

Μέντορας/Mentor

ΤΕΥΧΟΣ 10

Άνοιξη - Καλοκαίρι 2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ Χ. ΚΟΥΛΟΥΜΠΑΡΙΤΣΗ	3	<i>Η μελέτη του περιβάλλοντος στα νέα σχολικά βιβλία: νέες διδακτικές προσεγγίσεις</i>
ΧΡΗΣΤΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΚΟΠΟΥΛΟΣ κ.ά.	19	<i>Το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών στο Ολοήμερο: απόψεις και προτάσεις των μαθητών</i>
ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΠΕΝΕΚΟΣ	43	<i>Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη: το σχολείο ως χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών</i>
ΓΕΩΡΓΙΟΣ Δ. ΚΑΡΑΤΑΣΙΟΣ	52	<i>Η διδακτική της Στατιστικής με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών Η/Υ: μία εφαρμογή με τη χρήση υπολογιστικών φύλλων (Excel)</i>
ΑΘΑΝΑΣΗΣ ΚΑΡΟΥΛΗΣ	71	<i>Αποτελεσματικός σχεδιασμός CBL περιβαλλόντων</i>
ΣΩΤΗΡΗΣ ΓΚΛΑΒΑΣ	81	<i>Η γλωσσική σωφροσύνη του Τζάρτζανου</i>
ΓΕΩΡΓΙΑ ΑΝΔΡΕΟΥ κ.ά.	94	<i>Γλωσσική αλλαγή και εκπαιδευτική διαδικασία: στάσεις εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο των μεταβολών αναλογικής υφής</i>
ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΤΣΟΥΔΑ	102	<i>Κατηγοριοποίηση των μεταπλαστικών προϊόντων ονόματος και ρήματος</i>
ΕΛΕΝΗ ΓΚΑΣΤΗ	113	<i>Ανθολόγιο Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης Β' Ενιαίου Λυκείου</i>
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ	123	<i>Ψυχολογικό κλίμα της τάξης: στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και σχολική επίδοση</i>
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ κ.ά.	136	<i>Άτομα με πρόβλημα όρασης και εργασία</i>

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΣΙΣΚΟΣ κ.ά.	155	<i>Μεταβολές στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, λόγω της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο</i>
ΣΑΡΑΝΤΟΣ ΨΥΧΑΡΗΣ	171	<i>Υπάρχει ανθρώπινο σπάσιμο της συμμετρίας στη διαδικασία της μάθησης με χρήση της προσομοίωσης Monte Carlo και του αλγορίθμου Metropolis;</i>

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

Η μελέτη του περιβάλλοντος στα νέα σχολικά βιβλία

Νέες διδακτικές προσεγγίσεις

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση

Σύμβουλος του Π.Ι.

Περίληψη

Η Μελέτη του Περιβάλλοντος (ΜτΠ) αποτελεί γνωστικό αντικείμενο του Δημοτικού Σχολείου και το μοναδικό αμιγώς διαθεματικό στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Τρεις είναι κυρίως οι άξονες στους οποίους το μάθημα της ΜτΠ παρουσιάζει βασικές αλλαγές, όπως αυτές αναδεικνύονται μέσα από τα σχολικά βιβλία: η οργάνωση της ύλης, η διδασκαλία και η αξιολόγηση. Η οργάνωση της ύλης ακολουθεί την εννοιολογική – θεματοκεντρική προσέγγιση. Η διδασκαλία υιοθετεί αρχές ομαδοσυνεργατικής διερευνητικής μάθησης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στην αξιολόγηση προωθούνται τόσο συμβατικές όσο και εναλλακτικές μέθοδοι, όπως είναι η αυτο-αξιολόγηση.

Abstract

Environmental studies is the only integrated school subject of the Greek cross-thematic primary school curriculum. Its goals are to enable students to develop (a) mastery and understanding of history, geography, economy, civics, ecology, physics, etc. concepts and content, (b) civic responsibility and active civic participation, (c) critical thinking and co-operative skills and (d) guided discovery skills. Greek primary school teaching is traditionally textbook-based,

Η Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, δρ. Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας είναι Σύμβουλος του Π.Ι.

therefore the recently introduced new textbooks are considered a fundamental change because they require changes in teaching and assessment approaches.

In this paper we discuss the innovations proposed by the new environmental studies textbooks in the area of teaching and assessment procedures.

1. Εισαγωγή

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) αποτελεί από το 2003 το νέο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Με βάση το ΔΕΠΠΣ εκπονήθηκαν και κυκλοφόρησαν το 2006 νέα σχολικά βιβλία στα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Ανάμεσα στις προτεραιότητες του ΔΕΠΠΣ συγκαταλέγεται η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τη ζωή και η αξιοποίησή της στην καθημερινή ζωή. Αυτός είναι και ο βασικός στόχος της Μελέτης του Περιβάλλοντος, διαθεματικού γνωστικού αντικείμενου που διδάσκεται στο Δημοτικό Σχολείο. «Το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος δεν αφορά μόνο τη φύση, τα φυτά και τα ζώα, αλλά το ανθρωπογενές και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται οι άνθρωποι. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι μέσα από τα (νέα σχολικά) βιβλία η οικολογία δεν αντιμετωπίζεται πλέον σαν ένα πεδίο δράσης ανεξάρτητο και ασύνδετο από την καθημερινή μας ζωή» (Ζαβιτσάνου, 2006, 33).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε τη φιλοσοφία του ανανεωμένου μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος και αναλύουμε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και διδακτικά εργαλεία που εισηγείται μέσω των νέων σχολικών βιβλίων. Επικεντρωνόμαστε σε προτάσεις, οι οποίες διαφοροποιούν με παιδαγωγικά κριτήρια τα νέα από τα παλιά σχολικά βιβλία στο μάθημα αυτό.

