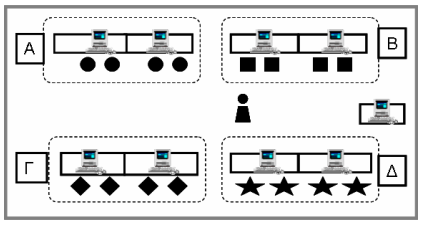
ΦΑΣΗ 1: Εισαγωγή και δημιουργία ομάδων «Ειδίκευσης»[Τάξη]

Ο Εκπαιδευτικός έχει χωρίσει τη διδακτική ενότητα σε τέσσερα διαφορετικά υποθέματα (Υποθέμα 1: ● , Υποθέμα 2: ■ , Υποθέμα 3: ◆ , Υποθέμα 4: ★) και ετοιμάζει ένα πρόβλημα Ιστοεξερεύνησης για κάθε υποθέμα. Στην αρχή η δραστηριότητα ξεκινάει με μια εισαγωγή, στην οποία επιχειρείται μια πρώτη γνωριμία του μαθητή με το κεντρικό θέμα μελέτης, χωρίς την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι μαθητές τώρα εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους (Brainstorming) για το υπό συζήτηση θέμα [1.1]. Σχηματίζονται κατόπιν τετραμελείς βασικές ομάδες "Ειδίκευσης" [1.2] και στα μέλη της κάθε ομάδας δίνεται από ένα διαφορετικό υποθέμα προς "εξειδίκευση" με τη μορφή Ιστοεξερεύνησης [1.3]



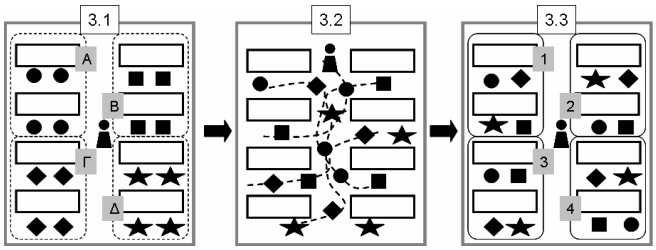
ΦΑΣΗ 2: Εργασία ομάδας «ειδικών»[Εργαστήριο Πληροφορικής]

Στη φάση αυτή οι μαθητές που έχουν αναλάβει την Ιστοεξερεύνηση του ίδιου υποθέματος σε διαφορετικές ομάδες, σχηματίζουν νέες ομάδες που αποτελούνται τώρα από τους "Ειδικούς" του κάθε υποθέματος. Τις σχετικές πληροφορίες που θα χρειαστούν οι μαθητές για την συμπλήρωση των φύλλων εργασίας της Ιστοεξερεύνησης θα τις αντλήσουν από το Διαδίκτυο. Οι μαθητές συλλέγουν ομαδικά τις απαιτούμενες πληροφορίες και απαντούν στα ζητούμενα ερωτήματα του φύλλου εργασίας.



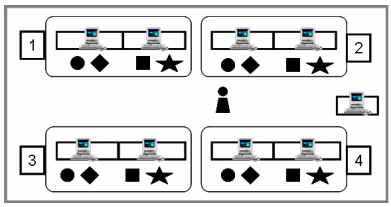
ΦΑΣΗ 3: Εδιάμεση αξιολόγηση [Τάξη]

Οι μαθητές επιστρέφουν στην τάξη όπου συζητούν τα αποτελέσματα της εργασίας τους, τα οργανώνουν, τα αξιολογούν και στη συνέχεια με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού εξάγουν συμπεράσματα [3.1]. Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω φάσης οι "Ειδικοί" επανέρχονται στις βασικές τους ομάδες [3.2]. Στα μέλη της κάθε βασικής ομάδας δίνεται μία πλήρης Ιστοεξερεύνηση όλων των υποθεμάτων και αναλαμβάνουν να διερευνήσουν ένα σύνθετο πρόβλημα που θα αφορά τη διδακτική ενότητα στο σύνολο της [3.3].



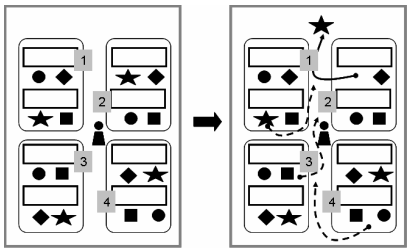
ΦΑΣΗ 4: Επέκταση [Εργαστήριο Πληροφορικής]

Στη φάση αυτή, οι μαθητές αφού έχουν επανέλθει στις βασικές τους ομάδες συνεργάζονται για την συμπλήρωση του φύλλου εργασίας της πλήρους Ιστοεξερεύνησης. Τις σχετικές πληροφορίες που θα χρειαστούν για την συμπλήρωση του φύλλου εργασίας θα τις αντλήσουν από το Διαδίκτυο. Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις του φύλλο εργασίας, και ως "Ειδικοί" διδάσκουν τους υπόλοιπους το θέμα τους, δέχονται ερωτήσεις και δίνουν απαντήσεις.



ΦΑΣΗ 5: Τελική αξιολόγηση [Τάξη]

Στο τέλος οι μαθητές επιστρέφουν στην τάξη όπου παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους και απαντούν σε κοινό τεστ. Τα αποτελέσματα του τεστ θα χρησιμοποιηθούν για τη μελέτη της συνολικής εικόνας της τάξης (Σχ. 10) .



Τέλος, ως παράδειγμα εφαρμογής της προτεινόμενης Συνδυαστικής μεθόδου διδασκαλίας, περιγράφουμε τη διδασκαλία της ασφαλούς χρήσης του Διαδικτύου. Η σύνδεση της δραστηριότητας με το Πρόγραμμα Σπουδών για τις διαφορετικές τάξεις είναι έμμεση. Θα μπορούσε ίσως να παρουσιαστεί στους μαθητές ως κάτι ιδιαίτερο, ως «μάθημα σκέψης». Σχετικά με την κατηγοριοποίηση των διαφόρων μορφών κινδύνων στους οποίους μπορεί να εκτεθεί ο χρήστης του Διαδικτύου θα μπορούσαμε να τους κατατάξουμε στις παρακάτω κατηγορίες: 1. Μη εξουσιοδοτημένη πρόσβαση σε Η/Υ, 2. Μετάδοση Κακόβουλου Λογισμικού, 3. Παραβίαση της επικοινωνίας, 4. Προβλήματα από πολύωρη χρήση, 5. Εμπλοκή σε απάτες, 6. Παραβίαση της πνευματικής ιδιοκτησίας, 7. Παραβίαση του προσωπικού απόρρητου, 8. Έκθεση σε επιβλαβές περιεχόμενο.

Συζήτηση

Οι νέες τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό εργαλείο για την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να δώσουν μία καινούργια διάσταση στη μάθηση. Αξίζει να επισημανθεί ότι η βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών με τη χρήση των τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών δεν είναι κάτι το αυτονόητο. Οι συνθήκες αποτελεσματικής μάθησης δεν αναπτύσσονται από μόνες τους, ακόμα και με τη χρήση των πιο προηγμένων τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών, αλλά συμβάλλουν στη μάθηση, όταν χρησιμοποιούνται μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες και με σαφώς καθορισμένους διδακτικούς στόχους. Η εκπαίδευση, λοιπόν καλείται να διαδραματίσει το δικό της ρόλο στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και να αναζητήσει νέες μεθόδους πέρα από αυτές που χρησιμοποιούνται στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Η εφαρμογή της Συνδυαστικής Εκπαίδευσης, πάντως συστήνεται ως η πλεονεκτούσα από τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές διαδικασίες που προσφέρονται σε παραδοσιακή τάξη διδασκαλίας καθώς συνδυάζει εξ ονόματος και τις υπηρεσίες ηλεκτρονικές μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να υποστηρίξει τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές με τη σταθερότητα της ως μεθόδου, αλλά είναι και ευέλικτη από τη στιγμή που χρησιμοποιεί τα τεχνολογικά διαρκώς εξελισσόμενα μέσα.

Βιβλιογραφία

Ballstaedt, S.-P. (1997). Wissensvermittlung: Die Gestaltung von Lernmaterial, Weinheim:
Ballstaedt, S.-P. (1997). *Wissensvermittlung: Die Gestaltung von Lernmaterial*, Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Blumenstengel, A. (1998), *Entwicklung hypermediale Lernsysteme*, Berlin:Wissenschaftverlag

Bugdahl, V. (1995). *Kreatives Problemlösen im unterricht*. Berlin: Cornelsen

Edelmann, W. (1996), *Lernpsychologie*, Weinheim

Fontana David (1996), *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Σαββάλας

Gerber, S. (2004), Einführung in die WebQuest-Methode, Überblick für Eilige, http://www.webquests.de/eilige.html (τελευταία πρόσβαση 02.2007)

Ludwig, K. (2005), Was ist ein WebQuest? - Die Methode auf einen Blick, http://www.lehrer-online.de, (τελευταία πρόσβαση 02.2007)

Magnus Stephan (2001), *E-Learning: Die Zukunft des digitalen Lernens im Betrieb*, Wiesbaden: Gabler

Reinmann, G. (2005), Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen, Lengerich: Pabst Science Publishers

Sauter A. (2004), *Blended Learning. Effiziente Integration von e-learning und Präsenztraining*. München: Luchterhand,

Schirmacher, W (2000), *Netzkultur, In: Die neue Gesellschaft, 12*,682-685

Κόμης Βασίλης (2000), *Πληροφορική στην Εκπαίδευση,* Πάτρα: Πανεπιστημιακές Παραδόσεις

Ματσαγγούρας , Η., (2004), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση,* Αθήνα: Μ. Γρηγόρης

Σακονίδης, Χ. (2003), *Οδηγίες για τον Εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία μαθημάτων με την χρήση του λογισμικού «Δημιουργός Μοντέλων 2.0»,* http://www.ecedu.upatras.gr /modelscreator/, (τελευταία πρόσβαση 02.2007)

Έρευνα-Δράση για το Σχεδιασμό και Ανάπτυξη Εναλλακτικού Περιβάλλοντος Μάθησης με χρήση ΤΠΕ: Μελέτες περίπτωσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στο Μάθημα της Μουσικής

Σοφία Χατζηλεοντιάδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ12
Νικολαΐδου Γεωργία
Υπεύθυνη Πολιτιστικών Προγρ.και Καλ. Αγώνων Π.Ε. Α. Θεσσαλονίκης
Λεόντιος Χατζηλεοντιάδης
Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών, Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει ως αφετηρία τη θέση ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει φορέα αλλαγής και καινοτομίας στη διδακτική πράξη και στα εκπαιδευτικά υλικά, προς την κατεύθυνση δημιουργίας εναλλακτικών περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία εκτιμά ότι θα συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στη διαδικασία της μάθησης. Έτσι, στο πρώτο μέρος της εισήγησης προτείνεται η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες έρευνας-δράσης ατομικά ή ομαδικά για την πρόκληση της αλλαγής αυτής στο χώρο εργασίας του και συζητώνται τα βασικά στάδια διεξαγωγής της. Στο δεύτερο μέρος, η εισήγηση αποκτά παραδειγματικό χαρακτήρα και επιχειρεί, μέσα από τη διατύπωση πιθανών σταδίων διεξαγωγής έρευνας-δράσης για την εισαγωγή καινοτομιών με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και του μαθήματος της Μουσικής και την παρουσίαση αντίστοιχων υλοποιημένων παραδειγμάτων λογισμικών, να ενημερώσει και να ενθαρρύνει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να κινηθούν προς την υπόψη κατεύθυνση.

Λέξεις Κλειδιά: Έρευνα Δράσης και ΤΠΕ, Εναλλακτικό Περιβάλλον Μάθησης, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Μάθημα Μουσικής

Γενικά

Οι σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας επιβάλλουν ριζικούς επαναπροσανατολισμούς στην ιεράρχηση των γνώσεων, των στάσεων και των συμπεριφορών, που πρέπει να προάγει η εκπαίδευση σήμερα και σηματοδοτούν έναν καινούργιο ρόλο για τον εκπαιδευτικό, περισσότερο σύνθετο και πιο καθοριστικό και σημαντικό για την κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός είναι ένας ακόμη παράγοντας της κοινωνίας με μεγάλη όμως δυνατότητα παρέμβασης στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Έτσι, η ουσιαστική μόρφωση και επιμόρφωσή του προβάλλουν ως κοινωνική απαίτηση, προκειμένου αυτός να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις καινούριες εκπαιδευτικές, επιστημονικές και πολιτισμικές ανάγκες της εποχής. Ο εκπαιδευτικός σήμερα θα πρέπει να διαθέτει ιδιαίτερα προσόντα και δυνατότητες. Θα πρέπει να κατέχει σε βάθος την ύλη που θα διδάξει και να είναι σε θέση να την αναλύσει και να την παρουσιάσει στους μαθητές του προσαρμοσμένη στις δικές τους ικανότητες, επιθυμίες και στα δικά τους ενδιαφέροντα. Θα πρέπει να μπορεί να θέτει και να υλοποιεί εκπαιδευτικούς στόχους και να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί με επιτυχία διδακτικές μεθόδους και τεχνικές ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας και το μαθητικό δυναμικό του. Ο σύγχρονος προβληματισμός επιβάλλει τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, που κα-

τέχει ή πρέπει να κατέχει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση. Ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη από συνεχή, έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση και χρειάζεται αρχική αλλά και συνεχιζόμενη επιμόρφωση πάνω σε θέματα που αφορούν στην επιστήμη του, στους τρόπους και στις μεθόδους διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου του και γενικότερα στα θέματα των επιστημών της Αγωγής και της Παιδαγωγικής.

Προς την κατεύθυνση της δημιουργίας εναλλακτικών μαθησιακών περιβαλλόντων (σε σύγκριση με την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας) η ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προτεραιότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων σήμερα, λόγω του ρόλου των ΤΠΕ στη διδασκαλία, τη μάθηση και επικοινωνία. Η ένταξη αυτή προχωρεί με τον ένα ή τον άλλο τρόπο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εισάγοντας νέα εργαλεία αναπαράστασης και επικοινωνίας, ανάλογα με τον πληθυσμό-στόχο. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του ΄80 μια σειρά από μελέτες προσπάθησαν να ερευνήσουν την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης των δυνατοτήτων του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο πρόσφατες μελέτες που εστιάζουν στη μετασχηματιστική επίδραση του υπολογιστικού εργαλείου στην τάξη διαπιστώνουν ότι αυτή δεν έχει λάβει χώρα, τουλάχιστον όχι σε αντιστοιχία με τον αριθμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Η/Υ) που υπάρχουν στα σχολεία και τις προσδοκίες που επενδύθηκαν σε αυτούς (Cuban, 2000;2001). Οι Vosniadou & Kollias (2001) προτείνουν, μετά από μια ανασκόπηση των μελετών που εξετάζουν και αξιολογούν τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, την αλλαγή των εκπαιδευτικών στόχων σε εθνικό επίπεδο και την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος από συγκεντρωτικό που είναι σήμερα, σε πιο ευέλικτο, αποκεντρωμένο σύστημα, με εξουσία και δύναμη να παίρνουν αποφάσεις σε τοπικές περιοχές, οι διευθυντές και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί των σχολείων.

Υπάρχει λοιπόν μια στροφή στον τρόπο με τον οποίο ερευνώνται τα εκπαιδευτικά φαινόμενα, από έρευνες που επικεντρώνονταν στις συμπεριφορές και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών στην τάξη (και γενικά στα παρατηρήσιμα φαινόμενα της τάξης) σε έρευνες που επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν αυτό που κάνουν (Freeman, 1995). Η Wien (1995) θεωρεί ότι κάθε δάσκαλος πρέπει να διαχειριστεί μια ομάδα παιδιών, να κάνει το διδακτικό υλικό προσβάσιμο σε αυτά και να τα ενεργοποιήσει. Κάθε δάσκαλος διαθέτει σενάρια δράσης (scripts of action) πολλές φορές ασυνείδητα, τα οποία αποτελούν τα θεμέλια της εκπαιδευτικής του αντίληψης (teaching world). Τα σενάρια δράσης αυτά αναφέρονται στα επαναλαμβανόμενα σχέδια και ρουτίνες δράσης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Οι ρουτίνες αυτές ενσωματώνουν γνώσεις, θεωρίες αισθήματα-εικόνες, στόχους, προσδοκίες· είναι μια μορφή θεωρίας εφαρμοσμένης στην πράξη.

Είναι φανερό ότι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τους Η/Υ και βιώνουν αυτή την εμπειρία τους δεν μπορεί να κατανοηθεί σωστά χωρίς να ληφθεί υπόψη το περιβάλλον των καθημερινών τους πρακτικών. Είναι σημαντικό να επικεντρωθεί η προσοχή πάνω στο νόημα που έχουν οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ως μια βάση για σκέψη γύρω από

τις αλλαγές στην πρακτική. Η επιμόρφωση επομένως θα πρέπει να βάλει στο επίκεντρο όχι τον Η/Υ αλλά τις προσωπικές γνώσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ένα τέτοιο παράδειγμα αναφέρεται από τον Baki, (1995; 2000). Σύμφωνα με τον ερευνητή, πολλές μεταρρυθμίσεις απέτυχαν, γιατί αγνοείται ο κεντρικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Όταν ο δάσκαλος δεν είναι πεπεισμένος ότι η καινοτομία θα ευνοήσει τους μαθητές και την διδασκαλία, η επιτυχία της καινοτομίας είναι αμφίβολη. Ο Baki επεξεργάσθηκε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην χρήση της Logo, το οποίο δεν ήταν εστιασμένο στην ίδια την Logo αλλά στο πώς θα αλλάξει η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα μαθηματικά και τη μάθηση, τροποποιώντας ανάλογα της καθημερινές τους πρακτικές. Η Logo γίνεται το μέσο για να επανεξετάσουν οι εκπαιδευτικοί τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Ο Fullan (1982) έχει μελετήσει εξαντλητικά το θέμα της εκπαιδευτικής αλλαγής και θεωρεί ότι τρεις είναι οι κύριες πτυχές του θέματος που πρέπει να εξεταστούν: εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικές αντιλήψεις και εκπαιδευτικές στρατηγικές. Η Υφαντή (2000), παρουσιάζοντας την αντίληψη του Fullan (1982) αναφέρει ότι υπάρχουν τρεις διαστάσεις στην εφαρμογή νέων μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων: (α) η πιθανή χρήση νέων υλικών (π.χ. Η/Υ και λογισμικό), (β) η πιθανή υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων, π.χ., εποικοδομητικές (constructivist) μέθοδοι διδασκαλίας, (γ) η πιθανή μεταβολή πεποιθήσεων (π.χ. παιδαγωγικές θέσεις και θεωρίες που αποτελούν τη βάση νέων πολιτικών ή προγραμμάτων, για παράδειγμα προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής, γνωστικό ή διαδικασίες μάθησης κτλ.)· και οι τρεις αυτές πλευρές πρέπει να εξετάζονται ταυτόχρονα.

Στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης στα πλαίσια εναλλακτικών περιβαλλόντων μάθησης με χρήση των ΤΠΕ, η παρούσα εισήγηση προτείνει την Έρευνα-Δράση (Ε-Δ), (action research), (Carr & Kemmis, 2000. Corey, 1953. Kemmis, 1985. Lewin, 1946) ως μια διαδικασία συνεχούς αυτό-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προς την παραπάνω κατεύθυνση. Επιλέγεται η Ε-Δ γιατί, σύμφωνα με τον John Elliott, μελετά μια κοινωνική κατάσταση, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης (Elliott, 1991), ενώ λειτουργεί ταυτόχρονα ως συνεχής επιμόρφωση των παιδαγωγών που τη διεξάγουν και τροφοδοτεί τους προβληματισμούς τους. Πιο συγκεκριμένα, η Ε-Δ αποτελεί μια εναλλακτική ερευνητική μέθοδο με συμμετοχικό χαρακτήρα, η οποία διενεργείται ατομικά ή ομαδικά από ανθρώπους (π.χ., εκπαιδευτικούς) που δραστηριοποιούνται σε ένα χώρο (π.χ., σχολείο) και στοχεύει στην εξεύρεση λύσεων σε πραγματικά προβλήματα του χώρου τους (π.χ., σχεδιασμός και ανάπτυξη εναλλακτικών περιβαλλόντων μάθησης με χρήση ΤΠΕ) (McNiff, 1988).

Εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης με χρήση ΤΠΕ

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική βαθμίδα αναφοράς, μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, οι οποίες μπορούν να συστηματοποιηθούν σύμφωνα με τρία πρότυπα όπως καταγράφονται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία (Μακράκης & Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995):

Το τεχνοκεντρικό πρότυπο, σύμφωνα με το οποίο, οι ΤΠΕ αποτελούν αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο που εντάσσεται μέσα στο πρόγραμμα σπουδών.

Το ολιστικό πρότυπο, σύμφωνα με το οποίο, οι ΤΠΕ εντάσσονται μέσα σε όλα τα μαθήματα, υποστηρίζοντας τη διεπιστημονική μέθοδο εργασίας. Σύμφωνα με το πρότυπο αυτό, τα θέματα που αφορούν στις ΤΠΕ δεν αποτελούν ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο, αλλά διδάσκονται μέσα από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι οι ΤΠΕ ανάγονται σε μέσα γνώσης, έρευνας και μάθησης που διαπερνούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα, με συνήθεις προσεγγίσεις τη χρήση του Διαδικτύου για την αναζήτηση πληροφοριών, τον προγραμματισμό ή την υλοποίηση πολυμεσικών εφαρμογών, με στόχο την κατανόηση εννοιών.

Το πραγματολογικό πρότυπο, το οποίο συνδυάζει τα χαρακτηριστικά των δυο παραπάνω προτύπων, δίνοντας έμφαση τη χρήση των υπολογιστών ως εργαλείου ενταγμένου στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Αποτελεί μοντελοποίηση της μεταβατικής κατάστασης από το τεχνοκεντρικό στο ολιστικό πρότυπο, καθώς χαρακτηρίζεται από τη διδασκαλία ενός αμιγούς μαθήματος γενικών γνώσεων πληροφορικής ενώ παράλληλα προωθεί τη χρήση των ΤΠΕ ως μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) πληροφορικής (ιστότοπος Π.Ι.) η διδασκαλία της πληροφορικής στο Δημοτικό, ακολουθεί το ολιστικό πρότυπο, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτυγχάνονται και υλοποιούνται με διάχυση της Πληροφορικής στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Αντίθετα στο Γυμνάσιο, η πληροφορική διδάσκεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, αλλά παράλληλα μέσω της διαθεματικής προσέγγισης που προωθείται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ., ενθαρρύνεται η αξιοποίησή της σε συνδυασμό με άλλα γνωστικά αντικείμενα (πραγματολογικό πρότυπο). Προκειμένου να συντεθούν τα παραπάνω πρότυπα (τα οποία διαφοροποιούνται επιπλέον και ως προς την ηλικιακή ομάδα αναφοράς), το αντικείμενο της πληροφορικής μπορεί να οργανωθεί με βάση τους παρακάτω άξονες οι οποίοι προσδιορίζουν και τις δυνατές χρήσεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (ιστότοπος Π.Ι.):

i) Γνώση και μεθοδολογία. Ο Η/Υ χρησιμοποιείται ως εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας, έκφρασης αλλά και ως νοητικό εργαλείο και εργαλείο ανάπτυξης της σκέψης. Οι μαθητές χρησιμοποιούν εφαρμογές πολυμέσων εκπαιδευτικού περιεχομένου και κατακτούν τις έννοιες της πλοήγησης και της αλληλεπίδρασης.

ii) Συνεργασία και επικοινωνία. Οι μαθητές χρησιμοποιούν, μεταξύ άλλων, λογισμικό εφαρμογών και το Διαδίκτυο και αναπτύσσουν δραστηριότητες στο πλαίσιο ποικίλων ομαδικών - συνθετικών εργασιών.

iii) Επιστήμη και Τεχνολογία στην καθημερινή ζωή. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, στο πλαίσιο της γενικής τους παιδείας, ευαισθητοποιούνται και κρίνουν τις επιπτώσεις των ΤΠΕ στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Ο συνδυασμός των παραπάνω δυνατοτήτων λειτουργίας της υπολογιστικής τεχνολογίας σε συνδυασμό με τους σκοπούς και στόχους άλλων

γνωστικών αντικειμένων, οδηγεί σε μια πληθώρα τρόπων αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίσει τον κοινό τόπο των χαρακτηριστικών των ΤΠΕ και του γνωστικού αντικειμένου αναφοράς και να προβεί στο συνδυασμό τους, με στόχο το σχεδιασμό και ανάπτυξη ενός εναλλακτικού περιβάλλοντος μάθησης το οποίο θα έχει αυξημένες πιθανότητες να προκαλέσει και να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται ουσιαστικά για έναν νέο ρόλο του εκπαιδευτικού, αυτόν της πρόκλησης αλλαγής στην καθημερινή πρακτική. Ακολούθως συζητούνται τα χαρακτηριστικά της Ε-Δ, η οποία προτείνεται στην παρούσα εργασία με στόχο την υποστήριξη του εκπαιδευτικού προς την παραπάνω κατεύθυνση.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας-δράσης

Η χρήση της μεθόδου αυτής στο χώρο της εκπαίδευσης, συνδέει τους όρους «έρευνα» και «δράση» σε ένα πλαίσιο δοκιμής ιδεών του εκπαιδευτικού στην πράξη αναφορικά με διάφορες διαδικασίες, όπως αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, αλλά και το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε μια Ε-Δ παρέχει τις ευκαιρίες να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες σε ερευνητικές μεθόδους και εφαρμογές και επιπλέον, παρακολουθώντας τις πρακτικές που εφαρμόζει αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα (Oja & Pine 1989) να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες για την πρόκληση αλλαγής. Η τελευταία προκύπτει από την αμφισβήτηση υπαρχουσών καταστάσεων και αποτελεί το κίνητρο για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην Ε-Δ. Η Ε-Δ στο σχολείο και στην τάξη αποτελεί μέσο (Cohen & Manion, 1997; 2000):

αντιμετώπισης διαγνωσμένων προβλημάτων ή βελτίωσης συνθηκών,

επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε νέες δεξιότητες και μεθόδους προωθώντας την επαγγελματική μάθηση (professional learning) και την αυτογνωσία τους,

εισαγωγής πρόσθετων ή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση σε μια προσπάθεια σχεδιασμού και ανάπτυξης εναλλακτικού μαθησιακού περιβάλλοντος σε ένα υπάρχον πλαίσιο το οποίο συνήθως δε διευκολύνει τις καινοτομίες και τις αλλαγές,

βελτίωσης της κατά κανόνα φτωχής επικοινωνίας ανάμεσα στον ενεργό εκπαιδευτικό και στον ακαδημαϊκό ερευνητή (όταν διεξάγεται σε πλαίσιο συνεργασίας τους) και αντιμετώπισης της αποτυχίας της παραδοσιακής έρευνας να δώσει σαφείς κατευθυντήριες πρακτικές οδηγίες,

παροχής μιας εναλλακτικής πιο αντικειμενικής λύσης, αντί της υποκειμενικής, για την επίλυση προβλημάτων στην τάξη.

Η Ε-Δ μπορεί να διεξαχθεί με τους παρακάτω τρόπους (Cohen & Manion, 1997; 2000):

ατομικά από τον εκπαιδευτικό ο οποίος είναι λειτουργός και ερευνητής ταυτόχρονα και επιχειρεί να επιφέρει αλλαγή στις πρακτικές του μετά από κατάλληλο θεωρητικό προσανατολισμό,

από ομάδα εκπαιδευτικών η οποία μπορεί να υποστηρίζεται και από εξωτερικό ερευνητή,

από τον/τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με άλλον/ους ερευνητή/τες όπως σύμβουλοι, πανεπιστημιακά ιδρύματα κλπ.. Ο/οι τελευταίος/οι επέχει/ουν ρόλο διευκολυντή ή μεταφορικά μιας επιφάνειας αντήχησης πάνω στην οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δοκιμάζουν τις ιδέες τους και να μαθαίνουν περισσότερα για τα αίτια των πράξεών τους, καθώς και για τη διαδικασία του αναλογισμού (Carr & Kemmis, 1986).

Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της Ε-Δ με την ομαδική της μορφή επιδιώκεται (Holly & Whitehead, 1986):

η σχέση ανάμεσα σε όλα τα μέλη της ομάδας συνεργασίας να είναι συμμετρική,

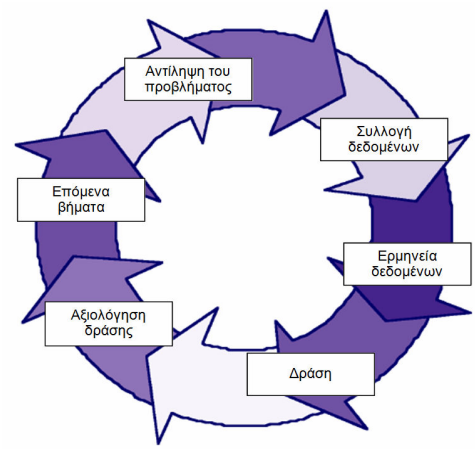
η πρακτική που συνδέεται με ερευνητικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ομάδας να ανήκει στους εκπαιδευτικούς ερευνητές,

να υπάρχει η δυνατότητα έκφρασης από οποιονδήποτε από τους συμμετέχοντες στην ομάδα ερωτημάτων σε σχέση με την κατεύθυνση που μπορεί να πάρει το έργο,

η ανταλλαγή πληροφόρησης μεταξύ των συμμετεχόντων να είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης και ελέγχου από τους συμμετέχοντες τους οποίους αφορά.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο εφαρμογής της Ε-Δ (βλ. Σχήμα 1) χαρακτηρίζεται από σπειροειδή δομή με κύκλους που περιλαμβάνουν τα στάδια (Ferrance, 2000. Scott, 1999):

της αντίληψης (διατύπωση και αναγνώριση) του προβλήματος,



του σχεδιασμού (συλλογής και οργάνωσης δεδομένων) και συνεργασίας,

της ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων,

της δράσης βάσει των δεδομένων, και

της παρατήρησης (αξιολόγηση δράσεων) και

του αναστοχασμού.

Έρευνα-δράση και συνεργατική μάθηση με ΤΠΕ

Η διεξαγωγή μιας Ε-Δ με στόχο την εισαγωγή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση μπορεί να αφορά στην αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τον άξονα συνεργασία-επικοινωνία. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός αναμένεται να διενεργήσει Ε-Δ προκειμένου να διερευνήσει τους τρόπους και τις δυνατότητες δημιουργίας συνθηκών που θα προάγουν τη συνεργατική μάθηση. Τα παραπάνω στάδια υλοποίησης της Ε-Δ (Ferrance, 2000. Scott, 1999), τα οποία διενεργούνται ατομικά ή ομαδικά ανάλογα με τον τρόπο διεξαγωγής της, μπορεί να έχουν, μεταξύ άλλων, τους στόχους που ενδεικτικά παρατίθενται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1.: Ενδεικτικοί στόχοι των σταδίων διεξαγωγής Ε-Δ για τη συνεργατική μάθηση με ΤΠΕ (βασισμένοι στο: Hadjileontiadou et al, 2004).

Στάδιο Ε-Δ	Στόχος
αντίληψη (διατύπωση και αναγνώριση) του προβλήματος	Στόχος του σταδίου αυτού είναι η ανάδειξη της αναγκαιότητας εισαγωγής της καινοτομίας που αφορά στη συνεργασία με χρήση ΤΠΕ. Αυτή μπορεί να γίνει με τη συγκριτική εξέταση των δυνατοτήτων που παρέχει η διαμεσολάβηση του Η/Υ έναντι του παραδοσιακού τρόπου συνεργασίας πρόσωπο με πρόσωπο και βασίζεται σε ένα γνωστικό υπόβαθρο το οποίο θα πρέπει να αναπτυχθεί για να συμβάλλει στην αντίληψη των βασικών θεμάτων όπως παρακάτω: διάκριση των καταστάσεων επικοινωνίας (λεκτικής-μη λεκτικής, πρόσωπο με πρόσωπο-διαμεσολαβούμενης από Η/Υ, σύγχρονη-ασύγχρονη ως προς το χρόνο διεξαγωγής της) διάκριση της συνεργασίας (collaboration) από την παράλληλη εργασία (cooperation) διάκριση των επιπέδων του περιεχομένου της συνεργασίας: συνεργασία πάνω σε ένα αντικείμενο (task) ή για συντονισμό των ενεργειών της ομάδος (coordination) αντίληψη του είδους των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων (που μεταφράζονται σε δυνατότητες αλληλεπίδρασης του χρήστη με τη διεπαφή του Η/Υ) και κατ᾽ επέκταση του ρόλου της κατάλληλης διαμόρφωσης της διεπαφής που ουσιαστικά υλοποιεί ένα είδος πρωτοκόλλου επικοινωνίας αναγκαιότητα καταγραφής συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων, δηλαδή καταγραφή εμπειρικών δεδομένων συνεργασίας-μέσα και δυνατότητες καταγραφής τους δυνατότητες υποστήριξης της συνεργασίας με βάση την ανάλυση και επεξεργασία των παραπάνω εμπειρικών δεδομένων δυνατότητες αξιολόγησης της διαμεσολαβούμενης συνεργασίας δυνατότητες αναστοχασμού και μεταγνωστικών δραστηριοτήτων των συνεργαζομένων για την αυτοαξιολόγηση της συνεργατικής δραστηριότητας Με βάση το παραπάνω γνωστικό υπόβαθρο, επανεξετάζεται το πλαίσιο οι δυνατότητες, οι περιορισμοί και οι διαθέσιμοι πόροι για την εισαγωγή της καινοτομίας και διατυπώνονται οι κατευθυντήριοι επιμέρους στόχοι υλοποίησής της.
σχεδιασμός (συλλογή και οργάνωση δεδομένων) και συνεργασία	Στόχος του σταδίου αυτού είναι η διερεύνηση των διαθέσιμων πόρων γνώσης σχετικά με την υλοποίηση των παραπάνω επιμέρους στόχων που έχουν τεθεί, και η συλλογή και οργάνωση σχετικών δεδομένων και μπορεί να περιλαμβάνει: επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη διαμεσολαβούμενη από Η/Υ συνεργατική μάθηση αναζήτηση εμπειριών από άλλες περιπτώσεις υλοποίησης της υπόψη καινοτομίας (π.χ., σε σχολεία της Ελλάδος και αλλού) συνεργασία με φορείς και άτομα που μπορούν να παρέχουν οποιαδήποτε σχετική πληροφορία (ερευνητικά εργαστήρια εκπαιδευτικής τεχνολογίας, στην Ελλάδα και αλλού κλπ.).

ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων	Κατά το στάδιο αυτό γίνεται η ανάλυση και ερμηνεία των παραπάνω δεδομένων με στόχο την αντίληψη των υπαρχουσών δυνατοτήτων και λήψης απόφασης μεταξύ δυο τρόπων εφαρμογής της καινοτομίας: αξιοποίηση υπάρχοντος περιβάλλοντος-λογισμικού για την διεξαγωγή και υποστήριξη της συνεργασίας ανάπτυξη νέου περιβάλλοντος-λογισμικού προσαρμοσμένου στις συγκεκριμένες ανάγκες εφαρμογής της καινοτομίας. Η παραπάνω απόφαση ουσιαστικά οδηγεί και στη διατύπωση νέων κατευθυντήριων επιμέρους στόχων σχετικά με τη δράση που ακολουθεί
δράση βάσει των δεδομένων	Στόχος του σταδίου αυτού είναι η εφαρμογή της καινοτομίας με βάση: διαχείριση των πόρων (υλικών και ανθρώπινων της ομάδος) την ανάπτυξη/οργάνωση του συνεργατικού πλαισίου τον καθορισμό του μαθητικού πληθυσμού που θα συμμετέχει, του θέματος συνεργασίας, του πλαισίου διεξαγωγής της, χρονοδιαγραμμάτων και παραδοτέων της συνεργασίας τη συλλογή και ανάλυση εμπειρικών δεδομένων (π.χ., δεδομένων που έχουν σχέση με το είδος και πλήθος των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων ανά χρήστη-εφόσον καταχωρούνται από το σύστημα, ερωτηματολογίων που μπορούν να διανεμηθούν στους μαθητές κλπ.) Κατά την εξέλιξη της εφαρμογής του προγράμματος σημειώνονται παρατηρήσεις ανατροφοδοτικού χαρακτήρα οι οποίες μπορούν να διαμορφώσουν την περαιτέρω εξέλιξή του.
παρατήρηση (αξιολόγηση δράσεων) και αναστοχασμός	Στόχος του σταδίου αυτού είναι ο αναστοχασμός της δράσης και η αξιολόγησή της λαμβάνοντας υπόψη: τα κριτήρια αξιολόγησης που τίθενται από την αρχή τα λάθη, παραλείψεις και προβλήματα που προέκυψαν. Από την ανασκόπηση αυτή επίσης αναμένεται να εξαχθούν τα συνολικά συμπεράσματα και να συζητηθούν οι δυνατότητες διάχυσής τους στην εκπαιδευτική κοινότητα και όχι μόνο.

Έρευνα-δράση και ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού

Στην υποενότητα αυτή εξετάζεται η διεξαγωγή μιας Ε-Δ με στόχο την ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Στην περίπτωση αυτή, τα στάδια υλοποίησης της Ε-Δ (Ferrance, 2000. Scott, 1999) τα οποία διενεργούνται ατομικά ή ομαδικά ανάλογα με τον τρόπο διεξαγωγής της Ε-Δ, μπορεί να έχουν, μεταξύ άλλων, τους στόχους που ενδεικτικά παρατίθενται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2.
Στόχοι των σταδίων διεξαγωγής Ε-Δ για την ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (βασισμένοι στα: ιστότοπος Π.Ι.. Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2003. Hadjileontiadou et al, 2004).

Στάδιο Ε-Δ	Στόχος
αντίληψη (διατύπωση και αναγνώριση) του προβλή-	Στόχος του σταδίου αυτού είναι η ανάδειξη της αναγκαιότητας σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή, ως μια δράση πρόκλησης μεταβολής στην εκπαιδευτική πρακτική. Η περαιτέρω εμβάθυνση και αναγνώριση του προβλήματος μπορεί

ματος	να στηριχθεί στην οργάνωση ενός γνωστικού υποβάθρου με στόχο την αντίληψη θεμάτων όπως: προσδιορισμός των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών και διαπίστωση της έλλειψης υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού για την κάλυψή τους, μορφή του εκπαιδευτικού υλικού (προσάρτημα-επέκταση υπάρχοντος ή αυτοδύναμο νέο υλικό), διαφορές των δυνατοτήτων έντυπου και ψηφιακού υλικού. Με βάση τα παραπάνω, επανεξετάζεται το πλαίσιο οι δυνατότητες, οι περιορισμοί και οι διαθέσιμοι πόροι για την εισαγωγή της καινοτομίας και διατυπώνονται οι κατευθυντήριοι επιμέρους στόχοι υλοποίησής της.
σχεδιασμός (συλλογή και οργάνωση δεδομένων) και συνεργασία	Στόχος του σταδίου αυτού είναι η διεύρυνση του γνωστικού υποβάθρου του/των υποκειμένου/νων της Ε-Δ σχετικά με το σχεδιασμό και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού προς την κατεύθυνση της: επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με τις θεωρίες μάθησης, τις μεθοδολογίες σχεδιασμού ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (στοχοθεσία σχετικά με τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του υλικού) αλλά και των τυχόν καταγεγραμμένων αντιλήψεων του πληθυσμού στόχου σχετικά με τα θέματα που θα διαπραγματεύεται το περιεχόμενο του υλικού (στοχοθεσία του περιεχομένου του υλικού) ενδεχόμενης καταγραφής των παραπάνω αντιλήψεων εφόσον υπάρχει σχετικό βιβλιογραφικό κενό κριτήρια και διαδικασίες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού υλικού
ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων	Τα παραπάνω δεδομένα, αναλύονται στο πλαίσιο εισαγωγής της καινοτομίας και ενδεχόμενα επαναπροσδιορίζονται οι επιμέρους στόχοι που αφορούν στους άξονες σχεδιασμού και ανάπτυξης του υλικού.
δράση βάσει των δεδομένων	Στόχος του σταδίου αυτού είναι η δράση για υλοποίηση της καινοτομίας και μπορεί να περιλαμβάνει φάσεις: σχεδιασμού της δομής και του περιεχομένου του υλικού με παράλληλη τεκμηρίωση των επιλογών σχεδιασμού με βάση το παραπάνω γνωστικό υπόβαθρο ανάπτυξης της εφαρμογής στην ψηφιακή μορφή αξιολόγηση του παραχθέντος υλικού (κατά τμήματα και στο τέλος) από δείγμα του πληθυσμού στόχου Κατά την εξέλιξη της διαδικασίας καταγράφονται στοιχεία εξέλιξης κάθε φάσης (σχεδιασμού, ανάπτυξης και αξιολόγησης) τα οποία ανατροφοδοτούν τις δράσεις των άλλων φάσεων και αντίστροφα, ώστε να εξασφαλιστεί η εσωτερική συνοχή των τμημάτων του υλικού και η συνέπειά του ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους που καλείται να εκπληρώσει.
παρατήρηση (αξιολόγηση δράσεων) και αναστοχασμός	Στόχος του σταδίου αυτού είναι ο αναστοχασμός της δράσης και η αξιολόγησή της λαμβάνοντας υπόψη: τα κριτήρια αξιολόγησης που τίθενται από την αρχή τα λάθη, παραλείψεις και προβλήματα που προέκυψαν. Από την ανασκόπηση αυτή επίσης αναμένεται να εξαχθούν τα συνολικά συμπεράσματα και να συζητηθούν οι δυνατότητες διάχυσής τους στην εκπαιδευτική κοινότητα και όχι μόνο.

Είναι προφανές ότι το περιεχόμενο των Πινάκων 1 και 2 επιχειρεί να δώσει το στίγμα των δυνατοτήτων και κατευθύνσεων διεξαγωγής της Ε-Δ και φυσικά δεν αντιμετωπίζει εξαντλητικά τα αντίστοιχα θέματα καθώς η ενδελεχέστερη διερεύνησή τους εμπίπτει στο αντικείμενο της Ε-Δ.

Μελέτες περίπτωσης με χρήση ΤΠΕ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται υλοποιημένα παραδείγματα αξιοποίησης των ΤΠΕ σύμφωνα με τους άξονες που συζητήθηκαν παραπάνω, δηλαδή για συνεργασία και για ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού. Καθώς η πλήρης περιγραφή τους εκφεύγει από τους στόχους της παρούσας εργασίας, γίνεται εστίαση σε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των υπόψη υλοποιήσεων με στόχο την ανάδειξη των δυνατοτήτων που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην πρόκληση αλλαγής μέσα σε ένα εναλλακτικό μαθησιακό περιβάλλον με χρήση ΤΠΕ. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις τεχνολογίες συνεργατικής μάθησης και ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού μπορούν να αντληθούν ενδεικτικά από Χατζηλεοντιάδου & Χατζηλεοντιάδης (υπό έκδοση), Hadjileontiadou et al (2004) και Ματσαγγούρας & Χέλμης (2003), αντίστοιχα.

Συνεργατική επίλυση περιβαλλοντικού προβλήματος

Η εισαγωγή καινοτομίας προς την κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε να αφορά στη διαμεσολαβούμενη από Η/Υ συνεργασία για την διατύπωση πιθανών λύσεων σε κάποιο περιβαλλοντικό πρόβλημα το οποίο ορίζεται ως ανοικτού τύπου, με τη μορφή της μελέτης περίπτωσης. Το περιβάλλον Lin2k (Hadjileontiadou et al, 2004) αποτελεί ένα παράδειγμα υλοποίησης των χαρακτηριστικών ενός περιβάλλοντος υποστήριξης της συνεργασίας που αναφέρθηκαν στον Πίνακα 1 και πιο συγκεκριμένα:

- παρέχει κατάλληλα σχεδιασμένες οθόνες για τη διεξαγωγή της συνεργασίας ,
- υποστηρίζει διαδοχικά βήματα ασύγχρονης γραπτής συνεργασίας για την σταδιακή προσέγγιση οποιουδήποτε περιβαλλοντικού θέματος-προβλήματος τεθεί με τα παραπάνω χαρακτηριστικά ,
- προβλέπει την προσέγγιση του θέματος-προβλήματος σε διαδοχικά βήματα εμβάθυνσης, με παραδοτέο κείμενο στο τέλος κάθε βήματος το οποίο αντανακλά τη σύνθεση των απόψεων σχετικά με το περιεχόμενο του τρέχοντος βήματος ,
- εγκαθιστά ένα πρωτόκολλο γραπτής επικοινωνίας μεταγνωστικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, ο συνεργαζόμενος υποβάλλει κείμενο στο κατάλληλο πεδίο και το χαρακτηρίζει ως προς το είδος του ,
- καταχωρεί δεδομένα σχετικά με τις συνεργατικές αλληλεπιδράσεις και τις αξιολογεί με ένα σύστημα τεχνητής νοημοσύνης που έχει αναπτυχθεί για το σκοπό αυτό. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης εξάγεται προς κάθε συνεργαζόμενο στο τέλος του βήματος και σε συνδυασμό με μεταγνωστικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης επιχειρεί να προκαλέσει διαδικασίες αυτορρύθμισης της συνεργατικής δραστηριότητας κάθε συνεργαζόμενου με στόχο την ισόρροπη συνεργασία η συνεργατικότητα κάθε συνεργαζόμενου θα πρέπει να διατηρείται κατά μήκος των βημάτων στην αποδεκτή περιοχή του γραφήματος ανατροφοδότησης).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ένα συνεργατικό περιβάλλον διαμεσολαβούμενο από τον Η/Υ όπως το παραπάνω μπορεί να οδηγήσει σε καινοτόμο προσέγγιση θεμάτων που αναφέρονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για την περιβαλλοντική εκπαίδευση καθώς:

• Με κατάλληλη διατύπωση του περιβαλλοντικού προβλήματος (που είναι ανοικτής μορφής) μπορεί να εξασφαλιστεί ο προσανατολισμός στην πρόληψη ή επίλυση περιβαλλοντικών θεμάτων ή προβλημάτων, η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγισή τους, η εστίαση στην αειφόρο διαχείριση και ανάπτυξη του περιβάλλοντος, καθώς και η εστίαση της προσοχής στην παρούσα αλλά και τη μελλοντική κατάσταση του περιβάλλοντος.

• Με τη συμμετοχή των μαθητών στο συνεργατικό περιβάλλον δίνεται έμφαση στη χρήση ενεργητικών μεθόδων και στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών με την πρόκληση επικοινωνίας, αντιπαράθεσης απόψεων, συμμετοχής σε έρευνα, κριτικής επεξεργασίας και δράσης. Παράλληλα γίνεται ανάδειξη της αξίας και των δυνατοτήτων συνεργασίας και καλλιέργεια συνεργατικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Συνεργατική σύνθεση μουσικής

Μια Ε-Δ προς την κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε να στοχεύσει στη διαμεσολαβούμενη από Η/Υ συνεργασία για τη σύνθεση ενός μουσικού έργου (παραδοτέο). Το περιβάλλον του Music Village (Hadjileontiadou et al, 2004) που προήλθε από την κατάλληλη προσαρμογή του περιβάλλοντος του Lin2k αποτελεί ένα παράδειγμα καινοτόμου προσέγγισης θεμάτων που αναφέρονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για την μουσική (ιστότοπος Π.Ι.), όπως:

• καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα ενεργητικές δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και κατανόησης της απλής αρμονίας και πολυφωνίας,

• αξιολόγηση και αναθεώρηση των συνθέσεων μέσα από δυο τρόπους επικοινωνίας, αυτόν της μουσικής γραφής αλλά και της επικοινωνίας με γραπτά κείμενα,

• εξοικείωση με τη σχετική μουσική σημειογραφία,

• συμβολή, μέσω της υπόψη μουσικής δραστηριότητας στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας, στοιχείων απαραίτητων για την κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαίδευση σε θέματα περιβάλλοντος

Το GeoDist (Βασιλάκογλου & Χατζηλεοντιάδου, 2007) αποτελεί ένα παράδειγμα ανάπτυξης ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την εισαγωγή των εξής βασικών καινοτόμων χαρακτηριστικών στο εκπαιδευτικό υλικό:

• θεωρείται προσάρτημα σε υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και ως εκ τούτου η έμφαση δόθηκε στις δραστηριότητες και όχι στο πληροφοριακό μέρος,

• οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με στόχο την επεξεργασία καταγεγραμμένων στη βιβλιογραφία παρανοήσεων των μαθητών, που συνδέονται

με την αδυναμία διάκρισης του φαινομένου του θερμοκηπίου και της αραίωσης της στοιβάδας του όζοντος.

• προκαλεί την ενεργητική εμπλοκή των χρηστών του με πρόκληση αλληλεπιδράσεων με αυτό,

• αξιοποιεί τις δυνατότητες της ψηφιακής εκδοχής του εκπαιδευτικού υλικού (δυνατότητες πλοήγησης, animation κλπ.) γεγονός που οδηγεί σε ένα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον με αυξημένες πιθανότητες να προκαλέσει μάθηση.

Η ανάπτυξη GeoDist αποτελεί ένα παράδειγμα προώθησης βασικών αξόνων που αφορούν στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για την περιβαλλοντική εκπαίδευση αλλά και των φυσικών επιστημών μια και αφορά σε έννοιες που χρησιμοποιούνται και στις δυο γνωστικές περιοχές, όπως:

• επεξεργασία εννοιών από τη θεματική ενότητα Αέρας /Ατμόσφαιρα/ Κλιματικές αλλαγές (Α.Π.Σ. για την περιβαλλοντική εκπαίδευση),

• απόκτηση γνώσεων ώστε ο μαθητής να είναι ικανός να "ερμηνεύει" τα φυσικά, φαινόμενα, αλλά και καταστάσεις,

• αξιοποίηση των συμπερασμάτων της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας (π.χ., σχετικά με τις παρανοήσεις των μαθητών) για το σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων και υλικού,

• ενεργητική εμπλοκή των χρηστών του μέσω των προκαλούμενων αλληλεπιδράσεων με αυτό.

Συμπεράσματα

Το παρόν επιμορφωτικό υλικό προτείνει στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό την εφαρμογή της έρευνας-δράσης (Ε-Δ) για την εμπλοκή του σε διαδικασίες εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαιδευτική του πρακτική και δημιουργίας συνθηκών εναλλακτικών περιβαλλόντων μάθησης. Η παράθεση μιας εκδοχής σχεδίων διεξαγωγής Ε-Δ με στόχο την αξιοποίηση των ΤΠΕ για την εμπλοκή των μαθητών σε συνεργατικό περιβάλλον μάθησης αλλά και σε σχεδιασμό και ανάπτυξη προσανατολισμένου εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες του, επιχειρεί να τον ενημερώσει και να καταδείξει το 'δρόμο' για μια τέτοια προσπάθεια. Τέλος, η παράθεση συγκεκριμένων παραδειγμάτων που υλοποιούν τις προτεινόμενες παρεμβάσεις, επιδιώκει να ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει τον παραπάνω 'δρόμο' και να καταστήσει ακόμη πιο ενδιαφέρον και αποτελεσματικό το 'ταξίδι δράσης' που ξεκινά στο χώρο της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Baki, A. (1995). *Breaking with the tradition in mathematics education*, In D. Tinsley, & J. Weet (Eds), *Proceedings of the world conference on computer in education VI WCCE Liberating the learner,* U.S.A.: Chapman Hall.

Baki, A. (2000). *Preparing student teachers to use computers in mathematics classrooms through a long tem pre-service course in Turkey*. *Journal of Information Technology for Teacher Education, 9(3),* 343-360.

Βασιλάκογλου, Θ. & Χατζηλεοντιάδου Σ. (2007). Έρευνα δράσης για την ανάπτυξη ψηφιακού υλικού με θέμα: Συμβολή στη διάκριση των φαινομένων του θερμοκηπίου και της αραίωσης της στοιβάδας του όζοντος. *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου ΚοΔΙΦετ*, Ιωάννινα.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. The Palmer Press, Lewes.

Carr, W. & Kemmis, S. (2000). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία.* Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Corey, S. (1953). *Action research to improve school practice.* New York: Teachers College.
Cuban, L. (2000). So much high-tech money invested, so little use and change in practice: How come? Paper presented at the January 2000 *School Technology Leadership Conference of the Council of Chief State School Officers*, Washington D.C.
Cuban, L. (2001). *Oversold and underused. Computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
Ferrance, E. (2000). *Action Research, Themes in Education*, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University (LAB), available at: www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf (προσπ.2 Νοεμβρίου 2007).
Freeman, D. (1995). Asking 'good' questions: Perspectives from qualitative research on practice, knowledge, and understanding in teacher educ. *Tesol Quarterly, 29(3),* 581-585.
Fullan, M. (1982). The meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
Hadjileontiadou, S., Nikolaidou, G., Hadjileontiadis, L. & Balafoutas, G. (2004). On enhancing on-line collaboration using fuzzy logic modeling. *IEEE, Journal of Educational Technology & Society,* special issue on Technology-Enhanced Learning, 7(2), 68-81.
Holly, P. & Whitehead, D. (1986). *Collaborative Action Research*, (Classroom Action Research Network Bulletin CARN Vol. 7), Cambridge Institute of Education, Cambridge.
Ιστότοπος Π.Ι. (Παιδαγωγικού Ινστιτούτου). http://www.pi-schools.gr.
Kemmis, S. (1985). Action Research. In: T. Husen and T.N Postlethwaite (Eds), *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*, Pergamon Press, Oxford.
Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*, 34-46.
Μακράκης, Β. & Κοντογιαννοπούλου–Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Υπολογιστές στην εκπαίδευση: μια κριτική επισκόπηση στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα.* Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2003). Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση: θεωρητικές παραδοχές και τεχνικές προδιαγραφές. Στο: Σχεδιασμός και παραγωγή υλικού για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συμποσίου*. Αθήνα: Λιβάνη, 63-106.
McNiff, J. (1988). *Action research*: *Principles and practice.* London: McMillan.
Oja, S.N., & Pine, G.J. (1989). Collaborative action research: Teachers' stages of development and School Contexts, Peabody *Journal of Education, 64(2),* 96-115.
Scott, G. (1999), *Change matters: Making a difference in education and training*. Allen & Unwin, St Leonards.
Vosniadou,S.&Kollias,V.(2001). Information and communication technology and the problem of teacher training: Myths, dreams, and the harsh reality. *Themes in Education*,341-365.
Wien, A. C. (1995). *Developmentally appropriate practice in real life: Stories of teacher practical knowledge*, New York: Teacher College Press.
Χατζηλεοντιάδου, Σ. & Χατζηλεοντιάδης, Λ. (υπό έκδοση). Μέθοδοι και Τεχνικές Μοντελοποίησης Συνεργατικών Αλληλεπιδράσεων. Στο συλλογικό έργο *Εισαγωγή στη συνεργασία υποστηριζόμενη από υπολογιστή-Συστήματα, Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση, Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργίας της γνώσης*. Επιμελητές έκδοσης Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης και Β. Κόμης. Αθήνα:Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
Υφαντή, (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη εκπαίδευση, 113*, 57-64.

Αξιοποίηση του υπολογιστή στη διδασκαλία και τη μάθηση των θετικών επιστημών

Στυλιανός Ιωάννου
Πάρεδρος ε.θ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Περίληψη

Στις μέρες μας αποτελεί γεγονός η προσπάθεια αξιοποίησης των δυνατοτήτων των εφαρμογών των ΤΠΕ και ειδικά του Εκπαιδευτικού Λογισμικού στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Με την αξιοποίηση αυτή επιχειρείται μια σημαντική αλλαγή στο μαθησιακό περιβάλλον για την οποία απαιτείται τόσο η ύπαρξη ενός ανοιχτού διερευνητικού λογισμικού με τη μορφή του «μικρόκοσμου» όσο και η τεκμηριωμένη ένταξη του στη διδακτική πράξη με τη βοήθεια ενός καθοδηγητικού σεναρίου που περιγράφονται οι δραστηριότητες των μαθητών στο περιβάλλον του υπολογιστή.

Στην εργασία αυτή επισημαίνεται το πλαίσιο για τη σχεδίαση και εφαρμογή δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις απόψεις της ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης, περιγράφεται το είδος του ΕΛ που έχει παραχθεί και είναι διαθέσιμο για την ελληνική εκπαίδευση, επισημαίνονται τα κυριότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά του και γίνεται αναφορά στα ζητήματα που πρέπει να προβληματιστούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να το αξιοποιήσουν στο διδακτικό τους έργο.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, ΕΛ, , Μικρόκοσμοι, ποιότητα, αξιοποίηση.

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) με τεχνολογικό μέσο τον υπολογιστή, μας επιτρέπουν την επεξεργασία, την αποθήκευση και τη μετάδοση αναπαραστάσεων πληροφοριών (για παράδειγμα σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο, προσομοιώσεις κ.ά.). Όσον αφορά την εκπαίδευση, οι ΤΠΕ αποτελούν μια σύγχρονη απόδοση του όρου Νέες Τεχνολογίες (ΝΤ) και ανήκουν με την ευρύτερη έννοια στην «Εκπαιδευτική Τεχνολογία» (Σολομωνίδου 1999). Οι ΝΤ στην εκπαίδευση προσεγγίζονται από δύο ρεύματα: Ως νοητικά εργαλεία και ως πηγές πληροφόρησης και επικοινωνίας (Κυνηγός – Δημαράκη 2002). Η πρώτη προσέγγιση δίνει έμφαση σε εξειδικευμένες εφαρμογές στις οποίες έχει δοθεί το όνομα «διερευνητικό λογισμικό» και που έχουν αναπτυχθεί ειδικά για την εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη προσέγγιση δίνει έμφαση σε εφαρμογές πληροφόρησης και επικοινωνίας με δραστηριότητες στο διαδίκτυο. Οι ΤΠΕ διαφοροποιούνται από την Πληροφορική που είναι η επιστήμη αλλά και η τεχνολογία που έχει ως αντικείμενο την έρευνα, συλλογή, αποθήκευση, επεξεργασία, παραγωγή και μετάδοση των πληροφοριών χρησιμοποιώντας ως κύριο εργαλείο τον υπολογιστή. Η Πληροφορική στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο (τεχνοκεντρική προσέγγιση) και ως μέσο (εκπαιδευτικό λογισμικό) για τη διδασκαλία και μάθηση όλων των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών (ολοκληρωμένη ή ολιστική προσέγγιση).

Η διείσδυση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και η πειραματική αξιοποίησή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ), αποτελεί σήμερα γεγονός (τουλάχιστον για τα σχολεία που διαθέτουν κατάλληλο εξοπλισμό) (Ιωάννου – Φερεντίνος 2007). Θεωρείται ότι η δυναμική τους διαμορφώνει ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο μπορεί να λειτουργήσει για τη βελτίωση

της εκπαιδευτικής πρακτικής αλλά χωρίς, σε καμιά περίπτωση, την αντικατάσταση του διδάσκοντα. Αυτό προϋποθέτει κάποιες σημαντικές αλλαγές τόσο στο επίπεδο του ΠΣ όσο και στους ρόλους μαθητών και διδασκόντων στην εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Πλαίσιο για τη σχεδίαση και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με ένα διερευνητικό λογισμικό

Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους που προβάλουν για τη βελτίωση σε ζητήματα που τίθενται ως εμπόδια στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης όπως και των απόψεων που επικρατούν για τη διαμόρφωση διερευνητικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με το διαθέσιμο εκπαιδευτικό λογισμικό. Αυτή η αξιοποίηση μπορεί να στηριχθεί στις βασικές αρχές που απορρέουν από την γνωστική ψυχολογία και συνδέονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση όπως:

- Ενεργητική συμμετοχή του μαθητή.
- Οι προϋπάρχουσες γνώσεις.
- Η διαδικασία της μάθησης είναι μάλλον ενσυνείδητη γνωστική διαδικασία.
- Το «πως» μαθαίνουν οι μαθητές είναι εξίσου σημαντικό με το «τι μαθαίνουν».
- Οι γνωστικές διαδικασίες γίνονται αυτοματικές λειτουργίες με την επανάληψη.
- Οι μεταγνωστικές ικανότητες του μαθητή μπορούν να εξελιχθούν διαμέσου της διδασκαλίας.
- Η κινητοποίηση του μαθητή, είναι πολύ σημαντική για τη μάθηση.
- Υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ως προς τις ικανότητες τους να επεξεργάζονται πληροφορίες, στη σκέψη, στη κατανόηση των διαφόρων καταστάσεων, στη λήψη αποφάσεων και στον τρόπο επίλυσης διαφόρων προβλημάτων.

Κυρίαρχο ζήτημα στην προσπάθεια ένταξης των υπολογιστών στην καθημερινή διδακτική και μαθησιακή πράξη στο σχολείο είναι η διαμόρφωση ενός πλούσιου σε ευκαιρίες μάθησης μαθησιακού περιβάλλοντος (learning environment) με την αξιοποίηση του διαθέσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού. Η ένταξη όμως αυτή δεν πρέπει να εξαντλείται απλά σε μια μορφή βελτίωσης της διαδικασίας της διδασκαλίας, για ελκυστικότερη παρουσίαση μεγαλύτερου όγκου πληροφοριών ή για τη μοντελοποίηση καταστάσεων, φαινομένων ή ιδεών, που δεν μπορούν να διδαχθούν εύκολα στη παραδοσιακή σχολική τάξη αλλά θα πρέπει να εστιάζεται σε εναλλακτικές μορφές έκφρασης, διερεύνησης, οικοδόμησης και προσέγγισης της γνώσης (Papert 1993, diSessa 1988, Hoyles, 1992) με την υποστήριξη ανοικτών εκπαιδευτικών μικρόκοσμων [Αργύρης 2002).

Η χρήση του υπολογιστή στη διδακτική πράξη έχει τις ρίζες του στις μηχανές μάθησης της δεκαετίας του 50 (Ιωάννου 2002). Σήμερα επιχειρείται να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες του υπολογιστή με σκοπό την υποβοήθηση της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα και έξω από το σχολείο. Τα κυριότερα μοντέλα αξιοποίησης του υπολογιστή στην εκπαίδευση που χρησι-

μοποιήθηκαν διεθνώς από το 1970 είναι (Ιωάννου 2002, Κόμης 1996, Δημητρακοπούλου 2002):

- Προγραμματισμένη με υπολογιστή διδασκαλία (θεωρία του Skinner)
- Διδασκαλία βασισμένη στον υπολογιστή (Computer Based Instruction ή CBI)
- Μάθηση βασισμένη στον υπολογιστή (Computer Based Learning ή CBL)
- Διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή (Computer Assisted Instruction – CAI) μέσω καθοδήγησης με τη μορφή ερωτήσεων – απαντήσεων όπου ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως δάσκαλος που μεταφέρει τη γνώση στα παιδιά μέσα από ένα σύνολο πληροφοριών και οδηγιών.
- Μάθηση με τη βοήθεια του υπολογιστή (Computer Assisted Learning ή CAL) όπου και πάλι ο υπολογιστής προσπαθεί να διδάξει τους μαθητές με ένα πιο οργανωμένο τρόπο.
- Μερική αντικατάσταση του διδάσκοντα με έξυπνα συστήματα διδασκαλίας (Intelligent Tutoring Systems ή ITS) όπου ένα τμήμα του προγράμματος ελέγχει τις προσπάθειες και την πρόοδο του μαθητή και προσπαθεί να καθορίσει τι είναι αυτό που ο μαθητής καταλαβαίνει ή όχι.

Στις μέρες μας, σχετικά με την αξιοποίηση του υπολογιστή στην εκπαίδευση, επικρατεί ένα μοντέλο που προσεγγίζει τη «Μάθηση με τη βοήθεια του υπολογιστή» (CAL) και το οποίο ανάλογα με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και είδος εφαρμογών που χρησιμοποιούνται χαρακτηρίζεται ως:

- Διδακτικό μοντέλο : Ο υπολογιστής ως δάσκαλος, Άσκηση και εξάσκηση, Τεχνητή νοημοσύνη.
- Αποκαλυπτικό μοντέλο: Εκπαιδευτικά παιχνίδια, Προσομοιώσεις
- Εξερευνητικό μοντέλο: Ενεργητική προσέγγιση της γνώσης (σύμφωνα με τις παιδαγωγικές απόψεις των Piaget και Bruner)
- Αυτόνομο μοντέλο: Περιβάλλοντα με τη γλώσσα προγραμματισμού Logo
- Διερευνητικό μοντέλο: Εφαρμογές του υπολογιστή για μοντελοποίηση, διερεύνηση, ανακάλυψη, εξάσκηση, δημιουργία

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται τα κυριότερα στοιχεία ανάμεσα στην επικρατούσα και επιθυμητή κατάσταση στη μαθησιακή διαδικασία (Δαπόντες 2000, Βοσνιάδου 2001, Ιωάννου 2002):

Σημερινό περιβάλλον	Επιθυμητό περιβάλλον
Πως μαθαίνουν τα παιδιά - Ρόλος του μαθητή	
Ο διδάσκων είναι μεταδότης γνώσεων	Ο διδάσκων οφείλει να είναι διαμεσολαβητής
Ο μαθητής είναι παθητικός δέκτης των γνώσεων (δασκαλοκεντρική προσέγγιση), ακούει και μαθαίνει	Ο μαθητής παρακινείται ώστε να είναι ενεργητικός και δημιουργικός, συνεργάτης με το διδάσκοντα και μερικές φορές σε ρόλο ειδήμονα.
Στο μαθησιακό περιβάλλον κυριαρχούν η κιμωλία, ο πίνακας, το βιβλίο, το χαρτί και το μολύβι. Τα εποπτικά μέσα σχεδόν απουσιάζουν	Τα εποπτικά μέσα με κυρίαρχο τον υπολογιστή αποκτούν προνομιακή θέση. Προωθούνται οι διερευνήσεις μέσω προσομοιώσεων. Οι δραστηριότητες είναι πιο πολύπλοκες. Το γνωστικό αντικείμενο προσεγγίζεται με πολλαπλές αναπαραστάσεις
Τι μαθαίνουν τα παιδιά	
Το περιεχόμενο της μάθησης είναι ο,τι μπορεί να ενταχθεί στο χαρτί	Μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, προσεγγίζοντας τα διδακτικά αντικείμενα με διερευνητι-

και στο μολύβι. Απουσιάζει η διασύνδεση των γνώσεων. Γίνεται απλή συσσώρευση γεγονότων	κό τρόπο. Επιβάλλεται η διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων - Μετασχηματισμός γεγονότων
Με ποιον μαθαίνουν τα παιδιά - Ρόλος του διδάσκοντα	
Η μάθηση περιορίζεται στο σχολείο Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών δεν θεωρείται αναγκαία Ο διδάσκοντας παρουσιάζει τα γεγονότα και τα δεδομένα, και θεωρείται ως ειδήμων και η μοναδική πηγή της γνώσης.	Πολλαπλότητα διδακτικών προσεγγίσεων. Είναι εφικτή η επικοινωνία μεταξύ μαθητών διαφορετικών σχολείων (κοινότητες μάθησης με χρήση του Διαδικτύου) Η εργασία σε ομάδες επιβάλλεται Ο διδάσκοντας γίνεται διαμεσολαβητής ανάμεσα στην κοινωνική γνώση και το άτομο, διευκολύνει τη μάθηση σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή, παρακολουθεί, παρακινεί και προτρέπει τη περάτωση της δραστηριότητας στην τάξη και υποκινεί συζητήσεις όπου χρειάζεται.
Δραστηριότητες – Διδασκαλία	
Παραδοσιακή ή Μετωπική Διδασκαλία επικεντρωμένη στον διδάσκοντα που καθορίζει τις δράσεις και τις παντός είδους αλληλεπιδράσεις. Απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων. Δίνεται έμφαση στο «να γνωρίζεις κάτι» Τα μαθήματα είναι προκαθορισμένα Τα θέματα μελέτης επιβαλλόμενα	Εποικοδομητική προσέγγιση μάθησης με διδασκαλία επικεντρωμένη στον μαθητή. Οι διδακτικές αλληλεπιδράσεις είναι λιγότερο μετωπικές και περισσότερο συνεργατικές. Διασύνδεση, οργάνωση πληροφοριών και γνώσεων. Αναλογισμός, αναζήτηση, ανακάλυψη Οι έννοιες δεν πρέπει να παρουσιάζονται έτοιμες και με αξιωματικό τρόπο από τον διδάσκοντα αλλά να οικοδομούνται προοδευτικά από τους ίδιους τους μαθητές Καλύτερη αξιοποίηση του «διδακτικού χρόνου» και της ποσότητας της διδακτέας ύλης.
Αξιολόγηση	
Προκαθορισμένοι δείκτες Δεν πρέπει να γίνονται λάθη	Θέματα που απαιτούν κριτική σκέψη, θέματα μελέτης Πρέπει να μαθαίνουμε από τα λάθη μας
Εκπαιδευτική Τεχνολογία	
Συστήματα άσκησης και εξάσκησης	Συστήματα διερεύνησης, έκφρασης, επικοινωνίας, συνεργατικότητας

Το εκπαιδευτικό λογισμικό στην ελληνική εκπαίδευση

Εκπαιδευτικό λογισμικό (ΕΛ) χαρακτηρίζεται κάθε λογισμικό/εφαρμογή για τη χρήση του τεχνολογικού μέσου/μηχανήματος που ονομάζεται υπολογιστής το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για συγκεκριμένους σκοπούς διδασκαλίας και μάθησης σε ένα δεδομένο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, παράχθηκε ή εξελληνίστηκε ένας σημαντικός αριθμός ΕΛ, το οποίο πιστοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το οποίο προορίζεται κυρίως για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μερικώς για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (www.e-yliko.gr). Από τα διαθέσιμα λογισμικά για την εκπαίδευση, διακρίνουμε εφαρμογές που προορίζονται για:

- Γραπτή έκφραση (κειμενογράφος).
- Διερεύνηση και Πειραματισμό με τη δημιουργία και το χειρισμό μικρόκοσμων με την υποστήριξη πολυμέσων ή/και τη γλώσσα προγραμματισμού logo

- Προσομοιώσεις (simulation) που είναι η τεχνική απομίμηση της συμπεριφοράς ενός συστήματος από ένα άλλο σύστημα και επιτρέπουν στον χειριστή να παρέμβει αλλάζοντας κλίμακες και τρόπους αναπαράστασης όπου η γνώση προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση με τον χρήστη.
- Δημιουργία και κατανόηση μοντέλων: Μοντελοποίηση είναι η αναπαράσταση ενός προβλήματος ή διαδικασίας ή ιδέας ή συστήματος χωρίς να αποτελεί ένα ακριβές αντίγραφο. Το μοντέλο μπορεί να πάρει διάφορες μορφές όπως διαγράμματα, μαθηματικούς τύπους, φυσική κατασκευή ή λογική κατάσταση. Ο χρήστης μπορεί να διερευνήσει το μοντέλο μέσω αλληλεπιδραστικών καταστάσεων με τη μορφή του.
- Χειρισμό πολλαπλών αναπαραστάσεων, όπου η μετάβαση από τη μια αναπαράσταση στην άλλη είναι σημαντική για τη γνωστική πρόοδο των παιδιών (GREENO 1991).
- Εκπαιδευτικά παιχνίδια
- Αναζήτηση και Διαχείριση πληροφορίας
- Επικοινωνία και συνεργασία μέσω του διαδικτύου
- Δυναμικό χειρισμό αντικειμένων μέσω κατασκευών: Τα αντικείμενα (γεωμετρικά σχήματα, αριθμοί, λέξεις κ.ά.) έχουν δυναμική υπόσταση και μπορούν να μετασχηματιστούν με άμεση, έμεση ή σαφώς προκαθορισμένη διαδικασία
- Διαχείριση δεδομένων / στατιστική
- Καθοδήγηση και διδασκαλία: Στα λογισμικά αυτά ανήκουν τα ηλεκτρονικά αλληλεπιδραστικά βιβλία που χαρακτηρίζονται από τα ακόλουθα στιγμιότυπα: Παρουσίαση πληροφορίας →Ερώτηση → Απάντηση → Αξιολόγηση → Σχόλια και συμβουλές → Λήψη απόφασης → Νέα ερώτηση.
- Άσκηση και εξάσκηση (Drill and Practice): Τα λογισμικά αυτά χαρακτηρίζονται από τα στιγμιότυπα: Επιλογή θέματος από τον χρήστη →Ερώτηση από το λογισμικό → Απάντηση του χρήστη → Αξιολόγηση από το λογισμικό → Σχόλια και συμβουλές → → Νέα ερώτηση ή επιλογή άλλου θέματος.
- Αλληλεπιδραστικά πολυμέσα τα οποία επιτρέπουν την αλληλεπίδραση με τον χρήστη δηλαδή του δίνουν τη δυνατότητα να επεμβαίνει στην εξέλιξη της εφαρμογής καθορίζοντας το τι και το πότε θα δει ή θα ακούσει κάποια πληροφορία.
- Υπερκείμενα και υπερμέσα: Τα υπερκείμενα (Hypertext) επιτρέπουν τη μη γραμμική ή σειριακή προσπέλαση σε αρχεία κειμένου τα οποία είναι αποθηκευμένα σε ψηφιακή μορφή και μπορούν να διαβαστούν με διάφορους τρόπους. Τα υπερμέσα επιτρέπουν την αλληλεπίδραση του μηχανήματος με τον χρήστη σε ένα σύνολο αποθηκευμένων δεδομένων όπως κείμενο, εικόνες, ήχος, βίντεο, προσομοίωση κ.ά.

Στις μέρες μας και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επικρατεί ή άποψη ότι χρειάζονται ανοιχτά περιβάλλοντα λογισμικών τα οποία επιτρέπουν:

Την παρέμβαση του μαθητή

Τη δημιουργία και χειρισμό προσομοιώσεων

Τις κατασκευές και το δυναμικό χειρισμό αντικειμένων

Τη διερεύνηση μικρόκοσμων με χειρισμό μεταβλητών και παραμέτρων

Τη δημιουργία και το χειρισμό πολλαπλών αναπαραστάσεων

Τα λογισμικά αυτά ανήκουν σε μια ειδική κατηγορία ΕΛ που ονομάζονται Αλληλεπιδραστικά Μαθησιακά Περιβάλλοντα (Interactive Learning

Environments ILE). Μερικά βασικά χαρακτηριστικά των λογισμικών που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι:

- Ανοιχτά περιβάλλοντα που επιτρέπουν στο χρήστη να ενεργήσει ελεύθερα, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του λογισμικού, χωρίς να διαθέτουν κάποια διαδικασία που να τον κατευθύνει. Επίσης του επιτρέπουν να δημιουργήσει το δικό του μικρό εξειδικευμένο λογισμικό είτε με τη μορφή κατασκευών για διερευνήσεις σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (για παράδειγμα το Geometer-Sketchpad επιτρέπει τη σχεδίαση γεωμετρικών σχημάτων για διερευνήσεις με δυναμικό τρόπο) ή με τη μορφή προσομοιώσεων φαινομένων ή εννοιών για δραστηριότητες και διερευνήσεις με χειρισμό μεταβλητών (για παράδειγμα το Interactive Physics ή το Modellus για τις Φυσικές επιστήμες), ή για δραστηριότητες σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο (για παράδειγμα το Table Top).
- Προγραμματιζόμενα ανοικτά περιβάλλοντα που επιτρέπουν στο χρήστη να δημιουργήσει τα δικά του μικρο-προγράμματα χρησιμοποιώντας μια ενσωματωμένη γλώσσα προγραμματισμού. Στην κατηγορία αυτή μπορούμε να αναφέρουμε τα logo-like περιβάλλοντα (όπως είναι το Microwords Pro και οι Χελωνόκοσμοι) που έχουν ενσωματωμένη τη γλώσσα logo. Με αυτά τα λογισμικά ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει απλά ή σύνθετα προγράμματα χρησιμοποιώντας ένα σύνολο βασικών οντοτήτων (Δημητρακοπούλου 2002 σελ.63) με την εκτέλεση εντολών ή επιμέρους προγραμμάτων. Τα παραγόμενα προγράμματα με τη μορφή μικρόκοσμων μπορεί και να μην απαιτούν προγραμματισμό από μέρους του χρήστη αλλά να αξιοποιούν τα πολυμεσικά χαρακτηριστικά αυτών των περιβαλλόντων.
- Περιβάλλοντα Πολλαπλής αναπαράστασης (μια έννοια αναπαρίσταται μέσω πολλών συμβολικών μέσων όπως (για παράδειγμα πίνακας τιμών μιας συνάρτησης και γραφική παράσταση)

Οι μικρόκοσμοι είναι διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης τα οποία διαθέτουν εργαλεία που δίνουν τη δυνατότητα στο χρήστη να χειρίζεται ή/και να κατασκευάζει αντικείμενα και να ελέγχει τις επιδράσεις του ενός πάνω στο άλλο (Κουραμπέα 2005) με σκοπό τον πειραματισμό, την εξερεύνηση ή τη δημιουργία. Με τον τρόπο αυτό αφήνουν ελεύθερο το χρήστη να διερευνήσει κάποιο γνωστικό θέμα ακολουθώντας κάποιους πολύ βασικούς κανόνες και περιορισμούς. Οι μικρόκοσμοι δημιουργούνται με ανοικτά περιβάλλοντα και αποτελούν από μόνοι τους μικρά εξειδικευμένα λογισμικά τα οποία χαρακτηρίζονται από αναπαραστάσεις εννοιών ή αντικειμένων με τη μορφή δυναμικών αναπαραστάσεων (Edwards 1995). Περιέχουν συνήθως προσομοιώσεις εννοιών ή φαινομένων με έμφαση στην παραγωγή και στον έλεγχο των υποθέσεων και για το λόγο αυτό θεωρούνται ως τα πιο ενεργητικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η δημιουργία του περιβάλλοντος της logo από τον S. Papert, έδωσε τον πρώτο πρότυπο μικρόκοσμο, ευνοϊκό για τη μελέτη των κινήσεων στον ιδανικό κόσμο της οθόνης του υπολογιστή. Ήταν η αρχή για την επινόηση περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης με τον μαθητή να πειραματίζεται δοκιμάζοντας τις ιδέες του.

Ο διερευνητικός χαρακτήρας ενός λογισμικού που προορίζεται για εκπαιδευτική χρήση πρέπει να έχει μερικά από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Να υποστηρίζει την ενεργητική μάθηση, την βιωματική προσέγγιση, την ανάπτυξη νοητικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων
- Να ευνοεί νέους τρόπους έκφρασης των μαθητών
- Να ευνοεί τη ενεργοποίηση και συνεργασία των μαθητών μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, πειραματισμού και διερεύνησης.
- Να υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με το μαθητή με ερωτήματα και πειραματισμό
- Να επιτρέπει το λάθος του μαθητή ενθαρρύνοντας την αυτοαξιολόγηση, τον έλεγχο και τη διόρθωση.
- Να δίνεται έμφαση στην εμπλοκή του μαθητή με αυθεντικές δραστηριότητες
- Να επιτρέπει στον μαθητή να διατυπώνει και να ελέγχει τις υποθέσεις του

Επίσης θα πρέπει μεταξύ των άλλων να πληροί εννέα σημεία ποιότητας, όπως καθορίζονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ιωάννου κ.ά. 2001, Π.Ι. 2002):

Να βοηθάει στη χάραξη προσωπικών διαδρομών
Να χρησιμοποιεί γλώσσα απλή και κατανοητή
Να μη κάνει καταχρήσεις των χρησιμοποιούμενων μέσων
Να δίνει μια πόρτα διαφυγής
Να μη ταλαιπωρεί με πολλές επιλογές
Να βοηθάει στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης
Να μην αντιγράφει τον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας
Να επιτρέπει τον πειραματισμό
Να βοηθάει στην έκφραση και τη δημιουργία

Καταλληλότητα λογισμικού για τις θετικές επιστήμες

Μερικά από τα διαθέσιμα περιβάλλοντα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που χαρακτηρίζονται ως «εκπαιδευτικό λογισμικό», επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς και μαθητές να αναπτύξουν δημιουργικές πρωτοβουλίες, ενσωματώνουν την αντίληψη της ¨ενεργητικής μάθησης¨ καθώς και διαδικασίες που έχουν ελεγχθεί και υποστηρίζονται από ερευνητικές διαδικασίες (www.ypepth.gr/ktp/ktp_edu_soft.htm). Για παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε τα λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας (The Geometer's Sketchpad – Cabri Geometry) και το εξελληνισμένο πολυμεσικό περιβάλλον του Microworlds Pro.

Ένα Ε.Λ. δυναμικής γεωμετρίας, έχει για τους εκπαιδευτικούς παιδαγωγική και διδακτική διάσταση γιατί:

Επιτρέπει την κατασκευή γεωμετρικών σχημάτων: Η δυνατότητα αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί για τη οπτικοποίηση στην οθόνη του υπολογιστή όλων των σχημάτων, ακόμα και των δύσκολων κατασκευών, που βοηθούν στη λύση των ασκήσεων του σχολικού βιβλίου. Η μέθοδος κατασκευής ακολουθεί τους νόμους της Ευκλείδειας γεωμετρίας και είναι συμβατή με τρόπο κατασκευής στο παραδοσιακό περιβάλλον του κιμωλιοπίνακα, του χαρτιού και του μολυβιού.

Διευκολύνει την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού: Μετά τη σχεδίαση γεωμετρικών σχημάτων το λογισμικό επιτρέπει τη μεταφορά και επικόλληση των σχημάτων σε άλλο πρόγραμμα (κειμενογράφο). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη δυνατότητα για τον εμπλουτισμό με

στατικά σχήματα του διδακτικού υλικού (σημειώσεις) που δίνουν στους μαθητές τους.

Επιτρέπει το χειρισμό αντικειμένων για το δυναμικό μετασχηματισμό των γεωμετρικών σχημάτων: Η δυνατότητα αυτή επιτρέπει στους μαθητές, χρησιμοποιώντας το ποντίκι του υπολογιστή, να μετασχηματίσουν τα γεωμετρικά σχήματα έτσι ώστε να μπορούν να διαπιστώνουν, να διερευνούν ή να ανακαλύπτουν το αναλλοίωτο ή τη σταθερότητα αυτών (για παράδειγμα το ορθόκεντρο ή το άθροισμα γωνιών τριγώνου κ.ά.) ή να κάνουν υποθέσεις που βοηθούν στη λύση ενός προβλήματος (για παράδειγμα να χρησιμοποιούν τα ίχνη των κινήσεων ενός σημείου για να υποθέσουν τη λύση σε προβλήματα γεωμετρικών τόπων ή μεγιστοποίησης – ελαχιστοποίησης κ.α.) ή να ανακαλύπτουν νέες σχέσεις και να διατυπώνουν διαπιστώσεις ή να απαντούν σε ερωτήματα (black boxes).

Παρέχει τη δυνατότητα της πολλαπλή αναπαράσταση μιας έννοιας: η δυνατότητα αυτή επιτρέπει την οπτικοποίηση εννοιών ή θεωρημάτων με διαφορετικούς τρόπους όπως αριθμητικά αποτελέσματα πράξεων, πινάκας τιμών, γραφική αναπαράσταση.

Διευκολύνει τις διαθεματικές προσεγγίσεις: Το λογισμικό της δυναμικής γεωμετρίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την γεωμετρική αναπαράσταση εννοιών και σχέσεων από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (φυσική, στατιστική, οικονομία κ.ά.) στην διαδικασία λύσης διαθεματικών προβλημάτων.

Ευνοεί την εφαρμογή σεναρίων: Τα λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική διαδικασία για τη εφαρμογή σεναρίων όπου με κατασκευές ή διερεύνηση έτοιμων γεωμετρικών προσομοιώσεων, οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομάδες για να εξερευνήσουν προβλήματα, να διατυπώσουν και να ελέγξουν εικασίες, να απαντήσουν σε ερωτήματα, να εξηγήσουν καταστάσεις και σχέσεις, να διατυπώσουν συμπεράσματα και γενικεύσεις κ.α΄.

Το πολυμεσικό περιβάλλον Microworlds Pro φαίνεται ότι ικανοποιεί επίσης τις παραπάνω καταστάσεις που αναφέρονται στο πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ (Δαπόντες Ν. – Ιωάννου Σ. κ.ά. 2003) καθώς:

Ενσωματώνει τη γλώσσα προγραμματισμού logo της οποίας η εκπαιδευτική σημασία αναγνωρίζεται από μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας, καθώς μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η logo δημιουργήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 από τον Μαθηματικό S. Papert για εκπαιδευτική χρήση από μικρούς και μεγάλους μαθητές και ενσωνατώνει μια παιδαγωγική αντίληψη της Πιαζετικής θεωρίας του «Εποικοδομιτισμού».

Επιτρέπει τη δημιουργία δραστηριοτήτων που υποχρεώνει την εγκατάλειψη των παραδοσιακών ρόλων σε μια διδασκαλία όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται στην ομαδική προσπάθεια. Ο διδάσκοντας μπορεί να πειραματιστεί μαζί με τους μαθητές του και παροτρύνει τον διδασκόμενο να οικοδομήσει τις διαισθητικές του γνώσεις.

Μπορούν να αξιοποιηθούν και να υποστηριχτούν όλες οι δυνατές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της μαθησιακής ομάδας και του περιβάλλοντος του λογισμικού

Επιτρέπει τη δημιουργία καταστάσεων που προτρέπει ή/και προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να μετατραπούν οι ίδιοι δημιουργοί των διδακτικών τους εργαλείων αντί να είναι καταλανωτές έτοιμων προϊόντων τα οποία πιθανά να μη ταιριάζουν στις δικές τους ανάγκες

Προσφέρει δυνατότητες δημιουργίας ενός πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος κατάλληλου για την ανάπτυξη παιδαγωγικών προτάσεων που να εξυπηρετούν τις ανάγκες του ΑΠΣ

Ο πολυμεσικός του χαρακτήρας είναι ειδικά επινοημένος για εκπαιδευτική χρήση. Στις δημιουργούμενες εργασίες μπορεί να ενσωματωθεί κείμενο, κινούμενα σχέδια, ήχοι, εικόνες και βίντεο. Όπως αναφέρει και ο Papert (1993) "Μαθαίνουμε καλύτερα δρώντας… αλλά μαθαίνουμε καλύτερα αν συνδυάσουμε τη δράση με την ομιλία και το στοχασμό πάνω σ'αυτά που κάνουμε».

Το logo-like περιβάλλον ικανοποιεί τις απαιτήσεις του ΑΠΣ για την εξοικείωση των μαθητών με τα προγραμματιστικά εργαλεία για την επίλυση προβλημάτων.

Επιτρέπει τη δημιουργία μικρόκοσμων με κατάλληλο συνδυασμό διαδικασιών που μπορούν να περιέχουν τη γνωστή «χελώνα», πλαίσια κειμένου, μεταβολείς και κουμπιά τα οποία μπορούν να διαμεσολαβήσουν ως εργαλεία κατάλληλα για τη δημιουργία εργασιών που απαιτούν αλληλεπίδραση μαθητή – υπολογιστή. Οι μικρόκοσμοι που δημιουργούνται με το Microworlds Pro μπορεί και να μην απαιτούν προγραμματισμό με τη γλώσσα logo και αποτελούν μικρά εξειδικευμένα προγράμματα – μικρόκοσμοι τα οποία ευνοούν τη δημιουργική έκφραση, τη διερεύνηση και τον πειραματισμό.

Επιτρέπει τη δημιουργία εργασιών με τη μορφή ιστοσελίδων που διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και το μοίρασμα των εργασιών της ομάδας τους

Ευνοεί τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος διερευνητικού χαρακτήρα για δημιουργικές δραστηριότητες, γνωστική ανάπτυξη και συνεργασία των μαθητών.

Η αξιοποίηση του υπολογιστή σε διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης

Η προσπάθεια αξιοποίησης του υπολογιστή στις πραγματικές συνθήκες του σχολείου με σκοπό τη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης επηρεάζεται κυρίως από τρεις κυρίως παράγοντες: εκπαιδευτικά εργαλεία, γνώσεις και χρόνος (Ιωάννου – Φερεντίνος 2007). Τα εκπαιδευτικά εργαλεία αφορούν τόσο το έντυπο υλικό (συνοδευτικά βιβλία, σημειώσεις) όσο και τα τεχνολογικά μέσα (εργαστήριο υπολογιστών και Ε.Λ.). Οι γνώσεις αφορούν (α) τις βασικές δεξιότητες στη χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου (β) τις ειδικότερες δεξιότητες στη χρήση των Ε.Λ. της ειδικότητας του διδάσκοντα (γ) τη θεωρητική κατάρτιση για τις προτεινόμενες μεθόδους αξιοποίησης του υπολογιστή στη διδασκαλία και τη μάθηση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Ο χρόνος που είναι ίσως η σημαντικότερη παράμετρος στην αξιοποίηση του υπολογιστή στην εκπαίδευση, αναφέρεται τόσο στο στάδιο της προ-

ετοιμασίας μιας δραστηριότητας στο υπολογιστικό περιβάλλον όσο και στην εφαρμογή της στη σχολική τάξη.

Το μοντέλο για την ένταξη του υπολογιστή στη διδασκαλία και τη μάθηση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, αναφέρεται σε δραστηριότητες ομάδας μαθητών με την υποστήριξη ενός έτοιμου εκπαιδευτικού λογισμικού με τη μορφή του μικρόκοσμου. Οι ενέργειες των μαθητών εστιάζονται στον άμεσο δυναμικό χειρισμό αντικειμένων στην οθόνη του υπολογιστή για κατασκευές ή διερευνήσεις, στην αναγραφή πληροφοριών με τη χρήση του πληκτρολογίου, στην αναζήτηση και ανάλυση πληροφοριών, στον πειραματισμό με αλλαγή παραμέτρων και μεταβλητών, στην πολλαπλή αναπαράσταση πληροφοριών, στις διαθεματικές προσεγγίσεις επίλυσης πραγματικών προβλημάτων κ.ά. (Δαπόντες – Ιωάννου κ.ά. 2003)

Στο πλαίσιο αυτό και προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τον υπολογιστή στις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες πρέπει να προβληματιστούν και να εργαστούν σε μια σειρά ζητημάτων:

Εκπαιδευτικό Λογισμικό: Πρέπει να αναζητηθεί το διαθέσιμο Ε.Λ. με δυνατότητες για διερευνητική και συνεργατική μάθηση ή/και επίλυση προβλημάτων σύμφωνα με τις ανάγκες του γνωστικού αντικειμένου της ειδικότητας. Η ενημέρωση αυτή μπορεί να γίνει κυρίως από τις εκπαιδευτικές πύλες στο διαδίκτυο (www.e-yliko.gr ή www.epyna.gr). Το είδος και η καταλληλότητα του λογισμικού που θα χρησιμοποιηθεί είναι αλληλένδετο με το γνωστικό αντικείμενο που θα διδάξουμε (Δημητρακοπούλου 2002), τα επι μέρους θέματα που θα διαπραγματευτούμε, με τις συνθήκες που θέλουμε να γίνει η διδασκαλία, τους στόχους που θέλουμε να πετύχουμε, τον τρόπο που θέλουμε να εργαστούν οι μαθητές στο εργαστήριο των υπολογιστών κ.α. Για παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας για κατασκευές και χειρισμό γεωμετρικών σχημάτων, πολυμεσικό περιβάλλον logo με έτοιμους μικρόκοσμους για τη μελέτη εννοιών ή/και διερεύνηση εννοιών ή με τη κατάλληλη παρέμβαση σε έτοιμα προγράμματα, ένα αλληλεπιδραστικό πολυμεσικό περιβάλλον για διερευνήσεις θεωρητικών θεμάτων ή ένα κλειστό περιβάλλον για εμπέδωση γνώσεων κ.ά..

Εκπαιδευτικοί Στόχοι: Πρέπει να προσδιοριστούν οι στόχοι που θέλουμε να πετύχουμε με την αξιοποίηση του διαθέσιμου Ε.Λ. απαντώντας στο ερώτημα: Γιατί θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε υπολογιστή στη διδασκαλία; Μπορούμε να διακρίνουμε δυο γενικούς στόχους: Τον απλό εμπλουτισμό του διδακτικού έργου και μια ουσιαστική παρέμβαση με σημαντικό βαθμό δυσκολίας για την επίτευξή της. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται: Κατάλληλη τεχνολογική και παιδαγωγική προετοιμασία, οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, συντονισμός ενεργειών στο χώρο του σχολείου, διάθεση χρόνου για τη σχεδίαση και την εφαρμογή δραστηριότητας, παρατήρηση και ανατροφοδότηση.

Πότε θα χρησιμοποιηθεί το Ε.Λ.; Ο χρόνος ένταξης του στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης εξαρτάται από το είδος του λογισμικού, τους στόχους μάθησης και την παιδαγωγική προσέγγιση.

Τρόπος χρήσης του Ε.Λ.: Ο υπολογιστής έχει το ρόλο του επιπλέον εργαλείου διαμεσολάβησης ανάμεσα στο μαθητή και τη γνώση, δίπλα στα υπόλοιπα διαθέσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία (χάρτες, βιβλία, πίνακας κ.ά.).

Ο τρόπος της διδακτικής αξιοποίησης του εξαρτάται κυρίως από τους στόχους που θέλουμε να πετύχουμε με τη χρήση του αλλά και από τη γενική στρατηγική διαχείρισης του γνωστικού αντικειμένου ανάλογα με το είδος του λογισμικού, τις γνωστικές ανάγκες των μαθητών, τις συνθήκες λειτουργίας της τάξης κ.ά.. Για παράδειγμα στον απλό εμπλουτισμό μιας διδασκαλίας ο διδάσκοντας μπορεί να χρησιμοποιήσει στη τάξη ένα λογισμικό πολυμέσων ή μια παρουσίαση με έναν υπολογιστή και ενός προβολέα τοίχου παράλληλα με τα άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία. Στην περίπτωση ενός πιο σύνθετου στόχου ο διδάσκοντας θα πρέπει να οδηγήσει τους μαθητές του στο εργαστήριο των υπολογιστών. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας διερευνητικός μικρόκοσμος για έλεγχο υποθέσεων με τη βοήθεια ενός καθοδηγητικού φύλλου εργασίας ομάδας μαθητών ή ένα ανοικτό διερευνητικό λογισμικό για οικοδόμηση νέων εννοιών ή για ανακάλυψη νόμων ή ένα κλειστό λογισμικό άσκησης και εξάσκησης για εμπέδωση γνώσεων μετά το τέλος μιας διδακτικής ενότητας.

Τρόπος εργασίας των μαθητών στο εργαστήριο των υπολογιστών: Οι μαθητές θα εργαστούν μπροστά στον υπολογιστή σε ομάδες των 2 ή 3 ατόμων σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές της συνεργατικής μάθησης. Οι διδάσκοντες θα πρέπει να ορίσουν τη σύσταση των ομάδων και το ρόλο κάθε μέλους αυτών και να προβληματιστούν για την αξιοποίηση των διαφορετικών αποτελεσμάτων μεταξύ τους, στην αξιολόγηση των μαθησιακών οφελών από αυτή την εργασία των μαθητών κ.ά.. Στο προτεινόμενο μοντέλο (Δαπόντες Ν. – Ιωάννου Σ. κ.ά. 2003) υπάρχουν οι ακόλουθες αλληλεπιδράσεις στην ομάδα των μαθητών: Μεταξύ των μαθητών, κάθε μαθητής με το περιβάλλον του λογισμικού και κάθε μαθητής με το φύλλο εργασίας. Η ομάδα των μαθητών αποφασίζει ποιος θα έχει την κύρια αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του λογισμικού για να εκφράζει τις δημιουργικές αποφάσεις των μελών της ομάδας. Ο δάσκαλος πρέπει καταρχήν να έχει αποδεχθεί την αλλαγή του ρόλου του από αυθεντία σε ρόλο συντονιστή των ενεργειών των μαθητών του. Βασική φροντίδα του είναι η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την υλοποίηση της δραστηριότητας όπου οι μαθητές πειραματίζονται, οικοδομούν τις διαισθητικές τους γνώσεις, ανακαλούν γνώσεις, αναζητούν πληροφορίες και δικαιολογούν καταστάσεις και φαινόμενα. Η εργασία των μαθητών στο σχολικό εργαστήριο των υπολογιστών καθοδηγείται από ένα «φύλλο εργασίας» με περιθώρια για πειραματισμό, αυτενέργεια και συζήτηση μέσα στην ομάδα. Ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιο έτοιμο φύλλο εργασίας που ετοίμασε κάποιος άλλος ή να ετοιμάσει κάποιο άλλο σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό εργαστήριο. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες μπροστά στους υπολογιστές και ο διδάσκοντας παρακολουθεί και με την κατάλληλη βοήθεια παροτρύνει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα. Οι ενέργειες των μαθητών στο περιβάλλον του υπολογιστή περιγράφονται στο φύλλο εργασίας που θα πρέπει να μοιραστεί από τον διδάσκοντα στην αρχή της διδακτικής ώρας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις για την αξιοποίηση υπολογιστή; Η κατάσταση αυτή εξαρτάται από το περιεχόμενο της διδασκαλίας και το είδος του λογισμικού που θα χρησιμοποιηθεί. Για παράδειγμα οι κατασκευές σε ένα λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας απαιτούν καλή γνώση του γνωστικού αντικει-

μένου και γνώση των βασικών λειτουργιών και εντολών του προγράμματος. Αν χρησιμοποιηθεί έτοιμος διερευνητικός μικρόκοσμος οι απαιτήσεις γνώσεων περιορίζονται στη χρήση των βασικών κουμπιών και μεταβολέων. Σε κάθε περίπτωση μπορούν να αξιοποιηθούν τα αρχεία βοήθειας που υποχρεωτικά πρέπει να συνοδεύουν τα λογισμικά σύμφωνα με τις προδιαγραφές πιστοποίησής τους.

Τα μέσα που θα έχουν στη διάθεση τους οι μαθητές: Μια δραστηριότητα στο περιβάλλον του υπολογιστή απαιτεί ένα σενάριο καθοδήγησης των ενεργειών που δίνεται στους μαθητές με τη μορφή φύλλου εργασίας, το περιβάλλον του λογισμικού ή το αρχείο της μικροεφαρμογής που θα υλοποιηθεί το σενάριο, σύνδεση με το διαδίκτυο, ειδικές οδηγίες κ.α.

Χρόνος προετοιμασίας και διδακτικός χρόνος για την εφαρμογή μιας ολοκληρωμένης δραστηριότητας: Ο χρόνος είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων όπως το είδος του γνωστικού αντικειμένου, της γνωστικής περιοχής της διδασκαλίας, τη δημιουργία ή/και την τροποποίηση του διερευνητικού μικρόκοσμου που θα χρησιμοποιηθεί, το πλήθος των εργασιών που θα ανατεθούν στους μαθητές, τη συγγραφή του φύλλου εργασίας κ.ά. Με τη διάθεση των Ε.Λ. στα σχολεία προτείνεται μια ποικιλία δραστηριοτήτων με έτοιμες δραστηριότητες με τη μορφή φύλλων εργασίας και αρχείων λογισμικών (www.e-yliko.gr – www-epyna.gr), τα οποία συσχετίζονται με το ΑΠΣ, για διδασκαλία με τη βοήθεια του υπολογιστή. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν άμεσα τα σενάρια αυτά ή/και να τα προσαρμόσουν σύμφωνα με τις δικές τους διδακτικές ανάγκες και για το γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους.

Στο πλαίσιο αυτό, τα σενάρια καθοδήγησης των ενεργειών των μαθητών πρέπει να βασίζονται σε καταστάσεις /κριτήρια όπως:

Επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Η κατάσταση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί και ως «πολιτισμική» επειδή σχετίζεται με την ανάγκη για μια ευρύτερη καλλιέργεια των μαθητών στις θετικές επιστήμες. Ο ARONS (1992) υποστηρίζει ότι «η γνώση που αποκτά ο μαθητής είναι τουλάχιστον μία από τις συνιστώσες της γενικής ή ελεύθερης μόρφωσης που πρέπει να παρέχεται μέσω μιας σειράς μαθημάτων θετικών επιστημών».

Γνωστικά εμπόδια των μαθητών. Η κατάσταση αυτή αναφέρεται στις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές εξ αιτίας: των «πρωτογενών» αντιλήψεων τους, των δυσκολιών που συναντούν στην κατανόηση εννοιών ή κανόνων ή/και στη προσαρμογή τους στις διαφορετικές ορολογίες.

Καταστάσεις που δεν είναι δυνατόν να γίνουν στην παραδοσιακή τάξη όπως προσομοιώσεις και μοντελοποιήσεις, πολλαπλές αναπαραστάσεις και άμεσο χειρισμό αντικειμένων.

Ενίσχυση θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο. Οι μαθητές είναι πολύ κοντά στο περιβάλλον των λογισμικών εξοικειωμένοι από τα παιχνίδια τους με τον υπολογιστή. Επομένως μπορεί να δημιουργηθούν καταστάσεις μάθησης με την παιδαγωγική αξιοποίηση του παιχνιδιού με τη βοήθεια του υπολογιστή που να επιτρέψουν στον μαθητή την κατανόηση βασικών εννοιών, μεγεθών ή κανόνων με ανακάλυψη και ενεργητικό τρόπο.

Καταστάσεις που κάνουν πιο ελκυστικό το περιεχόμενο των μαθημάτων και παροτρύνουν για μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία

με αλλαγή του κλίματος στην τάξη και των σχέσεων του διδακτικού τριγώνου (μαθητές – διδάσκοντες – γνωστικό αντικείμενο)

Δραστηριότητες που συμβάλουν στη διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών

Ενέργειες και διαδικασίες που δημιουργούν ευνοϊκότερες συνθήκες αξιολόγησης σε θέματα κριτικής σκέψης (Κασιμάτη - Ιωάννου 2005), διευκολύνει τη κατανόηση δύσκολων και αφηρημένων εννοιών και μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να μάθει από τα λάθη του

Χειρισμός συμβολικών και μεταβλητών ποσοτήτων με την εισαγωγή κατάλληλων παραδειγμάτων και διαδικασιών. Αυτό μπορεί να συμβάλει στην ομαλή μετάβαση από εμπειρικά σαφείς οντότητες σε αφηρημένες.

Καταστάσεις που μπορεί να καλλιεργήσουν στον μαθητή ικανότητες όπως να αυτενεργεί, να συνεργάζεται, να εξερευνά, να διερευνά, να αναζητάει και να αξιολογεί πληροφορίες κ. άλ.

Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση του υπολογιστή στην εκπαίδευση δεν μπορεί να εμπεριέχει όλο το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται. Είναι αναγκαίο να περιοριστεί στα σημαντικότερα τμήματα του γνωστικού αντικειμένου που επιλέγεται κάθε φορά. Μερικά κριτήρια της επιλογής αυτής μπορεί να είναι ο βαθμός δυσκολίας στην κατανόηση του μαθήματος, τα γνωστικά εμπόδια που συναντούν οι μαθητές εξ αιτίας των προηγούμενων γνώσεις τους, η δυσκολία εφαρμογής μιας διδασκαλίας, η ανάγκη για προσομοιώσεις, μοντελοποιήσεις και πολλαπλές αναπαραστάσεις σε υπολογιστικό περιβάλλον, η ανάγκη για καλύτερη παρουσίαση της θεματικής ενότητας κ.ά.. Οι δραστηριότητες στο περιβάλλον του υπολογιστή μπορούν για παράδειγμα να επιτρέπουν στο μαθητή να περιγράφει, να προβλέπει, να εξηγεί, να διερευνά προβλήματα τα οποία αναφέρονται σε θέματα μεταβολών, να μελετά γεωμετρικών αναπαραστάσεων με τη βοήθεια δυναμικών αλλαγών, να αναζητάει πληροφορίες στο διαδίκτυο κ.ά.. Το ενδιαφέρον επομένως επικεντρώνεται στη σχεδίαση και στη δημιουργία δύο γενικών καταστάσεων όπως:

Ενός προγράμματος στον υπολογιστή (μικρόκοσμος) που να επιτρέπει τη διερεύνηση προβλημάτων και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε πραγματικές συνθήκες μιας σχολικής τάξης.

Εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (παιδαγωγικά σενάρια, φύλλα εργασίας) για διδακτικές προσεγγίσεις με το παραπάνω ανοικτό διερευνητικό λογισμικό σε επιλεγμένα γνωστικά θέματα.

Κάθε εκπαιδευτικό και μαθησιακό εργαλείο δεν διασφαλίζει από μόνο του τη μάθηση και την απόκτηση γνώσης ή δεξιότητας αλλά εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί. Για παράδειγμα ο «κανόνας» και ο «διαβήτης» αποτελούν για τα μαθηματικά δύο πολύ σημαντικά εργαλεία. Πολλές ασκήσεις περιλαμβάνουν τη φράση «να κατασκευαστεί το σχήμα με κανόνα και διαβήτη». Τα δύο αυτά όργανα καθίστανται εργαλεία μάθησης όταν οι μαθητές τα χρησιμοποιήσουν με τον σωστό τρόπο για να σχεδιάσουν γεωμετρικά σχήματα, για να μετρήσουν αποστάσεις κ.αλ. Το ίδιο μπορούμε να πούμε ότι συμβαίνει συνήθως με τον υπολογιστή. Δεν μπορεί από μόνος του να μορφώσει ούτε να αντικαταστήσει τον διδάσκο-

ντα και τη διδασκαλία του. Για να αποκτήσει εκπαιδευτική ικανότητα θα πρέπει να υιοθετηθούν οι κατάλληλοι τρόποι για την αξιοποίησή του σε διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Ο όρος «εκπαιδευτική ικανότητα» του υπολογιστή αναφέρεται στο σύνολο των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων που μπορούν να γίνουν στο μαθησιακό περιβάλλον με την αξιοποίηση του υπολογιστή.

Βιβλιογραφία

Arons A. (1992), «*Οδηγός διδασκαλίας της Φυσικής*», εκδ. ΤΡΟΧΑΛΙΑ, Αθήνα.

diSessa A., (1988), "What will it mean to be educated in 2020?", *Technology and education*: Looking towards 2020 (Nickerson R. & Zodhiates P.), Hilldale

Edwards L. (1995), "Microworlds as representations", *Computers and Exploratory Learning* (diSessa A., Hoyles C., Noss R. & Edwards L.)

Greeno G. (1991), "Number sense as situated knowing in a conceptual domain*", Journal for Research in mathematics Education, Vol. 22*.

Hoyles C. (1992), "*Computer – based microworlds: A radical vision or a Trojan mouse*?", ICME 7, University of Laval Canada

Papert S. (1993A), *Mind-Stroms: Children, Computers and Powerful Ideas in the Age Computer*, ed. Basic Books

Papert S. (1993B), "*The Children's Machine. Rethinking School in the age of the Computer*, ed. Basic Books.

Αργύρης Μ, (2002). «Διερευνητική μάθηση με χρήση υπολογιστικών εργαλείων: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας», στο βιβλίο «*Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*» Επιμέλεια Κυνηγός Χ. – Δημαράκη Ε., σελ. 98-99, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα

Βοσνιάδου Σ. (2001), *Πως μαθαίνουν οι μαθητές*, Gutenberg.

Δαπόντες Ν. – Ιωάννου Σ. κ.ά. (2003), «*Ο Δάσκαλος Δημιουργός: Παιδαγωγική αξιοποίηση του Microworld στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*», Καστανιώτη, Αθήνα, σελ. 9-15.

Δαπόντες Ν. (2000), «*Διαδικασία δημιουργίας εκπαιδευτικού πληροφοριακού περιβάλλοντος για τη φυσική: η περίπτωση της δημιουργίας, της αξιολόγησης και της αναδόμησης του εκπαιδευτικού λογισμικού «ΑΡΙΑΔΝΗ» για τη διδασκαλία της κινηματικής*», Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Δημητρακοπούλου Α. (2002), «Διαστάσεις Διδακτικής Διαχείρισης των Εκπαιδευτικών Εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση», στο βιβλίο «*Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα*», Επιμέλεια Κυνηγός Χ. – Δημαράκη Ε., Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Ιωάννου Σ. (2002), *Εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ

Ιωάννου Σ., Κομνηνού Μ., Μαζιώτη Θ., Τριαντοπούλου Θ., Χαρχαρίδου Α., (2001) «Ποιότητα Εκπαιδευτικού Λογισμικού: 9 σημεία ιδιαίτερης σημασίας», *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου στη Σύρο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα, σελ. 552.

Ιωάννου Σ.- Φερεντίνος Σ. (2007), Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Αλλάζοντας το μαθησιακό περιβάλλον – Διαπιστώσεις και προοπτικές, *Περιοδικό Αστρολάβος, Τεύχος 6,* ΕΜΕ, Αθήνα

Κασιμάτη, Α., Ιωάννου, Σ. (2005). «Κριτήρια Αξιολόγησης των μαθητών σε υπολογιστικό περιβάλλον μέσα από τη χρήση δραστηριοτήτων: Η περίπτωση εμβαδού παραλληλογράμμου», *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου στη Σύρο για τις ΤΠΕ,* Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κόμης Β. (1996), «Διδακτική της Πληροφορικής», Παν. Κρήτης.

Κουραμπέα Ι. (2005), «Ένας μικρόκοσμος για την ενθάρυνση ιστορικών συλλογισμών », στα *Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου των Εκπ/κών για τις ΤΠΕ*, Εκδόσεις Ν. Τεχν., Αθήνα, σελ. 49.

Κυνηγός Χ., Δημαράκη Ε.(2002), Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες εφαρμογές των ΝΤ στη γενική παιδεία, στο βιβλίο «*Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα*», Επιμέλεια Κυνηγός Χ. – Δημαράκη Ε., Καστανιώτη, Αθήνα,σελ. 18-19.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Ποιότητα και αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού.*

Χ. Σολομωνίδου (1999)*, Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ο συναισθηματικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία και η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση

Ε. Μακρή-Μπότσαρη
Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Περίληψη

Η διεθνής εμπειρία και τα βιώματα της ελληνικής πραγματικότητας προβάλλουν την ανάγκη να κατανοηθεί η σπουδαιότητα του συναισθηματικού τομέα και ο ρόλος των αντιλήψεων, των στάσεων, των προδιαθέσεων, των πεποιθήσεων, των απογοητεύσεων, των φοβιών, του άγχους και της αυτοεκτίμησης στη διαδικασία της μάθησης

Ένα από τα ουσιώδη οφέλη που πρέπει να αποκομίσει κανείς από το σχολείο – πέρα από τις γνώσεις – είναι η ικανότητα να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία για την ανταμοιβή του, να είναι κοινωνικά υπεύθυνος, να διατηρεί τον έλεγχο πάνω στα συναισθήματά του ,να έχει μια αισιόδοξη άποψη για τα πράγματα που συμβαίνουν στη ζωή του και να αποκτήσει κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια (Goleman, 1995).

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση φιλοδοξεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν θετικές αξίες, να συνεργάζονται αποτελεσματικά, να συμπεριφέρονται εποικοδομητικά και να ελέγχουν τις παρορμήσεις και τα συναισθήματά τους σεβόμενοι τον εαυτό τους και τους άλλους

Η πολυμορφία που εμφανίζει η συναισθηματική και κοινωνική μάθηση, καθιστά δύσκολη την περιγραφή και την αξιολόγησή της (Bachard, 2003). Το γεγονός όμως αυτό δεν πρέπει να γίνει αιτία παραίτησης, αλλά πρόκλησης ενδιαφέροντος, αφού για να αξιολογήσουμε την προσωπικότητα του μαθητή θα πρέπει να συνεκτιμήσουμε τη γνωστική και συναισθηματική του πτυχή. Οποιοσδήποτε διαχωρισμός θα είναι αδικαιολόγητος, δεδομένου οι δύο αυτές πτυχές αλληλεξαρτώνται, αναπτύσσονται παράλληλα και δεν διαχωρίζονται (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Κάθε προσπάθεια ερμηνείας της συμπεριφοράς πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι η βασικότερη ίσως κινητήρια δύναμη μιας συμπεριφοράς είναι το συναίσθημα, η δόμηση του οποίου διαμορφώνεται μέσα από τις γνωστικές διεργασίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Το συναίσθημα στην εκπαίδευση

Πρόσφατες έρευνες σε παιδιά σχολικής ηλικίας αποκάλυψαν, ότι το επίπεδο της συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών συνεχώς φθίνει. Ειδικότερα, στους τομείς της απομόνωσης, του άγχους, της κατάθλιψης, της συγκέντρωσης της προσοχής και της σκέψης, της εγκληματικότητας και της επιθετικότητας, υπάρχει σύμφωνα με τις αξιολογήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, σταθερή επιδείνωση. (Clough et al., 2005).

Η ανάγκη διαχείρησης των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς ανεδειξε το ρόλο της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.Δεδομένου ότι το ποσοστό των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς συνεχώς αυξάνει, λαμβάνεται πλέον σοβαρά υπόψη στη σχολική διαδικασία η επίδραση των συναισθηματικών παραγόντων και ο ρόλος των διαφόρων μεταβλητών που σχετίζονται με την προσωπικότητα (Humphrey, Curran, Morris, Farrell & Woods, 2007).

Σήμερα τείνει να επικρατήσει η άποψη ότι η γνωστική και η συναισθηματική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να συνεξετάζονται και να μη διαχωρίζονται (Humphrey et al., 2007). Όταν η μάθηση ικανοποιεί και τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, γίνεται αποτελεσματικότε-

ρη και το σχολείο γίνεται πηγή κινήτρων για τους μαθητές (Caine & Caine 1994. Rogers, Ludington & Graham, 1998. Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Οι μαθητές εμπλέκονται εύκολα στις διαδικασίες μάθησης και κινητοποιούνται για δράση, όταν το γνωστικό αντικείμενο που τους παρουσιάζεται αξιολογείται από τους ίδιους ως σημαντικό και ενδιαφέρον. Τα άτομα συνήθως αξιολογούν μια δραστηριότητα ως σημαντική και ενδιαφέρουσα, όταν αυτή ικανοποιεί τις βαθιά ριζωμένες μέσα τους ανθρώπινες συναισθηματικές ανάγκες (Glasser, 1998).

Έτσι λοιπόν η εκπαίδευση οφείλει να απευθύνεται στη λογική αλλά και στο συναίσθημα, ώστε να προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές. Σύμφωνα με τους Salovey και Mayer (2004), τα συναισθήματα σχετίζονται με τη φυσιολογία, τα κίνητρα και την εμπειρία και προκύπτουν ως αντίδραση σε ένα γεγονός, εσωτερικό ή εξωτερικό, που έχει ιδιαίτερη σημασία, θετική ή αρνητική, για το άτομο.

Η λογική αντίθετα, σχετίζεται με τις ιδιότητες της σκέψης όπως είναι η νοημοσύνη, η συνοχή, η συνέπεια, η τάξη, η λογική δομή, η πληρότητα και η ελεγξιμότητα (Australian Theological Forum, 2006).

Ο ρόλος του συναισθήματος ως ένα δευτερεύον και αντιφατικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό, το οποίο καταπιέζεται και παραμερίζεται από τη λογική, αμφισβητείται τελευταία από τις οργανωτικές θεωρίες (Etzioni, 1988. Hochschild, 1983), την οικονομική ψυχολογία (Hanoch, 2002a, 2002b) και τις θεωρίες της ηγεσίας (Bolton, 2000. Peters & Austin, 1985). Αυτοί οι ιδιαίτερα ορθολογικοί τομείς σπουδών, αποδέχονται όλο και περισσότερο το συναισθηματικό περιεχόμενο της εργασίας και την ενσωμάτωση του συναισθηματικού στοιχείου στην περιβάλλουσα πραγματικότητα (Bolton, 2000. Fineman, 1993. Hanoch, 2002a, 2002b. Hochschild, 1983. Zapf, 2002). Από τις παραπάνω έρευνες προέκυψε ένα μοντέλο αλληλεξάρτησης του συναισθήματος και της λογικής (Ashkanasy, Hartel & Daus, 2002. Bolton, 2000. Damasio, 1994. Hanoch, 2002a, 2002b. McPhail, 2004). Το μοντέλο αυτό έχει αναπτυχθεί περαιτέρω από τη νέα θεωρία της λήψης αποφάσεων, η οποία θεωρεί ότι το συναίσθημα δίνει τη δυνατότητα στη λογική να λειτουργήσει (Ben-Ze'ev, 2000. Damasio, 1994. Hanoch, 2002a, 2002b).

Τα τέσσερα παρακάτω σημεία διευκρινίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα μπορούν να βοηθήσουν τη λειτουργία της λογικής:

Τα συναισθήματα περιέχουν πληροφορίες, οι οποίες χρειάζεται να αναγνωριστούν και να κατανοηθούν έτσι ώστε να τεκμηριώσουν την λήψη αποφάσεων (Damasio, 1994).

Τα συναισθήματα μπορεί να θεωρηθούν ως βασικό στοιχείο της ικανότητας των ατόμων να αποφασίζουν ποια προβλήματα θα πρέπει να επιλύσουν και με ποια σειρά θα πρέπει να τα αντιμετωπίσουν (McPhail, 2004).

Τα συναισθήματα βοηθούν τα άτομα να αναγνωρίζουν τα στοιχεία τα οποία πρέπει να λάβει υπόψη η λογική κατά τη λήψη μιας απόφασης (De Sousa, 1990).

Τα συναισθήματα μπορεί να θεωρηθούν ως τα στοιχεία εκείνα που οδηγούν στη διαμόρφωση κατάλληλων στόχων, για την επίτευξη των οποίων θα λειτουργήσει η λογική.

Εν κατακλείδι, τα συναισθήματα φιλτράρουν, αφενός, την εισερχόμενη πληροφορία για να περιορίσουν το εύρος των πιθανών επιλογών που θα αξιολογηθούν και αφετέρου, εστιάζουν την προσοχή μας σε συγκεκριμένες διαστάσεις της πληροφορίας που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη λήψη των αποφάσεων (McPhail, 2004).

Εφόσον λοιπόν το συναίσθημα δεν μπορεί να αφαιρεθεί από τις λογικές διαδικασίες της σκέψης, τότε, όσο περισσότερο αναπτυγμένη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου, τόσο καλύτερη θα είναι η λήψη των αποφάσεων, η οποία ουσιαστικά στον τομέα της εκπαίδευσης είναι συνώνυμη των «επιλογών ζωής». Τα άτομα που έχουν έλλειψη ισχυρής αυτογνωσίας και ανεπαρκείς δεξιότητες λήψης αποφάσεων είναι περισσότερο ευάλωτα στις πιέσεις των συμμαθητών τους, ειδικά όσον αφορά θέματα όπως η χρήση ναρκωτικών ουσιών, η σεξουαλική δραστηριότητα, η παραβατικότητα κ.λ.π (Romasz et al., 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται με την ηλικία και ο τρόπος ανάπτυξης της περιγράφεται στο πλαίσιο τριών εξελικτικών σταδίων (Bar-On, 1997. Derksen, Kramer & Katzko, 2002. McPhail 2004).

Το πρώτο στάδιο αναφέρεται στην επίγνωση των συναισθημάτων μας και την ικανότητα μας να τα εντοπίζουμε σωστά. Το στάδιο αυτό μπορεί να περιλαμβάνει και την ικανότητα μας να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων

Το δεύτερο στάδιο εστιάζεται στην ικανότητα μας να εντοπίζουμε ποια συναισθήματα είναι κατάλληλα σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την ικανότητα να συναισθανόμαστε τα αισθήματα των άλλων και

Το τέταρτο στάδιο αναφέρεται στο επίπεδο της συναισθηματικής μας αυτογνωσίας που χρησιμοποιείται για να καθοδηγεί τη λήψη αποφάσεων.

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη συμπεριφορά

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη συμπεριφορά σχετίζεται με (α) τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Goleman, 1995. Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004), (β) την υγεία, την ευμάρεια και την κοινωνική προσαρμογή (Kam, Greenberg & Walls, 2003. Elias & Weissberg, 2000), και (γ) την επαγγελματική επιτυχία (Zeidner, Matthews & Roberts, 2004. Srivsastava & Bharamanaikar, 2004).

Σε ό,τι αφορά την επίδραση της στα χαρακτηριστικά του ατόμου, διακρίνουμε τρία επίπεδα (ατομικό, κοινωνικό και συναισθηματικό):

Ατομικό **-** προσαρμοστικότητα, αυθορμητισμός, αυτοεκτίμηση, αυτοενεργοποίηση, διαχείριση άγχους, ευτυχία, αισιοδοξία.

Κοινωνικό **-** σιγουριά, επικοινωνιακές δεξιότητες, κοινωνική επάρκεια, ενσυναίσθηση.

Συναισθηματικό **-** έκφραση, διαχείριση, αντίληψη και έλεγχος συναισθημάτων.

Παράλληλα η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι συνυφασμένη με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Romasz, Kantor & Elias, 2004).

Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν δεξιότητες, υιοθετούν συμπεριφορές και αξίες που είναι απαραίτητες για την απόκτηση της κοινωνικής και συναισθηματικής τους επάρκειας.

Με τον όρο κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια αναφερόμαστε στην ικανότητα κατανόησης, διαχείρισης και έκφρασης των κοινωνικών και συναισθηματικών τομέων της ζωής μας με τρόπους που μας καθιστούν ικανούς να διαχειριζόμαστε με επιτυχία ζητήματα δημιουργίας αποτελεσματικών σχέσεων, επίλυσης καθημερινών προβλημάτων και προσαρμοστικότητας στις πολύπλοκες απαιτήσεις για ανάπτυξη και πρόοδο.

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις γνώσεις που τους καθιστούν συνολικά υγιείς και επαρκείς σε τομείς κοινωνικούς, συναισθηματικούς, ακαδημαϊκούς και φυσικής κατάστασης.

Οι κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκείς μαθητές εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς,είναι αποτελεσματικότεροι στη διαδικασία επιλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, δημιουργούν και διατηρούν ευκολότερα φιλίες και εμφανίζουν σπάνια συμπτώματα κοινωνικής απομόνωσης και απόσυρσης(Ogden,2001).

Μεταξύ των βασικών δεξιοτήτων του κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελεσματικού ατόμου περιλαμβάνονται ο αυτοέλεγχος, η αυτογνωσία, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, η συναισθηματική αυτορύθμιση, η αυτοπαρατήρηση της συμπεριφοράς, και η αποτελεσματική διαχείριση των σχέσεων (CSEE,2005, 1998,Elias et al,1997).Οι βασικές αυτές δεξιότητες ταξινομήθηκαν απο τον Zins και τους συνεργάτες του (2004) όπως φαίνεται στον πιο κάτω πίνακα.

Δεξιότητες- κλειδιά της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης

Αυτο-επίγνωση

Να είσαι σε θέση να αναγνωρίζεις τα συναισθήματά σου και να τους δίνεις ταυτότητα χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες λέξεις**.**

Να κατανοείς τα αίτια και τις συνθήκες ,στο πλαίσιο των οποίων βιώνονται τα συναισθήματα.

Αυτο-ρύθμιση

Να επεξεργάζεσαι, να αξιολογείς και να αντιμετωπίζεις με επιτυχία το άγχος, το θυμό και την κατάθλιψη.

Να ελέγχεις τις παρορμήσεις, την επιθετικότητά σου ,τις αυτοκαταστροφικές και αντικοινωνικές σου συμπεριφορές.

Να αναγνωρίζεις τα δυνατά σου σημεία και να ενεργοποιείς τα θετικά σου συναισθήματα για τον εαυτό σου, το σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία.

Αυτο-παρατήρηση της συμπεριφοράς

Να εστιάζεσαι στο έργο που κάνεις.

Να θέτεις βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους.

Να διορθώνεις τις ενέργειές σου ανάλογα με την ανατροφοδότηση που λαμβάνεις.

Να επιστρατεύεις τα θετικά κίνητρα.

Να ενεργοποιείς την ελπίδα και την αισιοδοξία.

Να επιδιώκεις τις ευνοϊκότερες δυνατές καταστάσεις για την εκτέλεση ενός έργου, παραμερίζοντας το άγχος κατά τη διάρκεια της προσπάθειας.

Ενσυναίσθηση

Να μάθεις να ταυτίζεσαι νοερά με τα συναισθήματα ,τις σκέψεις και τη νοοτροπία του άλλου.

Να μάθεις να ακούς προσεκτικά.

Να διευρύνεις την ευαισθησία σου για τα συναισθήματα των άλλων.

Να κατανοείς τις απόψεις, και τα συναισθήματα των άλλων.

Κοινωνικές δεξιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση των σχέσεων

Να διαχειρίζεσαι τα συναισθήματά σου, εναρμονίζοντας τις αντιθέσεις που πιθανόν προκύπτουν μεταξύ συναισθημάτων και απόψεων.

Να μάθεις να εκφράζεις τα συναισθήματά σου.

Να ασκείσαι στη διεκδίκηση και στην πειθώ.

Να εμπιστεύεσαι τη γνώση που αποκτάς από τη διερεύνηση του εαυτού σου και των άλλων

Να ασκείσαι στην λήψη αποφάσεων και στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που αφορούν κοινωνικά θέματα.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που ενισχύουν την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των μαθητών

Η προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης των παιδιών μπορεί να γίνει μέσω ποικιλόμορφων προσπαθειών όπως είναι η διδασκαλία μέσα στις τάξεις, οι δραστηριότητες εντός καιΙ εκτός του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, το υποστηρικτικό σχολικό κλίμα και η συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες. Πολλά σχολεία έχουν αφιερώσει ολοκληρωμένα αναλυτικά προγράμματα (Zeidner et al., 2002) με στόχο να εκπαιδεύσουν τους μαθητές κατά τρόπο ώστε:

Να αποκτήσουν κίνητρα για να συμπεριφέρονται με υπευθυνότητα και κατά τρόπο ηθικό στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία.

Να αναπτύξουν μια αίσθηση αυτο-αξίας και να νιώθουν αποτελεσματικοί στις καθημερινές προκλήσεις.

Να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες ώστε να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και με τους ενήλικες.

Να υιοθετούν συμπεριφορές που τους παρέχουν ασφάλεια και προστατεύουν την υγεία τους.

Να αποκτήσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων.

Να αποκτήσουν δεξιότητες διαχείρησης των συγκρούσεων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες πρακτικές που μπορούν να συμβάλλουν στην προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των μαθητών και θα μπορούσαν να ενταχθούν στο πλαίσιο μιας διαδικασίας πρόληψης και αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Παρέμβαση 1

ΘΕΜΑ: Έκφραση των συναισθημάτων μας και κατανόηση των συνθηκών κάτω απο τις οποίες βιώνονται.

ΟΔΗΓΙΕΣ**:**Διηγηθείτε ένα περιστατικό στους μαθητές σας και επιτρέψτε τους να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Υποθέστε ότι ένα παιδί απομακρύνθηκε από τους γονείς του μέσα σε ένα εμπορικό κέντρο.

Συζητήστε πως αισθανόταν το παιδί αλλά και οι γονείς του.

Κάντε ένα μακρύ κατάλογο των συνεπειών που θα αντιμετώπιζε το παιδί εξαιτίας της απομάκρυνσης από τους γονείς του και τις ενέργειες που θα έπρεπε να ακολουθήσουν για να τον βρουν.

Αφήστε τους μαθητές σας να νοιώσουν την ανάγκη να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους, τις ιστορίες τους αλλά και τα συναισθήματά τους όταν οι ίδιοι είχαν απομακρυνθεί από τους γονείς τους.

Απολαύστε τα σχόλια πολλών παιδιών για το φόβο που θα μπορούσαν να νιώσουν οι γονείς, αλλά και τις εκφράσεις τους για τον κίνδυνο που ενεδρεύει όταν βρίσκεσαι μόνος στο σημερινό κόσμο (για παράδειγμα, κίνδυνος απαγωγής και πιθανώς να μη ξαναδείς ποτέ τους γονείς ή του φίλους σου).

Παρέμβαση 2

ΘΕΜΑ: Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

(Για μαθητές Δημοτικού σχολείου)

ΟΔΗΓΙΕΣ **:**Συζητείστε στην τάξη ή προτείνετε στους μαθητές σας να διαβάσουν ένα λογοτεχνικό βιβλίο το Σαββατοκύριακο.

Αφήστε τους μαθητές σας να επιλέξουν και να απαντήσουν στα ερωτήματα:

Επέλεξε ένα χαρακτήρα απο το βιβλίο: .....

Ποιο είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο χαρακτήρας που επέλεξες;

Πώς ενεπλάκη ο συγκεκριμένος χαρακτήρας μέσα στο πρόβλημα;

Πώς αισθάνεται ο συγκεκριμένος χαρακτήρας;

Τι θέλει να συμβεί;

Τι ερωτήσεις θα ήθελες να κάνεις στον χαρακτήρα που επέλεξες;

Τι ερωτήσεις θα ήθελες να κάνεις στους άλλους χαρακτήρες του βιβλίου;

Τι ερωτήσεις θα ήθελες να κάνεις στο συγγραφέα;

Παρέμβαση 3

ΘΕΜΑ: Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

(Για μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου)

ΟΔΗΓΙΕΣ **:**Συζητείστε στην τάξη ή προτείνετε στους μαθητές σας να διαβάσουν ένα λογοτεχνικό βιβλίο το Σαββατοκύριακο. Στη συνέχεια παροτρύνετε τους μαθητές σας, να λάβουν ενεργό ρόλο σύμφωνα με τις πιο κάτω οδηγίες:

Σκέψου ένα γεγονός σχετικό με την ενότητα του βιβλίου που σου ανατέθηκε για μελέτη. Πότε και που συνέβη; Να θέσεις το γεγονός μέσα στο πλαίσιο ενός προβλήματος.

Ποιοι εμπλέκονται στο πρόβλημα; Ποια ήταν τα διαφορετικά τους συναισθήματα αλλά και οι απόψεις τους για το πρόβλημα; Γιατί αισθανόντουσαν έτσι; Προσπάθησε να εκφράσεις με λόγια τους στόχους τους.

Για κάθε πρόσωπο ή ομάδα ατόμων ποιες είναι μερικές από τις διαφορετικές αποφάσεις ή λύσεις πάνω στο πρόβλημα που αυτός/ή ή αυτοί/ές θα σκεπτόντουσαν ότι θα μπορούσε να τους βοηθήσει να επιτύχουν τους στόχους τους;

Για κάθε μια από τις προηγούμενες ιδέες και επιλογές ποια πράγματα θα μπορούσαν να συμβούν μετά; Να οραματιστείς και να καταγράψεις τις σχετικές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες.

Ποιες ήταν οι τελικές αποφάσεις; Πώς συνέβησαν; Από ποιον; Γιατί; Συμφωνείς ή διαφωνείς; Γιατί;

Με ποιον τρόπο κατέληξαν στην επίλυση του προβλήματος; Ποιο ήταν το σχέδιο; Υπήρξαν εμπόδια; Πόσο καλά επιλύθηκε το πρόβλημα;

Να εξετάσεις τι συνέβη και να το ξανασκεφτείς. Τι θα επέλεγες να κάνεις εσύ; Γιατί;

Τι ερωτήματα έχεις με βάση όσα διάβασες;

Τι ερωτήματα θα ήθελες να θέσεις, αν μπορούσες, σε έναν ή περισσότερους χαρακτήρες;

Τι ερωτήματα θα ήθελες να θέσεις αν μπορούσες στον συγγραφέα;

Γιατί αυτά τα ερωτήματα είναι σημαντικά για σένα;

Παρέμβαση 4

ΘΕΜΑ: Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

ΟΔΗΓΙΕΣ**:**Χρησιμοποιείστε ένα πόστερ που απεικονίζει ένα φανάρι οδικής κυκλοφορίας με σκοπό να αναπαραστήσει την παρακάτω διαδικασία των έξι διαδοχικών βημάτων:

Σταμάτα, ηρέμησε και σκέψου πριν ενεργήσεις.

Μίλησε για το πρόβλημα και για τα συναισθήματά σου.

Να θέσεις ένα θετικό στόχο.

Να σκεφθείς πολλές λύσεις.

Να σκέφτεσαι εκ των προτέρων για τις συνέπειες.

Προχώρησε και προσπάθησε για το καλύτερο σχέδιο.

Εδώ, το φανάρι κυκλοφορίας συνδέει ένα οικείο σχήμα με τρεις κεντρικές και διαδοχικές φάσεις της επίλυσης προβλήματος.

Το κόκκινο φως- ή η φάση «σταμάτα» -συμβολίζει την παύση και την ηρεμία για την προετοιμασία της σκέψης ενόψει της επίλυσης του προβλήματος και των σχετικών δράσεων (1^{ο} βήμα).

Το κίτρινο φως –ή η φάση της σκέψης- αφορά στη διαδικασία προσδιορισμού του προβλήματος και στην αξιολόγηση των επιλογών που ενδεχομένως θα εφαρμοστούν (βήματα 2 μέχρι 5).

Τέλος, το πράσινο φως- ή η φάση «προχώρησε» υποδηλώνει την ανάληψη δράσης για την επίλυση του προβλήματος (6^{ο} βήμα).

Αρχικά προηγείται μια διδασκαλία στα έξι βήματα, ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να μάθουν μια ενιαία γλώσσα και να έχουν ένα κοινό πλαίσιο επικοινωνίας όταν αναφέρονται στα προβλήματα. Εκτός αυτού, το πόστερ με το φανάρι οδικής κυκλοφορίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα οπτικό μέσο υπενθύμισης που παροτρύνει τους μαθητές να εφαρμόσουν την επίλυση προβλημάτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον (για παράδειγμα, στο προαύλιο, στο γήπεδο) και στο σπίτι.

Η προσπάθεια αυτή εντάσσεται στο πρόγραμμα για την Προαγωγή της Κοινωνικής Επάρκειας των νεότερων σε ηλικία εφήβων το οποίο στηρίζεται

σε ένα σχέδιο επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών και περιλαμβάνει έξι βήματα για την επίλυση μεγάλου εύρους προβλημάτων της πραγματικής ζωής.

Παρέμβαση 5

ΘΕΜΑ:Καλλιέργεια δεξιοτήτων για αυτοεπίγνωση των συναισθημάτων.

ΟΔΗΓΙΕΣ**:**Χρησιμοποιείστε ένα κύβο ο οποίος εμφανίζει σε κάθε πλευρά του μια συναισθηματική κατάσταση π.χ χαρούμενος, θυμωμένος, ανήσυχος, λυπημένος.

Τα παιδιά κάθονται κυκλικά, κυλούν τον κύβο και περιγράφουν περιστατικά από τη ζωή τους που τους προξένησαν τα ίδια συναισθήματα, με αυτά που εμφανίζονται σε κάθε πλευρά του κύβου. Μέσα από το παιχνίδι αυτό μοιράζονται κοινές συναισθηματικές εμπειρίες, αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων.

Εκτός από αυτές τις παρεμβάσεις που παρουσιάσαμε, πολλοί εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτοβουλία έχουν αναπτύξει και εφαρμόσει πολλά παρεμβατικά προγράμματα στο πλαίσιο του « Αναλυτικού προγράμματος για τις Δεξιότητες Ζωής από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο» (Elias et al., 1997).

Στη συνέχεια παραθέτουμε τις σημαντικότερες προσδοκώμενες δεξιότητες του πιο πάνω προγράμματος ώστε να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν ,να προτείνουν μια δική τους τεχνική υποστήριξης αυτών των δεξιοτήτων.

Παρέμβαση 6

ΘΕΜΑ: Δημιουργία καλύτερου κλίματος στην τάξη μέσα από τον σεβασμό του εαυτού μας και των άλλων.

ΟΔΗΓΙΕΣ**:** Με αφορμή ένα περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας ή ένα γεγονός που απασχόλησε τα Μ.Μ.Ε παροτρύνετε τους μαθητές σας να αναγνωρίσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες,τονίζοντας πρωτίστως την ανάγκη σεβασμού του εαυτού τους και των άλλων.Προσπαθείστε να καταλήξετε στην απο κοινού παραγωγή ενος γραπτού κειμένου που πλησιάζει την πιο κάτω προτεινόμενη μορφή.Στο κείμενο αυτό μπορεί να δοθεί ένας τίτλος της μορφής ' 'μια διαφορετική καλημέρα, σε εμένα, σε εσένα, σε εμάς' 'και να το διαβάζει κάποιος μαθητής όταν χρειάζεται να ακουσθεί στην τάξη μια καλημέρα διαφορετική απο τις συνηθισμένες.

Μια καλημέρα σε μένα

Εγώ

Αυτοσεβασμός, εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση. Έχω αδιαπραγμάτευτη αξία, αξιοπρέπεια και τιμή, απλά επειδή είμαι ένα ανθρώπινο όν. Αδιαπραγμάτευτη αξιοπρέπεια- κανείς δεν μου τη δίνει και κανείς δεν μπορεί να μου την πάρει- απλά υπάρχει. Και επειδή τιμώ και σέβομαι τον εαυτό μου, παίρνω στα σοβαρά τις προσωπικές μου ανάγκες. Όχι κατ' ανάγκη τις ελλείψεις και τις παραξενιές μου, αλλά τις ανάγκες μου -φυσικές ανάγκες (τροφή, στέγη, ένδυση, καθαρό αέρα και νερό, ιατρικές υπηρεσίες), κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες (αυτοέλεγχο, φιλία, αποδοχή, αγάπη), διανοητικές και πνευματικές ανάγκες (μάθηση, τέχνη, μουσική, προσευχή).

Μια καλημέρα σε σένα

Εσύ

Είσαι ακριβώς όπως και εγώ. Έχεις την ίδια αδιαπραγμάτευτη αξιοπρέπεια, τιμή και αξία. Σε σέβομαι, επειδή σέβομαι τον εαυτό μου αληθινά. Εδώ, δεν ισχύει το: «να μισείς τον εαυτό σου και να αγαπάς το γείτονά σου», αλλά : «να αγαπάς τους άλλους όπως αγαπάς τον εαυτό σου».

Μια καλημέρα σε εμάς

Εμείς

Μαζί όλα τα «εσύ» και όλα τα «εγώ» μας κάνουν ένα «εμάς», μια κοινότητα ατόμων το καθένα με αξιοπρέπεια, τιμή και αξία.

Μαζί- εγώ, εσύ, εμείς: Μια κοινότητα που έχει ανάγκες και δικαιώματα που αξίζουν την αναγνώριση και την προστασία. Το κτίριό μας, τα εδάφη μας, η επίπλωση, τα βιβλία στη βιβλιοθήκη μας, οι ηλεκτρονικοί μας υπολογιστές- ανήκουν σε εμάς.

Εγώ- αυτοσεβασμός, Εσύ –Σεβασμός προς τους άλλους, Εμείς-Σεβασμός στην κοινότητα κα την περιουσία της.

Αναλυτικό πρόγραμμα για τις Δεξιότητες Ζωής από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο

Κοινωνικές Δεξιότητες

Πολλοί ερευνητές που έχουν ευαισθητοποιηθεί στο χώρο της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης πρότειναν έναν κατάλογο με σχετικές δεξιότητες (π.χ.Elias 1997) οι οποίες μπορούν να συμπεριληφθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και να προαγάγουν την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή των μαθητών.

Δεξιότητες αυτό-διαχείρισης

Αυτο-συντονισμός
Αυτο-έλεγχος
Διαχείριση του στρες
Επιμονή
Επιτυχής διαχείριση συναισθημάτων
Επιβράβευση του εαυτού μας

Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

Αναγνώριση του προβλήματος
Επίγνωση των συναισθημάτων
Θεώρηση της προοπτικής των πραγμάτων
Καθορισμός ρεαλιστικών και ευέλικτων στόχων
Εγρήγορση για ευέλικτες στρατηγικές αντίδρασης
Σκεπτικό για εναλλακτικές λύσεις
Σκέψη για τις συνέπειες
Λήψη αποφάσεων
Σχεδιασμός
Θεσμοθέτηση συμπεριφορών

Δεξιότητες επικοινωνίας

Κατανόηση μη λεκτικής επικοινωνίας
Αποστολή μηνυμάτων
Παραλαβή μηνυμάτων
Κατά περίπτωση προσαρμογή της επικοινωνίας

Δεξιότητες για την αξία και εκτίμηση του εαυτού μας
Αυτοσεβασμός
Αυτεπάρκεια
Τιμιότητα
Αίσθηση ευθύνης
Προθυμία για ανάπτυξη
Αποδοχή του εαυτού μας
Δεξιότητες για την αποδοχή των άλλων
Εγρήγορση όσον αφορά τις κοινωνικές νόρμες και τις αξίες των συμμαθητών, της οικογένειας, της κοινότητας και της κοινωνίας
Αποδοχή των ατομικών διαφορών
Σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας
Μέριμνα ή συμπόνια για τους άλλους
Εκτίμηση της βοήθειας και της συνεργασία των άλλων
Παρακίνηση για την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων

Συζήτηση-συμπέρασμα

Τα τελευταία χρόνια εντοπίζεται ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με το ρόλο της συναισθηματικής και κοινωνικής εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών αλλά και στην προσαρμογή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.Η απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, τη λήψη αποφάσεων, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη διευθέτηση των συγκρούσεων και την επίλυση προβλημάτων έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. (Romasz, Kantor & Elias, 2004).

Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Zins et al., 2004), να προαγάγουν την ευμάρεια και την προσαρμοστικότητα (Weissberg, 2000) και να μειώσουν τον κίνδυνο της χρήσης ναρκωτικών ουσιών και την αντικοινωνική συμπεριφορά (Kam et al., 2003).

Ένας σημαντικός αριθμός προγραμμάτων έχει δημιουργηθεί με στόχο την καλλιέργεια των κονωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Τριλίβα & Chimienti, 1996, 1998α, 1998β, 2002).

Τα προγράμματα αυτά για να είναι αποτελεσματικά θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις εμπειρίες των παιδιών, να έχουν συνέχεια και να απευθύνονται από κοινού στο σχολείο, την οικογένεια και τους μαθητές (Rahill & Teglasi, 2003).

Οι παρεμβάσεις στους εκπαιδευτικούς εστιάζονται κυρίως στη διαχείριση της τάξης και στη χρήση δραστηριοτήτων σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι παρεμβάσεις στους γονείς εστιάζονται στην υιοθέτηση αποτελεσματικών τρόπων επικοινωνίας και πειθαρχίας των παιδιών.

Σε ότι αφορά τους μαθητές είναι προτιμότερο να υιοθετούνται σρατηγικές υποστήριξης για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου, παρά εξατομικευμένες παρεμβατικές προσεγγίσεις (Fraser, 2004, Weare, 2004. Algozzine & Algozzine, 2005). Η άποψη αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι, αν υπάρχει ένα γενικότερο κλίμα στο σχολείο, που αποτρέπει συνολικά την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών, μειώνεται και η πιθα-

νότητα εμφάνισης μεμονομένων συμπεριφορών. Παράλληλα, δεν στιγματίζονται τα παιδιά που χρήζουν εξατομικευμένης παρέμβασης και δίνεται η δυνατότητα στο προσωπικό του σχολείου που είναι εξοικειωμένο, να εντοπίζει εύκολα τα παιδιά με προβλήματα, ώστε έγκαιρα να επιλαμβάνεται των σχετικών στρατηγικών παρέμβασης..

Συμπερασματικά η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι στενά συνδεδεμένη με τους στόχους της εκπαίδευσης για τις απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές και αποτελεί πλέον υποχρέωση του σχολείου (Mayer & Cobb, 2000 ,Zins et al., 2004). Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλά και όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλάζει ουσιαστικά. Ο κόσμος θα είναι καλύτερος, αν μάθουμε να αναγνωρίζουμε και να ελέγχουμε τα συναισθήματα του εαυτού μας, παρέχοντας συγχρόνως την ευκαιρία στον εαυτό μας να αναγνωρίζει και να αποδέχεται τα συναισθήματα των άλλων.

Βιβλιογραφία

Algozzine, B. & Algozzine, K. (2005). *Building school-wide behaviour interventions that really work*. In P. Clough, P. Garner, J. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional and behavioral difficulties*. London: Sage.

Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E. J & Daus, C. S. (2002). Diversity and emotion: The new frontiers in organisational behaviour research. *Journal of Management, 28*, 307-338.

Australian Theological Forum (2006). *Glossary of Terms: Rati*onality. Retrieved February 1, 2006, from http://www.atf.org.au/papers/glossary.asp

Bachard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement, 63*, 840-858.

Bar-On, R. (1997). *EQ-I Bar-On emotional quotient inventory*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems.

Ben-Ze'ev, A. (2000). *The subtlety of emotion.* Cambridge, MA: MIT Press.

Bolton, S. C. (2000). Emotion here, emotion there, emotional organisations everywhere. *Critical Perspectives on Accounting, 11*, 155-171.

Caine, S. & Caine, R. (1994). *Making connections: Teaching and human brain*. New York: Addison-Wesley.

Center for Social and Emotional Education (CSEE) (2005). *Social and emotional skills*. In www.csee.net.

Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. & Yuen, F. (2005). Themes and dimensions of EBD: A conceptual overview. In P. Clough, P. Garner, J. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional and behavioral difficulties.* London: Sage.

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Putman.

De Sousa, R. (1990). *The rationality of emotions*. Cambridge, MA: MIT Press.

Derksen, J., Kramer, I. & Datzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences, 32*, 37-48.

Elias, M. J. & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health, 70*, 186-190.

Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, T & Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learnin: Guidelines for educators.* Alexandria, VI: ASCD.

Etzioni, A. (1988). Normative-affective factors: Toward a new decision making model. *Journal of Economic Psychology, 9*, 125-150.

Fineman, S. (1993). *Emotions in organisations.* London: Sage.

Fraser, M. (2004). *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington, DC: NASW Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of human freedom*. New York: Harper-Perennial.

Hanoch, Y. (2002a). The effects of emotions on bounded reality: A comment on Kaufman. *Journal of Economic Behaviour and Organisation, 49*, 131-135.
Hanoch, Y. (2002b). Neither an angel or an ant: Emotion as an aid to bounded rationality. *Journal of Economic Psychology, 23*, 1-25.
Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialism of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education. *Educational Psychology, 27*, 235-254.
Kam, C. M., Greenberg, M. T. & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum (Promoting Alternative Thinking Skills curriculum). *Prevention Science, 4,* 55-63.
Lamb, M. & Sternberg, K. (1997). *Child care in context: Cross-cultural perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Mayer, J. D. & Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review, 12,* 163-183.
McPhail, K. (2004). An emotional response to the state of accounting education: Developing accounting students' emotional intelligence. *Critical Perspectives on Accounting,15*, 629-648.
Ogden, T. (2001). The prevention and management of behaviour difficulties in schools: Research and practice. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 31-54). N. Jersey: Lawrence Erlbaum.
Peters, T. & Austin, N. (1985). *A passion for excellence*. London: Guild.
Rahill, S. & Teglasi, H. (2003). Processes and outcomes of story-based and skill-based social competency programs for children with emotional disabilities. *Journal of School Psychology, 41,* 413-429.
Rogers, S., Ludington, J. & Graham, S. (1998). *Motivation and learning. Evergreen,* CO: Peak Learning Systems.
Romasz, T. E., Kantor, J. H. & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning, 27*, 89-103.
Salovey, P. & Mayer, J. D. (2004). Emotional intelligence. In P. Salovey, M. A. Brackett & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model* (pp. 1-28). New York: Dude.
Srivsastava, K. B. & Bharamanaikar, S. R. (2004). Emotional intelligence and effective leadership behaviour. *Psychological Studies, 49*, 107-113.
Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1996). Εφαρμογή προγράμματος άσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές του ελληνικού δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογικά Θέματα, 7*, 52-65.
Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998α). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων: Εγχειρίδιο για ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς που θέλουν να ενισχύσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998β). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων: Τετράδιο δραστηριοτήτων.* Ελληνικά Γράμματα.
Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση και κοινωνική επιδεξιότητα: Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Πατάκη.
Weissberg, R. P. (2000). Improving the lives of millions of school children. *American Psychologist, 55(11)*, 1360-1372.
Zapf, D. (2002). Emotion, work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resources Management Review, 12,* 237-268.
(Zeidner, M., Roberts, R. D. & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be scholled? A critical review. *Educational Psychologist, 37,* 215-231.
Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology, 53,* 371-399.
Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman Publishing.

Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών/τριών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον

Δημήτριος Ζάχος
Δάσκαλος

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη σχολική τους πορεία οι μαθητές και οι μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ένα ζήτημα που –μετά την έλευση ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών/τριών στην Ελλάδα- έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνών και μελετών.

Στην αρχή επιχειρείται η θεωρητική αποσαφήνιση ορισμένων βασικών εννοιών, όπως η «φυλή» και ο ρατσισμός (σε όλες του τις μορφές), ενώ διερευνάται κατά πόσο το φαινόμενο της συμβίωσης ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην παρουσία μαθητών/τριών αυτής της κατηγορίας στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη καταγραφή της διεθνούς εμπειρίας που αφορά στο ζήτημα της σχολικής ένταξης των παιδιών αυτών και η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση –πρόταση υιοθέτησης- ορισμένων δεδομένων, στάσεων και συμπεριφορών που εξυπηρετούν τον ανωτέρω στόχο.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση «διαφορετικών» μαθητών/τριών

Εισαγωγή

Το ζήτημα που αφορά στην εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών /τριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνών και μελετών στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, η οποία κατά τη διάρκεια της περασμένης εικοσαετίας δέχθηκε ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και μαθητριών αυτής της κατηγορίας, το γεγονός αυτό δημιούργησε μια σειρά από προβλήματα, τα οποία ούτε οι διαχειριστές/τριες των εκπαιδευτικών πολιτικών, ούτε οι εκπαιδευτικοί ήταν προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν. Έτσι, δημιουργήθηκε η ανάγκη επανακαθορισμού ορισμένων στόχων, αλλά και μεθόδων της εκπαίδευσης, ενώ η συνύπαρξη μαθητών/τριών από διαφορετικά περιβάλλοντα έθεσε επιτακτικά το ζήτημα της αναίρεσης ορισμένων –τουλάχιστον- από τα έως τότε κυρίαρχα χαρακτηριστικά της «Μονοπολιτισμικής» εκπαίδευσης.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί –ιδίως όσοι/ες υπηρετούσαν σ' ορισμένες περιοχές της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης- βρέθηκαν να διδάσκουν σε πολυπληθή τμήματα, με μαθητές/τριες από τους οποίους/ες, ένα μεγάλο ποσοστό δεν ήξερε καθόλου ή ομιλούσε ελάχιστα την ελληνική γλώσσα. Πολλοί/ές από τους/τις εκπαιδευτικούς αυτούς/ές κατέβαλαν φιλότιμες προσπάθειες να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερα αυξημένες απαιτήσεις των τάξεων τους και να υπερκεράσουν την αδυναμία που δημιουργούσε η παντελής έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης στις βασικές τους σπουδές, αλλά και ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Το νέο περιβάλλον προκάλεσε την ανάπτυξη ενός όγκου θεωρητικών επεξεργασιών που αφορούν στα ζητήματα της παρουσίας και της υπέρβασης των ιδιαίτερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες αυτής της κατηγορίας στην προσπάθειά τους να επιτύχουν την εκπαιδευτική τους ένταξη. Σ' αυτό το πλαίσιο, το σύνολο των παιδαγωγικών τμημάτων συμπεριέλαβαν σχετικά αντικείμενα (Διαπολιτισμική, Πολυ-

πολιτισμική και Αντιρατσιστική εκπαίδευση) στο πρόγραμμα των σπουδών τους, ενώ μέσω του προγράμματος «εξομοίωσης» των πτυχίων και των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης έφεραν μια μεγάλη μερίδα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επαφή με την αντίστοιχη θεωρητική και εμπειρική παραγωγή χωρών, όπως η Μεγάλη Βρετανία, ο Καναδάς και οι Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τα εκπαιδευτικά συστήματα των οποίων βρέθηκαν πριν από δεκαετίες αντιμέτωπα με τα εν λόγω ζητήματα.

Η ανάπτυξη της θεωρίας όμως, δεν φαίνεται να αποτελεί για τους/τις εκπαιδευτικούς ικανό «αντίδοτο» στα καθημερινά τους προβλήματα. Πολλοί και πολλές από αυτούς/ές άλλωστε δεν είναι δεκτικοί στη θεωρία και γι' αυτό αναζητούν καθοδήγηση για τη λύση των προβλημάτων της τάξης τους είτε στις «επαγγελματικές συνταγές», δηλαδή στις εμπειρικές θεωρίες των συναδέλφων/ισσών τους είτε στα σεμινάρια και στις ημερίδες που συμμετέχουν θέτουν επιτακτικά ερωτήματα σχετικά με τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους: «Καλά όλα αυτά, αλλά δεν μας λέτε τι θα κάνουμε τη Δευτέρα».

Έτσι, φορείς όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) ανέλαβαν το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο τους μια πιο άμεση σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και γι' αυτό ρίχνουν το βάρος τους στην επίλυση των εν λόγω προβλημάτων. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η κατάθεση ορισμένων βασικών θεωρητικών εννοιών και η ανιχνευτούν των τρόπων και των σχολικών πρακτικών, οι οποίες θα ενισχύσουν τα θετικά -για τη μάθηση- κίνητρα των μελών των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων. Ο συγγραφέας του συνηγορεί με την άποψη, σύμφωνα με την οποία όταν ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαχειρίζεται μια σειρά από έννοιες που σχετίζονται με τους όρους και τις συνθήκες της εκπαιδευτικής ένταξης των εν λόγω ατόμων και αφού ο ίδιος απαλλαχτεί από εσφαλμένες αντιλήψεις, θεωρίες και ιδεολογήματα, τότε θα είναι σε θέση να ελέγξει καλύτερα και να αναπροσαρμόσει τις καθημερινές του σχολικές πρακτικές. Μ' αυτό τον τρόπο, ο/η εκπαιδευτικός θα μπορέσει να επανοηματοδοτήσει την έννοια του "κανονικού", να εντοπίσει και να απορρίψει τα στερεότυπα και τις ρατσιστικές συμπεριφορές και στάσεις που ο ίδιος, ίσως άθελά του, έχει υιοθετήσει και να εργαστεί για να δημιουργήσει ένα κλίμα στην τάξη του, το οποίο θα ευνοήσει την κατανόηση του «άλλου», του «διαφορετικού» και την καταπολέμηση των διαχωρισμών αυτού του είδους.

Η αντιμετώπιση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων

Ο βιολογικός ρατσισμός

Ένα πρώτο σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί η απόρριψη θεωριών, αντιλήψεων και ιδεολογημάτων, τα οποία φέρνουν τα άτομα αυτά σε μειονεκτική θέση και συμβάλλουν στη διαιώνιση της περιθωριοποίησής τους. Ένα πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η αντιμετώπιση του ρατσισμού. Ο ρατσισμός είναι εκείνο το σύνολο των συμπεριφορών και των στάσεων, οι οποίες οδηγούν

στην απόρριψη του «άλλου» εξ αιτίας κάποιων βιολογικών ή πολιτισμικών του χαρακτηριστικών. Σύμφωνα με τον ιστορικό ηγέτη των αφροαμερικανών των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής Martin Luther King ρατσισμός είναι το σύνολο των συμπεριφορών και των δράσεων, οι οποίες αναγκάζουν τα μέλη μιας ομάδας, εξαιτίας ακριβώς της συμμετοχής τους σ' αυτή, να έχουν χειρότερες από τους/τις άλλους/ες συνθήκες διαβίωσης και να ζουν ως κατώτεροι. Είναι χαρακτηριστικές και ευρέως, μάλιστα, διαδεδομένες ορισμένες εξόφθαλμα ρατσιστικές απόψεις, όπως για παράδειγμα: «Οι Τσιγγάνοι δεν παίρνουν τα γράμματα» ή «Οι Αλβανοί είναι εγκληματίες» ή«Οι Αμερικάνοι είναι ηλίθιοι».

Οι θεωρίες το βιολογικού ρατσισμού κυριάρχησαν στο πολιτικό και στο επιστημονικό επίπεδο των περισσότερων αναπτυγμένων δυτικών χωρών μέχρι τα μέσα του περασμένου αιώνα, αφού αποτέλεσαν το ιδεολογικό στήριγμα της αποικιοκρατίας και της εκμετάλλευσης των «ιθαγενών», της δουλείας των αφροαμερικανών στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής, του καθεστώτος του apartheid στη Νότια Αφρική, των διώξεων και του ολοκαυτώματος των Εβραίων και των Ρομ στην Ευρώπη κ.α. Οι θεωρίες αυτές παρείχαν άλλοθι στη διατήρηση της οικονομικής αθλιότητας, αφού την συνέδεαν με το βιολογικό εκφυλισμό και τις εγκληματικές τάσεις (Balibar, 1988).

Ο βιολογικός ρατσισμός υποχώρησε κάτω από το βάρος των καταστροφικών επιδράσεων που είχε η ακραία εκμετάλλευση των πορισμάτων του από τους ναζί. Το 1947 η ΟΥΝΕΣΚΟ συγκρότησε μια ομάδα βιολόγων και κοινωνικών επιστημόνων, αντικείμενο της οποίας αποτέλεσε η μελέτη της έννοιας της «φυλής» (race), η οποία στην τελική της διακήρυξη («Moscow Declaration») (Rex, 1970:2-3), όπως άλλωστε και σε άλλες τρεις αντίστοιχες διακυρήξεις που ακολούθησαν (Miles, 1989: 46-47), οι βιολόγοι δεν παρείχαν επιστημονική κάλυψη στις (μέχρι και σήμερα διαδεδομένες) θεωρίες για τη γενετικά καθορισμένη συμπεριφορά των ανθρώπων και για την ιεράρχηση των «φυλών». Αντίθετα, οι βιολόγοι υποστήριξαν ότι οι πληθυσμοί των ανθρώπινων ομάδων συνιστούν μια αδιάσπαστη ενότητα και ότι η γενετική ποικιλία μέσα στις ομάδες είναι πιθανόν μεγαλύτερη απ' ότι μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Η σύγχρονη βιολογία έχει δείξει ότι: «Οι άνθρωποι, παρά τις εξωτερικές διαφορές, έχουν κοινό το 75% του γενετικού τους υλικού. Στο υπόλοιπο 25% εμφανίζουν ποικιλότητα, η οποία οφείλεται: μόλις κατά το 6.3% στη διαφοροποίηση αυτού που παραδοσιακά ονομαζόταν "μεγάλες φυλές", μόλις κατά το 8,3% στη διαφοροποίηση σε έθνη και κατά το 85,4% σε διαφορές μεταξύ των ατόμων του ίδιου έθνους, του ίδιου λαού, της ίδιας φυλής κ.λπ.» (Τσιάκαλος, 2000:187). Επιπρόσθετα, στη διακήρυξη αυτή τονίστηκε ότι οι ατομικές διαφορές που θα μπορούσαν να αποδοθούν αποκλειστικά σε κληρονομικούς παράγοντες αφορούν στην ομάδα αίματος και ότι οι πληθυσμοί, οι οποίοι μοιράζονται την ίδια ομάδα αίματος, με κανέναν τρόπο δεν συμπίπτουν με τις «φυλές». Παρά την καθολική του απόρριψη από τις κοινωνικές επιστήμες όμως, ο όρος «φυλή» εξακολουθεί να χρησιμοποιείται και σήμερα ευρέως, ακόμη και σε επιστημονικές μελέτες.

Για μια μεγάλη μερίδα της σχετικής θεωρητικής παραγωγής, ο ρατσισμός θεωρείται δόγμα ή ιδεολογία, ή ένα σύνολο προκαταλήψεων, δοξασιών και

προσωπικών στάσεων, οι οποίες οφείλονται σε ατομικούς, ψυχολογικούς παράγοντες, ατόμων που ανήκουν (συνήθως) στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις. Η προσέγγιση αυτή παραβλέπει τις αντικειμενικές και τις ιστορικοοικονομικές συνθήκες κάτω από τις οποίες αναπτύσσεται ο ρατσισμός και σαν αποτέλεσμα προσφεύγει στη μονομερή ανάλυση των ατομικών παραγόντων (ψυχολογισμός) της ανάπτυξής του. Ο ρατσισμός όμως, είναι ένα σύνθετο δομικό φαινόμενο που αφορά, τόσο τα μέλη μιας κοινωνίας, όσο και τους θεσμούς της.

Ο πολιτισμικός ρατσισμός

Η έννοια του πολιτισμού χρησιμοποιείται για την περιγραφή των κοινωνικών διαφορών από το δεύτερο μισό του 18ου αιώνα και εντεύθεν. Όπως συμβαίνει και με πολλές άλλες έννοιες των κοινωνικών επιστημών, δεν υπάρχει ένας ορισμός, ο οποίος να γίνεται αποδεκτός από τη συντριπτική πλειοψηφία των επιστημόνων του χώρου. Για πολλούς/ές μελετητές/τριες ο πολιτισμός αποτελείται από ένα σώμα αμετάβλητων στοιχείων, τα οποία μεταφέρονται παθητικά από γενιά σε γενιά, «ως στατικές, περιφραγμένες ενότητες, των οποίων η αυθεντικότητα πρέπει να διατηρηθεί (ή να επινοηθεί) και να προστατευτεί όπως τα σπάνια είδη» (Helly, 2002: 81). Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης για τον πολιτισμό και με βάση ένα μικρό αριθμό (συνήθως) κοινών πολιτισμικών στοιχείων γίνεται εκτεταμένη χρήση ενός σχήματος, σύμφωνα με το οποίο ο πληθυσμός μιας χώρας χωρίζεται σε δύο -ετερόκλητες και ετερογενείς στο εσωτερικό τους- ομάδες: Στην «κυρίαρχη» και στις μειονοτικές. Μ' αυτό τον τρόπο αγνοούνται οι πολιτισμικές διαφορές, οι διαμάχες και οι αντιστάσεις, τόσο στο εσωτερικό του ίδιου πολιτισμού, όσο και μεταξύ κυρίαρχων και κυριαρχούμενων πολιτισμών (Cole, 1997: 198).

Ο πολιτισμός «είναι μια μορφή διαρκών εξελισσόμενης "επινόησης προς επιβίωση", που βασίζεται στην προσαρμοστική αλλαγή, η οποία καθιστά ικανές τις κοινωνικές ομάδες να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της επιβίωσης σε ένα συγκεκριμένο φυσικό περιβάλλον» (Bullivant, 1997: 80-81).

Από τη δεκαετία του 1960 και εντεύθεν παρατηρείται μία διαδικασία αντικατάστασης του βιολογικού ρατσισμού από τις πολιτισμικές διαφορές, η οποία στον ειδικό λόγο του ρατσισμού αποδόθηκε με τους όρους νεορατσισμός (Barker, 1981) και πολιτιστικός ρατσισμός ή κουλτουραλισμός. Ακραία έκφραση του υπερτονισμού των πολιτισμικών διαφορών αποτελεί ο «κουλτουραλιστικός φονταμενταλισμός», δηλαδή εκείνη η θεωρητική τάση η οποία αγνοεί τις σχέσεις, τις επιρροές και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, όπως επίσης αρνείται κάθε έννοια προόδου. Οι υποστηρικτές/τριες αυτής της προσέγγισης αγνοούν τις αντικειμενικές συνθήκες και εστιάζουν αποκλειστικά στους πολιτιστικούς και τους υποκειμενικούς παράγοντες και θεωρούν ότι οποιαδήποτε κοινωνική και πολιτική μεταβολή ανάγεται στα πολιτιστικά στοιχεία.

Η αναγωγή του ρατσισμού σε ψυχοκοινωνικά και πολιτισμικά «επιχειρήματα» έχει άμεση σχέση με τις πολιτικές ευαισθησίες των σύγχρονων κοινωνιών, οι οποίες δεν επιτρέπουν απροκάλυπτες εκδηλώσεις βιολογικού ρατσισμού. Έτσι, εμφανίζονται νέες μορφές ρατσιστικής συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα ο ρατσισμός σε βάρος εθνικών, θρησκευτικών και

γλωσσικών μειονοτήτων, η εχθρότητα έναντι των μεταναστών, ο κοινωνικός ρατσισμός σε βάρος ατόμων με ειδικές ανάγκες καθώς και περιθωριακών ομάδων (π.χ. οι ομοφυλόφιλοι, οι ασθενείς του Aids κ.λπ.), ο σεξισμός με θύματα τις γυναίκες κα. (Παπαδημητρίου, 2000: 42-43).

Στους στόχους του νεορατσισμού συμπεριλαμβάνεται κάθε είδους «διαφορετικότητα», όπως του σώματος, του χρώματος του δέρματος, της θρησκείας, της εθνικής / εθνοτικής προέλευσης κα. Ο νεορατσισμός, δηλαδή ο «ρατσισμός χωρίς φυλές» εγγράφεται σε πρακτικές περιφρόνησης, αδιαλλαξίας, ευτελισμού, εκμετάλλευσης και βίας, καθώς και σε συμπεριφορές και πράξεις που αποσκοπούν στην κάθαρση του κοινωνικού σώματος από ξένα στοιχεία, προκειμένου να διαφυλαχθεί η καθαρότητα της ταυτότητας (Balibar & Wallerstein, 1991: 30, 35).

Σήμερα στο ρατσισμό συμπεριλαμβάνονται ο «φυλετικός» ρατσισμός, ο κοινωνικός ρατσισμός (κοινωνική τάξη, μόρφωση, εθνικότητα κα.), ο σεξισμός (διακρίσεις σε βάρος των γυναικών), ο ρατσισμός έναντι των ομοφυλόφιλων και ο ρατσισμός έναντι των νέων κα.

Ξενοφοβία, εθνικισμός & προκαταλήψεις

Οι όροι ξενοφοβία, εθνικισμός και προκαταλήψεις καταγράφονται ως συχνά εμφανιζόμενα στοιχεία του δημόσιου λόγου κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαπενταετίας, περίοδο κατά την οποία εμφανίστηκε ένας σημαντικός αριθμός «άλλων» στην Ελλάδα. Με τους όρους αυτούς επιχειρείται να χαρακτηριστούν οι διαθέσεις και οι αντιδράσεις έναντι της παρουσίας εθνικά και εθνοτικά διαφορετικών ανθρώπων στην Ελλάδα, με ένα τρόπο που να γίνεται σαφής ο διαφορετικός τους χαρακτήρας από το ρατσισμό και τις ποικίλες του εκφράσεις.

Με τον όρο ξενοφοβία τονίζεται ο φόβος των ξένων και σηματοδοτούνται εκείνες οι διαθέσεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές έναντι των «άλλων», οι οποίες δεν συνεπάγονται και δεν συνοδεύονται από αρνητικές δράσεις εναντίον τους. Εντούτοις, ο όρος αυτός κομίζει ένα αρνητικό φορτίο για τον/την «άλλο/η», αφού τον/την θέτει σε θέση άμυνας και του ζητάει να αποδείξει με τη συμπεριφορά και τη στάση του ότι δεν αποτελεί απειλή.

Με τον όρο Εθνικισμός σηματοδοτούνται συχνά οι στάσεις και οι συμπεριφορές που απορρέουν από μια αίσθηση ανωτερότητας, η οποία στηρίζεται στη κατηγοριοποίηση της κουλτούρας ή της εθνότητας: Μια κατηγορία ανθρώπων, με ορισμένα κοινά πολιτιστικά στοιχεία, θεωρεί ότι ο πολιτισμός της είναι ανώτερος από τον πολιτισμό μιας άλλης ή εκτιμά ότι είναι καλύτερη από αυτή.

Τέλος, οι προκαταλήψεις παραπέμπουν, τόσο σε αισθήματα ανωτερότητας, όσο και σε αρνητική προδιάθεση και πρόωρη κρίση για κάποιον ή για κάποια, εξ αιτίας του γεγονότος ότι αυτός/ή είναι μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας.

Ο ρατσισμός διακρίνεται από τον εθνικισμό και την ξενοφοβία γιατί έχει σχέση με την κατοχή και τη διαχείριση της οικονομικής και πολιτικής εξουσίας. Χάρη στην κατοχή της εξουσίας, ο ρατσισμός μετατρέπει τα αισθήματα ανωτερότητας, τις αρνητικές προκαταλήψεις και στάσεις σε πρακτικές, συνήθειες, πολιτικές και νόμους.

Πολυπολιτισμικότητα, ρατσισμός & ξενοφοβία στην Ελλάδα

Η παρουσία ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών και μεταναστριών στην Ελλάδα, εκτός των άλλων αντιδράσεων, οδήγησε στην ανάπτυξη μιας προβληματικής γύρω από τα ζητήματα της ταυτότητας, του πολιτισμού, της πολυπολιτισμικότητας, των διαδικασιών της παγκοσμιοποίησης, κα. Στο σχετικό δημόσιο διάλογο, μεταξύ των προσεγγίσεων που έχουν κατατεθεί, δύο είναι αυτές που ξεχωρίζουν εξαιτίας του γεγονότος ότι οι υποστηρικτές/τριες τους τυγχάνουν ιδιαίτερης προβολής από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, αφού έρχονται -για πολλά ζητήματα του κοινωνικού βίου- αρκετές φορές μεταξύ τους σε οξύτατες αντιπαραθέσεις. Από τη μια πλευρά βρίσκονται όσοι και όσες υποστηρίζουν τον «εκσυγχρονισμό» της ελληνικής κοινωνίας και την ταχύτερη προσαρμογή της χώρας στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και από την άλλη στέκονται όσοι/ες εξακολουθούν να θεωρούν το έθνος ως την κύρια αιτία κοινωνικής διαφοροποίησης και στην τρέχουσα συγκυρία διαπιστώνουν κινδύνους για την εθνική «ιδιοσυστασία» των Ελλήνων/ίδων.

Η οργανωμένη εκπαίδευση, όπως είναι γενικά αποδεκτό, μπορεί να συμβάλει στη διατήρηση, στην εξέλιξη ή στην αλλαγή των πολιτιστικών και των κοινωνικών δεδομένων. Οι προσανατολισμοί και οι κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν επίδικο ζήτημα, αφού είναι ελάχιστοι αυτοί/ες που αμφισβητούν τον ιδεολογικό της ρόλο. Στο πλαίσιο της αντιπαράθεσης που περιγράφηκε ανωτέρω, το σχολείο δέχεται πιέσεις, από τη μια πλευρά για να αποτελέσει το όχημα των αλλαγών και από την άλλη για να προστατεύσει την εθνική ταυτότητα, τις εθνικές παραδόσεις και τον ιδιαίτερο πολιτισμικό χαρακτήρα της Ελλάδας.

Εντούτοις, γεγονός αδιαμφισβήτητο είναι ότι η παρουσία των «διαφορετικών» μαθητών/τριων έθεσε σε δοκιμασία την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση των νέων δεδομένων. Οι δυσκολίες στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση των εν λόγω εκπαιδευόμενων έδειξαν ότι απαιτούνται σημαντικές αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και ότι είναι αναγκαία η (συχνή και) συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις τρέχουσες εξελίξεις της παιδαγωγικής και της διδακτικής επιστήμης.

Είναι η ελληνική κοινωνία για πρώτη φορά πολυπολιτισμική;

Από πολλές πλευρές τονίζεται ότι η Ελλάδα βρίσκεται για πρώτη φορά στην ιστορία της αντιμέτωπη με τα προβλήματα της συμβίωσης ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Θα πρέπει όμως να είναι ξεκάθαρο ότι δεν είναι η πρώτη φορά που στην έκταση που καταλαμβάνει σήμερα η Ελλάδα κατοικούν άνθρωποι με διαφορετικές εθνοτικές και πολιτιστικές διαφορές, ούτε η πρώτη φορά που στη χώρα μας σημειώνεται μαζική εισροή «ξένων», όπως εσφαλμένα τονίζεται σε πλήθος δημοσιογραφικές αλλά και επιστημονικές έρευνες και μελέτες: Τα σημάδια της παρουσίας εθνοτικά διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων (Εβραίοι, Σλάβοι, Ρομά) είναι έντονα, όπως είναι και οι χωρικοί και κοινωνικοί διαχωρισμοί των πληθυσμών ολόκληρων χωριών και πόλεων, με βάση την ιδιαίτερη εθνοτική τους καταγωγή τους (Μικρασιάτες, Πόντιοι, Βλαχοι, Ρομ, ντόπιοι κα.), καθώς και οι συγκρούσεις και τα προβλήματα που δημιουρ-

γούνταν μέχρι πριν από σαράντα περίπου χρόνια (χωριστοί οικιστικοί τομείς, χωριστά καφενεία, ενδογαμία των διαφόρων ομάδων κα.).

Στην ιστορική του πορεία, το νεοελληνικό κράτος κατάφερε να αφομοιώσει τους διαφορετικούς ως προς τη γλώσσα και ως προς την εθνοτική καταγωγή πληθυσμούς της επικράτειάς του και να αποτελεί -μέχρι πριν από δεκαπέντε περίπου χρόνια- μια από τις πλέον εθνικά ομογενείς χώρες της Ευρώπης. Η έλευση ενός σημαντικού αριθμού οικονομικών προσφύγων όμως, σε συνδυασμό με τις επιδράσεις των μεγάλων οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών που έλαβαν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο δημιούργησαν «ζήτημα» μεταναστών/τριών, καθώς και εκδηλώσεις και πράξεις ξενοφοβίας & ρατσισμού.

Η εκπαίδευση των «άλλων» στην Ελλάδα

Για να έχει ο/η εκπαιδευτικός έγκυρη άποψη πάνω στα θέματα που προκύπτουν από την παρουσία των πολιτισμικά και εθνοτικά διαφορετικών πληθυσμιακών κατηγοριών στην Ελλάδα και ιδιαίτερα πάνω στα ζητήματα που ανακύπτουν στα σχολεία είναι απαραίτητο να έχει υπόψη του τα πραγματικά δεδομένα σ' ότι αφορά στον αριθμό των μαθητών/τριών αυτής της κατηγορίας, αλλά και στα διάφορα μέτρα που εφαρμόζονται για την επίλυση των εν λόγω προβλημάτων.

Δεν είναι εύκολο να υπολογιστεί ο ακριβής αριθμός των οικονομικών μεταναστών/τριών που βρίσκονται στην Ελλάδα. Σύμφωνα με μια απογραφή που έγινε στα τέλη της δεκαετία του '90, εκατόν πενήντα πέντε χιλιάδες τριακόσια δεκαεννέα (155319) άτομα καταγράφηκαν ως παλιννοστούντες ομογενείς από τις πρώην Σοβιετικές δημοκρατίες, (Καμενίδης, 2000: 41) ενώ ο αντίστοιχος αριθμός των προσφύγων από την Αλβανία υπολογίσθηκε στις εκατόν πενήντα έως διακόσιες χιλιάδες (150000 έως 200000), από την Πολωνία στις εκατό χιλιάδες (100000), από την Αίγυπτο στις πενήντα πέντε χιλιάδες (55000) και από τις Φιλιππίνες στις σαρράντα χιλιάδες (40000) (Νικολάου, 1999: 51). Σ' ότι αφορά τον αριθμό των «διαφορετικών» μαθητών και μαθητριών (παλιννοστούντων και μελών εθνοτικών και εθνικών μειονοτήτων) που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν επαρκή και αναμφισβήτητα στατιστικά δεδομένα. Εντούτοις, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών που διεξήχθησαν από ανεξάρτητους/ες ερευνητές/τριες ή από θεσμικούς φορείς, όπως η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας, ο μαθητικός πληθυσμός αυτής της κατηγορίας αυξάνεται συνεχώς, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα (Δρεττάκης 2003: 46, Βρετάκου & Ρουσέας 2002: 14, www.dream.net.gr):

σχολικό έτος	σύνολο παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών	
	Αριθμός	% του συνόλου των μαθητών
1995/6	47666	3,1
1996/7	54943	3,6
1997/8	67210	4,6
1998/9	79737	5,6
1999/2000	89886	6,4
2000-1	100000	-
2002-3	130.114	8,9

Στην Ελλάδα, τα τελευταία είκοσι χρόνια πάρθηκαν διάφορα μέτρα (τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, σχολεία παλιννοστούντων), με τα οποία επιδιώχτηκε η εκπαιδευτική ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών και των εθνοτικών μειονοτήτων. Στις προσπάθειες αυτές εντάσσεται και η ίδρυση και η λειτουργία των Διαπολιτισμικών σχολείων, τα οποία έχουν ως στόχο να παράσχουν εκπαίδευση «σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Νόμος 2413/1996 άρθρο 34). Εντούτοις, το σύνολο των δυνατοτήτων και των επιλογών που παρέχονταν από τη νομοθεσία που ρύθμιζε τα ζητήματα της αντισταθμιστικής αγωγής και αφορούσε τις παραπάνω κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού δεν αξιοποιήθηκαν ούτε φαίνεται ακόμη να αξιοποιούνται. Έτσι, ενώ η νομοθεσία παρέχει τη δυνατότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, καθώς και τη δυνατότητα πρόσληψης ειδικών επιστημόνων (κοινωνιολόγων, κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, κλπ.) για τη διευκόλυνση του έργου των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (ΦΤ) και για την υποστήριξη των ίδιων των μαθητών, στην πράξη οι ρυθμίσεις αυτές δεν τέθηκαν σχεδόν ποτέ σε ισχύ και λειτουργία ή εφαρμόστηκαν επιλεκτικά και σε πολύ περιορισμένη κλίμακα (Zachos, 2006). Επιπρόσθετα, τα μέτρα που περιγράφηκαν παραπάνω αφορούν μόνον μια μερίδα του συνολικού πληθυσμού των μαθητών/τριών αυτής της κατηγορίας: Το σχολικό έτος 2000-2001 μόνον το 22,9% αυτής της μερίδας του μαθητικού πληθυσμού φοιτούσαν στις ΤΥ και στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Zachos, 2006), ενώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται προσπάθειες για την εκπαιδευτική ενσωμάτωση των Ρομ, μιας από τις ιστορικές «διαφορετικές» κοινωνικές κατηγορίες του πληθυσμού της Ελλάδας (Zachos, 2006β).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στη σχολική επιτυχία / αποτυχία των μαθητών/τριων

Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται σημαντικός παράγοντας, τόσο για την διατήρηση κοινωνικής συνοχής και για την κοινωνική ενσωμάτωση, όσο και για την καταπολέμηση της στέρησης των πολιτικών δικαιωμάτων και των αποκλεισμών (Lindblad, Popkewitz, 2000: 15), αφού αναμένεται να βοηθήσει τα καταπιεσμένα και περιθωριοποιημένα άτομα των τάξεων, των φύλων, των ηλικιών, των εθνοτήτων, των εθνών, στην προσπάθειά τους να ξεφύγουν από τον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται και να εισέλθουν σε περιοχές "elite" περιοχών και τελικά να συμβάλει σε μια δικαιότερη διανομή των πολιτιστικών και οικονομικών πηγών της κοινωνίας (Dinez and Humez, 1995).

Η οικονομική ανισότητα συνδέεται στενά με την εκπαίδευση, αφού σύμφωνα με μια πληθώρα ερευνών (Ζάχος, 2007), το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών/τριών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των γόνων τους. Στην Ελλάδα, ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή η ισότιμη χωρίς οικονομικά ή άλλου είδους κωλύματα πρόσβαση, επιτεύχθηκε νωρίτερα απ' ότι σε άλλες χώρες της δυτικής Ευρώπης και το εκπαιδευτικό σύστημα έδωσε τη δυνατότητα ανοδικής κινητικότητας σε πολλούς/ές από τους/τις επιτυχόντες/ούσες του. Εντούτοις, το δημόσιο σχολείο δεν κατάφερε, όπως

και στις περισσότερες χώρες του κόσμου, να εξασφαλίσει τα ίδια αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και από διαφορετικές τάξεις.

Πολλές είναι οι μελέτες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που επιχείρησαν να δώσουν μια πειστική απάντηση στο ζήτημα που αφορά τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας των μαθητών /τριών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοικονομικά στρώματα: Σύμφωνα με τη θεωρία των ατομικών χαρισμάτων, η οποία είναι μέχρι και σήμερα πολύ διαδεδομένη όχι μόνον μεταξύ του κοινού, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών, κάθε άτομο επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει στο σχολείο ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρίσματα, με τα οποία το προίκισε η φύση.

Για τις θεωρίες του ελλείμματος (deficit theories) τα άτομα από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα προέρχονται από ένα μειονεκτικό πολιτισμικό περιβάλλον, ομιλούν ένα λιγότερο επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και κατά συνέπεια συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες στην προσαρμογή τους στην κουλτούρα του σχολείου.

Οι θεωρίες της αναπαραγωγής χρησιμοποιούν την έννοια του «πολιτιστικού κεφαλαίου», για να περιγράψουν το σύνολο των αξιών, των ιδεολογικών αναφορών και των γνώσεων, τις οποίες η οικογένεια «κληρονομεί» στα νέα της μέλη για να προσέλθουν στο σχολείο. Τα παιδιά από τα μεσαία και από τα ανώτερα στρώματα, σε αντίθεση με τα παιδιά από τα χαμηλά στρώματα, κομίζουν «πολιτισμικό κεφάλαιο», το οποίο είναι συμβατό με αυτό του σχολείου. Κατά συνέπεια, τα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και κινδυνεύουν πολύ περισσότερο να βιώσουν τη σχολική αποτυχία.

Οι θεωρίες της αντίστασης υποστηρίζουν ότι η αντίδραση πολλών εκπαιδευόμενων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα στις διδαχές και στις υποσχέσεις του σχολείου αποτελεί μία αντίσταση στο σύστημα, η οποία όμως, τελικά υπονομεύει το μέλλον τους.

Είναι σημαντικό να είναι ενήμερος/η ο/η εκπαιδευτικός για το ρόλο της κοινωνικής τάξης και του πολιτιστικού περιβάλλοντος στη σχολική πορεία των μαθητών/τριών, αλλά είναι εξίσου σημαντικό να μη θεωρήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα «ελλειμματικούς/ές», ούτε το αποτέλεσμα της σχολικής τους πορείας προκαθορισμένο από την καταγωγή τους και να τους/τις αφήσει στη «μοίρα» τους. Αντίθετα, οφείλει να εργαστεί σε μια κατεύθυνση που θα τους/τις καταστήσει ικανούς/ες να δομήσουν τις εμπειρίες τους, να συνειδητοποιήσουν τα δικαιώματά τους, να αφυπνίσουν την κριτική τους συνείδηση, να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες που τους δίνει η εκπαίδευση και να σπάσουν την «κουλτούρα της σιωπής» (Φρέιρε, 1977). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρουν ένα τέτοιο τρόπο που για να οργανώσουν το σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες αυτής της κατηγορίας να μπορέσουν να οικοδομήσουν μια ικανοποιητική σχέση με τη γνώση.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές έναντι των διαφορετικών μαθητών

Όπως έγινε αντιληπτό από το προηγούμενο κεφάλαιο, το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατέχει κυρίαρχο ρόλο στη θεωρία της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Γι' αυτό και η εκπαίδευ-

ση, μετά τις εθνογεννέσεις των νέων χωρών της Ευρώπης, αποτέλεσε ένα σημαντικό όπλο στην προσπάθεια των περισσότερων από αυτά να επιτύχουν την εθνική ομοιογένεια των κατοίκων τους. Η εκπαίδευση λοιπόν αποτέλεσε βασικό άξονα των αφομοιωτικών πολιτικών, αφού τα σχολεία επιφορτίστηκαν με τη διάδοση και την καλλιέργεια της εθνικής γλώσσας και της εθνικής μυθολογίας.

Οι δύο απανωτοί παγκόσμιοι πόλεμοι κατέστησαν μη αποδεκτή από το διεθνές δίκαιο την αλλαγή των συνόρων των εθνών κρατών, γεγονός το οποίο είχε σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά τους έναντι των «διαφορετικών» τους κατοίκων. Μετά το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο όμως, παράλληλα με την οικονομική ανάπτυξη της Δυτικής Ευρώπης, αυξήθηκε ο αριθμός των μεταναστών/τριών και κατά συνέπεια υπήρξε η ανάγκη αντιμετώπισης των ζητημάτων που τους/τις αφορούσαν με μια προσέγγιση, η οποία θα έπρεπε αναγκαστικά να διαφοροποιηθεί από τις αφομοιωτικές πολιτικές που είχαν μέχρι τότε εφαρμοστεί και η οποία θα στηρίζονταν στα νέα δεδομένα. Έτσι, την περίοδο ακμής του κράτους πρόνοιας, οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι πολιτικές δράσεις που αφορούσαν τις «διαφορετικές» πληθυσμιακές μερίδες είχαν ως στόχο τους την αντιμετώπιση των οικονομικών, των πολιτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων που παράγονταν από τις θεσμικές και από κοινωνικές διακρίσεις που αυτές υφίσταντο λόγω της διαφορετικής τους εθνικής / εθνοτικής ομάδας ή «φυλής». Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και εντεύθεν όμως, το περιεχόμενο που δόθηκε στην έννοια της ισότητας των εν λόγω κοινωνικών κατηγοριών, παρέπεμπε και παραπέμπει στις πολιτιστικές σχέσεις. Με άλλα λόγια, η δικαιότερη αντιμετώπιση των «μειονοτικών» ομάδων δεν σηματοδοτεί πλέον την ανάγκη επαναδιανομής του κοινωνικού πλούτου, αλλά το αίτημα αναγνώρισης των ιδιαίτερων πολιτισμικών αξιών, των ταυτοτήτων, κα.