1.1. Η Μελέτη του Περιβάλλοντος

Η Μελέτη του Περιβάλλοντος (ΜτΠ) αποτελεί γνωστικό αντικείμενο του Δημοτικού Σχολείου που διδάσκεται στις τέσσερις πρώτες τάξεις, από την Πρώτη μέχρι και την Τετάρτη Δημοτικού. Κατέχει εξέχουσα θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα, δεδομένου ότι της αναλογούν τέσσερις ώρες εβδομαδιαίως στην Πρώτη και στη Δευτέρα τάξη και τρεις ώρες στην Τρίτη και στην Τετάρτη. Η ΜτΠ είναι **το μοναδικό αμιγώς διαθεματικό** γνωστικό αντικείμενο στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, διότι αποτελεί έναν ενιαίο και ενοποιημένο τομέα μάθησης, στον οποίο συνυφαίνονται οργανικά στοιχεία

από τις κοινωνικές και τις φυσικές επιστήμες και αντικείμενα όπως: η Ιστορία, τα Θρησκευτικά, η Γεωγραφία, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Οικολογία, η Βιολογία, η Φυσική, η Κυκλοφοριακή Αγωγή, κτλ.

Βασικός σκοπός της ΜτΠ είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατακτήσουν το θεμελιώδες και ουσιαστικό εννοιολογικό υπόβαθρο σε αυτούς τους διαφορετικούς τομείς των επιστημών, καθώς και να αποκτήσουν ένα πολύτιμο σώμα πληροφοριών που να επενδύει τον εννοιολογικό σκελετό και να μετατρέπεται στο νου των μαθητών σε γνώση με νόημα (Κουλουμπαρίτση, 2007, 428). Μεθοδολογικά, η ΜτΠ δεν περιορίζεται στη μεταφορά κάποιων πληροφοριών, αλλά επιχειρεί να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να συνδιαμορφώσουν με τη συμβολή του εκπαιδευτικού τις διαδικασίες μάθησής τους και έτσι να οδηγηθούν στην αυτοπραγμάτωσή τους και στην απόκτηση μιας κουλτούρας μάθησης.

Το περιεχόμενο της ΜτΠ είναι οργανωμένο σε θέματα και ζητήματα που αφορούν τον σύγχρονο βίο. Τέτοια θέματα είναι: η κοινωνική οργάνωση, το άτομο και οι ανάγκες του, ο χώρος και η αλληλεξάρτηση με τη ζωή των ανθρώπων, συγκοινωνίες και μεταφορές (σε σχέση με τον χώρο και τις ανάγκες των ανθρώπων), το φυσικό περιβάλλον, τα οικοσυστήματα και η προστασία τους, ο χρόνος στην καθημερινή ζωή, η οικονομία και η συνάρτησή της με τον χώρο, τη ζωή και τις ανάγκες των ανθρώπων, η επικοινωνία και η ενημέρωση, ο πολιτισμός των Ελλήνων και των άλλων λαών και ενότητες από τη Φυσική (ενέργεια, ήχος κτλ) (Κουλουμπαρίτση, 2007, 429).

Η θεματοκεντρική οργάνωση της ύλης προσδίδει τον διαθεματικό χαρακτήρα στο μάθημα και διευκολύνει την εννοιοκεντρική εις βάθος μελέτη κάθε θέματος και μαζί τη μάθηση των γνώσεων που περιλαμβάνονται στο θέμα αυτό. Αυτό αποτελεί τη θεμελιώδη καινοτομία του μαθήματος. Για παράδειγμα, στο θέμα «ο χρόνος στην καθημερινή ζωή» οι μαθητές θα μάθουν να χειρίζονται εξειδικευμένη ορολογία, όπως εβδομάδα, μήνες, εποχές, έτος, ελεύθερος χρόνος για αναψυχή, κτλ. που έχει σχέση με τις συμβάσεις της επιστήμης, αλλά και της καθημερινότητας.

1.2. Οι καινοτομίες στα νέα σχολικά βιβλία της Μελέτης του Περιβάλλοντος.

Τι άλλαξε;

Τρεις είναι κυρίως οι άξονες στους οποίους το μάθημα της ΜτΠ παρουσιάζει βασικές αλλαγές, όπως αυτές αναδεικνύονται μέσα από τα σχολικά βιβλία: η οργάνωση της ύλης, η διδασκαλία και η αξιολόγηση.

1) Η οργάνωση της ύλης έχει γίνει με βάση την εννοιοκεντρική προσέγγιση. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι οι διαθεματικές έννοιες (χώρος, χρόνος, άτομο, ομάδα, αλληλεπίδραση, κτλ) και οι έννοιες της Μελέτης (όπως, φυσικό

περιβάλλον, πολιτισμός, τεχνολογία) αποτέλεσαν τα θέματα που εξετάζει το μάθημα αυτό. Αυτή η οργάνωση προσέδωσε εσωτερική συνοχή στο ίδιο το μάθημα από τάξη σε τάξη (βλ. Κουλουμπαρίτση, 2005 και το επόμενο κεφάλαιο 2.1). Τα κείμενα των σχολικών βιβλίων της ΜτΠ αξιοποιούν τις διαθέσιμες έννοιες και προάγουν τον ερμηνευτικό λόγο (ανάδειξη σχέσεων και όχι απλή παράθεση δεδομένων). Στην αρχή κάθε ενότητας υπάρχει ένας προ-οργανωτής που παρουσιάζει περιληπτικά τα βασικά σημεία των κεφαλαίων, ώστε να προετοιμάζεται ο μαθητής για όσα πρόκειται να μελετήσει (Ausubel, 1968). Οι ευκαιριακές ενότητες εντάσσονται οργανικά στην ύλη και δεν διδάσκονται ξεχωριστά, όπως συνέβαινε στα προηγούμενα βιβλία. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μελετά σύνολα θεματικά κι όχι αποσπασματικές πληροφορίες.

2) Στον τομέα της διδασκαλίας, η εννοιοκεντρική διδασκαλία και η καθοδηγούμενη διερεύνηση βήμα προς βήμα, σε συνθήκες ομαδοσυνεργατικής μάθησης αποτελούν επίσης άξονα καινοτομίας. Οι μαθητές αναλαμβάνουν δράση και ερευνούν ένα θέμα, διατυπώνουν υποθέσεις και ερωτήματα, παρατηρούν και καταγράφουν και, εν τέλει, η έρευνά τους συγκεφαλαιώνεται σε ένα κείμενο αναφοράς στην ωριαία διδασκαλία ή σε ανακεφαλαιωτικό κείμενο στο τέλος της ενότητας. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές συνθέτουν το δικό τους κείμενο, που είναι προϊόν ατομικής, εταιρικής (ανά δύο μαθητές) ή ομαδικής εργασίας. Η όλη ερευνητική προσπάθεια συνδράμει στην ανάπτυξη τόσο της κριτικής σκέψης, αφού οι μαθητές καλούνται να οργανώσουν και να συσχετίσουν δεδομένα, να διατυπώσουν συμπεράσματα και να στηρίξουν επιχειρήματα, όσο και της δημιουργικής σκέψης (μέσα από διαφορετικούς τρόπους και κώδικες έκφρασης, όπως είναι η δραματοποίηση, οι κατασκευές, η αισθητική αγωγή κτλ). Η μελέτη της ενότητας ολοκληρώνεται με ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης με στόχο οι μαθητές να διαμορφώσουν στάσεις δια βίου μάθησης.

3) Η αξιολόγηση και οι περαιτέρω δραστηριότητες (στο τετράδιο εργασιών) ακολουθούν τη φιλοσοφία και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και περιλαμβάνουν ασκήσεις που διαφοροποιούνται ως προς τη δυσκολία, τον μαθησιακό στόχο και τον τρόπο εργασίας των μαθητών (άλλες γίνονται ατομικά και άλλες ομαδικά).

Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζουμε τις τρεις καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν τα νέα σχολικά βιβλία της ΜτΠ, εννοιοκεντρική, ομαδοσυνεργατική, διερευνητική, καθώς και τις μεθόδους αξιολόγησης που υιοθετούν. Οι μέθοδοι αξιολόγησης στα νέα σχολικά βιβλία της ΜτΠ παρουσιάζονται ενταγμένες στη διδακτική διαδικασία, όχι μόνο διότι θεωρούμε την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, αλλά επειδή η αξιολόγηση καθορίζει σε πολλές περιπτώσεις στο πού θα δοθεί έμφαση στη διδασκαλία και με ποιον τρόπο και μέσα.

2. Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις στη Μελέτη του Περιβάλλοντος

2.1 Εννοιοκεντρική διδασκαλία

Οι ειδικοί, των οποίων αντικείμενο μελέτης είναι η οριοθέτηση και η διδασκαλία της κριτικής σκέψης, συγκλίνουν στο ότι η κριτική σκέψη προϋποθέτει πρωταρχικά τον σχηματισμό εννοιών και τον συσχετισμό μεταξύ τους (για παράδειγμα, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997· Μασαγγούρας, 1998). Επομένως, η έμφαση στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα, το ΔΕΠΠΣ, στην εννοιοκεντρική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί συνειδητή επιλογή που διασυνδέει ευθέως τη διαθεματικότητα με την κριτική σκέψη. Στο ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 303/2003) καταγράφονται οκτώ βασικές έννοιες ή δίπολα εννοιών ως διαθεματικές, κοινές ανάμεσα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: άτομο-ομάδα, χώρος, χρόνος, ομοιότητα-διαφορά, αλλαγή-συνέχεια, σύστημα, αλληλεπίδραση, πολιτισμός. Με βάση τις διαθεματικές έννοιες και τις βασικές έννοιες της ΜτΠ διαμορφώθηκαν εννέα θεματικές ενότητες και υποενότητες στη ΜτΠ (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: *Οργάνωση της ύλης στη Μελέτη του Περιβάλλοντος Α' - Δ' Δημοτικού*