Ο/η εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει σε μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως άλλωστε και κάθε ενεργός/ή πολίτης, θα ήταν καλό να έρθει σε επαφή με τη σχετική θεωρητική παραγωγή, έτσι ώστε να είναι σε θέση, αφ ενός να διαμορφώσει μια θέση που να στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και αφ ετέρου να αξιοποιήσει τα πορίσματά της. Σ' αυτό το πλαίσιο, παρακάτω επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στα περισσότερα κράτη του κόσμου.

Η αφομοίωση

Οι αφομοιωτικές πολιτικές, οι οποίες εφαρμόστηκαν σχεδόν απ' όλα τα κράτη – έθνη, είχαν και έχουν ως στόχο τους την πλήρη εξάλειψη των διαφορετικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνικής ομάδας ή κατηγορίας ανθρώπων. Τα στοιχεία αυτά θεωρούνται εμπόδια στην πλήρη (οικονομική, πολιτική και κοινωνική) ενσωμάτωση των μελών των εν λόγω ομάδων και κατά συνέπεια και στη σχολική τους επιτυχία. Σαν αποτέλεσμα, οι πολιτικές αυτές είναι αντίθετες τόσο στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, η οποία –σύμφωνα με τους/τις υποστηρικτές/τριες των αφομοιωτικών πολιτικών- αποτελεί εμπόδιο στην ικανοποιητική εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, όσο και στην εισαγωγή στοιχείων πολιτισμού των διαφορετικών μαθητών και μαθητριών στο σχολικό πρόγραμμα. Σε μια τέτοια προσέγγιση, η ευθύ-

νη, τόσο για τη σχολική επιτυχία, όσο και για την πλήρη ενσωμάτωση, μεταφέρεται στους/στις ίδιους/ες τους/τις «διαφορετικούς/ές» μαθητές και μαθήτριες και στις οικογένειές τους, οι οποίοι/ες θα πρέπει να φροντίσουν να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους /τις παρέχονται.

Οι αφομοιωτικές πολιτικές δεν υπήρξαν επιτυχείς και γι' αυτό –σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό- εγκαταλείφθηκαν, αφού όμως οδήγησαν τη μεγαλύτερη μερίδα των μαθητών/τριών από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες και από μετανάστες/τριες σε αποκλεισμό από την εκπαίδευση.

Η ενσωμάτωση

Η αναποτελεσματικότητα των αφομοιωτικών πολιτικών και γενική παραδοχή της αλήθειας της αντίληψης, σύμφωνα με την οποία η περιφρόνηση και ο αποκλεισμός των πολιτιστικών χαρακτηριστικών των διαφορετικών μαθητών/τριών οδηγεί νομοτελειακά στον εκπαιδευτικό τους αποκλεισμό, έδωσε χώρο στην ανάπτυξη του μοντέλου της ενσωμάτωσης. Κύρια παραδοχή του μοντέλου αυτού είναι ότι οι πολιτισμοί έχουν διαφορετικά, αλλά και κοινά σημεία. Συνεπώς, η άρση του αποκλεισμού των διαφορετικών πολιτισμών και οι θετικές αναφορές στα ιδιαίτερά τους στοιχεία θα εξυπηρετήσει καλύτερα την εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση των «άλλων». Εντούτοις, η όποια «αναγνώριση» των διαφορών αυτών γίνεται –στα πλαίσια του ενταξιακού μοντέλου- μέσα σε προκαθορισμένα όρια και υπό τον όρο ότι δεν έρχεται σε αντίθεση με βασικές αρχές και αξίες της «πλειοψηφικής» ομάδας.

Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε από τα μειονοτικά κινήματα των Η.Π.Α, του Καναδά και της Μεγάλης Βρετανίας, χώρες με εθνοτικά διαφοροποιημένη πληθυσμιακή σύνθεση, ως μια αντίδραση στη στατική αντίληψη για τον πολιτισμό και στην πολιτική της αφομοίωσης. Στο ξεκίνημά της, η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση αφορούσε τους αγώνες των μαύρων μαθητών και γονέων εναντίον του ρατσισμού στα σχολεία, ενώ στη συνέχεια, στις ομάδες – στόχους της προστέθηκαν και οι υπόλοιποι έγχρωμοι πληθυσμοί, οι γυναίκες, οι άνθρωποι με αναπηρίες και τελικά συμπεριλήφθηκαν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες (Norberg, 2000: 516). Η βασική ιδέα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι η ο πλουραλισμός στο αναλυτικό πρόγραμμα, ο οποίος νοείται ότι επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών των «διαφορετικών» από την κυρίαρχη ομάδων, θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών που προέρχονται από τα περιβάλλοντα των ομάδων αυτών και κατά συνέπεια, θα τους δώσει μια ώθηση να φτάσουν στη σχολική επιτυχία και στην κοινωνική ένταξη. Αυτό είναι το πλαίσιο, στο οποίο εφαρμόζεται μια ποικιλία προγραμμάτων (π.χ. θεσμοθέτηση δίγλωσσης εκπαίδευσης και ενσωμάτωση του πολιτισμού των εν λόγω ομάδων στο επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα), καθώς και η εισαγωγή πληθώρας υλικών και σχολικών πρακτικών.

Κριτική στην πολυπολιτισμική προσέγγιση ασκήθηκε τόσο από συντηρητικούς, όσο και από ριζοσπαστικούς κύκλους. Οι πρώτοι εστιάζουν στους κινδύνους των προγραμμάτων αυτών για την εθνική ταυτότητα, στον κα-

τακερματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, μέθοδοι) και στον κίνδυνο περιθωριοποίησης, δηλαδή της παρεμπόδισης της ένταξης των «διαφορετικών» μαθητών/τριών και μελλοντικών πολιτών στην εθνική κοινότητα. Η ριζοσπαστική κριτική ρίχνει το βάρος της στο γεγονός ότι τα προγράμματα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποκρύπτουν τις οικονομικές και πολιτικές αιτίες του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των εν λόγω κατηγοριών του πληθυσμού.

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση σχετίζεται με τις φυλετικές συγκρούσεις της δεκαετίας του '70 και του '80 στη Μεγάλη Βρετανία και προτείνει μια εναλλακτική παιδαγωγική πράξη, στην οποία σημαντικό ρόλο θα διαδραματίζουν οι εμπειρίες των μαθητών/τριών. Οι θεωρητικοί της εκκινούν από την πεποίθηση ότι η απλή αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμική κατοχύρωσή της (όπως προτείνεται στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης) δεν μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη ζωή των «διαφορετικών» κατοίκων μιας χώρας εάν παρεμποδίζεται η πρόσβαση των τελευταίων στα δημόσια και κοινωνικά αγαθά και στην πολιτική εξουσία.

Η κριτική στην αντιρατσιστική εκπαίδευση αφορά στο μονομερές περιεχόμενο της έννοιας του ρατσισμού ως προβλήματος της «ηγεμονίας των λευκών» επί των έγχρωμων. Ο διαχωρισμός μεταξύ «λευκών» και «μαύρων» και η παρουσίαση των ομάδων αυτών ως κλειστών και ομοιογενών αγνοεί τις διαφορές, τις ανισότητες και τις συγκρούσεις στο εσωτερικό τους. Μια ανάλυση του ρατσισμού δεν μπορεί να εξαρτάται και να εξαντλείται από / στο χρώμα του δέρματος και να μη λαμβάνει υπόψη της κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, το φύλο και την εθνότητα.

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η «Διαπολιτισμική», όπως και η Αντιρατσιστική και η Πολυπολιτισμική εκπαίδευση προέρχεται από τα κινήματα διαμαρτυρίας και αμφισβήτησης της δεκαετίας του 1960 και στοχεύει στην καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση. Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση «συνιστά μια ενεργή διάδραση μεταξύ ανθρώπων που κάποτε συναντούσαν εμπόδια στο να επικοινωνήσουν» (Santos Rego & Nieto, 2000: 414) και μπορεί να ορισθεί ως πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας.

Με τους όρους Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Αγωγή σηματοδοτείται συνήθως η διδασκαλία για τους άλλους πολιτισμούς, και η ανάπτυξη του αισθήματος του σεβασμού γι' αυτούς στα παιδιά των γηγενών και αυτό επιδιώκεται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφόρων σχολικών προγραμμάτων, τεχνικών και υλικού. Επειδή όμως η καθιέρωση ιδιαίτερης διδακτικής ενότητας είναι αδιανόητη, ενώ δεν υπάρχει «συνταγολόγιο», δηλαδή νέα αντικείμενα στο σχολικό πρόγραμμα, ούτε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και στάσεις, η Διαπολιτισμική εκπαίδευση τείνει να ταυτιστεί με την εισαγωγή φολκλορικών γνώσεων (φαγητά, χοροί, ενδυμασίες) για τις «διαφορετικές» ομάδες, καθώς και η αναφορά στις θρησκευτικές ή τις εθνικές τους εορτές.

Το πλαίσιο δράσης του/της εκπαιδευτικού

Η γνώση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας συνηγορεί υπέρ της άποψης, σύμφωνα με την οποία η βελτίωση της σχολικής πορείας των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί με την προσθήκη ενός μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα ή με την εισαγωγή μιας σειράς από στοιχεία του ιδιαίτερου πολιτισμού τους. Χρειάζεται μια ριζική αλλαγή, η οποία θα αποτυπώνεται, τόσο στη φύση των μαθημάτων, όσο και των παιδαγωγικών μεθόδων και των σχολικών πρακτικών. (Santos Rego & Nieto, 2000: 423).

Όπως γίνεται αντιληπτό, στην προσπάθεια αυτή, όπως και στο ζήτημα της σχολικής επιτυχίας των μαθητών/τριών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/η, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της προσωπικής του/της θεωρίας (Ματσαγγούρας, 2005) θα ήταν χρήσιμο να καταστρώσει ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, που θα έχουν ως στόχο τους την καταπολέμηση αρνητικών θεωριών, αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών, οι οποίες συντελούν στη διαιώνιση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των εν λόγω μερίδων του πληθυσμού. Σ' αυτή την προσπάθειά του/της, θα ήταν χρήσιμο να λάβει υπόψη:

Τις διαφορετικές –σε σχέση με τις αντίστοιχες του σχολικού αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού περιβάλλοντος- αξίες, παραστάσεις και εμπειρίες των ατόμων αυτής της κατηγορίας

Τις διαφορετικές ευκαιρίες γνωριμίας, υιοθέτησης, επεξεργασίας και καλλιέργειας ορισμένων από τις αξίες και τα επιτεύγματα του σύγχρονου πολιτισμού

Τις διαφορετικές οικονομικές δυνατότητες των οικογενειών τους

Τις διαφορές στους γλωσσικούς κώδικες ή τη διαφορετική τους μητρική γλώσσα, η οποία αποκλείεται από το σχολείο.

Σ' αυτό το πλαίσιο ο/η εκπαιδευτικός οφείλει:

Να παρεμβαίνει σε παραστάσεις, εικόνες και δεδομένα, τα οποία παραμορφώνουν την πραγματικότητα και να παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριές του να έρχονται σε επαφή με τα πραγματικά στοιχεία. Έτσι, για παράδειγμα, στην προσπάθειά του να καταπολεμήσει ανορθολογικές και αντιεπιστημονικές απόψεις, όπως αυτή που θέλει τους/τις Ρομ (Τσιγγάνους/ες) να παραμένουν με επιλογή τους στο κοινωνικό περιθώριο, θα μπορούσε να προβάλλει κοινωνικά και επαγγελματικά επιτυχημένα άτομα αυτής της κοινωνικής κατηγορίας του πληθυσμού της Ελλάδας

Να καταστήσει σαφές, μέσω της παράθεσης ιστορικών στοιχείων, ότι οι «ξένοι/ες» στον ελλαδικό χώρο δεν αποτελούν ένα καινούριο φαινόμενο, δείχνοντας ότι η συμβίωση πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων δεν εμπεριέχει τους κινδύνους που επαγγέλλονται οι εκμεταλλευτές του φόβου και των προκαταλήψεων

Να αναδείξει τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία Ελλήνων και των ξένων (π.χ. των Βαλκανικών λαών και των Ρομά), συντελώντας στην κατίσχυση των αντιλήψεων που υποστηρίζουν την αδιαπερατότητα των πολιτισμών καθιστώντας μ' αυτό τον τρόπο εμφανή την αλληλεπίδραση και τη δυναμική φύση της κουλτούρας

Να στηρίζεται στα επιστημονικά δεδομένα και να αναπτύσσει τη διδασκαλία του σ' αυτά και όχι σε αμφίβολης ποιότητας ιδεολογήματα και δημοσιογραφικές καταγραφές

Να αξιοποιεί τις αντιφάσεις των Μέσων Μαζικής Πληροφόρησης, για να αναδείξει τα συμφέροντα που πιθανόν υποκινούν και στηρίζουν ρατσιστικές απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές

Να αναδείξει τους τρόπους, με τους οποίους μπορεί ο καθένας / η καθεμία –ανεξάρτητα από τις πραγματικές του προθέσεις- να φτάσει σε λανθασμένες στάσεις και συμπεριφορές έναντι των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και να οργανώνει τη διδασκαλία του/της με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνει τη δυνατότητα στο σύνολο των μαθητών/τριών του/της να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και να αντιστέκονται στους μηχανισμούς χειραγώγησης που συνδιαμορφώνουν αισθήματα διακρίσεων και ρατσιστικές συμπεριφορές

Να αναφέρεται σε συγκεκριμένα και υπαρκτά προβλήματα των μαθητών/τριών του και να τα συνδέει με κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται

Να διερευνά τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται ή υποβόσκουν μεταξύ διαφορετικών ομάδων των μαθητών/τριών του και να παρεμβαίνει για την άμβλυνσή τους

Να προσπαθεί να υιοθετήσει ένα διδακτικό στυλ, το οποίο θα αποφεύγει τις διδασκαλίες υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου χωρίς, όμως να αρκείται στην κατάκτηση απλών εννοιών και σχέσεων και χωρίς να στερεί από τους/τις μαθητές/τριες βασικές καταχτήσεις της ανθρώπινης διανόησης

Να επαναδιαμορφώσει τις σχέσεις του με τους/τις γονείς των μαθητών/τριών αυτής της κατηγορίας, έτσι ώστε αυτοί/ές να πάψουν να θεωρούν το σχολείο ένα εχθρικό τόπο και να βρεθούν –στο μέτρο που δύνανται- πιο κοντά στο σχολείο. Η συνεργασία με τους/τις γονείς είναι θεμελιώδη προϋπόθεση ενδυνάμωσης των ξένων μαθητών/τριών, αφού το γεγονός αυτό κάνει τους/τις μαθητές/τριες αυτής της κατηγορίας να αισθάνονται πολιτισμικά καταξιωμένοι (Cummins, 1998).

Να μη προβαίνει σε αρνητική αξιολόγηση των πολιτισμικών στοιχείων και των εμπειριών των μαθητών/τριών που προέρχονται από τις παραπάνω πληθυσμιακές μερίδες, αλλά αντίθετα να να εστιάζει στις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που καλλιεργούνται στο σχολείο, καθώς και να αναδεικνύει εκείνα τα στοιχεία, για τα οποία οι μαθητές/τριες αυτοί/ές είναι υπερήφανοι/ες

Βιβλιογραφία

Balibar, E. (1988). *Έρευνες πάνω στον εθνικισμό και το ρατσισμό*, Θέσεις, από το http://www.theseis.com/1-75/theseis/t25/t25f/ereunes.htm (2-3-07)

Balibar, E. & Wallerstein, I. (1991). *Φυλή, Έθνος, Τάξη.* Αθήνα: Ο Πολίτης.

Barker, M. (1981). *The New Racism: Conservatives and the Ideology of the Tribe*. London: Junction Books.

Bullivant, B., Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο Αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στο: S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil, *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί – Προοπτικές* (σελ. 65-88). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βρετάκου, Β. & Ρουσέας, Π. (2002). *Επαγγελματική εκπ. και κατάρτιση στην Ελλάδα. Λουξεμβούργο: Εκδόσεων των Ευρωπ. Κοιν.*. Προσπ. στις 9 Ιουνίου 2006, http://www2.trainingvillage.gr/etvpublication/download/panorama/5135_el.pdf

Cole, M. (1997). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για το Ρατσισμό: Μια κριτική της Πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία, στο: S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil, *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση,* (σελ. 197-234). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
Dinez, Gail & Humez, Jean M. (eds) (1995). *Gender, Race and Class in Media: a text-reader*. Thousand Oaks: Sage.
Δρεττάκης, Μ. (2003). Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό δυναμικό, *Σύγχρονη Εκπαίδευση 129*, 45-54.
Zachos,D.(2006). *Citizenship, Ethnicity and Education: The Case of Greece*, Αδημοσίευτη εισήγηση στο 5° συνέδριο του International Cultural Research Network.
Zachos, D. (2006β). Roma, Egalitarianism and School Integration: The Case of Flampouro. *Journal for Critical Education Policy Studies, 4*, (2). Προσπελάστηκε στις 22 Νοέμβριου, 2006, από το http://www.jceps.com
Ζάχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Η υπέρβαση του κοινωνικού αποκλεισμού στο Φλάμπουρο.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
Helly, D. (2002). Cultural Pluralism: An Overview of the Debate since the 60s, T*he Global Review of Ethnopolitics, 2 (1),* 75-96.
Καμενίδης, Χ. (επιμ.) (2000). *Η ταυτότητα των παλιννοστούντων ομογενών από την πρώην ΕΣΣΔ. Θεσσαλονίκη:* Υπ. Μακεδονίας Θράκης – Γενική Γραμμ. Παλιννοστούντων Ομογενών.
Lindblad, S., Popkewitz, T., (2001). *Education governance and social integration and exclusion*. Προσπελάστηκε στις 5 Απριλίου, 2004, από το http://www.ped.uu.se/egsie
Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Getenberg.
Νικολάου, Γ. (1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*. Διδακτορική Διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Norberg, K. (2000). Intercultural educ. and teacher educ. in Sweden, Teaching and *Teacher Educ., 16*, 511-519.
Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). *Ο Ευρωπαϊκός ρατσισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Rex, J. (1970). *Race Relations in Sociological theory*. London: Weidenfeld and Nicolson.
Santos Rego,M. & Nieto,S.(2000). Multicltural/intercultural teacher education in 2 contexts: lessons from the United States and Spain, *Teaching and Teacher Educ., 16*, 413-427.
Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Φρέιρε, Π. (1977). Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας. Αθήνα: Καστανιώτης.

Διαχείριση πολυμορφίας ιδαιτεροτήτων μαθητικού πληθυσμού

Ιωάννης Μ. Στρατούλιας
Εκπ/κός – Ψυχίατρος, Υπεύθυνος ΣΣΝ Δ/θμιας Εκπ/σης Ν. Αχαΐας

Περίληψη
Ένα από τα χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου είναι η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Πολλοί μαθητές εμφανίζουν ιδιαιτερότητες πολιτισμικές, μαθησιακές και ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα. Η πολυπολιτισμικότητα αναδεικνύεται και στο σχολείο δεδομένου ότι σήμερα σ' αυτό φοιτούν πολλοί αλλοεθνείς μαθητές ή μαθητές με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, διαταραχή γραφής, ανάγνωσης, δυσαριθμισία) συναντώνται πολύ συχνότερα από ό,τι στο παρελθόν στο μαθητικό πληθυσμό λόγω αφενός της μαζικότητας του σύγχρονου σχολείου και αφετέρου της επίδρασης του πολιτιστικού περιβάλλοντος (τηλεόραση, Η/Υ, video games). Ο έγκαιρος εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Οι ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά και στην ψυχοκοινωνική συγκρότηση των μαθητών είναι επίσης συχνές ως απόρροια ιδιοσυγκρασιακών και κοινωνικών παραμέτρων: αποδόμηση της οικογένειας, κυριαρχία των εικόνων, σύγχρονο αξιακό μοντέλο. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να διαθέτουν δεξιότητες για τον εντοπισμό και χειρισμό των ιδιαιτεροτήτων και η ύπαρξη εξειδικευμένων στελεχών σε υποστηρικτικές προς το σχολείο υπηρεσίες (ΚΔΑΥ – ΣΣΝ) είναι σήμερα αναγκαίες.

Λέξεις – κλειδιά: Πολυμορφία, Ιδιαιτερότητες, μαθητές

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 με την καθιέρωση εννεάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης οδήγησε σε ένα μαζικό – δημοκρατικό σχολείο. Περισσότεροι μαθητές από ότι στο παρελθόν φοιτούν σήμερα στο σχολείο αδιακρίτως οικονομικής , κοινωνικής και πολιτισμικής καταγωγής. Η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού είναι ένα από τα χαρακτηριστικά του. Οι σημαντικότερες ιδιαιτερότητες είναι κυρίως πολιτισμικές, μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές.

Α) Πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Η πολυπολιτισμικότητα, ένα ιστορικά πρόσφατο κοινωνικο-οικονομικό γεγονός με τις μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών οδήγησε στο να εγγράφονται κάθε χρόνο και στα σχολεία της χώρας μας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης χιλιάδες αλλοεθνείς μαθητές. Στο σχολικό έτος 2005-2006 οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το 6,8 % του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (εφημ. Καθημερινή, 24-03-2006). Παρά την καθιέρωση πρακτικών για την αντιμετώπιση των αυτονόητων δυσκολιών αυτών των νέων μαθητών (σχολεία υποδοχής, τάξεις υποδοχής, ενισχυτική διδασκαλία) αρκετά συχνά, για καθαρά πολιτισμικούς λόγους, προκύπτουν προβλήματα προσαρμογής με φανερή την ανάγκη ειδικής αντιμετώπισης. Άλλωστε δεν είναι τυχαία η ύπαρξη της διαγνωστικής οντότητος «αγχώδης φρενίτις των μεταναστών», στα κλασσικά συγγράμματα ψυχιατρικής (Φιλιππόπουλος Γ. 1981) μιας κατάστασης η οποία προκύπτει ως συνέπεια των δυσκολιών της προσαρμογής των μεταναστών στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός πρέπει όχι μόνο να γνωρίζει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών του αλλά και να προλαμβάνει απευκταίες καταστάσεις, οι οποίες πιθανόν να προκύψουν ως αποτέλεσμα δυσκολιών στην αφομοίωση και αποδοχή των αλλοεθνών μαθητών λόγω ξενοφοβικών ή και ρατσιστικών προκαταλήψεων.

Β) Μαθησιακές ιδιαιτερότητες.

Τα νοητικά προικισμένα παιδιά συνιστούν τη μια μορφή μαθησιακής ιδιαιτερότητας. Ως τέτοια χαρακτηρίζονται όσα επιδεικνύουν υψηλές ικανότητες επίδοσης και παρουσιάζουν ιδιαίτερες νοητικές, δημιουργικές, καλλιτεχνικές, ηγετικές ή επιμέρους ακαδημαϊκές ικανότητες και χρειάζονται εκπαίδευση, ή δραστηριότητες που δεν παρέχονται στα πλαίσια των συνηθισμένων αναλυτικών προγραμμάτων. Με τον νόμο 3194/2003, ο οποίος συμπληρώνει τον νόμο 2817/2000, τα προικισμένα παιδιά υπάγονται σε ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση. Στην πράξη όμως, ακόμα και σήμερα, δεν έχουν εφαρμοστεί ειδικά αναλυτικά προγράμματα για προικισμένους μαθητές στη δημόσια εκπαίδευση.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν τη δεύτερη μορφή μαθησιακών ιδιαιτερότητων. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities) χρησιμοποιείται εδώ και είκοσι χρόνια. Παρ' όλα αυτά δεν υπάρχει συμφωνία για τα αποδεκτά κριτήρια ορισμού τους τόσο σε κλινικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο. Υπάρχει όμως συμφωνία των επιδημιολογικών δεδομένων-στοιχείων που ανεβάζουν το ποσοστό εμφάνισής τους στο 15% του μαθητικού πληθυσμού και ταυτόχρονα επισημαίνουν την όλο και αυξανόμενη συχνότητα εμφάνισής τους τα τελευταία χρόνια(Παπαδάτος 2005). Φυσικά κάθε απόπειρα σύγκρισης με δεδομένα του απώτερου παρελθόντος θα ήταν άστοχη δεδομένου ότι αφ' ενός το σχολείο τις τελευταίες δεκαετίες άλλαξε (εννεάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση-εφαρμογή πρακτικών μη αποκλεισμού), αφ' ετέρου η χρησιμοποίηση αυτών των διαγνωστικών κατηγοριών είναι πρόσφατη. Ίσως κάποιες φορές να γίνεται κατάχρηση των διαγνωστικών αυτών όρων, ειδικά της δυσλεξίας είτε σα συνέπεια της ασάφειας των ορισμών είτε σαν αποτέλεσμα της ανάγκης κάλυψης ειδικών εκπαιδευτικών απαιτήσεων.

Με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί μια ανομοιογενής ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην ακοή, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στη σωστή χρήση μαθηματικών συλλογισμών και πράξεων. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών τίθεται, όταν η σχολική επίδοση του μαθητή σύμφωνα με σταθμισμένα τέστ στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στη γραπτή έκφραση, είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία του, τη σχολική του τάξη και το δείκτη νοημοσύνης του (DSM-IV).

Ως αίτια για τις μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται : α) νευρολογικές βλάβες (ελαχίστη εγκεφαλική δυσλειτουργία), β) γενετικά-κληρονομικά, γ) ψυχολογικά και δ) κοινωνικά αίτια, που αλληλεπιδρούν κάθε φορά με διαφορετικό βαθμό συμμετοχής και καθορίζουν την κάθε ατομική ιδιαιτερότητα. Η παρατηρούμενη σήμερα αύξηση της συχνότητας των Μ.Δ. στο μαθητικό πληθυσμό πιθανόν να εξηγείται και με το τι συμβαίνει πριν και αφότου το παιδί φτάσει στο σχολείο στο επίπεδο της γλωσσικής του ανάπτυξης. Ό,τι θα ακολουθήσει θα αφορά τις Μ.Δ. με την ευρύτερη έννοια και όχι την ειδική μαθησιακή διαταραχή της Δυσλεξίας που , παρότι δεν υπάρχει ακόμη κοινά αποδεκτή εξήγηση για τα αίτιά της , φαίνεται ότι οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες ιδιοσυστασιακής προέλευση (Παπαδάτος 2005)

Η γλώσσα επιγραμματικά θεωρείται αφ' ενός μέσο επικοινωνίας και σύστημα έκφρασης, αφ' ετέρου φορέας νοημάτων. Η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση για τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου. Πώς θα συλλάβουμε την ευφυΐα ή την απουσία της, αν δεν ερευνήσουμε από κοντά το όργανό της, τη γλώσσα ; Το μικρό παιδί βυθίζεται από τη γέννησή του σ' ένα λουτρό γλώσσας. Αρχίζει από πολύ νωρίς να διακρίνει ανάμεσα στα φωνήματα που προφέρει η φωνή της μάνας και του πατέρα, να συνδέει τις λέξεις που ακούει με τα πρόσωπα και τις καταστάσεις. Συνδεδεμένες μεταξύ τους, μετά απομονωμένες, συνδεδεμένες και πάλι σε μια καινούργια αλυσίδα, οι λέξεις αποκτούν σιγά-σιγά νόημα και στη συνέχεια συγκεκριμένη σημασία (Αννυ Κορντιέ 1995)

Τα σημερινά παιδιά μεγαλώνουν σ' ένα περιβάλλον με έντονα κυρίαρχες τις εικόνες (T.V., video games, computers) και κατά συνέπεια σ' ένα ρηχό λεκτικό λουτρό. Οι γονείς τους λόγω του σημερινού καταμερισμού εργασίας και των αλλαγών στη δομή της οικογένειας αγνοούν ή δεν κατανοούν τη σημασία της ομιλίας και της προφορικής διήγησης ιστοριών στα παιδιά τους, αφήνοντάς τα να εκτίθενται πολύ χρόνο μπροστά στην τηλεόραση, τα video games και τα computers. Φτάνοντας το παιδί στο σχολείο για να αρχίσει σωστά την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής πρέπει να έχει αποκτήσει τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, να θυμάται και να ακολουθεί την αλληλουχία των ήχων στις λέξεις (J.Healy 1990). Χωρίς αυτή την ικανότητα οι συνηθισμένες μορφές διδασκαλίας των φωνημάτων είναι ανεπαρκής. Τα παιδιά που δεν επωφελήθηκαν στην κρίσιμη περίοδο της παιδικής ηλικίας από την ακουστική διάκριση δυσκολεύονται στην ανάγνωση και τη γραφή. Η εμπειρία καταδεικνύει ότι δραστηριότητες τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο που προάγουν το απλό άκουσμα και την αλληλουχία των ήχων συμβάλλουν αργότερα στην ευκολότερη πρόσκτηση δεξιοτήτων που έχουν σχέση με το γραπτό λόγο. Παιδιά που για οποιονδήποτε λόγο έχουν φτωχές ακουστικές δεξιότητες δυσκολεύονται να μάθουν να διαβάζουν, να ορθογραφούν με ακρίβεια, να θυμούνται αυτό που διάβασαν για αρκετό χρόνο ώστε να το κατανοήσουν (J. Healy 1990). Δυσκολεύονται επίσης να συγκρατήσουν τον «εσωτερικό» ήχο μιας πρότασης που θέλουν να γράψουν. Οι ακουστικές εμπειρίες των περισσοτέρων παιδιών σήμερα είναι περιορισμένες ή είναι συνδεδεμένες με εικόνες. Ο εγκέφαλος είναι «σχεδιασμένος» να συμβολίζει και να αναπαριστά την κάθε πληροφορία με αυτό που αποκαλούμε γλώσσα-λέξεις. Αν δεν την εξασκούμε τη χάνουμε.

Η τηλεόραση και τα video games δε διαθέτουν σ υ μ β ο λ ι κ ή δ ι ά σ τ α σ η. Δίνουν τα πράγματα πολύ χειροπιαστά και εύληπτα σε αντίθεση με το άκουσμα και το διάβασμα, που αναγκάζουν τον εγκέφαλο να αναπτυχθεί διαφορετικά, γιατί μέσω αυτών χρησιμοποιεί και αναπτύσσει τη συμβολική του ικανότητα(J Healy 1990). Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι « η επανειλημμένη και μακροχρόνια μη λεκτική και κυρίως οπτική ενέργεια» της τηλεόρασης και τα πρότυπα της μη λεκτικής γνώσης, παρεμβαίνουν στη λειτουργία και οργάνωση του «αριστερού εγκεφάλου» εμποδίζοντας τη γλωσσική ανάπτυξη και την ικανότητα ανάγνωσης(J. Healy1990)

Η αλληλουχία των εικόνων, έτσι όπως αυτή προσφέρεται από την τηλεόραση και τα video games δεν ενεργοποιεί καμιά υψηλότερης τάξης συγκροτημένη επεξεργασία στον εγκέφαλο και δεν εγείρει καμιά πνευματική

προσπάθεια. Αν όμως, όπως πιστεύεται , η πνευματική προσπάθεια είναι αυτή που «στερεώνει τις συνδέσεις» στον εγκέφαλο, εύκολα καταλαβαίνουμε ποιο είναι το αποτέλεσμα. Η ανάπτυξη του παιδιού σ' ένα «γλωσσολογικά εξαντλημένο» περιβάλλον με κυρίαρχες μόνο τις εικόνες οδηγεί στη σ υ ρ ρ ί κ ν ω σ η των λογικών, λεκτικών, αναλυτικών χαρακτηριστικών της σκέψης. Η ανάπτυξη σ' ένα περιβάλλον οπτικής αμεσότητας εμποδίζει την αφομοίωση του πλούσιου ζωμού της γλώσσας της σκέψης. Επιπλέον παιδιά του σχολείου, των οποίων ο εγκέφαλος έχει συνηθίσει στις εύκολες απολαύσεις της τηλεθέασης και των video-games θα βρουν το σχολείο και τη φιλοσοφία του ξένη προς τον χαρακτήρα τους μια και το σχολείο ,τουλάχιστον ακόμη, οργανώνεται επάνω στο γραπτό λόγο Ο εγκέφαλος αυτών των παιδιών διαμορφωμένος από την οπτική καινοτομία, σταδιακά θα χάσει την ικανότητα να προσηλώνεται ευφυώς στη γραπτή λέξη.

Ταυτόχρονα με την προαναφερθείσα υποχώρηση-απαξίωση της ομιλίας στην καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου εξ απαλών ονύχων, είναι εμφανής μια δ ι α φ ο ρ ο π ο ί η σ η στο κυρίαρχο μοντέλο σκέψης της τρέχουσας μετανεωτερικότητας σε σχέση με το μοντέλο του νεωτερικού αστικού πολιτισμού, έτσι όπως αυτή περιγράφεται από τον Π. Κονδύλη στο βιβλίο του «Η παρακμή του Αστικού Πολιτισμού». Πιο συγκεκριμένα, το παραδοσιακό σχήμα σκέψης μέσω του οποίου ο αστικός πολιτισμός συγκροτούσε την κοσμοεικόνα του και που ο Κονδύλης ονομάζει συνθετικοεναρμονιστικό αντικαταστάθηκε από το αναλυτικό-συνδυαστικό σχήμα σκέψης Στο πρώτο, τα πράγματα στο σύνολό τους αποτελούν ένα αρμονικό και νομοτελές όλο, στους κόλπους του οποίου οι τριβές και οι συγκρούσεις αίρονται για κάποιους έλλογους σκοπούς. Τα πράγματα θεωρούνται με βάση τη λειτουργία τους αλλά και η ουσία τους δεν χάνεται .Τα πράγματα έχουν κάποια ουσία, που επιτρέπει την αντικειμενική τους αποτίμηση και την ορθή τους ένταξη σε τούτη ή την άλλη βαθμίδα ενός αρμονικού όλου. Στο δεύτερο μοντέλο σκέψης ,κυρίαρχο στην μετανεωτερική εποχή, δεν υπάρχουν ουσίες ούτε πάγια πράγματα παρά μόνον έσχατα συστατικά στοιχεία,σημεία ή άτομα των οποίων η ύπαρξη περιορίζεται μόνο στη λειτουργία τους, δηλαδή στην ικανότητα τους να σχηματίζουν νέους συνδυασμούς με άλλα στοιχεία σημεία ή άτομα Εδώ λοιπόν δε γίνεται λόγος για αρμονία στα πλαίσια μίας ολότητας, μόνο συνδυασμοί γίνονται. Τα πάντα μπορούν και επιτρέπεται να συνδυαστούν με τα πάντα, μέσα από μια κυρίαρχη λογική έκπτωσης του νοήματος των πραγμάτων.

Αν τα πράγματα φτάνουν στο ανθρώπινο μυαλό μέσω των λέξεων, ποιο μπορεί να είναι το νοηματικό φορτίο των λέξεων σήμερα; Χιλιάδες λέξεων έχουν σε τέτοιο βαθμό στερηθεί το οποιοδήποτε νόημα τους, ώστε έχουν γίνει άδεια λεκτικά σχήματα. Απώλεσαν αυτό που ο Γκαστόν Μπασελάρ στην «Ποιητική της ονειροπόλησης» ονομάζει «ψυχή της λέξης», ό,τι δηλαδή προσδίδει στη λέξη συναισθηματικό φορτίο και ανακλητική δύναμη. Η ανάγνωση δεν είναι περίπατος πάνω στις γραμμένες λέξεις .Είναι η ικανότητα να πιάνεις την ψυχή των λέξεων ,να «γεύεσαι» το νόημά τους. Αυτό γίνεται μέσα από την παράλληλη λειτουργία δύο συστημάτων επεξεργασίας του γραπτού λόγου, του συστήματος της γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης και του λεξικο-σημαντικού συστήματος (Πόρποδας 1988) Όταν το

νοηματικό-σημασιακό φορτίο των λέξεων χάνεται, το λεξικό-σημαντικό σύστημα επηρεάζεται και η ικανότητα ανάγνωσης θα πάσχει.

Δεν χρειάζεται η παρουσία κάποιας μαθησιακής δυσκολίας για να βιωθεί η απουσία της όποιας αντήχησης από τη μεριά της λέξης στη σκέψη του μαθητή, όταν μάλιστα η επαφή με τις λέξεις διαμεσολαβείται από το γραπτό λόγο έτσι όπως αυτό γίνεται στο χώρο του σχολείου. Φαίνεται μάλλον σαν η μαθησιακή δυσκολία να είναι η συνέπεια και όχι η αιτία.

Η ελλιπής, λοιπόν, και διαμεσολαβημένη από εικόνες έκθεση των παιδιών από μικρή ηλικία στην ομιλούμενη γλώσσα αφ' ενός και η χρήση αφ' ετέρου μίας γλώσσας πτωχευμένης σε νοήματα, αποστερεί απ' αυτά τη δεξιότητα να συνδιαλέγονται ικανά με τους άλλους, το γραπτό λόγο και τον εαυτό τους.

Οι κυριότερες μαθησιακές δυσκολίες είναι

1)Δυσλεξία. Η Αμερικάνικη εταιρεία για τη Δυσλεξία την ορίζει ως μία νευρολογικής φύσης, συχνά οικογενειακή διαταραχή που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική εκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος.

2)Διαταραχή της ανάγνωσης όταν η επίδοση στην ανάγνωση, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες της ακρίβειας ή της κατανόησης της ανάγνωσης, είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας των ατόμων, της μετρηθείσης νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

3) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης. Σ' αυτήν οι δεξιότητες της γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο για την χρονολογική ηλικία του ατόμου, τη νοημοσύνη του και την εκπαίδευση που έχει δεχτεί.

4) Διαταραχή των μαθηματικών (Δυσαριθμισία). Σ' αυτήν η μαθηματική ικανότητα, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσης νοημοσύνης του ατόμου και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

Εξυπακούεται ότι όλες οι παραπάνω δυσκολίες παρεμποδίζουν τη σχολική επίδοση.

Γ) Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα

Έρευνες των τελευταίων ετών σε ελληνικά σχολεία, τόσο του κέντρου όσο και της περιφέρειας, (Γκότοβος 1993, Φακιολάς-Αρμενιάκος1994, Ετήσια Έκθεση ΕΠΙΨΥ 2003) έχουν επισημάνει την αύξουσα συχνότητα εμφάνισης αποκλινουσών συμπεριφορών (βία, χρήση ουσιών ,προβληματικές συμπεριφορές κ.α.) στο χώρο του σχολείου .

Υπάρχουν συγκεκριμένες αιτίες γι' αυτό. Ξεκινώντας απ' το σχολείο : είναι φανερό ότι το σχολείο σήμερα μέσα στα πλαίσια εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης έγινε πιο μαζικό. Με το Νομοθετικό Διάταγμα 309/76 και την εννεάχρονη υποχρεωτική εκπ/ση περισσότεροι μαθητές φοιτούν στο σχολείο αδιακρίτως οικονομικής, κοινωνικής, πολιτισμικής καταγωγής. Εύλογο,

λοιπόν, είναι ότι μέσα στη μαζικότητα του αυτή θα περιλαμβάνει περισσότερους νέους με προβληματική συμπεριφορά απ' ό,τι στο παρελθόν.

Πέρα απ' αυτό η ίδια η καθημερινή πρακτική του σύγχρονου σχολείου υιοθετώντας τη γενικότερη στάση της κοινωνίας σε ό,τι αφορά τον κοινωνικό αποκλεισμό έχει γίνει φειδωλή στη χρήση πρακτικών αποκλεισμού. Το σχολείο παραμέρισε και αγνόησε πειθαρχικές ή αξιολογικές μεθόδους αποκλεισμού του παρελθόντος, πράγμα που επέτεινε περισσότερο τη μαζικότητά του, διατηρώντας στους κόλπους του πολλές φορές και μαθητές με εμφανώς διαταραγμένη συμπεριφορά. Επιπλέον νέοι φορείς, όπως λ.χ. τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Υποστήριξης) όχι μόνο δεν αποκλείουν αλλά υποστηρίζουν τη σχολική φοίτηση μαθητών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες ή άλλου τύπου ιδιαιτερότητες στην Α/θμια και Β/θμια εκπ/ση, είτε σε ειδικά είτε σε κανονικά σχολεία. Άμεση συνέπεια η ύπαρξη / παρουσία / εμφάνιση μαθητών που χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά τους. Χαρακτηριστική η περίπτωση των παιδιών με το λεγόμενο υπερκινητικό σύνδρομο ή αλλιώς, όπως λέγεται σήμερα, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα, όπου ενώ στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής τους τα παιδιά αυτά εμφανίζουν έντονες μαθησιακές δυσκολίες, στην προεφηβεία και εφηβεία η διαταραχή εκδηλώνεται κυρίως με προβλήματα στη συμπεριφορά π.χ. διαταραχή διαγωγής – προκλητική εναντιωματική συμπεριφορά – ροπή στη χρήση ουσιών(Κάκουρος Ε. 2001).

Ταυτόχρονα, κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών δημιουργούν ένα περιβάλλον, στο οποίο πιο εύκολα απ' ότι στο παρελθόν εκκολάπτονται και δημιουργούνται χαρακτήρες και προσωπικότητες με δυσκολίες στην προσαρμογή, στην έκφραση των συναισθημάτων τους και την συναίσθηση του εαυτού τους. Έτσι συχνότερα όλο και πιο πολλοί μαθητές αδυνατούν να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής κοινότητας. Απ' αυτούς τους μαθητές ένα μικρό / ελάχιστο ποσοστό είναι εκείνο που η συμπεριφορά του οφείλεται σε μια σαφώς διακριτή ψυχική διαταραχή. Στην πλειοψηφία και κατά κανόνα η διαταραχή της συμπεριφοράς εύκολα σχετίζεται με αυτές τις κοινωνικές αλλαγές.

Θ' αναφερθώ στις σημαντικότερες και στον τρόπο που επηρεάζουν τους νέους.

Οι αλλαγές στην οικογένεια. Η οικογένεια στο παρελθόν και με τη μορφή που είχε, αποτελούσε το βασικό πόλο προστασίας, ταυτοποιητικής διαδικασίας και εγγύησης κοινωνικού δεσμού για το παιδί και το νέο (Ναυρίδης Κ., 2002). Σήμερα δομές και ρόλοι μέσα σ' αυτήν άλλαξαν τόσο στο επίπεδο του καταμερισμού της εργασίας όσο και στη διαμόρφωση προτύπων ταύτισης και συμπεριφοράς. Οι ίδιες κοινωνικές αλλαγές συνέβαλαν στην ύπαρξη και αύξηση του αριθμού των μονογονεϊκών οικογενειών είτε λόγω αύξησης των διαζυγίων, είτε λόγω συνειδητής επιλογής κάποιων γυναικών να αποκτήσουν παιδί χωρίς γάμο και συμβίωση (ανύπαντρες μητέρες).

Η οικογένεια λοιπόν, δε λειτουργεί πια ως σταθερό στήριγμα ταυτοποιητικής διαδικασίας για τα παιδιά και τους νέους. Ειδικά με την επισκίαση της μορφής του Πατέρα ως αυθεντικού εκφραστή του Νόμου και της Τάξης και

ακρογωνιαίου λίθου κοινωνικοποιητικής ταύτισης δυσχεραίνεται η διαμόρφωση αυτού που ονομάζεται ταυτότητα του ατόμου (Whitebook, 1989). Έτσι, ενώ ο κλασσικός νευρωτικός του παρελθόντος έχοντας βαδίσει το «μονοπάτι του Οιδίποδα», όπως λένε και οι ψυχαναλυτές, αποκτούσε μια ταυτότητα και διέθετε μια αίσθηση εαυτού πάσχοντας μόνο από «περιφερειακά» συμπτώματα, όπως αναστολές, ιδεοληψίες, ψυχαναγκασμούς, αισθήματα ενοχής κ.τ.λ., ο νέος ασθενής, δημιούργημα της σύγχρονης οικογένειας, μη έχοντας βαδίσει το «μονοπάτι του Οιδίποδα» υποφέρει από διαταραχές σ'αυτήν καθ' εαυτήν την αίσθηση εαυτού (Kristeva G., 1999) . Παραμένοντας καθηλωμένος σε προ-οιδιπόδειες περιόδους αδυνατεί ν' αναπτυχθεί μέχρι εκείνου του σημείου, όπου να μπορεί να δημιουργήσει μια σταθερή δομή ταυτότητας. Συνέπεια αυτού είναι να υποφέρει από αισθήματα κενού, απομόνωσης, ματαιότητας, άγχη εκμηδενισμού και τεμαχισμού της ακεραιότητας του εαυτού του. Όλα αυτά συγκαλύπτονται με πομπώδεις ναρκισσιστικές φαντασιώσεις και συμπεριφορές που άλλες φορές αποδεικνύονται και κοινωνικά προσαρμόσιμες και άλλες φορές οδηγούν σε ένα διάχυτο αίσθημα ανίας και κατάθλιψης.Ψυχικές διαθέσεις και συναισθήματα τα οποία δυσχεραίνουν την προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον εξ αιτίας μη αποδεκτών συμπεριφορών που αυτά προκαλούν σ' ένα χώρο που λειτουργεί με βάση αυστηρότερους κανόνες σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι ταχείς ρυθμοί και οι ραγδαίες αλλαγές, όπου σύμβολα και αξίες χάνουν τη διαχρονικότητα τους διατηρώντας μια εφήμερη και πρόσκαιρη σημασία, προκαλούν νεο–ανάγκες που καλύπτονται μέσα από την υπερκατανάλωση, μια υπερκατανάλωση που έχει γίνει ένας καθ'ολοκληρία τρόπος ζωής: η ιδεοληπτική και παθιασμένη αναζήτηση της αέναα αναστελλόμενης απόλαυσης του ελλείποντος αντικειμένου (J.C. Michea, 2002), δηλαδή τα πάντα και αμέσως, «απολαύστε χωρίς αναστολές», «ζήστε χωρίς νεκρούς χρόνους», ό,τι αποτελεί το βασικό διαφημιστικό υλικό του σύγχρονου εμπορικού marketing. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο η διαμόρφωση μιας σταθερής ταυτότητας, σαφώς διαφοροποιημένης μέσα απ'την οποία οι επιθυμίες και οι σκέψεις θα είχαν ένα σταθερό και ήρεμο προσανατολισμό. Μέσα από μια τέτοια προσέγγιση μπορεί εύκολα να εξηγηθεί και η αυξανόμενη δημοφιλία του τατουάζ και του piercing στους σημερινούς νέους .Μια δημοφιλία που πηγάζει από την ανάγκη του εφήβου να χειριστεί το σώμα του σαν «πλαστικό» εφόδιο που τροποποιεί κατά βούληση, προβάλλοντας πάνω του μια αναστοχαστική αίσθηση εαυτού σε μια προσπάθεια να προσδοθεί σταθερότητα σε μια ρευστή κατάσταση έτσι όπως αυτή προκύπτει από τη μίμηση και τη φαντασία του (Paul Sweetman, Δ. Μακρυνιώτη, 2004).

Κατά τον Bauman, το πρόβλημα της μετανεωτερικής ταυτότητας συνίσταται ουσιαστικά στην αποφυγή των αποκρυσταλλώσεων, στο να μένουν όλες οι δυνατότητες ανοικτές. Στο ζήτημα της ταυτότητας, όπως και σε πολλά άλλα, το σύνθημα της νεωτερικότητας ήταν «Δημιουργία». Εκείνο της Μετανεωτερικότητας είναι «Ανακύκλωση» (Μεταξόπουλος, 2005). Μέσα από την κυρίαρχη επιταγή της αυτοπραγμάτωσης ο σύγχρονος άνθρωπος οφείλει να αποδεχθεί ότι οι κανόνες αλλάζουν ακόμη και στη διάρκεια του παιχνιδιού. Στη μαζικοδημοκρατική κοινωνία της άγνοιας, που πρόθυ-

μα αυτοαποκαλείται «κοινωνία της γνώσης» και που τη χαρακτηρίζει η πλήρης απουσία της ετερότητας (Διαφοράς) : διαφοράς των φύλων, διαφοράς των ρόλων, διαφοράς των αξιών, όλα ρυθμίζονται από την κυριαρχία του βλέμματος(Λάγιου Χ., 2003). Το βλέμμα του Άλλου, που υπαγορεύει αυτό που ταιριάζει ή λείπει στον καθένα. Ένα βλέμμα που προωθεί μια κοινωνία απόλυτης διαφάνειας και όπου ό,τι ανήκε υπό άλλες συνθήκες στην άφατη διάσταση επιδεικνύεται τώρα θεαματικά, όπως ο πόνος, το φύλο, η απώλεια, ο θάνατος .Όλα αυτά οπτικοποιημένα μέσα στη κυριαρχία των εικόνων που μας περιβάλλει. Μια κυριαρχία που δεν είναι χωρίς συνέπειες : κατά πρώτον αξίζει να παρατηρήσουμε τη δραματική αύξηση των μαθησιακών δυσκολιών στο μαθητικό πληθυσμό (Παπαδάτος, 2005) .Μαθησιακές δυσκολίες που είναι απόρροια της οπτικής αμεσότητας που βιώνουν εξ απαλών ονύχων τα παιδιά αφενός και της έκπτωσης του νοήματος των πραγμάτων στη μετανεωτερική συγκυρία (Κονδύλης, 1991) αφετέρου και που με τη σειρά τους γίνονται αιτία προβληματικών συμπεριφορών, αφού είναι ανέφικτο ένας μαθητής με χαρακτηριστικές μαθησιακές δυσκολίες να αφομοιωθεί στο κλίμα της τάξης. Κατά δεύτερον η κυριαρχία αυτή των εικόνων (Τ.V.- Η/Υ- εποπτικά μέσα διδασκαλίας) γίνεται με την ταυτόχρονη υποχώρηση του λόγου ως επεξεργασμένου συστήματος γλωσσικών σημείων. Κάθε ενόρμηση περνώντας μέσα απ' το φίλτρο του λόγου εξημερώνεται. Εκεί χάνει την ενέργειά της και υπακούει πιό εύκολα στους κανόνες της κοινωνικής ζωής. Αντίθετα, η εικόνα διεγείρει παρασύροντας εύκολα σε ασύνειδες, πολλαπλές και αλληλοσυγκρουόμενες ταυτίσεις με άμεση συνέπεια τη διακύβευση μιας σταθερής ταυτότητας . Η σκέψη ως επεξεργασία γλωσσικών σημείων αποτελεί μια εξειδανικευμένη και αποδεκτή οδό στη διαμόρφωση σταθερής ταυτότητας, ενώ η εικόνα διακυβεύει αυτήν τη ταυτότητα διότι απλώς με τις διαδοχικές ταυτίσεις καταργεί το ζητούμενο, το σταθερό πρότυπο ταύτισης.

Έχοντας απομακρυνθεί κατά πολύ από τη λειτουργία του Πατέρα ως δομικού αιτίου της επιθυμίας του, ο έφηβος οδηγείται σήμερα μεθοδικά σ ένα αποκλεισμό από την ίδια του την επιθυμία, τη λαχτάρα για ζωή (Λάγιου Χ., 2003),δες κάποιους βαριεστημένους έφηβους και τη ψυχοπαθολογία που τους χαρακτηρίζει και που απορρέει από την αδυναμία τους να αναγνωρίσουν στον εαυτό τους μια φυσιογνωμία. Αγόρια και κορίτσια του σήμερα δυσκολεύονται να αναπαραστήσουν την εμπειρία τους σ' αυτό που λέμε ψυχική ζωή. Αυτή η θεαματική συρρίκνωση της εσωτερικής ζωής αντισταθμίζεται με την υπερκατανάλωση εικόνων μέσα από την τηλεπικοινωνιακή παλίρροια που μας περιβάλλει, με τον συναισθηματικό εκβιασμό των τηλεοπτικών σειρών, στις οποίες πνίγονται οι όποιες ψυχικές τους διαθέσεις. Η εικόνα έχει την ασυνήθιστη δύναμη να αιχμαλωτίζει τις αγωνίες και τις επιθυμίες, να επωμίζεται την έντασή τους και να αναστέλλει το νόημά τους εξού και το αίσθημα κενού που περιγράφθηκε πριν. Στη θέση των παλιών νοσολογικών οντοτήτων νέες τέτοιες περιγράφονται σήμερα, όπως ναρκισσιστικοί τύποι, ψευδείς προσωπικότητες, αντικοινωνικοί, σχιζοειδείς, οριακοί, ψυχοσωματικοί, εξαρτητικοί (Kaplan & Sadock, 2003). Οι φορείς αυτών των διαταραχών είναι σχετικώς λειτουργικά άτομα και δεν υπόκεινται σε κάποιου τύπου κοινωνικό αποκλεισμό. Μπορούμε, λοιπόν, να τους συναντήσουμε και στο χώρο του σχολείου και όταν τους συναντάμε έχουν

την ανάγκη, τουλάχιστον, συμβουλευτικής καθοδήγησης, τόσο αυτοί όσο και η οικογένεια τους

Στο σύνολο των προβληματικών συμπεριφορών που συναντά κανείς στο χώρο του σχολείου, υπάρχουν κάποιες που αξίζουν προσοχής, διότι δυσκολεύουν την εύρρυθμη λειτουργία της σχολικής ζωής.Είναι όσες συμπεριφορές:

1) αποτελούν μέρος της συμπτωματολογίας μιας σαφώς διακριτής ψυχικής διαταραχής, ευτυχώς αρκετά σπάνιες, αφού ελάχιστος είναι ο αριθμός των μαθητών μέχρι την ηλικία των 18 ετών που πάσχει από μια σοβαρή ψυχική νόσο.

2) Βίαιες συμπεριφορές

3) Παραβατικότητα (χρήση ουσιών, μικροκλοπές)

4) Απειθαρχία με διαταραχή διαγωγής

5) Αποφευκτικές συμπεριφορές.

Σήμερα για το χειρισμό των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών το Υπουργείο Παιδείας έχει θεσπίσει δομές που συμβάλλουν στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών στο σχολείο, στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής πράξης και στη στήριξη της οικογένειας.

Πιο ειδικά οι άμεσα εμπλεκόμενοι φορείς με τη σχολική κοινότητα είναι κυρίως:

Α) Τα Κ.Δ.Α.Υ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης). Λειτουργούν στις έδρες των Νομών και Νομαρχιών και καλύπτουν πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός τους είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Προς τούτο είναι στελεχωμένα από εξειδικευμένο προσωπικό (Παιδοψυχίατρο, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς, φυσιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, κ.ά) το οποίο επιλαμβάνεται κατά περίπτωση μετά από σχετικό αίτημα εκπαιδευτικών και σε συνεργασία με τους γονείς των οποίων η συναίνεση είναι απαραίτητη.

Β) Οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός τους είναι η ψυχοκοινωνική κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων. Έργο τους είναι: Ως προς τους μαθητές δυνατότητα εντοπισμού, διάγνωσης, βραχείας ψυχολογικής παρέμβασης και παραπομπής των περιπτώσεων μαθητών που χρήζουν ιδιαίτερης ψυχολογικής αντιμετώπισης. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και θετικής εικόνας του εαυτού τους μέσω της έκφρασης των συναισθημάτων τους με σκοπό τη διευκόλυνση της επικοινωνίας με τους συμμαθητές, καθηγητές και γονείς τους και τη βελτίωση της επίδοσής τους. Ως προς τους εκπαιδευτικούς ενημέρωση των διδασκόντων σε ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν μαθητές των σχολείων και συνεργασία για την αναγνώριση, παραπομπή και χειρισμό ιδιαίτερων περιστατικών μαθητών. Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρηση ιδιαίτερων συμπεριφορών μαθητών και ευαισθητοποίησή τους για την ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου- οικογένειας. Ως προς τους γονείς παρέμβαση στο πλαίσιο στήριξης της οικογένειας (συμβουλευτική) και ενδυνάμωση του ρόλου τους ως γονείς και ως συμμέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι στελεχωμένοι από αποσπασμένους εκπαι-

δευτικούς με πιστοποιημένη εξειδίκευση σε θέματα ψυχικής υγείας (ψυχίατρος, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί). Σήμερα λειτουργούν 15 Σ.Σ.Ν στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄, Β΄, Γ΄,Δ΄Αθήνας, Δυτικής Αττικής, Ανατολικής Αττικής, Πειραιά, Ανατολικής Θεσ/νίκης, Δυτικής Θεσ/νίκης, Πάτρας, Ιωαννίνων, Λάρισας, Ηρακλείου, Ρεθύμνου και Σάμου. Έχει ωστόσο εξαγγελθεί η ίδρυση και λειτουργία και άλλων Σ.Σ.Ν ώστε να υπάρχει η υπηρεσία αυτή στην έδρα κάθε νομού και σην λοιπή επικράτεια.

Ταυτόχρονα με τους παραπάνω φορείς και άλλοι τέτοιοι εποπτευόμενοι από το Υπουργείο Παιδείας συνεπικουρούν στη διαχείριση προβλημάτων του σύγχρονου σχολείου:

Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευση). Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους, και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών καθώς επίσης των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικο-πολιτισμικάπεριβάλλοντα.

Το Ι.Δ.ΕΚ.Ε (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων). Σκοπός του είναι η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν τη δια βίου μάθηση, κυρίως μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων για ενήλικες. Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους, και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών καθώς επίσης των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η εμπειρία από τη σύντομη παρουσία των υποστηρικτικών προς το σχολείο δομών καταδεικνύει ολοένα και περισσότερο την αναγκαιότητα τους, αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές- καθηγητές- γονείς) και την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ειδικά ό,τι αφορά τη συνεργασία των γονέων, είναι αποδεδειγμένο ότι όσο πιο καλά λειτουργεί το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, τόσο πιό ικανοποιητικά είναι τα αποτελέσματα της όποιας προσπάθειας χειρισμού προβληματικών συμπεριφορών μαθητών και ειδικά σήμερα που αρκετοί γονείς βιώνουν σύγχυση και ανασφάλεια με κάποιες συμπεριφορές των παιδιών τους ή συνολικά σε σχέση με ό,τι αφορά τό ρόλο τους ως γονείς.

Βιβλιογραφία

Healy J.1990, *Μυαλά που κινδυνεύουν,* Μετ. Γ. Τζελετοπούλου, Λύχνος, Αθήνα.

Κάκουρος Ε.(επιμ) 2001, «*Το Υπερκινητικό Παιδί*», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Κορντιέ Α.,1995, *Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία* .Μετ. Α. Αλεξιάδη ,Ολκός, Αθήνα.

Κουράκης Ν1999, «*Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία*», Σάκκουλα, Αθήνα

Kristeva J, , 1999 «*Οι Νέες Αρρώστιες της Ψυχής*», Καστανιώτη, Αθήνα

Μακρυνιώτη Δ2004 «*Τα όρια του σώματος*», Νήσος, Αθήνα

Μεταξόπουλος Α, , 2005 «*Αυτοσυντήρηση, πόλεμος, πολιτική*», Λιβάνη, Αθήνα

Michea Jean Cl, 2002 «*Η εκπαίδευση της αμάθειας*», μετ. Αγγ. Ελεφάντης, Βιβλιόραμα, Αθήνα

Ναυρίδης Κ (επιμέλεια), 2002 «*Εξουσία, Βία, Πόνος*», τόμ. Α,Β, Καστανιώτη, Αθήνα

Παπαδάτος Γ. 2005 «*Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας*», Αθήνα

Παπαδάτος Γ. 2003 *Ψυχοφυσιολογία* , Αθήνα .- Πόρποδας, Κ. 1988 «*Δυσλεξία*» Αθήνα

Σολέρ Κ, , 2003 «*Η λογοτεχνική περιπέτεια ή η εμπνευσμένη ψύχωση*», Ερατώ, Αθήνα, 2003

American Psychiatric Assoc., 2000 «*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*»

Kaplan & Sadock's, 2003 «*Synopsis of psychiatry*», 9th Edition, Philadelphia, USA

Παράγοντες προσδιορισμού ανομοιογένειας μαθητικού πληθυσμού

Δήμητρα Μακρή
Εκπαιδευτικός Π.Σ.Π.Α - . Ψυχολόγος

Περίληψη
Η πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού προκύπτει πρωταρχικά από την ίδια τη μοναδικότητα του ανθρώπου και είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξης. Τα αναπτυσσόμενα άτομα μορφοποιούνται από την οικογένεια, τον άμεσο συγγενικό, τον σχολικό και τον κοινωνικό περίγυρο και με το τρόπο αυτό διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Στις μέρες μας, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον είναι και αυτό πολυσύνθετο και πολυδιάστατο, γεγονός που οδηγεί στην άμβλυνση των αντιθέσεων. Τέλος, οι διάφορες παιδοψυχιατρικές διαταραχές που μπορεί πιθανόν να εμφανιστούν σε αυτές τις ηλικίες μπορεί να επιτείνουν την πολυπλοκότητα. Συνεπώς, το σχολείο χρειάζεται να λάβει υπόψη του την πολυμορφία και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις σύγχρονες προκλήσεις και να μην αναδιπλωθεί στον εαυτό του. Το μοντέλο διαχείρισης της μαθητικής πολυμορφίας είναι σύνθετο και περιλαμβάνει πολλαπλά επίπεδα παρέμβασης. Όμως, στο μοντέλο αυτό ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει έναν καταλυτικό ρόλο για την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στη σχολική κοινότητα, αναπτύσσοντας τους κατάλληλους διαύλους επικοινωνίας που υπερβαίνουν την παραβατική συμπεριφορά και επιτρέπουν μια συστημική μαθησιακή παρέμβαση.

Λέξεις κλειδιά: ανάπτυξη, συγγενικό, σχολικό, κοινωνικό περιβάλλον, επικοινωνία, παραβατική συμπεριφορά, μαθησιακή παρέμβαση.

Εισαγωγή

Θύτης ή θύμα της εποχής ο σύγχρονος νέος;

Στις μέρες μας δύο αντίθετα στερεότυπα έχουν επικρατήσει για τα παιδιά και κυρίως για τους εφήβους. Άλλοτε, επειδή συνήθως οι έφηβοι εκδηλώνουν μια συμπεριφορά βίαιη, σκληρή, απαιτητική, επικριτική, δίχως πολλούς φραγμούς, χαρακτηρίζονται ως οι σύγχρονοι θύτες της εποχής. Άλλοτε πάλι, επειδή παρουσιάζουν μια συμπεριφορά παθητική και συχνά δείχνουν μια ανημποριά και μια ανικανότητα να επιλύσουν πρακτικά προβλήματα που τους απασχολούν, ή τέλος παρουσιάζουν μια αθωότητα μπροστά στη διαφθορά του ενήλικα, θεωρούνται θύματα της εποχής.

Συνεπώς, τα στερεότυπα που επικρατούν για τους νέους άλλοτε είναι υπεραπλουστευμένα και δε βοηθούν στην ουσιαστική κατανόηση των προβλημάτων των παιδιών και των εφήβων (Γεώργας, 1986) και άλλοτε είναι άκαμπτα, και ισοπεδωτικά (Παπαδόπουλος Ν., Ζάχος Δ., 1985, σ. 195). Τα προβλήματα όμως των νέων υπάρχουν και δίνονται ουσιαστικά σε δύο μέτωπα:

Στον εσωτερικό κόσμο των γνωστικών, ψυχικών, συναισθηματικών, ηθικών συγκρούσεων που αντανακλώνται στη συμπεριφορά.

Στις σχέσεις των εφήβων με τον εξωτερικό κόσμο (οικογένεια, σχολείο κοινωνία), ειδικά όταν ο κόσμος αυτός βρίσκεται σε μετασχηματισμό.

Η κατάσταση συχνά εντείνεται και οι συγκρούσεις των νέων γίνονται πιο έντονες και η συμπεριφορά τους πολλές φορές προβληματίζει, γιατί δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, όταν ο μετασχηματισμός της κοινωνίας έχει γρήγορους και συνεχείς ρυθμούς, (Vinsonneau, 1996, Taylor, 1997).

Ι) Μελέτη των ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού

Α) Ο ρόλος της ανάπτυξης

Η ίδια η ανάπτυξη παίζει πρωταρχικό και αποφασιστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του εφήβου. Το αναπτυσσόμενο άτομο βιώνει αλλαγές στο σωματικό, γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, και ηθικό τομέα που το διαφοροποιούν από την υπόλοιπη ομάδα των συνομήλικων του. Η αναπτυξιακή περίοδος είναι μια μακρά περίοδος και οι οξύτερες αλλαγές παρουσιάζονται κυρίως κατά την εφηβεία. Η εφηβεία έχει, θα λέγαμε, την αρχή της στη βιολογία και το τέλος της στον πολιτισμό, γιατί ξεκινά με τις βιολογικές αλλαγές της ήβης και τελειώνει εκεί που το αναπτυσσόμενο άτομο είναι ικανό να ενταχθεί ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα στην κοινωνία.

Κατά την εφηβεία παρατηρούνται: (α) συγκρούσεις στον εσωτερικό κόσμο των εφήβων που αντανακλώνται στη συμπεριφορά, και (β) διαταραχές στις σχέσεις των εφήβων με τον εξωτερικό κόσμο που και αυτές αντανακλώνται στη συμπεριφορά.

Οι έφηβοι παρουσιάζουν ραγδαίες αλλαγές σε όλες τις παραμέτρους του σώματος (Herbert, 1994, σ. 25, κ.ε., Παρασκευόπουλος, τόμος 4, σ. 36, κ.ε , Μάνος, 1993, σ.80, κ.ε): ύψος, βάρος, αναλογίες, περίγραμμα, θέση και λειτουργία οργάνων και οργανικών συστημάτων με κορυφαία βιοσωματική μεταβολή τη γενετήσια λειτουργία. Όμως δεν πρέπει να εκλάβουμε την εφηβεία ως βιολογικό γεγονός γιατί, όπως ήδη τονίσαμε, η εφηβεία αρχίζει ως ένα ψυχοβιολογικό φαινόμενο και καταλήγει ως ένα ψυχοκοινωνικό φαινόμενο.

Συνεπώς, εκτός από τις βιοσωματικές αλλαγές, σημαντικές εξελίξεις παρουσιάζουν οι μαθητές και στο γνωστικό ή νοητικό τομέα. Οι αλλαγές αυτές έχουν άμεσες επιπτώσεις και στις μαθησιακές τους ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, πριν την εφηβεία, στο τέλος δηλαδή, της σχολικής ηλικίας οι μαθητές πρέπει να έχουν κατακτήσει τη συγκεκριμένη σκέψη (Παρασκευόπουλος, τόμος 3, σ.41,κ.ε.), πρέπει δηλαδή, να είναι σε θέση :

να ταξινομούν και να κατηγοριοποιούν,

να σειριοθετούν,

να διατηρούν, δηλαδή να σταθεροποιούν στη σκέψη τους ένα διανοητικό στοιχείο, μια μόνιμη πνευματική εικόνα, με την οποία γίνεται δυνατή η αναγνώριση του αναπαριστώμενου αντικειμένου, ανεξάρτητα από τις οποιεσδήποτε επιφανειακές εξωτερικές αλλοιώσεις που υφίσταται το αντικείμενο αυτό,

να αριθμούν,

να αποκεντρώνουν την αντίληψη και να εστιάζουν την προσοχή τους σε περισσότερα του ενός χαρακτηριστικά του προβλήματος συγχρόνως.

Η εφηβεία είναι η περίοδος των τυπικών νοητικών πράξεων, (Παρασκευόπουλος, τόμος 4 , σ. 89, κ.ε.). Ο έφηβος πρέπει να κατακτήσει την αφαιρετική σκέψη, πρέπει δηλαδή να είναι σε θέση:

να ανακαλύπτει το δυνατό και το πιθανό,

να χρησιμοποιεί τον υποθετικό-παραγωγικό συλλογισμό,

να χρησιμοποιεί συνδυαστικά συστήματα και την επιστημονική – πειραματική μέθοδο,

να χρησιμοποιεί την προτασιακή λογική, η οποία δεν χρειάζεται να επιβεβαιωθεί από συγκεκριμένες προτάσεις, αλλά επιβεβαιώνεται κυρίως σε σχέση με άλλες αλληλένδετες θεωρητικές προτάσεις.

να κάνει ταυτόχρονη χρήση και των δύο μορφών αναστρεψιμότητας (την αναίρεση και την αντιστάθμιση). Πιο αναλυτικά, η αναίρεση επιτρέπει σε μια λογική πράξη να διεκπεραιωθεί προς την αντίθετη κατεύθυνση και έτσι το αποτέλεσμά της να ακυρωθεί, να απαλειφθεί. Η αντιστάθμιση επιτρέπει να εκμηδενιστεί το αποτέλεσμα μιας νοητικής πράξης, χωρίς να παραλείψουμε την πράξη αυτή καθαυτή, αλλά πραγματοποιώντας κάποια άλλη λογική πράξη σε κάποιον άλλον παράγοντα, η οποία εξισορροπεί – αντισταθμίζει την αρχική πράξη.

Όμως, συχνά οι μαθητές δε βρίσκονται στο αναμενόμενο γνωστικό επίπεδο, το επίπεδο δηλαδή που αντιστοιχεί στην ηλικία τους (συγκεκριμένη σκέψη για τα παιδιά και τυπική σκέψη για τους εφήβους). Άλλοτε παρουσιάζουν ελλείψεις ως προς κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, άλλοτε πάλι παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως για παράδειγμα, δυσλεξία και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές οι οποίες είναι «η έκφραση μιας δυσλειτουργίας που χαρακτηρίζει ένα άτομο από τη γέννησή του, και διαρκεί δια βίου» (Μαυρομάτη 2004). Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί τις ιδιαιτερότητες μέσα από τις αλληλεπιδράσεις προσώπου προς πρόσωπο, προσώπου και διαμορφωμένης κατάστασης, υποκειμένου και διδακτικού αντικειμένου.

Επιπρόσθετα δε, γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν τη μεγάλη ένταση και την αστάθεια της ψυχικής διάθεσης που εμφανίζουν κυρίως οι έφηβοι καθώς και την επιθυμία για κοινωνική αποδοχή που οδηγεί στην υποταγή στην ομάδα και τέλος, την ετεροφυλική σεξουαλική συμπεριφορά Ο Erikson (1965, 1968) που μελέτησε τη συναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπου βλέπει την παιδική ηλικία και την εφηβεία ως διαδοχικά στάδια του κύκλου της ζωής που βιώνουν μια συγκεκριμένη αναπτυξιακή κρίση που πρέπει να επιλυθεί (όπως άλλωστε συμβαίνει και με όλα τα στάδια). Στην παιδική ηλικία η αναπτυξιακή κρίση έχει τους εξής πόλους «παραγωγικότητα» ή «ανεπάρκεια», ενώ στην εφηβική ηλικία η αναπτυξιακή κρίση έχει τους εξής πόλους: «απόκτηση ταυτότητας», ή «σύγχυση ρόλων». Οι οποίοι κατά μια έννοια είναι αντίθετοι ο ένας στον άλλο.

Τέλος, η κατάκτηση της αυτόνομης ηθικής είναι μία πρόκληση της εφηβικής ηλικίας (Μάνος, 1993, σ.266, κ.ε.). Στη φάση αυτή ο έφηβος πρέπει κυρίως να διαχωρίσει τα αίτια και τις συνέπειες μιας πράξης και να καταλάβει πως δρουν συνδυαστικά στη συμπεριφορά και στην επιβολή της τιμωρίας.

Β) Ο ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια αποτελεί τη βασικότερη από τις πολλές πτυχές του κοινωνικού πλέγματος μέσα στο οποίο θα βρεθεί ο έφηβος, αν και οι δομές της έχουν υποστεί πολλές ραγδαίες εξελίξεις και ριζικές αλλαγές σε πολλαπλά επίπεδα. Οι συνηθέστερες μορφές οικογενειακής οργάνωσης που συναντούμε στις μέρες μας είναι: η πυρηνική οικογένεια, η μονογονεϊκή οικογένεια, η σύνθετη και σπανιότερα η εκτεταμένη οικογένεια. Ο ρόλος της οικογένειας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών είναι καθοριστικός και μοναδι-

κός, γιατί αποτελεί ένα δυναμικό σχηματισμό αλληλεπιδράσεων στη μορφή «πατέρας ή/και μητέρα - παιδί», στην οποία πρέπει να προστίθενται και να συνυπολογίζονται και οι επιδράσεις των άλλων συνοικούντων μελών. Οι δυάδες των δυναμικών αλληλεπιδράσεων, που δημιουργούνται στο οικογενειακό πλαίσιο, ορίζονται από τον τύπο ν(ν-1)/2, όπου ν = αριθμός μελών της οικογένειας. Συνεπώς, όσο περισσότερα είναι τα μέλη μιας οικογένειας τόσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των δυναμικών αλληλεπιδράσεων. Για το λόγο αυτό η οικογένεια αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο συστηματικής μελέτης τόσο των ανθρωπολόγων και των κοινωνιολόγων όσο και των ψυχολόγων και των παιδαγωγών. Μάλιστα τις τελευταίες δεκαετίες, η κοινωνία γενικά, και οι ερευνητές της εκπαίδευσης ειδικότερα, μελετούν τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η γονεϊκή εμπλοκή στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (π.χ., Christenson, Rounds, & Gorney, 1992. Epstein, 1991). Όλοι, όμως, καταλήγουν υπογραμμίζοντας το πρωταρχικό και αποφασιστικό ρόλο που παίζει η οικογένεια στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του εφήβου. Η Joyce Epstein (2001), μία από τις σημαντικότερες ερευνήτριες του θέματος της γονεϊκής εμπλοκής και των επιδράσεών της στην επίδοση των μαθητών, στη στάση των γονέων και στις εκπαιδευτικές πρακτικές, προσδιόρισε συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, που είναι οι κάτωθι:

Ενημέρωση των γονέων: Το σχολείο μπορεί να βοηθά τις οικογένειες να δημιουργούν ένα περιβάλλον στο σπίτι, το οποίο να στηρίζει τα παιδιά ως μαθητές.

Επικοινωνία: Το σχολείο να αναλάβει την οργάνωση αποτελεσματικών μορφών επικοινωνίας για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών.

Εθελοντική εργασία: Το σχολείο να επιστρατεύει τους γονείς και να οργανώνει τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου.

Μάθηση στο σπίτι: Να δοθούν στους γονείς πληροφορίες και ιδέες για το πώς να βοηθούν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και την επίβλεψη δραστηριοτήτων που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα.

Λήψη αποφάσεων: Το σχολείο οφείλει να φροντίζει ώστε όλοι οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές.

Συνεργασία με την κοινότητα: Το σχολείο να διευκολύνει τις οικογένειες να έρθουν σε επαφή με πηγές πληροφόρησης και ανάλογες υπηρεσίες διαθέσιμες στην τοπική κοινωνία, ώστε να αναπτυχθούν ακόμη περισσότερο τα σχολεία.

Υπάρχουν επίσης άλλες παλαιότερες έρευνες που αναφέρονται στους παραγόντων που διαμορφώνουν το κλίμα της οικογένειας (Παρασκευόπουλος, τόμος 2, σ. 151, κ.ε), οι οποίοι συνοψίζονται σε δύο ομάδες:

στους κοινωνιολογικούς παράγοντες (σύνθεση της οικογένειας, σειρά γέννησης του παιδιού, μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων) και στους ψυχολογικούς παράγοντες (προσωπικότητα των γονέων, συμπεριφορά των γονέων, ενδοοικογενειακές σχέσεις).

Επίσης έχουν ερευνηθεί οι τεχνικές ανατροφής του παιδιού σε διάφορες χώρες και πολιτισμούς και τα συμπεράσματα και πάλι δείχνουν πως οι μέ-

θοδοι ανατροφής στην ευρύτερη τους έννοια, δηλαδή στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια, είναι υπεύθυνες για τις ανθρώπινες διαφορές που δεν οφείλονται σε γενετικούς παράγοντες (Barnes, 1995). Η ιδιαίτερη μορφοποιούσα δύναμη της οικογένειας φαίνεται ότι εκπηγάζει από το γεγονός ότι το άτομο παραμένει υπό την άμεση και αποκλειστική σχεδόν επίδραση της οικογένειας για μακρό χρονικό διάστημα και μάλιστα στα πρώτα στάδια, σε περίοδο δηλαδή κατά την οποία ο ψυχικός μηχανισμός είναι εύπλαστος.

Τελικά θα λέγαμε συνοψίζοντας, ότι όλες οι έρευνες αποδέχονται ότι η γονική στήριξη, όταν εκφράζεται μέσα από εκδηλώσεις στοργής, αποδοχής του παιδιού συμβάλλει σημαντικά στη θετική αυτοαντίληψη του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Συνεπώς, κάθε παιδί, κάθε έφηβος, κάθε γονιός και κάθε οικογένεια είναι μία περίπτωση μοναδική και επομένως, μοναδικά είναι και τα διλήμματά τους, γιατί είναι αντιδράσεις στις απαιτήσεις (α) της βιολογικής ανάπτυξης και (β) της πρόκλησης της ενηλικίωσης. Η σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά των γονέων και την ανάπτυξη του μαθητή είναι μια σχέση αμφιδρομική, μια σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης. Το παιδί δεν πρέπει να θεωρείται ότι είναι στο έλεος των επιδράσεων των γονιών, αλλά ότι είναι ένα ενεργητικός οργανισμός που επηρεάζει και διαμορφώνει το περιβάλλον με τα χαρακτηριστικά του. Οι παραπάνω παράγοντες σε συνδυασμό με την ποικιλία των δομών οικογενειακής οργάνωσης, αποτελούν προκλήσεις-προσκλήσεις για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να συγκεράσει όλους τους δυναμικούς σχηματισμούς αλληλεπιδράσεων που προκύπτουν μέσα στις σχολικές κοινότητες, και που συχνά αντανακλούν την πολυμορφία του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Γ) Ο κοινωνικός περίγυρος

Θα είναι παράβλεψη αν δεν συμπεριλάβουμε και τα σύγχρονα κοινωνικοπολιτιστικά δεδομένα των διαπολιτισμικών κοινωνιών στη διαμόρφωση της άδηλης και έκδηλης συμπεριφοράς του νέου (Segall, 1993), γιατί οι σύγχρονες αλλαγές της οικογενειακής δομής έχουν οδηγήσει την οικογένεια σε ώσμωση με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. «Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, που ως φαινόμενο είναι διαχρονικό, επανεμφανίζονται στις μέρες μας. /…/. Στην Ελλάδα, μέχρι πρόσφατα, στο πλαίσιο του εθνικού κράτους η ιδιότητα του πολίτη ήταν συνυφασμένη με την εθνικότητά του. Μια σειρά φαινομένων όμως, που εξελίσσονται ραγδαία τα τελευταία χρόνια, με κυρίαρχο φαινόμενο τη μετανάστευση, συνεπικουρούμενη από την παγκοσμιοποίηση και την πολιτική οργάνωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης επαναπροσδιορίζουν την ταυτότητα του Έλληνα πολίτη»(Μακρή 2004). Οι αλλαγές αυτές έχουν επιπτώσεις και στην Εκπαίδευση.

Συνεπώς, γεννάται το εξής ερώτημα: τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση; Πρόκειται για μια ερώτηση που έχει πολλές απαντήσεις (Μάρκου, 1997). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο τα σχολεία εκείνα όπου φοιτούν πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές, αλλά, όλα τα σχολεία που λαμβάνουν υπόψη τους την πολυπολιτισμική φύση της κοινωνίας και την αντανακλούν στις εκπαιδευτικές τους αρχές. Εξάλλου, δεν πρέπει να ξεχνάμε ό,τι ο ελληνικός πολιτισμός ήταν ανέκαθεν ανοιχτός σε άλλους λαούς και αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται όλος

ο δυτικός πολιτισμός. Πάνω σε αυτή την καινούργια πρόκληση καλείται το ελληνικό σχολείο να εργαστεί για να κερδίσει και πάλι το στοίχημα της νέας εποχής. Όπως αναφέρει, ανάμεσα στα άλλα, η τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Council of Europe 1986) η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου αποτελώντας βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα,

διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία θεωρούνται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες,

αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης, ενώ παράλληλα δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.

Δ) Οι παιδοψυχιατρικές διαταραχές

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η συμπεριφορά των παιδιών και εφήβων μπορεί να παρουσιάσει κάποιες ιδιαιτερότητες που μπορεί να χαρακτηρισθούν ως διαταραχές, (Guelfi, DSM-IV, 1996, σ. 131, κ.ε.) Περίπου το 10-20% των ατόμων μικρής ηλικίας εμφανίζουν οποιαδήποτε στιγμή, κάποια ψυχική διαταραχή που είναι επαρκούς σοβαρότητας, για να διαταράξει τη δική τους ζωή, τη ζωή των οικογενειών τους και τη ζωή του Σχολείου. Οι διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας συνήθως ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

α) στις συναισθηματικές διαταραχές,

β) στις διαταραχές της συμπεριφοράς και

γ) στις αναπτυξιακές διαταραχές που έχομε ήδη αναφέρει.

Οι περισσότερες παιδοψυχιατρικές διαταραχές έχουν σύνθετη πολυπαραγοντική αιτιολογία. Μια διάγνωση κάνει λόγο για διαταραγμένη συμπεριφορά ανάλογα με τη συχνότητά της, τη διάρκεια της, την έντασή της, και τις συνθήκες που επηρεάζουν την συγκεκριμένη συμπεριφορά. Για το λόγο αυτό, για κάθε συγκεκριμένο πρόβλημα, όπως για παράδειγμα, ντροπή, δειλία, αποθάρρυνση, επιθετικότητα, ψέματα, ανυπακοή, κλεψιά, σκασιαρχείο πρέπει πρώτα να διευκρινίσουμε: (1) αν πρόκειται για μια ατομική εκδήλωση της συμπεριφοράς του παιδιού ή του εφήβου που κυμαίνεται μέσα στα όρια του κανονικού ή είναι παθολογική ή (2) εάν αυτό είναι το αποτέλεσμα της ένταξής του σε μια ομάδα συνομήλικων ή είναι αποτέλεσμα του τρόπου οικογενειακής οργάνωσης. Στη συνέχεια, πρέπει να μελετήσουμε τα όρια της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας στη διαμόρφωση ή στη τροποποίηση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

Στις συναισθηματικές διαταραχές περιλαμβάνεται η κατάθλιψη και το άγχος, ενώ στις διαταραχές συμπεριφοράς, η συμπεριφορά του παιδιού είναι το πιο βασικό χαρακτηριστικό της διαταραχής (π.χ. διαταραχή διαγωγής ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας). Στο σημείο αυτό αξίζει όμως να σημειώσουμε ότι περίπου τα δύο τρίτα των παιδιών με διαταραχή διαγωγής, εξελίσσονται σε φυσιολογικούς ενήλικες με σωστή συμπεριφορά. Το ένα τρίτο από αυτά αναπτύσσουν αντικοινωνική προσωπικότητα. Κακοί προγνωστικοί παράγοντες είναι η έναρξη της διαταραχής

πριν την ηλικία των 10 ετών και η συνύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Τα μαθησιακά προβλήματα και η καθυστέρηση της ανάπτυξης αναγνωρίζονται συνήθως στην παιδική ηλικία, παρόλο που το άτομο θα συνεχίσει να αντιμετωπίζει δυσκολίες σε όλη του τη ζωή. Πολλά παιδιά και ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες, δεν αναπτύσσουν ψυχικές διαταραχές, αλλά σε μερικές διαταραχές, όπως για παράδειγμα αυτισμός, υπάρχει στενή συσχέτιση μεταξύ των δύο. Ορισμένες διαταραχές, όπως οι διαταραχές πρόσληψης τροφής ή η σχιζοφρένεια, μπορεί να εισβάλλουν στην εφηβεία και να συνεχιστούν κατά την ενήλικη ζωή.

ΙΙ) Πλαίσιο διαχείρισης της μαθητικής ποικιλομορφίας

Αφού οριοθετήσαμε την πολυμορφία και μελετήσαμε τις αιτίες της, κατανοούμε ότι η σωστή διαχείριση της πολυμορφίας και ο καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων είναι η κυριότερη ευθύνη του θεσμικού πλαισίου, σε συνδυασμό με το διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς (Δαμανάκης, 1999). Χωρίς το σχεδιασμό αυτό, οι πράξεις των παιδιών και των εφήβων κρίνονται συχνά ως: (α) μη – κατανοητές, (β) απρόβλεπτες, (γ) επαναστατικές και ανεξέλεγκτες, ενώ δεν είναι ακριβώς πάντα έτσι.

Ο σχεδιασμός αυτός περιλαμβάνει τις στρατηγικές, τα διοικητικά και τα οργανωτικά ζητήματα καθώς και τα ζητήματα που άπτονται του αναλυτικού προγράμματος και των παιδαγωγικών πηγών. Είναι σημαντικό τα σχέδια ανάπτυξης να συνοδεύονται από σχέδια δράσης, τα οποία θα καθορίζουν το χρονοδιάγραμμα των ενεργειών, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευθύνη, για τις διαδικασίες εφαρμογής και αξιολόγησης. Παράλληλα, μπορούν να έχουν ένα σημαντικό συμβουλευτικό ρόλο όσον αφορά τις προϋποθέσεις για την πλήρη ανάπτυξη του μαθησιακού τους δυναμικού. Ενδεικτικό είναι το σύνθετο μοντέλο προσέγγισης της ποικιλομορφίας που προτείνουμε και ακολουθεί στη συνέχεια.

Σύνθετο μοντέλο προσέγγισης ποικιλομορφίας

Στάδιο Α: Μέσα στο σχολείο, ανάπτυξη θεσμών και λειτουργιών που στηρίζουν την επικοινωνία και προωθούν τη καλλιέργεια των γνωστικών λειτουργιών. Εμπλεκόμενοι φορείς: Μαθητές, Διευθυντής, Σύλλογος Διδασκόντων Εκπαιδευτικός
Στάδιο Β: Σε συνεργασία με τις οικογένειες, επισκέψεις, ενεργητική εμπλοκή και παροχή μορφωτικών ευκαιριών στους γονείς. Εμπλεκόμενοι φορείς: Οι προηγούμενοι, ο Σύλλογος γονέων, οι Γονείς και οι Κηδεμόνες.
Στάδιο Γ: Το σχολείο ως επίκεντρο πολιτισμικών ανταλλαγών μέσα στην κοινότητα.. Εμπλεκόμενοι φορείς: Οι προηγούμενοι, η Κοινότητα, οι Πολιτιστικοί, Αθλητικοί και λοιποί Σύλλογοι, η Εκκλησία, κ.ά.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων του μαθητή και η διαχείριση της πολυμορφίας έχει ως άμεσο αποδέκτη τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται με τις γνώσεις του, την αγάπη του για το μαθητή καθώς επίσης και με τη χρήση της κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας (βλέπε για παράδειγμα, το μοντέλο της Κριτικής Διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001, τόμος, Β', σ. 158, κ.ε.) να αποβεί καθοριστικός συντελεστής στη διαχείριση της και σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού.

Στο πλαίσιο αυτό ο στόχος του εκπαιδευτικού χρειάζεται να είναι τριπλός:

α) να αναπτύξει τους κατάλληλους διαύλους επικοινωνίας με τους μαθητές,

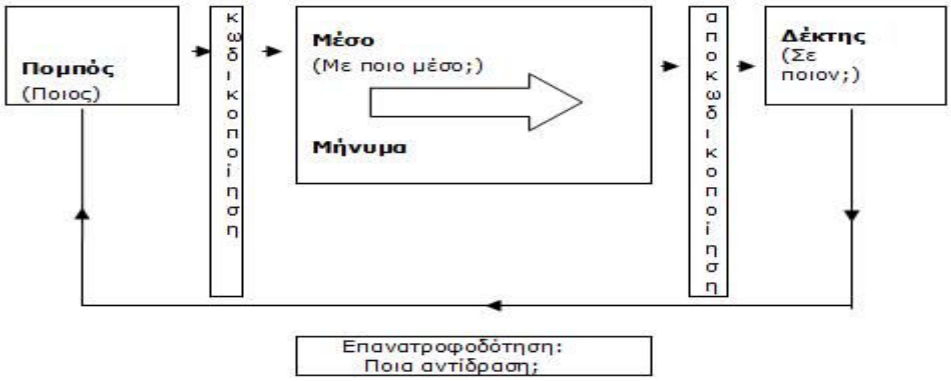
β) να διαχειριστεί απρόβλεπτες, μη κατανοητές, ή ανεξέλεγκτες συμπεριφορές

γ) να αμβλύνει τις γνωστικές λειτουργίες μέσα από την επιλογή των κατάλληλων μαθησιακών στόχων και μεθόδων και να αναπτύξει μια εκτεταμένη συστηματική γνωσιακή προσέγγιση του μαθητή..

Α) Η ανάπτυξη των κατάλληλων διαύλων επικοινωνίας

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία που επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων, θέσεων, ιδεών, πληροφοριών και συναισθημάτων και επηρεάζει καθοριστικά τις ανθρώπινες σχέσεις. Καθοριστικό ρόλο παίζει επίσης και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Για να υπάρξει επικοινωνία χρειάζονται τουλάχιστον δύο άτομα. Αυτός που εκπέμπει ένα μήνυμα και ονομάζεται πομπός και αυτός που παίρνει το μήνυμα και ονομάζεται δέκτης, (Μακρής & Μακρή, 2003, σ. 47-48). Στο σχολείο μαθητές και εκπαιδευτικοί οφείλουν να καταλαμβάνουν εναλλάξ και τους δυο αυτούς ρόλους, να γίνονται δηλαδή πομποί και δέκτες.

Σχηματική παράσταση της επικοινωνίας κατά Shannon 1



Όπως φαίνεται, το πρώτο μέρος της διαδικασίας της επικοινωνίας είναι η αποστολή μηνύματος από τον πομπό στο δέκτη (κωδικοποίηση) και το δεύτερο μέρος είναι η λήψη και η κατανόηση του μηνύματος από το δέκτη (αποκωδικοποίηση). Το μήνυμα είναι αρχικά το σύνολο των σκέψεων που έχει στο μυαλό του ο πομπός. Με τα μηνύματα μεταφέρει πληροφορίες: «το σχολείο θα παραμείνει κλειστό αύριο 25 Μαρτίου ….», δίνει εντολές: «βιαστείτε!», εκφράζει συναισθήματα και ιδέες: «είμαι χαρούμενος-η», «δε συμφωνώ μαζί σου», διατηρεί την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων: «εμπρός!», τέλος δίνει λεπτομέρειες στον κώδικα και στον τρόπο χρήσης του: «έφυγε ή μάλλον μετεγγράφει…». Το μήνυμα χρειάζεται όμως να πάρει την κατάλληλη μορφή και να χρησιμοποιηθεί το κατάλληλο μέσο για να φτάσει στο δέκτη. Η επιλογή του μέσου, (π.χ. προφορικός, γραπτός λόγος, χρήση τεχνικών μέσων, κ.ά.), το οποίο θα χρησιμοποιηθεί, για τη μετάδοση του μηνύματος απαιτεί μεγάλη προσοχή, διότι η μετάδοσή του δεν επιδρά πάντα μόνο θετικά αλλά και αρνητικά. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται

κωδικοποίηση. Με τη σειρά του ο δέκτης, για να κατανοήσει το μήνυμα, πρέπει να το αποκωδικοποιήσει.

Η παραγωγή και η λήψη ενός μηνύματος είναι ουσιαστικά μια πολύπλοκη τέχνη. Πολλές φορές, ένα μήνυμα άλλο λέει, άλλο υπονοεί και άλλο εκφράζει. Για παράδειγμα, το σχολείο αρχίζει στις 8.30΄, κάποιος μαθητής ένα πρωί φτάνει στις 9.00΄. Ο καθηγητής τον ρωτά: «Τι ώρα είναι τώρα;». Στην περίπτωση αυτή το μήνυμα λέει: «τι ώρα είναι τώρα;». Υπονοεί: «θα πρέπει να είστε προσεκτικός με την ώρα.». Στην πραγματικότητα όμως εκφράζει την παρατήρηση: «είσαι καθυστερημένος». Μόνο όταν ο δέκτης κατανοήσει σωστά το μήνυμα, αντιδρά ανάλογα με το περιεχόμενό του και επανατροφοδοτεί ή όχι την επικοινωνία.

Τα είδη του μηνύματος: Λεκτική –Μη λεκτική επικοινωνία

Η γλώσσα, που καθορίζει τη λεκτική επικοινωνία είναι ένα σύστημα από σύμβολα. Για να υπάρξει επικοινωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού πρέπει τα σύμβολα αυτά να είναι γνωστά και από τις δύο πλευρές. Ανάλογα με το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και το χρωματισμό των λέξεων έχουμε διάφορα επίπεδα προφορικού ή γραπτού λόγου. (Benoit, Lacroix, Lafleur, & al., 1993, σ. 189, κ.ε.) Η λεκτική επικοινωνία γίνεται συνήθως σε πέντε διαφορετικά επίπεδα:

Στο χαμηλότερο επίπεδο περιέχονται σύντομες ευκαιριακές συζητήσεις, π.χ. σχόλια του καθηγητή σε κάποιο μαθητή. Το δεύτερο επίπεδο επικοινωνίας περιλαμβάνει περιπτώσεις αναφοράς σε συγκεκριμένα ζητήματα. Εδώ μπορούν να γίνουν συζητήσεις γύρω από κοινά ενδιαφέροντα ή κοινές επιδεξιότητες που δημιουργούνται από το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Στο τρίτο επίπεδο μπορεί κάποιος να εκφράσει παράλληλα και τις ιδέες του και έτσι δίνεται η ευκαιρία στους άλλους για να τον γνωρίσουν βαθύτερα. Δεν υπάρχει όμως ακόμη αρκετή εμπιστοσύνη. Στο τέταρτο στάδιο ο πομπός μοιράζει περισσότερο τις σκέψεις και τα συναισθήματα του με το δέκτη, αλλά εξακολουθεί να είναι επιφυλακτικός ως προς το τι θα πει. Το πέμπτο επίπεδο επικοινωνίας χαρακτηρίζεται από την αμοιβαία ειλικρίνεια που δίνει τη δυνατότητα να εκφράζει κάποιος ελεύθερα σκέψεις, απόψεις, συναισθήματα. Για να φτάσουμε σ' αυτό το επίπεδο απαιτείται πολύς χρόνος και προσπάθειες.

Η μη λεκτική επικοινωνία συμπληρώνει τον προφορικό λόγο. Υπάρχουν, για παράδειγμα, ματιές, εκφράσεις ή χειρονομίες που στέλνουν δυνατά μηνύματα ή δίνουν έμφαση στο λεκτικό μήνυμα. Άλλες πάλι εκφράζουν μια συναισθηματική μας κατάσταση. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μη λεκτική επικοινωνία είναι:

Ο χώρος που υπάρχει ανάμεσα στον πομπό και στο δέκτη. Ο ζωτικός, δηλαδή, χώρος κάθε ανθρώπου, εκεί όπου ζει και κινείται. Ο χώρος στη σχολική κοινότητα είναι προκαθορισμένος από τα δεδομένα του εκάστοτε σχολικού συγκροτήματος. Στον παράγοντα αυτό ο ρυθμός μετακίνησής του και η εικόνα της σωματικής δύναμής λειτουργούν συμπληρωματικά.

Η εξωτερική εμφάνιση. Σημαντικό ρόλο παίζει η ενδυμασία, γιατί δίνει τη δυνατότητα επιλογής ή δημιουργίας προκαταλήψεων.

Οι στάσεις που υιοθετούμε. Με τις χειρονομίες ή την έκφραση του προσώπου στέλνουμε ή παίρνουμε πλήθος μηνυμάτων, που δημιουργούν ποικίλες εντυπώσεις.

Οι γκριμάτσες οι οποίες γίνονται συνειδητά ή ασυνείδητα. Συνήθως οι άλλοι τις αντιλαμβάνονται εύκολα. Ο τρόπος που προσέχουμε, που ξαφνιαζόμαστε, που δείχνουμε ανυπομονησία αποτελούν την αντίδραση του δέκτη στο μήνυμα που λαμβάνει και διαβάζονται στο πρόσωπό του.

Η μη λεκτική επικοινωνία έχει θετικές και αρνητικές επιπτώσεις:

Ενισχύει και στηρίζει το λόγο μεταφέροντας τα μηνύματα, τονίζοντας κάποια στοιχεία του μηνύματος και μεταφράζοντας τα συναισθήματα και την εσωτερική ψυχική διάθεση του πομπού και του δέκτη.

Έχει όμως και αρνητικά αποτελέσματα γιατί δημιουργεί ορισμένες φορές παράσιτα ή εκφράζεται ως «τικ» και παρενοχλεί το δέκτη.

Δίκτυα

Η επικοινωνία μπορεί να συμπεριλάβει πολλά πρόσωπα. Στην περίπτωση αυτή δημιουργείται ένα δίκτυο. Δίκτυο είναι η διαδρομή που διανύει μια πληροφορία για να φτάσει από έναν αρχικό πομπό σε έναν τελικό δέκτη. Η διαδρομή μπορεί να είναι άμεση, μπορεί όμως να έχει και ενδιάμεσους κόμβους.

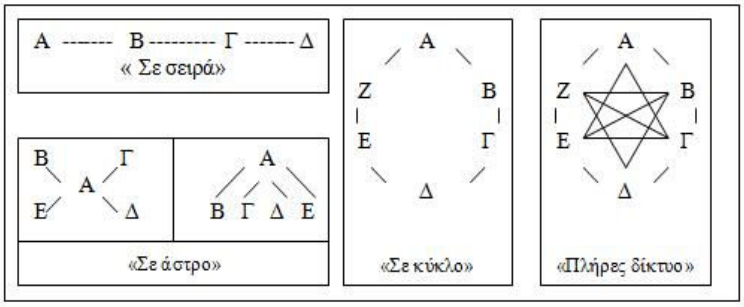
Υπάρχουν πολλοί τρόποι επικοινωνίας σε δίκτυο, (Μακρής & Μακρή, 2003, σ. 49-50):

α) δίκτυο «σε σειρά», όπως είναι η επικοινωνία της Διεύθυνσης του σχολείου με τους καθηγητές.

β) δίκτυο «σε άστρο», π.χ. όταν η γραμματέας του σχολείου στο κέντρο δέχεται μηνύματα από τα άκρα, δηλαδή από τη Διεύθυνση, τους καθηγητές και τους μαθητές.

γ) δίκτυο «σε κύκλο», όπως είναι η επικοινωνία σε αθλητικό παιγνίδι, όταν δεν υπάρχει κάποιος κόμβος και η πληροφορία κυκλοφορεί από τον έναν παίκτη στον άλλο.

δ) σε «πλήρες δίκτυο» που είναι ο πιο δημοκρατικός τρόπος επικοινωνίας, αφού δίνει σε όλους το δικαίωμα να εκφραστούν.



Είναι φανερό ότι ο καθένας από αυτούς τους τρόπους είναι προσαρμοσμένος και εφαρμόζεται σε μια διαφορετική περίπτωση. Σε κάθε διαπροσωπική σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ξεχωρίζουμε τον πομπό και το δέκτη, που βρίσκονται σε δυναμική θέση και σε συνεχή εναλλαγή ταυτότητας. Συνεπώς, η επικοινωνία είναι :

μία διαδικασία διανοητική, δηλαδή επιλογή και κωδικοποίηση ιδεών, ώστε να γίνεται δυνατή η μετάδοσή τους.

μία διαδικασία συναισθηματική. Τα συναισθήματα του δέκτη ή του πομπού βοηθούν την επικοινωνία και επηρεάζουν την διατύπωση ενός μηνύματος.

Οι ομιλητές, που είναι οι πομποί των μηνυμάτων, πρέπει να εκφράζουν με ακρίβεια το περιεχόμενο του μηνύματός τους για να γίνονται κατανοητοί από το δέκτη τους. Οι ακροατές είναι οι δέκτες των μηνυμάτων στη διαδικασία της επικοινωνίας. Για να καταλάβουν οι δέκτες τα νοήματα πρέπει να ασκηθούν στην ενεργό ακρόαση. Η ενεργός ακρόαση περιλαμβάνει ερωτήσεις και επαναδιατύπωση ιδεών. Αυτές οι αντιδράσεις είναι γνωστές ως «επανατροφοδότηση» όπως ήδη αναφέραμε. Η ενεργός επικοινωνία επιτρέπει στους ομιλητές και τους ακροατές να δουν αν τα μηνύματά τους δημιουργούν καθαρή επικοινωνία.

Β) Κατανοώντας τη συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων

Συμπεριφορά είναι κάθε είδους αντιδράσεις και πράξεις, που γίνονται άμεσα αντιληπτές ή διαπιστώνονται έμμεσα. Οι κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών και των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από το σχολείο και την κοινωνία. Η εκδήλωση απολύτως ίδιων συμπεριφορών δεν είναι δυνατή, επειδή κάθε άνθρωπος αποτελεί ξεχωριστή προσωπικότητα και αντιδρά διαφορετικά σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Όμως οι εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς (Herbert, 1995, σ. 199, κ.ε., Φράγκου, 1996, σ. 229, κ.ε), συχνά μοιάζουν μεταξύ τους, κυρίως όταν τα αίτια της εμφάνισής τους έχουν τις ίδιες απαρχές.

Από μια παραβατική μαθητική συμπεριφορά μπορεί να υπάρξουν και επακόλουθες συνέπειες. Για παράδειγμα, η ευερεθιστότητα και η νευρικότητα ενός μαθητή θα μπορούσε να οδηγήσει σε μείωση των επιδόσεών του, που θα οδηγούσε τελικά σε επιθετική συμπεριφορά. Σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για μια αλυσίδα αλληλένδετων, διαφορετικών μεταξύ τους, αρνητικών συμπεριφορών. Δείκτες προβληματικής συμπεριφοράς είναι τα ψέματα, οι απειλές, η σκληρότητα, οι πράξεις βαναυσότητας, η συμμετοχή σε συμμορίες, η φυγή και η καυχησιολογία, οι κρίσεις θυμού, η οργή, τα πείσματα, κ.ά.

Όταν εμφανίζονται οι παραβατικές συμπεριφορές, ή κοινώς «αταξία στη σχολική ζωή» (Ματσαγγούρας, 2002, σ.271, κ.έ) ο εκπαιδευτικός χρειάζεται:

1) Να μελετήσει τη συμπεριφορά

Να είναι ακριβής όταν περιγράφει μια συμπεριφορά:

(Α) Να μην χρησιμοποιεί όρους που δηλώνουν το πως αυτός σκέπτεται ό,τι είναι ή ό,τι νιώθει ο/η έφηβος (π.χ. «Είναι επιθετικός»).

(Β) Αντίθετα, χρειάζεται να περιγράψει τις συγκεκριμένες καταστάσεις (π.χ. «αρνείται να συμμορφωθεί όταν ....»).

Να διατηρεί μια ισορροπία μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος όταν προσπαθεί να εντοπίσει τις αιτίες της τωρινής συμπεριφοράς των εφήβων.

Τέλος, να γνωρίζει ότι οι ανθρώπινες πράξεις –απλές ή πολύπλοκες, υγιείς ή παθολογικές – είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και όχι ενός.

2) Να εξομαλύνει τις διαφορές

Να προσπαθεί να ξεκαθαρίσει τις δικές του στάσεις και συναισθήματα σχετικά με την κατάσταση πριν αντιμετωπίσει τον έφηβο και να ξεκαθαρίσει τα πράγματα καλύτερα στο μυαλό του. Για το λόγο αυτό ενδεικτικά αναφέρουμε το εξής πλαίσιο συμπεριφοράς: (α) Όταν (περιγράφουμε την κατάσταση)(π.χ. αυθαδιάζει, σκέπτεται να κινητοποιήσει τους συμμαθητές του για κατάληψη, κ.ά.) (β) Αισθάνομαι (περιγράφουμε τα συναισθήματά μας - φόβο, θυμό κ.λπ.) (γ) Γιατί .... (περιγράφουμε γιατί αισθανόμαστε έτσι).

3) Να επιλύσει τις διαφορές

Να αποφασίσει αν η συγκεκριμένη κατάσταση αξίζει να προκαλέσει τόση ενόχληση. (α) Καταγράφει μερικές αιτίες που να εξηγούν γιατί το θέμα αξίζει να συζητηθεί και γιατί όχι. (β) Βαθμολογεί τις αιτίες σύμφωνα με το παρακάτω σύστημα: (από **** που σημαίνει πολύ σπουδαίο - έως * που σημαίνει ασήμαντο). Στο τέλος, αναλογίζετε, αν υπερέχουν οι αιτίες σύμφωνα με τις οποίες αξίζει να συζητηθεί το θέμα ή τελικά παρατηρείται μια ισοβαθμία;

Αποφασίζει για το πνεύμα με το οποίο θα θέσει το ζήτημα. (Για παράδειγμα, θέλω να το αντιμετωπίσω σταθερά, δυναμικά, ήπια κ.λπ.)

Πλησιάζει το συγκεκριμένο μαθητή και ανοίγει σχετική συζήτηση.

(α) Ξεκινώντας αναφέρει πώς αισθανόμαστε και γιατί.

(β) Αποφεύγει να εκφράσει τα συναισθήματά του ως κριτικές ή επιθέσεις που θα τον κάνουν αμυντικό και/ή επιθετικό.

Ακούει την απάντησή του μαθητή και κάνει έλεγχο εάν την κατανόησε πλήρως:

(α) τα αισθήματά του σχετικά με την κατάσταση και

(β) τις αιτίες που τον οδηγούν σ' αυτή την απόφαση.

Μπορούμε για παράδειγμα να αναφέρουμε: «Αισθάνεσαι ....γιατί...» και να δούμε αν έχουμε ξεκαθαρίσει την άποψή του.

Μπορεί στο τέλος να βρει μια πρακτική συμφωνία, ένα συμβιβασμό, αν είναι δυνατόν. Ίσως να είναι δύσκολο και μερικές φορές αδύνατο, αλλά είναι πιο πιθανό πως θα βρει μια λύση αν αναγνωρίσει και παραδεχθεί τα συναισθήματα του εφήβου, εξηγήσει τα δικά του και συζητήσει τα ζητήματα ήσυχα, ήρεμα και με καλή θέληση.

Γ) Παιδαγωγικές παρεμβάσεις

Ο προβληματισμός μας στρέφεται στο πως οι μαθητές θα μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά και πιο φυσιολογικά, πως θα μπορέσουν να αυξήσουν το μαθησιακό αποτέλεσμα με το μικρότερο κόπο, πως θα παίρνουν τη μεγαλύτερη ευχαρίστηση από το μάθημα η οποία με τη σειρά της θα επανατροφοδοτεί τη διαδικασία και θα τους παρακινεί για περισσότερη μάθηση, και πως, τέλος, θα αποκτήσουν τη «μεταγνώση», (Κολιάδης, 1997, 2002, σ. 497, κ.ε). Μεταγνώση είναι ουσιαστικά η γνώση της γνώσης που κατέχει ένα άτομο. Σύμφωνα με τον Alexander & al. (1991), η μεταγνώση περιλαμβάνει τα εξής επίπεδα:

1) τη γνώση των σχεδίων και των στόχων, 2) τη γνώση των στρατηγικών που διευκολύνουν την απόκτηση των γνώσεων, 3) τη μεταγνωστική στρατηγική που διευκολύνει στην ολοκλήρωση του έργου, 4) την αξιολό-

γηση, 5) την αυτογνωσία που εμπεριέχει και την επίγνωση των ικανοτήτων.

Συνεπώς ο ρόλος του καθηγητή και του Σχολείου γενικότερα συνίσταται στο να οργανώσει τις συνθήκες και να φέρει σε επαφή το μαθητή με τις πληροφορίες, για να είναι δυνατή η εκμάθησή τους και η μετατροπή τους σε γνώση και μεταγνώση. Για το σκοπό αυτό πρέπει ο καθηγητής να δώσει ερεθίσματα και να ευαισθητοποιεί, αν είναι δυνατό, όλες τις αισθήσεις του μαθητή. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός πρέπει να προβληματιστεί γύρω από τις αρχές της επικοινωνίας. Η θέση μας αυτή δεν είναι αντίθετη με την άποψη για την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση. Πιστεύουμε δηλαδή, ότι η μάθηση δεν αρκεί μόνο να προσφέρεται, αλλά πρέπει και να κατακτιέται μετά από συνειδητή προσπάθεια γιατί είναι προσωπική υπόθεση του ατόμου που μαθαίνει.

Γι΄ αυτό το λόγο υιοθετούμε τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους όπου ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συνεργάζονται με υπευθυνότητα. Σχηματικά δημιουργείται ένας κύκλος συνεργασίας γύρω από τη γνώση, που μεταλαμπαδεύει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή.

Συνεπώς, η σύγχρονη Διδακτική Μεθοδολογία πρέπει να προσαρμόζεται:

α) στο είδος της κάθε ενότητας,

β) στη σύνθεση της τάξης, αλλά και στις αντιδράσεις των μαθητών, και

γ) στα χρησιμοποιούμενα μέσα διδασκαλίας.

Γι’ αυτό η στρατηγική αλλάζει κάθε φορά με κύριο στόχο την ενεργότερη συμμετοχή όλων των μαθητών, χωρίς να χάνεται ο σκοπός που προγραμματίσθηκε. Ο ίδιος τρόπος διδασκαλίας μονότονος πια για τους μαθητές – δημιουργεί μανία και όχι δημιουργική μάθηση.

«Η επίλυση προβλήματος (ή problem solving) και η μέθοδος project, οι οποίες είναι δυο διδακτικές μέθοδοι, που απορρέουν από τη Γενική Διδακτική και μπορούν να συνδυαστούν με άλλες ειδικότερες, όπως η μελέτη πεδίου, η μελέτη περίπτωσης, η χαρτογράφηση εννοιών, το παιχνίδι ρόλων, η ανίχνευση και τροποποίηση των εναλλακτικών ιδεών (εποικοδομητική προσέγγιση), κ.λ.π. και αποτελούν πολύτιμα εργαλεία στα χέρια ενός κατάλληλα εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού. Στοιχεία των παραπάνω μεθοδολογιών μπορεί να είναι: η πνευματική διέγερση = Brain storming, η αντιπαράθεση απόψεων = Debate, η ανάδραση = Reflection, το παιχνίδι ρόλων = Role playing, τα παιχνίδια προσομοίωσης = Simulation games» (Μακρή Δ., Ibid, σελ. 8). Συχνά αποτελεσματική είναι και η διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζεται βασίζεται στη συνεργατική διδασκαλία (team teaching) και στη μέθοδο project (Frey, 1986).

Πολύτιμο εργαλείο είναι επίσης και η Συμβουλευτική Ψυχολογία. «Η Συμβουλευτική και ο Προσανατολισμός είναι σχετικά καινούργια αντικείμενα στην Ελλάδα. Είναι συνεπώς επόμενο να μην υπάρχει παγιωμένη ορολογία στη γλώσσα μας. Οι ορισμοί που δίνονται για την Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό είναι σχετικά γενικοί, επειδή και το περιεχόμενο των θεσμών αυτών είναι πολύ ευρύ. Σε μια απλοποιημένη διατύπωση, η Συμβουλευτική με τον Προσανατολισμό αποτελούν έναν ενιαίο θεσμό που περιλαμβάνει διαδικασίες και μέτρα που στοχεύουν στο να βοηθήσουν το άτομο, αφού γνωρίσει τον εαυτό του και το περιβάλλον του, να επιτύχει επιλογές τέτοιες που θα εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή εξέλιξη και α-

ξιοποίηση του εαυτού του για το δικό του αλλά και το γενικότερο όφελος». (Μακρής Ι., Μακρή Δ., 2003, σελ. 92).

Βιβλιογραφία

Γεώργας, Δ. (1986). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμοι Α, Β. Αθήνα: Εκδ. Πανεπιστημίου Αθηνών.

Δαμανάκης, Μ.(1999). *Η Εκπαίδευση των Παλλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutemberg.

Κολιάδης, Εμ. Α., (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, Τόμος Γ΄, Γνωστικές θεωρίες, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κολιάδης, Εμ. Α., (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτικ*ή Πράξη, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Μακρή Δ., (2004). *Διδακτικές στρατηγικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Πρακτικά Ε΄ Συνεδρίου «*Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*», Αθήνα, Ε.Κ.Π.Α.

Μακρής, Ι. & Μακρή, Δ. (2003). *Εισαγωγή στη Μουσικοθεραπεία*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Μάνος, Κ. (1985). *Ψυχολογία του εφήβου.* Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Μάρκου, Π.Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2001). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τόμος Α΄, Θεωρία της Διδασκαλίας, τόμος Β΄, Στρατηγικές Διδασκαλίας, Αθήνα, Gutemberg.

Ματσαγγούρας, Ηλ., (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Η σχολική τάξη, χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία, Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 21

Παπαδόπουλος Ν., Ζάχος Δ. (1985), *Ψυχολογία,* Αθήνα,

Παρασκευόπουλος Ι., *Εξελικτική ψυχολογία,* τόμος 1ος. 2ος, 3ος, 4ος τόμ. Αθήνα.

Φράγκου, Χρ. (1996). *Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης,* Αθήνα: εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά.

Alexander, P.A., & al. (1991). Coming to Terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Educational Research, 61*, 3, 315-343.

Barnes P. (Ed.) (1995). *Personal, Social and Emotional Development of Children*. The Open University.

Benoit S., Lacroix M., Lafleur D., et al., *Communication et organisation*, Παρίσι, 1993.

Council of Europe, The CDCC's Project No 7: *The Educational and Cultural Development of Migrants* (Final Report), Strasburg 1986.

Christenson,S.L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly, 7(3),* 178–206.

Epstein,J. L.(1991).Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research,* Volume 5: Literacy through family, community and school interaction (pp.261-276). Greenwich, CT: JAI Press.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools.* Boulder, CO: Westview.

Erikson E. H. (1965). *Childhood and Society*. London, Chatto & Windus: The Hogarth Press.

Erikson E. H. (1968). *Youth, Identity and Crisis*. New York, Norton.

Guelfi J. D., (coordinateur général pour la traductiom française), (1996), DSM-IV, Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux, *American Psychiatric Association*, Paris

Frey K. (1986) *Η μέθοδος project*, μετάφραση Κλ. Μάλλιου, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Herbert M. (1994). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας,* (2η έκδοση). Αθήνα, Ελ.Γρ.

Herbert M. (1995). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*, Τόμοι 1 και 2, (6η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Segall M.H., (1993). *Η διαπολιτισμική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Taylor T. (1997). *Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Πόλις, 1997.

Vinsonneau, G., (1996). *Identé culturelle:.* Paris: Armand Colin.

Οι μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο. Διάγνωση - αξιολόγηση - αντιμετώπιση.

Ανδρέας Ν. Ζεργιώτης,
Διδάκτωρ Σχολικής Ψυχολογίας Παν/μίου Αθηνών

Περίληψη

Οι σχολικές δυσκολίες που παρουσιάζουν πολλοί μαθητές και η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, σχετίζονται πολλές φορές με τη μειωμένη ικανότητα που έχουν οι μαθητές αυτοί στο να «μαθαίνουν», είναι δηλαδή γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities, learning difficulties, Lynn, Gluckin & Kripke, 1979· Devereux, 1982) ή, εφόσον οι δυσκολίες αυτές αναφέρονται μόνο σε συγκεκριμένους τομείς της σχολικής γνώσης, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (special learning difficulties, Pumfrey, 1997). Οι αιτίες που προκαλούν τις μαθησιακές δυσκολίες στα παιδιά είναι πολλές, και συνήθως δεν είναι εύκολο να αποκαλυφθούν (Coles,1987). Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities), που εισήχθη στην Αμερική το 1963 από τον Samuel Kirk, εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να συνοδεύεται από μια σημασιολογική αοριστία και μια πραγματολογική ασάφεια, όσον αφορά στο εννοιολογικό εύρος και την πραγματολογική υπόσταση του όρου. Σε κάθε, όμως, περίπτωση το σχολείο πρέπει να διαθέτει δυνατότητα έγκυρης ανίχνευσης και ταυτοποίησης των δυσκολιών αυτών και να αναπτύσσει συγκεκριμένες θεσμικές δράσεις και προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση και την ανάταξή τους στον μέγιστο δυνατό βαθμό.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, διάγνωση, παρέμβαση

Εισαγωγή

Η ευρεία χρήση του όρου μαθησιακές δυσκολίες στην εποχή μας, υποδηλώνει την ανυπολόγιστη αξία και τη μακρά διάρκεια της επήρειας των μηχανισμών μάθησης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την κοινωνική εξέλιξη του ατόμου. Μαθησιακή ικανότητα και σχολική επίδοση αν και δεν ταυτίζονται απολύτως, συχνά όμως διαπλέκονται (Καραντάνος, 1990). Στην πράξη, ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χωρίς άλλο επιθετικό προσδιορισμό, υποδηλώνει την αδυναμία ή τη σοβαρή δυσκολία του μαθητή να ανταποκριθεί στα σχολικά του καθήκοντα (Αγαλιώτης, 2000).Οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών αποκτούν συνήθως υπόσταση μόνο μέσα στη σχολική τάξη, όπου οι επιπτώσεις τους είναι άμεσα εμφανείς στη σχολική τους επίδοση και προσαρμογή. Το εξωτερικό κριτήριο σε επίπεδο συμπεριφοράς του παιδιού-μαθητή, είναι δηλαδή ο βαθμός μάθησης και ανταπόκρισής του στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που αντιστοιχεί στη χρονολογική του ηλικία, αφού με βάση αυτή κατατάσσεται στην αντίστοιχη βαθμίδα σχολικής φοίτησης.

Ο Samuel Kirk, προτάσσοντας την παιδαγωγική διάσταση, σε σχέση με την ιατροκεντρική προσέγγιση του όρου μαθησιακές δυσκολίες, προέβαλε την αναγκαιότητα διαμόρφωσης ειδικών προγραμμάτων παιδαγωγικής παρέμβασης και αποκατάστασης του προβλήματος, προσδιορίζοντας τις μαθησιακές δυσκολίες ως εξής: «Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities) παρουσιάζουν διαταραχές σε έναν ή περισσότερους τομείς των ψυχοδιανοητικών τους διεργασιών, ιδιαίτερα δε κατά την απόκτηση και χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές, μπορεί να επεκτείνονται σε τομείς όπως της αντίληψης, της κατανόησης, της σκέψης, της δυνατότητας για ανάγνωση και ορθογραφία, καθώς και σε αδυναμίες κατανόησης των μαθηματικών συμβόλων και πράξεων» (Δράκος 1998).

Μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί περισσότεροι από 40 ορισμοί σχετικά, που φαίνεται πάντως να έχουν μεταξύ τους τα εξής κοινά στοιχεία (Δράκος 1998):

Ο όρος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα ατόμων

Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών με Μ.Δ. υστερούν σημαντικά από το μέσο όρο της τάξης τους και ο μαθητής δεν μπορεί να επωφεληθεί από το «κανονικό» εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου

Η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων είναι ανομοιογενής στο ίδιο το άτομο

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής χαρακτηρίζουν όλο το φάσμα της ζωής του και όχι μόνο τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις

Η διάγνωση πρέπει να αποκλείει άλλου τύπου δυσκολίες ή δυσλειτουργίες ως πρωταρχικές αιτίες, αλλά δεν αποκλείει την ταυτόχρονη εμφάνιση και άλλων δυσλειτουργιών ή διαταραχών

Τα κριτήρια θα πρέπει να αναφέρονται στο παιδαγωγικό μοντέλο παρέμβασης

Η Canadian Association for Children and Adults with Learning Disabilities το 1981, ύστερα από συνθετική προσέγγιση του προβλήματος, κατέληξε στον ορισμό: «Μαθησιακές δυσκολίες, ένας γενικός όρος, που παραπέμπει σε μια ετερογενή ομάδα από διαταραχές, οφειλόμενες σε προσδιοριζόμενη ή συναγόμενη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Τέτοιες δυσλειτουργίες μπορεί να εκδηλώνονται με καθυστερήσεις στην πρώιμη ανάπτυξη και/ή δυσκολίες σε κάποια από τις παρακάτω περιοχές: προσοχή, μνήμη, συντονισμό, ανάγνωση, γράψιμο, ορθογραφία, αριθμητική, κοινωνική επάρκεια και συναισθηματική ωριμότητα. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι έμφυτες και μπορεί να επηρεάσουν μάθηση και συμπεριφορά σε κάθε άτομο, συμπεριλαμβανομένων αυτών με δυνατότητες κάτω από το μέσο όρο, στο μέσο όρο και πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνης. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται πρωταρχικά σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές φυσικές μειονεξίες, πνευματική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή ή περιβαλλοντικές μειονεξίες, παρά το ότι μπορούν να εμφανιστούν συγχρόνως με οτιδήποτε από τα παραπάνω» (Coles, 1987).

Οι μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο

Ένα από τα σύγχρονα προβλήματα που απασχολούν σήμερα την εκπαιδευτική κοινότητα και τους γονείς σε ολόκληρο τον κόσμο, είναι οι πρώιμες και χωρίς προφανή αιτιολογία σχολικές δυσκολίες που εμφανίζει ένα ιδιαίτερα σημαντικό ποσοστό μαθητών. Οι μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τη σχολική μάθηση (learning disabilities educational art) αναφέρονται σ' ένα ευρύτατο πεδίο της οργανωμένης σχολικής γνώσης και η αιτιολογία τους μπορεί να ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό. Σε γενικές γραμμές, ό,τι παρεμποδίζει και παρεμβαίνει αρνητικά στη μαθησιακή διαδικασία μέσα στο σχολείο και παρεμποδίζει την πορεία του μαθητή προς τη σχολική γνώση, μπορεί να θεωρείται ως αίτιο και πηγή μαθησιακών δυσκολιών. Τέτοιοι παράγοντες αρνητικού επηρεασμού και παρεμπόδισης της σχολικής μάθησης μπορεί να οφείλονται σε διανοητικούς, συναισθηματικούς, σωματικούς, ακόμα και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Οι σχολικές δυσκολίες, σύμφωνα την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, μπορεί να αποδοθούν αιτιολογικά σε μια από τις παρακάτω πέντε μεγάλες κατηγορίες (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991):

Ψυχικά προβλήματα, όπως νευρωτικές καταστάσεις, παιδικές ψυχώσεις, διαταραχές συμπεριφοράς, αντιδράσεις προσαρμογής κλπ.

Ειδικές καθυστερήσεις στην εξέλιξη, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, διαταραχή λόγου και ομιλίας κλπ.

Προβλήματα στο νοητικό επίπεδο, όπως αποκλίσεις στη νοημοσύνη εκατέρωθεν του μέσου όρου.

Ιατρικές καταστάσεις, όπως διαταραχές όρασης και ακοής, κινητικές δυσκολίες, χρόνια νοσήματα, επιληψίες κλπ.

Ψυχο-κοινωνικές καταστάσεις, όπως πολιτισμική αποστέρηση, διγλωσσία, ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης, δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες κλπ.

Στην Ελλάδα, το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στο δημοτικό σχολείο έχει έναν έντονο όσο και πρώιμο ακαδημαϊκό-γνωστικό προσανατολισμό. Οι γνωστικές απαιτήσεις του σχολείου από τους νεοεισερχόμενους ακόμα μαθητές είναι έντονες και πιεστικές, παρόλο που η προσχολική αγωγή δεν ήταν μέχρι και το τρέχον σχολικό έτος 2006-07 υποχρεωτική και το πρόγραμμα του σχολείου δεν έχει αποκτήσει ακόμα οργανική σύνδεση με αυτό του νηπιαγωγείου, ώστε να αποτελεί τη φυσική του συνέχεια και εξέλιξη. Οι δεξιότητες της γραφής και η ορθογραφία, η κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης, η κατανόηση της έννοιας των αριθμών της πρώτης εικοσάδας και πρόσφατα με τα καινούργια βιβλία και της πρώτης εκατοντάδας, η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων και η επίλυση απλών και στη συνέχεια περισσότερο σύνθετων προβλημάτων, αποτελούν μεταξύ άλλων υποχρεώσεις στις οποίες το «παιδί-μαθητής», από την Α΄ κιόλας τάξη του δημοτικού σχολείου, οφείλει σταδιακά να ανταποκριθεί.

Η σχολική αποτυχία στο δημοτικό σχολείο είναι στενά συνυφασμένη με τη «Γλώσσα» και τα «Μαθηματικά». Τα μαθησιακά προβλήματα στη γλώσσα εντοπίζονται κυρίως στο γραπτό λόγο και σχετίζονται με τη μειωμένη αναγνωστική ικανότητα και την ελλιπή ορθογραφική επίδοση του μαθητή. Η αποτυχία στα μαθηματικά, εξάλλου, σχετίζεται με αδυναμία στην κατανόηση και επεξεργασία των βασικών μαθηματικών εννοιών (όπως η έννοια της ποσότητας, του αριθμού, η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, η επίλυση απλών αριθμητικών προβλημάτων κλπ.). Η τυχόν αδυναμία του μαθητή, να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις μαθησιακές προκλήσεις στο σχολείο, του προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και έχει σαν αποτέλεσμα, μέσα από επαναλαμβανόμενες αρνητικές αυτοαξιολογήσεις και ετεροαξιολογήσεις, να διαμορφώνει σταδιακά ένα συναισθηματικό υπόβαθρο μαθημένης αδυναμίας σε σχέση με τη σχολική μάθση (Torgesen, 1977). Σύμφωνα με τη βιοκοινωνική θεωρία του Erikson (Παρασκευόπουλος, 1985), το παιδί σχολικής ηλικίας 7 – 11 ετών είναι στο εξελικτικό στάδιο της φιλοπονίας ή της κατωτερότητας. Σε περίπτωση δηλαδή που οι προσπάθειές του στο σχολείο δεν ευοδώνονται και δεν έχουν θετικό αποτέλεσμα, το παιδί βιώνει έντονα συναισθήματα κατωτερότητας.

Η χαμηλή σχολική επίδοση έχει επομένως και δευτερογενείς επιπτώσεις τόσο στην αυτοαντίληψη όσο και στη συμπεριφορά των παιδιών. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από εξωπροσωπικό έλεγχο στη συ-

μπεριφορά τους (external locus of control, Pearl, 1982), από επαναλαμβανόμενες αρνητικές αυτοαξιολογήσεις σε σχέση με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και την υποκειμενική εκτίμηση της δυσκολίας του έργου και τέλος από έλλειψη εσωτερικών κινήτρων για μάθηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Όλα αυτά καθηλώνουν το παιδί σε μια παθητική και αναποτελεσματική επαφή με το περιβάλλον, περιορίζοντας δραματικά την ικανότητά του για μάθηση. Έτσι, σε περίπτωση που το παιδί αποτύχει να αναπτύξει επιτυχείς δράσεις –όπως αναφέραμε- μέσα στο σχολείο, οδηγείται σε επαναλαμβανόμενες αρνητικές αυτοαξιολογήσεις και βαθμιαία αναπτύσσει αισθήματα κατωτερότητας. Ο Coopersmith (1967) και ο Burns (1986) μάλιστα επεσήμαναν, ότι η σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης είναι ακόμα ισχυρότερη για τα παιδιά που αποτυγχάνουν στο σχολείο. Σε μια έσχατη προσπάθεια, λοιπόν, διατήρησης και προστασίας των όποιων υπολειμμάτων αυτοεκτίμησης του έχουν απομείνει, το παιδί που αποτυγχάνει στο σχολείο μπορεί να εμφανίσει προβληματική συμπεριφορά, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από την κοινωνική απομόνωση και απόσυρση μέχρι και την εκδήλωση επιθετικότητας (Λεονταρή, 1998).

Οι στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να μάθουν, μπορούν να διακριθούν σε γνωστικές και μεταγνωστικές. Έρευνες έχουν αποδείξει, ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν αυθόρμητα λιγότερες στρατηγικές μάθησης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Wong, 1996). Το πρόβλημα, πάντως, των παιδιών αυτών δεν είναι τόσο η εκμάθηση όσο η επιλογή, η χρήση και ο σωστός συνδυασμός των στρατηγικών μάθησης. Ο Flavell (1976), επεσήμανε ότι με τον όρο μεταγνώση εννοούμε την ενημερότητα ενός ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες, τις γνωστικές του δυνάμεις και αδυναμίες και την αυτορρύθμισή του. Η αυτορρύθμιση ή ικανότητα για αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, στην ουσία συνδυάζει τη μεταγνώση και τα κίνητρα σε σχέση με το επιτελούμενο έργο και αποτελεί σημαντικό συστατικό της όλης διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων ή απόκτησης νέας γνώσης (Μπεζέ, 1998). Η αυτορρύθμιση, πάντως, είναι δυνατόν να διδαχτεί με συστηματικό τρόπο στα παιδιά, ακόμα και σ' αυτά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως υποστηρίζουν οι Wong & Jones, (1982).

Μια σημαντική παράμετρος για την ανάδειξη των δυσκολιών μάθησης στο σχολείο, είναι και ο βαθμός δυσκολίας επίτευξης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, από το σύνολο των μαθητών μιας συγκεκριμένης ηλικίας. Είναι γνωστό ότι οι τάξεις Α΄, Γ΄ και Ε΄ θεωρούνται από τις πιο δύσκολες στο δημοτικό σχολείο. Σε μια έρευνα της Τζουριάδου (1990), σε δείγμα 1038 παιδιών από τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, βρέθηκαν μεγαλύτερες συχνότητες παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες στην Α΄ και στη Γ΄ τάξη, γεγονός που αποδεικνύει ότι και το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να ενοχοποιείται σε ένα σημαντικό βαθμό για την ανάδειξη σχολικών δυσκολιών στα παιδιά, με τη γενικότερη έννοια. Μόνο, όμως, όταν οι δυσκολίες αυτές ταυτοποιούνται και εντοπίζονται ταυτόχρονα και στο αναπτυξιακό προφίλ του παιδιού, μπορεί να χαρακτηριστούν ως μαθησιακές δυσκολίες. Όπως αναφέρουν οι Μιχελογιάννης & Τζενάκη (2000), οι μαθησιακές δυσκολίες είναι συνήθως μικροδιαταραχές οι οποίες βρίσκονται πολύ κοντά στις φυσιολογικές λειτουργίες, γι' αυτό

δεν μπορεί να εντοπιστούν και να ανιχνευτούν τόσο εύκολα, ώστε να προληφθούν έγκαιρα, εφόσον μπορεί και να είναι μόνο αποκλίσεις που βρίσκονται μέσα στα φυσιολογικά πλαίσια. Στην προσχολική ηλικία, οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται με τη μορφή ελαφράς αργοπορίας στην εξέλιξη του οπτικοκινητικού συντονισμού και του ακουστικοφωνητικού λόγου, με αποτέλεσμα να μην μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας (Τζουριάδου, 1990). Στην περίπτωση που αποκλειστεί η πιθανότητα να υπάρχει μειωμένη νοημοσύνη, γεγονός που προκαλεί διάχυτες και γενικευμένες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα μαθησιακές δυσκολίες στο παιδί, τότε οι δυσκολίες στη μάθηση χαρακτηρίζονται ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (special learning difficulties). Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι έμφυτες και οφείλονται σε μια προσδιοριζόμενη ή συναγόμενη αναπτυξιακή απόκλιση σε κρίσιμους για τη μάθηση τομείς της ανάπτυξης.

Διάγνωση – αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών

Το πρόβλημα της έγκυρης όσο και έγκαιρης διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών, αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα πρόβλημα προς επίλυση. Αν και έχουν γίνει σημαντικά βήματα, τόσο οι διαγνωστικές δομές όσο και η ανάπτυξη κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων είναι ακόμα σε φάση προσανατολισμού και αναζήτησης. Η διαγνωστική αξιολόγηση, πάντως, των μαθησιακών δυσκολιών έχει τις περισσότερες φορές δυο στόχους. Ο ένας είναι ο διαπιστωτικός–ταξινομητικός και χρησιμεύει στη λήψη αποφάσεων διοικητικού χαρακτήρα, αφορά δηλαδή στην κατάταξη του παιδιού σε κάποια ταξινομητική κατηγορία (π.χ. δυσλεξία, νοητική υστέρηση κλπ.). Η διαπιστωτικής αυτής μορφής αξιολόγηση γίνεται από κάποια επίσημα θεσμοθετημένη διαγνωστική δομή (ΚΔΑΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, κλπ.) Ο δεύτερος στόχος της αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, που μπορεί να γίνει και μέσα στη σχολική μονάδα, είναι ο προγραμματικός–παρεμβατικός, ο οποίος εστιάζεται βασικά στη συγκέντρωση εξειδικευμένων πληροφοριών για κάθε παιδί, με σκοπό την πολύπλευρη υποστήριξή του και την κατασκευή διδακτικο-θεραπευτικών προγραμμάτων αντιμετώπισης και άρσης των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

Οι Hood & Jonson (1991, σελ.11) έγραψαν: «Η αξιολόγηση είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της συμβουλευτικής (counseling) και παρέχει πληροφορίες που μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε κάθε βήμα για το μοντέλο επίλυσης προβλημάτων (problem-solving model)» Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση πρέπει να χρησιμοποιείται για να αποσαφηνίσει όψεις της πραγματικής κατάστασης του παιδιού, με σκοπό να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι για αποτελεσματικότερη διορθωτική υποστήριξή του. Αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών είναι δηλαδή μια συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών για ένα παιδί, το οποίο εμφανίζει σχολικές αδυναμίες και διαπιστωμένα η επίδοσή του υπολείπεται από αυτή των συνομηλίκων του, με αποτέλεσμα το παιδί αυτό να αδυνατεί με ένα τρόπο μόνιμο και συστηματικό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Η αξιολόγηση αυτής της μορφής πρέπει να εξετάζει: α) αν οι δυσκολίες του παιδιού στη μάθηση, αλλά και στην κοινωνική του ίσως προσαρμογή, οφείλονται σε κάποια ειδική ανάγκη ή ελλειμματική ανάπτυξη β) αν το παιδί χρειάζεται ειδική

αγωγή και γ) ποιος είναι ο πιο ενδεδειγμένος τύπος εκπαίδευσης για το παιδί αυτό (Rivera & Smith, 1997).

Δυστυχώς, όμως, είναι συνηθισμένο πρόβλημα στο σχολικό μας σύστημα να εντοπίζονται οι ελαφρές και μέτριες δυσκολίες μάθησης με αρκετή καθυστέρηση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα από εντοπισμένες και εστιασμένες που είναι αρχικά σε μια γνωστική περιοχή, να αποκτούν προοδευτικά μια ολοένα πιο έντονη και πιο γενικευμένη μορφή σε κάθε παιδί. Π.χ. η ανεπαρκής ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης (phonological awareness) στην προσχολική ηλικία, μπορεί να αποτελέσει έναν έγκυρο προβλεπτικό δείκτη για τη μελλοντική υστέρηση της αναγνωστικής επίδοσης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο (Πόρποδας, 2002). Επίσης, συγχέεται η ειδική μαθησιακή δυσκολία με τη σχολική αποτυχία, που είναι συνήθως το εμφανές αποτέλεσμα της διαταραχής αυτής στο σχολείο.

Επειδή η εικόνα των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολύπλοκη και εμφανίζεται με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε κάθε παιδί, μαζί με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ή ακόμα και ψυχομετρικό τεστ, είναι σκόπιμο να συνεξετάζονται τα χαρακτηριστικά της ανάπτυξης, της προσωπικότητας αλλά και της λειτουργικότητας κάθε παιδιού στο περιβάλλον του και να συλλέγονται όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες γι᾽ αυτό. Η συστηματική παρατήρηση του παιδιού, η κλινική αξιολόγηση της εμφάνισης και της συμπεριφοράς του, η συνέντευξη, η χορήγηση ερωτηματολογίων αυτοαξιολόγησης αλλά και ετεροαξιολόγησης, τα προβολικά τεστ, η διερεύνηση συγκεκριμένων στάσεων και αντιλήψεων και η διαπίστωση της αυτοαντίληψής του σε σχέση με τον τομέα της σχολικής μάθησης, είναι στοιχεία που πρέπει να συνεκτιμώνται ώστε η διαγνωστική αξιολόγηση του προβλήματος να είναι όσο το δυνατόν πιο πολύπλευρη και πιο αναλυτική.

Σήμερα, γενικά, πιστεύεται ότι για να γίνει «διάγνωση» των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει το παιδί να έχει τουλάχιστον μέση νοημοσύνη, το περιβάλλον του να του παρέχει επαρκείς ευκαιρίες να μάθει να διαβάζει και να γράφει, να μην έχει αισθητηριακές ή σοβαρές νευρολογικές βλάβες, ούτε ψυχιατρικά ή σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα. Βέβαια, αν και αυτά τα κριτήρια αποκλεισμού είναι πολύτιμα, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να βασίζεται στο ιδιαίτερο γνωσιακό προφίλ του παιδιού και στο συνδυασμό διαφόρων μειονεξιών και εμφάνισης συγκεκριμένων συμπτωμάτων. Υπάρχουν ψυχολογικές αξιολογήσεις, οι οποίες μαζί με το ιατροκοινωνικό ιστορικό του παιδιού μας παρέχουν τις πληροφορίες για τη σωστή αξιολόγηση του προβλήματος. Τα μοντέλα αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι βασικά τρία (Lerner, 1993) :

1ο. Η παραδοσιακή αξιολόγηση (traditional assessment) ειδικών δεξιοτήτων του παιδιού, με ειδικά κατασκευασμένα και σταθμισμένα τεστ

2ο. η δυναμική αξιολόγηση (dynamic assessment), η οποία σε αντίθεση με την παραδοσιακή δεν χρησιμοποιεί σταθμισμένα τεστ, αντίθετα προσπαθεί να διαπιστώσει πόσο καλά μπορεί να αποδώσει το παιδί κάτω από ευνοϊκές για τη μάθηση συνθήκες και με την αλληλεπίδραση του δασκάλου και όχι να διαπιστώσει έγκυρα και αξιόπιστα ίσως, αυτό που έχει ήδη το παιδί μάθει μέχρι τώρα. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε ότι η μέθοδος αυτή προσπαθεί να «παρασύρει» το παιδί στη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης (Vygotsky, 1993,

1997), ώστε να διαπιστώσει τις πραγματικές δυνατότητές του σε αλληλεπίδραση με έναν ενήλικο-εκπαιδευτή.

3ο. Η αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum based assessment), που αποτελεί μια ευρέως αποδεκτή πρακτική κυρίως στην ειδική αγωγή. Διαφέρει από την παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης, στο γεγονός ότι το υλικό που χρησιμοποιείται προέρχεται άμεσα από τη διδασκαλία.

Το τρίτο μοντέλο αξιολόγησης, όπως προαναφέρθηκε, συναντάται επίσης και ως «διδακτική αξιολόγηση» (Φλωράτου, 1998· Παντελιάδου, 2000). Στη βάση αυτής της αξιολόγησης υπάρχει η αρχή που αναφέραμε παραπάνω, ότι οι δυσκολίες δεν είναι αποκλειστικότητα του μαθητή και δεν αποτελούν αποκλειστικά δικό του πρόβλημα, αλλά είναι επίσης σε ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο ποσοστό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του μαθητή, του δασκάλου, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Ο μαθητής αξιολογείται εδώ ως ο τελικός αποδέκτης όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η C. Blankenship (1985) αναφέρει ότι τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης, για είναι πραγματικά χρήσιμα στην καθημερινή διδακτική πράξη, πρέπει να δίνουν πληροφορίες οι οποίες θα επιτρέπουν:

α) την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες του μαθητή, με πιθανές αλλαγές στο πρόγραμμα

β) την επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων

γ) τη συνεχή εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή

δ) την εκτίμηση τα αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων

ε) την παρουσίαση της προόδου σε γονείς, μαθητές και παράγοντες της εκπαίδευσης.

Η παραδοσιακή αξιολόγηση, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που παρουσιάσαμε παραπάνω, δεν μπορεί από μόνη της να καλύψει συνολικά αυτό το ευρύ φάσμα των απαιτήσεων της διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, αφού δεν αναδεικνύει συνολικά την εικόνα του παιδιού και δεν εστιάζει στην υποεπίδοσή του (underachievement) στο σχολείο, στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα τα οποία διδάσκονται σ᾽ αυτό. Κατά συνέπεια, ο συνδυασμός της παραδοσιακής και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης φαίνεται να είναι σήμερα η περισσότερο ολοκληρωμένη και αποδεκτή πρόταση. Η κατασκευή, επομένως, αξιόπιστων και λειτουργικών κριτηρίων εκπαιδευτικής αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών με δομική εγκυρότητα περιεχομένου, τα οποία να είναι στηριγμένα στη λογική αλλά και στη ροή του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος και να μπορούν να εντοπίζουν και να ανιχνεύουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα και στα μαθηματικά, πρέπει να αποτελεί βασικό εκπαιδευτικό στόχο.

Ο Παρασκευόπουλος (2002) παρουσίασε δυο ανεξάρτητα, αλλά συμπληρωματικά μεταξύ τους μοντέλα διαγνωστικής προσέγγισης και αξιολόγησης των μαθησιακών προβλημάτων. Όπως φαίνεται, στο σχήμα που ακολουθεί, είναι δυο μοντέλα τα οποία καλύπτουν δυο ουσιαστικά τα δύο διαφορετικά επίπεδα αξιολόγησης των δυσκολιών μάθησης που προαναφέραμε. Το ένα μοντέλο αφορά στη γνωστική-ψυχογλωσσσική αξιολόγηση, που διερευνά δηλαδή το βαθύτερο επίπεδο επεξεργασίας και ανάλυσης των

πληροφοριών και τη βαθύτερη μαθησιακή δομή του ατόμου σε επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στην ενδοατομική αξιολόγηση και στην ανάδειξη των αναπτυξιακών ελλειμμάτων του παιδιού σε κάθε τομέα ανάπτυξης ξεχωριστά. Ως εργαλείο αξιολόγησης γι' αυτή την αξιολόγηση προτείνει το ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Το δεύτερο μοντέλο στο οποίο αναφέρεται είναι η συμπεριφοριστικού τύπου αξιολόγηση. Η αξιολόγηση αυτή αφορά στην ανάλυση του μαθησιακού έργου (task analysis), με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τον εντοπισμό των μαθησιακών κενών και των εσφαλμένων μαθήσεων.

ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Γνωστική - Ψυχογλωσσική	Συμπεριφοριστική - Ανάλυση έργου
Μαθησιακή δομή ->Ανάπτυξη	Μαθησιακό έργο ->Μάθηση
Ενδο-ατομική αξιολόγηση γνωστικών-ψυχογλωσσικών ικανοτήτων και εντοπισμός αναπτυξιακών ελλειμμάτων - ανεπαρκειών	Ανάλυση του μαθησιακού έργου και εντοπισμός μαθησιακών κενών λαθών και εσφαλμένων μαθήσεων

ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης

Η διαγνωστική αυτή αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο, εκτός αν υπάρχει άλλος συγκεκριμένος λόγος, πρέπει να είναι παρεμβατικού και προγραμματικού -όπως εξηγήσαμε παραπάνω- χαρακτήρα και να υλοποιείται μέσα στο ίδιο το σχολείο, αφού εκεί εμφανίζονται και ταυτοποιούνται οι Μ.Δ. ως πρόβλημα στην ομαλή εξέλιξη και πορεία της σχολικής φοίτησης των μαθητών.

Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο.

Είναι σήμερα επιτακτική η ανάγκη να δοθούν ίσες και όχι ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές. Το κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο όχι μόνο για την ατομική ανάπτυξη, αλλά πολύ περισσότερο, ίσως, για την κοινωνική πρόοδο και ευημερία μιας κοινωνίας, στον ανταγωνιστικό στίβο του παγκόσμιου οικονομικού περιβάλλοντος. Ο Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης (Human Development Index) αποτελεί από τις αρχές της δεκαετίας του '90 μέτρο για την ταξινόμηση των χωρών και περιλαμβάνει τη μακροβιότητα και το προσδόκιμο ζωής, το κατά κεφαλήν εισόδημα και το επίπεδο εκπαίδευσής κάθε ανθρώπου (Βούτσινος, Ηλιάδης, 1999). Η αποτελεσματική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων μιας χώρας, με την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ώστε κάθε άτομο να μπορεί να είναι αυτόνομο και λειτουργικό, είναι σήμερα περισσότερο επιτακτική παρά ποτέ.

Η άποψη ότι το υπόστρωμα των μαθησιακών δυσκολιών βρίσκεται στα νευρωνικά κυκλώματα του εγκεφάλου, επικρατεί ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Μια έγκαιρη, επομένως, διάγνωση που ακολουθείται από μια συστηματική εφαρμογή κατάλληλων διδακτικο-θεραπευτικών προγραμμάτων, θα επιτρέψει την αντικατάσταση των κυκλωμάτων αυτών και την αντιμετώπιση του προβλήματος. Η εφαρμογή μεταγνωστικών δεξιοτήτων και τεχνικών μάθησης μπορεί να διδαχτεί στα παιδιά, μετά την ηλικία των εννέα ετών (Παρασκευόπουλος, 1985). Μάλιστα, από την εφαρμογή

των τεχνικών αυτών στη διδασκαλία, είναι δυνατόν να επωφεληθούν παιδιά μέσης ή ακόμα και χαμηλής νοημοσύνης (Παντελιάδου, 2000).

Στο μικρόκοσμο της σχολικής τάξης, πολλοί είναι οι μαθητές που δεν βρίσκουν το δρόμο προς τη σχολική επιτυχία. Οι μαθητές αυτοί μένουν ουσιαστικά αβοήθητοι, αφού το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ενιαίο για όλους και δεν προβλέπει διαφοροποιημένες υπηρεσίες εκπαίδευσης με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας από το δάσκαλο μέσα στην τάξη είναι μια θεμελιώδης αρχή της διδακτικής επιστήμης, η οποία όμως δύσκολα μπορεί να αξιοποιηθεί στην πράξη. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές, οι οποίοι δεν κατορθώνουν να ανταποκριθούν και να προσαρμοστούν έγκαιρα στις απαιτήσεις του σχολικού συστήματος, να οδηγούνται σε μεγάλο ποσοστό προς τη σχολική αποτυχία. Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας των παιδιών, και μάλιστα ως αποτέλεσμα και προέκταση του προβλήματος των δυσκολιών μάθησης, μας αφορά όλους. Σύμφωνα με τη διακήρυξη της συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα (1992): «Κάθε σχολείο θα πρέπει να είναι μια κοινότητα συνολικά υπεύθυνη για την επιτυχία ή την αποτυχία του κάθε μαθητή».

Η επίσημα θεσμοθετημένη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στο κανονικό σχολείο, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, περιορίζεται ουσιαστικά σήμερα μόνο στα «τμήματα ένταξης» και στα «φροντιστηριακά τμήματα». Ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας, όπως αναφέρεται στο Π.Δ. 390/1990, άρθρο 17, προβλέπει την παρακολούθηση προγράμματος διδασκαλίας στη Νεοελληνική Γλώσσα και στα Μαθηματικά για όλους τους μαθητές του δημοτικού και κατά προτίμηση για τους μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης. Στην πράξη όμως το ΠΔ αυτό, δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Όσον αφορά στα τμήματα ένταξης, τα οποία λειτουργούν παράλληλα μέσα στα δημοτικά σχολεία, είναι ξεκάθαρο ότι έχουν άλλο προσανατολισμό και απευθύνονται σε ένα πολύ περιορισμένο ποσοστό μαθητών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρότερα μαθησιακά και άλλα αναπτυξιακά προβλήματα. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, τα τμήματα αυτά –σε όσα σχολεία υπάρχουν- οργανωτικά και διοικητικά ανήκουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής.

Ανάμεσα στους μαθητές κάθε σχολείου υπάρχουν και αυτοί που αντιμετωπίζουν μέτριες ή σοβαρές δυσκολίες στη σχολική τους πορεία, σε ένα ή και περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Είναι προφανές, ότι στο σημερινό δημοτικό σχολείο δεν προσφέρονται ουσιαστικές διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους «αδύνατους» μαθητές. Σε κάθε σχολική τάξη 20-25 παιδιών, αναμένεται να υπάρχουν δυο, τρία ή και περισσότερα παιδιά με μέτριες ή και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, ενώ τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο σχολικής αποτυχίας (at risk), μπορεί να φτάνουν τα επτά με οκτώ σε κάθε τμήμα αντίστοιχα (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή, Γιαννίτσας, 1999). Στους μαθητές αυτούς δεν παρέχεται κανενός είδους επιπλέον βοήθεια μέσα στο σχολείο, για να ξεπεράσουν την όποια δυσκολία αντιμετωπίζουν.

Είναι εμφανής η έλλειψη εναλλακτικών προγραμμάτων μάθησης και ειδικά μελετημένων μεθόδων διδακτικο-θεραπευτικής παρέμβασης. Απουσιάζουν από το αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας κάθε σχολείου τα επίσημα θεσμοθετημένα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και πρόσθετης

διδακτικής στήριξης. Ακόμα, όμως, και στην περίπτωση που αυτά μερικώς εφαρμόζονται, γίνονται με τη λογική της συμπλήρωσης ωραρίου για όσους εκπαιδευτικούς δεν συμπληρώνουν το διδακτικό τους ωράριο. Για να είναι όμως τα προγράμματα αυτά αποτελεσματικά, πρέπει η λειτουργία τους να είναι διαφοροποιημένη σε σχέση με το κανονικό πρόγραμμα της τάξης ώστε να είναι ελκυστικά σε κάθε μαθητή και να εξασφαλίζεται η εθελοντική συμμετοχή του σε αυτά. Ούτε η φιλοσοφία του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας, όπως εφαρμόζεται μέχρι σήμερα, ούτε οι στόχοι, ούτε και τα μέσα που παρέχονται για την υλοποίησή της ανταποκρίνονται στην ουσία της πρότασης που καταθέτουμε, θέλοντας να συμβάλλουμε στο γενικότερο και διαρκή προβληματισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στόχος είναι μια νέα δυναμική στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης και μαθησιακής ενίσχυσης μέσα σε κάθε σχολείο, ώστε να δίνεται η δυνατότητα με θεσμικό τρόπο να καλύπτονται τα μαθησιακά κενά που εμφανίζει ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών, στην πορεία της σχολικής φοίτησής του. Στο πλαίσιο μιας νέας αντίληψης για τη λειτουργία και το ρόλο του σχολείου και την παροχή διαφοροποιημένων και αναβαθμισμένων υπηρεσιών εκπαίδευσης, προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών, πρέπει να λειτουργούν σε κάθε σχολείο τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Όσοι μαθητές εμφανίζουν υστέρηση στην επίδοσή τους σε κάποιο από τα κύρια μαθήματα του δημοτικού σχολείου, στη γλώσσα ή στα μαθηματικά, θα πρέπει να εντοπίζονται έγκαιρα και να παρακολουθούν ενισχυτικά-φροντιστηριακά μαθήματα μέσα στο σχολείο, μετά το τέλος του κοινού διδακτικού ωραρίου με κριτήριο όχι τόσο την ηλικία, όσο τις ανάγκες τους, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, κάτι που άλλωστε θα ισχύει και για τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, αφού θα υπάρχουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες για όλους. Χρειάζεται δηλαδή μια νέα, καθαρά μαθητοκεντρική αντίληψη για τη διεύρυνση και τη διαχείριση του ωφέλιμου σχολικού χρόνου.

Το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργίας κάθε σχολείου, πρέπει, στον αρχικό ακόμα σχεδιασμό του, να λαμβάνει υπόψη τις αναμενόμενες μαθησιακές αποκλίσεις των μαθητών του στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, με βάση τις ατομικές διαφορές (Παρασκευόπουλος, 1992). Η διδασκαλία πρέπει να μπορεί να προσαρμόζεται στο κατάλληλο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης κάθε παιδιού, γιατί διαφορετικά μπορεί να δράσει πολλαπλασιαστικά ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000). Η αρχή της εξατομίκευσης της διδασκαλίας, στα πλαίσια της ικανοποίησης των ιδιαίτερων αναγκών αλλά και των διαφορετικών προτιμήσεων και κλίσεων κάθε μαθητή, επιβάλλει να υπάρχουν μέσα σε κάθε σχολείο και σε ένα ποσοστό 15-20% περίπου του συνολικού προσφερόμενου εκπαιδευτικού χρόνου, διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλους τους μαθητές. Οι δραστηριότητες αυτές θα ξεκινούν μετά τη λήξη του ενιαίου προγράμματος - ώστε να μη διασπάται η αίσθηση της ενότητας και του ενιαίου της κάθε τάξης- και θα ολοκληρώνονται στις 14.30΄ για το δημοτικό σχολείο. Για την ικανοποίηση αυτής της νέας αντίληψης για το ρόλο του σχολείου, απαιτείται διεύρυνση του ωρολογίου προγράμματος λειτουργίας των δημοτικών

σχολείων, αλλά και ριζικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όταν οι κτιριακές υποδομές το επιτρέπουν τα φροντιστηριακά μαθήματα θα γίνονται σε ειδικά διαμορφωμένες και εξοπλισμένες αίθουσες και τα διδακτικά-παρεμβατικά προγράμματα θα είναι απόλυτα εστιασμένα και επικεντρωμένα σε μια γνωστική περιοχή. Η διάρκειά τους θα είναι περιορισμένη και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος θα παρακολουθεί τα προγράμματα αυτά, θα αλλάζει και δεν θα παραμένει σταθερός σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν παιδιά από όλες τις τάξεις και να αποφεύγεται οποιοσδήποτε «στιγματισμός» τους από τη συνεχή φοίτησή τους στα τμήματα αυτά. Ο αριθμός μαθητών θα κυμαίνεται από οκτώ (8) έως δώδεκα (12) και η συμμετοχή τους θα αποφασίζεται ύστερα από προγραμματισμένες αξιολογήσεις μέσα στην κανονική τάξη φοίτησής τους. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα αναλαμβάνουν την υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων πρέπει να είναι ειδικά εκπαιδευμένοι, να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων στην παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας κάθε μαθητή και θα ενημερώνουν τον ατομικό του φάκελο με τα στοιχεία των αξιολογήσεων και της προόδου που σημειώνει.

Επίλογος

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε την ανάγκη να γίνουν σημαντικές αλλαγές και τομές στο εκπαιδευτικό σύστημα, να ανιχνεύονται και να εντοπίζονται έγκαιρα μέσα σε κάθε σχολική μονάδα και σε κάθε σχολική τάξη όσα παιδιά βρίσκονται σε κίνδυνο σχολικής αποτυχίας (at risk), ώστε στη συνέχεια να μπαίνουν σε ειδικά προγράμματα αποκατάστασης. Αυτό θα βοηθήσει ώστε να μην εξωθούνται τα παιδιά αυτά σε ένα φαύλο κύκλο συνεχόμενων αποτυχιών. Η σχολική αποτυχία είναι τραυματική και διαμορφωτική εμπειρία για κάθε μαθητή, αφού έχει σαν αποτέλεσμα να την εισπράττει σαν προσωπική αποτυχία (Κατάκη, 1985). Το σχολείο, για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στο θεσμικό του ρόλο, πρέπει να είναι έτοιμο να βοηθήσει και να υποστηρίξει όλους τους μαθητές του στην συνεχή εξέλιξη της ανάπτυξής τους, στην επιτυχή ολοκλήρωση του έργου τους και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Σύμφωνα με το Seif : «αγωγή είναι κατανόηση και βοήθεια», (Παπάς, 1994).

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2001). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, Αιτιολογία –Αξιολόγηση - Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Blankenship, C. (1985). Linking Assessment and Instruction. In J. Cawley, (Ed.) *Practical Mathematics. Appraisal of the Learning Disabled.* Rockville: Aspen Publication (pp. 59-78).

Βούτσινος, Γ., Ηλιάδης Ν. (1999). *Τεχνολογία και ανάπτυξη*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Π. Ινστιτούτο.

Burns, R.B. (1986). *The self Concept: Theory, Measurement, Development and Behavior*. London: Longman.

Coles,G. S.(1987). *A critical look at learning disabilities*¨. NY:Pantheon Books.

Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self- Esteem. San Francisco*: W.H. Freeman.

Devereux, K. (1982). *Understanding learning difficulties*. Milton Keyns: Open University .

Δράκος, Γ.Δ. (1998). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα:Περιβολάκι & Ατραπός.

Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of Problem Solving*. In L. B. Resnick (Eds.). *The Nature of Intelligence*. (pp. 231-235). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hood, A.,& Jonson, R. (1991). *Assessment in counseling: A guide to the use of psychological assessment procedures*. Alexandria, VA: American Association of Counseling Development.
Καραντάνος, Γ. (1990). *Παιδοψυχιατρική εκτίμηση στις μαθησιακές δυσκολίες, Διαφοροδιαγνωστικά προβλήματα και η σημασία τους*. Στο Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Κατάκη, Χ. (1985). Σχολική αποτυχία ως σύμπτωμα οικογενειακής δυσλειτουργίας. *11ο Πανελλήνιο Ιατρικό Συνέδριο,* Αθήνα.
Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων* (δ΄έκδοση). Αθήνα: Ελ. Γράμματα.
Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη* (β΄ έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Lerner, J. (1993). *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis & Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
Lynn, R., Gluckin, N., & Kripke, B. (1979). *Learning disabilities*. New York: Free Press.
Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
Μιχελογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Μπεζέ, Λ. (1998). *Γνωστική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδ. Πράξη*, Αθήνα: Ελ. Γράμματα.
Παπάς, Α. Ε. (1994). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη Παιδείας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Δελφοί.
Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία, Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση.* Τόμοι 1,2,3,4. Αθήνα:αυτοέκδοση.
Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1992). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών, Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις.* Αθήνα: αυτοέκδοση.
Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1999). *ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, Δομή και Χρησιμότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2002). Μαθησιακές δυσκολίες και η αντιμετώπισή τους στο σχολείο. Ανακοίνωση στην εκπαιδευτική ημερίδα: «*Ψυχοκοινωνική Υγεία Παιδιού και Εφήβου*». Σύρος.
Pearl, R,A. (1982). Learning disabled children´s attributions for success and failure: A replication with a labeled LD sample. *Learning Disability Quarterly, 5*, 173-176.
Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
Pumfrey, P.D. (1997). Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία: Προέλευση, εντοπισμός, αντιμετώπιση. Στο ανθολόγιο: Ε. Τάφα (επιμέλεια). *Συνεκπαίδευση Παιδιών Με και Χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Rivera, D. & Smith, D. (1997). *Teaching students with learning and behavior problems*. Boston: Allyn and Bacon.
Τζουριάδου, Μ. (1990). Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σεμινάριο *Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Torgesen J.K. (1977). The role of non specific factors in the task performance of learning disabled children: A theoretical assessment. *Journal of Learning Disabilities, 10*, 27-34.
Vygotsky, L.S. (1993). *Σκέψη και γλώσσα* (Α. Ρόδη, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση (έτος πρωτότυπης έκδοσης 1934).
Vygotsky, L.S., (1997). *Νους στην κοινωνία* (Σ.Βοσνιάδου, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
Φλωράτου, Μ. Μ. (1998). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*. Αθήνα : Οδυσσέας.
Wong B.Y. & Jones, W. (1982). Icreasing metacomprehension in learning-disabled and normaly-achieving students through self-questioning training. *Learning Disability Quarterly, 5*, 228-240.
Wong, B. (1996). Metacognition and Learning Disabilities. In *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego, California: Academic Press Inc.

Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Τρύφων Νικολόπουλος
Ειδικός παιδαγωγός – Φιλόλογος

Περίληψη

Η μάθηση και απόκτηση γνώσεων είναι ένα σύνθετο, πολύπλοκο και δύσκολο έργο, δεν είναι λοιπόν σπάνιο κάποια άτομα να παρουσιάζουν δυσκολίες σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και για διαφορετικούς λόγους. Γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει ένα νέφος από μύθους που έχουν επικρατήσει, οι οποίοι οφείλουν την καταγωγή τους, αφενός σε έλλειψη πληροφόρησης και γνώσης και αφετέρου στη σύγχυση που επικρατεί, αποπροσανατολίζοντας ή και ακυρώνοντας τη λήψη των κατάλληλων μέτρων. Η επιτυχής αντιμετώπιση τους δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, εφόσον εξαρτάται από την αιτιολογία, τα χαρακτηριστικά την ένταση των δυσκολιών, αλλά και από την έγκαιρη διάγνωση. Έγινε προσπάθεια αφενός να καταδειχτούν τα κύρια χαρακτηριστικά των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και αφετέρου να γίνει σύνδεση με την εκπαιδευτικά πράξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, γνωστικές στρατηγικές, ειδική αγωγή.

Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν την μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και απασχολούν ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών, υπάρχουν δε, από τότε που οι άνθρωποι έπρεπε να επεξεργάζονται πληροφορίες και να μαθαίνουν. Πέρασε βέβαια, πολύς χρόνος, για να εδραιωθεί η αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι ένα αγαθό που θα πρέπει να προσφέρεται σε όλους ανεξαιρέτως και ότι δεν υπάρχει παιδί που να μην εκπαιδεύεται.

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Kirk το 1962 στην Αμερική, στο έργο του Education Exceptional Children. Ο Kirk ξεκαθαρίζει στο έργο του αυτό πως οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε μία ειδική κατηγορία ατόμων και δεν οφείλονται σε αισθητηριακές ή διανοητικές αναπηρίες. Να σημειωθεί πως μίλησε για την αναγκαιότητα να διαμορφωθούν ειδικά προγράμματα αποκατάστασης και ένταξης για τα άτομα που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα.

Συχνά οι εκπαιδευτικοί αναρωτιόμαστε γιατί κάποιοι μαθητές είναι σε θέση να μαθαίνουν και κάποιοι άλλοι όχι. Η απάντηση βρίσκεται στο ότι οι μαθητές που μαθαίνουν έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση γνωστικών στρατηγικών μάθησης. Λέγοντας στρατηγικές μάθησης εννοούμε όλες τις ειδικές ενέργειες που κάποιος χρησιμοποιεί για την κατανόηση, την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση των νέων πληροφοριών. Όσοι μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικά γνωρίζουν μία ποικιλία από γνωστικές στρατηγικές και είναι σε θέση να επιλέξουν κάθε φορά εκείνες που είναι οι καταλληλότερες. Η χρήση των στρατηγικών αυτών οργανώνεται, καθοδηγείται και αξιολογείται από μία ανώτερη πλευρά νοημοσύνης, τη μεταγνώση, όπου είναι ουσιαστικά η ενημερότητα των μαθητών για τις νοητικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν για να μάθουν (Σ. Παντελιάδου, 2004, σελ. 12).

Τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες: Απόπειρα ορισμού

Είναι δύσκολο να συμφωνηθεί ένας ορισμός, αφενός διότι η απόκτηση γνώσεων είναι ένα σύνθετο γνωστικό έργο, αφετέρου οι μαθησιακές δυσκολίες δεν συνιστούν ένα ομοιογενές πεδίο διαταραχών. Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί μετά την οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών από τον Kirk, όλοι όμως φαίνεται να συμφωνούν στα εξής:

α) Ο όρος αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα ατόμων. Να σημειώσουμε με έμφαση πως κάθε μαθητής με μαθησιακή δυσκολία είναι μοναδικός. Παρουσιάζει διαφορετικό συνδυασμό και σοβαρότητα προβλημάτων, είναι δε ένα άτομο με μία, ή περισσότερες σημαντικές ελλείψεις στις βασικές διαδικασίες μάθησης. Κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει έναν ατομικό ρυθμό, επίπεδο και ποιοτική σύνθεση των δυσκολιών, οδηγώντας συχνά τους εκπαιδευτικούς σε απόγνωση (Παντελιάδου, 2000, σελ. 11).

β) Οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες υστερούν σημαντικά από το μέσο όρο της ομάδας της τάξης και επίσης δεν μπορούν να ακολουθήσουν αλλά και να επωφεληθούν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι δυσκολίες δε αυτές επεκτείνονται σ' όλο το φάσμα της ζωής τους και όχι μόνο στις σχολικές τους επιδόσεις. Συνοδεύονται πάντα με σημαντικές αναστολές στην πρόσκτηση της μάθησης, η οποία οδηγεί σε σχολική αποτυχία και με άρνηση ή αντίσταση στην καταβολή προσπάθειας για ενεργητική μάθηση, οδηγώντας το μαθητή σ' ένα φαύλο κύκλο σχολικής αποτυχίας: μείωση αυτοεκτίμησης-εύκολη αποθάρρυνση-εγκατάλειψη προσπάθειας - αποτυχία (Sausse, 1996, σελ. 72-73).

γ) Η διάγνωση θα πρέπει να αποκλείει άλλου τύπου δυσκολίες ή δυσλειτουργίες ως πρωταρχικές αιτίες, χωρίς αυτό να αποκλείει την ταυτόχρονη εμφάνιση τους. Η σχέση των μαθησιακών δυσκολιών αφενός με προβλήματα συμπεριφοράς αυτοελέγχου και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και αφετέρου με την ψυχική υγεία είναι αμφίδρομη, τα οποία να σημειωθεί πως δεν είναι δυνατό από μόνα τους να συνιστούν μαθησιακή δυσκολία.

Αντιγράφουμε από την Παντελιάδου τον ορισμό που έδωσε ο Hammil το 1990, τον οποίο και θεωρούμε αρκετά κατατοπιστικό: οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία 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, μάλιστα είναι δυνατό να υπάρχει σ' όλη τη ζωή του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων (Παντελιάδου, 2004, σελ. 23).

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται στη πράξη ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία έχοντας ως αποτέλεσμα τη συχνή αλλοίωση του περιεχομένου του. Παρότι εννοιολογικά σηματοδοτεί την οποιαδήποτε δυσκολία μάθησης συνδέθηκε σχεδόν κατά αποκλειστικότητα με την σχολική μάθηση. Επίσης, δεν είναι αρνητικά φορτισμένος ούτε για τους διδάσκοντες, μα ούτε και για τους γονείς, όπου μπορούν να μεταφέρουν κάτω από την ομπρέλα αυτή ακόμα και παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση. Είναι ανώδυνος και για το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα, αφήνοντας να εννοηθεί πως οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εγγενείς στο άτομο αν όχι και «παθολογικές», άρα και δύσκολα εκπαιδεύσιμο. Τέλος, δεν πρέπει να μας διαφεύγει της προσοχής πως μία σχολική αποτυχία μπορεί να συνδέεται με πολλά άλλα αίτια, εκτός εκείνα της μαθησιακής δυσκολίας. Η σύγχυση είναι μεγάλη και ο όρος χρησιμοποιείται και για αλλογενείς μαθητές όπου δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική, αλλά και για μαθητές με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής.

Μύθοι γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες

Γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει ένα νέφος από μύθους που έχουν εδραιωθεί, οι οποίοι οφείλουν την καταγωγή τους, αφενός σε έλλειψη πληροφόρησης και γνώσης και αφετέρου στη σύγχυση που επικρατεί. Έχουν δε επιφέρει μία σειρά από ματαιώσεις στους μαθητές αυτούς και ακυρώσεις στη λήψη των κατάλληλων μέτρων, με απρόβλεπτες συνέπειες για την κοινωνική και ψυχική τους ισορροπία. Οι πιο συχνά εμφανιζόμενοι μύθοι είναι:

1. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι τεμπέληδες και αδιάφοροι. Ένας μύθος που επικράτησε για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, καθιστώντας δυστυχείς και καταδικάζοντας ένα μεγάλο κομμάτι των μαθητών αυτών, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα δύσκολο να πειστούν να εναποθέσουν το συσσωρευμένο φορτίο αποτυχιών που κουβαλούν, για να μπουν στη διαδικασία της εξερεύνησης της μάθησης.

2. Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν πρόβλημα μόνο με τα σχολικά μαθήματα. Οι δυσκολίες χαρακτηρίζουν όλο το φάσμα της ζωής τους και όχι μόνο τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Πολλές φορές αναχαιτίζουν και την εν γένει εξέλιξή τους, τόσο την συναισθηματική όσο και την κοινωνική.

3. Δεν μπορούν να μάθουν και να έχουν μία ομαλή γνωστική πορεία. Αυτό που χρειάζονται για να μπορέσουν να εμπλακούν στη γνωστική διαδικασία είναι εναλλακτικοί τρόποι διδακτικής προσέγγισης. Αφού οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ανομοιογενείς από τη φύση τους δεν μπορεί να υπάρξει μία και μόνη εναλλακτική προσέγγιση. Όλα τα δεδομένα δείχνουν πως θα πρέπει να γίνεται πολύπλευρη αξιολόγηση, να αναδυκνείεται αντικειμενικά η δυσκολία, να εντοπίζονται όσα στοιχεία της είναι δυνατό και ανάλογα να σχεδιάζεται και το πρόγραμμα παρέμβασης (Belmont et Vérillion, 2003, σελ. 34-35). Μπορούν να φτάσουν και σε ακαδημαϊκές σπουδές, παρακάμπτοντας τις όποιες δυσκολίες τους, εάν αντιμετωπιστούν με διάφορη διδακτική παρέμβαση και αξιολόγηση.

4. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή νοημοσύνη. Οι μαθητές αυτοί κινούνται στα πλαίσια της φυσιολογικής νοημοσύνης, ενώ κάποιοι παρατηρείται να έχουν υψηλό δείκτη, ενώ άλλοι να τοποθετούνται

στο κατώτερο φυσιολογικό όριο. Είναι απαραίτητο να υπογραμμίσουμε πως δεν συνιστά μαθησιακή δυσκολία μία σοβαρή ανυπέρβλητη βλάβη του εγκεφάλου.

5. Οι μαθησιακές δυσκολίες ξεπερνιούνται με το πέρασμα του χρόνου και φθίνουν, με αποτέλεσμα να φθάσουν οι μαθητές στο σημείο να απαλλαγούν από αυτές. Η παρουσία τους είναι όχι μόνο μόνιμη, αλλά και διαρκής στο άτομο, η βελτίωση είναι αργή και ιδιαίτερα δύσκολη, χωρίς να σημαίνει πως δεν μπορούν τα άτομα αυτά να εμπλακούν ενεργά με τη μάθηση.

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως δεν συνιστούν μαθησιακές δυσκολίες η μείωση της σχολικής επίδοσης που είναι συνηθισμένη στους εφήβους με την είσοδο στην κυρίως εφηβεία. Δεν θα πρέπει λοιπόν να ενοχοποιούμε τις διαφορές που παρατηρούνται στη πλειονότητα των μαθητών κατά το πέρασμα από μία κατώτερη σε μία ανώτερη βαθμίδα, από το δημοτικό στο γυμνάσιο κι από το γυμνάσιο στο λύκειο. Επίσης οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, όπου ένας μαθητής υστερεί λόγω της μη επαρκούς χρήσης της γλώσσας υποδοχής δεν συνιστά μαθησιακή δυσκολία. Το ίδιο και η ελλιπή φοίτηση, αλλά και οι σοβαρές αισθητηριακές βλάβες (κώφωση, τύφλωση), όπως και τυχόν ανεπάρκειες ή βλάβες του εγκεφάλου.

Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οδηγούνται συχνά σε αδιέξοδο, κοινός τόπος στην εκπαιδευτική πράξη. Οι γνώσεις τους είναι αποσπασματικές και μηχανιστικές, περιέχουν περιορισμένου εύρους γενικεύσεις και είναι φτωχοί σε στρατηγικές επίλυσης, αλλά και επεξεργασίας της σχολικής εργασίας. Έτσι οδηγούνται σε γνωστικό αδιέξοδο, μέσα από μονοπάτια που τους οδηγούν στο φαύλο κύκλο της αποτυχίας.

Δεν αποτελούν όπως ήδη αναφέρθηκε έναν πληθυσμό με κοινές εκδηλώσεις, άρα δύσκολα γίνεται μία κατηγοριοποίηση μίας τόσο ετερογενούς ομάδας με πολυκαθοριζομένη αιτιολογία. Υπάρχουν ενστάσεις για το εάν μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Για παράδειγμα σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης ο όρος μαθησιακές δυσκολίες είναι μέθοδος κατασκευής της πραγματικότητας και τρόπος με τον οποίο σκεφτόμαστε και κατηγοριοποιούμε τους άλλους (Denzin 1995, σελ. 25-35, Mc Call M. & Becker S.H. 1990, σελ. 3-4, Fosnot T.C. 1996, σελ. 16-20). Με αυτή την προσέγγιση η έννοια της μαθησιακής δυσκολίας υφίσταται αλλά είναι μία κατασκευή κοινωνική και έχει σημασία το νόημα που δίνουμε στις όποιες διαφορές παρεκκλίνουν από τον μέσο όρο.

Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές ξεχωρίζουν κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα. Τα χαρακτηριστικά αυτά θα επιχειρήσουμε να τα αναφέρουμε με συντομία χωρίζοντας τα σε δύο κατηγορίες: α) χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμπεριφοράς και β) γνωστικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά.

Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμπεριφοράς

1. Χαμηλή αυτοεικόνα και απουσία κινήτρων. Έχουν πείσει τον εαυτό τους πως δεν μπορούν να τα καταφέρουν, ως συνέπεια αποφεύγουν να θέσουν στόχους και επιπλέον δεν έχουν κίνητρο για να κινητοποιηθούν

γνωστικά. Σε κάθε πρόκληση του σχολείου και σε κάθε νέα ευκαιρία οδηγούνται σε αποτυχία, σε απογοήτευση, γεμίζουν με συναισθήματα ενοχής και ντροπής. Δεν εμπιστεύονται το μέλλον τους και εμπλέκονται σε καταστάσεις που όλοι μας θέλουμε να αποφεύγουμε, όπως φόβος (ταπείνωση στην ομάδα των συνομηλίκων), άγχος (δεν προφταίνουν το μάθημα), απογοήτευση (δεν μπορούν να κατανοήσουν τη διδασκαλία), αλλά ενίοτε και επιθετικότητα. Τέλος, μπορεί να καταφύγουν στο να προβάλλουν έντονα την αδυναμία τους επιζητώντας οίκτο ή απαλλαγή, εγκαταλείποντας παράλληλα κάθε προσπάθεια.

2. Χαμηλή επένδυση στο μέλλον. Συνδέεται με τη χαμηλή αυτοεικόνα που κουβαλούν. Παρατηρείται όχι μόνο από τους μαθητές, αλλά και από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Τείνουν δε συχνά να αποδίδουν τη σχολική τους αποτυχία, όχι στην ανεπαρκή προσπάθειά τους και στην έλλειψη γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, αλλά στη χαμηλή τους ικανότητα που πιστεύουν πως έχουν.

3. Κοινωνική αποδοχή. Δύσκολα γίνονται αποδεκτοί από την ομάδα των συνομηλίκων, υιοθετώντας την εικόνα του αποτυχημένου ατόμου. Συναισθήματα που βιώθηκαν στη παιδική ηλικία, παγιώνονται στο βασικό συναπτικό δίκτυο της νευρωνικής αρχιτεκτονικής και είναι δύσκολο να αλλάξουν σε μεγαλύτερες ηλικίες (D. Goldman 1998, σελ. 315). Μέχρι να φτάσουν στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο έχουν βιώσει την απόρριψη τόσο από το οικογενειακό όσο και από το σχολικό περιβάλλον, οι συνεχείς δε, αυτές ματαιώσεις δρουν προσθετικά στην παραίτηση και τη παθητική στάση απέναντι στη γνώση. Ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί πως η χαμηλή κοινωνική αποδοχή των ατόμων με μαθησιακή δυσκολία δεν είναι απαραίτητη σ' όλες τις περιπτώσεις. Για παράδειγμα, οι μαθητές που ασχολούνται με τον αθλητισμό και παρουσιάζουν καλές αθλητικές επιδόσεις, γίνονται ευκολότερα αποδεκτοί από την ομάδα των συνομηλίκων (Πόρποδας 2003, σελ. 337).

4. Προβληματική συμπεριφορά. Η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς ποικίλει από επιθετικότητα μέχρι απάθεια ή εσωστρέφεια. Σύμφωνα με τον Πόρποδα στο 50% των περιπτώσεων υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς (Πόρποδας 2003, σελ. 338). Βέβαια θα πρέπει να αποσυνδέσουμε τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία οφείλονται εν πολλοίς σε συναισθηματικές διαταραχές, από την παραπτωματικότητα.

5. Δεν δέχονται την κριτική και συχνά παρερμηνεύουν τη συμπεριφορά των άλλων. Υποκύπτουν στη πίεση των συνομηλίκων και δυσκολεύονται στη διαπραγμάτευση ή στην υπεράσπιση του εαυτού τους.

Γνωστικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά

1. Μειωμένες διανοητικές ικανότητες. Συνήθως, χωρίς να αποτελεί τον κανόνα, χαρακτηρίζονται από ένα φτωχό λεκτικό και συμβολικό σύστημα. Χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο, εφαρμόζουν λάθος τους γραμματικούς κανόνες, έχουν δυσκολία στη χρησιμοποίηση αφηρημένων εννοιών, περιορισμένη ικανότητα ταξινόμησης ή ομαδοποίησης γεγονότων, περιορισμένη αντίληψη της σχέσης αιτίου και αποτελέσματος, πρόβλημα στην ικανότητα γενίκευσης, ανάλυσης, επίλυσης αφηρημένων λεκτικών προβλημάτων. Να υπενθυμίσουμε πως και μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές

μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να παρουσιάζουν μειωμένες διανοητικές ικανότητες, λόγω έλλειψης μεταγνωστικών στρατηγικών.

2. Αδυναμία στη διάθεση του χρόνου. Παρουσιάζουν έλλειψη στην αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου, αλλά και στην οριοθέτηση αυτού για τη μάθηση συγκεκριμένων πληροφοριών.

3. Δυσκολίες συγκράτησης στη μνήμη συλλογισμών και πληροφοριών. Οι δυσκολίες αυτές εκτείνονται κυρίως στη βραχύχρονη μνήμη (το μέρος εκείνο της μνήμης, το οποίο δέχεται τις πληροφορίες από τους αισθητηριακούς καταγραφείς). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα στη συγκράτηση των εισερχόμενων πληροφοριών, στην οργάνωσή τους σε δομές, στην επεξεργασία τους και κυρίως στην αποθήκευσή, αλλά και στη χρησιμοποίηση τους. Η γνωστική ικανότητα επηρεάζεται από τον τρόπο που εκμεταλλεύονται τις περιορισμένες δυνατότητες της βραχυπρόθεσμης μνήμης τους. Όταν η μνήμη των μαθητών με μαθησιακή δυσκολία κατακλύζεται από ασύνδετες, ανοργάνωτες πληροφορίες, ή από πληροφορίες περισσότερες από όσες μπορούν ταυτόχρονα να επεξεργαστούν, λόγω της έλλειψης των κατάλληλων μεταγνωστικών στρατηγικών σε μία δεδομένη στιγμή, τότε οδηγούνται στην αποτυχία. Οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στην αποθήκευση στη μακρόχρονη μνήμη, είναι σαφώς μικρότερες και μένει είτε άθικτη, είτε με μικρότερα προβλήματα (Rault, 2001).

4. Ελλειμματική προσοχή. Ένα χαρακτηριστικό που παρατηρείται στη πλειοψηφία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Συχνά παρουσιάζεται πρόβλημα στην εστίαση της προσοχής τους, δεν μπορούν εύκολα να συγκεντρωθούν και να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης συχνά παρατηρείται διάσπαση προσοχής, καθώς χαρακτηρίζονται από επιλεκτική μνήμη.

5. Φτωχές μέθοδοι και στρατηγικές επίλυσης δυσκολιών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρά το γεγονός πως έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με μεγάλες γνωστικές δυσκολίες, δεν δείχνουν να έχουν πειστεί για την αξία της χρήσης στρατηγικών κι ακόμα και στη περίπτωση που αυτό έχει συμβεί, δεν γνωρίζουν ούτε το πως ούτε και το πότε θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές που ήδη κατέχουν. Δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το γνωστικό έργο που καλούνται να κάνουν, αλλά και να παρέμβουν όπου κρίνεται σκόπιμο για να διορθώσουν τυχόν λάθη τους. Σύμφωνα με την Παντελιάδου ο μαθητής με μαθησιακή δυσκολία μπορεί να οδηγηθεί σε αποτυχία γνωστική : α) στο να μην αντιληφθεί ότι υπήρξε πρόβλημα και να συνεχίσει μέχρι την ολοκλήρωση του έργου, έχοντας τη λανθασμένη εντύπωση πως όλα πήγαν καλά, β) στο να αντιληφθεί ο μαθητής ότι κάτι δεν πήγε καλά στη πορεία του γνωστικού έργου, να σταματήσει και επειδή δεν έχει τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές για να το αντιμετωπίσει, να τα παρατήσει, γ) στο να αντιληφθεί το πρόβλημα, να προσπαθήσει να το αντιμετωπίσει με τις διορθωτικές στρατηγικές που γνωρίζει, αυτές όμως να μην είναι οι κατάλληλες και να αποτύχει ξανά (Παντελιάδου 2004, σελ. 40).

6. Γλώσσα. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει γλωσσικά προβλήματα. Ειδικότερα εντοπίζονται: α) φωνολογικά: απαλείψεις συμφώνων, αντικατάσταση με άλλα, μπέρδεμα

παρόμοιων γραμμάτων, δυσκολία στο να διαβάζουν μικρά γράμματα, κακή ποιότητα ήχου των φωνημάτων, δυσκολία στην ανάγνωση κειμένων για απόκτηση γνώσεων, δε δείχνουν κανένα ενδιαφέρον για τα κειμενικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου (π.χ. τίτλοι, οργάνωση του κειμένου), β) μορφολογικά: προβλήματα στη χρήση των ονομάτων, των καταλήξεων, των αριθμών, των επιρρημάτων, στη χρήση των χρόνων του ρήματος, προβλήματα στη σύνταξη και τη δομή των προτάσεων, γ) σημασιολογικά: χρησιμοποιούν και αντιλαμβάνονται λιγότερες λέξεις από τους συνομηλίκους τους, χρησιμοποιούν καταφατικές προτάσεις, σπάνια εκφράσεις με αφηρημένο περιεχόμενο, ιδιαίτερα απλές και σύντομες προτάσεις, άσχημος γραφικός χαρακτήρας, πολλές μουτζούρες, καταστρατήγηση περιθωρίων, αδυναμία στη κατανόηση της ιεραρχικής δομής ενός κειμένου, έλλειψη επίγνωσης για τη δομή των πληροφοριών, δυσκολεύονται στον εντοπισμό των ιδεών και των μηνυμάτων σ' ένα κείμενο, δ) πλήθος ορθογραφικών λαθών, θεωρούν καλό το κείμενο που δεν έχει ορθογραφικά λάθη, δυσκολία αναγνώρισης ή ανάλυσης μίας λέξης στα συνθετικά της μέρη, αποφεύγουν να γράψουν, δυσκολεύονται να κάνουν περίληψη, έχουν πολλές λέξεις που δεν κατανοούν το σημασιολογικό τους περιεχόμενο, οι εκθέσεις τους έχουν φτωχά αποτελέσματα, μπορεί να υπάρχουν ιδέες, αλλά η δομή είναι τέτοια που δεν επιτρέπει να φανούν, ε) τέλος, ο Πόρποδας αναφέρει ένα ακόμα χαρακτηριστικό, αδυναμία στην αξιοποίηση της αναφορικής επικοινωνίας (Πόρποδας, σελ. 340), η οποία αναφέρεται αφενός στη κατανόηση των μηνυμάτων, αφετέρου στη μετάδοση πληροφοριών σ' άλλα άτομα.