Θεματικές ενότητες και υποενότητες στη ΜτΠ
1. Χώρος –Τόπος: Η γειτονιά, η συνοικία, τόποι της πατρίδας μου
2. Χρόνος: Μέρα και νύχτα, οι εποχές, ελεύθερος χρόνος
3. Άτομο: Το σώμα μου, οι ανάγκες μου, οι αισθήσεις μου
4. Ομάδα: Η οικογένεια, η τάξη μου, ζούμε μαζί
5. Τεχνολογία: Επικοινωνία και ενημέρωση, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής
6. Φυσικό Περιβάλλον: Φυτά, ζώα, οικοσυστήματα
7. Φυσική: Υγρά-στερεά-αέρια, ήχος, ενέργεια
8. Οικονομία: Επαγγέλματα και υπηρεσίες, παραγωγή και κατανάλωση
9. Πολιτισμός: Ο πολιτισμός των Ελλήνων, ο πολιτισμός των άλλων λαών, αθλητισμός και πολιτισμός

Η εννοιοκεντρική προσέγγιση της γνώσης στο ΔΕΠΠΣ δεν οδηγεί μόνο στον σχηματισμό εννοιών, αλλά και στη διαμόρφωση κρίσεων, σχημάτων, γενικεύσεων και συμπερασμών που ανακύπτουν από τις συναρτήσεις μεταξύ

εννοιών. Όλα αυτά αποτελούν προϊόντα της κριτικής σκέψης. Για παράδειγμα, η μελέτη της έννοιας «κοινότητα» στη ΜτΠ συνεπάγεται κατ' αρχήν την ανάλυση της έννοιας στα χαρακτηριστικά της (ομάδα, ανάγκες, ρόλοι, υπηρεσίες, κανόνες, κ.τ.λ.). Η συσχέτιση αυτών των χαρακτηριστικών οδηγεί σε συμπεράσματα και γενικεύσεις σχετικά με το πώς οι άνθρωποι ζουν σε οργανωμένες κοινότητες. Για παράδειγμα, «Οι άνθρωποι έχουμε ανάγκες. Γι' αυτό ζούμε σε κοινότητες».

Ανάλογης φύσης γενικεύσεις βοηθούν τους μαθητές να διαμορφώσουν τα κατάλληλα σχήματα οργάνωσης της συγκεκριμένης εννοιολογικής δομής. Έτσι αναμένεται, σε περίπτωση που οι μαθητές έρθουν στο μέλλον σε επαφή με ανάλογο εννοιολογικό περιεχόμενο ή συναφείς πληροφορίες, να ενεργοποιήσουν τα προϋπάρχοντα σχήματα, για να μπορέσουν να επεξεργαστούν κριτικά την πληροφορία και να την εντάξουν στα εννοιολογικά τους σχήματα. Η γνώση που έχει αποκτηθεί με τέτοιου είδους πολυεπίπεδη και κριτική επεξεργασία είναι γνώση με νόημα για τους ίδιους τους μαθητές και τους άλλους, γι' αυτό και μπορούν να την αξιοποιήσουν και σε άλλα πλαίσια μάθησης (Erickson, 1998).

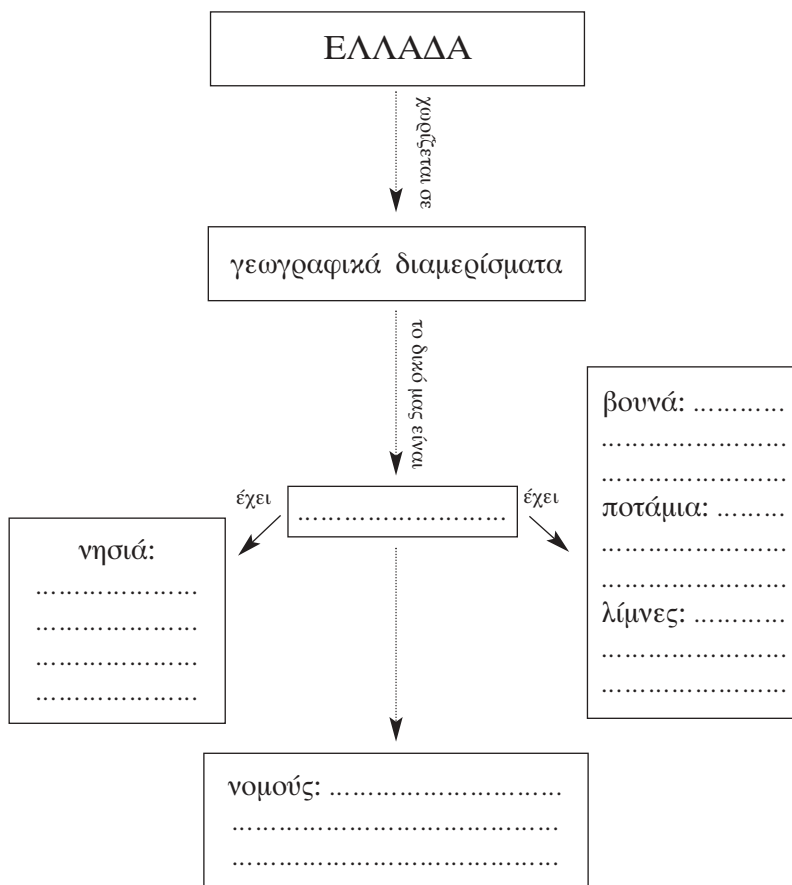
2.1.1. Η εφαρμογή της εννοιοκεντρικής διδασκαλίας στα σχολικά βιβλία της Μελέτης του Περιβάλλοντος

Στο ΔΕΠΠΣ αναφέρεται ότι η διάχυση της διαθεματικότητας επιτελείται με την αξιοποίηση των διαθεματικών εννοιών στα κείμενα και στις δραστηριότητες των σχολικών βιβλίων των διαφόρων μαθημάτων (ΦΕΚ 303/2003, 3738). Στα νέα σχολικά βιβλία της ΜτΠ η εννοιοκεντρική διδασκαλία προωθείται με τρία εργαλεία που δεν υπήρχαν στα παλιά βιβλία, τουλάχιστον με τη μορφή και την παιδαγωγική αξιοποίηση που προτείνεται στα παρόντα. Αυτά τα εργαλεία είναι: ο προ-οργανωτής στην αρχή κάθε ενότητας, ο προ-οργανωτής στην αρχή κάθε κεφαλαίου, το κείμενο αναφοράς σε κάθε κεφάλαιο, η ανακεφαλαίωση και το βασικό λεξιλόγιο.

Οι προ-οργανωτές στην αρχή της ενότητας –σε μορφή εννοιολογικού χάρτη (Βασιλοπούλου, 2000) ή εικόνας- συσχετίζουν τις θεμελιώδεις έννοιες της ενότητας και συνοψίζουν σε αφηρημένο επίπεδο τις βασικές γνώσεις και ιδέες. Με αυτόν τον τρόπο οργανώνουν τις γνώσεις στο μυαλό του μαθητή. Ό,τι αναφέρεται περιληπτικά στους προ-οργανωτές αναπτύσσεται σε συνεχή λόγο με περιγραφές και με εξηγήσεις στο κείμενο αναφοράς σε κάθε κεφάλαιο. Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει ανακεφαλαίωση ή/και βασικό λεξιλόγιο με το οποίο οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν τον δικό τους εννοιολογικό χάρτη ή να συνθέσουν τη δική τους περίληψη. Ένα παράδειγμα προ-οργανωτή της ενότητας «Ελλάδα – η χώρα μας» από το σχολικό βιβλίο της ΜτΠ της Τετάρτης τάξης ακολουθεί στη συνέχεια.



Ένας «χάρτης» από λέξεις



Πηγή: Κόκκοτας, κ.ά, 2005

Όπως παρατηρούμε, ο προοργανωτής της ενότητας αναφέρει τα βασικά στοιχεία μελέτης της Ελλάδας στην Τετάρτη Δημοτικού. Διευκρινίζουμε ότι η Γεωγραφία Ελλάδας στο σύνολό της διδάσκεται στην Πέμπτη τάξη. Όταν ολοκληρωθεί η διδασκαλία της ενότητας, οι μαθητές υποβοηθούμενοι από το βασικό λεξιλόγιο στο τέλος της ενότητας θα κληθούν να συμπληρώσουν τον εννοιολογικό χάρτη, ακόμα και με δικά τους στοιχεία. Στην κεφαλίδα, κάτω από τον τίτλο της ενότητας αναγράφεται η διαθεματική έννοια «τόπος» ως συναφής της διαθεματικής «χώρος». Ο εκπαιδευτικός, με την ολοκλήρωση

της ενότητας, και αξιοποιώντας αυτό το εργαλείο, καλείται να ρωτήσει τους μαθητές «Τι στοιχεία μελετάμε, όταν θέλουμε να μάθουμε πληροφορίες για έναν τόπο;» Τα στοιχεία που θα αναφέρουν οι μαθητές δηλώνουν το εννοιολογικό σχήμα με το οποίο οι μαθητές έχουν οργανώσει τις πληροφορίες που αφορούν τη διαθεματική έννοια «τόπος». Κατανοούμε στην πράξη ότι ο προοργανωτής είναι εργαλείο οργάνωσης δεδομένων, άρα διευκολύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (βλ. Ματσαγγούρας και Κουλουμπαρίτση, 1995).

2.2. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η εργασία σε ομάδες μέσα σε μια σχολική τάξη δεν ανταποκρίνεται στην αντίληψη της «μιας ακόμα διδακτικής προσέγγισης», αλλά εντάσσεται στην κατηγορία «κίνημα» με αρχές, θεωρητικό υπόβαθρο και πρακτικές που ξεπερνούν τα όρια της μεμονωμένης μεθόδου και απλά ενός ακόμα τρόπου μάθησης (Ματσαγγούρας, 2004). Στο κεφάλαιο αυτό αναφερόμαστε εν συντομία στις παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές που χαρακτηρίζουν την ομαδοσυνεργατική εργασία εν γένει. Στο επόμενο κεφάλαιο εξηγούμε με ποια μορφή η ομαδοσυνεργατική εργασία υποστασιοποιείται στα νέα σχολικά βιβλία της ΜτΠ.