7. Μαθηματικά. Δυσκολεύονται να κάνουν πράξεις με επιτυχία, δυσκολίες στους απόλυτους και τακτικούς αριθμούς, στο να διαβάζουν χάρτες καθώς και γραφικές παραστάσεις, ανεπάρκειες στην ορολογία και τις μαθηματικές έννοιες, αντιστροφή αριθμών, μπορεί να εμφανίζονται ασυνεπείς στο ότι ειπώθηκε και συμφωνήθηκε, ή να ανταποκρίνονται μερικώς, δυσκολία ακόμα και στους απλούς υπολογισμού.

Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και εκπαιδευτική πράξη

Η ιστορία των ανθρώπων με μαθησιακές δυσκολίες έχει περάσει από τρία στάδια: α) το στάδιο του αποκλεισμού και της κακομεταχείρισης, β) της συμπόνιας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και γ) το στάδιο των ίσων ευκαιριών και της ισότιμης συμμετοχής τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Αξίζει να σημειωθεί πως στην Ελλάδα ο πρώτος νόμος για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δόθηκε στη δημοσιότητα το 1981 (ν. 1143), παρόλο που προετοιμαζόταν από το 1975, στα παιδιά με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνονται και μαθητές από «κοινωνική αλητεία»!!

Η επιτυχής αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, εφόσον εξαρτάται από την αιτιολογία, τα χαρακτηριστικά και την ένταση των δυσκολιών, από την επιτυχή αλλά και έγκαιρη διάγνωση, καθώς και από τη στάση και συνεργασία του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή. Όπως δεν υπάρχει ένας κοινός τύπος μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι δυνατό να καθοριστεί και να προταθεί ένα πρότυπο διδακτικής στήριξης, η οποία να είναι εξίσου αποδοτική και να

εξυπηρετεί όλες τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών. Μπορούμε όμως να συμφωνήσουμε σε μία σειρά από διαπιστώσεις και προτάσεις, σύμφωνες με τη διεθνή έρευνα και πρακτική.

Γνωστική συμπεριφορά

Προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω στρατηγικών. Στόχος της παρέμβασης είναι να εκπαιδευτούν με τέτοιο τρόπο οι μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, ώστε να κινητοποιήσουν τις γνωστικές στρατηγικές που διαθέτουν, με τη βοήθεια ειδικών διδακτικών προγραμμάτων, με απώτερο στόχο να οδηγηθούν στη διόρθωση – αυτοδιόρθωση – μάθηση – αυτομάθηση (Τζουριάδου, 2001). Όταν μιλάμε για στρατηγικές εννοούμε την κατάλληλη επιλογή πρακτικών και μεθόδων, ώστε να επωφεληθούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες το μέγιστο δυνατό και να αποκτήσουν σαφή εικόνα για το πώς μαθαίνουν. Στη περίπτωση απουσίας στρατηγικών οι μαθητές δεν είναι σε θέση να οργανώσουν, να ελέγξουν και να παράξουν ένα γνωστικό έργο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μην παρουσιάσει την καταλληλότερη στρατηγική στο μαθητή, αλλά να τον αφήσει να την ανακαλύψει ο ίδιος. Παραθέτουμε κάποιες από τις στρατηγικές αυτές επιγραμματικά:

Χρήση οργανογράμματος στην αρχή της διδασκαλίας, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τη ροή των πληροφοριών και να κάνουν τις κατάλληλες διασυνδέσεις της νέας γνώσης με την ήδη αποκτηθείσα.

Ανακοίνωση των στόχων κάθε διδασκαλίας, ώστε να εστιαστεί η προσοχή τους, στην πραγμάτωσή αυτών και να είναι σε θέση να προβαίνουν στην αυτοαξιολόγησή.

Παρουσίαση αφηρημένων εννοιών με χειροπιαστά παραδείγματα και μέσω δραστηριοτήτων, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους στη παραγωγή του γνωστικού έργου. Κατηγοριοποίηση των πληροφοριών σε υποσύνολα, για την καλύτερη συγκράτησή τους από τη μνήμη. Διδασκαλία που να αποσκοπεί στην αφύπνιση όλων των αισθήσεων (π.χ. εικόνες, χάρτες, γραφικές παραστάσεις, κ.λ.π.), έχουν ανάγκη από την κινητοποίηση αυτή για την ευκολότερη κατανόηση. Τους βοηθούν ιδιαίτερα τα μνημονικά βοηθήματα, η σύνδεση δηλαδή των πληροφοριών με λογικές ή μη σχέσεις, ώστε να σχηματίζονται χαρακτηριστικές φράσεις ή αρκτικόλεξα.

Ενεργητικές δραστηριότητες, κατά την παράδοση, μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, πειράματα. Ο μαθητής θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τη δραστηριότητα ως μέσο επίλυσης ενός προβλήματος που ο ίδιος θέτει ή το αποδέχεται και το κάνει πρόβλημά του.

Σύνοψη των βασικών σημείων του μαθήματος, με τη συμμετοχή και τη βοήθεια της ίδιας της ομάδας στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης. Επανάληψη κάποιων σημείων που δυσκολεύουν την κατανόηση και παρότρυνση να θέτουν ερωτήσεις σ' όλη τη γνωστική διαδικασία.

Παραγωγή σημειώσεων από ένα μαθητή που θα είναι διαθέσιμος για τους συμμαθητές του με μαθησιακές δυσκολίες, εμπλέκοντας και ευαισθητοποιώντας και την υπόλοιπη ομάδα της σχολικής τάξης.

Καθοδηγούμενες σημειώσεις. Δίδεται ένα σπονδυλωτό περίγραμμα, που περιέχει ορισμένες κεντρικές ιδέες και συσχετιζόμενες έννοιες όπου πρόκειται να διδαχτούν. Σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχουν

κενά τα οποία καλούνται να συμπληρώσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας. Ο μαθητής θα κλιθεί να βλέπει, να ακούει, να κατανοεί και να ξεχωρίζει τις σημαντικές πληροφορίες, τις οποίες θα πρέπει να οργανώσει και να γράψει.

Γνωστική χαρτογράφηση, όπου καλείται ο μαθητής να γράψει τις σημαντικότερες πληροφορίες και λέξεις κλειδιά της νέας γνώσης σε πλαίσια, κύκλους και να τα συνδέσει με τόξα, όπου να δηλώνεται η μεταξύ τους σχέση. Για παράδειγμα μπορεί να εφαρμοστεί στην περίληψη και την αναζήτηση των κυριότερων ιδεών ενός κειμένου.

Ανακεφαλαίωση σε τρεις στήλες, ο μαθητής καθώς μελετά σημειώνει στη πρώτη στήλη μία λέξη κλειδί, στη δεύτερη μία ερώτηση που εμπεριέχει τη λέξη κλειδί και στη τρίτη την απάντηση της ερώτησης. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να κατασκευάσει μία σύνοψη του μαθήματος και να προετοιμαστεί κατάλληλα για την ενσωμάτωση της νέας γνώσης, αλλά και για την αυτοαξιολόγησή του.

Αύξηση του χρόνου αναμονής των απαντήσεων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σύναψη συμφωνιών, όπου θα καταγράφεται ο τρόπος αξιολόγησης, οι τυχόν κυρώσεις και αμοιβές, αλλά και τα θετικά κι αρνητικά σημεία του μαθητή, ώστε να λειτουργεί η ανατροφοδότηση όσο το δυνατό περισσότερο εποικοδομητικά.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας αποσκοπούν στη τροποποίηση της γνωστικής συμπεριφοράς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, με εσωτερικευμένες, προαποφασισμένες προτάσεις παρακολούθησης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση ενός γνωστικού έργου. Τα βήματα της εκπαιδευτικής στρατηγικής πρέπει να υποδεικνύουν στο μαθητή να χρησιμοποιεί συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές, να του υποδεικνύουν να χρησιμοποιεί τη μεταγνώση με αυτό-ερωτήσεις, αυτό-εκτιμήσεις, να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες δεξιότητες ή κανόνες και να κάνει τις κατάλληλες ενέργειες που θα τον οδηγήσουν στην ανατροφοδότηση. Επίσης πρέπει να δίνονται πληροφορίες σχετικά με το γιατί χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές, πότε και που χρησιμοποιούνται. Γενικά η στρατηγική περιλαμβάνει κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τον τρόπο σκέψης και δράσης, κατά το σχεδιασμό, την εκτέλεση και την εκτίμηση ενός γνωστικού έργου (Τζουριάδου 2001, σελ. 67). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν και να φθάσουν στο γνωστικό επίπεδο των συνομηλίκων τους, αρκεί να αποκτήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές και να είναι σε θέση να τις χρησιμοποιήσουν.

Τροποποίηση της διδασκαλίας

Το πρώτο που θα πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός στον προγραμματισμό του γνωστικού του έργου, είναι να ενδιαφερθεί πραγματικά γι' αυτούς τους μαθητές, να τους εμπνεύσει οικειότητα, εμπιστοσύνη, κατανόηση και εκτίμηση. Να δημιουργήσει δηλαδή το κατάλληλο συναισθηματικό περιβάλλον που να λειτουργεί υποστηρικτικά προς τη γνωστική διαδικασία. Επίσης να εξασφαλίσει μία σημαντική παράμετρο που θα καθορίσει το αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης, την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στο διδακτικό γίγνεσθαι, μέσω αυθεντικών στόχων και περιεχόμενο. Εάν δεν το πετύχει και μείνει ο μαθητής παθητικός δέκτης, δεν θα έχει

κερδίσει τίποτα μαθησιακά. Μερικές σύντομες προτάσεις για την τροποποίηση της διδασκαλίας:

Τακτικές συζητήσεις του εκπαιδευτικού με τον μαθητή, στις οποίες θα προσδιορίζονται και ενδεχομένως θα επανεξετάζονται οι στόχοι και τα κριτήρια της διδακτικής παρέμβασης. Έχουν ανάγκη οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να νιώσουν πως είναι απαραίτητοι κα πως η γνώμη τους μετρά.

Αναζήτηση σχέσεων σε φαινομενικά ασύνδετες πληροφορίες. Σύνδεση της νέας γνώσης με αυτή που ήδη ενυπάρχει. Δεν αρκεί ο μαθητής να ανακαλύψει τις νέες πληροφορίες ή να του δοθούν έτοιμες από τον εκπαιδευτικό, αλλά να κάνει τις ουσιαστικές συσχετίσεις του νέου με τα προϋπάρχοντα σχήματα (Ausubel, 1978). Δεν θα πρέπει να ξεχνούμε πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως δεν ασπάζονται τη γνώμη μας για ότι εμείς θεωρούμε σημαντικό και χρήσιμο σε ότι αφορά τη μάθηση. Συνήθως το θεωρούν ως χαμένο χρόνο.

Αξιολόγηση της προσπάθειας. Η αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης με την υπόλοιπη ομάδα, θα οδηγήσει σε άνιση μεταχείριση των πρώτων και θα καταργήσει την ισότητα των ευκαιριών. Στη πράξη η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών σ' όλους τους μαθητές, συνδέεται στενά με την έννοια της αποδοχής και της αναγνώρισης της διαφορετικότητας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προβαίνει σε εναλλακτική αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει προσαρμοστικές αλλαγές στις συνθήκες: α) του χρόνου, β) του χώρου, γ) της παρουσίασης των θεμάτων των εξετάσεων, δ) της μορφής και των απαντήσεων (Παντελιάδου 2004, σελ. 93).

Συνεχής ενθάρρυνση. Παρατηρείται συχνά το φαινόμενο ακόμη κι όταν σημειώνουν πρόοδο, σπάνια να ενισχύονται και να ανατροφοδοτούνται, γιατί η επίδοσή τους παραμένει σχετικά χαμηλή σε σύγκριση με τους άλλους συμμαθητές τους. Φροντίζουμε να επαινούμε κάθε προσπάθεια ακόμα και όταν τα αποτελέσματα είναι φτωχά. Τονίζουμε τα θετικά και όχι τις αδυναμίες τους, ώστε να τονωθεί η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους. Τους ενθαρρύνουμε να βελτιώσουν την εικόνα που έχουν για το άτομό τους, αποσκοπώντας στην ενίσχυση της μαθησιακής τους απόδοσης, στο να σχεδιάζουν, να γράφουν, να αναθεωρούν, δίχως να βρίσκονται σε ανταγωνισμό με την ομάδα των συμμαθητών τους.

Διόρθωση γραπτού λόγου. Στη διόρθωση των γραπτών, είναι προτιμότερο να μη χρησιμοποιείται έντονο χρώμα. Μία σελίδα «κοκκινισμένη» οδηγεί σε σύγχυση και σε συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και σίγουρα δεν δημιουργεί αισιοδοξία και διάθεση για πρόοδο. Θα πρέπει να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να διορθώνονται μόνο εκείνα τα λάθη που αλλοιώνουν το νόημα. Ο βαθμός επίδοσης θα ήταν χρησιμότερος εάν μπορούσε να συμπληρωθεί και με ποιοτικές και περιγραφικές παρατηρήσεις, ώστε ο μαθητής να ανατροφοδοτείται και να παρωθείται αποτελεσματικότερα.

Διατήρηση ενός φακέλου από το μαθητή όπου θα φυλάσσεται το υλικό το οποίο έχει δουλευτεί, αλλά και κείμενα και σημειώσεις που ο ίδιος έχει παράξει. Με αυτό τον τρόπο μπορούν κι οι ίδιοι οι μαθητές να έχουν μία εικόνα για την πρόοδο που έχουν επιτελέσει και οι γονείς μα και οι εκπαιδευτικοί να αντλούν πληροφόρηση και ανατροφοδότηση.

Αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί μία ουσιαστική τροποποίηση στη διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, δίχως αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα. Αρχικά χρειάζεται αναπροσαρμογή σε επίπεδο στοχοθεσίας. Η μη διαφοροποιημένη στοχοθεσία μπορεί να λειτουργήσει ως τροχοπέδη για τους μαθητές αυτούς και να οδηγηθούν σε αποτυχία, ενώ παράλληλα να λειτουργεί ως εμπόδιο για να συναγωνιστούν την ομάδα των συνομηλίκων σε τομείς που έχουν μεγαλύτερες ικανότητες. Θα πρέπει να διευκρινίσουμε πως τροποποίηση των στόχων δε σημαίνει κατά ανάγκη και περιορισμό της ποσότητας της ύλης που διδάσκεται. Ο ρόλος της διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι απλά και μόνο η αποφοίτηση της τάξης και η ολοκλήρωση των γυμνασιακών ή και λυκειακών τους σπουδών. Είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνωστικών στρατηγικών, πώς να μαθαίνουν, πώς να οργανώνουν πώς να θυμούνται, πώς να ελέγχουν, που θα τους χρησιμεύσουν σε όλο το διάβα της ζωής τους. Η διδακτέα ύλη δεν αραιώνει από κομμάτια που αφαιρούνται, ώστε να καλύπτεται επιφανειακά μία ευρεία γνωστική περιοχή, αλλά ορίζεται μια πιο περιορισμένη έκταση που μελετάται σε βάθος (Παντελιάδου 2004, σελ. 92). Εξάλλου τα σχολικά εγχειρίδια περιέχουν περισσότερες πληροφορίες από όσες είναι δυνατό ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει και να διδάξει σ' ένα σχολικό έτος και να αφομοιώσουν οι μαθητές ανεξαρτήτως μαθησιακών ή μη δυσκολιών.

Θεσμικές προτάσεις

1. Ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω επιμόρφωσης και σεμιναρίων. Το διδακτικό προσωπικό δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και ειδικής αγωγής, με αποτέλεσμα να αδυνατεί να υποστηρίξει τους μαθητές αυτούς. Η θετική στάση και η καλή διάθεση δεν είναι επαρκή προσόντα για ένα έργο τόσο υψηλών απαιτήσεων (Τζουριάδου, 1997). Θα πρέπει να σημειωθεί πως στα πλαίσια του δεύτερου επιχειρησιακού προγράμματος εκπαίδευσης και αρχικής κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Γ΄ ΚΠΣ, υλοποιήθηκαν προγράμματα ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και σχεδιάστηκαν από το παιδαγωγικό ινστιτούτο αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην ειδική αγωγή με αναπηρίες κινητικές τύφλωση, κώφωση, βαριά και ελαφριά νοητική υστέρηση, αλλά και για τα ΤΕΕ ειδικής αγωγής.

2. Θεσμικές δομές για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Το 2000 δημιουργήθηκαν και στη χώρα μας διαφορετικές σχολικές δομές, που αφορούν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα τα εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), τα ΤΕΕ ειδικής αγωγής, τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Χρειάζεται περαιτέρω ενίσχυση και στελέχωση των δομών αυτών, λόγω της αύξησης του πληθυσμού των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ένα σημαντικό πρόβλημα είναι και η έλλειψη συγκεντρωτικών στοιχείων για το χώρο της ειδικής αγωγής, τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης που ακολουθούνται.

3. Μείωση του αριθμού των μαθητών ανά σχολική τάξη, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί με επιτυχία να εμπλέξει στην ομάδα μέσω της γνωστικής διαδικασίας και της εξατομικευμένης διδασκαλίας όλους τους μαθητές.

4. Ενισχυτική διδασκαλία. Μία μη αξιοποιημένη δυνατότητα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπου θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και αξιολόγηση του κατά πόσον κατέκτησαν ή όχι βασικές γνωστικές στρατηγικές, αλλά και μία ευκαιρία για να επαναδιαπραγματευτούν και να εξατομικευτούν οι στόχοι.

Αντί επιλόγου

Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τη ζωή στον 21ο αιώνα, πρέπει να τους εκπαιδεύσουν ώστε να μπορούν να είναι πολίτες του κόσμου. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσα σε μία τάξη όπου η ετερότητα θεωρείται πηγή πλούτου, απ' ότι σε μία τάξη όπου αυτή είτε καταπιέζεται είτε αγνοείται. Ας στραφούμε κι ας συμβάλλουμε όσο κι αν φαίνεται ουτοπικό, σ' ένα σχολείο πολυσυλλεκτικό το οποίο θα είναι προσανατολισμένο προς το άτομο και το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Αντιγράφω ένα απόσπασμα από ένα μαθητή μου με μαθησιακές δυσκολίες της Γ΄ Γυμνασίου, ένα αποχαιρετιστήριο γράμμα, που του ζητήθηκε για τη συνεργασία που είχαμε κατά τη διάρκεια 2 σχολικών χρόνων: θυμηθείτε καμιά φορά που ήσασταν και σεις κάποτε μαθητής, προσέχατε πάντα και δεν ξεχνούσατε ποτέ; Μην προσδοκάτε από μένα πολύ συχνά ένα λόγο ευχαριστίας. Είμαι ευγνώμων, αλλά δυσκολεύομαι πολύ να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου με λόγια. Κι έτσι σας ευχαριστώ πολύ.

Βιβλιογραφία

Ausubel, D. Novak, J. Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. 2nd Ed. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ballarin, J.L. (1994). *Enfants difficiles, structures spécialisées*. Paris: Nathan.

Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod.

Belmont, B. et Vérillon, A. (2003). *Diversité et handicap à l'école, Quelles pratiques éducatives pour tous* ? Paris.

Cyrulnik, B. Seron, C. (2004). *La résilience ou comment renaître de sa souffrance ?* Paris: Fabert.

Chartier, J P. Selosse, J. (1991). *Les adolescents difficiles* (Psychanalyse et éducation spécialisée). Toulouse. Col. Enfances/Clinique: Privat.

Chatelanat, G. et Pelgrims, G. (2003). *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. Col. Raisons éducatives. Bruxelles: Press Universitaire.

Eisner, E. (1985). *The educational imagination*. New York: Mac Millan.

Fuster, P. (1999). *Se former à l'éducation et à l'enseignement spécialisés*. Paris. Col. Formation des enseignants: Armand Colin.

Fosnot, T.C. (1996). *Constructivism: A psychological theory of learning*. In T.C. Fosnot (Ed), Constructivism: Theory, Perspectives and Practice, (p.p. 8-33). New York, Teachers College Press.

McCall, M.M. Becker, S.H. (1990). Intoduction. In S. H. Becker & McCall M.M. (Ed), *Symbolic Interaction and Cultural Studies* (p.p.1-15). Chicago, The University of Chicago Press.

Peslouan, D. Rivalland, G. (2003). *Guide des aides aux élèves en difficulté* (L'adaptation et intégration scolaires): Paris. E.S.F.

Rault, G. et al. (2001). Difficultés d'apprentissage, Quels types d'aide ? Paris: L'Harmattan.

Rutter, M. (1975). The concept of specific reading retardation. *Psychological Psychiatry 16*, 181–185.

Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé (L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*). Paris: Calmann-Lévy.

Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école*. Paris: Armand Colin.
Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2004). *Ειδική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές.* Αθήνα: Ατραπός.
Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα. εκδ. Ράππας.
Goldman, D. (1998). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Μπότσαρη, Μ. (2001), *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, τι και γιατί. Αθήνα*: Ελληνικά Γράμματα.
Παντελιάδου, Σ. (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Αυτοέκδοση.
Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση).* Πάτρα: Αυτοέκδοση.
Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση,* Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
Τζουριάδου, Μ. (2001). *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
Τζουριάδου, Μ. (1997). *Ο εκπαιδευτικός για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες: Η ευρωπαϊκή διάσταση.* Στο Βάμβουκας, Μ.Ι., Χουρδάκης, Α.Γ. (Επιμελητές έκδοσης). Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές. *Πρακτικά Ζ' Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μετ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
Φλωράτου, Μ. (1994). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (Δυσλεξία): Χαρακτηριστικά – Διάγνωση -Αντιμετώπιση

Ειρήνη Βερώνη
ΚΔΑΥ Β΄ Αθήνας

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες επικρατεί μια σύγχυση αναφορικά με την ερμηνεία του όρου της δυσλεξίας. Η δυσλεξία εκλαμβάνεται ως ειδική μαθησιακή δυσκολία στην πρόσληψη και απόδοση του λόγου, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με επιπρόσθετη δυσχέρεια στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Πολλοί ερευνητές, εντοπίζουν τα προβλήματα των δυσλεξικών παιδιών στην ατελή ή περιορισμένη φωνολογική επεξεργασία του γραπτού και προφορικού λόγου, δηλαδή στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας. Ο όρος φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στη συνειδητή ικανότητα του παιδιού να διακρίνει τα φωνήματα από τα οποία αποτελούνται οι λέξεις και να τα χρησιμοποιεί ως γλωσσικές μονάδες, για να σχηματίσει τις λέξεις. Οι έρευνες για την δυσλεξία έχουν δώσει έμφαση στην έγκαιρη πρόληψη, πρόγνωση και αντιμετώπιση της δυσκολίας αυτής. Η διαγνωστική αξιολόγηση της δυσλεξίας αποτελεί γίνεται από ομάδα ειδικών με βάση την αρχή της διεπιστημονικότητας. Η αντιμετώπιση της συγκεκριμένης ειδικής μαθησιακής δυσκολίας μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά, αρκεί η πολιτεία να εξασφαλίσει συνεχή στήριξη και καθοδήγηση στα δυσλεξικά παιδιά, παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιστημονικός ορισμός της δυσλεξίας

Η διερεύνηση της φύσης της δυσλεξίας και η αντιμετώπισή της αποτελεί ένα διεπιστημονικό ζήτημα. Η δυσλεξία απασχολεί διάφορες περιοχές της έρευνας από τους τομείς της ψυχολογίας, της εκπαίδευσης και της ιατρικής (Πόρποδας, 1997).

Τις τελευταίες δεκαετίες επικρατεί σύγχυση στην ερμηνεία του όρου της Δυσλεξίας. Ετυμολογικά, ο ελληνικός όρος « δυσλεξία » είναι σύνθετος από το μόριο δυσ-, που υποδηλώνει δυσκολία, και τη λέξη λόγος, που στα αρχαία ελληνικά σημαίνει « η λέξη », και επομένως ο όρος αυτός αναφέρεται απλά σε « δυσκολία με λέξεις » (Αναστασίου, 1998).

Όταν πραγματευόμαστε το θέμα της δυσλεξίας, είναι απαραίτητο να διακρίνουμε την επίκτητη και την ειδική (εξελικτική) δυσλεξία. Ο όρος «εξελικτική δυσλεξία» αναφέρεται σε άτομα σχολικής ηλικίας που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την πρόσκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία αποκαλείται το «κρυμμένο μειονέκτημα». Κατά κανόνα στα μικρά παιδιά είναι αφανής, μη αναμενόμενη και ασυνήθης στον τύπο των δυνατοτήτων και αδυναμιών σε ικανότητες και επιτεύξεις που έχουν σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή (Pumfrey & Reason, 1991).

Συνεπώς, θεωρείται ότι μονίμως παρεισφρύει στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που κλασικά εφαρμόζονται για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής από την μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών (Porpodas, 1999).

Η «ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία» μπορεί να προσβάλλει τα άτομα σε όλα τα επίπεδα των ικανοτήτων τους και ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους υποδομή. Αν η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία δεν εντοπιστεί, κατά κανόνα αποθαρρύνει, εξουθενώνει και πολύ συχνά καταθλίβει το μαθητή. Όπως είναι φυσικό, οι γονείς ανησυχούν εξαιρετικά όταν βλέπουν

τα παιδιά τους να μην είναι σε θέση να μάθουν ανάγνωση χωρίς κανένα φανερό λόγο. Όταν αυτή η αποτυχία λανθασμένα εκλαμβάνεται ως 'τεμπελιά του μαθητή', οι επιπτώσεις της στον ψυχικό κόσμο και στα κίνητρα του ατόμου μπορεί να είναι καταστροφικές (Μάρκου, 1993).

Η «επίκτητη δυσλεξία» αναφέρεται σε άτομα που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν κανονικά αλλά αργότερα στην παιδική τους ηλικία ή συνήθως όταν ενηλικιώνονται, έχουν απολέσει αυτή την ικανότητα. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε κάποια επίκτητη διαταραχή συνδεόμενη με καθοριστική βλάβη στον εγκέφαλο (Peer, 1997, Snowling, 2000).

Μορφές δυσλεξίας

α) Ειδική ή Εξελικτική Δυσλεξία (Specific or Developmental Dyslexia)

Είναι η αποτυχία στην απόκτηση της ικανότητας της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας σε ικανοποιητικό βαθμό ενώ υπάρχουν οι τυπικές οδηγίες, το κατάλληλο πολιτιστικό περιβάλλον, το απαραίτητο κίνητρο, οι υγιείς αισθήσεις, η κανονική νοημοσύνη και η έλλειψη σοβαρών νευρολογικών ανεπαρκειών (Reason, 2001).

β) Επίκτητη Δυσλεξία (Acquired Dyslexia)

Είναι η ελάττωση ή η πλήρης απώλεια των ικανοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας, οι οποίες είχαν προηγουμένως αποκτηθεί από το άτομο. Μπορεί να εξηγηθεί ως αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραυματισμού στην πλευρικοκροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου (Snowling, 2000).

Η ορολογία αποτελεί ένα ανοικτό και ακανθώδες ζήτημα. Κανένας ορισμός δεν μπορεί να καλύψει συνολικά το φαινόμενο της δυσλεξίας και πολύ περισσότερο την κάθε ατομική περίπτωση όταν μάλιστα δεν υπάρχει σαφήνεια και επικρατεί ασυμφωνία σχετικά με την αιτιολόγησή του.

Ορισμός της Παγκόσμιας Νευρολογικής Ομοσπονδίας (1968), όπου η Δυσλεξία ορίζεται ως : «Μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτιστικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν 'ιδιοσυστασιακή προέλευση' (Critchley, 1970)».

Κλασικός αλλά ακόμη επίκαιρος, θεωρείται ο παραπάνω ορισμός και εξακολουθεί να επηρεάζει πολλούς ερευνητές και κλινικούς τόσο στη διαγνωστική τους αξιολόγηση όσο και στη θεραπευτική τους πρακτική (Snowling, 2001). Ο όρος 'ιδιοσυστασιακή προέλευση' χρησιμοποιείται για χαρακτηριστικά που αναπτύχθηκαν έπειτα από αλληλεπίδραση κληρονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Γενικά, υποδηλώνει το μέγεθος ή το σημαντικό βαθμό της συμβολής που έχουν οι κληρονομικοί παράγοντες στην εκδήλωση της δυσλεξίας.

Ορισμός της Αμερικάνικης Εταιρείας Δυσλεξίας Orton Society

Η δυσλεξία είναι μια νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, η οποία εκδηλώνεται με δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές, στην αριθμητική. Η Δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλά-

βες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις (Pumfrey, 1997, Thomson, 2000).

Μια μικρή διαφοροποίηση του δεύτερου ορισμού αυτού αποτελεί η αναφορά στη συμβολή κληρονομικών παραγόντων. Ο όρος 'οικογενειακή διαταραχή' συνιστά μια απλή καταγραφή της ύπαρξης υψηλής συχνότητας δυσλεξικών δυσκολιών μέσα στην ίδια την οικογένεια.

Σήμερα, με τον όρο δυσλεξία εννοείται η ειδική αναπτυξιακή μαθησιακή δυσκολία στην πρόσληψη και απόδοση του λόγου, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική (Doyle,1996).

Πολλοί ερευνητές, εντοπίζουν τα προβλήματα των δυσλεξικών παιδιών στη φωνολογική επεξεργασία του γραπτού και προφορικού λόγου και ειδικότερα στη φωνολογική ενημερότητα (Nicolson & Fawcett, 1999, Snowling, 2001). Ο όρος φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στην συνειδητή ικανότητα του παιδιού να διακρίνει ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και να χρησιμοποιεί τα φωνήματα ως γλωσσικές μονάδες για να σχηματίσει τις λέξεις (Μαυρομμάτη, 2004).

Χρήσιμη θα ήταν ωστόσο μια αποσαφήνιση των εννοιών που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό της δυσλεξίας.

Η δυσλεξία αναφέρεται ως μαθησιακή δυσκολία, γιατί είναι μια δυσκολία που αφορά έναν τομέα εκπαίδευσης. Η δυσκολία αυτή σχετίζεται με το γραπτό λόγο, που σημαίνει πρωτίστως με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, αλλά δευτερευόντως με κάθε γνωστικό τομέα, εφόσον η γνώση στο σχολείο αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία μας περνά μέσα από το κανάλι της γραφής και της ανάγνωσης. Η δυσκολία αυτή είναι εξελικτική (αναπτυξιακή), που σημαίνει ότι προϋπάρχει, αλλά εκδηλώνεται αφετηριακά σε κάποια συγκεκριμένη φάση της βιολογικής εξέλιξης του παιδιού, που συμπίπτει συνήθως με την ένταξή του στο σχολείο, εφόσον τότε το παιδί εκτίθεται για πρώτη φορά σε γραπτό λόγο, και εξελίσσεται ως προς τα συμπτώματά της, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχολική ηλικία του παιδιού.

Τέλος, είναι ειδική δυσκολία, σε αντίθεση με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες (που έχουν διαφορετική αιτιολογία και συμπτωματολογία, όπως η νοητική υστέρηση, οι συναισθηματικές διαταραχές, η υπερκινητικότητα), επειδή στην περίπτωση της δυσλεξίας υπάρχει μια σαφής αναντιστοιχία μεταξύ των γνωστικών ικανοτήτων και μαθησιακών επιδόσεων του παιδιού, δηλαδή μεταξύ επιπέδου νοημοσύνης και των επιδόσεων στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία.

Σύμφωνα με τη Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (BDA) εκτιμάται ότι 4% του βρετανικού σχολικού πληθυσμού (σε αναλογία 4 αγόρια : 1 κορίτσι) αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα δυσλεξίας που απαιτούν θεραπευτική παρέμβαση (Στασινός, 2001). Αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα έχουν γίνει σε πολύ περιορισμένη κλίμακα και καταλήγουν σε αντικρουόμενα συμπεράσματα, για τα οποία ευθύνεται και η μη ορθή χρήση του όρου δυσλεξία .

Γεγονός είναι πάντως, ότι τα ποσοστά της δυσλεξίας διαφέρουν από χώρα σε χώρα (οι σχετικές μελέτες δίνουν ποσοστά από 2% και φτάνουν έως 25%). Οι διακυμάνσεις αυτές είναι αναμενόμενες και οφείλονται, κυ-

ρίως, στις δομικές ιδιομορφίες που καθιστούν εύκολη ή δύσκολη την εκμάθηση ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος, αλλά και στην ευαισθησία που οι εκπαιδευτικές αρχές κάθε χώρας επιδεικνύουν σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 2003).

Χαρακτηριστικά της δυσλεξίας

Η δυσλεξία έχει διάφορα και πολυσύνθετα χαρακτηριστικά. Σε κάθε δυσλεξικό παιδί δεν είναι αναγκαίο να παρουσιάζεται καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά . Όμως, πάντοτε παρουσιάζεται ένα σύνολο ικανών συμπτωμάτων, ώστε να οδηγήσει σε σωστή διάγνωση. Το γεγονός ότι τα συμπτώματα μπορεί να εμφανίζονται πιο έκδηλα και πιο έντονα σε κάποιες πλευρές, είναι ακριβώς αυτό που προσδίδει την ιδιαιτερότητα σε κάθε δυσλεξικό παιδί χωριστά (Peer, 1997).

Τα χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας μπορούν να διακριθούν στις εξής κατηγορίες :

Γενικά χαρακτηριστικά (πιθανές ενδείξεις που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί)

Δυσκολίες στην ανάγνωση

Δυσκολίες στη γραφή

Α. Γενικές ενδείξεις δυσλεξίας

Οικογενειακό ιστορικό ανωριμότητας με προβλήματα στο γραπτό ή προφορικό λόγο.

Εξελικτική φωνολογική ή γλωσσική διαταραχή.

Δυσκολία στην αναγνώριση και ονομασία γνωστών αντικειμένων.

Δυσκολία στην αντιστοίχιση οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

Δυσκολία στην απομνημόνευση τραγουδιών ή ποιημάτων με ομοιοκαταληξία.

Δυσκολία στην περιγραφή, στη διήγηση ή στην εξιστόρηση μιας ιστορίας.

Δυσκολία στη διάκριση των εννοιών που σχετίζονται με κατεύθυνση.

Δυσκολία στην εκτέλεση περισσοτέρων εντολών.

Δυσκολία στη μνήμη ακολουθιών.

Προβλήματα συγκέντρωσης.

Δυσκολία στην κατανόηση του χωρο – χρονικού προσανατολισμού.

Δυσκολία στη διάκριση αριστερού –δεξιού.

Έλλειψη οργάνωσης.

Έλλειψη συντονισμού & κινητική αδεξιότητα.

Εμφάνιση μη εγκατεστημένης πλευρίωσης.(Veroni, 2004)

Β. Δυσκολίες στην ανάγνωση

Δυσκολία στη συσχέτιση του γραφήματος με το αντίστοιχο γράφημα.

Δυσκολία στη σύνθεση γραφημάτων σε συλλαβές και λέξεις ενώ μεμονωμένα τα αναγνωρίζουν.

Δυσκολία στην ανάλυση και της σύνθεσης μιας λέξης σε γράμματα.

Παράλειψη, πρόσθεση , μετάθεση γραφημάτων , συλλαβών ή λέξεων (π.χ. 'τηλέφωνο – τηλένοφω – τηνολέφω').

Δυσκολία ή Αδυναμία να αναγνωρίσουν απλές ή οικείες λέξεις.

Σύγχυση λέξεων που μοιάζουν ακουστικά. (π.χ. γάλα – γάτα)
Καθρεπτικό' διάβασμα.(π.χ. διαβάζουν 'νάτο' αντί για 'όταν')
Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. διαβάζουν 'μόνος' αντί 'νόμος').
Λανθασμένο διάβασμα στα φωνήεντα.
Ακρωτηριασμός λέξεων. (π.χ. διαβάζουν 'τπέω' αντί 'τρέχω').
Δυσκολία στις πολυσύλλαβες λέξεις ή πολυσύλλαβες λέξεις με συμπλέγματα συμφώνων (π.χ. διαβάζουν 'χαμόλο' αντί 'χαμόγελο'ή 'σραγίδα' αντί 'σφραγίδα').
Δυσκολία στο διάβασμα , κρατώντας τη σωστή σειρά.
Τοποθέτηση τόνου σε λάθος συλλαβή.
Αργή, συλλαβιστή, διστακτική και μονότονη ανάγνωση.
Ελλιπής κατανόηση κειμένου.(Veroni, 2004)

Γ. Δυσκολίες στη γραφή

Δυσκολία στη σύνδεση του φωνήματος με το αντίστοιχο γράφημα.
Δυσκολία στη σύνθεση γραφημάτων σε συλλαβές και λέξεις ενώ τα γράφουν μεμονωμένα.
Παράλειψη, πρόσθεση, μετάθεση γραφημάτων και συλλαβών (π.χ. γράφουν 'λιμούλα' αντί 'λιμνούλα' ή 'πετάαω' αντί 'πετάω'ή 'τοπίπι' αντί 'τόπι)
Σύγχυση στα συμπλέγματα συμφώνων
Δυσκολία στην τοποθέτηση ορίων ανάμεσα στις λέξεις και τις προτάσεις (π. χ. γράφουν Οπατέρασμου)
Απουσία των κεφαλαίων γραμμάτων ή παρεμβολή τους ανάμεσα στα μικρά
Παράλειψη ή αντιμετάθεση γραμμάτων που αποτελούν την ίδια λέξη (π.χ. γράφουν άγα' αντί 'γάλα')
Απουσία τόνων ή παρατονισμός.
Δυσκολία στην αντιγραφή κειμένου.
Πολλά ορθογραφικά λάθη.
'Κατοπτρική' γραφή σε γράμματα ή λέξεις (π.χ. γράφουν 'νωπό' αντί 'πονώ')
Παράλειψη σημείων στίξης.
Κακογραφία και μουντζουριές.
Πολλά συντακτικά λάθη.
Φτωχό περιεχόμενο κειμένων.(Veroni, 2004)

Διάγνωση της δυσλεξίας

Οι έρευνες για τη Δυσλεξία έχουν δώσει έμφαση στην έγκαιρη πρόληψη, πρόγνωση και αντιμετώπιση της δυσκολίας αυτής. Η διάγνωση της δυσλεξίας είναι έργο διεπιστημονικής ομάδας, όπου ο κάθε ειδικός έχει το δικό του μερίδιο ευθύνης και συνεισφοράς στο πλαίσιο μιας συλλογικής διεπιστημονικής αξιολόγησης.
Η διεπιστημονική συνεργασία και η ανταλλαγή πληροφοριών και εκτιμήσεων μεταξύ των ειδικών εξασφαλίζει την εγκυρότητα της διαγνωστικής διαδικασίας.
Στόχος της διάγνωσης είναι:

Η απομόνωση των συγκεκριμένων δυσκολιών που σχετίζονται με την δυσλεξία .

Ο εντοπισμός της φύσης και της ιδιαιτερότητας των δυσκολιών.

Η αποτύπωση του γνωστικού και μαθησιακού προφίλ του παιδιού .

Η εισήγηση των κατάλληλων παιδαγωγικών χειρισμών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Ποιοι συμμετέχουν στην Διαγνωστική Έρευνα

Οι Διαγνωστικές ομάδες αποτελούνται από ειδικούς επιστήμονες όπως Παιδοψυχίατρο, Παιδοψυχολόγο, Σχολικό Ψυχολόγο, Λογοπεδικό, Νευρολόγο, Κοινωνικό Λειτουργό και Ειδικό Παιδαγωγό.

Έργο των διαγνωστικών ομάδων είναι η εις βάθος διάγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί και ο καθορισμός :

α) του τύπου των ειδικών αναγκών του παιδιού, β) του βαθμού και της έκτασής τους, γ) των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του και δ) της δομής εκπαίδευσης στην οποία ενδείκνυται να φοιτήσει το παιδί.

Η διαγνωστική έρευνα περιλαμβάνει διάφορες ιατρικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές εξετάσεις. Τα αποτέλεσματά τους πρέπει να μας πληροφορούν όχι μόνο για τα ειδικά προβλήματα του παιδιού, αλλά επίσης για τις ικανότητές του, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά του, τις συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές του ανάγκες (Καλαντζή-Αζίζι,, & Ζαφειροπούλου, 2004).

Η συλλογή των απαραίτητων για την διάγνωση πληροφοριών γίνεται με τη χρήση διαφόρων μεθόδων και τεχνικών, όπως είναι τα σταθμισμένα τεστ, τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση της συμπεριφοράς, η καταγραφή του εξελικτικού, οικογενειακού και σχολικού ιστορικού. Επίσης, αξιοποιούνται κατά περίπτωση και οι πληροφορίες που παρέχονται από το σχολικό περιβάλλον των μαθητών.

Οι Πληροφορίες που περιλαμβάνει μια Διαγνωστική Εκτίμηση:

Ατομικό ιστορικό του παιδιού: Πληροφορίες που αφορούν την κύηση, τον τοκετό, τα σημαντικά αναπτυξιακά βήματα του παιδιού, την εμπειρία σε παιδικό σταθμό, τη σχολική προσαρμογή και μάθηση, τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι, τις σχέσεις με αδέρφια και συνομηλίκους.

Ιατρικό ιστορικό - Κληρονομικότητα: Πληροφορίες σχετικά με ασθένειες, αλλεργίες, ατυχήματα, διαταραχές που συνδέονται με άλλα περιστατικά στην οικογένεια, φαρμακευτική αγωγή.

Οικογενειακή κατάσταση: Ηλικία, επάγγελμα, οικονομική κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο γονέων, ενδοσυζυγικές σχέσεις, διαζύγια, ασθένειες.

Πληροφορίες από το σχολείο: Στοιχεία που συγκεντρώνονται από τον εκπαιδευτικό και άλλους ειδικούς και αφορούν τη συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού.

Πληροφορίες από άλλα άτομα: Κάποιο συγγενικό πρόσωπο από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού μπορεί να παρέχει πληροφορίες κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής συνέντευξης.

Παρούσα κατάσταση του παιδιού: Εξωτερική εμφάνιση του παιδιού, συμπεριφορά κατά τον αποχωρισμό του από τους γονείς, συμπεριφορά προς τον εξεταστή, περιγραφή των λόγων για τους οποίους κρίθηκε απαραίτητη η παραπομπή του παιδιού για διαγνωστική συνέντευξη και η στάση του απέναντι στο πρόβλημα (διάθεση για αλλαγή, προσωπικοί στόχοι και επιθυμίες).

Ψυχομετρικές δοκιμασίες: Τα ψυχομετρικά τεστ χορηγούνται και αξιολογούνται από τον ψυχολόγο και παρέχουν πληροφορίες για τις γνωστικές λειτουργίες (π.χ. δείκτης νοημοσύνης, μνήμη, κατανόηση, γενικές γνώσεις , αντίληψη), τις οπτικο-κινητικές δεξιότητες (π.χ. διευθέτηση κύβων, υλικών) και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (π.χ, υπερκινητικότητα, αυτοεκτίμηση, προβλήματα συμπεριφοράς).

Μαθησιακή εκτίμηση: Ο ειδικός παιδαγωγός, σε συνεργασία με τον λογοπεδικό, αξιολογεί τον προφορικό και γραπτό λόγο του παιδιού. Εξετάζει τις επιμέρους ικανότητες, δηλαδή την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, την προφορική και γραπτή έκφραση, την ανάγνωση, την ορθογραφία και τις δεξιότητες μάθησης.

Άποψη των γονέων για την κατάσταση του παιδιού: Η περιγραφή και η ερμηνεία της κατάστασης του παιδιού από τους γονείς του (Παντελιάδου, 2000).

Η Διαγνωστική Εκτίμηση, για να είναι πλήρης, πρέπει να ακολουθείται από:

Αναπλαισίωση –Αναδιατύπωση: Μετά την συνολική εξέταση όλων των παραπάνω πληροφοριών το πρόβλημα του παιδιού διατυπώνεται με διαφορετικό τρόπο, έτσι ώστε να ενσωματώνονται δυναμικά όλες οι σχέσεις και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές.

Παρέμβαση - Αντιμετώπιση: Η διαγνωστική ομάδα προτείνει και παρουσιάζει αναλυτικά την κατάλληλη σχολική δομή στην οποία θα πρέπει να ενταχθεί το παιδί, καθώς επίσης τις περιοχές και τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης. Επίσης παρέχει ειδικότερες συμβουλές που αφορούν την περίπτωση του συγκεκριμένου παιδιού (Παντελιάδου, 2000).

Αντιμετώπιση της δυσλεξίας

Ο σχεδιασμός ενός υποστηρικτικού εξατομικευμένου προγράμματος για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στο σχολείο δε συνιστά ένα εύκολο εγχείρημα. Πρέπει να εμπεριέχει μια εκτενή και σε βάθος κατανόηση και περιγραφή των ιδιαιτέρων δυσκολιών που βιώνει το δυσλεξικό παιδί στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή και, ορισμένες φορές, στα μαθηματικά (Hulme & Snowling, 1994, Miles & Miles, 1999). Επομένως, η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος, δεν μπορεί παρά να παροτρύνει το δυσλεξικό παιδί να αξιοποιεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό, το σύνολο των δυνατοτήτων του και παράλληλα, επωφελούμενο από τις βιούμενες επιτυχίες του, να επιδιώκει την υπέρβαση των γλωσσικών ελλειμμάτων. Το βασικό στοιχείο στην περίπτωση αυτή δεν είναι μόνο η παρουσία και η υπέρβαση μιας γλωσσικής διαταραχής, αλλά η σκιαγράφηση της κλινικής και ψυχολογικής εικόνας του δυσλεξικού παιδιού, με έμφαση στον προσδιορισμό τυχόν συναφών ή συνοδευτικών διαταραχών, που θα στοιχειοθετεί τους επιμέρους στόχους του προγράμματος (Reid & Wearmouth, 2002).

Το περιεχόμενο και η αποτελεσματικότητα ενός εξατομικευμένου προγράμματος δεν εξαρτάται μόνο από τις συνιστώσες που αφορούν τις ιδιαιτερότητες ενός δυσλεξικού παιδιού σε επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς και προσαρμοστικής του ικανότητας., αλλά και από την καταλληλότητα των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζονται για την υπέρβαση του προβλήματος (Miller, 2002). Πρέπει να σημειωθεί ότι εξαιτίας της ανομοιογένειας που παρουσιάζει το φαινόμενο της δυσλεξίας καμιά μέθοδος διδασκαλίας, πρόγραμμα ή στρατηγική δε μπορούν να θεωρούνται κατάλληλα για όλες τις περιπτώσεις των δυσλεξικών παιδιών.

Ένα Πρόγραμμα Αντιμετώπισης θα πρέπει να περιλαμβάνει:

Τη συνεχή παροχή κινήτρων στο δυσλεξικό παιδί για βελτίωση του μαθησιακού του επιπέδου, με έμφαση στην κατάκτηση των κανόνων που διέπουν την αντιστοίχηση ήχων (φωνημάτων) και γραπτών συμβόλων (γραφημάτων).

Τη δημιουργία ευκαιριών στο δυσλεξικό παιδί για εξασφάλιση όσο το δυνατόν περισσοτέρων βιωμάτων επιτυχίας στο σχολείο, καθώς και την καλλιέργεια των ικανοτήτων του, οι οποίες δεν είναι ικανοποιητικά ανεπτυγμένες βάσει του γνωστικού του προφίλ.

Τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, κυρίως, σε εξατομικευμένη βάση (one to one), αλλά και σε μικρές ομάδες δυσλεξικών μαθητών με παρόμοιες δυσκολίες (team) ή και ανομοιογενείς ομάδες δυσλεξικών και μη δυσλεξικών συμμαθητών τους.

Την αποτελεσματικότερη οργάνωση της μελέτης των μαθημάτων, καθώς και την ανάπτυξη στρατηγικών αποδοτικής μελέτης.

Την προαγωγή και ενδυνάμωση του επιπέδου αυτοαντίληψης του δυσλεξικού παιδιού, καθώς και του πεδίου αλληλεπίδρασής του με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του.

Την ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής του.

Την ενημέρωση και επιμόρφωση των γονέων και των εκπαιδευτικών του παιδιού σχετικά με τη φύση της δυσκολίας του και τις μεθόδους που μπορούν να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Την παροχή συμβουλευτικής στους γονείς σχετικά με τους ενδεικνυόμενους τρόπους συμπεριφοράς τους προς το παιδί και αντιμετώπισης των αδυναμιών του (Miller, 2002).

Το νομοθετικό πλαίσιο

Στην ελληνική πραγματικότητα, το νομοθετικό πλαίσιο απαλλάσσει το δυσλεξικό μαθητή του Γυμνασίου και του Λυκείου από τις γραπτές εξετάσεις. Κατά τη γνώμη της γράφουσας, ο σχετικός νόμος δεν συμβάλλει ουσιαστικά στην πρόληψη και αντιμετώπιση, καθώς στην πραγματικότητα υπαγορεύει την διάγνωση, αφού μεταφράζεται σε απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις. Χρειάζεται ένα θεσμικό πλαίσιο που να εξασφαλίζει μια δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση στους μαθητές με δυσλεξία, αλλά αυτό θα πρέπει να υλοποιείται με άλλους τρόπους (π.χ. περισσότερος χρόνος για την εξέταση, παραθεώρηση των λαθών ήσσονος σημασίας).

Χρειάζεται να καταβληθεί προσπάθεια από τους αρμόδιους φορείς, ώστε να τροποποιηθεί ο νόμος με βάση τις σύγχρονες προσεγγίσεις και, στο

πλαίσιο αυτό, επιστημονικοί φορείς και τα συναρμόδια Υπουργεία Παιδείας και Υγείας Πρόνοιας, πρέπει να συνεργαστούν στενά. Έτσι θα μπορούσε να αξιοποιηθεί καλύτερα και ο νέος θεσμός των ΚΔΑΥ. Υπενθυμίζεται ότι σκοπός των ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) , κατά τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 2 του Ν. 2817/2000 είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας (ΥΠΕΠΘ, 2000).

Σημεία Προβληματισμού για την ελληνική πραγματικότητα

Οι σημερινές συνθήκες διαιωνίζουν τη διάσταση μεταξύ διαγνωστικής εκτίμησης και εκπαιδευτικής παρέμβασης, κι αυτό έχει αρνητικές συνέπειες στην εξέλιξη του παιδιού. Παρά τις υπάρχουσες δυσκολίες στην υλοποίηση μιας εναλλακτικής οργάνωσης για την διαγνωστική εκτίμηση, υπάρχει η δυνατότητα παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό. Η παρέμβαση αυτή συνίσταται στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού σε καθημερινή βάση (Tod, 2000). Η συγκέντρωση των παραπάνω πληροφοριών, αλλά κυρίως η ερμηνεία τους, απαιτεί τη στρατηγική προσέγγιση της αξιολόγησης και τη χρήση ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού.

Είναι επιτακτική αναγκαιότητα η παρουσία διεπιστημονικής ομάδας με εμπειρία στα θέματα ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Πρέπει να εξεταστεί περαιτέρω η σκοπιμότητα της χρήσης σταθμισμένων και άτυπων διαγνωστικών εργαλείων. Επίσης, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία τους με τη διεπιστημονική ομάδα θα συμβάλλει θετικά στην αντιμετώπιση του προβλήματος της δυσλεξίας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Η αντιμετώπιση μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά, αρκεί η πολιτεία να παρέχει συνεχή στήριξη και καθοδήγηση τόσο στα δυσλεξικά παιδιά, εξασφαλίζοντάς τους ίσες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στους γονείς τους, βοηθώντας τους να αντιληφθούν τη φύση της δυσλεξίας (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003). Επίσης, το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του δυσλεξικού μαθητή.

Βιβλιογραφία

Αναστασίου, Δ. (1998) *'Δυσλεξία'*, Αθήνα, Ατραπός , σελ 3, 106-108.

Δαβάζογλου, Α. Κόκκινος, Κ. (2003) '*Η σχέση του Σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες*' , Παιδαγωγική Επιθεώρηση , Τχ. 35, σελ. 97-114.

Critchley, M. (1970) ' *The Dyslexic Child'*, London, Heinemann.

Doyle, J. (1996), '*Dyslexia: An Introductory Guide'*, London, Whurr Publishers.

Hulme, C. and Snowling, M. (1994) '*Reading Development and Dyslexia'*, London, Whurr Publishers.

Καλαντζή – Αζίζι Α. και Ζαφειροπούλου Μ.. (2004) '*Προσαρμογή στο Σχολείο – Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών'*, Αθήνα , Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Σ. (1993) '*Δυσλεξία Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα'*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα .

Μαυρομμάτη Δ.. (2004) '*Δυσλεξία: Φύση του προβλήματος και Αντιμετώπιση'*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα .

Miles, T. and Miles, E. (1999) 'Dyslexia: A Hundred Years On', London, Open University Press.
Miller, C. (2002) 'Learning from each other: practitioners in school-based support for children with language and communication needs', *Support for Learning, Vol. 17, No. 4*. pp. 187-192
Nicolson, R. and Fawcett, A. (1999) 'Automaticity: a new framework for dyslexia research', *Cognition, Vol. 35, No. 2*. pp 159-182
Nikolopoulos, D., Goulandris, N., and Snowling, M. (2003) '*Dyslexia in Different Languages: Cross-Linguistic Comparison'*, London, Whurr.
Παντελιάδου, Σ.. (2000) '*Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί'* , Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 27-29.
Παντελιάδου, Σ. και Μπότσας, Γ. (2007) '*Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά'* Βόλος, Γράφημα, σελ. 53 – 56.
Peer, L. (1999) '*Dyslexia: The Training and Awareness of Teachers'*, London, British Dyslexia Association.
Πόρποδας, Κ.. (1997) '*Δυσλεξία : Η Ειδική Διαταραχή του Λόγου'*, Αθήνα, Μορφωτική.
Porpodas, C. (1999) 'Patterns of Phonological and Memory Processing in Beginning Readers and Spellers of Greek', *Journal of Learning Disabilities, Vol.32, No.5*, pp 406-416.
Pumfrey, P. and Reason, R. (1991) '*Specific Learning Difficulties (Dyslexia) 'Challenges and Responses'*, London, Routledge.
Pumfrey, P.(1997) '*Children's Difficulties in Reading, Spelling and Writing. Challenges and Responses*', London, The Falmer Press.
Reason, R. (2001) 'Educational practice and dyslexia', *The Psychologist, Vol. 14, No. 6*. pp 298-300.
Reid, G. and Wearmouth, J. (2002) *'Dyslexia and Literacy: Theory and Practice'*, Chichester, John Wiley and Sons.
Snowling, M. (2000) '*Dyslexia*', Oxford, Blackwell Publishers.
Snowling, M. J.(2001) '*From Language to reading and Dyslexia'*, Dyslexia, Vol, 7 No. 1. pp 37-46.
Στασινός, Δ. (2001) '*Δυσλεξία και Σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα'*, Αθήνα, Gutenberg, σελ.39 – 40, 247-249.
Tod, J. (2000) *'Dyslexia',* London, David Fulton Publishers.
Thomson, P. (2000) *'Dyslexia: A Multidisciplinary Approach',* London, Chapman and Hall.
Veroni, E. (2004) *'Views of identifying and providing for children with dyslexia in the Greek educational context'*. Unpublished Master's Dissertation, Warwick, The University of Warwick.
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, '*Κανονισμός λειτουργίας των Κ.Δ.Α.Υ.'*(Ν. 2817/2000, αρ. 2, ΦΕΚ 1503)

Πρόγραμμα και στρατηγικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς νοητική υστέρηση σε ένα σχολείο για όλους

Κούκλης Κωνσταντίνος
Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, σε πολλά σχολεία γενικής αγωγής με τμήματα ένταξης φοιτούν ολοένα και περισσότεροι μαθητές με ελαφριά κυρίως Νοητική Υστέρηση κατόπιν επιθυμίας των γονέων τους. Οι εκπαιδευτικοί με τις δυνατότητες ευελιξίας που τους προσφέρουν τα καινούργια αναλυτικά προγράμματα σπουδών αλλά και τις δυνατότητες προσαρμογής και τροποποιήσεων που τους παρέχει το σχολικό περιβάλλον κατά περίπτωση οφείλουν να παρέχουν σε όλους τους μαθητές τους -όσο αυτό είναι δυνατό- ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Γι' αυτό θα πρέπει πρώτα να ενημερώνονται για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κάθε παιδιού ξεχωριστά αλλά και να συνεργάζονται αρμονικά και με άλλους ειδικούς-θεραπευτές. Θα πρέπει να προσαρμόσουν τα ειδικά αναλυτικά προγράμματα στην καθημερινή διδακτική τους πράξη. Τους προτείνονται λοιπόν διάφορα διδακτικά προγράμματα και στρατηγικές ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά η συνεκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Νοητική Υστέρηση, Ένταξη, Συνεκπαίδευση

Εισαγωγή

Το σχολείο ως σύστημα εκπαίδευσης εξελίσσεται, προσαρμόζεται και επαναπροσανατολίζεται σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας και τις νεότερες αντιλήψεις για την αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών. Από τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει πως κάθε παιδί διαθέτει διαφορετικές προϋποθέσεις για μάθηση, έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάγκες αλλά πλέον όλοι πιστεύουν πως το κάθε παιδί μπορεί να μάθει. Υποχρέωση της κοινωνίας είναι να προσφέρει σε κάθε μέλος της τα μέσα που απαιτούνται ώστε αυτό να ενσωματωθεί -κατά το δυνατόν ισότιμα- στους κόλπους της.

Το σχολείο για να ανταποκριθεί στον κοινωνικό του ρόλο, οφείλει να προάγει με κάθε τρόπο και να στηρίζει ατομικά τους μαθητές του. Σε αυτούς ανήκουν και τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση(Ν.Υ.). Από τα παραπάνω εύλογα γεννιέται το παρακάτω ερώτημα: οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να προσαρμόζονται στις άκαμπτες δομές και στους καθιερωμένους ή ξεπερασμένους τρόπους λειτουργίας του σχολείου ή το σχολείο οφείλει να είναι ευέλικτο και εύκαμπτο απέναντι στις διαφορετικές ικανότητες και προϋποθέσεις μάθησης των παιδιών; (Κυπριωτάκης, 2001).

Το παρόν άρθρο σκοπό έχει να παρουσιάσει τις τροποποιήσεις που πρέπει να γίνουν σε ένα σχολείο ώστε αυτό να μπορεί να καθίσταται χώρος μάθησης και προαγωγής των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αυτοί έχουν.

Ένταξη και συνεκπαίδευση σε ένα σχολείο για όλους

Από τη δεκαετία του ΄70 άρχισε μια κριτική για το μοντέλο της επανορθωτικής ή ενισχυτικής διδασκαλίας. Αποτέλεσμα της κριτικής ήταν η ψήφιση στις ΗΠΑ του νόμου PL 94-142 αρχικά και του IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) αργότερα. Ο τελευταίος νόμος παρείχε στα άτομα με αναπηρίες δωρεάν, κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Η παγκόσμια συνδιάσκεψη της UNESCO στη Σα-

λαμάνκα της Ισπανίας το 1994 οδήγησε στη Διακήρυξη η οποία καλούσε τις κυβερνήσεις των κρατών-μελών της να εντείνουν τις προσπάθειές τους ώστε να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο δράσης για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να υλοποιηθεί η συνεκπαίδευση (inclusion) σε «ένα σχολείο για όλους». Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «τα σχολεία πρέπει να εξυπηρετούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές τους, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες καταστάσεις(προϋποθέσεις). Αυτό το πλαίσιο δράσης μπορεί να περιλαμβάνει παιδιά προικισμένα, ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εργαζόμενα, παιδιά του δρόμου, απομακρυσμένους ή ειδικούς πληθυσμούς, παιδιά από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτισμικές μειονότητες και από άλλες μη προνομιούχες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες» (Σούλης, 2002). Όλες οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να συμφωνούν ρητώς ότι τα παιδιά με αναπηρίες παρακολουθούν το σχολείο της γειτονιάς που θα παρακολουθούσαν αν δεν είχαν την αναπηρία.

Το «Σχολείο για όλους» έχει ως στόχο την ανάπτυξη του ανθρώπου. Μια από τις βασικές επιδιώξεις του είναι η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων και συνθηκών ώστε ο κάθε μαθητής να επιτύχει αφενός την όσο το δυνατόν πληρέστερη και καλύτερη ατομική του ανάπτυξη και αφετέρου να επιτευχθεί κοινωνική πρόοδος. Η μεγάλη του διαφορά με το κοινό εκπαιδευτικό σύστημα που είναι ανταγωνιστικό και δεν επιδιώκει την ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού καθώς επικεντρώνεται στο γνωστικό τομέα είναι ότι, το «Σχολείο για όλους» προτείνει την χωρίς περιορισμούς πρόσβαση όλων των παιδιών στη γνώση, τις νέες τεχνολογίες, την καινοτομία και τα πολιτιστικά αγαθά με νέα Αναλυτικά Προγράμματα προσανατολισμένα στις ατομικές ιδιαιτερότητες και κλίσεις του κάθε μαθητή. Το «Σχολείο για όλους» προετοιμάζει το μαθητή ως μελλοντικό ενήλικα όχι μόνο απλώς να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή αλλά και να παρεμβαίνει ενεργητικά συνδιαμορφώνοντας τις κοινωνικές εξελίξεις. (Σούλης, 2002).

Σήμερα είναι λιγοστά τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας τα οποία δεν δέχονται την αναγκαιότητα της σχολικής ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Παρόλα αυτά όμως υπάρχουν αρκετές φωνές που εκφράζουν επιφυλάξεις για το κατά πόσο παιδιά με Ν.Υ. μπορούν να μαθαίνουν με «φυσιολογικά» παιδιά. Ο Σούλης (2002) μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρει τις απόψεις μερικών επιστημόνων: Ο Bracken γράφει πως επειδή ένα μεγάλο τμήμα θεωρεί τη Ν.Υ. ως μια από τις πιο βαριές μορφές αναπηρίας, τα παιδιά με Ν.Υ. αντιμετωπίζονται με φόβο και αποστροφή. Η Fornefeld διαπιστώνει σε μια μελέτη της ότι υπάρχει από τους πολίτες έντονη άρνηση επαφής μαζί τους. Ο Wocken διαπίστωσε ότι στις τάξεις ένταξης ανάμεσα στους μαθητές δίχως Ν.Υ. και τους μαθητές με Ν.Υ. αναπτυσσόταν η μικρότερη κοινωνική απόσταση. Στα γενικά Δημοτικά και Γυμνάσια η κοινωνική απόσταση ανάμεσα στους μαθητές δεν ήταν μεγάλη ενώ πολύ μεγαλύτερος ήταν ο βαθμός κοινωνικής απόστασης ανάμεσα στους μαθητές των Ειδικών σχολείων. Διαπίστωσε επίσης ότι οι «κανονικοί» μαθητές δεν εμποδίζονται σε καμιά περίπτωση, ούτε βλάπτονται στη μάθησή τους από την παρουσία στην τάξη τους παιδιών με μειωμένες ικανότητες και ανεπάρκειες. Ο Κυπριωτάκης (2001) αναφέρει ότι μέσω της εργασίας και των κοινών βιωμάτων στην τάξη που φοιτούν τα παιδιά με

δυσκολίες αυξάνεται η παρώθηση για μάθηση, η αποδοχή του δικαιώματος της διαφορετικότητας, η αλληλεγγύη, η αφομοίωση και η επαγγελματική ικανότητα των δασκάλων καθώς και η επιτυχία της εργασίας τους.

Θεωρούμε λοιπόν ότι η από κοινού διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς Ν.Υ. αποτελεί μια σοβαρή εναλλακτική πρόταση που μπορεί να εφαρμοστεί. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται δρόμοι επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης οι οποίοι θα οδηγήσουν σε τροποποίηση των παραπάνω αντιλήψεων.

Νομίζουμε πως θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο αρχικά να γίνει αποσαφήνιση των όρων ένταξη και συνεκπαίδευση.

Ως ένταξη ορίζεται η τοποθέτηση μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά πλαίσια φοίτησης συνομηλίκων (στα συνηθισμένα σχολεία), με σκοπό την αποφυγή του διαχωριστικού τρόπου αντιμετώπισης της εκπαίδευσής τους, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ανάλογη μέριμνα διαθεσιμότητας των απαραίτητων υποστηρικτικών υπηρεσιών οι οποίες θα ήταν δυνατόν να εγγυηθούν κάτι παρόμοιο. Η ένταξη διαφέρει από τη συνεκπαίδευση στο ότι η πρώτη υποδηλώνει μια φυσική παρουσία, μια εξασφάλιση συνύπαρξης στο συνηθισμένο σχολείο παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, ενώ η συνεκπαίδευση δηλώνει την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης, χωρίς διαφοροποιήσεις. Η ένταξη δεν οδηγεί αναγκαστικά στη συνεκπαίδευση, η οποία ωστόσο προϋποθέτει την ύπαρξη της ένταξης. Έτσι λοιπόν η συνεκπαίδευση προσπαθεί να επιτύχει το «ελάχιστα περιοριστικό περιβάλλον» για τις δυσκολίες του κάθε παιδιού. (Χαρούπιας, 2003)

Νοητική υστέρηση

Σύμφωνα με το Σούλη (2000) η Νοητική Υστέρηση (Ν.Υ.) αναφέρεται στη γενική νοητική λειτουργία του ατόμου -η οποία βρίσκεται κάτω του μέσου όρου της ηλικίας του- και χαρακτηρίζεται από μια καθυστέρηση προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εκδηλώνεται κατά την περίοδο ανάπτυξης του ατόμου.

Οι μαθητές που έχουν Ν.Υ. χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

Ελαφρά νοητική υστέρηση (moderate mental retardation): Στην κατηγορία αυτή ανήκουν παιδιά, τα οποία μπορούν να κατακτήσουν τη λειτουργική χρήση της ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικής σκέψης (ακαδημαϊκές γνώσεις) και να αναπτύξουν ικανότητες, από κοινωνική άποψη, που θα τους επιτρέψουν να χειρίζονται συνήθεις κοινωνικές καταστάσεις και να γίνουν αυτόνομα άτομα.

Μέτρια νοητική υστέρηση (severe mental retardation): Στην κατηγορία αυτή ανήκουν παιδιά και νέοι που το μαθησιακό τους επίπεδο αξιοποιείται, στα πλαίσια ιδιαιτέρως πρωταρχικών ομάδων και ως επί το πλείστον μέσα σε ασφαλή κοινωνικά συστήματα (οικογένεια, ειδικό σχολείο, επαγγελματικό – προστατευόμενο εργαστήριο για άτομα με ειδικές ανάγκες).

Βαριά νοητική υστέρηση (profounded mental retardation): Στην κατηγορία αυτή ανήκουν παιδιά και νέοι με ένα επίπεδο μάθησης περιορισμένο, με μια πολύ στοιχειώδη ικανότητα μάθησης, που παρουσιάζουν υπερβολική κοινωνική εξάρτηση και κατά κόρον έντονη την ανάγκη φροντίδας.

Ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών με Ν.Υ. εντάσσεται στις κατηγορίες της ελαφριάς και μέτριας Ν.Υ. Τα παιδιά αυτά σε σύγκριση με την πλειονότητα των συνομηλίκων τους μαθαίνουν με βραδύτερο ρυθμό προσλαμβάνουν περισσότερο συγκεκριμένες παρά αφηρημένες έννοιες, έχουν μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αντίληψη και τη μνήμη, έχουν περιορισμένες ικανότητες συλλογισμού και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και έχουν δυσκολίες στο συνδυασμό στη μεταφορά και τη γενίκευση των πληροφοριών και της γνώσης που τους παρέχεται. Έχουν συνήθως δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό και τη λεπτή κινητικότητα, προβλήματα λόγου και ομιλίας και παρουσιάζουν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη και κοινωνικές δεξιότητες. Ορισμένα παιδιά μπορεί ακόμη να παρουσιάζουν συνοδά προβλήματα όπως αισθητηριακά καθώς και άλλα προβλήματα υγείας.

Διδακτικές προσεγγίσεις

Αρχικά θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε στις διδακτικές προσεγγίσεις του τρόπου διδασκαλίας για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Στην ειδική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συνήθως δύο διδακτικές προσεγγίσεις: η συμπεριφορική και η γνωστική. Τα τελευταία χρόνια έχει εμφανιστεί και μια τρίτη, η οικοσυστημική.

Στη συμπεριφορική προσέγγιση αποφεύγεται η διατύπωση υποθέσεων για την αιτιολογία της ειδικής ανάγκης ενώ δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση μαθητή και περιβάλλοντος. Ακόμη χρησιμοποιείται ενίσχυση των αντιδράσεων του μαθητή για την διαμόρφωση της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς. (Αγαλιώτης, 2000) Η εφαρμογή της συμπεριφορικής προσέγγισης της διδασκαλίας για μαθητές με Ν.Υ. σε ένα σχολείο για όλους προϋποθέτει τη χρησιμοποίηση της τεχνικής που είναι γνωστή ως ανάλυση έργου. Πρόκειται για μια διαδικασία επισήμανσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποτελούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις κατάκτησης ενός σύνθετου διδακτικού στόχου. Μέσω της ανάλυσης έργου γίνεται εφικτός ο καθορισμός προτεραιοτήτων μεταξύ των διαφόρων διδακτικών στόχων ενώ ταυτόχρονα διευκολύνεται η κατάκτησή τους από τον μαθητή και ο έλεγχός τους από τον εκπαιδευτή.

Στη γνωστική προσέγγιση διδασκαλίας οι εκπαιδευτές ενδιαφέρονται για τις αιτίες των ειδικών αναγκών. Συγκεκριμένα ενδιαφέρονται κυρίως για τις γνωστικές λειτουργίες, τις διαδικασίες και τα στάδια μέσω των οποίων οι μαθητές προλαμβάνουν, επεξεργάζονται, αποθηκεύουν και ανταανακλούν τις διάφορες πληροφορίες και τις μετασχηματίζουν σε γνώσεις.(Αγαλιώτης, 2000) Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση οι μαθητές είναι ενεργοί αποδέκτες πληροφοριών, οι γνωστικές διαδικασίες αυτοματοποιούνται με την εξάσκηση και το νόημα και η σημασία που έχει για τον κάθε μαθητή η πληροφορία είναι πολύ σημαντική παράμετρος για την εκμάθηση. Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές είναι εξίσου σπουδαίος με το περιεχόμενο της μάθησης. Τα εσωτερικά κίνητρα είναι πολύ αποτελεσματικότερα από τα εξωτερικά κίνητρα.

Τέλος για την επίτευξη των διδακτικών στόχων απαιτείται η ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. (Αγαλιώτης, 2000) Είναι ευνόητο ότι μόνο παιδιά με πολύ ελαφριά Ν.Υ. μπορούν να αναπτύξουν με-

ταγνωστικές στρατηγικές. Μια πολύ καλή στρατηγική για την επίτευξη διδακτικών στόχων με βάση τη γνωστική προσέγγιση είναι το μοντέλο της στρατηγικής παρέμβασης το οποίο προβλέπει τη λεκτική περιγραφή και την επίδειξη της χρήσης της στρατηγικής από τον εκπαιδευτικό, τη λεκτική εξάσκηση του μαθητή πάνω στα βήματα της στρατηγικής, την καθοδηγούμενη εξάσκηση του μαθητή στη χρήση της στρατηγικής με το κατάλληλο υλικό και στη συνέχεια σε πιο δύσκολο υλικό και τέλος στη γενίκευση της χρήσης της στρατηγικής σε διάφορες καταστάσεις και με ποικιλία υλικού. (Αγαλιώτης, 2000)

Η οικοσυστημική προσέγγιση διδασκαλίας είναι ένας συνδυασμός των δύο παραπάνω προσεγγίσεων. Συνδυάζει τα θετικά στοιχεία της καθεμιάς και οι οπαδοί της θεωρούν πως ο κάθε μαθητής ναι μεν διαθέτει ένα προσωπικό τρόπο ερμηνείας δεδομένων και καταστάσεων αλλά ο τρόπος αυτός είναι αποτέλεσμα διαφόρων αλληλεπιδράσεων που προέρχονται από το περιβάλλον στο οποίο ανήκει ο μαθητής. Άρα μια ειδική ανάγκη δεν μπορεί να αποδίδεται μόνο σε ένα έλλειμμα του παιδιού αλλά πρέπει να γίνεται διερεύνηση όλων των παραγόντων του συστήματος (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικοί, άλλα φιλικά και συγγενικά πρόσωπα, δομές στις οποίες δραστηριοποιείται το παιδί κλπ). (Αγαλιώτης, 2000)

Προσωπικά θεωρούμε πως καμία από τις παραπάνω προσεγγίσεις από μόνη της δεν μπορεί να λειτουργήσει για τη διδασκαλία ενός παιδιού με Ν.Υ. σε ένα σχολείο για όλους. Νομίζουμε πως απαιτείται ένας συνδυασμός αυτών ανάλογα με το αντικείμενο που πρέπει να διδαχθεί και ανάλογα με τις συνθήκες. Πάντως η οικοσυστημική προσέγγιση πιστεύουμε πως είναι η πιο ολοκληρωμένη.

Προγράμματα

Όπως αναφέρει ο Σούλης (2000) η έννοια «Πρόγραμμα» παραπέμπει αφενός στο «Αναλυτικό Πρόγραμμα» (Curriculum) και αφετέρου στο «Διδακτικό Πρόγραμμα» (Teaching plan).

Το «Αναλυτικό πρόγραμμα» αποτελείται από τους τομείς-ενότητες μάθησης, τους διδακτικούς στόχους (μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους) και τις ενδεικτικές δραστηριότητες.

Το «Διδακτικό Πρόγραμμα» περιλαμβάνει τη μέθοδο, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, τον τρόπο με τον οποίο διατυπώνεται και επιτυγχάνεται ο επιδιωκόμενος στόχος, και τη διάρθρωση του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων. Το Διδακτικό Πρόγραμμα συνδέεται με την καθημερινή πράξη και αποτελεί αναλυτικότερο οδηγό διδασκαλίας για τον εκπαιδευτικό σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η διδασκαλία ως διαδικασία αποτελεί συνάρτηση πολλών μεταβλητών που σχετίζονται με: α) τα πρόσωπα που συμμετέχουν σ' αυτή: το μαθητή και κάθε είδους εκπαιδευτές, β) τους σκοπούς, την ύλη, τα μέσα διδασκαλίας και τις διδακτικές μεθόδους, γ) τις κοινωνικές σχέσεις, το είδος δηλαδή της επικοινωνίας που αναπτύσσει ο μαθητής με τα πρόσωπα και τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής πράξης, και δ) τους πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διδακτική διαδικασία.

Χαρακτηριστικά της Διδακτικής Διαδικασίας

Τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά τα οποία προσδιορίζουν την επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας - και ταυτόχρονα αποτελούν και στάδια διδασκαλίας και μάθησης - είναι:

Η σαφήνεια στην απόδοση (γνώσεων ή δεξιοτήτων): Με τον όρο σαφήνεια δηλώνεται η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ελαχιστοποίηση των λαθών και η μεγιστοποίηση κατανόησης και χρήσης των δεξιοτήτων – γνώσεων από το μαθητή.

Η ευκολία στη χρήση (γνώσεων ή δεξιοτήτων): Η ευκολία με την οποία χειρίζεται ο μαθητής τη νέα γνώση ή δεξιότητα.

Η Εφαρμογή – Γενίκευση: Είναι ανάγκη ο μαθητής με Ν.Υ., πριν να επιχειρήσει την κατάκτηση μιας νέας δεξιότητας, να είναι σε θέση να γενικεύει την προηγούμενη και να επιτυγχάνει την οριζόντια μεταβίβασή της σε παρόμοιες καταστάσεις. Αυτό για να επιτευχθεί χρειάζεται συνεχής άσκηση, επανάληψη και εφαρμογή. (Σούλης, 2000)

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2005) τα προγράμματα για μαθητές με Ν.Υ. έχουν ως σκοπό: α)τη μέγιστη δυνατή ένταξη του μαθητή στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου β)την υποστήριξη των σχολικών κοινοτήτων και των εκπαιδευτικών προκειμένου να θέτουν στόχους που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών να σχεδιάζουν μαθησιακά περιβάλλοντα με ποικίλες προκλήσεις και ενδιαφέροντα, να ξεπερνούν τα πιθανά εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ν.Υ. γ)τον εμπλουτισμό του γενικού αναλυτικού προγράμματος με στόχους και δραστηριότητες που βελτιώνουν τόσο τη μάθηση και την επίδοση στο σχολείο όσο και την κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Το σχολείο θα πρέπει να είναι ευέλικτο τόσο στην ομαδοποίηση των μαθητών όσο και στην τροποποίηση του προγράμματος. Στις περισσότερες των περιπτώσεων χρειάζεται να υπάρχει τέτοια ευελιξία που να μπορεί το σχολείο ουσιαστικά να δημιουργεί ένα καινούργιο εξαρχής πρόγραμμα και όχι να τροποποιήσει το υφιστάμενο. Οι προσαρμογές θα πρέπει να γίνονται έχοντας κατά νου την αρχή ότι να δίνεται τόση υποστήριξη όση απαιτείται για να μπορούν να ανταπεξέλθουν έστω στοιχειωδώς σε στόχους που έχουν τεθεί εκ των προτέρων. Οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν ισότιμα και να αποτελούν συνεκπαιδευτές των παιδιών σε περιβάλλοντα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς Ν.Υ. σε ένα σχολείο για όλους θα πρέπει να δημιουργηθούν προγράμματα για τους παρακάτω τομείς προτεραιοτήτων:

Κοινωνική ολοκλήρωση

Το σχολείο θα πρέπει να είναι έτσι οργανωμένο και δομημένο ώστε να προωθεί και να υποστηρίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αλληλεγγύη. Είναι σημαντικό να εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με Ν.Υ. στις δραστηριότητες όχι μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά και εκτός με ταυτόχρονη εμπλοκή των γονέων, των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας.

Κοινωνικότητα

Το σχολείο πρέπει να δημιουργήσει προγράμματα ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές. Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να περιλαμβάνει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, την αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση, την υπευθυνότητα και την επικοινωνία. Ειδικότερα πρέπει να αφορούν:

- την ανταπόκριση στην επικοινωνία των άλλων
- την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους
- την επιτυχή επικοινωνία με τους άλλους
- την αναγνώριση συμβόλων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή
- την ικανότητα αυτοελέγχου και ελέγχου της συμπεριφοράς

Συνεργασία

Η συνεργασία βοηθά τους μαθητές με Ν.Υ. να ανταποκρίνονται στην ανάγκη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, να παρατηρούν και να ακολουθούν πρότυπα συμπεριφοράς σε ασφαλές καθοδηγούμενο και δομημένο περιβάλλον και να αναπτύσσουν την κοινωνική τους νοημοσύνη μέσα σε μια ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων και αλληλεπιδράσεων. Άλλωστε όλα τα παραπάνω προωθούνται από την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Συναισθηματική οργάνωση

Οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προσωπικής φροντίδας και διαχείρισης ελεύθερου χρόνου καθώς και οι δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας τονώνουν την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη του παιδιού με Ν.Υ.. Το αίσθημα επάρκειας συμβάλλει στην καλή συναισθηματική κατάσταση και τη ψυχική υγεία του και το βοηθάει να αυτονομηθεί στο κοινωνικό σύνολο. Ενδεικτικά προτείνεται η δημιουργία δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των παρακάτω δεξιοτήτων:

- Αναγνώριση συναισθημάτων σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής και εξάσκηση σε τρόπους διαχείρισης και μείωσης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών .
- Εξάσκηση σε τεχνικές ελέγχου επιθετικής ή αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς.
- Αποφυγή συμπεριφορών που θεωρούνται μη αποδεκτές.

Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων καλό είναι να αρχίζει από την προσχολική ηλικία, ώστε σταδιακά να αναπτυχθούν οι απαραίτητες δεξιότητες για την επιτυχημένη μετάβαση από το σχολικό περιβάλλον στην κοινωνία και πιθανότατα σε κάποιο εργασιακό περιβάλλον. Μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση των πραγμάτων μπορεί ευκολότερα να επιτευχθεί αυτό υπό το πρίσμα ενός συνεργατικού διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος. Σημαντικότατος παράγοντας επιτυχίας είναι η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια την κοινότητα και τα λοιπά υποστηρικτικά συστήματα εντός και εκτός σχολείου. (ΔΕΠΠΣ ,2005)

Βασικές ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες

Στα παιδιά με Ν.Υ. η επιδεξιότητα της προφορικής επικοινωνίας υστερεί σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανάλογα με το βαθμό της Ν.Υ. του. Κα-

θώς η γλωσσική ικανότητα είναι περιορισμένη, η μάθηση που γίνεται με τη γλωσσική μεσολάβηση γίνεται με μεγάλη δυσκολία και βραδύτερους ρυθμούς. Η αυθόρμητη μάθηση είναι μειωμένη και το ίδιο συμβαίνει και με την ικανότητα γενίκευσης. Απαιτείται λοιπόν πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης.

Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να στοχεύει σε:

- Ανάπτυξη προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Ο εμπλουτισμός του προφορικού λόγου με νέο λεξιλόγιο, η οργάνωση της ομιλίας ώστε να είναι κατανοητή, η ενεργητική ακρόαση, η συμμετοχή στο διάλογο είναι απαραίτητη όσο και η οργάνωση της σκέψης των παιδιών αυτών. Η ανάπτυξη παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου πρέπει να ενθαρρύνεται από τη σχολική κοινότητα. Η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη οργάνωση των εμπειριών των παιδιών σε θεματικούς κύκλους όπως οι ακόλουθοι (σχολείο, σπίτι, γειτονιά, κυκλοφοριακή αγωγή, ασφάλεια, ένδυση, διατροφή, σωματική υγεία, συναισθήματα, επαγγέλματα, γιορτές, ταξίδια, ελεύθερος χρόνος κλπ) οδηγεί στην ανάγκη χρήσης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Καλλιέργεια της πρακτικής σκέψης και της ικανότητας προβλημάτων καθημερινής ζωής. Η στείρα απόκτηση γνώσεων χωρίς αξιοποίησή τους στην καθημερινή ζωή δεν έχει κανένα νόημα. Η αναγνώριση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής είναι συχνά η αρχή της επίλυσής τους. Γι' αυτό η καλλιέργεια της πρακτικής σκέψης μπορεί να οδηγήσει στην αυτοβελτίωση της μάθησης και επίδοσης και την αξιοποίηση των γνώσεων για τις καθημερινές τους ανάγκες.
- Ικανότητα αυτοβελτίωσης και δια βίου εκπαίδευσης. Το παιδί θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει τη δραστηριότητα, τα μέρη από τα οποία αποτελείται, και τις ενέργειες που πρέπει να κάνει για να την εκτελέσει. Επειδή όμως όπως είπαμε και παραπάνω το παιδί δεν μπορεί τα παιδιά με Ν.Υ. έχουν έλλειψη ικανότητας αφαιρετικής σκέψης η γνώση πρέπει να προσφέρεται στο μαθητή με τρόπο συγκεκριμένο, οργανωμένο, πολυαισθητηριακό και με πραγματικό υλικό.

Δημιουργική έκφραση

Η αισθητική αγωγή βοηθάει τους μαθητές με Ν.Υ. να αναδείξουν τη δημιουργική πλευρά του εαυτού τους και βελτιώνει τη φαντασία τους και γι' αυτό πρέπει να ωθούνται στο να ζωγραφίζουν, να σχεδιάζουν και να κατασκευάζουν. Μ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά κατανοούν τα συναισθήματά τους καθώς και τα συναισθήματα των άλλων. Κατανοούν καλύτερα το χώρο και τις ιδιότητες των διαφόρων υλικών. Η τέχνη προσφέρει ένα μοναδικό μέσο κατανόησης του κόσμου μέσα από τις αισθήσεις (βλέπω, ακούω, αγγίζω) αντίληψης (ανακαλύπτω, επικοινωνώ, βιώνω) και την πράξη (πειραματίζομαι, δημιουργώ, κατασκευάζω). Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε την παιδευτική αξία του θεάτρου και της μουσικής. Ειδικότερα το θέατρο αποτελεί το πιο αντιπροσωπευτικό είδος βιωματικής μάθησης που συμβάλλει στη γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Μεγάλες ωφέλειες είναι δυνατόν να αποκομίσουν τα παιδιά με Ν.Υ. καθώς

η μάθηση συντελείται σε συνθήκες παιχνιδιού, χαράς και διασκέδασης χωρίς τον κίνδυνο της απόρριψης ή της αποτυχίας.

Εξοικείωση με την τεχνολογία και τους υπολογιστές

Η χρήση της κατάλληλης τεχνολογίας μπορεί να βελτιώσει τις συνθήκες επιτυχίας των διδακτικών στόχων. Η χρήση πολυμέσων παρέχει άμεσα αισθητηριακές μαθησιακές εμπειρίες και ενθαρρύνει την πρακτική σκέψη. Οι μαθητές μπορούν να βλέπουν άμεσα την πρόοδό τους και να αυτοαξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους. Η εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω Η/Υ βοηθάει στην ενδυνάμωση της προσοχής, της υπομονής και της επιμονής των μαθητών.

Προεπαγγελματική εκπαίδευση

Τα άτομα με Ν.Υ. μπορούν με την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην οικονομική και κοινωνική ζωή. Η προεπαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να αναπτύσσει διαπροσωπικές δεξιότητες, να εκπαιδεύει στην ικανότητα διαχείρισης πόρων, να αναπτύσσει την αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους και τις δεξιότητες συνεργασίας. Απαραίτητες είναι ακόμα δεξιότητες που αφορούν στη διαχείριση του χρόνου, στη χρήση κινήτρων, στην αναγνώριση των κανόνων κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας, στην αποδοχή εκτέλεσης συγκεκριμένου ρόλου, στη χρήση ανάλογων εργαλείων και την εκμάθηση κανόνων ασφαλείας.

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι και να μαθαίνουν ισότιμα σε ένα σχολείο για όλους οι μαθητές με Ν.Υ. έχουν ανάγκη από πρόσθετη υποστηρικτική παρέμβαση αλλά και από συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Οι τροποποιήσεις αυτές διαφέρουν ανάλογα με τις ανάγκες τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή αλλά και το πρόγραμμα και τις συνθήκες καθώς και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει προσαρμογές στα παρακάτω επίπεδα:

- Διδακτικών στόχων και γνωστικού περιεχομένου.
- Διδακτικής προσέγγισης και οργάνωσης της τάξης και του μαθητικού δυναμικού.
- Μαθησιακών δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού.
- Αξιολόγηση μαθητή και προγράμματος(ΔΕΠΠΣ ,2005).

Στρατηγικές

Για την αποτελεσματική εκπαίδευση μαθητών με Ν.Υ. μπορούν να ακολουθηθούν αρκετές στρατηγικές. Πρωτίστως όμως επιβάλλεται να διδαχθούν τα παιδιά με και χωρίς Ν.Υ. συνεργατικές δεξιότητες διότι χωρίς αυτές είναι δύσκολο να επιτύχουν αποδοτική συνεργασία.

Γενικές στρατηγικές

Ο εκπαιδευτικός πρέπει:

Να τηρεί κοινή στάση απέναντι σε όλους τους μαθητές με και χωρίς Ν.Υ. ώστε να εμπνέει το σεβασμό των υπολοίπων μαθητών προς τα παιδιά με Ν.Υ. (Cook & Semmel ,1999).

Να σχεδιάζει έτσι τα μαθήματα ώστε να δίνει την ευκαιρία για εκμάθηση σε όλους τους μαθητές. Οι δραστηριότητες να είναι τέτοιες ώστε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών και να μην βιώνουν αυτοί συχνά την αποτυχία. (McDonnell,1998). Οι μαθητές ανάλογα τις δυνατότητές τους μπορούν να διδαχθούν το ίδιο μάθημα αλλά οι στόχοι να είναι διαφορετικοί ή να ενσωματώνεται ο ίδιος στόχος σε πολλές διαφορετικές δραστηριότητες (Sass, 2001).

Να προσαρμόζει ανάλογα τα διδακτικά υλικά και να χρησιμοποιεί κατά το δυνατό περισσότερο εποπτικό υλικό. Πρέπει πάντα να λαμβάνουμε υπόψη μας το γεγονός ότι τα παιδιά με ΝΥ δεν έχουν αφηρημένη σκέψη και γι' αυτό πρέπει πάντα να «δουλεύονται» με συγκεκριμένα υλικά και έννοιες .

Να γίνεται καταμερισμός εργασιών και να προγραμματίζεται εκ των προτέρων με ποιες ασκήσεις και δραστηριότητες θα ασχοληθεί κάθε μαθητής και να δίνονται παράλληλες οδηγίες στα άτομα με δυσκολίες (Σούλης, 2002).

Ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει το χρονικό διάστημα που δίνεται για την εκτέλεση μιας εργασίας ανάλογα με τις δυσκολίες του κάθε μαθητή ή και να μειώνει τον όγκο της εργασίας για κάποια συγκεκριμένα παιδιά με δυσκολίες (Τάφα, 1997).

Η παρουσίαση των νέων εννοιών και διαδικασιών να γίνεται συστηματικά και με συνέπεια. Οι οδηγίες να δίνονται με απλά και σαφή λόγια και οι εντολές να είναι δύο έως τρεις κάθε φορά. Να γίνεται κάθε φορά ανάλυση του στόχου σε μικρά βήματα (task analysis) Να μην προχωρούν οι εκπαιδευτές στο επόμενο βήμα αν δεν είναι σίγουροι πως κατακτήθηκε το προηγούμενο. (McDonnell,1998).

Ο δάσκαλος πρέπει να παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και να επαινεί τις προσπάθειες των παιδιών αφού ιδιαίτερα στα παιδιά με Ν.Υ. απουσιάζουν τα εσωτερικά κίνητρα και η εσωτερική ενθάρρυνση.

Να τοποθετεί τους μαθητές σε ομάδες εργασίας και να ρυθμίζει την έκταση της συμμετοχής του κάθε μέλους. Οι ομάδες εργασίας πρέπει να είναι ετερογενείς και να ενθαρρύνονται οι υπόλοιποι μαθητές να αποδέχονται και τα παιδιά με τη διαφορετικότητα. Τα μέλη των ομάδων θα πρέπει να είναι άτομα με κοινά ενδιαφέροντα και σε συχνά χρονικά διαστήματα να αλλάζουν ώστε να μην δημιουργούνται τριβές μεταξύ των μελών μιας ομάδας και κάποιοι να θεωρούνται λιγότερο ευνοημένοι. Επιβάλλεται να γίνεται συχνά επαναξιολόγηση των στόχων που τέθηκαν για κάθε μαθητή με σκοπό την ένταξή του σε μια άλλη ομάδα που εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες του. Το μοντέλο project παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να καταθέτουν τις εμπειρίες τους και να αποκτούν ένα διαφορετικό τρόπο αντίληψης και σκέψης για τη μάθηση. (Σούλης, 2002)

Στα μέτρα υποστήριξης των μαθησιακών δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβάνονται και διδακτικά ''σκηνοθετημένες'' αφορμές επικοινωνίας όπως η πρωινή συζήτηση στην τάξη. Ο καθημερινός πρωινός κύκλος, ιδίως στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, μπορεί να αξιοποιηθεί ως δυνατότητα ''διασταύρωσης'' – αξιολόγησης των σχολικών και εξωσχολικών εμπειριών και των διαδικασιών μάθησης. Στο κύκλο αυτό τίθενται για συζήτηση και επεξεργασία μαθησιακά ερωτήματα, βιώματα και επίκαιρα θέματα. Οι από κοινού συζητήσεις με τη συμμετοχή όλων των μαθητών και του εκπαιδευτικού

για το περιεχόμενο και τα προβλήματα των ενοτήτων των μαθημάτων, η κατάθεση εμπειριών και βιωμάτων καθώς και ο προγραμματισμός για σχέδια δράσης, βήματα εφαρμογής και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων αποτελούν τα ουσιώδη, απαραίτητα στοιχεία για ένα εσωτερικά διαφοροποιημένο μάθημα. (Σούλης, 2002)

Επίσης ο δάσκαλος μπορεί να επιτρέψει στο μαθητή με Ν.Υ. να εκφράσει με εναλλακτικούς τρόπους την απάντησή του. Π.χ. αντί γραπτά να το κάνει προφορικά ή να χρησιμοποιεί οποιοδήποτε τρόπο επικοινωνίας που του δίνει τη δυνατότητα να παρουσιάσει την κατακτηθείσα γνώση. (Stump, 2000)

Στην αυλή του σχολείου κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων να οργανώνει ημιδομημένες δραστηριότητες και παιχνίδια κατάλληλα και για τους μαθητές με Ν.Υ. με αποτέλεσμα να προάγεται η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Διδακτικές στρατηγικές

Για τάξεις που έχουν μεγάλο αριθμό μαθητών (με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι παρακάτω διδακτικές στρατηγικές:

Από κοινού διδασκαλία (team teaching) Υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί για κάθε τάξη (ένας «κανονικής» και ένας ειδικής αγωγής) οι οποίοι διδάσκουν από κοινού. Οι ρόλοι τους δεν είναι διακριτοί και κατά την πορεία του μαθήματος ενδέχεται ο ένας να αναλάβει μεγαλύτερη πρωτοβουλία ενώ ο άλλος να έχει διαμεσολαβητικό ρόλο και αντίστροφα. (Stump, 2000)

Συνεργατική διδασκαλία (Co – teaching) Ο εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάζεται μέσα στην τάξη είτε με εκπαιδευτικούς γενικής ή ειδικής αγωγής σε ρόλο όμως επικουρικό, ή με βοηθούς (paraprophesionals) ή ακόμα με ειδικούς υποστηρικτικών υπηρεσιών. (Daack,1999)

Η συνεργατική εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί με πολλούς τρόπους (διδακτικές τεχνικές). Εδώ θα πρέπει να τονιστεί πως οι διδακτικές τεχνικές αποτελούν το μέσο για να πετύχουν οι στρατηγικές. Μερικές διδακτικές τεχνικές όπως τις αναφέρει ο Sileo, (2005) είναι οι ακόλουθες:

Ένας δάσκαλος - ένας βοηθός Ο ένας εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη του μαθήματος ενώ ο άλλος σε ρόλο βοηθού διδάσκει στους μαθητές τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατάκτηση όλων ή μέρους των στόχων του μαθήματος. Πολλές φορές αυτό γίνεται στη βάση του ιδιαίτερου μαθήματος στο μαθητή με Ν.Υ.

Παράλληλη διδασκαλία (parallel teaching) Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και ο κάθε δάσκαλος διδάσκει ξεχωριστά με το δικό του ρυθμό τις δικές του μεθόδους και τον δικό του τρόπο αξιολόγησης. Μια παραλλαγή αυτής της στρατηγικής είναι να διδάσκονται και οι δύο ομάδες ξεχωριστά κατά το πρώτο μέρος ενώ κατά το δεύτερο ενώνονται και συνεργάζονται.

Κυκλική διδασκαλία (station teaching) Σ' αυτήν οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες και το μάθημα σε τρία ανεξάρτητα μέρη. Τα δύο μέρη του μαθήματος περιλαμβάνουν δασκαλοκεντρική διδασκαλία και το τρίτο ατομική εργασία όπου όλοι οι μαθητές εργάζονται με το δικό τους ρυθμό και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Όλοι οι μαθητές κυκλικά περνάνε από όλες τις ομάδες.

Εναλλακτική διδασκαλία (alternative teaching) Οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ομάδες ανάλογα με το βαθμό κατάκτησης του αντικειμένου που διδάχθηκε. Η μια ομάδα που συνήθως είναι πολύ μεγαλύτερη ασκείται σε δραστηριότητες επέκτασης και επανάληψης, ενώ η άλλη ομάδα επαναλαμβάνει με περισσότερα παραδείγματα ή και τη χρήση περισσότερου εποπτικού υλικού τα σημεία εκείνα στα οποία αντιμετώπισε δυσκολίες.

Σε τάξεις που έχουν μικρότερο αριθμό μαθητών μπορεί να εφαρμοστεί η τεχνική της Διδασκαλίας μεταξύ των συνομηλίκων (Peer Tutoring) (Sass, 2001). Στα παλαιότερα χρόνια ήταν γνωστή με το όνομα αλληλοδιδακτική. Η διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων (Δ.Μ.Σ.) είναι μια μέθοδος με την οποία εξασφαλίζεται σε όλους τους μαθητές ατομική βοήθεια και αρκετός χρόνος για να εξασκηθούν και να μάθουν. Στη Δ.Μ.Σ. οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες για να διδάξει ο ένας τον άλλο τα μαθήματα που έχει σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός. Ο ένας μαθητής εξηγεί την εργασία σε έναν άλλο, του ζητά να απαντήσει στις ερωτήσεις, και τον ενημερώνει για το εάν οι απαντήσεις του είναι σωστές. Βέβαια ενώ σε φυσιολογικές συνθήκες θα πρέπει σε τακτά χρονικά διαστήματα να αντιστρέφονται οι ρόλοι και ο «δάσκαλος» να γίνεται «μαθητής» και ο «μαθητής» «δάσκαλος» στις περισσότερες περιπτώσεις στις ομάδες που ο ένας μαθητής έχει Ν.Υ. είναι εύλογο ότι αυτός δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο του «δασκάλου».

Σε όλες τις παραπάνω μορφές διδασκαλίας ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί ανάλογα την περίπτωση να αντικατασταθεί από λογοθεραπευτή ή άλλο ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό.

Επίλογος

Κάθε μεταρρύθμιση κατά την εφαρμογή της, τουλάχιστον στα πρώτα της στάδια, συναντά ιδιαίτερα εμπόδια και δυσκολίες κυρίως στο να βρεθεί η καλύτερη μέθοδος εφαρμογής της.

Έτσι ενώ προς το παρόν οι προσπάθειες συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς Ν.Υ. είναι πολύ λίγες και τα αποτελέσματα πενιχρά θεωρούμε πως σε μερικές δεκαετίες θα είναι ο συνήθης τρόπος εκπαίδευσης για τις περισσότερες περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κλειδί επιτυχίας για την επίτευξη της συνεκπαίδευσης όμως είναι η εκπαίδευση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των υπολοίπων ειδικών ώστε να συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους και να «μιλούν την ίδια γλώσσα» προς όφελος της εκπαίδευσης των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης Ι. , (2000), *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις* στο Διδασκαλείο Δ. Γληνός

Κυπριωτάκης Α. , (2001), *Μια Παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παι*διά, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Σούλης Σ. , (2000), *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι* , ΤΥΠΩΘΗΤΩ

Σούλης Σ. , (2002), *Παιδαγωγική της Ένταξης*, Τόμος Α΄ , ΤΥΠΩΘΗΤΩ

Τάφα Ε. ,(1997), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Χαρούπιας Α. , (2003), *Η ισότιμη συνεκπαίδευση*, ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ

ΥΠΕΠΘ, (2005), *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών Υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση.*

ΥΠΕΠΘ, (2005), *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών Υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με βαριά Νοητική Καθυστέρηση*
Cook Br. & Semmel M., (1999), Inclusion and students with Mental Retardation. Theoretical Perspectives and implications in Pfeiffer S. & Reddy L., Ed., *Inclusion Practices with Special Needs Students: Theory, Research and Application*, The Haworth Press Inc, (p. 49-108)
Daack E, (1999), *Inclusion Models for a Building Level, U* NI master thesis
McDonnell J., (1998), Instruction for students with severe disabilities in General education settings, Education and Training in *Mental Retardation and Developmental Disabilities 33 no 3* 199-215
McLeskey J. & Waldron N., (2000), *Inclusive Schools in Action – Making differences Ordinary*, ASCD
Sass E., (2001), *Students with MR in regular classroom settings*, in www. employees.csdsju.edu
Sileo J., (2005), Co teaching:best practices for education, presented in Inclusive and Supportive Education Congress , 1-4/8/05, Glasgow
Stump Shea C., (2000), NAESP: *Plan for a Successful Inclusion Program,* MIDDLE MATTERS, 6

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στη χώρα μας

Χατζηδήμου Δημήτριος
Καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.
Δεμίρογλου Παντελής
Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Στην εργασία αυτή συζητείται η ίδρυση και η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας, αναφέρονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά του και παρουσιάζονται οι σημαντικότεροι σταθμοί, οι οποίοι διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή του. Ακόμη, προσδιορίζονται και οριοθετούνται οι διάφοροι τύποι που λειτουργούν σήμερα στη χώρα μας, επισημαίνονται ο γενικός σκοπός και οι ειδικότεροι στόχοι του και επιχειρείται να αναδειχθούν οι πτυχές εκείνες, οι οποίες καθιστούν αναγκαία τη λειτουργία του. Επίσης, αναφέρονται μερικά από τα βασικά προβλήματα και τις προκλήσεις, που έχει να αντιμετωπίσει ο τύπος του σχολείου αυτού καθώς και ο εκπαιδευτικός που εργάζεται σ' αυτό, και διατυπώνονται ορισμένες πτυχές και μερικοί τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων που δημιουργούνται κατά τη λειτουργία του σχολείου αυτού, στοχεύοντας έτσι στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της λειτουργίας του αναφερόμενου θεσμού.

Λέξεις κλειδιά: Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: αναγκαιότητα, θεσμικό πλαίσιο, εκπαιδευτικός

Εισαγωγή - Εννοιολογική οριοθέτηση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου

Είναι γεγονός ότι ζούμε σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από τις ταχύτατες αλλαγές και τις εξελίξεις της. Αναπόφευκτα αυτές οι αλλαγές επιδρούν στις κοινωνικές δομές και στους θεσμούς, όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο. Οι μεταβολές στη δομή και στα χαρακτηριστικά της οικογένειας, το αίτημα της άμβλυνσης των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, η κρίση του σχολικού θεσμού και η ανάγκη εκσυγχρονισμού του ως επικρατέστερης λύσης, το αίτημα για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και οι εξελίξεις στην Παιδαγωγική και στη Γνωστική Ψυχολογία για ένα σχολείο προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών επιβάλλουν μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα και, ειδικότερα, αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Οι νέες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες δημιουργούν την ανάγκη εκσυγχρονισμού, βελτίωσης του σχολείου και ανάδειξής του ως πολυδύναμο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό κέντρο. Οι συνθήκες αυτές ώθησαν τους υπεύθυνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας να προβούν στη θεσμοθέτηση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου· ενός σχολείου, που τουλάχιστον υπόσχεται ότι μπορεί να ανταποκριθεί πληρέστερα στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Δεμίρογλου, 2005, ν. 2525/97, Πυργιωτάκης, 2001a).

Η εύρεση ενός αποδεκτού ορισμού για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο καθίσταται δύσκολη υπόθεση, λόγω της ποικιλίας των μορφών/τύπων που λειτουργούν διεθνώς. Επίσης, μια σαφής εννοιολογική οριοθέτηση εγκυμονεί τον κίνδυνο να μην εμπεριέχει σημαντικά χαρακτηριστικά και βασικές προϋποθέσεις του θεσμού. Ο Appel και ο Rutz (1998), προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου ως εξής: α) Ο χρόνος παραμονής των μαθητών στο σχολείο πρέπει να είναι τουλάχιστον 4 ημέ-

ρες την εβδομάδα και 7 ώρες ημερησίως, β) η προσφορά γεύματος σε όσους μαθητές επιθυμούν, γ) η κατάλληλη και ευέλικτη διαμόρφωση του σχολικού χώρου, ώστε να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις, δ) η συνάφεια στις δραστηριότητες της προμεσημβρινής και μεταμεσημβρινής ζώνης, οι οποίες οργανώνονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό υπό την εποπτεία της διεύθυνσης του σχολείου, ε) η προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, στ) η χρήση ανοιχτών μορφών μάθησης και διδασκαλίας, ζ) η επιδίωξη της παιδαγωγικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών με την παροχή ποικίλων δραστηριοτήτων και η) το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία.

Οι διάφορες προσπάθειες που γίνονται για την οριοθέτηση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου επικεντρώνονται στους στόχους, στη δομή-οργάνωση και στις δραστηριότητες που μπορεί να προσφέρει. Ο Holtappels ορίζει το Ολοήμερο ως έναν τύπο σχολείου, στον οποίο παρέχεται περισσότερος χρόνος στη διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης και μπορεί να εξελιχθεί σε ζωτικό χώρο μάθησης και εμπειριών για παιδιά και νέους (Μπουζάκης, 1995). Στην ελληνική βιβλιογραφία το Ολοήμερο ορίζεται ως το σχολείο που λειτουργεί καθ' όλο το διάστημα της ημέρας, συμπεριλαμβάνοντας δηλαδή την πρωινή και τη μεταμεσημβρινή ζώνη, καλύπτοντας έτσι όχι μόνο την τυπική κατά το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλία στη σχολική τάξη, αλλά και τις άλλες δημιουργικές δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να γίνουν σε μία από τις δύο ζώνες. Έτσι, μπορούμε να ορίζουμε το Ολοήμερο ως το σχολείο το οποίο, με διευρυμένη χρονική λειτουργία, με ενιαία δομή του προγράμματος πρωινής - μεταμεσημβρινής ζώνης, εξυπηρετεί κοινωνικούς, γνωστικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς, συμβάλλοντας έτσι στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στην αγωγή των μαθητών, μέσα από τις ποικίλες εμπειρίες και δραστηριότητες που μπορεί να προσφέρει (Δεμίρογλου, 2005).

Ιστορική αναδρομή και η εξέλιξη του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου

Τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, όπως τα γνωρίζει κανείς σήμερα στη χώρα μας, αποτελούν μια προέκταση των Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης τα οποία ιδρύθηκαν στα μέσα της δεκαετίας του 1980 μετά από πρωτοβουλίες των εργαζόμενων γονέων. Τα σχολεία αυτά εξυπηρετούσαν περισσότερο κοινωνικούς σκοπούς, την προστασία των παιδιών εργαζόμενων γονέων κατά τη διάρκεια που αυτοί έλειπαν από το σπίτι, ενώ οι παιδαγωγικοί-γνωστικοί στόχοι αφορούσαν την προετοιμασία των μαθητών στα μαθήματα της επόμενης ημέρας και ελάχιστα συνέβαλλαν στην παιδαγωγική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Το παρεχόμενο πρόγραμμα ήταν ασαφές και ξεκομμένο από το τυπικό Πρόγραμμα Σπουδών του σχολείου (Χατζηδήμου, 2005).

Η ζήτηση των προγραμμάτων αυτών από τους γονείς ώθησε την Πολιτεία το 1994 στη λήψη μέτρων και στην ανάληψη της ευθύνης από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την πιλοτική εφαρμογή των Προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης σε 322 Δημοτικά Σχολεία. Με τα προγράμματα αυτά επιχειρήθηκε να καθιερωθεί ο παιδαγωγικός προσανατολισμός τους (Εγκύκλιος Φ.13/1225/Γ1/1145/12-12-1994). Το 1997 θεσπίζεται το Ολοήμερο Δημο-

τικό Σχολείο με τον νόμο 2525 και μετονομάζονται τα σχολεία που υλοποιούν προγράμματα ολοήμερης εκπαίδευσης -Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης και Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης- σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου (και από το 2002 ονομάζονται πλέον τα σχολεία αυτά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία). Το σχολικό έτος 1999-2000 λειτουργούν 28 πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, τα οποία από το σχολικό έτος 2002-2003 ονομάζονται Πειραματικά. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2002 θεσμοθετείται Πρόγραμμα Σπουδών για τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία (Δεμίρογλου, 2005, Παμουκτσόγλου, 2002, Χατζηδήμου, 2005).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, σήμερα λειτουργούν δύο τύποι Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας: τα 28 Πειραματικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, τα οποία εφαρμόζουν ένα ενιαίο και υποχρεωτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές του σχολείου και τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία (τα πρώην Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου ή Προαιρετικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία), τα οποία παρέχουν έναν προαιρετικό κύκλο αντικειμένων / δραστηριοτήτων για τους μαθητές που επιθυμούν να τον παρακολουθήσουν (Χατζηδήμου, 2005).

Ωστόσο, η βασική φιλοσοφία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, αναφορικά με τον ενιαίο χαρακτήρα τους και τη συνάφεια του προγράμματος μεταξύ των δύο ζωνών (η πρωινή ζώνη με το τυπικό πρόγραμμα και η απογευματινή ζώνη με τις επιπλέον δραστηριότητες), επιδιώκεται και στους δύο τύπους των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων. Βέβαια, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι οι προϋποθέσεις για την επίτευξη του στόχου αυτού εξασφαλίζονται περισσότερο στον τύπο των Πειραματικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων.

Οι θεωρητικές αρχές, ο σκοπός και οι στόχοι του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου

Οι θεωρητικές αφετηρίες για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο αντλούνται, αρχικά, από τις θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές του Dewey, όπως διατυπώθηκαν στις αρχές του 20ου αιώνα για το «σχολείο εργασίας». Στη θεωρία του για την αγωγή και τη μόρφωση των νέων, βασικές αρχές αποτελούν πρώτον, η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα, η παιδοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας, η κοινωνική μάθηση και η οργάνωση του προγράμματος σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των μαθητών. Δεύτερον, η παιδαγωγική αρχή του ελεύθερου χρόνου, η οποία συνεισφέρει στη θεωρητική θεμελίωση και στην πρακτική υλοποίηση, με την ανάδειξη της μάθησης μέσα από «ανοιχτές καταστάσεις» οι οποίες ενθαρρύνουν την ελεύθερη επιλογή, την ενεργό δράση και την πρωτοβουλία των συμμετεχόντων. Τρίτον, οι νέες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολυπολιτισμικές συνθήκες, όπως η διαβίου μάθηση, η πολυπολιτισμικότητα και οι νέες τεχνολογίες, ενσωματώνονται στην όλη φιλοσοφία που διέπει το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο σήμερα (Dewey, 1982, Θωίδης, 2000).

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, βασικές αρχές του προγράμματος του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου θεωρούνται η ευελιξία και η προσαρμοστικότητά του στις ανάγκες της εκπαίδευσης και στις προσδοκίες της ελληνικής κοινωνίας, καθώς, επίσης, η ελκυστικότητα και ο μη ακαδημαϊκός του

χαρακτήρας, ώστε να πείθει την κοινωνία, να αποτελεί ευχάριστη εμπειρία για τους μαθητές και να μη σχολειοποιεί τον ελεύθερο χρόνο τους (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1999).

Γενικός σκοπός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, όπως προβλέπεται, είναι: «1) η υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων 2) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και 3) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες» (ν. 2525/97).

Σκοπός των Πειραματικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων είναι η βελτίωση και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας με την αναδιοργάνωση του σχολικού χώρου, τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών και τη διεύρυνση του ωρολογίου προγράμματος, του κοινωνικού, μορφωτικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1999).

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο με το πρόγραμμα που εφαρμόζει σήμερα, έχει, θεωρητικά τουλάχιστον, ως επιμέρους στόχους: α) να γίνει το σχολείο χώρος όπου οι μαθητές θα αναπτύξουν γνωστικές, ερευνητικές, κατασκευαστικές και πολιτιστικές δεξιότητες, την προσωπικότητα, τον χαρακτήρα, αλλά και τις γνώσεις τους «μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν», πώς να αποδέχονται τους άλλους και πώς να είναι υπεύθυνοι και δημιουργικοί, β) να δομήσει με νέα στοιχεία την εξελικτική πορεία των μαθητών, ώστε να μπορέσουν αυτοί ανταποκριθούν στις ανάγκες και στις επιταγές της κοινωνίας της γνώσης, γ) να συμβάλλει στην εξυπηρέτηση της οικογένειας του μαθητή και στην απαλλαγή της από τη φροντίδα και το κόστος για αναζήτηση πρόσθετης απασχόλησης του μαθητή εκτός σχολείου, δ) να ευαισθητοποιήσει τους γονείς και να ενεργοποιήσει τους φορείς της τοπικής κοινωνίας, επιτυγχάνοντας το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» και ε) να διατηρήσει το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, μέσα από τη συνεργασία ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Εγκύκλιος Φ. 50/57/26650/Γ1/17-3-2003, ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 1999).

Η αναγκαιότητα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου

Η αναγκαιότητα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου θεμελιώνεται, λοιπόν, από όσα αναφέρθηκαν, σε κοινωνικούς, παιδαγωγικούς και γνωστικούς σκοπούς. Βέβαια, η διάκριση αυτή γίνεται συνήθως για λειτουργικούς λόγους και, κατά συνέπεια, πρέπει να αναγνωρίζονται οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων.

Οι κοινωνικοί λόγοι, οι οποίοι θεμελιώνουν την αναγκαιότητα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου διακρίνονται σε δυο βασικούς τομείς, που αφορούν: α) τις κοινωνικές/οικογενειακές συνθήκες και την ανάγκη προστασίας των παιδιών σε ένα ασφαλές περιβάλλον, εξαιτίας της ένταξης του γυναικείου πληθυσμού στο εργατικό δυναμικό, και β) το αίτημα για ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, με στόχο την αντιστάθμιση των διαφορετικών αφετηριών και δυνατοτήτων των μαθητών, που οφείλονται σε παράγοντες κοινωνικοοικονομικής προέλευσης και φτωχού μορφωσιογενούς περιβάλ-

λοντος. Επίσης επιδιώκεται η εξάλειψη ή η μείωση τουλάχιστον του φαινομένου της παραπαιδείας, διότι πολλές δραστηριότητες δεν εντάσσονται στα Προγράμματα Σπουδών και εξωθούνται οι οικογένειες των μαθητών σε λύσεις της ελεύθερης αγοράς, με συνέπεια την επιβάρυνση του οικογενειακού εισοδήματος (Calfee, Wittwer & Meredith, 1998, Δεμίρογλου, 2005, Λάμνιας, 2001, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, χ.χ., Πυργιωτάκης, 2001b, Seligson & Coltin, 1991).

Κύριος άξονας της παιδαγωγικής θεμελίωσης για την αναγκαιότητα του θεσμού αναδεικνύεται η γενική κρίση του ημιημερήσιου σχολείου και η προβολή δύο επιμέρους ζητημάτων: της διεύρυνσης του διδακτικού χρόνου και της ένταξης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών στη σχολική ζωή, με όλες ασφαλώς τις θετικές δυνατότητες και προοπτικές που προκύπτουν από αυτές τις αλλαγές.

Η κριτική που ασκείται για το ημιημερήσιο σχολείο μπορεί να συνοψιστεί : α) στον ακαδημαϊκό-γνωσιοκεντρικό του χαρακτήρα, β) στην εφαρμογή ομοιόμορφων Προγραμμάτων Σπουδών, γ) στην εστίασή του κυρίως στο αποτέλεσμα της διδασκαλίας και όχι στη διαδικασία της μάθησης, δ) στον περιορισμένο διδακτικό χρόνο, που έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία ένταξης νέων γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου, καθώς και την παθητική στάση των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ε) στον διαχωρισμό μεταξύ γνωστικής και κοινωνικής μάθησης και 6) στην ενίσχυση ανταγωνιστικών διαθέσεων χωρίς τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων μάθησης (Βιτσιλάκη, 2001, Husén, 1991, Ξωχέλλης, 1999, Πυργιωτάκης, 2001a, Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001a).

Με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και τη χρονική επέκταση της λειτουργίας του συνδέεται άμεσα η προσπάθεια αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Οι λόγοι, που συνηγορούν υπέρ της ένταξης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών στη σχολική ζωή και την ανάληψη της ευθύνης από το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, συνοψίζονται στους κινδύνους για παραβατική συμπεριφορά, αυξημένη δυσμενή επίδραση της τηλεόρασης και της χρήσης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών που ενισχύουν την παθητική στάση και συρρικνώνουν τις εμπειρίες των παιδιών, αλλά και στην ανάγκη προσανατολισμού και προσδιορισμού των αναγκών των μαθητών, στην ανάγκη σύνδεσης της διδασκαλίας και του ελεύθερου χρόνου και γενικότερα της μάθησης και της αγωγής, καθώς και στις περισσότερες ευκαιρίες σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων, κοινωνικοποίησης των μαθητών και προσφοράς ίσων ευκαιριών, ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ικανότητές τους (Appel & Rutz, 1998, Βιτσιλάκη & Πυργιωτάκης, 2001, Βρεττός, Ταρατόρη & Χατζηδήμου, 2001, Θωίδης, 2000, Πυργιωτάκης, 1999, Suoninen, 2001, Τζάνη, 1995).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται σαφές ότι το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο δεν αποτελεί μια απλή επέκταση του χρόνου λειτουργίας του, αλλά μέσα σ' αυτό συντελούνται ποιοτικές αλλαγές ως απάντηση στη γενικότερη κρίση του σχολικού θεσμού: α) παρέχεται η δυνατότητα αναμόρφωσης του Προγράμματος Σπουδών και προσαρμογής του στις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες. Έτσι ενισχύεται η αυτονομία της σχολικής μονάδας, β) καταργείται η ηλικιακή κατηγοριοποίηση των μαθητών σε τάξεις και επι-

τρέπεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ηλικιών με εργασίες σε ομάδες κοινών ενδιαφερόντων, γ) από τη διεύρυνση του σχολικού χρόνου δημιουργούνται ευνοϊκότερες συνθήκες εκτέλεσης της διδασκαλίας, οι οποίες επιτρέπουν τη χρήση ανοιχτών μορφών και μεθόδων μάθησης και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Επίσης προσφέρεται η δυνατότητα πρόσθετης διδακτικής στήριξης των μαθητών, δ) η ένταξη αντικειμένων και δραστηριοτήτων που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και αναπτύσσουν τις κλίσεις των μαθητών, καθώς και η χρήση ανοιχτών μορφών μάθησης διαμορφώνουν ένα κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στο σχολείο και τον καθιστούν χώρο ενδιαφέροντος και ευχάριστης μάθησης και αγωγής και ε) αποστολή του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου είναι και η άρση της διάκρισης μεταξύ γνωστικής και κοινωνικής μάθησης και η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο σχολείο και στη ζωή (Βρεττός, 2001a,b, Πυργιωτάκης, 2001a, Ταρατόρη, 2003, Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001a,b).

Η έκρηξη των γνώσεων και των επιτευγμάτων σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας δημιουργούν νέες συνθήκες και απαιτήσεις στην κοινωνία και ασφαλώς καθιστούν αναγκαία την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων σ' αυτές, με την προσθήκη και ενσωμάτωση της νέας γνώσης στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών. Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί λύση στο πρόβλημα των στενών περιθωρίων του διδακτικού χρόνου, με τις δυνατότητες που παρέχει για την ένταξη νέων γνωστικών αντικειμένων στο πρόγραμμά του, την ανάληψη της ευθύνης για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και την εκτέλεση των εργασιών που ανατίθενται (με την ενσωμάτωση στη διδασκαλία ή την καθιέρωση ορισμένων ωρών), καθώς και την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας στους μαθητές που έχουν αυτήν την ανάγκη. Έτσι τίθενται οι γνωστικοί λόγοι που επιβάλλουν τη θέσπιση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, το οποίο φαίνεται ότι μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τα παραπάνω ζητήματα, απ' ότι το ημιημερήσιο σχολείο (Βρεττός, Ταρατόρη & Χατζηδήμου, 2001, Χατζηδήμου, 1995).

Η χρονική διεύρυνση της ολοήμερης λειτουργίας του σχολείου παρέχει τη δυνατότητα ενίσχυσης του προγράμματος με την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, το εμπλουτισμένο πρόγραμμα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου συμβάλλει: α) στη μάθηση και στην επίδοση των μαθητών με την απόκτηση περισσότερων εμπειριών και γνώσεων από αυτούς, β) στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, γιατί παρέχει γνωστικά αντικείμενα, που αν επιθυμούσαν οι μαθητές να διδαχθούν, θα απευθύνονταν στην ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά ή, στην περίπτωση των απομακρυσμένων γεωγραφικών περιοχών, δεν θα είχαν καν τη δυνατότητα αυτή, γ) στην υποβοήθηση ορισμένων μαθητών που αδυνατούν να εργαστούν αυτόνομα και ανεξάρτητα ή να εκτελέσουν τις εργασίες που τους ανατίθενται, δ) στην αναγνώριση και ικανοποίηση των αναγκών, επιθυμιών και απαιτήσεων των γονέων και των μαθητών και γενικότερα στην αναγνώριση της ιδιαιτερότητας της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας (Βιτσιλάκη & Πυργιωτάκης 2001, Βρεττός, 2001b, Βρεττός, Ταρατόρη & Χατζηδήμου, 2001, Χατζηδήμου, 1995, Walberg & Paschal, 1995).

Αν και διατυπώθηκε έντονα ο προβληματισμός για την ύπαρξη των κατ' οίκον εργασιών, τα πορίσματα εμπειρικών ερευνών, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, διαπιστώνουν πως η εκτέλεσή τους επιδρά θετικά στην εξέλιξη και στη μάθηση των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών συγκλίνουν υπέρ της αναγκαιότητας της ανάθεσης των κατ' οίκον εργασιών και απαιτούν από την Πολιτεία να βοηθούνται οι μαθητές στις εργασίες τους από τους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολείο. Από διαφορετική προσέγγιση του θέματος, ο αυξημένος χρόνος παραμονής των μαθητών στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο προϋποθέτει την ανάληψη της ευθύνης της προετοιμασίας και της εκτέλεσης των εργασιών που ανατίθενται από το σχολείο. Σε άλλη περίπτωση γίνεται εμφανές ότι καταστρατηγείται και συρρικνώνεται ο ελεύθερος χρόνος του μαθητή (Βρεττός, Ταρατόρη & Χατζηδήμου, 2001, Eddy, 1984, Χατζηδήμου, 1995, Walberg & Paschal, 1995, Walker et al., 2004).

Όλα τα παραπάνω δημιουργούν την ανάγκη ενός νέου τύπου σχολείου, του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, που φαίνεται ότι μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας. Το Ολοήμερο, λοιπόν, με διευρυμένο χρόνο λειτουργίας, παιδαγωγικά προσανατολισμένο, με ποικιλόμορφο και ευέλικτο πρόγραμμα και με την εφαρμογή ανοιχτών μορφών μάθησης είναι το σχολείο εκείνο που λαμβάνει υπόψη του τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο τους με δημιουργικές δραστηριότητες, παρέχει κίνητρα μάθησης, επιτρέπει την ανάπτυξη της υπευθυνότητάς τους, της αυτόνομης συμπεριφοράς και της συλλογικής τους δράσης και επιτυγχάνει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Δεμίρογλου, 2005).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, ως καινοτομία, υπόσχεται αλλαγές στη δομή του σχολικού προγράμματος, στη μεθόδευση της διδασκαλίας και γενικά στο παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής μάθησης. Ουσιαστικά οι αλλαγές αφορούν τις παραμέτρους που συνθέτουν την εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου.

Τα προβλήματα και οι προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ο θεσμός και ο εκπαιδευτικός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου

Από την εφαρμογή του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου δε λείπουν προβλήματα και προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ο θεσμός, προκειμένου να επιτύχει τους πολύπτυχους στόχους του και να βελτιωθεί. Η έρευνα στη χώρα μας και διεθνώς έχει αναδείξει ως σημαντικότερα προβλήματα την εξασφάλιση της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής, την υποστήριξη και ενημέρωση του προσωπικού που εργάζεται σ' αυτό, τη σχέση εργασίας του (ωρομίσθιοι) και τη σταθερότητά του, την έγκαιρη στελέχωση του σχολείου, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικές ζώνες, τα πολυπληθή τμήματα, την ανομοιογένειά τους και τη χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (ενδεικτικά: Γώγος, 2006, Grossman et al., 2002, Λουκέρης, Καραμπατζάκη & Σταματοπούλου, 2005, Παμουκτσόγλου & Νικολάου, 2005, Pederson et al, 1999, Seligson & Coltin, 1991, Τσεκούρας, 2003). Δηλαδή επισημαίνονται παράγοντες θεσμικού πλαισίου, πλαισίου λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ευθυνών της Πολι-

τείας, ενώ ελάχιστη πληροφόρηση παρέχεται για το έργο των εκπαιδευτικών και για τις σχέσεις αυτών των παραγόντων.

Ασφαλώς οι ευθύνες της Πολιτείας είναι μεγάλες και κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη των σχολικών μονάδων σε θέματα υποδομής και εξασφάλισης των οικονομικών πόρων, καθώς και σε ζητήματα στελέχωσης των σχολικών μονάδων και επιμόρφωσης του προσωπικού. Γενικότερα πρέπει να γίνει προσπάθεια εξασφάλισης των απαραίτητων προϋποθέσεων για την ποιοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων (Ξωχέλλης, 2001, Χατζηδήμου, 2003).

Η έρευνα, ωστόσο, έχει αναδείξει και ορισμένα προβλήματα και ζητήματα εφαρμογής του θεσμού, τα οποία έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου. Τα σημαντικότερα από αυτά σχετίζονται με την ανομοιογένεια του τμήματος, την εκτέλεση των εργασιών που έχουν ανατεθεί στους μαθητές, την έλλειψη του απαιτούμενου χρόνου για την προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, την ανάπαυση και τη σίτισή τους, την εύρεση κατάλληλου διδακτικού υλικού και δημιουργικών δραστηριοτήτων και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών όλης της σχολικής μονάδας (Αγγελοπούλου, 2006, Μούσιου-Μυλωνά, 2004, Παμουκτσόγλου & Νικολάου, 2005, Τσεκούρας, 2003).

Παρακάτω επισημαίνονται ορισμένες πτυχές και πρακτικές, που μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν αποτελούν προτάσεις καθολικής εφαρμογής για την επίλυση των προβλημάτων. Εξάλλου η κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ξεχωριστή οντότητα, η οποία έχει τις ιδιαιτερότητές της.

Ο κατάλληλος προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, η επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού για τους συγκεκριμένους μαθητές, η ορθή διαχείριση του διδακτικού χρόνου, η οργάνωση της τάξης και η ευελιξία του εκπαιδευτικού θέτουν τις προϋποθέσεις για την επιτυχία της διδασκαλίας.

Προκειμένου να ανταποκριθεί στον πολύπλοκο και σύνθετο ρόλο του ο εκπαιδευτικός, πρέπει να έχει την απαιτούμενη «γνώση» του θεσμικού πλαισίου και των περιθωρίων αυτονομίας του, την απαραίτητη πληροφόρηση για το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου που εργάζεται, της τάξης του, καθώς και τη γνώση για τις ανάγκες και τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές του. Έτσι, θα μπορέσει να καθορίσει σαφή κριτήρια επιλογής σχετικά με τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσει, τις μεθόδους και μορφές διδασκαλίας που θα εφαρμόσει, τα απαιτούμενα μέσα και τον χώρο που θα υλοποιήσει τις δραστηριότητες και να λάβει τις ανάλογες σωστές αποφάσεις γι' αυτά. Σχετικά με την εύρεση κατάλληλου διδακτικού υλικού, η αγορά τους από τη σχολική μονάδα ή η δημιουργία μιας βάσης δεδομένων με το υλικό που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, αποτελούν πρακτικές λύσεις. Οι εκπαιδευτικοί, όπως αποδεικνύεται πολλές φορές, διαθέτουν αξιόλογο υλικό που το χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε θέματα περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών που διδάχθηκαν οι μαθητές, δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών, εξορθολογισμού των εργασιών που ανατίθενται (με την ενσωμάτωση στη διδασκαλία ή με την έμφαση στην

ποιοτική διάστασή τους), συμβάλλει στην αποτελεσματική εκτέλεση της διδασκαλίας. Επίσης, η συνεργασία επιτρέπει τη διαμόρφωση μιας ενιαίας παιδαγωγικής φιλοσοφίας και κουλτούρας των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την αναζήτηση τρόπων επικοινωνίας και τον από κοινού σχεδιασμό και προγραμματισμό των συντονισμένων δράσεών τους. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου στις -και για τις- δραστηριότητες που υλοποιούν, η δημιουργία συνεργατικών δομών και ενός δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων αποτελούν λύσεις για τη σύνθεση ιδεών, την υλοποίηση σχεδίων εργασίας, διαθεματικών προσεγγίσεων και παροχής ποικίλων δραστηριοτήτων στους μαθητές του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Εξάλλου αυτή η παράμετρος επιδρά στην ανανέωση των μεθόδων και των μορφών διδασκαλίας στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, συνδυασμένη, βέβαια, με την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας.

Το θέμα της σίτισης πρέπει να αντιμετωπίζεται σε συνεργασία με τους γονείς και τις δυνατότητες τόσο των ίδιων όσο και της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, αυτή η συνεργασία δεν πρέπει να εξαντλείται μόνο στο συγκεκριμένο θέμα. Το άνοιγμα του σχολείου αφορά και τη διάσταση της συμμετοχής των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι. Η «μικροπολιτική» που ασκείται από κάθε σχολείο αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα βελτίωσης του σχολείου, των μαθητών, των ίδιων των εκπαιδευτικών και γενικότερα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Αγγελοπούλου, Δ. (2006). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου. Στο Α. Μαρκαντωνάτου & Ν. Σαλτερής (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Κοντινά και μακρινά πλάνα* (σσ. 29-33). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Βιτσιλάκη, Χ. (2001). Βασικοί άξονες διαμόρφωσης του προγράμματος του Ολοήμερου σχολείου. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές* (σσ. 79-94). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β./ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι..

Βιτσιλάκη, Χ. & Πυργιωτάκης, Ι. (2001). Το Ολοήμερο Σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές* (σσ. 57-67). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β./ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι..

Βρεττός, Ι. (2001a). Το Ολοήμερο Σχολείο: οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις του για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές* (σσ. 95-113). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β./ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι..

Βρεττός, Ι. (2001b). *Το Ολοήμερο Σχολείο ως πρόταση για εσωτερική μεταρρύθμιση: Το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι κατ' οίκον εργασίες*, Μακεδνόν, 8, 71-86.

Βρεττός, Ι. / Ταρατόρη, Ε., & Χατζηδήμου, Δ. (2001). Το πρόβλημα των εργασιών των μαθητών και η αντιμετώπισή του: Πρακτικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό του Ολοήμερου Σχολείου. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές* (σσ. 141-157). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β./ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι..

Γώγος, Σ. (2006). *Ειδική μελέτη αξιολόγησης του Ολοήμερου Σχολείου*. ΕΥΔ- ΕΠΕΑΕΚ, Μονάδα Α΄ Προγραμματισμού και Αξιολόγησης. Υπό δημοσίευση.

Δεμίρογλου, Π. (2005). *Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Dewey, J. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία* / μτφρ. Μ. Μιχαλοπούλου. Αθήνα: Γλάρος.

Husén, T. (19912). *Η αμφισβήτηση του σχολείου* / μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, Αθήνα: Προτάσεις.

Θωΐδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος: Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα: Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας του Α.Π.Θ..

Λάμνιας, Κ. (2001). Αφετηρίες της σχολικής αποτυχίας και δυνατότητες παρέμβασης του Ολοήμερου Σχολείου. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές* (σσ. 215-231). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β./ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι..
Λουκέρης, Δ., / Καραμπατζάκη, Ζ., & Σταματοπούλου, Ε. (2005). Αξιολόγηση του θεσμού του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών ή υπευθύνων τους. Στο Δ. Λουκέρης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση* (σσ. 349-397). Αθήνα: Πατάκης.
Μπουζάκης, Σ. (1995). Το ολοήμερο σχολείο: Θεωρία και πράξη–Σύγχρονες τάσεις. Στο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ., Το ολοήμερο σχολείο (σσ. 35-46). Πάφος: *Πρακτικά 9ου συνεδρίου*.
Μούσιου-Μυλωνά, Ό. (2004). *Τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία του Ν. Φλώρινας: Μια μελέτη περίπτωσης.* Μακεδνόν, 12, 57-68.
Ξωχέλλης, Π. (1999). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Ξωχέλλης, Π. (2001). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Ολοήμερο Σχολείο*. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές (σσ. 171-176). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β./ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι..
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (χ.χ.). *Ολοήμερο Σχολείο*. Στο http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/index.html.
Παμουκτσόγλου, Α. (2002). Ολοήμερο Σχολείο: Ιστορική πραγματικότητα και προοπτική. *Τα εκπαιδευτικά, 65-66*, 166-174.
Παμουκτσόγλου, Α. & Νικολάου, Σ. (2005). Ολοήμερο Σχολείο και οικογένεια: Αποτελέσματα έρευνας – Προτάσεις και προοπτικές. Στο Δ. Λουκέρης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση* (σσ. 319-348). Αθήνα: Πατάκης.
Πυργιωτάκης, Ι. (1999). Διδακτικός χρόνος στα σχολεία: Η Ελλάδα σε σύγκριση με άλλες χώρες. Στο Π. Καλογιαννάκη & Β. Μακράκης (Επιμ), *Ευρώπη και Εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές* (σσ. 274-288). Αθήνα: Γρηγόρης.
Πυργιωτάκης, Ι. Επιμ. (2001a). *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β./ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι..
Πυργιωτάκης, Ι. (2001b). Ολοήμερο Σχολείο: Μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής του στην Ελλάδα. Στο Δ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Τιμητικός τόμος για τα 65χρονα του Καθηγητή Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη* (σσ. 589-604). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
Ταρατόρη, Ε. (2003). *Η μέθοδος project στη θεωρία και την πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
Τζάνη, Μ. (1995). Το ολοήμερο σχολείο στην Ελληνική Εκπαίδευση: Πραγματικότητα - Προβλήματα και προοπτικές. Στο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ., *Το ολοήμερο σχολείο* (σσ. 57-62). Πάφος: Πρακτικά 9ου συνεδρίου.
Τσεκούρας, Ι. (2003). *Το Ολοήμερο Σχολείο στη θεωρία και την πράξη: Μια μελέτη περίπτωσης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων της Κρήτης.* Μεταπτυχιακή εργασία. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης.
ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (1999). Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΣΕΠΠΕ): *Πιλοτικό πρόγραμμα: Ολοήμερο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι..
Χατζηδήμου, Δ. (1995). *Οι κατ΄ οίκον εργασίες των μαθητών: Μια ερευνητική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη:* Αφοι Κυριακίδη.
Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και Προτάσεις για την αναβάθμιση της Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη:* Αφοι Κυριακίδη.
Χατζηδήμου, Δ. (2005). Το Ολοήμερο Σχολείο των τελευταίων δέκα χρόνων στη χώρα μας: μια κριτική αποτίμηση. *Κίνητρο, 6*, 7-18.
Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2001a). Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές* (σσ. 131-140). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β./ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι..
Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2001b). Η μέθοδος project στο σχολείο. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές* (σσ. 115-130). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β./ ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι..
Appel, S., & Rutz, G. (1998). *Handbuch Ganztagsschule: Konzeption, Einrichtung und Organization. Schwalbach*: Wochenschau Verlag.
Calfee, C. / Wittwer, F. & Meredith, M. (1998). *Building a Full-Service School: A Step-by-Step Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
Eddy, Y. (1984). *Developing Homework Policies*. ERIC ED256473.
Grossman, J. et al. (2002). *Multiple Choices after School: Findings from the Extended Service Schools Initiative.* ED 468056.

Pederson, J. et al (1999). *Safe and Smart: Making After-School Hours Work for Kinds*. U.S. Department of Education and U.S. Department of Justice.
Seligson, M. & Coltin, L. (1991). *Approaches to school - Age Child Care*. Στο http://ericps.crc.uiuc.edu/eece/pubs/digests/1991/seligs91.html.
Suoninen, A. (2001). The role of media in peer group relations. In S. Livingstone & M. Bovill (Eds). *Children and their changing media environment: A European comparative study* (pp. 201-219). London: Lawrence Erlbaum Associates.
Walberg, H. J., & Paschal, R. A. (19952). Homework. In L. Anderson (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 268-271).Oxford: Pergamon.
Walker, J. et al. (2004). Parental Involvement in Homework: A review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders. Cambridge: *Harvard Family Research Project*.
Νόμος 2525/97 (ΦΕΚ Α΄ 188), *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*.
Υπουργική Απόφαση Φ. 50/76/121153/Γ1/13-11-2002 (ΦΕΚ Β΄ 1471), *Προγράμματα σπουδών ολοήμερου δημοτικού σχολείου.*
Εγκύκλιος Φ.13/1225/Γ1/1145/12-12-1994, *Ολοήμερο σχολείο* – Δοκιμαστική εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης μαθητών – παιδιών εργαζόμενων γονέων.
Εγκύκλιος Φ. 50/57/26650/Γ1/17-3-2003, *Σκοπός και περιεχόμενο του ολοήμερου δημοτικού σχολείου.*
Εγκύκλιος Φ. 50/162/88353/Γ1/5-9-2006, *Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*.
.

Ανάπτυξη δραστηριοτήτων, για την αντιμετώπιση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού.

Ευαγγέλου Οδυσσέας
Σχολικός Σύμβουλος

Περίληψη

Στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο του δημοτικού σχολείου η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να προσανατολιστεί περισσότερο προς την κατεύθυνση της δράσης. Ο περιορισμός των διακρίσεων, σε βάρος πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, προϋποθέτει -μεταξύ άλλων- την ανάπτυξη εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες συντελούν στην αποδόμηση ξενοφοβικών αντιλήψεων. Δραστηριότητες, όπως αυτές που προτείνονται στην παρούσα εργασία, βοηθούν στην κατανόηση και το σεβασμό της ετερότητας, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην προώθηση της διαπολιτισμικής συνεργασίας και επικοινωνίας.

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, οδηγούν στη διαμόρφωση νέων βάσεων στην παιδαγωγική, διδακτική και ψυχολογική προσέγγιση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, με στόχο την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών, την αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και τη δημιουργία συνθηκών δημιουργικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Εντούτοις, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες υποδοχής μεταναστών, οι μαθητές με διαφορετικά εθνικά, γλωσσικά ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά βιώνουν συχνά τις στερεοτυπικές, ξενοφοβικές και ρατσιστικές συμπεριφορές των συμμαθητών τους, των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου σχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος. Τα φαινόμενα της ανισότητας των ευκαιριών και των χαμηλών σχολικών επιδόσεων των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο (Ευαγγέλου, Παλαιολόγου, 2007α) συνθέτουν δύο ενδιαφέροντα και πολύπλοκα ζητήματα, η επίλυση των οποίων είναι συνάρτηση της αλληλεπίδρασης πολλών άλλων παραγόντων (π.χ. κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες οικογένειας, ρατσιστικές συμπεριφορές από τους γηγενείς μαθητές ή τους εκπαιδευτικούς, έλλειψη διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, του πολιτισμού και της ιστορίας τους), που χρειάζονται αφενός περισσότερη διερεύνηση και αφετέρου την καλύτερη συνεργασία των κεντρικών και περιφερειακών εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Στο ευρύτερο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρούνται σημαντικές ελλείψεις στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών που αφορούν τις μειονότητες. Ένας από τους κύριους στόχους που θέτουν οι ευρωπαϊκές πολιτικές είναι η διατήρηση της εθνικής συνοχής και ταυτότητας, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν φανερές και συγκαλυμμένες μορφές ξενοφοβίας (Coulby & Jones, 1995). Η ξαφνική είσοδος των λαθρομεταναστών στην Ελλάδα, ειδικότερα, έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη της ξενοφοβίας (Δώδος κ.ά., 1996), για την οποία πρέπει να ληφθούν ιδιαίτερα μέτρα. Οι αλλοδαποί μαθητές στη χώρα μας, ιδιαίτερα, όπως προκύπτει και από έρευνα που έγινε για λογαριασμό της Unicef (2001), βιώνουν συχνά υψηλά ποσοστά ξενοφοβικών συμπεριφορών και διακρίσεων που προέρχονται από τους υπόλοιπους συμμαθητές και τους γονείς αυτών, τους εκπαιδευτικούς ή τη

διεύθυνση των σχολείων. Η ύπαρξη ξενοφοβικών συμπεριφορών χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, γιατί όπως υποστηρίζει ο Gillborn (1995), η ξενοφοβία είναι δυνατό να εξελιχθεί σε ρατσισμό, αφού με την κοινή του χρήση ο όρος (ρατσισμός) συχνά ταυτίζεται με την προκατάληψη, την άγνοια και το παράλογο μίσος ή φόβο για μία άλλη κοινωνική ομάδα.

Οι σχολικές επιδόσεις μαθητών με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά υστερούν έναντι των επιδόσεων του κυρίως πληθυσμού στα κράτη μέλη της Ε.Ε. Οι χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις πλήττουν κυρίως μετανάστες που προέρχονται από τρίτες χώρες. Κάτι τέτοιο διαπιστώνεται επίσης και στα αποτελέσματα της έρευνας PISA του ΟΟΣΑ, η οποία δημοσιεύθηκε τον Δεκέμβριο του 2004. Άλλες ευάλωτες ομάδες στον ρατσισμό και τις διακρίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης είναι οι Ρομά και οι Travellers, καθώς επίσης και τα μέλη των μειονοτικών ομάδων, όπως τα μέλη της μουσουλμανικής κοινότητας στην Ελλάδα. Δύο τομείς στους οποίους γίνονται αρκετά εμφανείς οι ανισότητες στο χώρο της εκπαίδευσης αφορούν το διαχωρισμό και την υπερεκπροσώπηση ορισμένων ομάδων στη λεγόμενη «ειδική εκπαίδευση». Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών ορισμένα κράτη μέλη εισάγουν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα νέα διαπολιτισμικά προγράμματα σπουδών (Ευαγγέλου 2007) ή τροποποιούν μέρος της διδακτέας ύλης. Οι πολιτικές και οι πρακτικές που υιοθετούνται, σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να επιφέρουν, έστω και ακούσια, το διαχωρισμό ή την υπερεκπροσώπηση των εθνικών μειονοτικών ομάδων σε εκπαιδευτικά ιδρύματα με χαμηλότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις ή με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (EUMC, 2005).

Στο σημερινό πολυπολιτισμικό πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας ο Έλληνας εκπαιδευτικός διαπιστώνει «πόσο σημαντική είναι η δική του παρέμβαση και η διαμόρφωση μαθησιακών διαδικασιών, που να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες της καθεμιάς ομάδας και της καθεμιάς διδακτικής στιγμής. Η παρουσία των «ξένων» αποτελεί μια χρυσή ευκαιρία εμπλουτισμού της ελληνικής κοινωνίας, στην εποχή της μετανεωτερικότητας και ταυτόχρονα αναβάθμισης της σχολικής μας ζωής» (Χρυσαφίδης, 2007, στο Ευαγγέλου, 2007). Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Χρυσαφίδης (2003) κάθε προσπάθεια διαμόρφωσης συνθηκών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να στοχεύει όχι στην «επιφανειακή συνύπαρξη πολιτισμών φολκλορικού επιπέδου», αλλά σε «μια βαθύτερη αλληλεπίδραση, μια εσωτερική διεργασία που καθιστά το κάθε άτομο πομπό και δέκτη πολιτισμικών μηνυμάτων, σε πλαίσια ισότιμης επικοινωνίας, αυτοκαθορισμού και συναπόφασης για την περαιτέρω ανάπτυξη».

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, κατά τον Cushner (1998), μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλούς τομείς, καθώς επιδιώκει την ελαχιστοποίηση των προκαταλήψεων και την καταπολέμηση του ρατσισμού, μέσα από την ενημέρωση σε θέματα διαφορετικότητας και τη σχετικότητα των απόψεων•εκ των πραγμάτων, απορρίπτει τον απόλυτο εθνοκεντρισμό, βοηθά τα άτομα στην πρόσκτηση των δεξιοτήτων που χρειάζονται για μία αποτελεσματική αλληλεπίδραση με άτομα διαφορετικά από αυτούς και τονίζει τις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων παρά τις διαφορές που φαίνεται ότι τους χωρίζουν. Ένας βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει μαθητές και εκπαιδευτικούς όχι μόνο να κατανοήσουν τη δια-

φορετικότητα σε επίπεδο σκέψης, έκφρασης, πεποιθήσεων και πρακτικών, αλλά μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής αλληλεπίδρασης και εποικοδομητικής συνεργασίας να οδηγήσει στην προσωπική τους ανάπτυξη και γενικότερα στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα χρειάζεται να καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών διαστάσεων σε όλους τους τομείς του Α.Π. και της σχολικής ζωής.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση και αντιμετώπιση των διακρίσεων

Το σημερινό σχολείο πρέπει να προετοιμάζει τα παιδιά να ζήσουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία παρέχοντάς τους μια εκπαίδευση που αυξάνει τη διαπολιτισμική κατανόηση, αναπτύσσει τον αμοιβαίο σεβασμό και προωθεί θετικές εικόνες για τους μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων αυτών διαδραματίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, μέσα από μία σειρά μέτρων που μπορεί να λάβει για την αντιμετώπιση των ρατσιστικών συμπεριφορών και διακρίσεων που παρατηρούνται συχνά μέσα στα σχολεία.

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να καλλιεργεί στην τάξη του ένα ευχάριστο κλίμα, διαμορφώνοντας υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, την κοινωνική τάξη και την οικονομική τους κατάσταση. Μαθητές και εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να συνεργάζονται για την ομαλή ένταξη των αλλόφωνων μαθητών και την εξάλειψη των προκαταλήψεων.

Πρακτικές που θα μπορούσαν, μεταξύ άλλων, να βελτιώσουν τις επιδόσεις των αλλόφωνων μαθητών είναι και οι εξής: η εφαρμογή ποικίλων μορφών ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, με στόχο την αύξηση της συνεκτικότητας των μελών της ομάδας και την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας• η ανάπτυξη δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας, οι οποίες δε δημιουργούν ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και καταπολεμούν προκαταλήψεις και στερεότυπα• ο σχηματισμός ομάδων συζήτησης, για την ενθάρρυνση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την επίλυση συγκρούσεων. Στις μικρές ηλικίες, ιδιαίτερα καθοριστική για τη δημιουργία ενός καλού κλίματος στην τάξη είναι και η συμβολή του παιχνιδιού, μέσα από το οποίο αναπτύσσεται: μια δυναμική φιλίας ανάμεσα στους μαθητές• επαφή, ισότιμη αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αναγνώριση της αξίας του 'άλλου'• η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, η οποία βοηθά και στη δημιουργία ανάλογων γνωστικών μηχανισμών.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται σε ετοιμότητα ώστε να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν έγκαιρα τις διακρίσεις στο χώρο του σχολείου, όταν και όποτε αυτές εμφανίζονται. Ενδείξεις για την ύπαρξη ρατσιστικών συμπεριφορών στα σχολεία μπορεί να αποτελούν οι παρακάτω καταστάσεις ή συμπεριφορές των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (DET, 2000): έχουν χαμηλές επιδόσεις ιδιαίτερα στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, χαμηλότερα ποσοστά παρακολούθησης, συμμετοχής και παραμονής στο σχολείο• βρίσκονται συνέχεια σε αυτοάμυνα, αποσύρονται συχνά από την ομάδα, έχουν υψηλά ποσοστά αποβολών, φοβούνται το σχολείο και στο προαύλιο βρίσκονται συχνά σε

διαμάχες με τους γηγενείς μαθητές• είναι υπερβολικά σιωπηλοί, το ενδιαφέρον τους για μάθηση είναι περιορισμένο, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στο μάθημα, αποφεύγουν να αναλάβουν δύσκολες εργασίες, απουσιάζουν συχνά, αντιδρούν επιθετικά ή βίαια, προκαλούν αναστάτωση στην τάξη και αντιμετωπίζονται υπεροπτικά για την προφορά τους, τις συνήθειες ή τις αξίες τους. Ενδείξεις ρατσιστικών συμπεριφορών υπάρχουν, ακόμη, όταν οι γηγενείς μαθητές: παρενοχλούν, τρομοκρατούν, εκφοβίζουν, απειλούν ή ασκούν φυσική βία, κοροϊδεύουν τα ρούχα, την τροφή ή τη φυσική εμφάνιση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, χρησιμοποιούν στερεοτυπικές εκφράσεις, προσβλητικούς χαρακτηρισμούς ή ανέκδοτα, χλευάζουν ή μιμούνται την προφορά ή τις χειρονομίες τους και τους λένε να πάνε πίσω στις χώρες τους• επιπροσθέτως, όταν αρνούνται να συνεργαστούν, να κάνουν παρέα, να παίξουν ή να καθίσουν δίπλα σε συμμαθητές τους επειδή αυτοί ή οι συγγενείς τους έχουν συγκεκριμένο εθνικό, πολιτισμικό ή γλωσσικό υπόβαθρο.

Όλα τα περιστατικά ρατσιστικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου, όπως τονίζει ο Τσιάκαλος (2000), πρέπει να καταγράφονται από τους εκπαιδευτικούς συστηματικά σε ειδικό βιβλίο, να αξιολογούνται ανάλογα και να λαμβάνονται έγκαιρα αποτελεσματικά μέτρα για την αντιμετώπισή τους. Επίσης, όπως επισημαίνει ο Figueroa (1998), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν συμβολές στα θύματα του ρατσισμού, να θεσπίσουν πειθαρχικούς κανόνες και να ενημερώνουν κατάλληλα όσους ενέχονται σε ρατσιστικά περιστατικά. Η ενημέρωση, όσον αφορά τα παιδιά, μπορεί να έχει τη μορφή συζητήσεων σχετικών θεμάτων μέσα στην τάξη ή την ώρα της συγκέντρωσης των μαθητών. Η καθιέρωση ενημερωτικών συναντήσεων για την αντιμετώπιση του ρατσισμού μπορεί να γίνεται προγραμματισμένα από τα συλλογικά όργανα των εκπαιδευτικών, τις αρμόδιες αρχές που εποπτεύουν το έργο τους και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να: 1) Αναγνωρίζουν το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο και τις ιδιαίτερες γλωσσικές ανάγκες των μειονοτικών μαθητών. 2) Αναπτύσσουν στρατηγικές αντιμετώπισης του ρατσισμού και σε συνεργασία με τους μαθητές να διαμορφώνουν την αντιρατσιστική πολιτική της τάξης. 3) Αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν προσβλητικούς χαρακτηρισμούς για άλλους λαούς (π.χ. τριτοκοσμικοί, πρωτόγονοι, ανίκανοι, κ.λπ.). 4) Βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν χρήσιμες δεξιότητες (π.χ. διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, επίλυσης αντιθέσεων και λήψης αποφάσεων), για να προωθήσουν την ενεργή συμμετοχή τους στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. 5)Βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και την εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μάθουν. 6) Βρίσκουν τις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι πολιτισμοί μεταξύ τους. Ωστόσο, δεν εστιάζουν μόνο σε επιφανειακά χαρακτηριστικά, όπως η τροφή και η ενδυμασία. 7) Διατηρούν υψηλές προσδοκίες για την απόδοση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. 8) Επιτρέπουν στους μαθητές να περιγράφουν τον πολιτισμό τους με τους δικούς τους όρους. 9) Ερμηνεύουν τα γεγονότα με βάση διαφορετικές οπτικές. 10) Μαθαίνουν να επικοινωνούν με τους μαθητές σε μορφές διαφορετικές από τη γλώσσα, όπως ο χορός, η μουσική, η τέχνη, το δράμα, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου και η γλώσσα του σώματος. 11) Μαθαί-

νουν να προφέρουν σωστά τα ονόματα των μαθητών από άλλες χώρες, όσο δύσκολα και αν τους φαίνονται. 12) Προετοιμάζουν τα παιδιά να συζητήσουν ζητήματα στερεοτύπων, προκατάληψης και ρατσισμού με έναν ειλικρινή τρόπο. 13) Συμβουλεύονται ή προσκαλούν στην τάξη αντιπροσώπους συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων, για να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ή να δώσουν πολύτιμες πληροφορίες που αφορούν τα μέλη της ομάδας τους. 14) Χρησιμοποιούν υλικό που λαμβάνει υπόψη την ύπαρξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τους παρουσιάζει με θετικό τρόπο (Ευαγγέλου, Κάντζου, Νικολούδη, 2005β).

Η ουσιαστική αντιμετώπιση τόσο των πρόδηλων, όσο και των συγκαλυμμένων εκφάνσεων του ρατσισμού, σε βάρος των παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, απαιτούν τη συντονισμένη αλλαγή λανθασμένων αντιλήψεων και στερεοτυπικών πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφορών. Για την επίτευξη των παραπάνω απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών, εναλλακτικών διδακτικών μέσων και μεθόδων οργάνωσης της σχολικής τάξης, που προωθούν αποτελεσματικά το σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη συλλογικότητα και την ισότητα των ευκαιριών για όλους. Χρήσιμη μπορεί επίσης να φανεί η οργάνωση δραστηριοτήτων -όπως οι παρακάτω- οι οποίες συνυπολογίζουν τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις πολιτισμικές και θρησκευτικές εμπειρίες των μαθητών, είναι απαλλαγμένες από διακρίσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις οποιασδήποτε μορφής και δίνουν σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να δείξουν τις ικανότητές τους και να σημειώσουν επιτυχίες.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

«Τα παραμύθια της διαφορετικότητας» (Ευαγγέλου, Κάντζου 2004)

Αφηγούμαστε στα παιδιά παραμύθια που αναφέρονται στην αξία της διαφορετικότητας, στην αναγκαιότητα της συνύπαρξης διαφορετικών ανθρώπων και διαφορετικών πολιτισμών, αλλά και στη διατήρηση της ταυτότητας του καθενός, π.χ.:

Παιγνίδι ρόλων «Διαφορετικοί σαν τον Τρυφεράκανθο»

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και υποδύονται τον Τρυφεράκανθο και ένα ζώο του δάσους, που τον κοροϊδεύει για τη διαφορετικότητά του στην εμφάνιση και στα συναισθήματα. Έτσι τα παιδιά αντιλαμβάνονται πώς μπορεί να αισθάνεται κάποιος που τον κοροϊδεύουμε γιατί κατάγεται από άλλη χώρα ή διαφέρει στα φυσικά χαρακτηριστικά και στη συμπεριφορά.

«Ας φτιάξουμε μια ιστορία για τη μετανάστευση» (Ευαγγέλου, Κάντζου 2005: 222-227).

Μοιράζουμε στα παιδιά μια ημιτελή ιστορία με θέμα τα συναισθήματα ενός μικρού χελιδονιού, που πρέπει να μεταναστεύσει. «Όταν φύσηξε το πρώτος φθινοπωρινός άνεμος τα χελιδόνια και οι πελαργοί κατάλαβαν ότι ήρθε πάλι η ώρα να πάρουν το δρόμο της μετανάστευσης. Ήταν όμως και ένα μικρό μαύρο σπαθωτό χελιδόνι που δεν ήθελε να φύγει. Η χελιδονένια καρδιά του ήταν έτοιμη να ραγίσει από τη στενοχώρια. Δε μπορούσε να αποχωριστεί το σπίτι του, αλλά και το φίλο του το ροδογάλανο σύννεφο, που όλο το καλοκαίρι έπαιζαν και γέλαγαν μαζί. Γι' αυτό … … ». Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να γράψουν τη συνέχεια της ιστορίας, να την εικονογραφήσουν και στη συνέχεια να την παρουσιάσουν στην τάξη. Στο τέλος μπο-

ρούμε να συγκεντρώσουμε όλες τις ιστορίες και να φτιάξουμε ένα μικρό βιβλίο.

«Τα συναισθήματα των μεταναστών»

Τα παιδιά βλέπουν φωτογραφίες με θέμα τη μετανάστευση και συζητούν για τα συναισθήματα των ανθρώπων, που απεικονίζονται σ' αυτές. Επισημαίνουμε ότι για κανένα άνθρωπο δεν είναι εύκολο να φεύγει από τη χώρα του, το σπίτι του, τους συγγενείς του, για να πάει να ζήσει σε μια άλλη χώρα. Τους προτείνουμε να καταγράψουν τα συναισθήματα των ανθρώπων αυτών (λύπη, στενοχώρια, φόβος, άγχος, νοσταλγία κ.λ.π.) και να προσπαθήσουν να βρούν ποιο φαίνεται να κυριαρχεί στις φωτογραφίες.

«Πληθυσμοί αλλοδαπών στην Ελλάδα»

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων και ψάχνουν να βρουν αριθμητικά στοιχεία για τον πληθυσμό διαφόρων πολιτισμικών ομάδων (π.χ. οικονομικοί μετανάστες, παλιννοστούντες, τσιγγάνοι, πρόσφυγες κλπ.) που ζουν στη χώρα μας. Κάθε ομάδα μπορεί να διατυπώσει ένα μαθηματικό πρόβλημα και το δώσει σε μία άλλη ομάδα για να το επιλύσει.

Ανταλλαγές με ένα φίλο από μακριά

Βοηθάμε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με παιδιά άλλων χωρών μέσω του Διαδικτύου με σκοπό να ανταλλάξουν παιχνίδια, μουσική και τραγούδια των χωρών τους. Μπορούν έτσι να αναπτύξουν ένα δίκτυο φιλίας με σχολεία άλλων χωρών.

Οι πολύχρωμες κορδέλες της διαφορετικότητας

Τα παιδιά γίνονται άνθρωποι από διαφορετικές φυλές, που συμμετέχουν σε ένα μεγάλο πανηγύρι. Τους μοιράζουμε κορδέλες διαφορετικών χρωμάτων. Με το ξεκίνημα της μουσικής όλες οι φυλές χορεύουν. Στην παύση της μουσικής τα παιδιά αφήνουν κάτω γρήγορα την κορδέλα που κρατούν, παίρνουν μια άλλη διαφορετικού χρώματος και συνεχίζουν να χορεύουν. Στην τελευταία παύση τα παιδιά πετούν ψηλά τις κορδέλες τους και φωνάζουν «Διαφορετικοί, αλλά πάντα φίλοι».

Οι θρησκείες στο Διαδίκτυο

Τα παιδιά αναζητούν στο Διαδίκτυο ηλεκτρονικές διευθύνσεις που αφορούν τις σημαντικότερες θρησκείες του κόσμου. Τις καταγράφουν, ώστε στη συνέχεια να μπορούν να εντοπίσουν πληροφορίες γι' αυτές. Για παράδειγμα: wri.leaderu.com, www.pbs.org/wgbh/pages/ frontline/ shows/religion/, www.pbs.org/ empires/islam/ κ.ά. (7/11/2007)

Ο Παγκόσμιος χάρτης των θρησκειών

Αναζητούμε με τα παιδιά σε βιβλία και στο διαδίκτυο γεωγραφικές περιοχές στις οποίες κυριαρχεί μια συγκεκριμένη θρησκεία (π.χ. χριστιανισμός, βουδισμός κ.ά.). Τους τονίζουμε ότι βασική θρησκεία θεωρείται εκείνη που ακολουθείται από τον περισσότερο πληθυσμό μιας περιοχής. Στη συνέχεια, εντοπίζουμε στον παγκόσμιο χάρτη διάφορα μέρη του κόσμου, στα οποία επικρατεί μια θρησκεία και τα σημειώνουμε με διαφορετικό χρώμα. Ειδικότερα μπορούμε να επισημάνουμε:

Ο Χριστιανισμός συναντάται στην Ευρώπη, Αμερική, Αυστραλία.

Ο Βουδισμός συναντάται στην Κίνα, το Θιβέτ, την Ιαπωνία.

Ο Ινδουισμός συναντάται στην Ινδία.

Ο Ιουδαϊσμός συναντάται στο Ισραήλ.

Το Ισλάμ συναντάται σε χώρες της Ασίας και της Αφρικής.

Ιησούς, Μωάμεθ, Βούδας

Προτείνουμε στα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες, να επιλέξουν μια θρησκεία και να φτιάξουν μια βιογραφία για το σημαντικότερο ιερό πρόσωπο, που με τη ζωή και τη διδασκαλία του επηρέασε την εξέλιξή της. Για παράδειγμα: Χριστιανισμός-Ιησούς ή Ισλάμ-Μωάμεθ ή Βουδισμός-Βούδας ή Ιουδαϊσμός-Μωησής.

Συμπέρασμα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση υποδηλώνει συγκρίσεις, ανταλλαγές, συνεργασία και έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ των ομάδων. Τα προβλήματα που ανακύπτουν σε μια πλουραλιστική κοινωνία φαίνονται, συχνά, τόσο πολύπλοκα, ώστε η αντιμετώπισή τους επιτυγχάνεται μόνο μέσα από τη σύγκλιση και το συνδυασμό διαφορετικών απόψεων. Υπό το πρίσμα της παραπάνω διάστασης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι περισσότερο ευμετάβλητη και προσανατολισμένη στη δράση αναγνωρίζει ότι η ουσιαστική κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων είναι απαραίτητη προκειμένου να οικοδομηθεί μια βάση συνεργασίας με τους άλλους αναγνωρίζει ακόμη ότι μια πλουραλιστική κοινωνία δεν αποτελεί πρόβλημα, αλλά μια μοναδική ευκαιρία αμοιβαίας μάθησης για τις πλειονοτικές και μειονοτικές ομάδες.

Η κατανόηση της φύσης και των διαφορετικών μορφών του ρατσισμού στις πολύπλοκες ατομικές αλληλεπιδράσεις, τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και τις θεσμικές πρακτικές είναι απαραίτητη για την αναγνώριση και την επιτυχή αντιμετώπισή του. Κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης των προκαταλήψεων, της ξενοφοβίας ή των ρατσιστικών συμπεριφορών, ως βασικός στόχος και σκοπός μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, έχει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας εάν περνά από το χώρο του σχολείου -κάτι που δε φαίνεται προς το παρόν να συμβαίνει- και απευθύνεται όχι μόνο στους αλλοδαπούς, αλλά και στους Έλληνες μαθητές.

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του ρατσισμού στα σχολεία προϋποθέτει τον εντοπισμό των λανθασμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών, αλλά και ουσιαστικές παρεμβάσεις στο Α.Π. και στην αρχική εκπαίδευση ή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να προωθείται ο σεβασμός στην διαφορετικότητα, η συλλογικότητα και η ισότητα των ευκαιριών για όλους.

Η δημιουργία μιας πολιτικής αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο, η οποία θα ελέγχεται και θα αξιολογείται σε τακτά χρονικά διαστήματα, θα ενίσχυε σημαντικά την αυτοεικόνα των αλλόφωνων μαθητών και κατ' επέκταση τις σχολικές τους επιδόσεις. Μία αντιρατσιστική πολιτική, μεταξύ άλλων, προϋποθέτει: σαφείς διαδικασίες σχεδιασμού και θέσπισης μέτρων για την καταγραφή και πειθαρχική αντιμετώπιση των ρατσιστικών περιστατικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας• υιοθέτηση πρακτικών αντιμετώπισης των στερεοτύπων (που αφορούν για παράδειγμα νοημοσύνη, προσωπικότητα, χαρακτήρα ή φυσική εμφάνιση) και του εθνοκεντρισμού• άμεση ανταπόκριση στα παράπονα μαθητών που βιώνουν παρενοχλήσεις ή βίαιες συμπεριφορές από τους συμμαθητές τους• ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γηγενών μαθητών σε θέματα προκαταλήψεων και

ρατσισμού• ενημέρωση των μειονοτικών μαθητών και των γονέων τους, για τα δικαιώματά τους σχετικά με το ρατσισμό.

Βιβλιογραφία

Coulby, D., & Jones, C. (1995). *Postmodernity and European Education Systems. Cultural Diversity and centralist knowledge*. Staffordshier: Tretham Books.

Cushner, K. (1998). International Education from an Intercultural Perspective: An Introduction. In K., Cushner (ed.), *International Perspectives on Intercultural Education* (pp. 1-13). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

DET (2000). Racism. No way! A guide for Australian Schools. *Conference of Education Systems Chief Executive Officers.* NSW, Australia: Department of Education and Training.

EUMC (2005). Ο ρατσισμός και η ξενοφοβία στα κράτη μέλη της ΕΕ. Τάσεις, εξελίξεις και καλές πρακτικές. Ετήσια έκθεση 2005. *Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο των Φαινομένων Ρατσισμού και Ξενοφοβίας*

Figueroa, P. (1998). Intercultural Education in Britain. In K., Cushner (ed.), *International Perspectives on Intercultural Education* (pp. 122-144). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Gillborn, D. (1995). Racism and Antiracism in Real Schools: Theory, policy, practice. Open University Press.

Unicef (2001). *Διακρίσεις - Ρατσισμός - Ξενοφοβία και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την ΚΑΠΑ RESEARCH Α.Ε. για λογαριασμό της UNICEF.

Δώδος, Δ. κ.ά. (1996). *Ξενοφοβία και ρατσισμός στην Ελλάδα. Στο Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα* (σσ. 321-343). Τόμος Β΄. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Ευαγγέλου, Ο. (2007) *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Ευαγγέλου, Παλαιολόγου (2007α). *Σχολικές Επιδόσεις Αλλόφωνων Μαθητών. Αποτελέσματα Εμπειρικών Ερευνών.* Αθήνα: Ατραπός (υπό έκδοση).

Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός. Σχέδια εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Ευαγγέλου Ο., Κάντζου, Ν. (2005α) «Εκπαιδευτική προσέγγιση της θρησκευτικής διαφορετικότητας», *Περιοδικό Ανοιχτό Σχολείο, Τεύχος 95*, Απρίλιος-Μάιος-Ιούνιος, σελ. 15-22.

Ευαγγέλου Ο., Κάντζου, Ν., Νικολούδη, Φ. (2005β). Καλημέρα, φίλε! Αντιμετωπίζοντας τον εκπαιδευτικό ρατσισμό στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο περιοδικό: *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο. Έρευνα, θεωρία, πράξη* (σσ. 56-64). Τεύχος 44. Αθήνα: Δίπτυχο,

Ευαγγέλου Ο., Κάντζου, Ν. (2004). Εθνοπολιτισμική Ετερότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός. Στο περιοδικό *Ανοιχτό Σχολείο* (σσ. 12-16). Τεύχος 90. Αθήνα.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003). Προλεγόμενα. Στο Ε,. Κανακίδου & Β., Παπαγιάννη, Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου (σσ. 9-18). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χρυσαφίδης, Κ. (2007). Προλεγόμενα. Στο Ο., Ευαγγέλου *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα* (σσ. 9-21). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Η ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου μέσα από τη Φυσική Αγωγή

Αρβανιτίδου Βιργινία
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών είναι διαχρονικό, ωστόσο τα νέα δεδομένα που συνεπιφέρει η κλιμάκωση του παγκόσμιου μεταναστευτικού κύματος, το καθιστούν ιδιαίτερα επίκαιρο. Τα προβλήματα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών εκδηλώνονται μεταξύ άλλων και στην εκπαίδευση, όπου διαπαιδαγωγούνται οι νέες γενιές και διαμορφώνεται κατά ένα μέρος το σύστημα αξιών μιας κοινωνίας. Η παρούσα εργασία εξετάζει την παιδαγωγική συμβολή της Φυσικής Αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, ως γνωστικού αντικείμενου που παρουσιάζει έντονο το στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δεν απαιτεί από τους/τις μαθητές/τριες επαρκή γνώση της ομιλούμενης γλώσσας, λόγω του βιωματικού και κινητικού χαρακτήρα της. Κατά συνέπεια μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας του σύγχρονου σχολείου αλλά και στην κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα, Φυσική Αγωγή

Εισαγωγή

Παρά το γεγονός ότι το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών είναι τόσο παλιό, όσο και η ανθρωπότητα (Κανακίδου 1997 · Samuda, 1997), τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται πιο έντονο και συνδέεται με ένα καινούριο κύμα μαζικών πληθυσμιακών μετακινήσεων (Τσοκαλίδου & Παμαρούση, 2005:13).

Από τα μέσα της δεκαετίας του ’80 και η Ελλάδα έχει γίνει χώρα υποδοχής μετακινούμενων πληθυσμών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων-προσφύγων ή μεταναστών (Δρεττάκης, 1999 · Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Οι συνέπειες αυτού του φαινόμενου αφορούν μεταξύ άλλων και στον εκπαιδευτικό τομέα (Γκότοβος, Α. 2002 · Δαμανάκης, 1987).

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική συνδέεται με την παρουσία μετοίκων στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους και με τις απόπειρες του εκπαιδευτικού συστήματος αυτού του κράτους, να διευθετήσει το ζήτημα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μετοίκων και των γόνων τους (Γκότοβος, 2002). Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στοχεύει στην ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών (Δαμανάκης, 1997).

Όπως θα καταδειχθεί στη συνέχεια, η παιδαγωγική συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην πολυπολιτισμική τάξη του σύγχρονου ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, μπορεί να είναι σημαντική.

Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμικότητα είναι μια πρόσφατη εκδοχή του προβληματισμού για την κωδικοποίηση και τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών…. Η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αφορά μια εκπαιδευτική πρακτική ούτε ένα συγκεκριμένο μοντέλο, αλλά περισσότερο περιγράφει ένα τρόπο προ-

σέγγισης της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:23,57).

Ο όρος διαπολιτισμική παραπέμπει στο γεγονός της φορτισμένης με ετερότητα παιδαγωγικής συνάντησης. Η ετερότητα αυτή δεν παραπέμπει μόνο ή κυρίως στις διαφορετικές εντάξεις του εκπαιδευτικού και ενός υποσυνόλου των μαθητών της τάξης του, αλλά στις διαφορετικές εθνικές, εθνοτικές θρησκευτικές και γλωσσικές εντάξεις σε διαφορετικά «ανήκειν» των ίδιων μαθητών ενός σχολείου (Γκότοβος, 2002:3-4).

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική αντιμετωπίζεται στο διεθνές και το ελληνικό ακαδημαϊκό περιβάλλον με δύο διακριτές τάσεις/φιλοσοφίες: Η πρώτη αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική παιδαγωγική ως εργαλείο για τη συμβίωση πολιτισμών στο σχολείο, μέσω της αποδοχής και ενεργοποίησης του αξιώματος της ισοτιμίας των πολιτισμών και του δικαιώματος στην προβολή, συντήρηση και αναπαραγωγή της διαφορετικότητας και θεωρούν τους μαθητές φορείς κοινωνικών ταυτοτήτων… Η δεύτερη δίνει προτεραιότητα στην αξιοποίηση εκ μέρους όλων των μαθητών των δυνατοτήτων που προσφέρει το σχολείο, με τη μορφή λειτουργικών εφοδίων και προσόντων για τη ζωή του παιδιού (Γκότοβος, 2002:8).

Ό,τι γίνεται αντιληπτό ως διαφορά, είναι αποτέλεσμα του αντιληπτικού μηχανισμού του υποκειμένου και όχι μια αντικειμενική κατάσταση (Γκότοβος, 2002:14), καθώς δε γεννιόμαστε περισσότερο ή λιγότερο προικισμένοι από τη φύση, γενετικά ανώτεροι ή κατώτεροι, αλλά διαφορετικοί ως προς την ιδιοσύσταση (Ανθογαλίδου, 1998:§1.1). Στα πλαίσια αυτής της θεώρησης, η μειονοτική ταυτότητα ανήκει στις κοινωνικές ταυτότητες και είναι μια κοινωνική κατασκευή που παραπέμπει σε συλλογικότητες και στο γεγονός ότι το υποκείμενο ανήκει σε κοινωνικές κατηγορίες, στοιχεία ενός πολύπλοκου συστήματος ταξινόμησης των κοινωνικών ιδιοτήτων που είναι ενεργό στην κοινωνία του (Goffman, 2001). Οι κοινωνικές ταυτότητες μπορεί να πιστοποιούνται μέσα από γραφειοκρατικές διαδικασίες ή να είναι άτυπες.

Αυτό που μερικές φορές ονομάζεται ελάττωμα, αδυναμία ή μειονέκτημα είναι ένα γνώρισμα/χαρακτηριστικό που όταν οι απαξιωτικές του επιπτώσεις είναι πολύ εκτεταμένες, αποτελεί στίγμα. Ο όρος στίγμα καλύπτει το διπλό ενδεχόμενο τόσο του απαξιωμένου, όσο και του απαξιώσιμου, ενώ χονδρικά διακρίνονται τρεις τύποι του: οι διάφορες σωματικές δυσμορφίες, τα ψεγάδια του προσωπικού χαρακτήρα και τα συλλογικά στίγματα (Goffman, 2001). Στα τελευταία συγκαταλέγονται και οι μειονοτικές ταυτότητες.

Η εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η προοπτική της διαπολιτισμικής αγωγής εμφανίστηκε όταν έγιναν έντονα τα προβλήματα που αφορούσαν τους μετανάστες και ειδικότερα, όταν αυτά επεκτάθηκαν τόσο στις νεότερες γενιές, όσο και κατά την παλιννόστηση μεταναστών στις χώρες προέλευσης (Κανακίδου, 1997).

Τα προβλήματα αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων αντιμετωπίστηκαν στη λογική της «υπόθεση του ελλείμματος», σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά των μεταναστών έρχονταν στο σχολείο με ένα «ελλειμματικό» μορφωτικό κεφάλαιο που έπρεπε να συ-

μπληρωθεί μέσα από αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα και να εξομοιωθεί με εκείνο των ντόπιων μαθητών. Η εκπαιδευτική πολιτική ήταν συγχρόνως αντισταθμιστική και αφομοιωτική και αναφερόταν στους ξένους μαθητές και μόνο έμμεσα στους ντόπιους και με αυτήν την έννοια ήταν μια παιδαγωγική θεωρία για αλλοδαπούς (Δαμανάκης, 1997).

Αυτή η εκπαιδευτική πολιτική υλοποιήθηκε μέσω της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης, διανθισμένης με την απλή παράθεση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, με βασικό σκοπό να υποχρεώσει τους διαφορετικούς μαθητές να αποκτήσουν τα βασικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μελών της κυρίαρχης ομάδας. Όπως αναφέρει ο Cole (1997), παραδοσιακά η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει, θεωρηθεί η διδασκαλία για τους άλλους πολιτισμούς και επομένως η ενστάλαξη σεβασμού για τέτοιους πολιτισμούς στα λευκά γηγενή παιδιά και η βελτίωση της αυτοεικόνας των μη λευκών παιδιών μεταναστών ή γηγενών παιδιών, εν μέρει ως αποτέλεσμα των θετικών προτύπων που διαμορφώνονται μ' αυτόν τον τρόπο. Ενώ δευτερογενώς αναμενόταν η καλλιέργεια της ανεκτικότητας και της κατανόησης μεταξύ των μειονοτικών ομάδων (Cole, 1997:198).

Η πολιτική της αφομοίωσης υπήρξε ανεπιτυχής. Μετά από 10 χρόνια περίπου τέτοιας πρακτικής, τα σχολικά αποτελέσματα παρέμεναν χαμηλά και διαπιστώθηκε ότι αυτή η απλή παράθεση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων δεν σημαίνει και δεν συνάδει με την εξοικείωση με τον άλλο, τον διαφορετικό, ούτε με την ανταλλαγή, που είναι μια βασική προϋπόθεση για την ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρούτσου στο http://www.paremvasis.gr/ enpl5. htm).

Η αποτυχία της αφομοιωτικής προσέγγισης, οδήγησε στην εκπαιδευτική πολιτική της ενσωμάτωσης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην κυρίαρχη ομάδα. Η πολιτική της ενσωμάτωσης αναγνώριζε την εθνοπολιτισμική ετερότητα, αλλά μόνο στο βαθμό που δεν δημιουργούσε πρόβλημα στις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες και διέπονταν από την κοινή παραδοχή της ανωτερότητας του κυρίαρχου πολιτισμικού μοντέλου, στο οποίο οι διαφορετικοί μαθητές έπρεπε να προσαρμοστούν απόλυτα ή μερικά (Κανακίδου, 1997).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 περάσαμε σε μια διαφορετική προσέγγιση που ονομάστηκε διαπολιτισμική διάσταση. Στόχος της ήταν η διαπραγμάτευση των πολιτισμών μεταξύ τους, η ανταλλαγή, ο διάλογος και η δημιουργία ενός κοινού πλαισίου συζήτησης. Κυρίως όμως ήταν μία προσπάθεια να βρει η διαφορετικότητα του καθένα μια ισότιμη μεταχείριση, μέσα σ' ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρούτσου στο http://www.paremvasis.gr/ enpl5. htm).

Επιχειρήθηκε μια μεταστροφή από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς». Το μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών δε θεωρούνταν πλέον ως ελλειμματικό, αλλά ως διαφορετικό. Αυτή η διαφορετικότητα, η ετερότητα, των μειονοτικών μαθητών θα έπρεπε να τύχει σεβασμού και αποδοχής από τα μέλη της πλειονότητας. Η νέα προσέγγιση, οδήγησε στη γέννηση της διαπολιτισμικής αγωγής που απευθύνεται σε όλα τα άτομα και όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ζητά απ' αυτά να αποδεσμευτούν από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να αποκαταστήσουν

μεταξύ τους μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής (Δαμανάκης, 1997:99).

Οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Αγωγής

Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της Αγωγής επικεντρώνεται σε 4 άξονες/αρχές, που θεωρούνται ότι πρέπει να αποτελούν τις βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων τόσο μεταξύ τους, όσο και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο εξελίσσεται διαρκώς σ' ένα πολυσύνθετο περιβάλλον (Κανακίδου, 1997).

Σύμφωνα με το H. Essinger (1990, όπως παρατίθεται απ' το Νικολάου, 2000), οι βασικές αρχές της διαπολιτισμική εκπαίδευσης είναι: εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, εκπαίδευση για αλληλεγγύη, εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό,εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.

Με δεδομένο ότι η κοινωνικοποίηση του ατόμου επηρεάζεται σημαντικά απ' το σχολείο (Δαμανάκης, 1987), ο ρόλος του αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την προώθηση της εκπαίδευσης με διαπολιτισμικές διαστάσεις. Ωστόσο, τα παιδιά από πολιτισμικές και γλωσσικές μειονότητες χαρακτηρίστηκαν ως ειδικοί πληθυσμοί που έχουν ανάγκη από ειδικά εκπαιδευτικά μέτρα (Τζουριάδου κ.ά. 2000:557). Επιπροσθέτως, αυτά τα παιδιά συχνά φέρουν το στίγμα που τα περιθωριοποιεί απ' το σύνολο, τα στερεί απ' τη δυνατότητα να επωφεληθούν απ' τη μαθησιακή διαδικασία και τα οδηγεί σε σχολική υποεπίδοση ή αποτυχία. Κατά συνέπεια, για την εκπαίδευση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, με στόχο τη σχολική ενσωμάτωση και την κοινωνική ένταξή τους απαιτούνται:

κοινωνικές και θεσμικές αλλαγές γενικότερα στην εκπαίδευση,

Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικές μέθοδοι που να ενισχύουν τις ικανότητες και να αντισταθμίζουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και

ένας εκπαιδευτικός κατάλληλα καταρτισμένος για να μπορεί να ανταποκριθεί στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τζουριάδου κά., 2001).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Φυσική Αγωγή

Είναι γεγονός ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συγκεντρώνεται ο μεγαλύτερος αριθμός αλλοδαπών μαθητών. Επιπλέον, το Δημοτικό Σχολείο είναι ο χώρος όπου θεμελιώνεται η ομαλή ή συγκρουσιακή σχέση του μαθητή με το σχολείο (Νικολάου, 2000). Έτσι, το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση, με την ιδιότητα του πιο δραστικού εξωοικογενειακού παράγοντα κοινωνικοποίησης, έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει θετικές φυλετικές στάσεις (Μιτίλης, 1998).

Η Φυσική Αγωγή και ο Αθλητισμός έχουν το δικό τους ρόλο σ' αυτήν τη διαδικασία, γιατί αποτελούν κομμάτι της πολιτιστικής αλλά και της γενικότερης ανάπτυξης ενός λαού καθώς μεταξύ άλλων, καλλιεργούν και αναπτύσσουν τη συλλογικότητα, την αγωνιστικότητα και την πειθαρχία σε κανόνες και κοινωνικές αξίες. Σύμφωνα μάλιστα, με το Διεθνή Καταστατικό Χάρτη της UNESCO (21-11-1978), η ενασχόληση με τη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό αποτελεί βασικό δικαίωμα για όλους και είναι ένα ουσιώδες στοιχείο αγωγής μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, για όλη μας τη ζωή.

Ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στο Δημοτικό Σχολείο, όπως καθορίζεται από το νόμο 1566/85, είναι μέσα από ποικίλες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες, να βοηθήσει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και να συμβάλει στην ψυχική και πνευματική του καλλιέργεια, καθώς και στην αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ-Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης, 1997:13). Συνεπώς, η Φυσική Αγωγή είναι ένα μάθημα που απευθύνεται στους τρεις βασικούς τομείς της προσωπικότητας του μαθητή: το σωματικό, τον ψυχικό και τον πνευματικό. Αν και απευθύνεται κατά προτεραιότητα στο σώμα, προσπαθεί να αναπτύξει ψυχικά χαρακτηριστικά των μαθητών όπως η κοινωνικοποίηση, ο σεβασμός των αντιπάλων, το θάρρος κτλ. (Διγγελίδης κ.ά. 2006 · Μπουρνέλλη κ.ά., 2006 · ΥΠΕΠΘ-ΠΙ-Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης, 1997).

Οι Meijer και Pijl (1994), αναπτύσσοντας τις απόψεις τους για τη διαδικασία ενσωμάτωσης των ειδικών εκπαιδευτικών πληθυσμών, στους οποίους όπως προαναφέρθηκε ανήκουν και τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθορίζουν τρία ιεραρχημένα επίπεδα ενσωμάτωσης:

1) απλή φυσική συνύπαρξη χωρίς κοινωνικές σχέσεις (physical integration),

2) κοινωνική ενσωμάτωση (social integration), η οποία προϋποθέτει κοινωνικές σχέσεις του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές του,

3) ενσωμάτωση σε επίπεδο προγράμματος σπουδών (curricular integration).

Τελικός στόχος της σχολικής ενσωμάτωσης είναι όλοι οι μαθητές να αποτελούν μέλη μιας ομάδας, σε επίπεδο τάξης (Meijer & Pijl, 1994:6,7).

Όπως έχουν καταδείξει σε έρευνά τους οι Τσιούμης, Μπίκος και Γρηγοριάδης (2001), η θέση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μέσα στην τάξη είναι δυσμενής, καθώς συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό απορρίψεων απ' τους συμμαθητές τους. Η κοινωνική ενσωμάτωση λοιπόν, των παιδιών αυτών δεν είναι δεδομένη, αλλά ζητούμενη.

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, ο Α. Μιτίλης (1998), σε έρευνά του για το ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού, κατέδειξε ότι η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας συνιστά ένα πρόβλημα για τους μαθητές της μειονότητας, όχι μόνο ως εμπόδιο για την επικοινωνία και την πρόοδό τους, αλλά και ως αιτία εκδήλωσης αρνητικής στάσης απέναντι στους μαθητές της πλειονότητας. Η γλώσσα συνιστά πρώτιστη αιτία για τη σχολική αποτυχία των μαθητών των μειονοτήτων και τη χαμηλή τους σχολική επίδοση.

Με δεδομένο ότι η συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής λόγω του βιωματικού και με έμφαση στις κινητικές δράσεις χαρακτήρα της, δεν προϋποθέτει απ' το μαθητή γνώση της γλώσσας, στο βαθμό που το απαιτούν άλλα γνωστικά αντικείμενα, η Φυσική Αγωγή γίνεται ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του/της διδάσκοντα/ουσας και μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά. Η Φυσική Αγωγή δύναται να αναδείξει την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου, αλλά και να προωθήσει την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των παιδιών, συμβάλλοντας στο πέρασμα των παιδιών με πολιτισμικές ιδι-

αιτερότητες απ' το πρώτο στάδιο ενσωμάτωσης, αυτό της φυσικής συνύπαρξης, στο δεύτερο της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου καθορίζει το περιεχόμενο του μαθήματος, το οποίο περιλαμβάνει ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες: παιδαγωγικά κινητικά παιχνίδια, τα επισήμως αναγνωρισμένα αθλήματα, ελεύθερες κινητικές δραστηριότητες με και χωρίς μουσική, ελληνικούς παραδοσιακούς λαϊκούς χορούς (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ-Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1997).

Τα παιδαγωγικά παιχνίδια καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου. Είναι γενικά αποδεκτό ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού (Κάππας, 2005). Επιπλέον, οι παιγνιώδεις συναντήσεις μας προσφέρουν εξαιρετικά παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο μια αμοιβαία δραστηριότητα μπορεί να απορροφήσει εντελώς τους μετέχοντες, μετατρέποντάς τους σε άξιους ανταγωνιστές, παρά την κοινοτυπία του παιχνιδιού, τις μεγάλες διαφορές κοινωνικού στάτους και τις εμφανείς αξιώσεις που εγείρουν άλλες πραγματικότητες (Goffman, 1996:108-109).

Στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής, το παιχνίδι δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό, γλωσσικό, θρησκευτικό, εθνοτικό, εθνικό υπόβαθρο. Και μ' αυτόν τον τρόπο, δημιουργεί συνθήκες κατάλληλες για μάθηση, η οποία σύμφωνα με το Vygotsky (2000), προϋποθέτει μια ειδική κοινωνική φύση και μια διεργασία, με την οποία τα παιδιά αναπτύσσονται στην πνευματική ζωή όσων τα περιβάλλουν. Έτσι μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά, αυτό που ο Vygotsky ονόμασε Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης και εκφράζει την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και το επίπεδο της δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων με την καθοδήγηση του ενηλίκου ή τη συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους (Vygotsky, 2000:147).

Με την αλληλεπίδραση στα πλαίσια του παιχνιδιού προάγεται η ψυχοκινητική αλλά και η γνωστική εξέλιξη των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, μεταξύ άλλων και στο γλωσσικό τομέα, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η κοινωνικοποίηση και η ένταξή τους στην ομάδα και ενισχύεται η αυτοεικόνα/αυτοαντίληψή τους.

Σύμφωνα με τον Bogdan (1986, όπως παρατίθεται από τους Oliver & Barns, 1998), οι άνθρωποι δομούν τον ίδιο τους τον ορισμό μέσα από την ερμηνεία χειρονομιών και συμπεριφορών που τους απευθύνονται. Κατά συνέπεια, η εικόνα που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του προέρχεται μέσα απ' την αλληλεπίδραση με τους άλλους και το πώς θεωρεί ότι το βλέπουν.

Μέσα από το παιχνίδι, την αλληλεπίδραση που δημιουργεί και τη δυνατότητα που δίδεται σε όλα τα παιδιά να μετέχουν με ίσους όρους στη διαδικασία και να αναδείξουν ενδεχομένως τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, ενισχύεται η αυτοεικόνα/ αυτοαντίληψη των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, στοιχείο που συμβάλει καθοριστικά στη στάση τους απέναντι στο σχολείο και στα καθήκοντα που καλούνται να εκπληρώσουν και προάγεται η κοινωνικοποίηση και η ένταξή τους στην ομάδα.

Σε πείραμά του με στόχο τη διερεύνηση των διομαδικών σχέσεων και των προκαταλήψεων στην παιδική ηλικία, ο Sherif (1961, όπως παρατίθεται απ' τον Α. Μιτίλη, 1998), διαπίστωσε ότι η συμφιλίωση μεταξύ δύο ομάδων παιδιών ηλικίας 11 και 12 ετών επήλθε μόνο μέσα από την από κοινού ανάληψη δραστηριότητας και τη συνεργασία για την εκπλήρωση κάποιων ανώτερων στόχων κοινού ενδιαφέροντος. Η Φυσική Αγωγή προσφέρει πολλές τέτοιες ευκαιρίες, όπως είναι για παράδειγμα η προετοιμασία ενός ομαδικού προγράμματος για την ημέρα των Αθλητικών και Πολιτιστικών Εκδηλώσεων.

Η οργάνωση της σχολικής ζωής σε μια πολυπολιτισμική τάξη δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Το σχολείο είναι από τη φύση του ένας παρεμβατικός θεσμός και ένα σχολείο που θέλει να είναι πραγματικά πολυπολιτισμικό, είναι υποχρεωμένο να παρέμβει στην κατεύθυνση της αποδόμησης υπαρχουσών προκαταλήψεων. Ο συμβουλευτικός αλλά και παρεμβατικός ρόλος που δύναται και καλείται να εκπληρώσει ο/η διδάσκοντας/ουσα, στην κατεύθυνση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη, μπορεί να αποφέρουν σημαντικά αποτελέσματα στην επίτευξη τους. Με αυτό το σκεπτικό παραθέτουμε στη συνέχεια κάποιες προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές στη Φυσική Αγωγή.

Προτάσεις για εφαρμογές

Η διαπολιτισμική αγωγή χαρακτηρίζεται από δυο διαφορετικές δραστηριότητες: την επαφή, τη συνάντηση, τη διαμάχη, τη σύγκρουση δυο διαφορετικών πολιτισμών και αντιλήψεων και μια απαίτηση για κατάργηση των αόρατων συνόρων και διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών αντιλήψεων.

Η πρόταση μας για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε μια πολυπολιτισμική τάξη αφορά στα γνωστικά αντικείμενα των παιδαγωγικών παιχνιδιών, των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων και των παραδοσιακών χορών, με κριτήριο επιλογής το έντονο πολιτισμικό στοιχείο που ενυπάρχει στο καθένα απ' αυτά και στηρίζεται στο τρίπτυχο:

επαφή και γνωριμία με το διαφορετικό,

σύγκριση του διαφορετικού με το οικείο και αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών,

κοινή δράση για τη σύνθεση του καινούριου.

Όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το διαφορετικό και πολύ περισσότερο όταν επιχειρούν να το συγκρίνουν με το οικείο, έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν σε βάθος πρώτα το οικείο, αυτό που θεωρούν γνωστό και δεδομένο, και μετά το καινούριο/διαφορετικό. Συγκρίνοντας το οικείο με το ανοίκειο, είναι πολύ πιθανό ότι θα ανακαλύψουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές, κατά συνέπεια, περισσότερα στοιχεία που τα ενώνουν με τους «άλλους», παρά τα διαχωρίζουν απ' αυτούς. Έτσι θα ανακαλύψουν ότι οι «άλλοι» είναι λιγότερο διαφορετικοί, απ' όσο ενδεχομένως πίστευαν.

Μέσα από την αλληλεπίδραση και κυρίως μέσα από τη συνεργασία για την επίτευξη του κοινού στόχου, υπάρχουν σημαντικές πιθανότητες να εξομαλυνθούν οι σχέσεις των παιδιών με τρόπο ανάλογο με αυτόν που αναφέρει ο Sherif στο πείραμά του.

Κυρίως όμως, μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες θα βελτιωθεί η αυτοαντίληψη/αυτοεικόνα των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, στοιχείο που όπως έχει προαναφερθεί έχει καθοριστικό ρόλο τόσο στην κοινωνική ένταξη των παιδιών, όσο και στη σχολική τους επίδοση. Όπως διαπίστωσε ο Κ. Τσιούμης (2000), σε παρέμβασή που πραγματοποίησε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, η εισαγωγή πολιτισμικών στοιχείων των χωρών προέλευσης στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, τόνωσε την αυτοεκτίμηση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, βελτίωσε τη θέση τους στην ομάδα και τα βοήθησε να εκφραστούν ελεύθερα

Για την πραγματοποίηση των παραπάνω στόχων, προτείνονται συγκεκριμένες θεματικές εφαρμογές, κατά τις οποίες τα παιδιά θα εργαστούν τόσο ατομικά, όσο και ομαδικά. Η σύνθεση των ομάδων κατά την εφαρμογή προτείνεται να είναι μικτή όσο αφορά στις δεξιότητες και τις ικανότητες των παιδιών, αλλά και στα πολιτισμικά, κοινωνικά, εθνοτικά, εθνικά, θρησκευτικά χαρακτηριστικά τους, ώστε να υπάρξει αλληλεπίδραση και να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν αναφερθεί στο σχετικό κεφάλαιο.

Παιδαγωγικά κινητικά παιχνίδια

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προτείνει ένα πλήθος παιδαγωγικών κινητικών παιχνιδιών, στα οποία περιλαμβάνονται και πολλά παραδοσιακά κινητικά παιχνίδια που μπορούν να αξιοποιηθούν στην κατεύθυνση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά προτείνουμε την εξής διαδικασία:

Ο/η διδάσκων/ουσα ζητά απ' τα παιδιά να παρουσιάσουν στην τάξη ένα παραδοσιακό παιχνίδι, το οποίο συνηθίζουν να παίζουν στο γενέθλιο τόπο ή στον τόπο καταγωγής τους, θέτοντας κάποιες προϋποθέσεις π.χ. ομαδικό παιχνίδι με μπάλα.

Κάθε παιδί ή ομάδα παιδιών κοινής καταγωγής, παρουσιάζει στην τάξη ένα παιχνίδι, αναφέροντας το όνομά του και περιγράφοντας τους κανόνες του. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει λεκτικά ή/και κινητικά. Έτσι η αδυναμία κάποιων μαθητών να εκφραστούν γλωσσικά π.χ. στα ελληνικά, δεν συνιστά λόγο αποκλεισμού τους απ' τη διαδικασία. Αφού το σύνολο των παιδιών «διδαχθεί» το νέο παιχνίδι απ' τους/τις συμμαθητές/τριές τους, στη συνέχεια το εφαρμόζει, με τη βοήθεια του/της διδάσκοντα/ουσας.

Είναι πολύ πιθανό ότι τα παιδιά θα ανακαλύψουν την ύπαρξη παραλλαγών του ίδιου παιχνιδιού, σε περισσότερους από έναν γενέθλιους τόπους. Μέσα απ' αυτήν τη διαδικασία, τα παιδιά αφενός γνωρίζουν σε βάθος το «δικό τους», αφετέρου τα διαφορετικά ονόματα, τους κανόνες και τις μορφές που έχει το παιχνίδι σε άλλους τόπους. Επιπλέον έχουν την ευκαιρία να παίξουν τις διάφορες παραλλαγές του παιχνιδιού και μέσω αυτών να ασκηθούν και να εκφραστούν κινητικά.

Σημαντικό στοιχείο μιας τέτοιας διαδικασίας, είναι η δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες να παρουσιάσουν στους/στις συμμαθητές/τριές τους κάτι που τα ίδια γνωρίζουν καλά, να το διδάξουν, να εξηγήσουν, να εντοπίσουν λάθη στην εφαρμογή και να υποδείξουν το σωστό, να γίνουν με δυο λόγια οι «πρωταγωνιστές/στριες» της δράσης. Και έτσι να ενισχύσουν την αυτοεικόνα/αυτοαντίληψή τους, αλλά και τη θέση τους μέσα στην ομάδα.

Όπως έχει προαναφερθεί, η απλή παράθεση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων δεν σημαίνει και δεν συνάδει με την εξοικείωση με τον άλλο/διαφορετικό, ούτε με την ανταλλαγή που θα ήταν μια βασική προϋπόθεση, προκειμένου να ενταχθούν όλα τα παιδιά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό που μπορεί να οδηγήσει στη συμφιλίωση, στην εξομάλυνση των σχέσεων και κατά συνέπεια στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην ομάδα, είναι η από κοινού ανάληψη δραστηριοτήτων και η συνεργασία για την εκπλήρωση κάποιων στόχων κοινού ενδιαφέροντος.

Με βάση αυτό το σκεπτικό, τα παιδιά καλούνται κατά ομάδες να συνθέσουν μια νέα παραλλαγή του παιχνιδιού, μέσα από την επιλογή επιμέρους κανονισμών και την εκ νέου σύνθεσή τους, καθώς και στην επινόηση ενός νέου ονόματος. Στη συνέχεια οι ομάδες παρουσιάζουν στην τάξη τα νέα παιχνίδια και τα εφαρμόζουν στην πράξη και τέλος το σύνολο της τάξης επιλέγει με ψηφοφορία την πιο επιτυχή παραλλαγή.

Η ίδια διαδικασία μπορεί να εφαρμοστεί για παραδοσιακά παιχνίδια άλλου είδους όπως κυνηγητά, κρυφτά, παιχνίδια μίμησης, δεξιοτεχνίας κλπ. Το σύνολο ή μέρος απ' τις παραλλαγές που θα δημιουργηθούν απ' τα παιδιά, μπορεί να παρουσιαστεί στις αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις στη λήξη του σχολικού έτους.

Μουσικοκινητική αγωγή

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής περιλαμβάνεται ένα πλήθος από μουσικοκινητικές δραστηριότητες που απευθύνονται στους μαθητές των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείο και συνοδεύονται απ' την αντίστοιχη μουσική, αλλά και στο εμπόριο υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία από τέτοιες εφαρμογές. Επίσης υπάρχουν πολλά παραδοσιακά κινητικά παιχνίδια τα οποία συνοδεύονται τόσο από κάποιο τραγούδι, όσο και από συγκεκριμένο κινησιολόγιο. Ενδεικτικά αναφέρουμε: «Αλάτι ψιλό», «Δεν περνάς κυρά-Μαρία» κ.λ.π. Μ' αυτήν την έννοια, τέτοιου είδους παραδοσιακά παιχνίδια εντάσσονται στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες.

Ο/η διδάσκοντας/ουσα μπορεί να αξιοποιήσει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της τάξης χρησιμοποιώντας ως μέσο τα μουσικοκινητικά παιχνίδια ακολουθώντας την εξής διαδικασία:

Ζητά από κάθε παιδί, ή ομάδα παιδιών, να παρουσιάσει στην τάξη ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι απ' το γενέθλιο τόπο ή τον τόπο καταγωγής του, τραγουδώντας τα λόγια στη μητρική του γλώσσα/γλωσσική ποικιλία. Την παρουσίαση του παιχνιδιού ακολουθεί η επεξήγηση των στίχων, η διδασκαλία του παιχνιδιού και η εφαρμογή του απ' το σύνολο των παιδιών. Σ' αυτό το στάδιο μπορούν τα υπόλοιπα παιδιά να δείξουν παρόμοια παιχνίδια και να αναζητήσουν ομοιότητες και διαφορές με το παιχνίδι που παρουσιάστηκε, καθώς και να εργαστούν σε ομάδες για να συνθέσουν ένα νέο παιχνίδι.

Μια άλλη κατεύθυνση που μπορεί να δοθεί, είναι η εργασία κατά ομάδες για τη σύνθεση στίχων σε άλλη γλώσσα απ' αυτήν του παιχνιδιού, στο ίδιο όμως ρυθμικό μοτίβο και με το ίδιο κινησιολόγιο. Μέσα απ' αυτήν τη διαδικασία, αφενός τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες προωθούν το γνωστικό τους επίπεδο στο πεδίο της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αφε-

τέρου τα υπόλοιπα παιδιά έρχονται σε επαφή με στοιχεία μιας καινούριας γι' αυτά γλώσσας/γλωσσικής ποικιλίας και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους. Στο τέλος της δραστηριότητας, οι ομάδες παρουσιάζουν και διδάσκουν τις παραλλαγές που επινόησαν στα υπόλοιπα παιδιά και τις παίζουν όλα μαζί.

Δημιουργικές μουσικοκινητικές δραστηριότητες

Ένα σημαντικό μέρος της μουσικοκινητικής αγωγής είναι η ανάπτυξη της φαντασίας και δημιουργικότητας των παιδιών, στοιχείο που πραγματώνεται μέσα από την τεχνική του αυτοσχεδιασμού. Στην εφαρμογή που προτείνουμε ο αυτοσχεδιασμός είναι ημικατευθυνόμενος θεματικά, ελεύθερος κινησιολογικά και πραγματοποιείται με τη συνοδεία μουσικής. Συγκεκριμένα προτείνεται η εξής διαδικασία:

Ο/η διδάσκων/ουσα ζητά από κάθε παιδί, ή ομάδα παιδιών να φέρει στην τάξη ένα μουσικό κομμάτι απ' τον τόπο του και κάνει κάποια επιλογή, ώστε να αντιπροσωπεύονται όλοι οι τόποι καταγωγής των παιδιών.

Στη συνέχεια πραγματοποιείται ακρόαση του κάθε επιλεγμένου μουσικού κομματιού στην τάξη, κατά τη διάρκεια της οποίας ζητά απ' τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια, να νοιώσουν το ρυθμό της μουσικής και να τον αναπαράγουν με ρυθμικά χτυπήματα. Προτρέπει τα παιδιά να κινηθούν ατομικά στο χώρο, ακολουθώντας το ρυθμό της μουσικής. Η κίνηση στο πρώτο στάδιο μπορεί να έχει τη μορφή απλής μετακίνησης στο χώρο και σταδιακά να γίνεται πιο περίπλοκη.

Έπειτα τους ζητά να φανταστούν μια μικρή ιστορία που ταιριάζει στη μουσική και να την καταθέσουν στην τάξη, η οποία με ψηφοφορία αποφασίζει την καταλληλότερη για το συγκεκριμένο μουσικό θέμα.

Στο τέλος χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες και τους ζητά να συνθέσουν τις επιμέρους κινήσεις που επινόησαν σε μια μικρή χορογραφία, αποδίδοντας κινητικά την ιστορία που επέλεξαν και καλεί τις ομάδες να παρουσιάσουν στην τάξη το αποτέλεσμα της δουλειάς τους, ακόμα και να συνθέσουν τις επιμέρους χορογραφίες των ομάδων, σε μια ενιαία.

Παραδοσιακοί χοροί

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής, ένα μέρος του διδακτικού χρόνου αφιερώνεται στην διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών χορών. Για την αξιοποίηση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της τάξης και την προαγωγή των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα απ' τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών, προτείνουμε την εξής δραστηριότητα:

Ο/η διδάσκων/ουσα ζητά από τα παιδιά να παρουσιάσουν στην τάξη ένα χορό απ' το γενέθλιο τόπο ή τον τόπο καταγωγής τους και αν κρίνεται απαραίτητο, ζητά τη συνεργασία κάποιων γονέων.

Για την κατανόηση του ρυθμικού μοτίβου, πραγματοποιείται ακρόαση της μουσικής κατά τη διάρκεια της οποίας ζητά απ' τα παιδιά να «νοιώσουν» το ρυθμό και να τον αναπαράγουν με ρυθμικά χτυπήματα πάνω στο σώμα τους, χτυπώντας αντικείμενα του χώρου, ή μικρά κρουστά όργανα.

Στη συνέχεια πραγματοποιείται η παρουσίαση του χορού, η σταδιακή εκμάθηση των βημάτων και η αναπαραγωγή του απ' το σύνολο της τάξης. Προτρέπει τους/τις γνώστες/στριες του χορού να καταθέσουν στην τάξη

στοιχεία σχετικά με την ενδυμασία, το θέμα, την περίσταση κατά την οποία χορεύεται κλπ.

Μετά την εκμάθηση του χορού, ο/η διδάσκοντας/ουσα μπορεί να διδάξει κάποιον ελληνικό χορό που παρουσιάζει κοινά στοιχεία π.χ. ως προς το ρυθμικό μοτίβο, τους βηματισμούς, το ύφος, τις λαβές κλπ., εστιάζοντας την προσοχή των παιδιών σ' αυτές τις ομοιότητες.

Η αντιπαραβολή παραδοσιακών λαϊκών χορών από διαφορετικούς τόπους, αφενός προσφέρει ένα πλήθος πολιτισμικών ερεθισμάτων που εμπλουτίζουν τις προσλήψεις και τις γνώσεις των παιδιών και ενεργοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, αφετέρου συμβάλλει στην πραγμάτωση των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Αυτή η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε μια σύνθεση που θα περιλαμβάνει χορούς πολλών διαφορετικών τόπων, τους οποίους θα χαρακτηρίζουν ένα ή περισσότερα κοινά στοιχεία και να αποτελέσει το θέμα μιας παρουσίασης στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Επίλογος

Θεωρούμε ότι έγινε σαφές το πνεύμα μέσα στο οποίο προτείνουμε να κινηθεί ο/η καθηγητής/τρια Φυσικής Αγωγής στα πλαίσια του μαθήματός, έτσι ώστε χωρίς να παρακάμπτει τους στόχους που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες όχι μόνο να παρουσιάσουν τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία μέσα απ' τις κινητικές δράσεις του μαθήματος, αλλά πολύ περισσότερο να ανταλλάξουν εμπειρίες, βιώματα, γνώσεις, να συνεργαστούν για ένα κοινό στόχο και να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα παιδιά, ώστε όλα μαζί να αποτελέσουν μια πραγματική πολυπολιτισμική κοινότητα και όχι ένα ανομοιογενές σύνολο ανθρώπων, οι οποίοι συνυπάρχουν με βίους παράλληλους. Έτσι θα επωφεληθούν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα απ' τις πολιτισμικές τους καταβολές και το γνωστικό τους επίπεδο. Αυτό είναι άλλωστε και το ζητούμενο: όλα τα παιδιά να ωφελούνται τα μέγιστα απ' την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, λόγω του βιωματικού και κινητικού του χαρακτήρα, μπορεί και οφείλει να είναι πρωτίστως πηγή χαράς και ψυχαγωγίας, με την ευρεία έννοια του όρου. Και μ' αυτήν του την ιδιότητα μπορεί να είναι το εργαλείο που, αν αξιοποιηθεί κατάλληλα, θα ανοίξει νέους δρόμους στην εκπαίδευση μια πολυπολιτισμικής μαθητικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

Ανθογαλίδου Θ. (1998). Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνική συγκρότηση της υποκειμενικότητας. Τα όρια της κοινωνιολογικής ερμηνείας. Στο Virtual School, *The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 1, http://www.auth.gr /virtualschool/1.1/ TheoryResearch/CongressAnthogalidou.htm (Τελευταία προσπέλαση στις 7-11-2007)

Ανδρούτσου, Αλ. *Θεωρία και Πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Στο http://www.paremvasis.gr/enpl5.htm (Τελευταία προσπέλαση στις 7-11-2007)

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπ. και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολ. Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Cole, M. (1997). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για το ρατσισμό: Μια κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία, στο Ζώνιου-Σιδέρη & Χαραμής (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση – Προβληματισμοί και Προοπτικές* των Sohan Modgil, Gajendra Verma, Kanka Mallick & Celia Modgil. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου, Ε., Δήμας, Ι. (2006). *Φυσική Αγωγή Ε & ΣΤ Δημοτικού. Βιβλίου Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
Δρεττάκης, Μ., Γ. (1999). Παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία. Στη *Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 107,* σ. 45-50
Goffman, E. (1996). *Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης.* Αθήνα
Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Επιμ. Κ. Λιβιεράτος. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
Κανακίδου, Ε. (1997). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι
Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Εκτός «Τάξης» το « Διαφορετικό». Αθήνα: Gutenberg
Meijer, C & Pijl, S. (1994). New Perspectives in Special Education – A six-country study of integration, p. 1-9 & 116-141. N. York: Routledge
Μιτίλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολ. τάξη.* Αθήνα: Οδυσσέας
Μπουρνέλλη, Π., Κουτσούκη, Δ., Ζωγράφου, Μ., Μαριδάκη, Μ., Χατζόπουλος, Δ., Αγαλιανού, Ο. (2006). Φυσική Αγωγή Α & Β Δημοτικού. *Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «Ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
Oliver, M & Barnes, C. (1998). *Social constructions of disability and policy, in Disabled People and Social Policy: From Exclusion to Inclusion*, p. 50-76. N. York: Longman
Samuda, R. (1997). Το καναδικό στίγμα της πολυπολιτισμικότητας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις, στο Ζώνιου-Σιδέρη & Χαραμής (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση – Προβληματισμοί και Προοπτικές* των Sohan Modgil, Gajendra Verma, Kanka Mallick & Celia Modgil. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Τζουριάδου, Μ., Κουτσού, Σ., Κυδωνιάτου, Ε., Σταγιόπουλος, Π., Σταθοπούλου, Ρ., Τζελέπη, Θ (2000). Παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων κατώτερα ή διαφορετικά, στα *Πρακτικά Συνεδρίου της Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και Προοπτικές της αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα.* (Κυπριωτάκης Α. επιμ). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε
Τζουριάδου, Μ., Κουτσού, Σ., Κυδωνιάτου, Ε., Σταγιόπουλος, Π., Σταθοπούλου, Ρ., Τζελέπη, Θ. (2001). Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, στο Τζουριάδου, Μ. (Επιμ.) *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσ/νικη: Προμηθέας, σ. 22-34
Τσιούμης, Κ. (2000). *Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτελέσματα μια εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο με επίκεντρο τον πολιτισμό, στο Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, τ. 4, σ. 79-90
Τσιούμης, Κ., Μπίκος, Κ, Γρηγοριάδης, Αθ. (2001). Πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και κοινωνικές σχέσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας, στα Πρακτικά Συνεδρίου «*Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*», Ρέθυμνο 21-23/10/99. Αθήνα: Gutenberg, σ.147-159
Τσοκαλίδου, Ρ & Παπαρούση, Μ. (2005). *Εισαγωγή στο Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. Γλώσσα και λογοτεχνία.* (Τσοκαλίδου,Ρ. & Παπαρούση, Μ. επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
ΥΠΕΠΘ - ΠΙ - Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης. (1997). Η Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Βιβλίο για το διδάσκοντα. Αθήνα: ΟΕΔΒ
Vygotsky, L. S. (2000). Νους και κοινωνία: *Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών.* (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου, 1997). Αθήνα: Gutenberg
UNESCO. (21-11-1978). *International Charter of Physical Education and Sport.* Στο http://portal.unesco.org/en/ev.phpRL ID=13150&URLDO=DOTOPIC &URLSECTION =201.html (Τελευταία προσπέλαση στις 7-11-2007)

Αρχές Διοίκησης και Οργάνωσης της Εκπαίδευσης

Χρίστου Σαΐτη
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών.

Περίληψη

Μια σχολική μονάδα είτε αυτή ανήκει στην πρωτοβάθμια είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στοχεύει «στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών …». Για την πραγματοποίηση των επί μέρους στόχων των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης, οι σχολικές μονάδες απαιτούν, εκτός των άλλων, δηλαδή την επιστημονική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού, τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, τα μέσα διδασκαλίας κ.ά., και ικανή διοίκηση. Ικανή διοίκηση σημαίνει θεληματική συνεργασία μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων και επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος με τη λιγότερη δυνατή θυσία και κόστος. Η αριστοποίηση του αποτελέσματος της διοίκησης έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, αν λάβουμε υπόψη ότι η χώρα μας σήμερα αντιμετωπίζει τον ανταγωνισμό των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και σοβαρά οικονομικά προβλήματα.

Η εργασία αυτή πραγματεύεται το θέμα της λειτουργίας του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Εισαγωγή

Ο σύγχρονος άνθρωπος χαρακτηρίζεται ευρέως ως "άνθρωπος της οργανώσεως". Η παραπάνω διατύπωση είναι απόλυτα αιτιολογημένη, αν σκεφτούμε πως το άτομο σήμερα, για να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά, πρέπει να οργανώσει κάθε ενέργειά του.

Η αναγκαιότητα αυτή οφείλεται από τη μια μεριά στην πολυπλοκότητα των διαφόρων τομέων του σύγχρονου πολιτισμού και από την άλλη στην ανεπάρκεια των αγαθών και υπηρεσιών, που ικανοποιούν τις ανθρώπινες ανάγκες. Για να έχει το άτομο, με αυτές τις συνθήκες, τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, χρειάζεται να οργανώσει ορθολογικά τις ενέργειές του εκμεταλλευόμενο τη δύναμη της επιρροής του στα άλλα άτομα και τις πνευματικές ιδιότητές του της ανάλυσης και σύνθεσης. Η ορθολογική, επομένως, διάταξη των πόρων (υλικών και μη) και η επιστημονική οργάνωση της εργασίας είναι οι σημαντικότεροι συντελεστές, για να πραγματώσει τους στόχους του στους διάφορους τομείς.

Η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων δεν αποτελούν εξαίρεση σε όσα αναφέρθηκαν. Η αποτελεσματική λειτουργία των μονάδων αυτών προϋποθέτει την εφαρμογή των αρχών και των μεθόδων του management. Η αναγκαιότητα αυτή απορρέει τόσο από τη στενότητα των χρημάτων που διατίθενται για την παιδεία, όσο και από την αντίληψη ότι η παιδεία είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας της εθνικής ανάπτυξης. Για κανένα λόγο, βέβαια, δεν αμφισβητείται πως η διδασκαλία αποτελεί την κύρια λειτουργία μέσα στο σχολείο. Ένα σύνολο, όμως, από άλλες ενέργειες θα εξασφαλίσουν καθημερινά το κατάλληλο πλαίσιο και τις συνθήκες για την απρόσκοπτη άσκησή της.

Με βάση τις παραπάνω σκέψεις και λαμβάνοντας υπόψη ότι μεγάλο μέρος των λειτουργικών προβλημάτων στις εκπαιδευτικές μονάδες της χώρας μας οφείλονται στο υποτυπώδες επιστημονικό επίπεδο, το οποίο χαρακτηρίζει τη διοίκηση της εκπαίδευσης το ζήτημα εκσυγχρονισμού του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης είναι ανάγκη επιτακτική.

Θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος

Νομοθετικό πλαίσιο

Το νομοθετικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος διαγράφεται στο Σύνταγμα του 1975/ 1986/ 2001 και ορίζει ότι «… Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους, έχει δε ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και τη διάπλαση αυτών ως ελευθέρων πολιτών…» . Στη συνταγματική αυτή διάταξη τονίζονται οι ηθικοί, εθνικοί και πνευματικοί σκοποί της παιδείας γεγονός που μας αναγκάζει να πούμε ότι ο ρόλος της παιδείας για την ανάπτυξη μιας χώρας είναι πολυμερής και σύνθετος.

Το νομοθετικό πλαίσιο για τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης προσδιορίζεται από το άρθρο 1 του νόμου 1566/ 85 για "τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης...". Σύμφωνα με τη διάταξη αυτή σκοπός πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

Πιο συγκεκριμένα οι δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης υποβοηθούν τους μαθητές:

- να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες,
- να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία,
- να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη,
- να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες,
- να αποκτούν μέσα από τη σχολική τους αγωγή κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας,

Βασικοί συντελεστές για την πραγματοποίηση των παραπάνω σκοπών είναι: α) η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού όλων των κλάδων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης, β) τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, καθώς και η σωστή χρήση τους, γ) η διοίκηση που εξασφαλίζει όλες τις αναγκαίες προϋποθέσεις και τα μέσα για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων και δ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με τη ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή.

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στην τρίτη βαθμίδα εκπαίδευσης βλέπουμε ότι η αυξανόμενη εξάρτηση μιας κοινωνίας από την επιστήμη και την τεχνολογία κάνει την παιδεία γενικά και την τριτοβάθμια εκπαίδευση ειδικότερα βασικό ρυθμιστικό παράγοντα της προόδου της. Για το λόγο αυτό σήμερα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση εκτιμάται διεθνώς ως μια βασική

προϋπόθεση για κοινωνική, οικονομική, επιστημονική, τεχνολογική και πολιτιστική ανάπτυξη.

Σχετικά με το ρόλο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ο θεμελιώδης πανεπιστημιακός νόμος 1268 του 1982, όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε αργότερα, ορίζει ότι η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.), που είναι Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.) πλήρως αυτοδιοικούμενα και που έχουν ως αποστολή:

- να παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση με την έρευνα και τη διδασκαλία και να καλλιεργούν τις τέχνες,
- να συντείνουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων ατόμων με επιστημονική, κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική συνείδηση και να παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίσουν την άρτια κατάρτισή τους για επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία,
- να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών πολιτιστικών και αναπτυξιακών αναγκών του τόπου.

Από την άλλη πλευρά τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτική Ιδρύματα (Α.Τ.Ε.Ι.) έχουν ως αποστολή (ν. 1404/ 83 και ν. 2916/ 2001):

- να παρέχουν θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση επαρκή για την εφαρμογή επιστημονικών, τεχνολογικών, καλλιτεχνικών ή άλλων δεξιοτήτων στο επάγγελμα,
- να συμβάλλουν στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών ικανών, να συνεισφέρουν ως στελέχη εφαρμογής στα πλαίσια του δημοκρατικού προγραμματισμού στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας,
- να υλοποιήσουν το δικαίωμα δωρεάν παιδείας για κάθε Έλληνα πολίτη ανάλογα με τις κλίσεις του, σύμφωνα με τη νομοθεσία.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση προκειμένου να πετύχει τους βασικούς της σκοπούς πρέπει να συγχρονίζεται με τι τελευταίες ανακαλύψεις και τάσεις. Για να γίνει το ζητούμενο θα πρέπει τα ιδρύματά της να επιδώσουν προσαρμογή της δομής και λειτουργίας τους με τις νέες συνθήκες και κατά προτεραιότητα να αναδιοργανωθούν στον τομέα της διοίκησης σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές του management.

Βαθμίδες εκπαίδευσης

Μελετώντας τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, παρατηρούμε ότι αυτό περιλαμβάνει τρεις βασικές βαθμίδες σπουδών:

Την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η βαθμίδα αυτή εκπαίδευσης αποτελείται: από τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία.

Στα νηπιαγωγεία εγγράφονται προαιρετικά νήπια, που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής τους ηλικία 4 ετών. Με τις ρυθμίσεις του Ν. 2527/ 97 εισήχθηκε ο θεσμός του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, ο οποίος σκοπεύει στην αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής και την ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το δημοτικό σχολείο όσο και στην εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων.

Στα δημοτικά σχολεία η φοίτηση είναι υποχρεωτική και διαρκεί έξι χρόνια. Η εγγραφή των μαθητών στην Α΄ τάξη γίνεται όταν την 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής τους συμπληρώνουν την ηλικία των έξι ετών (Ν.

2327/ 95). Με τις ρυθμίσεις του Ν. 2527/ 97 εισήχθηκε, επίσης, ο θεσμός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, που σκοπεύει: στην υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας, στην προαιρετική εφαρμογή προγράμματος μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης, κ.ά..

Τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που περιλαμβάνει τα γυμνάσια, τα λύκεια (γενικά λύκεια (ΓΕΛ) και επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ)) και τις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ) (άρθρο 3 του ν. 3475/ 2006).

Στα γυμνάσια εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου, χωρίς εισιτήριες εξετάσεις και η φοίτηση είναι τριετής. Τα γυμνάσια είναι γενικής κατεύθυνσης και διακρίνονται σε ημερήσια και σε εσπερινά. Στα εσπερινά γυμνάσια γίνονται δεκτοί εργαζόμενοι μαθητές, οι οποίοι έχουν συμπληρώσει το 14ο έτος της ηλικίας τους.

Στο γενικό λύκειο εγγράφονται χωρίς εξετάσεις απόφοιτοι γυμνασίου. Η φοίτηση στα ημερήσια λύκεια είναι τρία χρόνια ενώ στα νυχτερινά τέσσερα χρόνια.

Τα επαγγελματικά λύκεια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά φοιτούν εργαζόμενοι μαθητές. Η φοίτηση στα ημερήσια είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ και στα εσπερινά τετραετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄. Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα γενικής παιδείας, τεχνικά-επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις. Στους αποφοίτους του ΕΠΑ.Λ. χορηγείται απολυτήριο επαγγελματικού λυκείου και πτυχίο επιπέδου 3 της περ. γ΄ της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 2009/ 1992 (ΦΕΚ 18, τ. Α΄). Τα απολυτήρια των επαγγελματικών λυκείων είναι ισότιμα με τα απολυτήρια των γενικών λυκείων.

Η φοίτηση στις ΕΠΑ.Σ. είναι διετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄ και Β΄ οι οποίες οργανώνονται σε τμήματα ειδικότητας. Αν εφαρμόζονται προγράμματα άσκησης στο επάγγελμα ή προγράμματα μαθητείας, η φοίτηση μπορεί να επιμηκύνεται έως και ένα έτος ακόμη. Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα τεχνικά-επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις.

Ας σημειωθεί ότι:

(α) με το άρθρο 5 του νόμου 2525/ 97, ιδρύθηκαν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), προκειμένου να καλυφθούν ανάγκες μαθητών που δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εννεάχρονη εκπαίδευσή τους, και

(β)στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν γυμνάσια και λύκεια ειδικής αγωγής.

Την τριτοβάθμια εκπαίδευση, που περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α-ΤΕΙ). Τα ιδρύματα αυτά είναι αυτοδιοικούμενα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου. Η χώρα μας ακολουθεί πολιτική περιορισμένου αριθμού εισακτέων σε όλο το φάσμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, γι’ αυτό η εγγραφή των σπουδαστών στα ΑΕΙ και Α-ΤΕΙ γίνεται με πανελλαδικές εξετάσεις.

Τέλος, η εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται εξ ολοκλήρου δωρεάν στα δημόσια εκπαιδευτήρια. Στην έννοια της δωρεάν παιδείας περιλαμβάνεται και η δωρεάν χορήγηση διδακτικών βιβλίων, η παροχή κρατικής ενίσχυσης

στα εκπαιδευτήρια για τη λειτουργία τους και η χορήγηση υποτροφιών στους νέους που επιδεικνύουν ιδιαίτερη επίδοση.

Διοικητική διάρθρωση του σχολικού μας συστήματος

Η διοίκηση εκπαίδευσης αποτελείται από ένα σύνολο οργάνων, τα οποία είναι διεσπαρμένα σε ολόκληρη την επικράτεια και συνδέονται μεταξύ τους με ένα σύνολο σχέσεων και εξαρτήσεων ικανών να εξασφαλίζουν τον απαραίτητο συντονισμό τους και να προωθούν αποτελεσματική εκπλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης. Οι εξαρτήσεις αυτές ακολουθούν μια πυραμιδοειδή διάρθρωση στην κορυφή δε της πυραμίδας βρίσκεται η ΚΥ του ΥΠΕΠΘ.

Οι σχέσεις και εξαρτήσεις διαχέονται μεταξύ των διαφόρων οργάνων κατά επίπεδα, ώστε κάθε επίπεδο να ανταποκρίνεται με επάρκεια στην αποστολή του.

Αναλυτικά, η διοικητική δομή των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης ακολουθεί τη διοικητική διαίρεση της χώρας (ν. 2503/ 97, ΦΕΚ 107, τ. Α΄) και διακρίνεται, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (ν. 1304/ 82, ν. 1566/ 85, ν. 2817/ 2000 και 2986/ 2002), σε τέσσερα επίπεδα.

Το εθνικό επίπεδο, που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ και τα κεντρικά υπηρεσιακά και γνωμοδοτικά συμβούλια ΚΥΣΠΕ και ΚΥΣΔΕ. Η κεντρική υπηρεσία, κατά τους ορισμούς του Συντάγματος, είναι ο φορέας χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και φέρει την ευθύνη για τη συνολική αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.

Το περιφερειακό επίπεδο, που αποτελείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα περιφερειακά συμβούλια ΑΠΥΣΠΕ, ΑΠΥΣΔΕ και ΠΥΣΔΙΠ. Στο επίπεδο αυτό υπάρχουν σήμερα 13 διευθύνσεις. Των παραπάνω διευθύνσεων προΐστανται οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι μετακλητοί δημόσιοι υπάλληλοι και βοηθούν άμεσα ή έμμεσα την κεντρική διοίκηση στην αποστολή της με βάση την εξουσία που τους ανατίθεται.

Το νομαρχιακό επίπεδο, που αποτελείται από τις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης, καθώς και τα περιφερειακά συμβούλια ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ.

Το επίπεδο σχολικής μονάδας, που περιλαμβάνει το διευθυντή και τον υποδιευθυντή του σχολείου, καθώς και το σύλλογο διδασκόντων.

Από τη συνοπτική αυτή περιγραφή γίνεται σαφές ότι στο σύστημα διοίκησης των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης η κατανομή της εξουσίας και ευθύνης ακολουθεί:

την πυραμιδοειδή οργάνωση. Πρακτικά αυτό συνεπάγεται ότι η εξουσία πηγάζει από τον επικεφαλής του οργανισμού και καταλήγει στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης. Ο βαθμός, επομένως, της διοικητικής αποκέντρωσης στην εκπαίδευση εξαρτάται από τη βούληση του ιεραρχικά υπερκειμένου προσώπου, δηλαδή του υπουργού παιδείας, που εκφράζει την εκπαιδευτική πολιτική.

την πολιτική των πολλών επιπέδων "διοίκησης" σε αντίθεση με τις διεθνείς τάσεις των "λιτών δομών". Ως γνωστόν η "υψηλή" διοικητική δομή επιμηκύνει το χρόνο λήψης αποφάσεων και κατά προέκταση την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Ταυτόχρονα, σπαταλούνται ανθρώπινοι

και υλικοί πόροι για την "παραγωγή" πληθώρας εγγράφων που απαιτεί η διεκπεραίωση κάθε εκπαιδευτικού θέματος (Σαΐτη, 2003).

Προσέγγιση στις σχολικές μονάδες - Έννοια του σχολείου

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στη χώρα μας η εκπαίδευση αποτελεί βασική αποστολή του κράτους (άρθρο 16 του ισχύοντος Συντάγματος) και παρέχεται μέσα από οργανωτικούς σχηματισμούς στους οποίους εντάσσονται διάφοροι συντελεστές, όπως οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, τα μέσα διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα κ.ά.. Αυτό σημαίνει ότι το κράτος πρέπει να προβαίνει σε κατάλληλες ενέργειες, ώστε τα σχολεία ως αποκλειστικοί φορείς του, να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Αλλά τι είναι "σχολείο";

Σήμερα υπάρχουν συγγραφείς που θεωρούν το "σχολείο" κοινωνικό σύστημα, το οποίο παίρνει από το περιβάλλον πόρους (όπως διδακτικό προσωπικό, μαθητές κ.ά.) και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μετασχηματισμού) παράγει εγγράμματους και μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους (Hoy and Miskel, 1987: 20).

Κατά μία άλλη άποψη (Bennett, 1974), το σχολείο αναφέρεται σε μια ομάδα ανθρώπων, οι οποίοι σχετίζονται με μια συγκεκριμένη ενέργεια που συμβαίνει σε τακτά χρονικά διαστήματα σε ένα συγκεκριμένο κτίριο. Με άλλα λόγια, το σχολείο είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, το οποίο δεν μπορεί να σκεφτεί ή να ενεργήσει από μόνο του. Οι ενέργειες γίνονται από μία ομάδα ανθρώπων στο όνομα της σχολικής οργάνωσης.

Μερικοί άλλοι εκλαμβάνουν τον παραπάνω όρο ως "συστηματικά οργανωμένες μορφές διδασκαλίας και αγωγής, καθώς επίσης και τα κτίρια που προορίζονται για το σκοπό αυτό" (Schwenk et al, 1992: 4638), "μια πολύπλοκη οντότητα" (Bollen, 1996: 12-13) και ως "κοινωνικό δημιούργημα, το οποίο προέκυψε για να ικανοποιηθούν βασικές κοινωνικές ανάγκες" (Κωνσταντίνου, 1994: 17).

Υπάρχουν ακόμη και εκείνοι που με το πρίσμα της νομικής σκέψης ορίζουν το σχολείο ως "οργανωμένη και διαρκή υπηρεσία στην οποία, ανεξαρτήτως της αλλαγής διδασκόντων και διδασκομένων, επιδιώκονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι με τη συστηματική διδασκαλία ικανού αριθμού γνωστικών αντικειμένων" (Σκουρής, 1995: 62). Ως οργανωμένη υπηρεσία και μάλιστα δημόσια (Σπηλιωτόπουλος, 2000) το σχολείο στοχεύει στην παροχή αγαθών και υπηρεσιών στην κοινωνία και γενικά στην επίτευξη των σκοπών του, ασκώντας δημόσια εξουσία (Σκουρής, 1995, Πουλής, 2006).

Από την άποψη της οικονομικής επιστήμης, επίσης, το "σχολείο" μελετάται ως εκπαιδευτικός οργανισμός με επικεντρωμένο το ενδιαφέρον των επιστημόνων στη σχέση κόστους/ αποτελέσματος (εκπαιδευτικού προϊόντος) και στη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Σαΐτη, 2000).

Από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης το σχολείο εκλαμβάνεται ως "ένας παιδαγωγικός οργανισμός, η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς ως προς τη λειτουργία και ειδικά τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα…" (Κωνσταντίνου, 1994: 24). Με την αντίληψη αυτή το σχολείο οφείλει να πραγματοποιεί τους σκοπούς του στο πλαίσιο του παιδαγωγικού του χαρακτήρα και όχι στο πλαίσιο μιας τυπικής ορ-

γάνωσης. Γιατί, όπως υποστηρίζεται (Κωνσταντίνου, 1994), σ' ένα παιδαγωγικό οργανισμό η διαδικασία της αγωγής "δε σχετίζεται μόνο με την κωδικοποιημένη διδακτέα ύλη αλλά με όλα τα δηλωμένα και άδηλα στοιχεία που διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και τα οποία τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση" (σ. 26).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορεί να ειπωθεί ότι η επιλογή των προβληματισμών που πρόκειται να μελετηθούν καθώς και η μέθοδος έρευνας στηρίζονται στην αποκλειστική εκτίμηση του ερευνητή. Λογικό είναι, επομένως, διαφορετικοί ερευνητές να "βλέπουν" το ίδιο αντικείμενο έρευνας με διαφορετικό πρίσμα και να το καθορίζουν με διαφορετικούς ορισμούς. Άλλωστε, τόσο το σχολείο αυτό καθαυτό όσο και κάθε δραστηριότητα στο εσωτερικό του περιβάλλον εκφράζουν φαινόμενα με πολυδιάστατες όψεις, όπως η παιδαγωγική, η κοινωνική, η νομική κ.ά., ώστε να καθίσταται αδύνατη η πλήρης εννοιολογική κάλυψη του αντικειμένου αυτού, δηλαδή του σχολείου, μέσω ενός ορισμού.

Στην παρούσα εργασία το σχολείο νοείται ως κοινωνική οργάνωση (ή οργανισμός ή σύστημα) που χαρακτηρίζεται από μία αλληλεξάρτηση των στοιχείων της, (όπως αξίες, κοινωνικοί ρόλοι, σύστημα διοίκησης κ.ά.), τα οποία και υπηρετούν τις ειδικές λειτουργίες (π.χ. ιδεολογικές, οικονομικές κ.ά.) που αναλαμβάνει να επιτελέσει το σχολείο. Με την έννοια αυτή παρέχεται η δυνατότητα για καλύτερη κατανόηση της οργανωτικής δομής του σχολείου και των συνθηκών, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Σκοπός του σχολείου

Οι στόχοι των σχολικών οργανισμών αποτέλεσαν σημείο αναφοράς για τους επιστήμονες (π.χ. Bennett, 1974, Hoy et al, 1987, Paisey, 1992, κ.ά.), εντούτοις δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός κατάλογος κατηγοριοποίησης των στόχων. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας η προτίμηση μας στρέφεται στην άποψη του Alan Paisey (1992), βάσει της οποίας στα σχολεία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τρεις κατηγορίες στόχων:

- Οι προσωπικοί στόχοι, που διατυπώνονται από δασκάλους ή μαθητές. Τέτοιοι στόχοι προδιαγράφουν αλλαγές τις οποίες οι άνθρωποι επιθυμούν για τον εαυτό τους, τις εργασιακές συνθήκες και τους όρους απασχόλησής τους.
- Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι οποίοι αναφέρονται στις αλλαγές των δομών που επιδιώκονται χωριστά από τα άτομα (δασκάλους, μαθητές). Είναι αλλαγές στη συμπεριφορά που περιλαμβάνουν αλλαγές στη γνώση, στις ικανότητες και τις συνήθειες. Κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί στόχοι έχουν να κάνουν με τις αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή. Αυτό συχνά σημαίνει αλλαγές οι οποίες επιβάλλονται ή υπαγορεύονται από τον ίδιο το μαθητή.
- Οι στόχοι μέσων (πόρων), που αναφέρονται πρωτίστως στα υλικοτεχνικά μέσα τα οποία χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για να γίνει εφικτή η διδασκαλία ή που απαιτούνται για να κάνουν την εργασία τους οι μαθητές ή και τα δύο. Βέβαια, αν τη λέξη «μέσα» την ορίσουμε ως «οτιδήποτε έχει στη διάθεση του το σχολείο για να πετύχει τους στόχους του», τότε οι στόχοι μέσων μπορεί να αναφέρονται τόσο στις αλλαγές της δομής του αν-

θρώπινου δυναμικού όσο και των υλικών μέσων, τα οποία είναι ή θα μπορούσαν να είναι διαθέσιμα στο σχολείο, για να ικανοποιήσει ατομικούς και εκπαιδευτικούς στόχους.

Επειδή οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι πολλοί και οι υλικοί πόροι περιορισμένοι, η εκπαιδευτική διοίκηση οφείλει να επιλέγει κατά σειρά προτεραιότητας τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι μαθητές φεύγοντας από το σχολείο. Είναι προφανές πως οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι διαθέσιμοι πόροι πρέπει να βρίσκονται σε μια ρεαλιστική βάση. Με άλλα λόγια, δεν πρέπει για λόγους εντυπωσιασμού να τίθενται στόχοι, οι οποίοι ξεπερνούν τις ανθρώπινες ικανότητες και τους υλικούς πόρους που η σχολική οργάνωση θέτει.

Λειτουργίες του σχολείου

Στο σχολείο, όπως και σε κάθε κοινωνικό οργανισμό, διακρίνουμε ορισμένες λειτουργίες, δηλαδή ορισμένες ομάδες ενεργειών που σχετίζονται μεταξύ τους και αποβλέπουν στην πραγματοποίηση ενός επιμέρους συγκεκριμένου έργου (Γκότοβος, 1990: 175-177, Ξωχέλλης, 1997: 88-89, Κωνσταντίνου, 1998: 74-78). Πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι οι αντιτιθέμενες απόψεις σχετικά με τη διάκριση των λειτουργιών ενός οργανισμού είναι πολλές. Η ασυμφωνία αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι κανένας οργανισμός δεν έχει την ίδια δομική και λειτουργική διάρθρωση, τους ίδιους σκοπούς, τις ίδιες συνθήκες εργασίας κ.ά. με κάποιον άλλον.

Σύμφωνα με το έργο που συντελείται σε μια σχολική μονάδα, μπορούμε να ταξινομήσουμε τις επιμέρους δραστηριότητες σε δύο κατηγορίες λειτουργιών: τις παραγωγικές, όπως είναι η μορφωτική και η παιδαγωγική λειτουργία, οι οποίες αποβλέπουν στην παροχή υπηρεσιών, και τις βοηθητικές, όπως είναι η διοικητική λειτουργία, οι οποίες εξασφαλίζουν την ύπαρξη των πρώτων (Σαΐτης, 1994).

Κατά μία άλλη άποψη (Γκότοβος, 1990: 179-186, Κωνσταντίνου, 1998: 74-78), οι λειτουργίες που εμφανίζει το σημερινό σχολείο είναι:

- Η κοινωνικοποιητική λειτουργία, μέσω της οποίας το σχολείο επιδιώκει τη διατήρηση και την προώθηση του κοινωνικο-πολιτισμικού συστήματος. Δηλαδή το σχολείο προσαρμόζει τους μαθητές στα πολιτισμικά-κανονιστικά στοιχεία που συνδέονται με αξίες, κανόνες, πρακτικές κ.ά. του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν.
- Η μαθησιακή λειτουργία, σύμφωνα με την οποία το σχολείο παρέχει στους μαθητές εκείνα τα στοιχεία (π.χ. γραφή, ανάγνωση κ.ά.) τα οποία αποτελούν αντικείμενο μάθησης και διαπαιδαγώγησης.
- Η επιλεκτική λειτουργία, η οποία αντιστοιχεί σε εκείνο το είδος της σχολικής μάθησης που σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης (ή της εκτίμησης της αξίας) του μαθητή.
- Η κουστωδιακή λειτουργία, η οποία συνδέεται άμεσα με την οικογένεια και την οικονομία. Συγκεκριμένα, η παρουσία των μαθητών στο σχολείο επιτρέπει στους γονείς των μαθητών να διαθέσουν την εργατική τους δύναμη στον τομέα της απασχόλησης.

Ανακεφαλαιωτικά, σε κάθε σχολική μονάδα μπορούμε να διακρίνουμε ένα σύνολο συναφών και σχετιζόμενων μεταξύ τους δραστηριοτήτων, που

αναλαμβάνονται από άτομα με εξειδικευμένες γνώσεις και έχουν αντικειμενικό σκοπό την εκπλήρωση των στόχων αυτής.

Αρχές διοίκησης του σχολείου

Στο πεδίο της οργανωτικής επιστήμης (management science) έχουν διατυπωθεί αρχές από τους πρωτοπόρους πρακτικούς λειτουργούς της διοίκησης, όπως οι H. Fayol, C. Barnard κ.ά., και οι οποίες αποτελούν οδηγίες στα ηγετικά στελέχη ενός οργανισμού για την καλή οργάνωση και λειτουργία του. Επιπρόσθετα, η ύπαρξη βασικών αρχών διοίκησης συντελεί στην εκτίμηση της αποδοτικότητας μιας συγκεκριμένης οργάνωσης και στην ερμηνεία φαινομένων, τα οποία θα ήταν δυνατό να περάσουν απαρατήρητα. Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να επισημάνουμε μερικές από τις βασικές αρχές που διέπουν τη διοίκηση της τυπικής οργάνωσης (Ζευγαρίδης, 1983, Koontz and O'Donnell, 1984) και οι οποίες είναι σημαντικές και για τα διευθυντικά στελέχη του σύγχρονου σχολείου, αφού παρέχουν καθοδηγητικές γραμμές για πρακτική εφαρμογή. Οι αρχές αυτές είναι:

- Η αρχή του καθορισμού των σκοπών, σύμφωνα με την οποία κάθε δραστηριότητα στον οργανισμό πρέπει να είναι συνδεδεμένη και εναρμονισμένη με τους σκοπούς του οργανισμού.
- Η αρχή της ιεραρχικής κλίμακας, η οποία υπαγορεύει ότι όσο σαφέστερη είναι η γραμμή της εξουσίας από την κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας μιας οργάνωσης σε κάθε υφιστάμενη θέση, τόσο αποτελεσματικότερη θα είναι η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και το σύστημα επικοινωνίας της οργάνωσης.
- Η αρχή της συνετής διοίκησης, που αναφέρεται: στη δεξιότητα του διευθυντικού στελέχους να καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας, στην προσωπικότητα του διευθυντή να εμπνέει και να "κερδίζει" τους συνεργάτες του και τη δεξιότητά του να κατευθύνει και να ελέγχει τις ενέργειες των υφισταμένων του.
- Η αρχή της ισότητας εξουσίας και ευθύνης, η οποία υπαγορεύει ότι η ευθύνη κάποιου για τις ενέργειές του δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερη από την εκχωρημένη σε αυτόν εξουσία, ούτε πρέπει να είναι μικρότερη. Κι αυτό γιατί τα διοικητικά στελέχη πρέπει να έχουν την εξουσία (το δικαίωμα) να δίνουν εντολές και να τηρούν την πειθαρχία, αλλά και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη σωστή εκτέλεση του έργου τους. Σε αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή υπάρχει μόνο η εξουσία χωρίς την ευθύνη, τότε μιλάμε για αυθαίρετες οργανωσιακές καταστάσεις· αν πάλι υπάρχει ευθύνη χωρίς την εξουσία, τότε γίνεται λόγος "περί ανευθυνότητας" (Allen, 1958: 75, Hiner, 1972: 148).
- Η αρχή της ενότητας εντολής, η οποία υπαγορεύει ότι όσο πληρέστερη είναι η σχέση αναφοράς που έχει ένας υφιστάμενος προς ένα μόνο προϊστάμενο, τόσο μικρότερο είναι το πρόβλημα των συγκρουόμενων εντολών και τόσο μεγαλύτερο είναι το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για τα αποτελέσματα.
- Η αρχή της επιλογής του καλύτερου ατόμου για κάθε ειδική θέση εργασίας (ή τοποθέτηση των κατάλληλων ανθρώπων στις κατάλληλες θέσεις), η οποία υπαγορεύει την κάλυψη των κενών θέσεων εργασίας με αξιοκρατικά και μόνο κριτήρια.

• Η αρχή της ενότητας προσωπικού, η οποία υπαγορεύει την ανάγκη για ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των ατόμων-μελών μιας οργάνωσης.

Εκτός των γενικών αρχών της διοίκησης που αναφέρθηκαν παραπάνω, υπάρχουν και άλλες αρχές (Koontz and O'Donnell, 1983, Σαΐτης, 2005), οι οποίες μπορούν να καθορίσουν τη στρατηγική ενός ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης, όπως είναι:

• Η δημοκρατική αρχή διοίκησης, η οποία υπαγορεύει ότι ο διευθυντής σχολείου κατά τη λήψη αποφάσεων πρέπει να χρησιμοποιεί ουσιαστικά τη μέθοδο της συμμετοχικής ηγεσίας. Εξάλλου, σε μια δημοκρατική κοινωνία η λήψη αποφάσεων είναι στενά συνυφασμένη και συνδεδεμένη με τη συμμετοχή και συνεργασία προϊσταμένου και υφισταμένων. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας δεν πρέπει να είναι απόλυτος. Αντίθετα, πρέπει να διακρίνεται για την ευλυγισία και διαλλακτικότητα στην πολιτική του, χωρίς βέβαια να παρεκκλίνει από το σκοπό του σχολείου και φυσικά του νόμιμου πλαισίου.

• Η αρχή της άμεσης εποπτείας, κατά την οποία όσο αμεσότερη είναι η προσωπική επαφή ενός διευθυντή σχολείου με τους συναδέλφους-υφισταμένους του, τόσο αποτελεσματικότερη θα είναι η άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων.

• Η αρχή της δικαιοσύνης, σύμφωνα με την οποία οι ενέργειες του διοικούντος μια εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να είναι σύννομες και αμερόληπτες για όλους τους υφισταμένους. Άλλωστε, η δικαιοσύνη ως ρυθμιστική κοινωνική αρχή είναι απαραίτητη για τη ρύθμιση των μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων σχέσεων σε μια κοινωνική οργάνωση, όπως είναι το σχολείο.

• Η αρχή της σωστής λήψης αποφάσεων, που υπαγορεύει ότι η λήψη της οποιασδήποτε απόφασης δεν πρέπει να είναι βεβιασμένη και με την επίδραση κακής ψυχολογίας αλλά αποτέλεσμα ήρεμης ψυχικής κατάστασης και σφαιρικής μελέτης του όλου προβλήματος. Δεν αρκεί μια απόφαση να είναι προϊόν δημοκρατικής διαδικασίας και νόμιμη, αλλά πρέπει να είναι αποτελεσματική, δηλαδή να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας.

• Η αρχή της προσαρμοστικότητας και της ευλυγισίας, κατά την οποία ο διευθυντής σχολείου οφείλει να ενεργεί ανάλογα με τα περιβαλλοντικά δεδομένα της σχολικής οργάνωσης, δηλαδή με τις εκάστοτε περιστάσεις, τις συνθήκες και τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται.

Από όσα προηγήθηκαν συνεπάγεται ότι τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης είναι ανάγκη - πέραν των ειδικών γνώσεων του κλάδου τους - να είναι γνώστες της οργανωτικής θεωρίας και να μη στηρίζονται στη διαίσθηση, στην τύχη ή σε αυτά που έπρατταν οι προκάτοχοί τους. Βέβαια, η απλή γνώση των αρχών διοίκησης δε θα εξασφαλίσει και την επιτυχή άσκηση, αφού πρέπει το διοικητικό στέλεχος να γνωρίζει και "πώς" να τις χρησιμοποιήσει. Κρίνεται απαραίτητο, δηλαδή, να διαθέτει σχετική διοικητική εμπειρία και ορισμένες ικανότητες που απαιτεί μια διευθυντική θέση στην ιεραρχία της σχολικής εκπαίδευσης.

Διοικητικά όργανα του σχολείου

Όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

Διευθυντές των τετραθέσιων και πάνω δημοτικών σχολείων μπορεί να επιλεγούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του κλάδου δασκάλων, καθώς και εκπαιδευτικοί που αναφέρονται στο Π.Δ. 323/ 1993 (ΦΕΚ 139, Α΄), με δωδεκαετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία, από την οποία τα οκτώ τουλάχιστον έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και να έχουν ασκήσει επί μία τετραετία, τουλάχιστον, διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία της οικείας βαθμίδας (ν. 3467/ 2007, άρθρο 7).

Διευθυντές των γυμνασίων και λυκείων μπορεί να επιλεγούν:

- Εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ 01 μέχρι και ΠΕ 20, για θέσεις γυμνασίων, ενιαίων λυκείων και τεχνικών επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.).
- Εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ 12, ΠΕ 14, ΠΕ 17, ΠΕ 18, ΠΕ 19 και ΠΕ 20 για θέσεις σχολικών εργαστηριακών κέντρων (Σ.Ε.Κ.) και, ελλείψει αυτών, εκπαιδευτικοί του κλάδου ΤΕ 01.
- Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του κλάδου δασκάλων, εκπαιδευτικοί του Π.Δ. 323/ 1993 (ΦΕΚ 139, Α΄) και εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των αντίστοιχων προς τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα κλάδων. Οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τα προσόντα τοποθέτησης και διορισμού σε θέσεις προσωπικού των Σ.Μ.Ε.Α. ή υπηρετούν με οργανική θέση στις Σ.Μ.Ε.Α. και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ..

Ας σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να έχουν βαθμό Α΄, με δωδεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία από την οποία τα οκτώ τουλάχιστον έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και να έχουν ασκήσει επί μία πενταετία τουλάχιστον διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή Ε.Ε.Ε.Ε.Ε. (ν. 3467/ 2006, άρθρο 7).

Ο διευθυντής του σχολείου, που επιλέγεται με το νόμο 3467/ 2006, είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει, επίσης, στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους. Λεπτομέρειες για τα καθήκοντα του διευθυντή σχολείου όσο και του υποδιευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων βλέπε άρθρα 27 έως 39 της Υ.Α. 105657/ 16-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β΄).

Υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων, υποδιευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υποδιευθυντές Σ.Ε.Κ., στα οποία ασκούνται τριακόσιοι τουλάχιστον μαθητές και λειτουργούν σε πρωινό και απογευματινό κύκλο, καθώς και υπευθύνοι τομέων Σ.Ε.Κ., μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν κατά την επιλογή με οργανική θέση στη σχολική μονάδα ή έχουν διατεθεί αποκλειστικά στο Σ.Ε.Κ. και πληρούν τα προβλεπόμενα στο Κεφάλαιο Γ΄ του άρθρου 7 του νόμου 3467/ 2006, με εξαίρεση

τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, η οποία ορίζεται σε δέκα έτη τουλάχιστον.

Οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων που επιλέγονται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις (ν. 3467/ 2006) ασκούν τα καθήκοντά τους, όπως αυτά ορίζονται στην Υ.Α. 105657/ 16-10-2002 (ΦΕΚ 1340. τ. Β΄).

Ύστερα από όλα αυτά προκύπτει το εξής ερώτημα: Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής ελληνικού σχολείου μπορούν να ανταποκριθούν πλήρως στα διευθυντικά τους καθήκοντα;

Καταρχάς, θα μπορούσε κάποιος να απαντήσει καταφατικά: πρώτο γιατί ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού έχει τη δυνατότητα να κατανέμει την εξωδιδακτική εργασία στους λοιπούς διδάσκοντες και δεύτερο γιατί και στο σχολείο υπερισχύει η μορφωτική και παιδαγωγική λειτουργία, ενώ η διοικητική λειτουργία περιορίζεται σε ορισμένες (π.χ. διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, τήρηση του σχολικού αρχείου κ.ά.) γραφειοκρατικές εργασίες.

Ωστόσο, τόσο ο διευθυντής όσο και ο υποδιευθυντής του σύγχρονου ελληνικού σχολείου δε φαίνεται να ανταποκρίνονται πλήρως στις απαιτήσεις της σχολικής ηγεσίας, εφόσον δεν έχουν την απαραίτητη εξουσία/ ευθύνη και ούτε έτυχαν της απαραίτητης κατάρτισης σε θέματα της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαΐτης, 1997, Σαΐτη και Μιχόπουλος, 2005, Γουρναρόπουλος, 2007).

Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου. Όταν στις συνεδριάσεις του συλλόγου εξετάζονται ειδικά θέματα μαθητών, μετέχουν και δύο εκπρόσωποί τους που ορίζονται από το διοικητικό συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων.

Ο σύλλογος των διδασκόντων συνεδριάζει ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του, τακτικά τουλάχιστον μία φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου και έκτακτα, όταν το κρίνει σκόπιμο ο πρόεδρος ή το ζητήσει εγγράφως για συγκεκριμένα θέματα τουλάχιστον το ένα τρίτο των μελών του. Οι συνεδριάσεις γίνονται μέσα στο ωράριο εργασίας και σε καμιά περίπτωση σε ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων.

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο, με σκοπό τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να αποφασίσει το χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων.

Στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας σχετική έρευνα (Σαΐτης, 2001), για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έδειξε ότι: "τα μέλη του διοικητικού αυτού οργάνου δεν φαίνεται να αναλαμβάνουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, πρωτοβουλίες για την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και ούτε να αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ σχολείου και φορέων

της τοπικής κοινωνίας ιδίως στα μικρά σχολεία (2 /θέσια-6 /θέσια) των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών της χώρας. Κι αυτό γιατί από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι παράγοντες όπως είναι: ο περιορισμός σε αριθμό και σε χρονική διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, ο τρόπος στελέχωσης των σχολικών μονάδων, η παντελής έλλειψη συστήματος κινήτρων των δασκάλων και η έλλειψη κατάλληλων κτηριακών εγκαταστάσεων και της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, περιορίζουν σημαντικά τις όποιες καλές διαθέσεις των εκπαιδευτικών" (σ. 83).

Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής

Σχολικό συμβούλιο. Σε κάθε δημόσιο σχολείο λειτουργεί σχολικό συμβούλιο, το οποίο αποτελείται από το σύνολο των διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή. Στα σχολικά συμβούλια των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετέχουν και τρεις εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων, που ορίζονται με απόφαση του συμβουλίου τους.

Έργο του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας ανάμεσα στους διδάσκοντες και τις οικογένειες των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος. Στην πράξη, όμως, υπάρχουν βάσιμες αμφιβολίες για την αποτελεσματική λειτουργία του ανωτέρω συλλογικού οργάνου, αφού όπως υποστηρίζεται (Σαΐτη, 1999) "ο θεσμός του σχολικού συμβουλίου είναι παραμελημένος κυρίως στις αγροτικές περιοχές της χώρας μας, διότι στο 83,7% των σχολικών μονάδων των περιοχών αυτών δε λειτουργεί ο παραπάνω θεσμός…" (σ. 50).

Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων. Οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων, που φέρει την επωνυμία του σχολείου και συμμετέχουν αυτοδικαίως σ' αυτόν. Η επιλογή των εκπροσώπων των γονέων στα συλλογικά όργανα του νόμου 1566/ 85 γίνεται με απόφαση των γενικών συνελεύσεων των γονέων κάθε σχολείου. Η διοίκηση του συλλόγου γονέων των μαθητών πρέπει να προέρχεται από εκλογές, που γίνονται με μυστική ψηφοφορία και με το σύστημα της απλής αναλογικής, στις οποίες πήραν μέρος είτε ο ένας ή και οι δύο γονείς του ενός τρίτου τουλάχιστον των μαθητών του σχολείου.

Οι σύλλογοι γονέων των σχολείων της ίδιας κοινότητας ή δήμου ή δημοτικού διαμερίσματος συγκροτούν μία ένωση γονέων, στην οποία κάθε σύλλογος εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο για μαθητές μέχρι σαράντα, των οποίων οι γονείς πήραν μέρος στις εκλογές για την ανάδειξη διοίκησης του οικείου συλλόγου. Στην περίπτωση που οι μαθητές του σχολείου είναι περισσότεροι, αναλογεί ένας εκπρόσωπος για κάθε σαράντα μαθητές.

Οι ενώσεις γονέων κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος συγκροτούν μία ομοσπονδία γονέων, στην οποία κάθε ένωση εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο για μαθητές μέχρι τετρακόσιους. Στην περίπτωση που οι μαθητές των σχολείων της ένωσης είναι περισσότεροι, αναλογεί ένας εκπρόσωπος για κάθε τετρακόσιους μαθητές. Στις κοινότητες

όπου λειτουργεί ένα σχολείο, ο σύλλογός του θεωρείται ότι αποτελεί και ένωση για την εκπροσώπησή του στην ομοσπονδία.

Οι ομοσπονδίες γονέων της χώρας συγκροτούν μία συνομοσπονδία, στην οποία κάθε ομοσπονδία εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο.

Δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας. Σε κάθε δήμο ή δημοτικό διαμέρισμα ή τμήμα του ή κοινότητα λειτουργεί δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας, η οποία αποτελείται από:

το δήμαρχο ή τον πρόεδρο της κοινότητας ή δημοτικό ή κοινοτικό σύμβουλο, που ορίζεται με απόφαση του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου, ως πρόεδρο,

εκπρόσωπο της ένωσης γονέων των μαθητών,

ένα διευθυντή σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος ορίζεται από το διευθυντή της διεύθυνσης ή του γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,

ένα διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου υπάρχει, που ορίζεται από τον προϊστάμενο της διεύθυνσης ή του γραφείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,

εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων, όπου υπάρχουν, που ορίζονται με απόφαση του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου και των οποίων ο αριθμός δεν μπορεί να υπερβεί τους δύο, και

έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, αν υπάρχει.

Η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας συγκροτείται με απόφαση του οικείου δημάρχου ή προέδρου κοινότητας, ύστερα από πρόταση των υπηρεσιών, οργανώσεων και φορέων που εκπροσωπούνται σε αυτή και λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη της έχουν οριστεί.

Η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας εισηγείται στο δήμαρχο ή πρόεδρο κοινότητας και στο δημοτικό ή κοινοτικό συμβούλιο θέματα σχετικά με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την κατανομή των πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, την ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων και παρακολουθεί την ανέγερση των σχολικών κτιρίων.

Οι εισηγήσεις της δημοτικής ή κοινοτικής επιτροπής παιδείας υποβάλλονται και στο νομαρχιακό επαρχιακό συμβούλιο. Έτσι, θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας, που αποτελεί το πρώτο όργανο λαϊκής συμμετοχής, το κύτταρο του δημοκρατικού προγραμματισμού, είναι ταυτόχρονα αυτή που διοικεί την Εφορία Σχολείων και εισηγείται στον οργανισμό τοπικής αυτοδιοίκησης θέματα παιδείας.

Στην πράξη, όμως, υπάρχουν αμφιβολίες για την αποτελεσματική λειτουργία της συγκεκριμένης επιτροπής, αφού πρόσφατη έρευνά μας (Σαΐτης, 2007), έδειξε ότι: "η δημοτική και κοινοτική επιτροπή παιδείας, ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές της χώρας, δεν μπορεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στην αποστολή της και να αναπτύξει αξιόλογες θέσεις-προτάσεις για τη σχολική εκπαίδευση. Γιατί, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, παράγοντες, όπως η έλλειψη ποιοτικής συγκρότησής της, οι συχνές αλλαγές στη σύνθεσή της, ο εισηγητικός της ρόλος και η έλλειψη

ωριμότητας εκπροσώπων των κοινωνικών φορέων που συμμετέχουν στην εν λόγω επιτροπή, επιδρούν αρνητικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του συγκεκριμένου συλλογικού οργάνου" (σ. 76).

Σχολική επιτροπή. Κάθε σχολική επιτροπή καλύπτει ένα ή περισσότερα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες. Σε επίπεδο διδακτηρίου η επιτροπή αυτή αποτελείται από εκπρόσωπο: του δήμου ή της κοινότητας, του συλλόγου γονέων των μαθητών του σχολείου, το διευθυντή του σχολείου και των μαθητικών κοινοτήτων για σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Έργο κάθε σχολικής επιτροπής είναι η διαχείριση των πιστώσεων που της διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των αντίστοιχων σχολείων (π.χ. θέρμανσης, φωτισμού κ.ά.), την αμοιβή καθαριστριών, τη διαχείριση των εσόδων από την ενδεχόμενη εκμετάλλευση των σχολικών κυλικείων, καθώς και τη λήψη κάθε άλλου μέτρου, που κρίνεται αναγκαίο για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Από την παραπάνω σύντομη παρουσίαση γίνεται φανερό ότι, σε αντίθεση με τις επιτροπές παιδείας, η σχολική επιτροπή: α) έχει αποφασιστικές αρμοδιότητες στη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων και β) συνδέει την τοπική αυτοδιοίκηση με το σχολείο και αποτελεί μια μορφή κοινωνικού ελέγχου και δημοκρατικής διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν βάσιμες αμφιβολίες για την αναποτελεσματική λειτουργία της παραπάνω επιτροπής, αφού σχετική έρευνά μας (Σαΐτης, 2000) έδειξε ότι: «ούτε το μέγεθος των Σ.Ε. (με 5-15 μέλη) επιβεβαιώνει την επιστημονική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία ο περιορισμένος αριθμός των μελών (π.χ. 3-7 άτομα) καθιστά ένα συλλογικό όργανο ευέλικτο και λειτουργικό ούτε και ο τρόπος συγκρότησής τους φαίνεται να εξασφαλίζει την καλύτερη δυνατή ηγεσία αφού το 51,5% των μελών τους, που ασκούν τα καθήκοντα του προέδρου, είναι απόφοιτοι δημοτικού σχολείου, γυμνασίου και λυκείου…Ο ρόλος των περισσότερων μελών της Σ.Ε. φαίνεται να είναι: "τυπικός" και κατά κάποιο τρόπο "υποτονικός", γιατί οι προσπάθειές τους επικεντρώνονται περισσότερο στην τήρηση των λογιστικών-γραφειοκρατικών διαδικασιών (π.χ. έγκριση δαπανών για μικροεπισκευές και πληρωμή καθαριστριών κ.ά.) και ελάχιστα στην ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών, ώστε το σχολείο να επιλύσει φθηνότερα και έγκαιρα τα λειτουργικά του προβλήματα και να αισθανθεί τη ζωντανή παρουσία του κοινωνικού του περίγυρου… (και) …η συνεργασία μεταξύ των Σχολικών Επιτροπών και των Ο.Τ.Α. δεν είναι αρμονική, αφού: (α) τα ποσά που προορίζονται για τα λειτουργικά έξοδα των σχολείων δεν αποδίδονται ολόκληρα και έγκαιρα, με συνέπεια να επηρεάζεται με τον α΄ ή β΄ τρόπο (π.χ. έλλειψη θέρμανσης, μέσων διδασκαλίας κ.ά.) η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας…».

Συμπερασματική κατάληξη

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να εξετασθεί η λειτουργία του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και λαμβάνοντας υπόψη ότι η παιδεία είναι μια σημαντική κοινωνική λειτουργία με πολλαπλότητα στόχων, ο

εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος προβάλλει ως πρωταρχική προϋπόθεση για τη δημιουργία της ελληνικής κοινωνίας του 21ου αιώνα. Για να γίνει όμως πραγματικότητα ο εκσυγχρονισμός αυτός πρέπει στον τομέα της διοίκησης να αναθεωρηθούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που σχετίζονται με τον τρόπο στελέχωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το σύστημα επιλογής και κατάρτισης των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, τον τρόπο κατάρτισης και ψήφισης της σχολικής νομοθεσίας και τον τρόπο άσκησης της εξουσίας, οι οποίοι σήμερα λειτουργούν ανασταλτικά στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Allen L. (1958), *Management and Organisati*on, McGraw-Hill, New York.

Bennett S. J. (1974), *The School: An Organisational Analysi*s, Blackie, London.

Bollen R. (1996), "School effectiveness and school improvement" in the book: *Linking school effectiveness and school improvement,* (eds) Reynolds D., Bollen R., Greemers B. etc, Routledge, London.

Γκότοβος Α. (1990*), Η Λογική του Υπαρκτού Σχολεί*ου, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Γουρναρόπουλος Γ. (2007), *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*, Διδακτορική Διατριβή στο ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.

Ζευγαρίδης Σ. (1983), *Οργάνωση και Διοίκηση,* τόμος Δ΄, Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Hiner O. (1972), Business Administration: An introductory study, Longman, London.

Hoy W. and Miskel C. (1987), Educational Administration: Theory Research and Practice, Lane Akers, Inc, New York.

Koontz H. and O'Donnell C. (1983, 1984), *Οργάνωση και Διοίκηση*, Εκδόσεις Παπαζήση, (μετάφραση Χρ. Βαρδάκος), τόμος Α΄, Γ΄, Αθήνα.

Κωνσταντίνου Χ. (1998), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Κωνσταντίνου Χ. (1994), *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη, Αθήνα.

Ξωχέλλης Π. (1997), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Paisey A. (1992), *Organisation and Management in Schools*, 2nd edition Longman, London.

Πουλής Π. (2006), *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*, Εκδόσεις Α. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη.

Σαΐτη Ά. και Μιχόπουλος Α. (2005), "*Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων*", Επιστήμες Αγωγής - Πρώην «*Σχολείο και Ζωή*», τεύχος 4, σσ. 43-56.

Σαΐτη Ά. (2003), "Ο θεσμός του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης και η διοικητική αποκέντρωση στην εκπαίδευση: Θεσμοί σε κρίση", *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τεύχη 132-133*,* σσ. 75-84.

Σαΐτη Ά. (2000), *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Εκδόσεις Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

Σαΐτη Ά. (1999), "Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση: Η περίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου" στο περιοδικό *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 14, σσ. 40-52.

Σαΐτης Χ. (2007), "*Στάσεις και Αντιλήψεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων για τη Λειτουργικότητα της Δημοτικής και Κοινοτικής Επιτροπής Παιδείας (Δ.Κ.Ε.Π.)*", Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 150, Ιούλιος-Σεπτέμβριος, σσ. 55-78.

Σαΐτης Χ. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαΐτης Χ. (2001), *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων,* Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Σαΐτης Χ. (2000), "*Η Συμβολή της Σχολικής Επιτροπής στην Αποτελεσματική Λειτουργία του Σχολείου*", Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 17, Μάιος, σσ. 28-49.

Σαΐτης Χ. (1997), "Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση", Δημόσιος Τομέας, τεύχος 127, σσ. 33-38.

Σαΐτης Χ. (1994), *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Schwenk B. and Brinkmann W. (1992), "*Σχολείο, σχολική αγωγή*" στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια* Λεξικό, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, τόμος 8, Αθήνα, σσ. 4637-4639.
Σκουρής Β. (1995), *Δίκαιο της Παιδείας*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Θεσσαλονίκη.
Σπηλιωτόπουλος Ε. (2000), *Εγχειρίδιο Διοικητικού Δικαίου*, 10η έκδοση, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα.
Εκπαιδευτική Νομοθεσία
Ν. 1566/ 1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α΄), για "*τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*".
Ν. 1268/ 1982 (ΦΕΚ 87, τ. Α΄), για "*τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*".
Ν. 1404/ 1983 (ΦΕΚ 173, τ.Α΄), για "*τη δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*".
Ν. 2916/ 2001 (ΦΕΚ 114, τ. Α΄), για "*τη διάρθρωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής*".
Ν. 2527/ 1997 (ΦΕΚ 206, τ. Α΄), για "*τη τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων του ν. 2190/1994 και άλλες διατάξεις*".
Ν. 2327/ 1995 (ΦΕΚ 156, τ. Α΄), για "*το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών*".
Ν. 2649/ 1998 (ΦΕΚ 246, τ. Α΄), για "*τη κύρωση της συμφωνίας μεταξύ της κυβέρνησης της ελληνικής δημοκρατίας και της κυβέρνησης της δημοκρατίας της Αλβανίας για διεθνή οδική μεταφορά επιβατών και εμπορευμάτων*".
Ν. 2503/ 1997, (ΦΕΚ 107, τ. Α΄), για "*τη διοίκηση, οργάνωση, στελέχωση της περιφέρειας, ρύθμιση θεμάτων για την τοπική αυτοδιοίκηση και άλλες διατάξεις*".
Ν. 3467/ 2006, (ΦΕΚ 128, τ. Α΄), για την "*επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*".
Ν. 3475/ 2006, (ΦΕΚ 146, τ. Α΄), για την "*οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*".
Υ.Α. 105657/ Δ1/ 16-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β΄) Περί καθορισμού «*Καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης…*».

Διαδικασία και όργανα λήψης αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης

Α. Αθανασούλα – Ρέππα
Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη
Στην εργασία αυτή προσπαθούμε να δώσουμε μια εισαγωγική γνωριμία του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με το πεδίο της λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων αφού από την ανάληψη υπηρεσίας του μέχρι τη συνταξιοδότηση καλείται να λαμβάνει ή να συμμετέχει στη συμμετοχή λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων. Για το λόγο αυτό, καταγράφεται η διαδικασία λήψης των εκπαιδευτικών αποφάσεων και τα όργανα που εξουσιοδοτούνται για τη λήψη αυτή. Αναπτύσσονται και συγκρίνονται τα υποδείγματα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων και περιγράφονται οι τεχνικές και μέθοδοι που βοηθούν στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων των ατόμων που λαμβάνουν αποφάσεις.

Λέξεις κλειδιά: Λήψη αποφάσεων, όργανα διοίκησης, τεχνικές λήψης αποφάσεων

Ορισμός και σημασία της εκπαιδευτικής απόφασης

Κάθε εκπαιδευτικός από την ορκωμοσία του μέχρι την αφυπηρέτησή του διανύει μια μακρά πορεία στον εργασιακό του χώρο όπου πολύ συχνά αν όχι καθημερινά καλείται τόσο ατομικά όσο και συλλογικά μετέχοντας σε διάφορα όργανα της σχολικής μονάδας ή ευρύτερα του εκπαιδευτικού συστήματος, να λαμβάνει εκπαιδευτικές αποφάσεις. Καλείται δηλαδή καθημερινά να εκφράζει τη βούλησή του για την επίλυση ή διευθέτηση ορισμένων θεμάτων, μέσω μιας συστηματικής διαδικασίας επιλογής κατευθύνσεων δράσης. Για να υπάρχει όμως «κατάσταση απόφασης» θα πρέπει να συντρέχουν οι εξής προϋποθέσεις:

α) Να υπάρχουν δύο τουλάχιστον εναλλακτικές λύσεις, ώστε να υπάρχει το περιθώριο επιλογής και να μην είναι επιβεβλημένος ο μονόδρομος, και

β) να υπάρχει ελευθερία για την επιλογή, γιατί αν κάποιες λύσεις ή ενέργειες επιβάλλονται ή αποκλείονται τότε παύει να υφίσταται η «κατάσταση απόφασης».

Υπάρχουν αποφάσεις που παίρνονται σε προσωπικό επίπεδο για λογαριασμό του κάθε ατόμου και αποφάσεις που παίρνονται για λογαριασμό του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Οι Thoresen και Mehrens (1967), ορίζουν την απόφαση ως μια διαδικασία επιλογής μιας κατεύθυνσης δραστηριοτήτων ανάμεσα σε έναν αριθμό εναλλακτικών λύσεων. Άλλοι πάλι την ορίζουν, ως τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία επιλέγεται μια σειρά ενεργειών ως ικανή για την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος.(Σαΐτης 2001, Δημητρόπουλος 2003). Οι αποφάσεις που σχετίζονται με θέματα του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι ονομάζονται εκπαιδευτικές αποφάσεις.

Η Αθανασούλα – Ρέππα (1999) ορίζει την εκπαιδευτική απόφαση ως εξής:

Εκπαιδευτική απόφαση είναι η συνειδητή έκφραση βούλησης επιλογής μιας ενέργειας από ένα μονομελές ή συλλογικό όργανο της εκπαίδευσης, που έχει τη σχετική εξουσία (αρμοδιότητα, εξουσιοδότηση) για να εκφρά-

σει αυτή τη βούληση , και η οποία, ανάλογα με τη μορφή και το όργανο που αποφασίζει στοχεύει στην επίτευξη ενός στόχου που αφορά: α) στη συμπεριφορά είτε του συνόλου των εργαζομένων ή εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα ή στον εκπαιδευτικό οργανισμό, είτε μιας ομάδας εργαζομένων και εμπλεκομένων, είτε ενός ατόμου, β) στα κάθε φύσης μέσα που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα ή η εκπαιδευτική μονάδα και γ) στις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ή της εκπαιδευτικής μονάδας με παράγοντες εκτός αυτού ή αυτής.

Εκπαιδευτικές αποφάσεις λαμβάνονται σε όλα τα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος ή της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά διαφέρουν ως προς την έκταση και το πεδίο που αφορούν.

Σημασία όμως δεν έχει απλά το να παίρνονται αποφάσεις, αλλά το ποιες αποφάσεις και πώς παίρνονται, αν δηλαδή είναι οι ενδεδειγμένες για τον εκπαιδευτικό οργανισμό ή το εκπαιδευτικό σύστημα σε δεδομένη στιγμή καθώς και αν παίρνονται με τον ορθολογικό τρόπο.

Εξουσιοδότηση – εκχώρηση αρμοδιοτήτων

Όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα αποφάσεις λαμβάνονται σε όλα τα επίπεδα διοίκησης, από το ανώτατο μέχρι το κατώτατο και είναι αυτές που παίζουν το βασικό ρόλο στη λειτουργία του κάθε οργανισμού. Για να είναι όμως σε θέση ένα όργανο ή ένα στέλεχος διοίκησης να λάβει μια απόφαση, θα πρέπει να έχει και τη σχετική εξουσία να το κάνει. Τα ανώτατα διοικητικά όργανα διαθέτουν πρωτογενή εξουσία (ίδιο δικαίωμα) για δράση, ενώ τα ιεραρχικά υφιστάμενα παράγωγη, δηλαδή εξουσία που τους εκχωρείται (Αθανασούλα – Ρέππα 1999).

Η εξουσιοδότηση ως οργανο- διοικητική έννοια σημαίνει εκχώρηση εξουσίας και ευθύνης (αρμοδιότητας) από ένα ανώτερο /υπερκείμενο ιεραρχικό όργανο ή θέση σε ένα κατώτερο /υποκείμενο όργανο ή θέση. Η αρμοδιότητα (το σύνολο των καθηκόντων που παραχωρούνται στα κατώτερα κλιμάκια) μπορεί να αφορά:στη λήψη αποφάσεων , στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στη χορήγηση εντολών, στη διαχείριση καταστάσεων

Η αποτελεσματική μεταβίβαση αρμοδιοτήτων απαιτεί: σαφώς καθορισμένους στόχους και χρονοδιάγραμμα, σαφώς καθορισμένα κριτήρια και στάδια αναθεώρησης των διαδικασιών.

Ακόμα απαιτεί την εξασφάλιση της «τεχνικής υποδομής» για την άσκηση αυτών των αρμοδιότητων.

Η εξουσιοδότηση είναι ενέργεια δύσκολη και πολύπλοκη και διέπεται από βασικές αρχές που στηρίζονται στα εξής.

Στην ιεράρχηση των αρμοδιοτήτων (ποιες θα μεταβιβαστούν).

Στην επιλογή προσώπων, δηλαδή σε ποιους αυτές θα μεταβιβαστούν.

Στον τρόπο εκχώρησης. Συνήθως η εκχώρηση γίνεται εγγράφως, με απλό έγγραφο, με νομοθέτημα, ή με απόφαση υπερκείμενου οργάνου.

Στην πεποίθηση αυτού που εξουσιοδοτεί, ότι είναι αιτιολογημένη ανάγκη να μεταβιβάσει μέρος των αρμοδιοτήτων του σε κατώτερες διοικητικές θέσεις ή όργανα.

Στην πεποίθηση αυτού που εξουσιοδοτεί ότι εκείνος ή εκείνοι προς τους οποίους εκχωρούνται οι αρμοδιότητες θα ανταποκριθούν σ' αυτές.

Στη συγκεκριμενοποίηση και απόλυτη κατανόηση των δραστηριοτήτων που μεταβιβάζονται.

Στην αντιστοιχία ανάμεσα σε εξουσία και ευθύνη (δηλαδή στο δικαίωμα ενέργειας, αλλά και στην υποχρέωση ανάληψης των επιπτώσεων), που σημαίνει ότι αυτός στον οποίο εκχωρείται με εξουσιοδότηση δικαίωμα εξουσίας σ' οποιαδήποτε έκταση έχει και την αντίστοιχη υποχρέωση της ευθύνης στην ίδια έκταση, αφού του έχουν εξασφαλιστεί και οι αντίστοιχες υποδομές.

Το ίδιο θα πρέπει να ισχύει και αντίστροφα, δηλαδή όταν μεταβιβάζεται ευθύνη πρέπει να μεταβιβάζεται και αντίστοιχη εξουσία. Στην πράξη όμως αυτή η αρχή δεν τηρείται πάντα. Και ενώ υπάρχουν σπάνιες περιπτώσεις μεταβίβασης εξουσίας χωρίς την αντίστοιχη ευθύνη, δεν συμβαίνει το ίδιο και στην άλλη περίπτωση, κατά την οποία γίνεται μεταβίβαση ευθύνης χωρίς όμως την αντίστοιχη μεταβίβαση εξουσίας. Και αυτό συμβαίνει γιατί, όπως υποστηρίζεται, υπάρχει έμφυτη τάση στους ανθρώπους να θέλουν (ή να επιδιώκουν) να μεταθέτουν ευθύνες που έχουν οι ίδιοι σε άλλους, χωρίς να μεταβιβάζουν και την αντίστοιχη εξουσία. Σε κάθε περίπτωση όμως θα πρέπει να μη διαφεύγει το γεγονός της «αρχής της διατήρησης της υπευθυνότητας από τον εξουσιοδοτούντα», δηλαδή μπορεί να μεταβιβάζονται εξουσία και ευθύνη στους υφισταμένους, αλλά η υπευθυνότητα απέναντι στον προϊστάμενο δεν μπορεί να μεταβιβαστεί.

Στην περίπτωση που δεν τηρούνται οι αρχές αυτές τότε ισχύει η λεγόμενη ελαττωματική εξουσιοδότηση, που σημαίνει ότι υπάρχουν κενά, λάθη, ασάφειες, επικαλύψεις, συγχύσεις και συγκρούσεις αρμοδιοτήτων, γεγονότα και στοιχεία που είναι σε βάρος της αποδοτικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς δημιουργούν ένα πλήθος παρενεργειών και δυσλειτουργιών (συγκρούσεις, επιθετικότητα, καθυστερήσεις, γραφειοκρατικές διαδικασίες κλπ).

Επίπεδα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων

Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις λαμβάνονται ανάλογα με το περιεχόμενο και το χώρο άσκησης των διοικητικών αρμοδιοτήτων σε Εθνικό, Νομαρχιακό και Τοπικό επίπεδο. Η σχολική μονάδα εντάσσεται σε αυτό το ιεραρχικά οργανωμένο διοικητικό σύστημα και υπάγεται στο τοπικό επίπεδο. Επίσης σύμφωνα με πολλούς μελετητές οι αποφάσεις λαμβάνονται σε τρία επίπεδα διοίκησης και χαρακτηρίζονται ανάλογα με το επίπεδο (Πασιαρδής 2004). Τα τρία επίπεδα είναι το Ανώτερο /στρατηγικό, στο οποίο λαμβάνονται στρατηγικές αποφάσεις, το Μεσαίο /διαχειριστικό που λαμβάνονται διαχειριστικές αποφάσεις και το Κατώτερο/ λειτουργικό που λαμβάνονται λειτουργικές αποφάσεις. Σε μια σχολική μονάδα συναντάμε και τα τρία επίπεδα λήψης αποφάσεων.

Επίσης στη σχολική μονάδα μπορούμε να διακρίνουμε τα διοικητικά (Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Σύλλογος Διδασκόντων), τα διαχειριστικά (π.χ, Σχολική Επιτροπή) τα κατώτερα και τα υποστηρικτικά όργανα (π.χ Σχολικό Συμβούλιο, Σύλλογος Γονέων, Μαθητικές Κοινότητες), τα οποία όλα μαζί διευκολύνουν το έργο της σχολικής μονάδας. Η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στα διάφορα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας (από το ανώτε-

ρο στο κατώτερο) συναρτάται με το είδος των αποφάσεων που λαμβάνονται στα επίπεδα αυτά και αφορά όλα τα είδη των εκπαιδευτικών μονάδων.

Όργανα που λαμβάνουν εκπαιδευτικές αποφάσεις

Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις λαμβάνονται από διάφορα όργανα τα οποία αποτελούνται από φυσικά πρόσωπα και ανήκουν είτε στο κράτος, είτε σε άλλα νομικά πρόσωπα δημοσίου (Ν.Π.Δ.Δ.) ή ιδιωτικού δικαίου (Ν.Π.Ι.Δ).

Με βάση την έκταση της κατά τόπο αρμοδιότητας τα όργανα διοίκησης του δημόσιου τομέα και σε πολλές περιπτώσεις και του ιδιωτικού διαιρούνται σε κεντρικά και περιφερειακά. Κεντρικά όργανα είναι τα κρατικά εκείνα όργανα που η κατά τόπο αρμοδιότητά τους για λήψη αποφάσεων εκτείνεται σε όλη την επικράτεια, ενώ περιφερειακά διοικητικά όργανα του κράτους είναι αυτά που η αρμοδιότητά τους για λήψη αποφάσεων περιορίζεται μέσα σε ορισμένη διοικητική περιφέρεια. Για παράδειγμα κεντρικό όργανο είναι ο Γενικός Διευθυντής Προσωπικού Α/θμιας και Β/μιας Εκπαίδευσης ή το Ανώτατο Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ αντίθετα περιφερειακό όργανο είναι ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης π.χ Ηπείρου ή το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Α/θμιας Εκπαίδευσης της ίδιας Περιφέρειας.

Με ειδικές εξουσιοδοτήσεις μεταβιβάζεται από τα κεντρικά στα περιφερειακά όργανα εξουσία για την άσκηση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων (σύστημα αποσυγκέντρωσης και αποκέντρωσης της εξουσίας) .

Με βάση τον αριθμό των ατόμων – μελών που είναι εξουσιοδοτημένα να εκφράσουν βούληση, τα διοικητικά όργανα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

σε όργανα – άτομα (μονομελή), όπου ένα άτομο μόνο είναι εξουσιοδοτημένο να παίρνει αποφάσεις π.χ διευθυντής εκπαιδευτικού οργανισμού, και

σε όργανα συλλογικά που αποτελούνται από περισσότερα του ενός άτομα και τα οποία μόνο από κοινού μπορούν να πάρουν αποφάσεις. Δεν μπορεί δηλαδή κάθε άτομο που συμμετέχει στο συλλογικό όργανο να θεωρηθεί αυθύπαρκτο όργανο ή να ενεργήσει αυτοτελώς (π.χ κάθε εκπαιδευτικός που μετέχει στο σύλλογο διδασκόντων δε μπορεί να πάρει ξεχωριστή απόφαση ο ίδιος).

Η λειτουργία των συλλογικών οργάνων διέπεται από ορισμένους κανόνες νομιμότητας. Αυτοί αφορούν π.χ στη νόμιμη σύνθεση, στο προεδρείο, στην απαρτία, στη συνεδρίαση, στην πλειοψηφία η οποία απαιτείται για τη λήψη μιας απόφασης. Αυτά τα στοιχεία σηματοδοτούν σε μεγάλο βαθμό και τη δυναμική σχέση που αναπτύσσεται μέσα στην ομάδα κατά τη λήψη μιας απόφασης (Αθανασούλα – Ρέππα 1999).

με βάση το εύρος της εξουσίας τα όργανα λήψης αποφάσεων διακρίνονται σε:

Τα αποφασιστικά όργανα και είναι αυτά που από το νόμο έχουν την εξουσία να εκδίδουν από μόνα τους (χωρίς τη σύμπραξη άλλου ανώτερου οργάνου) και εκτελεστές διοικητικές πράξεις (είναι δηλαδή διοικητικές αρχές). Τα όργανα αυτά έχουν τις λεγόμενες «αποφασιστικές αρμοδιότητες». Για παράδειγμα αποφασιστικό όργανο είναι ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης

όταν εκδίδει βάσει νόμου μια απόφαση συγκρότησης επιτροπής βαθμολογικού ή εξεταστικού κέντρου.

Αντίθετα τα εκτελεστικά όργανα είναι επιφορτισμένα με αρμοδιότητες εκτέλεσης και διαχείρισης υποθέσεων της εκπαίδευσης, οι οποίες υποθέσεις στο σύνολό τους υπαγορεύονται κυρίως από τα αποφασιστικά όργανα.

Τα γνωμοδοτικά- συμβουλευτικά – εισηγητικά όργανα δεν έχουν ούτε αυτά αποφασιστικές αρμοδιότητες, αλλά όπως το λέει και η ονομασία τους εκφέρουν γνώμη ή συμβουλεύουν και εισηγούνται προτάσεις προς τα όργανα που παίρνουν την τελική απόφαση (δεν εκδίδουν εκτελεστές αλλά προπαρασκευαστικές πράξεις).

Συνεργασία μονομελών και συλλογικών, αποφασιστικών και εκτελεστικών ή γνωμοδοτικών οργάνων παρατηρείται και στο μικρο- επίπεδο του εκπαιδευτικού οργανισμού, όταν π.χ ο Διευθυντής συστήνει ειδικότερες ομάδες εργασίας για να προετοιμάσουν μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, ή να συγκεντρώσουν τα δικαιολογητικά εγγραφής, ή να εκφράσουν άποψη για τη διαγωγή μαθητή ή εκπαιδευόμενου κλπ.

Όπως προκύπτει κατά τη λειτουργία των συλλογικών οργάνων για τη λήψη μιας απόφασης αναπτύσσεται μια δυναμική σχέση μεταξύ των μελών τους, που στηρίζεται στα συμφέροντα, στις αξίες και στη δύναμη του κάθε προσώπου. Η σύνθεση αυτών των διαδικασιών μας δίνει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης και της συνεχούς μετάλλαξης των συσχετισμών δυνάμεων μέσα στην ίδια την ομάδα (δυναμική της ομάδας).

Κατά τους Everard και Morris (1999:89) με βάση τη δυναμική των ομάδων οι εκπαιδευτικές αποφάσεις συχνά δεν είναι αποτέλεσμα λογικής και εποικοδομητικής συζήτησης, αλλά ικανή εκτέλεση του «παιχνιδιού». Συνήθως οι περισσότερο αποτελεσματικές αποφάσεις παίρνονται όταν υπάρχει δυναμική ισορροπία της ομάδας, ως αποτέλεσμα της αλληλοεξουδετέρωσης των αντίρροπων δυνάμεων που δρουν προς αυτή.

Οι συγκρούσεις κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων

Όπως είναι επόμενο, αφού μέσα στην ομάδα αναπτύσσεται μια δυναμική, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης να υπάρξουν αντιθέσεις και συγκρούσεις (ανεπιθύμητες δηλαδή καταστάσεις που προκύπτουν από την ενέργεια ενός ατόμου ή ομάδας να επηρεάσει την επιθυμητή ενέργεια άλλου ατόμου ή ομάδας), λόγω των διαφορετικών συμφερόντων, του συστήματος αξιών και των διαφορετικών στόχων που κάθε ομάδα ή ομάδες θέτουν. Το θέμα των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και η διευθέτησή τους είναι επίσης ένα από τα σημαντικά θέματα που αφορά στην αποτελεσματική λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων και στην αποδοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι συγκρούσεις μπορεί να εμφανιστούν όχι μόνο μεταξύ των ιεραρχικά δομημένων οργάνων της εκπαίδευσης, αλλά και μεταξύ των υποστηρικτικών οργάνων ή μεταξύ ιεραρχικών οργάνων και μαθητών, συλλόγου γονέων και κηδεμόνων κλπ., ή απλά μεταξύ εμπλεκομένων τυπικά και άτυπα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί να είναι δηλαδή διαπροσωπικές (π.χ μεταξύ εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας), μπορεί να είναι διομαδικές (π.χ μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων) και μπορεί να είναι με-

ταξύ ατόμων και ομάδων (π.χ ενός εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων) (Owens 2001:308). .

Το εκπαιδευτικό στέλεχος θα πρέπει να έχει την ικανότητα και τις δεξιότητες να αναγνωρίζει τις συγκρούσεις σε όλες τις περιπτώσεις λήψης αποφάσεων και να είναι σε θέση να διαβλέπει αν αυτές θα συμβάλλουν στην πρόοδο ή θα δημιουργήσουν προβλήματα στη λειτουργία του οργανισμού, ώστε να τις διευθετεί κατάλληλα.

Οι πηγές των συγκρούσεων στον εκπαιδευτικό οργανισμό μπορεί να είναι πολλές και ποικίλες (Owens, 2001:311 και μετά), αυτές μπορεί να είναι:

Το σύστημα της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Συνήθως η προβληματική επικοινωνία και η ανεπαρκής ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι και η κυριότερη πηγή των συγκρούσεων.

Η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού. Γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, ανομοιογένεια προσωπικού εκπαιδευτικού και λοιπού, μέγεθος του εκπαιδευτικού οργανισμού, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, τρόπος συμμετοχής στο σύστημα εξουσίας κλπ.

Οι αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων. Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελείται από ομάδες ατόμων επίσημα ή ανεπίσημα οργανωμένες με διαφορετικά συμφέροντα η κάθε μια. Όταν οι αλληλεπιδράσεις των ομάδων έχουν το στοιχείο της κυριαρχίας, τότε εμφανίζονται συμπτώματα συγκρούσεων, που μπορεί να συμβούν σε όλα τα επίπεδα διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων. Τέτοια παραδείγματα συγκρούσεων άτυπων κυρίως ομάδων (π.χ ομάδων εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων που προσπαθούν να πάρουν πρώτη ανάθεση διδασκαλίας ομοειδών γνωστικών αντικειμένων κλπ), συναντώνται αρκετά συχνά κατά την έναρξη του σχολικού έτους κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι ανθρώπινοι παράγοντες. Κάθε άτομο έχει διαφορετική προσωπικότητα και προσπαθεί να ικανοποιήσει τις προσδοκίες του από τον επαγγελματικό του ρόλο και την κοινωνική του θέση με διαφορετικό τρόπο. Όταν το άτομο δεν είναι ικανοποιημένο ή δεν μπορεί να συγκρατήσει τις φιλοδοξίες του, είναι πολύ πιθανό να αποτελέσει πηγή συγκρούσεων και αντιθέσεων μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Ακόμα η διαφορετική εκπαίδευση ή το σύστημα πολιτισμικών αξιών που έχουν τα άτομα που παίρνουν τις διάφορες αποφάσεις είναι πολύ πιθανό να αποτελούν αίτια συγκρούσεων, καθώς κάθε άτομο εξετάζει το ανακύπτον θέμα διαφορετικά.

Είδη εκπαιδευτικών αποφάσεων και συνθήκες λήψης τους

Εκτός από τις Στρατηγικές, Διαχειριστικές και Λειτουργικές αποφάσεις που όπως αναφέρθηκε λαμβάνονται ανάλογα με το επίπεδο ιεραρχίας μέσα στον οργανισμό ή στο εκπαιδευτικό σύστημα, μια άλλη ταξινόμηση των εκπαιδευτικών αποφάσεων, είναι και αυτή που τις κατατάσσει σε προγραμματισμένες και μη προγραμματισμένες αποφάσεις, καθώς τα διοικητικά στελέχη και τα διοικητικά όργανα, οποιουδήποτε επιπέδου παίρνουν διαφορετικά είδη αποφάσεων κάτω από διαφορετικές συνθήκες (Αθανασούλα – Ρέππα 1999).

α) Προγραμματισμένες αποφάσεις

Οι αποφάσεις αυτές είναι κατά βάση τυποποιημένες και αφορούν συνήθως προβλήματα ρουτίνας. Λαμβάνονται στη βάση κάποιας καθορισμένης πολιτικής, κανόνων, μεθόδων και διαδικασιών. Τέτοιες αποφάσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μπορεί να είναι η απόφαση κατανομής των τμημάτων, η ανάθεση των μαθημάτων στο προσωπικό, οι εγγραφές των μαθητών /εκπαιδευομένων, το ωρολόγιο πρόγραμμα κλπ.

β) Μη προγραμματισμένες αποφάσεις

Αυτές, σε αντίθεση με τις προηγούμενες, δεν λαμβάνονται στη βάση κάποιας καθορισμένης πολιτικής και δεν αναφέρονται σε περιπτώσεις ρουτίνας. Συνήθως αναφέρονται σε κάτι καινούργιο που επιδρά στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού και σε αβέβαιες καταστάσεις (π.χ απρόβλεπτη κατάσταση που προκύπτει από βίαιη συμπεριφορά μαθητών στο σχολείο, ή από απρογραμμάτιστη επίσκεψη ενός ηγετικού στελέχους, ή από αλλαγή θεσμικού πλαισίου, ή εισαγωγή νέας διδακτικής μεθόδου, ή νέων σχολικών εγχειριδίων κλπ).

Οι συνθήκες που λαμβάνονται οι αποφάσεις μπορεί να είναι συνθήκες βεβαιότητας, αβεβαιότητας και κινδύνου:

Βεβαιότητα όταν ο λαμβάνων μια απόφαση γνωρίζει επακριβώς ποιες είναι οι πιθανότητες των εκβάσεων από κάθε εναλλακτική λύση που θα εφαρμόσει.

Κίνδυνο (ρίσκο) όταν ο αποφασίζων εκτιμά τις πιθανότητες των εκβάσεων από κάθε εναλλακτική λύση, αλλά δεν πετυχαίνει να εξασφαλίσει εκατό τοις εκατό το αποτέλεσμα. Έτσι οι προβλέψεις μπορεί μεν να υπάρχουν, αλλά ο κίνδυνος ενυπάρχει πάντα στις διάφορες εναλλακτικές λύσεις.

Αβεβαιότητα όταν ο αποφασίζων δεν γνωρίζει τις πιθανότητες των εκβάσεων κάθε εναλλακτικής λύσης, και έτσι η πιθανότητα επιτυχίας ή αποτυχίας δεν είναι ξεκάθαρη σε κάθε εναλλακτική λύση. Όσο πιο έντονα είναι τα στοιχεία της αβεβαιότητας και του κινδύνου, τόσο πιο δύσκολες γίνονται οι συνθήκες λήψης μιας απόφασης. Σήμερα που οι συνθήκες αλλάζουν ραγδαία όλο και περισσότερο εντείνονται τα στοιχεία που δημιουργούν ένα πλαίσιο λήψης απόφασης με «ρίσκο» στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Κλασσικό και συμπεριφορικό υπόδειγμα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων

Τα υποδείγματα λήψης αποφάσεων μπορούν να ταξινομηθούν γενικά σε δύο κύριες κατηγορίες: Στα κλασσικά (classical) και στα συμπεριφορικά (behavioral). Τα κλασσικά αναφέρονται κυρίως στον ορθολογικό τρόπο λήψης μιας απόφασης, ενώ τα συμπεριφορικά δίνουν προτεραιότητα σε άλλα στοιχεία και όχι στον ορθολογισμό, (όπως π.χ συναισθήματα, ικανοποίηση, ταχύτητα κλπ).

Σύμφωνα με το κλασσικό υπόδειγμα που στηρίζεται στον πλήρη ορθολογισμό, η διαδικασία λήψης απόφασης μπορεί να διαβαθμιστεί σε κάποια λογικά βήματα. Αρκετοί συγγραφείς (Everard και Morris, 1999, Mintzberg και άλ. 1976, Simon 1997, κ.άλ.) έχουν προτείνει διάφορες διαβαθμίσεις στα βήματα αυτά, αλλά η πιο διαδεδομένη μορφή είναι αυτή που περιγράφει τα έξι βήματα όπως φαίνονται κατωτέρω (Drucker 1993):

αναγνώριση προβλήματος,

δημιουργία εναλλακτικών λύσεων,
αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων,
επιλογή της ορθολογικότερης μεταξύ των εναλλακτικών λύσεων,
εφαρμογή της επιλεγείσας εναλλακτικής λύσης και
αξιολόγηση του αποτελέσματος.

Το κλασσικό υπόδειγμα λήψης αποφάσεων, χαρακτηρίζει τους ή τον λαμβάνοντα αποφάσεις ως ένα εντελώς ορθολογικό άτομο. Ειδικότερα αυτός θεωρείται ότι μπορεί να: 1) αναγνωρίζει όλες τις πιθανότητες των εναλλακτικών λύσεων, 2) είναι ενήμερος για όλες τις πιθανές συνέπειες κάθε εναλλακτικής λύσης, 3) είναι ικανός να αξιολογεί όλες τις πιθανές συνέπειες σε σχέση με το σύστημα αξιών, 4) είναι ικανός να ταξινομεί τις εναλλακτικές λύσεις με σειρά προτεραιότητας για τη συνάντηση των αντικειμενικών στόχων και 5) να επιλέγει την εναλλακτική λύση που μεγιστοποιεί το αποτέλεσμα των αντικειμενικών στόχων. Το κλασσικό υπόδειγμα θεωρεί επίσης ότι ο λαμβάνων μια απόφαση έχει εξαιρετική και πλήρη πληροφόρηση για όλες τις απαιτούμενες συνθήκες για λήψη απόφασης και αναζητά το μέγιστο των προσδοκώμενων αντικειμενικών στόχων.

Συνήθως όμως οι διευθυντές (και άλλοι ιθύνοντες) των εκπαιδευτικών οργανισμών δεν εξακριβώνουν πάντα ότι υπάρχει πρόβλημα. Αλλά ακόμη και όταν υπάρχει, αυτοί δεν διερευνούν συστηματικά όλες τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις. Έχουν περιορισμούς στο χρόνο, το κόστος και τη διαδικασία πληροφόρησης. Έτσι αυτοί δημιουργούν μια μερική λίστα από εναλλακτικές λύσεις του προβλήματος στηριζόμενοι κυρίως στην εμπειρία τους, στη διαίσθησή τους, στις συμβουλές άλλων και αρκετές φορές στη δημιουργική σκέψη. Ο ορθολογισμός έτσι είναι περιορισμένος και ο Simon (1997) τον αποκαλεί με τον όρο «οριοθετημένο ορθολογισμό», προκειμένου να περιγράψει την προοπτική αυτού που λαμβάνει απόφαση και ο οποίος θα ήθελε να επιτύχει το καλύτερο αποτέλεσμα αλλά συνήθως συμβιβάζεται με τα λιγότερα παρά με τα καλύτερα. Στην ουσία δηλαδή ο λήπτης απόφασης αναζητά και επιλέγει την πρώτη εναλλακτική λύση που ξεπερνά κάποιο ελάχιστο επίπεδο προσδοκίας και παραιτείται από την αναζήτηση κάποιας άλλης καλύτερης.

Έτσι στον αντίποδα του πλήρους ορθολογικού υποδείγματος λήψης απόφασης έχει αναπτυχθεί το συμπεριφορικό υπόδειγμα που αμφισβητεί βασικές παραδοχές του ορθολογικού και στηρίζεται και σε άλλα στοιχεία όπως για παράδειγμα συναισθηματικά, ικανοποίηση, φιλοδοξίες, κλπ. Η Mary Zey (1992) συνοψίζει τις υποθέσεις του συμπεριφορικού υποδείγματος ως ακολούθως:

Οι αποφάσεις μπορεί πάντα να βασίζονται σε ένα μη ολοκληρωμένο και, ως ένα βαθμό, ανεπαρκές μη κατανοητό πλαίσιο προς την αλήθεια της φύσης του εμφανιζόμενου προβλήματος.

Οι αποφασίζοντες συνήθως ποτέ δεν μπορούν να πετύχουν τη δημιουργία όλων των πιθανών εναλλακτικών λύσεων για μελέτη.

Οι εναλλακτικές λύσεις πάντα αξιολογούνται ελλιπώς γιατί είναι αδύνατο να προβλέπονται με ακρίβεια όλες οι συνέπειες που συνοδεύουν κάθε εναλλακτική λύση.

Η τελική απόφαση ακολουθείται από την εναλλακτική λύση που βασίζεται περισσότερο σε κάποια κριτήρια επιλογής παρά στη μεγιστοποίηση ή

στη βελτιστοποίηση του αποτελέσματος, επειδή είναι αδύνατο να προσδιοριστεί ποια εναλλακτική λύση είναι η καλύτερη.

Με βάση τις παραδοχές αυτές και τη θεωρία του «οριοθετημένου» ορθολογισμού αναπτύσσεται μια προσέγγιση που θεμελιώνεται στην αρχή της ικανοποίησης. Αυτή η προσέγγιση της λήψης απόφασης σχετίζεται με την επιλογή της πρώτης εναλλακτικής λύσης που ικανοποιεί τα ελάχιστα των κριτηρίων αποδοχής, χωρίς να εξερευνά όλες τις πιθανότητες εναλλακτικών λύσεων.

Ο κανόνας στη διαδικασία αυτή είναι η επάρκεια της λύσης και όχι η μεγιστοποίηση ή βελτιστοποίηση. Έτσι όταν η αβεβαιότητα και η σύγκρουση υπερισχύουν, τότε η εφαρμογή μιας ικανοποιητικής στρατηγικής είναι περισσότερο κατάλληλη. Το υπόδειγμα αυτό είναι περισσότερο ευέλικτο και οι αποφάσεις βασίζονται σε συγκρίσεις ανάμεσα στις συνέπειες των εναλλακτικών επιλογών και του επιπέδου φιλοδοξιών του λήπτη αποφάσεων. Αν δεν βρεθούν ικανοποιητικές λύσεις, τότε χαμηλώνει το επίπεδο των φιλοδοξιών.

Η εκτέλεση / εφαρμογή της εκπαιδευτικής απόφασης

Η φάση της εκτέλεσης μιας εκπαιδευτικής απόφασης απαιτεί:

κατάρτιση ενός σχεδίου εφαρμογής στην πράξη, με κύρια χαρακτηριστικά το χρονοδιάγραμμα και τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων, το ποιος, τι και έως πότε θα κάνει κάτι,

την εκ των προτέρων, οργάνωση όλων των απαραίτητων εργασιών για την εκτέλεση της απόφασης

την δοκιμαστική εφαρμογή με τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων μερών.

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό η εκτέλεση της απόφασης εξαρτάται όχι μόνο από τον διευθυντή αλλά και από άλλους μετέχοντες. Γι' αυτό ορισμένοι (Everd and Morris, 1999) υποστηρίζουν ότι ένας διευθυντής σχολείου δεν αρκεί μόνο να έχει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αλλά και ικανότητες να προωθεί, «πουλάει» την απόφαση σ' αυτούς που επηρεάζονται από αυτή.

Το τελικό βήμα είναι η αξιολόγηση του αποτελέσματος. Η διαδικασία λήψης απόφασης δεν ολοκληρώνεται με την εφαρμογή της απόφασης αλλά με την αξιολόγηση (ποιοτική και ποσοτική) των αποτελεσμάτων της. Η μέτρηση της πραγματικής συνολικής προσπάθειας σε σχέση με το αποτέλεσμα στους αντικειμενικούς στόχους, είναι μια μέθοδος αξιολόγησης της επιτυχίας. Αν διαπιστωθεί σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της πραγματικής συνολικής προσπάθειας και των στόχων των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, τότε η απόφαση πρέπει να επανεξεταστεί. Επομένως είναι αναγκαίο να γίνουν αλλαγές στην εναλλακτική λύση που επιλέχτηκε, στον τρόπο εκτέλεσης της απόφασης, ή στον επαναπροσδιορισμό των αντικειμενικών στόχων. Αν για παράδειγμα έχουν τεθεί μη ρεαλιστικοί στόχοι, τότε δεν υπάρχει αξιόπιστη εναλλακτική λύση που θα δώσει το αποτέλεσμα της επιτυχίας στην απόφαση. Σε μια τέτοια κατάσταση η επανεξέταση έχει να κάνει με τον επαναπροσδιορισμό μετρήσιμων στόχων.

Τρόποι λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων

Συνήθως διακρίνουμε τέσσερις τρόπους με τους οποίους παίρνονται οι αποφάσεις (Morris & Everard 1999). Και οι τέσσερις αφορούν στη διαδικασία κατά την οποία το εκπαιδευτικό στέλεχος αξιοποιεί ή όχι τους συνεργάτες του κατά τη λήψη μιας απόφασης. Έτσι μπορεί να τους:

αποκλείει από τη διαδικασία, παίρνοντας μόνος του τις αποφάσεις, (αυταρχικός τρόπος)

ασκεί επιρροή για να υιοθετήσουν την απόφαση που ο ίδιος ήδη έχει πάρει (πειστικός τρόπος)

συμβουλεύεται πριν πάρει την απόφαση (συμβουλευτικός τρόπος)

κάνει κοινωνούς, μετέχοντες και συνυπεύθυνους της όλης διαδικασίας (δημοκρατικός ή συναποφασιστικός τρόπος).

Ο κατάλληλος τύπος εξαρτάται κάθε φορά από τους ανθρώπους, το είδος του προβλήματος και την πολυπλοκότητα των περιστάσεων.

Οι Vroom & Yetton (1973) αναλύουν τους τρόπους λήψης απόφασης στηριζόμενοι σε μεταβλητές που αφορούν δύο βασικά στοιχεία: αυτό της ποιότητας της απόφασης και εκείνο της αποδοχής από τους υφιστάμενους.

Ανεξάρτητα πάντως από τον τρόπο που υιοθετείται κατά την λήψη και εκτέλεση μιας εκπαιδευτικής απόφασης, για περισσότερα και καλύτερα αποτελέσματα οι Everard & Morris 1999:73) προτείνουν να λαμβάνονται υπόψη και τα εξής

η μορφή λήψης αποφάσεων πρέπει να είναι «ανοιχτή» και κατανοητή σε όλους τους ενδιαφερόμενους.

Πρέπει να συμβαδίζει με την πραγματικότητα.

Ο τελικός υπεύθυνος πρέπει να κατανοεί και να υποστηρίζει τις συμβάσεις της συγκεκριμένης μορφής λήψης αποφάσεων.

Απόκλιση από τους παραπάνω όρους είναι πιθανό να δημιουργήσει προβλήματα με τα εξής (Everard & Morris 1999:74):

Να δημιουργηθούν ομάδες «ψήφων» υπέρ μιας απόφασης απορριπτέας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ο τελικός υπεύθυνος ενώ προσπαθεί να λειτουργήσει «συμβουλευτικά» δέχεται πυρά.

Ο τελικός υπεύθυνος λέει ότι τον ενδιαφέρει η γνώμη των άλλων, αλλά δεν ακούει καμία γνώμη.

Μετά τη συμφωνία να γίνει κάτι, ο τελικός υπεύθυνος ανακαλύπτει ότι η συμφωνία αυτή δεν λαμβάνεται υπόψη γιατί δεν καλύπτονται τα συμφέροντα κάποιου άλλου προσώπου ή η τήρηση επηρεάζεται από κάποιον άλλο παράγοντα.

Αν και πολλοί άνθρωποι δεν θέλουν να μετέχουν στη λήψη αποφάσεων, εν τούτοις έρευνες (Everard & Morris, 1999, Σαΐτης, 2001) έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι θα ήθελαν να έχουν μεγαλύτερο μερίδιο στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν αλλά λαμβάνονται από άλλους. Σε κάθε περίπτωση όμως κατά τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης ο διευθυντής του σχολείου υποδύεται ορισμένους ρόλους. Οι Hoy και Miskel (1996:294) προτείνουν πέντε καθοδηγητικούς ρόλους για την αποτελεσματικότερη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων:

τον ενοποιητικό, που σημαίνει ότι ο διευθυντής συνενώνει τις απόψεις των υφισταμένων ώστε να προκύψει μια ομόφωνη απόφαση,

τον κοινοβουλευτικό που σημαίνει ότι ο διευθυντής διευκολύνει την επικοινωνία, προστατεύει τη γνώμη της μειοψηφίας και διευκολύνει τη λήψη ομαδικής απόφασης μέσα από μια δημοκρατική διαδικασία.

το ρόλο του εκπαιδευτικού, που σημαίνει ότι ο διευθυντής εξηγεί και συζητά τα θέματα με τους υφισταμένους, ώστε να μειώσει την αντίσταση στην αλλαγή.

το ρόλο του ακροατή, που σημαίνει ότι ο διευθυντής ζητάει τη γνώμη των εξειδικευμένων μελών της ομάδας.

τον αρχηγικό ρόλο, που σημαίνει ότι ο διευθυντής ενεργεί μόνος του στις περιπτώσεις εκείνες που οι υφιστάμενοι δεν έχουν προσωπικό συμφέρον ούτε την απαραίτητη εξειδίκευση.

Μέθοδοι και τεχνικές λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων

Κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων γίνεται χρήση ορισμένων τεχνικών και μεθόδων «εργαλείων», από τους λαμβάνοντες την απόφαση. Ως τέτοια εργαλεία θα μπορούσαν ενδεικτικά να αναφερθούν, (Αθανασούλα – Ρέππα 1999):

η επιστημονική μέθοδος – ή επιχειρησιακή έρευνα, η οποία στην ουσία προσφέρει, συνήθως μέσω μαθηματικών και στατιστικών αναλύσεων, πληροφορίες, που αφορούν στη μείωση των συνθηκών κινδύνου κατά τη λήψη μιας απόφασης,

η μέθοδος προσομοίωσης και μοντέλων, που αναπαριστά σε συνθήκες εικονικής πραγματικότητας μια κατάσταση,

το οργανόγραμμα της λήψης αποφάσεων, το οποίο είναι αρκετά χρήσιμο και διαδομένο σε περιπτώσεις όπου ενδιάμεσες αποφάσεις επηρεάζουν την τελική.

Ο Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming), που επινόησε ο Osborn και είναι μια τεχνική λήψης αποφάσεων που συνίσταται στο εξής: επιλέγεται τυχαία μια ομάδα στελεχών του εκπαιδευτικού οργανισμού που διακρίνεται για την ευφυία της και καλείται χωρίς καμιά προειδοποίηση και προπαρασκευή, να εκθέσει απόψεις για ένα πρόβλημα που απασχολεί τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Οι απαντήσεις δίνονται αυθόρμητα με εμπνεύσεις της στιγμής και καταγράφονται σε μαγνητοταινία. Μετά τη λήξη της φάσης του «καταιγισμού», η μαγνητοταινία με όσα ειπώθηκαν μελετάται και επιλέγονται οι θεωρούμενες ως πιο εύστοχες προτάσεις, οι οποίες συνήθως συνοδεύονται με ηθική και υλική αμοιβή των εμπνευστών τους.

Η Τεχνική των «Δελφών», που το όνομά της από το Μαντείο των Δελφών. Η τεχνική των Δελφών έχει πολλές παραλλαγές αλλά γενικά η εφαρμογή της έχει ως ακολούθως (Lunenburg & Ornstein, 2000):

από τον εκπαιδευτικό οργανισμό ορίζεται ένας αριθμός ειδικών, εσωτερικά και εξωτερικά, που θεωρούνται κατάλληλοι για τη διατύπωση προβλέψεων και ζητείται η συνεργασία τους.

κάθε μέλος ενημερώνεται για το βασικό πρόβλημα του οργανισμού και παίρνει διάφορες πληροφορίες είτε μέσα από τον εκπαιδευτικό οργανισμό είτε έξω από αυτόν.

κάθε ένας ειδικός μόνος του ανεξάρτητα και ανώνυμα γράφει μια έκθεση με σχόλια, υποδείξεις, προτάσεις και λύσεις για το πρόβλημα.

μια κεντρική ομάδα από τον εκπαιδευτικό οργανισμό συγκεντρώνει, ταξινομεί και αναπαράγει τις εκθέσεις των ειδικών.

στη συνέχεια κάθε μέλος της ομάδας ειδικών λαμβάνει για ενημέρωσή του από την κεντρική ομάδα τις εκθέσεις όλων των άλλων ειδικών - μελών χωρίς βέβαια να γνωρίζει το όνομα του συντάκτη κάθε μιας και χωρίς να διατυπώνει τις παρατηρήσεις του.

Με βάση αυτή την πληροφόρηση, τον εμπλουτισμό και την ανάδραση από τους άλλους ειδικούς, γράφονται νέα σχόλια, ιδέες και λύσεις και αποστέλλονται στην κεντρική ομάδα.

με βάση τη σύνθεση και αλληλοσυμπλήρωση των εκθέσεων διαμορφώνεται ένα κείμενο με το σύνολο των προβλέψεων όλων των ειδικών.

το κείμενο αυτό το επεξεργάζεται ακόμη περισσότερο η κεντρική ομάδα του εκπαιδευτικού οργανισμού, η οποία καταλήγει σε ορισμένα συμπεράσματα και τέλος

η διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού αξιολογεί τα συμπεράσματα και τις προτάσεις (εναλλακτικές λύσεις) και επιλέγει ανάλογα.

Η επιτυχία της τεχνικής των «Δελφών» εξαρτάται από τη σύνθεση της ομάδας των ειδικών, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την παρώθηση των συμμετεχόντων και το διαθέσιμο χρόνο που έχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός προκειμένου να λάβει μια απόφαση. Υπάρχουν πολλά οφέλη από την τεχνική των «Δελφών» ανάμεσα στα οποία και τα παρακάτω: ο αποκλεισμός ή η απάλειψη πολλών διαπροσωπικών προβλημάτων που μπορεί να ταλαιπωρούν τον οργανισμό, αφού η επίλυση του θέματος μετατίθεται σε ομάδες εντός και εκτός του οργανισμού. Η εξασφάλιση της βοήθειας ειδικών που προωθούν την αποτελεσματικότερη λύση. Η επάρκεια του χρόνου για ανάδραση και ανάλυση του προβλήματος. Η προώθηση ενός ευρέως φάσματος διαφοροποίησης, ποικιλίας και ποιότητας ιδεών. Η διευκόλυνση στην όσο το δυνατόν ακριβή πρόβλεψη των μελλοντικών γεγονότων, κλπ.

Οι κυριότεροι στόχοι της τεχνικής των «Δελφών» είναι οι παρακάτω:

Ο προσδιορισμός ή η ανάπτυξη ενός ευρέως φάσματος προγραμμάτων με πιθανές εναλλακτικές λύσεις.

Η διάχυση ή αποκάλυψη στοιχείων ή πληροφοριών που αφορούν διάφορες λύσεις.

Η ανάδυση πληροφοριών που μπορούν να δημιουργήσουν μια κοινή αντίληψη μεταξύ των μελών μιας ομάδας.

Η συσχέτιση διαφόρων πληροφοριών για αποφάσεις που άπτονται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημών.

Η εκπαίδευση των μελών μιας ομάδας στην αντίληψη της διαφορετικότητας και των συσχετίσεων διαφόρων προσεγγίσεων για ένα θέμα.

Το μεγαλύτερο μειονέκτημα της τεχνικής των «Δελφών» είναι η διάρκεια του χρόνου που απαιτείται για τις διάφορες φάσεις της διαδικασίας και κυρίως της επικοινωνίας με τους εσωτερικούς και εξωτερικούς φορείς για τη συγκέντρωση πληροφοριών, απόψεων, ιδεών (π.χ μπορεί να απαιτείται επεξεργασία ερωτηματολογίου, συνέντευξης κλπ). Τα μειονέκτημα αυτό ξεπερνιέται με τη χρήση διαφόρων πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν σε αυτή την τεχνική. Σήμερα όλο και περισσότεροι επιχειρηματικοί, εκπαιδευτικοί, στρατιωτικοί, πολιτικοί και άλλοι οργανισμοί κάνουν χρήση της τεχνικής αυτής προκειμένου να λάβουν αποτελεσματικές αποφάσεις.

Εκτός από τις μεθόδους και τεχνικές που παρουσιάστηκαν ανωτέρω, υπάρχει και ένα πλήθος άλλων, που μπορεί να βρει κανείς στη βιβλιογραφία και οι οποίες βοηθούν στη λήψη αποφάσεων. Ανάλογα με τις περιστάσεις κάθε διοικητικό στέλεχος ή ομάδα μπορεί να τις χρησιμοποιήσει σε δεδομένη στιγμή.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα –Ρέππα Α., (1999) Η λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, στο συλλογικό έργο των: Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* τόμ. Α, ΕΑΠ,. Πάτρα,

Ανδρέου Α., (σε συνεργασία με Ματζούφα Π) (1999) *Θέματα διοίκησης και πολιτικής της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής μονάδας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Π.Τ.Δ.Ε Θεσσαλονίκη.

Δημητρόπουλος Ε., (2003) *Αποφάσεις – Λήψη Αποφάσεων Εισαγωγή στην Ψυχολογία των Αποφάσεων*. εκδ. Γρηγόρη Αθήνα

Drucker, P., (1993), *Management: Tasks, Responsibilities,* Practices. N.Y.: Harper Collins

Everard K., & Morris G.,(1999) επιμ. Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, ΕΑΠ Πάτρα

Hoy, W., and Miskel, C., (1996) *Educational Administration. Theory and Research, Pracice* (5th ed) N.Y. McGraw-Hill

Lunenburg, F., & Ornstein, A., (2000 3rd ed.) *Educational Administration. Concepts and Practices*. Wadsworth USA, Canada.

Mintzberg, H., Raisinghani, D., Theoret, A., (1976), The Structure o "Unstructured" Decision Processes. *Administrative Science Quarterly, 21*.

Πασιαρδής (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Μεταίχμιο Αθήνα

Σαϊτης Χρ. (2001), *Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*, Αθήνα, Εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

Simon., H., (1997) *Administrative Behavior: A study of Decision – Making Processes in Administrative Organizations*, 4th ed. N.Y., Free Press.

Thoresen C., & Mehrens W., (1967) "Decision Theory and Vocational Counseling: Important Concepts and Questions" *Personnel and Guidance Journal, 46*,

Vroom V., & Yetton P., (1973) *Leadership and Decision - Making* . Pittsburgh: University of Pittsburgh . Press .

Zey, M., (1992) *Decision Making: Alternatives to Rational Choice Models*. Thousand Oaks, CA:Sage

Διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση

Πρεβεζάνου Βαρβάρα
Νηπιαγωγός

Περίληψη

Το θέμα της «διδασκαλίας» της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τρία θεμελιώδη ερωτήματα: γιατί «διδάσκουμε» τη λογοτεχνία; τι κείμενα δίνουμε στα παιδιά; πώς «διδάσκουμε»; Οι απαντήσεις σ' αυτά τα ερωτήματα προσδιορίζονται στις μέρες μας από τις σύγχρονες θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται ο αναγνώστης και στόχος είναι η προσωπική του ανταπόκριση στη συνάντησή του με το κείμενο. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας στο σχολείο προτρέπει τα παιδιά-αναγνώστες να σκεφτούν, να εξερευνήσουν και να παίξουν με το κείμενο. Τα καλεί να συνθέσουν δικά τους έργα, να ζήσουν αναγνωστικές περιπέτειες, να χαρούν και να αναπτύξουν σχέσεις αγάπης με τη λογοτεχνία και το διάβασμα.

Στην παρούσα εργασία επισημαίνονται οι στόχοι και η μεθοδολογία της διδακτικής προσέγγισης της λογοτεχνίας στην προσχολική εκπαίδευση, ενώ παρουσιάζεται και μια διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο βασισμένη στις σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες.

Λέξεις κλειδιά: λογοτεχνία, νηπιαγωγείο, δραστηριότητες

Α. Στόχοι και μεθοδολογία

Οι προϋποθέσεις, οι όροι και οι τρόποι που προτείνονται σήμερα για την προσέγγιση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, βασίζονται στις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης που δίνουν προβάδισμα στο ρόλο του αναγνώστη, χωρίς να υποτιμούν την υπόσταση του κειμένου. Σύμφωνα με αυτές, η αναγνωστική πράξη είναι μια αλληλεπιδραστική, δυναμική διαδικασία ανάμεσα στους δυο πόλους της, το κείμενο και τον αναγνώστη (Iser, 1978˙ Rosenblatt, 1978 ˙ Jauss, 1995). Η σχέση κειμένου και αναγνώστη είναι διαλεκτική. Το κείμενο κατευθύνει τον αναγνώστη στην ανεύρεση του νοήματος. Ο αναγνώστης με τη σειρά του, ενεργοποιεί τις αντιληπτικές και επινοητικές του ικανότητες για την ερμηνεία των κειμενικών σημείων και τη δόμηση του νοήματος (Κάλφας, 1990˙ Σπινκ, 1990˙ Καρπόζηλου, 1995˙ Πολίτης, 1996). Ο ρόλος του αναγνώστη επομένως είναι ενεργητικός και η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου ερμηνευτική.

Ο αναγνώστης στη συνάντηση με το κείμενο, θέτει σε κίνηση τις γνώσεις του, τις δομές κατανόησης, τη γνώση του κόσμου που ήδη κατέχει, τις προηγούμενες αναγνώσεις του, την ευαισθησία του, τη φαντασία του. Ο αναγνώστης-παιδί βρίσκει νόημα σ' αυτό που διαβάζει ή ακούει, ακόμη κι αν δεν γνωρίζει κάποιες λέξεις ή έννοιες, όταν μπορεί να το συσχετίσει με τις γνώσεις του, να το βασίσει πάνω στις οικοδομημένες αναγνωστικές του αναμνήσεις και δικές του εμπειρίες, να συνδέσει τις λέξεις του με δικές του και το κείμενο με προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες, με άλλα που έχει διαβάσει ή ακούσει. Το κείμενο με τη σειρά του δρα πάνω στον αναγνώστη-παιδί αυξάνοντας ή τροποποιώντας τις αναπαραστάσεις που ήδη έχει, διεγείροντας τη φαντασία του, αφυπνίζοντας ή αυξάνοντας την ευαισθησία του, στο μέτρο που το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στον εσωτερικό του

κόσμο, στις ανάγκες του και τις αγωνίες του, σε βιωμένες καταστάσεις με τις οποίες θα ταυτιστεί, θα προβληθεί πάνω τους, θα τις αποδεχτεί ή θα τις απορρίψει. Μέσα από αυτή τη διάδραση κειμένου-αναγνώστη γεννιέται το νόημα και η σημασία κάθε κειμένου. Ανάγνωση λοιπόν, σημαίνει χτίζω νόημα μέσα από μια ενεργητική συμμετοχή στο κείμενο (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Η διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας στο σχολείο δεν μπορεί να υπερβαίνει, αλλά να εναρμονίζεται με τη φύση της ανάγνωσης και της λογοτεχνικής πρόσληψης. Οι σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες νομιμοποιούν, όπως το θέτει ο Ποσλανιέκ (1991), τις αναγνωστικές εμψυχώσεις οι οποίες προορίζονται να προκαλέσουν στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα μέσα από την ανακάλυψη των δικών τους κινήτρων για την ανάγνωση. Η δημιουργία εσωτερικού κινήτρου προϋποθέτει την προσωπική συνάντηση και εμπλοκή του παιδιού-αναγνώστη με τα κείμενα. Είναι επομένως απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει εκείνο το επικοινωνιακό πλαίσιο το οποίο θα κινητοποιήσει το παιδί-αναγνώστη να συμμετέχει ουσιαστικά και ενεργητικά στην πράξη της ανάγνωσης, να ανακαλύψει την ευχαρίστηση που προκαλεί η ανάγνωση και την επιθυμία να αναπτύξει σχέσεις αγάπης με τα βιβλία και το παιχνίδι με τα κείμενα οδηγεί τα μικρά παιδιά με τον καλύτερο τρόπο στην αναγνωστική εξερεύνηση.

Ο Appleyard (όπως αναφέρεται στο Καρπόζηλου, 1995: 38) μελετώντας τον τρόπο που ο αναγνώστης διαβάζει και ανταποκρίνεται σε ένα κείμενο σε σχέση με την ηλικία του, αποδίδει στο παιδί της προσχολικής ηλικίας το ρόλο του αναγνώστη-παίκτη. Ο Πήτερ Χαντ θεωρεί ότι η προσπάθεια «αναδόμησης» του κειμένου από τα παιδιά είναι ένα είδος παιχνιδιού (Χαντ, 2001:137-138). Στην πράξη της ανάγνωσης άλλωστε, ενυπάρχει η έννοια του παιχνιδιού. Εξάλλου και το παιδί και η λογοτεχνία και το παιχνίδι βρίσκονται ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Γι' αυτό η διδακτική της λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο στοχεύει στο να παρακινεί το παιδί–αναγνώστη να «παίξει» με το κείμενο, ώστε να το απολαμβάνει και ταυτόχρονα να αναπτύσσει τη δημιουργικότητά του. Η διδακτική προσέγγιση πρέπει να είναι διπλή. Αφενός συγκροτημένη και σχεδιασμένη γύρω από τα σημεία-κόμβους των κειμένων, αφετέρου δημιουργική, ελεύθερη, ανοιχτή (Αναγνωστοπούλου, 2001). Ο εκπαιδευτικός, διαμεσολαβώντας και συμμετέχοντας, όχι απλά ως ο κάτοχος της ικανότητας ανάγνωσης, αλλά ως συντονιστής και συνομιλητής, ως επαρκής αναγνώστης ανάμεσα στο παιδί και το κείμενο, θα επιδιώξει να διευκολύνει τη συνάντηση του παιδιού με το κείμενο και την ελεύθερη αναζήτηση και οικοδόμηση του νοήματός του. Εκείνο που είναι σημαντικό είναι να μην βάλει καλούπια στην ανάγνωση, οδηγώντας τα παιδιά σε μια και μόνη εκδοχή του κειμένου. Το κείμενο είναι ανοιχτό σε πολλές ερμηνείες, ενδεχομένως σε αντίθετες προσεγγίσεις, αλλά και σε εκπλήξεις και ανατροπές.

Επομένως, η «λειτουργική» ανάγνωση, δηλαδή η προσφυγή στην άντληση ενός τελικού νοήματος ή πληροφοριών ή διδαγμάτων, ακυρώνει την αισθητική ανταπόκριση του αναγνώστη προς το κείμενο και το ίδιο το κείμενο. Αντίθετα, η προσφυγή σε δραστηριότητες εξερεύνησης βοηθά το παιδί-αναγνώστη να αναγνωρίσει τις πολλαπλές σημασίες του κειμένου και

ευνοεί τη συνάντηση του παιδιού με τη λογοτεχνία (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Το Νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος όπου ευνοείται αυτή τη συνάντηση της ανάγνωσης της λογοτεχνίας με το παιχνίδι και οι αναγνωστικές εμπειρίες μέσα από εμψυχωτικές και δημιουργικές δραστηριότητες γύρω από το λογοτεχνικό κείμενο γιατί αφενός υπάρχει αμοιβαιότητα ανάμεσα στο παιδί αυτής της ηλικίας και τη λογοτεχνία, αφού βρίσκονται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στο μεταίχμιο φαντασίας και πραγματικότητας, αφετέρου γιατί στο νηπιαγωγείο ο χώρος της τάξης είναι ένας χώρος παιχνιδιού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Επιπλέον, η σχέση νηπιαγωγού αφηγητή και παιδιού-ακροατή μέσα από τη διαπλοκή ανάγνωσης-ακρόασης διευκολύνει την ανάπτυξη σχέσεων αγάπης με την αναγνωστική διαδικασία (Αναγνωστοπούλου, 2002). Η εμπλοκή του παιδιού στην ανάγνωση μπορεί να πάρει τις μορφές:

Εικονογράφηση σκηνών
Σχολιασμός γεγονότων
Προσθήκη διαλόγων
Πρόβλεψη της εξέλιξης
Παιχνίδια δραματικής έκφρασης
Ψυχοκινητικά παιχνίδια
Κατασκευές

Οι πολύμορφες δραστηριότητες γύρω από το λογοτεχνικό κείμενο αναδεικνύουν ταυτόχρονα και τον διαθεματικό χαρακτήρα της λογοτεχνίας στο σχολείο. Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και διαθεματικότητας προσφέρει το πλαίσιο για την ενιαιοποίηση των γνωστικών αντικειμένων και την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2002).

Συνοψίζοντας λοιπόν με βάση τα παραπάνω θα λέγαμε πως ο εκπαιδευτικός προωθεί την ανάγνωση της λογοτεχνίας στην τάξη όταν:

Εξερευνά με τα παιδιά τις πολλαπλές σχέσεις που μπορούν να έχουν με τα κείμενα

Ζει μαζί τους αναγνωστικές περιπέτειες

Επινοεί παιδαγωγικές πρακτικές και δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να ανιχνεύσουν το νόημα, μεταβάλλοντας συγχρόνως το λογοτεχνικό βιβλίο σε πεδίο δραστηριοποίησης της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Προσεγγίζοντας τη λογοτεχνία στο σχολείο δεν πρέπει να ξεχνάμε, και είναι σημαντικό αυτό, ότι η λογοτεχνία που απευθύνεται στα παιδιά είναι, όπως γράφει η Zohar Shavit (όπως αναφέρεται στο Ζερβού, 2002), «το μοναδικό (υπο)σύστημα που ανήκει ταυτόχρονα και αναγκαία και στο λογοτεχνικό, αλλά και στο κοινωνικοεκπαιδευτικό σύστημα». Η ιδιαιτερότητα αυτής της συνύπαρξης δημιουργεί τον κίνδυνο να συνθλίβεται κάποτε η λογοτεχνία ανάμεσα στα δύο σημειολογικά συστήματα και η ανάγνωση στην τάξη να κινδυνεύει να αποκτήσει χρησιμοθηρική διάσταση. Το ζητούμενο όμως είναι η λογοτεχνική περιπλάνηση να συναντηθεί και με παιδαγωγικούς στόχους και να συμπορευτούν μέσα στην αναγνωστική πράξη. Τα σημεία της σχολικής ανάγνωσης που πρέπει να προσέξουμε για τη συμφιλίωση παιδαγωγικής – λογοτεχνίας είναι (Αναγνωστοπούλου, 2002):

Ο κίνδυνος συνταγών και στερεότυπων. Όλα τα κείμενα δεν διαβάζονται με τον ίδιο τρόπο. Κάθε κείμενο είναι διαφορετικό π.χ. το ποίημα. Οι εξηγητικές αναλύσεις μπορεί να καταστρέψουν τη μαγεία ή τα πληροφοριακά σχόλια να το υποβαθμίσουν σε στήριγμα γνωστικών πληροφοριών και να ακυρώσουν τη γοητεία του ποιήματος.

Τα σχόλια και πληροφορίες να μη χτίζουν «τείχος» γύρω από το κείμενο. Να μη «ποινικοποιείται» το παιδί που δεν κατανόησε με ερωτήσεις άντλησης πληροφοριών απ' το κείμενο.

Διαβάζω σημαίνει δημιουργώ νόημα, όχι απαραίτητα το ίδιο με τον συγγραφέα. Ο εκπαιδευτικός να μην προσπαθεί να χειραγωγήσει τη συζήτηση γύρω από το κείμενο κατευθύνοντας το νόημά του.

Οι ματαιώσεις των παιδιών για την πλοκή, τη δράση των προσώπων, το τέλος της ιστορίας κλπ. να γίνονται κίνητρο για παραγωγή κειμένων. Να απαντήσουν στα κείμενα με άλλα κείμενα και να συμμετέχουν σε μια διαδικασία παραγωγής-πρόσληψης της λογοτεχνίας.

Το παιδί να είναι αναγνώστης και αφηγητής–δημιουργός. Προτείνεται η εξερεύνηση-παρέμβαση πάνω στο βιβλίο για να το οικειοποιηθεί, να του δώσει το στίγμα του. Να περάσει στην επικοινωνία μιλώντας για την ιστορία με άλλους ή για άλλους.

Να μην εξαναγκάζεται η περιέργεια των παιδιών αλλά να την προκαλούμε π.χ. με ένα κουτί-δώρο το οποίο περιέχει τα στοιχεία της πλοκής. Δημιουργεί το υπόβαθρο όπου ακουμπά η αφήγηση.

Να προσφέρεται ένα διάστημα σιωπής-διαλείμματος, για να ενταχθούν στην ιστορία.

Πέρα από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, πρέπει επίσης να επισημάνουμε ότι είναι σημαντικό η λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο να φέρει τα παιδιά σε επαφή και γνωριμία με διαφορετικά κείμενα από διάφορα λογοτεχνικά είδη, όπως παραμύθια, μύθους, μικρές ιστορίες, ποιήματα, εικονοβιβλία, κόμικς, αλλά και με διάφορους συγγραφείς Έλληνες και ξένους, παλιότερους και νεότερους κλασικούς και σύγχρονους. Καθώς τα κείμενα είναι διαφορετικά ως προς τη λειτουργία τους, προσεγγίζονται και με διαφορετικούς τρόπους δίνοντας έτσι στα παιδιά ευκαιρίες για πολλαπλές αναγνωστικές εμπειρίες. Επιπλέον, η ποικιλία ιστοριών, θεμάτων, συγγραφέων και στυλ γραφής εμπλουτίζουν τις πρώτες λογοτεχνικές αναφορές του παιδιού. Οι λογοτεχνικές εμπειρίες του αναγνώστη προσδιορίζουν το γούστο του και τις προσδοκίες του από την ανάγνωση της λογοτεχνίας καθώς και την ανταπόκρισή του σε ένα κείμενο (Jauss, 1995).

Τα κείμενα που θα δώσουμε πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις εμπειρίες του παιδιού-αναγνώστη για να διευκολύνουν την πρόσληψη καθώς, όπως έχουμε πει και προηγουμένως, ο αναγνώστης βρίσκει νόημα όταν μπορεί να συσχετίσει αυτό που διαβάζει ή ακούει με τις γνώσεις του και να βασίσει το κείμενο σε δικές του εμπειρίες. Επιπλέον, τα κείμενα χρειάζεται να απευθύνονται στο σύνολο της προσωπικότητας, να διεγείρουν συνειδητό και ασυνείδητο και να προσφέρουν ενδιαφέρουσες δυνατότητες στο παιδί. Να προσεγγίζουν θέματα που απασχολούν τα μικρά παιδιά και να προτείνουν στάσεις αντιμετώπισης. Να δημιουργούν κριτικούς αναγνώστες (Χαντ, 1991˙ Κανατσούλη, 2000) δίνοντας ερεθίσματα για κριτική σκέψη και δημιουργικότητα.

Συγχρόνως, το λογοτεχνικό βιβλίο πρέπει να φέρνει το παιδί-αναγνώστη σε επαφή με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τα προβλήματά της προκαλώντας ερωτήματα για τον κόσμο γύρω του καθώς η ανάγνωση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μπορεί να είναι μια πράξη «πολύμορφη» (Αναγνωστοπούλου, 1999:269). Γιατί τη λογοτεχνία τη διαβάζουμε και για να αντιληφθούμε τον κόσμο γύρω μας και να γίνουμε κριτικοί δέκτες των μηνυμάτων που δεχόμαστε, καθώς η μυθοπλασία θεωρείται ένας ιδιαίτερος τρόπος για ιδεολογική επιρροή με μια δυνητικά ισχυρή ικανότητα να διαμορφώνει στάσεις (Stephens, 1992).

Β. Μια πρόταση για διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο:

Ο γνωστός συγγραφέας και σημειολόγος Umberto Eco συνεργάζεται με τον επιτυχημένο καλλιτέχνη Eugenio Carmi και δημιουργούν τρία βιβλία που απευθύνονται στα παιδιά. Οι τρεις κοσμοναύτες είναι ένα από αυτά. Πρωτοεκδόθηκε το 1966, στη διάρκεια του ψυχρού πολέμου και του ανταγωνισμού των υπερδυνάμεων στην ανάπτυξη διαστημικών προγραμμάτων (Umberto Eco και Eugenio Carmi 2004).

Η επιλογή του κειμένου

Η επιλογή του βιβλίου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην προσέγγιση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, αφού το παιδικό βιβλίο πέρα και πάνω από τους παιδαγωγικούς ή άλλους στόχους, οφείλει να είναι και έργο τέχνης και να προσφέρει αισθητική απόλαυση στον αναγνώστη του (Μερακλής, 1987). Άλλωστε, σκοπός της παιδικής λογοτεχνίας είναι να «μεταφέρει συγκίνηση μέσα από αισθητικά καταξιωμένα κείμενα» (Γιάκος, 1989, όπως αναφέρεται στο Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2002).

Το συγκεκριμένο έργο ικανοποιεί την αναγκαία αυτή συνθήκη. Τα ιδεολογικά μηνύματα που το διαπερνούν, δεν αναιρούν την αισθητική του αξία ως έργου τέχνης. Είναι ένα πολυεπίπεδο βιβλίο, ανοιχτό σε πολλαπλές προσεγγίσεις και επαναναγνώσεις, που θέτει ερωτήματα και προκαλεί τον αναγνώστη τόσο με το κείμενο όσο και με την εικονογράφηση (Σπινκ, 1990˙ Κανατσούλη, 2000˙ Πρεβεζάνου, 2007). Είναι ένα βιβλίο απαιτητικό με δυνατά σημεία:

Η ιστορία προσεγγίζει για να αμφισβητήσει τη διαφορετικότητα σε δύο επάλληλα επίπεδα. Αφενός ανάμεσα στους τρεις αστροναύτες στο επίπεδο της γλώσσας και του πολιτισμού και αφετέρου, ανάμεσα σ' αυτούς και τον Αρειανό, ο οποίος εκφράζει την απόλυτη ετερότητα. Παίζει με τη σχετικότητα της έννοιας του «άλλου», δημιουργώντας και καταρρίπτοντας διαδοχικές βεβαιότητες γύρω απ' αυτή. Ταυτόχρονα, προτείνει στον αναγνώστη να κατανοήσει και να αποδεχτεί τον «άλλο» προβάλλοντας την ομοιότητα στη θέση της διαφορετικότητας.

Ο Έκο εισάγει τη σημειολογία στο παιδικό βιβλίο προσεγγίζοντας τη σχέση σημαίνοντος–σημαινόμενου και το ρόλο της στην επικοινωνία τόσο τη λεκτική όσο και τη μη λεκτική.

Παράλληλα, ο Eugenio Carmi εξοικειώνει με το συμβολισμό και την αφαίρεση. Η εικονογράφηση, αφενός επιτρέπει τη δημιουργία των προσωπικών νοητικών εικόνων στον αναγνώστη, αφετέρου απαιτεί αποκωδικοποίηση από αυτόν.

Τα υλικά της μυθοπλασίας, προσφέρουν το πλαίσιο για την κινητοποίηση της φαντασίας του παιδιού. Το διάστημα είναι ένας χώρος απλησίαστος και μαγικός στα μάτια του μικρού παιδιού. Ένας τόπος μυστηριακός, ένας τόπος φαντασιακής εξερεύνησης, γεμάτος από άγνωστα και παράξενα πλάσματα.

Το κείμενο περιέχει τα στοιχεία που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη και θα συγκρατήσουν την προσοχή του. Το φαντασιακό, το απροσδόκητο, το αστείο, την υπερβολή, την έκπληξη, την ανατροπή, τα γλωσσολογικά παιχνίδια.

Όλα αυτά είναι συγχρόνως και τα σημεία που ενισχύουν και τη σχέση του ενήλικου συν-αναγνώστη με το παιδικό βιβλίο (Ζερβού, 1999). Η σχέση του ενήλικου-αφηγητή με το παιδικό βιβλίο είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη σχέση και τη στάση που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στο παιδί και την λογοτεχνία. Η απόλαυση που αντλεί από αυτό που διαβάζει στα παιδιά ο ενήλικος-αφηγητής είναι μια σημαντική παράμετρος στη λογοτεχνική ανάγνωση, ιδιαίτερα στο Νηπιαγωγείο, όπου η διαμεσολάβηση του ενήλικου στην αναγνωστική πράξη απαιτείται.

Σημεία-στόχοι του κειμένου

Η προσέγγιση της λογοτεχνίας επικεντρώνεται στον αναγνώστη, ωστόσο το κείμενο βρίσκεται δραστικά στο προσκήνιο και οι εμψυχωτικές δραστηριότητες είναι σε άμεση σχέση με στοιχεία-κόμβους του κειμένου. Η διδακτική μας πρόταση επιχειρεί να στηριχτεί και να «εκμεταλλευτεί» τα σημεία του κειμένου τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω. Πιστεύουμε ότι η ανάγνωση του συγκεκριμένου βιβλίου μπορεί να οδηγήσει τους μικρούς αναγνώστες σε κατακτήσεις σε σχέση με:

Την προσέγγιση της έννοιας της διαφορετικότητας αλλά και της αποδοχής του «άλλου». Είναι αναμενόμενο ότι οι μικροί αναγνώστες θα ταυτιστούν με τους γήινους ήρωες και θα οδηγηθούν, όπως και οι αστροναύτες, από το φόβο απέναντι στον διαφορετικό «άλλο», στην ανατροπή στερεοτυπικών αντιλήψεων και την κατανόησή του.

Τη σημειολογική προσέγγιση της γλώσσας και την οικείωση με την πολυσημία του λόγου.

Την επαφή και γνωριμία με την τέχνη και μέσα από την εικονογράφησή του να προσφέρει αισθητικές εμπειρίες και ερεθίσματα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του.

Το χτίσιμο σχέσεων αγάπης με τα κείμενα μέσα από την ανάπτυξη σχέσεων παιχνιδιού με την ανάγνωση της λογοτεχνίας. Ο χώρος, οι ήρωες και οι καταστάσεις της ιστορίας ευνοούν παιγνιώδεις εμψυχωτικές δραστηριότητες. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες, το παιδί θα εκφραστεί, θα ζήσει τη δική του προσωπική περιπέτεια και θα συνδέσει τη λογοτεχνική ανάγνωση με την ευχαρίστηση.

Οι αναγνωστικές δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν είναι ενδεικτικές και έχουν στόχο να δώσουν ιδέες για αναγνωστικές εξερευνήσεις.

Υποθέσεις γύρω από τον τίτλο ή τις εικόνες του βιβλίου

Η ανάγνωσή μας μπορεί να αρχίσει με ένα παιχνίδι όπου τα παιδιά καλούνται να μαντέψουν την υπόθεση της ιστορίας που θα διαβάσουμε. Η δραστηριότητα στοχεύει αφενός στο να συνδέσει το βιβλίο και την ανάγνωση με το παιχνίδι, αφετέρου στο να προσελκύσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών για το βιβλίο και την ανάγνωση κεντρίζοντας την περιέργειά τους για το περιεχόμενο.

Πριν από την ανάγνωση της ιστορίας μας λοιπόν, ξεκινώντας από το εξώφυλλο και τον τίτλο του βιβλίου, αρχίζουμε τα μαντέματα γύρω από τις πιθανές υποθέσεις της ιστορίας. Τα παιδιά θα ανακαλέσουν τις γνώσεις που ήδη κατέχουν, τις προηγούμενες εμπειρίες τους και θα ενεργοποιήσουν την ευαισθησία τους και τη φαντασία τους. Μπορούν ακόμα να χωριστούν σε ομάδες και να φανταστούν την ιστορία του βιβλίου, την οποία παρουσιάζουν και συζητούμε όλοι μαζί. Μια άλλη δραστηριότητα μπορεί να είναι η αξιοποίηση των εικόνων σε ένα παιχνίδι μαντέματος του κεντρικού ήρωα, των δευτερευόντων προσώπων, του τόπου της δράσης, του θέματος. Με βάση τις υποθέσεις τους τα παιδιά, σε μικρότερες ομάδες ή όλα μαζί, δημιουργούν μια ιστορία και της δίνουν τίτλο. Στη συνέχεια διαβάζουμε την ιστορία του βιβλίου και συγκρίνουμε με τις δικές μας ιστορίες (Ποσλανιέκ, 1991: 46-47).

Υποθέσεις για τη συνέχεια της ιστορίας

Διαβάζουμε την ιστορία στα παιδιά. Η ανάγνωσή μας σταματά στο σημείο που η εξέλιξη της ιστορίας κορυφώνεται καθώς εμφανίζεται ένας Αρειανός:

«Τον έβλεπες και σου κόβονταν τα ήπατα!
Ήταν καταπράσινος,
είχε δυο κεραίες αντί γι' αυτιά,
προβοσκίδα και έξι μπράτσα.
Τους κοίταξε και είπε: ΓΚΡΡΡ! ».

Τα παιδιά παροτρύνονται να προβλέψουν τη συνέχεια της ιστορίας. Χρησιμοποιώντας μια από τις γνωστές τεχνικές του Ροντάρι (2003), την ιστορία χωρίς τέλος, τροφοδοτούμε την ενεργητική πρόσληψη του κειμένου.

Έτσι στην ερώτηση «Πώς νομίζετε ότι συνεχίζεται η ιστορία; Τι μπορεί να έγινε μετά;» τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν τις προτάσεις τους, να παίξουν με τις επιθυμίες τους αλλά και τους φόβους τους και να εκφραστούν. Παίζοντας σε πολλά επίπεδα με ένα κείμενο μπορεί σ' αυτό το σημείο-κόμβο του κειμένου να παρακινηθούν τα παιδιά να μιλήσουν για τους δικούς τους φόβους, συγκινήσεις, συναισθήματα και για τους τρόπους που τα εκφράζουν.

Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, επιδιώκεται η προσωπική συνάντηση με το κείμενο, που αφενός προσφέρει εμπειρίες που τις έχουν ανάγκη, αφετέρου ανοίγει τους δρόμους της φαντασίας και της σκέψης, ώστε να εκφράσουν τις ιδέες τους και να παράγουν το δικό τους κείμενο.

Πώς όμως συνεχίζει ο ίδιος ο συγγραφέας την ιστορία; Προς μεγάλη έκπληξη των παιδιών, καθώς αναμένεται να διαψευστούν οι υποθέσεις

τους για την εξέλιξη της ιστορίας, ο Αρειανός φοβήθηκε βλέποντας τους αστροναύτες γι' αυτό είπε:

«ΓΚΡΡΡΡ!»

Αυτό στη γλώσσα του σήμαινε: «Μανούλα μου, τι τέρατα είναι αυτά;»

Τους πέρασε για τέρατα λοιπόν; Αυτό δεν έκαναν άλλωστε κι εκείνοι;

Νοηματική εξερεύνηση του κειμένου

Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης τα παιδιά καλούνται να εξερευνήσουν το κείμενο, να αναλύσουν και να συσχετίσουν σχέσεις και χαρακτήρες, να δομήσουν ενεργητικά το νόημα. Η διαμεσολάβησή μας στο σημείο αυτό επιχειρεί την ενεργοποίηση των αντιληπτικών ικανοτήτων του παιδιού-αναγνώστη στη «συναλλαγή» του με το κείμενο (Πολίτης, 1996), η οποία μπορεί να είναι μέρος της διδακτικής μας προσέγγισης. Μέσα από τη διερεύνηση, τα παιδιά βοηθούνται να εντοπίσουν τις κειμενικές ενδείξεις, να τις ερμηνεύσουν και να ανασυνθέσουν τα νοήματα που δηλώνονται στο κείμενο.

Οι άξονες της προσέγγισής μας μπορεί να είναι:

Γιατί οι τρεις αστροναύτες νόμιζαν πως είναι διαφορετικοί ο ένας από τον άλλο;

Έμοιαζαν σε κάτι; Σε τι;

Πώς κατάλαβαν ότι έμοιαζαν; Τι έκαναν όταν το κατάλαβαν;

Ένιωθαν καλύτερα τώρα;

Γιατί οι αστροναύτες νόμισαν πως ο Αρειανός είναι εχθρός τους;

Ήταν τελικά καλός ή κακός; Πώς φάνηκε αυτό;

Έμοιαζαν σε κάτι οι αστροναύτες με τον εξωγήινο; Σε τι;

Ήταν σημαντικό που ήταν τόσο διαφορετικός ο Αρειανός;

Μπορούσαν να είναι φίλοι;

Τα παιδιά οδηγούνται στο να κάνουν διακρίσεις και συγκρίσεις, να ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές, να σχολιάσουν και να κρίνουν τους ήρωες της ιστορίας και τις πράξεις τους, με βάση εσωτερικά ή εξωτερικά κριτήρια. Τέτοιες ερωτήσεις βοηθούν τα παιδιά να ανιχνεύσουν το νόημα, μεταβάλλοντας συγχρόνως το λογοτεχνικό βιβλίο σε εργαλείο για την ίδια τη σκέψη, αλλά και την κριτική σκέψη. (Πρεβεζάνου, 2006).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να αναπτυχθεί μια συζήτηση γύρω από την έννοια, τη σχετικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας με στόχο τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα κατανόησης και αποδοχής του «άλλου». Η δραστηριότητα μπορεί να εμπλουτιστεί με διαπολιτισμικά στοιχεία αξιοποιώντας τα στοιχεία πολιτισμού της ιστορίας, όπως τα τραγούδια των τριών κοσμοναυτών ή τις διαφορετικές (αλλά τόσο όμοιες) γλώσσες τους: λέμε, ακούμε ή χορεύουμε τραγούδια από τις χώρες των «άλλων» παιδιών της τάξης μας. Μαθαίνουμε να χαιρετάμε σε άλλες γλώσσες ή ψάχνουμε λέξεις που μοιάζουν στις γλώσσες μας.

Φανταστικές υποθέσεις

Οι υποθετικές καταστάσεις ενεργοποιούν τις επινοητικές ικανότητες του παιδιού-αναγνώστη στη «συναλλαγή» του με το κείμενο. Τα παιδιά καλούνται να ενταχθούν στην ιστορία, να ενώσουν το κείμενο με τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις, με τις δικές τους λέξεις. Να το τροποποιήσουν, να

αντιστρέψουν καταστάσεις, να παίξουν με το κείμενο, να το αποσυνθέσουν, να το ανα-παράγουν. Μερικές ερωτήσεις-ερεθίσματα μπορεί να είναι:

Τι θα γινόταν αν ο Αρειανός ήταν κακός;
Τι θα γινόταν αν οι γήινοι δεν καταλάβαιναν πόσο ευαίσθητος ήταν;
Αν ήσουν ο ένας από τους αστροναύτες τι θα έκανες εσύ;
Αν ήσουν ο Αρειανός;
Τι νομίζετε πως θα γινόταν αν έρχονταν στη Γη ένας εξωγήινος;
Τι θα κάνατε, αν σήμερα ερχόταν ο Αρειανός στο νηπιαγωγείο μας;
Πώς νομίζετε ότι θα γελούσε, θα θύμωνε, θα χαιρετούσε ο Αρειανός;

Συνέχεια της ιστορίας

Τα παιδιά καλούνται να επεκτείνουν το κείμενο. Να χρησιμοποιήσουν τα μυθοπλαστικά στοιχεία για την δημιουργία ενός όλου, μιας νέας ιστορίας. Να ανασυνθέσουν γνώσεις και ιδέες και να προτείνουν πρωτότυπα σχέδια δράσης. Να κάνουν τις δικές τους μυθιστορηματικές προτάσεις για να παράγουν με τη σειρά τους νέα κείμενα. Το κείμενο προσφέρει στα παιδιά τα υλικά της μυθοπλασίας (πρόσωπα, καταστάσεις, διαδικασίες) για να τα χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια, να τα εφαρμόσουν σε νέες και άγνωστες καταστάσεις. Η μυθοπλαστική αυτή διαδικασία της δημιουργίας νέων κειμένων, είναι πολύ σημαντική γιατί επενδύει συναισθηματικά τη γραφή. «Η ανάγνωση είναι οδηγός της επιθυμίας γραφής» υποστηρίζει ο Barthes (όπως αναφέρεται στο Αναγνωστοπούλου, 2002:32).

Το κείμενο αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο μιας επίσκεψης του Αρειανού στη Γη. Τα παιδιά μπορούν να στηριχτούν στο σημείο αυτό του κειμένου και να το χρησιμοποιήσουν (μπορεί και όχι) για να ξεκινήσουν μια νέα ιστορία την οποία μπορεί να εικονογραφήσουν και να την κάνουν βιβλίο για τη βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου.

Παιχνίδι δραματικής έκφρασης: Ταξίδι στο διάστημα

Οι τρεις αστροναύτες της ιστορίας ταξιδεύουν στον Άρη, έναν πλανήτη πολύ διαφορετικό από αυτόν που ζούμε. Όταν έφτασαν εκεί:

«…αντίκρισαν ένα υπέροχο και συνταρακτικό τοπίο:
το έδαφος χαραζόταν από μακριά αυλάκια
με πράσινα σμαραγδένια νερά.
Είδαν παράξενα γαλάζια δέντρα με άγνωστα πουλιά
που τα φτερά τους είχαν ένα πρωτόγνωρο χρώμα.
Στον ορίζοντα, απλώνονταν κόκκινα βουνά
που φωτίζονταν από αλλόκοτες λάμψεις».

Το δικό μας ταξίδι στο διάστημα μπορεί να είναι ένας αυτοσχεδιασμός με υποτυπώδες σενάριο. Μπορούν να γίνουν αστροναύτες και εξωγήινοι χρησιμοποιώντας μάσκες και διάφορα ρούχα και υλικά από τη γωνιά της δραματοποίησης ή των εικαστικών (νάιλον, αλουμινόχαρτο, χαρτοσακούλες, ρολά από χαρτί, γάντια, χρωματιστά σελοφάν κ.α) καθώς και άλλα αντικείμενα, όπως ένα μουσικό όργανο ή ένας φακός τα οποία αποκτούν τώρα μια διαφορετική διάσταση και λειτουργικότητα. Με διάφορα υφάσματα, χαρτιά ή άλλα υλικά ο χώρος της τάξης γίνεται το σύμπαν και με ένα ηχητικό ερέθισμα (όπως π.χ. μουσικά κομμάτια του Zbigniew Preisner από την ταινία «Η διπλή ζωή της Βερόνικας») τα παιδιά ξεκινούν το ταξίδι.

Το θεατρικό παιχνίδι ευνοεί την ελεύθερη και πρωτότυπη έκφραση, απελευθερώνει το παιδί. Μέσα από τη δραματική έκφραση, όπως και από την ανάγνωση-ακρόαση (Αναγνωστοπούλου, 2000) το παιδί έχει τη δυνατότητα να παίξει με το εγώ του, τις ενορμήσεις του, τις επιθυμίες του, τους φόβους του, με το να είναι κάποιος άλλος, κάπου αλλού. Το δραματικό παιχνίδι προσφέρει αφενός αυτές τις εμπειρίες που τις έχουν ανάγκη (Μπετελχάιμ, 1995), αφετέρου ανοίγει τους δρόμους της φαντασίας και της σκέψης. Η περιπλάνηση μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να ζήσουν περιπέτειες μέσω της ανάγνωσης.

Στο φανταστικό ταξίδι τους στο διάστημα τα παιδιά θα δουν διαστημόπλοια, αστεροειδείς και κομήτες. Μπορεί μάλιστα να δουν και τον Σούπερμαν να πετάει στο διάστημα. Θα συναντήσουν παράξενους πλανήτες. Πώς θα είναι; Θα υπάρχει βαρύτητα; Οξυγόνο; Θα συναντήσουν φυσικά και πολλούς εξωγήινους. Θα είναι φιλικοί ή απειλητικοί; Τι γλώσσα θα μιλούν; Πώς θα επικοινωνήσουν οι γήινοι μαζί τους; Μπορεί να προκύψει έτσι παντομίμα, εκφραστική κίνηση, χορός ή ό,τι άλλο η φαντασία και η δημιουργική διάθεση της ομάδας φέρει στο παιχνίδι.

Οι δραστηριότητες γύρω από την ανάγνωση του συγκεκριμένου έργου μπορούν ασφαλώς να πάρουν πολλές μορφές, όπως π.χ. να κατασκευάσουν τα παιδιά έναν εξωγήινο-κούκλα για να παίξουν στο κουκλοθέατρο ή να προτείνουν μια άλλη εικονογράφηση επιλέγοντας άλλες εικόνες, δικές τους ζωγραφιές ή κολλάζ. Μπορούν ακόμη να στραφούν και σε άλλη κατεύθυνση και να επιχειρήσουν μια, κατά κάποιο τρόπο, εισαγωγή στη συγκριτική λογοτεχνία (Ποσλανιέκ, 1991), όπως π.χ. τα παιδιά να ψάξουν να βρουν στη βιβλιοθήκη άλλα βιβλία με κοινά σημεία (βιβλία όπου η δράση συμβαίνει στο διάστημα ή βιβλία που χρησιμοποιούν την τεχνική του κολλάζ στην εικονογράφησή τους).

Όποιες όμως δραστηριότητες κι αν επιλέξουμε εκείνο που είναι σημαντικό να θυμόμαστε είναι ότι κατά τη λογοτεχνική ανάγνωση και τη δημιουργική ενασχόληση με ένα κείμενο στο νηπιαγωγείο το ζητούμενο είναι τα παιδιά να συναντηθούν με το λογοτεχνικό κείμενο και να δημιουργήσουν προσωπική εμπλοκή μ' αυτό, να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν μέσα από αυτό, να το βιώσουν και κυρίως να το χαρούν.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Δ. (1999). Λογοτεχνικό βιβλίο και Εκπαίδευση: Σχέσεις συναλληλίας ή αποκλεισμού; στο Αποστολίδου, Β. – Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ: 267-275). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2001). Η ανάγνωση της λογοτεχνίας ως καταλύτης πολύμορφων ερεθισμάτων στο Νηπιαγωγείο στο Αναγνωστοπούλου, Δ., Καλογήρου, Τζ. & Πάτσιου, Β. (Επιμ.) *Λογοτεχνικά βιβλία στην Προσχολική Αγωγή* (σσ:13-20). Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκης.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2002). Λογοτεχνία και διαθεματικότητα στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7*, 119-126.

Δαφέρμου, Χ, Κουλούρη, Π & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ζερβού, Α. (1999). Η ιστορία της Δάφνης ή αναγνώσεις και συν-αναγνώσεις νηπίων και ενηλίκων στη δεκαετία του ΄90. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, 13*, 27-37.

Ζερβού, Α. (2002). Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία στο Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ: 15-34). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
Eco, U. & Carmi, E. (2004). Οι τρεις κοσμοναύτες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Iser, W.(1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, The Johns Hopkins University Press.
Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη στο Λεοντσίνη, Μ. (Επιμ.), *Όψεις της ανάγνωσης* (σσ:195-211). Αθήνα: Νήσος.
Jauss, H.R. (1995). Η θεωρία της πρόσληψης, Τρία μελετήματα. Αθήνα: Εστία.
Κάλφας, Α. (1990). Τα κείμενα, οι αναγνώστες και ο τόπος της λογοτεχνίας. *Διαβάζω*, 234, 22-27.
Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
Καρπόζηλου, Μ. (1995). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Μερακλής, Μ. (1987). Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: έργο τέχνης; μέσο αγωγής; στο Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, έργο τέχνης ή μέσο αγωγής; Εισηγήσεις στο *Α΄ Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (*σσ:15-27). Αθήνα: Πατάκης.
Μπετελχάιμ, Μπ. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: Γλάρος.
Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt, *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, 11*, 21-33.
Ποσλανιέκ, Κ. (1991). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Πρεβεζάνου, Β. (2006). Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και λογοτεχνική πρόσληψη στο Νηπιαγωγείο στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «*Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*», Ιωάννινα: Περιφερειακή Διεύθυνση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Ηλεκτρονική διεύθυνση: http://epirus.sch.gr
Πρεβεζάνου, Β. (2007). *Ιδεολογικές διαστάσεις του «άλλου» στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο.* Αθήνα: Κέδρος
Ροντάρι, Τζ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem, The transactional Theory of the Literary Work, Carbondale:* Southern Illinois University Press.
Σπινκ, Τζ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction.* London & New York: Longman.
Χαντ, Π. (2001). *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Μάθηση μέσα από την επίλυση προβλημάτων: Μέθοδος διδασκαλίας ή αναγκαιότητα;

Αγγελική Γ. Θάνου
Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται δυο τρόποι προσέγγισης της μάθησης μέσα από την επίλυση προβλημάτων, ιδιαίτερα προβλημάτων κοινωνικής συναλλαγής. Πρόκειται για δυο συγκεκριμένες τεχνικές οι οποίες προτείνονται από δυο ψυχο- παιδαγωγικές θεωρίες α) την Γνωστική Συμπεριφοριστική Θεωρία (Γ.Σ.Θ.) και β) την θεωρία του Edward de Bono ή τα έξι σκεπτόμενα καπέλα. Και οι δυο θεωρίες προτείνουν συγκεκριμένα βήματα προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν με μικρά παιδιά δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου προκαλεί και ενισχύει τέτοιες μεθόδους μάθησης στοχεύοντας στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοεκτίμησης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, Γνωστική Συμπεριφοριστική Θεωρία, η τεχνική του Edward de Bono.

Η μάθηση μέσα από την επίλυση προβλημάτων αποτελεί μια από τις παραμέτρους που προσδιορίζουν τη φιλοσοφία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 303 & 304 13- 03 2003). Πρόκειται για συγκεκριμένη διδακτική τεχνική η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων εκ μέρους των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Οι διαθεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας ωθούν διαρκώς τα παιδιά να βρίσκουν απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν την επιστημονική αλλά και την κοινωνική πραγματικότητα.

Με τον όρο "δεξιότητα" εννοούμε τον βαθμό ευκολίας, ακρίβειας και ταχύτητας με τον οποίο το κάθε άτομο εκτελεί μια ακολουθία πολύπλοκων κινητικών ενεργειών ή νοητικών διαδικασιών προκειμένου να αντιμετωπίσει δύσκολα προβλήματα και καταστάσεις (Hays, 1998). Ως δεξιότητα έχει ορισθεί, σύμφωνα με την Annett (1989), ένα είδος σκόπιμης και οργανωμένης συμπεριφοράς η οποία είναι αποτέλεσμα εξάσκησης και δεν σχετίζεται με αυτόματες συμπεριφορές που έχουν χαρακτήρα αντανακλαστικό.

Το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από την απόκτηση των δεξιοτήτων διαφοροποιείται ανάλογα με το επιστημονικό ρεύμα από το οποίο υποστηρίζεται. Τα πρώτα θεωρητικά μοντέλα της απόκτησης δεξιοτήτων αναφέρονταν σε σύνδεση ερεθισμάτων – αποκρίσεων (Fitts, 1964) ή υποστήριζαν ότι είναι αποτέλεσμα επεξεργασίας των πληροφοριών (Welford, 1976). Ο Bruner (1973b) έδωσε στον ρόλο της προθετικότητας, της αυτοματοποίησης και της τυποποίησης την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ο Fischer (1980) αναφέρθηκε σε ιεραρχικά επίπεδα οικοδόμησης σύμφωνα με τα οποία κατηγοριοποιεί τις δεξιότητες σε τρεις τύπους: τις αισθησιοκινητικές, τις αναπαραστατικές και τις αφηρημένες.

Τα προβλήματα τα οποία καλείται κάθε παιδί να επιλύσει απαιτούν από το ίδιο να μπορεί να διατυπώνει πιθανές λύσεις να δοκιμάζει και να αξιολογεί τις εκάστοτε συνέπειες, να επαναπροσδιορίζει το πρόβλημα και να αναθεωρεί επαναπροσδιορίζοντας την σωστή επιλογή που θα οδηγήσει στην

επίλυση. Αυτή η πορεία προϋποθέτει παραγωγική σκέψη καθώς και μεταγνωστικές δεξιότητες. Όταν δε αναφερόμαστε σε καθαρά κοινωνικές δεξιότητες τότε θεωρείται προαπαιτούμενο το παιδί να έχει αναπτύξει την «θεωρία του νου» να κατανοεί δηλαδή τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Η μεταγνώση είναι μια ιεραρχικά ανώτερη γνωστική ικανότητα, η οποία εμφανίζεται πολύ νωρίς. Ακόμα και παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν επίγνωση του πως είναι να μαθαίνει κάποιος έχουν δηλαδή μεταγνωστική επίγνωση (Hays 1998). Η Markman (1977) διερεύνησε την άλλη πλευρά της μεταγνωστικής δεξιότητας η οποία αφορά το: «γνωρίζω τι δεν γνωρίζω». Η έρευνά της έδειξε ότι τα παιδιά παρουσιάζουν όλο και πιο ανεπτυγμένες μεταγνωστκές δεξιότητες. Ότι αφορά την «θεωρία του νου», σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αποδίδουν εσωτερικά αισθήματα στα άτομα που φανερώνουν προς τα έξω συναισθήματα, (Wellman, Harris, Banerjee, & Sinclair, 1995), αλλά δυσκολεύονται να αντιληφθούν ότι οι άνθρωποι δεν νοιώθουν πράγματι πάντα αυτό που δείχνουν ότι νοιώθουν (Flavell & Miller, 1998. Flavell, Miller, & Miller, 2002).

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού – Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης (2005) τονίζεται και περιγράφεται η αναγκαιότητα της μάθησης μέσα από την επίλυση προβλημάτων άλλοτε με την μορφή αποσπασμάτων δημοσιευμένων κειμένων (Nagel, 1996) άλλοτε ως θεωρητική περιγραφή σε κεφάλαιο μικρής έκτασης ή αποσπασματικά στα περισσότερα κεφάλαια εξαίροντας πάντα την αναγκαιότητα αυτής της δεξιότητας ως προαπαιτούμενη για την λειτουργικότητα κάθε ατόμου σε κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο. Στο παρόν πόνημα θα ασχοληθούμε με την επίλυση προβλημάτων που αφορούν τις κοινωνικές συναλλαγές ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας. Οι στρατηγικές που προτείνονται στηρίζονται σε δυο θεωρητικά μοντέλα: α) Το μοντέλο της Γνωσιακής Συμπεριφοριστικής Θεραπείας (Cognitive Behavor Therapy) και β) το μοντέλο του Edward de Bono ή τα έξι σκεπτόμενα καπέλα.

Το μοντέλο της Γνωσιακής Συμπεριφοριστικής Θεραπείας (ΓΣΘ)

Είναι ο τύπος της ψυχοθεραπείας αυτής ο οποίος δίνει έμφαση στο ρόλο της σκέψης, πάνω στα συναισθήματα και στην συμπεριφορά. Οι γνωστικοί συμπεριφοριστικοί θεραπευτές στηρίζονται στην άποψη ότι τα ανεπιθύμητα συναισθήματα και οι συμπεριφορές πηγάζουν από συγκεκριμένους τρόπους σκέψης. Πρόκειται για μια σχετικά βραχύχρονη διαδικασία η οποία είναι μεθοδική και οργανωμένη, έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα και αναπτύσσεται μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο όπου το άτομο έχει ενεργό ρόλο. Με την μεθοδολογία των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων συμφωνούν οι σημαντικότεροι γνωσιοσυμπεριοφοριστές και νεοσυμπεριοφοριστές που ασχολούνται με παιδιά είτε σε θεραπευτικό επίπεδο (Spivack, Platt, & Shure 1976. Ronnen, 1997. Kendall, 1992. 2000. Seligman (1995), είτε σε προληπτικό επίπεδο (Ellias, et al., 1986. Gesten, et al., 1987. Stallard, 2000. 2006).

Πρόκειται για σαφή στρατηγική η οποία ακολουθεί τα εξής επτά συγκεκριμένα βήματα τα οποία μπορούν αν χρησιμοποιηθούν είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο:

Προσδιορίζουμε το πρόβλημα το οποίο μπορεί να είναι πραγματικό ή κατασκευασμένο.

Φρενάρουμε και σκεφτόμαστε. (όχι θερμές σκέψεις – μόνο ψυχρές σκέψεις)

Ενσυναίσθηση. Μπαίνουμε στη θέση του άλλου ή προσπαθούμε να μπούμε στα παπούτσια του άλλου. Βλέπουμε τη δική του προοπτική.

Φτιάχνουμε μια λίστα από πιθανά μονοπάτια λύσεων.

Καταγράφουμε τις συνέπειες από κάθε προτεινόμενη λύση.

Επαναπροσδιορίζουμε το πρόβλημα και αξιολογώ τις προτεινόμενες λύσεις με βαθμούς άνω του μηδενός - κάτω του μηδενός ανάλογα με την αποτελεσματικότητα των πιθανών συνεπειών. Επιλέγουμε το προσφορότερο μονοπάτι.

Δοκιμάζουμε στο πεδίο και αξιολογούμε.

Ας επεξεργαστούμε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα.

Βήμα 1ο: Διηγούμαστε στα παιδιά το παρακάτω σενάριο το οποίο είναι και ένα σαφώς προσδιορισμένο πρόβλημα (Θάνου, 2006) και παραπέμπει στο παιδί που περνά απαρατήρητο μέσα στην τάξη.

Σε μια πρασινογάλαζη λίμνη ανάμεσα στα άλλα ψάρια ζούσε και ένα ψαράκι που δεν το έβλεπε κανείς γιατί ήταν αθέατο. Παρόλο που ήθελε την αγάπη, τη φιλία και την φροντίδα, δεν του την έδινε κανείς κι αυτό επειδή ήταν αθέατο γιατί δεν το έβλεπε δηλαδή κανείς.

- Τι θα μπορούσε κατά τη γνώμη σας να κάνει το αθέατο ψαράκι για ώστε να γίνει αντιληπτό να το αγαπήσει κάποιος κάτοικος της λίμνης και να γίνει φίλος του;

Βήμα 2ο: Ζητούμε από τα παιδιά να σκεφτούν με ηρεμία και να προτείνουν τις ιδέες τους. Θέλουμε πολλές και διαφορετικές ιδέες. Προκαλούμε ένα τέντωμα της σκέψης προκειμένου να εκμαιεύσουμε τις πιο πρωτότυπες ιδέες. Για να το πετύχουμε αυτό υπενθυμίζουμε συχνά στα παιδιά ότι δεν πρέπει να ακουστεί ξανά κάποια ιδέα που έχει ακουστεί από άλλο παιδί.

Βήμα 3ο: Παράλληλα προσπαθούμε να βάλουμε στη θέση του αθέατου ψαριού τα παιδιά ώστε να δούμε την δική του οπτική.

Βήμα 4ο: Σε ένα χαρτόνι δημιουργούμε δυο στήλες. Στην πρώτη καταγράφουμε όλες τις προτεινόμενες ιδέες των παιδιών.

Βήμα 5ο: Στην δεύτερη στήλη γράφουμε τις πιθανές συνέπειες από τις προτεινόμενες ιδέες οι οποίες προκύπτουν από τα παιδιά.

Βήμα 6ο: Υπενθυμίζουμε στην ομάδα μας ποιος είναι ο στόχος του ψαριού π.χ. Τι να κάνει το αθέατο ψαράκι για ώστε να γίνει αντιληπτό να το αγαπήσει κάποιος κάτοικος της λίμνης και να γίνει φίλος του;

Επιλέγουμε όλοι μαζί, την πιο πρόσφορη την πιο εποικοδομητική ιδέα που νομίζουμε ότι λύνει τα συγκεκριμένο πρόβλημα και πετυχαίνει το στόχο του ψαριού.

Βήμα 7ο: Δοκιμάζουμε αυτή την ιδέα κατά πόσο είναι υλοποιήσιμη. Εφόσον στο παράδειγμά μας υπάρχει ένα κατασκευασμένο πρόβλημα ο μόνος τρόπος για να το δοκιμάσουμε είναι να δραματοποιήσουμε το σενάριό

μας. Εάν πρόκειται για πραγματικό πρόβλημα π.χ. ο Γιάννης χτυπά κάθε παιδί που το πλησιάζει τότε οι προτεινόμενες ιδέες δοκιμάζονται κανονικά στην αυλή ή στο χώρο της τάξης και συζητιούνται εκ νέου κατά πόσο ήταν αποτελεσματικές.

Αυτές οι προσεγγίσεις, όταν χρησιμοποιούνται, συχνά οδηγούν το παιδί σε άλλους δρόμους κοινωνικής συναλλαγής. Το βοηθούν να γίνει λειτουργικό μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον του και να διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές του σχέσεις με επιτυχία αφού καθίσταται ικανό να αναλογίζεται τις συνέπειες από την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς (Kazdin, Siegel, Bass, 1992). Επιπροσθέτως καλείται κάθε παιδί να αποδεχτεί ότι η ιδέα ενός συμμαθητή του μπορεί να είναι περισσότερο αποτελεσματική από τη δική του για την επίλυση ενός προβλήματος και μέσα από την εποικοδομητική αυτή δυσαρέσκεια (Ξανθάκου Γ. & Καίλα Μ. 2002, Χατζηχρήστου 2004) να οδηγηθεί σταδιακά στη διαμόρφωση υγιούς δημοκρατικής συνείδησης και συμπεριφοράς.

Το μοντέλο του Edward de Bono

Ο Edward de Bono υπήρξε σημαντική φυσιογνωμία στο χώρο της δημιουργικής σκέψης. Αρχικά εφάρμοσε την τεχνική του σε στελέχη επιχειρήσεων ώστε να μπορούν να επιλύουν διάφορα προβλήματα με δημιουργικό τρόπο (De Bono1985) και στη συνέχεια πρότεινε την ίδια τεχνική στο χώρο της εκπαίδευσης (De Bono1990). Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιεί έξι καπέλα διαφορετικών χρωμάτων τα οποία αντιπροσωπεύουν έξι διαστάσεις του «σκέπτεσθαι». Τα μέλη της ομάδας φορούν ανάλογα με τις υποδείξεις του συντονιστή τα καπέλα εκ περιτροπής προκειμένου να συζητήσουν το υπό εξέταση θέμα σε συγκεκριμένη διάσταση κάθε φορά. Τα μέλη της ομάδας λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους (παράλληλη σκέψη), όχι ανταγωνιστικά, ενισχύοντας τις σκέψεις που προηγήθηκαν.