Η εργασία σε ομάδες αφορά τόσο τους μαθητές μιας τάξης, όσο και τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν να καθοδηγήσουν τους μαθητές και να τους βοηθήσουν να καλλιεργήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Βασική προϋπόθεση για να επιτύχει η εργασία σε ομάδες είναι να αφορά το σύνολο της σχολικής μονάδας και να επηρεάζει τόσο τη συνεργασία και τις σχέσεις των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Γι' αυτό αναφερόμαστε σε μαθησιακό περιβάλλον (learning environment) στο σύνολό του και όχι μόνο σε διδακτικά βήματα ή διδακτική στρατηγική.

Οι διεθνούς φήμης ειδικοί παιδαγωγοί Johnson με πολυετή εμπειρία στην οργάνωση της ομαδικής εργασίας στη σχολική τάξη υποστηρίζουν ότι πέντε κυρίως παράγοντες προδιαγράφουν την επιτυχή έκβαση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στη σχολική τάξη: η θετική αλληλεξάρτηση και η παρωθητική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας, η προσωπική ευθύνη και η απόδοση λόγου, οι δεξιότητες επικοινωνίας και η παρακολούθηση της λειτουργίας της ομάδας (Johnson, Johnson & Johnson-Holubec, 1994). Για να λειτουργήσουν στην πράξη αυτοί οι παράγοντες πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή από τον δάσκαλο: α) στη διαμόρφωση των ομάδων, β) στην κατανομή ρόλων, γ) στην εκχώρηση και τη διασφάλιση κύρους σε κάθε άτομο της ομάδας και δ) στην εναλλακτική αξιολόγηση (βλ. και Ματσαγγούρας, 2004).

α) Η διαμόρφωση των ομάδων: Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (ΟΣ) και μάθηση ξεκινά με αποφάσεις που αφορούν: τη διαμόρφωση των ομάδων

και δραστηριότητες που ενδυναμώνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μελών (Bennett & Dunn, 1992). Τις αποφάσεις για τη διαμόρφωση της ομάδας διευκολύνουν εργαλεία όπως το κοινωνιόγραμμα και η γενικότερη προσωπικότητα του μαθητή, καθώς και οι ακαδημαϊκές του επιδόσεις (Ματσαγγούρας, 2004). Λειτουργικές κρίνονται οι μικτές ομάδες ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση, το φύλο και την καταγωγή των μαθητών. Μετά τη σύνθεση της ομάδας πολύ κρίσιμο στάδιο θεωρούνται οι δραστηριότητες ενδυνάμωσης των δεσμών μεταξύ των μελών της ομάδας.

β) Οι δραστηριότητες ενδυνάμωσης περιλαμβάνουν δραστηριότητες απόδοσης ονόματος στην ομάδα, έμβλημα, ακόμα και «ύμνο» της ομάδας (για περισσότερα βλ. δραστηριότητες ενδυνάμωσης από τον Ψυχάρη, στο Κουλουμπαρίτση κ.ά (2004). Επίσης, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην εκχώρηση εξουσίας και κυρίως υπευθυνότητας στα μέλη της ομάδας, στην κατανομή ρόλων και στη διαμόρφωση κανόνων της ομαδικής εργασίας.

Από την αρχή της διαμόρφωσης της ομάδας, αναθέτουμε στις ομάδες να συζητήσουν τους κανόνες λειτουργίας τους. Αυτοί οι κανόνες αποτελούν κριτήρια ελέγχου και παρακολούθησης της προόδου τους. Σε αυτήν την περίπτωση ελέγχουμε την ατομική ευθύνη και συμβολή, αλλά και το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των μελών. Ο Ματσαγγούρας (2004) παραθέτει δελτία αυτο- και ετερο- αξιολόγησης του επιπέδου και του τρόπου συνεργασίας των μελών, που είναι καλό να αξιοποιούνται με το πέρας της ομαδικής εργασίας.

Η κατανομή εργασιών και καθηκόντων διευκολύνεται με την ανάθεση ρόλων. Οι επικρατέστεροι ρόλοι είναι: *ο συντονιστής, ο γραμματέας, ο εκπρόσωπος και ο φροντιστής. Ο φροντιστής ή υπεύθυνος έργου (timekeeper)* κρατά τον χρόνο ή/και να φροντίζει για το υλικό που είναι απαραίτητο στην ομάδα (Ματσαγγούρας, 2004, 78). Η Sherman (1994, 227) θεωρεί σημαντικό και τον ρόλο του *ελεγκτή συμμετοχής*, ο οποίος διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων· παροτρύνει τους συνεσταλμένους και αναχαιτίζει του παρορμητικούς.

Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές στην ομάδα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα «χαρακτηριστικά κύρους» που έχουν υιοθετήσει. «Χαρακτηριστικό κύρους» ονομάζουμε το στοιχείο που διαφοροποιεί και ιεραρχεί τα άτομα μέσα στην ομάδα (Cohen & Lotan, 1997). Θα λέγαμε πως υπάρχει μια προ-συμφωνημένη σχέση ιεραρχίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας, όπου ο καθένας νιώθει πως είναι καλύτερα όταν βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας. Τα χαρακτηριστικά κύρους μπορεί να αφορούν κοινωνικές διακρίσεις, όπως η εθνικότητα και το φύλο, ή μπορεί να αφορούν διακρίσεις σε σχολικές επιδόσεις. Για παράδειγμα, ένα χαρακτηριστικό κύρους είναι *η ικανότητα να επιλύει κάποιος με άνεση μαθηματικά προβλήματα*. Η αναγνώριση της ικανότητας του μαθητή πρέπει να γίνεται δημόσια, ώστε να την

ακούν και να την καταγράφουν οι συμμαθητές του. Στόχος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο το να βελτιώσει το αυτοσυναίσθημα ενός μαθητή, αλλά να τροποποιήσει τις προσδοκίες της ομάδας από αυτόν τον μαθητή (Cohen & Lotan, 1997). Αυτή η παρέμβαση διαφοροποιεί επί της ουσίας τη θέση του μαθητή στην ομάδα και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

γ) Εναλλακτική αξιολόγηση: Σε όλα τα στάδια εξηγούμε πάντα στους μαθητές ποιοι είναι οι στόχοι και τα κριτήρια αξιολόγησης. Δίνουμε πρωτοβουλίες, αφού τους καθοδηγούμε με σαφήνεια. Επαινούμε την προσπάθεια και αναφέρουμε ρητά εμείς οι εκπαιδευτικοί ποια είναι η συμβολή του κάθε μέλους της ομάδας. Κάθε μαθητής πρέπει να είναι ξεχωριστός για κάτι ξεχωριστό που μπορεί να προσφέρει. Γι' αυτό είναι σημαντικό οι ασκήσεις ελέγχου της προόδου να είναι ποικίλες, όχι μόνο γνωσιοκεντρικές, αλλά να απαιτούν και διαδικασίες και φαντασία και κρίση. Είναι απαραίτητο να αφιερώσουμε χρόνο για να ακούσουμε τις σκέψεις των μαθητών μας. Να κάνουμε πράξη ό,τι τους διδάσκουμε.

2.2.1. Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στα σχολικά βιβλία της Μελέτης του Περιβάλλοντος

Στα σχολικά βιβλία της ΜτΠ σε όλες τις τάξεις υιοθετείται η εργασία σε ομάδες. Από την Τρίτη τάξη όμως γίνεται πιο συστηματική και οργανωμένη αξιοποίηση της ΟΣ διδασκαλίας και μάθησης. Τα ομαδοσυνεργατικά σχήματα που επικρατούν στα σχολικά βιβλία της ΜτΠ είναι η συλλογική έρευνα, ο διάλογος και η διαλεκτική αντιπαράθεση με στοιχεία επιχειρηματολογίας.

Τα βιβλία της Τρίτης και της Τετάρτης τάξης περιλαμβάνουν έτοιμες δραστηριότητες για διαφορετικές μαθητικές ομάδες με τη μορφή καρτέλας. Συνήθως, στην καρτέλα κάθε ομάδας περιλαμβάνονται μια σειρά από έργα. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι, με τον προδιαμορφωμένο επιμερισμό του έργου, διευκολύνεται η θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας. Παρατίθεται παράδειγμα:



Παράδειγμα ΟΣ εργασίας από το βιβλίο μαθητή της Γ' τάξης (Κόκκοτας, κ.ά., 2006) σελ. 37

Η σημαντικότερη υποστήριξη στην ΟΣ διδασκαλία και μάθηση είναι ότι στην αξιολόγηση έχουν περιληφθεί ομαδικές και εταιρικές εργασίες, πράγμα που σημαίνει ότι μεταφέρεται βιωματικά στους μαθητές η αντίληψη ότι είναι εξίσου σημαντικές με τις ατομικές εργασίες και ότι τα προϊόντα συλλογικής μάθησης και εργασίας μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο αξιολόγησης, όπως ακριβώς και τα ατομικά. Δηλαδή, η εργασία σε ομάδες δεν αποτελεί μόνο διάλειμμα ευχάριστης δραστηριοποίησης, αλλά χρόνος απαιτητικής ακαδημαϊκής εργασίας (Κουλουμπαρίτη, 2007, 457).

Κάτι, πάντως, που δεν πρέπει να ξεχνάμε σε σχέση με την ΟΣ διδασκαλία και την αξιολόγηση είναι ότι, όχι μόνο η αριθμητική αποτίμηση (βαθμός), αλλά και η δημόσια, σαφής και συγκεκριμένη αναγνώριση της συμβολής ενός μαθητή αποτελεί αξιοσημείωτη μορφή «θετικής αξιολόγησης», γιατί ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να την αμελεί ή να υποβαθμίζει τον ρόλο της.