Συγκεκριμένα:

Το άσπρο καπέλο καλύπτει το γνωστικό κομμάτι δηλαδή κατατίθενται από την ομάδα οι πληροφορίες γύρω από το πρόβλημα που έχει τεθεί προς επίλυση.

Το κόκκινο καπέλο οδηγεί την ομάδα να περιγράψει την συγκινησιακή σχέση με το συγκεκριμένο πρόβλημα. Κάθε μέλος καλείται να εκφράσει το συναίσθημά του αρνητικό ή θετικό που προκύπτει όταν βρίσκεται αντιμέτωπο με το πρόβλημα προς επίλυση, απαντά δηλαδή στην ερώτηση πως θα αισθανόσουν αν….

Το μαύρο καπέλο εισάγει την έννοια της προνοητικότητας της πρόβλεψης ώστε να αποφευχθούν λάθη κατά την επίλυση του προβλήματος. Η ομάδα καλείται να απαντήσει στην ερώτηση: Τι πρέπει να προσέξεις; Τι να αποφύγεις;

Το κίτρινο καπέλο καλεί τα μέλη της ομάδας να σκεφτούν την θετικότερη δυνατή οπτική για την επίλυση του προβλήματος απαντώντας στην ερώτηση: Τι νομίζεις ότι είναι καλό να κάνεις;

Το πράσινο καπέλο ανάβει το πράσινο φως ώστε η ομάδα να εκφράσει μέσα από καταιγισμό ιδεών όλες τις λύσεις λογικές και παράλογες ανατρεπτικές και μη. Δίνεται η ευκαιρία να εξελιχθούν και οι ιδέες που προτάθηκαν από τα μέλη με το κίτρινο καπέλο και τέλος,

Το μπλε καπέλο το οποίο φοριέται από τον συντονιστή προκειμένου να γίνει έλεγχος και ρύθμιση της διαδικασίας επιτυγχάνοντας ένα επαναπροσδιορισμό των ιδεών της ομάδας.

Σύμφωνα με την εργασία των Κοντογιάννη, Περδικάρη, Τάτση (2006) στην προσχολική ηλικία είναι εφαρμόσιμη η τεχνική του Edward de Bono καθώς μέσα από την έρευνα αυτή προκύπτει ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής κατάφεραν να προεκτείνουν και να οργανώνουν τη σκέψη τους υπολογίζοντας τις ιδέες των υπολοίπων παιδιών δείχνοντας ιδιαίτερη προτίμηση στο κίτρινο καπέλο το οποίο τους ωθεί στην δημιουργικότητα. Τα καπέλα του De Bono μαθαίνουν στα παιδιά την δεξιότητα του σκέπτεσθαι μέσα από μια παιγνιώδη και απόλυτα συνεργατική διαδικασία καθώς το εγώ συν - δημιουργεί μέσα στο εμείς.

Αν για κάποιους υπάρχει ακόμα ενδοιασμός για την αναγκαιότητα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων στα παιδιά αξίζει να συμπληρώσουμε τα εξής. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες θεωρούνται απαραίτητες επειδή: τα παιδιά με καλές κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων δημιουργούν νέες φιλίες, νοιώθουν ασφαλή σε ξένα περιβάλλοντα, διασκεδάζουν σε νέες δραστηριότητες, συνεργάζονται, συμβιβάζονται, εμπιστεύονται τους άλλους και καθώς αναπτύσσονται οι άλλοι τα εμπιστεύονται. Τα παιδιά με ανεπτυγμένες αυτές τις δεξιότητες είναι ικανά να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, να σέβονται τις διαφορές, να εκθέτουν τις επιθυμίες τους ξεκάθαρα και κατηγορηματικά. Απολογούνται όταν έχουν κάνει λάθος αλλά εμμένουν στους στόχους τους όταν έχουν δίκιο. Το βασικότερο όλων είναι ότι τα άτομα τα οποία διαθέτουν καλές κοινωνικές δεξιότητες και ικανές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων δεν βρίσκονται σε κίνδυνο για κατάθλιψη και βίωση συναισθημάτων αναξιότητας.

Βιβλιογραφία

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 304/13-03-2003, σ. 4307.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2005). *Οδηγός νηπιαγωγού, Εκαπιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κοντογιάννη, Α. Περδικάρη, Σ. Τάτση, Ε. (2006). Διερεύνηση σχετικά με την τεχνική του Edward De Bono «Τα έξι σκεπτόμενα καπέλα» σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Περιοδικό Γέφυρες τ. 31*, σελ. 32 – 37.

Θάνου Α. Γ. (2006). *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοπαιδαγωγικού παρεμβατικού προγράμματος για την διαχείριση συναισθηματικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Hays, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, (επιμ.) Ευκλείδη – Κωσταρίδου Α. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Stallard, P. (2006). *Σκέφτομαι σωστά – Νοιώθω καλά*. Επιμ. Ζαφειροπούλου, Μ. Αθήνα: τυπωθήτω Γ. Δάρδανος.

Ξανθάκου, Γ. & Καίλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο,* Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω –Γιώργος Δάρδανος.

Annett, J. Skills, In A.M. Colman & J. G. Beaumont (eds), (1989), *Psychology Survey 87*. London: British Pshycologycal Society / Routledge.

Bruner, J. S. (1973b). The organisation of early skilled action. *Child Development, 44*, 1 – 11.

De Bono E. (1985). *Six Thinking Hats*. London : Penguin.

De Bono E. (1990). *Teach your child to think*. London: Penguin/Viking.

Ellias M. J., Gara, M., Ubriaco, M., Rothbaum, P., Clabby, J. F.., & Schuyler, T.(1986). Impact of a preventive social problem solving intervention on children's coping with middle stressors. *American Journal of Community Psychology, 14*, 259 – 275.
Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2*. Cognition, perception, and language (5th ed., pp. 851-898). New York: Wiley.
Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive development* (4thed.).Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review, 87*, 477 – 531.
Fitts, P. M. (1964). Perceptual motor skill learning. In A. W.. Melton (ed.) *Categories of human learning. N*ew York Academic Press.
Gesten, E.L., Weisberg, R.P., Amish, P.L., Smith, J.K. (1987). Social problem solving training: A skills based approach to prevention and treatment. In C.A. Maher & J.E.Zins (Eds.) Pyschoeducational evaluations in schools: *Methods and procedures for enhancing student competence,* (pp. 197-210). New York: Pergamon.
Kazdin, A.E., Siegel, T.C., & Bass, D. 1992. Cognitive problem - solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behaviorin children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 733 – 747.
Kendall, P. C. (1992*). The Coping Cat workbook. Ardmore*, PA: Workbook Publishing.
Kendall, PC. (2000). *Cognitive-behavioral therapy for anxious children therapist manual*, 2ndedition. Ardmore, PA: Workbook Publishing.
Markman, E. (1977). Realising that you don't understand: a preliminary investigation. *Child Development, 48,* 986 – 992.
Nagel, G.N., (1996). *Learning through real – word problem solving: the power of interactive teaching.* Corwin Press.
Ronen, T. (1997). *Cognitive Developmental Therapy with Children*, John Wiley & Sons Lad.
Seligman, M. (1995). *The Optimistic Child*. Harper Perennial:New York.
Spivack, G., Platt, J. & Shure, M. (1976). *The problem – solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey – Bass.
Stallard, P. (2000). Cognitive behaviour therapy with children and young people: A selective review of key issue. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 30*, 297 –309.
Welford, A. T. (1976). *Skilled Performance*: *Perceptual and Motor Skills*. Gleview III: Scott, Foresman.
Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., & Sinclair, A. (1995). Early understandings of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion, 9*, 117-149

Η αναγκαιότητα της συστηματικής διδασκαλίας των νοερών και των κατ' εκτίμηση υπολογισμών στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου

Γιώργος Περικλειδάκης
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Περίληψη

Μία από τις πιο σημαντικές καινοτομίες των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ) και των νέων σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών αποτελεί η έμφαση που δίνεται στις νοερές πράξεις και στην εκτίμηση της απάντησης. Οι δεξιότητες των νοερών υπολογισμών και της εκτίμησης της απάντησης καλλιεργούνται και αναπτύσσονται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η εκτίμηση της απάντησης είναι μία πολύ σημαντική δεξιότητα στη σύγχρονη εποχή, επειδή οι σημερινοί άνθρωποι είναι συχνά υποχρεωμένοι να αξιολογούν την ορθότητα των υπολογισμών που εκτελούνται με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών υπολογιστών ή αντιμετωπίζουν καταστάσεις της καθημερινότητας που δεν απαιτούν ακριβείς απαντήσεις. Οι νοεροί και οι προσεγγιστικοί υπολογισμοί δεν αποτελούν ιδιαίτερο θέμα του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων, αλλά διαχέονται σ' ολόκληρο το φάσμα τους και συμβάλλουν στην κατανόηση ποικίλων μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στις νοερές πράξεις και στην εκτίμηση των απαντήσεων που σχετίζονται με τις τέσσερις πράξεις των φυσικών αριθμών και προτείνονται στρατηγικές διδασκαλίας που βοηθούν τους μαθητές στην αποτελεσματική εκτέλεση των νοερών και των κατ' εκτίμηση υπολογισμών.

Λέξεις κλειδιά: Νοεροί, κατ' εκτίμηση υπολογισμοί

Εισαγωγή

Η ικανότητα εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων και κατ' εκτίμηση υπολογισμών νοερά προϋποθέτει τη συμβολή ποικίλων γνωστικών λειτουργιών όπως: της προσοχής, της μνήμης, της αντίληψης, των μνημονικών συστημάτων, λεκτικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Bley & Thornton, 1995· Τρούλης 1992).

Η συστηματική διδασκαλία των νοερών και των κατ' εκτίμηση υπολογισμών στο σχολείο συμβάλλει στην ανάπτυξη όλων αυτών των γνωστικών λειτουργιών και βοηθά στην καλλιέργεια ποικίλων μαθηματικών ικανοτήτων. Τέτοιες ικανότητες είναι: η αναγνώριση της ορθότητας ή της λογικότητας ενός αποτελέσματος, η πληρέστερη κατανόηση ποικίλων μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών, η ικανότητα επίλυσης λεκτικών προβλημάτων και η αποτελεσματικότερη χρήση του μικροϋπολογιστή και του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Λεμονίδης κ.ά., 2006).

Τα κριτήρια εκτίμησης του μεγέθους των αποτελεσμάτων των πράξεων χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) Τα απλά κριτήρια διάταξης, που δε χρειάζονται κατά την εφαρμογή τους την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, γιατί αρκούν οι συγκρίσεις αριθμητικών δεδομένων και β) Τα κριτήρια που βασίζονται στους από μνήμης προσεγγιστικούς υπολογισμούς. Στη δεύτερη περίπτωση εντάσσονται τα κριτήρια που βασίζονται στην εύρεση της τάξης μεγέθους του αποτελέσματος της πράξης ή στην εύρεση προσεγγίσεων μεγαλύτερης ακρίβειας (π.χ. τάξη μεγέθους και πρώτο σημαντικό ψηφίο του αποτελέσματος). Τα κριτήρια της κατηγορίας αυτής είναι πολύ σημαντικά, διότι μπορούν να εφαρμοστούν πριν την εκτέλεση της πράξης και τα αποτελέσματά τους μπορεί να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια εκτέλεσης

της πράξης προς αποφυγή λαθών. Επίσης, ένα σημαντικό πλεονέκτημά τους είναι ότι εφαρμόζονται νοερά σε σύντομο χρονικό διάστημα, εφόσον ο μαθητής έχει ασκηθεί επαρκώς (Κούρκουλος & Τζανάκης, 2000).

Σε πιο πρακτικό επίπεδο εξυπηρετούνται ανάγκες της καθημερινής ζωής, εξοικονομείται κόπος και χρόνος και ελέγχονται αποτελεσματικά ποικίλα λάθη κατά την εκτέλεση υπολογισμών γραπτά, με μικροϋπολογιστές ή με ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Κούρκουλος & Τζανάκης, 2000· Τρούλης, 1992· Γ. Φιλίππου & Κ. Χρίστου, 1995).

Τα χαρακτηριστικά των νοερών και των κατ' εκτίμηση υπολογισμών

Η εκτέλεση των νοερών και των κατ' εκτίμηση υπολογισμών έχει ως προϋπόθεση την κατάκτηση προγενέστερων μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών. Έρευνες έχουν δείξει ότι για να μπορούν οι μαθητές να εκτελέσουν νοερούς και προσεγγιστικούς υπολογισμούς πρέπει να έχουν κατανοήσει θεμελιώδεις μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες, όπως η αρίθμηση και να έχουν απομνημονεύσει τις απλές πράξεις της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης (Suydam, 1984). Για παράδειγμα, οι μαθητές για να προσθέσουν νοερά διψήφιους αριθμούς πρέπει να σχηματίζουν τη νοητική τους αναπαράσταση και είτε να ανεβαίνουν ανά δέκα και ανά μονάδα είτε να εκτελούν γνωστές απλές πράξεις. Για οποιοδήποτε τύπο νοερών πράξεων απαιτείται η καλή κατανόηση του δεκαδικού συστήματος αρίθμησης και της αξίας θέσης των ψηφίων. Επίσης οι μαθητές πρέπει να συγκρατούν στην βραχύχρονη μνήμη αριθμητικές πληροφορίες και ταυτόχρονα να επεξεργάζονται άλλες πληροφορίες. Παρά το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών αντιμετωπίζει πολύ μεγάλη δυσκολία στην εκτέλεση νοερών πράξεων, αρκετοί από τους μαθητές αυτούς μπορούν να εκτελέσουν νοερές υπολογιστικές διαδικασίες, όταν η διδασκαλία τροποποιείται και υλοποιείται με τρόπους που συναντά τις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες (Bley & Thornton, 1995)

Κατά την εκτέλεση των νοερών πράξεων ενυπάρχει εντονότερα το στοιχείο της αβεβαιότητας ως προς την ορθότητα του αποτελέσματος και απαιτείται αρκετή ευελιξία ως προς το νοερό χειρισμό των αριθμών. Επίσης για οποιαδήποτε νοερή πράξη μπορούν να επιλεγούν εναλλακτικοί τρόποι σωστής εκτέλεσής της και αυτό σε μερικούς μαθητές δημιουργεί σύγχυση και επιπρόσθετες δυσκολίες.

Η διδασκαλία των νοερών και των κατ' εκτίμηση υπολογισμών

Η ικανότητα εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων νοερά, δηλαδή η ακριβής εύρεση των απαντήσεων σε σύνθετες αριθμητικές πράξεις (αλγόριθμους) χωρίς τη βοήθεια των μικροϋπολογιστών ή τη γραπτή εκτέλεση των πράξεων αυτών, αποτελεί μία πολύ χρήσιμη δεξιότητα και πολλά καθημερινά προβλήματα μπορούν να επιλύονται με τη νοερή εκτέλεση των πράξεων ή με την εκτίμηση του αποτελέσματος. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να βοηθηθούν οι μαθητές με συστηματική διδασκαλία και άσκηση στο δημοτικό σχολείο να αναπτύξουν τις υπολογιστικές αυτές δεξιότητες.

Από έρευνα σε μαθητές της Γ΄ δημοτικού (Μάνιου – Βακάλη, 1983) προέκυψε ότι οι επιδόσεις των μαθητών στην εκτέλεση νοερών προσθέσεων και αφαιρέσεων διψήφιων αριθμών είναι συνάρτηση διαφόρων παραγόντων, όπως: α. Το είδος των πράξεων (πρόσθεση ή αφαίρεση, με ή χωρίς κρατούμενο ή δανεισμό και από το είδος των αριθμών (ποια ψηφία τους απαρτίζουν), β. Η ηλικία του μαθητή, η νοημοσύνη του και οι συνιστώσες της και γ. Η κατάλληλη διδασκαλία, η συστηματική άσκηση στους νοερούς υπολογισμούς και το εύρος των στρατηγικών που διδάσκεται και έχει αναπτύξει ο μαθητής.

Πολύ συχνά στους τίτλους των εφημερίδων υπάρχουν αριθμοί που είναι αποτέλεσμα κατ' εκτίμηση υπολογισμών (στο περίπου). Η επίκληση τέτοιων περιπτώσεων κατά τη διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν ότι σε πολλές περιπτώσεις της καθημερινής ζωής δεν είναι απαραίτητη η ακριβής εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων, αλλά η εκτίμηση του αποτελέσματος. Η εκτίμηση εφαρμόζεται στους αριθμητικούς υπολογισμούς, όπου απαιτείται να δοθεί μία απάντηση που είναι περίπου κοντά στην πραγματική. Η εκτίμηση έχει ως προϋπόθεση την ικανότητα εκτέλεσης νοερών υπολογισμών, την κατανόηση του δεκαδικού συστήματος αρίθμησης και της αξίας θέσης των ψηφίων και την ικανότητα στρογγυλοποίησης των αριθμών (Bley & Thornton, 1995).

Σύμφωνα με τους Bley & Thornton (1995) σχετικά με την εκτίμηση πρέπει κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών ο εκπαιδευτικός να στοχεύει συστηματικά στα παρακάτω:

Να κατανοήσουν όλοι οι μαθητές ότι η εκτίμηση είναι ένας προσεγγιστικός υπολογισμός (στο περίπου).

Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η εκτίμηση χρησιμοποιείται συχνά στην καθημερινή ζωή.

Να κατανοήσουν το πότε η εκτίμηση είναι ικανοποιητική και πότε δεν είναι.

Να αποκτήσουν εναλλακτικές στρατηγικές εκτίμησης ενός αποτελέσματος.

Να χρησιμοποιούν την εκτίμηση κατά την επίλυση προβλημάτων ή προβληματικών καταστάσεων.

Να χρησιμοποιούν την εκτίμηση για να αξιολογήσουν την ορθότητα ή τη λογικότητα των αποτελεσμάτων των αριθμητικών πράξεων ή των λύσεων των προβλημάτων.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι σε πολλές περιπτώσεις στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων ή της καθημερινής ζωής οι αριθμητικές πράξεις πρέπει να εκτελεστούν είτε νοερά είτε κατ' εκτίμηση. Με τις δραστηριότητες και τα παραδείγματα που δίνονται παρακάτω στοχεύουμε στην παρουσίαση ενός πλαισίου με τις πιο σημαντικές στρατηγικές των νοερών και των προσεγγιστικών υπολογισμών, δεδομένου ότι πρόσφατα έχουν ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα διδασκαλίας των Μαθηματικών από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Στρατηγικές νοερών και κατ' εκτίμηση υπολογισμών

Η Μάνιου – Βακάλη (1983) αναφερόμενη σε έρευνες που εξέταζαν τις τεχνικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά 7 – 11 ετών κατά την εκτέλεση πρά-

ξεων πρόσθεσης και αφαίρεσης, διαπιστώνει ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας κατά την εκτέλεση νοερών πράξεων πρόσθεσης και αφαίρεσης χρησιμοποιούν δύο κύριες γνωστικές λειτουργίες, τις ανακατασκευαστικές και τις αναπαραγωγικές. Στις πρώτες που στηρίζονται στη βραχύχρονη μνήμη γίνεται χρήση των δεξιοτήτων αρίθμησης και διαδικασιών παραγωγής πράξεων πρόσθεσης και αφαίρεσης, ενώ οι δεύτερες στηρίζονται στη μακρόχρονη μνήμη και γίνεται άμεση ανάκληση του αποτελέσματος σε πολύ λίγο χρόνο (βλ. και Τρούλης, 1992). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία της Διδακτικής και της Ψυχολογίας η «ανακλητική» γνώση, που ανακαλείται άμεσα από τη μακρόχρονη μνήμη, ονομάζεται δηλωτική γνώση και η «ανακατασκευαστική» γνώση, που δεν είναι άμεση και απαιτεί κάποιες διαδικασίες σκέψης για την κατασκευή της και ονομάζεται διαδικαστική γνώση (Bruning et al, 1999· Κολέζα, 2000· Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997· Λεμονίδης, 1994· Ματσαγγούρας, 1998).

Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια (Μάνιου – Βακάλη, 1983) στην πρόσθεση διψήφιων αριθμών οι μαθητές λειτουργούν αναπαραγωγικά στις ακόλουθες περιπτώσεις:

α. Στις προσθέσεις που και οι δύο προσθετέοι λήγουν στο 0 ή στο1.

Π.χ. 30 + 20= , 21 + 31= , 41 + 51=

β. Στις προσθέσεις που ο ένας προσθετέος λήγει στο 0 ή στο 1.

Π.χ. 40 + 25= , 41 + 16=

γ. Στις προσθέσεις που οι δύο προσθετέοι είναι ίδιοι αριθμοί.

Π.χ. 30 + 30= , 23 + 23=

Στην πράξη της αφαίρεσης οι μαθητές λειτουργούν αναπαραγωγικά στις παρακάτω περιπτώσεις:

α. Όταν ο μειωτέος και ο αφαιρετέος είναι ίδιοι αριθμοί.

Π.χ. 45 - 45= , 63 - 63=

β. Στις αφαιρέσεις που ο αφαιρετέος είναι ο αριθμός 10.

Π.χ. 48 - 10= , 63 - 10= , 54 – 10=

γ. Στις αφαιρέσεις που ο αφαιρετέος λήγει στο 0.

Π.χ. 74 - 30= , 53 - 20= , 86 – 40=

δ. Στις αφαιρέσεις που ο αφαιρετέος είναι το μισό του μειωτέου

Π.χ. 44 – 22= , 68 – 34=

Οι μαθητές που είναι σε θέση να κάνουν εκτιμήσεις χρησιμοποιούν ποικιλία υπολογιστικών στρατηγικών τις οποίες έχουν αναπτύξει σταδιακά (Van de Walle, 2005). Κατά την εκτίμηση του αποτελέσματος αριθμητικών πράξεων μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές απαντήσεις, λόγω των εναλλακτικών στρατηγικών που μπορεί να ακολουθηθούν και των διαφορετικών χειρισμών που μπορεί να γίνουν στους αριθμούς. Για την καλλιέργεια και την απόκτηση στρατηγικών εκτίμησης η διδασκαλία των μαθηματικών πρέπει να βασίζεται σε γενικές αρχές, όπως οι ακόλουθες.

Αξιοποίηση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή.

Τέτοιες δραστηριότητες είναι για παράδειγμα η εκτίμηση του συνολικού ποσού που πρέπει να πληρωθεί σε κάποιους λογαριασμούς ή η εκτίμηση εάν επαρκούν τα χρήματά μας για κάποιες αγορές αγαθών.

Ανάδειξη και χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου.

Η χρήση του κατάλληλου μαθηματικού λεξιλογίου βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν ότι ύστερα από κατάλληλούς χειρισμούς των αριθμών (π.χ. στρογγυλοποιήσεις) και την επιλογή πιο «κατάλληλων» αριθμών για την εκτέλεση των νοερών υπολογισμών θα φτάσουν σε ένα αποτέλεσμα που δεν είναι ένα και μοναδικό. Στο μαθηματικό λεξιλόγιο της εκτίμησης συμπεριλαμβάνονται λέξεις και φράσεις όπως: περίπου, κοντά, περισσότερο από, λιγότερο από, μεταξύ κλπ.

Καλλιέργεια των σχετιζόμενων δεξιοτήτων.

Η δεξιότητα της εκτίμησης προϋποθέτει καλή αίσθηση των αριθμών και ικανότητα εκτέλεσης των νοερών πράξεων. Στις περισσότερες στρατηγικές εκτίμησης γίνεται χρήση «κατάλληλων» αριθμών που βρίσκονται κοντά στους αρχικούς. Με τη βοήθεια των πιο «κατάλληλων» αριθμών οι αρχικές πράξεις αντικαθίστανται από άλλες που προσφέρονται για την εκτέλεση νοερών υπολογισμών. Όλες σχεδόν οι υπολογιστικές εκτιμήσεις συνεπάγονται την αντικατάσταση δύσκολων στο χειρισμό αριθμών με κοντινούς τους «κατάλληλους», ώστε οι αριθμητικές πράξεις που προκύπτουν να είναι δυνατόν να εκτελεστούν εύκολα νοερά.

Έμφαση στο να γίνει κατανοητό ότι το αποτέλεσμα μιας εκτίμησης εμπίπτει σε ένα σύνολο από τιμές.

Με την κατάλληλη διδασκαλία οι μαθητές θα βοηθηθούν να κατανοήσουν ότι το αποτέλεσμα μιας εκτίμησης είναι ένα σύνολο από διαφορετικές τιμές που βρίσκονται γύρω από το ακριβές αποτέλεσμα του αρχικού υπολογισμού. Πρέπει να επισημανθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις απαιτούνται πιο προσεκτικές εκτιμήσεις. Για την επίτευξη αυτού του στόχου ζητάμε από τους μαθητές να εκτιμήσουν το αποτέλεσμα ενός υπολογισμού και καταγράφονται οι απαντήσεις τους και στη συνέχεια τους ζητείται να εξηγήσουν πώς και γιατί σκέφτηκαν κατ' αυτόν τον τρόπο (μεταγνωστική ερώτηση).

Αρχική επιλογή δραστηριοτήτων που θέτουν πλαίσια για τις εκτιμήσεις.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που βοηθούν αρχικά τους μαθητές είναι:

α. Επιλογή πράξεων που το αποτέλεσμά τους είναι πάνω ή κάτω από δοσμένο αριθμό. Για παράδειγμα 76λ + 97λ + 19λ= Εκτιμήστε εάν είναι περισσότερα ή λιγότερα από 2€.

β. Επιλογή για δεδομένο αριθμητικό υπολογισμό, μιας εκτίμησης από τρεις ή τέσσερις εναλλακτικές επιλογές. Ο βαθμός δυσκολίας της δραστηριότητας καθορίζεται από το εάν οι εναλλακτικές επιλογές διαφέρουν μεταξύ τους λίγο ή πολύ. Για παράδειγμα: 76λ + 97λ + 85λ+ 59λ= Είναι περίπου α. 1€, β. 2€, γ. 3€, δ. 4€

γ. Δώστε πέντε έως δέκα κατάλληλα επιλεγμένες αριθμητικές πράξεις και ζητείστε από τους μαθητές να εκτιμήσουν ποιες απ' αυτές έχουν αποτέλεσμα πιο κοντά σε τρεις δοσμένους αριθμούς (π.χ. 500, 200, 1100)

Οι στρατηγικές των νοερών υπολογισμών

Από την Α΄ τάξη του δημοτικού, εφόσον οι μικροί μαθητές αποκτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες της προφορικής αρίθμησης, της απαρίθμησης και της αρίθμησης με υπερπήδηση ψηφίων (ανά δέκα), αρχίζουν σταδιακά να διδάσκονται και να εκτελούν νοερά αλγόριθμους (σύνθε-

τες πράξεις) πρόσθεσης και αφαίρεσης με διψήφιους αριθμούς. Η σταδιακή απομνημόνευση των βασικών δεδομένων (απλές πράξεις) των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων διευκολύνει τη νοερή εκτέλεση των πράξεων με τη χρήση εναλλακτικών στρατηγικών.

Η ευθεία και η αντίστροφη αρίθμηση ανά ένα και ανά δέκα με τη βοήθεια του πίνακα της εκατοντάδας βοηθούν ιδιαίτερα στην απόκτηση της ικανότητας εκτέλεσης νοερών προσθέσεων και αφαιρέσεων διψήφιων αριθμών.

Πίνακας 1: Οι αριθμοί από το 0 έως το 99

0	1	2	3	4	5	6 5	7	8	9
10	11	12	13				17	18	19
20	21	22	23				27	28	29
30	31	32	33		35		37	38	39
40	41	42	43				47	48	49
50	51	52	53				57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

Ο πίνακας των αριθμών 0 – 99 είναι ένας πίνακας 10x10, όπου οι αριθμοί είναι γραμμένοι με την σειρά από το 0 έως το 99. Ο πίνακας κατασκευάζεται σε μεγάλες διαστάσεις και τοποθετείται στη σχολική τάξη. Επίσης, φτιάχνονται ατομικοί πίνακες και μοιράζονται στους μαθητές. Οι μαθητές εξοικειώνονται με τον πίνακα της εκατοντάδας, παρατηρούν διάφορα πρότυπα στον πίνακα και ασκούνται με διάφορους τρόπους στην ευθεία και αντίστροφη αρίθμηση ανά δεκάδα και ανά μονάδα που θεωρούνται πολύ σημαντικές δεξιότητες για την εκτέλεση των νοερών πράξεων (Van de Walle, 2005). Ο πίνακας οπτικοποιεί τους αριθμούς και τις σχέσεις τους και βοηθά ιδιαίτερα τους μαθητές με προβλήματα βραχύχρονης μνήμης και μνήμης ακολουθιών και γενικότερα μαθησιακές δυσκολίες. Στις περιπτώσεις των μαθητών αυτών προσφέρεται ένα μικρό χαρτόνι με το οποίο μπορεί να καλυφθεί μια μικρή επιφάνεια των κελιών του πίνακα διαστάσεων 5x3. Το χαρτόνι θα έχει στο κέντρο του ένα άνοιγμα στο μέγεθος ενός κελιού του πίνακα (βλ πίν. 1). Η κάρτα με το άνοιγμα χρησιμοποιείται στις δραστηριότητες αρίθμησης και ενδείκνυται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά (Bley & Thornton, 1995).

Αρχικά οι μαθητές ασκούνται στην μετάβαση από τον ένα αριθμό στον άλλο με διάφορους τρόπους. Δίνονται για παράδειγμα οι διψήφιοι αριθμοί 29 και 54. Ζητείται από τους μαθητές να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους, χρησιμοποιώντας τον πίνακα, για να πάνε από τον ένα αριθμό στον άλλο. Κάποιος μαθητής θα μπορούσε ξεκινώντας από το 29 να αριθμήσει ανά δέκα έως το 59 και στη συνέχεια να αριθμήσει αντίστροφα ανά μονάδα ως το 54 (29→39→49→59 και στη συνέχεια 59→58→57→56→55→54, δηλαδή πρόσθεσε 30 και αφαίρεσε 5). Άλλος μαθητής θα μπορούσε να ανέβει κατά 5 έως το 34, μετά να αριθμήσει ανά 10 έως το 54. Μία άλλη στρατηγική θα μπορούσε να είναι η αρίθμηση κατά 1 ως το 30, στη συνέχεια η μετακίνηση κατά δύο σειρές ως το 50, δηλαδή η πρόσθεση 20 και η τέλος η ευθεία αρίθμηση κατά 4 ως το 54. Κάποιος άλλος θα μπορούσε να αριθμήσει αντίστροφα ανά 10 ξεκινώντας από το 54 έως το 34 και μετά ανά 1 ως τον αριθμό 29. Πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να παρουσιάζουν και να εξηγούν τις διαφορετικές στρατηγικές τους στους συμμαθητές τους.

Σταδιακά γίνεται η σύνδεση με τις νοερές πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης με τη γραφή των προφορικών αριθμήσεων με τη μορφή αθροίσματος ή διαφοράς. Η πρώτη στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε παραπάνω για τη μετάβαση από τον ένα αριθμό στον άλλο θα γραφτεί ως εξής: 29 + 30= 59, 59 – 5= 54. Οι περισσότεροι δάσκαλοι προτιμούν να γράφουν τις νοερές πράξεις οριζόντια για να διακρίνονται από τους κάθετους τυπικούς αλγόριθμους. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να περιγράφεται η διαδικασία λεκτικά από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η λεκτική περιγραφή της διαδικασίας με τη μορφή της έκφωνης σκέψης ή της αναδρομικής περιγραφής της σκέψης συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων (Λεμονίδης, 2003, Ματσαγγούρας, 1998).

Οι νοερές προσθέσεις

Αρχικά οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τον πίνακα με τους αριθμούς ως το 100 για να εκτελούν νοερές προσθέσεις. Για τη νοερή πρόσθεση 35 + 40= κάποιος μαθητής ξεκινώντας από το 35 θα μετακινηθεί κάθετα ανεβαίνοντας ανά 10 ως τον αριθμό 75 (35→45→55→65→75). Η σύνδεση με τη γραπτή οριζόντια πράξη κρίνεται απαραίτητη και μπορεί να γίνει από το δάσκαλο ή από συμμαθητή. Εναλλακτικές διαδικασίες εκτέλεσης της νοερής πράξης είναι αποδεκτές και ενθαρρύνονται Για παράδειγμα στην πράξη 35 + 40= , άλλος μαθητής θα εστιάσει την προσοχή του στα ψηφία των δεκάδων και θα χρησιμοποιήσει γνωστή απλή πράξη 3 + 4= 7 και θα δώσει άμεσα την απάντηση 75.

Όταν οι μαθητές μπορούν με άνεση να προσθέτουν ένα διψήφιο αριθμό με ένα διψήφιο πολλαπλάσιο του 10, τότε μπορεί να εισαχθεί και να διδαχθεί η νοερή διαδικασία πρόσθεσης δύο οποιονδήποτε διψήφιων αριθμών. Μπορεί να διδαχτεί και να γίνει χρήση της στρατηγικής: «Προσθέτω στον ένα προσθετέο το πιο κοντινό πολλαπλάσιο του άλλου προσθετέου και συνεχίζω με την αναγκαία αντισταθμιστική αφαίρεση ή πρόσθεση. Π.χ. 34 + 49→34 + 50= 84 και 84 – 1= 83 ή συνοπτικά ως παράσταση: 34 + 49= 34 + (50 – 1)= (34 + 50) – 1= 84 – 1= 83.

Για την ίδια πρόσθεση, άλλοι μαθητές μπορεί να χρησιμοποιήσουν την εναλλακτική διαδικασία 34 + 49= 34 + (40 + 9)= (34 + 40) + 9=74 + 9=83. Η στρατηγική αυτή είναι πιο κοντά στον τρόπο σκέψης κάποιων μαθητών αν και λιγότερο αποτελεσματική, επειδή οι μαθητές πρέπει να αριθμήσουν ανεβαίνοντας κατά 9. Οι εκπαιδευτικοί εισάγουν την στρατηγική του κοντινού πολλαπλάσιου του 10, ελέγχοντας ταυτόχρονα το κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των προσαρμογών των αριθμών και των αντισταθμίσεων.

Όταν ο ένας προσθετέος λήγει σε 8 ή 9 μία εύκολη στην εφαρμογή της στρατηγική είναι αυτή της μεταφοράς μονάδων από τον ένα προσθετέο στον άλλο για τη δημιουργία πολλαπλασίου του 10. Π.χ. στην πρόσθεση 36 + 48= , παίρνομε 2 μονάδες από το 36 και τις προσθέτουμε στο 48 που γίνεται 50. Έτσι 36 + 48= 34 + 50= 84

Μία άλλη στρατηγική κατάλληλη για τους μαθητές που έχουν απομνημονεύσει τα βασικά δεδομένα της πρόσθεσης και έχουν κατανοήσει την αξία θέσης των ψηφίων είναι να προσθέσουμε πρώτα τα ψηφία των δεκάδων και στο μερικό αυτό άθροισμα προσθέτουμε το άθροισμα των ψηφίων των μονάδων. Αρχίζουμε με προσθέσεις στις οποίες ένας διψήφιος αριθμός προστίθεται με ένα διψήφιο πολλαπλάσιο του 10.

Π.χ. 35 + 40= , λέμε 3Δ + 4Δ=7Δ, δηλαδή 70 και 5Μ μας κάνουν 75.

Στους μαθητές με προβλήματα βραχύχρονης μνήμης και μνήμης ακολουθιών μπορεί να επιτρέπεται να σημειώνουν ενδιάμεσα αποτελέσματα, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν κρατούμενα (Bley & Thornton, 1995). Π.χ. 38 + 45= , έχουμε 3Δ + 4Δ= 7Δ, δηλαδή 70

(Ο μαθητής γράφει 70) και συνεχίζει 8Μ + 5Μ μας κάνουν 13

(Ο μαθητής γράφει 13) και καταλήγει 38+45 μας κάνουν 70+13=83.

Γενικότερα η αναγραφή των στρατηγικών, αρχικά, στον πίνακα και η επεξήγησή τους βοηθά τους μαθητές με μνημονικά προβλήματα και συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων στη σχολική τάξη (Van de Walle, 2005).

Οι νοερές αφαιρέσεις

Με αντίστοιχες διαδικασίες μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα να εκτελούν νοερές αφαιρέσεις διψήφιων αριθμών. Όπως και στην πρόσθεση δίνουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν αρχικά τον πίνακα της εκατοντάδας.

Για παράδειγμα στην αφαίρεση 75 – 40= κάποιοι μαθητές θα αριθμήσουν στον πίνακα της εκατοντάδας από το μειωτέο 75 κατεβαίνοντας ανά 10, μετακινούμενοι τέσσερις σειρές πιο πίσω μέχρι τον αριθμό 35. Άλλοι μαθητές θα μπορούσαν να αρχίσουν από τον αφαιρετέο 40 και να αριθμήσουν ανεβαίνοντας ανά 10 και τέλος ανά 5, συνολικά 35 (40→50→60→70→75). Η στρατηγική της αρίθμησης προς τα πάνω είναι πολύ αποτελεσματική και μπορεί να εφαρμοστεί με ποικίλους τρόπους, όπως αναλύθηκε παραπάνω (βλ και Van de Walle, 2005). Κάποιοι άλλοι θα εστιάσουν την προσοχή τους στα ψηφία των δεκάδων, θα χρησιμοποιήσουν γνωστά βασικά δεδομένα και θα βρουν αμέσως ότι το αποτέλεσμα είναι 35.

Μία άλλη στρατηγική που μπορεί να εισαχθεί στη συνέχεια είναι αυτή της αφαίρεσης του πλησιέστερου πολλαπλάσιου του 10 του αφαιρετέου και στη συνέχεια η εκτέλεση μίας αφαίρεσης ή πρόσθεσης ως αντιστάθμιση. Π.χ.

α. 75–42=έχουμε 75–40=35 και 35–2=33 ή συνοπτικά ως παράσταση: 75 – 42= 75 – (40 + 2)= (75 – 40) – 2= 35 – 2= 33

β. 75 – 49= έχομε αρχικά 75 – 50= 25 και ως αντιστάθμιση 25 + 1= 26 ή 75 – 49= 75 – (50 – 1)= (75 – 50) + 1= 25 + 1= 26.

Στις στρατηγικές της αφαίρεσης με απομάκρυνση ο Van de Walle (2005) κάνει λόγο για αυτοσχέδιες στρατηγικές αφαίρεσης διψήφιων αριθμών που εκτελούνται κυρίως νοερά. Στις περιπτώσεις αφαιρέσεων που το ψηφίο των μονάδων του αφαιρετέου είναι αριθμός μεγαλύτερος από το ψηφίο των μονάδων του μειωτέου, δηλαδή απαιτείται δανεισμός, προτείνονται οι ακόλουθες στρατηγικές:

α. «Αφαιρέστε τις δεκάδες του αφαιρετέου από τις δεκάδες του μειωτέου. Στη συνέχεια αφαιρέστε τις μονάδες του αφαιρετέου και τέλος προσθέστε τις μονάδες του μειωτέου». Π.χ. 83 – 56= . Έχομε 80 - 50→30 - 6→24 + 3= 27

β. «Προσθέστε τον κατάλληλο αριθμό στον μειωτέο ώστε να αφαιρείται εύκολα ο αφαιρετέος και μετά την αφαίρεση του αφαιρετέου, αντισταθμίστε αφαιρώντας τον αριθμό που αρχικά προσθέσατε»

Π.χ. 73 - 46→(73 + 3) - 46→76 - 46→30 – 3= 27.

Με τα νέα προγράμματα σπουδών και τα νέα βιβλία των Μαθηματικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές από τη Β΄ τάξη προσθέτουν και αφαιρούν νοερά τριψήφιους αριθμούς και από τη Γ΄ τάξη τετραψήφιους αριθμούς. Σταδιακά διδάσκονται νέες στρατηγικές ανάλυσης και συνδυασμών των αριθμών και οι νοερές πράξεις αξιοποιούνται στις εκτιμήσεις αποτελεσμάτων (Καργιωτάκης κ.ά., 2006, Λεμονίδης κά., 2006). Κατά τη διδασκαλία πρέπει να αναδεικνύονται και να συζητιούνται νέες στρατηγικές, όπως για παράδειγμα σε προσθέσεις η ανάλυση των προσθετέων, αξιοποιώντας τα πολλαπλάσια του 25 και του 50. Π.χ. 462 + 257= 450 + 12 + 250 + 7= (450 + 250) + (12 + 7)= 700 +19= 719.

Οι νοεροί πολλαπλασιασμοί και διαιρέσεις

Είναι σημαντικό να διευρυνθούν με συστηματική διδασκαλία και άσκηση οι γνώσεις των μαθητών στην αρίθμηση και τα βασικά δεδομένα του πολλαπλασιασμού (προπαίδεια) και από τις μικρές τάξεις να εξοικειωθούν οι μαθητές με γινόμενα που εμπεριέχουν πολλαπλάσια του 10 και του 100 (Bley & Thornton, 1995· Van de Walle, 2005). Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που βοηθούν στην εκτέλεση νοερών πολλαπλασιασμών και διαιρέσεων και πρέπει να αποκτηθούν είναι οι ακόλουθες: Αρίθμηση ανά 10, 20, 30 … ή Αρίθμηση ανά 25, 50,…

Η εκτέλεση πολλαπλασιασμών με πολλαπλάσια του 10 και του 100 σε διαφορετικούς συνδυασμούς (5 x 3=15, 5 x 30= 150, 5 x 300= 1500, 50 x 30= 1500, 50 x 3= 150, 500 x 3=1500).

Οι μαθητές θα ανακαλύψουν μέσω του 3 x 3= 9, ότι 3 x 30= 90 και 3 x 300= 900 ή μέσω του 3 x 15= 45 ότι 30 x 15= 450 και 300 x 15= = 4500 και θα ανταλλάξουν απόψεις για το πώς θα πουν και θα γράψουν

«σαράντα πέντε εκατοντάδες». Για την κατανόηση αυτών των γινομένων προτείνονται από το δάσκαλο πολλαπλασιασμοί του τύπου 40 x 70= ή 310 x 60= , όπου οι δεκάδες πολλαπλασιάζονται με δεκάδες και οι ασκήσεις δέσμης. Στις ασκήσεις δέσμης, για ένα πιο σύνθετο πολλαπλασιασμό, προτείνεται αρχικά από το δάσκαλο και μετέπειτα και από τους μαθητές μία δέσμη από απλούστερους πολλαπλασιασμούς και γίνεται συζήτηση για το ποιοι απ' αυτούς μπορεί να επιλεγούν για την νοερή εκτέλεση του πιο σύνθετου. Π.χ. για τον πολλαπλασιασμό 310 x 20= μπορεί να προταθεί η δέσμη των πολλαπλασιασμών: (3 x 2= , 31 x 2= , 2 x 10= , 20 x 10= , 2 x 30= ,2 x 300= , 20 x 300= , 20 x 31=). Είναι αναγκαίο να κατανοηθεί από όλους τους μαθητές το γιατί προσθέτουμε τα μηδενικά.

Η πιο συνηθισμένη χρήση των βασικών αυτών δεξιοτήτων είναι σε πολλαπλασιασμούς πολλαπλασίων του 10 ή του 100 για να ελεγχθεί εάν ένα γινόμενο ή πηλίκο φαίνεται να είναι σωστό ή λογικό (Bley & Thornton, 1995). Π.χ. 32 x 29= 354 (λάθος) Κάνω στρογγυλοποίηση και πολλαπλασιάζω για να ελέγξω 30 x 30= 900. Άρα το γινόμενο είναι λανθασμένο. Στη διαίρεση 2475 : 79= 31 και υπολ. 26. Έλεγχος 80 x 30=2400, η διαίρεση φαίνεται να είναι σωστή (βλ. Κούρκουλος & Τζανάκης, 2000).

Κατά την εκτέλεση νοερών πολλαπλασιασμών οι μαθητές, συνήθως, σκέφτονται με αριθμούς και όχι με ψηφία και αρχίζουν την εκτέλεση από τα αριστερά. Η ικανότητα των μαθητών να αναλύουν τους αριθμούς με διάφορους τρόπους και η κατανόηση και η χρήση της επιμεριστικής ιδιότητας είναι προαπαιτούμενες ικανότητες για την εκτέλεση νοερών πολλαπλασιασμών. Από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι στους πολλαπλασιασμούς διψήφιων και τριψήφιων αριθμών με μονοψήφιο πολλαπλασιαστή, οι μαθητές κάνουν χρήση στρατηγικών που εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες (Van de Walle, 2005. Οι κατηγορίες αυτές των στρατηγικών είναι οι εξής:

Στρατηγικές χωρίς ανάλυση των αριθμών. Οι μαθητές δεν έχουν ακόμη εξοικειωθεί με την ανάλυση των αριθμών και αντιμετωπίζουν την πράξη του πολλαπλασιασμού ως επαναλαμβανόμενη πρόσθεση.

Στρατηγικές ανάλυσης των αριθμών. Οι μαθητές αναλύουν τους αριθμούς με διάφορους τρόπους. Οι στρατηγικές ανάλυσης βασίζονται στη χρήση της επιμεριστικής ιδιότητας και στην κατανόηση του δεκαδικού συστήματος και της αξίας θέσης των ψηφίων και μπορεί να έχουμε ανάλυση του πολλαπλασιαστέου ή του πολλαπλασιαστή ή σύνθετες αναλύσεις και των δύο παραγόντων.

Ανάλυση του πολλαπλασιαστέου. Π.χ. 37 x 6= (30 + 7) x 6= 30 x 6 + 7 x 6= 180 + 42= 222 ή 37 x 6= (10 +10 +10 + 7) x 6= 60 + 60 + 60 + 42= 222.

Ανάλυση του πολλαπλασιαστή. Π.χ. 27 x 4= 27 x (2 + 2)= 27 x 2 + 27 x 2= 54 + 54= 108.

Άλλες σύνθετες αναλύσεις. Αξιοποιούνται οι νοεροί υπολογισμοί με τα πολλαπλάσια του 25 και του 50 και μετά προστίθεται ή αφαιρείται ένα μικρό υπόλοιπο. Π. χ. 27 x 8→25 x 4= 100, οπότε 25 x 8= 200 και 2 x 8= 16. Επομένως 27 x 8= 216.

Στρατηγικές αντιστάθμισης. Οι μαθητές τροποποιούν τους αριθμούς για να εκτελούνται εύκολα οι υπολογισμοί. Η αντιστάθμιση μπορεί να γίνει είτε στο αρχικό αποτέλεσμα, όπως για παράδειγμα 37 x 4→ 40 x 4→160 -

12→148 ή συνοπτικά 37 x 4= (40 – 3) x 4= (40 x 4) – (3 x 4)= 160 – 12= 148. Επίσης μπορεί να τροποποιηθεί κατάλληλα ο ένας παράγοντας ως αντιστάθμιση της αλλαγής του άλλου παράγοντα, όπως για παράδειγμα 250 x 5= 125 x 10= 1250. Δηλαδή διαιρέθηκε το 250 δια 2 και πολλαπλασιάστηκε το 5 επί 2. Η δεύτερη περίπτωση χρησιμοποιείται συχνά, όταν ο ένας παράγοντας είναι οι αριθμοί 5 ή 50.

Ο πολλαπλασιασμός διψήφιων αριθμών είναι πιο πολύπλοκος και πιο απαιτητικός. Στη Γ΄ και στη Δ΄ δημοτικού δεν είναι σπατάλη χρόνου να εξοικειώνονται οι μαθητές με αντίστοιχες στρατηγικές νοερών πολλαπλασιασμών διψήφιων αριθμών, συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο και στην κατανόηση της διαδικασίας εκτέλεσης του τυπικού γραπτού αλγορίθμου.

Οι στρατηγικές των κατ' εκτίμηση υπολογισμών

Οι στρατηγικές εκτίμησης είναι αλγοριθμικές διαδικασίες που οδηγούν σε μη ακριβή αποτελέσματα υπολογισμών, δηλαδή σε αποτελέσματα κατά προσέγγιση. Οι στρατηγικές εκτίμησης πρέπει να διδάσκονται, να εξηγούνται και να ασκούνται οι μαθητές με φθίνουσα καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Όταν οι μαθητές κατανοήσουν και είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις εναλλακτικές στρατηγικές, ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν στις εκτιμήσεις τους όποια στρατηγική επιθυμούν ή θεωρούν πιο κατάλληλη. Οι εναλλακτικές εκτιμήσεις και στρατηγικές των μαθητών πρέπει να αποτελούν αντικείμενο συζήτησης στη σχολική τάξη.

Οι πιο συνηθισμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στο δημοτικό σχολείο είναι οι ακόλουθες:

Η στρατηγική των αρχικών ψηφίων

Αποτελεί μία εύκολη στρατηγική, ιδιαίτερα για τις πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης και είναι κατάλληλη για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν ότι αξιοποιώντας τα πρώτα ψηφία των αριθμών έχουμε μία καλή εκτίμηση. Στις μικρές τάξεις οι μαθητές ασκούνται στη στρατηγική, χρησιμοποιώντας μόνο τα αρχικά, πρώτα από αριστερά, ψηφία των αριθμών. Αργότερα μπορεί να χρησιμοποιηθούν κατά τις εκτιμήσεις και ψηφία των άλλων στηλών που αρχικά αγνοήθηκαν. Η στρατηγική των αρχικών ψηφίων δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες, διότι οι αριθμοί δεν επιδέχονται καμία τροποποίηση ή μεταβολή και οι μαθητές κατά το χειρισμό τους βλέπουν με τι ασχολούνται (Bley & Thornton, 1995· Φιλίππου & Χρίστου,1995· Van de Walle, 2005)

Η κάθετη διάταξη των αριθμών, κατά στήλες, προσφέρεται κατά την αρχική διδασκαλία, γιατί εύκολα καλύπτονται όλα τα ψηφία, εκτός από τα αρχικά που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν. Στη συνέχεια οι αριθμοί μπορεί να αναγράφονται σε οριζόντια διάταξη ή σε ετικέτες τιμών που δε βρίσκονται στην ίδια σειρά.

Στον πολλαπλασιασμό, με τη στρατηγική των αρχικών ψηφίων, χρησιμοποιείται το πρώτο ψηφίο του κάθε παράγοντα. Στη συνέχεια εκτελείται ο πολλαπλασιασμός, αφού έχουν μπει μηδενικά στη θέση των άλλων ψηφίων, όπως στη στρογγυλοποίηση, χωρίς να τηρείται πάντοτε η τυπική μέθοδος. Για παράδειγμα στο γινόμενο 362 x 43= η εκτίμηση στην περίπτωση αυτής της στρατηγικής είναι: 300 x 40= 12.000 ή με μεγαλύτερη ακρίβεια, αν τηρηθεί η τυπική μέθοδος στρογγυλοποίησης 400 x 40= 16.000.

Στις διαιρέσεις πρέπει να προσδιοριστεί ποιας τάξης μεγέθους είναι το πρώτο ψηφίο του πηλίκου. Για παράδειγμα στη διαίρεση 4.573: 6= το 6 στο 45 χωράει 7 φορές. Το 7 ανήκει στην τάξη των εκατοντάδων, επειδή το 45 ως τμήμα του διαιρετέου δηλώνει εκατοντάδες. Η εκτίμηση με βάση τα αρχικά ψηφία του διαιρετέου μας δίνει ως αποτέλεσμα το 700. Η συγκεκριμένη μέθοδος εκτίμησης μας δίνει πάντοτε ως αποτέλεσμα ένα μικρότερο αριθμό, όπως μπορούν εύκολα να διαπιστώσουν και οι μαθητές.

Η στρατηγική της στρογγυλοποίησης των αριθμών

Αποτελεί μία πολύ συνηθισμένη στρατηγική εκτίμησης και προϋποθέτει την κατανόηση των μεθόδων στρογγυλοποίησης των αριθμών, με αποτέλεσμα την απλοποίησή τους και την εκτέλεση των απαιτούμενων νοερών πράξεων ευκολότερα (Sowder, 1992· Φιλίππου & Χρίστου, 1995· Van de Walle, 2005). Η στρογγυλοποίηση των αριθμών γίνεται με διάφορους τρόπους και δεν ακολουθούνται αυστηρά οι τυπικοί τρόποι της μεθόδου, ώστε οι μαθητές να εκτιμούν το αποτέλεσμα ενός υπολογισμού γρήγορα και αποτελεσματικά.

Στην πρόσθεση με δύο προσθετέους και στην αφαίρεση μπορούμε να στρογγυλοποιήσουμε μόνο τον ένα από τους δύο αριθμούς. Στην πράξη της αφαίρεσης στρογγυλοποιούμε τον αφαιρετέο. Για παράδειγμα στην αφαίρεση 7.632 – 2876= στρογγυλοποιούμε το 2.876 σε 3.000, οπότε 7.632 – 3000= 4.632 και επειδή αφαιρέσαμε ένα μεγαλύτερο αριθμό, το αποτέλεσμα που πήραμε είναι πιο μικρό.

Στην πρόσθεση οι επιλογές μας εξαρτώνται από την ικανότητα χειρισμού των αριθμών και από το πόσο κοντά στο ακριβές αποτέλεσμα επιθυμούμε να είμαστε. Έτσι στην πρόσθεση 728 + 285= θα μπορούσε να στρογγυλοποιηθεί το 728 σε 725, καθόσον τα πολλαπλάσια του 25 είναι όπως και τα πολλαπλάσια του 10 εύκολα στους υπολογισμούς. Ο άλλος προσθετέος θα μπορούσε να στρογγυλοποιηθεί σε 275 ή σε 300 ή να μη μεταβληθεί.

Στην πράξη του πολλαπλασιασμού αν ο ένας παράγοντας στρογγυλοποιηθεί σε 10, 100 ή 1000 το γινόμενο προκύπτει εύκολα, χωρίς να απαιτείται η μεταβολή του άλλου παράγοντα. Όταν ο ένας παράγοντας είναι μονοψήφιος αριθμός, στρογγυλοποιούμε τον άλλο παράγοντα. (π.χ. 527 x 8 → 500 x 8 = 4000 ή για μεγαλύτερη ακρίβεια στρογγυλοποιούμε το 527 σε 530 και έχουμε 530 x 8= 500 x 8 + 30 x 8= 4.240.

Στον πολλαπλασιασμό σε πολλές περιπτώσεις στρογγυλοποιούμε μόνο τον ένα παράγοντα. Όταν οι δύο παράγοντες διαφέρουν πολύ μεταξύ τους στρογγυλοποιούμε τον μεγαλύτερο. Για παράδειγμα 36 x 6.845 → 36 x 7000= 252.000. Ένας καλός τρόπος για να κάνουμε την εκτίμηση ενός γινομένου (π.χ. 73 x 38=) είναι να στρογγυλοποιήσουμε τον ένα παράγοντα προς τα πάνω (38 → 40) και τον άλλο προς τα κάτω 73 → 70). Έτσι έχομε 70 x 40= 2800. Η στρογγυλοποίηση αυτή μπορεί να γίνει ακόμη και όταν ο ένας παράγοντας βρίσκεται περίπου στο ενδιάμεσο. Για παράδειγμα 76 x 38 → 70 x 40= 2800 και το ακριβές γινόμενο είναι ο αριθμός 2.888.

Στη διαίρεση με μονοψήφιο διαιρέτη ένας καλός και εύκολος τρόπος είναι να αντικαταστήσομε το διαιρετέο με το πλησιέστερο δυνατό στρογγυλοποιημένο αριθμό που διευκολύνει τη νοερή εκτέλεση της διαίρεσης (Π.χ.

3.432 : 8 → 3.200 : 8= 400. Όταν ο διαιρέτης είναι διψήφιος ή τριψήφιος αριθμός, το πηλίκο της διαίρεσης μπορεί να εκτιμηθεί σχετικά εύκολα, αν τον στρογγυλοποιήσουμε στις δεκάδες ή στις εκατοντάδες. (Π.χ. 4.390: 625 → 4.390 : 600 και το ζητούμενο είναι ο αριθμός που όταν πολλαπλασιαστεί με το 600 θα μας δώσει γινόμενο περίπου τον αριθμό 4.390.

Η στρατηγική του συνταιριάσματος των αριθμών

Σε προσθέσεις με πολλούς προσθετέους, συχνά εξυπηρετεί να συνδυάσουμε δύο ή τρεις αριθμούς που δίνουν ως άθροισμα περίπου 10 ή 100.

41 + 29 + 63 + 17 + 65 + 48 + 85 → (41 + 63) + (85 + 17) + (65 + 29) + 48 μας δίνουν περίπου 100 + 100 + 100 + 48, δηλαδή περίπου 350 είναι η εκτίμηση.

Η στρατηγική αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην πράξη της διαίρεσης. Κατά την εκτίμηση του πηλίκου της διαίρεσης 371:18= μπορούμε να αλλάξουμε έναν από τους αριθμούς (π.χ. 360 : 18=) ή και τους δύο (π.χ. 380 : 20=), δηλαδή ψάχνομε για παραπλήσιους αριθμούς που κάνουν ευκολότερο το νοερό υπολογισμό.

Η στρατηγική του συνταιριάσματος των αριθμών έχει δυσκολίες, αλλά και το πλεονέκτημα ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους και συμβάλλει στην ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης των μαθητών (Φιλίππου & Χρίστου,1995). Πολλές ασκήσεις ή προβλήματα με λόγους, κλάσματα και ποσοστά προϋποθέτουν την πράξη της διαίρεσης και η συγκεκριμένη στρατηγική είναι ιδιαίτερα χρήσιμη (Φιλίππου & Χρίστου,1995· Reys et al, 1989· Van de Walle, 2005).

Η στρατηγική του μέσου όρου

Σε αρκετές περιπτώσεις στην καθημερινή ζωή πρέπει να εκτιμηθεί το άθροισμα μιας σειράς παραπλήσιων ως προς το μέγεθός τους προσθετέων. Για παράδειγμα πρέπει να εκτιμηθεί το άθροισμα των παραπλήσιων τιμών κάποιων αγαθών. Η στρατηγική του μέσου όρου υλοποιείται σε δύο φάσεις. Αρχικά επιλέγεται ένας αντιπροσωπευτικός μέσος όρος, ο οποίος στη συνέχεια πολλαπλασιάζεται επί τον πληθικό αριθμό του συνόλου των προσθετέων που θέλουμε να εκτιμήσουμε το άθροισμά τους. (Π.χ. Να εκτιμηθεί το αποτέλεσμα του αθροίσματος: 57 + 60 + 52 + 54 + 67= . α. Ένας καλός αντιπροσωπευτικός μέσος όρος φαίνεται να είναι ο αριθμός 60. β. Τον πολλαπλασιάζομε με τον πληθικό αριθμό του συνόλου των προσθετέων, δηλαδή με το 5. Οπότε η εκτίμηση είναι 5 x 60= 300. Το ακριβές άθροισμα των πέντε αριθμών είναι το 290. Η στρατηγική του μέσου όρου αν και δε χρησιμοποιείται συχνά, όταν υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική (Φιλίππου & Χρίστου,1995).

Επίλογος

Οι νοεροί και οι κατ' εκτίμηση υπολογισμοί δεν αποτελούν ιδιαίτερο θέμα του νέου αναλυτικού προγράμματος των Μαθηματικών (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) και των νέων σχολικών εγχειριδίων, αλλά διαχέονται σ' όλο το φάσμα της διδασκαλίας των Μαθηματικών (Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2002). Οι νοεροί υπολογισμοί χρησιμοποιούνται περισσότερο απ' ό,τι οι γραπτοί και συμβάλλουν στην κατανόηση της έννοιας του αριθμού, του δεκαδικού συστή-

ματος αρίθμησης και της αξίας θέσης των ψηφίων, στην κατανόηση και την ανάπτυξη των γραπτών μεθόδων υπολογισμού και αναπτύσσουν τις ικανότητες για τη λύση προβλημάτων (Thompson, 1999). Οι κατ' εκτίμηση υπολογισμοί χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στην καθημερινή ζωή για τη γρήγορη, κατά προσέγγιση, εύρεση του αποτελέσματος ενός υπολογισμού για τον έλεγχο της ορθότητας ή της λογικότητας του αποτελέσματος ενός υπολογισμού ή μιας πράξης στην αριθμομηχανή ή αν επαρκούν τα χρήματά μας για συγκεκριμένες αγορές. Η ανάπτυξη της ικανότητας για εκτίμηση της απάντησης είναι μία μακρόχρονη διαδικασία και η διδασκαλία της πρέπει να αρχίζει από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Καργιωτάκης, 2006· Λεμονίδης, 2006· Φιλίππου & Χρίστου, 1995· Van de Walle, 2005).

Η διδασκαλία των Μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο, μέχρι πρόσφατα, με βάση τα παλιά αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια είχε υποβαθμίσει το θέμα των κριτηρίων εκτίμησης και ελέγχου. Τα όποια κριτήρια ελέγχου συναντούσαν οι μαθητές διδάσκονταν κατά τρόπο αποσπασματικό καθώς απουσίαζε ως στόχος κατά τη διδασκαλία, ακόμη και για τους βασικούς αλγόριθμους, το να αποκτήσουν οι μαθητές ικανότητες ελέγχων που θα τους επέτρεπαν να βρίσκουν και να διορθώνουν τα λάθη τους (Κούρκουλος & Τζανάκης, 2000).

Οι στρατηγικές των νοερών και των κατ' εκτίμηση υπολογισμών χρειάζονται συστηματική διδασκαλία. Αν οι μαθητές δε διδαχτούν τις στρατηγικές είναι εξαιρετικά δύσκολο να τις επινοήσουν και να τις χρησιμοποιήσουν. Μετά τη διδασκαλία των επιμέρους στρατηγικών και τη συστηματική άσκηση των μαθητών, ο δάσκαλος πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποφασίζουν κατά περίπτωση για την εφαρμογή της πιο κατάλληλης στρατηγικής. Ιδιαίτερα επισημαίνεται η αναγκαιότητα της εκτίμηση των αποτελεσμάτων μέχρι να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές η σπουδαιότητά της και να τη χρησιμοποιούν αυθόρμητα όταν χρειάζεται (Case & Sowder, 1990· Τρούλης, 1992· Φιλίππου & Χρίστου, 1995· Van de Walle, 2005).

Κατά τη διδασκαλία ή κατά την εφαρμογή των νοερών και των κατ' εκτίμηση υπολογισμών είναι σημαντικό να ζητείται από τους μαθητές να περιγράψουν τον τρόπο που σκέφτηκαν και τη διαδικασία που ακολούθησαν για να φτάσουν στο αποτέλεσμα, αναπτύσσοντας κατ' αυτό τον τρόπο τις μεταγνωστικές τους ικανότητες. Οι εναλλακτικοί τρόποι νοερής εκτέλεσης των πράξεων και των εκτιμήσεων των αποτελεσμάτων, οι διαφορετικές σκέψεις και απόψεις των μαθητών πρέπει να αναδεικνύονται, να καταγράφονται και να συζητιούνται στη σχολική τάξη (Λεμονίδης, 2003, 2006).

Τέλος, τα ανομοιογενή ομαδοσυνεργατικά σχήματα διδασκαλίας, οι εταιρικές τεχνικές σύντομης συνεργασίας και τα διδακτικά σχήματα που συνδυάζουν στοιχεία άμεσης και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως αυτό της γνωστικής μαθητείας, μπορεί να αποδειχτούν ιδιαίτερα αποτελεσματικά κατά τη διδασκαλία των νοερών και των κατ' εκτίμηση υπολογισμών, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά (Jones et al, 1998· Ματσαγγούρας, 2000· Περικλειδάκης, 2003).

Βιβλιογραφία

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 304/13-03-2003, σ. 4307.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2005). *Οδηγός νηπιαγωγού, Εκαπιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κοντογιάννη, Α. Περδικάρη, Σ. Τάτση, Ε. (2006). Διερεύνηση σχετικά με την τεχνική του Edward De Bono «Τα έξι σκεπτόμενα καπέλα» σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Περιοδικό Γέφυρες τ. 31*, σελ. 32 – 37.

Θάνου Α. Γ. (2006). *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοπαιδαγωγικού παρεμβατικού προγράμματος για την διαχείριση συναισθηματικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Hays, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, (επιμ.) Κωσταρίδου Α. Αθήνα. Ελ. Γράμματα.

Stallard, P. (2006). *Σκέφτομαι σωστά – Νοιώθω καλά*. Επιμ. Ζαφειροπούλου, Μ. Αθήνα: τυπωθήτω Γ. Δάρδανος.

Ξανθάκου, Γ. & Καίλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο,* Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω –Γιώργος Δάρδανος.

Annett, J. Skills, In A.M. Colman & J. G. Beaumont (eds), (1989), *Psychology Survey 87*. London: British Pshycologycal Society / Routledge.

Bruner, J. S. (1973b). The organisation of early skilled action. *Child Development, 44*, 1 – 11.

De Bono E. (1985). *Six Thinking Hats*. London : Penguin.

De Bono E. (1990). *Teach your child to think*. London: Penguin/Viking.

Ellias M. J., Gara, M., Ubriaco, M., Rothbaum, P., Clabby, J. F.., & Schuyler, T.(1986). Impact of a preventive social problem solving intervention on children's coping with middle stressors. *American Journal of Community Psychology, 14*, 259 – 275.

Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2*. Cognition, perception, and language (5th ed., pp. 851-898). New York: Wiley.

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive development* (4thed.).Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review, 87*, 477 – 531.

Fitts, P. M. (1964). Perceptual motor skill learning. In A. W.. Melton (ed.) *Categories of human learning. N*ew York Academic Press.

Gesten, E.L., Weisberg, R.P., Amish, P.L., Smith, J.K. (1987). Social problem solving training: A skills based approach to prevention and treatment. In C.A. Maher & J.E.Zins (Eds.) Pyschoeducational evaluations in schools: *Methods and procedures for enhancing student competence,* (pp. 197-210). New York: Pergamon.

Kazdin, A.E., Siegel, T.C., & Bass, D. 1992. Cognitive problem - solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behaviorin children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 733 – 747.

Kendall, P. C. (1992*). The Coping Cat workbook. Ardmore*, PA: Workbook Publishing.

Kendall, PC. (2000). *Cognitive-behavioral therapy for anxious children therapist manual*, 2ndedition. Ardmore, PA: Workbook Publishing.

Markman, E. (1977). Realising that you don't understand: a preliminary investigation. *Child Development, 48,* 986 – 992.

Nagel, G.N., (1996). *Learning through real – word problem solving: the power of interactive teaching.* Corwin Press.

Ronen, T. (1997). *Cognitive Developmental Therapy with Children*, John Wiley & Sons Lad.

Seligman, M. (1995). *The Optimistic Child*. Harper Perennial:New York.

Spivack, G., Platt, J. & Shure, M. (1976). *The problem – solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey – Bass.

Stallard, P. (2000). Cognitive behaviour therapy with children and young people: A selective review of key issue. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 30*, 297 –309.

Welford, A. T. (1976). *Skilled Performance*: *Perceptual and Motor Skills*. Gleview III: Scott, Foresman.

Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., & Sinclair, A. (1995). Early understandings of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion, 9*, 117-149.

Βασικές αρχές και ενδεικτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά: Η περίπτωση της απαρίθμησης, της γραφής και αναγνώρισης των αριθμητικών συμβόλων και της ευθείας μέτρησης.

Ιωάννης Δ. Καραντζής
Λέκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ένα ποσοστό, περίπου της τάξης του 6%-7%, του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα στα μαθηματικά (Geary & Hoard, 2001). Είναι λοιπόν επιβεβλημένο η κατηγορία αυτή των μαθητών να υποστηριχθεί μέσα από ένα εξατομικευμένο και μεθοδολογικά σωστά σχεδιασμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Το πρόγραμμα αυτό, που θα καταρτιστεί ύστερα από μια σωστή αξιολόγηση της γνωστικής υποδομής του μαθητή στον τομέα των μαθηματικών, πρέπει να υλοποιηθεί από εκπαιδευτικό, που θα έχει αποκτήσει ερευνητικά τεκμηριωμένες επιστημονικές γνώσεις τόσο γύρω από το βασικό έργο του στην σχολική τάξη όσο και από τα θέματα των μαθησιακών δυσκολιών (Πόρποδας, 2003). Η παρούσα εργασία εστιάζεται αφενός στη διατύπωση των βασικών αρχών, που πρέπει να διέπουν ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης στα μαθηματικά και αφετέρου σε μια σειρά ενδεικτικών δραστηριοτήτων για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στην απαρίθμηση, στη γραφή και αναγνώριση αριθμητικών συμβόλων και στην ευθεία μέτρηση.

Λέξεις – κλειδιά: Δημοτικό Σχολείο, Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, δραστηριότητες

Α. Βασικές αρχές

Η μάθηση και απόκτηση των γνώσεων από το άτομο είναι μια απαιτητική γνωστική διαδικασία, γιατί προϋποθέτει την ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών του (αντίληψη, μνήμη, σκέψη, γλώσσα κ.τ.λ.), αλλά και (το σημαντικότερο) την ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί όμως αυτός ο στόχος να είναι επιτεύξιμος στον ίδιο βαθμό από όλους τους μαθητές;

Σύμφωνα με την ψυχολογία των ατομικών διαφορών, οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τα σωματικά και ψυχοκινητικά τους χαρακτηριστικά, τη γενική νοημοσύνη, τις γνωστικές λειτουργίες, τη σχολική και επαγγελματική επίδοση και την προσωπικότητα (Παρασκευόπουλος, 1982). Επίσης, είναι γνωστό από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα στους βασικούς τομείς της γνώσης, την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Συγκεκριμένα, για τον τομέα των μαθηματικών (όπου είναι και το θέμα της παρούσας εργασίας) ένα ποσοστό, περίπου 3% - 6,5%, αυτού του πληθυσμού θεωρείται ότι αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά (Shalen, Mano & Kerem, 2001), ενώ οι Geary & Hoard (2001) θεωρούν ότι το αντίστοιχο ποσοστό κυμαίνεται μεταξύ 6% και 7%. Επίσης, από το σύνολο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, περίπου οι μισοί αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα στα μαθηματικά (Fuchs & Fuchs, 2001˙ Geary & Hoard, 2001), ενώ περίπου 50% αυτών παρουσιάζει μαθησιακά προβλήματα τόσο στην ανάγνωση και γραφή όσο και στα μαθηματικά (Ramaa & Gowramma, 2002).

Με βάση λοιπόν αυτά τα δεδομένα ο δρόμος για τη μάθηση και απόκτηση των γνώσεων για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες μοιάζει να είναι ανηφορικός και δύσκολος και να απαιτεί μια εξατομικευμένη και μεθοδολογικά σωστά σχεδιασμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Φυσικά, ο δάσκαλος που θα αναλάβει να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στους τομείς της γνώσης που υπολείπονται των συνομήλικών τους, θα πρέπει να έχει αποκτήσει ερευνητικά τεκμηριωμένες επιστημονικές γνώσεις γύρω από το βασικό έργο του στη σχολική τάξη και τα θέματα των μαθησιακών δυσκολιών (Πόρποδας, 2003).

Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα αντιμετώπισης των δυσκολιών στο μάθημα των μαθηματικών είναι αναγκαίο να βασίζεται σε κάποιες βασικές αρχές, από τις οποίες εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητά του. Οι αρχές αυτές, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Καραντζής και Τσαγγάρης, 2003, σ. 127-128), θεωρείται ότι είναι οι εξής:

Οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και με ενδιαφέρον στα σχεδιαζόμενα προγράμματα και για την επίτευξη αυτού του στόχου ο δάσκαλος πρέπει να τους βοηθήσει.

Οι στόχοι του προγράμματος θα πρέπει να είναι απόλυτα εξατομικευμένοι και προσαρμοσμένοι στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, οι οποίοι θα προκύψουν ύστερα από μια σχολαστική διαδικασία αξιολόγησης, η οποία θα προσδιορίσει επακριβώς τις μαθηματικές γνώσεις, που έχουν ήδη κατακτήσει εκείνη τη χρονική στιγμή.

Κάθε πρόγραμμα παρέμβασης δεν πρέπει να παραβιάζει τη δεδομένη σειρά αναπαράστασης της γνώσης των μαθηματικών εννοιών. Είναι γνωστό ότι κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της ενεργητικής κατασκευής της γνώσης, το άτομο χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους και μέσα αναπαράστασης της πραγματικότητας, οι οποίοι σύμφωνα με τον Bruner είναι: ο πραξιακός, ο εικονιστικός και ο συμβολικός (Αγαλιώτης, 2000, σελ. 47). Ο μαθητής στον πραξιακό τρόπο αναπαράστασης της γνώσης χρησιμοποιεί συγκεκριμένα αντικείμενα (δάκτυλα, ξυλάκια, αριθμητήριο κ.λ.π.), προκειμένου να εκτελέσει διάφορες πράξεις. Στη συνέχεια μπορεί να χρησιμοποιήσει εικόνες, ζωγραφιές, γραφικές παραστάσεις, γραμμές κ.λ.π. για να υπολογίσει το άθροισμα ή τη διαφορά κάποιων ποσοτήτων (εικονιστικός τρόπος αναπαράστασης) και τέλος, να περάσει στο συμβολικό τρόπο αναπαράστασης των διαφόρων πράξεων, ο οποίος θεωρείται ο δυσκολότερος για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και μάλιστα πολύ περισσότερο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Συνεπώς ο στόχος του δασκάλου σε κάθε πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να είναι η ομαλή μετάβαση του μαθητή από τα προηγούμενα στάδια του πραξιακού και του εικονιστικού τρόπου αναπαράστασης της μαθηματικής γνώσης στο συμβολικό τρόπο και στη συμβολική διαχείριση των καταστάσεων.

Τα μαθηματικά, ως γνωστικό αντικείμενο, απαιτούν μεγάλο μνημονικό δυναμικό από το μαθητή και αυτό πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κυρίως στην εκτέλεση νοερών αριθμητικών πράξεων. Έτσι, στόχος της παρέμβασης είναι η μνημονική αποφόρτιση των μαθητών κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των διαφόρων αριθμητικών πράξεων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την κατάκτηση από τους μαθητές βασικών ιδιοτήτων των πράξεων, όπως είναι η αντιμεταθετική ιδιότητα της πρόσθεσης και του πολλαπλασια-

σμού, η ουδετερότητα της μονάδας για τον πολλαπλασιασμό και τη διαίρεση και του μηδενός για την πρόσθεση και την αφαίρεση (Καραντζής & Τσαγγάρης, 2003).

Τα μαθηματικά έχουν τη δική τους γλώσσα και η εξοικείωση των μαθητών με τις γλωσσικές απαιτήσεις του μαθήματος αποτελεί πρωταρχικό σκοπό κάθε προγράμματος. Ταυτόχρονα θα πρέπει να συνεκτιμώνται τυχόν αναγνωστικά προβλήματα των μαθητών όχι μόνο στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης των λέξεων αλλά και της κατανόησης αυτών, αφού ομαλή ανάγνωση σημαίνει ομαλή λειτουργία και των δυο επιμέρους λειτουργιών οι οποίες τη συνθέτουν (Πόρποδας, 2002).

Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα, πρέπει να ακολουθεί μια μέθοδο που να θέτει μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους και συνεχή αξιολόγηση τόσο του ιδίου ως προγράμματος όσο και του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, ο προγραμματισμός που θα συντάξει ο δάσκαλος θα πρέπει να στηρίζεται στα αποτελέσματα προηγηθείσας αξιολόγησης της γνωστικής υποδομής του μαθητή για τα μαθηματικά και να θέτει κάποιους βασικούς στόχους (μακροπρόθεσμους στόχους), οι οποίοι θα υποδιαιρούνται σε πολλούς ενδιάμεσους στόχους (βραχυπρόθεσμους στόχους) κατά προτεραιότητα. Η κατάκτηση κάθε βασικού στόχου θα αποδεικνύεται από μια συστηματική και καλά σχεδιασμένη διαδικασία αξιολόγησης της γνωστικής πορείας του μαθητή. Αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι θετικά, ο εκπαιδευτικός θα προχωρά στην εφαρμογή του επομένου στόχου, ενώ σε διαφορετική περίπτωση ο δάσκαλος πρέπει να συνεχίσει την εκπαιδευτική του παρέμβαση στον προηγούμενο στόχο σχεδιάζοντας ένα νέο πρόγραμμα ανατροφοδότησης των διαφόρων μαθηματικών εννοιών που δεν κατανοήθηκαν (Φλωράτου, 1998˙ Λεμονίδης, 1994˙ Αγαλιώτης, 2000). Στο παρακάτω διάγραμμα φαίνονται τα βασικά σημεία του σχεδιασμού του προγράμματος της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Για την κατανόηση του παραπάνω σχεδιασμού παραθέτουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα (Καραντζής, 2004 και 2007):

Παράδειγμα: Ένας μαθητής της Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου αντιμετωπίζει σημαντικό πρόβλημα στο νοερό υπολογισμό αριθμών στην πρώτη και δεύτερη δεκάδα. Συγκεκριμένα, ξέρει μόνο να απαριθμεί τα διάφορα αντικείμενα και να υπολογίζει αθροίσματα απαριθμώντας τα αντικείμενα που εκφράζουν την ποσότητα των δύο προσθετέων.

Στα συμπεράσματα αυτά καταλήξαμε μετά από την αξιολόγηση του μαθητή στο νοερό υπολογισμό αθροισμάτων σε σχέση πάντοτε με το καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών της τάξης του. Έτσι, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών πρέπει να συνταχθεί ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι βασικοί (μακροπρόθεσμοι) στόχοι μας είναι πολλοί. Ας υποθέσουμε όμως ότι θέλουμε να ικανοποιήσουμε το βασικό στόχο: «Να μάθει ο μαθητής να υπολογίζει αθροίσματα που υπερβαίνουν την πρώτη δεκάδα». Η υλοποίηση αυτού του βασικού στόχου επιβάλλει την ανάλυσή του σε επιμέρους ενδιάμεσους στόχους. Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση προχωρούμε στον καθορισμό των επόμενων βραχυπρόθεσμων στόχων:

α) Να αναλύει με πολλούς τρόπους τους αριθμούς 2 έως και 9 ως αθροίσματα δύο προσθετέων.

β) Να αναλύει με πολλούς τρόπους τον αριθμό 10 ως άθροισμα δύο προσθετέων.

γ) Να γνωρίζει τα αθροίσματα των ομοίων προσθετέων (3+3, 7+7, 8+8 κ.λ.π.).

γ) Να υπερβαίνει την πρώτη δεκάδα με επαρίθμηση, δηλαδή να κρατά στη βραχυπρόθεσμη μνήμη τον πρώτο προσθετέο και αμέσως μετά να συνεχίζει την αρίθμηση κατά τόσες μονάδες, όσες έχει ο δεύτερος προσθετέος.

δ) Να υπερβαίνει την πρώτη δεκάδα χρησιμοποιώντας την τεχνική του αθροίσματος των όμοιων προσθετέων, όπου αυτό είναι δυνατό (π.χ. 7+6 = 6+6+1 ή 7+7-1).

ε) Να υπερβαίνει την πρώτη δεκάδα χρησιμοποιώντας την τεχνική του συμπληρώματος του δέκα (π.χ. 7+6 = ; , 7+3 = 10, 10+3 = 13).

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος αξιολογείται η όλη εργασία, προκειμένου να υπάρξει ανατροφοδότηση σε περίπτωση που δεν έχουν επιτευχθεί κάποιοι ενδιάμεσοι στόχοι, ή να καταρτιστεί νέο πρόγραμμα με άλλο βασικό στόχο.

Β. Ενδεικτικές δραστηριότητες

Μια από τις βασικότερες δεξιότητες που απαιτούνται από το μαθητή προκειμένου να προσεγγίσει στοιχειωδώς το χώρο των μαθηματικών είναι η ικανότητά του για απαρίθμηση γεγονότων ή αντικειμένων (Logie & Baddeley, 1987, σελ. 310). Η ικανότητα αυτή είναι η αναγκαία προϋπόθεση για να εκτελεί στη συνέχεια απλές προσθέσεις και αφαιρέσεις (Hitch & McAuley, 1991). Η απαρίθμηση των αντικειμένων και των γεγονότων μπορεί να φαίνεται κατ' αρχήν μια εύκολη διαδικασία, πλην όμως για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική ίσως να δημιουργεί ορισμένες δυσκολίες.

Τα περισσότερα λάθη στην απαρίθμηση αντικειμένων συμβαίνουν στο συντονισμό κινήσεων και εκφώνησης των αριθμών. Έτσι, μπορεί κάποιος μαθητής να ξεχωρίσει από το πλήθος των προς μέτρηση αντικειμένων ένα αντικείμενο και να εκφωνήσει ταυτόχρονα δύο ή περισσότερους αριθμούς ή να ξεχωρίσει δύο αντικείμενα μαζί και να εκφωνήσει έναν αριθμό, ενέργειες που θα τον οδηγήσουν σε λανθασμένη απαρίθμηση των αντικειμένων.

Για την αντιμετώπιση αυτής της αδυναμίας, στο συντονισμό κινήσεων και λόγου, προτείνουμε μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες:

Οι μαθητές ρίχνουν ένα – ένα φάκελο αλληλογραφίας σε ένα κουτί (ταχυδρομική θυρίδα) στο οποίο έχει σχηματισθεί ένα άνοιγμα που να χωράει ένα μόνο φάκελο. Ο δάσκαλος προτρέπει τους μαθητές να ρίξουν το φάκελο στο κουτί και μετά να εκφωνήσουν τον αριθμό (Καραντζής και Τσαγγάρης, 2003˙ Αγαλιώτης, 2000).

Οι μαθητές απαριθμούν βραχιόλια τοποθετώντας ένα – ένα βραχιόλι στο χέρι τους ή σε μια σταθερή βάση (Μπάρδης, 1999).

Οι μαθητές απαριθμούν ένα – ένα τα δάκτυλά τους και εκφωνούν τον αριθμό μόλις ακούσουν το χτύπημα ενός μουσικού οργάνου.

Απαριθμούν ένα - ένα διάφορα αντικείμενα και κάθε φορά χαράζουν στο τετράδιό τους κάποια γραμμή ή ζωγραφίζουν ένα σχήμα.

Ακούνε τον ήχο ενός μουσικού οργάνου, εκφωνούν έναν αριθμό (1,2,3,κ.λ.π.) και ταυτόχρονα χαράζουν στο τετράδιό τους κάποια γραμμή ή ζωγραφίζουν ένα σχήμα (Αγαλιώτης, 2000).

Οι μαθητές απαριθμούν ένα σύνολο αντικειμένων και στη συνέχεια ο δάσκαλος αλλάζει τη διάταξη τους και ρωτά πόσα είναι τώρα τα αντικείμενα (Van de walle, 2005). Η δραστηριότητα αυτή δίνει στο δάσκαλο την ευκαιρία να καταλάβει, αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει ότι η πληθυκότητα του συνόλου είναι ανεξάρτητη της διάταξης των στοιχείων του. Γενικά για τη διευκόλυνση της απαρίθμησης των αντικειμένων οι μαθητές πρέπει να μετρούν αντικείμενα που μπορούν να μετακινηθούν ή να τοποθετηθούν με κατάλληλη διάταξη για εύκολη απαρίθμηση (Van de walle, 2005).

Οι πρωταρχικές πληροφορίες, που αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα του εξωτερικού κόσμου, αναπαριστάνονται συμβολικά και δημιουργούν ένα πλαίσιο με βάση το οποίο το άτομο, μετά από μια σειρά διαδικασιών σκέψης, θα δημιουργήσει μια νέα γνώση (Καραντζής, 2004). Η διαδικασία αυτή στηρίζεται στην ικανότητα του κάθε ατόμου να αναπαριστά συμβολικά την πραγματικότητα και να επενεργεί στη συνέχεια πάνω στις αποθηκευμένες συμβολικές αναπαραστάσεις (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1992, σελ. 26). Έτσι, γίνεται φανερό ότι το περιεχόμενο μιας αναπαράστασης του περιβάλλοντος μετατρέπεται σε μια ποικιλία κωδίκων, ανάλογα με το πλήθος των αισθήσεων που συμμετέχουν στην πρόσληψη του ερεθίσματος. Μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η γρήγορη επεξεργασία των πληροφοριών και μειώνεται η πιθανότητα σύγχυσης μεταξύ πολλών πληροφοριών που παρουσιάζονται ταυτόχρονα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992, σ.27).

Με βάση αυτό το σκεπτικό, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών σχετικά με ανάγνωση και γραφή των αριθμητικών συμβόλων, συστήνεται η χρησιμοποίηση όσο το δυνατόν περισσοτέρων αισθήσεων κατά τη διδασκαλία. Παρακάτω προτείνουμε μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες:

Τοποθετούνται στην τάξη, σε πινακίδες μεγάλου μεγέθους, οι αριθμοί με ανάλογο πλήθος αντικειμένων.

Κατασκευάζονται κάρτες από χοντρό γυαλόχαρτο ή σμυριδόπανο με τους αριθμούς και οι μαθητές καλούνται να περάσουν το δάκτυλό τους πάνω από την κατασκευή με σκοπό να αποκτήσουν ένα σαφές και διακριτό απτικό ερέθισμα, που συμπληρώνει και ενισχύει το οπτικό (Αγαλιώτης, 2000˙ Μπάρδης, 1999).

Καλούνται οι μαθητές να φτιάξουν τον αριθμό με πλαστελίνη ή πηλό στο θρανίο τους.

Καλούνται οι μαθητές να κεντήσουν με κλωστή και βελόνα τον αριθμό που έχει γραφεί σε χαρτόνι.

Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν αριθμούς από διάφορα περιοδικά, εφημερίδες κ.λ.π.

Οι μαθητές βλέπουν τον αριθμό και στη συνέχεια κλείνουν τα μάτια και τον γράφουν με το δάκτυλό τους στον αέρα ή στο θρανίο.

Δίδονται στα παιδιά χαρτόνια πάνω στα οποία μια περιοχή έχει χωρισθεί σε επιμέρους σχήματα και έχει ονομαστεί με έναν αριθμό. Στη συνέχεια τα παιδιά καλούνται να χρωματίσουν τα επιμέρους σχήματα με διάφο-

ρα χρώματα π.χ. με πράσινο όσα σχήματα έχουν τον αριθμό 5, με κόκκινο όσα έχουν τον αριθμό 7 κ.λ.π (Αγαλιώτης, 2000).

Οι μαθητές χρωματίζουν αριθμούς που έχουν σχεδιαστεί σε χαρτί και στη συνέχεια τους κόβουν με ψαλίδι περιμετρικά και φτιάχνουν ομαδικά κολάζ.

Είναι απαραίτητο να τονίζονται στους μαθητές τα κύρια χαρακτηριστικά του κάθε ψηφίου (1η ομάδα: αριθμοί με καμπύλες: 0, 8, 3, 9, 6 2η ομάδα: αριθμοί με καμπύλες και ευθείες: 2, 5 3η ομάδα: αριθμοί με ευθείες: 1, 4, 7).

Όπως παραπάνω αναφέραμε, η διαδικασία της απαρίθμησης έχει μεγάλη σημασία για τους μαθητές, προκειμένου να προχωρήσουν σε νοερούς υπολογισμούς και στην εκτέλεση γενικώς αριθμητικών πράξεων. Προϋπόθεση όμως για την απαρίθμηση είναι η ικανότητα των μαθητών για λεκτική αρίθμηση ή για άνοδο κατά μία μονάδα της αριθμητικής κλίμακας. Η απόκτηση λοιπόν δεξιοτήτων για άνοδο της αριθμητικής κλίμακας (κατά μια μονάδα στην αρχή και μετά κατά 2 ή 3 κ.τ.λ.) είναι πολύ σημαντική.

Για πολλούς όμως μαθητές (κυρίως αυτούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθηματικά) η προαναφερόμενη διαδικασία είναι αρκετά δύσκολη εργασία και μάλιστα περισσότερο δύσκολη είναι η κάθοδος της αριθμητικής κλίμακας. Σε αυτές λοιπόν τις περιπτώσεις προτείνονται από τους ειδικούς σύντομες και συχνά επαναλαμβανόμενες ασκήσεις (Van de walle, 2005). Παρακάτω προτείνουμε μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες:

Δραστηριότητα 1η: Οι μαθητές χρησιμοποιούν συγκεκριμένα αντικείμενα, προκειμένου να αισθητοποιήσουν τόσο την ποσοτική όσο και την τακτική έννοια του αριθμού. Η χρήση της αριθμογραμμής και των αντικειμένων που διατάσσονται στη σειρά (π.χ. μανταλάκια πάνω σ' ένα σχοινάκι στον πίνακα, δηλαδή αριθμητήριο που ο μαθητής εργάζεται σε οριζόντια γραμμή) θα διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό όλους τους μαθητές, και περισσότερο αυτούς που παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες στην αριθμητική, στην άνοδο και κάθοδο της αριθμητικής κλίμακας και στη συνέχεια στον νοερό υπολογισμό των αριθμών (Καραντζής, 2004).

Δραστηριότητα 2η: Ο δάσκαλος τοποθετεί π.χ. 10 παιδιά μπροστά από 10 καθίσματα. Οι μαθητές αρχίζουν τη μέτρηση (1,2,3,…10) των παιδιών και με τη σειρά ένα-ένα παιδί κάθεται στο κάθισμά του. Μόλις καθίσουν όλοι, αρχίζει η αντίστροφη μέτρηση (10,9,8,…1) και με τη σειρά ένα-ένα παιδί σηκώνεται από την καρέκλα του. Οι ασκήσεις με αυτού του είδους τις μετρήσεις γίνονται με ρυθμό ή και κτύπημα των χεριών (Van de walle, 2005, σ. 126).

Δραστηριότητα 3η: Ο μαθητής χρησιμοποιεί την αριθμομηχανή (για αυτοδιόρθωση – περίπτωση μαθητή ολιγοθεσίου σχολείου), για να ασκηθεί στο να ανεβαίνει και να κατεβαίνει την αριθμητική κλίμακα κατά 1, 2, 3 κ.τ.λ. μονάδες (Van de walle, 2005, 126). Για να ανεβεί π.χ. την αριθμητική κλίμακα π.χ. από 2 κατά 1 μονάδα πληκτρολογεί «2+1». Από εκεί και πέρα ο μαθητής απαγγέλλει το αποτέλεσμα και πατά στη συνέχεια το «=» για να κάνει τον έλεγχο του αποτελέσματος. Οι ενέργειες αυτές επαναλαμβάνονται μέχρι ο μαθητής να φτάσει στον αριθμό στόχο. Παρακάτω παραθέτουμε σχετικό πίνακα με ενδεικτικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν την αριθμομηχανή ως μέσο αυτοδιόρθωσης (Καραντζής, 2007): Θέμα δρα-

στηριότητας Προγραμματισμός της αριθμομηχανής Ενέργειες του μαθητή

Άνοδος της αριθμητικής κλίμακας από το 0 έως το 50 ανά 2 Πληκτρολογούμε: «0+2 = »

Ο μαθητής λέει νοερά τον επόμενο αριθμό και πληκτρολογεί το «=» για επαλήθευση.

Άνοδος της αριθμητικής κλίμακας από το 50 έως το 100 ανά 5 Πληκτρολογούμε: «50+5 = »

Κάθοδος της αριθμητικής κλίμακας από το 80 ανά 5 Πληκτρολογούμε: «80-5 = »

Παράγω κάθε φορά το διπλάσιο ενός αριθμού αρχίζοντας από το 2, π.χ.: 2, 4, 8, 16, 32... Πληκτρολογούμε: «2x2 = »

Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην απόκτηση της δεξιότητας σχετικά με την έναρξη μέτρησης από οποιοδήποτε σημείο της αριθμογραμμής, καθώς και για την αντίστροφη μέτρηση. Για το σκοπό αυτό (όπως προαναφέρθηκε) οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν συγκεκριμένα αντικείμενα, προκειμένου να αισθητοποιήσουν τόσο την ποσοτική όσο και την τακτική έννοια του αριθμού. Η χρήση της αριθμογραμμής και των αντικειμένων που διατάσσονται στη σειρά θα διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό όλους τους μαθητές (και περισσότερο αυτούς που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική) να προχωρήσουν στη συνέχεια στον νοερό υπολογισμό των αριθμών (Καραντζής, 2004).

Για την καλύτερη άσκηση στη μέτρηση, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική, θα πρέπει ο δάσκαλος να έχει υπόψη του και τα εξής:

Εκτός της βασικής αριθμογραμμής, η οποία τοποθετείται σε περίοπτη θέση στην τάξη, κάθε μαθητής θα πρέπει να επικολλήσει σε κατάλληλο σημείο του θρανίου του μια αριθμογραμμή με τις αντίστοιχες ποσότητες αντικειμένων σε κάθε αριθμό.

Πολύ χρήσιμη είναι η αριθμογραμμή στο δάπεδο της αίθουσας διδασκαλίας (ή τύπου ανεμόσκαλας, κατακόρυφο επίπεδο) (Σχήμα 1). Ο μαθητής τοποθετεί το σώμα του σε ένα οποιοδήποτε αριθμημένο τετραγωνάκι της αριθμογραμμής και συνεχίζει με βήματα προς τα μπρος ή προς τα πίσω τη μέτρηση (π.χ. Δάσκαλος: Είσαι στο 1. Πόσα βήματα θα κάνεις προς τα μπρος για να έρθεις στο 5; Δάσκαλος: Είσαι στη θέση 4. Πόσα βήματα προς τα πίσω θα κάνεις για να έρθεις στη θέση 2; κ.τ.λ.).

Να ασκηθούν οι μαθητές με παιγνιώδη τρόπο στη διαδικασία της μέτρησης, π.χ. τοποθετούνται στο θρανίο κάθε ομάδας μαθητών κάρτες με τους αριθμούς και αυτοί προσπαθούν να τις τοποθετήσουν στη σωστή σειρά. Επίσης, ζητείται από τους μαθητές να τοποθετήσουν σε μια ακολουθία αριθμών τη σωστή κάρτα με τον αριθμό που λείπει.

Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην μετάβαση από μια προηγούμενη σε μια επόμενη δεκάδα ή εκατοντάδα, π.χ. 39+1=; 119+1=; , 200-1=; , 599+1=; κ.λ.π.

Τελειώνοντας, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι προτάσεις αυτές σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να εκληφθούν ως «πανάκεια» για γενικεύσεις στον

τρόπο αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων στα μαθηματικά, αλλά αποτελούν ένα δείγμα εργασίας, που θα βοηθήσει τον κάθε εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ένα δικό του πλαίσιο γνωστικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fucks, L. & Fucks, D. (2001). Principles for Prevention and Intervention of mathematics Difficulties. *Learning Disabilities and Research & Practice, 16(2),* 85-95.

Hitch G. & McAuley E. (1991). Working memory in children with specific arithmetical learning difficulties. *British Journal Psychology, 82*, 375-386.

Geary, D. & Hoard, M. (2001). Numerical and Arithmetical deficits in learning-disabled children: Relation to dyscalculia and dyslexia. *Aphasiology, 15(7),* 635-647.

Καραντζής Ιωάννης (2004). *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην Αριθμητική και την Ανάγνωση*. Αθήνα: Τυπωθήτω -Γιώργος Δαρδανός.

Καραντζής, Ι. (2005). Διαγνωστική αξιολόγηση και παρέμβαση στα μαθηματικά. Στο Πόρποδα, Κ. (Επιμέλεια), *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου* (σ. 215-268). Πάτρα.

Καραντζής, Ι. (2007). *Εφαρμογές βασικών αρχών της μάθησης στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Καραντζής, Ι. & Τσαγγάρης, Γ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά. Στο Πόρποδα, Κ. (Επιμέλεια), *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο(Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)* (σ. 117-190). Πάτρα.

Κωσταρίδου - Ευκλείδη Αναστασία (1992). Γνωστική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: ART of TEXT.

Λεμονίδης, Χ. (1994). *Περίπατος στη μάθηση της Στοιχειώδους Αριθμητικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Logie R.H. & Baddeley A.D. (1987). Cognitive processes in counting. Journal of Experimental Psychology: *Learning Memory and Cognition, 13*, 310-326.

Μπάρδης, Π. (1999). *Οδηγός δραστηριοτήτων (Νηπιαγωγείο – Δημοτικό – Ειδική Αγωγή – Μαθησιακές Δυσκολίες).* Καρδίτσα: Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι.(1982). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση).* Πάτρα: Αυτοέκδοση

Ramaa, S., Gowramma, P. I. (2002): A systematic procedure for identifying and classifying children with dyscalculia among primary schools in India. *Dyslexia, 8 (2),* 67-85.

Shalev, R., Mano, O., Kerem, B. (2001). Developmental Dyscalculia is a familiar learning disability. *Journal of Learning Disabilities, 34(1),* 59-65.

Φλωράτου, Μ. (1998). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδεσσέας.

Van De Walle J.A. (2005). *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια εξελικτική διδασκαλία* (Μετάφραση). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Ένας άλλος τρόπος διδασκαλίας των ομαδικών παιχνιδιών στο σχολείο

Αδάμ Αικατερίνη
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Τα ομαδικά αθλήματα καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής σε ολόκληρο τον κόσμο. Η μεθοδολογία της διδασκαλίας τους τα τελευταία χρόνια απομακρύνεται από τον παραδοσιακό τρόπο και κατευθύνεται σε περισσότερο σύγχρονες προσεγγίσεις. Μια από αυτές, η τακτική προσέγγιση (tactical approach), η οποία παρουσιάζει και τη μεγαλύτερη αποδοχή στην παγκόσμια βιβλιογραφία, παρουσιάζεται και αναλύεται. Αρχικά αναφέρονται τα προβλήματα στην εφαρμογή και η αναποτελεσματικότητα της παραδοσιακής μεθόδου. Στη συνέχεια γίνεται αναλυτική περιγραφή της «τακτικής προσέγγισης στη διδασκαλία των ομαδικών αθλημάτων» και τονίζονται οι διαφορές της από την παραδοσιακή μέθοδο. Ακολουθούν η κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών και τα στάδια που πρέπει να ακολουθεί ο καθηγητής κατά την εφαρμογή αυτού του μοντέλου. Όλα αυτά μαζί με ένα περίγραμμα διδασκαλίας, δίνουν στους καθηγητές φυσικές αγωγής αρκετές πληροφορίες και έναυσμα για να ενθαρρυνθούν να την ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους.

Λέξεις κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Ομαδικά Αθλήματα, Τακτική προσέγγιση

Τα ομαδικά παιχνίδια

Το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής φυσικής αγωγής καταλαμβάνει η διδασκαλία των ομαδικών παιχνιδιών. Η συνηθισμένη μέθοδος διδασκαλίας των παιχνιδιών αυτών στη χώρα μας, είναι η παραδοσιακή και πλέον χρησιμοποιημένη μέθοδος, η οποία ήταν και η μοναδική, μέχρι την τελευταία περίπου εικοσιπενταετία. Στην μέθοδο αυτή προτείνεται, η διδασκαλία να αρχίζει με ένα εισαγωγικό μέρος, συνήθως μια επίδειξη, να ακολουθούν αυστηρά σχεδιασμένα μαθήματα, με κινητικές ασκήσεις σχεδιασμένες να αυξήσουν την απόκτηση των κατάλληλων κινητικών δεξιοτήτων που απαιτούνται και να τελειώνει με παιχνίδι στο τέλος των μαθημάτων (Turner & Martinek, 1999).

Η διαδικασία αυτή αναλύθηκε διεξοδικά από την J.Rink η οποία προτείνει ένα μοντέλο διδασκαλίας με τέσσερα στάδια. Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να ελέγχει το αντικείμενο που χρησιμοποιείται για το παιχνίδι (συνήθως μια μπάλα) με συγκεκριμένους στόχους. Δηλαδή να αποκτήσει ο μαθητής ευχέρεια στην κατοχή του αντικειμένου από κάθε κατεύθυνση, επίπεδο ή ταχύτητα και να τη διατηρεί ενώ κινείται με διαφορετικούς τρόπους και διαφορετική ταχύτητα. Στο δεύτερο στάδιο γίνεται συνδυασμός των δεξιοτήτων και προστίθενται οι βασικοί κανονισμοί. Οι συνδυασμοί πρέπει να μοιάζουν με το κανονικό παιχνίδι. Στο τρίτο στάδιο χρησιμοποιούνται οι γνωστές πλέον κινητικές δεξιότητες για απλές επιθετικές και αμυντικές ασκήσεις τακτικής, σε καταστάσεις λιγότερο πολύπλοκες από το κανονικό παιχνίδι. Ο αριθμός των παικτών, τα όρια του γηπέδου, ο τρόπος σκοραρίσματος και οι κανονισμοί στην αρχή απλοποιούνται και στη συνέχεια αυξάνεται βαθμιαία η πολυπλοκότητά τους. Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει το παιχνίδι με την κανονική του μορφή και οι παίκτες παίζουν σε ιδιαίτερες–συγκεκριμένες θέσεις. Με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας πιστεύεται ότι όταν οι δεξιότητες έ-

χουν αποκτηθεί μεμονωμένα, οι μαθητές θα είναι σε θέση να τις μεταφέρουν σε καταστάσεις παιχνιδιού (Rink, 1993).

Η αμφισβήτηση όμως των αποτελεσμάτων της παραδοσιακής διδασκαλίας είχε αρχίσει από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Ακούστηκαν πολλές φωνές απογοήτευσης από καθηγητές και μαθητές και υπήρξαν έρευνες εκείνης της εποχής, οι οποίες έδειξαν ότι δεν υπήρχαν τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα στη μάθηση και ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων για πολλούς από τους μαθητές (Buck &Harrison, 1990). Η διδασκαλία αυτή, η οποία βασιζόταν στην εξήγηση και την επίδειξη από τον καθηγητή, φάνηκε να έχει μικρή επίδραση στην κινητική απόδοση των μαθητών, πολλοί από τους οποίους δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν το ιδεατό μοντέλο που παρουσίαζαν οι καθηγητές τους (Fleming, 1994).

Παρουσιάστηκε τότε μια άλλη διδακτική προσέγγιση στην οποία δόθηκε η ονομασία «παιχνίδια για κατανόηση» (games for understanding). Άρχισε ως αντίδραση στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος είχε ως κεντρικό σημείο τις κινητικές δεξιότητες που διδάσκονται απομονωμένες και έξω από το πλαίσιο του παιχνιδιού. Οι μαθητές διδάσκονταν πώς να εκτελούν μια κινητική δεξιότητα, αλλά δεν καταλάβαιναν από την αρχή, πότε, γιατί και που θα τη χρησιμοποιήσουν. Προτάθηκε λοιπόν ένας τρόπος παιξίματος που αποτελείται συνήθως από λιγότερους παίκτες, λιγότερο πολύπλοκους, απλοποιημένους κανόνες, τροποποιημένα γήπεδα και όργανα. Ο πρωταρχικός στόχος δεν ήταν η ανάπτυξη κινητικής επιδεξιότητας, αλλά η κατανόηση και η εκτίμηση του παιχνιδιού, με απώτερο σκοπό να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στο μάθημα και να απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους, γεγονός το οποίο ίσως τους οδηγήσει αργότερα σε έναν υγιεινότερο τρόπο ζωής (Bunker & Thorpe, 1982).

Η ιδέα αυτή ξεκίνησε από μια ομάδα καθηγητών στην Αγγλία, αλλά γρήγορα επεκτάθηκε πρώτα στην Αμερική και στη συνέχεια σε αρκετές άλλες χώρες. Οι υποστηρικτές αυτής της πρότασης ισχυρίζονται ότι εάν περιμένουμε να αναπτυχθούν όλες οι κινητικές δεξιότητες που χρειάζονται για ένα παιχνίδι, μερικά παιδιά δεν θα παίξουν ποτέ. Αντίθετα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία του παιχνιδιού με τις δεξιότητες που ήδη κατέχουν και ότι η βελτίωση θα έλθει μέσα από την κατανόηση του τι είναι το παιχνίδι. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται μεγαλύτερη ισότητα ευκαιριών σε όλους τους μαθητές για να συμμετέχουν και τους ενδυναμώνει να αποκτήσουν υπευθυνότητα για τη δική τους μάθηση (Fleming, 1994).

Η προσέγγιση αυτή κάνει υπεύθυνο το μαθητή για τη δική του μάθηση, λαμβάνει υπόψη την ανάπτυξη του και προσανατολίζεται προς την ανακαλυπτική μάθηση. Δημιουργούνται συνθήκες για ανάπτυξη δεξιοτήτων, λύση προβλημάτων και μεταφοράς της μάθησης από μια κατάσταση σε μια άλλη. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν μόνοι τους τις αρχές και τις έννοιες του περιεχομένου της διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής κατασκευάζει μόνος του τη γνώση και το περιεχόμενο αποκτά νόημα, μαθαίνεται και χρησιμοποιείται ευκολότερα (Rink., French & Tjeerdsma, 1996).

Ο καθηγητής εισάγει τους μαθητές στη γενική ιδέα και τις στρατηγικές του παιχνιδιού από την αρχή της εκπαίδευσης, με σκοπό να κατανοήσουν

το πλαίσιο για το οποίο είναι απαραίτητο να αναπτύξουν τεχνική δεξιότητα και ικανότητα. Στην απλούστερη μορφή της η προσέγγιση αυτή δεν θα συμπεριλάβει απομόνωση και διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αν οι ίδιοι οι μαθητές δεν αισθανθούν την ανάγκη να ασκηθούν για να εκτελέσουν καλύτερα ένα στοιχείο της τεχνικής. Η διδασκαλία του «τι να κάνω» προηγείται του «πως να το κάνω». Επιτυχημένος θεωρείται ο καθηγητής που μπορεί να σχεδιάσει μαθήματα τα οποία προοδευτικά θα οδηγήσουν τους μαθητές στην κανονική μορφή του παιχνιδιού, βοηθώντας τους να αποκτήσουν εκτίμηση του παιχνιδιού, ενημέρωση για την τακτική, ικανότητα λήψης αποφάσεων και γνώση του πώς να εφαρμόσουν τις δεξιότητες, σε προοδευτικά πιο απαιτητικές καταστάσεις και σε συνθήκες παιχνιδιού (Mitchell, 1996). Βασικό χαρακτηριστικό είναι η έννοια της αγωγής στα παιχνίδια. Δηλαδή η εμπειρία που θα αποκτήσουν οι μαθητές στο σχολείο, δεν πρέπει να περιορίζεται στο απλό παίξιμο διαφόρων παιχνιδιών, αλλά να είναι μια συνεχής εμπειρία επιλεγμένη για να εξασφαλίσει εξέλιξη και ισορροπία. Αν ο σκοπός της εκπαίδευσης στα ομαδικά παιχνίδια είναι να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί η διαδικασία της μάθησης, να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να σκέπτονται, να αντιμετωπίζουν διλήμματα και να προσαρμόζονται στις πολύπλοκες καταστάσεις ενός παιχνιδιού, τότε το προτεινόμενο μοντέλο, της «διδασκαλίας των ομαδικών παιχνιδιών για κατανόηση της τακτικής» φαίνεται να έχει τα περισσότερα πλεονεκτήματα (Turner, 1996).

Στα νέα βιβλία Φυσικής Αγωγής που ήδη διδάσκονται το τρέχον σχολικό έτος, το μεγαλύτερο μέρος των σχεδίων μαθημάτων έχουν γραφεί σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Όμως γίνεται μια περιορισμένη αναφορά στην «τακτική προσέγγιση» και προτείνεται οι καθηγητές της φυσικής αγωγής να προσπαθήσουν να την ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους (Διγγελίδης, κ.α., 2006), (Γούδας, κ.α., 2006). Πιστεύουμε ότι με την αναλυτικότερη περιγραφή και το περίγραμμα διδασκαλίας αυτής της εργασίας που ακολουθούν, θα δοθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για αποτελεσματικότερη εφαρμογή σε όσους καθηγητές θελήσουν να την εφαρμόσουν.

Κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών.

Για αποδοτικότερη διδασκαλία οι εισηγητές αυτού του μοντέλου προτείνουν κατηγοριοποίηση των γνωστών παιχνιδιών σε τέσσερις κατηγορίες. Ισχυρίζονται ότι η μάθηση μπορεί να ενισχυθεί εάν εντοπισθούν και παρουσιαστούν στους μαθητές οι ομοιότητες που υπάρχουν στην τακτική μεταξύ διαφορετικών παιχνιδιών. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνονται οι μαθητές να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές και να μεταφέρουν τη γνώση που απέκτησαν από το ένα παιχνίδι σε ένα άλλο, το οποίο μπορεί να απαιτεί διαφορετικές κινητικές δεξιότητες και ικανότητες, όμως έχει τα ίδια ή παρόμοια χαρακτηριστικά τακτικής.

1)Παιχνίδια εισβολής (invasion games): Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τα παιχνίδια στα οποία οι παίκτες αναμειγνύονται με σκοπό να εισβάλλουν στην περιοχή του αντιπάλου και να σκοράρουν. Παράδειγμα η καλαθοσφαίριση, το ποδόσφαιρο, η χειροσφαίριση, τρία αθλήματα πολύ γνωστά στον ελληνικό χώρο και διδακτικά αντικείμενα στο αναλυτικό πρόγραμμα της φυσικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο.

2)Παιχνίδια με φιλέ ή στον τοίχο (net/wall games): Στα παιχνίδια αυτά ο αθλητικός χώρος χωρίζεται με ένα δίχτυ και οι παίκτες προωθούν τη μπάλα ή άλλο αντικείμενο στην άλλη περιοχή με σκοπό να μη μπορέσουν οι αντίπαλοι να την επιστρέψουν πίσω. Παράδειγμα η πετοσφαίριση που περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται και άλλα αθλήματα αρκετά γνωστά στον ελληνικό εξωσχολικό αθλητισμό όπως η αντισφαίριση (tennis), το μπάντμιντον (badminton), η επιτραπέζια αντισφαίριση (πινκ-πονγκ), ή το σκουός (squash).

3)Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν παιχνίδια άγνωστα στον ελληνικό χώρο που παίζονται σε μαγάλο ανοιχτό χώρο, (Field games) όπως το Μπέιζμπωλ (baseball) το σοφτ–μπολ (softball) κ.α

4)Παιχνίδια στόχου (target games): Στην κατηγορία αυτή ο παίκτης προωθεί ένα αντικείμενο με πολύ μεγάλη ακρίβεια σε ένα στόχο, όπως για παράδειγμα sto γκολφ (golf), το μπόουλινγκ (boiling) κ.α. Η κατηγορία όμως αυτή στην πράξη είναι παραμελημένη καθώς είναι δύσκολη η εφαρμογή της στο σχολικό χώρο (Werner & Almond, 1990).

Στάδια του μοντέλου

Η διδασκαλία κάθε παιχνιδιού από οποιαδήποτε κατηγορία, ακολουθεί τα παρακάτω βήματα:

1) Τύπος / μορφή του παιχνιδιού: Το πρώτο βήμα είναι παρουσίαση του παιχνιδιού που πρόκειται να διδαχθεί με τροποποιημένη και απλοποιημένη μορφή. Η συμμετοχή στο κανονικό παιχνίδι όπως γίνεται στον εξωσχολικό αθλητισμό είναι μακροπρόθεσμος στόχος. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές (με την καθοδήγηση του καθηγητή) κατανοούν τη μορφή του συγκεκριμένου παιχνιδιού και είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα προβλήματα που πρέπει να λυθούν. Η συμβολή του καθηγητή σ' αυτό το επίπεδο είναι σημαντική γιατί πρέπει να επιλέξει το σωστό μέγεθος και σχήμα του γηπέδου, τον αριθμό των παικτών και τα όργανα που θα χρησιμοποιηθούν, ώστε να παρουσιαστούν σωστά στους μαθητές τα προβλήματα που περιέχει κάποιο παιχνίδι. Είναι πολύ σημαντικό να μπορεί να κατασκευάσει τροποποιημένα παιχνίδια που να υποβοηθούν την κατανόηση των μαθητών. Πρέπει να διατηρούν την αρχική φύση και τα χαρακτηριστικά του κανονικού παιχνιδιού, αλλά να μη θέτουν μεγάλες απαιτήσεις για τους παίχτες σ' αυτό το αρχικό στάδιο. Επίσης μεγάλης σημασίας είναι ο σχεδιασμός και η παρουσίαση παιχνιδιών κατάλληλων για την ηλικία και την εμπειρία των μαθητών.

2) Εκτίμηση του παιχνιδιού (game appreciation): Το δεύτερο βήμα περιλαμβάνει κατανόηση των πρωταρχικών και δευτερευόντων κανονισμών του παιχνιδιού, και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Μια βαθιά κατανόηση των κανονισμών, εκτός από επιδέξιους παίκτες μπορεί να δημιουργήσει και πιο πληροφορημένους θεατές. Επίσης ορίζονται οι κινητικές δεξιότητες που απαιτούνται για αποτελεσματική συμμετοχή στο παιχνίδι.

3) Ενημέρωση για την τακτική (tactical awareness): Η πλέον αξιοσημείωτη διαφορά από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας των ομαδικών αθλημάτων, περιστρέφεται γύρω από το πώς θα βρεθούν απαντήσεις στην ερώτηση «πως θα κερδίσουμε το παιχνίδι» και δεν τελειώνει με αυτό. Η

διδασκαλία στο στάδιο αυτό περιλαμβάνει τα απλά στοιχεία και προχωράει προς τα πλέον πολύπλοκα επίπεδα.

4) Λήψη αποφάσεων (making decisions): Ακολουθεί πορεία προς πολυπλοκότερες καταστάσεις. Εδώ κυριαρχούν οι ερωτήσεις «τι να κάνω» και «πως να το κάνω». Ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία ενός επιδέξιου παίκτη είναι η ικανότητά του να παίρνει γρήγορες αποφάσεις κάτω από πίεση. Εστιάζοντας στην κατανόηση της τακτικής νωρίς στη διδακτική διαδικασία, οι μαθητές πιέζονται να σκεφθούν τι θα κάνουν μέσα σε καταστάσεις παιχνιδιού που συνεχώς αλλάζουν. Η απόφαση του «τι να κάνεις» συχνά περιλαμβάνει επιλογές ανάμεσα σε περισσότερες από μια δυνατές πράξεις. Αυτό σημαίνει ότι ο καθηγητής πρέπει να εξασφαλίσει στους μαθητές πολλές λύσεις για το κάθε πρόβλημα τακτικής που αντιμετωπίζεται.

5) Εκτέλεση δεξιοτήτων (skill execution): Το μοντέλο αυτό δεν αγνοεί και σε καμία περίπτωση δεν υποτιμά τη σημασία της ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων. Αυτό που επιδιώκεται όμως είναι οι ίδιοι οι μαθητές, αφού έχουν κατανοήσει πρώτα την τακτική του παιχνιδιού και έχουν συνειδητοποιήσει την ανάγκη της τακτικής, να αναζητούν βοήθεια για να ανακτήσουν τις απαραίτητες κινητικές ικανότητες. Σε κάθε βήμα ο μαθητής βλέπει πως μια έννοια που διδάσκεται, ταιριάζει στο ευρύτερο πλαίσιο του παιχνιδιού.

6)Απόδοση (Performance) : Όταν οι μαθητές είναι έτοιμοι να εκτελέσουν αυτές τις κινητικές δεξιότητες έχουμε φτάσει στο τελευταίο στάδιο, στο παιχνίδι. Οι μαθητές με τη βοήθεια του καθηγητή κρίνουν αν μια εκτέλεση είναι σωστή ή λάθος και παίρνουν τις κατάλληλες αποφάσεις για το πώς η εκτέλεση αυτή μπορεί να βελτιωθεί. Το στάδιο αυτό είναι ουσιαστικά μια στοχαστοκριτική φάση αξιολόγησης στην οποία ο καθηγητής εξετάζει την απόδοση κάθε μαθητή και για την τεχνική και για την τακτική του κατάρτιση (Turner & Martinek, 1995)

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί ένα περίγραμμα των διδακτικών παρεμβάσεων που προτείνει η τακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία των ομαδικών αθλημάτων και συγκεκριμένα για τα ομαδικά παιχνίδια της κατηγορίας εισβολής (invasion games).

Περίγραμμα Διδασκαλίας

Στην αρχή πρέπει να οριστούν τα κύρια προβλήματα της τακτικής τα οποία αντιμετωπίζονται σ' ένα παιχνίδι και να ταξινομηθούν σύμφωνα με την πολυπλοκότητά τους. Σε γενικές γραμμές τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει μια ομάδα σ' ένα ομαδικό παιχνίδι εισβολής είναι: 1) πώς να σκοράρει και 2) πώς να εμποδίσει την άλλη ομάδα να σκοράρει.

Για να σκοράρει μια ομάδα πρέπει να ακολουθήσει τα εξής βήματα:

α)να διατηρήσει τη μπάλα στην κατοχή της, β)να δημιουργήσει ελεύθερο χώρο για την επίθεση, γ)να χρησιμοποιήσει τον ελεύθερο χώρο αποτελεσματικά και δ)να επιτεθεί στο στόχο.

Για να εμποδίσει το σκοράρισμα της άλλης ομάδας πρέπει: α) να διαφυλάξει το χώρο, β) να προστατεύσει το στόχο και γ) να κερδίσει τη μπάλα από τους αντιπάλους.

Κάθε πρόβλημα τακτικής περιλαμβάνει κινήσεις με τη μπάλα και κινήσεις χωρίς τη μπάλα. Για να αναπτυχθεί λοιπόν ένα πλαίσιο προβλημάτων

τακτικής για κάθε παιχνίδι πρέπει να απαντηθούν οι δύο παρακάτω ερωτήσεις: α) Ποια προβλήματα τακτικής παρουσιάζει το συγκεκριμένο παιχνίδι για μια ομάδα, προκειμένου να σκοράρει και να εμποδίσει το σκοράρισμα; β) Ποιες κινήσεις με ή χωρίς τη μπάλα είναι απαραίτητες, για να λύσουν αυτά τα προβλήματα;

Σ' ένα παραδοσιακό μάθημα οι κινήσεις χωρίς τη μπάλα συνήθως παραμελούνται και η έμφαση δίνεται στις κινήσεις με τη μπάλα. Στην τακτική προσέγγιση όμως θεωρούνται μεγάλης σημασίας για την απόδοση της ομάδας, αφού είναι πολύ περισσότερες από τις κινήσεις με τη μπάλα. Για παράδειγμα σ' ένα παιχνίδι μίνι-ποδοσφαίρου διάρκειας 30 λεπτών, ο κάθε παίκτης μπορεί να έχει στην κατοχή του τη μπάλα περίπου για τρία λεπτά. Τον υπόλοιπο χρόνο κινείται για να καταλάβει κατάλληλες θέσεις για άμυνα και επίθεση και παίρνει αποφάσεις για το πώς θα συνεισφέρει αποτελεσματικά στην ομάδα. Όταν λοιπόν αναφερόμαστε στην απόδοση του κάθε μαθητή, δε θα περιοριζόμαστε στη διδασκαλία και αξιολόγηση μόνο των κινητικών δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούν επιδέξιο χειρισμό της μπάλας, αλλά και την ικανότητα: (α) να βρίσκεται στην κατάλληλη θέση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, (β) να παίρνει τις σωστές αποφάσεις όταν κατέχει τη μπάλα, (γ) να παρέχει στήριξη και κάλυψη στους συμπαίκτες του και (δ) να εμποδίζει τους αντιπάλους του να πλησιάζουν το στόχο. (Griffin et all, 1997).

Οι περισσότεροι καθηγητές φυσικής αγωγής διδάσκουν και κινητικές δεξιότητες και την τακτική ενός παιχνιδιού. Όμως τις περισσότερες φορές η σύνδεση των δύο αυτών στοιχείων παρουσιάζει κάποια προβλήματα. Για παράδειγμα, ενώ αφιερώνουν αρκετά μαθήματα στη διδασκαλία της τρίπλας, της πάσας, του σουτ κλπ, λίγοι μαθητές μεταφέρουν τη γνώση αυτή στο κανονικό παιχνίδι. Οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται ότι δεν μπορούν να παίξουν. Η τακτική προσέγγιση δίνει μεγάλη σημασία στον κατάλληλο χρόνο, που πρέπει να εισαχθούν οι ασκήσεις για κινητική επιδεξιότητα. Σε κανένα μάθημα τακτικής προσέγγισης δεν περιλαμβάνεται διδασκαλία και εξάσκηση μεμονωμένα κάποιας κινητικής δεξιότητας. Ο καθηγητής κάθε φορά πρέπει να παρουσιάζει ένα πρόβλημα τακτικής μέσα σ' ένα πλαίσιο παιχνιδιού και να απευθύνει στους μαθητές το ερώτημα: «Τι πρέπει να κάνω για να πετύχω σ' αυτή την κατάσταση»; Μόλις απαντηθεί η ερώτηση αυτή ακολουθεί η ερώτηση «Πώς θα το κάνω»;

Στη συνέχεια κάθε ομάδα θα αποφασίσει αν μπορεί να συνεχίσει να παίζει την τροποποιημένη αυτή μορφή παιχνιδιού ή πρέπει να ασκηθεί στις απαραίτητες κινητικές δεξιότητες γι' αυτό το συγκεκριμένο παιχνίδι. Κατά τη διάρκεια αυτής της εξάσκησης ο καθηγητής δίνει οδηγίες για τη σωστή τεχνική. Π.χ. Όταν θέλουμε να αναπτύξουμε στα παιδιά την ικανότητα να κάνουν πάσες μεταξύ τους στο ποδόσφαιρο με την παραδοσιακή μέθοδο, ανακοινώνουμε από την αρχή ότι σήμερα θα κάνουμε πάσες, επιδεικνύουμε την τεχνική και οι μαθητές εξασκούνται διαδοχικά ο ένας μετά τον άλλον. Στην τακτική προσέγγιση ο καθηγητής δεν ανακοινώνει από την αρχή την κινητική ενέργεια της τεχνικής στην οποία θα εξασκηθούν. Αλλά χρησιμοποιεί μια τροποποιημένη (απλοποιημένη) μορφή παιχνιδιού, όπου για παράδειγμα δύο μαθητές εναντίον άλλων δύο είναι υποχρεωμένοι να κρατήσουν τη μπάλα στην κατοχή της ομάδας τους κάνοντας τέσσερις πάσες

συνεχόμενες. Στην πορεία οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν ότι πρέπει να ασκηθούν στο να κάνουν και να δέχονται σωστά την πάσα, αφού λίγα ζευγάρια θα το κατορθώσουν αυτό από την αρχή, επειδή είναι αρκετά δύσκολο.

Η απόφαση να ασκηθούν ώστε να γίνουν ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του παιχνιδιού ανήκει στους μαθητές, Αργότερα οι ίδιοι πάλι αποφασίζουν να επανέλθουν στο παιχνίδι. Στα επόμενα μαθήματα συνεχίζεται η ίδια διαδικασία με άλλες απλουστευμένες μορφές παιχνιδιού που περιέχουν διάφορα προβλήματα τακτικής. Π.χ. στην καλαθοσφαίριση, ο καθηγητής παρουσιάζει ένα παιχνίδι τριών εναντίον τριών, όπου πρέπει να υποστηρίζεται ο παίχτης που έχει τη μπάλα. Όταν κατανοηθεί η ανάγκη για σωστή υποστήριξη, διδάσκονται οι κατάλληλες κινήσεις και οι μαθητές επιστρέφουν στο παιχνίδι.

Όλα τα παραπάνω συνοψίζονται σε τέσσερα σημεία:

α) Ο καθηγητής πρέπει να παρουσιάζει προβλήματα τακτικής και να αποφασίζει για την πολυπλοκότητα των λύσεων ανάλογα με την εμπειρία και την ικανότητα των μαθητών του. β) Οι μαθητές εξασκούνται στην τεχνική, αφού πρώτα αντιμετωπίσουν μια απλοποιημένη μορφή παιχνιδιού, το οποίο παρουσιάζει ένα πρόβλημα τακτικής, που απαιτεί τη χρήση αυτών των συγκεκριμένων κινήσεων. Ο καθηγητής πρέπει να παρουσιάζει πολλά τέτοια απλοποιημένα παιχνίδια, τα οποία να περιλαμβάνουν όλες τις απαραίτητες κινητικές δεξιότητες με τη μπάλα, αλλά και χωρίς αυτή. γ) Η σύνδεση των προβλημάτων της τακτικής με τις κατάλληλες κινήσεις της τεχνικής, πρέπει να γίνεται με ερωτήσεις από τον καθηγητή. Οι ερωτήσεις αυτές, πρέπει πρώτα να τραβούν την προσοχή των μαθητών προς το πρόβλημα της τακτικής και προς τις δυνατές λύσεις αυτού του προβλήματος. Βέβαια δεν περιμένουμε οι μαθητές να δίνουν πάντα τις σωστές απαντήσεις, αλλά τους καθοδηγεί ο καθηγητής. δ) Σε κάθε μάθημα οι μαθητές πρέπει να εφαρμόζουν τις κινητικές δεξιότητες στις οποίες εξασκήθηκαν σε μορφή απλοποιημένου παιχνιδιού. Με τον τρόπο αυτό αυξάνονται οι πιθανότητες να κατανοήσουν την αξία και την ανάγκη της τεχνικής κατάρτισης.

Συγκεκριμένα στην καλαθοσφαίριση πρέπει να αντιμετωπιστούν τα εξής προβλήματα τακτικής: 1)Σκοράρισμα, 2) αποτροπή του σκοραρίσματος, 3) διεκδίκηση της μπάλας και 4) επανεκκίνηση του παιχνιδιού

Στο σκοράρισμα ανήκουν: α) η διατήρηση της κατοχής της μπάλας, β) η επίθεση στο καλάθι, γ) η δημιουργία ελεύθερου χώρου για επίθεση και δ) η σωστή χρήση του ελεύθερου χώρου.

Στην αποτροπή του σκοραρίσματος: α) η άμυνα στο χώρο, β) η άμυνα στο καλάθι και γ) η απόκτηση της μπάλας.

Στη διεκδίκηση της μπάλας α) επιθετικό και β) αμυντικό «ρημπάουντ».

Στην επανεκκίνηση του παιχνιδιού:α) τζαμπ-μπωλ, β) επαναφορά της μπάλας από τις πλάγιες και τελικές γραμμές.

Για κάθε ένα από τα παραπάνω προβλήματα τακτικής ο καθηγητής πρέπει να δημιουργήσει μικρά παιχνίδια που να περιέχουν τις κατάλληλες κινήσεις με την μπάλα ή και χωρίς αυτή και στην πορεία να προσθέτει συνεχώς αντικείμενα , ώστε το παιχνίδι να μοιάζει όλο και πιο πολύ με το κανονικό.

Η διδασκαλία ακολουθεί επίπεδα τακτικής πολυπλοκότητας. Ανάλογα με τη φύση και τις απαιτήσεις κάθε αθλήματος υπάρχουν τέσσερα ή πέντε επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο τακτικής πολυπλοκότητας οι μαθητές θα ασχοληθούν με απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται μόνο με επίθεση. Η διατήρηση της κατοχής της μπάλας και η επίθεση στο στόχο, είναι δύο προβλήματα της τακτικής που πρέπει να αντιμετωπίζουν οι μαθητές, στα πρώτα μαθήματα οποιουδήποτε μαθήματος εισβολής. Για τη δημιουργία απλοποιημένων παιχνιδιών, χρησιμοποιούνται απλές μορφές επανεκκίνησης του παιχνιδιού.

Οι αμυντικές δεξιότητες είναι πολύ σημαντικές, αλλά αν εισαχθούν πολύ γρήγορα ίσως μειώσουν τις επιθετικές ικανότητες. Στο επίπεδο αυτό όλες οι κινητικές ενέργειες γίνονται με τη χρήση τροποποιημένης μορφής άμυνας. Στην τακτική προσέγγιση υπάρχουν τριών ειδών αμυντικές ενέργειες: 1) Συνεργατική άμυνα: Παίζεται ενάμισι βήμα μακριά από τον αντίπαλο και είναι σχετικά παθητική 2) Ενεργητική άμυνα: Ένα βήμα από τον επιτιθέμενο, έχει ενεργητικά χέρια και πόδια, αλλά δεν επιχειρεί να κόψει την μπάλα (στην αρχή) 3) Ανταγωνιστική άμυνα: Ο αμυντικός έχει σωστή αμυντική θέση και επιχειρεί να κόψει τη μπάλα.

Στο πρώτο επίπεδο η άμυνα έχει συνεργατική μορφή. Οι καθαρά αμυντικές δεξιότητες της ενεργητικής και αργότερα της ανταγωνιστικής άμυνας, εισάγονται στο δεύτερο επίπεδο. Το σημαντικότερο στοιχείο του δεύτερου επιπέδου είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι στα παιχνίδια εισβολής πρέπει να κινούνται κατάλληλα για να βοηθήσουν την ομάδα τους να διατηρήσει την κατοχή της μπάλας. Τα τροποποιημένα παιχνίδια πρέπει να στραφούν προς αυτήν την κατεύθυνση. Επίσης πρέπει να περιέχουν δεξιότητες χρήσης του ελεύθερου χώρου και επανεκκινήσεις του παιχνιδιού, που να μοιάζουν περισσότερο με το κανονικό παιχνίδι.

Στο τρίτο επίπεδο αυξάνεται η τακτική πολυπλοκότητα και περιλαμβάνει κινητικές ενέργειες δημιουργίας ελεύθερου χώρου προς το στόχο. Ο αριθμός των παικτών αυξάνεται. Π.χ. από δύο και τρεις παίκτες που συμμετείχαν στα παιχνίδια της καλαθοσφαίρισης στα δύο πρώτα επίπεδα, στο τρίτο τα τροποποιημένα παιχνίδια παίζονται με τέσσερις παίκτες.

Στο τέταρτο επίπεδο το παιχνίδι παίρνει την κανονική του μορφή. Για περισσότερο πολύπλοκα παιχνίδια, όπως το ποδόσφαιρο, είναι προτιμότερο η διδασκαλία να γίνει σε πέντε επίπεδα. (Mitcell et all, 2003).

Η μέθοδος λοιπόν αυτή προτείνει στους καθηγητές φυσικής αγωγής να αλλάξουν εντελώς τον τρόπο διδασκαλίας τους. Όμως αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο εγχείρημα. Οι περισσότεροι που το προσπάθησαν δήλωσαν ότι δεν αισθάνονταν καθόλου άνετα στην αρχή και ότι οι δυσκολίες ήταν μεγάλες. Όσοι όμως επέμεναν και συνέχισαν την προσπάθεια, στο τέλος είχαν θαυμάσια αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Buck, M.M., & Harrison, J.M.. (1990), Improving Student Achievement in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 61(9),* 40-44.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary School. *Bulletin of Physical Education, 18 (1),* 5-8.

Fleming, S. (1994) Understanding "Understanding" Make Sense of the Cognitive Approach to the Teaching of Games. *Physical Education Review, 17 (2),* 91.

Mitchell, S. (1996). Improving invasion game performance. *Journal of Physical Education Recreation and Dance, 67 (2)*, 30-33.
Mitchell. S., Oslin, J., & Griffin, L. (2003). *Sport foundations for elementary physical education.* USA Human Kinetics.
Griffin, L., Mitchell. S., & Oslin, J. (1997). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach.* USA, Human Kinetics.
Rink, J.E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. 2nd ed, St., Louis mo: Mosby.
Rink, J.E., French, K.E., Tjeerdsma, BL. (1996). Foundations for the Learning and Instruction of Sport and Games. *Journal of Teaching in Physical Education, 15 (4),* 400-401
Turner, A., & Martinek., T.J. (1995). Teaching for Understanding: A Model for Improving Decision Making During Game Play. *Quest, 47 (1),* 50-51.
Turner, A. (1996). Teaching for Understanding: Myth or Reality. *Journal of Physical Education Recreation and Dance, 67(4),* 46.
Turner, A.P., & Martinek T.J. (1999) An Investigation into Teaching for Understanding: Effects on Skill, Knowledge and Game Play. Research Quarterly for Exercise and Sport, 70 (3), 286.
Werner, P., & Almond, L. (1990). Models of Games Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 61(4)*, 24-25.
Γούδας, Μ., κ.α. (2006). *Φυσική αγωγή Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.
Διγγελίδης, Ν., κ.α. (2006). Φυσική αγωγή Ε΄& ΣΤ΄ Δημοτικού. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Η Διδασκαλία της Μουσικής: ο εκπαιδευτικός μουσικής, ο ρόλος του και η οργάνωση του μαθήματος της μουσικής

Σμαράγδα Χρυσοστόμου
Επίκ. καθηγήτρια Μουσικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η διδασκαλία αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία με επίκεντρό της τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του στη σύγχρονη κοινωνία γίνεται συνεχώς δυσκολότερος και οι απαιτήσεις από τους μαθητές, τους γονείς και το κοινωνικό περιβάλλον συνεχώς αυξάνονται. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής για την προώθηση και την αποτελεσματική διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της μουσικής είναι κρίσιμος. Σημαντικότατο στοιχείο είναι η ολοκληρωμένη προετοιμασία του και επιμόρφωσή του όσον αφορά τόσο τις γνώσεις του για το γνωστικό αντικείμενο όσο –και κυριότερο- την παιδαγωγική του κατάρτιση. Διαμορφώνεται επομένως, μέσα από την σχετική συζήτηση και την ανάλυση της βιβλιογραφίας, το επιθυμητό μοντέλο των εκπαιδευτικών μουσικής.

Μέσα από την ανάλυση των νεωτέρων απόψεων για τη μάθηση και την απόκτηση της γνώσης, διαπιστώνεται ότι η ενασχόληση με τη μουσική απαιτεί σκέψη, λογική, δημιουργία και νοητική λειτουργία, με άλλα λόγια μουσική νοημοσύνη. Τέλος αναλύονται οι βασικές αρχές για την κατανόηση των μουσικών εννοιών από τους μαθητές με στόχο να βοηθήσουν στην καθοδήγηση του σχεδιασμού των μαθημάτων στα διαφορετικά διδακτικά περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική της μουσικής, Εκπαιδευτικός μουσικής, Διδασκαλία μουσικών εννοιών.

Α. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής

Η έννοια της διδασκαλίας περιλαμβάνει μια πληθώρα δραστηριοτήτων οι οποίες έχουν ως κοινό παρανομαστή τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος κατά τρόπον ώστε να διευκολύνεται η μάθηση. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει τόσο τους μαθητές όσο και το γνωστικό αντικείμενο. Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι να μπορεί να συμβιβάσει τον σεβασμό για τον μαθητή με τον σεβασμό για το αντικείμενο της διδασκαλίας.

Τα τελευταία χρόνια καθίσταται όλο και πιο ξεκάθαρο ότι η εκπαίδευση (τόσο με την στενή όσο και με την ευρεία έννοια) κατέχει κυρίαρχο ρόλο στην προσπάθεια για τη διατήρηση και την περαιτέρω ανάπτυξη επιτυχημένων δημοκρατικών κοινωνιών. Η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ανταποκριθούν σε προβλήματα που σήμερα δεν μπορούμε να τα φανταστούμε, εξαρτάται από την επιτυχία ή την αποτυχία της εκπαίδευσής τους. Η ικανότητα να σκέφτονται ανεξάρτητα και να μπορούν να κρίνουν και να αξιολογούν κάθε νέα κατάσταση με την οποία έρχονται αντιμέτωποι, αποτελεί στοιχείο που μπορεί να καλλιεργηθεί στους νέους κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσής τους. Επομένως, και σύμφωνα με την άποψη του Peters (1967), η διδασκαλία έχει αποτύχει εάν δεν καταφέρει να δημιουργήσει μαθητές οι οποίοι είναι ικανοί να ανακαλύψουν μόνοι τους τις λύσεις στα προβλήματά τους. Όμως, για να μπορέσουν οι μαθητές να λάβουν αυτού του είδους την εκπαίδευση, πρέπει να είναι και οι εκπαιδευτικοί ικανοί να την εφαρμόσουν.

Κάθε εξέλιξη, λοιπόν, σε ζητήματα σχετικά προς την εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να εστιάσει κατά προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να σκέφτονται κριτικά τη διδασκαλία

τους. Δεν μπορούν να βασίζονται σε παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές. Η κοινωνία ήδη σήμερα, αλλά ιδιαίτερα στο μέλλον, γίνεται περισσότερο σύνθετη και λιγότερο προβλέψιμη.

Η μουσική εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής

Τα τελευταία χρόνια συντελείται μια γιγαντιαία προσπάθεια από πολλούς φιλόσοφους, ερευνητές μουσικοπαιδαγωγούς, οργανισμούς και συλλόγους του χώρου, να υποστηρίξουν δημοσίως τη σημασία της μουσικής εκπαίδευσης. Συνήθως τα επιχειρήματα που προβάλλονται αφορούν τη σημασία της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου. Έτσι, αναφέρουν ότι η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης, της ιστορίας της ανθρωπότητας, της ιστορίας του ανθρώπινου πολιτισμού, ότι προσφέρει διέξοδο στα συναισθήματα, ότι αποτελεί ξεχωριστό και μοναδικό τρόπο γνώσης, ότι βοηθά στην ανύψωση της απλής διαβίωσης σε απολαυστική και αισθητική εμπειρία ζωής.

Σ᾽ αυτό το σημείο είναι σημαντικό να προσδιορίσουμε ένα κρίσιμο θέμα. Το να υποστηρίζουμε την αξία της μουσικής δεν είναι το ίδιο με το να υποστηρίζουμε την αξία της για την εκπαίδευση. Επομένως, επιχειρηματολογώντας υπέρ της σημασίας της μουσικής για τη ζωή του ανθρώπου δεν καθίσταται αυταπόδεικτη η θέση της μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Δεν είναι η μουσική η ίδια που τίθεται υπό αμφισβήτηση, αλλά η μουσική εκπαίδευση.

Η δυνατότητα της μουσικής να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουμε θέσει, ακόμη και η δύναμη της ίδιας της μουσικής εξαρτάται πάντα από τέσσερις συνθήκες: (α) πώς, (β) από ποιόν, (γ) για ποιόν, (δ) και κάτω από ποιες προϋποθέσεις ασχολούμαστε με τη διαδικασία της δημιουργίας μουσικής και της διδασκαλίας της.

Πραγματικά η μουσική εκπαίδευση, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις μπορεί να επιτύχει τους επιθυμητούς εκπαιδευτικούς στόχους. Όμως, σε λάθος χέρια ή κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να έχει το αντίθετο αποτέλεσμα. Μπορεί να αποβεί επιζήμια για τους μαθητές. Επομένως, ούτε η μουσική ούτε η διδασκαλία της μουσικής αποτελούν πανάκεια –όλα εξαρτώνται από τις συνθήκες και άλλους παράγοντες που δεν έχουν να κάνουν με τις δυνατότητες της μουσικής και της μουσικής διδασκαλίας καθεαυτής.

Η αξία της μουσικής και η δύναμή της παραμένει μοναδική. Η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να επιτύχει μια σειρά από σημαντικούς παιδαγωγικούς στόχους όπως είναι: η μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς, η δημιουργία και η διατήρηση της πολιτιστικής ζωής, η απόκτηση εμπειριών και κατανόηση εννοιών που δεν είναι προσβάσιμες μέσα από άλλες οδούς, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης που παρέχει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να ελέγχουν τη ζωή τους, η δημιουργία ατομικής και ομαδικής ταυτότητας, η δημιουργία συνεργασίας, ανοχής και ηθικών αξιών, η κατανόηση του άγνωστου, η ανάπτυξη κατανόησης σε μία σημαντική έκφραση της ανθρώπινης ύπαρξης και τόσα άλλα.

Είναι όμως σημαντικό να τονιστεί εδώ ότι κάθε ένας από τους παραπάνω στόχους συνεπάγεται μια σειρά από προσωπικές και επαγγελματικές

υποχρεώσεις και ευθύνες. Τίποτα από τα παραπάνω δεν συμβαίνει αυτόματα ή υποχρεωτικά κάθε φορά που οι μαθητές ασχολούνται με μουσικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι αποφάσεις που πρέπει να παίρνονται κάθε στιγμή με βάση τις συγκεκριμένες συνθήκες που επικρατούν, σύμφωνα προς τις ανάγκες και τα διαθέσιμα μέσα και εργαλεία, και με δεδομένη την αδυναμία πρόβλεψης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, αποτελούν το έργο του πραγματικού επαγγελματία εκπαιδευτικού μουσικής (Bowman, 2005).

Ο 'επαγγελματίας' εκπαιδευτικός

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να κάνουμε αναφορά και να επιχειρήσουμε την αποσαφήνιση των εννοιών του 'επαγγελματία' και του 'επαγγελματισμού', την ερμηνεία που δίνουμε εδώ καθώς και τη σημασία που έχουν οι όροι αυτοί για τον εκπαιδευτικό και βέβαια για τον εκπαιδευτικό μουσικής.

Ο όρος λοιπόν επάγγελμα σε πολλές γλώσσες χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει εκείνη την εργασία η οποία είναι επιθυμητή και κατέχει ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο κοινωνικής αποτίμησης. Παραδοσιακά, ως επαγγέλματα κατ᾽ αυτήν την έννοια (της αυξημένης αξιολογικής υπόστασης) χαρακτηρίζονται (βρίσκονται στην κορυφή της λίστας) η ιατρική και η δικηγορία. Ο χαρακτηρισμός αυτός υπονοεί ότι τα μέλη του επαγγέλματος αυτού έχουν ως κοινά χαρακτηριστικά συγκεκριμένη αρχική εκπαίδευση υψηλού επιπέδου, ιδιαίτερο λεξιλόγιο, ειδίκευση, αυτονομία, αξιολόγηση από τα μέλη της ομάδας τους και κώδικα ηθικής. Βέβαια η συγκεκριμένη χρήση του όρου επάγγελμα προέκυψε στις αρχές του 20ου αιώνα στην Μεγάλη Βρετανία και τις ΗΠΑ, ενώ μέχρι τότε σήμαινε απλώς εργασία, όπως σημαίνει ακόμη και σήμερα σε πολλές χώρες της Ευρώπης όπως είναι η Γαλλία, η Γερμανία και η Ελλάδα (Moore, 1970, Downie, 1990, Carr-Saunders & Wilson, 1933).

Πάντως, καθώς αναπτύχθηκε η σχετική βιβλιογραφία για τα χαρακτηριστικά ενός επαγγέλματος (με την έννοια αυτή που μόλις αναλύθηκε), για την αξία του χαρακτηρισμού αυτού και των κριτηρίων με βάση τα οποία μπορεί να χαρακτηρισθεί η άσκηση μιας εργασίας επάγγελμα, αναπτύχθηκε και η σχετική συζήτηση για το εάν η διδασκαλία αποτελεί επάγγελμα σύμφωνα με την έννοια αυτή η όχι. Η υπόσταση (η ιδιότητα, το στάτους) του επαγγελματία έχει αμφισβητηθεί στους δασκάλους για πολλά χρόνια. Όμως μια συνεχώς εμπλουτιζόμενη βιβλιογραφία έχει αναπτυχθεί η οποία υποστηρίζει ότι η διδασκαλία αποτελεί επάγγελμα διαφορετικό μεν από τα περισσότερα, αλλά με μια μοναδική και αναμφισβήτητη σημασία για την κοινωνία (Drummond, 1990. Gordon, Perkin, Sockett & Hoyle, 1983). Παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία δεν εμπίπτει στην κατηγορία των 'ιδανικών' επαγγελμάτων, όπως η ιατρική και η δικηγορία, αποτελεί όμως επάγγελμα με την έννοια ότι απαιτεί εξειδικευμένες δεξιότητες, ιδιαίτερα ανεπτυγμένες ηθικές αξίες και υψηλού επιπέδου γνώση. Ως μέλη του επαγγέλματος αυτού οι εκπαιδευτικοί κατέχουν το δικαίωμα και το προνόμιο της αυτόνομης λειτουργίας μέσα στην τάξη. Όπως όλες οι μορφές αυτονομίας, έτσι και η αυτονομία των εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης περιλαμβάνει ελευθερία αλλά και υπευθυνότητα (Goodlad, Soder & Sirotnik, 1990). Είναι ένα ε-

πάγγέλμα διαφορετικό και μοναδικό ανάμεσα στα επαγγέλματα που υπηρετούν τον άνθρωπο.

Άλλος ένας όρος που χρησιμοποιείται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια είναι αυτός της επαγγελματικής ανάπτυξης, και περιλαμβάνει τις διαδικασίες εκείνες με τις οποίες ένας εργαζόμενος αποκτά και βελτιώνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική άσκηση του επαγγέλματός του και την ανάπτυξη του επαγγελματισμού του. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι αυτός είναι ένας άλλος τρόπος για να αναφερθούμε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όμως φαίνεται ότι ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη προχωρά πέρα από την επιμόρφωση. Πρώτα-πρώτα αναφέρεται σε μια διαδικασία η οποία ξεκινά με την αρχική προετοιμασία και εκπαίδευση, συνεχίζει με την δόκιμη περίοδο και καλύπτει ολόκληρη την επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού μέσω της δια βίου μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να αποκτά νέες γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματικότητά του ως επαγγελματία σ΄ ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον στο οποίο προστίθενται νέες ευθύνες. Κατά δεύτερον, υποστηρίζει ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτώνται οφείλουν να συνδέονται με τα ουσιαστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Gordon et.al., 1983).

Το επιθυμητό μοντέλο του επαγγελματία εκπαιδευτικού μουσικής φαίνεται λοιπόν να είναι εκείνο του στοχαζόμενου επαγγελματία, στο οποίο η γνώση είναι ουσιαστική και εμπεριέχεται στην πράξη. Η γνώση η οποία αποκτάται κατά τη διάρκεια της πράξης δημιουργείται όταν στοχαζόμαστε για τις ενέργειές μας, τις αξιολογούμε και ταυτόχρονα διαφοροποιούμε εκ νέου τις πράξεις μας σε μια συνεχή κυκλική διαδικασία (reflection in action). Στο μοντέλο αυτό η θεωρία προκύπτει από την πράξη και η πράξη ενημερώνει την θεωρία (Reynolds, 1989). Δεν αποτελεί ένα τεχνοκρατικό μοντέλο όπου ο εκπαιδευτικός μαθαίνει μόνο μέσα από την πράξη, μαθητεύοντας για ένα μικρό χρονικό διάστημα πλάι σε έναν εν ενεργεία εκπαιδευτικό. Έχει ως στόχο ακριβώς το αντίθετο: να καταργήσει τους κανόνες και να σπάσει το καλούπι της ρουτίνας μέσω του διαρκούς στοχασμού και ανα-στοχασμού. Ο εκπαιδευτικός επομένως ως στοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practitioner) (Schon, 1983) θα πρέπει να κατανοήσει όχι μόνο τον τρόπο που διδάσκει μέσα στην τάξη αλλά και τις νοητικές διεργασίες και τις νοητικές δομές που προηγούνται και δημιουργούν το γεγονός της διδασκαλίας.

Επιπροσθέτως, το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο με τα εγγενή και φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του επιδρά στον τρόπο με τον οποίο διδάσκει ο εκπαιδευτικός. Όλα τα παιδιά δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος. Η μουσική μάθηση αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνία και την μουσική κουλτούρα. Είναι λοιπόν απαραίτητος ο χρόνος για κριτικό στοχασμό των εκπαιδευτικών μουσικής ως προς τον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας τού αντικειμένου τους, ώστε οι αποφάσεις που παίρνουν σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση των παιδιών να είναι ενημερωμένες και να λαμβάνουν υπόψη τους την σύγχρονη πολύπλοκη πραγματικότητα (Chrysostomou, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να επωφεληθούν πολλαπλώς μέσα από την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητάς τους με την έννοια που περιγράφεται σε αυτές τις γραμμές. Αποκτούν την αίσθηση του 'ανήκειν' σε μια μεγάλη και ισχυρή ομάδα με κοινά ενδιαφέροντα και προβλήματα. Έρχονται σε επαφή με συναδέλφους οι οποίοι βρίσκονται απομονωμένοι και οι ίδιοι στα σχολεία τους. Αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους κατά τη λήψη αποφάσεων. Εάν τους αντιμετωπίζουν ως επαγγελματίες, τότε συμπεριφέρονται και ως επαγγελματίες. Μία μεγάλη σειρά ερευνών έχει δείξει ότι με την ενδυνάμωση του επαγγελματισμού και την απόκτηση της επαγγελματικής ταυτότητάς τους οι εκπαιδευτικοί γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί, αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και αναλαμβάνουν πλήρως τον έλεγχο της επαγγελματικής ζωής τους. (Lee, 1991).

Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού μουσικής

Όλα τα επαγγέλματα χαρακτηρίζονται από ειδικές γνώσεις και δεξιότητες και στην συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε την ειδίκευση της διδασκαλίας. Η παιδαγωγική κατάρτιση βρίσκεται στον πυρήνα αυτού που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία ως επάγγελμα. Η απόκτηση της εν λόγω παιδαγωγικής κατάρτισης καθίσταται ιδιαιτέρως σημαντική γιατί συνδέει το γνωστικό αντικείμενο, μέσω του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Παρά τη μεγάλη σημασία της είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί επακριβώς επειδή αποτελείται από μια σύνθεση και διαπλοκή γνώσεων, δεξιοτήτων οι οποίες είναι εν μέρει συνειδητές και εν μέρει διαισθητικές. Όμως, σίγουρα, η απλή κατανόηση και γνώση του γνωστικού αντικειμένου δεν είναι αρκετή και δεν διασφαλίζει την αποτελεσματική διδασκαλία του αντικειμένου. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι οι στόχοι για τη διδασκαλία της μουσικής σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα ή σε ένα Ωδείο είναι διαφορετικοί από εκείνους ενός σχολικού αναλυτικού προγράμματος.

Παρά το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος της παιδαγωγικής γνώσης έχει χαρακτηριστεί ως κοινή λογική (για την οποία δεν χρειάζεται κάποια ειδική εκπαίδευση), η γνώση αυτή δεν είναι παρούσα μέσα στην τάξη "με τη μορφή ώριμου φρούτου έτοιμου να κοπεί από τους νέους και άπειρους εκπαιδευτικούς" (Grossman, 1990, σελ. 141). Χωρίς ένα θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της διδασκαλίας και της μάθησης, χωρίς την κατάλληλη παιδαγωγική προετοιμασία, η πρακτική εμπειρία μπορεί να ερμηνευτεί λανθασμένα. Όπως έχουν ισχυριστεί πολλοί ερευνητές παιδαγωγοί, η γνώση που προέρχεται από την πρακτική εμπειρία και μόνο μπορεί να αποδειχθεί 'μη-εκπαιδευτική' (Peters, 1973. Smyth, 1987. Grossman, 1990)

Επομένως, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να είναι αποτελεσματικός πρέπει να καλύψει στη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης καθώς και της εισαγωγικής επιμόρφωσής του τα εξής:

Γνώση και κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου.

Γνώση και κατανόηση για τη θεωρία και τις τεχνικές της παιδαγωγικής (παιδαγωγική κατάρτιση, γνώσεις και δεξιότητες για τον τρόπο που θα διδάξει (θα παρουσιάσει, θα μεταδώσει, θα αξιολογήσει) το γνωστικό αντικείμενο)

Γνώση και κατανόηση για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο.

Σχεδιασμός προγράμματος διδασκαλίας.

Επιλογή υλικού και μεθόδων για συγκεκριμένες περιπτώσεις.

Πρακτική εφαρμογή σχεδίων μαθημάτων

Η έλλειψη επαρκούς αρχικής προετοιμασίας, η οποία θα καλύψει τα στοιχεία εκείνα που είναι απαραίτητα για να αποκτήσει όσο το δυνατόν περισσότερα εφόδια ο εκπαιδευτικός στο δύσκολο έργο του, είναι μια πραγματικότητα στην Ελλάδα, ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων (κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Εδώ έρχεται να καλύψει μέρος αυτού του κενού η επιμόρφωση, είτε ως εισαγωγική είτε ως συνεχιζόμενη επιμόρφωση η οποία θα πρέπει να πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα στην πορεία της καριέρας του εκπαιδευτικού.Επίσης, η πρωτοβουλία και το προσωπικό ενδιαφέρον του κάθε εκπαιδευτικού τον οδηγεί σε παρακολούθηση σεμιναρίων, διαλέξεων, ημερίδων, συνεδρίων, κτλ. όπου μπορεί να ενημερωθεί για νέες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης, νέες μεθόδους διδασκαλίας, νέες τεχνικές και εργαλεία διδακτικά, κτλ.

Β. Βασικές αρχές οργάνωσης του μαθήματος της μουσικής

Η μουσική σκέψη, η μουσική πράξη και η μουσική νοημοσύνη

Σήμερα έχουμε ξεπεράσει την άποψη ότι οι πράξεις είναι απλώς η εκτέλεση διαταγών της σκέψης, ότι υπάρχει η δυαδική λειτουργία όπου ο νοήμων άνθρωπος σκέφτεται και γνωρίζει μέσα από σιωπηλές συζητήσεις με τον εαυτό του και οι πράξεις του εκτελούν αυτές τις σκέψεις. Σήμερα ξέρουμε ότι οι πράξεις είναι μη-λεκτικά είδη σκέψης και γνώσης. Οι καταπληκτικές μουσικές παραστάσεις προικισμένων σολίστ δεν είναι δείγματα της λειτουργίας του μυαλού τους, αλλά αντίθετα είναι από μόνες τους μουσική νοημοσύνη.

Ο εαυτός που σκέφτεται και ο εαυτός που πράττει είναι ο ίδιος εαυτός. Η πράξη δεν είναι τυφλή. Όταν πράττουμε, η αίσθηση, η κατανόηση και η κρίση είναι μια συνεχόμενη δραστηριότητα μαζί με την πράξη. Επομένως στη διαδικασία της πράξης όλες οι λειτουργίες μας εμπλέκονται και συμμετέχουν. Όταν ξέρουμε να κάνουμε κάτι πολύ καλά ή σε εξαιρετικό βαθμό, αυτή η γνώση παρουσιάζεται όχι λεκτικά αλλά πρακτικά. Κατά τη διάρκεια του τραγουδιού ή του παιξίματος ενός οργάνου οι μουσικές μας γνώσεις βρίσκονται μέσα στις πράξεις μας. Η μουσική μας σκέψη και γνώση είναι μέσα στη μουσική δημιουργία και πρακτική.

Η σκέψη, η γνώση και η νοημοσύνη επομένως, δεν περιορίζονται σε λέξεις και άλλα γραφικά σύμβολα, αλλά εκφράζονται και μέσα από την πράξη. Κάθε φορά που ένα άτομο (παιδί ή ενήλικας) χρησιμοποιεί σωστά τη μουσική δείχνει μια μουσική ικανότητα, μια μουσική νοημοσύνη, μια μουσική αίσθηση, μουσική γνώση ή μουσικότητα. Αυτή εκφράζεται μέσα από την πράξη. Είναι ένα είδος πρακτικής γνώσης (Elliot, 1995).

Αυτές οι σκέψεις είναι πολύ σημαντικές για το μάθημα της μουσικής. Δηλώνουν ότι η πράξη, οι πρακτικές δραστηριότητες, η βιωματική προσέγγιση, είναι απαραίτητα στο σχολικό μάθημα της μουσικής.

Η μουσική ακρόαση είναι σημαντικότατη δραστηριότητα στο μάθημα της μουσικής, όμως δεν πρέπει να είναι η μόνη. Για να μάθουν τα παιδιά να ακούν μουσική πρέπει να καταλαβαίνουν τη μουσική, να αποκτήσουν εμπειρίες μουσικές, μέσα από την μουσική πράξη. Η μουσική πράξη και η μουσική ακρόαση είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Είναι αλληλένδετες λειτουργίες και εκφράσεις της μουσικής νοημοσύνης. Οι μαθητές έχουν το υπόλοιπο της ζωής τους για να ακούσουν ηχογραφημένες μουσικές παραστάσεις και συναυλίες. Η καλύτερη προετοιμασία για αυτή την ακρόαση είναι η συμμετοχή τους στη δημιουργία μουσικής. (Χρυσοστόμου, 2002)

Ο Αριστοτέλης αναφέρει στην «Πολιτική» του, στο θέμα της διδασκαλίας ή όχι του τραγουδιού και του οργάνου ως μέρος της εκπαίδευσης των παιδιών:

" .. είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, για όσους δεν μπορούν να παίξουν μουσική να γίνουν καλοί κριτές αυτών που παίζουν και δίνουν παραστάσεις. .. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι τα παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται μουσική με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να γίνουν όχι μόνο καλοί κριτές αλλά και «μουσικοί». . ."

Ο Schon (1983, 1987) θεωρεί ότι η γνώση δεν είναι κάτι που προϋπάρχει κάπου έξω από εμάς και εφαρμόζεται σε διάφορες καταστάσεις και περιστάσεις. Υποστηρίζει ότι πιο σημαντικό είναι το είδος εκείνο της γνώσης που αποκτάται μέσα από την πράξη. Μέσα από τη σκέψη και την κρίση της καθημερινής μας πρακτικής μαθαίνουμε και βελτιωνόμαστε.

Όλα τα παραπάνω έχουν συνέπειες όχι μόνο στη διαδικασία μάθησης των μαθητών αλλά και των ίδιων των δασκάλων και καθηγητών. Έτσι, για να μπορέσει ο δάσκαλος να αποκτήσει την ικανότητα αυτή της κριτικής περισυλλογής (reflection), και να βελτιώσει την πρακτική του μέσα στην τάξη, πρέπει να κατανοήσει τις διαδικασίες και τις δομές που προκαλούν αυτή τη βελτίωση.

Νέες απόψεις για τη μάθηση

Η ανθρώπινη νοημοσύνη θεωρήθηκε στο παρελθόν μονοδιάστατη. Οι σύγχρονες όμως μελέτες αναφέρονται σε πολυδιάστατο προσδιορισμό της σκέψης και της γνώσης. Είναι λογικό να θεωρήσουμε, λοιπόν, ότι αφού η σκέψη και η γνώση συναντώνται σε μια ποικιλία μορφών, τότε και η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι πολυδιάστατη.

Μέχρι πρόσφατα επικρατούσε η άποψη ότι η μουσική έχει να κάνει αποκλειστικά με συναισθήματα τα οποία διαφοροποιούνται από τη λειτουργία της σκέψης και της λογικής. Αυτή η κληρονομιά του Ρενέ Ντεκάρτ (Rene Descartes) (1596-1650) ο οποίος διαχώρισε το μυαλό από το σώμα, και τη σκέψη από τα συναισθήματα έχει σήμερα ξεπεραστεί. Η οπτική αυτή είχε οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν μαθήματα και τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και η γλώσσα τα οποία προϋποθέτουν ευφυΐα και επομένως θεωρούνται «βασικά», και απ᾽ την άλλη τομείς όπως οι τέχνες οι οποίοι πηγάζουν από τις αισθήσεις και τα συναισθήματα και κατά συνέπεια δεν είναι εξαρτημένα από ευφυΐα και νοητικές λειτουργίες.

Ο Αμερικανός ψυχολόγος και βιολόγος Howard Gardner (1983) υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι η ικανότητα να παράγουμε ή να

λύνουμε προβλήματα που είναι σημαντικά για το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε. Μπορούμε επομένως να θεωρήσουμε διαδικασίες μέσα από τις οποίες επιτυγχάνουμε διάφορα ως διαφορετικά είδη νοημοσύνης.

Ο Gardner (1983), λοιπόν, εξήγησε τη λειτουργία των διαφόρων περιοχών του εγκεφάλου και ανέπτυξε τη θεωρία του ότι υπάρχουν περισσότερες από μια νοημοσύνες, ανάλογα με την περιοχή του εγκεφάλου που λειτουργεί κάθε φορά. Έτσι ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν οκτώ βασικοί και διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης στον άνθρωπο όπως για παράδειγμα η μαθηματική και η γλωσσική νοημοσύνη, από τους οποίους ένας ή περισσότεροι τύποι δεσπόζουν στον τρόπο με τον οποίο ο καθένας αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του. Οι διαφορετικοί αυτοί τύποι νοημοσύνης μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω των διαφορετικών εμπειριών που θα αποκτήσει το άτομο και είναι όλοι απαραίτητοι για την πλήρη ανάπτυξή του και την ικανότητά του για επικοινωνία. Στο σχολείο αναγνωρίζονται και αξιολογούνται κατά κύριο λόγο οι γλωσσικές και λογικό-μαθηματικές δεξιότητες των μαθητών, όμως αναμφίβολα τα ταλέντα και οι ικανότητες των ατόμων διαφέρουν. Έτσι, για παράδειγμα η μουσική, η κίνηση και τα εικαστικά αποτελούν ξεχωριστούς και μοναδικούς τρόπους γνώσης, ισότιμους και συμπληρωματικούς προς τη λεκτική και μαθηματική κατανόηση.

Οι οκτώ νοημοσύνες που διέκρινε ο Gardner είναι:

Η Γλωσσική νοημοσύνη. Είναι η ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και λεκτικής επικοινωνίας.

Η Λογικο-Μαθηματική νοημοσύνη. Αποτελεί την ικανότητα λογικής και συστηματικής σκέψης. Περιλαμβάνει επίσης την ικανότητα της αναγνώρισης μοτίβων και σχέσεων και δεξιότητες που σχετίζονται με αριθμούς και υπολογισμούς.

Η Μουσική νοημοσύνη. Είναι η ικανότητα μουσικής σύνθεσης, τραγουδιού και εκτίμησης της μουσικής. Περιλαμβάνει την ικανότητα έκφρασης μέσα από τη μουσική, τη ρυθμική κίνηση ή το χορό. Εξασκείται και αναπτύσσεται μέσα από τη μουσική ακρόαση, τα ρυθμικά παιχνίδια, το τραγούδι, το χορό και τα διάφορα μουσικά όργανα.

Η Σωματική-Κιναισθητική νοημοσύνη. Είναι η ικανότητα αξιοποίησης του σώματος στη λύση προβλημάτων, παρουσίασης ιδεών και συναισθημάτων και δημιουργίας. Περιλαμβάνει ακόμη την ικανότητα συντονισμού των κινήσεων και χρήσης μικρών και μεγάλων κινητικών δεξιοτήτων.

Η Οπτική-Χωρική (αντίληψης του χώρου) νοημοσύνη. Είναι η ικανότητα της οπτικής αντίληψης του περιβάλλοντος, της δημιουργίας και ελέγχου νοητικών εικόνων και κατανόησης του σώματος στο χώρο.

Η Διαπροσωπική νοημοσύνη. Είναι η ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας, και ουσιαστικής επαφής με τους άλλους και της επίδειξης κατανόησης απέναντί τους.

Η Ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Είναι η ικανότητα κατανόησης του εσωτερικού κόσμου των συναισθημάτων και σκέψεων, η ικανότητα του ελέγχου όλων των πιο πάνω και της συνειδητής χρήσης των.

Η Νατουραλιστική νοημοσύνη. Είναι η ικανότητα διάκρισης, αναγνώρισης, και κατανόησης αντικειμένων και διαδικασιών του φυσικού κόσμου και εποικοδομητικής χρήσης της συγκεκριμένης ικανότητας.

Αντίστοιχα, δεν υπάρχει ένας μόνο τρόπος για να φανεί η ευφυΐα, αλλά πολλοί διαφορετικοί τρόποι μέσα από τους οποίους οι άνθρωποι δείχνουν τη νοημοσύνη τους. Με την ίδια λογική υπάρχουν περισσότεροι από έναν τρόπους για την εξωτερίκευση της δημιουργικότητας.

Η επίδραση της θεωρίας του Gardner στη θέση και το ρόλο της μουσικής στην εκπαίδευση υπήρξε καταλυτική. Αναγνωρίζεται πλέον ότι η ενασχόληση με τη μουσική απαιτεί σκέψη, λογική, δημιουργία και νοητική λειτουργία, με άλλα λόγια μουσική νοημοσύνη.

Οι διαφορετικές εκφάνσεις της μουσικής νοημοσύνης

Εμβαθύνοντας την προηγούμενη ερμηνεία της μουσικής νοημοσύνης ο Bennett Reimer (2003) αναγνωρίζει συγκεκριμένους διαφορετικούς ρόλους μουσικής δραστηριότητας ως ξεχωριστές και διακριτές εκφάνσεις της μουσικής νοημοσύνης. Υποστηρίζει, ότι μέσα στο γενικό πλαίσιο της ενασχόλησης με τη μουσική διαμορφώνονται διαφορετικοί ρόλοι, ο καθένας εκ των οποίων προϋποθέτει διαφορετικές δεξιότητες και ικανότητες και περιλαμβάνει τις δικές του πρακτικές και αξίες. Οι ρόλοι αυτοί είναι στο σύνολό τους επτά. Οι τέσσερις πρώτοι είναι εκείνοι που διαμορφώνονται από τη διαδικασία της πρακτικής δημιουργίας και αντίληψης της μουσικής: σύνθεση, εκτέλεση, αυτοσχεδιασμός και ακρόαση. Οι τρεις επόμενοι ρόλοι συνδέονται επίσης με σημαντικές λειτουργίες στο πλαίσιο του σύγχρονου πολιτισμού και είναι: ο ρόλος του θεωρητικού της μουσικής, του μουσικολόγου και του Μουσικού Διδασκάλου.

Μια συνοπτική ερμηνεία του κάθε ρόλου θα αποσαφηνίσει τις απόψεις του Reimer:

Σύνθεση

Όλοι μας ζούμε εν μέσω των ήχων της πολιτισμικής ομάδας στην οποία ανήκουμε. Η λειτουργία της σύνθεσης απαιτεί μια συγκεκριμένη προσέγγιση και αντιμετώπιση των ήχων αυτών. Αποτελεί μια προσπάθεια ώστε να διαμορφωθούν οι ήχοι αυτοί σε συνδυασμούς οι οποίοι είναι σημαντικοί για τον συνθέτη και ενδεχομένως και για τους ακροατές. Επομένως, οποιαδήποτε προσπάθεια αυτού του είδους, καθώς και η καταγραφή της με οποιοδήποτε τρόπο (η απομνημόνευση, με τη χρήση σημειογραφίας, ηλεκτρονικών μέσων, κτλ.) ώστε να αποτελέσει αντικείμενο ακρόασης, αποτελεί σύνθεση. Απαιτεί δε έναν ξεχωριστό τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης του φαινομένου της μουσικής, ο οποίος χαρακτηρίζει τον συγκεκριμένο ρόλο, το ρόλο του συνθέτη.

Εκτέλεση (performance)

Η ερμηνεία ενός μουσικού έργου, το οποίο έχει καταγραφεί με οποιονδήποτε τρόπο, ενεργοποιεί δύο διαστάσεις μουσικής νοημοσύνης. Η πρώτη περιλαμβάνει την κατανόηση του μουσικού κειμένου, την αντίληψη για τη θέση κάθε ήχου στο σύνολο του έργου. Σε αυτήν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η καθοδήγηση που παρέχει ο συνθέτης, αλλά και η εμπειρία και η ευαισθησία του ίδιου του ερμηνευτή. Στη δεύτερη διάσταση βασικό παράγοντα αποτελεί το σώμα του ερμηνευτή – η απόδοση των συγκεκριμένων μουσικών αποφάσεων μέσα από τις κινήσεις του σώματος και τις χειρονομίες, την ενιαιοποίηση του πνεύματος και του σώματος, της μουσικής σκέ-

ψης και της μουσικής πράξης, τα οποία κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης καθίστανται αδιάσπαστα.

Αυτοσχεδιασμός

Ο αυτοσχεδιασμός φυσικά αποτελεί μουσική εκτέλεση, όμως επιπλέον περιλαμβάνει τη δημιουργία νέων μουσικών ιδεών ταυτόχρονα με την εκτέλεση, επομένως προϋποθέτει μια ιδιαίτερη ικανότητα και συνδυάζει με μοναδικό τρόπο πλευρές της μουσικής νοημοσύνης.

Ακρόαση

Η ακρόαση αποτελεί σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας της σύνθεσης. Ο συνθέτης πρέπει να ακούσει τη μουσική που θέλει να δημιουργήσει. Με παρόμοιο τρόπο ο ερμηνευτής ακούει το μουσικό κομμάτι την ώρα που το παρουσιάζει, όπως επίσης και κατά τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού η ακρόαση αποτελεί πάλι μέρος της διαδικασίας. Όμως ο ακροατής δεν είναι απαραίτητα συνθέτης, ούτε ερμηνευτής. Επομένως η ακρόαση είναι η επανασύνθεση των μουσικών εννοιών – η κατανόηση των συνδέσεων των μουσικών ήχων, η μουσική φαντασία, η ευαισθησία που εμπλέκεται στην κατανόηση των παραπάνω, με άλλα λόγια μια ξεχωριστή έκφανση της μουσικής νοημοσύνης.

Μουσική Θεωρία

Ο Reimer εδώ ισχυρίζεται ότι ο ρόλος του θεωρητικού της μουσικής δεν είναι απλώς δευτερεύων και βοηθητικός για όλους τους υπόλοιπους, αλλά διαθέτει χαρακτηριστικά τα οποία τον διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους. Έτσι υποστηρίζει ότι ο θεωρητικός της μουσικής επικεντρώνεται στη δι-αντίδραση των διαδικασιών με τις οποίες οι μουσικοί ήχοι αποκτούν νόημα, καθώς και τα προϊόντα που περιέχουν τα νοήματα αυτά. Έτσι, ο θεωρητικός της μουσικής εξερευνά, διατυπώνει και παρουσιάζει υποθέσεις για τις διαδικασίες με τις οποίες οι οργανωμένοι ήχοι παράγουν τα συγκεκριμένα εκφραστικά αποτελέσματα.

Μουσικολογία

Ο ρόλος αυτός περιλαμβάνει τη σπουδή του τρόπου και των αιτίων σύμφωνα με τα οποία η μουσική κατέκτησε τη θέση της σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο και ανάμεσα σε συγκεκριμένους ανθρώπους (το γιατί και το πώς, με άλλα λόγια). Ο προσδιορισμός του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δημιουργείται η μουσική, αναλύοντας το ιστορικό, πολιτισμικό, ψυχολογικό, πολιτικό και αισθητικό πλέγμα χαρακτηρίζει τη μουσικολογική δραστηριότητα.

Μουσική διδασκαλία

Ο ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες, στο μέτρο που ο πολιτισμός δεν μπορεί να επιβιώσει εάν δεν μεταδοθεί στις επόμενες γενεές. Κοινό στοιχείο αποτελεί η ανάγκη λήψεως αποφάσεων με γνώμονα την απόκτηση της επιθυμητής γνώσης από τους μαθητές. Η μουσική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της θεωρίας αυτής είναι η συστηματική, και με πρόθεση, ανάπτυξη μιας ή περισσότερων μουσικών ευφυϊών.

Οι συγκεκριμένες απόψεις αξίζει να προβληματίσουν τους εκπαιδευτικούς της μουσικής σε ό,τι αφορά την οργάνωση και τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, των στόχων και των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων των μαθητών.

Βασικές αρχές για την κατανόηση των μουσικών εννοιών από τους μαθητές

Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την ενεργή ενασχόληση με τη μουσική. Για να το πετύχουμε αυτό, εμείς ως δάσκαλοι θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε πώς αποκτούν τα παιδιά τις μουσικές έννοιες. Η μάθηση είναι μια διαδικασία όπου ο μαθητής κατανοεί τις μουσικές έννοιες μέσα σε ένα μουσικό περιβάλλον και μέσα από μια μουσική συμπεριφορά. Είναι σημαντικό επομένως να συνειδητοποιήσουμε την αλληλεξάρτηση της μουσικής έννοιας, του μουσικού περιβάλλοντος και της μουσικής συμπεριφοράς για να μπορέσουμε να προγραμματίσουμε το μάθημα και τις μουσικές εμπειρίες των παιδιών μέσα στην τάξη.

Είναι σημαντικό να δοθεί η ευκαιρία σε κάθε παιδί να ανακαλύψει μόνο του, μέσα στο ελεγχόμενο περιβάλλον που θα δημιουργήσουμε, τις μουσικές έννοιες που επιθυμούμε και που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Η κατανόηση των εννοιών δεν σημαίνει την επανάληψη, σαν παπαγαλάκια, κάποιων «κανόνων», αλλά την γνώση που θα αποκτηθεί μέσα από την προσωπική αναζήτηση και τον πειραματισμό. Οι αρχές που ακολουθούν μπορούν να αποτελέσουν οδηγό για την προετοιμασία του μαθήματος (Bergethon, Boardman & Montgomery, 1997).

Οι έννοιες δημιουργούνται από το γενικό προς το ειδικό. Η ανάπτυξη και η κατανόηση των εννοιών γίνεται αρχικά με την συνολική αίσθηση της μουσικής, σαν ολότητα, και σταδιακά κινείται προς την κατανόηση του ρόλου των επιμέρους μουσικών στοιχείων. Για παράδειγμα, η κατανόηση της έννοιας της μελωδίας ξεκινά με την κατανόηση από τα παιδιά της κίνησης της μελωδίας προς τα πάνω ή προς τα κάτω. Μόνο μετά από πολλές καθοδηγούμενες εμπειρίες τα παιδιά θα καταφέρουν να διακρίνουν τα επιμέρους στοιχεία όπως η απόσταση ανάμεσα στα διάφορα τονικά ύψη.

Έχοντας αυτό υπόψη του ο δάσκαλος μπορεί να προγραμματίσει δραστηριότητες που θα καθοδηγήσουν τα μικρά παιδιά στην κατανόηση του συνόλου της έννοιας. Για παράδειγμα θα μάθουν πρώτα ότι ο ρυθμός μπορεί να αποτελείται από ήχους που είναι μεγαλύτεροι σε διάρκεια, μικρότεροι σε διάρκεια ή ίδιοι μεταξύ τους και μετά θα εισαγάγει δραστηριότητες που θα τους βοηθήσουν να επικεντρώσουν την προσοχή τους στο αν είναι διπλάσιος σε διάρκεια ή ο μισός ο ένας ήχος από τον άλλον. Η κατανόηση των εννοιών εξαρτάται από την ικανότητα της αντίληψης. Όσο πιο ξεκάθαρα αντιληφθεί ο μαθητής τα χαρακτηριστικά από τα οποία αποτελείται η έννοια, τόσο πιο εύκολα θα κατανοήσει την έννοια αυτή. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιήσει περισσότερες από μια μεθόδους και περισσότερα μέσα για να δείξει μια έννοια (οπτικά, ακουστικά, κιναισθητικά). Έτσι, κατά τη διδασκαλία της μουσικής οι εμπειρίες που θα προσφέρει στους μαθητές ο δάσκαλος μέσα στην τάξη δεν θα απευθύνονται μόνο στην ακοή του, αλλά και στην όραση και στην κίνηση του σώματος. Θα πρέπει επομένως οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη να περιλαμβάνουν μουσική ακρόαση, τραγούδι, κίνηση, μουσικό παιχνίδι και τη δημιουργία οπτικών αναπαραστήσεων της μουσικής.

Η κατανόηση των εννοιών κινείται από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Οι έννοιες που αντικατοπτρίζονται μέσα από συγκεκριμένα αντικείμενα γίνονται πιο εύκολα κατανοητές από τα μικρά παιδιά. Πολλές μουσικές έν-

νοιες είναι αρκετά αφηρημένες και επομένως πρέπει να παρέχονται και να ενθαρρύνονται πολλές συγκεκριμένες μουσικές εμπειρίες για να μπορέσουν τα παιδιά τις κατανοήσουν. Έτσι, για παράδειγμα, η εισαγωγή της έννοιας της μελωδίας και της μελωδικής κίνησης (ανοδική – καθοδική) θα πρέπει να προγραμματιστεί μέσα από δραστηριότητες που θα αξιοποιήσουν ήδη γνωστές έννοιες των παιδιών (όπως η κίνηση με το σώμα τους επάνω και κάτω) και μέσα από τη χρήση διαγραμμάτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τη σχέση αυτού που ακούν με αυτό που βλέπουν. Και άλλες έννοιες όπως ο αργός ή ο γρήγορος ρυθμός μπορούν να συνδεθούν με την κίνηση του σώματος (αργό περπάτημα – τρέξιμο).

Η κατανόηση της έννοιας εξαρτάται από την πολυπλοκότητα του παραδείγματος που χρησιμοποιείται. Η προσπάθεια που χρειάζεται για την κατανόηση μιας έννοιας είναι αντίστοιχη με την πολυπλοκότητα του παραδείγματος που χρησιμοποιείται. Η μουσική είναι μια αφηρημένη μορφή τέχνης και γι' αυτό η κατανόηση των εννοιών είναι δύσκολη. Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι η επιλογή των παραδειγμάτων είναι πολύ σημαντική. Θα πρέπει τα μουσικά παραδείγματα που χρησιμοποιούνται να είναι όσο πιο ξεκάθαρα και απλά γίνεται, τουλάχιστον στην αρχή της εισαγωγής μιας νέας έννοιας.

Η κατανόηση μιας έννοιας γίνεται σταδιακά και εξαρτάται από τις προηγούμενες εμπειρίες. Η δημιουργία και η κατανόηση μιας έννοιας είναι μια διαδικασία αργή και μακροχρόνια που προχωρά σταδιακά. Μια μόνο μουσική εμπειρία δεν είναι αρκετή για την ανάπτυξη της μουσικής κατανόησης. Χρειάζονται πολλά παραδείγματα, πολλές μουσικές εμπειρίες που θα βοηθήσουν το μαθητή να αναπτύξει την κατανόηση της συγκεκριμένης έννοιας βασισμένος κάθε φορά και στις προηγούμενες εμπειρίες του.

Μουσικές συμπεριφορές

Αναφερθήκαμε παραπάνω στις μουσικές εμπειρίες που θα πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής, όσο διαφορετικές και περισσότερες γίνεται, για να βοηθηθεί στην κατανόηση των μουσικών εννοιών. Για να γίνει αυτό, το μάθημα θα πρέπει να προγραμματιστεί έτσι ώστε να αγκαλιάζει όλα τα είδη μουσικών συμπεριφορών, οι οποίες περιλαμβάνουν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί ο άνθρωπος να αλληλεπιδράσει με τη μουσική, και είναι οι εξής:

Να αναπαράγει τη μουσική που έχει γράψει κάποιος άλλος τραγουδώντας, παίζοντας ένα όργανο, χρησιμοποιώντας τους ήχους του σώματος ή του περιβάλλοντος.

Να περιγράφει τη μουσική που άκουσε από κάποιον άλλον μέσα από κίνηση, οπτική αναπαράσταση (π.χ. εικόνες και μουσικά σύμβολα) και λεκτική περιγραφή.

Να δημιουργεί μουσική δική του χρησιμοποιώντας τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης.

Οι μαθητές μέσα από τις καθοδηγούμενες εμπειρίες κατά τη διάρκεια της αναπαραγωγής, της δημιουργίας και της περιγραφής της μουσικής εμπλέκουν όλες τις αισθήσεις τους και βοηθούνται να εσωτερικεύσουν τις μουσικές έννοιες. Επειδή κάθε μια από τις μουσικές συμπεριφορές περιλαμβάνει διαφορετικά είδη εμπειριών και εμπλέκει διαφορετικές αισθήσεις κάθε φορά, είναι σημαντικό τα μαθήματα να οργανώνονται έτσι ώστε οι

μαθητές να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε διαφορετικές δραστηριότητες.

Επίλογος

Οργανώνοντας, λοιπόν, το μάθημα της μουσικής, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας μερικές βασικές έννοιες οι οποίες σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης και της μουσικής μάθησης. Η μουσική είναι ένα μάθημα πρακτικό και μέσα στην ίδια την πράξη (το παίξιμο ενός οργάνου, τη δημιουργία μουσικής, κτλ.) εμπεριέχεται η μουσική γνώση, η μουσική σκέψη, με άλλα λόγια η μουσική νοημοσύνη. Επομένως θα πρέπει το μάθημα της μουσικής να σχεδιάζεται και να οργανώνεται γύρω από την πρακτική ενασχόληση με τις έννοιες και τις δεξιότητες που αποτελούν στόχο κάθε φορά.

Επίσης, οι νέες σύγχρονες απόψεις για τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της ανθρώπινης νοημοσύνης θα πρέπει να καθοδηγούν τον σχεδιασμό μας έτσι ώστε να απευθυνόμαστε σε όλους τους μαθητές, με τη χρήση εναλλακτικών μέσων διδασκαλίας (απεικόνιση, κίνηση, συζήτηση, κτλ.) και τον προγραμματισμό και δημιουργία δραστηριοτήτων που απευθύνονται και στους υπόλοιπους τύπους νοημοσύνης.

Τέλος, οι βασικές αρχές για την κατανόηση των εννοιών από τους μαθητές βοηθούν στην οργάνωση και τον σχεδιασμό του μαθήματος για περισσότερο αποτελεσματική διδασκαλία.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι η δραστηριότητα της διδασκαλίας είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη. Πολλοί είναι παράγοντες που επιδρούν και διαμορφώνουν τόσο την διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα. Αναμφισβήτητα ο εκπαιδευτικός κατέχει κυρίαρχο και καταλυτικό ρόλο. Η σωστή προετοιμασία του και επιμόρφωσή του είναι επομένως απαραίτητη, με επιδιωκόμενο μοντέλο εκείνο του 'στοχαζόμενου επαγγελματία'. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να αποκτήσει τις δεξιότητες εκείνες που θα τον βοηθήσουν να αντεπεξέλθει στις σύγχρονες προκλήσεις της εκπαίδευσης μέσα από συνεχή, δια βίου μάθηση και ενημέρωση συνειδητοποιώντας ότι «. . . καλός δάσκαλος είναι εκείνος που δεν σταματά να μαθαίνει» (Fox, 2005, σ.3).

Βιβλιογραφία

Bergethon, B., Boardman, E. & Montgomery, J. (1997). *Musical Growth in the Elementary School.* Orlanod, FL: Harcourt Brace College.

Bowman, W. (2005). To what question(s) is music education advocacy the answer? *International Journal of Music Education, 23, 2*, 125-129.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education, 5 (1)*, 43-51.

Campbell, P. & Scott-Kasner, K. (1995). *Music in Childhood*. New York: Schirmer.

Carr, W. (ed.) (1989). *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. London: Falmer.

Carr-Saunders, A. & Wilson, P. (1933). *The Professions*. London: Frank Cass.

Chrysostomou, S. (1997). *Initial Education of Greek Music Teachers: are there lessons to be learned from a study of the English system?* Unpublished PhD thesis. Reading: University of Reading

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης (μετ. Βακάκη, Α.*). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Downie, R. (1990). Professions and professionalism. *Journal of Philosophy of Education, 24 (2),* 147-159.

Drummond, J. (1990). The characteristics of amateur and professional. *International Journal of Music Education, 1*5, 3-8.

Elliot, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
Fallin, J. & Royse, D. (2000) *Student Teaching: the keystone experience*. MEJ, 87, no3, 19-22
Fox, R. (2005). *Teaching & Learning: Lessons from Psychology*. Oxford: Blackwell.
Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
Goodlad, J., Soder, R., Sirotnik, K. (eds.) (1990). *The Moral Dimentions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
Gordon, Perkin, Sockett & Hoyle (1983). *Is Teaching a Profession?* London: Institute of Education.
Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College.
Harvard, G. & Hodkinson, P. (eds). (1994). *Action and Reflection in Teacher Education*. New Jersey: Ablex.
Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (μετ. Χατζηπαντελή, Π.). Αθήνα: Πατάκη.
Jorgensen, E. (1997). *In Search of Music Education*. Champaign: University of Illinois.
Krueger, P. (2006). Empowering music student teachers through inquiry: cooperating teacher views. *Music Educators Journal, 92, 3*, 56-61
Langer, S. (1953). *Feeling and Form.* New York: Charles Scribner's Sons
Lee, W. (1991). Empowering music teachers: a catalyst for change. *Music Educators Journal, 78 (1),* 36-39.
Leonhard, C. (1985). *A Realistic Rational for Teaching Music.* Words of Note - Virginia: MENC Publication Series.
Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας.* Αθήνα: Gutenberg
Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης
Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Evanston, IL: Northwestern University.
McCulloch, M. & Fidler, B. (eds). (1994). Improving Initial Teacher Training. Harlow: Longman.
Moore, W. (1970). *The Professions: Roles and Rules.* New York: Russell Sage Foundation.
Mursell, J. (1934). *Human Values in Music Education*. New York: Silver Burdett.
Music Educators National Conference (MENC). (1987). *Music Teacher Education: Partnership and Process.* Reston: MENC
Peters, R. (1967). *The Concept of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
Plummeridge, C. (1994). *Education and Training: Criteria and Processes*. Reading: ICRME.
Παπαζαρής, Α. (1999). *Μουσική Μάθηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση
Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
Reynolds, M. (ed.) (1989). Knowledge Base for the Beginning Teacher. Oxford: Pergamon.
Salaman, W. & Mills, J. (eds). (1988). *Challenging Assumptions: New Perspectives in the Education of Music Teachers.* Exeter: Asociation for the Advancement of Teacher Education in Music.
Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. London: Jossey-Bass.
Smyth, J. (ed.) (1987). *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London: Falmer.
Swanwick, K. & Paynter, J. (1993). Teacher education and music education: an editorial view. *British Journal of Music Education, 10 (1),* 3-8.
Verrastro, R. & Leglar, M. (1992) Music Teacher Education. In Colwell, R. *Handbook of Research in Music Education*. New York: Schirmer.
Wilkin, M. (1996). *Initial Teacher Training: The dialogue of Ideology and Cul*ture. London: .
Young, V. (2001). Teacher development in music. In Philpott, C. & Plummeridge, C. *Issues in Music Teaching.* London: Routledge.
Χρυσοστόμου, Σ. (2002). *Διδακτική της Μουσικής – Πρακτική. Διδακτικές σημειώσεις*. Αθήνα:Πανεπιστήμιο Αθηνών
Χρυσοστόμου, Σ. (2006). Η Μουσική στην Εκπαίδευση: το Δίλημμα της Διεπιστημονικότητας. Αθήνα: Παπαγρηγορίου – Νάκας.

Αναπαραστάσεις και επίλυση προβλήματος

Μαρία Ι. Τσακίρη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Η διδασκαλία μέσα από την παροχή προβλημάτων στις διάφορες μορφές αναπαράστασης - συμβολική έκφραση, διάγραμμα, λεκτική έκφραση - είναι ένα πολυτιμότατο εργαλείο στα χέρια του παιδαγωγού, που ορθά αξιοποιημένο, παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα κατανόησης μαθηματικών εννοιών, αλλά ταυτόχρονα το βοηθά να ανακαλύψει σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες και να καλλιεργήσει το κριτικό του πνεύμα. Αυτό φαίνεται από τις επιδόσεις των μαθητών σε σχετικές ασκήσεις αλλά και από τα αποτελέσματα πολλών ερευνητικών εργασιών. Ειδικότερα στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ο ρόλος των αναπαραστάσεων στην επίλυση του μαθηματικού προβλήματος ως ένα από τα πιο σημαντικά θέματα έρευνας στην μαθηματική παιδεία. Τονίζεται ότι η πραξιακή, εικονιστική και συμβολική αναπαράσταση μιας γνώσης πρέπει να λειτουργούν ως μια συνεκτική γνώση με συμπαγή και συνεπή δομή, και όχι τρεις ανεξάρτητες οντότητες. Τα παιδιά πρέπει να έχουν μια απόλυτα σαφή αντίληψη για τις σχέσεις και τις αντιστοιχίες ανάμεσα στις αναπαραστάσεις μιας και της αυτής έννοιας ή δεξιότητας, διαμέσου συγκεκριμένων υλικών, εικόνων και συμβόλων.

Λέξεις-Κλειδιά: Επίλυση προβλήματος, Αναπαραστάσεις, Εξεικόνιση

Μαθηματικό πρόβλημα και επίλυση μαθηματικού προβλήματος

Η αξία του προβλήματος στη μάθηση όχι μόνο στα μαθηματικά αλλά σε όλους τους επιστημονικούς τομείς θεωρείται αδιαμφισβήτητη. Ο Hilbert (1902) αναφέρει ότι κάθε κλάδος της επιστήμης παραμένει ζωντανός εφόσον εξακολουθεί να προσφέρει αφθονία προβλημάτων. Πιθανή απουσία προβλημάτων μπορεί να προβλέψει την εξαφάνιση της ανθρώπινης ανάπτυξης. Γι' αυτό και η μαθηματική έρευνα χρειάζεται τα προβλήματα. Η λύση των προβλημάτων προσφέρει την ευκαιρία στον ερευνητή να ανακαλύψει νέες μεθόδους και προσεγγίσεις και νέες προκλήσεις για περαιτέρω έρευνα.

Τα προβλήματα κατείχαν σημαντική θέση στα μαθηματικά των αρχαίων πολιτισμών (π.χ. Αιγυπτίων, Κινέζων, Ελλήνων, Βαβυλωνίων) και αποτέλεσαν την αφετηρία ανάπτυξης σε διάφορους τομείς των μαθηματικών (Γεωμετρία, Άλγεβρα, Θεωρία Αριθμών, Στατιστική κλπ). Επιπλέον, τα μαθηματικά προβλήματα αποτελούσαν ανέκαθεν ένα σημαντικό μέρος σχολικών μαθηματικών (Stanic, & Kilpatrick, 1989). Στη διδασκαλία των μαθηματικών, η θεμελίωση της αξιοποίησης των προβλημάτων επήλθε από την πρωτοποριακή εργασία του Polya, η οποία αποτέλεσε για πολλούς ερευνητές τη βάση στον τομέα της επίλυσης μαθηματικού προβλήματος.

Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να επιλύουν προβλήματα αναγνωρίζεται ως πρωταρχικός σκοπός της διδασκαλίας ων μαθηματικών από όλους τους παιδαγωγούς, αναξάρτητα από τη θεωρία μάθησης που ακολουθούν. Η ικανότητα αυτή αντανακλά το επίπεδο της μαθηματικής σκέψης και θεωρείται ότι περιλαμβάνει τόσο δημιουργική όσο και κριτική σκέψη. Στην πραγματικότητα, αν επρόκειτο να συνοψίσουμε τους σκοπούς της μαθηματικής εκπαίδευσης ή γενικότερα της εκπαίδευσης σε μια μόνο φράση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι «η εκπαίδευση αποβλέπει στην ανάπτυξη

της ικανότητας για επίλυση προβλήματος». Βέβαια η επίλυση προβλήματος ή η «αντιμετώπιση προβληματικής κατάστασης» έχει υπερβεί τα όρια της μαθηματικής επιστήμης και αναφέρεται σήμερα και σε θέματα από τις κοινωνικές επιστήμες (Φιλίππου, & Χρίστου, 1995, σελ. 128).

Στην καθημερινή ζωή ο όρος πρόβλημα χρησιμοποιείται εύκολα και συχνά αλλά αόριστα και με πολλή ασάφεια. Έτσι συνηθισμένες φράσεις «ποιο είναι το πρόβλημά σου;» ή «το παιδί αυτό έχει προβλήματα», μπορούν να αναφέρονται σε εντελώς διαφορετικά πράγματα. Επιπλέον, η άποψη των μαθητών για το τι είναι πρόβλημα στα μαθηματικά, παρουσιάζει ενδιαφέρον, εφόσον είναι πολύ πιθανόν να αντικατοπτρίζει τις δικές τους μαθησιακές εμπειρίες σε σχέση με την επίλυση μαθηματικού προβλήματος. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του Λορέντζου, ενός μαθητή της Δ' τάξης δημοτικού σχολείου: «Πρόβλημα είναι ένα σύνολο λέξεων το οποίο περιέχει και αριθμούς» (Zan, 1991-92, p. 808).

Στα μαθηματικά παρατηρείται συχνά σύγχυση μεταξύ άσκησης και προβλήματος. Ο Polya προβαίνει σε μία σαφή και σκόπιμη διάκριση ανάμεσα στα προβλήματα ρουτίνας και στα πρωτότυπα προβλήματα. Ενδεικτικά αναφέρει: «Όταν ένας δάσκαλος δίνει στους μαθητές του να λύνουν προβλήματα ρουτίνας, σκοτώνει το ενδιαφέρον τους και παρεμποδίζει τη νοητική τους ανάπτυξη. Αν όμως προκαλεί την περιέργειά τους δίνοντάς τους προβλήματα ανάλογα με τις γνώσεις τους και τους βοηθά να λύσουν τα προβλήματα θέτοντάς τους κατάλληλες ερωτήσεις, μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν αυτόνομη κριτική σκέψη» (Polya, 1957, p.5). Με κάποιες εποουσιώδεις παραλλαγές οι ειδικοί, π.χ. Schoenfeld (1987) και Peys et al. (1989) συμφωνούν ότι ένα «πρόβλημα αναφέρεται σε μια κατάσταση στην οποία το άτομο αναζητά κάτι ή θέτει ένα στόχο, που δεν γνωρίζει αμέσως την πορεία που θα ακολουθήσει για την ανεύρεση ή την επίτευξή του». Όταν η διαδικασία που οδηγεί στην επίλυση είναι γνωστή από προηγούμενη εμπειρία, τότε δεν πρόκειται για πρόβλημα αλλά για άσκηση (στο Φιλίππου & Χρίστου, 1995, σελ. 130). Με άλλα λόγια, πρόβλημα εμφανίζεται όταν κάποιος αντιμετωπίζει μια δεδομένη κατάσταση, θέλει να φτάσει σε μια άλλη ζητούμενη κατάσταση, αλλά δεν γνωρίζει τη μέθοδο επίλυσης.

Στη μαθηματική γλώσσα, πρόβλημα είναι κάθε πρόταση που ζητά να βρεθούν ορισμένα στοιχεία με τη βοήθεια κάποιων άλλων. Βασικό ρόλο σε κάθε πρόταση έχουν τα δεδομένα, δηλαδή τα στοιχεία που δίνονται και που θεωρούμε ως γνωστά σε όλη τη διαδικασία λύσης του προβλήματος και τα ζητούμενα, δηλαδή τα στοιχεία που επιδιώκουμε να προσδιορίσουμε. Ζητούμενα μπορεί να είναι ο ακριβής καθορισμός μιας άγνωστης ποσότητας, μια απόδειξη, μια κατασκευή, κτλ. Λύση του προβλήματος είναι η εύρεση των ζητουμένων, η οποία στηρίζεται στα δεδομένα, καθώς και σε άλλα στοιχεία και προτάσεις, των οποίων γνωρίζουμε την αλήθεια και την ισχύ μέσα στο σύστημα στο οποίο εργαζόμαστε. Ως λύση του προβλήματος θεωρείται και η διαπίστωση ότι ή εύρεση των ζητουμένων είναι αδύνατη, είτε γιατί τέτοια στοιχεία δεν υπάρχουν, είτε γιατί τα δεδομένα δεν έχουν καμία σχέση με τα ζητούμενα, είτε γιατί τα δεδομένα είναι ελλιπή και δεν επαρκούν για τη λύση του προβλήματος, είτε για οποιοδήποτε άλλο λόγο.

Σύμφωνα με το Εξαρχάκο (1988) στα μαθηματικά, επίλυση προβλήματος είναι η διαδικασία εύρεσης των ζητούμενων μιας δήλωσης ή πρότασης

η οποία περιγράφει ποσοτικές σχέσεις μεταξύ διαφόρων στοιχείων. Για την εύρεση των ζητουμένων, χρησιμοποιούνται τα δεδομένα που υπάρχουν στην πρόταση (πρόβλημα), αλλά και άλλα στοιχεία και προτάσεις, των οποίων την αλήθεια και ισχύ ήδη γνωρίζουμε.

Στη μαθηματική εκπαίδευση η διαδικασία επίλυσης μαθηματικού προβλήματος αναφέρεται στο σχεδιασμό της διαδικασίας μετάβασης από την υφιστάμενη στην επιδιωκόμενη κατάσταση μέσα από μία σειρά νοητικών διεργασιών. Η διαδικασία λύσης προβλήματος οδηγεί σε ένα τελικό προϊόν το οποίο επηρεάζεται από τις μεταβλητές που εμπλέκονται στη λύση. Το τελικό προϊόν αποτελεί το συμπέρασμα μιας σειράς διαδικασιών που διενεργούνται από το υποκείμενο, οι οποίες μπορεί να είναι άδηλες ή φανερές, συνειδητές ή ασυνείδητες. Το τελικό προϊόν αναφέρεται στην καταλληλότητα της λύσης, το χρόνο που χρειάζεται για να συμπληρωθεί η λύση από το υποκείμενο, την ορθότητα ή μη της λύσης, το κατά πόσον είναι ολοκληρωμένη η λύση και το βαθμό πολυπλοκότητάς της. Οι διαδικασίες αναφέρονται σε παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του υποκειμένου κατά τη διάρκεια λύσης προβλήματος, τις ευρετικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί και τους αλγόριθμους που εφαρμόζει.

Τα στάδια από τα οποία περνά η επίλυση ενός προβλήματος είναι: (1) η μετάφραση, δηλαδή η μετατροπή των στοιχείων του προβλήματος, με τη σειρά που εμφανίζονται σε αυτό, σε νοητική αναπαράσταση, (2) η ολοκλήρωση, δηλαδή ο συνδυασμός όλων των επιμέρους αναπαραστάσεων σε μια περιεκτική, συνολική νοητική εικόνα του προβλήματος, (3) ο σχεδιασμός, δηλαδή η επινόηση και ο έλεγχος ενός σχεδίου επίλυσης, μιας στρατηγικής προσέγγισης των ζητουμένων και (4) η εκτέλεση, δηλαδή η μετατροπή του σχεδίου σε συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις και η εύρεση του αποτελέσματος. Τα τρία πρώτα από τα παραπάνω στάδια έχουν έναν ποιοτικό χαρακτήρα και στοχεύουν στη δημιουργία μιας μαθηματικής αναπαράστασης των ενεργειών και των σχέσεων που περιγράφονται στο πρόβλημα. Το τέταρτο στάδιο είναι ποσοτικό και αποσκοπεί στην παρουσίαση της λύσης σε αριθμητική μορφή (Mayer, Lewis, & Hegarty, 1992). Τα παραπάνω στάδια επίλυσης, εφαρμοσμένα σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, παρουσιάζονται παρακάτω:

ΠΡΟΒΛΗΜΑ: Η Μαρία έχει ένα ευρώ. Ο Νίκος έχει 30 λεπτά. Πόσα χρήματα έχουν και οι δύο μαζί;

Μετάφραση: Μαρία 1 ευρώ=100λεπτά και Νίκος 30 λεπτά

Ολοκλήρωση: «μαζί» Μαρία και Νίκος 100+30 λεπτά

Σχεδιασμός: κάθετη πρόσθεση του 100 με το 30

Εκτέλεση: 130

Κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος εμπλέκονται τρεις αλληλοσχετιζόμενοι ανεξάρτητοι παράγοντες: τα υποκείμενα, το έργο και το περιβάλλον (Kilpatrick, 1975, αναφορά στο Kulm, 1984).

Αναφορικά με τα υποκείμενα, οι μεταβλητές που επηρεάζουν τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος διακρίνονται σε:

Σταθερές-εξωτερικές μεταβλητές που αναφέρονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου όπως ηλικία και φύλο.

Μεταβλητές που μπορούν να τύχουν τροποποίησης από διαδικασίες όπως η διδασκαλία. Σε αυτές τις μεταβλητές περιλαμβάνονται οι γνώσεις

του υποκειμένου (π.χ. γνώση της γλώσσας, των τρόπων αναπαράστασης μιας μαθηματικής κατάστασης, γνωστικό στυλ), οι μεταγνωστικές του ικανότητες (π.χ. καθορισμός στόχων, συνειδητή επιλογή στρατηγικών, οργάνωση χρόνου, αυτοαξιολόγηση) και οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματά του (π.χ. ενδιαφέρον, κίνητρα, πεποιθήσεις για την ικανότητα του ως λύτη προβλημάτων).

Μεταβλητές που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό υπόβαθρο του υποκειμένου (είδος σχολείου που φοιτά, μαθήματα που παρακολουθεί).

Ως προς το έργο (πρόβλημα), οι μεταβλητές που παρεμβαίνουν στην επίλυση προβλήματος είναι οι ακόλουθες:

Περιεχόμενο του προβλήματος, το οποίο αναφέρεται στις μαθηματικές έννοιες που περιλαμβάνονται στο πρόβλημα (π.χ. κλάσματα, αναλογίες, εμβαδόν, ποσοστά).

Πλαίσιο του προβλήματος, το οποίο αναφέρεται στα μη μαθηματικά στοιχεία του προβλήματος, με άλλα λόγια, σχετίζεται με το περιεχόμενο γύρω από το οποίο οικοδομείται το πρόβλημα.

Σύνταξη του προβλήματος η οποία αφορά τη διάταξη των λέξεων και των συμβόλων στο πρόβλημα.

Δομή του προβλήματος, η οποία αναφέρεται στις μαθηματικές σχέσεις ανάμεσα σε όλα τα στοιχεία του προβλήματος και στις μαθηματικές πράξεις που απαιτούνται για την επίλυσή του.

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η επίδραση των μεταβλητών περιβάλλοντος στην επίλυση του προβλήματος, οι οποίες σχετίζονται με το φυσικό, ψυχολογικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η λύση του προβλήματος. Η πιο σημαντική συνιστώσα, που εμπίπτει επίσης σε αυτή την κατηγορία μεταβλητών, είναι η διδασκαλία, η οποία μπορεί να αναπτύξει ή να παρεμποδίσει την ικανότητα λύσης προβλήματος του υποκειμένου.

Ο Hatfield (1978) διακρίνει τρεις τύπους διδασκαλίας επίλυσης μαθηματικού προβλήματος. Ο πρώτος τύπος αναφέρεται ως διδασκαλία για τη λύση προβλήματος και εστιάζεται στην απόκτηση από το μαθητή μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες για τη λύση προβλήματος. Ο δεύτερος τύπος χαρακτηρίζεται ως διδασκαλία αναφορικά με τη λύση προβλήματος. Στα πλαίσια αυτής της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει κατάλληλες διαδικασίες λύσης προβλήματος και κατευθύνει έμμεσα τους μαθητές στη χρήση σημαντικών διαδικασιών και στρατηγικών. Ο τρίτος τύπος διδασκαλίας συντελείται μέσω της λύσης προβλήματος και εστιάζεται στη χρήση καταστάσεων λύσης προβλήματος ως μέσο για τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών (αναφορά στο Lester, 1980).

Σε κάθε τύπο διδασκαλίας που εμπλέκει επίλυση προβλήματος πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι για την αναπαράσταση και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων χρειάζεται η ανάπτυξη των ακόλουθων τύπων γνώσης: (1) Γλωσσική γνώση, δηλαδή γνώση της δομής της ελληνικής γλώσσας και της σημασίας των λέξεων (π.χ., στο πρόβλημα που παρουσιάζεται προηγούμενα, γνώση της έννοιας της λέξης «μαζί», (2) Πραγματολογική γνώση, δηλαδή γνώση πληροφοριών από τον περιβάλλοντα κόσμο (π.χ., στο συγκεκριμένο πρόβλημα, τι είναι το «ευρώ» και που χρησιμοποιείται), (3) Γνώση υποδειγμάτων προβλημάτων, δηλαδή γνώση διαφόρων κατηγοριών προβλημάτων (π.χ., αν πρόκειται για ένωση ποσών, τότε είναι πρό-

βλημα πρόσθεσης), (4) Στρατηγική γνώση, δηλαδή γνώση του τρόπου ανάπτυξης ενός σχεδίου επίλυσης και παρουσίασης μιας κατάλληλης απάντησης (π.χ., πρώτα διαβάζω και κατανοώ το πρόβλημα, κατόπιν το λύνω και στο τέλος το ελέγχω), (5) Αλγοριθμική γνώση, δηλαδή γνώση του τρόπου εκτέλεσης των πράξεων (π.χ., στην παραπάνω περίπτωση, γνώση του αλγόριθμου της πρόσθεσης) (Mayer et.al., 1992). Τυχόν ελλείψεις στα παραπάνω είδη γνώσεων είναι δυνατόν να προκαλέσουν διάφορα λάθη, όπως για παράδειγμα (1) ασυμφωνία ανάμεσα στο νοητικό μοντέλο του προβλήματος που κατασκευάζει ο μαθητής και στην κατάσταση που περιγράφεται στο πρόβλημα ή (2) αναντιστοιχία ανάμεσα στο νοητικό μοντέλο και στην ποσοτική του έκφραση. Στις περιπτώσεις αυτές έχουμε δυσκολίες ή και αποτυχία στην επίλυση του προβλήματος (Mayer et.al., 1992).

Οι De Corte, & Verchaffel (1991) υποστηρίζουν ότι οι λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών στα λεκτικά προβλήματα οφείλονται περισσότερο στην αδυναμία κατασκευής της κατάλληλης αναπαράστασης του προβλήματος και λιγότερο στη δυσκολία επιλογής της κατάλληλης πράξης. Αυτή η δυσκολία κατασκευής της αναπαράστασης οφείλεται, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, σε λανθασμένες αντιλήψεις, εννοιολογικές ανεπάρκειες και ελλιπή γνώση διαδικασιών. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά και η δομή των προβλημάτων καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ευκολία τους, για αυτό προβλήματα που λύνονται με την ίδια πράξη και διαφέρουν μόνο ως προς τη σαφήνεια της κατάστασης που περιγράφουν, συγκεντρώνουν διαφορετικά ποσοστά επιτυχίας (De Corte, & Verschaffel, 1991).

Αναπαραστάσεις, διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης σκέψης είναι η ικανότητα έκφρασης μιας ιδέας με πολλούς τρόπους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι συχνά παρουσιάζεται ένα σχέδιο ή μια εικόνα ως επεξήγηση μιας φράσης ή ενός κειμένου, χωρίς να παρέχεται οποιαδήποτε εξήγηση. Η ανθρώπινη σκέψη χαρακτηρίζεται από τη χρήση πολλών ειδών αναπαράστασης για την ίδια έννοια, γεγονός που τη διαφοροποιεί τόσο από τη νοημοσύνη των ζώων όσο και από τη τεχνική νοημοσύνη. Αυτό που διαφοροποιεί την ανθρώπινη σκέψη από τη νοημοσύνη των ζώων δεν είναι μόνο η ικανότητα χρήσης της γλώσσας ως μορφής επικοινωνίας, αλλά η προσφυγή σε πολλά συστήματα αναπαράστασης (σχέδιο, γραπτά κείμενα, προφορική έκφραση κτλ.). Αναφορικά με την τεχνική νοημοσύνη αυτή περιορίζεται σε ένα μοναδικό σύστημα αναπαράστασης, αυτό της άλγεβρας του Boole (Duval, 1987: Gagatsis et.al., 1999).

Η επαφή με τα σύμβολα και γενικά με τα διάφορα είδη αναπαράστασης ξεκινά πολύ νωρίς. Όπως επισημαίνουν οι DeLoache, Uttal & Pierroutsakos (1998), η αρχική επαφή των παιδιών με τα σύμβολα ξεκινά πριν τη γέννηση. Μετά τη γέννηση ο άνθρωπος εμπλέκεται σε ένα δίκτυο συμβόλων, το οποίο συνεχώς επεκτείνεται και γίνεται πιο πολύπλοκο. Ο Granger (1979) υπογραμμίζει ότι η πρόοδος των γνώσεων συνοδεύεται από τη δημιουργία και την ανάπτυξη νέων, ειδικών σημειωτικών συστημάτων, που συνυπάρχουν και λειτουργούν παράλληλα με το πρώτο σύστημα, αυτό της φυσικής γλώσσας (αναφορά στο Gagatsis et. al., 1999).

Ο όρος «αναπαράσταση» είναι ασαφής και ως τέτοιος επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες (Goldin & Kaput, 1996). Επικρατέστερος θεωρείται ο ορισμός που δίνεται από τον Kaput (1987), σύμφωνα με τον οποίο η έννοια της αναπαράστασης περιλαμβάνει τις ακόλουθες πέντε ολότητες: α. την ολότητα που αναπαρίσταται, β. την ολότητα που αναπαριστά, γ. τις συγκεκριμένες πτυχές της ολότητας της αναπαράστασης που αναπαρίστανται, δ. τις συγκεκριμένες πτυχές της ολότητας που αναπαριστά, οι οποίες σχηματίζουν την αναπαράσταση και ε. την αντιστοιχία ανάμεσα στις δύο ολότητες. Με βάση αυτόν τον ορισμό η αναπαράσταση θεωρείται ως ένα νοητικό σύμβολο ή έννοια (signified and referenced concept), το οποίο αντιπροσωπεύει ένα συγκεκριμένο υλικό σύμβολο (signifier and referent material sign).

Η Μαθηματική Εκπαίδευση ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης, που περιλαμβάνει πληθώρα ιδεών και εννοιών, αποτελεί και τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας και σκέψης, ο οποίος χαρακτηρίζεται από τη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων. Σύγχρονοι ερευνητές οι οποίοι έχουν προσανατολίσει μέρος των εργασιών τους στις αναπαραστάσεις υπό την προοπτική της ψυχολογίας της μαθηματικής εκπαίδευσης είναι ενδεικτικά οι kaput, Goldin, Von Glaserfeld, Janvier, Vergnaud, Cifarelli, Greeno κ.ά. Ο Kaput (1987) υποστηρίζει ότι τα μαθηματικά αποτελούν ένα επιστημονικό οικοδόμημα που εξετάζει τη διαδικασία της αναπαράστασης από μια δομή σε άλλη δομή. «Μεγάλο μέρος της δουλειάς που γίνεται στα μαθηματικά επικεντρώνεται στον εντοπισμό εκείνης της δομής που τελικά διατηρείται μετά την αναπαράσταση» (Kaput, 1987,σ. 23).

Στα πλαίσια της διδασκαλίας των μαθηματικών, τα παιδιά έρχονται από μικρή ηλικία σε επαφή με μια μεγάλη ποικιλία αναπαραστάσεων (Γαγάτσης, κ.ά., 2001). Τα διαγράμματα, οι πίνακες, οι γραφικές παραστάσεις, τα σχήματα, οι εικόνες, οι αλγεβρικές και λεκτικές εκφράσεις χρησιμοποιούνται στα περισσότερα διδακτικά εγχειρίδια των μαθηματικών, γιατί οι αναπαραστάσεις αποτελούν πλέον αναπόσπαστο μέρος των μαθηματικών εννοιών, ένα εργαλείο χειρισμού τους κατά τη διδασκαλία ένα μέσο αξιολόγησης της κατανόησης μιας μαθηματικής έννοιας. Πέρα από την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών μέσα από την αναγνώριση και την ευέλικτη χρήση τους σε ποιοτικά διαφορετικά συστήματα αναπαραστάσεων (λεκτικό, εικονικό, συμβολικό), βασικός στόχος της διδασκαλίας στα πλαίσια της αναπαραστατικής προσέγγισης των μαθηματικών, πρέπει να είναι και η ικανότητα μετάφρασης από ένα σύστημα στο άλλο. Ως ικανότητα «μετάφρασης αναπαραστάσεων» ορίζεται η ψυχολογική διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο μεταφέρεται απλά από ένα σύστημα αναπαράστασης στο άλλο και αποτελεί σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης για την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και παράλληλα αποτελεσματικό μέσο επίλυσης μαθηματικού προβλήματος (Janvier, 1987). Όμως, παρόλο που η σύγχρονη διδασκαλία των μαθηματικών προσφέρει στους μαθητές μεγάλη ποικιλία αναπαραστάσεων για διάφορα θέματα των μαθηματικών, οι διαδικασίες μετάφρασης, το πέρασμα από ένα μέσο αναπαράστασης στο άλλο, φαίνεται να παραβλέπονται, μέχρι πρόσφατα, από αρκετά σχολικά εγχειρίδια (Γαγάτσης, κ.ά., 2001).

Αναπαραστάσεις και επίλυση προβλήματος

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ένας παράγοντας που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις προσπάθειες επίλυσης ενός προβλήματος είναι ο τρόπος παρουσίασης του. Άρα, η λεκτική περιγραφή του μαθηματικού προβλήματος, σε συνδυασμό με την παρουσία εξωτερικών αναπαραστάσεων σε αυτό, μπορεί να συμβάλουν σημαντικά στην προσπάθεια επίλυσης μαθηματικού προβλήματος από το αρχικό κιόλας στάδιο της κατανόησης. Τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται από τη μαθηματική εκπαιδευτική κοινότητα η χρήση των εξωτερικών αναπαραστάσεων στην επίλυση μαθηματικού προβλήματος. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι στα Principles and Evaluation Standards for School Mathematics (NCTM, 2000) ενθαρρύνεται η χρήση πολλαπλών εξωτερικών αναπαραστάσεων στην επίλυση προβλήματος τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο. Ο όρος εξωτερικές αναπαραστάσεις αναφέρεται σε όλους τους εξωτερικούς συμβολικούς φορείς (σύμβολα, σχήματα, διαγράμματα, εικόνες) που έχουν σκοπό να αναπαραστήσουν μια συγκεκριμένη μαθηματική πραγματικότητα (Dufour-Janvier, Bednarz, & Belanger, 1987).

Στα πλαίσια της χρήσης των αναπαραστάσεων στην επίλυση μαθηματικού προβλήματος, μια σημαντική διάκριση που πρέπει να αποσαφηνιστεί είναι ανάμεσα στις κύριες αναπαραστάσεις και στις βοηθητικές αναπαραστάσεις. Οι κύριες αναπαραστάσεις είναι απαραίτητες για την επίλυση του προβλήματος, εφόσον μέσα από αυτές εκφράζεται οποιαδήποτε πληροφορία σε σχέση με το πρόβλημα. Είναι αυτόνομες και ανεξάρτητες από το αντικείμενο που παριστούν και το άτομο μπορεί να τις τροποποιήσει και να τις επεξεργαστεί χωρίς περιορισμούς. Η λεκτική περιγραφή του προβλήματος θεωρείται κύρια αναπαράσταση. Οι βοηθητικές αναπαραστάσεις δεν είναι απαραίτητες για την επίλυση του προβλήματος, αλλά μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τη διαδικασία επίλυσης. Στις βοηθητικές αναπαραστάσεις για την επίλυση μαθηματικού προβλήματος εντάσσονται οι εικόνες, οι γραφικές παραστάσεις, οι πίνακες, τα δενδροδιαγράμματα, τα διαγράμματα Vergnaud (1982) και Marshall (1995), η αριθμητική γραμμή κ.ά.

Η χρήση των εξωτερικών αναπαραστάσεων (βοηθητικών ή κύριων) συμβάλλει σε μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες φάσεις των διαδικασιών που διενεργούνται από το υποκείμενο στα πλαίσια της επίλυσης μαθηματικού προβλήματος: την εκφώνηση και την κατανόηση του προβλήματος, την επεξεργασία μέσω μετάφρασης ή μετασχηματισμού μεταξύ αναπαραστάσεων και τη συμβολική επεξεργασία.

Η εκφώνηση ενός προβλήματος πρέπει να προσεγγίζεται με ένα ιδιαίτερο τρόπο, πολύ διαφορετικό από άλλα κείμενα καθημερινής γλώσσας. Η διαπίστωση αυτή πηγάζει από το γεγονός ότι η εκφώνηση ενός μαθηματικού προβλήματος επιβάλλει τη συνύπαρξη δύο διαφορετικών περιγραφών, οι οποίες παραθέτουν διαφορετικούς τύπους πληροφοριών. Η μία περιγραφή αναφέρεται σε ένα σενάριο της πραγματικής ζωής και η άλλη περιλαμβάνει ζεύγη εκφράσεων ρημάτων (π.χ. κερδίζω-χάνω, ανεβαίνω-κατεβαίνω), εκφράσεων σύγκρισης (π.χ. περισσότερο-λιγότερο), και εκφράσεων που δείχνουν χρονική μεταβολή (π.χ. χτες-σήμερα). Επομένως, η ορθή κατανόηση των πληροφοριών του προβλήματος προκύπτει από τη διασύνδεση δύο σημασιολογικών διαστάσεων: των εκφράσεων που δίνουν

αριθμητικά δεδομένα και αυτών που αναφέρονται στις σχέσεις και στην οργάνωσή τους.

Κατά τη δεύτερη φάση της επεξεργασίας, οι μαθητές μεταφράζουν την αρχική μορφή αναπαράστασης (π.χ. λεκτική περιγραφή – κείμενο) του προβλήματος σε άλλη μορφή αναπαράστασης (π.χ. συμβολική, διαγραμματική), η οποία θα τους βοηθήσει να οδηγηθούν στη λύση. Ωστόσο, πιθανόν να υπάρχει σημασιολογική συμφωνία ή ασυμφωνία μεταξύ της εκφώνησης (αρχικής αναπαράστασης) του προβλήματος και της λύσης του (τελικής αναπαράστασης). Για παράδειγμα, μια τέτοια α-συμφωνία μπορεί να προκύψει όταν το πρόβλημα περιλαμβάνει σχέση αφαίρεσης με το ερώτημα στην αρχική ποσότητα και η εύρεση απάντησης απαιτεί την πράξη της πρόσθεσης. Η α-συμφωνία αυξάνει την πολυπλοκότητα του προβλήματος και αποτελεί πηγή σημαντικών δυσκολιών νοουμένου ότι κάθε μαθηματικό πρόβλημα είναι στενά συνδεδεμένο με την αναπαράσταση που εκφράζει τη λύση του.

Η τελευταία φάση αναφέρεται στη συμβολική επεξεργασία της λύσης που προτείνεται για το πρόβλημα. Με άλλα λόγια, εκτελούνται οι αριθμητικές πράξεις και οι υπολογισμοί που θα οδηγήσουν στην τελική απάντηση.

Ένα είδος αναπαράστασης που θεωρείται ότι μπορεί να διευκολύνει την επίλυση μαθηματικού προβλήματος στις διαφορετικές φάσεις της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι οι εικόνες (Larkin, & Simon, 1987). Οι εικόνες συνιστούν ένα εργαλείο που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο γενικά στη μαθηματική εκπαίδευση ως μέσο υποστήριξης της σκέψης, της επικοινωνίας και της μετάδοσης μαθηματικών ιδεών. Η χρήση εικονικών αναπαραστάσεων στην επίλυση μαθηματικού προβλήματος είναι πολυσυζητημένο θέμα στις πρακτικές της μαθηματικής παιδείας, αφού η κατασκευή σχήματος ήταν πάντα ένα όχημα μεταφοράς μαθηματικών ιδεών. Αυτή η θετική στάση στη χρήση των οπτικών αναπαραστάσεων στην επίλυση μαθηματικού προβλήματος εκφράστηκε από μεγάλους μαθηματικούς παιδαγωγούς, όπως οι Hadamard (1945) και Poincare (1963) οι οποίοι επισήμαναν ότι η χρήση εικονικών αναπαραστάσεων αποτελεί απαραίτητο στοιχείο στην επίλυση μαθηματικού προβλήματος (στη Stylianou, 2003). Επιπρόσθετα, ο Polya (1954) εισηγήθηκε τη στρατηγική «κάνε ένα σχέδιο» στο πλαίσιο των ευρετικών στρατηγικών που πρότεινε για την επίλυση μαθηματικού προβλήματος.

Η σημασία της εξεικόνισης στην επίλυση μαθηματικού προβλήματος υποστηρίζεται από τα πορίσματα πρόσφατων μελετών, όπως των Booth & Thomas (2000) που επισημαίνουν ότι η ικανότητα να σχηματίζει κανείς εικόνες (images) μαθηματικών σχέσεων είναι αναγκαία για την αποτελεσματική επίλυση μαθηματικού προβλήματος. Η εξεικόνιση στα πλαίσια της επίλυσης μαθηματικού προβλήματος σημαίνει την κατανόηση του προβλήματος με τη δημιουργία ή χρήση ενός διαγράμματος ή μιας εικόνας που βοηθά στην επίλυσή του. Επιπλέον, η εξεικόνιση συμβάλλει στη διαδικασία μαθηματικοποίησης, μια και αποτελεί ένα από τα ενδιάμεσα στάδια μετάβασης των μαθηματικών από την πραγματικότητα στο θεωρητικό μαθηματικό σχήμα.

Οι εικόνες στη διαδικασία επίλυσης μαθηματικού προβλήματος μπορούν να λειτουργήσουν ως κύριες ή βοηθητικές αναπαραστάσεις. Ανάλογα

με τη λειτουργία τους, είναι δυνατόν να αποτελούν σημαντικό μέρος του συλλογισμού των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικού προβλήματος με τρεις διαφορετικούς τρόπους.

Πρώτον, αν η εικόνα είναι η κύρια αναπαράσταση του προβλήματος, τότε τα δεδομένα στα οποία βασίζεται ο μαθητής δίνονται εικονικά στα πλαίσια της εκφώνησης του προβλήματος. Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η εκφώνηση ενός προβλήματος προσθετικής δομής δεν μπορεί να γίνει μόνο με τη χρήση εικόνας (π.χ. πληροφοριακής εικόνας), γιατί η συνεισφορά της εικόνας περιορίζεται στην πρώτη σημασιολογική διάσταση, αυτή που παρέχει τα αριθμητικά δεδομένα και τα δεδομένα πλαισίου. Η δεύτερη σημασιολογική διάσταση, η οποία παρουσιάζει τη μεταβολή τη ποσότητας και του χρόνου ταυτόχρονα, μπορεί να αποδοθεί μόνο λεκτικά. Κατά συνέπεια, η εκφώνηση του προβλήματος που παρουσιάζεται με πληροφοριακή εικόνα πρέπει να περιλαμβάνει και λεκτική περιγραφή, ώστε να γίνει δυνατή η μετάβαση από την εκφώνηση προς τους αλγοριθμικούς κώδικες, που αποτελεί την επόμενη φάση επίλυσης. Με άλλα λόγια, η πληροφοριακή εικόνα που παριστά το πρόβλημα μπορεί να θεωρηθεί και να λειτουργήσει σωστά ως κύρια αναπαράσταση, μόνο αν συνοδεύεται από τα αναγκαία λεκτικά στοιχεία.

Δεύτερον, αν η εικόνα λειτουργεί ως βοηθητική αναπαράσταση (π.χ. διάγραμμα, οργανωτική εικόνα), τότε υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτή και στο μαθητή στα πλαίσια του συλλογισμού και της οργάνωσης της λύσης του προβλήματος (μετασχηματισμός).

Τρίτον, η εικόνα ως βοηθητική αναπαράσταση μπορεί να συμβάλλει στην κατάληξη, στο συμπέρασμα του συλλογισμού του μαθητή και στην επικοινωνία των αποτελεσμάτων (συμβολική επεξεργασία) (Barwise & Etchemendy, 1991).

Σε μερικές περιπτώσεις, όμως, η χρήση εικόνας μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα, λόγω δυσκολιών ή εμποδίων που προκαλεί στους μαθητές. Δυσκολίες μπορεί να προκύψουν από παράγοντες όπως η αναντιστοιχία της εικόνας με τις ερμηνευτικές ικανότητες των μαθητών ή τις απαιτήσεις του ζητούμενου έργου, η πολυσημία των στοιχείων της, η μη καταλληλότητα της συνθετικής δομής της εικόνας που αφορά τη χωρική διάταξη των μερών της και η προβολή μόνο ορισμένων πτυχών της (Colin, Chauvet, & Viennot, 2000).

Ωστόσο, η χρήση των εικονικών αναπαραστάσεων δεν μπορεί να παραγνωριστεί εφόσον κατέχει εξέχουσα θέση στις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στα μαθηματικά και στα βιβλία των μαθηματικών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Στην εποχή μας, η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών έχει προσθέσει αξία στο ρόλο των εικονικών αναπαραστάσεων δεδομένου ότι στη μαθηματική εκπαίδευση έχει ξεκινήσει η αξιοποίηση δυναμικών προγραμμάτων με γραφήματα και εικόνες (π.χ. δυναμικής γεωμετρίας) για την παρουσίαση και διερεύνηση μαθηματικών ιδεών.

Αντί επιλόγου

Με βάση τα πιο πάνω, ένα σημαντικό θέμα που πρέπει να απασχολήσει κάθε εκπαιδευτικό σε σχέση με την αξιοποίηση των αναπαραστάσεων στην επίλυση μαθηματικού προβλήματος είναι μια εκ των προτέρων συστηματική

ανάλυση της ορθότητας και της καταλληλότητας των εικόνων και γενικότερα των βοηθητικών αναπαραστάσεων για κάθε φάση της επίλυσης μαθηματικού προβλήματος και η αποσαφήνιση των αντιστοιχιών μεταξύ των κύριων (π.χ. λεκτικής περιγραφής ή πληροφοριακών εικόνων με λεκτικά στοιχεία) και των βοηθητικών αναπαραστάσεων (π.χ. οργανωτικών εικόνων, διαγραμμάτων). Απώτερος σκοπός αυτής της προσπάθειας είναι να αναπτυχθεί η ικανότητα μετάβασης και η ευελιξία των μαθητών ανάμεσα στο ειδικό πλαίσιο που καθορίζεται από τις βοηθητικές αναπαραστάσεις και στο γενικό πλαίσιο που αναφέρεται στην κύρια αναπαράσταση του προβλήματος. Επιπλέον θεωρείται αναγκαίο να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να κατασκευάζουν και να χρησιμοποιούν οι ίδιοι τις βοηθητικές αναπαραστάσεις που χρειάζον6ται κατά την επίλυση μαθηματικού προβλήματος είτε με τον «παραδοσιακό» τρόπο (π.χ. χαρτί και μολύβι), είτε με σύγχρονες τεχνολογικά προσανατολισμένες διαδικασίες) π.χ. λογισμικά προγράμματα.

Βιβλιογραφία

Barwise, J., & Etchemendy, J. (1991).Visualization Information and Valid Reasoning. In W. Zimmermann, & S. Cunningham (Eds.), *Visualization in Teaching and Learning Mathematics* (pp. 9-24). USA: Mathematical Association of America.

Booth D.L.R., & Thomas, O.J.M. (2000). Visualization in mathematics learning: Arithmetic problem-solving and student difficulties. *Journal of Mathematical Behavior, 18 (2)*, 169-190.

Colin P., & Chauvet F.,& Viennot L. (2002). Reading images in optics: Students' difficulties and teachers' views. *International Journal of Science Education, 24 (3),* 313-332.

D' Amore, B., R & Zan, R. (1996). Italian research on problem solving. In A. Gagatsis, & L. Rogers (Eds.), *Didactics and History of Mathematics*. (pp. 35-51). Thessaloniki: Erasmus ICP-95-G2011/11.

De Corte, E., & Verschaffel, L. (1991). Some factors influencing the solution of addition and subtraction word problems. In Durkin, K., & Shire, B. (Eds), *Language in Mathematical Education* (pp. 117-130). Milton Keynes: Open University Press.

DeLoache, J. S., Uttal, D. H., & Pierroutsakos, S. L. (1998). The development of early symbolization: *Educational implications. Learning and Instruction, 8 (4),* 325-339.

Dufour- Janvier, B., Bednarz, N., & Belanger, M. (1987). Pedagogical considerations concerning the problem of representation. In C. Janvier (Ed.), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 109-122). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gagatsis, A., Demetriou, A., Afantiti, Th., Michaelidou, E., Panaoura, R., Shiakalli, M., & Christoforides, M. (1999). L' influenza delle rappresentazioni " semiotiche" nella risoluzione di problemi additivi. *La Matematica e la sua Didattica, 2,* 382-403.

Goldin, G. A., & Kaput, J. J. (1996). A joint perspective of the idea of representation in learning and doing mathematics. In von L. P. Steffe & Mahwah (Eds), *Theories of Mathematical Learning* (pp. 397-430). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hilbert, D. (1902). Mathematical problems. *Bulletin of the American Mathematical Society, 8,* 437-479.

Janvier, C. (1987). Representation and understanding: The notion of functions as an examble. In C. Janvier (Ed), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 67-72). Hillsadale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Janvier, C. (1987). Translation processes in mathematics education. In C. Janvier (Ed.), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 27-32). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kaput, J. J. (1987). Representation Systems and Mathematics. In C. Janvier (Ed.), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 19-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kulm, G. (1984). The classification of problem-solving research variables. In G.A. Goldin & C.E. McClintock (Eds.), *Task Variables in Mathematical Problem Solving*. Philadelphia, Pennsylvania: The Franklin Institute Press.

Larkin, J. H., & Simon, H.A. (1987). Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science, 11*, 65-99.
Lester, F.K. (1980). Research on mathematical problem solving. In R. Shumway (Ed.), *Research in Mathematics Education.* Reston, Virginia: NCTM.
Marshall, S.P. (1995). Schemas in Problen Solving. New York: Cambridge University Press.
Mayer, R. E., Lewis, A. B., Hegarty, M. (1992). Mathematical misunderstandings: Qualitative reasoning about quantitative problems. In J. D. Campbell (Ed.), *The Nature and Origin of Mathematical Skills*. Amsterdam: North Holland.
National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standards for School Mathematics.* Reston: Va, NCTM.
Polya, G. (1957). How to solve it. New York: Doubleday.
Stanic, G.M.A., & Kilpatrick, J. (1989). Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum. In R. Charles, & E. Silver (Eds.), *The Teaching and Assessing of problem Solving* (pp. 1-22). USA: Lawrence Erlbaum Associates- NCTM.
Stylianou, D. A. (2003). On the interaction of visualization and analysis: The negotiation of a visual representation in expert problem solving. *Journal of Mathematical Behavior, 128*, 1-15.
Vergnaud, G. (1982). A classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems. In J.P. Carpenter, J.M. Moser and T.A. Romberg (Eds.), *Addition and subtraction: A Cognitive Perspective* (pp. 39-59). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
Zan, R. (1991-92). I modelli concettuali di problema nei bambini della scuola elementare. *L' Insegnamento Della Matematica e Delle Scienze Integrate, 14 (9),* 807-840.
Γαγάτσης, Α., Μιχαηλίδου, Ε., Σιακαλλή, Μ. (2001). *Θεωρίες Αναπαράστασης και Μάθηση των Μαθηματικών*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, ERASMUS IP.
Εξαρχάκος, (1988). *Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Φιλίππου, Γ., & Χρίστου, Κ. (1995). *Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Δαρδάνος.

Παραγωγή γραπτού κειμένου: διαδικαστικό πρότυπο με έμφαση στα κειμενικά είδη

Μιχάλης Αθανάσιος
Λέκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Η μελέτη αυτή αποτελεί μία παρουσίαση του διαδικαστικού προτύπου διδασκαλίας της γραπτής παραγωγής λόγου με έμφαση στα κειμενικά είδη. Το διδακτικό αυτό μοντέλο εφαρμόζεται διεθνώς και στοχεύει να εξασκήσει τους μαθητές στη διαδικασία της παραγωγής γραπτού κειμένου συγκεκριμένου κειμενικού τύπου. Η δημιουργική αυτή διαδικασία πραγματώνεται μέσω των φάσεων του αποτελεσματικού σχεδιασμού (συλλογής και οργάνωσης υλικού), της συγγραφής ενός προσχεδίου και της αναθεώρησής του ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή, ώστε να καταστεί κατάλληλο επικοινωνιακά και αποτελεσματικό λειτουργικά. Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζονται σε προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο, μέσω των οποίων καλλιεργείται η κειμενική ικανότητα των μαθητών, ώστε να καταστούν ικανοί συγγραφείς και να ασκηθούν στις πρακτικές γραμματισμού στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας.

Λέξεις κλειδιά: κειμενική ικανότητα, διαδικαστική προσέγγιση, κειμενικό είδος

Στόχος της εργασίας

Ένας από τους σημαντικότερους τομείς στη σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία και στις δύο βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι η παραγωγή γραπτού κειμένου από τους μαθητές. Η αποτελεσματική διδασκαλία του γραπτού λόγου συνιστά βασική προτεραιότητα για τη σύγχρονη εκπαίδευση στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας, καθώς η εξάσκηση των μαθητών στις πρακτικές γραμματισμού (literacy), δηλαδή η καλλιέργεια της ικανότητάς τους να παράγουν, να κατανοούν και να διακινούν ποικίλα κειμενικά είδη, αποτελεί βασική προϋπόθεση ακαδημαϊκής, επαγγελματικής και κοινωνικής τους ανέλιξης, όπως και ένδειξη πολιτιστικής ανάπτυξης της κοινωνίας (Harmer, 2004).

Στόχος, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των αρχών και των διδακτικών φάσεων και χαρακτηριστικών ενός σύγχρονου μοντέλου διδακτικής προσέγγισης της παραγωγής γραπτού λόγου, του διαδικαστικού προτύπου με έμφαση στα κειμενικά είδη.

Βασικά χαρακτηριστικά της παραγωγής γραπτού κειμένου

Προτού επιχειρηθεί η ανάλυση των αρχών του διαδικαστικού προτύπου, κρίνεται χρήσιμη η αδρομερής παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών του γραπτού κειμένου. Στη σύγχρονη κειμενογλωσσολογία και ανάλυση λόγου, το κείμενο δεν ορίζεται ως ακολουθία γραμματικώς ορθών προτάσεων, όπως συνέβαινε παραδοσιακά. Αντίθετα, το κείμενο συνιστά ενότητα λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα. Με τον όρο «ενότητα λόγου» εννοείται ότι το κάθε κείμενο μπορεί να αποτελείται από ένα σύνολο κειμενικών προτάσεων ή από ένα μόνο εκφώνημα (utterance) ή ακόμη και από μία ή λίγες λέξεις, αρκεί αυτά τα στοιχεία να απαρτίζουν ολοκληρωμένο νόημα συγκροτώντας ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα. Επίσης, ο «λειτουργικός χαρακτήρας» ως βασικό συστατικό της κειμενικής υπόστασης σημαίνει ότι κάθε κείμενο παράγεται, ερμηνεύεται και διακινείται στο πλαί-

σιο συγκεκριμένων καταστασιακών και κοινωνικών πλαισίων και επιτελεί συγκεκριμένη λειτουργία, δηλαδή την επίτευξη κάποιου επικοινωνιακού στόχου, όπως πειθώ, πληροφόρηση, προσταγή, παράκληση, πρόσκληση κλπ (Αρχάκης, 2005). Τα κύρια χαρακτηριστικά στοιχεία της παραγωγής γραπτού κειμένου είναι τα ακόλουθα:

Η παραγωγή γραπτού λόγου δεν αποτελεί αντίστοιχη με την ομιλία διαδικασία με τη μόνη διαφορά ότι επιτυγχάνεται μέσω οπτικών συμβόλων. Το γραπτό κείμενο -σε αντίθεση με το προφορικό- χαρακτηρίζεται από διάρκεια (παρέχοντας στο συγγραφέα τη δυνατότητα σχεδιασμού, επεξεργασίας και αναθεώρησης του κειμένου του), από μορφική συμβατικότητα, από δομική πολυπλοκότητα και από τη χωροχρονική απόσταση συγγραφέα - αναγνώστη. (Brown, 2001).

Το κείμενο δε συνιστά αποκλειστικά υλικό προϊόν γραπτής μορφής, αποτέλεσμα μιας συγγραφικής πράξης, αλλά η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μία απαιτητική διαδικασία σύνθεσης κειμένου, η οποία προϋποθέτει ανάπτυξη προσυγγραφικών, συγγραφικών και αναθεωρητικών στρατηγικών από τους μαθητές και της οποίας το αποτέλεσμα είναι το τελικό κείμενο (Hedge, 2000).

Το κείμενο συνιστά αφηρημένη οντότητα, η οποία στην καθημερινή επικοινωνιακή πρακτική υφίσταται υπό μορφή κειμενικών ειδών (genres): κάθε κείμενο, δηλαδή, ανήκει σε συγκεκριμένη κατηγορία, όπως είναι το άρθρο, η συνέντευξη, η διαπροσωπική συνδιάλεξη, η διαφήμιση, το ανέκδοτο, η επιστολή, το ημερολόγιο, το διήγημα, οι οδηγίες χρήσης συσκευής, οι συνταγές μαγειρικής και πολλά άλλα. Κάθε κειμενικός τύπος χαρακτηρίζεται από δεδομένη και συμβατικά καθορισμένη δομική μορφή, περιεχόμενο, λεξιλογικές, γραμματικές και υφολογικές επιλογές, ανάλογα με το επικοινωνιακό και το κοινωνικό πλαίσιο και το σκοπό παραγωγής του (Hyland, 2002).

Τόσο οι δομικές συμβάσεις και οι υφολογικές επιλογές, όσο και το περιεχόμενο κάθε κειμενικού τύπου, αφενός εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις και τους συνομιλιακούς ρόλους (ποιος μιλάει, σε ποιον απευθύνεται, με ποιο σκοπό και σε ποιο περιβάλλον, ποια είναι η σχέση πομπού-δέκτη) και αφετέρου συνδέονται με κοινωνικές, ιστορικές, ιδεολογικές και πολιτιστικές πρακτικές ορισμένης κοινότητας: π.χ. ένα άρθρο, ένα επιστημονικό κείμενο, ένα διαφημιστικό φυλλάδιο υπόκειται σε συγκεκριμένες συμβάσεις, υφογλωσσικούς κανόνες και τεχνικές συγγραφής, οι οποίες εξαρτώνται από την κουλτούρα και τη ρητορική παράδοση της κοινότητας όπου παράγεται.

Η κειμενική ικανότητα ως παράγοντας της επικοινωνιακής ικανότητας

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η σύνθεση ενός γραπτού κειμένου απαιτεί σύνθετες γνώσεις και δεξιότητες παραγωγής, οργάνωσης ιδεών, συγγραφής και διόρθωσης γραπτού λόγου, ώστε να παραχθεί ένα συνεκτικό κείμενο με επικοινωνιακή καταλληλότητα. Στη σύγχρονη γλωσσική διδακτική, η επικοινωνιακή ικανότητα νοείται σε τέσσερις διαστάσεις: γλωσσική ικανότητα, πραγματολογική ικανότητα, στρατηγική ικανότητα και κειμενική ικανότητα.

Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στη γνώση των γραμματικών δομών και κανόνων της γλώσσας και του λεξιλογίου της. Η πραγματολογική ικανότητα αφορά αφενός στην αποτελεσματική πραγμάτωση των επιδιωκόμενων επικοινωνιακών λειτουργιών και αφετέρου στην προσαρμογή των γλωσσικών μηνυμάτων (μέσω των κατάλληλων λεξικών, δομικών και υφολογικών επιλογών) στην επικοινωνιακή περίσταση και στις κοινωνικές συμβάσεις (κοινωνική θέση και ρόλοι πομπού και δέκτη, επίσημο ή οικείο επικοινωνιακό πλαίσιο, γραπτή ή προφορική επικοινωνία κλπ).

Η στρατηγική ικανότητα αναφέρεται αφενός στη δυνατότητα του ομιλητή να καλύψει επικοινωνιακές του αδυναμίες και να επιλύσει μορφοσυντακτικά προβλήματα μέσω λεκτικών ή μη λεκτικών στρατηγικών· αφετέρου, δηλώνει τη δυνατότητα εφαρμογής στρατηγικών σχεδιασμού και αξιολόγησης γλωσσικής συμπεριφοράς, παρατήρησης της γλωσσικής χρήσης και αυτοδιόρθωσης, αναγνώρισης μιας κειμενικής δομής, ανάκλησης υπαρχουσών γνώσεων σχετιζόμενων με το θέμα παραγωγής ή κατανόησης λόγου κλπ.

Η τέταρτη διάσταση της επικοινωνιακής ικανότητας, η κειμενική ικανότητα (textual competence) ή ικανότητα παραγωγής λόγου (discourse competence), αναφέρεται: α) στη γνώση και ικανότητα εφαρμογής των συμβατικών κανόνων που αφορούν στην υπερδομή (δομικό σχήμα) των κειμενικών ειδών και επίτευξης των κατάλληλων για το κάθε είδος υφολογικών επιλογών· β) στη δυνατότητα παραγωγής κειμένων με συνοχή, συνεκτικότητα, υψηλή πληροφορητικότητα και αποδεκτότητα· γ) στην ικανότητα αποτελεσματικής σύνδεσης της γνωστής με τη νέα πληροφορία· δ) στη σχηματική γνώση (schematic knowledge), με άλλα λόγια στη δυνατότητα ανάκλησης από το νοητικό εξοπλισμό που διαθέτει ο συγγραφέας των ιδεών και πληροφοριών που πρόκειται να αναπτύξει στο κείμενό του (Hedge, 2000).

Οι παραπάνω δεξιότητες συνιστούν την επικοινωνιακή ικανότητα ενός φυσικού ή ξένου ομιλητή. Ωστόσο, σύμφωνα με τα της σύγχρονης κειμενογλωσσολογίας, θεωρώντας το κείμενο ως λόγο (discourse), δηλαδή ως οργανωμένη ενότητα εκφωνημάτων πέρα από το προτασιακό επίπεδο, για την αποτελεσματική κειμενική παραγωγή απαιτούνται και οι τέσσερις παραπάνω διαστάσεις της επικοινωνιακής ικανότητας, οι οποίες δρουν αλληλοσυμπληρωματικά (McCarthy & Carter, 1994). Συνεπώς, ρόλος του σχολείου σε κάθε βαθμίδα είναι η καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών, με στόχο την αποτελεσματική εξάσκηση των μαθητών στις βασικότερες για τη σύγχρονη κοινωνία εκφάνσεις του λειτουργικού γραμματισμού.

Διαδικαστικό πρότυπο κειμενικής παραγωγής με βάση τα κειμενικά είδη

Με βάση τα χαρακτηριστικά της παραγωγής γραπτού κειμένου και τις συνιστώσες της κειμενικής ικανότητας, όπως περιγράφηκαν στις ενότητες 2 και 3, προτείνουμε ως καταλληλότερο πρότυπο για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου το βασισμένο τα κειμενικά είδη διαδικαστικό μοντέλο. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου πρέπει να είναι διαδικαστικού τύπου, διότι, όπως προαναφέραμε, η συγγραφή ενός κειμένου αποτελεί μία

δημιουργική διαδικασία σύνθεσης, που αποτελείται από αλληλοδιαδοχικές φάσεις σχεδιασμού και αναθεώρησης κειμενικών σχεδίων, οι οποίες κατατείνουν στη συγγραφή ενός αποτελεσματικού και καλά διαρθρωμένου κειμένου (Brown, 2001). Η διδασκαλία της παραγωγής λόγου ως συνθετικής διαδικασίας ταυτίζεται με τους στόχους του Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών του γλωσσικού μαθήματος, όπου προβλέπεται ότι ο μαθητής μαθαίνει να «συντάσσει διαφορετικού τύπου κείμενα ακολουθώντας τη διαδικασία του σχεδιασμού, της γραφής της αρχικής εκδοχής και, τέλος, του ελέγχου και της βελτίωσής της» (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2002).

Απαιτείται, ωστόσο, η διδασκαλία του γραπτού λόγου να βασίζεται και στα κειμενικά είδη, καθώς, όπως αναλύσαμε σε προηγούμενη ενότητα, στην καθημερινή επικοινωνιακή πρακτική απαντούν διαφορετικοί τύποι κειμένων, καθένας από τους οποίους χαρακτηρίζεται από καθορισμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και δομή, ανάλογα με τους σκοπούς και τις λειτουργίες των κοινωνικοπολιτισμικών περιστάσεων εμφάνισής του· για το λόγο αυτό σε πολλές χώρες εφαρμόζονται προγράμματα «εκπαίδευσης στα κειμενικά είδη» (genre-based education), με στόχο να είναι σε θέση οι μαθητές να διεισδύουν σε χώρους κοινωνικής επιρροής (Μητσικοπούλου, 2001, Hyland, 2002). Η βασισμένη στα κειμενικά είδη διδασκαλία του γραπτού λόγου αποτελεί κύριο στόχο του Αναλυτικού Προγράμματος και του Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, όπου αναφέρεται ρητά ότι ο μαθητής πρέπει να «χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου, για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες» και να «εξοικειωθεί με το είδος λόγου και τους τύπους κειμένου …και να συντάσσει ανάλογα κείμενα» (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2002).

Στάδια διδασκαλίας του διαδικαστικού προτύπου με βάση τα κειμενικά είδη

Η διαδικαστικά προσανατολισμένη (process-oriented) διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στοχεύει υλοποιείται μέσω συγκεκριμένων σταδίων και φάσεων σύνθεσης κειμένου, κάθε μία από τις οποίες διέπεται από συγκεκριμένους στόχους και συγκεκριμένες συγγραφικές πρακτικές. Τα στάδια διδασκαλίας του προτεινόμενου προτύπου είναι τα ακόλουθα:

Προσυγγραφικό στάδιο

Το προσυγγραφικό στάδιο της κειμενικής σύνθεσης συνίσταται από δύο κύριες φάσεις: τη φάση της κατανόησης του επικοινωνιακού πλαισίου της κειμενικής παραγωγής και τη φάση του σχεδιασμού. Οι δύο αυτές διδακτικές φάσεις αναλύονται αμέσως παρακάτω:

Φάση κατανόησης του επικοινωνιακού πλαισίου της κειμενικής παραγωγής

Για να είναι ένα κείμενο επικοινωνιακά αποτελεσματικό, είναι αναγκαίο να έχουν γίνει σαφείς και κατανοητές από το μαθητή - συγγραφέα οι επικοινωνιακές του ορίζουσες. Απαραίτητη προϋπόθεση, για να επιτευχθεί αυτό, είναι η μεγαλύτερη δυνατή αυθεντικοποίηση της κειμενικής παραγωγής, στοιχείο που ενδείκνυται στη σύγχρονη επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδακτικής. Συνεπώς, τόσο ο δάσκαλος στο Δημοτικό Σχο-

λείο, όσο και ο φιλόλογος στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, είναι χρήσιμο να δημιουργούν αυθεντικές (real writing) ή αυθεντικοποιημένες συνθήκες παραγωγής κειμένων και να περιορίζουν στο ελάχιστο δυνατό την παραγωγή επιδεικτικών κειμένων (display writing), τα οποία προσιδιάζουν σε μία παραδοσιακότερη μορφή διδασκαλίας (Brown, 2001).

Αυθεντικά είναι τα κείμενα που παράγονται σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση με καθορισμένο επικοινωνιακό στόχο και έχουν πραγματικό αποδέκτη, (διαφορετικό από το διδάσκοντα), ο οποίος τα διαβάζει, για να πληροφορηθεί το περιεχόμενό τους και όχι για να τα αξιολογήσει και να ελέγξει τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών που τα συνέγραψαν. Επειδή στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης δεν είναι πάντοτε εύκολο να δημιουργούνται αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις κειμενικής παραγωγής, ο δάσκαλος εναλλακτικά έχει τη δυνατότητα να προσδώσει στη συγγραφή των μαθητικών κειμένων έναν αυθεντικοποιημένο επικοινωνιακό χαρακτήρα, όπου οι αποδέκτες είναι υποθετικά ή φανταστικά πρόσωπα, διαφορετικά από το δάσκαλο (τα οποία μπορεί να υποδύονται κάποιοι συμμαθητές των συγγραφέων του κειμένου), αλλά υπάρχει συγκεκριμένη και σαφής πρόθεση κειμενικής παραγωγής.

Μάλιστα, πολλοί ειδικοί της γλωσσικής διδακτικής προτείνουν στους δασκάλους και τους φιλολόγους να επεμβαίνουν βελτιωτικά στα θέματα παραγωγής λόγου των σχολικών εγχειριδίων, όταν τα τελευταία δε διαθέτουν αυθεντικό χαρακτήρα ή επικοινωνιακή σκοπιμότητα: για παράδειγμα, το βιβλίο της Γλώσσας της Στ΄ Δημοτικού δίνει στους μαθητές προς ανάπτυξη το θέμα «Διοργανώνεται στην τάξη σας ένας διαγωνισμός με θέμα "Ένα κτίριο με ιδιαίτερη σημασία για την περιοχή"… Το κείμενό σας δε χρειάζεται να ξεπερνάει τις 150 λέξεις· το θέμα αυτό δεν αναφέρει ούτε το είδος του κειμένου που θα συγγράψουν οι μαθητές ούτε αποσαφηνίζει το στόχο (π.χ. θα είναι λογοτεχνική περιγραφή που θα αποβλέπει στην αισθητική ανταπόκριση του αναγνώστη, θα καταχωρηθεί σε διαφημιστικό τουριστικό φυλλάδιο με στόχο την πειθώ ή σε αρχαιολογικό εγχειρίδιο με σκοπό την ενημέρωση;), με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να είναι υποχρεωμένος να καλύψει τα κενά των επικοινωνιακού πλαισίου.

Ωστόσο, επειδή η σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία είναι επικοινωνιακά προσανατολισμένη, δηλαδή χαρακτηρίζεται από έμφαση σε επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες (task-based courses) ή σε θέματα επικαιρότητας υψηλού ενδιαφέροντος (theme-based courses), ο διδάσκων μπορεί να επιλέγει και να δίνει στους μαθητές προς διαπραγμάτευση θέματα εκτός σχολικού εγχειριδίου, τα οποία συνάδουν με την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Μήτσης, 2004). Οι μαθητές πριν από το σχεδιασμό και τη συγγραφή είναι απαραίτητο να επεξεργάζονται τα θέματα αυτά ως προς τις κύριες επικοινωνιακές τους διαστάσεις, ώστε να είναι σε θέση να συνθέσουν το κείμενο με τον αποτελεσματικότερο δυνατό τρόπο. Οι επικοινωνιακές συνιστώσες, λοιπόν, του θέματος είναι οι ακόλουθες:

Θέμα (topic - content): πρόκειται για το αντικείμενο της παραγωγής λόγου, για ποιο πρόσωπο, φαινόμενο, γεγονός ή πράγμα καλείται να συγγράψει το κείμενό του ο μαθητής. Το θέμα σχετίζεται με τη συλλογή του προς ανάπτυξη υλικού και με την πληροφορητικότητα (informativity) του

κειμένου, δηλαδή το σύνολο των νέων και άγνωστων για τον αποδέκτη πληροφοριών που εμπεριέχει ένα κείμενο (Αρχάκης, 2005).

Σκοπός συγγραφής (intentionality): ο συγγραφέας κάθε κειμένου επιδιώκει συνειδητά μέσω της συγγραφής την επίτευξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων: να πείσει, να ψυχαγωγήσει, να ενημερώσει τον αναγνώστη κλπ. Ανάλογα με την προθετικότητα του δημιουργού είναι: το κειμενικό είδος που θα παραχθεί, οι γλωσσικές και υφολογικές επιλογές που θα επιτελεστούν, όπως και οι στρατηγικές δόμησης του κειμένου και οργάνωσης του λόγου.

Αποδέκτης του μηνύματος: ο μαθητής - συγγραφέας στο πλαίσιο της συγκειμενοποιημένης αυθεντικής γραπτής επικοινωνίας είναι αναγκαίο να γνωρίζει επακριβώς τον αποδέκτη του κειμένου του και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του (ηλικία, οικονομική κατάσταση, κοινωνική θέση, μορφωτικό επίπεδο, οικειότητα με τον πομπό, γνώση του θέματος, αντιλήψεις, στάσεις)· ανάλογα με τα γνωστικά, ιδεολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του αναγνώστη, ο συγγραφέας ρυθμίζει το ύφος του, την επισημότητα ή τη συνθετότητα του λόγου του, τις τακτικές οργάνωσης του κειμένου του, την πληροφορητικότητα του μεταδιδόμενου μηνύματος, τη μορφή και το περιεχόμενο της επιχειρηματολογίας του, τις απαντήσεις στις πιθανές αντιρρήσεις του τελευταίου, με άλλα λόγια τη δομική, νοηματική, τελεστική και λεκτική οργάνωση του κειμένου του, ώστε να γίνει αποδεκτό από το συγκεκριμένο αναγνώστη (Celce-Murcia & Olshtain, 2000).

Καταστασιακότητα (situationality): κάθε κείμενο παράγεται σε δεδομένη επικοινωνιακή και κοινωνική περίσταση, σε ορισμένο πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο, στοιχεία τα οποία επηρεάζουν το είδος, τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου.

Κειμενικό είδος (genre): ο μαθητής είναι απαραίτητο να έχει κατανοήσει σαφώς την κατηγορία, όπου ανήκει το κείμενο που πρόκειται να αναπτύξει, καθώς αυτή καθορίζει, όπως προαναφέραμε, το θεματικό περιεχόμενο, το ύφος, τις μορφοσυντακτικές συμβάσεις και τη δομή του κειμένου.

Φάση σχεδιασμού του υπό παραγωγή κειμένου

Πριν την έναρξη της σύνθεσης ενός κειμένου, επιτελείται από το γράφοντα ο σχεδιασμός της συγγραφής (planning), όσον αφορά στη δομή και το περιεχόμενο ενός κειμένου. Ο σχεδιασμός της συγγραφής, ο οποίος αποτελεί βασική προϋπόθεση επιτυχούς σύνθεσης του κειμένου, λαμβάνει χώρα σε δύο διαστάσεις: α) συγκέντρωση και επιλογή του προς ανάπτυξη υλικού (πληροφορίες, ιδέες κλπ) και β) οργάνωση και δόμηση των ιδεών. Οι δύο αυτές διαστάσεις του σχεδιασμού αναλύονται ακολούθως:

Συλλογή του υλικού

Μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες τόσο των μαθητών του Δημοτικού, όσο και αυτών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι η συγκέντρωση των πληροφοριών, των ιδεών που θα αναπτύξουν στο κείμενό τους. Η δραστηριότητα αυτή επιτελείται με δύο τρόπους: μέσω τεχνικών καθοδήγησης των μαθητών από το διδάσκοντα ή μέσω της αυτενέργειας των ίδιων των μαθητών. Χαρακτηριστικές καθοδηγούμενες τεχνικές (guided techniques)

συλλογής υλικού, οι οποίες είναι δυνατό να εφαρμοστούν είτε σε ατομικό επίπεδο είτε ομαδοσυνεργατικά. είναι μεταξύ άλλων οι παρακάτω:

Η χρήση του καταλόγου πληροφοριών (list of contents): δίνεται στο μαθητή υπό μορφή καταλόγου μία σειρά στοιχείων που πρέπει να εμπεριέχονται στο θέμα, από τα οποία αυτός επιλέγει τα καταλληλότερα για το περιεχόμενο του κειμένου του. Για παράδειγμα, αν πρόκειται οι μαθητές να γράψουν τη βιογραφία ενός προσώπου, τους παρέχεται μία λίστα με γενικά στοιχεία περιεχομένου, από τα οποία επιλέγουν αυτοί τα πιο σχετικά με το βιογραφούμενο πρόσωπο (τα στοιχεία περιεχομένου μπορεί να είναι: όνομα, επάγγελμα, οικογενειακή κατάσταση, σημαντικότερα γεγονότα της ζωής του βιογραφούμενου, τα σπουδαιότερα επιτεύγματα και απογοητεύσεις, ανεκπλήρωτες φιλοδοξίες, μέλλουσες επιδιώξεις, κλπ). Αφού επιλέξουν από τον κατάλογο αυτόν τα κατάλληλα για το θέμα τους στοιχεία, αντλούν από συγκεκριμένες πηγές πληροφορίες για καθένα από τα στοιχεία αυτά. Είναι χρήσιμο να τονιστεί ότι τα βιβλία του Δημοτικού (και υπό άλλη μορφή του Γυμνασίου) εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη τεχνική συλλογής υλικού: δηλαδή, πριν από συγκεκριμένες ασκήσεις παραγωγής λόγου (π.χ. περιγραφή ενός ιστορικού κτίσματος), υπάρχει στο βιβλίο ειδικός κατάλογος, όπου γίνεται σαφής αναφορά των στοιχείων που πρέπει να εμπεριέχονται στο γραπτό του μαθητή (τόπος και χρόνος κτίσης, ιστορία του κτηρίου, περιγραφή εξωτερικών και εσωτερικών χώρων και χαρακτηριστικών, πρόσωπα που έζησαν εκεί, συναισθήματα που προκαλεί).

Η τεχνική των εκτός λογικής σειράς προτάσεων: η καθοδηγούμενη αυτή τεχνική είναι συναφής με την προηγούμενη, καθώς ο δάσκαλος παρουσιάζει στους μαθητές ένα κατάλογο από ασύνδετες προτάσεις, περισσότερο ή λιγότερο συναφείς με το θέμα, τις οποίες οι μαθητές επεξεργάζονται ατομικά ή ομαδικά και από τις οποίες επιλέγουν όσες θεωρούν ότι είναι οι καταλληλότερες για το θέμα τους. Για παράδειγμα, σε περίπτωση που οι μαθητές καλούνται να απευθύνουν επιστολή σε τοπική εφημερίδα με σκοπό να προτείνουν μέτρα επίλυσης του οικολογικού προβλήματος που μαστίζει την περιοχή, ο δάσκαλος τους παρέχει πλούσιο σχετικό υλικό, αντλημένο από τον τύπο, υπό μορφή μη οργανωμένων προτάσεων, από τις οποίες κάποιες κρίνονται σημαντικές και κάποιες όχι: π.χ. η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας ανέτρεψε τη σχέση ανθρώπου και φύσης, η χρήση φίλτρων, δεξαμενών βιολογικού καθαρισμού και μηχανημάτων φιλικής προς της φύση τεχνολογίας στα εργοστάσια δίνει διέξοδο στο πρόβλημα, είναι αναγκαία η εκμετάλλευση νέων πηγών ενεργείας, όπως η ηλιακή, η γεωθερμική και η αιολική, τα αρχαιολογικά μνημεία καταστρέφονται λόγω της περιβαλλοντικής μόλυνσης, η διοικητική και βιομηχανική αποκέντρωση είναι απαραίτητη, προτείνεται η λήψη μέτρων για το κυκλοφοριακό και η αύξηση των αναδασώσεων, η καταναλωτική μανία θυσιάζει το μέλλον της ανθρωπότητας. Οι μαθητές επεξεργάζονται τις προτάσεις αυτές και επιλέγουν τις σημαντικότερες για το θέμα τους.

Η τεχνική της υποβολής των ερωτήσεων της αρχαίας ρητορικής: ο μαθητής στην προσπάθειά του να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με το θέμα εμπλέκεται σε μία διαδικασία υποβολής σειράς ερωτημάτων (προς τον εαυτό του ή τους συμμαθητές του, σε περίπτωση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας) σχετικών με τις βασικές έννοιες του θέματος: ποιος, γιατί, τι, πό-

τε, πού, πόσο, πώς (wh-questions). Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές γεννούν σειρά νέων παρόμοιου τύπου ερωτήσεων, ώστε να παραχθεί το αναγκαίο πληροφοριακό υλικό.

Μη καθοδηγούμενες (non guided techniques) ή χαλαρής καθοδήγησης τεχνικές συλλογής υλικού, οι οποίες χρησιμοποιούνται σε διεθνές επίπεδο κατά τη γλωσσική διδακτική είναι μεταξύ άλλων οι ακόλουθες:

Ιδεοκαταιγισμός ή ιδεοκαταιονισμός (brainstorming): μία μορφή ομαδοσυνεργατικού ιδεοκαταιγισμού είναι η δημιουργία ενός νοητικού χάρτη (mind map). Ο χάρτης αυτός κατασκευάζεται από το δάσκαλο στον πίνακα, καθώς καταγράφει τις σχετικές με το θέμα απόψεις που οι μαθητές προτείνουν αυθόρμητα, με τρόπο τυχαίο και ανοργάνωτο, αντιδρώντας σε δικό του ερέθισμα (the buzz group). Στη συνέχεια, ο δάσκαλος με τη συνεργασία τους συνδέει (με γραμμές ή βελάκια) και κατηγοριοποιεί τις εκφρασθείσες ιδέες, ώστε να αποτελέσουν σύνολα αλληλοσυσχετιζόμενων πληροφοριών, βοηθώντας τους μαθητές με αυτόν τον τρόπο να σκεφτούν και να υποβάλουν νέες προτάσεις. Για παράδειγμα, αν οι μαθητές καλούνται να γράψουν μία αφήγηση για το πώς πέρασαν τα Χριστούγεννα, ο δάσκαλος τους ζητά να σκεφθούν για πολύ περιορισμένο χρόνο τα Χριστούγεννα και στη συνέχεια να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Οι μαθητές καταιγιστικά «εκτοξεύουν» τα πράγματα και τις καταστάσεις που συνειρμικά ανακάλεσαν στη μνήμη τους (π.χ. θρησκευτική γιορτή, οικογενειακό τραπέζι, κάλαντα, γέννηση του Χριστού, χριστουγεννιάτικα εδέσματα, διακοπές, διακόσμηση του σπιτιού, χιόνι, ευχάριστα συναισθήματα, 25η Δεκεμβρίου, αμεριμνησία κλπ). Ο δάσκαλος τα σημειώνει στον πίνακα όλα αυτά εξακτινωμένα γύρω από τη λέξη Χριστούγεννα (spidergram) και με τη συμβολή των μαθητών τα συσχετίζει και τα ομαδοποιεί (clustering words), ώστε να αποτελέσουν οργανωμένο υλικό (π.χ. η θρησκευτική γιορτή συνδέεται με τη γέννηση του Χριστού, τα ευχάριστα συναισθήματα των παιδιών συνάπτονται με τα κάλαντα, τις διακοπές και την αμεριμνησία, το οικογενειακό τραπέζι συσχετίζεται με τα εδέσματα και τη διακόσμηση του σπιτιού κλπ). Στην περίπτωση του ατομικού ιδεοκαταιγισμού, κάθε μαθητής σημειώνει σε πρόχειρη κόλλα για ελάχιστο χρονικό διάστημα λέξεις και φράσεις που σχετίζονται με το θέμα του κειμένου (με την τυχαία σειρά που τις σκέφτεται), τις οποίες, έπειτα, συνδέει και οργανώνει με τον παραπάνω τρόπο (Seow, 2002). Μάλιστα, για να εμπλουτίσει τις ιδέες που παρήγαγε, υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας με μικρή ομάδα συμμαθητών του, με τους οποίους συζητά και ανταλλάσσει απόψεις, προσθέτοντας ή διαγράφοντας πληροφορίες· υπάρχει, επιπλέον, η δυνατότητα για τις σημαντικότερες από τις παραχθείσες ιδέες, ο κάθε μαθητής να γράψει σε ένα πρόχειρο τετράδιο (έχοντας στη διάθεσή του περιορισμένο χρόνο) ένα μικρό κείμενο, χωρίς να ενδιαφέρεται για τη γραμματική ορθότητα ή τη συνοχή του (free writing), ώστε ανεμπόδιστα να παραγάγει υλικό χωρίς οι δομικές και οι συντακτικές απαιτήσεις να του διασπούν τον ειρμό της σκέψης και να τον αποπροσανατολίζουν (Brown, 2001).

Η τεχνική των «υπέρ και κατά» δεδομένων: παρόμοια συλλογιστική με αυτή του ιδεοκαταιονισμού ακολουθείται, όταν οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν θέματα σύγκρισης εννοιών. Ο δάσκαλος καλεί τους μαθητές να σκεφτούν για συγκεκριμένο χρόνο και να αναφέρουν (εργαζόμενοι ατο-

μικά ή σε ομάδες) τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της υπό ανάπτυξη έννοιας (π.χ. του τουρισμού)· στη συνέχεια ο δάσκαλος μεταφέρει τις ιδέες των μαθητών στις αντίστοιχες στήλες που έχει κατασκευάσει στον πίνακα, ώστε οι μαθητές να μπορούν να βοηθηθούν κατά την ανάπτυξη του θέματος (αντί για την καταγραφή στον πίνακα, οι μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν αντίστοιχο έντυπο, που τους έχει δοθεί από το δάσκαλο (παρόμοια μέθοδος ακολουθείται και σε περιπτώσεις ανάπτυξης των αιτίων και των αποτελεσμάτων δοθείσης έννοιας ή της παρουσίασης ενός προβλήματος και των δυνατών λύσεών του).

Μελέτη κειμένων ή κειμενικών αποσπασμάτων σχετικής θεματογραφίας: μέσα από την ανάγνωση, την αποδελτίωση και την επεξεργασία υλικού (αντλημένου από βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, διαδίκτυο, εγκυκλοπαίδειες ή CD, ντοκιμαντέρ, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, συζητήσεις, επιστημονικά άρθρα, στατιστικές κλπ), οι μαθητές (κάποιες φορές σε συνεργασία με το διδάσκοντα) συλλέγουν τις κατάλληλες πληροφορίες για το θέμα τους (Hedge, 2000).

Συζήτηση δασκάλου και μαθητών (whole group discussion): μέσα από ελεύθερη ή χαλαρά καθοδηγούμενη συζήτηση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, μπορούν να αναδειχθούν γενικές πτυχές ή ειδικότερες λεπτομέρειες του υπό ανάπτυξη θέματος.

Πυραμιδοειδής σχεδιασμός (pyramid planning): κατά την εφαρμογή αυτής της τεχνικής, οι μαθητές σκέφτονται ατομικά για το θέμα που θα αναπτύξουν και εν συνεχεία το συζητούν κατά ζεύγη και καθ' ομάδες. Αφού, δηλαδή, διαβάσουν ένα σχετικό κείμενο, ο καθένας μαθητής σκέφτεται και σημειώνει διάφορες πτυχές του θέματος (ο δάσκαλος παρέχει βοήθεια, όταν του ζητηθεί). Στη συνέχεια, συζητά τις σκέψεις του με το διπλανό του και έπειτα με μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες μαθητών. Έτσι, ο καθένας εμπλέκεται στην παραγωγή πλήθους ιδεών, τις οποίες μπορεί να αναπτύξει στο κείμενό του (Harmer, 2004).

Στο προτεινόμενο πρότυπο διδασκαλίας της παραγωγής λόγου, το οποίο συνδυάζει τις αρχές του διαδικαστικού μοντέλου με τους στόχους της εκπαίδευσης στα κειμενικά είδη, ένα σημαντικό μέσο συλλογής υλικού για τη συγγραφή συγκεκριμένου τύπου κειμένου είναι η ανάλυση -κατά το προσυγγραφικό στάδιο- του περιεχομένου, του ύφους και της δομής κειμενικών δειγμάτων της ίδιας κατηγορίας. Πρέπει να τονιστεί ότι τόσο τα βιβλία του Δημοτικού, όσο και του Γυμνασίου, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα κειμενικά χαρακτηριστικά ως μέσα κατανόησης και παραγωγής λόγου: κατά την επεξεργασία κάθε κειμένου (των βιβλίων της Γλώσσας των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού) οι μαθητές εξασκούνται μέσω συγκεκριμένων ερωτήσεων στο να κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία δομής του είδους, όπου ανήκει το κείμενο αυτό, τα οποία θα τα αξιοποιήσουν κατά την παραγωγή άλλου κειμένου της ίδιας κατηγορίας (παρόμοιες ασκήσεις απαντούν και στα βιβλία του Γυμνασίου και του Λυκείου).

Έτσι, αν πρόκειται οι μαθητές να συγγράψουν ένα ειδησεογραφικό άρθρο που θα δημοσιευθεί σε μαθητική ή τοπική εφημερίδα, είναι χρήσιμο (υπό μορφή αυστηρά ή χαλαρότερα καθοδηγούμενης δραστηριότητας) να αναλυθούν στην τάξη κείμενα του ίδιου είδους, ώστε επαγωγικά οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο, τη δομή και το ύφος τους: προκειμένου

για το περιεχόμενο, αφού διαβαστεί το υπό επεξεργασία άρθρο, οι μαθητές μέσω κατάλληλων ερωτήσεων του δασκάλου ανακαλύπτουν και συνειδητοποιούν ότι στην αρχή του άρθρου υπάρχει τίτλος που συνοψίζει τα γεγονότα, ότι οι δύο πρώτες παράγραφοι εκθέτουν περιληπτικά τα κύρια στοιχεία της είδησης (τόπος του γεγονότος, αιτία, σκοπός και αποτέλεσμα της δράσης, όνομα, ηλικία, καταγωγή και επάγγελμα των δραστών) και ότι οι επόμενες παράγραφοι εκθέτουν αναλυτικά τα γεγονότα (Harmer, 2001). Ακολούθως, αφού γίνει συζήτηση και για τα δομικά και υφολογικά χαρακτηριστικά του άρθρου, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν οι ίδιοι ένα κείμενο παρόμοιου τύπου είτε με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (από κοινού σύνθεση) είτε ανεξάρτητα (αυτόνομη σύνθεση).

Οργάνωση του υλικού

Όλες οι παραπάνω τεχνικές συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη συλλογή υλικού και παραγωγή ιδεών προς ανάπτυξη. Ωστόσο, η φάση του σχεδιασμού δεν ολοκληρώνεται, αν δεν οργανωθεί με την καταλληλότερο δυνατό τρόπο το παραχθέν υλικό (content structure).

Οι τεχνικές οργάνωσης του κειμένου δεν είναι διαφορετικές από τις προαναφερόμενες τεχνικές οργάνωσης ιδεών· απλώς, λειτουργούν συμπληρωματικά προς αυτές. Είδαμε παραπάνω ότι κατά την επεξεργασία κειμένων συγκεκριμένου είδους, ο εκπαιδευτικός μέσω κατάλληλων ερωτήσεων οδηγούσε τους μαθητές στην επαγωγική κατάκτηση όχι μόνο του περιεχομένου και του ύφους, αλλά και της δομής τους, του τρόπου οργάνωσης των πληροφοριών τους. Προκειμένου για την καθοδηγούμενη τεχνική του καταλόγου πληροφοριών, η λίστα των ιδεών, εκτός από το υλικό του κειμένου που προσφέρει, είναι δυνατό να υποδεικνύει και τη δομή του. Το ίδιο συμβαίνει και με τις προτάσεις εκτός λογικής σειράς, τις οποίες οι μαθητές συνεργαζόμενοι καθ' ομάδες οργανώνουν αρχικά σε παραγράφους και έπειτα σε κείμενο. Ομοίως, στην τεχνική των «υπέρ και κατά» δεδομένων, οι μαθητές σε ομαδική εργασία με ή χωρίς τη βοήθεια του διδάσκοντα μπορούν να αποφασίσουν αν θα προηγηθούν τα «υπέρ» ή τα «κατά» και με ποια σειρά. Κατά την ελεύθερη συζήτηση μεταξύ μαθητών και διδάσκοντος είναι δυνατή όχι μόνο η παραγωγή ιδεών, αλλά μέσω στρατηγικών ερωτήσεων του δεύτερου και η οργάνωσή τους. Είδαμε ότι κατά τη διαδικασία του ιδεοκαταιγισμού οι μαθητές εκτός από την παραγωγή ιδεών απαιτείται να τις συσχετίσουν και να τις ομαδοποιήσουν. Η σύνδεση των σχετικών ιδεών γίνεται είτε υπό μορφή σημειώσεων, δηλαδή με γραμμές και βελάκια (spaghetti approach), ή υπό μορφή διαγράμματος (ordered points), δηλαδή με ταξινόμηση των πληροφοριών σε ομάδες και υποομάδες (π.χ. εισαγωγή, επιχειρήματα, αποτελέσματα, λύσεις κλπ), ώστε να αποτελέσουν οργανωμένο σύνολο κειμενικού υλικού (rhetorical pattern).

Πολλές φορές, μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία της συλλογής ιδεών, ο εκπαιδευτικός ή κάποιος μαθητής τις γράφει χωρίς συγκεκριμένη σειρά στον πίνακα και όλοι μαζί αποφασίζουν για τη διάταξή τους (board fill)· ομοίως, αφού γραφούν όλες οι απόψεις στον πίνακα, επιλέγονται οι σπουδαιότερες, ενώ οι υπόλοιπες υποκατηγοριοποιούνται κάτω από καθεμία από τις πρώτες (main idea magnets), ώστε να σχηματιστούν κατηγορίες πληροφοριών, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματικό σχηματισμό των παραγράφων του κειμένου (Harmer, 2004). Ωστόσο, αναφορικά με

την οργάνωση του υλικού ο δάσκαλος και οι μαθητές πρέπει πάντα να έχουν υπόψη τους ότι αυτή εξαρτάται τόσο από τους σκοπούς του συγγραφέα και του αναγνώστη, τις απόψεις τους για το τι είναι ουσιώδες και επουσιώδες, όσο και από τις δομικές συμβάσεις του κειμενικού είδους.

Οι δύο, λοιπόν, διαστάσεις του σχεδιασμού της συγγραφής ενός κειμένου, η συλλογή του υλικού και η οργάνωσή του, περιγράφηκαν και αναλύθηκαν αμέσως παραπάνω. Κλείνοντας την ενότητα αυτή πρέπει να τονιστεί ότι ο συγγραφικός σχεδιασμός δεν είναι μία στατική διαδικασία, αλλά μία συνεχής και παλινδρομική πρακτική, καθώς κατά την πορεία της συγγραφής, την προσθήκη νέων ιδεών και την παραγωγή ωριμότερων σκέψεων μπορεί να υπάρξουν αναθεωρήσεις και επανεξετάσεις του αρχικού σχεδιασμού. Τέλος, η διαδικασία του σχεδιασμού της κειμενικής σύνθεσης είναι μία εξατομικευμένη δραστηριότητα, καθώς κάθε μαθητής συλλέγει και οργανώνει το υλικό με τον ατομικό του τρόπο και τον προσωπικό του ρυθμό (Celce-Murcia & Olshtain, 2000).

Συγγραφικό στάδιο

Το συγγραφικό στάδιο επιτελείται σε δύο φάσεις: τη συγγραφή του προσχεδίου και τη συγγραφή του τελικού κειμένου μετά την αναθεώρηση του προσχεδίου (ή των προσχεδίων).

Συγγραφή προσχεδίου

Η συγγραφή του προσχεδίου (drafting) ακολουθεί τη συλλογή και την οργάνωση του υλικού. Κατά τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές οργανώνουν το υλικό που έχουν συγκεντρώσει σε συνεχή λόγο με συνοχή και συνεκτικότητα, στοχεύοντας στη μεγαλύτερη δυνατή αποδεκτότητα. Ωστόσο, κατά τη σύνθεση του προσχεδίου, ο συγγραφέας δίνει έμφαση στη ροή και τη συνοχή του λόγου (fluency), όπως και στη νοηματική ακρίβεια (accuracy), και λιγότερο στη γραμματική ορθότητα και την ορθογραφία, καθώς αυτά τα στοιχεία θα βελτιωθούν κατά τη φάση της αναθεώρησης.

Αναθεώρηση του προσχεδίου

Όπως είδαμε και στην ενότητα 2, βασικό γνώρισμα του καλού συγγραφέα είναι η επανεξέταση του κειμενικού προσχεδίου και η βελτίωσή του μέσω προσθηκών, απαλοιφών, αντικαταστάσεων λέξεων ή δομών, αναδιατάξεων κάποιων νοημάτων, διόρθωσης ορθογραφικών και μορφοσυντακτικών αβλεψιών και άλλων ενεργειών. Η διαδικασία της αναθεώρησης του προσχεδίου επιτελείται σε δύο στάδια: το πρώτο αφορά στην ανταπόκριση του δασκάλου ή των συμμαθητών του συγγραφέα στο κειμενικό προσχέδιο (responding)· το δεύτερο αναφέρεται αφενός στην αναθεώρηση του περιεχομένου και της δομής του προσχεδίου (revising) και αφετέρου στη βελτίωση της γλωσσικής μορφής του (editing).

Αναφορικά με το πρώτο στάδιο, δηλαδή την αρχική ανταπόκριση του δασκάλου ή των συμμαθητών του συγγραφέα στο περιεχόμενο και τη δομή του προσχεδίου, είναι χρήσιμο να γίνουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις: η ανταπόκριση περιλαμβάνει προτάσεις, ερωτήσεις, ενστάσεις, παρατηρήσεις, επιφυλάξεις του δασκάλου (ή άλλων μαθητών) επί συγκεκριμένων σημείων του προσχεδίου, οι οποίες γίνονται γραπτά (στο περιθώριο ή στο τέλος του

κειμένου είτε μέσω υπογραμμίσεων των αδύνατων σημείων του κειμένου ή ακόμη μέσω επισήμανσης με ειδικό σύμβολο του λάθους και της κατηγορίας, όπου αυτό ανήκει). Η ανταπόκριση του δασκάλου μπορεί να επιτευχθεί και υπό μορφή συζήτησης (conferencing) με το μαθητή, η οποία λαμβάνει χώρα κατά τη συγγραφική διαδικασία και αφορά σε θέματα κειμενικής συνοχής, δομής και ύφους (Seow, 2002). Επιπρόσθετα, και το παιχνίδι ρόλων (role play) μεταξύ συμμαθητών συνιστά μέσο ανατροφοδότησης, καθώς ένας μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του αναγνώστη του κειμένου κάποιου άλλου και μέσω των ερωτήσεων, των αποριών, των διευκρινήσεων που ζητά και των επισημάνσεων που κάνει δίνει στο συγγραφέα την ευκαιρία να αντιληφθεί τα προβληματικά σημεία του κειμένου του (το στάδιο της ανταπόκρισης δεν είναι υποχρεωτικό, καθώς ο μαθητής μπορεί να προχωρήσεις μόνος του στην αναθεωρητική διαδικασία).

Το δεύτερο στάδιο, η αναθεώρηση του προσχεδίου, επιτελείται, όπως είδαμε, σε δύο επίπεδα. Το πρώτο είναι αυτό της επανεξέτασης της υπερδομής και του περιεχομένου του προσχεδίου βάσει των παρατηρήσεων του δασκάλου στο προηγούμενο στάδιο, με στόχο η δομή και το περιεχόμενο του τελικού κειμένου να αντιστοιχούν με τον κειμενικό τύπο, να επιτυγχάνουν το στόχο του συγγραφέα και να συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη. Στις περιπτώσεις που δεν έχει προηγηθεί η ανατροφοδότηση του διδάσκοντος, μία βάση όπου μπορεί να στηριχθεί η αναθεωρητική διαδικασία, η οποία επιτελείται από το μαθητή, είναι η χρήση του καταλόγου ελέγχου (check list). Ο κατάλογος ελέγχου περιλαμβάνει μία σειρά ερωτημάτων, βάσει των οποίων επιτυγχάνεται από το μαθητή η επισκόπηση (review) και η διόρθωση του αρχικού κειμένου σε επίπεδο δομής, κειμενικής οργάνωσης και πληρότητας περιεχομένου (ο κατάλογος ελέγχου αποτελεί κριτήριο όχι μόνο της αυτοδιόρθωσης, αλλά και της ανατροφοδότησης του γραπτού ενός μαθητή από τους συμμαθητές του).

Τα ερωτήματα αυτά του καταλόγου ελέγχου διερευνούν το ποσοστό επίτευξης της προθετικότητας του συγγραφέα (αν κατάφερε με τα δομικά και λεξιλογικά μέσα που χρησιμοποίησε να πετύχει τον επικοινωνιακό του στόχο), τη σαφήνεια της βασικής ιδέας και των κύριων νοημάτων του κειμένου, τη δυνατότητα κατανόησής τους από τον αναγνώστη, την πληρότητα των ιδεών και των επιχειρημάτων και την επάρκεια της ανάπτυξης και της τεκμηρίωσής τους, την πιθανότητα απαλοιφής κάποιων στοιχείων ως γνωστών ή μη σημαντικών για τον αναγνώστη, το βαθμό της πληροφορητικότητας, ώστε το κείμενο να μην είναι ούτε ανιαρό ούτε ακατανόητο, την αποτελεσματικότητα των απαντήσεων στις πιθανές αντιρρήσεις του δέκτη, την επίτευξη κειμενικής συνοχής και συνεκτικότητας, την ανάγκη αναδιάταξης κάποιων νοημάτων, την ομαλή ολοκλήρωση και συναγωγή συμπερασμάτων (Hedge, 2000· Brown, 2001).

Μία άλλη βάση όπου θα μπορούσε να στηριχτεί η αναθεωρητική διαδικασία, όταν δεν υπάρχει ανατροφοδότηση από το δάσκαλο ή το φιλόλογο, είναι η αναδιαμόρφωση (reformulation) του προσχεδίου, η οποία επιτυγχάνεται ως εξής: ο δάσκαλος κατά το στάδιο της ανταπόκρισης δεν επισημαίνει μόνο τα αδύνατα σημεία του προσχεδίου, αλλά προβαίνει σε συγκεκριμένες διορθώσεις σε επίπεδο σαφήνειας, ακρίβειας, συνοχής κλπ, αλλά μόνο σε ένα γραπτό μαθητή (τα άλλα γραπτά έχουν μόνο επισημάνσεις, αλλά

όχι διορθώσεις). Στους υπόλοιπους μαθητές διανέμει το συγκεκριμένο κείμενο και διορθωμένο και αδιόρθωτο, ώστε, αφού συζητηθούν και σχολιαστούν οι διορθώσεις που επέφερε, να διαθέτει ο κάθε μαθητής πρότυπο αυτοδιόρθωσης (πολλές φορές αντί για διόρθωση γραπτού μαθητή γράφει δικό του κείμενο ως πρότυπο). Πολλοί εκπαιδευτικοί ως κίνητρο αναθεώρησης χρησιμοποιούν την ακρόαση του κειμένου του από το συγγραφέα είτε μέσω μαγνητοφώνου είτε μέσω της ανάγνωσης από κάποιο συμμαθητή του.

Το δεύτερο επίπεδο της αναθεωρητικής διαδικασίας αφορά στη διαδικασία διόρθωσης των γραμματικών και ορθογραφικών λαθών (editing). Πρόκειται για μία διαδικασία, η οποία γίνεται στο τέλος της κειμενικής σύνθεσης, ώστε να μην επηρεάζεται η ροή της συγγραφής με το να διασπάται η προσοχή του συγγραφέα με τη διόρθωση τέτοιου είδους λαθών. Η ανατροφοδότηση του δασκάλου στο στάδιο της ανταπόκρισης θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση της διορθωτικής διαδικασίας, αλλά και στο επίπεδο αυτό χρησιμοποιείται ευρέως ο κατάλογος ελέγχου: τα ερωτήματα του καταλόγου αφορούν στη μορφολογική και συντακτική ορθότητα των λέξεων και των φράσεων του κειμένου, στον ορθό σχηματισμό των εκφωνημάτων, στην ορθογραφία και στη στίξη κλπ.

Μετά την αναθεωρητική διαδικασία, ακολουθεί η συγγραφή του τελικού κειμένου, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις διορθώσεις που έγιναν κατά την προηγούμενη φάση (εμπεριέχει, επίσης, τις διορθώσεις που από αβλεψία παραλείφθηκαν κατά την αναθεωρητική διαδικασία). Έπειτα από την τελική συγγραφή και την τελευταία επανεξέτασή του από το μαθητή, το κείμενο παραδίδεται στο δάσκαλο προς αξιολόγηση.

Μετασυγγραφικό στάδιο

Στο στάδιο αυτό (στο οποίο πολλοί ειδικοί συγκαταλέγουν και τη φάση της αναθεώρησης του προσχεδίου) γίνεται η αξιολόγηση (evaluating) του τελικού κειμένου από το διδάσκοντα. Η διαδικασία αυτή είναι ωφέλιμο να επιτελείται με κριτήρια γνωστά στους μαθητές. Για παράδειγμα, τα ερωτήματα των καταλόγων ελέγχου αποτελούν αξιόπιστα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων, ανάλογα και με την ηλικία, την τάξη και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, ώστε να μπορούν οι μαθητές να συγκρίνουν την αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση που επιτελούν με την αντίστοιχη του εκπαιδευτικού.

Στο πλαίσιο των αυθεντικοποιημένων διαδικασιών παραγωγής λόγου, είναι δυνατό τα τελικά κείμενα των μαθητών (αναπαραγμένα μετά την τελική διόρθωση να δημοσιευθούν στη σχολική εφημερίδα, να αναρτηθούν σε πίνακα ανακοινώσεων ή σε διαδικτυακή ιστοσελίδα κλπ).

Επίλογος

Το διαδικαστικό μοντέλο με έμφαση στα κειμενικά είδη, το οποίο παρουσιάστηκε στις προηγούμενες ενότητες, αποτελεί σύνθεση των διαδικαστικών διδακτικών μοντέλων με τα πρότυπα εκπαίδευσης στα κειμενικά είδη. Εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά του είδους, αποφεύγει την αποκλειστική εστίαση στην παραγωγική διαδικασία με ταυτόχρονη αδιαφορία για το τελικό προϊόν, το οποίο θα διαβαστεί και θα αξιολογηθεί (όπως συμβαί-

νει με πολλά αυστηρά διαδικαστικά μοντέλα). Δίνοντας έμφαση, ωστόσο, στη διαδικασία, στοιχείο που συνάδει με την αλληλεπιδραστική και παλινδρομική φύση και πρακτική των γραπτών δραστηριοτήτων, όπως και στο ρόλο του πομπού και του δέκτη, καλλιεργεί τη δημιουργικότητα του μαθητή - συγγραφέα, αποφεύγοντας την κανονιστικότητα και την αυστηρή συγγραφική πλαισίωση των καθαρά κειμενοκεντρικών μοντέλων.

Κλείνουμε εκφράζοντας την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει και να προσαρμόσει πολλά από τα στοιχεία του παραπάνω μοντέλου στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών της τάξης του, αλλά και στο ασφυκτικό πολλές φορές χρονικό πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, επιτυγχάνοντας τους στόχους της διδασκαλίας του γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφία

Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.

Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Essex: Longman.

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Essex: Longman.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη* (τόμ. Β΄). Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου. Αθήνα.

McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching.* London: Longman.

Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Κείμενο και κειμενικό είδος*. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ηλεκτρονικός Κόμβος, Λόγος - Κείμενο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Seow, A. (2002). The Writing Process and Process Writing. In Richards, J. & Renandya, W (Ed.). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press (315-320).

Διδασκαλία Ελληνικής γλώσσας με τη χρήση των ΤΠΕ: Μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση.

Αλεξανδρή Ελευθερία
Καθηγήτρια Φιλόλογος

Περίληψη

Το άρθρο αυτό αγγίζει το θέμα: γλωσσική εκπαίδευση και νέες τεχνολογίες. Αρχικά γίνεται μια σύντομη εισαγωγή για το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) στο σύγχρονο σχολείο και μελετάται ο τρόπος αξιοποίησης του διαδικτύου στη διδακτική πράξη. Στη συνέχεια επιχειρείται να εντοπιστούν οι αλλαγές που επιφέρει στη γλωσσική διδασκαλία η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Συγκεκριμένα σχολιάζονται νέα κειμενικά είδη, όπως τα πολυτροπικά ή το υπερκείμενο, ενώ επισημαίνεται η δημιουργία μιας νέας πραγματικότητας στο περιεχόμενο της κλασικής γλωσσικής δεξιότητας: ο πληροφορικός γραμματισμός. Ακολουθεί η παρουσίαση ενός διδακτικού σεναρίου στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου, στο οποίο διαφαίνεται μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά :τεχνολογία, γλώσσα, διδασκαλία, πολυτροπικότητα.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια είναι επιτακτικό το αίτημα να αλλάξει το σχολείο έτσι ώστε να καταφέρει να πραγματώσει αποτελεσματικά τον στόχο του: να προετοιμάσει τους μαθητές για να ζήσουν σε μια κοινωνία πιο απαιτητική και ακόμα περισσότερο πιο ανταγωνιστική. Όμως μέχρι σήμερα μοιάζει να αντιστέκεται με συντηρητισμό στις επιβαλλόμενες αλλαγές και αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια διαρκή και μεταβαλλόμενη κρίση του θεσμού της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η άνθιση του διαδικτύου προκάλεσε ριζικές αλλαγές τις οποίες οφείλει να παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η εκπαίδευση ήταν και θα είναι μια διαρκής διαδικασία που απαιτεί συντονισμένες δράσεις συχνές αλλαγές άλλα και χρόνο και χρήμα για την ένταξη του «καινούριου» στο σχολικό περιβάλλον (Δαπόντες, 2002).

Βάσει ερευνών είναι αναγκαίο να αξιοποιηθούν οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) τόσο στη βασική όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι κυριότεροι λόγοι συνοψίζονται σε τρεις κατηγορίες:

Επιστημολογικοί λόγοι: Σήμερα οι επιστήμονες έχουν αναπτύξει νέες μεθόδους για την αναζήτηση, τον έλεγχο και την επεξεργασία των δεδομένων, μεθόδους που βασίζονται στις ΤΠΕ. Αυτό το γεγονός έχει ως συνέπεια την αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται σήμερα στην εκπαίδευση με τη ενσωμάτωση δραστηριοτήτων οι οποίες είναι πιο κοντά στις σημερινές επιστήμες και πιο κατάλληλες για την εκπαίδευση των μαθητών.

Μαθησιακοί λόγοι: Οι ΤΠΕ βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν τη μάθηση μέσω της διερεύνησης και της εμβάθυνσης, έτσι ώστε να μπορούν να επιτευχθούν στόχοι μάθησης υψηλού επιπέδου όπως οικοδόμηση κριτικής και δημιουργικής γνώσης, αλλά και να αναπτυχθούν εργαλεία που υποστηρίζουν την ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων.

Κοινωνικοί λόγοι: Οι υπολογιστές στην εποχή μας έχουν καταστεί εργαλεία της καθημερινής ζωής και παίζουν σημαντικό ρόλο στην εργασία και στις συναλλαγές μας. Επομένως είναι προφανής στόχος των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, το να μάθουμε να χρησιμοποιούμε τα εργαλεία των τεχνολογιών αυτών και να τα αξιοποιούμε στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες από μικρή ηλικία (Δημητρακοπούλου, 2002).

Έτσι με τα νέα αυτά δεδομένα το εκπαιδευτικό μας σύστημα οφείλει να προετοιμάζει όλα τα παιδιά χωρίς αποκλεισμούς να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών με σκοπό να λύνουν προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις. Επίσης πρέπει να τα οδηγεί ώστε να γίνουν δημιουργικοί και αποτελεσματικοί χρήστες των ΤΠΕ, να επικοινωνούν με άλλους που βρίσκονται μακριά, να συνεργάζονται μαζί τους και να παράγουν. Ταυτόχρονα να οικοδομούν τις γνώσεις τους σε ένα ευνοϊκό και όσο γίνεται πιο αυθεντικό περιβάλλον μάθησης.

Σαφώς απαιτείται μια αλλαγή των συνθηκών του παραδοσιακού σχολείου για μια αποτελεσματική διδασκαλία με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Μια σειρά από μεταβάσεις είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν. Έτσι αρχικά χρειάζεται να γίνει μια μετάβαση από τη μετωπική διδασκαλία στη διδασκαλία σε ομάδες αλλά και μια μετάβαση από τη διάλεξη στην αναζήτηση και τη διαμεσολάβηση. Η σχολική τάξη που «αδιαφορεί» θα μεταβεί σε μια τάξη που κινητοποιείται μέσα από την ενεργητική συμμετοχή, την επικοινωνία με τους άλλους και τις αυθεντικές δραστηριότητες. Από μια αξιολόγηση στηριζόμενη στον έλεγχο της συγκράτησης γνώσεων θα χρειαστεί να γίνει μετάβαση σε μια διαμορφωτική αξιολόγηση που βασίζεται στις διαδικασίες και στα παραγόμενα προϊόντα και από μια ανταγωνιστική δομή σε μια δομή που ευνοεί τη συνεργασία των μαθητών. Τέλος θα περάσουμε από ένα σύστημα, στο οποίο όλοι οι μαθητές μαθαίνουν τα ίδια, σε ένα σύστημα όπου ο κάθε μαθητής μαθαίνει ενδεχομένως διαφορετικά πράγματα και από γνωστούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας σε τρόπους που ενσωματώνουν διαφορετικές αναπαραστάσεις (εικόνες, διαγράμματα, πίνακες τιμών κ.ά.) (Δαπόντες, 2002).

Μελετώντας τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σε διάφορες χώρες αξιοποιούν το διαδίκτυο στη διδακτική πράξη καταλήγουμε στα εξής δεδομένα:

Α) Το διαδίκτυο αποτελεί μια καλή πηγή πληροφοριών τόσο για τους διδάσκοντες όσο και για τους μαθητές. Κυρίως για εκείνες τις περιπτώσεις που τα παραδοσιακά μέσα δε μας εξυπηρετούν από παιδαγωγική-διδακτική σκοπιά δεν είναι αρκετά ή δεν είναι αυθεντικά. Ιδιαίτερα σε δραστηριότητες που έχουν όλα τα χαρακτηριστικά μιας συνθετικής εργασίας (project), οι οποίες προϋποθέτουν αναζήτηση πληθώρας πληροφοριών και τεκμηρίων σε διάφορες μορφές.

Β) Το διαδίκτυο μπορεί να προσφέρει πολλές δυνατότητες στην επικοινωνία για λόγους εκπαιδευτικούς. Η πιο συνηθισμένη μορφή είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το οποίο μπορεί να αποτελέσει τον καταλύτη για να σπάσει αυτή η σημερινή απομόνωση των σχολείων.

Γ) Το διαδίκτυο τέλος λειτουργεί ως μέσον έκφρασης μαθητών και εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα με την κατασκευή ιστοσελίδων, που άπτονται του ενδιαφέροντος των παιδιών, δημιουργείται άμιλλα μεταξύ μαθητών διαφο-

ρετικών σχολείων και προκύπτει εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες (Δαπόντες, 2002).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία

Αρκετές συζητήσεις και έρευνες γύρω από την αξιοποίηση των ΤΠΕ και της επικοινωνίας στη γλωσσική διδασκαλία καταλήγουν σε κάποιες απόψεις που όλοι φαίνονται να συμφωνούν. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι οι σχέσεις δασκάλου μαθητή γίνονται πιο δημοκρατικές. Συγκεκριμένα ο δάσκαλος εγκαταλείπει τον παραδοσιακό ρόλο και μετατρέπεται σε βοηθό και συμπαραστάτη των μαθητών. Έτσι υλοποιείται πιο εύκολα η ομαδοκεντρική διδασκαλία. Από την άλλη οι ΤΠΕ βοηθούν στον πειραματισμό κατά το γράψιμο. Η επικοινωνιακή τεχνολογία ρίχνει τα τείχη που χώριζαν τα σχολεία από τον έξω κόσμο, επιτρέποντας τη δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων, δυνατότητα πολύ σημαντική στη γλωσσική διδασκαλία (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997). Έτσι για παράδειγμα το Διαδίκτυο θεωρείται το μέσο που συμβάλλει αποφασιστικά στην υλοποίηση των επιδιώξεων της επικοινωνιακής αντίληψης στη γλωσσική διδασκαλία. Ταυτόχρονα οι μαθητές μπορούν να αναρτούν τις εργασίες τους στις ιστοσελίδες που δημιουργούν. Η δημιουργία του δυναμικού αυτού ηλεκτρονικού πίνακα ανακοινώσεων, η δυνατότητα διαρκούς εμπλουτισμού του μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την ανάπτυξη και διεκπεραίωση ποικίλων εργασιών μέσω των οποίων θα είναι δυνατή η συστηματική γλωσσική αγωγή. Τέλος με τη βοήθεια του διαδικτύου μπορεί να αναζητηθεί και να εντοπιστεί ποικίλο γλωσσικό υλικό, το οποίο με την πάροδο του χρόνου πολλαπλασιάζεται θεαματικά. Οι δάσκαλοι μπορούν να αναζητούν υποστηρικτικό υλικό για την προετοιμασία των μαθημάτων τους. Οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν από μια πληθώρα πληροφοριών τις καταλληλότερες για την εργασία που έχουν να διεκπεραιώσουν. Στις μέρες μας βρισκόμαστε μπροστά και σε μια άλλη σημαντική στροφή: ο υπολογιστής δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως μέσο που μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην καλύτερη υλοποίηση των σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών αντιλήψεων, αλλά και ως μέσο που μεταβάλλει θεαματικά το τοπίο της επικοινωνίας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ευρύτατων αλλαγών στη γλώσσα και επομένως στο περιεχόμενο και στη διδασκαλία του γραμματισμού (Kress, 2000).

Από την άλλη είναι φυσικό η κάθε νέα τεχνολογία να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη νέας γλωσσικής και ειδικότερα κειμενικής πραγματικότητας. Ένα από τα χαρακτηριστικά αυτού του νέου ψηφιακού λόγου είναι η ρευστότητα του κειμένου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυνατότητα διαρκών βελτιώσεων και επανεξετάσεων, χωρίς να χρειάζεται να ξαναγραφεί ό,τι σωστό υπάρχει. Η δυνατότητα αυτή θεωρήθηκε απελευθερωτική για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν να ασχοληθούν με την ουσία του γραπτού τους.

Ταυτόχρονα είναι γνωστό ότι για τη μετάδοση του νοήματος σπάνια χρησιμοποιείται ένας μόνο τρόπος, ένα σημειωτικό σύστημα επικοινωνίας, αλλά συνδυασμός τρόπων. Όμως το σχολείο ταυτίζει τη καλλιέργεια επικοινωνίας με την αποκλειστική καλλιέργεια της μονοτροπικής γραπτής έκφρασης. Στις μέρες μας, λόγω διάφορων νέων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων η μονοτροπικότητα στη γραπτή έκφραση τεί-

νει να ανατραπεί δραματικά. Τα πολυτροπικά κείμενα αρχίζουν να αποτελούν τον κανόνα και τα παραδοσιακά μονοτροπικά κείμενα την εξαίρεση. Οι υπολογιστές είναι τα μέσα που απλουστεύουν τη δυνατότητα παραγωγής πολυτροπικών κειμένων, η οποία αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των ψηφιακών κειμένων. Οι παρουσιάσεις ενώπιον ακροατηρίου, τα πολυμεσικά κείμενα και οι ιστοσελίδες αποτελούν τα ενδεικτικά νέα είδη λόγου με ευρύτατη κοινωνική διάδοση και γι' αυτό δεν μπορούν να λείψουν από τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών για τη γλωσσική εκπαίδευση.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί και ένα νέο είδος κειμενικό με ευρύτατη διάδοση και αυτό δεν είναι άλλο από το υπερκείμενο, το οποίο διαφέρει από τους ως τώρα γνωστούς τύπους κειμένων. Πρόκειται για ένα υβριδικό κείμενο στο οποίο συνυφαίνονται ο παραδοσιακός τρόπος μετάδοσης νοήματος με άλλους τρόπους που δημιούργησε ή ενσωμάτωσε η τεχνολογία των υπολογιστών. Από τα βασικά χαρακτηριστικά του μπορούν να θεωρηθούν η πολυτροπικότητα, η χρήση πολιτισμικού συμβολικού κώδικα ως περιβάλλον διεπαφής (π.χ. διάφορα εικονίδια) και η οργάνωση του κατά επίπεδα. Το διάβασμα του δεν γίνεται κατά το συνήθη γραμμικό τρόπο, αλλά επιλεκτικά και κατά επίπεδα, καθώς υπάρχουν υπερσυνδέσεις που επιτρέπουν την ελευθερία επιλογών του αναγνώστη. Ωστόσο και το γράψιμο ενός τέτοιου κειμένου διαφέρει αισθητά από τις γνωστές ως τώρα συμβάσεις (Κουτσογιάννης, 2002).

Τέλος βασική δεξιότητα που καλλιεργείται παραδοσιακά στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ευχέρεια στην αναζήτηση πληροφοριών, η κριτική αποτίμηση τους και η αξιοποίηση τους κατά τη σύνθεση κειμένων. Έτσι δημιουργείται μια νέα πραγματικότητα στο περιεχόμενο της κλασικής γλωσσικής δεξιότητας. Πρόκειται για έναν νέο γραμματισμό, τον πληροφορικό γραμματισμό. Το περιεχόμενό του μπορεί να εστιαστεί στην καλλιέργεια στρατηγικών αναζήτησης πληροφοριών, ικανότητας εντοπισμού της συγκεκριμένης πληροφορίας αλλά και στην αξιολόγηση της εγκυρότητας της, στην καλλιέργεια επίσης, των τεχνικών γρήγορης ανάγνωσης, καθώς και των τεχνικών οργάνωσης των πληροφοριών που βρέθηκαν και στην αξιοποίηση τους σε συγκεκριμένες εργασίες.

Διδακτικό σενάριο

Θέμα: Διδασκαλία περιγραφικών και πολυτροπικών κειμένων.

Διδακτικό αντικείμενο: Νεοελληνική γλώσσα

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου

Προβλεπόμενος χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Απαιτούμενα μέσα: Word, Internet Explorer ή Powerpoint

Δικτυακοί τόποι: www.komvos.edu.gr, www.nationalgeographic.gr

Προετοιμασία: Αν δε χρησιμοποιηθεί το αρχείο παρουσίασης, οι μαθητές/τριες πρέπει να είναι εξοικειωμένοι/ες με τη χρήση του διαδικτύου και ειδικότερα των μηχανών αναζήτησης, καθώς και με τη χρήση των Windows.

Μέθοδος διδασκαλίας: Επικοινωνιακή μέθοδος με έμφαση στη λειτουργική χρήση της γλώσσας και στη συμμετοχή του μαθητή, Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Στοχοθεσία: επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν στόχους που αφορούν στα ακόλουθα πεδία:

Γνωστικό αντικείμενο:

Να κατανοήσουν τα βασικά γλωσσικά χαρακτηριστικά και στοιχεία οργάνωσης της περιγραφής.

Να διακρίνουν τα διάφορα είδη περιγραφής.

Να ασκηθούν στη σύνταξη απλών περιγραφικών κειμένων.

Να αντιληφθούν ότι τα περιγραφικά κείμενα μπορεί να είναι και πολυτροπικά.

Χρήση νέων τεχνολογιών:

Να διατυπώσουν ερωτήματα θέτοντας αποτελεσματικές παραμέτρους.

Να διασταυρώσουν πληροφορίες.

Μαθησιακή διαδικασία:

Να καλλιεργήσουν αναλυτική και συνθετική ικανότητα.

Να εκτιμήσουν μέσα από τη δραστηριοποίησή τους σε ομάδες την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης.

Πορεία διδασκαλίας

(1) Ο καθηγητής χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες ανά 2-3 άτομα και τους τοποθετεί στους σταθμούς εργασίας (ηλ. υπολογιστές). Εναλλακτικά αν η διδασκαλία γίνει με τη χρήση ενός υπολογιστή από το διδάσκοντα γίνεται η παρουσίαση μέσω Power Point με τη χρήση βιντεοπροβολέα των ανάλογων ιστοσελίδων που από πριν ο εκπαιδευτικός έχει υποθηκεύσει στο αρχείο του.

Αρχικά τους προβάλει ένα περιγραφικό κείμενο το οποίο συνοδεύεται από φωτογραφίες του τοπίου που περιγράφει. Η κάθε ομάδα βλέπει το κείμενο σε αρχείο Word στην οθόνη του υπολογιστή και ο καθηγητής προβάλλει τις φωτογραφίες με τον βιντεοπροβολέα .

Οι φωτογραφίες αποτελούν την αφόρμηση του μαθήματος καθώς θα λειτουργήσουν ως μέσα προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν προφορικά κάποιες από τις εικόνες και στη συνέχεια τους ζήτα να διαβάσουν το κείμενο και να απαντήσουν στα ερωτήματα που υπάρχουν στο «Φύλλο εργασίας Α».

Ακολουθεί το σχετικό κείμενο, το οποίο εναλλακτικά μπορεί να αντικατασταθεί από κάποιο άλλο περιγραφικό κείμενο ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το αντίστοιχο φύλλο εργασίας.

«Λίμνη Δόξης! Μια ακόμη πανέμορφη λίμνη»

Φεύγουμε από τη Γκούρα και κατευθυνόμαστε προς το Μεσινό. Εκεί στρίβουμε δεξιά και με κατεύθυνση Δυτική κατευθυνόμαστε προς Καλύβια Φενεού! Ο δρόμος ασφαλτοστρωμένος δεν μας δυσκολεύει καθόλου. Η ηλιοφάνεια έχει αντικαταστήσει την συννεφιά και η ζέστη έχει αρχίσει και γίνεται αισθητή.

Φθάνοντας στη λίμνη Δόξης εντυπωσιαζόμαστε από την ομορφιά της, ενώ το μάτι μας τραβά η μικρή εκκλησία του Αγίου Φανουρίου στο κέντρο της λίμνης, που κάποιοι, δικαίως, αποκαλούν το Ποντικονήσι της Κορινθίας! Επιλέγουμε να κινηθούμε στον ελαφρύ χωματόδρομο στην ανατολική πλευρά της λίμνης, που καταλήγει στο μικρό φράγμα. Εκεί σταματάμε για τις πρώτες φωτογραφίες. Εντύπωση μας κάνει ο μεγάλος αριθμός κατα-

σκηνωτών, που έχουν στήσει τις σκηνές τους στις όχθες της λίμνης και ετοιμάζονται να περάσουν ένα πολύ όμορφο και ήσυχο Σαββατοκύριακο. Το χρώμα του νερού, καταγάλανο, καθρεφτίζει επάνω του τα δέντρα που φύονται στις όχθες, αλλά και τα πουλιά που πετούν επάνω από τη λίμνη

Συνεχίζουμε την πορεία μας κυκλικά γύρω από τη λίμνη και φτάνουμε στην μικρή εκκλησία του Αγίου Φανουρίου. Λιτή, μικρή, πανέμορφη, στέκει στημέση της λίμνης προσθέτοντάς της ξεχωριστή ομορφιά. Το σιδερένιο της καμπαναριό μπροστά από την πύλη της εκκλησιάς, δείχνει τα χρόνια του, αλλά και τις δυσμενείς καιρικές συνθήκες που επικρατούν εδώ κατά τη διάρκεια του χειμώνα.

Μετά από μία μικρή ακόμα στάση για ξεκούραση, γίνεται ανασύνταξη δυνάμεων και ξεκινάμε με προορισμό την Ζαρούχλα. Η πορεία μας θα πραγματοποιηθεί μέσα από δύσβατους δασικούς δρόμους και προβλέπεται να έχει πολλές δυσκολίες. Μια ακόμη ματιά στον εξοπλισμό μας, τροχαλίες, ιμάντες, εργάτες, θεωρείται επιβεβλημένη, πριν αρχίσουμε την δύσβατη άνοδο για την Ζαρούχλα.

Φεύγουμε από τη Γκούρα και κατευθυνόμαστε προς το Μεσινό. Εκεί στρίβουμε δεξιά και με κατεύθυνση δυτική κατευθυνόμαστε προς Καλύβια Φενεού! Ο δρόμος ασφαλτοστρωμένος δεν μας δυσκολεύει καθόλου. Η ηλιοφάνεια έχει αντικαταστήσει την συννεφιά και η ζέστη έχει αρχίσει και γίνεται αισθητή.

Φύλλο Εργασίας Α

Αφού μελετήσετε το κείμενο που αναφέρεται στην περιγραφή μιας λίμνης να απαντήσετε τις ερωτήσεις:

Τι περιγράφεται στο κείμενο; αντικείμενο ,πρόσωπο, τοπίο, φαινόμενο; που θα μπορούσαμε να συναντήσουμε ένα τέτοιο κείμενο;

Ο συγγραφέας του κειμένου μένει ακίνητος ή κινείται στο χώρο που περιγράφει; πώς το καταλαβαίνουμε; εντοπίστε λέξεις που σας βοηθούν.

Διαβάστε τη 4η και 5η παράγραφο του κειμένου και εντοπίστε τα επίθετα. Ποιο ρόλο έχουν στη περιγραφή;

Σε ποιο χρόνο βρίσκονται τα ρήματα του κειμένου και γιατί επιλέχθηκε αυτός ο χρόνος;

Αναμενόμενα αποτελέσματα από τη συμπλήρωση του «Φύλλου Εργασίας Α»:

Ο καθηγητής ζητά από κάθε ομάδα να παρουσιάσει τις απαντήσεις. Η δομή της περιγραφής τοπίου έχει ως αφετηρία το γενικό και προχωρά προς το ειδικό. Αναλυτικότερα η περιγραφή οργανώνεται:

Με βάση το σημείο περιγραφής, όταν ο συγγραφέας μένει ακίνητος και από εκεί βλέπει το χώρο

Με βάση την κίνηση προς ένα τέρμα: από μακριά πάμε κοντά, από βόρεια πάμε νότια, από κάτω πάμε πάνω και το αντίστροφο.

Η γλώσσα της περιγραφής χαρακτηρίζεται από:

Σαφήνεια-ακρίβεια

Χρήση επιθέτων (για σταθερές ιδιότητες) τα οποία προσδίδουν ζωντάνια και παραστατικότητα

Κυριαρχία του ενεστώτα και των εξακολουθητικών ρημάτων

Συχνή χρήση βοηθητικών ρημάτων

Χρήση επιρρημάτων για προσωρινές ιδιότητες των περιγραφομένων στοιχείων

(2) Το δεύτερο βήμα στην πορεία διδασκαλίας αφορά τα είδη της περιγραφής. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το Internet explorer και να πληκτρολογήσουν την σελίδα www.komvos .edu.gr. Μπορεί επίσης να την αποθηκεύσει και να την παρουσιάσει με τον βιντεοπροβολέα. Οι οδηγίες που δίνει στους μαθητές για την περιήγηση στο διαδικτυακό τόπο είναι οι εξής: Στην αρχική σελίδα επιλέγουμε από το μενού «Γλώσσα-θεωρία διδασκαλία» και στη συνέχεια «λόγος – κείμενο και περιεχόμενα». Επιλέγοντας την περιγραφή οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δουν αποσπάσματα από διαφορετικά είδη περιγραφής, από διάφορες πήγες όπως λογοτεχνία, ιστορία κ.ά. Ακολουθούν παραδείγματα:

Περιγραφή σε δελτίο πρόγνωσης καιρού

Αβαθές βαρομετρικό χαμηλό στην Κρήτη κινείται ανατολικά. Ψυχρό μέτωπο στη Ν. Ιταλία κινείται αργά προς την περιοχή μας και θα επηρεάσει αύριο τη Δυτική, Κεντρική και Βόρεια Ελλάδα. Τοπικές ομίχλες θα σημειωθούν κυρίως στα ηπειρωτικά. Υψηλές θερμοκρασίες σχεδόν σε όλη τη χώρα.

Λογοτεχνική περιγραφή

Ήταν ένα λουλούδι εκεί! Συλλογίσου. 'Ενα λουλούδι είχε φυτρώσει εκεί μέσα στους σαπρακιασμένους γεώσακους. Και μου φανερώθηκε έτσι ξαφνικά τούτη τη νύχτα που 'ναι γιομάτη θάματα. Απόμεινα να το βλέπω σχεδόν τρομαγμένος. Τ' άγγισα με χτυποκάρδι, όπως αγγίζεις ένα βρέφος στο μάγουλο. Είναι μια παπαρούνα. Μια τόσο δα μεγάλη, καλοθρεμμένη παπαρούνα, ανοιγμένη σαν μικρή βελουδένια φούχτα. Αν μπορούσε να τη χαρεί κανένας μέσα στο φως του ήλιου, θα 'βλεπε πως ήταν άλικη, μ' έναν μαύρο σταυρό στην καρδιά, με μια τούφα μαβιές βλεφαρίδες στη μέση. Είναι καλοθρεμμένο λουλούδι, γεμάτο χαρά, χρώματα και γεροσύνη. Το τσουνί του είναι ντούρο και χνουδάτο. Έχει κι ένα κόμπο που δεν άνοιξε ακόμα. Κάθεται κλεισμένος σφιχτά μέσα στην πράσινη φασκιά του και περιμένει την ώρα του. Μα δεν θ' αργήσει ν' ανοίξει κι αυτός. Και θα 'ναι δυο λουλούδια τότες! Δυο λουλούδια μέσα στο περιβόλι του Θανάτου. Αιστάνουμαι συγκινημένος ξαφνικά ως τα κατάβαθα της ψυχής.

Υποκειμενική περιγραφή τοπίου

Η Αυστρία είναι μια χώρα γεμάτη γεράνια. Οι κήποι, οι εξώστες, τα περβάζια ανθοβολούν κόκκινα γεράνια με ζωντανό πράσινο φύλλο. Όσο δυστυχής κι αν είσαι, εκείνα τα γεράνια μιλούν στην καρδιά σου, ανακουφίζουν, παρηγορούν, στο τέλος κάπως λυτρώνουν.

Περιγραφή σε ιστορικό βιβλίο

Η μινωική γλυπτική δεν είναι τόσο γνωστή, όσο οι τοιχογραφίες της ίδιας εποχής που έγιναν στην Κρήτη ή τα ειδώλια των Κυκλάδων που μελετήσαμε προηγουμένως. Ας ξεκινήσουμε από μια αντιπαραβολή των ισταμένων γυναικείων και ανδρικών μορφών. Η μεγάλη θεά των όφεων (περίπου 1600 π.Χ.) και η μικρή θεά των όφεων (περίπου 1600-1580 π.Χ.) του Αρχαιολογικού Μουσείου του Ηρακλείου, είναι φτιαγμένες από χρωματιστή φαγεντιανή (ψημένο πηλό με υάλωση). Το κάτω μέρος του κορμιού τους μοιάζει με κόλουρο κώνο που η άνω -στενότατη- περιφέρεια συνιστά τη "δαχτυλιδένια" μέση της θεάς. Ο κορμός, λεπτός ως τον θώρακα, διευρύ-

νεται προς τα πάνω όπου σχηματίζεται το πλούσιο γυμνό στήθος, σημάδι γονιμότητας αλλά ίσως και πιστή απόδοση ενός ευρύτερα διαδεδομένου συρμού. Το κεφάλι έχει σχήμα καρδιάς

Έπειτα από τη μελέτη διαφορετικών ειδών περιγραφής ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αναρωτηθούν που μπορεί να συναντήσουν περιγραφικά κείμενα στην καθημερινότητα τους και έτσι να καθορίσουν τα είδη της περιγραφής. Στη φάση αυτή ο διδάσκοντας μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» (ιδεοθύελλα) και να καταλήξει στα εξής αναμενόμενα αποτελέσματα:

Περιγραφικά κείμενα δε συναντάμε μόνο σε τουριστικούς οδηγούς αλλά και στη λογοτεχνία στην επιστήμη, σχολικά εγχειρίδια, εφημερίδες, πρακτικούς οδηγούς, στον προφορικό και γραπτό λόγο της καθημερινής ζωής. Είδη περιγραφής: Τοπίου, Αντικειμένου, Κτιρίου, Προσώπου κ.ά. Η περιγραφή διακρίνεται επίσης σε: Υποκειμενική (π.χ. λογοτεχνία) και Αντικειμενική(π.χ. επιστήμη).

(3) Το τρίτο και τελευταίο βήμα στην πορεία διδασκαλίας έχει ως στόχο τη γνωριμία του μαθητή με τα Πολυτροπικά –περιγραφικά κείμενα.

Ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να πληκτρολογήσουν στον Internet explorer στη διεύθυνση www.nationalgeographic.gr .Από το μενού της αρχικής σελίδας τους ζητά να επιλέξουν « οι φωτογραφίες σας».Στη συνέχεια επιλέγει μαζί τους ένα ή και περισσότερα πολυτροπικά κείμενα και τους μοιράζει το «Φύλλο Εργασίας Β» βάσει του οποίου ομαδοσυνεργατικά θα απαντήσουν στα εξής:

Φύλλο Εργασίας Β

Να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα με βάσει την ιστοσελίδα του National geographic.

Τι είδους φωτογραφίες υπάρχουν;

Πόσο χώρο καταλαμβάνουν σε σχέση με το κείμενο;

Γιατί υπάρχουν φωτογραφίες;

Τι είδους γραμματοσειρές χρησιμοποιούνται;

Τι μέγεθος γραμμάτων;

Αναμενόμενα αποτελέσματα από τη συμπλήρωση του «Φύλλου εργασίας Β»: Οι μαθητές με τη βοήθεια του καθηγητή θα καταλήξουν στα εξής:

Η εικόνα αποτελεί το κύριο φορέα του μηνύματος μερικές φορές.

Η οπτικοποίηση του κειμένου κάνει το μήνυμα πιο εύληπτο.

Η εικόνα ενισχύει το μήνυμα και επηρεάζει συναισθηματικά τον αναγνώστη.

Τα πολυτροπικά κείμενα δεν είναι ένα καινούριο είδος κειμένου αφού ένα περιγραφικό κείμενο μπορεί να είναι ταυτόχρονα και πολυτροπικό.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών θα είναι ενδοομαδική ,διαομαδική και φυσικά θα αξιολογηθούν από τον καθηγητή.

Η κάθε ομάδα θα αξιολογηθεί από τη συνεργασία των μελών της, την αποτελεσματικότητά της στη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας και τη προθυμία συμμετοχής στο διάλογο.Στο τέλος ο καθηγητής θα δώσει τις εξής εργασίες εμπέδωσης στους μαθητές.

Εργασίες για το μαθητή

Στο πρώτο περιγραφικό κείμενο που μελετήσαμε να γράψετε έναν πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο έτσι που να αποδίδεται σύντομα το περιεχόμενο του.

Να γράψετε μια περιγραφή ενός τοπίου που θα βρείτε τη φωτογραφία του σε τουριστικό οδηγό ή στο διαδίκτυο.

Επέκταση του σεναρίου

Οι παραπάνω δραστηριότητες εντοπίζονται στην προσπάθεια να γνωρίσουν οι μαθητές τα βασικά χαρακτηριστικά των περιγραφικών και πολυτροπικών κειμένων ώστε να καταστούν ικανοί να συντάξουν και οι ίδιοι τα δικά τους περιγραφικά κείμενα. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να επεκταθούν αν οι μαθητές διερευνήσουν με παρόμοιο τρόπο και άλλα είδη κειμένων όπως τα αφηγηματικά ή τα κείμενα επιχειρημάτων και τα συγκρίνουν μεταξύ τους.

Αντί επιλόγου

Από όσα αναφέρθηκαν καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο υπολογιστής αποκτά πλέον ένα ρόλο εντελώς διαφορετικό στην εκπαίδευση. Επομένως και η γλωσσική διδασκαλία επιβάλλεται να έχει ένα νέο περιεχόμενο. Ωστόσο η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας δεν μπορεί να γίνεται περιστασιακά, με βάση κάποια λογισμικά που στέλνονται στα σχολεία, όταν και όποτε το επιτρέπει ο χρόνος, ή με την προϋπόθεση ότι έχει βγει η προβλεπόμενη διδακτέα ύλη. Χρειάζεται να ενσωματωθούν οι Νέες Τεχνολογίες στο πρόγραμμα σπουδών έτσι ώστε να πάρει άλλη διάσταση η γλωσσική αγωγή. Ταυτόχρονα το κάθε διδακτικό σενάριο που σχεδιάζεται δεν θα αποτελεί μια παρένθεση, μια ξεκομμένη πρόταση προερχόμενη από έξω προς τους εκπαιδευτικούς. Απαιτείται να συντελεί στην εφαρμογή του γραμματισμού (συμβατικού και τεχνολογικού) που καλλιεργείται στο σχολείο. Είναι όμως αυτονόητο ότι απαιτείται να αλλάξουν αρκετά πράγματα στο ζήτημα του εξοπλισμού των σχολείων, αλλά και να γίνει μια επανεξέταση σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών για την ελληνική γλώσσα. Το τελικό ζητούμενο είναι μια ποιοτική βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, μια πιο ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, αλλά και μια επανεξέταση από την πλευρά του εκπαιδευτικού όχι μόνο σχετικά με το τι διδάσκει αλλά και σχετικά με το ρόλο του και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί.

Βιβλιογραφία

Δαπόντες,Ν.(2002).Η Κοινωνία της πληροφορίας:Η εκπαιδευτική δι άσταση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση .Στο Κυνηγός ,& Δημαράκη (επιμελητής έκδοσης),*Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά μέσα* (σ.83-96).Αθήνα:Καστανιώτης.

Δημητρακοπούλου,Α.(2002).Διαστάσεις διδακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της επικοινωνίας:Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίηση τους στην εκπαίδευση. Στο Κυνηγός, & Δημαράκη (επιμελητής έκδοσης), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά μέσα* (σ.57-81).Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουτσογιάννης,Δ.(2002).Τεχνολογίες της Πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο Κυνηγός,& Δημαράκη (επιμελητής έκδοσης), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά μέσα* (σ.393-414).Αθήνα: Καστανιώτης.

Χαραλαμπόπουλος,Α., & Χατζησαββίδης,Σ.(1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας:θεωρία και πρακτική εφαρμογή.* Θεσσαλονίκη:Κώδικας.

Kress,G.(2000). Ο σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός υπολογιστής, τευχ.2* (σ.111-124).

Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών ως μέσο για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Αναστασία Κυρκίνη-Κούτουλα, δ.φ.
Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Περίληψη

Η σύγχρονη διδακτική του μαθήματος της ιστορίας, χωρίς να παραγνωρίζει τη σημασία της ιστορικής αφήγησης, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επεξεργασία ιστορικών πηγών, κατάλληλα επιλεγμένων ώστε να ασκείται η ιστορική σκέψη και γενικότερα η κριτική ικανότητα των μαθητών. Με τον όρο «πηγές» νοείται ένα ευρύ φάσμα εικαστικών, γραπτών, οπτικοακουστικών και ηλεκτρονικών παραθεμάτων, καθώς και γραφικών παραστάσεων, διαγραμμάτων και πινάκων, που το κριτήριο επιλογής τους πρέπει να είναι η συμβατότητα με το αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών, η επιστημονική εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η πολυπρισματικότητα. Η αποτελεσματική επεξεργασία των «πηγών» στην τάξη προϋποθέτει σοβαρή προετοιμασία από την πλευρά του καθηγητή, καθώς και επαρκή γνώση του θέματος στο οποίο αναφέρονται. Το άρθρο που ακολουθεί επιχειρεί να δώσει στους νεοδιόριστους φιλολόγους ένα τρόπο διδακτικής προσέγγισης των ιστορικών πηγών στο πλαίσιο της διαθεματικής φιλοσοφίας των νέων προγραμμάτων σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και να τους «υποψιάσει» για τις περιπτώσεις εκτροπής της διδακτικής διαδικασίας σε ιδεολογική χρήση των πηγών, όταν αυτές υπηρετούν λόγους πολιτικής ή άλλης προπαγάνδας.

Γενικά

Το μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει διττό σκοπό: τη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να παρέχει στους μαθητές εκείνη την ιστορική πληροφόρηση που κρίνεται αναγκαία για την πολύπλευρη διαμόρφωση της ταυτότητας του αυριανού πολίτη (εθνική, γλωσσική, πολιτισμική, πολιτική, θρησκευτική κτλ), ενώ παράλληλα οφείλει να του ασκεί τις ικανότητες και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να τηρεί κριτική στάση απέναντι στα πράγματα, ώστε να διακρίνει και να αξιολογεί τη σημασία και την αξιοπιστία τους.

Οι δύο αυτοί σκοποί παρουσιάζουν μια φαινομενική αντιφατικότητα. Η ιστορική συνείδηση ως παράγοντας διαμόρφωσης της ταυτότητας προϋποθέτει ένα γενικότερο επιστημονικό αλλά και κοινωνικό consensus και έχει χαρακτήρα ως ένα βαθμό φρονηματιστικό. Η κοινωνία κάθε εθνικού κράτους απαιτεί από τα μέλη της ένα ελάχιστο γνωστικό υπόβαθρο κοινής αποδοχής, ιδίως σε ό,τι αφορά εθνικούς αγώνες και θυσίες για την κατάκτηση της ελευθερίας και της ανεξαρτησίας. Ωστόσο, η κοινή αυτή αποδοχή είναι αναγκαστικά προϊόν σύμβασης, εφόσον τα πορίσματα της ιστορικής έρευνας δεν καταλήγουν υποχρεωτικά στην απόλυτη επιβεβαίωση της εθνικής αφήγησης. Η ανάπτυξη, επομένως, της ιστορικής σκέψης, δηλαδή της κριτικής προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων και της αποτίμησής τους με βάση τον έλεγχο των πηγών, είναι δυνατόν να εκληφθεί από ορισμένους ως παιδαγωγικά επικίνδυνη. Στην πραγματικότητα επικίνδυνη είναι μόνο η αντιδεοντολογική χρήση των πηγών, είτε αυτή προέρχεται από επιστημονικό έλλειμμα είτε από ιδεολογικές εμμονές. Το πρώτο, επομένως, ζήτημα που τίθεται σε σχέση με τη διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών είναι η εντιμότητα των προθέσεων εκείνου που τις επιλέγει και, α-

σφαλώς, η επαρκής γνώση του διδασκομένου αντικειμένου από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Επειδή, ωστόσο, το μάθημα της ιστορίας διδάσκεται όχι μόνο από ιστορικούς αλλά και από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, οι οποίοι ενδεχομένως δεν έχουν διδαχθεί σε βάθος την ιστορία κατά τις πανεπιστημιακές τους σπουδές και επομένως δυσκολεύονται να ξεφύγουν από την αναγκαστική μονομέρεια της αφήγησης του σχολικού εγχειριδίου, το ζήτημα της επεξεργασίας των πηγών και της οργανικής τους σύνδεσης με την αφήγηση του σχολικού βιβλίου προκαλεί στην πράξη πολλές δυσκολίες και προβληματισμό. Οι δυσκολίες αυτές αναδεικνύονται, μεταξύ άλλων, στην απροθυμία των μαθητών της τελευταίας τάξης του λυκείου να επιλέξουν την ιστορία ως πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στις μεγάλες διαφορές βαθμολογίας που παρατηρούνται κατά τη βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων κατά τις Γενικές Εξετάσεις, καθώς και στη δημόσια αντιπαράθεση που συχνά προκαλεί το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων ιστορίας. Διατυπώνεται μάλιστα από ορισμένους, με αφορμή ιδίως τα νέα βιβλία ιστορίας για το δημοτικό και το γυμνάσιο, η επιφύλαξη ότι η αύξηση των παραθεμάτων και ο συνακόλουθος περιορισμός της ιστορικής αφήγησης στα σχολικά βιβλία καθιστά την προσφερόμενη στους μαθητές γνώση αποσπασματική και αναποτελεσματική.

Η επιφύλαξη αυτή προέρχεται ακριβώς από την προσκόλληση στην αυθεντία της αφήγησης του σχολικού βιβλίου και στην ανησυχία ότι οποιαδήποτε προσέγγιση από διαφορετική οπτική μπορεί να κλονίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών στην αξιοπιστία του βιβλίου του. Και η αναγκαστική προέκταση αυτής της αντίληψης είναι ότι ο μαθητής οφείλει να ενστερνίζεται και να αποστηθίζει, ακόμη και άκριτα, όσα περιλαμβάνει η αφήγηση του σχολικού του βιβλίου. Είναι προφανές ότι μια τέτοια αντίληψη ακυρώνει κάθε προσπάθεια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των παιδιών και επομένως καταστρατηγεί τον ίδιο το σκοπό του μαθήματος.

Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών πρέπει να τηρεί κάποιους βασικούς κανόνες ανάλυσης, που θα μπορούσαν να συνοψιστούν στους εξής:

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ:

Ποιος είναι ο συντάκτης;

Πότε γράφτηκε;

Σε ποιον απευθυνόταν;

Τι είδους κείμενο είναι; (επίσημη αναφορά, ημερολόγιο, άρθρο κτλ)

Ποια είναι τα κύρια σημεία του;

ΕΡΜΗΝΕΙΑ**:**

Πρόκειται για πρωτογενή ή δευτερογενή πηγή;

Υπάρχουν «κλειδιά» που μας βοηθούν να αποφασίσουμε για το παραπάνω;

Φαίνεται αξιόπιστη; Πώς το συμπεραίνουμε;

Γιατί γράφτηκε;

Τι μας αποκαλύπτει για την άποψη του ίδιου του συγγραφέα; Μήπως είναι προκατειλημμένη;

ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ:

Όσα αναφέρονται στο κείμενο υποστηρίζονται από γεγονότα που γνωρίζουμε ήδη;

Συμφωνούν ή διαφωνούν με τα γεγονότα που ήδη γνωρίζουμε;

ΚΕΝΑ:

Ποια ονόματα, χρονολογικά ή άλλα ιστορικά στοιχεία λείπουν που θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν να απαντήσουμε τις παραπάνω ερωτήσεις;

ΑΛΛΕΣ «ΠΗΓΕΣ»:

Πού θα μπορούσαμε να ελέγξουμε τις πληροφορίες που περιέχονται σ' αυτή την «πηγή» ή την ερμηνεία που τους δίνει ο συντάκτης της;

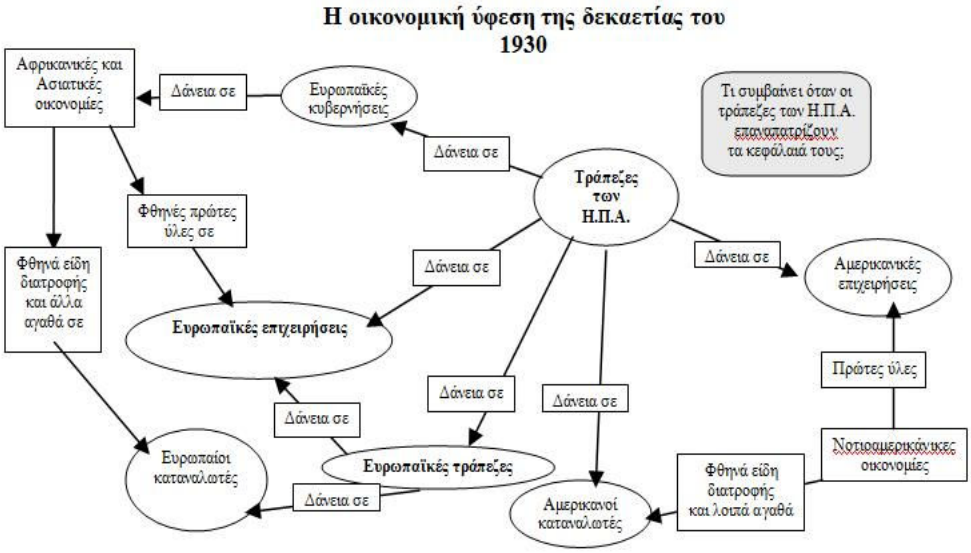
Είναι φανερό ότι ο διδάσκων όχι απλώς επιτρέπεται αλλά οφείλει να δίνει στους μαθητές προς επεξεργασία όχι μόνο τις πηγές του σχολικού βιβλίου, που είναι άλλωστε ελάχιστες, αλλά και άλλες που επιλέγει ο ίδιος από έγκυρη βιβλιογραφία. Ανάλογα με το επίπεδο της τάξης και τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε διδασκόμενης ενότητας, τα κριτήρια επιλογής των πηγών μπορούν να αποβλέπουν:

στον εμπλουτισμό ή τη διάνθιση του περιεχομένου της αφήγησης με επί πλέον πληροφόρηση (π.χ. πληροφορίες για τη σύνθεση και τη χρήση του «υγρού πυρός» των Βυζαντινών ή για το θρύλο σχετικά με το πώς έκοψε ο Μ. Αλέξανδρος με το ξίφος του τον Γόρδιο Δεσμό στη Φρυγία). Συχνά, ακόμη και οι ανεκδοτολογικού χαρακτήρα πληροφορίες μπορούν να φωτίσουν πλευρές του μαθήματος με τρόπο που να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Ένα απόσπασμα από τα απομνημονεύματα ενός αγωνιστή του 1821 μπορεί να καταστήσει σαφέστερες τις συνθήκες του Αγώνα και τις απόψεις των πρωταγωνιστών του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η άποψη που εκφράζει ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης για την επίδραση που είχε στους Έλληνες το άγγελμα της Γαλλικής Επανάστασης του 1789.

- στην επιστημονική τεκμηρίωση της αφήγησης, με την επίκληση των στοιχείων στα οποία στηρίχθηκε ο συγγραφέας για την υποστήριξη της άποψής του. Ενδεικτικό παράδειγμα το απόσπασμα από το Ε,22 των «Ιστοριών» του Ηροδότου που αναφέρεται στην ελληνική καταγωγή της μακεδονικής βασιλικής δυναστείας και στη συμμετοχή των Μακεδόνων στους Ολυμπιακούς Αγώνες κατά τους κλασικούς χρόνους (Μαστραπάς, 2000, σ. 111). Το κριτήριο αυτό έχει το πλεονέκτημα ότι υποδεικνύει στους μαθητές την ανάγκη ιστορικής τεκμηρίωσης της αφήγησης, η κατάχρησή του όμως, η οποία συνηθίζεται στα σχολικά βιβλία, υποδηλώνει ανασφάλεια του συγγραφέα ή του εκπαιδευτικού, ο οποίος καταφεύγει στη συστηματική επίκληση μιας αυθεντίας για την υποστήριξη του κειμένου ή της διδασκαλίας του.
- στην αφόρμηση της διδακτικής διαδικασίας με ένα, εντυπωσιακό ή πάντως αξιοπερίεργο στοιχείο, το οποίο δίνει την ευκαιρία να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να τεθούν ενδεχομένως ερωτήματα για να διευκολύνουν τη μετάβαση στην προσφορά της νέας γνώσης. Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού π.χ. της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας της Β΄ τάξης του Γυμνασίου γίνεται από τους συγγραφείς η υπόδειξη να αφορμηθεί η διδασκαλία της ενότητας για την καθημερινή ζωή των Βυζαντινών από ένα απόσπασμα της Χρονογραφίας του Θεοφάνη που αναφέρεται στους τρόπους αντίδρασης των κατοίκων της Κωνσταντινούπολης, όταν σε κάποια ασυνήθη καιρική μεταβολή, είδαν παγό-

βουνα δίπλα στην παραλία της πόλης τους (Δημητρούκας & Ιωάννου, 2006, σ.91) .

- Τη συμβολή τους στην ενίσχυση της ελκυστικότητας του βιβλίου και κατ' επέκταση του μαθήματος. Αυτό ισχύει κυρίως για τις εικαστικές πηγές, που διασπούν τη μονοτονία του συνεχούς κειμένου, κάνουν πιο «ανάλαφρες» τις σελίδες του βιβλίου και ικανοποιούν αισθητικά το βλέμμα. Στις μέρες μας, που η εικόνα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής και οι νέοι μας έχουν συνηθίσει να προσλαμβάνουν πληροφόρηση από τα τηλεοπτικά προγράμματα και τα εικονογραφημένα έντυπα, η παρουσία πλούσιου και αισθητικά ποιοτικού εικαστικού υλικού στα σχολικά βιβλία, ιδιαίτερα δε σε εκείνα που εκ των πραγμάτων αναφέρονται σε αφηρημένες έννοιες, όπως η ιστορία κρίνεται ως ιδιαιτέρως θετική. Ωστόσο, ο διακοσμητικός ρόλος των πηγών, χωρίς καθόλου να υποτιμάται από παιδαγωγική άποψη, δεν πρέπει να γίνεται αυτοσκοπός. Οι εικαστικές αναπαραστάσεις ιστορικών προσωπικοτήτων και γεγονότων μπορούν να έχουν ουσιαστική συμβολή στην επεξεργασία διαφόρων ερμηνευτικών προσεγγίσεων. Η απεικόνιση του Μ. Αλεξάνδρου σε αιγυπτιακό υφαντό ή χρυσό περίαπτο (Κατσουλάκος& Κοκκορού-Αλευρά & Σκουλάτος, 2006, σ. 102-103) αποδίδει με ελκυστικό και παραστατικό τρόπο το ήθος του στρατηλάτη αλλά και τη γεωγραφική ευρύτητα του θρύλου του.



- Την αισθητοποίηση της αφήγησης. Το κριτήριο αυτό συνδέεται με το προηγούμενο και το επεκτείνει περαιτέρω, αφορά δε κυρίως τις γραφικές και τις εικαστικές αναπαραστάσεις ή αποτυπώσεις, καθώς και τους ιστορικούς χάρτες. Για τους τελευταίους πρέπει να τονιστεί ότι αποτελούν συνθήκη εκ των ων ουκ άνευ για την ένταξη της ιστορικής αφήγησης στο γεωγραφικό χώρο και, συνακόλουθα, για την κατανόηση των ιδιαιτέρων στρατηγικών, οικονομικών, κλιματολογικών, επικοινωνιακών και άλλων συνθηκών υπό τις οποίες συντελέστηκαν τα εξεταζόμενα ιστορικά γεγονότα. Ο εντοπισμός π.χ. στο χάρτη των πόλεων-κρατών που αποτελούσαν μέλη της Αθηναϊκής Συμμαχίας/Ηγεμονίας,

καθιστά αμέσως κατανοητό στους μαθητές τον προεξάρχοντα ναυτικό χαρακτήρα της, σε αντίθεση με τη χερσαία δύναμη της αντίπαλης συμμαχίας των Σπαρτιατών (όπ.π. σ. 69). Οι συνέπειες που είχε για την ευρωπαϊκή οικονομία ο επαναπατρισμός των αμερικανικών κεφαλαίων μετά το Κράχ του 1929, σε συνδυασμό με το ζήτημα της εξόφλησης των πολεμικών δανείων του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου από τις χώρες της δυτικής Ευρώπης και των πολεμικών αποζημιώσεων από την ηττημένη Γερμανία μπορεί θαυμάσια να αποτυπωθεί με τρόπο απολύτως κατανοητό για τους μαθητές με ένα σκίτσο (Stradling, 2001, σ. 63).

Στο βιβλίο Ιστορίας της Β΄ τάξης των ΕΠΑΛ υπάρχει χάρτης/ διάγραμμα της εξάπλωσης του σιδηροδρομικού δικτύου στην Ευρώπη κατά τους χρόνους της Βιομηχανικής Επανάστασης από τον οποίο αβίαστα προκύπτει το προβάδισμα της Βρετανίας και της Βόρειοδυτικής Ευρώπης σε σχέση με την κεντρική και ιδίως τη Νοτιονατολική Ευρώπη (Κατσουλάκο κ.ά., 2000, σ.58), καθιστώντας έτσι ανάγλυφη τη διαφορά ανάμεσα στην «Ευρώπη της ατμομηχανής» και την «Ευρώπη του κάρου» κατά τον 19ο αιώνα (Berstein &Milza, 1997, σ.83.

Την ανάπτυξη της παρατηρητικότητας των μαθητών. Οι μαθητές πρέπει να ασκούνται στο να «διαβάζουν» τις πηγές θέτοντάς τους συγκεκριμένα ερωτήματα. Αν π.χ. στη λαϊκή αφίσα για την κήρυξη του Α΄ Βαλκανικού πολέμου που υπάρχει στο βιβλίο Ιστορίας της Στ Δημοτικού αλλά και της Β΄ ταξης του ΕΠΑΛ (όπ.π. σ. 88) ζητηθεί από τους μαθητές να αναζητήσουν στοιχεία που υποδεικνύουν ότι ο καλλιτέχνης είναι Έλληνας, ή πάντως διάκειται ευνοϊκά προς την ελληνική πλευρά, θα εντοπίσουν πολλά, μερικά από τα οποία θα μπορούσε να είναι ο τρόπος με τον οποίο απεικονίζεται (ρωμαλέος, ψηλότερος κτλ) και η στάση την οποία έχει ο τσολιάς, ο τρόπος με τον οποίο ο άγγελος στρέφεται προς το μέρος του και κρατεί τον σταυρό δίπλα σε εκείνον της ελληνικής σημαίας, η σύμπτωση του χρώματος με το οποίο αποδίδεται η Οθωμανική αυτοκρατορία και ο Βούλγαρος (χακί) κτλ., εκτός φυσικά από την ίδια την επιγραφή στο επάνω μέρος της αφίσας, που είναι ελληνική.

Η παρατηρητικότητα ασκείται, όταν δίνονται στους μαθητές ερωτήματα τα οποία ζητούν τον εντοπισμό συγκεκριμένων ιστορικών στοιχείων, τη σύγκρισή τους με άλλα και τη διαπίστωση ομοιοτήτων και διαφορών. Αντίθετα, η συνολική προσέγγιση της πηγής με απλή αναδιήγηση ή περιγραφή του περιεχομένου της, ωθεί τους μαθητές σε παθητική επανάληψη των δεδομένων και σε στείρα απομνημόνευση.

Ενδεικτικό παράδειγμα: Κατά τη διδασκαλία του κεφαλαίου για τη Μικρασιατική Εκστρατεία δίνουμε στους μαθητές προς επεξεργασία το Διάγγελμα του Ελευθερίου Βενιζέλου, που εκδόθηκε με την ευκαιρία της απόβασης του ελληνικού στρατού στη Σμύρνη στις 15 Μαΐου 1919:

Διάγγελμα του Ελευθερίου Βενιζέλου προς τον λαό της Σμύρνης με την ευκαιρία της αποβίβασης των πρώτων τμημάτων του ελληνικού στρατού

«Το πλήρωμα του χρόνου ήλθεν. Η Ελλάς εκλήθη υπό του Συνεδρίου της Ειρήνης να καταλάβη την Σμύρνην ίνα ασφαλίση την τάξιν. Οι ομογενείς εννοούσιν ότι η απόφασις αύτη ελήφθη διότι εν τη συνειδήσει των διευθυνόντων το Συνέδριον είναι αποφασισμένη η ένωσις της Σμύρνης μετά της Ελλάδος. Διατελέσας μέχρι των Βαλκανικών Πολέμων υπόδουλος υπό τον αυτόν σκληρότατον ζυγόν, εννοώ ποία αισθήματα χαράς θα πλημμυρίσουν σήμερον τας ψυχάς των Ελλήνων της Μικρασίας. Την εκδήλωσιν των αισθημάτων τούτων δεν εννοώ, βεβαίως, να παρεμποδίσω. Αλλά είμαι βέβαιος ότι η εκδήλωσις αύτη δεν θα λάβη ουδένα χαρακτή-

ρα ούτε εχθρικότητος, ούτε υπεροψίας απέναντι ουδενός των συνοίκων του πληθυσμού. Η εκδήλωσις της πλημμυρούσης χαράς ας συνοδευθή τουναντίον με εκδήλωσιν των αδελφικών αισθημάτων προς τους συνοίκους πληθυσμούς. Ας δοθεί εις αυτούς να εννοήσουν ότι δεν εορτάζομεν την κατάλυσιν ενός ζυγού, διά να υποκαταστήσωμεν εις αυτόν την ιδίαν ημών επικράτησιν επί βλάβη των άλλων. Αλλά ότι η ελληνική ελευθερία θα φέρη προς όλους, ανεξαρτήτως φυλής και θρησκεύματος, την ισότητα και την δικαιοσύνην. Εμπνέοντες εις πάντας τους συνοίκους πληθυσμούς την εμπιστοσύνην ταύτην, δεν μένομεν μόνον πιστοί εις αυτήν την εθνικήν μας υπόστασιν, αλλά και εξυπηρετούμεν άριστα αυτά τα υπέρτατα εθνικά συμφέροντα. Ιδιαιτέρα προσοχή πρέπει να επιδειχθή προς το ιταλικόν στοιχείον. Ας μη παροραθή ότι η Ιταλία συνήνεσε μετά των λοιπών συμμάχων Δυνάμεων εις την ελληνικήν κατάληψιν της Σμύρνης. Γνωρίζω ότι η έκκλησίς μου προς την Ελληνικήν Μικράν Ασίαν δεν γίνεται επί ματαίω και εύχομαι όπως, όσον τάχιστα, δυνηθώ να επισκεφθώ αυτήν, κομιστής του ευαγγελίου της εθνικής δι' αυτήν αποκαταστάσεως.»

Για την επεξεργασία της πηγής αυτής μπορούν να δοθούν στους μαθητές οι εξής ερωτήσεις:

1. Με ποια ιδιότητα απευθύνει ο Βενιζέλος διάγγελμα προς το λαό της Σμύρνης; Η κυβερνητική αλλαγή που οδήγησε στην αντικατάστασή του ποιες διπλωματικές συνέπειες είχε για την Ελλάδα και πόσο επηρέασε την εξέλιξη της μικρασιατικής εκστρατείας;
2. «Η Ελλάς εκλήθη υπό του Συνεδρίου της Ειρήνης να καταλάβη την Σμύρνην»:
Να περιγράψετε τις συνθήκες υπό τις οποίες ανατέθηκε από το Συμβούλιο της Ειρήνης στην Ελλάδα η προσωρινή διοίκηση της περιοχής της Σμύρνης. Ποιες χώρες είχαν λόγους και ποιους να είναι δυσαρεστημένες με αυτή την απόφαση του Συμβουλίου της Ειρήνης; Ποια στάση τήρησαν αυτές οι χώρες απέναντι στην ελληνική στρατιωτική παρουσία στη Μ. Ασία;
3. «Διατελέσας …υπόδουλος» Πότε και πώς ενώθηκε με την ελεύθερη Ελλάδα η ιδιαίτερη πατρίδα του Βενιζέλου; Ποιες ελληνικές περιοχές απελευθερώθηκαν κατά τους Βαλκανικούς πολέμους;
4. Με ποια συνθήκη επισημοποιήθηκε η ανάθεση της διοίκησης της περιοχής της Σμύρνης στην Ελλάδα; Ποια μεταγενέστερη συνθήκη την ανέτρεψε;
5. Η προτροπή του Βενιζέλου για εκδήλωση «αδελφικών αισθημάτων προς τους σύνοικους πληθυσμούς» ήταν εύκολο να τηρηθεί; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας λαμβάνοντας υπόψη και την πολιτική που εφαρμόστηκε στην Τουρκία από τους Νεοτούρκους μετά το 1908.
6. Πώς αντέδρασαν οι Τούρκοι στην απόβαση του ελληνικού στρατού στη Σμύρνη; Ποιος ηγήθηκε στην έκφραση αυτής της αντίδρασης των Τούρκων;
7. Να εντοπίσετε στο κείμενο του διαγγέλματος τις φράσεις εκείνες που δείχνουν ότι το ελληνικό ενδιαφέρον για την περιοχή της Σμύρνης δεν αποτελούσε αποικιακού αλλά εθνικού χαρακτήρα διεκδίκηση για τον ελληνισμό.
8. Μπορείτε να εξηγήσετε γιατί ο Βενιζέλος παρουσιάζει στο διάγγελμά του την Ιταλία ως συναινέσασα στην ελληνική κατάληψη της Σμύρνης;
9. Να εντοπίσετε τις φράσεις στις οποίες φαίνεται η αισιοδοξία του Βενιζέλου για την τελική ενσωμάτωση της περιοχής της Σμύρνης στο ελληνικό κράτος.
10. Να εντοπίσετε και να σχολιάσετε τα σημεία του διαγγέλματος όπου προβάλλονται το δημοκρατικό ιδεώδες και οι ανθρωπιστικές αξίες που χαρακτήριζαν το πολιτικό ήθος του Ελευθερίου Βενιζέλου.

Οι μαθητές μπορούν στη συνέχεια να κληθούν να συγκρίνουν το περιεχόμενο και το ύφος του Διαγγέλματος του Βενιζέλου με εκείνο του Βασιλιά Κωνσταντίνου, δύο χρόνια αργότερα, όταν η κατάσταση τόσο η πολιτική όσο και η στρατιωτική είχαν σαφώς διαφοροποιηθεί:

«Προς τον Ελληνικόν λαόν:

Απέρχομαι, ίνα τεθώ επί κεφαλής του στρατού μου, εκεί όπου απ' αιώνων παλαίει ο Ελληνισμός. Υπό την ευλογίαν του Υψίστου, η νίκη θα επιστέψη τους αγώνας του Γένους, ακατασχέτως χωρούντος επί την αποστολήν του. Η επικράτησις ημών σήμερον θα εξασφαλίση εκεί, ως πάλαι η των ημετέρων προγόνων, την πραγμάτωσιν των υψηλοτέρων ιδεωδών, της ελευθερίας, της ισοπολιτείας, της δικαιοσύνης. Τα όπλα ημών οδηγεί ολόκληρον το παρελθόν της φυλής μας. Παρελθόν θαυμασίου πολιτισμού, επιβάλλοντος υποχρεώσεις, της σοβαρότητος των οποίων έχομεν βαθυτάτην συνείδησιν. Επί την εκπλήρωσιν των υποχρεώσεων τούτων δικαιούμεθα να διακηρύξωμεν μεθ' υπερηφανείας ότι είμεθα τελείως ικανοί. Το δικαίωμα τούτο μας δίδει ο Ελληνικός λαός εν τη ιερά ενώσει διά της απαραμίλλου αυτού εθελοθυσίας.

Πεποιθώς επί την θείαν αρωγήν, επί την ορμήν του ηρωικού στρατού μου, επί την ακατάβλητον ηθικήν δύναμιν της ελληνικής ιδέας, σπεύδω εκεί, όπου υπερτάτη εθνική επιταγή με καλεί».

Εν Αθήναις τη 29 Μαΐου 1921

Κωνσταντίνος ΙΒ΄

Από τους μαθητές μπορεί να ζητηθεί να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις:

1. Ποιες διαφορές παρατηρείτε ανάμεσα στην επιχειρηματολογία των δύο ηγετών;
2. Πού οφείλονται, κατά την εκτίμησή σας, οι διαφορές αυτές;
3. Να εξηγήσετε γιατί ο βασιλιάς υπογράφει ως «Κωνσταντίνος ΙΒ΄».

Την πολυπρισματική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος. Το κριτήριο αυτό αποτελεί επέκταση του προηγουμένου και αποτελεί το κυριότερο μέσο για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών (Stradling, 2007). Με δεδομένο ότι τα ιστορικά γεγονότα είναι μοναδικά και ανεπανάληπτα αλλά η ερμηνεία τους διαφέρει ανάλογα με τις διατιθέμενες πηγές, τις γνώσεις, τις προσλαμβάνουσες, τις διαθέσεις, τη νοοτροπία, τις αντιλήψεις και τις επιστημονικές παραδοχές των δημιουργών των πηγών αλλά και των ερευνητών ιστορικών, ο μόνος τρόπος να πλησιάσει κάποιος τη λεγόμενη «ιστορική αλήθεια» είναι να εξετάσει όσο το δυνατόν περισσότερες εκδοχές της. Από τους μαθητές δεν αναμένεται ασφαλώς να προβούν σε ερευνητική εργασία ανάλογη εκείνης των επαγγελματιών ιστορικών, ούτε να «ανακαλύψουν την ιστορική αλήθεια». Ωστόσο, η δυνατότητα να φωτίσουν τα ιστορικά γεγονότα από περισσότερες οπτικές, να συζητήσουν διαφορετικά και κάποτε αντίθετα μεταξύ τους επιχειρήματα, να αναζητήσουν τις προθέσεις και τις αδυναμίες των δημιουργών των ιστορικών πηγών αποτελεί μια εξαιρετική άσκηση για την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας και για τη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων. Μόνον έτσι οι αυριανοί πολίτες της πατρίδας τους και του κόσμου θα είναι σε θέση «να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό» και ακόμη «Να κατανοήσουν ότι η Ιστορία είναι ανακατασκευή του παρελθόντος, ότι βασίζεται σε πηγές και ότι συνιστά επιλεκτική διαδικασία» (ΑΠΣ Ιστορίας Λυκείου, ΦΕΚ 131/7-2-2002).

Η πολυπρισματική προσέγγιση μπορεί να είναι μια απλή σύγκριση δύο διαφορετικών απόψεων που εκφράζονται μέσα στην ίδια πηγή, όπως π.χ. στο βιβλίο «Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου, 565-

1815 της Β΄ Γενικού Λυκείου (Δημητρούκας & Ιωάννου 2003, σ. 21) υπάρχει το εξής παράθεμα στην ενότητα για την Εικονομαχία:

Η έκρηξη του ηφαιστείου της Θήρας και η έναρξη της εικονομαχίας

« Τον ίδιο χρόνο (726), το καλοκαίρι, ανέβρασε η θάλασσα και σαν από καμίνι σηκώθηκε ατμός από το βυθό ανάμεσα στη Θήρα και τη Θηρασία . Αυτό κράτησε κάμποσες μέρες… Στο μέσο αυτό της φοβερής φωτιάς σχηματίστηκε ένα νέο νησί που συνενώθηκε με το νησί Ιερά. Όπως η Θήρα και η Θηρασία, έτσι και το νεοσχημάτιστο νησί όφειλε τη γένεσή του στην έκρηξη του ηφαιστείου και δημιουργήθηκε στη διάρκεια της βασιλείας του αντίχριστου Λέοντος. Ο αυτοκράτορας εξήγησε αυτό το σημάδι της θείας οργής εναντίον του με τρόπο ευνοϊκό για τον εαυτό του και σήκωσε ακόμη πιο αναίσχυντο πόλεμο εναντίον των αγίων και σεπτών εικόνων… Και ο λαός της Βασιλεύουσας εξαιτίας της απέραντης λύπης του για τις καινοφανείς διδασκαλίες προσπάθησε να επιτεθεί και να σκοτώσει τους στρατιώτες του αυτοκράτορα που καθαίρεσαν την εικόνα του Χριστού στη Χαλκή Πύλη. Και τότε πολλοί από αυτούς τιμωρήθηκαν για την ευσέβειά τους με ακρωτηριασμούς, μαστιγώσεις, εξορίες και πρόστιμα και ιδιαίτερα οι αριστοκράτες και επιφανείς». Θεοφάνης, Χρονογραφία, έκδ. C. de Boor, τόμ. 1, Λειψία 1883, 404-405.

Στο παράθεμα αυτό ο Θεοφάνης εκφράζει ταυτόχρονα την εικονομαχική άποψη του αυτοκράτορα και την εικονόφιλη δική του. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τις δύο διαφορετικές απόψεις και να τις σχολιάσουν με βάση όσα γνωρίζουν για την έναρξη της Εικονομαχίας από την αφήγηση του βιβλίου τους.

Συνήθως όμως οι διαφορετικές οπτικές εκφράζονται μέσα σε διαφορετικές πηγές. Τις πηγές αυτές μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές να συγκρίνουν μεταξύ τους και ενδεχομένως, ιδίως στο Γυμνάσιο, να υποδυθούν τους αντίστοιχους «ρόλους» υποστηρίζοντας και αναπτύσσοντας περαιτέρω την επιχειρηματολογία τους. Παράδειγμα εικαστικών πηγών που προβάλλουν διαφορετικές απόψεις είναι οι φωτογραφίες από προεκλογικές ή άλλες πολιτικές συγκεντρώσεις οπαδών διαφορετικών κομμάτων ή πολιτικών παρατάξεων, όπως π.χ. των οπαδών του Ελ. Βενιζέλου και των Φιλοβασιλικών κατά την εποχή του Εθνικού Διχασμού, οι οποίες υπάρχουν στο βιβλίο Ιστορίας της Β΄ τάξης ΕΠΑΛ. Οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν την κοινωνική, οικονομική και γεωγραφική ακόμη διαφορά ανάμεσα στους οπαδούς του Βενιζέλου και του Κωνσταντίνου και να διατυπώσουν σχετικά συμπεράσματα για τις προτιμήσεις κάθε παράταξης.

Συνηθέστερα, πάντως οι διαφορετικές εκδοχές μπορούν να μελετηθούν σε δύο διαφορετικές γραπτές πηγές, των οποίων οι συντάκτες εκθέτουν την επιχειρηματολογία τους.

Αν π.χ. διδάσκουμε για την περίοδο της διακυβέρνησης της Ελλάδας από τον Χαρίλαο Τρικούπη και θέλουμε να δείξουμε στους μαθητές τις διαφορές ανάμεσα στο πολιτικό όραμα και πρόγραμμα των δύο μεγάλων αντιπάλων της εποχής, του Χ. Τρικούπη και του Θ. Δηλιγιάννη, μπορούμε να τους δώσουμε να μελετήσουν αποσπάσματα από δημόσιες ομιλίες τους, όπως τα κατωτέρω

1. Προεκλογικός λόγος του Χαρίλαου Τρικούπη στις 7 Οκτωβρίου 1890

«Ηνορθώθη το έθνος ηθικώς, ηνορθώθη το έθνος και υλικώς, εγένοντο όσα ο τόπος ηδύνατο να ευχηθή υπέρ της ιδίας αυτού αναπτύξεως. Εγένετο εργασία υπέρ της παραγωγής της χώρας, ηνοίχθησαν αι πύλαι αυτής προς την ατελή των γεωργικών προϊόντων εξαγωγήν, προεκλήθη διεθνώς η διάνοιξις των πυλών των ξένων αγορών, εγένετο εργασία και υπέρ της πολιτείας. Διερρυθμίσθησαν τα οικονομικά της χώρας, συνετάχθη δε αύτη και στρατιωτικώς, και μετ' ολίγον καταπλέει στόλος, όστις θέλει περιαγάγει την ελληνικήν σημαίαν ανά το Αιγαίον, όπως εις αυτήν προσήκει. Εγένετο εργασία προς διευκόλυνσιν των της εμπορίας της χώρας και των της επικοινωνίας των κατοίκων αυτής διά των σιδηροδρόμων, διά των αμαξιτών οδών, διά της ατμοπλοϊκής συγκοινωνίας».

Σπύρος Τζόκας, Ο Χαρίλαος Τρικούπης και η συγκρότηση του νεοελληνικού κράτους. Οδοιπορικό στον 19ο αιώνα, Θεμέλιο 1999, σ. 273.

2. Λόγος του Θεόδωρου Δηλιγιάννη στη Βουλή

«Αρετή της φυλής είναι να ορμάται τις εκ του μηδενός, να εξέρχεται εις την κοινωνίαν μη έχων ουδ' οβολόν, ν' αγωνίζεται εν τω βίω εκθύμως ίνα κερδίση μικρόν τι ημερομίσθιον, να υποβάλληται εις τας εσχάτας στερήσεις, να παρασκευάζη μικρόν τι περίσσευμα, να φυτεύη άμπελον, να οικοδομή οικίσκον όπως τεθή υπό στέγην, να αγοράζη μετ᾽ ολίγον αγρόν και κτήματα, να έρχηται εις γάμον, να φροντίζη περί εκπαιδεύσεως των υιών και των θυγατέρων του, να οικονομή τας προίκας των θυγατέρων του ίνα αποκαταστήση αυτάς μετά συζύγων μετερχομένων επάγγελμα ευγενέστερον εκείνου όπερ μετήρχετο αυτός, και να κρίνη εαυτόν ευτυχή εάν ιδή τον υιόν αυτού εκλεγόμενον βουλευτήν»

Θεοδώρου Π. Δηλιγιάννη, Λόγος προς την Βουλήν, 14 και 15 Ιανουαρίου 1893, Αθήνα 1893, σ. 109-110

Ακολουθούν ενδεικτικές ερωτήσεις επί των δύο παραθεμάτων που προηγήθηκαν:

Παράθεμα 1. Προεκλογικός λόγος του Χ. Τρικούπη

1. Τι υπονοεί ο Τρικούπης με τη φράση «εγένετο εργασία και υπέρ της πολιτείας»; Τι γνωρίζετε σχετικά με την πολιτική του Τρικούπη σε θέματα δημόσιας διοίκησης;

2. Πώς ενίσχυσε ο Τρικούπης την εθνική άμυνα; Με ποιο σκοπό;

3. Εντοπίστε στο κείμενο τις πληροφορίες που δίνει ο Τρικούπης για την εκ μέρους του παροχή κινήτρων στην ιδιωτική πρωτοβουλία για επενδύσεις.

4. Ποια πλευρά της οικονομικής πολιτικής του Τρικούπη δεν αναφέρεται στο κείμενο αυτό; Μπορείτε να εκτιμήσετε γιατί;

5. Ποια σημεία από το πρόγραμμα του τρικουπικού κόμματος για τον εκσυγχρονισμό της χώρας αναφέρονται στον προεκλογικό λόγο του Τρικούπη;

Παράθεμα 2. Λόγος του Δηλιγιάννη στη Βουλή

1. Ο Δηλιγιάννης, σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο, επιδίωκε την παροχή ευκαιριών στους προστατευομένους του για κατάληψη δημόσιων θέσεων. Υποδηλώνεται και πώς αυτή η πολιτική αντίληψη στο απόσπασμα από την ομιλία του στη Βουλή;

2. Στο ίδιο απόσπασμα ποια φαίνεται να είναι η άποψη του Δηλιγιάννη για την αγροτική ιδιοκτησία; Συμφωνεί με όσα γνωρίζετε σχετικά από το σχολικό εγχειρίδιο;

3. Ποιος ο ρόλος του κράτους στην οικονομική ανάπτυξη, κατά τους δύο πολιτικούς, όπως προκύπτει από τα αποσπάσματα των αγορεύσεών τους;

Από τις ανωτέρω ερωτήσεις προκύπτει και η διαφορά ανάμεσα στην πολιτική των δύο ανδρών. Το ενδιαφέρον του Δηλιγιάννη για τους αγρότες μικροϊδιοκτήτες και του Τρικούπη για τα μεγάλα έργα υποδομής ώστε να εκσυγχρονιστεί η άμυνα και η οικονομία και να προσελκύσει η χώρα μεγάλους επενδυτές.

Συχνά πολύ καλή ευκαιρία για αντιπαραβολή διαφορετικών απόψεων παρέχει και η γελοιογραφία

Στο παράδειγμα αυτό παρουσιάζεται από την αμερικανική οπτική η στάση της Ευρώπης, η οποία ζητούσε κατά την περίοδο της εφαρμογής του New Deal από τον Φραγκλίνο Ρούζβελτ οικονομική ενίσχυση, χωρίς να έχει την ανάλογη φερεγγυότητα.

Με αφορμή αυτή τη γελοιογραφία θα μπορούσε να γίνει στην τάξη συζήτηση για τις επιπτώσεις της Μεγάλης Ύφεσης στην αμερικανική και την ευρωπαϊκή οικονομία και στις οικονομικές σχέσεις των δύο πλευρών του Ατλαντικού. Μπορεί επίσης να συζητηθεί η εικόνα που είχαν για τους Ευρωπαίους οι Αμερικανοί σ' εκείνη την κρίσιμη περίοδο της ιστορίας.

> Στο Ξενοδοχείο «Αμερική» η Ευρώπη, πλησιάζει τον ταμία και του ζητεί να της εξαργυρώσει ένα τσεκ με χρυσάφι. Ο ταμίας την παραπέμπει στο Διευθυντή, που

Εννοείται ότι ιδίως οι γελοιογραφίες αλλά και όλες οι πηγές, ακόμη και οι πιο επίσημες, δεν είναι ποτέ «αθώες». Πάντοτε χαρακτηρίζονται από ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό υποκειμενικότητας. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις ασκούν απροκάλυπτη πολιτική ή εθνική προπαγάνδα. Αξίζει εν προκειμένω να προσέξει κανείς πώς παρουσιάζεται ο Ντε Γκωλ σε παρόμοια στάση με τον Χίτλερ σε γειτονικές σελίδες αγγλικού σχολικού εγχειριδίου, για να καταλάβει την αρνητική διάθεση των συγγραφέων απέναντι στον κορυφαίο Γάλλο πολιτικό που υπερασπίστηκε με σθένος τα συμφέροντα της χώρας του έναντι της Βρετανίας (Κυρκίνη, 1995, σ. 38)

Ασφαλώς θα μπορούσε να φέρει κανείς πολλά παρόμοια παραδείγματα από τη σχολική ιστοριογραφία των διαφόρων χωρών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους αυτή τη διάσταση των πηγών και να μη τις χρησιμοποιούν αβασάνιστα και ανυποψίαστα. Η πρόθεση του δημιουργού πρέπει πάντοτε να αναζητείται, να σχολιάζεται και να κρίνεται. Κυρίως όμως, πρέπει να δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να πληροφορηθούν και την «αλήθεια της άλλης πλευράς». Έτσι θα οξύνουν την ιστορική τους σκέψη και θα γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες σ' ένα δημοκρατικό κόσμο που προσδοκά από αυτούς ένα καλύτερο αύριο.

Βιβλιογραφία:

Κατσουλάκος Θ. κά. (2000). *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου από το 1453 μ.Χ. έως σήμερα,* ΤΕΕ Β΄τάξη 1ου Κύκλου, ΟΕΔΒ

Κατσουλάκος Θ.& Κοκκορού-Αλευρά Γ. & Σκουλάτος Β. (2006) *Αρχ. Ιστορία Α΄ Γυμν.* ΟΕΔΒ.

Κυρκίνη Αν. (1995). Σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Βρετανία, Γερμανία, Ιταλία. *Η Φιλολογική, 52*, 33-38.

Μαστραπάς Αν. (2000). *Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου. Α τάξη Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας.* ΟΕΔΒ.

Δημητρούκας Ι. & Ιωάννου Θ. (2006). *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία*, Β΄ τάξη Γυμνασίου. ΟΕΔΒ.

Σακκά Β. (2003). Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της ιστορίας: το πρόβλημα της αξιολόγησης. *Η Φιλολογική, 82*, 22-30.

Berstein S.& Milza P. (1997). Ιστορία της Ευρώπης. τ. 2. Η Ευρωπαϊκή Συμφωνία και η Ευρώπη των Εθνών 1815-1919. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Stradling, R. (2001). *Teaching 20th century European history*. Council of Europe.

Stradling, R. (2003) Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers. Council of Europe.

Τα ανοιχτά προβλήματα ως μέσο διδασκαλίας για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων

Πούλος Ανδρέας,
Μαθηματικός, Πειραματικό Σχολείο Α.Π.Θ.

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί αρκετός προβληματισμός σχετικά με το ρόλο που παίζει και πρέπει να παίζει η επίλυση προβλημάτων στη διδασκαλία των Σχολικών Μαθηματικών. Τα ανοικτού τύπου προβλήματα είναι μία ειδική κατηγορία μαθηματικών προβλημάτων, στα οποία έχει εστιαστεί το ενδιαφέρον ορισμένων παιδαγωγών και έχει δώσει πλούσιο θεωρητικό προβληματισμό και αρκετά ερευνητικά άρθρα. Ο προβληματισμός αυτός είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας όχι μόνο διάφορων ερευνητών, αλλά και δραστήριων εκπαιδευτικών που επιθυμούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία της επίλυσης προβλημάτων με σκοπό αυτή να αποτελέσει την κεντρική δραστηριότητα δόμησης των σχολικών Μαθηματικών. Ας σημειωθεί ότι ερευνητικά κέντρα και Πανεπιστημιακά Ιδρύματα του εξωτερικού έχουν χρηματοδοτήσει έρευνες σχετικές με τα ανοικτού τύπου προβλήματα. Το κείμενο αυτό είναι σύνθεση δραστηριοτήτων και έχει δοκιμαστεί στην πράξη τα έτη 2004, 2005 και 2006 κατά την επιμόρφωση νεοδιόριστων μαθηματικών στο 1ο Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης με θετικά κατά τη γνώμη μας αποτελέσματα.
Λέξεις κλειδιά: Προβλήματα ανοικτού τύπου, προβλήματα κλειστού τύπου, Εικασία.

Πολλοί παιδαγωγοί της μαθηματικής εκπαίδευσης θεωρούν ως κεντρικό πυρήνα της δραστηριότητας μέσα στην τάξη την επίλυση προβλημάτων. Στο κείμενο αυτό προσπαθούμε να αναδείξουμε τη σχέση που έχει μία ειδική κατηγορία μαθηματικών προβλημάτων – τα αποκαλούμενα ανοικτά προβλήματα – με τα αντιπαραδείγματα, τις εικασίες και τις υπόλοιπες θεωρητικές έννοιες που είναι απαραίτητο να γνωρίζει ο δάσκαλος των Μαθηματικών.

Υπάρχουν πολλοί τύποι μαθηματικών προβλημάτων κάθε ένας από τους οποίους εξυπηρετεί έναν συγκεκριμένο σκοπό και ίσως αρκετούς επιμέρους στόχους. Έτσι, για τους σκοπούς της διδασκαλίας στην τάξη οι παιδαγωγοί της μαθηματικής εκπαίδευσης έχουν κατασκευάσει:

Προβλήματα υπολογιστικά, στα οποία η προσπάθεια του λύτη επικεντρώνεται σε αριθμητικές πράξεις και σε διαδικασίες αλγεβρικού τύπου.

Προβλήματα κατανόησης και χειρισμού μαθηματικών τύπων, τα οποία μπορεί να εμπλέκουν έναν ή πολλούς μαθηματικούς τύπους. Με τέτοια προβλήματα και ασκήσεις επιχειρείται να εμπεδώσει ο λύτης τις έννοιες που περιέχονται στους αντίστοιχους μαθηματικούς τύπους.

Προβλήματα αιτιολόγησης και απόδειξης μαθηματικών σχέσεων, στα οποία ο κύριος σκοπός είναι η σύγκριση και ο συσχετισμός μαθηματικών θεωρημάτων, ώστε να προκύψει ένα αιτιολογημένο αποτέλεσμα.

Προβλήματα στρατηγικής, στα οποία ο λύτης πρέπει να ανακαλύψει την βέλτιστη διαδικασία ή και τον συντομότερο τρόπο για να φέρει σε πέρας τον στόχο του.

Προβλήματα διαγωνιστικά, τα αποκαλούμενα προβλήματα μαθηματικών διαγωνισμών, που απαιτούν μεγάλη ικανότητα φαντασίας, δημιουργικότητας και συνδυασμού γνώσεων συνήθως από διαφορετικές περιοχές των Μαθηματικών.

Ένα ιδιαίτερο είδος προβλημάτων είναι τα προβλήματα ανοιχτού τύπου (open ended problems), τα οποία δεν συνηθίζεται να δίνονται στους μαθητές μιας τυπικής σχολικής τάξης, αλλά σε μαθητές πολύ εξοικειωμένων με μαθηματικά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά και τους ειδικούς στόχους που εξυπηρετούν θα περιγράψουμε στη συνέχεια. Παρ΄ όλα αυτά, σημειώνουμε εκ των προτέρων ότι τέτοια προβλήματα μπορούν να δοθούν και σε μία συνηθισμένη – τυπική – τάξη, αλλά για μικρό αριθμό διδακτικών ωρών με σαφή και προκαθορισμένο σκοπό. Επιλέξαμε την αναφορά στα προβλήματα ανοικτού τύπου για τους εξής λόγους:

α) για να ανανεώσει ο διδάσκων τις παιδαγωγικές και διδακτικές του μεθόδους επίλυσης προβλημάτων και να πειραματιστεί σε νέες ιδέες,

β) επειδή πολλά από τα προβλήματα αυτά μπορούν να απαντηθούν και με τη βοήθεια αντιπαραδειγμάτων,

γ) επειδή εμπεριέχουν την έννοια της εικασίας όχι με την αυστηρή μαθηματική έννοια, αλλά με την έννοια της υπόθεσης – απορίας κάτι που απαιτεί πρωτοβουλία και ενεργό συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία.

Τα κλειστού τύπου προβλήματα (closed ended problems), τα οποία είναι και τα συνηθισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα σχολικά τους εγχειρίδια, απαντούν σε ερωτήματα που είναι σαφώς προσδιορίσιμα και έχουν εντελώς καθορισμένες απαντήσεις. Σε αντίθεση με τα κλειστού τύπου, στα ανοικτού τύπου προβλήματα η απάντηση δεν είναι συγκεκριμένη, διότι η ίδια η ερώτηση δεν είναι συγκεκριμένη, αφού αυτή καθορίζεται από τον ίδιο τον λύτη, ανάλογα με την ικανότητα που έχει να διατυπώνει ερωτήματα, τα οποία πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα και τις απόψεις που έχει συγκροτήσει για το τι αποτελεί αξιόλογο πρόβλημα ή απλώς τι αυτός θεωρεί ως «καλή» ερώτηση που απαιτεί απάντηση. Ας δώσουμε κάποιο παράδειγμα:

Έστω, ότι κάποιος έχει παρατηρήσει ότι ισχύει η αριθμητική ισότητα 32 + 42 = 52. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να γεννήσει τα ακόλουθα προβλήματα, για τα οποία ίσως να μην γνωρίζουμε ότι υπάρχει απάντηση, ή αν αυτά έχουν μία μόνο απάντηση κλπ. Ο ρόλος του διδάσκοντος είναι να δώσει τα αρχικά κίνητρα για τη διατύπωση τέτοιων αποριών, ανεξάρτητα αν αυτές μπορούν να έχουν βέβαιη απάντηση. Οι αντιρρήσεις και ο σκεπτικισμός θα προέλθει σίγουρα από κάποιους άλλους μαθητές. Τέτοιου είδους ερωτήματα είναι:

Υπάρχουν άλλοι φυσικοί αριθμοί με την ίδια ιδιότητα; Δηλαδή, μπορούμε να βρούμε και άλλους αριθμούς x,y,z τέτοιους ώστε να ισχύει x2+y2 = z2 ;

Υπάρχουν φυσικοί με την ίδια ιδιότητα, οι οποίοι να διαφέρουν μεταξύ τους κατά μία μονάδα όπως οι 3, 4 και 5;

Αυτοί οι αριθμοί είναι άπειροι στο πλήθος ή πεπερασμένοι;

Μπορεί δύο από αυτούς τους ακέραιους αριθμούς να είναι ίσοι;

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί αρκετός προβληματισμός σχετικά με τα Α.Τ.Π. Αυτός είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας όχι μόνο διάφορων ερευνητών, αλλά και δραστήριων εκπαιδευτικών που επιθυμούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία της επίλυσης προβλημάτων με σκοπό η επίλύση προβλημάτων να αποτελέσει την κεντρική δραστηριότητα δόμησης των σχολικών Μαθηματικών. Ας σημειωθεί ότι ερευνητικά κέντρα και

Πανεπιστημιακά Ιδρύματα έχουν χρηματοδοτήσει έρευνες σχετικές με τα Α.Τ.Π. Τα παλαιότερα σχετικά προγράμματα χρονολογούνται από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Ιδιαίτερα σημαντική διεθνώς θεωρείται η ερευνητική προσπάθεια που δρομολογήθηκε στην Φινλανδία, και μάλιστα από την Ακαδημία Επιστημών της χώρας. Υπεύθυνος είναι ο καθηγητής Erkki Pehkonen του Πανεπιστημίου του Ελσίνκι με την συνεργάτιδά του Jaana Vanlanro του ίδιου πανεπιστημίου. Στο ίδιο πρόγραμμα συνεργάζονται ο Bernad Zimmermann από το Πανεπιστήμιου του Αμβούργου της Γερμανίας και ερευνητές από την Ιαπωνία. Το συνολικό πρόγραμμα το αποτελούσαν δύο υποπρογράμματα. Το πρώτο αφορούσε στην εμπλοκή των μαθητών ηλικίας 13 έως 15 ετών στη επίλυση Α.Τ.Π. Το δεύτερο υποπρόγραμμα είχε σκοπό να ελέγξει τις δυνατότητες των διδασκόντων να εφαρμόζουν τις αρχές της διδασκαλίας των Α.Τ.Π. Το Πανεπιστήμιο του Ελσίνκι έχει εκδώσει σχετικό υλικό με τα αποτελέσματα των ερευνών.

Το Α.Τ.Π. είναι ένα πρόβλημα με τα εξής χαρακτηριστικά:

Έχει σύντομη εκφώνηση – διατύπωση, η οποία δεν οδηγεί στην αποκάλυψη της μεθόδου επίλυσης, ούτε σε λύση του προβλήματος, ούτε σε ενδιάμεσες ερωτήσεις.

Η διατύπωση του προβλήματος – ή καλύτερα της προβληματικής κατάστασης – πρέπει να είναι σαφής και αρκετά ελεύθερη για να επιτρέπει επεμβάσεις εκ μέρους των μαθητών, ώστε αυτοί να είναι δυνατόν να εικάσουν κάποιες απόψεις ανεξάρτητα αν οι ίδιοι ή οι συμμαθητές τους είναι σε θέση να δώσουν απαντήσεις αιτιολογώντας πλήρως τους ισχυρισμούς τους.

Το πρόβλημα πρέπει να είναι «πλούσιο», ώστε να παρέχει δυνατότητες για διατύπωση εικασιών από μαθητές διαφορετικών δυνατοτήτων και εμπειριών. Για το λόγο αυτό πρέπει να περιέχει ένα ευρύ φάσμα εννοιών, ώστε να δίνει επιλογές και ευκαιρίες για ποικίλες αξιοποιήσεις.

Πρέπει να είναι έτσι δομημένο, ώστε οι μαθητές να κατανοούν χωρίς δυσκολία την κατάσταση που αυτό περιγράφει, για να είναι σε θέση να διατυπώσουν εικασίες και στη συνέχεια να δοκιμάσουν σχέδια επίλυσής του.

Όλοι οι άνθρωποι δεν σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο, ούτε διατυπώνουν και, συνεπώς, δεν επιλύουν τα προβλήματά τους με τον ίδιο τρόπο. Η ίδια η δομή και η κατασκευή των Α.Τ.Π. επιτρέπει σε λύτες με διαφορετικές ικανότητες και εμπειρίες να τα προσεγγίζουν με τον τρόπο που αυτοί επιθυμούν.

Με τους συνήθεις τρόπους διδασκαλίας των Μαθηματικών μαθαίνουμε ικανοποιητικά πώς να εφαρμόζουμε μαθηματικούς τύπους, θεωρήματα και διαδικασίες, όμως μαθαίνουμε ελάχιστα πότε να τις εφαρμόζουμε. Οι διδάσκοντες δίνουν λίγη προσοχή στο ζήτημα αυτό, αφού τα περισσότερα προβλήματα και ασκήσεις είναι έτσι δομημένα που να απαιτούν συγκεκριμένους τύπους, συγκεκριμένα θεωρήματα και σχεδόν τυποποιημένες διαδικασίες. Τις περισσότερες φορές, η επίλυση προβλημάτων είναι μία διαδικασία μιμητισμού, αφού με σχεδόν απροκάλυπτο τρόπο ο μαθητής καλείται να επαναλάβει τα βήματα που ακολούθησε κάποιος άλλος λύτης – συνήθως ο διδάσκων – σε κάποιο παρόμοιο πρόβλημα. Αν και αυτή πρακτική είναι αρκετά συνηθισμένη στη μαθηματική μας – και όχι μόνον – εκπαίδευση, θεωρούμε ότι, αν εφαρμόζεται χωρίς ίχνος ανάληψης πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών και με τον αναχρονιστικό από καθ΄ έδρας μονόλογο ενός

«διδάσκοντος» που «κατέχει» τη «γνώση», τα αποτελέσματα είναι για πολλούς μαθητές είναι καταστροφικά.

Αντίθετα, τα Α.Τ.Π. απαιτούν από τους μαθητές να διατυπώσουν και να αποκαλύψουν τη σκέψη τους, έτσι επιτρέπουν χωρίς να το θέλουν, να γνωρίσει ο διδάσκων τον τρόπο με τον οποίο αυτοί σκέπτονται, αφού αναγκάζονται να διατυπώνουν ερωτήματα, να αποκαλύπτουν το πώς αντιλαμβάνονται μία δεδομένη κατάσταση ή μία κατάσταση την οποία καλούνται να χειριστούν και να ελέγξουν και να κάνουν φανερή τη γλώσσα και τις έννοιες που έχουν διαμορφώσει για να εκφράσουν τις ιδέες τους και τις αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούν για επιλύσουν τα προβλήματα αυτά.

Οι ερευνητές της Διδακτικής των Μαθηματικών συμφωνούν σε κάποια βασικά σημεία σχετικά με τη διαδικασία χειρισμού Α.Τ.Π. Τα σημεία αυτά είναι:

α) οι μαθητές συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα, διότι τέτοιου είδους διαδικασίες από τη φύση τους δίνουν ευκαιρίες σε πολλούς από αυτούς να διατυπώνουν εικασίες και παρατηρήσεις,

β) οι μαθητές βιώνουν τη χαρά της ανακάλυψης, αφού οι ανακαλύψεις και τα ευρήματα θεωρούνται δικά τους, αν γίνουν δεκτά ως τέτοια από την πλειοψηφία των μαθητών της τάξης,

γ) κατά την επίλυση Α.Τ.Π. είναι έκδηλη η ανάγκη αρκετών μαθητών να αποδείξουν τους ισχυρισμούς που έχουν διατυπώσει ως εικασίες, αλλά και η ανάγκη αιτιολόγησης όσων αρνούνται την ορθότητα των εικασιών αυτών,

δ) είναι πολύ δύσκολο ο διδάσκων να μην παρασυρθεί αρκετές φορές σε ρόλο εκπαιδευτή προβλημάτων κλειστού τύπου, ρόλο τον οποίο είναι προορισμένος και εκπαιδευμένος να παίζει από το σύστημα στο οποίο ο ίδιος φοίτησε,

ε) ο διδάσκων βρίσκεται πολλές φορές σε δυσχερή θέση, επειδή η ίδια η διαδικασία διατύπωσης και επίλυσης Α.Τ.Π. δεν ελέγχεται εύκολα και κρύβει απρόσμενες εκπλήξεις κυριότερη από τις οποίες είναι η αδυναμία συγκεκριμένης απάντησης σε μία απροσδόκητη εικασία.

Η διαδικασία των Α.Τ.Π. συνεπάγεται αλλαγές στο ρόλο του διδάσκοντος, και συνεπώς διαφοροποιεί, έστω και προσωρινά τις σχέσεις μαθητών και διδάσκοντος. Σε τέτοιου είδους διαδικασίες, ο διδάσκων πρέπει να «ξεχάσει» το συνήθη ρόλο του ειδικού και να αντιμετωπίσει ένα Α.Τ.Π. μερικές φορές από ισότιμη στην κυριολεξία θέση με τους μαθητές του, όσο κι αν αυτό είναι δύσκολο και περίεργο όχι μόνο για τον ίδιο αλλά και για αυτούς. Αν ο διδάσκων θεωρεί ότι είναι άμεση προτεραιότητα για τη διδασκαλία των Μαθηματικών η επίλυση προβλημάτων, οποιαδήποτε προκλητική μορφή αυτά κι πάρουν, τότε η αναζήτηση και επιλογή προβληματικών καταστάσεων πρέπει να είναι μέρος των δραστηριοτήτων του και εμπλουτισμού του «οπλοστασίου του». Ένα άλλο στοιχείο το οποίο πρέπει να προσέξει ο διδάσκων για την επιτυχή επίλυση Α.Τ.Π. είναι η ανάγκη να βελτιώσει το συντονισμό της ομαδικής εργασίας μέσα στην τάξη και να ενθαρρύνει τη διατύπωση πρωτότυπων απόψεων και προβληματισμού.

Τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι από τη διαδικασία επίλυσης Α.Τ.Π. προκύπτουν τριών ειδών τέτοιου τύπου προβλήματα:

Προβλήματα που προσεγγίζονται με πολλούς τρόπους, αλλά έχουν μία λύση.

Προβλήματα που δέχονται πολλές λύσεις και μερικές φορές απρόσμενες.

Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις τα ανοικτού τύπου προβλήματα οδηγούν σε άλλα προβλήματα, τα οποία μερικές φορές «απομακρύνονται» πολύ από το αρχικό.

Αυτή η παραγωγή «βοηθητικών» προβλημάτων είναι βασικό και ουσιώδες χαρακτηριστικό προϊόν της διαδικασίας διατύπωσης και επίλυσης των Α.Τ.Π.

Μολονότι είναι φανερό, θεωρούμε σημαντικό να σημειώσουμε ότι τα Α.Τ.Π. συνδέονται στενά με την έννοια της εικασίας. Ο μαθητής που ανακοινώνει ένα ερώτημα στην τάξη είναι αναγκασμένος να χρησιμοποιεί μία «ακριβή γλώσσα», ώστε να γίνει κατανοητός από τους συμμαθητές του, και όχι να μεταχειρίζεται μία «επίσημη γλώσσα» για να ευχαριστήσει τον καθηγητή του ή να βαθμολογηθεί από αυτόν.

Τα Α.Τ.Π. είναι από τη φύση τους μία προσπάθεια διατύπωσης σαφών και ενδιαφερουσών εικασιών. Η εικασία αποτελεί μία βασική επιστημονική μέθοδο, αφού κάθε επιστήμη από μία άποψη είναι ουσιαστικά μία διαδικασία κατασκευής, επαλήθευσης ή απόρριψης εικασιών. Ο μαθητής πολλές φορές δεν γνωρίζει ότι έχει διατυπώσει μία εικασία, την οποία κανείς μαθηματικός μέχρι τη στιγμή εκείνη δεν έχει καταφέρει να επαληθεύσει ή να απορρίψει. Υπάρχουν διάσημες εικασίες τις οποίες μπορούμε να συναντήσουμε κατά την προσπάθεια κατασκευής ενός Α.Τ.Π. Τέτοια παραδείγματα ερωτημάτων που μπορούν να διατυπωθούν στην τάξη είναι η εικασία του Γκόλντμπαχ ότι «κάθε άρτιος αριθμός γράφεται ως άθροισμα δύο πρώτων αριθμών», ή η εικασία των «δίδυμων πρώτων», δηλαδή ότι υπάρχουν άπειρα ζεύγη δίδυμων πρώτων αριθμών Δύο πρώτοι αριθμοί λέγονται δίδυμοι, όταν διαφέρουν κατά δύο μονάδες. Για παράδειγμα, τα ζεύγη των αριθμών (5, 7) και (11, 13) είναι ζεύγη διδύμων. Το μέγιστο ζεύγος δίδυμων πρώτων που γνωρίζουμε μέχρι σήμερα είναι το ζεύγος (242206083□238880 – 1, 242206083□238880 +1). Οι αριθμοί αυτοί περιέχουν από 11.713 ψηφία ο καθένας.. Ο μαθητής που διατυπώνει μία εικασία αισθάνεται την ανάγκη της επαλήθευσής της (απόδειξης), ώστε να πείσει τους συμμαθητές του, αλλά και τον εαυτό του, για την ορθότητά της. Κάτι ανάλογο συμβαίνει με τους συμμαθητές του. Μάλιστα, η απουσία της αυθεντίας του διδάσκοντος, αφού δεν διατυπώνει αυτός το πρόβλημα, κάνει τους τελευταίους δύσπιστους, με αποτέλεσμα να επιζητούν αποδεικτικά επιχειρήματα.

Υπογραμμίζουμε αυτό που είναι γνωστό σε όλους μας, ότι δηλαδή από την κλασικού τύπου επίλυση προβλημάτων λείπει ο πειραματισμός και η αυτενέργεια. Αντίθετα, τα Α.Τ.Π. επιτρέπουν την εικασία και τη δοκιμή. Ορισμένα από αυτά είναι ιδιαίτερα κατάλληλα να διαμορφώσουν συμπεριφορές γνήσιας έρευνας, αλλά και γνήσιας ερευνητικής διάθεσης, σημαντικό στοιχείο για κάθε υγιή πνευματική ενασχόληση. Οι Γάλλοι ερευνητές σχετικά με τα Α.Τ.Π. έχουν διατυπώσει μία ενδιαφέρουσα ακολουθία βημάτων την οποία υποτίθεται ακολουθεί ο μαθητής, ή πρέπει να ακολουθεί, ενώ θεωρούν ότι ο ουσιώδης ρόλος του διδάσκοντος είναι ο ρόλος του εμψυ-

χωτή της τάξης Ο διδάσκων πρέπει να εφαρμόζει μία παιδαγωγική ενθάρρυνσης, βλέπε Arsac G. et al. (1985).. Η ακολουθία αυτή είναι:Ψάχνω – δοκιμάζω – εικάζω – ανακαλύπτω – αποδεικνύω.

Πολλοί μαθητές για να απορρίψουν την εικασία ή τη βεβαιότητα ενός συμμαθητή τους καταφεύγουν στη αναζήτηση αντιπαραδείγματος. Άλλοι πάλι μαθητές διατυπώνουν κάποια εικασία, η οποία έχει προκύψει μετά από κάποιες δοκιμές και συλλογή εμπειρικών δεδομένων. Και οι δύο πρακτικές συνιστούν πολύ γόνιμες αναζήτησες και διαδικασίες που περιέχουν, αν και σε απλοϊκή μορφή, χαρακτηριστικά της επιστημονικής έρευνας και αναζήτησης. Με την προσπάθεια διατύπωσης και επίλυσης Α.Τ.Π. αντιλαμβανόμαστε ότι και τα Μαθηματικά είναι μία πειραματική επιστήμη, η οποία επισημοποιεί και επικυρώνει τα συμπεράσματά της μέσω της διαδικασίας της μαθηματικής απόδειξης.

Ένα σημαντικό ερώτημα σχετικό με τη διδασκαλία των Α.Τ.Π. είναι το αν αυτά απαιτούν υψηλού επιπέδου μαθηματική σκέψη. Η απάντηση μάλλον σχετίζεται με τις ικανότητες και τις εμπειρίες που έχουν οι συμμετέχοντες. Η εμπλοκή μας με τα Α.Τ.Π. αν και μικρή έχει δείξει ότι ισχυροί λύτες διατυπώνουν ιδιαίτερα ελκυστικά και δύσκολα προβλήματα, ανεξάρτητα αν δεν είναι σε θέση πάντα να τα επιλύσουν. Εναπόκειται στην εμπειρία κυρίως του διδάσκοντος να επιλέξει τα κατάλληλα Α.Τ.Π. και να στρέψει τα ερωτήματα που σχετίζονται με αυτά σε ένα επίπεδο που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές δυνατότητες των μαθητών του. Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητο να διατυπώνονται σαφή ερωτήματα με μαθηματικό περιεχόμενο. Αυτό είναι ένα βασικό ζητούμενο της διαδικασίας επίλυσης Α.Τ.Π.

Βιβλιογραφία:

Θωμαΐδης Γ. & Πούλος Α., 2000, *Διδακτική της Ευκλείδειας Γεωμετρίας*. Θες/κη, Εκδ. Ζήτη.

ΕΠΕΑΕΚ. Έργο ΣΕΠΠΕ. *Σχολεία εφαρμογής Πειραματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης,. Επίλυση Προβλήματος* – Ανοικτά Προβλήματα. (1999). Υπεύθυνος προγράμματος Στέφανος Μαρτίνοβιτς. Σέρρες – Θεσσαλονίκη, ΥΠ.Ε.Π.Θ – Π.Ι.

Ερευνητική Ομάδα Παν.Πατρών, (1998). Δδιαδικασία επίλυσης προβλημάτων, *Διάσταση,*

Κοθάλη Ε. (1990). Τα ανοικτά προβλήματα, *Ευκλείδης Γ΄ , Νο 24*, σ. 54 -73.

Κόσσυβας Γ. (1995). Προσεγγίσεις της έννοιας του ανοικτού προβλήματος στη διδασκαλία των Μαθηματικών, *Ευκλείδης Γ΄, Νο 43*, σ. 11-34.

Arsac G. et al, (1985). *Probleme ouvert et situation proleme*. IREM Lyon / France.

Arzarello, F., Micheletti, C., Olivera, F., Robutti, O. and Paola, D. (1998). «A model for analyzing the transition to formal proofs in Geometry». *Proceedings of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematical Education.* Stellenbosch, South Africa, Vol. 2, 24-31.

Becker J & Shimuda S. (1997). The Open-ended Approach. A new proposal for teaching Mathematics. N.C.T.M., USA - Japan.

Boero, P., Garuti, R. and Marriotti, M.(1996). «Some dynamical mental processes underlying processing and proving conjectures». *Proceedings of the 20th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematical Education.* Valencia, Spain, vol.2, 121-128.

De Vecchi Gerard (2003) Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί. Μετ. Ιωάννης Καλογνώμης. Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα.

Shimada, S. (1997). «The significance of an open-ended approach», In J. Becker and S. Shimada (Eds): *The Open-Ended Approach: a new proposal for teaching mathematics*, NCTM, Reston, VA.

Simon, M. (1996). «Beyond Inductive and Deductive Reasoning: the search for a sense of Knowing». *Educational studies in mathematics*, 30, 197- 210

Οικολογία – Ροή Ενέργειας- Πρωτογενής Παραγωγικότητα: εφαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας στην οργάνωση του μαθήματος Βιολογίας Γενικής Παιδείας στη Γ τάξη του ΓΕΛ

Καλαθάκη Μαρία
Δρ Βιολογίας

Περίληψη

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της προτεινόμενης διδασκαλίας αφορά στην ενότητα της Ροής Ενέργειας σε ένα οικοσύστημα, και ειδικότερα στην Πρωτογενή Παραγωγικότητα. Αναφέρεται σε μια διδακτική ώρα του μαθήματος της Βιολογίας Γενικής Παιδείας Γ τάξης του Γενικού Λυκείου και περιλαμβάνει την παραγωγή του απαιτούμενου εκπαιδευτικού υλικού. Η νέα ύλη παρουσιάζεται με εισήγηση και συζήτηση εξειδικευμένων διαφανειών που δημιουργήθηκαν για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του μαθήματος, το οποίο εξετάζεται ενδοσχολικά και σε πανελλήνιο επίπεδο.

Στο μαθητή χορηγείται πολυσέλιδο έντυπο με το διάγραμμα ροής του μαθήματος, το φύλλο εργασίας, τα παράλληλα κείμενα και το έντυπο αυτοαξιολόγησής του. Το διάγραμμα ροής περιέχει το θέμα, τους γνωστικούς στόχους και τις δραστηριότητες που σχεδιάζεται να υλοποιηθούν εντός και εκτός σχολείου, όπως είναι οι συνθετικές εργασίες, οι ασκήσεις και οι οδηγίες για την άσκηση υπαίθρου.

Οι μαθητές παρακολουθούν και συμπληρώνουν φύλλο εργασίας που ακολουθεί τη ροή της διδασκαλίας και αυτοαξιολογούνται, έμμεσα και η διδασκαλία, στο τέλος της διδακτικής ώρας.

Λέξεις Κλειδιά: οργάνωση μαθήματος Βιολογίας, μεθοδολογία διδασκαλίας, τρόποι επίτευξης διδακτικών στόχων

Εισαγωγή

Η σχεδίαση των ενεργειών και δραστηριοτήτων σε οποιοδήποτε τομέα της σύγχρονης ζωής κρίνεται ως βασικός παράγοντας επιτυχίας. Η διαδικασία της σχεδίασης υιοθετείται και στον χώρο της εκπαίδευσης, στον τομέα της διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός μιας διδασκαλίας είναι συστηματική διαδικασία, κατά την οποία παίρνονται αποφάσεις σχετικά με τη μορφή και το περιεχόμενό της και καθορίζεται η ακολουθία των διδακτικών ενεργειών που οφείλουν να γίνουν σε ένα μάθημα (Borich G., 1988). Ο εκπαιδευτικός γίνεται πιο αποτελεσματικός στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και πιο επιδέξιος στην εκτέλεση του έργου του αφού έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει ευρύ φάσμα στρατηγικών, μεθόδων και τεχνικών (Τριλιανός Θ., 1991).

Η Βιολογία της Γ τάξης του Γενικού Λυκείου, ως μάθημα Γενικής Παιδείας, σκοπεύει στη συμπλήρωση της γενικής παιδείας των μαθητών και εξετάζεται ενδοσχολικά και σε πανελλήνιο επίπεδο. Διδάσκεται από Βιολόγους, Χημικούς, Φυσικούς ή Φυσιογνώστες, σε όλους τους μαθητές της Γ τάξης, μία ώρα κάθε εβδομάδα, για 18-20 ώρες συνολικά τη σχολική χρονιά. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της είναι πλήρως εναρμονισμένο με την εξεταστέα ύλη του μαθήματος στις Πανελλήνιες Εξετάσεις και συνεπώς ακριβώς καθοριζόμενο από το ΥΠΕΠΘ στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς. Αν και η διδακτέα ύλη περιορίζεται σε καθορισμένες σελίδες των σχολικών εγχειριδίων, αφήνει περιθώρια εμπλουτισμού, αποσαφηνίσεων και προεκτάσεών της, που μπορούν να αποτελέσουν πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς που τη διδάσκουν.

Η προτεινόμενη οργάνωση διδασκαλίας επιχειρήθηκε κατά την πραγματοποίηση μιας δειγματικής διδασκαλίας το 2005, στα πλαίσια της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ4 στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) Ηρακλείου Κρήτης. Αφορά στην ενότητα της Ροής Ενέργειας σε ένα οικοσύστημα, και ειδικότερα στην Πρωτογενή Παραγωγικότητα, σημαντική ενότητα της εξεταστέας ύλης, από την οποία στο παρελθόν έχουν δοθεί αρκετά θέματα στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Αναφέρεται σε μια διδακτική ώρα και περιλαμβάνει την παραγωγή του απαιτούμενου εκπαιδευτικού υλικού στηριζόμενη στη Μεθοδολογία της Διδασκαλίας (Τριλιανός Θ., 1991) με βάση τα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας.

Ο τρόπος οργάνωσης αυτής της διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει ως οδηγός για τα μαθήματα της Βιολογίας, της Φυσικής και της Χημείας στο Λύκειο και στο Γυμνάσιο. Ειδικότερα, έχει σκοπό να βοηθήσει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να γίνουν αποτελεσματικότεροι στο διδακτικό τους έργο.

Η σχολική διδασκαλία είναι ένα οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων, πνευματικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών για την προώθηση της μάθησης των μαθητών (Χαραλαμπόπουλος Β. 1987). Η διατύπωση των διδακτικών στόχων της δεν είναι εύκολο έργο. Απαιτεί ιδιαίτερη επιδεξιότητα και πολλή άσκηση ώστε να γίνει με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια και σαφήνεια. Σύμφωνα με τους Mager R. (1962) και Borich G. (1988) χρειάζεται να ακολουθηθούν αυστηρές οδηγίες και περιορισμοί. Στο συγκεκριμένο μάθημα, οι γνωστικοί στόχοι, εκτός από την ικανοποίηση των σκοπών του μαθήματος, υπαγορεύονται έμμεσα και από τις απαιτήσεις των θεμάτων που δίνονται κάθε χρόνο στις Πανελλήνιες Εξετάσεις.

Η διδασκαλία στοχεύει στην ανάπτυξη τριών μεγάλων περιοχών, της γνωστικής, της συναισθηματικής και της ψυχοκινητικής (Mager R ,1985), ακολουθώντας την ταξινομία των διδακτικών στόχων του Bloom B. και των συνεργατών του.

Στο τέλος της διδακτικής ενότητας, οι μαθητές αναμένεται να έχουν ξεκαθαρίσει τους όρους φυτική βιομάζα, πρωτογενή παραγωγή και παραγωγικότητα, να γνωρίζουν και να χειρίζονται στην επίλυση των ασκήσεων τους όρους πρωτογενή παραγωγή και παραγωγικότητα και να διαχωρίζουν την καθαρή από τη μικτή πρωτογενή παραγωγικότητα, να αναφέρουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρωτογενή παραγωγικότητα στα χερσαία και υδάτινα οικοσυστήματα και να εξηγούν τον τρόπο που αυτοί δρουν, να έχουν αντιληφθεί τις διαφορές στην παραγωγικότητα στους διάφορους τύπους των οικοσυστημάτων. Σε ότι αφορά την άσκηση υπαίθρου, οι μαθητές θα είναι σε θέση να περιγράφουν τη μέθοδο του θερισμού και να μπορούν να την εφαρμόσουν στην πράξη.

Η διδασκαλία αυτής της ενότητας, όπως και των υπολοίπων, οφείλει να συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στην αυτογνωσία και αυτοεκτίμησή τους, στην καλλιέργεια του σεβασμού και της πειθαρχίας στις απαιτήσεις του μαθήματος και της ομάδας.

Μεθοδολογία

Στο σχολείο κυριαρχούν οι βασικές διαδικασίες, της διδασκαλίας και της μάθησης. Η σύνδεση και η αλληλεπίδρασή τους φαίνεται από το ότι η μεν σχολική μάθηση βασίζεται κυρίως στη διδασκαλία, η δε επιτυχία μιας διδασκαλίας κρίνεται συνήθως από την ικανότητα του μαθητή να συγκρατεί μόνιμα και να χρησιμοποιεί σωστά τη γνώση που διδάχτηκε. Επειδή μια διδασκαλία δε συνεπάγεται πάντοτε τη μάθηση και οποιαδήποτε μάθηση δεν είναι αποτέλεσμα διδασκαλίας, μια διδασκαλία θα αποδειχθεί χρήσιμη και αποτελεσματική όταν ο δάσκαλος λαμβάνει υπόψη του τις αρχές και τους νόμους της μάθησης (Gagne R. & Briggs L., 1979, Φλουρής Γ., 1984). Σύμφωνα με τη θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών, ο δάσκαλος μπορεί να επηρεάσει θετικά το φαινόμενο της μάθησης, αν χρησιμοποιήσει κατάλληλες διδακτικές ενέργειες. Τέτοιες είναι η διέγερση της προσοχής των μαθητών, η χρήση οδηγιών, εποπτικών μέσων, υπαινιγμών και ερωτήσεων αλλά κυρίως η οργάνωση της μαθησιακής ύλης σύμφωνα με κάποιες αρχές και κανόνες (Gagne R., 1985).

Ο καθορισμένος και μεγάλος όγκος νέας γνώσης που πρέπει να μεταβιβαστεί μέσα σε περιορισμένο χρόνο εξυπηρετείται από τη χρήση στοιχείων της άμεσης (δασκαλοκεντρικής) μεθόδου διδασκαλίας, δεδομένου ότι αναφέρεται σε ακαδημαϊκά επικεντρωμένες τάξεις που χρησιμοποιούν οργανωμένη σε λογική σειρά (διδακτέα) ύλη (Rosenshine B., 1979). Η μεγάλη ηλικία των μαθητών και η υψηλή βαθμίδα των διδακτικών στόχων οδηγεί συνήθως στην επιλογή της έμμεσης (μαθητοκεντρικής) διδακτικής στρατηγικής όπου ο ρόλος του δασκάλου είναι περισσότερο καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και συντονιστικός. Ο μαθητής αυτενεργεί, παράγει γνώση, ανακαλύπτει, ερευνά, πειραματίζεται, εμβαθύνει, κατανοεί (Παπάς Α.Ε., 1987). Τα αποτελέσματα των διδακτικών στόχων της έμμεσης διδασκαλίας δεν είναι μόνο γεγονότα, κανόνες, ακολουθίες ενεργειών, όπως στην άμεση αλλά έννοιες, διαδικασίες, σημασίες, τύποι, εμβαθύνσεις, αφαιρέσεις (Borich G., 1988).

Το μάθημα μιας διδακτικής ώρας αποτελεί τον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας στα σχολεία και ο ρόλος του σχεδίου διδασκαλίας του είναι αποφασιστικός (Arends R., 1988). Οι περισσότεροι ερευνητές (Τριλιανός Θ., 1991, Cohen L. & Manion L., 1989, Arends R., 1988) συμφωνούν στα βασικά στοιχεία που πρέπει να έχει κάθε επιτυχημένο σχέδιο διδασκαλίας. Αυτά είναι οι στόχοι, το περιεχόμενο του μαθήματος, οι διδακτικές μέθοδοι, τα υλικά, τα μέσα, οι ασκήσεις, η οργάνωση και η διαδικασία της αξιολόγησής του.

Για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό μιας διδασκαλίας, επιβάλλεται να λαμβάνονται υπόψη οι σκοποί και το περιεχόμενο του μαθήματος, οι μαθητές που απευθύνεται, η γνώση των διδακτικών μεθόδων και μέσων οργάνωσής του (Mager R., 1962, Gagne R., 1979). Πρώτα προσδιορίζονται, με ακρίβεια και σαφήνεια, οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι, έπειτα προγραμματίζονται οι στρατηγικές και οι διδακτικές ενέργειες που θα βοηθήσουν στην υλοποίηση των σκοπών και στόχων και τέλος καθορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης και μέτρησης των αποτελεσμάτων (Τριλιανός Θ., 1991). Ευρεία απήχηση βρίσκει σήμερα το σχέδιο ωριαίας διδασκαλίας του R. Slavin (1988) το οποίο έχει σημαντική ελαστικότητα ως προς τις μορφές που

μπορεί να πάρει ανάλογα με το περιεχόμενο του μαθήματος που εφαρμόζεται. Στο σχέδιο αυτό διακρίνονται τα εξής στάδια: ανακοινώνονται οι διδακτικοί στόχοι, ανακαλείται στη μνήμη η προαπαιτούμενη γνώση, παρουσιάζεται η νέα ύλη, διαπιστώνεται ο βαθμός κατανόησής της με ερωτήσεις, παρέχονται ευκαιρίες για εξάσκηση στη νέα ύλη με ανάθεση εργασιών και ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της μαθητικής εργασίας.

Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία κάθε θεματικής Ενότητας του μαθήματος στηρίζεται στον αρχικό ετήσιο προγραμματισμό, ο οποίος καταρτίζεται, με μονάδα διαχωρισμού τη διδακτική ώρα, διάρκειας περίπου 45 λεπτών και με βάση τις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ που αφορούν τη Διδακτέα και Εξεταστέα Ύλη. Σύμφωνα με τον Ausubel D.(1968), έργο του δασκάλου είναι να επιλέξει την κατάλληλη ύλη και να οργανώσει τα μαθήματα κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προχωρεί από τα γενικά στα επί μέρους, από το όλον στο μέρος.

Για τη διδασκαλία του μαθήματος της Βιολογίας Γενικής Παιδείας στη Γ τάξη του Γενικού Λυκείου, είναι αναγκαία η ανάπτυξη ιδιαίτερης διδακτικής μεθοδολογίας και η παραγωγή εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού που να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Το μάθημα είναι υποχρεωτικό και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι προέρχονται και από τις τρεις Κατευθύνσεις σπουδών του Λυκείου, τη Θετική, τη Θεωρητική και την Τεχνολογική. Έχουν σχετικά υψηλό ενδιαφέρον για το μάθημα, μιας και αρκετοί επιλέγουν να εξεταστούν σε πανελλήνιο επίπεδο αλλά και επειδή η βαθμολογία αυτού του μαθήματος συμβάλλει σημαντικά στην εξαγωγή του βαθμού αποφοίτησης από το Λύκειο και του βαθμού πρόσβασης στα ΑΕΙ. Λίγοι από τους μαθητές παρακολουθούν το πρόγραμμα μαθημάτων της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης στα Λύκεια, ενώ οι περισσότεροι φροντιστηριακά μαθήματα. Ένα μικρό ποσοστό δεν έχει εξωσχολική βοήθεια σ' αυτό το μάθημα. Οι προσδοκίες λοιπόν των μαθητών από το μάθημα είναι ποικίλες και σχετίζονται με τους σκοπούς του μαθήματος και τους προσωπικούς τους στόχους. Η πρόθεση ενός μαθητή για την επίτευξη κάποιου σκοπού επηρεάζει πολύ το τι αυτός θα προσέξει, πως θα το κωδικοποιήσει και πως θα οργανώσει τη μελέτη του (Τριλιανός Θ., 1992).

Διευκόλυνση στο έργο του εκπαιδευτικού αποτελεί η ακριβής γνώση όλων όσων μπορεί να έχει στη διάθεσή του στο σχολείο που εργάζεται. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας καθορίζουν οι νόμοι, τα υπουργικά διατάγματα και οι οδηγίες που έχουν κατά καιρούς σταλεί από το ΥΠΕΠΘ και τους φορείς του και αφορούν το μάθημα της Βιολογίας. Η πολύ καλή γνώση της ψηφιακής τεχνολογίας, η άνετη πρόσβαση στο Internet, στη δανειστική βιβλιοθήκη και στο Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών του Λυκείου, στο εκπαιδευτικό υλικό που κατά καιρούς έχει σταλεί στα σχολεία από τα ΕΚΦΕ και από τα γραφεία των Συμβούλων ΠΕ4 βοηθούν εξαιρετικά τον εκπαιδευτικό στην απαιτητική προετοιμασία του μαθήματος. Τα εργαστήρια Φυσικών Επιστημών των Γενικών Λυκείων έχουν την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, όπως είναι το διαφανοσκόπιο με τις κατάλληλες διαφάνειες και μαρκαδόρους, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής με το σύνηθες λογισμικό word, Power Point, επεξεργασίας εικόνας και video, συνδεμένος με προβολέα, σαρωτή, εκτυπωτή και Διαδί-

κτυο. Διαθέτει επίσης οθόνη προβολής και υαλοπίνακα. Οι βιβλιοθήκες των Γενικών Λυκείων διαθέτουν βιβλία, εκπαιδευτικά πακέτα και videos, σύνδεση στο Διαδίκτυο. Είναι χώροι βιβλιογραφικής διερεύνησης στους οποίους, μαθητές και εκπαιδευτικοί, στα διαλείμματα και στα κενά τους, μπορούν να εργαστούν σε ομάδες με ανάλογη καθοδήγηση. Το οργανωμένο προσωπικό αρχείο, που εκπαιδευτικός δημιουργεί με τα χρόνια, καθώς επίσης, οι καλές σχέσεις και συνεργασία που μπορεί να αναπτύσσει με άλλους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο σχολείο του ή αλλού συμβάλλουν στην επίλυση απορίων και, σε πολλές περιπτώσεις, στην αντιμετώπιση δυσκολιών που αφορούν το μάθημα και τους μαθητές.

Κατατοπιστικοί είναι οι δικτυακοί τόποι του Γραφείου Κοινωνίας της Πληροφορίας του ΥΠΕΠΘ htpp://www.ypepth.gr/ktp, σύνδεσμος Εκπαιδευτικό Υλικό, Προϊόντα Εκπαιδευτικού Λογισμικού και της Εκπαιδευτικής Πύλης του ΥΠΕΠΘ www.e-yliko.gr και της Τεχνικής Στήριξης Εργαστηρίων http://ts.sch.gr για εκπαιδευτικό υλικό που έχει παραχθεί σε θέματα Βιολογίας, σε δειγματικές διδασκαλίες, κλπ (Σχετ. εγκύκλιος 127192/ΚΓ 14-11-2003, ΥΑ Γ2/64885/21-6-2002).

Η οργάνωση και η χρήση της μαθησιακής ύλης σύμφωνα με κάποιες αρχές και κανόνες (Gagne R., 1985) συμβάλλει σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Στην αρχή της διδακτικής ώρας δίνεται στους μαθητές πολυσέλιδο έντυπο, συνοπτικό και κατατοπιστικό, ικανό να τραβήξει την προσοχή τους, που περιέχει το διάγραμμα ροής του μαθήματος, το φύλλο εργασίας, τα παράλληλα κείμενα και το έντυπο αυτοαξιολόγησής τους. Το διάγραμμα ροής περιέχει το θέμα, τους γνωστικούς στόχους και τις δραστηριότητες που σχεδιάζεται να υλοποιηθούν εντός και εκτός σχολείου, όπως είναι οι συνθετικές εργασίες, οι ασκήσεις, ο δανεισμός βιβλίων και videos από τη σχολική βιβλιοθήκη και η άσκηση υπαίθρου. Η έρευνα έχει δείξει ότι η εστίαση των μαθητών στο θέμα (Borich G., 1988) και η ανακοίνωση των διδακτικών στόχων και ενεργειών που θα λάβουν χώρα, στα πλαίσια της κάθε διδασκαλίας, αυξάνει την απόδοσή τους (Φράγκου Χρ., 1984, Slavin R., 1988). Οι μαθητές, αφού ολοκληρώσουν το διάβασμα στα σπίτια τους, μπορούν να ελέγξουν σε ποιο βαθμό έχουν κατακτήσει τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.

Το σχέδιο μαθήματος

Το διάγραμμα ροής της διδασκαλίας καταρτίστηκε με βάση το περιεχόμενο και τη δομή της διδακτικής ενότητας «Πρωτογενής Παραγωγικότητα» από το σχολικό βιβλίο (2007) Βιολογίας Γ τάξης Γενικού Λυκείου, παράγραφος 2.2.3.

Στην αρχή της διδακτικής ώρας, στην πρώτη φάση της διδασκαλίας του μαθήματος, γίνεται διερεύνηση για το βαθμό κατοχής των προαπαιτούμενων βασικών οικολογικών εννοιών, ως επανάληψη τμήματος της ύλης που έχει μέχρι τώρα διδαχτεί Γίνεται με ερωτήσεις που έχουν σκοπό να ανασύρουν από τη μνήμη τις γνώσεις εκείνες που σχετίζονται με το αντικείμενο που θα διδαχθεί και αποσκοπούν στην κατανόηση και απόκτηση της νέας γνώσης (Ausubel D., 1968, Boric G., 1988).

Οι προκαταρκτικές ερωτήσεις αφορούν το οικοσύστημα, τους βιοτικούς και αβιοτικούς παράγοντες, τους παραγωγούς και τους καταναλωτές, τη ροή ενέργειας στα τροφικά πλέγματα και επίπεδα των πυραμίδων των οικοσυστημάτων. Αποκαλυπτική είναι η διαγραμματική απεικόνιση της ροής ενέργειας σε ένα απλό τροφικό δίκτυο αρκτικού οικοσυστήματος (Λυκάκης, 1996) και οι απώλειες ενέργειας στην τροφική πυραμίδα (Biology Now, 2004). Επισήμανση απαιτείται στη φωτοσύνθεση που συμβαίνει στα θαλάσσια οικοσυστήματα δεδομένης της φωτοσυνθετικής δραστηριότητας του φυτοπλαγκτού και των υδρόβιων φυτών (Λυκάκης, 1992, Biologia una proposta didattica, 1998).

Η νέα ύλη παρουσιάζεται στους μαθητές με εισήγηση και με συζήτηση. Περιορισμένη αναφορά γίνεται στη φωτοσύνθεση, στις φωτοσυνθετικές χρωστικές και στους οργανισμούς που φωτοσυνθέτουν, ειδικότερα στο φυτοπλαγκτόν. Παρουσιάζονται τα αριθμητικά δεδομένα μετατροπής της ηλιακής ενέργειας σε χημική, η χημική εξίσωση της φωτοσύνθεσης. Γίνεται συζήτηση για την αποσαφήνιση των όρων βιομάζας, παραγωγής και παραγωγικότητας. Σε σχετική εικόνα, γίνεται σύγκριση πρωτογενούς παραγωγής και βιομάζας σε ένα δάσος (σχολικό βιβλίο ΑΠΕ, 1998). Το μεγαλύτερο μέρος της εισήγησης αναλώνεται στην Πρωτογενή Παραγωγικότητα. Εξάγεται η μονάδα μέτρησης της Πρωτογενούς Παραγωγικότητας ως φυσικού μεγέθους που έχει τη διάσταση του χρόνου και γίνεται διάκρισή της σε καθαρή και μικτή. Δίνεται συμπληρωματικά προς το σχολικό βιβλίο η σχέση ΚΠΠ=ΔW+D+H, όπου ΔW=υφιστάμενη βιομάζα, D=βιομάζα που νεκρώθηκε και αποδομείται, H=βιομάζα που καταναλώθηκε από τους φυτοφάγους οργανισμούς, σχέση που χρειάζεται στους αριθμητικούς υπολογισμούς των ασκήσεων.

Απαριθμούνται οι παράγοντες που καθορίζουν το μέγεθος της πρωτογενούς παραγωγικότητας, παράγοντες που ουσιαστικά επηρεάζουν το ρυθμό φωτοσύνθεσης, και παρουσιάζονται διαγράμματα μεταβολής της ταχύτητας της φωτοσύνθεσης σε συνάρτηση με την ένταση του φωτός και τη θερμοκρασία (Γαβαλάς, 1980). Δίνεται για σύγκριση, το γενικό πρότυπο α) εκθετικής απορρόφησης της ηλιακής ακτινοβολίας μετά του βάθους και β) της πρωτογενούς παραγωγικότητας μετά του βάθους (Barnes and Mann,1980 στο Λυκάκης, 1996).

Εικόνες με την ποικιλία παραγωγικότητας στα οικοσυστήματα του πλανήτη μας και της διαγραμματικής απεικόνισης της ετήσιας καθαρής πρωτογενούς παραγωγικότητας (κατ' εκτίμηση) των θαλάσσιων και χερσαίων οικοσυστημάτων (Λυκάκης, 1996) αποτυπώνουν το μέγεθος και γενικεύουν την εικόνα της Πρωτογενούς Παραγωγικότητας στη Γη.

Το Φύλλο Εργασίας περιέχει λίγες ερωτήσεις κλειστού τύπου στις οποίες, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μία σωστή απάντηση, ακολουθώντας τη ροή του μαθήματος. Περιέχει ερωτήσεις που αφορούν τη μονάδα μέτρησης της πρωτογενούς παραγωγικότητας ενός χερσαίου οικοσυστήματος, τις απώλειες ενέργειας στα επίπεδα των τροφικών πυραμίδων, τη σχέση βάθους και τιμών πρωτογενούς παραγωγικότητας, τα πλέον, και τα ελάχιστα, παραγωγικά οικοσυστήματα του πλανήτη μας.

Για ανακεφαλαιωτική συζήτηση προτείνεται η επίλυση σχετικών ασκήσεων που έχουν δοθεί στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Οι ασκήσεις αυτές παρέχουν τη δυνατότητα ανασκόπησης της θεωρίας με μορφή ερωτήσεων-απαντήσεων και ελέγχου του βαθμού κατανόησης της ύλης και αξιοποίησής της στην επίλυση προβλήματος (Rothstein P., 1990). Ενδείκνυται η από κοινού επίλυση του 1ου ερωτήματος του 4ου θέματος των Πανελληνίων Εξετάσεων του μαθήματος του έτους 2001, όπου δίνεται το διάγραμμα μεταβολής του μεγέθους των πληθυσμών υδρόβιων φωτοσυνθετικών οργανισμών, ζωοπλαγκτού και ψαριών που αποτελούν την τροφική αλυσίδα μιας λίμνης, μετά το τέλος της περιόδου των βροχοπτώσεων που έφεραν διαλυμένα λιπάσματα από παρακείμενες καλλιέργειες, και ζητείται να ερμηνευτεί η μορφή των καμπυλών.

Για την αξιολόγηση της διδασκαλίας, προτείνεται η συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές που είναι βασισμένο στο Φύλλο Περιοδικής Αυτοαξιολόγησης μαθητή (ΚΕΕ-ΥΠΕΠΘ,1999). Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, με δυνατότητες περισσοτέρων της μιας επιλογής, που έχουν προσαρμοστεί και αφορούν το πώς ο μαθητής βίωσε το μάθημα της ημέρας. Ο μαθητής ερωτάται πως ένιωθε κατά τη διάρκεια του μαθήματος (ενδιαφέρον, πλήξη, ικανοποίηση, άγχος, χαρά, απογοήτευση, υπεροχή, μειονεκτικότητα), αν κατανόησε εύκολα το μάθημα, αν συμμετείχε ενεργά στο μάθημα, αν είχε αδυναμία παρακολούθησης και που αυτή αποδίδεται (σε προσωπικούς λόγους ή σε ανεπάρκεια του τρόπου που διδάχτηκε το μάθημα, σε δυσκολία του θέματος του μαθήματος ή σε κάτι άλλο) και τέλος, πόσο ικανοποιημένος νομίζει ότι είναι ο καθηγητής του από αυτόν. Τα φύλλα εργασίας και αυτοαξιολόγησης παραδίνονται στον εκπαιδευτικό, στο διάλειμμα.

Η μέτρηση της φυτικής βιομάζας, κατά εποχή, σε ένα χερσαίο οικοσύστημα με τη μέθοδο του θερισμού, και ο ενδεικτικός υπολογισμός της μεταβολής της, που αποτελεί εκτίμηση της πρωτογενούς παραγωγικότητάς του, μπορεί να προγραμματιστεί να γίνει κατά τους 5 εκδρομικούς περιπάτους που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια του σχολικού έτους. Από ομάδες μαθητών λαμβάνονται νωπά δείγματα φυτικής βιομάζας από μερικές επιφάνειες 1 τμ, που οριοθετούνται από πλαίσια κατασκευασμένα από κλωστή μήκους 4 μ (Biologie heute 2G,1998). Τα φυτά που συλλέγονται ξηραίνονται, αν είναι δυνατόν, σε θερμοθάλαμο, καταρτίζεται πίνακας τιμών ξηρής (ή υγρής) φυτικής βιομάζας, ακολουθούν υπολογισμοί και γραφική απεικόνιση των εποχιακών μεταβολών της μετρηθείσας πρωτογενούς παραγωγικότητας. Παράλληλα, γίνεται διερεύνηση στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Οι εργασίες καταγράφονται στο βιβλίο δραστηριοτήτων του εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών και γίνεται λήψη βίντεο και φωτογραφιών.

Για το σπίτι, οι μαθητές παίρνουν εργασία, το διάβασμα της παραγράφου που διδάχτηκε, τη λύση των σχετικών ασκήσεων από το σχολικό εγχειρίδιο και τη μελέτη των παράλληλων κειμένων. Ασκήσεις για λύση προτείνονται οι 2-5 των σελίδων 81-83 του σχολικού εγχειριδίου (2007) και το 4ο θέμα των Πανελληνίων Εξετάσεων του μαθήματος για τα ημερήσια Ενιαία Λύκεια του 2004. Στο θέμα αυτό δίνεται διάγραμμα μεταβολής της φυτικής βιομάζας σε 1m2 επιφανείας ενός φρυγανικού οικοσυστήματος για μια χρονική περίοδο λίγων μηνών και ζητούνται η καθαρή πρωτογενής πα-

ραγωγικότητα από το Νοέμβριο έως τον Απρίλιο, να περιγραφεί η μέθοδος προσδιορισμού της, που είναι αυτή του θερισμού της άσκησης πεδίου, και να αναφερθούν οι παράγοντες που καθορίζουν το μέγεθός της. Επιπλέον, δίνονται σε φωτοτυπία ή σε ηλεκτρονική μορφή, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής από το Εγχειρίδιο Αξιολόγησης των μαθητών της Γ Λυκείου στη Βιολογία Γενικής Παιδείας, (ΚΕΕ, 1999) και τα Θέματα Βιολογίας που έχουν δοθεί στις Πανελλήνιες Εξετάσεις περιόδου 2000-2006 (ιστότοπος ΥΠΕΠΘ).

Επειδή με την παραγωγικότητα των οικοσυστημάτων κλείνει η ενότητα της Οικολογίας που αφορά στη ροή ενέργειας στα οικοσυστήματα, για επανάληψη, προτείνονται για λύση οι ασκήσεις του σχολικού βιβλίου Βιολογίας Γ Ενιαίου Λυκείου 2000 στη ροή ύλης και ενέργειας στα οικοσυστήματα και οι 11 ασκήσεις Οικολογίας που έστειλε στα σχολεία το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στις 21-1-2002 με τις λύσεις τους.

Τα παράλληλα κείμενα έχουν σκοπό να ενισχύσουν το θεωρητικό υπόβαθρο των υποψηφίων, να διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες και να καλλιεργήσουν την κρίση τους. Δίνονται σε αποσπάσματα από τα σχολικά εγχειρίδια Βιολογίας Γ τάξης Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας (2001), παράγραφος 2.2.3 περί Παραγωγικότητας, σελίδες 57-58, Βιολογίας Γ τάξης Γενικού Λυκείου 2ης Δέσμης (1998), παράγραφος 5.1 Α και 5.1 Β περί Παραγωγών, Δέσμευσης Ενέργειας και Φωτοσύνθεσης στο Υδάτινο Οικοσύστημα, σελίδες 196-198 και 208 αντίστοιχα, Βιολογίας Γ τάξης Γυμνασίου, (2002), παράγραφος 5.2 περί Υγροτόπων, σελίδες 138-139, Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών Β τάξης Ενιαίου Λυκείου, (1998) παράγραφος 2.2 περί Παραγωγικότητας, σελίδες 54-55.

Από τις σχολικές βιβλιοθήκες προτείνονται για δανεισμό τίτλοι σχετικών εκπαιδευτικών videos που οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν όποτε ευκαιρούν, όπως «Βιομάζα», «Αρκτική-Ανταρκτική», «Ακτές», «Έρημος», «Λίμνες και ποτάμια».

Οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες αναθέτονται στις ομάδες για να ερευνήσουν δικτυακούς τόπους και θεματικούς βιβλιοκαταλόγους. Αναφέρονται συνήθως σε ευρύτερες διδακτικές ενότητες και έχουν μακρύ χρονικό ορίζοντα. Μπορούν να έχουν θέμα σχετικά με την παγκόσμια πρωτογενή παραγωγικότητα ή τη ροή ενέργειας στα οικοσυστήματα Το επιστημονικό υλικό που συλλέγεται οργανώνεται από κοινού, ώστε να χρησιμοποιηθεί κατά την επανάληψη του κεφαλαίου στο τέλος της σχολικής χρονιάς και για να μείνει στο αρχείο του Εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών.

Συζήτηση

Μέχρι τη δεκαετία του ΄60, η κοινωνία αναζητούσε τον καλό και ολοκληρωμένο δάσκαλο, ο οποίος ενσάρκωνε μια ιδεώδη μορφή εκπαιδευτικού με πολλά προτερήματα και αρετές και με καθόλου ή ελάχιστες αδυναμίες και ελαττώματα (Εξαρχόπουλος Ν., 1961). Η έρευνα, από τότε και μετά, έχει κάνει στροφή προς τον αποτελεσματικό-στοχαστή δάσκαλο. Έχει προσδιορίσει χαρακτηριστικές συμπεριφορές του δασκάλου μέσα στη σχολική τάξη, που μπορούν να μετρηθούν με σταθμισμένα τεστ και θεωρούνται βασικές στην επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτές είναι η σαφήνεια, η ποικιλία, ο προσανατολισμός στο διδακτικό έργο, η ενθάρρυνση των μαθητών για ενασχόληση και η οργάνωση της διδασκα-

λίας κατά τρόπο που εξασφαλίζει την επιτυχία (Borich G., 1988, Reid K., 1988, Sprinthall N.and Sprinthall R., 1990, Slavin R., 1989)

Για να μπορέσουν να υλοποιηθούν οι γνωστικοί στόχοι του μαθήματος, πρέπει να κατακτηθούν οι παιδαγωγικοί (Duke D., 1979), γεγονός που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ., 1984, Πυργιωτάκης Ι., 1992), οι οποίοι πολύ συχνά συνειδητοποιούν πως οι διδακτικές μεθοδολογίες που έχουν διδαχθεί στη θεωρία, είναι ανεφάρμοστες στην πράξη. Γι αυτούς, πρωταρχικοί στόχοι που πρέπει να καταχτηθούν είναι η πειθαρχία μέσα στις μεγάλου μεγέθους τάξεις και η αντιμετώπιση της μαθητικής αδιαφορίας, των μαθησιακών δυσκολιών και των απρόβλεπτων καταστάσεων που μπορούν να συμβούν ανά πάσα στιγμή στα σχολεία.

Η διδασκαλία είναι μια σύνθετη ενέργεια που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της επιστήμης, της τέχνης και της τεχνικής. Ως τεχνική, η διδασκαλία χρησιμοποιεί μεθοδολογικά σχήματα και στρατηγικές τα οποία έχουν καλά σχεδιαστεί και οργανωθεί, χαρακτηρίζονται από ευκαμψία και προσαρμοστικότητα και λαμβάνουν πάντοτε υπόψη τους μαθητές, την ύλη και το περιβάλλον της τάξης (Χαραλαμπόπουλος Β. 1987). Η διδασκαλία ως τέχνη, εμπεριέχει τα στοιχεία της προσωπικής σύλληψης και δημιουργίας (Παπανούτσος Ε., 1976). Η επιλογή, σε μια διδασκαλία, των ενεργητικών στρατηγικών και των πιο σύγχρονων εποπτικών διδακτικών μέσων παρέχει τη δυνατότητα της προσέγγισης χωρικά και χρονικά απομακρυσμένων στόχων, χωρίς βέβαια να μειώνει τη σημασία και τη χρησιμότητα της προφορικής διδασκαλίας (Moldstad G.A., 1985).

Με συνοπτικές αναφορές και με τη χρήση του εξειδικευμένου εποπτικού υλικού, οι μαθητές μπαίνουν σταδιακά από το όλο στο μέρος (Ausubel D., 1968, Slavin R., 1988), από το κεφάλαιο (Οικολογία), στη θεματική ενότητα (Ροή Ενέργειας στα Οικοσυστήματα) και τελικά στη διδακτική ενότητα (Πρωτογενής Παραγωγικότητα). Η παρουσίαση της νέας ύλης γίνεται με σύντομη εισήγηση από τον εκπαιδευτικό και με επεξηγήσεις των διαφανειών που προβάλλονται.

Ο σχεδιασμός της είναι ιδιαίτερα επίπονη προσπάθεια, γίνεται όμως μια μόνο φορά για κάθε μάθημα, την πρώτη χρονιά που ο εκπαιδευτικός καλείται να το διδάξει. Τις επόμενες χρονιές, το διδακτικό υλικό που έχει παραχθεί χρησιμοποιείται ξανά, αυτούσιο ή με μικρές διορθώσεις. Αυτή η επαναλαμβανόμενη χρήση του προσφέρει και τη δυνατότητα περαιτέρω βελτίωσής του και εξαγωγής χρήσιμων συμπερασμάτων σχετικά με τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων Βιολογίας και άλλων μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών στο Λύκειο και στο Γυμνάσιο.

Βασική επιδίωξη του σχεδιασμού και της οργάνωσης αυτής της διδασκαλίας ήταν να αξιοποιηθούν κατά το δυνατόν, όλα τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας και ο σχολικός εξοπλισμός όπως αυτός έχει αναβαθμιστεί τα τελευταία χρόνια στα Γενικά Λύκεια. Η προετοιμασία της διδασκαλίας και η υλοποίηση της άσκησης υπαίθρου, δίνει την ευκαιρία συνεργασίας με εκπαιδευτικούς ίδιας και άλλων ειδικοτήτων, όπως των Μαθηματικών, της Πληροφορικής και της Ξένης Γλώσσας, της χρησιμοποίησης και άλλων σχολικών χώρων εκτός από την αίθουσα διδασκαλίας, όπως είναι του εργαστηρίου των Φυσικών Επιστημών, της Πληροφορικής και της σχολικής

Βιβλιοθήκης. Προάγει την εξάσκηση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και σε εξειδικευμένο λογισμικό, στη χρήση βίντεο, φωτογραφικής μηχανής, φωτοτυπικού κ.ά (Crocker A., 1985). Εισάγει στη φιλοσοφία και στις βασικές αρχές της επιστημονικής έρευνας στις Φυσικές Επιστήμες που είναι η πειραματική διαδικασία, η στατιστική επεξεργασία των μετρήσεων και η συζήτηση των αποτελεσμάτων με τη χρήση εξειδικευμένης βιβλιογραφίας.

Αυτή η δειγματική διδασκαλία έχει δυο σημαντικές διαφοροποιήσεις, στο σχεδιασμό της, από τις συνηθισμένες, καθημερινές διδασκαλίες. Δεν αφιερώνει, αποκλειστικά, χρόνο στην εξέταση του προηγούμενου μαθήματος. Προτιμήθηκε να αναλυθεί περισσότερο και να προσεγγιστεί πολύπλευρα το διδακτικό αντικείμενο, να υπάρχει επαρκής χρόνος ώστε να μιλήσουν όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές, απαντώντας σε ερωτήσεις που προκύπτουν κατά τη συζήτηση των διαφανειών ή που έχουν προσχεδιαστεί και να διατυπώσουν ερωτήσεις, σχόλια, απόψεις. Έτσι, έμμεσα ελέγχεται το διάβασμα και ο βαθμός κατανόησης των προηγούμενων ενοτήτων. Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Π.Δ. 121/95, η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για το μαθητή του σχολείου. Δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοσή του στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει κλπ.

Οι τελειόφοιτοι μαθητές συνηθίζεται να χρησιμοποιούν φροντιστηριακά βοηθήματα και φυλλάδια σημειώσεων και ερωτήσεων, επικουρικά προς το σχολικό εγχειρίδιο, για μια πληρέστερη προετοιμασία για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Έτσι, προτάθηκαν παράλληλα κείμενα για μελέτη στο σπίτι, τα οποία, αν και αυξάνουν τον απογευματινό μαθητικό φόρτο εργασίας, δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να ανακαλύπτει, να επινοεί και πάνω απ' όλα να μάθει να μαθαίνει (Piaget, 1974).

Η αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων σκοπών και ειδικών στόχων (Π.Δ. 121/95, άρθρο 4).

Στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται συνήθως δυο βασικοί τύποι αξιολόγησης, η ενδιάμεση και η τελική (Duke D.L., 1990). Η ενδιάμεση ή διαμορφωτική γίνεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με τη χρήση ερωτήσεων, ασκήσεων και συζήτησης. Αποβλέπει στην τροποποίηση της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών. Η τελική αξιολόγηση γίνεται στο τέλος της διδασκαλίας για να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Ο δάσκαλος, από τις απαντήσεις που παίρνει στις ερωτήσεις θέτει ή που προκύπτουν, πληροφορείται την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές του. Η τελική αξιολόγηση στηρίζεται αρκετά στην απόδοση των μαθητών κατά την τελική εξέταση (Hoover, 1970, Τριλιανός Θ., 1992.

Τα θέματα των Πανελληνίων Εξετάσεων που αναφέρονται σ' αυτή τη διδακτική ενότητα και προτείνονται για λύση στο τέλος της διδακτικής ώρας παρέχουν εξαιρετικά δεδομένα για το βαθμό επίτευξης των γνωστικών στόχων. Έχουν το πλεονέκτημα να εξετάζουν ικανοποιητικά την αποκτηθείσα γνώση, κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών στο να δοκιμάσουν

να τα λύσουν και συμβάλλουν στην αυτογνωσία τους σχετικά με το επίπεδο των γνώσεών τους.

Τα ερωτηματολόγια που καλούνται οι μαθητές να συμπληρώσουν στα φύλλα εργασίας και αυτοαξιολόγησης αποτελούν έμμεσο τρόπο αξιολόγησης της διδασκαλίας (ΚΕΕ,1999). Δίνουν στοιχεία, τα οποία, αν αναλυθούν προσεκτικά, παρέχουν τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και περαιτέρω βελτίωσής του.

Εμπόδια στην εκπαιδευτική πράξη μπορούν να αποτελέσουν το ανεπαρκές εποπτικό διδακτικό υλικό, η συχνά άσκημη κτιριακή κατάσταση, ο χρονικός περιορισμός των συνολικών εισηγήσεων και εργαστηριακών ασκήσεων του μαθήματος. Το άγχος του βαθμού είναι εξαιρετικά υψηλό αφού παίζει καθοριστικό ρόλο στη μετέπειτα ζωή των μαθητών. Το άγχος δε λείπει και από τους εκπαιδευτικούς που πιέζονται αρκετά για να προλάβουν να καλύψουν τη διδακτέα και εξεταστέα ύλη αλλά και να εφευρίσκουν τρόπους να διατηρούν το ενδιαφέρον για το μάθημα αμείωτο. Έχουν να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές μεταπτώσεις των μαθητών, μιας και αυτοί διανύουν ταραγμένη περίοδο στη ζωή τους, την εφηβεία.

Ο εκπαιδευτικό που σχεδιάζει και υλοποιεί επιτυχημένες διδασκαλίες, έχει την εξαιρετική ευκαιρία να αξιοποιεί την καθημερινή του εργασία για την επαγγελματική του ανάπτυξη, για την ευτυχία του, μέσα από τη συνεχή πνευματική αναζήτηση, τη δημιουργία και την επιτυχία των μαθητών του. Μέσα από την εργασία του έχει τη δυνατότητα συνεχούς προσωπικής βελτίωσης και επιστημονικής εξέλιξης, με αντίκτυπο στους μαθητές του, στο σχολείο, στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Γαβαλάς Ν., *Φυσιολογία Φυτών, Βασικές Γνώσεις αρχών και μεθόδων*, Μέρος 2ο Ο Φυτικός Μεταβολισμός. Έκδοση του Εργαστηρίου Φυσιολογίας Φυτών. Πανεπιστήμιο Πατρών, 1980

Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ. (1986) «*Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα*», στο Γκότοβος Θ.,

Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, εκδ Gutenberg, Αθήνα

Εξαρχόπουλος Ν. *Γενική διδακτική*, 2 τόμοι, εκδόσεις Ρούγκα,, Αθήνα 1961

Λυκάκης Ι. *Οικολογία* 3η έκδοση. Πανεπιστήμιο Πατρών, 1996

Λυκάκης Ι. *Σημειώσεις Θαλάσσιας Βιολογίας*, Πανεπιστήμιο Πατρών, 1992

Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, εκδ Gutenberg, Αθήνα,1986

Παπανούτσος Ε. *Η παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα, εκδόσεις* Δωδώνη, Αθήνα 1976

Παπάς Α.Ε. *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*, τόμοι 3, εκδόσεις βιβλία για όλους, Αθήνα 1987

Πυργιωτάκης Ι. *Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας τους,* εκδ Γρηγόρη, Αθήνα, 1992

Σχολικό βιβλίο *Βιολογίας Γ λυκείου Γενικής Παιδείας* ΟΕΔΒ 2007 , 2001, 2000

Σχολικό βιβλίο *Βιολογίας Γ τάξης, 2ης Δέσμης, Γενικού Λυκείου* ΟΕΔΒ 1998

Σχολικό βιβλίο *Βιολογίας Γ τάξης Γυμνασίου* ΟΕΔΒ 2004

Σχολικό βιβλίο (ΑΠΕ) *Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών* ΟΕΔΒ 1998

Τριλιανός Θ. *Μεθοδολογία της διδασκαλίας Ι και ΙΙ, εκδόσεις* Αφοί Τολίδη, Αθήνα 1992

ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ *Αξιολόγηση των μαθητών της Γ Λυκείου στη Βιολογία Γενικής Παιδείας*, Αθήνα 1999

ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ *Αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο, Γενικές Οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας*, Αθήνα 1999

Φλουρής Γ. *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διδασκαλία της μάθησης*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1984

Φράγκου Χρ. Ψυχοπαιδαγωγική, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1984

Χαραλαμπόπουλος Β. *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης* γενικά, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1987
Arends R. *Learning to teach*, Random House, New York, 1988
Ausubel D. *Educational psychology: A cognitive view*, Holt,Rinehart and Winston, New York, 1968
Borich G. *Effective teaching methods*, Merril, Publishing Co, Columbus, 1988
Cohen L. & Manion L. *A guide to teaching Practice*, 3rd ed., Routledge, London 1989
Crocker A.H., Audiovisual Equipment. *The international Encyclopedia of education*, I, Pergamon Press, Oxford 1985
Duke D. *Classroom management*, The University of Chicago Press, Chicago, 1979
Duke D.L. *Teaching*, Mc Graw Hill Publishing Co, New York, 1990
Gagne R. & Briggs L. *Principles of instructional* design, 2nd ed. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1979
Gagne R. *The conditions of learning*, 4th ed, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1985
Hoover K, *Learning and teaching in the secondary school*, Alyn and Bacon Inc., Boston, 1970
Mager R. *Preparing instructional objectives*, Fearon Publishers. Palo Alto, California, 1962.
Mager R. *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*, εκδόσεις Κυριακίδη, 1985
Moldstad G.A. Media utilization in the classroom, *The international encyclopedia of education,* 6ος τόμος, Pergamon Press, Oxford 1985
Piaget J. *Το μέλλον της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Υποδομή, 1974
Reid K. et al. *An introduction to primary school organization*, Hodder and Stoughton, London 1988
Rosenshine B. Content, time and direct instruction στο βιβλίο των Peterson R.& Walberg H.(εκδοτών): *Research on teaching* , McCutchan, California, 1979
Rothstein P. *Educational psychology*, McGraw Hills College, New York, 1990)
School Book *Biologie heute 2G* , Germany 1998
School Book *Biologia una proposta didattica*, σχολικό βιβλίο, Italy 1998
School Book Biology Now**,** σχολικό βιβλίο Ireland, 2004
Slavin R. *Educational Psychology: Theory into Practice*, 2nd ed, Prentice Hall, New Jersey, 1988
Sprinthall N.and Sprinthall R. *Educational Psychology, a developmental approach*, 5th ed., Mc Graw-Hill Publ. Co., New York, 1990

Η διδακτική των μαθημάτων Τεχνολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, ΕΠΑΛ)

Ανδρέας Παναγιώτου
Χημικός Μηχανικός, εκπ/κός ΠΕ12.08

Περίληψη

Τα μαθήματα Τεχνολογίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, έχουν παρόμοιους σκοπούς και κυρίως κοινές μεθόδους διδασκαλίας. Δεν έχουν συγκεκριμένη διδακτέα ύλη και δεν διδάσκονται από τον καθηγητή μέσα από το σχολικό βιβλίο. Το μάθημα γίνεται μέσα από εργασίες των μαθητών, το θέμα των οποίων επιλέγεται από τους ίδιους τους μαθητές (στα προβλεπόμενα κάθε φορά πλαίσια). Ο καθηγητής έχει ρόλο συντονιστή, εμπνευστή, καθοδηγητή. Στην πορεία από την επιλογή του θέματος μέχρι την παρουσίαση της εργασίας στην τάξη, κάθε μαθητής μαθαίνει πράγματα πολύ πιο χρήσιμα και πολύτιμα από κάποιες σελίδες σχολικής ύλης. Μαθαίνει να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, μαθαίνει πώς να λύνει κάθε πρόβλημα που αντιμετωπίζει, πώς να αναζητά και να βρίσκει πληροφορίες, πώς να μαθαίνει.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνολογία, διδακτική

Εισαγωγή

Ζούμε σε ένα περιβάλλον το οποίο εξελίσσεται και μετασχηματίζεται με ραγδαίους ρυθμούς. Σχεδόν όλες οι αλλαγές που βιώνουμε στην καθημερινότητά μας σχετίζονται με τεχνολογικές εξελίξεις οι οποίες επηρεάζουν κάθε άνθρωπο και αντιμετωπίζονται τελείως αντιφατικά. Σε κάποιους δημιουργούν υπερβολικές προσδοκίες ενώ από άλλους αντιμετωπίζονται με καχυποψία και φόβο. Μια σύγχρονη δημιουργική κοινωνία όμως έχει ανάγκη από πολίτες ικανούς να κρίνουν, να επιλέξουν και να αποφασίσουν όχι μόνο σε προβλήματα και επιλογές προσωπικές αλλά και σε συλλογικά, εθνικά ακόμη και οικουμενικά προβλήματα και διλήμματα που θέτει η εξέλιξη της τεχνολογίας. Η άγνοια του μέσου πολίτη σε τεχνολογικά θέματα και η τεχνοφοβία οδηγούν στη δημιουργία μιας «κάστας ειδικών», μιας «τεχνολογικής ελίτ» που εξουσιοδοτούνται να αποφασίζουν για λογαριασμό του κοινωνικού συνόλου.

Οι μαθητές μας θα κληθούν ως πολίτες, ως καταναλωτές, ως εμπλεκόμενοι στην παραγωγική διαδικασία ή την παροχή υπηρεσιών, ως άτομα που θα χρησιμοποιούν τεχνολογία στον ελεύθερο χρόνο τους, να συμμετέχουν ουσιαστικά στη λήψη κρίσιμων αποφάσεων σε ένα τεχνητό τεχνολογικό περιβάλλον που γίνεται καθημερινά και πολυπλοκότερο. Η υπόσχεση του μέλλοντος δεν βρίσκεται στην ίδια την Τεχνολογία αλλά στην ικανότητα των ανθρώπων να την χρησιμοποιούν, να την χειρίζονται, να την αξιολογούν και να την καταλαβαίνουν. Αυτά είναι τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την έννοια του τεχνολογικού αλφαβητισμού. (ITEA, 2006)

Τα μαθήματα Τεχνολογίας στοχεύουν στην καταπολέμηση του τεχνολογικού αναλφαβητισμού μέσα από την απόκτηση γνώσεων που αφορούν τη μεθοδολογία επίλυσης τεχνολογικών προβλημάτων όπως είναι η αναζήτηση, η συγκέντρωση και η επεξεργασία πληροφοριών, αλλά και την καλλιέργεια πρακτικών ικανοτήτων που αναπτύσσονται κατά το στάδιο κατασκευής διάφορων αντικειμένων από μέρους των μαθητών (Φασουράκη Ρ., κ.α., 2007).

Σε ένα μάθημα Τεχνολογίας δεν μπορεί να υπάρχει συγκεκριμένη διδακτέα ύλη. Αν προσπαθούσε κάποιος να ορίσει την διδακτέα ύλη του μαθή-

ματος, θα αντιμετώπιζε τεράστιο πρόβλημα επιλογής γιατί και η έκταση του αντικειμένου είναι «άπειρη» και τα θέματα που θεωρούνται σημαντικά και χρήσιμα διαφέρουν ανάλογα με τα ενδια-φέροντα και τις γνώσεις κάθε ανθρώπου, την περιοχή και το περιβάλλον όπου ζει κ.ο.κ. Πιο σοβαρό όμως πρόβλημα που αχρηστεύει κάθε προσπάθεια για επιλογή είναι η συνεχείς εξελίξεις σε όλους τους τεχνολογικούς τομείς. Υπολογίζεται ότι η χρησιμοποιούμενη στην πράξη τεχνολογία αποσύρεται με ρυθμούς 7% ετησίως, που σημαίνει ότι η τα τεχνολογικά μέσα που θα χρησιμοποιούνται μετά από δέκα χρόνια είναι άγνωστα σήμερα και φυσικά δεν είναι δυνατό να υπάρχει σχετική γνώση και πληροφόρηση. (Ηλιάδης Ν. κ.ά., 1995). Έτσι αντί της διδασκαλίας συγκεκριμένης ύλης, προβλέπεται ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, μέσα από το οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν τις απαιτούμενες ικανότητες ώστε να αντιμετωπίζουν κάθε τεχνολογικό πρόβλημα. (Ηλιάδης Ν., 2002).

Ο όρος «Τεχνολογία» είναι αρκετά συνηθισμένος στον τίτλο πολλών μαθημάτων της ΤΕΕ και όχι μόνο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα μαθήματα του ΕΠΑΛ «Τεχνολογία Υλικών», «Τεχνολογία Κατεργα-σιών», «Τεχνολογία Ελέγχων και Διαγνώσεων», «Μηχανουργική Τεχνολογία», «Τεχνολογία Η/Υ», αλλά και στο Γενικό Λύκειο έχουμε τα μαθήματα «Τεχνολογία Επικοινωνιών», «Τεχνολογία Υπολογιστικών Συστημάτων», «Τεχνολογία και Ανάπτυξη» (διδάσκεται και στο ΕΠΑΛ). Όλα αυτά τα μαθήματα ασχολούνται με εξειδικευμένους τεχνολογικούς τομείς. Η λέξη τεχνολογία θα μπορούσε να αντικατασταθεί ή να διαγραφεί από τον τίτλο τους χωρίς να χρειαστεί να αλλάξουν οι σκοποί και το περιεχόμενο του μαθήματος (Π.χ. το μάθημα «Τεχνολογία Μηχανολογικών Κατασκευών» θα μπορούσε να λέγεται «Μηχανολογικές Κατασκευές» κ.ο.κ.) Εδώ δεν θα μας απασχολήσουν αυτά τα μαθήματα, αλλά τα μαθήματα των οποίων το κύριο αντικείμενο είναι η Τεχνολογία. Πρόκειται για τα μαθήματα «Τεχνολογία» της Α΄ και Β΄ τάξης του Γυμνασίου και της Α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου και το μάθημα «Στοιχεία Τεχνολογίας» της Α΄ τάξης του ΕΠΑΛ που προστέθηκε πρόσφατα. Παρά τις διαφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα μαθήματα αυτά έχουν κοινούς σκοπούς και το σημαντικότερο από την πλευρά της Διδακτικής, είναι ότι υπάρχουν πολλά κοινά στις προτεινόμενες μεθόδους διεξαγωγής του μαθήματος. Κοινά σημεία θα βρούμε και στις προβλεπόμενες μεθόδους αξιολόγησης του μαθήματος και των μαθητών.

Σκοποί των μαθημάτων Τεχνολογίας

Σύμφωνα με το νέο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της τεχνολογίας στο Γυμνάσιο «σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της τεχνολογίας είναι η απαραίτητη για το σύγχρονο μαθητή εξοικείωση με το τεχνητό τεχνολογικό περιβάλλον στο οποίο ζει ανεξάρτητα από μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές». (Π.Ι., 2006)

Για το μάθημα της τεχνολογίας στο Γενικό Λύκειο σημειώνεται ότι «έχει σκοπό να βοηθήσει τον μαθητή της Α΄ Λυκείου να αντιληφθεί τις διαδικασίες με τις οποίες διαμορφώθηκε το τεχνητό περιβάλλον στο οποίο ζει και να εξοικειωθεί με την τεχνολογική έρευνα που αποτελεί τον κύριο παράγοντα της τεχνολογικής εξέλιξης». (Ηλιάδης Ν., Βούτσινος Γ., 1998).

Ο σκοπός του μαθήματος «Στοιχεία Τεχνολογίας» της Α΄ τάξης του ΕΠΑΛ είναι «Οι μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τις βασικές τεχνικές διαδικασίες και τις αλληλεξαρτήσεις των συστημάτων παραγωγής που καλύπτουν τους κύριους τομείς της σύγχρονης τεχνολογίας. Να αποκτήσουν γνώσεις και κριτική ικανότητα, ώστε να κατανοούν, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις κύριες λειτουργίες των τεχνικών συστημάτων». (ΥΠΕΠΘ, 2007).

Παρατηρούμε ότι από την απλή γνωριμία-εξοικείωση στο Γυμνάσιο, ο μαθητής οδηγείται στην αντίληψη του τεχνητού περιβάλλοντος στο Λύκειο, προχωρώντας στην εξοικείωση με την τεχνολογική έρευνα που αποτελεί τον κύριο παράγοντα της τεχνολογικής εξέλιξης. Στο ΕΠΑΛ βέβαια ο μαθητής, ο οποίος μάλιστα έχει επιλέξει τον τεχνολογικό κύκλο, θα προχωρήσει στη γνώση, κατανόηση, ανάλυση και ερμηνεία των τεχνικών συστημάτων.

Ειδικότεροι σκοποί των μαθημάτων τεχνολογίας είναι να διαμορφώσουν οι μαθητές σαφή αντίληψη σχετικά με :

την αξία της τεχνολογίας και τη διασύνδεση της με άλλους γνωστικούς τομείς

τη διασύνδεση της τεχνολογίας με τον πολιτισμό, τον τρόπο και την ποιότητα ζωής σε όλες τις κοινωνίες

την αξιολόγηση περιβαλλοντικών και κοινωνικών επιπτώσεων από τη χρήση της τεχνολογίας.

την ασφαλή και αποδοτική διαχείριση ανθρώπων, πόρων και δραστηριοτήτων

Πρέπει να τονισθούν ιδιαίτερα οι σκοποί που ξεφεύγουν από το πλαίσιο του τεχνολογικού αλφαβητισμού και έχουν γενικότερη αξία καθώς επιδιώκουν:

την ανάπτυξη ικανότητας στο μαθητή να λύνει προβλήματα και να παίρνει αποφάσεις σχετικά με πρακτικά τεχνολογικά προβλήματα

τη συλλογή και αποτελεσματική ανάλυση δεδομένων

την ανάγκη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους άλλους, όπως απαιτείται στη σύγχρονη τεχνολογική κοινωνία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006)

Περιεχόμενο

Για να επιτύχει αυτούς τους στόχους το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει δραστηριότητες των μαθητών καθοδηγούμενες από τον καθηγητή τους.

Στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου ακολουθώντας τη μέθοδο της Ατομικής Εργασίας, προσαρμοσμένη στη μέθοδο "μαθαίνω μέσα από τη πράξη", μέσα από μια αυτοδιαχειριστική διαδικασία οι μαθητές αποφασίζουν για την τεχνολογική ενότητα που θα ασχοληθούν και το θέμα που θα αναλάβει να μελετήσει ο καθένας χωριστά. Μόνοι τους αναζητούν τις σχετικές πληροφορίες και κατασκευάζουν ένα μοντέλο- ομοίωμα του θέματος που μελετούν. Γράφουν σχετική εργασία και τέλος οργανώνουν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των εργασιών τους. Σκοπός της μεθόδου είναι ο μαθητής να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να προσεγγίσει κάθε τεχνολογικό θέμα. (Γλώσσας Ν., 2007)

Στη Β' Γυμνασίου, με τη μέθοδο της Ομαδικής Εργασίας, οι μαθητές μελετούν τον τρόπο λειτουργίας των παραγωγικών μονάδων για την παραγωγή βιομηχανικών προϊόντων. Συγκεκριμένα την οργάνωση και τον τε-

χνολογικό εξοπλισμό που διαθέτουν, τις πρώτες ύλες που χρησιμοποιούν, τις διαδικασίες παραγωγής που εφαρμόζουν, τα πιθανά προβλήματα και τα οφέλη που προκύπτουν.

Κάθε ομάδα 10-12 μαθητών επιλέγει να μελετήσει μια παραγωγική μονάδα. Συγκεντρώνει πληροφορίες κατασκευάζει ένα ομοίωμα της βιομηχανίας (καλό είναι να μην αναπαριστώνται μόνο τα κτίρια-γραφεία, αποθήκες κλπ, αλλά και η παραγωγική διαδικασία). Οι μαθητές κατασκευάζουν το οργανόγραμμα της επιχείρησης και αναλαμβάνουν ο καθένας τον ρόλο ενός επιχειρησιακού στελέχους. Μέσα από αυτό το παιχνίδι ρόλων κάθε μαθητής μελετά καλύτερα την διευθυντική θέση που ανέλαβε καθώς ασκεί στα πλαίσια της ομάδας τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του ρόλου κατά τρόπο παρόμοιο με αυ¬τόν που συμβαίνει στην πραγματική βιομηχανία. Κάθε μαθητής συντάσσει γραπτή εργασία για το ρόλο του, αξιοποιώντας συνολικά όλες τις πληροφορίες της ομάδας. Οι εργασίες των μαθητών συνδυάζονται σε μια ενιαία ομαδική εργασία. (Φασουράκη Ρ. κ.α., 2007)

Στην Α΄ τάξη του Γενικού Λυκείου ακολουθείται η μέθοδος «Έρευνα και Πειραματισμός». Κάθε μαθητής επιλέγει ένα τεχνολογικό πρόβλημα και μετά από έρευνα, δοκιμές και πειραματισμό καταλήγει σε κάποια συμπεράσματα. Για να είναι πιο αποτελεσματική η πειραματική διαδικασία, οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν αυτοσχέδιες πειραματικές συσκευές δικής τους επινόησης. (Ηλιάδης Ν., Βούτσινος Γ., 1998)

Στην Α΄ τάξη του Τεχνολογικού κύκλου του ΕΠΑΛ οι μαθητές ασχολούνται με ουσιαστικό και βιωματικό τρόπο με διάφορους τομείς της σύγχρονης τεχνολογίας και επιλέγουν ένα θέμα από κάποιον από αυτούς τους τομείς, το οποίο μελετούν σε βάθος, παρουσιάζοντας σχετική γραπτή εργασία.

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές κατασκευάζουν στην Α΄ τάξη του γυμνασίου το ομοίωμα ενός τεχνολογικού αντικειμένου (Ατομική Κατασκευή), στην Β΄ το ομοίωμα ενός εργοστασίου (Μακέτα) και στην Α΄ τάξη του Γενικού Λυκείου μια στοιχειώδη Έρευνα. Όλα αυτά βέβαια συνοδεύονται με αντίστοιχη γραπτή εργασία. Στην Α΄ ΕΠΑΛ αυτή η εργασία είναι το κύριο παραδοτέο.

Μέθοδοι διδασκαλίας

Για τη διδασκαλία των μαθημάτων Τεχνολογίας ακολουθούνται μέθοδοι διδασκαλίας, που δεν στοχεύουν στην απλή μετάδοση μιας συγκεκριμένης ποσότητας γνώσεων (διδακτέα ύλη) αλλά εμπλέκουν τους μαθητές σε ένα σύνολο από δραστηριότητες. Η διδασκαλία δεν επικεντρώ¬νεται στην απομνημόνευση κάποιων τεχνολογικών γνώσεων, αλλά προσανατολίζεται στην εξοικείωση των μαθητών με μια μεθοδική διαδικασία επίλυσης τεχνολογικών προβλημάτων.

Βασικές αρχές διδασκαλίας των μαθημάτων Τεχνολογίας είναι (Γλώσσας Ν., 2007):

Οι μαθητές δε διδάσκονται συγκεκριμένη ύλη. Αντίθετα ο μαθητής θα επιλέξει να μελετήσει ένα θέμα ακολουθώντας τις προτιμήσεις του.

Η προσέγγιση του θέματος γίνεται μέσω μιας κατασκευής (μάθηση με πράξη). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πραγματικές καταστάσεις, χρησιμοποιούν εργαλεία, λύνουν κατασκευαστικά προβλήμα-

τα. Στο μαθητή δεν παρέχονται έτοιμες πληροφορίες σχετικές με το θέμα μελέτης του. Αντίθετα, του υποδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο θα μπορέσει να τις αναζητήσει.

Ο καθηγητής περιορίζεται σε ρόλο διαχειριστή και εμψυχωτή. Με τον τρόπο αυτό αποσύρεται από το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το αφήνει στο μαθητή.

Να διευκρινισθεί ότι αν και δεν υπάρχει συγκεκριμένη ύλη αυτό δεν σημαίνει έλλειψη κάθε πληροφόρησης. Σε κάθε περίπτωση (περισσότερο στο Λύκειο και ειδικά στο ΕΠΑΛ) προβλέπονται γνώσεις και πληροφορίες σχετικές με διάφορους τομείς του τεχνολογικού περιβάλλοντος. Υπάρχει για κάθε τάξη και το αντίστοιχο σχολικό βιβλίο, το οποίο όμως δεν μπορεί να αντιμετωπισθεί όπως ένα παραδοσιακό βοήθημα που θα πρέπει να αποστηθίσουν οι μαθητές. Η πληροφόρηση αποβλέπει στην ευαισθητοποίηση και την προσφορά ερεθισμάτων για περαιτέρω διερεύνηση με αναζήτηση άλλων πηγών σε μεγαλύτερη έκταση και βάθος. (Ηλιάδης Ν., Βούτσινος Γ., 1998).

Οι πρώτες πηγές πληροφοριών πέρα από το βιβλίο του μαθήματος, μπορούν να είναι τα υπόλοιπα σχολικά βιβλία. Το μάθημα Τεχνολογίας είναι από τη φύση του διαθεματικό – διεπιστημονικό. Από τα μεγαλύτερα οφέλη που προσφέρει το μάθημα της Τεχνολογίας στην εκπαίδευση, είναι ότι δείχνει με τον πιο χειροπιαστό τρόπο την χρησιμότητα των γνώσεων από όλα τα επιστημονικά πεδία, την αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση αυτών των γνώσεων και τη σύνδεση τους με την Τεχνολογία. Είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί μια μικρή βιβλιοθήκη σε όσα σχολεία δεν υπάρχει ακόμη. Η αρχή μπορεί να γίνει με τα σχολικά βιβλία όλων των τάξεων και των ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ (και των ΤΕΕ πριν χαθούν) και με παλιά τεύχη τεχνικών περιοδικών που συνήθως υπάρχουν στα σπίτια μας. Για την άντληση πληροφοριών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ακόμη ειδικά αφιερώματα του καθημερινού τύπου, προσφερόμενα CD και έντυπα, προσπέκτους και άλλα τεχνικά έντυπα, εγκυκλοπαίδειες έντυπες και ψηφιακές και φυσικά το διαδίκτυο. Ο καθηγητής της Τεχνολογίας μπορεί να συνεργασθεί με τον καθηγητή της πληροφορικής για να δείξει στους μαθητές την τεχνική αναζήτησης πληροφοριών στο Internet, και να τους ενθαρρύνει στη χρήση των νέων τεχνολογιών σε όλα τα στάδια της εργασίας τους (αναζήτηση πληροφοριών, συγγραφή, παρουσίαση). Μια ακόμη πηγή άντλησης πληροφοριών μπορούν να είναι συνεντεύξεις - συζητήσεις με επαγγελματίες.

Τα σχολικά βιβλία περιέχουν ακόμη πληροφορίες σχετικές με την προβλεπόμενη μέθοδο εργασίας (Ατομική/ Ομαδική Εργασία/ Έρευνα και Πειραμα-τισμός). Αποτελούν δηλαδή έναν "οδηγό εργασιών" που θα τον χρησιμοποιήσει ο μαθητής σαν βοήθημα και οδηγό για τις ενέργειες που θα πρέπει να πραγματοποιήσει. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι το μάθημα της Τεχνολογίας δεν διδάσκεται μέσα από το σχολικό βιβλίο.

Μέσω της αναζήτησης και σύνθεσης των πληροφοριών, της κατασκευής, της συγγραφής της εργασίας, της παρουσίασης ο μαθητής μαθαίνει δημιουργώντας. Έρχεται σε επαφή με τεχνολογικά θέματα, αντιμετωπίζει και χρειάζεται να επιλύσει τεχνολογικά προβλήματα, μαθαίνει να δημιουργεί. Επακόλουθο αυτής της "ολιστικής" ανάλυσης του τεχνολογικού θέ-

μα¬τος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή τόσο στο γνωστικό, όσο και στον ψυχοκινητικό τομέα μάθησης. (Ηλιάδης Ν., κ.α., 2001).

Ιδανικό είναι οι εργασίες να γίνονται στο σχολείο. Δυστυχώς ελάχιστα σχολεία διαθέτουν εργαστήριο τεχνολογίας. Ωστόσο μια κατάλληλα διαμορφωμένη αίθουσα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαστήριο. Ακόμη όμως και όταν οι εργασίες γίνονται στο σπίτι, δεν έχει νόημα να φέρνει ο μαθητής στο σχολείο έτοιμα και τελειωμένα τα αποτελέσματα της εργασίας του, όποια μορφή και αν έχει αυτή (γραπτή εργασία ή κατασκευή). Κατά τη διάρκεια μελέτης του θέματος που ανέλαβαν και σε κάθε φάση της κατασκευής, οι μαθητές ενημερώνουν την τάξη σε σεμινάρια που οργανώνουν οι ίδιοι. Δίνονται οδηγίες από τον καθηγητή και ανταλλάσσονται απόψεις και γνώμες μεταξύ των μαθητών.

Το περιεχόμενο του μαθήματος διαφέρει από μαθητή σε μαθητή, τόσο σε έκταση όσο και σε βάθος, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ικανότητες του. Η εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμόζεται κατά περίπτω¬ση στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και προωθεί την ενεργό συμμετο¬χή τόσο σε θεωρητικές αναλύσεις, όσο και σε κατασκευαστικές δραστηριότητες.

Αποτελεί μια προσέγγιση διεπιστημονικής μελέτης τεχνολογικών θεμάτων, προσαρμοσμένων τόσο στην ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή, όσο και στην οικονομική, βιομηχανική, και παραγωγική δομή της ιδιαίτερης γεωγραφικής περιοχής του. Στοχεύει στη σύνδεση γνώσεων, εμπειριών, δεξιοτήτων, με τις ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές, επιστημονικές και πολιτισμικές παραμέτρους, σε τοπικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο.

Η τοποθέτηση του μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικα¬σίας, δεν σημαίνει ότι ακυρώνεται ο ρόλος του καθηγητή. Αντίθετα η συμβολή του στην επιτυχία της όλης διαδικασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο κα¬θηγητής σε ένα ρόλο καθοδηγητή, αλλά και εμψυχωτή βοηθάει τον κάθε μαθητή να ξεπεράσει τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζει, χωρίς βέβαια να του προσφέρει έτοιμες λύσεις. Μαθαίνει τους μαθητές πώς να αναζητούν πληροφορίες και τους υποδεικνύει πιθανές πηγές πληροφόρησης. Τους εξηγεί ότι απαιτείται ταξινόμηση και αποκωδικοποίηση των πληροφοριών προκειμένου να χρησιμοποιηθούν, τους δείχνει πώς να επεξεργάζονται τις πληροφορίες και τους βοηθά. Παρακινεί και δημιουργεί ερεθίσματα για να προχωρήσουν οι μαθητές στη μελέτη του θέματος που επέλεξαν στη μεγαλύτερη δυνατή έκταση και βάθος που επιτρέπουν οι ικανότητες τους και το επίπεδο ανάπτυξης τους. Επιβλέπει και καθοδηγεί τις εργασίες κατασκευής βοηθώντας στην επιλογή κατάλληλων εργαλείων και υλικών. Δίνει οδηγίες για μέτρα ασφάλειας κατά την εργασία.

Το έργο του καθηγητή των μαθημάτων τεχνολογίας είναι δυσκολότερο από το αντίστοιχο των καθηγητών παραδοσιακών μαθημάτων. Δεν διδάσκει την ίδια ύλη από χρόνο σε χρόνο ούτε καν από τμήμα σε τμήμα. Υποχρεούται να παρακολουθεί, να καθοδηγεί και να επιβλέπει μια ποικιλία έργων που επιλέγουν οι μαθητές. Είναι φυσιολογικό κάποια από αυτά τα έργα και μελέτες να βρίσκονται έξω από το πεδίο των γνώσεών του, οπότε μαθαίνει μαζί με τους μαθητές του, από τους μαθητές του. Ο καθηγητής παύει να είναι «αυθεντία» σε ένα περιορισμένο αντικείμενο που διδάσκει κατά αποκλειστικότητα όλα τα χρόνια. Είναι ο συντονιστής και καθοδηγητής μιας

οργανωμένης ομάδας που μαθαίνει διερευνώντας και κατασκευάζοντας, ανταλλάσσοντας γνώσεις, ιδέες, εμπειρίες. (Ηλιάδης Ν., 2002) Η επιτυχία της μεθόδου φαίνεται όταν ο μαθητής ξεπερνά τον δάσκαλο σε ένα ειδικό θέμα και γίνεται αυτός, ο μαθητής «αυθεντία» στο θέμα που ανέλαβε να μελετήσει. Έχει μάθει πια ο μαθητής τον τρόπο να μπορεί να γίνει «ειδικός» σε οποιοδήποτε θέμα τον ενδιαφέρει.

Το μάθημα «Στοιχεία Τεχνολογίας» του ΕΠΑΛ παρουσιάζει μια σημαντική διαφορά από τα μαθήματα Τεχνολογίας Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου. Επειδή ειδικός στόχος είναι οι μαθητές «να γνωρίσουν βασικά στοιχεία Μηχανολογίας, Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής, Δομικών Έργων και Εφαρμοσμένων Τεχνών», το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει αρκετά συγκεκριμένη διδακτέα ύλη. Η μεθοδολογία διδασκαλίας ωστόσο έχει πολλά κοινά με τα μαθήματα Τεχνολογίας της γενικής εκπαίδευσης, καθώς ορίζεται ότι οι προβλεπόμενες ενότητες θα χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία και άντληση θεμάτων προς εκπόνηση ατομικών εργασιών και δραστηριοτήτων στην τάξη για τη διεξαγωγή του μαθήματος (ΥΠΕΠΘ, 2007). Είναι σαφές λοιπόν ότι και στο ΕΠΑΛ το μάθημα της Τεχνολογίας δεν διδάσκεται μέσα από το σχολικό βιβλίο, ούτε ζητείται από τους μαθητές να αποστηθίσουν κεφάλαια του βιβλίου. Το βιβλίο και πάλι αποβλέπει στην ευαισθητοποίηση και την προσφορά ερεθισμάτων για περαιτέρω διερεύνηση με αναζήτηση άλλων πηγών σε μεγαλύτερη έκταση και βάθος. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα καλείται και στο ΕΠΑΛ να καταναλώσει τον περισσότερο χρόνο σε ρόλο καθοδηγητή και εμψυχωτή, με σκοπό την υποστήριξη των μαθητών στην εκπόνηση εργασιών και δραστηριοτήτων.

Αξιολόγηση

Στο Γυμνάσιο το μάθημα της Τεχνολογίας δεν εξετάζεται γραπτά. Στο Λύκειο το μάθημα θεωρείται γραπτώς εξεταζόμενο και θέση γραπτού βαθμού επέχει ο βαθμός ατομικής εργασίας που ανατίθεται στο μαθητή στα πλαίσια του μαθήματος αυτού.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 60/2006 για την αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου κατά τετράμηνο ο διδάσκων συνεκτιμά: (α) Τη συμμετοχή του στη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία, (β) Την επιμέλεια και το ενδιαφέρον του για το συγκεκριμένο μάθημα (γ) Την επίδοσή του στις γραπτές δοκιμασίες (δ) Τις εργασίες που εκτελεί στο σπίτι ή το Σχολείο και (ε). Το φάκελο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή, όπου αυτός τηρείται.

Αντίστοιχα για την αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου προβλέπεται ότι η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της φοίτησης του στο Γυμνάσιο προκύπτει από: (α) Την καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική- μαθησιακή διαδικασία (β) Τις ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ) (γ) Τις ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες, οι οποίες γίνονται, χωρίς προειδο-ποίηση ανά μία κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων τριμήνων και καλύπτουν την ύλη ευρύτερης διδακτικής ενότητας υπό τον όρο ότι προηγήθηκε κατά το προηγούμενο μάθημα σχετική ανακεφαλαίωση (δ) Τις εργασίες που εκτελούν οι μαθητές, στο σχολείο ή στο σπίτι, στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής εργασίας (ε) Τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες και (ζ) Τις γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις του Ιουνίου.

Το κριτήριο που αφορά τις γραπτές δοκιμασίες έχει την μικρότερη βαρύτητα για το μάθημα της Τεχνολογίας, σε αντίθεση με ότι συμβαίνει στα παραδοσιακά μαθήματα. Στο Γυμνάσιο μάλιστα σύμφωνα με τη νομοθεσία το μάθημα δεν εξετάζεται γραπτά. Αλλά τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο η καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης (για την προφορική βαθμολογία) είναι η συνεχής παρατήρηση και καταγραφή των δραστηριοτήτων των μαθητών (Γλώσσας Ν., 2007). Ο βαθμός προκύπτει σαν αποτέ-λεσμα αξιολόγησης όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προβλέπονται από το Αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. κατασκευές των μαθητών, γραπτές εργασίες, παρου-σιάσεις στα σεμινάρια, συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες, αξιοποίηση πηγών πληρο-φόρησης, κατασκευαστικά σχέδια κ.ά., θέματα που έχει διαπραγματευθεί το σύνολο της τάξης). Ο καθηγητής παρακολουθεί τον κάθε μαθητή χωριστά, αλλά και την ομάδα συνολικά, και καταγράφει τις αντιδράσεις τους σε ένα σύνολο από διαδικασίες στις οποίες λαμβάνουν μέρος. Η καταγραφή είναι προτιμότερο να γίνεται με βαθμολόγηση. (Φασουράκη Ρ., κ.α., 2007).

Σε πολύ σημαντικό ποσοστό η αξιολόγηση θα πρέπει να στηρίζεται στην εκτίμηση των εργασιών των μαθητών, τόσο των επιμέρους εργασιών που αναλαμβάνουν και ολοκληρώνουν κατά τη διάρκεια της χρονιάς, όσο και από την πρόοδο της ετήσιας εργασίας. Από την αξιολόγηση αυτής της εργασίας στο Λύκειο προκύπτει ο βαθμός που αντιστοιχεί στο βαθμό γραπτής εξέτασης του μαθήματος. Επιβάλλεται η συνεχής παρακολούθηση της πορείας εκτέλεσης της εργασίας, ώστε να συζητείται στην τάξη, να γίνονται υποδείξεις, να διορθώνονται τυχόν λάθη. Ακόμη και όταν αντικειμενικοί λόγοι (έλλειψη εργαστηρίου τεχνολογίας ανεπάρκεια σχολικού χρόνου κλπ) επιβάλουν η εργασία να γίνεται από το μαθητή στο σπίτι, δεν επιτρέπεται η εργασία να παρουσιάζεται στο τέλος του χρόνου ολοκληρωμένη χωρίς να έχει προηγηθεί καμία ενημέρωση, συζήτηση και παρεμβάσεις του καθηγητή και της τάξης. Αυτή η διαδικασία παρακολούθησης της εργασίας είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της, την αποφυγή σφαλμάτων και γιατί μόνο έτσι η συγγραφή της εργασίας γίνεται μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκτός από την συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης, η συνεχής παρακολούθηση της πορείας δημιουργίας της εργασίας είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση της αυθεντικότητας της δημιουργίας της από τον ίδιο το μαθητή.

Ο καθηγητής παρακολουθεί την πορεία του κάθε μαθητή σε κάθε στάδιο του μαθήματος καθώς και το βαθμό επίτευξης του κάθε στόχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα ο καθηγητής παρακολουθεί την εξέλιξη της τάξης συνολικά. Με τον τρόπο αυτό ο καθηγητής εκτός από την αξιολόγηση κάθε μαθητή αξιολογεί και το ίδιο το μάθημα ώστε να παρέμβει διορθωτικά εφόσον χρειασθεί.

Η Τεχνολογία μάθημα του 21ου αιώνα

Οι συνθήκες ανταγωνισμού στο σύγχρονο διεθνοποιημένο περιβάλλον επιβάλουν τη συνεχή προσαρμογή και ανανέωση του παραγωγικού συστήματος κάθε χώρας προκειμένου να παρακολουθήσει τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις. Η πραγματικότητα αυτή απαιτεί τεχνολογικά μορφωμένους εργαζομένους υψηλού επιπέδου οι οποίοι θα μπορούν να ανταποκρίνονται και να παρακολουθούν τις εξελίξεις και να χρησιμοποιούν συνεχώς υψηλό-

τερου επιπέδου τεχνολογικές γνώσεις και δεξιότητες. Η εκπαίδευση θα πρέπει να προσαρμοσθεί με ταχύτατους ρυθμούς στις ανάγκες της πραγματικής ζωής. Η βασική εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί ένα σημείο εκκίνησης που θα επιτρέπει στους μελλοντικούς εργαζομένους να παρακολουθούν τις άγνωστες σήμερα εξελίξεις και να προσαρμόζονται.

Με την είσοδο στον 21ο αιώνα το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σε ειδική σύνοδο στη Λισσαβόνα καθόρισε τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν σε όλους τους πολίτες μέσω της βασικής εκπαίδευσης, για να μπορούν να ανταποκριθούν στη σύγχρονη πραγματικότητα: τεχνολογική αντίληψη, δεξιότητες πληροφορικής, ξένες γλώσσες, επιχειρηματικό πνεύμα και κοινωνικές δεξιότητες .

Το μάθημα της τεχνολογίας προσφέρει αυτές τις δεξιότητες κατά τον καλύτερο τρόπο. (Ηλιάδης, 2002). Η καλλιέργεια τεχνολογικής αντίληψης είναι αυτονόητη. Οι δεξιότητες πληροφορικής αναπτύσσονται μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, την επεξεργασία κειμένων, τις παρουσιάσεις. Οι ξένες γλώσσες χρησιμοποιούνται μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών, καθώς οι περισσότερες πηγές στο Internet είναι στην αγγλική γλώσσα. Το μάθημα της Τεχνολογίας στην Β΄Γυμνασίου εισάγει τους μαθητές στον κόσμο των επιχειρήσεων, αλλά και γενικότερα η τεχνολογία συνδέεται άμεσα με την επιχειρηματικότητα. Τέλος το μάθημα της Τεχνολογίας είναι από τα ελάχιστα όπου προβλέπεται ομαδική εργασία.

Λίγα χρόνια πριν από τη σύνοδο της Λισσαβόνας, επιτροπή της UNESCO υπό την προεδρία του Jacques Delors όριζε τους πυλώνες της εκπαίδευσης για τον 21ο αιώνα (Delors J., 1996): Μαθαίνουμε να ζούμε μαζί, μαθαίνουμε πως να μαθαίνουμε, μαθαίνουμε να κατασκευάζουμε και μαθαίνουμε να υπάρχουμε. Είναι προφανής η σχέση του μαθήματος της Τεχνολογίας με τους τέσσερις αυτούς πυλώνες της εκπαίδευσης.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που παραδοσιακά χρησιμοποιούνται στο ελληνικό σχολείο οδηγούν το εκπαιδευτικό μας σύστημα στις τελευταίες θέσεις διεθνών διαγωνισμών όπως ο διαγωνισμός αξιολόγησης εκπαιδευτικών συστημάτων PISA. Κοινή είναι η αίσθηση ότι οι μαθητές μας δεν μαθαίνουν να σκέπτονται, δεν διδάσκονται πώς να ερευνούν, δεν πληροφορούνται πώς συντάσσεται μια επιστημονική εργασία. Το μάθημα της Τεχνολογίας σπάζει αυτή την παράδοση, αξιοποιώντας τις δυνατότητες κάθε μαθητή.

Βιβλιογραφία

Γλώσσας Ν., (2007). *Τεχνολογία Α΄ Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ηλιάδης Ν., Βούτσινος Γ. (1998). *Τεχνολογία για μαθητές Α΄ Λυκείου.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ηλιάδης Ν., Βούτσινος Γ. (2001). *Τεχνολογία για τους μαθητές Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Ηλιάδης Ν. (2002). *Μαθαίνοντας στο Internet Τεχνολογία*. Αθήνα: Καστανιώτη

Ηλιάδης Ν. (2002). Το Πρόγραμμα του Μαθήματος της Τεχνολογίας για τη Γενική Εκπαίδευση, απολύτως Συμβατό με την Ευρωπαϊκή Πολιτική και τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα για την Εκπαίδευση: *Ημερίδα Ε.Τ.Ε.: Τεχνολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα

International Technology Education Association (ITEA). (2006). *Technological Literacy for All*. Reston, Va: Author

Delors J. (1996) *Learning: The treasure within, report to UNESCO of the International Commission on the Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *ΔΕΠΠΣ Τεχνολογίας*

ΥΠΕΠΘ (2007). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «*Στοιχεία Τεχνολογίας*» του Τεχνολογικού Κύκλου της Α΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ

Φασουράκη Ρ., κ.α. (2007). Τεχνολογία Β΄ Γυμνασίου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διαθεματικές προεκτάσεις στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας: Πρακτικές εφαρμογές με τη χρήση της μεθόδου project και των νέων τεχνολογιών

Ευαγγελία Σουλιώτη
Καθηγήτρια Αγγλικών, ΤΕΙ Ηπείρου
Τζένη Παγγέ
Αναπλ. Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης του ανανεωμένου ρόλου του μαθήματος των αγγλικών στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαισίο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Αρχικά αναλύονται οι βασικές αρχές της διαθεματικότητας υπό το πρίσμα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και προσδιορίζονται οι προϋποθέσεις και οι τρόποι με τους οποίους η αγγλική γλώσσα μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσιο αυτό. Με την εισαγωγή της νέας εκπαιδευτικής διαδικασίας η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας επικεντρώνεται στη διαπολιτισμική επικοινωνία, προωθεί το συνεργατικό πνεύμα και προσφέρει σφαιρική γνώση για την πολιτισμική διαφορετικότητα, υπάρχουν, όμως, αμφιλεγόμενα σημεία που επιχειρείται να διερευνηθούν, ειδικά όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Εισαγωγή

Η έννοια της διαθεματικότητας (cross-curricular approach) έχει τελευταία απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί ερευνητικές προσπάθειες προκειμένου να μελετηθούν οι θετικές επιδράσεις της σε ποικίλους τομείς της διδασκαλίας και της μάθησης. Ταυτόχρονα η μέθοδος project προβάλλεται ως η πιο κατάλληλη για την αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης στην καθημερινή σχολική πρακτική, ενώ οι νέες τεχνολογίες συνδυάζονται με τη μέθοδο αυτή και καλούνται να διαδραματίσουν ένα νέο, ανανεωμένο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Η διαθεματικότητα, όμως, δεν αποτελεί νέα ιδέα για πολλούς ερευνητές αλλά αναδιατύπωση παλαιότερων αρχών. Ωστόσο, προβάλλεται ως μόνη λύση για τον εκσυγχρονισμό και την ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα του αναλυτικού προγράμματος, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας, της πολυγλωσσίας και της πολυμορφίας. (Σαλτέρης 2004:19)

Στο άρθρο αυτό γίνεται μια προσπάθεια να αποσαφηνιστεί η έννοια της διαθεματικότητας υπό το πρίσμα αυτών των αντιθέσεων και των νέων δεδομένων, όσον αφορά στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Στόχος μας είναι να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά και τα όρια της διαθεματικότητας και να διερευνήσουμε τους τρόπους και τις προϋποθέσεις με τις οποίες μπορεί να αξιοποιηθεί η μέθοδος project και σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες στο μάθημα των Αγγλικών.

Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «διαθεματικότητα»

Η αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, όταν αυτά παρουσιάζουν παιδαγωγική και διδακτική συνάφεια, υπό το πρίσμα ενός συγκεκριμένου θέματος αποτελεί βασική αρχή της διαθεματικότητας (cross-curricular approach). Θεμελιώδης αρχή της προσέγγισης αυτής είναι η συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων σε πεδία παροχής γενικών και ενιαίων γνώσεων και η αποφυγή

των στεγανοποιημένων γνωστικών αντικειμένων, ώστε να μην εμποδίζεται η ολιστική κατάκτηση της γνώσης (Γαλανοπούλου 2001:145, Chrysochoos et al. 2002:37). Βασικό στόχο, λοιπόν, αποτελεί η αναμόρφωση του παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος (topic-based) σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα με βασικό άξονα την αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων (concept-based) μεταξύ των μαθημάτων. Η στροφή του αναλυτικού προγράμματος στις γενικότερες και βασικές έννοιες οδηγεί το μαθητή σε συσχετισμούς και γενικεύσεις (generalizations) απαραίτητες για τη σφαιρική και βαθύτερη κατανόηση και αντίληψη των θεμάτων και των γεγονότων. (Erickson 2003)

Τα χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης θα μπορούσαν να συνοψισθούν σε τρία επίπεδα:

- Στο επίπεδο της διδακτικής διαδικασίας:Στο πρώτο αυτό επίπεδο επιδιώκεται η χρήση των εννοιών στη διδασκαλία, η ενίσχυση των διερευνητικών προσεγγίσεων, η προώθηση θεμάτων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και πολυγλωσσίας (plurilingualism), η σύνδεση των σχολικών μαθημάτων χωρίς να καταργείται η αυτοτέλειά τους, καθώς και η υιοθέτηση μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων (μέθοδος project). Ταυτόχρονα, ενισχύεται το σχολικό περιβάλλον με την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της φαντασίας, αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, ενώ γίνεται προσπάθεια να ανακαλύψουν οι μαθητές τη γνώση μέσα από συμμετοχική διάδραση.
- Στο επίπεδο του ρόλου του εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός καλείται να διατηρήσει τον εκπαιδευτικό του ρόλο ως εμπειρότερος συμμέτοχος και όχι ως αυθεντία, ενώ συνεργάζεται με τους μαθητές και τους διευκολύνει στην ανάληψη ερευνητικών καθηκόντων. Παράλληλα συνεργάζεται και με εκπαιδευτικούς άλλων μαθημάτων για την περάτωση συνθετικών δημιουργικών εργασιών (projects) στο πλαίσιο της διεπιστημονικής προσέγγισης.
- Στο επίπεδο του ρόλου των μαθητών:Ο μαθητής έχει μεγαλύτερα περιθώρια επιλογών, αξιολογεί τη μαθησιακή διαδικασία, διαλέγεται, προβληματίζεται και εντάσσεται στη μαθητική ομάδα ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις. Ταυτόχρονα αποκτά ερευνητική αυτονομία και αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες ζωής όπως είναι η ευελιξία, η αυτοπαρουσίαση, το πνεύμα συνεργασίας, ο προγραμματισμός και η υπευθυνότητα. (Beresford 2003:135, Δάλκος 2001:129, Δεδούλη 2001:148, Καφετζόπουλος 2001:190, Ματσαγγούρας 2001:17)

Η διαθεματική προσέγγιση και διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

Η ολιστική προσέγγιση της γνώσης και η αποφυγή κατακερματισμού των γνώσεων αφορά σε μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο πλαίσιο ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, όπου κυριαρχούν οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας (multiculturalism), της πολυγλωσσίας (plurilingualism) και της πολυμορφίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Καγκά (2001β:92) «το Συμβούλιο της Ευρώπης προωθεί ως άμεση προτεραιότητα της γλωσσικής πολιτικής στην Ενωμένη Ευρώπη τη διαπολιτισμική δράση, ("Eveil aux langues" (άνοιγμα στις γλώσ-

σες)), μέσα από την οποία αναπτύσσονται στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες, που θα επιτρέπουν στους Ευρωπαίους πολίτες να ζουν ειρηνικά και αρμονικά σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία». Εξάλλου, οποιαδήποτε γλώσσα (συνεπώς και η Αγγλική) αποτελεί καθοριστικό στοιχείο κάθε πολιτισμού, εξελίσσεται στο χώρο και στο χρόνο, είναι κώδικας επικοινωνίας και ένα σύστημα, που παρουσιάζει ομοιότητες με άλλα, γλωσσικά και μη, με τα οποία βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Από τη διατύπωση αυτή προκύπτει ότι η Αγγλική γλώσσα συνδέεται εξ ορισμού με θεμελιώδεις έννοιες που σχετίζονται με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά, η λογοτεχνία, η μουσική, η τέχνη κ.α.. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003:380) και είναι δυνατή η διαθεματική σύνδεσή της με άλλα γνωστικά πεδία (Erickson 2003)

Αξιοποίηση της αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής πρακτικής

Σύμφωνα με τη Γαλανοπούλου (2001:152) η αγγλική γλώσσα δημιουργεί τη δυνατότητα σφαιρικής πληροφόρησης και αδιαμεσολάβητης επικοινωνίας με το διεθνή επιστημονικό κόσμο και αποτελεί μέσο για την προσέγγιση επιστημονικών θεμάτων, τα οποία αφορούν οποιοδήποτε άλλο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος (curriculum). Συνεπώς, θεωρούμε ότι η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας αποτελεί εργαλείο για τη συλλογή πληροφοριών, που αφορούν σε άλλα γνωστικά αντικείμενα ή εργαλείο για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Επιπλέον, διευκολύνει τη χρήση τεχνολογικών μέσων, αφού η γνώση της Αγγλικής γλώσσας είναι απαραίτητη για την πρόσβαση στο Διαδίκτυο (Internet). Το Διαδίκτυο είναι πλέον ο χώρος εκείνος, από όπου οι μαθητές και οι καθηγητές έχουν τη δυνατότητα να αντλήσουν πληροφορίες και υλικό για οποιοδήποτε θέμα. Η χρήση του για τη διεξαγωγή σχολικών project παρατηρείται ολοένα και περισσότερο, ενώ θεωρείται ότι έχει θετικές επιδράσεις για τη μαθησιακή διαδικασία. (Hanson et al. 1999:203-205, Laurillard et al. 1993:156-157). Τέλος, προάγει τη συνεργασία (collaboration) μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών άλλων σχολείων και χωρών, αβίαστα και φυσικά, χωρίς όρια γεωγραφικά και πολιτιστικά, εφόσον διευκολύνει την επικοινωνία και τη συννενόηση (Beglar et al. 2002:96, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003:379, Χρυσαφίδης 2000:80).

Αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας.

Η διαθεματική προσέγγιση προωθεί κατά κύριο λόγο τη μέθοδο project, που θεωρείται η πιο δημιουργική παιδαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Η συγγραφή, για παράδειγμα, ενός «δημιουργικού» κειμένου από το μαθητή μπορεί να προσφέρει στην εκμάθηση της γλώσσας σημαντικό όφελος σε αντίθεση με τους απεχθείς και άψυχους για πολλούς κανόνες (Αλαχιώτης 2003α:11). Τα project είναι στοιχειώδεις έρευνες για συγκεκριμένα θέματα, τα οποία επεξεργάζονται ένας ή περισσότεροι μαθητές. Αποτελούν σύνθετες εργασίες οι οποίες μπορεί να απασχολήσουν την τάξη από μερικές ώρες ως και ολόκληρη σχολική χρονιά.

Για την εκπόνηση μιας συνθετικής δημιουργικής εργασίας ο/η εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα εξής:

Η γλώσσα, που απαιτείται για την εκπόνηση του project δεν απορρέει από το σχολικό βιβλίο (textbook) αλλά από την ίδια τη φύση της εργασίας.

Το project θα πρέπει να στοχεύει στη ανάπτυξη διαφόρων τύπων μαθησιακών ικανοτήτων, ώστε να βοηθήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Είναι γενικά παραδεκτό ότι το σχολείο ευνοεί, κυρίως, τους μαθητές που έχουν ανεπτυγμένη τη λογικομαθηματική και τη γλωσσική νοημοσύνη και ολόκληρη η διαδικασία της μάθησης επικεντρώνεται κατεξοχήν σε αυτά. Τα project στοχεύουν στην καλλιέργεια και άλλων μορφών νοημοσύνης (κιναισθητική, μουσική, χωρική, διαπροσωπική), που συναντώνται στη θεωρία Multiple Intelligences του Gardner (Δεδούλη 2001:150, Gardner 1993).

Θεμιτό είναι να δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες για συνεργασία των μαθητών της τάξης ή συνεργασία μεταξύ σχολείων ακόμα και άλλων χωρών, ώστε να αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες (communication skills) των μαθητών και κυρίως ο προφορικός τους λόγος (oral speech). Υπάρχουν διάφορα προγράμματα, που ενισχύουν τις δράσεις αυτές, κυρίως μέσω Internet.

Η αξιοποίηση του προνομιακού για τις ξένες γλώσσες χώρου του Διαδικτύου μέσα από projects βοηθά τους μαθητές αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στην εξάσκηση της γλώσσας και τους φέρνει σε επαφή με τον Αγγλικό πολιτισμό, ιδιαίτερα σε περιοχές, όπου οι δυνατότητες εξάσκησης στη γλώσσα και των εκπαιδευτικών ταξιδιών είναι περιορισμένες. Βέβαια στην επαφή με το διαδίκτυο ο εκπαιδευτικός είναι πιθανόν να αντιμετωπίσει ορισμένα προβλήματα όπως η έλλειψη απαραίτητων γνώσεων για τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των προγραμμάτων του καθώς και αναγκαίων υποδομών στις διάφορες σχολικές μονάδες. Διεξοδική αναφορά σε αυτά γίνεται στις εξής έρευνες: Kuang-wu L. 2000, Παϊζάνου et al. 2003, Ράπτης κ.α. 2001, Robinson 1993.

Η ενσωμάτωση και κάποιου άλλου μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος είναι απαραίτητη (όπως για παράδειγμα πληροφορική, ιστορία, γεωγραφία), ώστε να επιτυγχάνονται διαθεματικές προεκτάσεις.

Είναι αναγκαίο να παρέχεται μέσα από τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για «αυθεντικούς» σκοπούς. Για παράδειγμα το να επικοινωνήσουν με κάποιον οργανισμό ή κάποιο άλλο σχολείο μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με στόχο να συλλέξουν πληροφορίες για την εργασία τους είναι πολύ πιο ουσιαστικό για τη διαδικασία της μάθησης από το να επαναλαμβάνουν μετά από τον εκπαιδευτικό εκφράσεις που πιθανόν να χρειαστούν σε μια μελλοντική επικοινωνία. (Beglar et al. 2002:98, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003:379, Παϊζάνου κ.α. 2003:5-7).

Σχετικές έρευνες

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης στο μαθητικό πληθυσμό και στη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα έχουν αναδειχθεί από ορισμένες έρευνες. Τέτοιες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί από τους εξής: Κουλουμπαρίτση (2001), Καφετζόπουλος κ.α. 2001, Π.Ι.

(2003). Μετά από διερεύνηση του θέματος δεν εντοπίσαμε καμία έρευνα στην Ελλάδα σε μαθητικό πληθυσμό, που να αναδεικνύει τις θετικές επιδράσεις της διαθεματικότητας και της μεθόδου project στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Για το λόγο αυτό θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθούν οργανωμένες έρευνες σε ελληνικά σχολεία. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός κρίνεται σκόπιμο να αξιολογήσει στην πράξη οποιαδήποτε παιδαγωγική και μεθοδολογική πρακτική και φυσικά μια τέτοια διαδικασία είναι αρκετά χρονοβόρα. Το να πραγματοποιηθεί, για παράδειγμα, μια τέτοια έρευνα με τη μέθοδο των ερωτηματολογίων στο πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δε θεωρούμε ότι θα αποφέρει τόσο ουσιαστικά συμπεράσματα. Έτσι, προς το παρόν καλείται ο εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας να εφαρμόσει και να αξιολογήσει τη μέθοδο αυτή στην πράξη, εφόσον, βέβαια, του δοθούν τα κατάλληλα εφόδια για την επίτευξη του στόχου αυτού.

Οι Beglar et al. (2002:97-105) περιγράφουν τα αποτελέσματα εφαρμογής ενός project, το οποίο πραγματοποιήθηκε από 340 Ιάπωνες μαθητές σε σεμινάριο δώδεκα εβδομάδων για την εκμάθηση του προφορικού λόγου της Αγγλικής γλώσσας (speaking). Οι ερευνητές υπογραμμίζουν τα πλεονεκτήματα της χρήσης της μεθόδου στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας της γλώσσας και θεωρούν ότι συμβάλλει στην ανανέωση του αναλυτικού προγράμματος (curriculum).

Προτεινόμενα project για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας

Ο εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας μπορεί να ενσωματώσει στη διδασκαλία του ποικίλες μορφές project, έτσι ώστε να βελτιώσει την ποιότητά της. Μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναφέρουμε ενδεικτικά μια σειρά από συνθετικές δημιουργικές εργασίες, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό χωρίς διάκριση στο επίπεδο των μαθητών (beginners, intermediate, advanced κ.λπ.) (Fried-Booth 2002:34-104, Καγκά 2001β:94, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003).

Αναζήτηση, καταγραφή και ταξινόμηση ξένων τραγουδιών, που έχουν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και το αντίθετο.

Διεξαγωγή έρευνας για κοινά και διαφορετικά έθιμα Ελλάδας-Αγγλίας, τα οποία αφορούν διάφορες πτυχές της ζωής (π.χ. εορτές, φαγητό, καθημερινές συνήθειες, γάμοι, τελετές κλπ).

Αφήγηση ιστορικού γεγονότος αγγλικής ή ελληνικής ιστορίας με τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας.

Σύνταξη βιογραφιών διάσημων Άγγλων.

Συλλογή ανεκδότων από αγγλόφωνες χώρες και σύγκρισή τους με τα ελληνικά.

Συλλογή μικρών αγγελιών από αγγλόφωνες εφημερίδες και καταγραφή των προσόντων, που απαιτούνται για συγκεκριμένες θέσεις.

Θεατρική παράσταση, η οποία αναφέρεται σε κάποιο αγγλικό μυθιστόρημα.

Επισήμανση ξένων δανείων στη μητρική γλώσσα. Υπάρχουν για παράδειγμα πολλές λέξεις αγγλικές, τις οποίες χρησιμοποιούμε στην Ελλάδα όπως: computer, ok, Internet κλπ)

Δημιουργία περιοδικού ή εφημερίδας στην αγγλική γλώσσα. (Η τάξη έχει με αυτή την εργασία τη δυνατότητα να ασχοληθεί με ποικίλα θέματα).

Project με τη χρήση νέων τεχνολογιών και ειδικότερα μέσω του διαδικτύου

Τα projects που προαναφέρθηκαν μπορεί να πραγματοποιηθούν, ιδιαίτερα, όσον αφορά στη συλλογή του υλικού, και χωρίς τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή του Διαδικτύου. Η χρήση όμως του ηλεκτρονικού υπολογιστή θεωρείται ότι ευχαριστεί ιδιαίτερα τους μαθητές, τους προσφέρει πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, ενώ παράλληλα τους δημιουργεί κίνητρα για μάθηση και καθιστά το διδακτικό αντικείμενο προσιτό και κατανοητό. Για το λόγο αυτό παραθέτουμε χωριστά στη συνέχεια ορισμένα projects που γίνονται αποκλειστικά και μόνο με τη χρήση Η/Υ.

Ανταλλαγή απόψεων των μαθητών σε ηλεκτρονικούς χώρους συζητήσεων (chat rooms) και τηλεδιασκέψεις (video conferencing) με τους εικονικούς συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα των ερευνών τους μπορούν να δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mail) μέσω δικτύων υπολογιστών με μαθητές άλλων σχολείων εκτός Ελλάδος, με ανταλλαγή απόψεων και παρουσίαση των εργασιών τους.

Δημιουργία ιστοσελίδας (web site) στο Internet, όπου οι μαθητές θα έχουν πληροφορίες για το σχολείο τους, θα καταγράφουν τις απόψεις τους για διάφορα θέματα, θα πληροφορούν για τα ελληνικά ήθη και έθιμα, τα διάσημα πρόσωπα της χώρας μας και θα ζητούν από τους επισκέπτες της ιστοσελίδας να θέσουν νέες ιδέες.

Παρουσίαση ενός θέματος στην τάξη με επιχειρήματα, προτάσεις και εικόνες με χρήση του προγράμματος power point του υπολογιστή (Dudeney 2000:128-133, Katz et al. 1989:88, Μάλλιου, 2002:125-126).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι ιδιαίτερα χρήσιμο είναι το Διαδίκτυο, όταν εφαρμόζεται η μέθοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (distance learning), όπου τα projects μπορεί να χρησιμοποιηθούν και να εφαρμοστούν ως τρόπος διδασκαλίας. Επίσης υπάρχουν ποικίλες δραστηριότητες, παιχνίδια και ασκήσεις στις διάφορες ιστοσελίδες του Διαδικτύου, που βοηθούν στη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή (Παγγέ κ.α. 2002). Η διερεύνησή τους όμως υπερβαίνει το σκοπό του άρθρου αυτού.

Η μέθοδος project, βέβαια, δεν είναι ο μόνος τρόπος να εφαρμοστεί η διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα των Αγγλικών. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συνδέει το μάθημα με άλλα γνωστικά αντικείμενα και να κάνει διαθεματικές προεκτάσεις καθόλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στα διάφορα βιβλία (textbooks) συναντά κείμενα, εικόνες, περιγραφές ποικίλου περιεχομένου και θεμάτων, που μπορεί να αξιοποιήσει κατάλληλα, ώστε να γίνει για παράδειγμα ελεύθερος διάλογος (free-conversation) στην τάξη και να αναλυθεί πολυδιάστατα ένα συγκεκριμένο θέμα.

Συζήτηση

Οι θετικές επιδράσεις της διαθεματικής προσέγγισης και της μεθόδου project θεωρούνται πολλές όσον αφορά στη διδασκαλία της αγγλικής

γλώσσας. Ένας από τους στόχους της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας είναι η απόκτηση γνώσεων της μορφής, της δομής και των λειτουργιών της γλώσσας, κάτι που επιτυγχάνεται με τη μέθοδο project. Η χρήση έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού (άρθρα, ιστοσελίδες κ.λπ.), για την αναζήτηση πληροφοριών, ιδεών και απόψεων για ποικίλα θέματα και έννοιες που άπτονται και άλλων γνωστικών αντικειμένων, οδηγεί στην καλλιέργεια της γραπτής και προφορικής έκφρασης, στη χρήση της αγγλικής γλώσσας σε ποικίλα περιβάλλοντα και στην κατοχή της δομής της. Οι μαθητές ψάχνουν και ανακαλύπτουν πληροφορίες με τη βοήθεια της αγγλικής γλώσσας και με τον τρόπο αυτό αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά γλωσσικά στοιχεία και τις ιδιαιτερότητες διαφορετικών τύπων κειμένων όπως είναι επιστολές, χάρτες, φυλλάδια, κείμενα περιγραφικά, εφημερίδες κλπ. Ιδιαίτερα, οι δραστηριότητες εκείνες, που πραγματοποιούνται πριν από την εκτέλεση του project (pre-task activities), όπου οι μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν νέο λεξιλόγιο και ειδική γλώσσα για ένα συγκεκριμένο θέμα ή έννοια, ενθαρρύνουν τους μαθητές να εμβαθύνουν στο γλωσσικό σύστημα και να ερευνήσουν νέες υποθέσεις για τη δομή της αγγλικής γλώσσας (Beglar et al. 2002:101, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003:354).

Ένας άλλος σημαντικός στόχος, που επιτυγχάνεται με τη διαθεματική προσέγγιση και ειδικότερα με τη μέθοδο project, είναι η ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, που σχετίζονται με την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (listening, speaking, reading, writing) όσον αφορά κυρίως στη χρήση τους για την καθημερινή ζωή. Στο αρχικό στάδιο ενός project οι μαθητές συζητούν και πραγματεύονται ένα θέμα και με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου (listening, speaking). Στο επόμενο στάδιο του project οι μαθητές αντλούν πληροφορίες από ένα γραπτό ή προφορικό κείμενο (από εφημερίδες, άρθρα, διαδίκτυο, τηλεόραση και οποιαδήποτε άλλη πηγή συλλογής υλικού) και τις παρουσιάζουν σε μορφή διαγράμματος, σχεδίου, φυλλαδίου, έκθεσης, πίνακα κ.λπ. Οι μαθητές, με τη διαδικασία αυτή, παράγουν γραπτό λόγο (writing) έχοντας προηγουμένως μελετήσει, συλλέξει και οργανώσει τις πληροφορίες που σκοπεύουν να μεταδώσουν, ενώ παράλληλα κατανοούν το λεξιλόγιο από πολλά γνωστικά πεδία μέσα από την κατανόηση γραπτού λόγου (reading). Η εξάσκηση των τεσσάρων δεξιοτήτων εξαρτάται βέβαια από το είδος και τη μορφή του project, καθώς και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί (Fried-Booth 2002:25-33).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι μέσω της διαθεματικής προσέγγισης οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εξασκήσουν τη γλώσσα σε αυθεντικές καταστάσεις, εφόσον τα θέματα που διαπραγματεύονται αφορούν την πραγματικότητα, και να έρθουν σε επαφή με αυθεντικό υλικό. Κατά τη διάρκεια συλλογής υλικού του project ερευνούν άρθρα, εφημερίδες και το διαδίκτυο, που παρέχουν κατεξοχήν αυθεντικά κείμενα στην αγγλική γλώσσα, τα οποία δεν είναι απλοποιημένα ή προσαρμοσμένα, όπως αυτά που συναντούν στα βιβλία τους (textbooks). Είναι, επίσης, βέβαιο ότι, ιδιαίτερα τα projects που απαιτούν συνεργασία με άλλα σχολεία του εξωτερικού αλλά και οι διάφοροι οργανισμοί ή πρόσωπα, που απευθύνονται οι μαθητές μέσω του διαδικτύου, προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες,

δημιουργούν ευκαιρίες για εξάσκηση της γλώσσας σε αυθεντικές καταστάσεις. Η διαδικασία αυτή δημιουργεί συνθήκες ευχέρειας στη χρήση της γλώσσας και αυτοπεποίθηση στους μαθητές, αφού με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και σε ελεγχόμενο περιβάλλον εξοικειώνονται με αυθεντικό υλικό της αγγλικής γλώσσας. Παράλληλα, η προοδευτικά αναπτυσσόμενη αυτή ικανότητα των μαθητών μακροπρόθεσμα τους βοηθά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, επαγγελματικού και κοινωνικού χώρου με αποτέλεσμα τη σύνδεση της παρεχόμενης γνώσης με την καθημερινότητα του ατόμου. Τέλος τους δίνεται ταυτόχρονα η δυνατότητα να αναγνωρίσουν και την αξία άλλων τρόπων οργάνωσης και σκέψης καθώς και έκφρασης των εμπειριών. (Beglar et al. 2002:98, Stoller 2002:107, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003:354-355)

Τα projects είναι ένα πολύτιμο μέσο ανάπτυξης των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών. Μαθαίνουν να εκφράζουν στην αγγλική γλώσσα διαφωνίες ή συμφωνίες τους, να επιχειρηματολογούν, να ελέγχουν αν αυτά, που ειπώθηκαν, έγιναν κατανοητά, ιδιαίτερα στην αρχή των projects, που πραγματεύονται το θέμα τους. Στα επόμενα στάδια οι μαθητές δομούν, οργανώνουν το λόγο τους, εκφράζουν σκέψεις και απόψεις που ανταποκρίνονται σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, με τρόπο αντιληπτό και συγκροτημένο, και αποκτούν δεξιότητες ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ δυο ή περισσότερων ατόμων. Η διαδικασία αυτή καθιστά τους μαθητές ικανούς να επικοινωνούν αποτελεσματικά με φυσικούς ομιλητές ή απλούς χρήστες της αγγλικής γλώσσας. Ιδιαίτερα, η διεξαγωγή κοινών projects μεταξύ σχολείων ξένων χωρών, όπως προαναφέρθηκε, προωθούν αβίαστα την επικοινωνία, το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων στην αγγλική γλώσσα με αποτέλεσμα να καλλιεργούνται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών (Chrysochoos et al. 2002:35-39).

Με την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης προωθούνται οι αρχές της πολυγλωσσίας (plurilingualism) και της πολυπολιτισμικότητας (multiculturalism). Οι μαθητές ανακαλύπτουν διαφορές και ομοιότητες στη δομή, τη μορφή, τη σύνταξη, τη γραφή και το άκουσμα των γλωσσών, στη συγκεκριμένη περίπτωση της αγγλικής και της ελληνικής γλώσσας. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποκτούν συνείδηση της γλωσσικής πολυμορφίας, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζουν τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες του Αγγλικού κόσμου, μέσα από τη χρήση του γλωσσικού τους κώδικα. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής ευαισθητοποιείται στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία και αποκτά θετική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική «διαφορετικότητα». Επομένως είναι μια διαδικασία η οποία οδηγεί το μαθητή να συναισθανθεί τον εθνικό και γλωσσικό μας πλούτο και παράλληλα να συνειδητοποιήσει την ύπαρξη άλλων κωδικών επικοινωνίας και σκέψης, που επιτρέπουν στον Ευρωπαίο πολίτη να ζει ειρηνικά και αρμονικά σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία (Καγκά 2001α:37-39, Καγκά 2001β:92,95).

Γενικότερα η αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας και των υπολοίπων του αναλυτικού προγράμματος δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να πραγματοποιεί συσχετισμούς και γενικεύσεις, που θεωρούνται απαραίτητοι για τη διατήρηση και τη μεταφορά της γνώσης. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής οδηγείται στη βα-

θιά κατανόηση της γλώσσας, γεγονός που τον διευκολύνει στη χρήση της στην καθημερινή του ζωή, βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού συστήματος. (Erickson 2003)

Η κάθε μέθοδος, όμως, που εφαρμόζεται στη διδασκαλία έχει και κάποια όρια και δεν είναι αποτελεσματική σε όλες τις περιπτώσεις και τα θεματικά πεδία. Ο Frey (1998:73-83), για παράδειγμα, τονίζει ότι η μέθοδος project δεν ενδείκνυται, όταν ο στόχος της διδασκαλίας είναι η μάθηση μιας αυστηρά δομημένης ύλης. Αρκεί να αναλογιστούμε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου στις τάξεις του Λυκείου οι μαθητές προετοιμάζονται για τις Πανελλαδικές εξετάσεις, και θα διαπιστώσουμε ότι η εφαρμογή της μεθόδου αυτής είναι μάλλον αδύνατη. Βέβαια, στο σημείο αυτό θα θέλαμε να κάνουμε ένα διαχωρισμό. Μαθήματα όπως οι ξένες γλώσσες, που δεν τα αφορούν πάντα άμεσα οι εξετάσεις, μπορούν να υιοθετήσουν ευκολότερα τέτοιες μεθόδους και να οδηγήσουν την τάξη σε πιο δημιουργικές δραστηριότητες. Τέλος, η μέθοδος project δεν ενδείκνυται, όταν οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν συγκεκριμένη ύλη σε σύντομο χρονικό διάστημα. Όσον αφορά στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, υπάρχουν ποικίλα ταχύρυθμα προγράμματα για επαγγελματίες αλλά και μικρότερους μαθητές, που η απόδοσή των εκπαιδευομένων θα πρέπει να είναι εμφανής μετά το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας (Σουλιώτη κ.α. 2004:47).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορεί να ειπωθεί ότι η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας αλλά και γενικότερα των ξένων γλωσσών, με όλες τις θετικές επιδράσεις που αυτή συνεπάγεται, θεωρείται ότι βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνεται η συνειδητοποίηση της σημασίας της εκμάθησης των ξένων γλωσσών για όλους. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως, προτού υιοθετήσει οποιαδήποτε νέα μέθοδο, έχει ανάγκη από αλλαγές στην πράξη, χωρίς, βέβαια, να θέλουμε να παραβλέψουμε και να υποβιβάσουμε στο σημείο αυτό τις σημαντικές αλλαγές που έχουν επιτευχθεί. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη μέθοδο project και στη χρήση των νέων τεχνολογιών, η παροχή εποπτικού υλικού και ο κατάλληλος εξοπλισμός των εκπαιδευτικών μονάδων. Τότε θα είναι δυνατή η πραγματοποίηση περισσότερων εμπειρικών ερευνών, ώστε να αναδειχθούν τα θετικά αποτελέσματα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία των γλωσσών και γενικότερα στη διδακτική διαδικασία και να αξιοποιηθούν κατάλληλα ώστε να συμβάλουν στην ανανέωση του αναλυτικού προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ. (2003α), *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, ιστοσελίδα Π.Ι.* (www.pi-schools.gr)

Αλαχιώτης, Σ. (2003β, 8 Ιουνίου), *Πώς η παιδεία θα αποκτήσει «σύστημα».* Το Βήμα.

Beglar, D., Hunt, A. (2002), Implementing Task-Based Language Teaching, in C.J Richards, A.W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice,* Cambridge: Cambridge University Press.

Beresford, J. (2003), Developing Students as Effective Learners: The Student Conditions for School Improvement, *School Effectiveness and School Improvement, 14 (2),* 121-158.

Γαλανοπούλου, Α. (2001), Η Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 4,* 145-158.

Chrysochoos, J., Chrysochoos, N., Thompson, I. (2002), *The Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language with Reference to the Crosscurricular Approach and the Task-Based Learning*, Athens: The Pedagogical Institute.
Δάλκος, Γ. (2001), Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6, 120-134.
Δεδούλη, Μ. (2001), Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6*, 145-159.
Dudeney, G. (2000), *The Internet and the Language Classroom,* Cambridge: Cambridge University Press.
Erickson, L. (2003), *Redesigning Curriculum and Instruction* (διαθέσιμο στην http://www.lynnerickson.net/presentations.html, προσπελάσιμο 20-4-2005)
Frey, K. (1998), *Η μέθοδος Project*, μτφ. Κλ. Μάλλιου, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
Fried-Booth, L.D. (2002), Project Work, in A. Maley (ed.), *Resource books for teachers*, Oxford: Oxford University Press.
Gardner, H. (1993), *Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
Hanson-Smith, E. (1999), Classroom Practice: Using Multimedia for Input and Interaction in CALL Environments, in J. Egbert, E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL Environments: Research, Practice and Critical Issues*, Alexandria, Va: TESOL.
Καγκά, Ε. (2001α), Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5*, 37-48.
Καγκά, Ε. (2001β), Διαπολιτισμική επικοινωνία και Διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6*, 91-96.
Katz, G. L., Chard, C.S. (1989), *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
Καφετζόπουλος, Κ., Φωτιάδου Τ., Χρυσοχόος Ι. (2001), Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6*, 190-204.
Κουλουμπαρίτση, Α. (2001), Η ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες συμβάσεις, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6*, 57-76.
Kuang-wu L. (2000), *English Teacher's Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning,* The Internet TESL Journal, 6(12) (διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html).
Laurillard, D., Marullo, G. (1993), *Computer-based approaches to second language learning, in Scrimshaw (ed.), Language, Classrooms and computers*, London: Routledge.
Μάλλιου Ε., Σάββας, Σ., Σωτηρίου, Σ. (2002), Σχεδιάζοντας το σχολείο του αύριο: Καινοτόμες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, στο: Κ. Τσολακίδης (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου «Η πληροφορική στην εκπαίδευση: Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών»*, 117-128, Ρόδος.
Ματσαγγούρας, Η. (2001), Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6* , 15-30.
Παγγέ, Τ., Μακρής, Π. (2000), *Πληροφορική για νηπιαγωγούς,* Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών*, ιστοσελίδα Π.Ι. (www.pi-schools.gr).
Παιζάνου, Α., Γαβριηλίδου Μ. (2003), Εκπαιδευτικές πηγές και Διαδίκτυο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, στο: *2ο Συνέδριο Σύρου. Πρακτικά Συνεδρίου*, Σύρος, 9-11 Μαΐου.
Ράπτης, Α., Ράπτη Α. (2001), Είναι δυνατόν να αλλάξει η κουλτούρα της μάθησης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση; Η σημασία της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας, στο: Κ. Τσολακίδης, (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου «Η πληροφορική στην εκπαίδευση: Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών»,* Ρόδος.
Robinson, B. (1993), *Communication through computers in the classroom, in Scrimshaw (ed.), Language, Classrooms and computers*, London: Routledge.
Σαλτέρης, Ν. (2004), Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση, *Νέα Παιδεία, 110*, 15-27
Σουλιώτη, Ε., Παγγέ, Τ. (2004), Διαθεματική Προσέγγιση και Διδασκαλία: Η μέθοδος project, *Νέα Παιδεία, 112,* 40-50.
Stoller, L.F. (2002), Project Work: A Means to Promote Language and Content, In C.J. Richards, A.W. Renandya (Eds), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice,* Cambridge: Cambridge University Press.
Χρυσαφίδης, Κ. (2000), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberger

Η σημασία των Νέων Τεχνολογιών και της εννοιολογικής χαρτογράφησης στη δημιουργία ενός ψηφιακού φακέλου εργασιών του μαθητή (e-portfolio): Μια νέα πρόκληση

Αλιβίζος Σοφός
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου στο Π.Τ.Δ.Ε Ρόδου
Βασιλική Λιάπη
Δασκάλα, ΜΔΕ Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση ΝΤ

Περίληψη

Με σημείο αναφοράς τον παιδαγωγικό διάλογο που σχετίζεται με ζητήματα αξιολόγησης τόσο των μαθησιακών διαδικασιών όσο και των συστημάτων εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, εστιάζουμε στο προκείμενο άρθρο σε ποιοτικές μορφές αξιολόγησης όπως τον φάκελο εργασιών του μαθητή (portfolio), και πιο συγκεκριμένα στο e-portfolio, ο οποίος με τις πολυμεσικές του διασυνδέσεις και τη μη γραμμική τεκμηρίωση των αρχείων εργασίας σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον, προωθεί τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας του μαθητή. Το άρθρο αυτό στηρίζεται σε μια ποιοτική «έρευνα δράσης» (Lamnek, 1995 & 1993, Cohen, Manion 2004,) που πραγματοποιήθηκε το χειμερινό εξάμηνο 2006/07 σε συνεργασία με το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος e-Προμηθέας - πρόγραμμα για την ένταξη των Νέων Μέσων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την προώθηση των μιντιακών ικανοτήτων των μαθητών- με στόχο τη διερεύνηση των προϋποθέσεων κατά την εισαγωγή του e-portfolio στη διδασκαλία. Στο άρθρο αυτό εστιάζουμε σε ζητήματα που άπτονται της εκπαιδευτικής εφαρμογής του e-portfolio.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ψηφιακός φάκελος (e-portfolio), αυθεντική αξιολόγηση εργασιών του μαθητή, εννοιολογικός χάρτης, Νέες Τεχνολογίες

Εισαγωγή

Στην καθημερινή πραγματικότητα είναι διάχυτη η αντίληψη, ότι κύριος σκοπός του σχολείου είναι να καταστήσει τους μαθητές κατόχους ενός κορμού γνώσεων. Ο έλεγχος του βαθμού οικειοποίησης αυτών των γνώσεων γίνεται, όχι σπάνια, μέσω υποβολής ερωτήσεων στους μαθητές και με την επιλογή της σωστής απάντησης από μέρους τους. Η αξιολόγηση ή η "εξέταση" ακριβέστερα, όπως γίνεται σήμερα στις περισσότερες σχολικές αίθουσες, εκτιμά με "κριτήρια" που είναι όμοια για όλους τους μαθητές και βασίζεται προφανώς στον τύπο: (Μ=έργο/χρόνο) δηλαδή η Μάθηση είναι ίση με το έργο που παράγει ένας μαθητής σε προκαθορισμένο χρόνο (Kron, 2001). Αυτή η προσέγγιση της αξιολόγησης εστιάζει σε ένα πολύ μικρό τμήμα των όσων μαθαίνει ο μαθητής και δύσκολα συνεκτιμά τη δημιουργικότητα, την πρακτική γνώση, τις κοινωνικές δεξιότητες και αρκείται μόνο στην μέτρηση. Παραμελεί αυτό που δεν μπορεί εύκολα να μετρηθεί ή του δίνει μια αυθαίρετη ποσοτική αξία και παίρνει ως δεδομένο ότι ό,τι δεν μπορεί εύκολα να μετρηθεί δεν είναι σπουδαίο και κατά συνέπεια δεν υπάρχει. Η ραγδαία αλλαγή της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας στην εποχή της μετανεοτερικότητας (Giddens, 1995) απαιτεί διαφοροποιημένα επίπεδα απόδοσης μεταξύ των μαθητών. Στον 21ο αιώνα οι άνθρωποι καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για να επιλύουν προβλήματα, να αναλύουν πληροφορίες και να επικοινωνούν μεταξύ τους (Weeden, Winter, & Broadfoot, 2002, Sofos, 2005, Kron/Σοφός 2007).

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τους Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα (2004), στα τέλη του 20ου αιώνα τρία σημαντικά κινήματα επηρέασαν ιδιαίτερα το θεωρητικό προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και τη σχολική πρακτική. Το πρώτο είναι "το κίνημα του κοινωνικού εποικοδομητισμού" (social constructivism), βασική θέση του οποίου είναι ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από συλλογική προσπάθεια και συνεργασία (Vygotsky, 1988). Το δεύτερο είναι το "κίνημα της κριτικής σκέψης, το οποίο δίνει έμφαση στη διδασκαλία με στόχο την κατανόηση (Bruner, 1996). Το τρίτο είναι "το κίνημα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης" που εκφράζεται και αποτυπώνεται σε σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, όπως είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελλάδας (Ματσαγγούρας, 2003). Σε αυτά πρέπει να ληφθούν επίσης υπόψη ότι τα τελευταία χρόνια από διάφορα ανά τον κόσμο εκπαιδευτικά συστήματα δόθηκε έμφαση στη διεύρυνση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, προκειμένου να προωθηθούν εκπαιδευτικές τεχνικές που στηρίζουν την ενεργή συμμετοχή στο μάθημα και συνάδουν με τα θεωρητικά σχήματα από τα ερευνητικά πεδία της γνωστικής ψυχολογίας και των νεότερων ερευνητικών αποτελεσμάτων της νευροβιολογίας που εστιάζουν στις βιοχημικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρο σε εγκεφαλικά πεδία (Roth, 1997).

Τα τρία αυτά κινήματα οδήγησαν σταδιακά στη δημιουργία ενός ακόμη κινήματος, που αφορά αποκλειστικά την αξιολόγηση της διδασκαλίας και του μαθητή (MacBeath, 2001, Seebauer& Hellus, 2002), αυτό της αυθεντικής αξιολόγησης (authentic assessment), που υποστηρίζει μεταξύ άλλων, ότι η αξιολόγηση αποτελεί συνευθύνη δασκάλου και μαθητή και ότι πρέπει να αποβλέπει στην αποτίμηση τόσο των γνώσεων του μαθητή όσο και των ικανοτήτων του να αξιοποιεί τις γνώσεις του σε πραγματικές καταστάσεις.

Η αυθεντική αξιολόγηση σημαίνει πρωτίστως αυθεντική διδασκαλία και αυθεντική μάθηση και μετά αξιολόγηση της μάθησης (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, ό.π.). Συγκεκριμένα, ο αυθεντικός τρόπος εργασίας στη σχολική τάξη επιζητεί από τους μαθητές να εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, ώστε να παραχθεί ένα ορατό προϊόν ή έργο. Αυτά τα έργα και τα προϊόντα στηρίζονται σε ρητά διατυπωμένους μαθησιακούς στόχους και απευθύνονται σε συγκεκριμένους αποδέκτες (δάσκαλο, συμμαθητές, γονείς κ.τ.λ.).

Η αξιολόγηση υπό αυτήν την προσέγγιση και σύμφωνα με την παιδαγωγική βιβλιογραφία, ανάλογα με τους σκοπούς για τους οποίους χρησιμοποιείται διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες (Weeden et al, 2002):

- Διαγνωστική ή αρχική (diagnostic), που αναγνωρίζει την τωρινή απόδοση των μαθητών και το γνωστικό τους επίπεδο
- Διαμορφωτική ή σταδιακή (formative), που αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων που τέθηκαν
- Αθροιστική ή τελική (summative), που χρησιμοποιείται για ανασκόπηση, μεταβίβαση και πιστοποίηση όπως και για έλεγχο του τι επιτεύχθηκε
- Αποτιμητική (evaluative), που καταδεικνύει το πόσο καλά αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι συχνά οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης προσαρμόζονται στη «λογική της παραδοσιακής» διδασκαλίας με αποτέλεσμα να στηρίζουν λειτουργικά τον κλασσικό τρόπο αξιολόγηση των μαθητών, ο οποίος εστιάζει στην «εξέταση» ακαδημαϊκών γνώσεων (αδρανή γνώση) αγνοώντας την ύπαρξη άλλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Χρησιμοποιούνται δηλαδή διευρυμένες μέθοδοι αξιολόγησης, πέρα από τις κλασικές, οι οποίες στοχεύουν στη συλλογή πληροφοριών που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου,2000) αλλά και την προώθηση, σύμφωνα με τους Gardner (1999) και Golemam (1997), των πολλαπλών διαστάσεων της νοημοσύνης όπως τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη μουσική, τη χωρική, τη σωματική-κινητική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική.

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο (Εθνικό Συμβούλιο της Παιδείας, 2006) μέχρι το 1997 το θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή ήταν ασαφές και αποσπασματικό. Αντίθετα από το 1997 και μετά θεσμοθετήθηκε μια σαφής αξιολογική διαδικασία, που αποτυπώθηκε στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (1998) και στα Προγράμματα Σπουδών κατά γνωστικό αντικείμενο.

Σύμφωνα με την επίσημη κρατική πλευρά (Π.Δ.86/2001/ΦΕΚ 73, τ.Α΄), η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας οφείλει να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές για να επιτύχει αφενός έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών και αφετέρου να συμβάλει στην αυτογνωσία και στην αντικειμενική πληροφόρησή τους για το επίπεδο μάθησης και τις ικανότητές τους. Τέτοιου είδους μορφές (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004, Χατζηγεωργίου, 1998, Γιαλλουρίδης, 2002) είναι κυρίως:

- Εργασίες που πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο του (συνεργατικές δραστηριότητες)
- Εργασίες, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής, πέραν αυτών που γίνονται στο πλαίσιο των υποχρεωτικών σχολικών εργασιών (αναφορές σε βιβλία, έρευνες, προγράμματα από υπολογιστή)
- Αναφορές σχετικές με σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει, (διαγωνισμοί)
- Αντίγραφα επαίνων, βραβείων ή άλλων διακρίσεών του
- Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης του μαθητή
- Παρατηρήσεις ή προτάσεις του σχετικές με τα μαθήματα

Στον «φάκελο επιδόσεων και δραστηριοτήτων» κάθε μαθητή είναι δυνατό να εντάσσεται και ποιοτική αξιολόγηση του μαθητή. Η ποιοτική αξιολόγηση αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που έχουν αποκλειστικά και μόνο σχέση με τη δραστηριότητα του μαθητή στο πλαίσιο του σχολείου και τις μαθησιακές του δεξιότητες και αποσκοπεί στην πληρέστερη ενημέρωση του μαθητή και των γονέων του σε ζητήματα σχετικά με τα παραπάνω θέματα και τη συνολική γενικά επίδοση και εικόνα του στο σχολείο (Π.Δ.86/2001/ΦΕΚ 73, τ.Α΄).

Ο ψηφιακός φάκελος εργασιών του μαθητή (e-portfolio)

Ο ψηφιακός φάκελος του μαθητή (e-portfolio), -που είναι επίσης γνωστός στην βιβλιογραφία ως eportfolio, e-portfolio, efolio, digital portfolio, webfolio-σύμφωνα με τους Barrett (2001), Φωτιάδου (2001), Γιαλλουρίδη (2002), Seebauer & Hellus (2004) Woodward & Nanlohy (2004), Wall et al. (2006), είναι κατά βάση μια ηλεκτρονική έκδοση του ατομικού φακέλου που είναι βασισμένος στο χαρτί, δημιουργημένος σ' ένα υπολογιστικό περιβάλλον και με ενσωμάτωση όχι μόνο κειμένου, αλλά και γραφικών, ήχου και βίντεο.

Οι Wall et al.(2006) περιγράφουν τον ψηφιακό φάκελο του μαθητή ως επιλεγμένες και δομημένες συλλογές πληροφοριών, που συγκεντρώθηκαν για ειδικούς σκοπούς και για να παρουσιάσουν/αποδείξουν τις επιτεύξεις του μαθητή και την πολυεπίπεδη εξέλιξη του. Οι εν λόγω πληροφορίες οργανώνονται με κατάλληλο λογισμικό και με τη χρήση ποικίλων πολυμέσων. Έπειτα, υπάρχει η δυνατότητα όλο αυτό το μαθητικό υλικό είτε να αναρτηθεί σ' ένα δικτυακό περιβάλλον με τη μορφή μιας ιστοσελίδας ώστε να υπάρχει άμεση και εύκολη πρόσβαση σ' αυτό ο κάθε ενδιαφερόμενος (γονείς, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές) είτε να επιδοθεί με CD-ROM ή με DVD.

Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα στη χρήση ενός ηλεκτρονικού φακέλου εργασιών του μαθητή, όπως: 1. με έναν ψηφιακό φάκελο οι πληροφορίες μπορεί να αποθηκευτούν εύκολα είτε στο σκληρό δίσκο του υπολογιστή, είτε σ' έναν οπτικό δίσκο (CD) είτε οπουδήποτε αλλού (π.χ.DVD, memory stick), ενώ με τους παραδοσιακούς φακέλους, χαρτοφάκελους, κουτιά με κασέτες, εικόνες, ζωγραφιές μπορεί να καταλάβουν πολύ φυσικό χώρο. 2. οι ψηφιακοί φάκελοι εκτός από το ελάχιστο φυσικό χώρο που καταλαμβάνουν, μπορεί να συγκρατήσουν και μια μεγάλη ποσότητα πληροφοριών. Εικόνες, έργα τέχνης και γραπτά δείγματα εργασιών μπορεί να υποστούν σάρωση και να αποθηκευτούν, 3. με τη δημιουργία ψηφιακού φακέλου εργασιών, μια συνεργατική εργασία μαθητών μπορεί να συμπεριληφθεί στο φάκελο όλων των συμμετεχόντων, 4. οι ψηφιακοί φάκελοι μπορεί να εμπλουτιστούν με ήχο, μουσική, εικόνες, γραφικά ακόμα και βίντεο.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία αν ληφθούν υπ' όψη, κάνουν το ψηφιακό φάκελο πιο εύκολο και ελκυστικό τόσο στο μαθητή, όσο στο γονιό και στον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές με τη δημιουργία, συλλογή, οργάνωση και αποτίμηση του ψηφιακού φακέλου εργασιών αποκτούν ενσυναίσθηση και ενδυνάμωση της συμμετοχής τους στη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης (Barrett, 2001).

Εφαρμογή του ψηφιακού φακέλου στη διδασκαλία

Η μελέτη μας στηρίζεται σε μια έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί η διαδικασία εφαρμογής του e-portfolio. Σε αυτό το σημείο περιοριζόμαστε στην περιγραφή της διαδικασίας εφαρμογής και δεν αναφερόμαστε σε ζητήματα μεθοδολογίας θέλοντας να στηρίξουμε με αυτήν την επιλογή τους νέους εκπαιδευτικούς να εισαγάγουν την ποιοτική αξιολόγηση στο ρεπερτόριο των εκπαιδευτικών τους τεχνικών. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε κατά το χειμερινό εξάμηνο 2006/2007 και σε αυτήν συμμετείχαν 13 μαθητές της Στ' τάξης δημοτικού σχολείου. Σε επίπεδο

διδακτικής εφαρμογής ακολουθήθηκαν τα τρία παρακάτω βήματα, τα οποία περιελάμβαναν:

α. την εξοικείωση των μαθητών με την τεχνικής της εννοιολογικής χαρτογράφησης με χαρτί και μολύβι με αφορμή έννοιες από διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, β. την εξοικείωση των μαθητών με το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Cmaptools®, γ. τη δημιουργία ψηφιακού φακέλου εργασιών με το λογισμικό Cmaptools με σχολικές εργασίες-δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στην διάρκεια της χρονιάς με διάφορα προγράμματα (Windows, Excel, PowerPoint, Inspiration®, HotPotatoes®, πρόγραμμα Ηχογράφησης, κ.α.)

1. Γενικός Σκοπός

Η έρευνα στόχευε στην αναγνώριση των συνθηκών κατά την εφαρμογή του e-portfolio, π.χ. τις ικανότητες που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές σε σχέση με τη δημιουργία ενός ψηφιακού φακέλου εργασιών με το λογισμικό CmapTools®(πιν. 1), τις διαδράσεις μεταξύ τους, το βαθμό συμμετοχής τους και τη δυνατότητα αξιολόγησης σύμφωνα με κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubric) (Pickford & Brown, 2006) από τους ίδιους τους μαθητές (αυτοαξιολόγση) αλλά και από άλλους (συμμαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς) (ετεροαξιολόγηση).

2. Διαδικασία

Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2006-07, οι μαθητές αφού πέρασαν από τις φάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, εξοικειώθηκαν με τη δημιουργία εργασιών, που τους είχαν ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό με σαφείς στόχους, επί το πλείστον συνεργατικών και έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθούν προγράμματα του Η/Υ, λογισμικά (π.χ. "Inspiration"), ακόμα και το Διαδίκτυο (αναζήτηση πληροφοριών και εικόνων σε ιστοσελίδες). Παράλληλα, με τις ανατεθείσες εργασίες, έγινε προσπάθεια δημιουργίας από κοινού (εκπαιδευτικού-μαθητών) κριτηρίων για την αξιολόγησή τους, τα οποία τις περισσότερες φορές είχαν ως αποδέκτες τους μαθητές με σκοπό την αυτοξιολόγησή τους, ακόμα και την ετεροαξιολόγησή τους (από συμμαθητές τους).

Στη συνέχεια, οι μαθητές εξοικειώθηκαν με το λογισμικό CmapTools®, (IHMC) που επιτρέπει στους χρήστες να κατασκευάζουν γνωστικά μοντέλα ως εννοιολογικούς χάρτες καθώς επίσης και με τη δικτύωση, τη δυνατότητα κράτησης σημειώσεων και τη δημιουργία συνδέσεων με άλλα αρχεία (Word, excel, Power Point, φωτογραφίες) ή ιστοσελίδες. Η συμβολή του εννοιολογικού χάρτη έκανε τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων αλλά και των εργασιών που αναφέρονται σ' αυτά στον ηλεκτρονικό φάκελο εργασιών του μαθητή, μια εύκολη, διαπραγματεύσιμη εκπαιδευτική διαδικασία με νόημα.

Οι μαθητές της τάξης, κατά τακτά χρονικά διαστήματα, 1-2 φορές την εβδομάδα, ενημέρωναν το ψηφιακό τους φάκελο με τις εργασίες που είχαν αποπερατώσει σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Ιστορία), αλλά και από άλλες σχολικές τους δραστηριότητες (εκπαιδευτικές επισκέψεις, σχολικές γιορτές) χρησιμοποιώντας πηγές από το Διαδίκτυο και προγράμματα του Η/Υ (Word, Excel, Power Point, Media Player). Αυτές οι εργασίες περιλάμβαναν παρουσιάσεις, αναφορές, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, εννοιολογικούς χάρτες, άρθρα προς δη-

μοσίευση κ. ά. που γινόντουσαν στα πλαίσια των ομάδων που είχαν δημιουργηθεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς αλλά και σε ατομικό επίπεδο κάποιες φορές.

	Υποδειγματικός 4	*Υπερβαίνει τα επίπεδα ποιότητας 3*	*Επαρκώς ικανοποιούνται τα επίπεδα ποιότητας 2*	*Κάτω από τα επίπεδα ποιότητας 1*	*Η βαθμολογία του μαθητή*
οργάνωση	*Πολύ καλή οργάνωση Περιέχει κύριες έννοιες Περιέχει τον απαραίτητο αριθμό εννοιών Οι χάρτες είναι με διακλαδώσεις Ακολουθούνται οι κανόνες δημιουργίας του χάρτη*	*Οργάνωση με στοχασμό Περιέχει έναν ικανοποιητικό αριθμό κύριων εννοιών Ακολουθούνται οι κανόνες δημιουργίας του χάρτη*	*Λίγο οργανωμένος Περιέχει μερικές από τις κύριες έννοιες*	*Ασυνεχής και μπερδεμένος Περιλαμβάνει έναν περιορισμένο αριθμό εννοιών*	
περιεχόμενο	*Η σύνδεση των εννοιών δείχνει μια υψηλή γνωστική κατανόηση Οι σύνδεσμοι έχουν χαρακτηριστεί με ακρίβεια*	*Οι συνδεόμενες έννοιες παρουσιάζουν συνοχή αλλά σε κάποια σημεία δεν είναι καθαρές Οι σύνδεσμοι έχουν δεν έχουν χαρακτηριστεί με ακρίβεια*	*Οι συνδεόμενες λέξεις είναι ξεκάθαρες αλλά παρουσιάζουν μια λογική συνοχή Οι συνδέσεις δεν έχουν χαρακτηριστεί (με ετικέτα)*	*Αδυναμία στη συνέχιση ή αποπεράτωση του Ανυπαρξία συνδέσεων*	
συνεργασία	*Εξαιρετικά καλή εργασία με άλλους Σεβασμός και συμπλήρωση των ιδεών των άλλων*	*Πολύ καλή εργασία ο ένας με τον άλλον Εργασία με σκοπό την εμπλοκή όλων*	*Προσπάθεια για να εργαστεί καλά με τους άλλους Σε ορισμένες στιγμές "εκτός εργασίας" και όχι με ενεργή συμμετοχή όλων*	*Λίγη ή καθόλου ομαδική εργασία*	

Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων Εννοιολογικού Χάρτη

Πίνακας 1: Ο παραπάνω πίνακας δημιουργήθηκε σε συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικού και εντάχτηκε στον ψηφιακό φάκελο των μαθητών

Τα κριτήρια επιλογής για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών σεναρίων και των δραστηριοτήτων αποτέλεσαν:

Η ένταξη τους στο Πρόγραμμα Σπουδών

Η διαθεματικότητα που τα διέκρινε και η αξιοποίηση τους στην Ευέλικτη Ζώνη

Η σύνδεση τους με τις Νέες Τεχνολογίες

Η υποστήριξη διαδικασιών ενεργητικής δόμησης της γνώσης

Η αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών (σύνδεση με αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινής τους σχολικής ή μη ζωής).

Οι δεξιότητες που έγινε να προσπάθεια να καλλιεργηθούν στη διάρκεια αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν οι εξής:

Χρήση του υλικού της νέας τεχνολογίας (βιντεοκάμερας, ψηφιακής μηχανής, κ.α.)

Χρήση προγραμμάτων-Βασικές λειτουργίες και έννοιες

Συνεργασία και επικοινωνία με άλλους

Πρόσληψη και οργάνωση της σωστής πληροφόρησης

Οργάνωση του χρόνου

Επίλυση Προβλημάτων

Έρευνα

Αυτοαξιολόγηση και Ετεροαξιολόγηση

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, στην διάρκεια αυτής της ερευνητικής προσπάθειας για τη δημιουργία ηλεκτρονικού φακέλου εργασιών του μαθητή ήταν πέρα από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, η ψηφιακή βιντεοκάμερα, η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, τα μικρόφωνα, ο σαρωτής, ο εκτυπωτής, ο ψηφιακός προβολέας, CD και DVD.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή των παραπάνω διαδικασιών συνοδεύτηκε από δυσκολίες που εμφανίστηκαν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Παρόλα αυτά η αποδοχή από μέρους των παιδιών της δημιουργίας ψηφιακού φακέλου έγινε με μεγάλο ενθουσιασμό και συναίνεση από τη πλειοψηφία της τάξης. Η ίδια ανταπόκριση υπήρχε και από το κοινό των αξιολογητών που ανάμεσά τους συγκαταλέγονταν και οι γονείς των μαθητών οι οποίοι σε τακτά χρονικά διαστήματα παρευρίσκονταν στην παρουσίαση των περιεχομένων των ψηφιακών φακέλων των παιδιών τους. Η δυνατότητα επισκόπησης και αναθεώρησης των εργασιών από μέρους των παιδιών καθώς και η προσέγγιση των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος με εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές τους βοήθησαν στην ανάπτυξη πέραν της γλωσσικής και της λογικομαθηματικής νοημοσύνης και άλλων ειδών της όπως της οπτικής/χωρικής (με τη χρήση οπτικοποιημένων πληροφοριών, βιντεοσκοπήσεις), της μουσικής (με ηχογραφήσεις), της διαπροσωπικής (εκτέλεση ομαδικών projects) κ.ά.

Τα νέα και διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα μάθησης που δημιουργούνται με τις Νέες Τεχνολογίες, η ποικιλομορφία των μαθητών και ο διευρυμένος όρος "επίδοση" που χαρακτηρίζεται από την ποιότητα της επίδοσης, τη δυναμική της επίδοσης και την επίδοση της ομάδας απαιτούν εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης με προσανατολισμό όχι μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και στη διεργασία της μάθησης (Seebauer & Hellus,2002).

Μέσα από την εναλλακτική και αυθεντική αξιολόγηση που πρεσβεύει ο ψηφιακός φάκελος εργασιών του μαθητή, η δημοκρατία και η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την αποδοχή της διαφο-

ρετικότητας, της σημαντικότητας της προσωπικότητας και της πολλαπλής νοημοσύνης (Γιαλλουρίδης, 2002).

Ο εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί όλη την ύλη μόνο μέσα από ένα σχολικό εγχειρίδιο. Όπως κάθε γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος είναι διαφορετικό έτσι και οι μαθητές είναι διαφορετικοί. Η διαφοροποίηση ή ακόμα και η τροποποίηση κάποιων δραστηριοτήτων της σχολικής ύλης είναι αναγκαία για την αξιολόγηση των μαθητών οι οποίοι βρίσκονται σε μεγάλη ποικιλία γνωστικών επιπέδων και ωριμότητας. Η διαφοροποίηση στη μάθηση είναι ένα καινούριο, απαραίτητο στοιχείο στη μαθησιακή διαδικασία (Tomlinson, 1999).

Η εναλλακτική αυτή προσέγγιση της αξιολόγησης προσφέρει αυτενέργεια στους μαθητές αφού ο εκπαιδευτικός διαπραγματεύεται κάθε φορά τους διδακτικούς στόχους μαζί τους, ευχέρεια στη διαδικασία ανάδειξης των προσωπικών του αντιλήψεων , ευρύτητα πνεύματος, δημοκρατικές αντιλήψεις και οργανωτικές ικανότητες αφού εκχωρούνται ευθύνες στους μαθητές. Επίσης ευνοείται η εργασία σε ομάδες και ο εκπαιδευτικός οριοθετεί από κοινού με αυτές τον τρόπο εκτέλεσης σχεδίων εργασίας. Τέλος, ο ψηφιακός φάκελος εργασιών καλλιεργεί την παρατηρητικότητα και το ενδιαφέρον των μαθητών που κατευθύνονται σε όλες τις εκφάνσεις της προσωπικότητας τους. Η αξιολόγηση έτσι δεν περιορίζεται μόνο στους γνωστικούς στόχους των μαθημάτων αλλά και σε δεξιότητες όπως αυτές της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της χρήσης ποικίλων στρατηγικών, της μεταγνωστικότητας και της άνεσης λειτουργίας σε διαφορετικά γνωστικά πλαίσια.

Παρόλο που υπάρχουν επίσημες κρατικές αναφορές για τη θεσμοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, όπως είναι ο φάκελος εργασιών του μαθητή, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο της Παιδείας (2006) φαίνεται να μην προτιμούν τέτοιες μορφές αξιολόγησης. Αυτό το γεγονός ίσως να οφείλεται στην έλλειψη επιμόρφωσης και στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει συνηθίσει να εργάζεται σε πλαίσιο εμπειρικό και αποκομμένο πλήρως από το θεωρητικό στοχασμό. Οι εναλλακτικοί άλλωστε αυτοί αξιολογικοί τρόποι δεν στηρίχτηκαν όσο έπρεπε. Ενώ συντάσσονται νέα Προγράμματα Σπουδών ή αναμορφώνονται τα υπάρχοντα και γράφονται νέα σχολικά βιβλία, το σύστημα αξιολόγησης παραμένει σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακό.

Ο ψηφιακός φάκελος με τη συνδρομή των Νέων Τεχνολογιών κάνει τη δημιουργία του μια ελκυστική και ευέλικτη μαθησιακή διαδικασία που ενισχύει τους μαθητές με απόκτηση πολλών δεξιοτήτων. Η διαμεσολάβηση της εννοιολογικής χαρτογράφησης ενισχύει ακόμα περισσότερο τη μαθησιακή διαδικασία (Φορτούνη, Κομματάς, κ.ά., 2006) αφού αυτή αποκτά «νόημα» με τη κατάλληλη διασύνδεση εννοιών μεταξύ τους, με την αναπαράσταση τους με πλήθος πολυμέσων (εικόνας, ήχου, βίντεο, κ.ά.), με την εύκολη πλοήγηση του κάθε ενδιαφερόμενου (εκπαιδευτικών, συμμαθητών ,γονέων) που επιτυγχάνεται μέσα από την χρήση υπερσυνδέσεων.

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί που σκοπεύουν να εισάγουν το e-portfolio θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ακόλουθες δυσκολίες που καταγράφτηκαν στη δική μας έρευνα: 1. Δυσκολία προσαρμογής στα λογισμικά και στη γενικότερη χρήση του Η/Υ μια και υπήρχαν μαθητές που δεν

ήταν εξοικειωμένοι με τον Η/Υ, 2. Ανεπάρκεια χρόνου για την ολοκλήρωση των διαφόρων δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα τις πρώτες φορές, λόγω του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, 3. Περιορισμένη πρόσβαση στην σχολική αίθουσα του εργαστηρίου των Η/Υ, λόγω της χρήση της και από άλλα σχολεία του συγκεκριμένου σχολικού συγκροτήματος, 4. Καθυστέρηση στη φόρτωση των ιστοσελίδων ή και αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο, 5. Έλλειψη εξοπλισμού του εργαστηρίου Η/Υ με όλα τα ηλεκτρονικά μέσα (μεγάφωνα, μικρόφωνα, κ.ά.), 6. Δυσκολία στη δημιουργία Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων για κάθε είδους εργασία (παρουσίαση, γραπτή αναφορά, εννοιολογικός χάρτης).

Βιβλιογραφία

Barrett, H.C. (2001). *Electronic Portfolios.* Available on: http://electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm. (26.03.2007)

Bruner, J. (1996). *The culture of education.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed multiple intelligences for 21st centuary*. USA: Basic Books.

Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Knight, M. & Gallaro, D. (1994). *Portfolio Assessment. Applications of Portfolio Analysis*. University Press of America.

Kron, F. (2001*). Grundwissen Pädagogik. 6.* Aufl. München: Reinhardt.

Lamnek, S. (1995 u. 1993). *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 1 Methodologie. 3. Aufl. Bd. 2 Methoden und Techniken. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Pickford ,R. & Brown, S. (2006). *Assessing Skills and Practice. London* & New York: Routledge Falmer.

Roth, G. (1997). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Sofos, A. (2005). *Theoretische Perspektiven zur Begründung des Medienbegriffs. Στο Pädagogische Rundschau, 59*, σελ. 719-726.

Wall,K., Higgins,S., Miller, J. & Packard, N.(2006). Developing digital portfolios: investigating how digital portfolios can facilitate pupil talk about learning. *Technology, Pedagogy and Education,15,(3),* pp. 261–273.

Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in it for schools?* Routledge Falmer.

Woodward, H. & Nanlohy, P. (2004). Digital portfolios: fact or fashion? Assessment & *Evaluation in Higher Education Vol. 29*, No. 2l,

Γιαλλουρίδης, Γ. (2002). Φάκελος επιτευγμάτων: Η άλλη διάσταση της αξιολόγησης του μαθητή, *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 124*, 122-124.

Coehn, L & Manion, L. (2004). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. (2006). *Έκθεση Επιτροπής για τη Β/βάθμια Εκπ/ση*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: http://assets.in.gr/newspapers/reportofesyp.doc.(22.02.2007)

Goleman, D. (1997). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Π.Δ.86/2001 (ΦΕΚ 73 τ.Α΄). Κεφ. Α΄ *Γενικά Περί Αξιολόγησης και Αξιολογούμενων Μαθημάτων*. Διαθέσιμο στο : http://users.otenet.gr/~lkoryd4/LYKEIO/ajiologish.htm (06.02.2007).

Κουλουμπαρίτση, Α & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο: *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Τόμος Α΄, Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (επιμ.). (σ.55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Kron, F., Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.
Seebauer,R & Hellus, Z. (2002). Χαρτοφυλάκια και λοιπές εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης. Στο βιβλίο: *Μέτρηση και Αξιολόγηση της Επίδοσης για τη Διασφάλιση της Επιτυχίας*-Πρόγραμμα: Qual-Impact), Κολιάδης, Ε. (Μτφ- Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Tomlinson, C.A.(1999). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Θεοφιλίδης, Χ., Μαρτίδου-Φορσιέ Δ. (μτφ). Αθήνα: Γρηγόρη.
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Β', Αθήνα.
Φορτούνη, Τ., Κομματάς, Ν., Αλεξανδράτος, Γ. & Ράπτη, Α. (2006). *Οι Χάρτες Εννοιών στο Σχολείο. Θεωρητικό Πλαίσιο-Διδακτική Αξιοποίηση-Δραστηριότητες.* Αθήνα: Ατραπός.
Φωτιάδου, Τ. (2001). Το Portfolio ως Μέσον Ανάπτυξης Δεξιοτήτων των Μαθητών: Μια Πρόταση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ.5*: 128-139.
Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. Ροδή, Α.(μτφ).Αθήνα: Γνώση.
Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Η φυσική μέσα από τα μάτια του μικρού παιδιού. Ανάπτυξη Αναπαραστάσεων για Βασικές Έννοιες στο παιδί της Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
Cmap(IHMC CmapTools). Διαθέσιμο στο: www.ihmc.us (06.03.2006)
Inspiration. Διαθέσιμο στο :www.inspiration.com (08.02.2006)

Αξιολόγηση και μάθηση: Τάσεις και προοπτικές

Χρίστος Δούκας
Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Περίληψη
Το άρθρο αυτό επιδιώκει να διερευνήσει τις σχέσεις αξιολόγησης και μάθησης στην εκπαίδευση. Ειδικότερα διερευνώνται οι προσεγγίσεις οι οποίες επαναπροσδιορίζουν την αξιολόγηση όχι μόνο ως εξωτερική διαδικασία ελέγχου της μάθησης, αλλά κυρίως ως οργανικό στοιχείο της ανάπτυξής της σε μια Δια Βίου προοπτική. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται οι λεγόμενες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (π.χ. αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση μέσω φακέλου κ.α.) καθώς και οι σχέσεις τους με μορφές αξιολόγησης στις δίδεται περισσότερη έμφαση στο διαπιστωτικό χαρακτήρα. Η δημοσίευση παρουσιάζει διαδικασίες και μοντέλα για την ενδυνάμωση των σχέσεων αξιολόγησης-μάθησης στο πλαίσιο του επαναπροσδιορισμού του ρόλου της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση κατέχει κρίσιμο ρόλο στην εκπαιδευτική λειτουργία. Αποτελεί μαζί με το πρόγραμμα σπουδών και την παιδαγωγική το τριαδικό εκπαιδευτικό «σύστημα μηνυμάτων» η «ενορχήστρωση» των οποίων καθορίζει την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (Bernstein, 1990). Για το λόγο αυτό η σχέση αξιολόγησης και μάθησης αποτελεί επανερχόμενο θέμα στο δημόσιο διάλογο για την παιδεία. Πολλές φορές οι μεθοδολογίες αξιολόγησης επικρίνονται ότι ευνοούν μια επιφανειακή και απομνημονευτική διαδικασία σε βάρος της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας. Είναι επίσης διαδεδομένη η κριτική ότι η αξιολόγηση σε μεγάλο βαθμό είναι εκείνη που καθοδηγεί την διδασκαλία/μάθηση αντί να καθοδηγείται από τους στόχους της μάθησης.

Οι κριτικές αυτές στις σημερινές συνθήκες φαίνεται ότι έχουν οδηγήσει σε μια διαδικασία αναθεώρησης της σχέσης αξιολόγησης και μάθησης. Γενικότερα ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία γνωρίζει μεγάλες αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες λόγω των ευρύτερων κοινωνικών εξελίξεων (Hopkins, 1992, Resnick-Resnick, 1992, Darling-Hammond, 1994, Hargreaves-Fullan, 1995, Birenbaum-Dochy, 1996, Broadfoot, 1996, 2000, 2002, Dochy-McDowell, 1997, ΚΕΕ, 1998, Eisner, 1999, Madaus-O'Dwyer, 1999, ΠΙ, 1999, 2000, 2005, 2007). Η πιο σημαντική από τις αλλαγές αυτές είναι η αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείο μάθησης. Ενώ κατά το παρελθόν η αξιολόγηση αποτελούσε κατεξοχήν μέσο ελέγχου και πιστοποίησης της απόκτησης γνώσεων, στην σημερινή πραγματικότητα διαμορφώνεται η αντίληψη ότι τα δυνητικά οφέλη της αξιολόγησης είναι ευρύτερα και καλύπτουν όλα τα στάδια της μάθησης. Αξιολόγηση με βάση φάκελο, αυτοαξιολόγηση, συμμετοχική και διαμορφωτική αξιολόγηση, είναι μερικές μορφές της που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να επιδιώκουν μια βαθύτερη σχέση με τη γνώση.

Στο άρθρο αυτό θα σκιαγραφήσουμε μερικές από τις πιο σημαντικές εξελίξεις οι οποίες διαμόρφωσαν το νέο πλαίσιο της αξιολόγησης. Λόγω της ευρύτητας της θεματολογίας της, δεν είναι δυνατόν στο παρόν άρθρο να καλυφθούν οι διαφορετικές όψεις της αξιολόγησης. Θα περιορισθούμε στην παρουσίαση μερικών κεντρικών τάσεων που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω μελέτης και εξειδικευμένης ανάλυσης. Ειδικότερα θα

παρουσιασθεί η προοπτική των κοινωνιών της μάθησης και οι επιπτώσεις τους στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στις κατευθύνσεις της αξιολόγησης. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στο ρόλο της αξιολόγησης ως μέσου ενίσχυσης των νέων περιβαλλόντων μάθησης στα οποία μάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση είναι πλήρως ενσωματωμένες. Τέλος ειδική αναφορά θα γίνει στο θέμα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών.

Η κοινωνία της μάθησης.

Η κοινωνία της μάθησης χαρακτηρίζεται από τη συνεχή, δυναμική και μεταβαλλόμενη ροή των πληροφοριών. Η κοινωνία της μάθησης δεν είναι η κοινωνία στην οποία ατομικά οι άνθρωποι διαθέτουν μεγάλες ποσότητες γνώσης, αλλά η κοινωνία που έχει την ατομική και συλλογική ικανότητα να μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Που διαθέτει έναν πλούτο κριτικής και νέας γνώσης διανεμημένης όχι μόνο σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και σε διαφορετικούς χώρους της κοινωνικής, της προσωπικής και της εργασιακής ζωής. Κατά συνέπεια η κοινωνία της μάθησης συνδέεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών όπως η ικανότητα να διερευνάς, να συνεργάζεσαι, να θέτεις ερωτήματα, να επιλύεις προβλήματα, να μαθαίνεις συνεχώς και από διαφορετικές πηγές και να μπορείς να αντιμετωπίζεις την αβεβαιότητα και την πολυμορφία της ζωής. Είναι μια κοινωνία στην οποία η ανάπτυξη και πιστοποίηση νέων δεξιοτήτων, νέων στάσεων και μαθησιακών προδιαθέσεων θα είναι κεντρική και θα λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια και σε κάθε χώρο της ζωής (Δούκας, 2003, 2004). Οι νέοι μαθησιακοί στόχοι χρειάζονται νέα εργαλεία και τεχνικές ικανές να προωθήσουν και να ανιχνεύσουν τα επιτεύγματα διαφορετικής κλίμακας ικανοτήτων.

Ειδικότερα στις συνθήκες αυτές χρειάζονται ιδιαίτερα δεξιότητες όπως α) γνωστικές (επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη, διαμόρφωση ερωτημάτων, πραγματοποίηση παρατηρήσεων, ερευνών, ανάλυση και παρουσίαση δεδομένων με επικοινωνιακό τρόπο, προφορική και γραπτή παρατήρηση) β) μεταγνωστικές ικανότητες (αναστοχασμός, αυτο-αξιολόγηση) γ) κοινωνικές ικανότητες (καθοδήγηση συζητήσεων, πειθώ, συνεργασία, εργασία σε ομάδες κ.α.) δ) συναισθηματικές προδιαθέσεις (επιμονή, ανεξαρτησία, ευελιξία, αντιμετώπιση κρίσεων κ.α.).

Από την εξέταση στην αξιολόγηση.

Λόγω των εξελίξεων αυτών την τελευταία 20ετία συντελείται μια παλιρροιακή αλλαγή στο πεδίο των εκπαιδευτικών μετρήσεων. Οδηγός της αλλαγής αυτής είναι ένα άλλο μοντέλο μάθησης και παιδαγωγικής που άρχισε να αναπτύσσεται από τα μέσα του 80’ και αναδείχθηκε σε ένα νέο εκπαιδευτικό «παράδειγμα» της εποικοδομητικής μάθησης. Σύμφωνα με αυτό η γνώση δεν είναι αποτέλεσμα μετάδοσης από τον διδάσκοντα στον διδασκόμενο, αλλά είναι διεργασία μετασχηματισμού και αλλαγής των εμπειριών του εκπαιδευόμενου η οποία συντελείται σε κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η αλλαγή αυτή αποτέλεσε τη βάση για την αναθεώρηση της παραδοσιακής αντίληψης των εξετάσεων. Στην παραδοσιακή κουλτούρα των εξετάσεων η διδασκαλία και η αξιολόγηση είναι δυο ξεχωριστές δραστηριότητες.

Η διδασκαλία αποβλέπει στη μεταβίβαση του περιεχομένου των γνώσεων/δεξιοτήτων που οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν, απομνημονεύουν και αναπαράγουν, ενώ η αξιολόγηση είναι μια εξωτερική διαδικασία μέτρησης/βαθμολόγησης του βαθμού που οι σχετικές γνώσεις κατακτήθηκαν.

Η επέκταση της μετασχηματιστικής/εποικοδομητικής μάθησης ήταν φυσικό να επηρεάσει τις αντιλήψεις της αξιολόγησης ως μέτρηση της μετάδοσης και αφομοίωσης των γνώσεων. Η αξιολόγηση ανέλαβε ένα διευρυμένο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο ως διαπίστωση των αποκτώμενων γνώσεων, αλλά και ως διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων, ανίχνευση των προγενέστερων γνώσεων, ανατροφοδότηση της μάθησης/διδασκαλίας και ενδυνάμωση της ικανότητας αναστοχασμού/αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων. Επιπλέον καθώς οι στόχοι της εκπαίδευσης έχουν διευρυνθεί ως απάντηση στις μεταβολές της εργασίας και ως αναγνώριση του κρίσιμου ρόλου της Δια Βίου Μάθησης, τα συστήματα αξιολόγησης τείνουν να επικεντρώνονται στο πώς θα ενθαρρύνουν τους νέους τόσο να παραμένουν περισσότερο στην εκπαίδευση όσο και στο να τους ενθαρρύνουν να αποκτούν κίνητρα να επανέρχονται στην εκπαίδευση σε όλη την διάρκεια της ζωής τους.

Η μεταβαλλόμενη κοινωνία της μάθησης δημιούργησε την κουλτούρα της αξιολόγησης. Σε αυτή ενσωματώνονται διδασκαλία και αξιολόγηση. Το ζητούμενο είναι πώς να υποστηριχθούν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση αντί μόνο πώς να ελεγχθούν. Για να διευκρινισθεί καλύτερα η μετατόπιση αυτή, παραθέτουμε τις τρεις σχέσεις μεταξύ αξιολόγησης και μάθησης (Hopkins, 1992):

Αξιολόγηση της μάθησης (διαπιστωτική, τελική). Αποβλέπει κυρίως στη διαπίστωση της κατάκτησης συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Πραγματοποιείται σε προσδιορισμένες χρονικά περιόδους με το τέλος μιας διδακτικής ενότητας/κεφαλαίου/ετήσιας εξέτασης. Συνδέεται κατεξοχήν με τη βαθμολόγηση/κατάταξη των εξεταζομένων.

Αξιολόγηση για τη μάθηση (διαμορφωτική). Αποβλέπει κυρίως στη ανατροφοδότησης της διδασκαλίας/μάθησης. Πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης και παρέχει πληροφορίες για την διάγνωση αδυναμιών και τη βελτίωση της.

Αξιολόγηση ως μάθηση (αναπτυξιακή). Έχει ως επίκεντρό της την ανάπτυξη των ικανοτήτων των ίδιων των εκπαιδευομένων να αυτοαξιολογούνται και να μαθαίνουν οι ίδιοι από τις εμπειρίες που αποκτούν. Στην προσέγγιση αυτή η αξιολόγηση και η μάθηση αποτελούν μια ενότητα. Ενώ στις προηγούμενες μορφές (τελική, διαμορφωτική), η αξιολόγηση αποτελεί σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ένα εξωτερικό στοιχείο της μάθησης, στην αξιολόγηση ως μάθηση τα όρια μεταξύ τους δεν είναι πλέον αδιαπέραστα, η μια μορφή διαπερνά την άλλη. Στην κατηγορία αυτή μπορούν να ενταχθούν οι λεγόμενες «εναλλακτικές» ή «αυθεντικές» αξιολογήσεις με μορφές όπως η αξιολόγηση βάσει φακέλου η αξιολόγηση που στηρίζεται στα σχέδια εργασίας (projects), η αξιολόγηση επιτευγμάτων (performance assessment), οι ποιοτικές, περιγραφικές αξιολογήσεις κ.α. Χαρακτηριστικό τους είναι η έμφαση σε ανώτερης τάξης κριτικές ικανότητες κατανόησης, εμβάθυνσης και μεταφοράς σε αυθεντικά περιβάλλοντα της ζωής (ΚΕΕ, 1998).

Η μετάβαση από την εξέταση στην αξιολόγηση ενισχύει τη θέση της διαμορφωτικής και των αναπτυξιακών/αυθεντικών μορφών αξιολόγησης. Ωστόσο παρά τις διαφορές μεταξύ τους, οι τρεις παραπάνω προσεγγίσεις δεν αποκλείουν η μια την άλλη, αλλά μπορεί να συνυπάρξουν. Και αυτό διότι καθεμιά από αυτές επιτελεί διαφορετικό ρόλο ώστε να είναι δυνατόν να συνυπάρξουν σε ένα κοινό αξιολογικό σύστημα. Για παράδειγμα η αναπτυξιακή αξιολόγηση περιέχει τη διαμορφωτική διάσταση και μπορεί να ενισχυθεί από αυτή, όπως επίσης και η τελική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην διαμορφωτική που με τη σειρά της μπορεί να τροφοδοτήσει τη τελική. Καμιά αξιολόγηση δε μπορεί από μόνη της να εξυπηρετήσει πολλούς στόχους. Ούτε υπάρχει ένα ιδανικό σύστημα απαλλαγμένο από αδυναμίες και ελλείψεις. Για το λόγο αυτό η πολυμορφία στις αξιολογικές προσεγγίσεις είναι μια θέση που συνεχώς επανέρχεται στη σχετική βιβλιογραφία.

Το άρθρο έχει ως κεντρική του κατεύθυνση να διερευνήσει τις εξελίξεις στα αξιολογικά συστήματα. Υποστηρίζει τη θέση ότι η αξιολόγηση μπορεί να γίνει προωθητική δύναμη της μαθησιακής λειτουργίας. Για το λόγο αυτό δίνει έμφαση στις λεγόμενες «διαμορφωτικές», «αναπτυξιακές», «εναλλακτικές» ή «αυθεντικές» μορφές αξιολόγησης. Παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις σχετικές έρευνες που εντοπίζουν προβλήματα οργάνωσης, χρόνου και συστηματικής αξιολόγησης των νέων εργαλείων αξιολόγησης (Madaus-Kallaghan, 1993, Cumming-Maxwell, 1999, Madaus-O'Dwyer, 1999). Για το λόγο αυτό η εισαγωγή και η επέκτασή τους στην εκπαιδευτική λειτουργία χρειάζεται να γίνεται σταδιακά μέσω των λεγόμενων πολυφωνικών ή ισορροπημένων αξιολογικών προγραμμάτων (Birenbaum, 1994) Ο κεντρικός τους στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων που προσφέρονται ώστε η αξιολόγηση να αποτελέσει ένα βασικό μαθησιακό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε μερικά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τα πολυφωνικά σύστηματα της αξιολόγησης με επίκεντρο την ενίσχυση της μάθησης αντί της εστίασης κυρίως στη μέτρηση των αποτελεσμάτων της.

Το εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του.

Με τον όρο εκπαιδευτικό έργο εννοούμε το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από το σχεδιασμό μέχρι την εφαρμογή στην πράξη, που λαμβάνουν χώρα προκειμένου να εξυπηρετηθεί η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (ΟΛΜΕ, 1992). Από τον ορισμό αυτό προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό έργο δεν περιορίζεται στο τελικό προιόν/αποτέλεσμα, αλλά περιλαμβάνει το σχεδιασμό του, τα μέσα και τις διαδικασίες εφαρμογής του καθώς και τη συνεχή βελτίωσή του. Αποτελεί δηλαδή μια σύνθετη διαδικασία που εξελίσσεται σε διαφορετικά στάδια. Επιπλέον οι διαδικασίες αυτές συντελούνται σε διαφορετικά επίπεδα (εθνικό, νομαρχιακό, σχολείο, τάξη) και χαρακτηρίζονται από την εμπλοκή σε αυτό διαφορετικών φορέων από διαφορετικές θέσεις (πολιτεία, εκπαιδευτικοί, μαθητές, ενδιαφερόμενοι φορείς). Κατά συνέπεια το εκπαιδευτικό έργο είναι πολυεπίπεδο και πολυπαραγοντικό.

Οι τρεις αυτές διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου (πολυσύνθετο, πολυεπίπεδο και πολυπαραγοντικό), καθιστούν αναγκαία τη συνεχή αξιολόγησή του για τη συνεχή βελτίωσή του. Όσο όμως είναι αναγκαία η ύπαρξή της αλλά τόσο-και για τους ίδιους λόγους- είναι δύσκολη η εφαρμογή της στην πράξη. Χρειάζονται για το σκοπό αυτό ορισμένες προυποθέσεις όπως:

Α. Η ολιστική/σφαιρική προσέγγισή της δηλαδή η διαμόρφωση ενός πλαισίου αξιολόγησης που να καλύπτει τα διαφορετικά επίπεδα και τους ποικίλους παράγοντες που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό έργο.

Β. Η συναίνεση όλων των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση ως προς τους στόχους, τις διαδικασίες και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν.

Γ. Η παραγωγή εξειδικευμένης τεχνογνωσίας τόσο ως προς την τεχνολογία της αξιολόγησης όσο και ως προς τις κοινωνικές επιπτώσεις των εφαρμογών της στα σχολικά περιβάλλοντα.

Δ. Η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών *στον τομέα αυτό.*

Αρχές αξιολόγησης

Από τα παραπάνω προκύπτουν ως βασικές αρχές:

Α. Η καθιέρωση της αξιολόγησης ως βασικό συστατικό σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (εθνικό, περιφερειακό, σχολείο). Ειδικότερα χρειάζεται κεντρικό πλαίσιο αξιολόγησης το οποίο θα περιλαμβάνει ορισμένο αριθμό κριτηρίων ποιότητας οι οποίοι εξειδικεύονται σε δείκτες όπως:

-Εισροές (σχολικό κτήριο, εξοπλισμός, ανθρώπινοι πόροι, οργανωτικές δομές, πρόγραμμα σπουδών, βιβλία)

-Ενδοσχολικές διαδικασίες (ατμόσφαιρα σχολείου, διαχείριση τάξης κ.α.)

-Εκπαιδευτικές διαδικασίες (διδασκαλία, μάθηση, αξιολόγηση, οργάνωση-επικοινωνία)

-Εκπαιδευτικά αποτελέσματα (φοίτηση, επιδόσεις, πρόοδος μαθητών, επαγγελματική προοπτική)

Τα παραπάνω κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης εφαρμόζονται ανάλογα με το βαθμό υπευθυνότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (ΠΙ, 2007) και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (ΠΙ, επιμ. Ματθαίου, 2000, ΠΙ, επιμ Σολομών, 1999, Δούκας, 1999). Η αξιολόγηση αυτή οδηγεί στο συνεχή σχεδιασμό και αξιολόγηση από τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής λειτουργίας

Β. Αξιολόγηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική λειτουργία (πολιτεία, μαθητές, εκπαιδευτικοί, στελέχη της εκπαίδευσης). Η συμμετοχή όλων των παραγόντων στην αξιολογική διαδικασία αλλά ακόμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μπορεί να συμβάλλει στην εμπέδωση κλίματος συμμετοχικής υπευθυνότητας και στην καλλιέργεια της απαραίτητης κουλτούρας αξιολόγησης.

Γ. Σχέσεις εξωτερικής-εσωτερικής αξιολόγησης. Όπως έχει μέχρι τώρα τονισθεί η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί τη βάση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στηρίζεται σε αρχές όπως ο «αναστοχασμός», η «επαγγελματική ανάπτυξη», η συμμετοχή και η «ενδυνάμωση» της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ωστόσο η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης από μόνη δε μπορεί να εγγυηθεί τη βελτίωση. Πολλές φορές οι εσωτερικές μέθοδοι αξιολόγησης στερούνται της εξωτερικής ανατροφοδότησης με α-

ποτέλεσμα να περιορίζεται η εκπαιδευτική δυναμική. Από την άλλη η εξωτερική αξιολόγηση διαθέτει τα στοιχεία της συγκρισιμότητας, της μεταφοράς «καλών παραδειγμάτων» και της γενίκευσης των μοντέλων εφαρμογής, δε διαθέτει όμως σε αρκετές περιπτώσεις την επίγνωση των τοπικών συνθηκών και αναγκών.

Για την υπερνίκηση των δυσκολιών αυτών χρειάζεται να αξιοποιηθεί η δυναμική και των δύο προσεγγίσεων. Η συνύπαρξή τους σε ένα ενιαίο σύστημα μπορεί να επιτευχθεί σε ένα περιβάλλον διαλόγου, εμπιστοσύνης και σεβασμού του ρόλου και της σημασίας της κάθε μιας αξιολογικής προσέγγισης. Ειδικότερα η σύγκλιση των προσεγγίσεων σε ένα κοινό πλαίσιο περιλαμβάνει μια σειρά εννοιολογικών, μεθοδολογικών και επικοινωνιακών παραδοχών όπως η αντίληψη της αξιολόγησης ως διαδικασίας κατανόησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία στηρίζεται στη συνεχή άντληση πληροφοριών και στη συνειδητοποίηση της σχετικότητάς της να φωτίσει με «αντικειμενικό» τρόπο τη σχολική πραγματικότητα κ.α. (Nevo, 2001, Κασσωτάκης, 2005).

Από ορισμένους μελετητές προβάλλεται το μοντέλο της εξωτερικής αξιολόγησης ως μορφή μετά-αξιολόγησης της εσωτερικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτό η εξωτερική αξιολόγηση κρίνει την ποιότητα της Αυτόαξιολόγησης και όχι αυτή καθεαυτή την ποιότητα του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. (ΠΙ, 2005). Με τον τρόπο αυτό προσδοκάται ότι θα αμβλυνθούν ενδεχόμενες αρνητικές επιπτώσεις λόγω αναπαραγωγής των διοικητικών/γραφειοκρατικών μηχανισμών της εξωτερικής αξιολόγησης στις διαδικασίες της εσωτερικής. Η θεώρηση αυτή περιέχει στοιχεία που ενισχύουν την αξιοπιστία του συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης, αλλά χρειάζεται συστηματική εμπειρική μελέτη για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της στη σχολική πράξη Τέλος οι παραπάνω θεωρήσεις είναι σκόπιμο να λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς και το βαθμό ανάπτυξης και εξέλιξης του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Ειδικότερη αναφορά στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου πολλές φορές ταυτίζεται με τον έλεγχο τον οποίο διενεργεί η διοίκηση για λόγους επαγγελματικής εξέλιξης και γενικότερα για διοικητικές αποφάσεις. Η ταύτιση αυτή σε μεγάλο βαθμό είναι αίτιο μιας αρνητικής ή έστω αμυντικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση η οποία συνδέεται και με αρνητικές ιστορικές εμπειρίες (Δούκας, 1997, Κασσωτάκης 2005). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στη ανάλυση αυτή διερευνάται ως συντελεστής βελτίωσης του έργου του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια της εκπαιδευτικής λειτουργίας (Ξωχέλλης, 2006, Χαραλάμπους-Γκανάκας, 2006). Ειδικότερα εξετάζεται υπό το πρίσμα των θεωριών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 1992, Hargreaves-Fullan, 1995, Huberman, 1995).

Με τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη εννοούμε τις «ευκαιρίες μάθησης οι οποίες αναπτύσσουν τις δημιουργικές και αναστοχαστικές ικανότητες των εκπαιδευτικών με τρόπους που ενισχύουν τις πρακτικές τους»

(Bredeson, 2002). Ο ορισμός αυτός θέτει ως κέντρο βάρους της επαγγελματικής ανάπτυξης τη μάθηση, την προώθηση των ικανοτήτων και τη βελτίωση των ατομικών και συλλογικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Από την οπτική αυτή ο σχεδιασμός της επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνει τη διάσταση της αξιολόγησης ως μάθηση και ειδικότερα τις μεθοδολογίες αυτό-αξιολόγησης για τις οποίες έγινε αναφορά στα προηγούμενα. (αναπτυξιακή αξιολόγηση) (Hopkins, 1992).

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει ως κέντρο βάρους τον αναστοχασμό της διδακτικής τους εμπειρίας (Schon, 1983). Η διαδικασία του αναστοχασμού σημαίνει τη συνεχή αξιολόγηση και επαναξιολόγηση των διδακτικών/μαθησιακών εμπειριών ώστε μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί να ερμηνεύουν και να ανασχεδιάζουν τις διδακτικές τους συμπεριφορές και γενικότερα το εκπαιδευτικό τους ρόλο. Στον πυρήνα του αναστοχασμού βρίσκονται αξιολογικές μεθοδολογίες όπως η αυτό-αξιολόγηση, η αξιολόγηση με φάκελο (portfolio), η αξιολόγηση από συναδέλφους εκπαιδευτικούς (peer-assessment) κ.α.

Πολλοί όμως μελετητές επισημαίνουν ότι οι μεθοδολογίες αναστοχασμού δεν έχουν συνήθως τη δυναμική βελτίωσης όταν περιορίζονται μόνο στο επίπεδο της προσωπικής αυτό-διάγνωσης του κάθε εκπαιδευτικού. Τονίζεται ιδιαίτερα ότι για να αποκτήσει ο αναστοχασμός τη δυναμική της βελτίωσης, χρειάζεται να συνδυάζει το προσωπικό, το διαπροσωπικό και το οργανωσιακό επίπεδο, δηλαδή χρειάζεται την ανατροφοδότηση από πηγές πληροφοριών και ενδείξεις δεδομένων και συμμετοχικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης (Barton et. Al, 1994, Huberman, 1995, Korthagen and Kessels, 1999, Nevo, 2001, Immans, 2002, Κασσωτάκης, 2005).

Για το λόγο αυτό χρειάζεται η αξιολόγηση του διδακτικού έργου να συνδυάζει σε ένα οργανωσιακό μοντέλο στοιχεία ενδείξεων/πληροφοριών και συγκεκριμένα φορείς, διαδικασίες και κριτήρια οργάνωσης, συλλογής και αξιοποίησης των πληροφοριών. Θα εξετάσουμε στη συνέχεια με συνοπτικό τρόπο καθένα από τους συντελεστές αυτούς.

Φορείς Αξιολόγησης.

Το ερώτημα σχετικά με το ποιοί είναι οι αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό θέμα. Όπως και πριν αναφέρθηκε ο διαπροσωπικός χαρακτήρας της αξιολόγησης θεωρείται από πολλούς ερευνητές αναγκαίο στοιχείο της ανατροφοδοτικής, αυτό-αξιολογικής διαδικασίας.

Το θέμα παρουσιάσει έντονες διχογνωμίες και αντιδράσεις ιδιαίτερα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους εκπροσωπήσεων (Δούκας, 1997, Κασσωτάκης, 2005, Ξωχέλλης, 2006, Χαραλάμπους-Γκανάκας, 2006). Είναι εύλογο να υποθέσει κανείς ότι εκείνοι που βρίσκονται κοντύτερα στο έργο αυτό είναι οι καθ' ύλη αρμόδιοι για το διδακτικό έργο, δηλαδή οι σχολικοί σύμβουλοι. Οι ενστάσεις που διατυπώνονται στο θέμα αυτό επισημαίνουν ότι η εμπλοκή των σχολικών συμβούλων σε αξιολογικές διαδικασίες θα αποδυναμώσει το συμβουλευτικό τους ρόλο και θα ενισχύσει τον διοικητικό-ελεγκτικό με αποτέλεσμα την αναβίωση του παλαιού ρόλου του επιθεωρητού. Παρά τις μακρόχρονες συζητήσεις στον ελ-

ληνικό χώρο δεν έχει υπάρξει σύγκλιση στο θέμα αυτό. Άλλοι φορείς της αξιολόγησης που έχουν κατά καιρούς συζητηθεί είναι οι συνάδελφοι/εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς-οι δύο τελευταίοι φορείς σε τομείς που είναι σε θέση να εκπληρώσουν αξιολογικό ρόλο. Και αυτοί οι φορείς όμως-για διαφορετικούς λόγους ο καθένας- δεν έχουν συναντήσει την αποδοχή και τη συναίνεση.

Η διελκυστίνδα της αξιολόγησης έχει περιορίσει τη δυνατότητα εφαρμογής εθελοντικών/πιλοτικών σχεδίων αυτό-αξιολόγησης και την παραγωγή σχετικών εργαλείων. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί το πρόγραμμα του ΠΙ για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που υλοποιήθηκε κατά τα τέλη της δεκαετίας του '90 σε ορισμένα σχολεία με υπεύθυνο τον τότε αντιπρόεδρο του Π Ι. Σολομών και σε εφαρμογή-επέκταση του αντίστοιχου ευρωπαικού πιλοτικού προγράμματος. Η σημασία του οφείλεται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά εισάγεται στην ελληνική εκπαίδευση η αυτοα-αξιολογική διαδικασία σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με καθορισμό διαδικασιών, εργαλείων/δεικτών και υποστήριξη από εξωτερικούς συμβούλους/προωθητές. Και αυτό το πρόγραμμα όμως δεν είχε συνέπεια αφού σταμάτησε η εφαρμογή του μετά το 2000 (ΠΙ, 1999, 2000).

Διαδικασίες Αξιολόγησης.

Σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες της αξιολόγησης η μελέτη των West-Bollington, 1990, Teacher appraisal, A Practical Guide for Schools, παρουσιάζει μια αξιόπιστη διαδικασία με εφαρμογή στην πράξη. Αποβλέπει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στηρίζεται στην αναζήτηση ποικιλίας δεδομένων, την αυτοαξιολόγηση και την συμμετοχή. Επιπλέον λαμβάνει υπόψη τους σχεδιασμούς και την αποτίμηση του έργου της σχολικής μονάδας (Hopkins, 1992). Πολύ συνοπτικά περιλαμβάνει:

Α. Προετοιμασία

Αρχική συνάντηση (διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας, έκθεση για όλο το σχολείο, κριτήρια αξιολόγησης)

Παρατήρηση στην τάξη (σημειώσεις, δομημένη παρατήρηση κ.α.)

Συγκέντρωση δεδομένων και από άλλες πηγές

Αυτό-αξιολόγηση

Β. Συνέντευξη

Διαμόρφωση στόχων

Σχέδιο δράσης

Γ. Ανατροφοδότηση

Συζητήσεις/συναντήσεις

Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

Κριτήρια Αξιολόγησης.

Σχετικά με τα κριτήρια η σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία κριτηρίων και δεικτών διερεύνησής τους. Η κατηγοριοποίησή τους είναι θέμα επιλογής μεθοδολογίας ανάλογα με τις διαφορετικές σχολές των διδακτικών θεωριών και τη διαπραγμάτευσή τους μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου (Κασσωτάκης,- Φλουρής, 2004β, MacBeath, 2001).

Από τη μελέτη ενός μεγάλου αριθμού κριτηρίων/δεικτών του διδακτικού έργου προκύπτει ότι είναι δυνατή η κατηγοριοποίηση σε ένα ενδεικτικό

πλαίσιο αξιολόγησής του. Το πλαίσιο που παρουσιάζεται στη μελέτη αυτή συνδέει κριτήρια/δείκτες του διδακτικού έργου με αντίστοιχες θεωρίες μάθησης. Στηρίζεται στο μετασχηματιστικό/εποικοδομητικό μοντέλο, αποβλέπει στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και μπορεί να οδηγήσει σε μεθόδους αυτό-αξιολόγησης και βελτίωσης της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών.

Το πλαίσιο περιλαμβάνει διαδικασίες της διδασκαλίας, τις αντίστοιχες θεωρίες και τα σχετικά κριτήρια για το σχεδιασμό και την αξιολόγησή της όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα:

Διαδικασίες σχεδιασμού (κατηγορίες κριτηρίων)	Κριτήρια	Θεωρίες Μάθησης
Λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες των μαθητών	Προαπαιτούμενες - Προγενέστερες-«Κοινές ιδέες»-καταγραφή-ερμηνεία—αντιμετώπισή τους Ποικιλία έγκυρων και ζωντανών εμπειριών	Εμπειρική μάθηση
Προωθείται η κατανόηση	Εισαγωγή εννοιών/ιδεών ώστε να έχουν νόημα και σκοπό Εισαγωγή όρων/εννοιών που είναι απαραίτητοι Σύνδεση ορισμών/εννοιών με εμπειρίες Αναπαράσταση εννοιών με ακρίβεια, συνοχή, πληρότητα Ανάπτυξη-χρήση εννοιών/ιδεών/όρων	Εννοιολογική μάθηση
Ενισχύεται η κριτική/αναλυτική σκέψη	Ενθάρρυνση μαθητών να εκφράζουν και να εξηγούν ιδέες-Να αποσαφηνίζουν-Να αναπαριστούν Εφαρμογή της λογικής ακολουθίας της σκέψης, της σύνδεσης εμπειριών-φαινομένων-εννοιών-ιδεών Κατανόηση της διαφοράς μεταξύ παρανοήσεων/στερεοτύπων και έγκυρων αντιλήψεων	Κριτική μάθηση
Εφαρμογές στην πράξη	Εφαρμογή σε συμβατικές και σε διαφορετικές/άγνωστες συνθήκες Πρακτικές εφαρμογές σε ποικιλία περιβαλλόντων κλιμακούμενης συνθετότητας Παρουσίαση γνώσεων-Απόκτηση δεξιοτήτων με σταδιακότητα Ένταξη αξιολόγησης σε στόχους-Χρήση αξιολόγησης για ανατροφοδότηση διδασκαλίας-Ερμηνεία απαντήσεων για τη διάγνωση δυσκολιών-Αξιολόγηση κατανόησης εννοιών-Ενθάρρυνση μαθητών να σκέπτονται τί έμαθαν-Πώς άλλαξαν οι ιδέες τους Προώθηση περιβαλλόντων μάθησης-Ενθάρρυνση περιέργειας και διερεύνησης-Υποστήριξη εκπαιδευτικών-Αναζήτηση και χρήση πηγών	Μάθηση δράσης

Κλείνοντας είναι ανάγκη να αναφερθεί η κριτική προσέγγιση της διδακτικής αξιολόγησης αλλά και γενικότερα της αξιολογικής διαδικασίας που ασκείται ιδιαίτερα από μια μετανεωτερική προσέγγιση (Foucault, 1980). Σύμφωνα με αυτή η αξιολόγηση είναι μηχανισμός εξουσίας-γνώσης που παράγει την πειθαρχική επιτήρηση, τον «πανοπτικό» έλεγχο και την «κα-

νονικοποίηση» των ανθρώπινων σχέσεων. Η κριτική αυτή-ανεξάρτητα με το αν συμφωνεί κανείς ή όχι με το ευρύτερο πλαίσιο της- είναι σκόπιμο να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε σχετικό εγχείρημα αξιολόγησης ώστε να επισημαίνει διαρκώς τα όρια και τους περιορισμούς της. Υπενθυμίζει με άλλα λόγια την ανάγκη της κριτικής στάσης απέναντι στα αξιολογικά συστήματα ώστε αυτά να βρίσκονται διαρκώς σε μια διαδικασία αξιολόγησης, διαπραγμάτευσης και βελτίωσης. Ωστόσο χρειάζεται να τονισθεί ότι κανένα σύστημα σχέσεων δεν είναι απαλλαγμένο από μηχανισμούς εξουσιών, αλλά το ζητούμενο είναι η αξιολόγηση να αποτελέσει μια διαρκή αναζήτηση αυθεντικών μορφών μάθησης που ενισχύουν τη θέση των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην προοπτική αυτή χρειάζεται πάντα να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι προβληματισμοί των εμπλεκομένων, να ενθαρρύνονται πρωτοβουλίες εφαρμογής «από τα κάτω» αντί της επιβολής «μόνο από πάνω», η έμφαση στις αυτό-αξιολογικές μεθόδους, η σταδιακότητα εισαγωγής κ.α.

Η αξιολόγηση δεν είναι ένα θέμα τεχνικής εφαρμογής, αλλά ένα θέμα με εκπαιδευτικές-κοινωνικές επιπτώσεις. Η επίδρασή της δεν περιορίζεται μόνο στην κατάκτηση της μάθησης αλλά και στις διαδικασίες παραγωγής της καθώς και στις σχέσεις που εμπεδώνονται. Η δημοσίευση είχε στόχο τη διερεύνηση της νέας δυναμικής της σχέσης αξιολόγηση και διδασκαλία/μάθηση στα περιβάλλοντα των κοινωνιών της γνώσης. Στα περιβάλλοντα αυτά επιδίωξη είναι η αναδιαπραγμάτευση των σχέσεων μεταξύ της παραγωγής-αξιολόγησης της σχολικής γνώσης και των εκπαιδευτικών μορφών διακυβέρνησης/εξουσιών (Foucault ό.π.π.), ώστε αυτές να μετασχηματισθούν σε πιο συμμετοχικές και αποτελεσματικές πρακτικές οργάνωσης των σχολικής ζωής και της μάθησης.

Από την άποψη αυτή οι διαδικασίες αξιολόγησης θα αποτελούν πάντα ένα βαρόμετρο των σχέσεων που διαμορφώνονται στη σχολική πραγματικότητα

Βιβλιογραφία

Len Barton, Elizabeth Barrett, Geoff Whitty, Sheila Miles, John Furlong *British Journal of Sociology of Education, Vol. 15, No. 4*, Teacher Education: Past, Present and Future (1994), pp. 529-543

Bernstein B. (1990), The Structuring of Pedagogical Discourse, London: Routledge-Kegan Paul.

Biggs, J. (1996), Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 21 (1),* 5-15.

Birenbaum, M. (1994), Toward adaptive assessment-The student's angle. *Studies in Educational Evaluation, 20.*

Birenbaum, M.-Dochy, F. (1996), *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge,* Boston: Kluwer

Bredeson P. (2002), The architecture of professional development: materials, messages and meaning, *International Journal of Educational Research 37*, 661-675

Broadfoot, P. (1996), *Education, Assessment and Society: A sociological analysis,* Buckingham.

Broadfoot P.,(2000), *Editorial: new vision, old problems, Assessment in education.,vol.7*, No 2,

Broadfoot P., (2002), Editorial. Assessment for Lifelong Learning: challenges and choices, *Assessment in education. vol. 9*, no 1,

Cumming J., Maxwell G., (1999), Contextualising Authentic Assessment, *Assessment in Education, Vol. 6, No 2*,

Darling-Hammond, L. (1992), *Teacher professionalism, In: M.C. Alkin (ed), Encyclopedia of educational research*, New York: Mackmillan
Darling-Hammond, L. (1994), Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review, 64.*
Dochy F., McDowell L., (1997), Introduction, Assessment as a tool for learning, *Studies in Educational Evaluation, Vol. 23, No 4.*
Δούκας, Χρ. (1997), *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία,* Αθήνα, Γρηγόρης.
Δούκας, Χρ. (1999), Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση, *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τόμος Α (1),* ΠΙ
Δούκας, Χρ. (2003), *Δια Βίου μάθηση,* Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ
Δούκας, Χρ. (2004), *Ανοικτή μάθηση στην ανοικτή κοινωνία*, , Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ
Eisner E. (1999), The Uses and limits of performance assessment, Phi Delta Kappan,80,no 9
Foucault (1980), *Power/knowledge: Selected Interviews and Other Writings* 1972-77, Brighton:Harvester.
Hargreaves, A.-Fullan M. (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης
Hopkins D. (1992), *Evaluation for School Improvement*, Open University Press.
Huberman, M. (1995), Professional careers and professional development: some intersections. In T. Guskey, -M. Huberman (Eds), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp 193-224). New York: Teachers College Press
Immans, J. (2002), Restructuring schools as a context for teacher learning, International *Journal of Educational Research 37*, 715-732.
Κασσωτάκης, Μ. (1997), Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, Αθήνα, Γρηγόρης
ΚΕΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας), (1998), *Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο,* συντονιστής Μ. Κασσωτάκης, εκδ. ΚΕΕ
Κασσωτάκης, Μ.- Φλουρής, Γ. (2004β), *Μάθηση και Διδασκαλία*, Τόμος Β': Διδασκαλία, Αθήνα.
Κασσωτάκης, Μ. (2005), *Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*, στο Χ. Κοσμίδου-Hardy (επιμ.) *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση*. Ελληνικά Γράμματα
Korthagen. F.A. and Kessels, J.P. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher education. *Educational Researcher. Vol. 28*, No. 4, 4 - 17.
MacBeath, J. (2001), (Επιμ.-μεταφρ. Χρ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου), *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο, Ουτοπία και Πράξη,* Ελληνικά Γράμματα
Madaus, G.F.-Kellaghan, K. (1993), *British experience with "authentic" testing*. Phi Delta Kappan, 74.
Madaus G.-O'Dwyer L. (1999), A Short History of Performance Assessment: Lessons Learned, Phi Delta Kappan, 80, no 9.
Nevo D. (2001), School Evaluation: Internal or External?, *Studies in Educ. Evaluation 27*
Ξωχέλλης Π. (2006), Η Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, *Συγκριτική και Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ. 7,* Οκτώβριος 2006.
ΟΛΜΕ (1992), *Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, ΟΛΜΕ, συζητήσεις για την εκπαίδευση 5.
Resnick, L.B., Resnick, D.P. (1992), Assessing the thinking curriculum. In B.R. Gifford-M.C. O'Connor (eds), *Changing assessment: Alternative views of aptitude, achievement and instruction.* Boston: Kluwer
Schon, D.A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books
West M.-Bollington, R. (1990), *Teacher Appraisal: A practical Guide for Schools,* David Fulton Publishers, London
Χαραλάμπους Δ.-Γκανάκας Ι. (2006), Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις, *Συγκριτική και Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ. 7ο*, Οκτώβριος 2006.

Αξιολόγηση του μαθητή

Ιωάννης Μαυρομάτης
Πάρεδρος ε.θ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Περίληψη
Η αξιολόγηση του μαθητή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που διερευνά το βαθμό επιτυχίας από τους μαθητές των εκπαιδευτικών στόχων, στους τομείς των γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων. Με σκοπό μια γενική συνοπτική ενημέρωση των παρακολουθούντων την Εισαγωγική Επιμόρφωση νεοδιοριζομένων εκπαιδευτικών το άρθρο αυτό ασχολείται με τις κυριότερες παραμέτρους που εμπλέκονται στην Αξιολόγηση του Μαθητή. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στους τύπους και τις μορφές της αξιολόγησης του μαθητή, στους σκοπούς που επιδιώκει, στα αντικείμενα της αξιολόγησης, στις τεχνικές συλλογής αξιολογικών πληροφοριών, στη διατύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος, στο σχετικό θεσμικό πλαίσιο. Συζητείται επίσης η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση μαθητή-σκοποί-περιεχόμενο- τεχνικές.

Αξιολόγηση του μαθητή

Μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αξιολόγηση των μαθητών μέσω της οποίας προσδιορίζεται σε ποιό βαθμό επέτυχαν τους διδακτικούς στόχους, επιλέγονται οι μαθητές για προαγωγή, εισαγωγή σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενημερώνονται γονείς και οι λοιποί ενδιαφερόμενοι και ανατροφοδοτείται το εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο άρθρο αυτό ορίζουμε την αξιολόγηση του μαθητή ως «μια συνεχή διαδικασία παρακολούθησης και ελέγχου» του βαθμού επιτυχίας των διδακτικών στόχων, της κατάκτησης δεξιοτήτων, αλλά και της διαμόρφωσης στάσεων και της εν γένει συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολείο. Η αξιολόγηση του μαθητή είναι επίσης, μηχανισμός για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για την ταξινόμηση και επιλογή των μαθητών προς ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο ρόλος της είναι κρίσιμος επειδή επισημαίνει αδυναμίες και προβλήματα και υποδεικνύει βελτιωτικά μέτρα.

Η αξιολόγηση του μαθητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Την παρακολούθηση και το σχεδιασμό της μαθητικής αξιολόγησης από το 1992 αναλαμβάνει το Τμήμα Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης που ιδρύεται, (Ν. 2083/92, άρθρο 30, ΦΕΚ 159/21-9-92 τ. Α) στο (Π.Ι.). Η αξιολόγηση εμπλουτίζεται με ποιοτικό περιεχόμενο που αποτιμά χαρακτηριστικά του μαθητή όπως η συνεργατικότητα, η προσπάθεια, το ενδιαφέρον, η συνολική παρουσία και συμπεριφορά του στο σχολείο, όπως αναφέρουν και τα Π. Δ. 409/1994 και 8/1995. Συνιστάται επίσης τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να καταγράφονται περιγραφικά από τον εκπαιδευτικό στο τέλος κάθε τριμήνου για ενδοσχολική χρήση. Στην Ε' και ΣΤ' Δημοτικού θεσμοθετούνται συνθετικές δημιουργικές εργασίες.

Ο μαθητής στο Δημοτικό Σχολείο, (Π.Ι. 1994), αξιολογείται:

α) Μέσα από τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης. Εκτός από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του, στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα αξιολογούνται:

- η προσπάθεια που καταβάλλει,
- το ενδιαφέρον του και η ικανότητα συμμετοχής του στο διάλογο στην τάξη,

τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος

η ακρίβεια στο λόγο,

η κριτική αντιμετώπιση προσώπων, γεγονότων και καταστάσεων,

η διατύπωση υποθέσεων και η διαδικασία επαλήθευσής τους,

η ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων στην καθημερινή πραγματικότητα.

β) Από τα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης ανακεφαλαιωτικού χαρακτήρα που κατασκευάζει ο εκπαιδευτικός και δίνονται στο τέλος γενικών ενοτήτων.

γ) Από τις εργασίες τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο και στο σπίτι.

1. Σκοποί της αξιολόγησης του μαθητή

Πριν αρχίσουμε να αξιολογούμε τους μαθητές, πρέπει να προσδιορίσουμε το σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης, γιατί διαφορετικά δεν θα γνωρίζουμε τι επιδιώκουμε και πού θέλουμε να καταλήξουμε (Κωνσταντίνου, 2002).

Η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των ελλείψεων σε μαθησιακό και ατομικό επίπεδο με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο των μαθητών είναι ο βασικός στόχος της αξιολόγησης, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Ειδικότερα, η αξιολόγηση του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2002), επιδιώκει:

Να διαπιστώσει το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων και των παραγόντων που εμποδίζουν την επίτευξή τους.

Τον εντοπισμό ελλείψεων των μαθητών και τη λήψη βελτιωτικών μέτρων

Την ανάπτυξη υπευθυνότητας από τους μαθητές με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ομαδικών εργασιών

Το σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της μάθησης.

Την αποτίμηση της προόδου της τάξης και κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Την καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής ικανότητας.

Τη δημιουργία κινήτρων μάθησης και την ενθάρρυνση των μαθητών.

Την καλλιέργεια δεξιοτήτων: ερευνητικών, επίλυσης προβλημάτων και απόκτησης γνώσεων, μέσα από διαθεματικές – διεπιστημονικές διαδικασίες

Την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών

Οι γενικοί στόχοι του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφέρονται σε:

α. Γνώση και μεθοδολογία: Απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων νοητικών και χειρισμού.

β. Συνεργασία και επικοινωνία: Εργαζόμενοι σε ομάδες οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες επικοινωνίας, παρουσίασης, πληροφοριών και των εργασιών τους.

γ. Σχέση επιστήμης ή της τέχνης με την καθημερινότητα: Καλλιέργεια ευαισθησίας, προβληματισμού και κριτικής θεώρησης των επιπτώσεων των εφαρμογών της επιστήμης και της τέχνης.

Στους ειδικότερους στόχους που επιδιώκει η αξιολόγηση του μαθητή συμπεριλαμβάνονται:

Η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής επίδοσης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων, της

διαμόρφωσης κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών του μαθητή.

Η ενημέρωση των γονέων για τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του μαθητή.

Η ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Η ανατροφοδότηση και αναμόρφωση Προγραμμάτων Σπουδών, διδακτικού υλικού, διδακτικής μεθοδολογίας, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η ταξινόμηση και επιλογή για ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Η άσκηση της μνήμης και της παρατηρητικότητας των μαθητών.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων οργάνωσης της σκέψης και εργασίας των μαθητών.

Κατά μια ευρύτερη κατηγοριοποίηση (Mavrommatis, 1996), οι γενικότεροι σκοποί για τους οποίους αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές είναι:

Ακαδημαϊκοί, δηλ. γνωστικοί, (intellectual purposes)

Διαχειριστικοί – πειθαρχικοί (managerial), διατήρηση ηπίου κλίματος στην τάξη

Ψυχολογικοί, (psychological) π.χ. ενθάρρυνση μάθησης

Ψυχοκινητικοί (psychomotor) π.χ. πόσο άνετα χειρίζεται τα γεωμετρικά όργανα

Κοινωνικοί (social), π.χ. διαμόρφωση κοινωνικά αποδεκτών στάσεων.

Η γνωστοποίηση του αποτελέσματος της αξιολόγησής του στο μαθητή του προσφέρει ανατροφοδότηση, καλλιεργεί την αυτογνωσία του. Ο μαθητής ενημερώνεται για την πρόοδο και τις αδυναμίες του, (Καψάλης 2004). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθοδηγεί κάθε μαθητή ατομικά για τις συγκεκριμένες ενέργειες με τις οποίες θα ξεπεράσει τις αδυναμίες του, (Mavrommatis, 1996).

Η αξιολόγηση του μαθητή γενικά μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο μάθησης (Gipps, 1990). Ο καλός βαθμός ενισχύει θετικά το μαθητή, του δίνει κίνητρο μελέτης και αυξάνει τις πιθανότητες να επαναλάβει παρόμοιες επιδόσεις, ενώ ο κακός βαθμός αποθαρρύνει το μαθητή και δεν προσπαθεί για βελτίωση. Όταν όμως η αξιολόγηση στοχεύει μόνο στη βαθμολογία και γίνεται αυτοσκοπός υποκαθιστά τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, (Καψάλης, 2004).

Η αξιολόγηση κατά την οποία συγκρίνονται οι επιδόσεις ενός μαθητή με τις επιδόσεις των συμμαθητών του είναι εξέταση σύγκρισης ή εξέταση νόρμας. Η αξιολόγηση αυτή απογοητεύει τους αδύνατους μαθητές που βρίσκονται στα όρια της επιτυχίας, παίρνοντας συνέχεια βαθμούς κάτω από το μέσο όρο.

Όταν όμως ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ως κριτήριο αναφοράς κατά την αξιολόγηση τις πρότερες ατομικές επιδόσεις κάθε μαθητή, τότε ενισχύει ψυχολογικά το μαθητή και την αυτοεκτίμησή του. Αποφεύγοντας τη σύ-

γκριση των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών ο εκπαιδευτικός αποθαρρύνει τον ανταγωνισμό και αναπτύσσει τον κύριο ρόλο της αξιολόγησης που είναι η πληροφόρηση και η ανατροφοδότηση, (Καψάλης 1994).

2. Μορφές αξιολόγησης του μαθητή

α. Η αξιολόγηση του μαθητή με βάση τον επίσημο ή ανεπίσημο τύπο με τον οποίο εφαρμόζεται διακρίνεται σε:

Επίσημη ή Τυπική αξιολόγηση, η οποία διεξάγεται συστηματικά, σε ορισμένο χρόνο, π.χ. στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή σειράς μαθημάτων, με κοινά κριτήρια για τους μαθητές, με καθορισμένη χρονική διάρκεια, με τα ίδια για όλους, εργαλεία συλλογής πληροφοριών (π.χ. γραπτές ερωτήσεις, τεστ, διαγωνίσματα – δοκίμια ανάπτυξης θεμάτων, κ.τ.ό.). Τα αποτελέσματα της τυπικής αξιολόγησης καταχωρούνται συστηματικά σε φύλλα προόδου από τους διδάσκοντες ή σε άλλα αρχεία του σχολείου.

Η Άτυπη Αξιολόγηση διεξάγεται συνεχώς στο σχολείο από τους διδάσκοντες, χωρίς προκαθορισμό χρόνου και εργαλείων, συνήθως παρατηρώντας με φυσικότητα το μαθητή κατά την καθημερινή παρουσία του στην τάξη και χωρίς να κρατούνται συστηματικές σημειώσεις για την πρόοδό του, (Airasian, 1991, Mavrommatis, 1995, 2006). Ωστόσο, ο δάσκαλος της τάξης, με βάση αυτήν, την συνεχή, καθημερινή- άτυπη αξιολόγηση αναμορφώνει άμεσα τη διδασκαλία του. Στην καθημερινή - άτυπη αξιολόγηση επίσης στηρίζει ο δάσκαλος τη γενικότερη αποτίμηση της προόδου του μαθητή, κατά την τελική - αθροιστική αξιολόγηση και την ενημέρωση των γονέων.

Ο Παπακωνσταντίνου (1993) επισημαίνει μερικούς τρόπους έκφρασης της άτυπης αξιολόγησης όπως:

με κατατάξεις (πρώτος, δεύτερος, κτλ) ή (πρώτη τριάδα, κτο)

με σύμβολα (αστεράκια, αυτοκόλλητα)

με μεταφορές ή παρομοιώσεις (τσακάλι, σπίρτο)

με ηθικοπλαστικό λεξιλόγιο (καλός, κακός μαθητής κτλ)

με επίκληση χαρακτηρολογικών στοιχείων (πρόθυμος, επιμελής, τεμπέλης, κτο).

β. Η αξιολόγηση του μαθητή με κριτήριο το σκοπό για τον οποίο γίνεται και το χρόνο κατά τον οποίο υλοποιείται, παρουσιάζεται κυρίως με τρεις γενικές μορφές:

Διαγνωστική Αξιολόγηση: Πραγματοποιείται στην αρχή της διδασκαλίας με σκοπό τη διαπίστωση των προϋπαρχουσών γνώσεων, εμπειριών ή ελλείψεων των μαθητών. Επιδιώκει επίσης την κατάταξη των μαθητών αλλά και τον προσδιορισμό των αιτίων τυχόν αδυναμιών τους, την ανακάλυψη μαθησιακών δυσκολιών και την εύρεση τρόπων αντιμετώπισης, όπως και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας.

Διαμορφωτική Αξιολόγηση: Εφαρμόζεται συνεχώς, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με σκοπό την παρακολούθηση της πορείας κάθε μαθητή προς την κατάκτηση των διδακτικών στόχων. Έχει πληροφοριακό χαρακτήρα. Με βάση την πληροφόρηση από αυτή οι διδάσκοντες παίρνουν κατάλληλα, διαμορφωτικά της διδασκαλίας τους μέτρα τροποποιώντας το πρόγραμμα και τις διδακτικές τους τεχνικές.

Τελική ή Αθροιστική Αξιολόγηση: Έχει σκοπό τη διαπίστωση του βαθμού κατάκτησης των διδακτικών στόχων. Συγκρίνεται το μαθησιακό επίπεδο κάθε μαθητή με αυτό που είχε πριν και η ομαδική επίδοση της τάξης σε σχέση με την προσδοκώμενη και επιδιωκόμενη (Κωνσταντίνου, 2002). Αποτιμά ακόμα το μαθησιακό και διδακτικό αποτέλεσμα και έχει ανακεφαλαιωτική και ανατροφοδοτική λειτουργία. Η τελική αξιολόγηση εφαρμόζεται είτε στο τέλος μιας σειράς μαθημάτων, είτε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, π.χ. προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις.

Γενικά, η αξιολόγηση του μαθητή αρχίζει με τον καθορισμό των σκοπών και των διδακτικών στόχων, συνεχίζεται με την παρακολούθηση της πορείας του μαθητή και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τη δυναμική που περικλείει η αξιολόγηση του μαθητή ώστε να την αξιοποιεί κατάλληλα για τη βελτίωση διδασκαλίας και μάθησης, (Mavrommatis, 1996, Tierney, 2006).

3. Περιεχόμενο - αντικείμενα αξιολόγησης μαθητή. Τί αξιολογούμε;

Στο σχεδιασμό της αξιολόγησης πρέπει επίσης να προαποφασισθεί το αντικείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή τι ή ποια χαρακτηριστικά του μαθητή επιθυμούμε να αξιολογήσουμε. Εδώ πρέπει να λαμβάνονται υπόψη το επίπεδο της τάξης και οι ατομικές ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Στο Δημοτικό συνήθως αξιολογούνται:

Ακαδημαϊκές γνώσεις (επιδόσεις, κυρίως απομνημόνευσης)

Ικανότητες – δεξιότητες (κριτική ικανότητα, δημιουργική σκέψη)

Το ενδιαφέρον του μαθητή για τα μαθήματα, η προσπάθεια που κάνει

Η συμμετοχή στο μάθημα

Δεξιότητες (χρήσης γεωμετρικών οργάνων, εκτέλεσης πειραμάτων, κ.τ.ο.)

Η συμπεριφορά και οι στάσεις του μαθητή με κριτήρια κοινωνικά αποδεκτά

4. Τεχνικές συλλογής αξιολογικών πληροφοριών

Με ποια εργαλεία και ποιες τεχνικές θα συλλέξουμε έγκυρα, αντικειμενικά και αξιόπιστα τις πληροφορίες για την αξιολόγηση του μαθητή;

Οι συνηθέστερες τεχνικές αξιολόγησης συμπεριλαμβάνουν :

άτυπη ή συστηματική παρατήρηση στην τάξη ή στο εργαστήριο,

προφορικές ερωτήσεις,

φύλλα αξιολόγησης, ασκήσεις και τεστ στο βιβλίο του μαθητή,

γραπτές εξετάσεις πρόχειρες και επίσημες με ερωτήσεις ή δοκίμια,

τεστ προερχόμενα από το ΥΠΕΠΘ, το εμπόριο ή φτιαγμένα από το δάσκαλο.

Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης

Είναι συνήθως γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κυρίως απομνημόνευσης ή ελεύθερης ανάπτυξης ενός θέματος. Οι μαθητές καλούνται να απομνημονεύσουν μέρος της διδαχθείσης ύλης από συγκεκριμένα συγγράμματα και να την αποδώσουν με λεπτομέρεια, (Κασσωτάκης, 1981).

Τα τεστ που είναι μια δοκιμασία αυστηρά καθορισμένη ως προς τον τρόπο βαθμολογίας και τις συνθήκες εφαρμογής της αναφέρονται ως πιο σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης, (Βάμβουκας, 1991). Διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες όπως: Ομαδικά ή ατομικά, Γλωσσικά ή μη γλωσσικά, Χειρισμού εργαλείων ή οργάνων, Νοημοσύνης, Επιδόσεων κ.α.

Όσον αφορά την αξιοπιστία τους τα τεστ διακρίνονται σε:

Σταθμισμένα τεστ που συγκρίνουν την επίδοση του μαθητή σε σχέση με την μέση επίδοση μιας ομάδας άλλων μαθητών ή με κάποιο standard επίδοσης που καθιερώθηκε από κάποιο αντιπροσωπευτικό δείγμα παρόμοιου μαθητικού πληθυσμού. Τα σταθμισμένα τεστ πρέπει να τα έχουν ελέγξει για την ορθότητά τους, να είναι έγκυρα, να έχουν ομοιόμορφη διάταξη, να είναι αξιόπιστα (Ταρατόρη–Τσαλκαλίδου 1995).

Αστάθμητα τεστ είναι συνήθως τα σχολικά τεστ τα οποία μετρούν μεμονωμένα άν έχει επιτευχθεί ή όχι ένας προκαθορισμένος στόχος.

Συχνά, στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας στο βιβλίο του μαθητή και στα τετράδια εργασιών υπάρχουν κριτήρια αξιολόγησης ή τεστ τα οποία αποτελούν μέσο συστηματικής συγκέντρωσης πληροφοριών για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Σκοπός τους είναι:

η επανάληψη και εμπέδωση των κυριότερων στοιχείων του μαθήματος,

η διαπίστωση ενδεχομένων ελλείψεων,

η ανατροφοδότηση και βελτίωση της διδασκαλίας,

η παρακολούθηση της σταδιακής εξέλιξης των επιδόσεων των μαθητών.

Πολλές φορές οι διδάσκοντες συντάσσουν δικά τους κριτήρια αξιολόγησης προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες της τάξης τους. Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι σύντομα, να καλύπτουν ευρύ φάσμα της διδαχθείσης ύλης και ποικίλους μαθησιακούς τομείς (π.χ. κριτική σκέψη, εφαρμογή γνώσεων, απομνημόνευση, κτλ.).

Με κριτήριο τον τρόπο με τον οποίο ζητείται να απαντήσει ο μαθητής υπάρχουν τεστ:

ανοικτού ή κλειστού τύπου:

συμπλήρωσης στοιχείων, κενών κ.τ.ό.

προσδιορισμού της σωστής από δεδομένες απαντήσεις, π.χ. (σωστό-λάθος)

πολλαπλής επιλογής

αντιστοίχισης, σύζευξης, κ.τ.λ

Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

Στις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης συμπεριλαμβάνονται η συστηματική παρατήρηση, ο διάλογος διδασκόντων και μαθητών, τα projects, (οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες), ο Φάκελος του Μαθητή (portfolio), η ετερο-αξιολόγηση και η αυτο-αξιολόγηση (Stiggins, 2005) του μαθητή. Οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και διερευνούν τις ικανότητες διαχείρισης και εφαρμογής της γνώσης, αλλά και τις γνωστικές επιδόσεις (Κωσταντίνου, 2002).

Εργασίες του μαθητή, που έχουν επιλεγεί με τη σύμφωνη γνώμη του και με βάση συγκεκριμένο στόχο, συγκεντρώνονται στο Φάκελο Εργασιών του Μαθητή, (portfolio assessment). Οι εργασίες αυτές αποτελούν αποδείξεις για την προσπάθεια και την επίδοση του μαθητή σε γνωστικά αντικείμενα

του Αναλυτικού Προγράμματος, (Κουλουμπαρίτση, 2004). Οι εργασίες του Φακέλου δείχνουν τι έχει μάθει ο μαθητής, τι τον ενδιαφέρει, με ποιους τρόπους δημιουργεί, (Broadfoot, 1988). Από το Φάκελό του ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει την εξελικτική πορεία της μάθησής του. Με τον τρόπο αυτό της αξιολόγησης καλλιεργείται η αυτονομία, η ενσυνείδητη κατανόηση και η συναντίληψη της μαθησιακής πορείας του μαθητή, όπως και των ελλείψεων που έχει στην προσπάθειά του να κατακτήσει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, (Παπαευθυμίου, Λύτρα, 2002).

Οι παραπάνω τεχνικές αξιολόγησης αρμόζουν καλύτερα σε διδακτικές τεχνικές που καλλιεργούν την ενεργητική μάθηση, το δημιουργικό διάλογο εκπαιδευτικών και μαθητών και την ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας.

Η περιγραφική αξιολόγηση ταιριάζει περισσότερο στους σκοπούς του Δημοτικού Σχολείου. Βασίζεται στις αρχές της παιδοκεντρικής αγωγής, προϋποθέτει διδασκαλία με συνεργατικές – ερευνητικές προσεγγίσεις, δίνει έμφαση στην προσπάθεια και στην ατομική πρόοδο του μαθητή και αποφεύγει τη σύγκριση της επίδοσής του με τις επιδόσεις των συμμαθητών του. Μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης αξιολογούνται εκτός των γνώσεων και η κοινωνική διάσταση της μάθησης, ενθαρρύνονται και ενισχύονται και οι αδύνατοι μαθητές.

5. Διατύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος

Δυο είναι κυρίως οι μορφές με τις οποίες εκφράζεται το αξιολογικό αποτέλεσμα, είτε με βαθμολογία, είτε περιγραφικά.

Με τη βαθμολογία, συνήθως μετά την εξέταση των γνώσεών του, κατατάσσεται ο μαθητής σε ένα σημείο της βαθμολογικής κλίμακας. Ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει τη βαθμολογία του μαθητή με βάση ορισμένα κριτήρια αποκτηθέντων γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων με την προϋπόθεση ότι είναι αντικειμενικά γνωστές η επίδοση μιας αντιπροσωπευτικής ομάδας μαθητών, (νόρμα), ή των μαθητών όλης της τάξης. Συσχετίζει επίσης ο εκπαιδευτικός τους βαθμούς του μαθητή με τη διδασκόμενη ύλη, τις ικανότητές του, τη γενική επίδοση των συμμαθητών του, ώστε να επισημάνει σημεία προόδου ή υστέρησης του μαθητή, (Καψάλης, 2004).

Η αριθμητική ή η λεκτική βαθμολογία (Α, Β, Γ, Δ), ταξινομούν τους μαθητές, αποτελούν «δείκτες» κινητοποίησης του σχολείου και του εκπαιδευτικού για τη λήψη κατάλληλων παιδαγωγικών και διδακτικών μέτρων προς τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ωστόσο, η βαθμολογική απόδοση των επιδόσεων στην τελική αξιολόγηση δεν αποδίδει με επάρκεια και σαφήνεια τις ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις που απέκτησε ο μαθητής, ούτε η βαθμολογία ενημερώνει επαρκώς, μαθητές και γονείς. (Παπαευθυμίου, Λύτρα, 2002).

Οι διαδικασίες και η εξέλιξη της μάθησης περιγράφονται καλύτερα με την περιγραφική αξιολόγηση, όπως και οι αδυναμίες, τα ταλέντα, οι τάσεις των μαθητών. Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου ιδιαίτερα, η περιγραφική διατύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης εξηγεί με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια τις επιδόσεις των μαθητών. Ακόμα, η περιγραφική αξιολόγηση κατανοείται σαφέστερα από μαθητές και γονείς όταν περιέχει σχόλια για την προσπάθεια, τη συμμετοχή των μαθητών στο μά-

θημα, για την κοινωνική τους συμπεριφορά. Γενικά, σκοπός της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η παροχή πολλών πληροφοριών, η ενθάρρυνση των μαθητών και η συμβολή στη βελτίωση διδασκαλίας και μάθησης.

Ωστόσο, η διατύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών περιγραφικά κατακρίνεται από τους εκπαιδευτικούς ως χρονοβόρα διαδικασία και ως επιβάρυνση με πρόσθετη εργασία, (Καψάλης, 1994).

6. Μετά την αξιολόγηση τι;

Ένα βασικό ερώτημα που δημιουργεί η μελέτη της αξιολόγησης του μαθητή αφορά στην «μετά – την αξιολόγηση» περίοδο. Είναι ενδιαφέρον να διερευνηθεί εάν και με ποιους τρόπους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τα αποτελέσματα της καθημερινής, διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη βελτίωση διδασκαλίας και μάθησης. Από εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που στάλθηκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο φαίνεται πως οι περισσότεροι δάσκαλοι περιορίζονται στη διόρθωση των εργασιών των μαθητών, χωρίς να οδηγούνται από τα αποτελέσματα αξιολόγησης στο σχεδιασμό της επόμενης διδασκαλίας και τη λήψη διορθωτικών μέτρων. Τις επιδόσεις των μαθητών, ιδιαίτερα στις γραπτές δοκιμασίες, τις χρησιμοποιούν, κυρίως, ως «αποδείξεις» για την ενημέρωση των γονέων και την απόδοση βαθμολογίας στους τριμηνιαίους ελέγχους.

Ωστόσο, η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να ανατροφοδοτεί διδασκαλία και μάθηση και να συνοδεύεται από ενισχυτικά και διορθωτικά μέτρα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Μερικές ενέργειες που πρέπει να αποφεύγονται κατά την αξιολόγηση:

-Σύγχυση αξιολόγησης προσπάθειας και επίδοσης των μαθητών.

-Μεροληπτική αξιολόγηση λόγω φύλου, φυλής, κοινωνικο-οικονομικής θέσης.

-Προκαταβολική διαμόρφωση της αξιολογικής κρίσης.

Γενικά, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών θα πρέπει να βασίζεται, κυρίως, σε σύγκριση της επίδοσής τους με αναφορά με συγκεκριμένα κριτήρια που προκύπτουν από τους διδακτικούς στόχους, και σε σύγκριση με ατομικές πρότερες επιδόσεις των ιδίων, όχι σε σύγκριση με τις επιδόσεις των συμμαθητών τους.

Κλείνοντας τη συνοπτική αυτή ενημέρωση για τις κυριότερες παραμέτρους που αφορούν την αξιολόγηση του μαθητή, θα συστήναμε στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν με προσοχή τους μαθητές με γνώμονα τον σκοπό για τον οποίο αξιολογούν κάθε φορά, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα για το σκοπό αυτό εργαλεία, λαμβάνοντας υπόψη την όλη παρουσία του μαθητή στο σχολείο και τις διάφορες εργασίες που συντάσσει και όχι μόνο το αποτέλεσμα μιας αξιολογικής διαδικασίας, π.χ. ενός τεστ. Να ενημερώνουν λεπτομερώς με γραπτά και προφορικά σχόλια το μαθητή και τους γονείς του για την πρόοδό του επισημαίνοντας τα δυνατά σημεία αλλά και τις αδυναμίες του συστήνοντας συγκεκριμένες ενέργειες με τις οποίες θα βελτιωθεί και θα ξεπεράσει τις αδυναμίες αυτές. Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των περιοδικών και των καθημερινών–

άτυπων αξιολογήσεων να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί άμεσα βελτιωτικά μέτρα διδασκαλίας και της μάθησης.

Βιβλιογραφία

Airasian, P. (1991). *Classroom Assessment*. McCraw-Hill, Inc.

Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα, Γρηγόρης.

Broadfoot, P. (1988). *Introducing Profiling:A practical manual*. Macmillan Education.

Gipps, C. (1990). *Assessment: A Teachers' Guide to the Issues*. Hodder & Stougton.

Κασσωτάκης, Μ. (1981), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καψάλης, Α. Γ. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Καψάλης, Α. Γ. (2004). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. και Ματσαγγούρας, Η., (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο επιμ. Αγγελίδης, Π. και Μαυροειδής, Γ. <<*Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*>>. Αθήνα: Δαρδανός.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τχ. 7, 2002, σσ. 37-51. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Mavrommatis, I. (1995). Classroom Assessment in Greek Primary Schools. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. School of Education, University of Bristol UK.

Mavrommatis Y. (1996), Çlassroom Assessment in Greek Primary Schools*. The Curriculum Journal,* 7, 2, (259-269).

Μαυρομμάτης, Γ., (2006). Άτυπη Αξιολόγηση στην τάξη. *Εισήγηση στο συνέδριο που οργάνωσε το Παν. Θεσσαλίας, Τμ, Νηπιαγωγών και η ΟΜΕΠ, για την Εκπ/κή Αξιολόγηση*, Βόλος 14-16/10/2005. Υπο δημοσίευση στα πρακτικά του συνεδρίου.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1994). *Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*.

McMillan, JH., (2003). Educational Measurement: Issues and Practice. Blackwell Synergy

Παπαευθυμίου - Λύτρα Σοφία, (2002). Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των Μαθητών*, ASPECTS*, Δεκέμβριος 2002, σσ. 28-31.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Stiggins, RJ., (2005). *Student-involved Assessment for Learning* Pearson/Merrill Prentice Hall

Ταρατόρη – Τσαλκαλίδου, Ε. (1995). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Tierney, R., (2006). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Taylor & Francis.

ΥΠΕΠΘ – ΠΙ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), Δημοτικού και Γυμνασίου*. ΦΕΚ 303, 13-3-2003.

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ράπτης Γεώργιος
Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας Α΄θμιας Εκπαίδευσης Ν. Πέλλας
Γεωργία Δελημπανίδου
Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Α΄θμιας Εκπαίδευσης Ν. Πέλλας

Περίληψη

Στο άρθρο που ακολουθεί παρουσιάζεται πρόταση αξιολόγησης ενός 12θέσιου Δημοτικού Σχολείου της Ελληνικής περιφέρειας. Ειδικότερα, αναλύονται οι όροι 'αξιολόγηση' και 'αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου', θεμελιώνεται η σημασία τους, εξετάζεται η αναγκαιότητα αυτών των εννοιών, τα είδη, η μεθοδολογία και οι τεχνικές αξιολόγησης που μπορούν να εφαρμοσθούν σε μια εκπαιδευτική μονάδα. Στις επιμέρους ενότητες γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση όπως υφίσταται στην Ευρώπη και στην 'απουσία' της από την Ελλάδα, στην διαδρομή της αξιολόγησης στην πατρίδα μας -από τον 'Επιθεωρητή' στο 'Σχολικό Σύμβουλο'-. Περιγράφονται τα φυσιογνωστικά χαρακτηριστικά της υπό εξέταση εκπαιδευτικής μονάδας, οι συνθήκες και οι αδυναμίες της. Προτείνονται ο προσανατολισμός και ο τύπος της αξιολόγησης, η επιλογή μοντέλου αξιολόγησης και σχέδιο αξιολόγησης. Αναφέρονται οι προσδοκίες και τα αναμενόμενα οφέλη της διεργασίας που προαναφέρθηκε. Τέλος, αναπτύσσεται το πλάνο αξιολόγησης και παρουσιάζονται οι πιθανές δυσκολίες ή οι περιορισμοί που πιθανόν να συνοδεύουν ένα τέτοιο εγχείρημα.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτική μονάδα

Εισαγωγή

Το σχολείο που επιλέχθηκε να αξιολογηθεί και αναφέρεται η πρόταση είναι το 6ο Δημοτικό Σχολείο Έδεσσας, μία εκπαιδευτική μονάδα στην οποία υπηρέτησαν για έντεκα έτη (1994-2005) οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρονται στον τίτλο του άρθρου.

Η αξιολόγηση και η σημασία της

Η αξιολόγηση, είναι μια αυτόματη λειτουργία των συνειδητών ανθρώπων, αυτών που επιχειρούν ένα έργο το οποίο πρώτοι αυτοί κρίνουν και στη συνέχεια επιθυμούν να το βελτιώσουν μέσα από επισημάνσεις και κριτήρια των ίδιων αλλά και των άλλων. Η μορφή και το περιεχόμενό της στο χώρο της εκπαίδευσης, απασχολεί διεθνώς πλήθος ερευνητών. 'Αξιολογώ' σημαίνει βάζω κάποια πράγματα στη σειρά, σύμφωνα όμως με την σπουδαιότητά τους ή αποδίδω σε αυτά την πραγματική τους αξία. Ετυμολογικά, η λέξη προέρχεται από το άξιος + λέγω, όπου άξιος σημαίνει αυτός που είναι σημαντικός, κατάλληλος, ικανός να κάνει κάτι, ενώ λέγω σημαίνει ερευνώ (Αφοί Παγουλάτοι, 1985). Οι Βεργίδης & Καραλής (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999), αναφέρουν πως η αξιολόγηση είναι ερευνητική, εξειδικευμένη και διεπιστημονική δραστηριότητα. Σύμφωνα με οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να είναι σύμφωνη με τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Η διαρκής αξιολόγηση βελτιώνει τον άνθρωπο, προσφέρει χρήσιμες συμβουλές και κοινωνική υπόληψη (Βώρος, 2004), αναπτύσσει την αυτοκριτική και εξασφαλίζει απόδοση ευθυνών (ΟΟΣΑ, 2004). Στην εκπαίδευση, χρησιμοποιείται υπηρεσιακά για καλύτερη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών και ωφελιμότερη απόδοση του παιδαγωγικού έργου.

Η αξιολόγηση στην Ευρώπη και η 'απουσία' της στην Ελλάδα

Όπως διαφαίνεται, το ζήτημα της ποιότητας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, αναδεικνύεται επιτακτικό και δραστηριοποιεί τους ερευνητές διεθνώς. Έτσι, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης εξετάζεται από διάφορες οπτικές γωνίες, όπως για παράδειγμα το οικονομικό κόστος, την προσφορά υπηρεσιών ή την κάλυψη κοινωνικών αναγκών (Χασάπης, 2000). Για αρκετούς εκπαιδευτικούς και ερευνητές, δεν υπάρχει αξιολόγηση της εκπαίδευσης σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Όπου εμφανίζεται, χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατική διαδικασία η οποία δέχεται πολλές επικρίσεις καθώς δεν έχει καταφέρει να βελτιώσει την εκπαίδευση. Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες δεν υπάρχει καθόλου αξιολόγηση ή μοιάζει σαν ερευνητικό σχέδιο που διαμορφώνεται με την ενασχόληση ερευνητών ή πανεπιστημιακών και την παράλληλη απορρόφηση σημαντικών κονδυλίων (Θεριανός, 2007). Για παράδειγμα, στη Δανία δεν υπάρχει αξιολόγηση, καθώς στη χώρα αυτή συνεχίζονται οι έρευνες από φορέα που έχει συγκροτηθεί με σκοπό να βρεθούν τα κριτήρια αξιολόγησης. Όμως, δεν έχει υπάρξει ακόμη ούτε αποτέλεσμα, ούτε πρακτική εφαρμογή. Σε ερευνητικό στάδιο βρίσκονται, επίσης, η Σκωτία, η Ισπανία και η Πορτογαλία, χώρες οι οποίες δείχνουν μια προτίμηση προς την «αυτοαξιολόγηση» (ό.π, 2007). Αξίζει να αναφερθεί η περίπτωση της Φιλανδίας, στην οποία το κράτος έχει εκχωρήσει αρκετές αρμοδιότητες στα σχολεία, δίνοντας αυτονομία και το πλεονέκτημα να μπορούν να διαμορφώνουν αυτά το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στην περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών τους αντί αυτής με αριθμούς ή με γράμματα του ελληνικού αλφάβητου, βαθμολογία που 'επιλέγουν' οι Έλληνες εκπαιδευτικοί.

Από την άλλη μεριά, ο Λακασάς (2004) αναφέρει πως σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, πλην της Ελλάδας, γίνεται αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο Βέλγιο για παράδειγμα, από το 1994 ήδη, γίνεται εσωτερική αξιολόγηση για όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και από το 1997 αξιολογούνται το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και οι μαθητικές επιδόσεις (ό.π., 2004). Στην πατρίδα μας μνημονεύονται τρεις περιπτώσεις αξιολόγησης: η αξιολόγηση-βαθμολόγηση των μαθητών, η αξιολόγηση ευρωπαϊκών ή εθνικών προγραμμάτων και η αξιολόγηση σε περίπτωση κρίσης για κατάληψη θέσης από κάποιον εκπαιδευτικό. Στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα ξεχωριστή θέση κατέχει η αξιολόγηση που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις των μαθητών ανά μάθημα. Ο Μαυροσκούφης (2003), αναφέρει την έλλειψη συντονισμού και την απουσία ελέγχου-αξιολόγησης από το ελληνικό σχολείο. Η Πετρίδου (2003), τονίζει την ανάγκη ορθολογικού προγραμματισμού της Εκπαιδευτικής Μονάδας (Ε.Μ.), που σε συνδυασμό με μια συμμετοχικότερη διαδικασία λήψης αποφάσεων θα οδηγήσει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και τη διευκόλυνση της αξιολόγησής του. Παρά την προτροπή αρκετών επιστημόνων-εκπαιδευτικών και συνδικαλιστών για να πει ναι στην αξιολόγηση η εκπαιδευτική κοινότητα (βλ. Τσούλιας, 2003: οι εκπαιδευτικοί αξίζουν μιας ξεχωριστής θέσης στην Ελληνική κοινωνία και μέσα από την αξιολόγηση θα φανερώσουν τις δυνατότητες και αδυναμίες τους), θα υποστηρίζαμε, βιώνοντας την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σαν μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικοί εδώ και σαράντα περίπου

χρόνια, πως υπάρχει μια καθολική σχεδόν αντίδραση των εκπαιδευτικών στην καθιέρωση της αξιολόγησης στην παιδεία. Μήπως η πορεία της στη χώρα μας εξηγεί και δικαιολογεί αυτήν την αντίδραση;

Η 'περιπέτεια' της αξιολόγησης στην Ελλάδα -από τον 'Επιθεωρητή» στο «Σχολικό Σύμβουλο'-

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα πιο σοβαρά 'προβλήματα' που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πασιαρδής, 1996). Ιδιαίτερα, το κομμάτι που αναφέρεται στο κύτταρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δηλαδή η αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, καθώς το έργο το οποίο αυτός συντελεί δεν είναι εύκολο να εκτιμηθεί και η απόδοσή του σε αυτό δεν έχει σχέση μόνο με τις γνώσεις και δεξιότητές του αλλά σχετίζεται και με την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του (Χάρης, 1995). Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι οι πνευματικές του ικανότητες, η πολύπλευρη πνευματική καλλιέργειά του, η ηθικοκοινωνικοί και πολιτιστικοί προσανατολισμοί του, η αγάπη για το συνάνθρωπο και ειδικότερα για το παιδί (ό.π.). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι δύσκολο να αξιολογηθούν αντικειμενικά και να εκφραστούν βαθμολογικά. Εξαιτίας αυτών, οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν από το 1979 έως τις μέρες μας να ματαιώνουν κάθε προσπάθεια του κράτους για να τους αξιολογήσει.

Στην πατρίδα μας, κατά καιρούς το Υπουργείο Παιδείας προσπάθησε να εφαρμόσει συστήματα αξιολόγησης χωρίς προετοιμασία, άλλοτε αναδρομικά, με πράξεις του στυλ 'αποφασίζουμε και διατάζουμε' ή 'το θέμα θεωρείται εξαιρετικά επείγον' (Τσιάκαλος, 1992). Οι πρώτες μορφές της αξιολόγησης που αναφέρονται είχαν κατεύθυνση προς τους μαθητές, στοχεύοντας στην διαπίστωση και στη μέτρηση των γνώσεων που απέκτησαν αυτοί στο σχολείο (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Στη συνέχεια, η σκυτάλη δόθηκε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (μέτρηση της εκπαιδευτικής-επαγγελματικής τους αρτιότητας αλλά και της ευσυνειδησίας τους), παρουσιάζοντας μια εικόνα ελέγχου-ανταπόδοσης (ό.π.). Νομοθετικά, το ελληνικό κράτος δείχνει μια 'επιθεωρητική νοοτροπία', πρώτα με το διάταγμα του 1834, μετά με νόμους το 1892, το 1895 και το 1929. Τελικά, το 1982 με το νόμο 1304 δημιουργεί το 'θεσμό του Σχολικού Συμβούλου', ο οποίος δεν ελέγχει πλέον αλλά καθοδηγεί. Με το νόμο 2525/1997 καθιερώνεται η 'αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου', αναγκάζοντας την εκπαιδευτική κοινότητα να προσεγγίσει επιστημονικά την αξιολόγηση με συναφή κριτήρια και να θεμελιώσει νέες μεθοδολογίες (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όπως γινόταν στο παρελθόν, σε ένα παραδοσιακό, αντιπαραγωγικό σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης από τους Επιθεωρητές, φοβούμαστε ότι πρόσφερε ελάχιστα στον εκπαιδευτικό. Όπως επισημαίνει ο Ανδρέου (1992, 1994, βλ. πίνακας 1.), οι Επιθεωρητές, με αμφιβόλου κύρους εντυπώσεις τις οποίες σχημάτιζαν από μια δίωρη παρακολούθηση μαθημάτων του εκπαιδευτικού που ελέγχονταν, ή μετά από αιφνίδιες επισκέψεις, τον έκριναν υποκειμενικά και αβασάνιστα, καθορίζοντας σε σημαντικό βαθμό με την έκθεσή τους το υπηρεσιακό και οικονομικό του μέλλον.

Πίνακας 1. Ανδρέου, 1994: αποσπάσματα εκθέσεων Επιθεωρητών που συντάχθηκαν για εκπαιδευτικούς

.... εκπληρεί ενόρκως και ευσυνειδήτως το έργον του .....
.... είναι ευπείθαρχος και νομοταγής .....
.... μετά τον γάμο του και την απόκτηση τέκνου έγινε συνετώτερος ...
.... συναναστραφείς με αριστερά στοιχεία .....
.... επανήλθε πιστεύων εις τα εθνικά ιδεώδη ...

Το άκουσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παρέπεμπε σε λέξεις όπως νομιμοφροσύνη, καταπίεση, διωγμοί. Σε άρθρο του ο Βώρος (2004), αναφέρει πως η αξιολόγηση είχε συνήθως χαρακτήρα αυταρχικό και έφτανε σε σημείο ιδεολογικού ελέγχου των συνειδήσεων διδασκόντων και διδασκομένων.

Η αξιολόγηση, το εκπαιδευτικό σύστημα και οι Εκπαιδευτικές Μονάδες (Ε.Μ.)

Στη σημερινή τεχνολογική και επιστημονική έκρηξη προστέθηκαν οι αποκεντρωτικές τάσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων, γεγονότα που δημιούργησαν την ανάγκη μέτρησης και παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Έτσι, πέρα από τις έννοιες αξιολόγηση μαθητών και αξιολόγηση εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκε η έννοια αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μιας συνολικής αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, στο Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Αυτή θεωρείται ως μια συστηματική συλλογή, επεξεργασία και ερμηνεία στοιχείων, τα οποία οδηγούν σε μια κρίση για την αξία ενός εκπαιδευτικού έργου, με απώτερο στόχο τη βελτίωσή του (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Θεωρούμε πως είναι διοικητική λειτουργία, τμήμα της διαδικασίας της διοίκησης και θα αναφερθούμε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ο νομοθέτης ορίζει 'ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τη διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία' (άρθρο 8 του Ν. 2525/97). Επίσης, επισημαίνει ότι 'κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η απόδοση των Ε.Μ. και η αποτελεσματικότητα του συστήματος σε περιφερειακό επίπεδο'. Αν θελήσουμε να μελετήσουμε τη διαδικασία της αξιολόγησης στο πλαίσιο της διοίκησης των Ε.Μ., θα πρέπει να την εξετάσουμε κάτω από το πρίσμα των βασικών σταδίων της διοίκησης, θέτοντας στη θέση του ελέγχου τον όρο αξιολόγηση (Κουτούζης, 1999):

Προγραμματισμός - Οργάνωση – Συντονισμός – Έλεγχος (Αξιολόγηση) - Ανασκόπηση (ανατροφοδότηση) και τροποποίηση

Σε αυτόν τον όρο συμπεριλαμβάνονται παράγοντες όπως προγράμματα σπουδών, μεθοδολογία, υλικοτεχνική υποδομή, επιμόρφωση κ.τ.λ., (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999), ενώ ο Ανδρέου (1992) συμπληρώνει τα εγχειρίδια, την οργάνωση του σχολείου και την εργασιακή συνέπεια των εκπαιδευτικών.

Φυσιογνωστικά χαρακτηριστικά της υπό εξέταση Εκπαιδευτικής Μονάδας

Η Ε.Μ. που προτείνεται να αξιολογηθεί είναι το 6ο Δημοτικό Έδεσσας, σχολείο της πρωτεύουσας του Ν. Πέλλας με πληθυσμό 19.000 κατοίκους. Τα στοιχεία που ακολουθούν έχουν συγκεντρωθεί από το αρχείο του σχολείου, από προσωπική εμπειρία του πρώτου γράφοντα ως μαθητή και των δύο ως εκπαιδευτικών του σχολείου και μετά από πρόσφατη συνέντευξη με το διευθυντή του σχολείου. Βρίσκεται σε αστική περιοχή, στη διεύθυνση Καράνου 30, είναι κτισμένο στο 'φρύδι της πόλης', δίπλα στο πανέμορφο πάρκο των Καταρρακτών. Είναι δημόσιο 12θέσιο σχολείο, λειτουργεί σε πρωινό κύκλο (8:00-14:00). Ιδρύθηκε το 1972, έχει δύο ορόφους και συνολική έκταση κτίσματος 1150 τ.μ., είναι σε καλή κατάσταση και θερμαίνεται με κεντρική θέρμανση. Έχει 254 μαθητές (137 αγόρια, 117 κορίτσια) από τα οποία οι 5 είναι Αλβανικής καταγωγής, 2 Βούλγαροι υπήκοοι και 2 έχουν έρθει από την Τσεχία.

Υπηρετούν σε αυτό είκοσι τρεις (23) εκπαιδευτικοί (13 μόνιμοι, 2 αναπληρωτές, 5 με απόσπαση και 3 ωρομίσθιοι). Από αυτούς, οι 15 είναι δάσκαλοι, οι 4 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, οι 2 Αγγλικής Φιλολογίας, μία Μουσικός και ένας διδάσκει Πληροφορική.

Γραμματείς ή συμβουλευτικό προσωπικό, διοικητικό ή επιστημονικό προσωπικό δεν υπάρχουν, ενώ στο βοηθητικό προσωπικό εργάζεται μόνο μια καθαρίστρια. Στο σχολείο λειτουργεί τμήμα ολοήμερου σχολείου με αίθουσες εστίασης και προβολών (τις ώρες 12:30 μ.μ. έως 16:00), όπου έχουν εγγραφεί 47 μαθητές, αλλά φοιτούν οι 40 από αυτούς. Επιπλέον, γίνονται μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας σε 13 μαθητές-τριες από εξειδικευμένη δασκάλα. Διαθέτει 12 αίθουσες διδασκαλίας, γραφείο Διευθυντή, εκπαιδευτικών, υποδοχής γονέων, διάδρομο στον πάνω και τον κάτω όροφο, σύγχρονο εργαστήριο πληροφορικής και σύνδεση με το διαδίκτυο, μικρή βιβλιοθήκη στο γραφείο των εκπαιδευτικών, δανειστική βιβλιοθήκη για μαθητές και εκπαιδευτικούς με περίπου 500 τίτλους βιβλίων, αίθουσα αγγλικής γλώσσας με μικρή βιβλιοθήκη ξενόγλωσσων βιβλίων με περίπου 100 τίτλους, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων που χρησιμοποιείται και ως γυμναστήριο. Η αυλή έχει έκταση περίπου 1500 τ.μ. και σε αυτή υπάρχουν τρία γήπεδα: πετόσφαιρας, καλαθόσφαιρας και ποδοσφαίρου, χωμάτινη περιοχή για να παίζουν οι μαθητές μπίλιες, σχεδιασμένοι χώροι για κουτσό, τρίλιζα και ασκήσεις μαθηματικών. Ένα μικρό κυλικείο βρίσκεται μέσα στο χώρο του κεντρικού κτίσματος, δύο μικρές αποθήκες, φαρμακείο, τουαλέτες εκπαιδευτικών και μαθητών σε δύο διαφορετικούς χώρους με πρόβλεψη για άτομα με ειδικές ανάγκες. Στη διάθεση του προσωπικού και των μαθητών υπάρχουν όργανα φυσικής, χημείας, μουσικής και γυμναστικής, δύο φωτοτυπικά, τέσσερα c.d. player, τέσσερις τηλεοράσεις, δύο video, ένα φορητό αρμόνιο, ένα επιδιασκόπιο και ένας προβολέας. Καθημερινά μετακινούνται από και προς το χωριό Κλησοχώρι 22 μαθητές-τριες (το χωριό απέχει από την Έδεσσα 4 χιλιόμετρα). Από τους εκπαιδευτικούς, ένας έρχεται από τη Θεσσαλονίκη και μία από τις Σέρρες (και οι δύο είναι ωρομίσθιοι). Στον ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου έχουν προβλεφθεί και γίνονται τέσσερις συναντήσεις με τους γονείς διάρκειας 10 ωρών και δύο για επίδοση βαθμολογίας διάρκειας 3 ωρών συνολικά. Στις εκδηλώσεις που

γίνονται κατά τη διάρκεια και στο τέλος κάθε χρονιάς, γίνεται παρουσίαση των εθνικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων που υλοποιεί το σχολείο (Προγράμματα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με το Υπουργείο Αιγαίου, Αγωγής Υγείας, Ολυμπιακής Παιδείας, Σωκράτης: Comenius Δράση 1.1 και 2.2.). Το σχολείο συμμετέχει στις αθλητικές δραστηριότητες του Γραφείου Φυσικής Αγωγής Ν. Πέλλας και των φορέων της περιοχής, εκδίδει εφημερίδα με τίτλο 'νέοι συγγραφείς', διοργανώνει μουσικές και αθλητικές συναντήσεις, αποχαιρετιστήρια γιορτή για τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης. Πραγματοποιεί επισκέψεις ή εκδρομές στην επαρχία Έδεσσας, στην ευρύτερη περιοχή, στην Αθήνα, σε μουσεία, θέατρα, κλπ, συμμετέχει σε προγράμματα δενδροφύτευσης, ανακύκλωσης, κυκλοφοριακής αγωγής και παρουσιάζει κάθε έτος θεατρικό έργο. Τα τελευταία τρία χρόνια οι εκπαιδευτικοί της Ε.Μ. έχουν εκδώσει δεκατέσσερα βιβλία εκπαιδευτικού και πολιτιστικού περιεχομένου, ενώ πρόσφατα δέκα από αυτούς επισκέφθηκαν τη «Μεγάλη Ελλάδα» στην Κάτω Ιταλία. Σε τακτά διαστήματα παρουσιάζονται εκθέσεις με τα προϊόντα των δραστηριοτήτων της Ε.Μ., οργανώνεται 7ήμερη έκθεση βιβλίου, προσκαλούνται γονείς, συγγραφείς, υπεύθυνοι του Ερυθρού Σταυρού, της Τροχαίας, κ.ά.

Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας-συνθήκες και αδυναμίες

Για να εφαρμοστεί και να πετύχει ένα σύστημα αξιολόγησης πρέπει να γίνει αποδεκτό και από τη μεριά των αξιολογητών αλλά και από τη μεριά των αξιολογούμενων. Γι αυτό θα πρέπει να υπάρξει αποδοχή του πλαισίου και των κριτηρίων, δηλαδή του περιεχομένου της αξιολόγησης και να πειστούν όσοι θα αξιολογηθούν ότι μέσα από μια αξιολογική διαδικασία προκύπτει όφελος και αναβάθμιση της ίδιας της εκπαίδευσης. Οι κύριοι στόχοι της διαδικασίας αυτής είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας, η επαγγελματική αναβάθμισή τους και η ατομική τους δράση. Ο Τσούλιας (2003, σελ. 149), επισημαίνει πως «κλειδί στην αξιολόγηση είναι η μεταφορά περισσότερων ευθυνών και αρμοδιοτήτων στους συλλόγους διδασκόντων». Επιπλέον, τα κριτήρια που θα επιλεχθούν πρέπει να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η συμφωνία πρώτον για τους στόχους τους οποίους καλείται η εκπαίδευση να πετύχει και δεύτερον για τους δείκτες με τους οποίους κρίνεται ο βαθμός επιτυχίας των στόχων (Τσιάκαλος, 1992). Η διαδικασία αξιολόγησης του σχολικού ιδρύματος πρέπει να απαντά στα εξής ερωτήματα: 1. Τι προγραμματίζεται 2. Πώς εφαρμόζεται αυτό στην πράξη 3. Τι αξιολογείται 4. Ποιο είναι το τελικό αποτέλεσμα και 5. Ποιες ενέργειες πρέπει να πραγματοποιηθούν για να βελτιωθεί η προσπάθεια (Δ.Ο.Ε., 2004). Τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε δύο κατευθύνσεις. Στην πρώτη, όταν υπάρχει διάθεση από τον εκπαιδευτικό για να καταλάβει θέση στελέχους εκπαίδευσης και στη δεύτερη, όταν έχει αποδειχθεί ότι αυτός προσφέρει έργο περιορισμένης αποτελεσματικότητας (ό.π., 2004). Επιπλέον, οι αξιολογήσεις δεν πρέπει να αφορούν μόνο μαθητές, εκπαιδευτικούς, διδακτικά μέσα, αναλυτικά προγράμματα κ.ά., αλλά θα πρέπει να απλώνονται και σε ομάδες ανθρώπων που αξιολογούν το εκπαι-

δευτικό έργο όπως λ.χ. στους γονείς (Τσιάκαλος, 1992) και στο διοικητικό και υποστηρικτικό προσωπικό ενός σχολείου. Σύμφωνα με έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, η αξιολόγηση πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλη τη διοικητική ιεραρχία της πυραμίδας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ειδικότερα η αξιολόγηση σχολείων που μας απασχολεί επιβάλλεται να προτρέπει τα ίδια τα σχολεία να δρουν ελεύθερα και να μην εξαρτώνται αποκλειστικά από ένα εθνικό πρόγραμμα διδασκαλίας το οποίο επιβάλλει το εκάστοτε ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ακόμη, το σχολείο πρέπει να χρησιμοποιεί την αυτοαξιολόγηση και να δίδει ευκαιρίες στις Σχολικές Επιτροπές και στις σχολικές αρχές να έχουν συμβουλευτικό ρόλο.(http://www.upatras.gr).

Στην πατρίδα μας, η αξιολόγηση ήταν και είναι δύσκολη υπόθεση γιατί κύριος στόχος της εκπαίδευσης είναι η επιλογή και όχι η ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή. Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση την πρόοδό τους και τα επιτεύγματά τους δείχνει το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί και την προσφορά σε αυτό των προγραμμάτων και εκπαιδευτικών μέσων που αξιολογούνται παράλληλα. Δυσκολίες που αφορούν την αντικειμενική εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου έχουν να κάνουν με τις διαφορετικές αντιλήψεις για τις αξίες και την ιδεολογία που οφείλει να διαποτίζει αυτό, με το πλήθος των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων, με τον αριθμό των παραγόντων από τους οποίους εξαρτάται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, με τις μεθόδους αξιολόγησης και την ερμηνεία των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης, 1992). Η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να γίνεται από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν ειδικές γνώσεις στο θέμα αυτό, να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και να συνεκτιμάται η γνώμη των μαθητών οι οποίοι είναι οι τελικοί αποδέκτες.

Προσανατολισμός και τύπος της αξιολόγησης

Οι Κουτούζης & Χατζηευστρατίου (1999) προτείνουν σαν πιο αποτελεσματική αξιολόγηση στην εκπαίδευση τη σύγχρονη μορφή αυτής την οποία ονομάζουν συνολική αξιολόγηση ή 'αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου'. Μορφές αυτής, ανάλογα με το αντικείμενο αξιολόγησης, είναι αντίστοιχα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, η αξιολόγηση των μαθητών κτλ. Ανάλογα με το στάδιο στο οποίο αυτή εφαρμόζεται διακρίνουμε την προκαταρκτική (πριν την έναρξη κάποιου προγράμματος), την ενδιάμεση ή διαμορφωτική (κατά τη διάρκεια του προγράμματος) και την τελική ή αθροιστική (μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Μελετητές όπως οι Rogers (1999), Πασιαρδής (1996) και Καραλής (1999), προτείνουν δύο κύριες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Τη διαμορφωτική (είναι διαρκώς εξελισσόμενη) και την απολογιστική (πραγματοποιείται στο τέλος της διαδικασίας). Η πρώτη αποτελεί συστατικό στοιχείο της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, θεωρείται «πιο παραγωγική» (Rogers, 1999, σελ. 295), ενώ η δεύτερη, αποτελεί ερευνητική δραστηριότητα που διεξάγεται μετά την ολοκλήρωση του για να προσδιοριστεί και να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητά του (Χασάπης, 2000).

Αναφορικά με τους αξιολογητές, κρίνεται απαραίτητο να είναι άτομα με εμπειρία στην εκπαίδευση -πραγματική υπηρεσία άνω των 10 ετών- (Βώρος, 2004), μα πάνω από όλα θα πρέπει να είναι 'άνθρωποι'. Εάν αυτοί δεν

έχουν καμία σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έργο ή εκπαιδευτική μονάδα, αναφέρονται ως εξωτερικοί κι αν έχουν άμεση σχέση με τα παραπάνω ως εσωτερικοί αξιολογητές (λ.χ. οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί). Μορφή εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση όπου οι ευρισκόμενοι στην κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας κρίνουν αυτούς που βρίσκονται στο μέσον και στη βάση αυτής. Παράδοξο γεγονός για εμάς αποτελεί η κατεύθυνση της αξιολόγησης (γίνεται από τα ψηλά στα χαμηλά), ενώ θα περιμέναμε και αντίστροφη πορεία αυτής, δηλαδή από τη βάση προς την κορυφή και οριζόντια. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έννοια της αυτοαξιολόγησης όπου αξιολογητές και εφαρμόζοντες την εκπαιδευτική διαδικασία ταυτίζονται. Σε αυτήν την περίπτωση, είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι να έχουν κύριο λόγο και ξεχωριστή συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός δύναται να αναλάβει και ρόλο παρατηρητή-ερευνητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τα μοντέλα των Stake, Guba & Hopkins (στο Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Επιλογή μοντέλου και σχέδιο αξιολόγησης

Η άποψή μας συγκλίνει σε ένα σύστημα πολλαπλού ελέγχου/αξιολόγησης το οποίο συνδυάζει μορφές και είδη αξιολόγησης με βασικό κριτήριο την επίτευξη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας, στο οποίο θα πρέπει να συμπεριλάβουμε όλες τις θεματικές περιοχές που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο και συμβάλλουν σε αυτό. Η επιλογή ενός τύπου αξιολόγησης δεν αποκλείει την ταυτόχρονη επιλογή και του άλλου τύπου (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Είναι δηλαδή δυνατό και επιθυμητό να έχουμε διαμορφωτική και απολογιστική αξιολόγηση παράλληλα (Καραλής, 1999). Οφείλουμε να εξετάσουμε και την πρόταση των Δημητρόπουλου (1999), Ξηροτύρη- Κουφίδου & Πετρίδου (2001) για δυναμική αξιολόγηση, η οποία επιχειρεί να προεξασφαλίσει την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αντιμετωπίζοντας τη μάθηση και την αξιολόγηση ως δύο όψεις μιας εννιαίας διαδικασίας. Κάθε ενέργεια ή κάθε βήμα μάθησης επιβεβαιώνεται και μετά αρχίζει το επόμενο, υπάρχει αξιολόγηση πριν την αρχή, κατά τη διάρκεια και στο το τέλος. Έτσι μπορεί να αυτοδιορθώνεται μέσω της ανατροφοδότησής του και να βελτιώνεται. Το μοντέλο αυτό διέπεται από την προαναφερθείσα φιλοσοφία, αφού σημαντικότερος στόχος είναι η 'βελτίωση' και όχι η 'απόδειξη'. Επίσης, ανταποκρίνεται στο θεωρητικό υπόβαθρο της δυναμικής αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει τα στάδια εισόδου, επεξεργασίας και εξόδου (Δημητρόπουλος, 1999), καθώς αυτό συνίσταται από τέσσερις διαδοχικές φάσεις οι οποίες καλύπτουν τη διερεύνηση των στόχων και των αναγκών, διαμορφώνουν στρατηγική, παρακολουθούν την υλοποίηση και ερμηνεύουν τις επιπτώσεις (Καραλής 1999).

Τέλος, πιστεύουμε ότι είναι αδύνατο να εμφανιστεί ένα μοντέλο αξιολόγησης αντικειμενικό, αλλά προσπάθειά μας πρέπει να είναι πάντα να περιορίσουμε την υποκειμενική μας κρίση μέσα από τη μεθοδολογία της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση πρέπει λοιπόν να αρχίζει από τον προγραμματισμό της σχολικής εργασίας, να συνεχίζει με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και χρήζει βοήθειας από το Υπουργείο Παιδείας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τους Σχολικούς Συμβούλους, τα μέλη της Ε.Μ., τους Συλλόγους Γο-

νέων-Κηδεμόνων (Σ.Γ.Κ.), και την τοπική αυτοδιοίκηση (Τσακαλίδης, 1995), καθώς οι αρμοδιότεροι -υπό προϋποθέσεις- για να αξιολογήσουν τον εκπαιδευτικό είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι (καθαρά καθοδηγητικά και συμβουλευτικά), ο Διευθυντής της Ε.Μ., οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι γονείς των μαθητών και οι ίδιοι οι μαθητές (Πίνακας 2.).

Πίνακας 2. Βήματα αξιολόγησης/περιγραφή σύμφωνα με τους: Κουτούζη (1999), Αναστασιάδη, Χαμπιαούρη & Ελευθερίου (2003), Ανδρέου, συνεργασία: Μαντζούφας (1999), Καπίδη, Παύλου & Σμυρνιωτοπούλου (2001) και συμπληρωματικά στοιχεία από τους εκπαιδευτικούς που αναφέρονται στον τίτλο της εργασίας.

Βήματα αξιολόγησης	Περιγραφή
1. Στόχος αξιολόγησης	Βελτίωση μέσων, μεθόδων και εργαλείων του εκπαιδευτικού έργου.
2. Το αντικείμενο της αξιολόγησης	Αξιολόγηση διδακτικής και παιδαγωγικής προσέγγισης. Καταγραφή-αξιολόγηση των ενδεχόμενων επιπτώσεων.
3. Το υποκείμενο της αξιολόγησης (ποιον αξιολογούμε)	Τους μαθητές (Έλληνες, αλλοδαποί). Τους εκπαιδευτικούς (αριθμός-αναλογία, ειδικότητες, μόνιμοι-αναπληρωτές-ωρομίσθιοι). Την Ε.Μ. (τοποθεσία, χαρακτηριστικά). Την υλικοτεχνική υποδομή (εγκαταστάσεις, εξοπλισμός, συντήρηση).
4. Φορείς αξιολόγησης (ποιοι αξιολογούν)	Οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί. Η υποστηρικτική ομάδα (Σχολικός Σύμβουλος, Σχολικοί Σύμβουλοι Αγγλικής γλώσσας, Φυσικής Αγωγής, Μουσικής, Σχολική Επιτροπή, Σχολικό Συμβούλιο). Η ερευνητική ομάδα (τοπικός σύλλογος εκπαιδευτικών, Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας).
5. Ασφαλιστικές δικλείδες	Ανάπτυξη τεχνικών για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων
6. Κριτήρια αξιολόγησης	Διαθέσιμα μέσα-πόροι. Πρόγραμμα σπουδών-βιβλία. Προσωπικό σχολείου. Διοίκηση. Κλίμα σχέσης-συνεργασίας. Διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Επιδόσεις των μαθητών. Εκπαιδευτικά επιτεύγματα.
7. Χρονισμός	Προκαταρτικός, συνεχούς παρακολούθησης, απολογιστικός.
8. Μέσα-Εργαλεία αξιολόγησης	Ερωτηματολόγια (κλειστού και ανοιχτού τύπου). Εκθέσεις-αναφορές. Ομαδικές-ατομικές συνεντεύξεις. Παρατήρηση, video.
9. Συλλογή-επεξεργασία-ανάλυση δεδομένων	Η συλλογή δεδομένων είναι άμεση και συνεχής. Λογιστικά Φύλλα Excel-SPSS. Ποιοτική-ποσοτική ανάλυση.
10. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	Ομογενοποιημένοι Πίνακες. Δομημένες εκθέσεις-αναφορές. Ημερίδες, συνέδρια, σεμινάρια. Προτάσεις για βελτιωτικές ενέργειες.
11. Αξιοποίηση αποτελεσμάτων	Άμεση (κοινωνική εικόνα του σχολείου, επίδραση στο άμεσο περιβάλλον, αξιοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων). Απο-

	λογιστική (επιτυχία στις εξετάσεις, πορεία αποφοίτων).
12. Αποδέκτες	ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Νομαρχιακή & Δημοτική Επιτροπή Παιδείας. Υποστηρικτικά όργανα. Σχολικοί Σύμβουλοι. Διευθυντής Α'θμιας Εκπαίδευσης. Προϊστάμενοι γραφείων. Σχολικό Συμβούλιο-Σχολική Επιτροπή. Εκπαιδευτικοί σύλλογοι. Σύλλογος Γ. & Κ. Σύλλογος Διδασκόντων. Μαθητές-τριες. Μ.Μ.Ε., Τοπικές εφημερίδες, έντυπα συλλόγων εκπαιδευτικών και μαθητών.

Διαδικασία αξιολόγησης-ερωτηματολόγιο

Την πρώτη εβδομάδα του σχολικού έτους ο Διευθυντής της Ε.Μ., οι εκπαιδευτικοί, το βοηθητικό προσωπικό, ο Σ.Γ.Κ., η Σχολική Επιτροπή, το Σχολικό Συμβούλιο, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, εκπρόσωποι του τοπικού συλλόγου εκπαιδευτικών, της Δημοτικής και Νομαρχιακής Επιτροπής Παιδείας και των μαθητών, σε κοινή συγκέντρωση, εξετάζουν την υπάρχουσα κατάσταση (ανθρώπινο δυναμικό, υλικοτεχνική υποδομή, οικονομική κατάσταση). Καθορίζουν το 'όραμα' και στη συνέχεια προγραμματίζεται η πορεία που θα ακολουθηθεί κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Μοιράζεται ερωτηματολόγιο με θεματικές περιοχές (αφορούν όλους εκείνους τους δείκτες που κρίνονται απαραίτητοι για να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο): 1. Διαθέσιμα μέσα-πόροι. 2. Πρόγραμμα σπουδών-βιβλία. 3. Προσωπικό σχολείου. 4. Διοίκηση. 5. Κλίμα σχέσης-συνεργασίας. 6. Διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και 7. Εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Επιπλέον δείκτες θα αναφέρονται και σε περιοχές που έχουν σχέση με την ανάπτυξη ενός δημοκρατικού και ανθρωποκεντρικού σχολείου, το οποίο επιδιώκει την αυτομόρφωση, την επιμόρφωση και την αυτοβελτίωσή του, που σέβεται τη διαφορετικότητα, διαμορφώνει χαρακτήρες, δίνει τη δυνατότητα ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου, θεωρεί τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ως βασικούς εταίρους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το ερωτηματολόγιο που διανέμεται περιλαμβάνει τους δείκτες, τους αξιολογητές και το βαθμό ικανοποίησης από την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Στο τέλος του προβλέπεται και χώρος για σκέψεις ή προτάσεις όλων των εμπλεκόμενων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, πρακτική που δίνει τη δυνατότητα περαιτέρω ποιοτικής αξιολόγησης. Συμπληρώνεται από όσους αναφέρθηκαν και συμπληρώνεται ξανά στο μέσον και στο τέλος της χρονιάς. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, έμπειροι εκπαιδευτικοί ή συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί, κ.ά., μέλη των τοπικών εκπαιδευτικών-επιστημονικών συλλόγων επισκέπτονται την Ε.Μ., παρατηρούν τη λειτουργία της, επικοινωνούν με το προσωπικό του σχολείου, τους εκπροσώπους των μαθητών και τους φορείς σε μικρές συνεδριάσεις κατά τη διάρκεια ενός, δυο μεγάλων διαλειμμάτων ή στο τέλος του διδακτικού ωραρίου. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς επαναλαμβάνεται η πρώτη συγκέντρωση, καταγράφονται τα γεγονότα και ανακοινώνεται η αποκωδικοποίηση των ερωτηματολογίων και δεδομένων με τη συμπλήρωση ενός συνεχούς κύκλου.

Προσδοκίες και αναμενόμενα οφέλη της διεργασίας της αξιολόγησης

Για τη διαδικασία και την πρακτική της αξιολόγησης υπάρχει έντονος προβληματισμός και διαμάχη ανάμεσα στην πολιτεία, τους κοινωνικούς φορείς και τους συνδικαλιστές (Τσούλιας, 2003) με επακόλουθο να δημιουργηθεί 'ένα πεδίο αντιπαράθεσης και αμφισβήτησης' (Ανδρέου, συνεργασία: Μαντζούφας 1999). Το ελληνικό σχολείο, στις μέρες μας, δεν είναι πλέον αποκομμένο από την κοινωνία, αλλά χαρακτηρίζεται 'ανοικτό' και μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης θα διερευνηθεί ακόμη περισσότερο, αποκτώντας μια ιδιαίτερη πολιτιστική και μορφωτική εικόνα. Συγχρόνως, θα βοηθηθεί η επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νέων εκπαιδευτικών, θα ενθαρρυνθεί η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή, θα ελεγχθεί η σχολική αποτυχία και η εγκατάλειψη του σχολείου, θα αμφισβητηθούν στερεότυπα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας, η διοικητική και υπαλληλική του ομοιομορφία. Με τον τρόπο αυτό δε θα υπάρχει ελλιπής προσφορά εκπαίδευσης και θα μειωθεί το δημοκρατικό έλλειμμα σε αυτήν (Ανδρέου, 1992). Τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι τοπικοί φορείς και οι πολίτες θα γνωρίσουν τα προβλήματα, θα θέσουν προτεραιότητες, διευκολύνοντας την Ε.Μ. να οργανώσει και να πραγματοποιήσει το εκπαιδευτικό της έργο.

Είναι μεγάλη η ευθύνη των εκπαιδευτικών. Ας σκεφθούμε άραγε πότε και πόσες φορές συζητήθηκαν στο σχολείο που υπηρετούμε θέματα σχετικά με την αξιολόγηση, θέματα για το πώς θα πετύχουμε καλύτερα στο έργο μας, τι μέσα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ή πως θα συγκροτήσουμε ένα καλύτερο και ωφελιμότερο αναλυτικό πρόγραμμα. Μπορεί άραγε η πιθανή επιλογή της αυτοαξιολόγησης και η υποτιθέμενη δύναμη του Συλλόγου Διδασκόντων να αλλάξει τα δεδομένα, όταν πολλοί υπηρετούμε ένα συγκεντρωτικό και συντηρητικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως αυτό της πατρίδας μας;

Εμείς, παρόλα αυτά, αναμένουμε ανάπτυξη νέων ερευνητικών προσπαθειών από ειδικούς επιστήμονες και εκπαιδευτικούς που θα εξετάσουν, θα αποτιμήσουν και θα επανασχεδιάσουν το εκπαιδευτικό έργο (Ανδρέου, συνεργασία: Μαντζούφας, 1999). Προσδοκούμε, στη μετεξέλιξη των Σχολικών Συμβούλων σε Εκπαιδευτικούς Συμβούλους (εμψυχωτές, ενθαρρυντές, συνεργάτες), στη διοικητική αποκέντρωση της Ε.Μ., στην πραγματοποίηση σχετικών με την αξιολόγηση σεμιναρίων, στην παροχή κινήτρων για την έναρξη καινοτομιών από τη μεριά των εκπαιδευτικών και στην υιοθέτηση αξιολόγησης και από τη βάση προς την κορυφή, με πρωτεργάτη τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Έτσι θα αξιολογείται αυτός, αλλά και θα αξιολογεί συναδέλφους, Διευθυντές και εκπαιδευτικά στελέχη με επιπλέον στόχο να οργανώσει επιτέλους ένα προσωπικό φάκελο επιτευγμάτων (portfolio), δείγμα των γνώσεων, της προσωπικότητας και του ταλέντου του.

Αποδεχόμαστε τις ανησυχίες των Σολομών (1998) και Καββαδία (2002), οι οποίες, για τον πρώτο έχουν να κάνουν με την έγνοια μήπως το τελευταίο νομοθέτημα του κράτους που αναφέρεται στην αξιολόγηση συμβάλλει ώστε να ταυτισθεί αυτή η έννοια με τη λέξη απειλή, ενώ για το δεύτερο, εκδηλώνονται στην φράση 'μήπως τελικά μέσα από την αξιολόγηση επι-

τυγχάνεται η ιδεολογική χειραγώγηση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού'. Ωστόσο, 'λέμε ναι, θέλουμε να λογαριάζουμε πως προχωρούμε'.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. (1992). *Εισαγωγή, στο Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Ανδρέου, Α. (1994). *Ο θεσμός του επιθεωρητή, στο Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: «ΝΕΑ ΣΥΝΟΡΑ».

Ανδρέου, Α., συνεργασία: Μαντζούφας Π. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: «ΝΕΑ ΣΥΝΟΡΑ».

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Οδηγός του Αξιολογητή,* (3η έκδοση). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρης.

Δ.Ο.Ε. (2004). Υπόμνημα του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. στην πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., στο *Διδασκαλικό Βήμα, αριθμός φύλλου 1126*, Μάρτιος-Απρίλιος 2004. Αθήνα.

Καββαδίας, Γ. (2002). Ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, στο Χρήστος Κάτσικας-Γιώργος Καββαδίας, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: εκδόσεις Σαββάλας.

Καπίδης, Π. κ.α. (2001). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπ/κού έργου στη σχολική μονάδα, στο Αξιολόγηση εκπ/κών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. (1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης, στο Βεργίδης

Δ. & Καραλής Θ., *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τόμος Γ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του, στο Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσ/κη: Παν. Μακεδονίας.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Η διαδικασία του ελέγχου, στο Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική μονάδα, στο Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυροσκούφης, Δ. (2003). *Η επιλογή διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: η περίπτωση της Κεντρικής Μακεδονίας, στο Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αφών Κυριακίδη

Ξηροτύρη- Κουφίδου, Σ. & Πετρίδου, Ε. (2001). *Αποτελεσματική εκπαίδευση: Πρόταση έρευνας αξιολόγησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων στη διοίκηση επιχειρήσεων.* Θεσ/κη: Α.Π.Θ.

Παγουλάτοι, Αφοί. (1985). *Υπερλεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Παγουλάτου.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πετρίδου, Ε. (2003). *Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση, στο Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αφών Κυριακίδη.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσακαλίδης, Α. (1995). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση του μαθητή, στο Η περιπέτεια της αξιολόγησης στα σχολεία μας.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΚΩΔΙΚΑΣ.

Τσιάκαλος, Γ. (1992). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου -η Ελλάδα εκτός ευρωπαϊκής τροχιάς, στο Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Εκδ. Όμ. Συγγραφέων-Καθηγητών.

Τσούλιας, Ν. (2003). *Ναι στην αξιολόγηση, στο Παιδείας εγκώμιον*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.

Χάρης, Κ. (1995). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του για υπηρεσιακή χρήση, στο Η Περιπέτεια της Αξιολόγησης στα σχολεία μας. Θεσσαλονίκη*: Εκδόσεις ΚΩΔΙΚΑΣ.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βώρος, Φ. (2004). *Αναξιόλογα περί αξιολόγησης*, στο www.voros.gr, λήψη στις 07/11/2007.

Θεριανός, Κ. (2007*). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης μπορεί να διασφαλίσει τη βελτίωση της ποιότητας της; Προβληματισμοί και διδάγματα από άλλες χώρες*, στο http://www.paremvaseis.org/aksiologisi13.htm, λήψη στις 07/11/2007.

Ο.Ο.Σ.Α. (2004). *Έκθεση για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*, στο http://www.upatras.gr, λήψη στις 02/11/2007.

Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων, Virtual School, *The sciencew of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος 1998, στο http://www.auth.gr, λήψη στις 04/11/2007.

Σύγχρονες τάσεις στην Αξιολόγηση του Μαθητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μία καταγραφή.

Δ.Κ.Γιαννακόπουλος
Πάρεδρος του Τμήματος Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης του Π.Ι

Περίληψη
Η εργασία που ακολουθεί είναι μία συνοπτική περιγραφική μελέτη της αξιολόγησης του μαθητή στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στην ανώτερη σχολική βαθμίδα. Καταβάλλεται προσπάθεια να αποτυπωθούν οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις στην Αξιολόγηση του Μαθητή και οι πρακτικές που ακολουθούνται, σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Η σχετική επισκόπηση εξειδικεύεται ενδεικτικά με την περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας.

Λέξεις-κλειδιά : Αυτοαξιολόγηση, Εκπαιδευτικός /Αξιολογητής, Εργαλεία Αξιολόγησης, Επιμόρφωση, Τυπική / Ατυπη Αξιολόγηση

Εισαγωγή

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους δείκτες του εκπαιδευτικού έργου ως το επιστέγασμα της μαθησιακής διαδικασίας.

Αξιολόγηση του μαθητή, Προγράμματα σπουδών και Διδακτική των μαθημάτων είναι αλληλένδετα πράγματα.. Και είναι φυσικό, αφού τα δύο τελευταία σκέλη διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα (περισσότερο το δεύτερο και λιγότερο το τρίτο), και η αξιολόγηση των μαθητών αυτή καθεαυτή να μην μπορεί να τυποποιηθεί ως ένα ενιαίο σύστημα καθορισμού των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας. Στους παράγοντες που σχετικοποιούν το περιεχόμενο της αξιολόγησης των μαθητών ανήκει και το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας : εξετασιοκεντρικό, επαγγελματικής ή γενικής κατεύθυνσης κ.ο.κ.

Είναι δυνατό ωστόσο να προβούμε σε μία αδρομερή διάκριση των συστημάτων αξιολόγησης του μαθητή και να κωδικοποιήσουμε κάποιες σύγχρονες τάσεις ως προς τις μορφές υπό τις οποίες εφαρμόζεται η διαδικασία σήμερα, αλλά και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί για την επίτευξη της αποτελεσματικότητάς; της.

Τύποι, μορφές και μέθοδοι της αξιολόγησης του μαθητή.

Δύο είναι οι τύποι μαθητικής αξιολόγησης που μπορούν να διαχωριστούν κατ᾽ αρχήν: ᾽Ενας, ο θεωρούμενος ως παραδοσιακός τύπος, της αυστηρά ποσοτικής αξιολόγησης η οποία ενδιαφέρεται για το αποτέλεσμα της επίδοσης του κάθε μαθητή και επιτρέπει τη βαθμολογική του κατάταξη και τη γνωστική συγκρισιμότητά του. Ο άλλος, θεωρούμενος ως προοδευτικός τύπος, στοχεύει μεν στην αποτίμηση της παιδευτικής αξίας του μαθητή, πολύ περισσότερο όμως αποβλέπει στην ανατροφοδότηση τόσο του ίδιου όσο και του εκπαιδευτικού έργου, εφόσον αποτελεί παράγοντα αυτοαξιολόγησης και του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη διδακτική την οποία εφαρμόζει.

Ο προηγούμενος διαχωρισμός έχει θεωρητική μόνο σημασία διότι η εκπαιδευτική πρακτική έχει δείξει ότι στοιχεία σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και από τους δύο τύπους ενυπάρχουν σε όλα τα σύγχρονα συστή-

ματα μαθητικής αξιολόγησης. Το ποσοστό της συμμετοχής τους είναι εκείνο που διαμορφώνει τον κυρίαρχο χαρακτήρα των αντίστοιχων συστημάτων.

Περαιτέρω, θα μπορούσαμε να επιμερίσουμε την Αξιολόγηση του Μαθητή σε ατομική και κατά ομάδες αξιολόγηση. Η πρώτη μορφή, της ατομικής αξιολόγησης του μαθητή, είναι γνωστό ότι έχει μία τυπική και μία άτυπη διάσταση. Τυπική θεωρείται η ατομική αξιολόγηση, η οποία βασίζεται σε προκαθορισμένους τύπους αξιολόγησης του κάθε μαθητή, μέσω π.χ γραπτών διαγωνισμάτων (διαφόρου βαρύτητας και χρονικής διάρκειας) και του θεσμού της εξέτασης σε ενδοσχολικό, εθνικό επίπεδο ή και διεθνές επίπεδο (International Baccalaureate). Κατ᾽ αντιδιαστολή η άτυπη αξιολόγηση συνίσταται στην εκτίμηση από τον εκπαιδευτικό της καθημερινής παρουσίας του μαθητή στην τάξη και του βαθμού συμμετοχής του στη μαθησιακή διαδικασία (Σολομών, 1999, σ. 52).

Και οι δύο μορφές της αξιολόγησης διαθέτουν σήμερα μία ποικιλία τεχνικών στις οποίες συγκαταλέγονται ο Φάκελος Επιδόσεων του Μαθητή (Portfolio), τα διαγνωστικά tests, τα Σχέδια Εργασίας (Projects), αλλά και εργαλείων, όπως το Φύλλο Εργασίας /Αξιολόγησης του μαθητή και τα λεγόμενα achievement tests (ερωτηματολόγια αντικειμενικού / κλειστού τύπου).

Δεν πρέπει, τέλος, να αγνοείται ότι οποιαδήποτε αξιολόγηση του Μαθητή είναι σχετική. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος καθορίζει ανάλογα με τους διδακτικούς του στόχους και τους μαθησιακούς στόχους, τους οποίους θα προσπαθήσουν να πετύχουν και οι ίδιοι οι μαθητές υπό την καθοδήγησή του. Την επίτευξη αυτών των στόχων θα έχει ως αντικείμενο η Αξιολόγηση, μία Αξιολόγηση χωρίς την δεσμευτική επίδραση των θεσμοθετημένων τυπικών μεθόδων. Η επισήμανση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι στην προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού ως αυτόνομου αξιολογητή βασίζονται όλα τα προηγμένα συστήματα Αξιολόγησης.

Το Πρόγραμμα P.I.S.A και το φιλανδικό μοντέλο αξιολόγησης.

Με το δεδομένο της ύπαρξης του P.I.S.A (Programme for International Student Assessment) ως επίσημου και διεθνώς αποδεκτού προγράμματος αξιολόγησης των μαθητών των χωρών που ανήκουν στον OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) και παρά την κριτική που αυτό δέχεται, οποιαδήποτε μελέτη της αξιολόγησης του μαθητή δεν είναι δυνατό να μη λάβει υπόψη της το περιεχόμενο των αποτελεσμάτων του. Πολύ περισσότερο όταν οι χώρες μέλη που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα αυξάνονται συνεχώς κατ᾽ έτος (www.pisa.oecd.org). ᾽Εχει ιδιαίτερη σημασία ο εντοπισμός των παραγόντων εκείνων οι οποίοι ευθύνονται για τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών από χώρες, όπως π.χ. η Φιλανδία.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στο φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιοπιστία και η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης των μαθητών συνδέεται στενά με το υψηλό επιστημονικό επίπεδο του εκπαιδευτικού/αξιολογητή. Ο εκπαιδευτικός στη Φιλανδία, εκτός του ότι ασκεί επάγγελμα υψηλού κοινωνικού κύρους είναι απαραίτητο να διαθέτει ως τυπικό προσόν για την πρόσληψή του μεταπτυχιακή εξειδίκευση στην παιδαγωγική ή σε κάποιο

γνωστικό αντικείμενο. Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός θεωρείται αυτάρκης αξιολογητής, είναι σε θέση δηλ. να αξιολογήσει μόνος του και αρκετά ποιοτικά τους μαθητές.

Για το λόγο αυτό ακριβώς και παρά το γεγονός ότι καθορίζονται ορισμένα εθνικά standards μαθητικής επίδοσης, δεν υφίσταται στη Φιλανδία κανένας θεσμός αξιολόγησης των μαθητών σε εθνικό επίπεδο (Pirjo Linnakyla & Jouni Valijarvi, 2003) . Η κύρια μέθοδος αξιολόγησης που χρησιμοποιείται είναι ο καθορισμός εβδομαδιαίων μαθησιακών στόχων από κοινού με τους μαθητές ενώ ως τεχνικές χρησιμοποιούνται η ατομική ή κατά ομάδες εργασία στην τάξη, τα Projects και μη τυποποιημένα tests, συντεταγμένα από τους ίδιους του εκπαιδευτικούς (http://virtual.finland.fi).

Προς διασφάλιση της αξιοπιστίας του γενικότερου συστήματος αξιολόγησης του μαθητή, αξιολογούνται συνεχώς από τους εκπαιδευτικούς και οι παράγοντες επίδοσης των μαθητών, όπως επίσης και τα αποτελέσματα της μαθητικής αξιολόγησης με ενδεικτικές έρευνες σε μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά, οι Φυσικές Επιστήμες, η μητρική γλώσσα και οι Ξένες Γλώσσες (Pirjo Linnakyla & Jouni Valijarvi, 2003).

Η ελληνική πραγματικότητα

Ερχόμενοι στην ελληνική πραγματικότητα, θα εξετάσουμε κατά πόσο η επιμόρφωση των καθηγητών σε θέματα μαθητικής αξιολόγησης, αλλά και η ίδια η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών έχει εναρμονιστεί με την εξέλιξη που προαναφέρθηκε. Οι πηγές απ' όπου μπορούμε να αντλήσουμε τα σχετικά στοιχεία είναι :1) για τον καθηγητή/αξιολογητή τα προγράμματα σπουδών αλλά και η εσωτερική αξιολόγηση της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης της παρεχόμενης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα από το Π.Ι 2) για τη διαδικασία Αξιολόγησης του μαθητή: η σχετική Νομοθεσία (Φ.Ε.Κ 303/13-3-03/ τ. Β και Π.Δ. 86/2001΄) καθώς και οι Οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι οποίες την εξειδικεύουν κατά μάθημα

Η Αξιολόγηση του Μαθητή ως θεματικό πεδίο όχι μόνο έχει ενταχθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Α΄ φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, αλλά, όπως αποδεικνύεται από τη στατιστική επεξεργασία των διδασκαλιών στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος, επιχειρείται να διδαχθεί από τους επιμορφωτές με καινοτόμο προσέγγιση. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται π.χ. σε μεθόδους Αυτοαξιολόγησης του Μαθητή, στη χρήση των Φύλλων Αξιολόγησης, στην αξιοποίηση της μαθητικής αξιολόγησης ως μέσου αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, στη δημιουργία και τήρηση του Portfolio κλπ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2006, 2007)..

Το ελληνικό σύστημα αξιολόγησης των μαθητών της Β/θμιας Εκπ/σης, θεσμικά τουλάχιστον, δείχνει να εναρμονίζεται με τη σύγχρονη αντίληψη της Αξιολόγησης του Μαθητή. Η επόμενη αναφορά είναι ενδεικτική.

Η αξιολόγηση στοχεύει και στον έλεγχο της απόκτησης γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών. Με την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί όχι μόνο η έκταση αλλά και το βάθος των γνώσεων που αποκτά ο μαθητής. Δηλ. όχι μόνο τι γνωρίζει αλλά και κατά πόσο μπορεί να χρησιμοποιεί τις γνώσεις που απόκτησε, ώστε να είναι ικανός να ερμηνεύει γεγονότα ή φαινόμενα, να αξιολογεί καταστάσεις, να εξάγει συμπεράσμα-

τα, να προβαίνει στην επίλυση προβλημάτων κ.λ.π. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Οδηγίες 2003, σ. 273). Υπάρχουν επίσης ειδικότερες νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες έχουν συμβάλει καθοριστικά στον εκσυγχρονισμό του συστήματος της Αξιολόγησης του Μαθητή.

Μία από αυτές είναι η δοκιμασία διαγνωστικού τύπου των μαθητών της Α΄ Λυκείου, η οποία έχει ως σκοπό να πληροφορήσει τον καθηγητή για το επίπεδο των γνώσεων που αποκόμισαν οι μαθητές στο Γυμνάσιο. Στο σύνολο των μαθημάτων στα οποία θα υποβληθούν σε διαγνωστική εξέταση οι μαθητές περιλαμβάνονται μαθήματα, όπως η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, η Νεοελληνική Γλώσσα, η Νεοελληνική Λογοτεχνία, η ΄Αλγεβρα, η Γεωμετρία, η Φυσική, η Χημεία και οι Ξένες Γλώσσες (Π.Δ 86/2001.αρθ.6, παρ.1).

Η άλλη είναι η θεσμοθέτηση του «Φακέλου επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή». Ο «φάκελος» αυτός, όπως αναφέρεται στο σχετικό Π.Δ, επιτρέπει «να καταχωρίζονται στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών, τα οποία δεν προκύπτουν από άλλες διαδικασίες αποτίμησης της επίδοσής τους» (Π.Δ 86/2001, αρθ. 9).

Από το 1997 επίσης έχει εισαχθεί ως εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών σε ενδοσχολικό και εθνικό επίπεδο και το ερωτηματολόγιο αντικειμενικού/κλειστού τύπου (διάζευξη, πολλαπλή επιλογή, ιεράρχηση, αντιστοίχιση κλπ), από πλευράς δε άτυπης αξιολόγησης η ομαδοσυνεργατική μέθοδος του Σχεδίου Εργασίας (Project), πειραματικά από το σχολ.έτος 2001 – 2002 στο πλαίσιο του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης και συστηματικά από το σχολικό έτος 2006-7, με την εισαγωγή των νέων βιβλίων της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

Το κυρίως ζητούμενο όμως είναι κατά πόσο η προηγουμένως αναφερθείσα πρόοδος των μεθόδων αξιολόγησης σε θεωρητικό και νομοθετικό επίπεδο έχει εισχωρήσει πράγματι και στη διδακτική πράξη.

Στο Λύκειο, η καινοτόμος πράγματι μέθοδος αξιολόγησης των μαθητών, μέσω του «Φακέλου»» η οποία θα μπορούσε να ενσωματώσει πολλές νέες μεθόδους μαθητικής αξιολόγησης και θα αναδείκνυε την κριτική τους σκέψη, ενώ προβλέφθηκε νομοθετικά, έχει μείνει ανενεργή: Οι αρνητικές συνέπειες από την ουσιαστική κατάργηση αυτού του «φακέλου» για τη μαθητική αξιολόγηση καταδεικνύονται από το ίδιο το περιεχόμενό του. Σε αυτό περιλαμβάνεται η σύγχρονη τάση αυτοαξιολόγησης των μαθητών με τη μορφή «Ερωτηματολογίων αυτοξιολόγησης του μαθητή», αλλά και στοιχεία για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως «παρατηρήσεις και προτάσεις του (σ.σ. του Μαθητή) σχετικά με τα μαθήματα».

Δε φαίνεται επίσης να έχουν υιοθετηθεί ευρέως η μέθοδος Project, ούτε η πολυδύναμη τεχνική των «Φύλλων Αξιολόγησης του Μαθητή» και μέθοδοι Αυτοαξιολόγησης του Μαθητή. Πολλοί είναι οι παράγοντες της πρακτικής αδράνειας της πλειονότητας των εκπαιδευτικών έναντι των νέων αυτών μεθόδων αξιολόγησης, η έλλειψη επιμόρφωσης όμως του έμπειρου εκπαιδευτικού στο συγκεκριμένο τομέα νομίζουμε ότι είναι ο σπουδαιότερος.

Γενικά θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι ενώ έχει εισαχθεί και εφαρμόζεται συστηματικά η πολύπλευρη τυπική αξιολόγηση του κάθε μαθητή ως

προς τη γνώση και την κρίση, μέσω της εναλλακτικής χρήσης ερωτήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου, αργεί ακόμη ο εκσυγχρονισμός ως προς την άτυπη αξιολόγηση του μαθητή και κυρίως ως προς τη μεθοδολογία της αυτοαξιολόγησής του.

Ενδεικτική καταγραφή της αξιολόγησης του Μαθητή στο μάθημα της Ιστορίας.

Ο τομέας της αξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας έχει απασχολήσει ελάχιστα τα συλλογικά όργανα της Ε.Ε (Council of Europe, 1993), όταν για το περιεχόμενο και τη διδακτική του μαθήματος, ειδικά μετά τις κοσμογονικές αλλαγές του 1989-1992, έχουν οργανωθεί πλείστα όσα συνέδρια και έχει παραχθεί πληθώρα διδακτικού υλικού.

Είναι δυνατό να αποτυπώσουμε κάποιες σύγχρονες τάσεις οι οποίες έχουν αναφανεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μέσα από τις διαδικασίες συνολικού επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας της Ιστορίας. Αυτές σχετίζονται τόσο με την αρχική επαγγελματική κατάρτιση και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των καθηγητών της Ιστορίας, όσο και με την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης. Έτσι:

Αναγνωρίζεται ότι η ιστορική γνώση πρέπει να κατέχει σημαντικό μέρος στην εκπαίδευση των νέων πολιτών (Council of Europe, 2000).

Έχει αναγνωριστεί επίσης ως βασικό πεδίο αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των καθηγητών της Ιστορίας η ικανότητα αξιολόγησης από μέρους τους της παρουσίας των μαθητών και της επίδοσής τους στο μάθημα της Ιστορίας(Council of Europe , 1998).

Στις αξιολογικές ικανότητες των καθηγητών της Ιστορίας περιλαμβάνονται η καθοδήγηση ενός Project («σχεδίου εργασίας») και η προώθηση της ομαδικής εργασίας των μαθητών αλλά και ο έλεγχος της ικανότητας των μαθητών να διαχειρίζονται την ιστορική γνώση σε περιπτώσεις έρευνας, διαλόγου και ανάλυσης αντίθετων απόψεων(Council of Europe-Recommendations 15, 2001).

Ως πρωταρχικός στόχος διδασκαλίας της Ιστορίας στο σημερινό οπτικοακουστικό περιβάλλον και επομένως της αξιολόγησης των μαθητών θεωρείται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Council of Europe, 2000 - Ann Low-Beer 1997).

Η ιστορική σκέψη και κρίση καλλιεργείται για να επιτρέπει στους μαθητές να αντιλαμβάνονται την εθνική τους ταυτότητα, να εκτιμούν την πολιτισμική διαφορετικότητα, να αναγνωρίζουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και να αποδέχονται τις πολλαπλές προσεγγίσεις (Council of Europe, 2000).

Η αντίστοιχη αξιολόγηση απομακρύνεται από τον παραδοσιακό γραπτό ή προφορικό έλεγχο της γνώσης βάσει της αποστήθισης και βαίνει προς είδη τυποποιημένης αξιολόγησης ιστορικών δεξιοτήτων, μέσω φύλλων αξιολόγησης, σχολιασμού εγγράφων, projects, αυτο – αξιολόγησης των μαθητών κ.λ.π.(Council of Europe, 1998)

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος Project κατέχει κύρια θέση μεταξύ των σύγχρονων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών (Council of Europe , 1993).

Γενικότερα, οι σύγχρονες μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών στην Ιστορία βασίζονται στο ότι η αποτίμηση της ιστορικής γνώσης των μαθητών θα πρέπει να συμπληρώνεται από την αποτίμηση της ικανότητας ερμηνείας της ιστορικής πραγματικότητας και των ικανοτήτων αξιοποίησης του υλικού των πηγών (Council of Europe , 1993).

Όλες αυτές οι σύγχρονες κατευθύνσεις στην αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας είναι θεωρητικού τύπου, εφόσον έχουν αναδειχθεί σε επίπεδο μορφωτικών ανταλλαγών, συνδιασκέψεων και διακρατικής συνεργασίας στον τομέα των εκπαιδευτικών θεμάτων. Τα στοιχεία, βέβαια, που καταθέτουν οι διάφορες εθνικές επιτροπές εμπειρογνωμόνων προέρχονται από κάποια μορφή εξωτερικής αξιολόγησης του μαθήματος, γιατί τέτοια υφίσταται στις χώρες της Ε.Ε, εν αντιθέσει με την Ελλάδα. Σχετική έρευνα πάντως με πραγματικά στοιχεία από τη διδακτική πράξη δεν είναι μέχρι στιγμής διαθέσιμη.

Μελετώντας τις προδιαγραφές της αξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας, οι οποίες ενυπάρχουν σε όλα τα ελληνικά νομοθετικά κείμενα, θα διαπιστώσουμε ότι το ελληνικό σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στην Ιστορία έχει εκσυγχρονιστεί αρκετά και κατά τα ευρωπαϊκά πρότυπα.

Η ανάπτυξη π.χ. ιστορικών δεξιοτήτων και της ικανότητας διαχείρισης της ιστορικής γνώσης ευθυγραμμίζεται με το περιεχόμενο και τους στόχους της Αξιολόγησης του Μαθητή γενικά, όπως προκύπτει από προηγούμενη σχετική αναφορά..

Η ελληνική αξιολόγηση επίσης στο μάθημα της Ιστορίας φαίνεται να αποδέχεται την εγκυρότητα της τυποποιημένης αξιολόγησης για τον έλεγχο και των ικανοτήτων των μαθητών, παράλληλα με αυτόν των γνώσεών τους, εφόσον ανάμεσα στις τεχνικές αξιολόγησης προβλέπει και τα φύλλα αξιολόγησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Οδηγίες για το Γυμνάσιο 2003, σ. 273-274).

Με την αλλαγή εξάλλου του τρόπου Τελικής Αξιολόγησης σε Γυμνάσιο και Λύκειο έχει καθιερωθεί η δόμηση της εξέτασης σε δύο (2) ομάδες, ώστε να αξιολογείται πληρέστερα η ιστορική παιδεία των μαθητών : ως προς τη γνώση και κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας ως προς την ανάπτυξη και αξιοποίηση της ιστορικής σκέψης και κρίσης (Π.Δ 319/2001, αρθ.4 – Π.Δ 86/2001, αρθ.15).

Για τον έλεγχο των ικανοτήτων των μαθητών ως προς το δεύτερο πεδίο προβλέπεται η διανομή προς επεξεργασία ιστορικού υλικού (παραθέματα, εικόνες, διαγράμματα, χάρτες κ.λ.π). Το υλικό αυτό στο σχετικό Προεδρικό Διάταγμα για την αξιολόγηση της Ιστορίας στο Λύκειο χαρακτηρίζεται ως αποδεικτικό στοιχείο ή ως μέσο άντλησης στοιχείων για την εξαγωγή ιστορικών συμπερασμάτων (Π.Δ 86/2001, αρθ.15).

Στα νέα βιβλία της Ιστορίας του Γυμνασίου (2006 κ.ε), τα οποία βασίστηκαν σε διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών έχουν συμπεριληφθεί ως μέθοδοι μαθητικής εργασίας και επομένως αξιολόγησης οι διαθεματικές δραστηριότητες και το Σχέδιο Εργασίας/Project. Το Σχέδιο Εργασίας εφαρμόζεται ως αποκλειστική μέθοδος μαθητικής δραστηριότητας και αξιολόγησης στο παραπρόγραμμα (hidden curriculum) της Τοπικής Ιστορίας η οποία διδάσκεται στο Γυμνάσιο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οδηγίες για το Γυμνάσιο 2003, σ.262-264).

Η ευθυγράμμιση πάντως με τα ευρωπαϊκά πρότυπα του ελληνικού συστήματος αξιολόγησης για το μάθημα της Ιστορίας δεν είναι απόλυτη. Με μία προσεκτική μελέτη των σχετικών προεδρικών διαταγμάτων και των παιδαγωγικών οδηγιών διαπιστώνει κανείς ότι οι κυριότερες ατέλειές του είναι η υποβάθμιση του μαθήματος από πλευράς αξιολόγησης και ο αυτοσχεδιασμός κατά τη διδακτική πράξη που σημαίνει αγνόηση των νομοθετικά προβλεπόμενων σχετικά με την αξιολόγηση του μαθήματος.

Παρατηρούμε ότι το μάθημα της Ιστορίας απουσιάζει από το πεδίο της θεσμοθετημένης δοκιμασίας διαγνωστικού τύπου των μαθητών της Α΄ Λυκείου, η οποία έχει ως σκοπό να πληροφορήσει τον καθηγητή για το επίπεδο των γνώσεων που αποκόμισαν οι μαθητές στο Γυμνάσιο. Στο σύνολο των μαθημάτων στα οποία θα υποβληθούν σε διαγνωστική εξέταση οι μαθητές δεν περιλαμβάνεται η Ιστορία (Π.Δ 86/2001.αρθ.6,παρ.1).

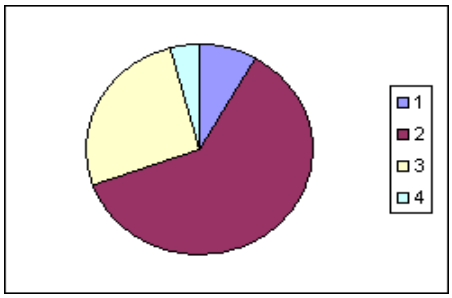
Ο πλέον ουσιαστικός εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης του μαθήματος, με τη μορφή της επεξεργασίας από το μαθητή επιλεγμένου ιστορικού υλικού (γραπτού, και εικαστικού) και στα προεδρικά διατάγματα και στις διδακτικές οδηγίες του Π.Ι. αναφέρεται ως δυνητική εφαρμογή της αντίστοιχης μεθόδου, όχι δεσμευτική για τον καθηγητή της Ιστορίας. Αν και στις εθνικού χαρακτήρα εξετάσεις έχει επικρατήσει στην πράξη αυτή η μέθοδος εξέτασης, εντασσόμενη στη β΄ ομάδα ερωτήσεων και μάλιστα συνοδεύεται από εκτεταμένες οδηγίες του Π.Ι για την ορθή εφαρμογή της, ο καθηγητής δε δεσμεύεται νομοθετικά να χρησιμοποιήσει αυτή τη μέθοδο και ενδοσχολικά (Π.Δ86/2001,αρθ.15,Ε 1β), ενώ θα έπρεπε, σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις της ιστορικής παιδείας.

Μία σχετική πρόοδος έχει σημειωθεί προς την προηγούμενη κατεύθυνση με τις σύγχρονου τύπου ερωτήσεις αξιολόγησης (δραματοποίηση – αυτοαξιολόγηση) οι οποίες περιλαμβάνονται στο ηλεκτρονικό υποστηρικτικό υλικό (CD-ROM) των νέων «διδακτικών πακέτων» Ιστορίας του Γυμνασίου (2006).

Στο επίπεδο της εφαρμογής από τον διδάσκοντα των νομοθετικά προβλεπόμενων τεχνικών αξιολόγησης, δεν μπορεί να υποστηριχτεί ότι αυτός χρησιμοποιεί ενδοσχολικά τις προηγμένες μεθόδους αξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας, όπως π.χ το φύλλο αξιολόγησης, που αποτελεί μία σύνθετη τεχνική.

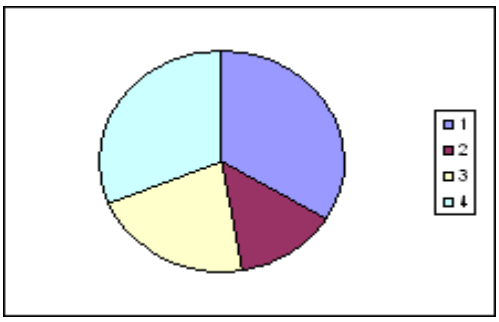
Ενδεικτική εξάλλου αποδελτίωση της έρευνας του αρμόδιου Γραφείου Ιστορίας του Π.Ι (2004), επί ποσοστού δείγματος 10% (σε 100 ερωτηματολόγια, από τα 980 συνολικά), έδειξε ότι ο τρόπος αξιολόγησης της Ιστορίας στο Λύκειο, μολονότι κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση, είναι ανεπαρκής για συγκεκριμένους λόγους. Ακολουθεί σχετικός πίνακας:

Ερώτηση 59: Ο τρόπος αξιολόγησης του μαθήματος βρίσκετε ότι είναι:
1. Επιτυχημένος και ακριβής 2. Σωστής αντίληψης αλλά ανεπαρκής 3. Προβληματικός 4.Άδικος και αναποτελεσματικός 5. Κάτι άλλο

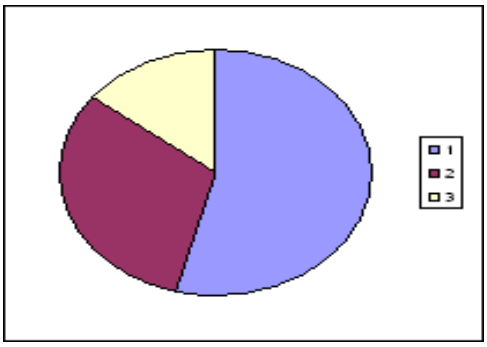


Ερώτηση 60: Που κατά τη γνώμη σας εντοπίζονται τα κύρια προβλήματα στην αξιολόγηση του μαθήματος;

1. Μεγάλο ποσοστό βαθμολογίας στην επεξεργασία πηγών (50/100) 2. Ασαφείς ερωτήσεις 3.Μη μετρήσιμες απαντήσεις (έλλειψη σαφών αξιολογικών κριτηρίων) 4. Έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης στους αξιολογητές/διδάσκοντες
5. Κάτι άλλο



Ερώτηση 61:Νομίζετε ότι η επίδραση των πανελλαδικού χαρακτήρα εξετάσεων στην ποιότητα διδασκαλίας της ιστορίας στο Λύκειο είναι :
1.αρνητική 2.θετική 3.ουδέτερη
Δικαιολογήστε με συντομία



Περνώντας στο «προφίλ» του Έλληνα καθηγητή / αξιολογητή στο μάθημα της Ιστορίας, αντιλαμβανομαστε ότι αποτελεί την πιο προβληματική διάσταση του ζητήματος. Ξεκινώντας από την αρχική επαγγελματική του κατάρτιση και την απασχόλησή του στο Σχολείο διαπιστώνουμε ότι αυτή δεν υφίσταται, όπως εννοείται σε πολλές από τις χώρες της Ε.Ε. Η διαρθρωτική αυτή αδυναμία της μη παραγωγής ιστορικών που θα διδάξουν ή τουλάχιστον της μη αποκλειστικής επαγγελματικής τους απασχόλησης στο ελληνικό σχολείο ως ιστορικών έχει τις συνέπειές της στην κατάρτιση των καθηγητών ως αξιολογητών στο μάθημα της Ιστορίας (Γιαννακόπουλος, 2005, 273,275).

Στο Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνεται το επιμορφωτικό πεδίο της αξιολόγησης του μαθητή. Καταβάλλονται επίσης φιλότιμες προσπάθειες από τους Σχολικούς Συμβούλους και τους τοπικούς συνδέσμους φιλολόγων να επιμορφωθούν οι καθηγητές της περιφέρειάς τους στις νέες τάσεις διδακτικής και αξιολόγησης με τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Δεν επαρκούν όμως τέτοιες δράσεις για να καλύψουν το επιμορφωτικό κενό που υπάρχει στο μάθημα της Ιστορίας. Λείπει δηλαδή η υποχρεωτική περιοδική επιμόρφωση του έμπειρου φιλόλογου που θα τον βοηθήσει να ανατροφοδοτήσει τις δικές του πρακτικές διδακτικής και αξιολόγησης της Ιστορίας στην πιο παραγωγική φάση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας και σε ένα κρίσιμο διάστημα που επιχειρούνται τομές στη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας, όπως η επεξεργασία των ιστορικών πηγών (Γιαννακόπουλος, 2004, σ.134).

Ένα άλλο θέμα που ανακύπτει κατά την εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης του μαθητή στο ελληνικό σχολείο αφορά την αποτελεσματικότητα και την αξιοπιστία της. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η αξιολόγηση σε ένα μάθημα που κυρίως διακρίνεται για την αιτιακή αλληλουχία και τη χωρο-

χρονική συνεκτικότητα οφείλει να στηρίζεται σε στέρεο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών.

Ακούγεται όμως συχνά ότι δεν είναι επαρκείς οι συμβαντολογικές γνώσεις των μαθητών των ανώτερων σχολικών τάξεων ώστε να τους επιτρέψουν να εμβαθύνουν στο παράλληλο ιστορικό υλικό και ότι το σύστημα αξιολόγησης της Ιστορίας θεωρεί εσφαλμένα ως επαρκές το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών. Αν ισχύει αυτό, γεννάται το εύλογο ερώτημα σε ποιο βαθμό και με ποια μεθοδολογία καλύπτεται η διδακτέα ύλη της Ιστορίας σε ολόκληρη την υποχρεωτική εκπαίδευση από την οποία θεωρητικά θα πρέπει ο μαθητής να έχει αποκομίσει μία στοιχειώδη ιστορική παιδεία (Γιαννακόπουλος, 2004, σ.133) Αιτιάσεις εκφράζονται επίσης και για την αποσπασματικότητα της διδακτέας ύλης, την οποία ενίσχυαν τα μέχρι το σχολικό έτος 2006-07 ογκώδη βιβλία ιστορίας του Γυμνασίου και της Γενικής Παιδείας Γ΄ Λυκείου, ως παράγοντα ημιμάθειας των μαθητών.

Συμπέρασμα.

Ανάλογες παρατηρήσεις σχετικά με την εφαρμογή ενός σύγχρονου συστήματος Αξιολόγησης του Μαθητή μπορούν να διατυπωθούν και για τις περιπτώσεις άλλων μαθημάτων. Συμπερασματικά, θα υποστηρίζαμε ότι ενώ στη χώρα μας το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών κινείται προς την αποδεκτή διεθνώς κατεύθυνση, δεν συνοδεύεται από εκείνη την επιστημονική και επιμορφωτική στήριξη των καθηγητών /αξιολογητών, ώστε να αποκτήσει μία πρακτική αποτελεσματικότητα. Η επιτυχής επίσης εφαρμογή του δυσχεραίνεται από την απουσία οποιασδήποτε αξιολόγησης της διδασκαλίας, σε συνδυασμό με τις ατελείς νομοθετικές ρυθμίσεις για τον ανατροφοδοτικό και τον τελικό (σε ενδοσχολικό και εθνικό επίπεδο) χαρακτήρα της αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Council of Europe History teaching in the new *Europe Report*, 1998

Council of Europe, *Lessons in History*, 2000

Council of Europe,*The Initial and In-service training of history teachers of European countries in democratic transition*, 1998

Council of Europe The Initial and In-service training, *Recommendations 15* , 2001

Γιαννακόπουλος Δ.Κ, 2004, Η Αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας και η αξιολόγηση της διδασκαλίας της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπ/ση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τ.9,* Π.Ι

Γιαννακόπουλος Δ.Κ, 2005, Η Αξιολόγηση των θεωρητικών μαθημάτων του Λυκείου ως διαδικασία πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπ/ση, *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου του Π.Ι* ,18-20 Μαρτίου2005. Π.Ι

Ann Low – Beer, *The Council of Europe and School history* , Strasbourg, 1997

Pirjo Linnakyla & Jouni Valijarvi, Finnish Student's Performance in P.I.S.A. *Why such a success ?, I*nstitute for Educational Research, University of Jyvaskyla, 2003

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*, 2003-2004, 2003

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης των Νεοδιόριστων Εκπ/κών*, 2004-2005 και 2005-2006, 2007

Σολομών Ι. 1999, (επιμέλεια) *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός ΄Εργου στη Σχολική Μονάδα.* ΄Ενα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης Π.Ι

http://virtual.finland.fi, 2/11/2007

www.pisa.oecd.org, 2/11/2007

Νομοθετικά Κείμενα: Π.Δ 319/2001, Π.Δ 86/2001,Φ.Ε.Κ 303/13-3-03

Η αξιολόγηση της μαθησιακής εξέλιξης των νηπίων

Έφη Γουργιώτου
Πάρεδρος ε.θ. στο Π.Ι.

Περίληψη
Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)για το Νηπιαγωγείο, που πρόσφατα εκπονήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διατείνουν ότι η αξιολόγηση των νηπίων ως παιδαγωγική πράξη είναι μια διαρκής διαδικασία, διάχυτη κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας, διαμορφωτική ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν και με σαφήνεια προσανατολισμένη κατά κύριο λόγο στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των βασικών μεθόδων και τεχνικών της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, με έμφαση στις εναλλακτικές προσεγγίσεις.

Λέξεις κλειδιά: Νήπιο, μαθησιακή εξέλιξη, αξιολόγηση

Εισαγωγή

Η είσοδος τις τελευταίες δεκαετίες του όρου «αξιολόγηση» στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης ενεργοποίησε μία προβληματική, η οποία εκφράζει ως επί το πλείστον την ανησυχία / αμφιβολία των νηπιαγωγών για τη σκοπιμότητα και λειτουργικότητα αυτής διαδικασίας στο επίπεδο του νηπιαγωγείου. Παράλληλα, κινητοποίησε μια συζήτηση γύρω από τις μορφές και τεχνικές που μπορούν να υιοθετηθούν από τους παιδαγωγούς, δεδομένου ότι η αξιολόγηση των μικρών παιδιών είναι μια διαδικασία γεμάτη παγίδες, αφού η ανάπτυξή τους δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί. Αν και στο εξωτερικό έχουν ήδη διατυπωθεί πολλές απόψεις, στη χώρα μας το ζήτημα της αξιολόγησης δεν έχει ακόμη πλήρως διασαφηνιστεί.

Η αξιολόγηση των νηπίων στα προγράμματα του εξωτερικού

Συγκεκριμένα, σε όλα σχεδόν τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης του εξωτερικού (Αναπτυξιακό – Αλληλεπιδραστικό Πρόγραμμα, Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων, Δημιουργικό Πρόγραμμα) η αξιολόγηση των νηπίων αποτελεί ζωτική συνιστώσα που χαρακτηρίζει την υψηλή ποιότητα των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης (Ντολιοπούλου, 2000). Δεν είναι μόνο ένα εργαλείο κατανόησης και υποστήριξης της ανάπτυξης των μικρών παιδιών, είναι ουσιώδης παράμετρος για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων. Η αξιολόγηση στα προγράμματα αυτά γίνεται με παρατηρήσεις, ανάλυση του έργου των παιδιών, καθώς και πληροφορίες από τους γονείς (άτυπες μορφές αξιολόγησης). Ειδικότερα στο πρόγραμμα της Φιλανδίας δίνεται έμφαση στην καταγραφή της προόδου των παιδιών και όχι στο εάν αυτά απλώς κατέκτησαν ή όχι τους προβλεπόμενους στόχους. (Τάφα, 2005). Στο πρόγραμμα της Ιρλανδίας, παρόλο που μαζί με τις άτυπες μεθόδους αξιολόγησης παρατίθενται και οι τυπικές, δηλαδή τα σταθμισμένα τεστ, στους παιδαγωγούς συνιστάται να προτιμούν τις άτυπες μεθόδους, όπως είναι η παρατήρηση, ο φάκελος υλικού ή οι διάφορες ασκήσεις που σχεδιάζονται από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς (Τάφα, 2005). Σύμφωνα με το πρόγραμμα της Αγγλίας, οι παιδαγωγοί, για να αξιολογήσουν τα παιδιά, πρώτα τα παρατηρούν και καταγράφουν τις

επιδόσεις τους και μετά συνεργάζονται με τους γονείς, οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα τις ικανότητες και τις δυνατότητες των παιδιών τους (Τάφα, 2005). Εξαίρεση στην επιλογή άτυπων μορφών αξιολόγησης αποτελούν τα Συμπεριφοριστικά Προγράμματα, στα οποία η πρόοδος των νηπίων μετριέται με βάση τις σωστές απαντήσεις που δίνουν σε τεστ αξιολόγησης (Ντολιοπούλου, 2000, σελ. 372).

Μορφές λεκτικής και μη λεκτικής αξιολόγησης των νηπίων από τους νηπιαγωγούς: Η εμπειρία από τα ελ. νηπιαγωγεία

Στα ελληνικά νηπιαγωγεία οι νηπιαγωγοί, όπως και οι εκπαιδευτικοί των άλλων βαθμίδων, πολύ συχνά, χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της καθημερινής τους εργασίας λεκτικές εκφράσεις, οι οποίες υποδηλώνουν άτυπα μία αξιολογική κρίση για το πρόσωπο κάποιου νηπίου και τη συμπεριφορά του. «Η άτυπη και εμπειρική αυτή μορφή αξιολόγησης διατυπώνεται συνήθως με:

Αυθόρμητες κατατάξεις (π.χ. πρώτος, δεύτερος, κτλ.) μέσα στο σύνολο των παιδιών της τάξης.

Τη χρήση ενός συστήματος συμβόλων όπως αυτοκόλλητα με αστεράκια, φρούτα, ζωάκια, κ.τ.λ. που συνήθως «εισάγουν» από το νηπιαγωγείο κιόλας στη λογική της αξιοκρατίας και της επίδοσης.

Τη χρήση παρομοιώσεων (π.χ. τσακάλι, αετός, σπίρτο, κτλ.)

Την προσφυγή σ' ένα ηθικοπλαστικό λεξιλόγιο φρονηματιστικής λειτουργίας (π.χ. «καλός» ή «κακός» μαθητής).

Την επίκληση χαρακτηρολογικών στοιχείων (όπως π.χ. πρόθυμος, επιμελής, τεμπέλης, κτλ.)» (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Ακόμα πιο συχνά δε, οι παραπάνω λεκτικές εκφράσεις συνοδεύονται και από μη λεκτικές εκφράσεις (Κοντάκος, Πολεμικός, 2000) όπως βλέμματα, χειρονομίες, κινήσεις του σώματος, χρήση της φωνής τους και των παραγλωσσικών φαινομένων, οι οποίες ενισχύουν την αξιολογική τους κρίση. Τέτοιου είδους πρακτικές όχι μόνο δε βοηθούν τα νήπια στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αλλά αντιθέτως ενισχύουν στάσεις και πρακτικές ανταγωνισμού, ατομικισμού και εγωκεντρισμού από την πιο τρυφερή ηλικία και επιδρούν αρνητικά στην ψυχολογική συγκρότηση των νηπίων.

Τέλος, τα φύλλα αξιολόγησης γνώσεων (γνώσεων χωρίς συνάφεια και συνοχή μεταξύ τους, που πολλές φορές δεν έχουν διδαχθεί και τα οποία διανέμονται ελεύθερα, οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας και συμπληρώνονται από τα νήπια χωρία καμιά οδηγία και βοήθεια) αποτελούν έναν ευρέως διαδεδομένο τρόπο αξιολόγησης των νηπίων. Σπάνια χρησιμοποιούνται αναπτυξιακά κατάλληλες μορφές αξιολόγησης, αν και το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ. 486/1989) και το αντίστοιχο βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο (βιβλίο νηπιαγωγού, ΟΕΔΒ, 1994) προέβλεπε ήδη ως μέθοδο αξιολόγησης τη συστηματική και αντικειμενική παρατήρηση των νηπίων, η οποία απέβλεπε στη γνωριμία της προσωπικότητας του νηπίου από τη νηπιαγωγό, ως αφετηρία και σημείο αναφοράς κάθε παιδαγωγικής παρέμβασης.

Η αξιολόγηση του νηπίου στο Νηπιαγωγείο

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)για το Νηπιαγωγείο, που πρόσφατα εκπονήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 303/13-03-03) απαντώντας στην παραπάνω προβληματική αναφέρουν ότι η αξιολόγηση των νηπίων ως παιδαγωγική πράξη είναι μια διαρκής διαδικασία, διάχυτη κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας, διαμορφωτική ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν και με σαφήνεια προσανατολισμένη κατά κύριο λόγο στην «ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης».

Τα βασικά ζητήματα που προσδιορίζουν την αξιολόγηση ως παιδαγωγική πράξη σε σχέση με το νήπιο και τα οποία πρέπει να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι το νήπιο-μαθητής, ο εκπαιδευτικός, ο θεσμός του νηπιαγωγείου και η πράξη της αξιολόγησης.

α. Το νήπιο

Το σημαντικότερο ζήτημα που πρέπει να απασχολεί τον εκπαιδευτικό είναι η εξέλιξή του νηπίου, η σφαιρική του ανάπτυξη (ψυχολογική, γνωστική, σωματική, κοινωνική και πολιτιστική). Αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί:

είναι προσεκτικοί με τα στοιχεία εκείνα που σημαίνουν αυτήν την αλλαγή στην ανάπτυξή του.

λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τον παράγοντα χρόνο: δίνουν χρόνο στην εμπειρία του παιδιού, δεν είναι ανυπόμονοι.

Για το παιδί η αξιολόγηση είναι μέρος της μάθησης:

είναι σημαντικό να συνδέουν μια μάθηση που βρίσκεται σε εξέλιξη με την αξιολόγηση.

θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να συνδέουν το ίδιο το παιδί με την εξέλιξή του, αφού είναι ο πρωταγωνιστής της εξέλιξής του.

Η γνωστοποίηση μιας αξιολόγησης στο παιδί επιφέρει πάντοτε κάποια αποτελέσματα, τα οποία επιδρούν στην προσωπικότητά του: αντιλαμβάνεται τις αλλαγές στην στάση του εκπαιδευτικού, εκπλήσσεται και πολλές φορές αποπροσανατολίζεται μετά από ασυνήθιστες συμβουλές του εκπαιδευτικού ή μέσα από την εισαγωγή εννοιών που δεν υπάρχουν στο κοινωνικό και πολιτιστικό του περιβάλλον.

Πίσω από το παιδί, υπάρχουν οι προσδοκίες των γονιών: η εμπειρία λέει ότι πολύ συχνά οι προσδοκίες αυτές έρχονται σε αντίθεση με τη γνώμη του εκπαιδευτικού, και την αποστολή του νηπιαγωγείου: οι μεν γονείς ζητούν «αποτελέσματα», οι δε εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την αρμονική ανάπτυξη του παιδιού.

β. Ο/η εκπαιδευτικός

Για τον εκπαιδευτικό, η αξιολόγηση είναι μία πράξη με πολλά πρόσωπα, η οποία απαιτεί σύνεση εκ μέρους του, διότι οι πληροφορίες που συγκεντρώνει έχουν και παραλήπτες: τους συναδέλφους, τους γονείς, το ίδιο το παιδί. Είναι λοιπόν ένα ζήτημα ηθικής: Ποιες πληροφορίες και με ποιο τρόπο θα κοινοποιήσουν στους γονείς;

Η αξιολόγηση είναι μία σημαντική πηγή πληροφοριών, είτε επιβεβαιώνει τις εκτιμήσεις, είτε τις τροποποιεί.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν αξίες, εκφρασμένες ή μη, οι οποίες αναφέρονται στα εκπαιδευτικά μοντέλα, στην επαγγελματική τους κουλτούρα, στις αντιλήψεις τους για το νήπιο, το νηπιαγωγείο και την οικογένεια (Richardson, 1996). Οι αξίες των γονέων δεν συμβιβάζονται πάντα με τις αξίες των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα οι πληροφορίες που κοινοποιούνται από τους τελευταίους να επιφέρουν συγκρούσεις μεταξύ τους.

Τα ερωτήματα που πρέπει να θέτει ο εκπαιδευτικός (στοχαστής) για τον εαυτό του από τη θέση του αξιολογητή

Ποια είναι η κοσμοθεωρία μου, ποιες αξίες καθοδηγούν τις πράξεις μου στη ζωή;

Ποια είναι η άποψή μου για τον «Άλλο», το παιδί, τους γονείς;

Ποια είναι η αντίληψή μου για τη μάθηση; Έχω την αίσθηση ότι εμπλέκομαι μέσα σε αυτή τη μάθηση;

Όταν πρόκειται να αξιολογήσω, ο σκοπός μου είναι να εκτιμήσω, να απαξιώσω, να μετρήσω, να κρίνω, να επιβεβαιώσω, να πληροφορήσω το μαθητή, έναν τρίτο, να εδραιώσω τη δύναμή μου, να βοηθήσω στη μάθηση;

Πώς τοποθετώ τον εαυτό μου μέσα στο νηπιαγωγείο; (ως εκπαιδευτικός, περιμένω από τα παιδιά…..)

Όταν αξιολογώ βλέπω τον εαυτό μου περισσότερο ως τεχνικό εμπειρογνώμονα ή ως παιδαγωγό;

Όταν αξιολογώ, ακολουθώ ή δεν ακολουθώ κάποιους ηθικούς κανόνες δεοντολογίας;

Στην αξιολόγηση, ποιο είναι το status που δίνω στον αξιολογούμενο;

Ποιο είναι το ιδανικό μου μοντέλο (για το παιδί, το μαθητή);

Τι ακριβώς περιμένω μέσα από μία δραστηριότητα, μία μάθηση;

Είμαι σίγουρος ότι αυτή η προσδοκία μου είναι θεμιτή, είναι αδιαμφισβήτητη;

Θεωρώ ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης ως μία απαραίτητη κατάληξη, ένα μέσο για να τοποθετήσω μια επίδοση σε σχέση με αυτό που περίμενα;

Όταν αξιολογώ, κάνω έναν έλεγχο σε σχέση με ένα αποτέλεσμα που περιμένω, σε μία επίδοση προσδιορισμένη εκ των προτέρων από άλλους;

Όταν αξιολογώ, αναφέρομαι σε κάποια κριτήρια και είμαι σίγουρος για την αντικειμενικότητα της γνώμης μου;

Αυτό που μ' ενδιαφέρει είναι η αξία της πράξης του παιδιού; Βρίσκομαι εκεί για να το κρίνω ή να το βοηθήσω να μάθει.

Όταν αξιολογώ απλώς παρουσιάζω τα αποτελέσματα χωρίς να έχω ένα σημείο αναφοράς εκ των προτέρων;

γ. Το νηπιαγωγείο

Η αξιολόγηση δημιουργεί παρεξηγήσεις όσον αφορά την αποστολή που έχει το νηπιαγωγείο: Αρκετοί γονείς υποστηρίζουν ότι το παιδί μεταβαίνει στο νηπιαγωγείο για να παίξει σε ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, ενώ δεν είναι λίγοι αυτοί που αναγνωρίζουν το νηπιαγωγείο ως χώρο μάθησης. Άλλωστε η εμμονή ορισμένων πάνω σε σημεία αναφοράς (που έχουν την αξία της νόρμας), όπως τα τραγούδια, τα χρώματα, η γραφή του ονόματος, έρχονται σε αντίθεση με τους σκοπούς του νηπιαγω-

γείου, οι οποίοι εκτός των παραπάνω, συμπεριλαμβάνουν: ομαδική ζωή, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση. Κίνδυνος, επίσης, μη κατανόησης της αποστολής του νηπιαγωγείου υπάρχει όταν οι γονείς διεκδικούν «αποτελέσματα» και οι εκπαιδευτικοί επιμένουν στη «διαδικασία» που οδηγεί στην σφαιρική ανάπτυξη των παιδιών.

Η ουσιαστική επικοινωνία, γύρω από το παιδί, μεταξύ σχολείου και γονέων, διαταράσσεται από τη δύναμη των σχολικών συμβόλων: όπως είναι οι πανομοιότυπες χειροτεχνίες (συχνά κατασκευασμένες από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς) που έχουν χαρακτήρα ομαλοποίησης της επίδοσης των νηπίων και δίνονται σε όλους τους γονείς ταυτόχρονα, οι τυποποιημένες σχολικές εορτές, κ.ά.

δ. Η πράξη της αξιολόγησης

Το θεμελιώδες ερώτημα των σκοπών της αξιολόγησης, αν τίθεται ευθύς εξ αρχής, προϋποθέτει όλα τα υπόλοιπα:

Για ποιον γίνεται η αξιολόγηση;

-για τον εκπαιδευτικό;

-για τους γονείς;

-για το παιδί;

Γιατί αξιολογούμε;

-για να συγκεντρώσουμε πληροφορίες;

-για να βοηθήσουμε τα παιδιά να μάθουν;

-για να δώσουμε αξία στο παιδί (και όχι να το απαξιώσουμε);

-για να συγκρίνουμε; να κρίνουμε;

Τι είναι η αξιολόγηση;

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία προσδιορίζουμε, συγκεντρώνουμε, αναλύουμε και κοινοποιούμε πληροφορίες, χρήσιμες, οι οποίες μας επιτρέπουν να πάρουμε όλες τις δυνατές αποφάσεις, προκειμένου να βοηθήσουμε το μικρό παιδί στην ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Τι αξιολογούμε, γιατί και πότε;

Τα κριτήρια και οι τεχνικές αξιολόγησης πρέπει να είναι κατάλληλα για την ηλικία, τις μαθησιακές ανάγκες και εμπειρίες των παιδιών (Bredecamp, 1990; Schattgen, 1993). Στο Νηπιαγωγείο δεν έχουν θέση οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (τεστ), όπου αξιολογούνται κυρίως οι επιδόσεις στο γνωστικό τομέα, αλλά οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δίνουν έμφαση στις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης σε συνθήκες δημιουργικής εργασία. παράλληλα αναδεικνύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, η απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από τη συλλογική εργασία, την έρευνα και την κριτική σκέψη. Έτσι μπορούμε να αξιολογήσουμε:

Την πορεία και τα αποτελέσματα σχεδίων εργασίας ή θεματικών προσεγγίσεων

Τον ατομικό φάκελο μάθησης του παιδιού

Οι πληροφορίες που θα συλλέξει ο εκπαιδευτικός θα βοηθήσουν στην:

παρακολούθηση της μαθησιακής εξέλιξης και κοινωνικοποίησης των παιδιών.

αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος

βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης

βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας του εκπαιδευτικού

πρόβλεψη και αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων
καλλιέργεια ανταλλαγών και επικοινωνίας μεταξύ παιδιών οικογένειας και νηπιαγωγείου
επιβεβαίωση του έργου του νηπιαγωγείου

Μορφές αξιολόγησης

1. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση ενημερώνει τον εκπαιδευτικό και τα νήπια για τις γνώσεις και αναπαραστάσεις των παιδιών στην αρχή της χρονιάς και την καταγραφή των ενδιαφερόντων και των ιδιαιτεροτήτων των νηπίων για τον περαιτέρω καθορισμό της εκπαιδευτικής πορείας.

2. Η σταδιακή ή διαμορφωτική αξιολόγηση συνίσταται στη συλλογή, πριν και κατά τη διάρκεια ενός μαθησιακού κύκλου, χρήσιμων πληροφοριών που αφορούν την ποιότητα των μαθησιακών διαδικασιών, έχει μια ρυθμιστική λειτουργία αφού επιτρέπει στη νηπιαγωγό, να βελτιώσει, να διευκολύνει τη μάθηση, παίρνοντας παιδαγωγικές αποφάσεις, των οποίων ο ρόλος είναι η διαφοροποίηση της παιδαγωγικής πράξης. Μπορεί να παρουσιάζεται ως μια καθημερινή σχέση αλληλεπίδρασης νηπιαγωγού και νηπίου, μέσα από μια γενική παρατήρηση της συμπεριφοράς του νηπίου, μια υποκειμενική και αυθόρμητη αξιολόγηση, μια διαμόρφωση υποθέσεων και μια συνεχή αύξηση των κινήτρων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να έχει τη θέση της στο τέλος ενός ημερησίου προγράμματος, ενός σχεδίου εργασίας, μιας θεματικής προσέγγισης (τελική ή συνολική).

Πώς ο εκπαιδευτικός συλλέγει και καταγράφει τις κατάλληλες πληροφορίες;

Η εφαρμογή μιας διαδικασίας αξιολόγησης απαιτεί και την επιλογή ενός συγκεκριμένου τρόπου συλλογής και καταγραφής των πληροφοριών, ο οποίος συνδέεται άμεσα με την πηγή (το νήπιο, τους γονείς), τη μέθοδο (τυπική, άτυπη) και το πλαίσιο (φυσικό χώρο, υλικά, δραστηριότητες και τους ενήλικες παρόντες κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης) που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός προκειμένου να αποκτήσει τις πληροφορίες. Στην παγκόσμια βιβλιογραφία περιγράφονται πολλοί μέθοδοι απόκτησης των πληροφοριών γύρω από την εξέλιξη των νηπίων, όπως επίσης και πολλοί τρόποι καταγραφής αυτών (Nelson & Nelson, 2001). Οι τυπικές μέθοδοι συχνά είναι ερευνητικά εργαλεία, κλινικές τεχνικές ή σταθμισμένα τεστ. Οι άτυπες μέθοδοι αξιολόγησης εμπλέκουν κανονικές καθημερινές δραστηριότητες και αναφέρονται στη συλλογή δεδομένων μέσα από:

Την άμεση, συστηματική, αλλά διακριτική παρατήρηση των νηπίων (Forman & Hall, 2005; Martin, 1996):
με βάση τα χρονικά διαστήματα
με βάση τα σημαντικότερα γεγονότα
όταν παίζουν μόνα τους
σε μικρές ή μεγάλες ομάδες
Τις συνεντεύξεις των παιδιών
Τη συλλογή και ανάλυση δειγμάτων εργασίας των νηπίων από καθημερινές δραστηριότητες
Τις συνεντεύξεις των γονέων

Η καταγραφή των πληροφοριών που συλλέγουμε με έναν συστηματικό τρόπο μας βοηθάει να εστιάσουμε την προσοχή μας στην αξιολόγηση της μαθησιακής εξέλιξης κάθε παιδιού, σε εκπαιδευτικούς στόχους που θεωρούμε σημαντικούς, καθώς επίσης και στον τρόπο με τον οποίο συνδέονται η αυθεντική αξιολόγηση με τη σωστή διδασκαλία.

Υπάρχουν επίσης πολλοί τρόποι καταγραφής των πληροφοριών που συλλέγουμε. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα κρίνει και θα αποφασίσει τι ακριβώς θα χρειαστεί να καταγράψει, πότε και με ποια συχνότητα. Για την επιλογή της καταλληλότερης διαδικασίας ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του το σκοπό της αξιολόγησης, τι πρόκειται ακριβώς να αξιολογήσει, το μέγεθος των πληροφοριών που χρειάζεται και τις πρακτικές δυσκολίες.

Τέτοιες τεχνικές καταγραφής είναι οι περιγραφικές αφηγήσεις και οι ανεκδοτικές εγγραφές, οι σημειώσεις, τα διαγράμματα, οι φωτογραφίες, οι μαγνητοφωνήσεις και οι βιντεοσκοπήσεις (αφού έχει εξασφαλιστεί η άδεια των γονέων), οι κλίμακες ελέγχου, οι πίνακες συχνότητας, οι κλίμακες διαβάθμισης, κ.τ.λ.

Ο φάκελος αξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια πολλοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούν το όρο αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment) για να ορίσουν την πρακτική εκείνη στην οποία τα ίδια τα νήπια εμπλέκονται στην αξιολόγηση των εργασιών τους και των προσπαθειών τους (Doti Ryan, 1994). Μία από τις μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης είναι η οργάνωση, ανάλυση και αξιολόγηση του φακέλου (portfolio) του νηπίου (Gronlund, 1998, Grace & Shores, 1991). Ο φάκελος αυτός είναι μια αποτύπωση της μαθησιακής διαδικασίας του νηπίου, μέσα από πληροφορίες οι οποίες επικεντρώνονται στο:

Τι έμαθε το νήπιο και με ποιον τρόπο;

Πώς σκέφτεται, ερωτά, αναλύει, συνθέτει, παράγει, δημιουργεί;

Πώς αλληλεπιδρά, διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά με τους άλλους;

Το περιεχόμενο του φακέλου αξιολόγησης περιλαμβάνει αυθεντικές εργασίες από τον φάκελο εργασιών του νηπίου (σχέδια, ζωγραφιές, χειροτεχνίες, δείγματα γραφής, κατασκευές) -που έχουν κάποιο νόημα- παρατηρήσεις – καταγραφές του εκπαιδευτικού, περιστασιακές σημειώσεις, κλίμακες παρατήρησης, μαγνητοσκοπήσεις αφηγήσεων των παιδιών, φωτογραφίες, εκτυπώσεις από εργασίες στον υπολογιστή, κλπ., καθώς και πληροφορίες από γονείς ή άλλους εκπαιδευτικούς (Cook, 2001).

Ο φάκελος μάθησης του νηπίου πρέπει να συνοδεύεται από το ονοματεπώνυμο νηπίου, ηλικία, διεύθυνση, τάξη, σχολική χρονιά, ημερομηνία εκτέλεσης της εργασίας, ώστε ο εκπαιδευτικός (ή άλλος) να παρακολουθεί τις αλλαγές στην εξέλιξη του νηπίου, τον τίτλο ή την περιληπτική περιγραφή της εργασίας, Τους λόγους για τους οποίους το δείγμα εργασίας είναι σημαντικό, τις παρατηρήσεις επί της εργασίας της νηπιαγωγού, του νηπίου, των γονέων. Όλα τα στοιχεία που εισάγονται στον φάκελο είναι καλό να τακτοποιούνται ανά κατηγορία και σε χρονολογική σειρά.

Τα κριτήρια που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για να επιλέξει το υλικό που θα συμπεριληφθεί στο φάκελο εργασιών του νηπίου συνδέονται με τις πληροφορίες που δίνουν αυτά ως προς την εξέλιξη των παιδιών, τις απο-

φάσεις που πρέπει να πάρει ο εκπαιδευτικός για να παρέμβει στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και την κατανόηση της εξέλιξης από τα ίδια τα παιδιά.

Αυτο-αξιολόγηση νηπίου και αλληλο-αξιολόγηση

Οι γνωστικές διαδικασίες που αναδύονται κατά τη διάρκεια της προσχολικής και πρωτοσχολικής περιόδου συμπεριλαμβάνουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και λογικομαθηματικές δεξιότητες (όπως συγκρίσεις, ταξινομήσεις, κ.ά.). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν σε γνωστικές διαδικασίες συμπεριλαμβανομένων της ικανότητας να σχεδιάζουν, να υποστηρίζουν και να ελέγχουν τα αποτελέσματα των πράξεών τους (Fry, 1992). Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσέξει την προσοχή που επιδίδει κάθε παιδί στην εργασία που έχει αναλάβει, πώς εξερευνά και χειρίζεται τα υλικά, το είδος των επεξηγήσεων που δίνει για απαντήσεις, στην ικανότητά του να σημειώνει τα λάθη του και να τα διορθώνει και το πότε ζητά βοήθεια. Η συμβολή της αυτο-αξιολόγησης και αλληλο-αξιολόγησης στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας του νηπίου είναι καθοριστική (Doyon, & Juneau, 1991). Μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης των συμμαθητών τα νήπια θα δουν και θα κρίνουν τις εργασίες των άλλων, θα συζητήσουν για τα κριτήρια αξιολόγησης, θα αποκτήσουν μέτρο σύγκρισης για τις δικές τους εργασίες και θα έχουν την ευκαιρία μέσα στην τάξη να παρουσιάσουν την εργασία τους στηρίζοντας την άποψή τους πάνω σε συγκεκριμένα κριτήρια ποιότητας.

Περιοδικά η νηπιαγωγός σε συνεργασία με το κάθε νήπιο επιχειρεί ανασκόπηση του φακέλου, ενθαρρύνοντάς το να απαντήσει σε ερωτήματα όπως:

Τι μου αρέσει περισσότερο σε αυτή την εργασία;

Τι θεώρησα σημαντικό, όταν την εκτελούσα;

Ποια διαδικασία ακολούθησα για να την εκτελέσω;

Αν την αναθεωρούσα, τι θα άλλαζα;

Η συμμετοχή σε τέτοιου είδους διαδικασίες καθιστούν περισσότερο στοχαστικούς τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τα νήπια (Scott & Ayres, 2002).

Αναλύοντας τις πληροφορίες που συγκεντρώνονται

Αφού συγκεντρωθούν οι πληροφορίες, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τις αναλύσει προσεκτικά, πριν τις μοιραστεί με τα παιδιά και τους γονείς τους. Οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται για να αναδειχθεί η πρόοδος του παιδιού μέσα στο χρόνο. Αναλύοντας τις πληροφορίες οφείλει να λάβει υπόψη την κοινωνική δυναμική του κάθε νηπίου (γλώσσα, κουλτούρα της οικογένειας, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο αυτής) (Mallory & New, 1994). Οι εργασίες του κάθε παιδιού πρέπει να συγκρίνονται με τις προηγούμενες δικές του και όχι με τις εργασίες των άλλων παιδιών. Τα συμπεράσματα της νηπιαγωγού σχετικά με τα επιτεύγματα του παιδιού, τις ικανότητες, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις ανάγκες του, πρέπει να βασίζονται στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Η ανάλυση των πληροφοριών πρέπει να διακρί-

νεται για την αντικειμενικότητά της και να δίνει έμφαση στη θετική πλευρά του παιδιού.

Η εμπλοκή των γονέων:κλειδί για επιτυχημένη αξιολόγηση

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει την προσοχή της στην εμπλοκή των γονέων στις διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησης των παιδιών τους (Wolfendal, 1998, Katz & Swann, 1998). Και αυτό γιατί οι γονείς γνωρίζουν πολύ περισσότερα για το παιδί από οποιονδήποτε άλλο, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν μόνο μια γενική εικόνα για την ανάπτυξή του. Αρκετοί παράγοντες επιδρούν στο πώς ένα παιδί αναπτύσσεται και μαθαίνει. Επί παραδείγματι, η υγεία του παιδιού, το ταμπεραμέντο του, η καθημερινή οικογενειακή ζωή, οι οικογενειακές αξίες, τα πιστεύω και οι παραδόσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί παίζει, κινείται, τρώει, συζητά, ακούει και αναπτύσσεται και «οργανώνει» τις εμπειρίες του. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν χρήσιμες πληροφορίες που πρέπει να μοιράζονται οι γονείς με τον/την νηπιαγωγό. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό οι γονείς να γνωρίζουν εκ των προτέρων το ρόλο τους στην αξιολόγηση των παιδιών.

Σε μια πρώτη συνάντηση με τους γονείς η νηπιαγωγός τους ζητά να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο ή κάνουμε μια συζήτηση που αφορά τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα του νηπίου.

Το ερωτηματολόγιο αυτό ή η συζήτηση μαζί τους θα δώσει στην νηπιαγωγό μια αρχική εικόνα των ενδιαφερόντων του παιδιού και της συνολικής του προσωπικότητας, των επιθυμιών και ανησυχιών των γονέων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θέλουν να εμπλακούν μέσα στην τάξη.

Αυτό που πρέπει να έχει κατά νου της, όταν συνεργάζεται με τους γονείς για την αξιολόγηση των παιδιών, είναι ότι σε κάθε περίπτωση πρέπει να ενισχύεται θετικά η σχέση των γονέων με τα παιδιά τους.

Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να αποσταθεροποιείται η εμπιστοσύνη τους προς τα παιδιά και τις ικανότητές τους, όπως επίσης και να μην απαξιώνεται η γλώσσα και η κουλτούρα της οικογένειας.

Οι συναντήσεις που οργανώνονται από τη νηπιαγωγό με τους γονείς στα πλαίσια της ενημέρωσής τους γύρω από την αξιολόγηση πρέπει να διακρίνονται από αμοιβαία εμπιστοσύνη και αντικειμενικότητα και να στοχεύουν σε μια αποτελεσματική επικοινωνία. Η νηπιαγωγός οφείλει να κατανοεί τις ανησυχίες κάθε οικογένειας, δίνοντας έμφαση στις λύσεις των προβλημάτων που ανακύπτουν και όχι στις αιτίες που τα δημιουργούν.

Προβλήματα και δυσκολίες

Το βασικότερο πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι να συνδυάσει τον ρόλο του ως βοηθός, συνεργάτης, διαμεσολαβητής, διευκολυντής και συνερευνητής του παιδιού κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, με τον ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή που είναι υποχρεωμένος να καταγράφει τα όσα λένε και κάνουν τα παιδιά. Η δυσλειτουργία αυτή αντιμετωπίζεται αν ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στο να καταγράφει μόνο ό,τι είναι σημαντικό και απαραίτητο, σύμφωνα με την κρίση του και τους στόχους που έχει θέσει για την αξιολόγηση του παιδιού.

Είναι επίσης γεγονός ότι η οργάνωση και η λειτουργία ενός φακέλου αξιολόγησης απαιτεί διαθεσιμότητα χρόνου εκ μέρους του εκπαιδευτικού, καθώς και συστηματικής και μεθοδευμένης εργασίας προς την κατεύθυνση της παρατήρησης, καταγραφής, διαχείρισης και οργάνωσης των δεδομένων. Χρόνος επίσης απαιτείται για την ερμηνεία, ανάλυση και αξιολόγηση των δειγμάτων εργασίας.

Προβλήματα αποθήκευσης μπορούν να αναδυθούν όταν τα έργα των παιδιών είναι πολλά, πολλά δε εξ αυτών είναι τρισδιάστατα και ευαίσθητα. Η αποθήκευση επίσης των φακέλων είναι ένα πρόβλημα όταν η τάξη είναι μικρή και το πλήθος των παιδιών μεγάλο. Διότι η αποθήκευση των φακέλων πρέπει να είναι τέτοια ώστε να μπορούν να έχουν άνετη και εύκολη πρόσβαση τόσο τα παιδιά όσο και ο εκπαιδευτικός και οι γονείς.

Όσον αφορά δε τα κριτήρια αξιολόγησης χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει από μόνος του ή σε συνεργασία με τους συναδέλφους του ιδιαίτερα κριτήρια προσαρμοσμένα πολλές φορές στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού.

Τέλος, προκειμένου να έχουμε ένα σωστό και επικοδομητικό αποτέλεσμα θα πρέπει απαραίτητα ο εκπαιδευτικός να έχει επιμορφωθεί κατάλληλα.

Αντί επιλόγου

Εν κατακλείδι, η λειτουργία του νηπιαγωγείου δεν περιορίζεται μόνο στη φροντίδα των νηπίων αλλά ούτε και την απλή συσσώρευση ακαδημαϊκών γνώσεων. Στοχεύει στη μύησή τους στην κοινωνική ζωή, με τους κανόνες της, του νόμους και τα σημεία αναφοράς, προκειμένου το νήπιο να αυτοπροσδιορισθεί σε σχέση με τον εαυτό του, αλλά και σε σχέση με όλους εκείνους που το συνοδεύουν στο δρόμο της μάθησης, βεβαιότητα και σοβαρότητα. (Gioux, 1997). Η ευέλικτη χρήση και η κριτική θεώρηση των πρακτικών αξιολόγησης από τους νηπιαγωγούς οδηγεί όχι μόνο στον έλεγχο της ποιότητας των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης, αλλά και στη διαπίστωση της ανάπτυξης της αυτονομίας όλων αυτών που εμπλέκονται σε αυτή. Μια διαφοροποιημένη και κοινωνικά λιγότερο μεροληπτική αξιολόγηση οδηγεί στη μεταμόρφωση του τρόπου με τον οποίο το νήπιο αντιλαμβάνεται τον κόσμο και δρα μέσα σ' αυτόν, την ανασυγκρότηση των διαδικασιών οργάνωσης της παιδαγωγικής πράξης και του τρόπου πρόσβασης των διαφόρων κοινωνικών ομάδων στο νηπιαγωγείο, αλλάζει την προοπτική εξέλιξης του νηπιαγωγείου ως θεσμού και εν τέλει αλλάζει την εξέλιξη της κοινωνίας μας.

Βιβλιογραφία

Bredecamp, S. (Ed.). (1990). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Exp. Ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Cook, L. (2001). Portofolio Assessment: Benefits, Issues of Implementation and reflections on its use. *Assessment Update*, 13(4), 6-7.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο. Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 303/13-03-03.

Doti Ryan, C. (1994). *Authentic Assessment*. U.S.A.: Teacher Created Materials, Inc.

Doyon, C. & Juneau, D.L. (1991). Faire participer l' élève a l' évaluation de ses apprentissages. Laval: Beauchemin.

Forman, G. & Hall, E., (2005). Wondering with children: The importance of observation in Early Education, *Early Childhood Research & Practice*, vol. 7(2), p. 1-12.
Fry, P.S. (1992). Fostering children's cognitive competence through mediated learning experiences: Frontiers and futures. Spring-field, IL: Charles C. Thomas.
Gioux, A.M. (1997). *Première école, premiers enjeux*. Paris: Editions Hachette.
Grace, C., & Shores, E.F. (1991). *The portfolio and its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children*. Little Rock, AR: Southern Early Childhood Association.
Gronlund, G. (1998). "Portfolio as an assessment tool: Is collection of work enough?" *Young Children*, 53(3), 4-10.
Katz, S. & Swann, M. (1998). *Portfolio and Parents. An Unbeatable Combination*. http://clerccenter.gallaudet.edu/Products/Perspectives/nov-dec98/assessment.html
Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Mallory, B. & New, R. (eds) (1994). Developmentally Appropriate Practices. Challenges for Early Childhood Education. New York: Teachers College Press.
Martin, S. (1996). Developmentally appropriate evaluation: Convincing students and teachers of the importance of observation as appropriate evaluation of children. Paper presented at the *Association of Childhood Education International Conference*. Minneapolis: MN.
Nelson, E.L. & Nelson, S.L. (2001). Assessment tools for measuring progress throughout the year, *Early Childhood Today*, 16(1), p18-20.
Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
Υ.Π.Ε.Π.Θ. *Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989*. Π.Δ. 486/1989.
Ο.Ε.Δ.Β. (1994). Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο Νηπιαγωγού. Αθήνα.
Παπακωνσταντίνου Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In John Sikuka (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp 102-119). New York: Macmillan.
Schattgen, S. (1993). *Validation of a developmentally appropriate assessment system for Early Childhood Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Atlanta.
Scott, P. & Ayres, L. (2002). *Becoming reflective students and teachers, with portfolios and authentic assessment*. U.S.A: American Psychological Association.
Τάφα, Ε. (2005). Ανάγνωση και Γραφή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Wolfendal, S. (1998). "Involving parents in child assessments in the United Kingdom". *Childhood Education*, 74(6), 355-358.

3ο Κ.Π.Σ. <2Ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.<Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1<ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1<ΚΑΤ. ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1η

«Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς σχολικών ετών 2005-06 και 2006-07»

Συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο και από το Ελληνικό Δημόσιο

ISBN 978 960 407 181 4