2.3. Η καθοδηγούμενη διερεύνηση στα σχολικά βιβλία της Μελέτης του Περιβάλλοντος

Η καθοδηγούμενη διερεύνηση αποτελεί πρόταση εναλλακτική της διερευνητικής μάθησης και επιχειρεί να εντάξει τη χρονοβόρα αυτή μέθοδο στις συμβάσεις και τους περιορισμούς που επιβάλλει η σχολική εργασία (Ματσαγγούρας, 1998). Στα σχολικά βιβλία της ΜτΠ η διερευνητική μέθοδος υιοθετείται από την Πρώτη Δημοτικού και περιλαμβάνει τρία βήματα: α) αρχικό αυθεντικό ερώτημα ή προβληματισμό (ερευνητικό πλαίσιο), β) δραστηριότητες κριτικής επεξεργασίας δεδομένων που σχετίζονται με το θέμα και γ) συμπέρασμα-καταληκτικό κείμενο. Το παράδειγμα προέρχεται από την ενότητα «Τι μας προσφέρει ο ήλιος;» από το βιβλίο της Πρώτης τάξης (βλ. Πλακίτση κ.ά., 2006, 47-48· Κουλουμπαρίτη, 2007, 450-451):

α) Αρχικό αυθεντικό ερώτημα «Τι μας προσφέρει ο ήλιος;», που προβληματίζει και προσδίδει ερευνητικό πλαίσιο.

β) Εργασίες που επεξεργάζονται βασικές έννοιες και ιδέες του θέματος, όπως είναι τα: «Ο ήλιος είναι απαραίτητος για τη ζωή. Μπορεί μερικές φορές να είναι και επικίνδυνος για την υγεία».

Οι εργασίες περιλαμβάνουν ανάγνωση και κατανόηση ιστορίας. Τη σύνθεση ιστορίας. Συζητήσεις επί βιωμάτων, απόψεων και αντιλήψεων σχετικά με το θέμα (ανάδειξη της προϋπάρχουσας γνώσης). Σχολιασμό εικόνων και παραδειγμάτων από τον καθημερινό βίο.

γ) Καταληκτικό κείμενο αναφοράς, το οποίο συγκεφαλαιώνει την ερευνητική εργασία. Το κείμενο περιλαμβάνει αρχές, δηλαδή, καθολικής ισχύος μη αμφισβητήσιμες αλήθειες. Για παράδειγμα, «Ο ήλιος φωτίζει και ζεσταίνει τη

γη, τα ζώα και τα φυτά. Είναι πολύ σημαντικός για τη ζωή μας, πρέπει όμως να προστατευόμαστε από αυτόν».

Αυτό είναι το επαγωγικό μοντέλο διερεύνησης ενός θέματος ή προβλήματος, το οποίο προσιδιάζει στο εποικοδομιστικό μοντέλο διδασκαλίας, διότι οικοδομεί την έρευνα στις προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και ιδέες των μαθητών. Σύμφωνα με το επαγωγικό μοντέλο, η έρευνα ξεκινά με ένα ερώτημα που προσκαλεί τους μαθητές να καταθέσουν τις προϋπάρχουσες ιδέες και απόψεις σχετικά με το θέμα. Στη συνέχεια, οι μαθητές, μέσα από συνεχή συναφή ερωτήματα διερευνητικής φύσεως, καταλήγουν σε δικά τους συμπεράσματα και γενικεύσεις (για περισσότερα, βλ. Κουλουμπαρίτση, 2007).

Βέβαια, κατά τη διεξαγωγή ερευνητικής εργασίας στη ΜτΠ αξιοποιείται ποικίλο διδακτικό υλικό και όχι μόνο το σχολικό βιβλίο. Επίσης, ο χώρος διεξαγωγής έρευνας δεν είναι πάντα ο σχολικός χώρος, αλλά και ο ευρύτερος περιβάλλον.

3. Η αξιολόγηση στα σχολικά βιβλία της Μελέτης του Περιβάλλοντος

3.1. Η αξιολόγηση του μαθητή στα πλαίσια των ευρύτερων επιδιώξεων της εκπαίδευσης

Η αξιολόγηση θεωρείται ως μία από τις κυριότερες συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελεί συστατικό μέρος της διδασκαλίας. Είναι μια συνεχής διαδικασία και, όπως η διδασκαλία που προκειμένου να υπηρετήσει ποικίλους στόχους πρέπει να υιοθετήσει ποικίλα διδακτικά μέσα και προσεγγίσεις, έτσι κι η αξιολόγηση οφείλει να διαθέτει ανάλογη πολυμορφία.

Ως αξιολόγηση του μαθητή ορίζεται η τεκμηριωμένη γνώμη που διαμορφώνεται για την επίδοση ενός μαθητή. Η απόφαση ή άποψη τεκμηριώνεται με στοιχεία, τα οποία αποδεικνύουν σε ποια έκταση και πόσο καλά η επίδοση του μαθητή είναι σύστοιχη με τους σκοπούς της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης (Airasian, 1996· Stiggins, 1997).

Η εφαρμοσμένη παιδαγωγική τονίζει την ανάγκη η αξιολόγηση να μην περιορίζεται μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά να επεκτείνεται και σε άλλους τομείς, όπως είναι οι δεξιότητες κριτικής σκέψης και επικοινωνίας. Το ίδιο θεωρεί και ο ν. 1566/85 στο άρθρο 1, όπου δηλώνεται ότι «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει 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 ζή-

σουν δημιουργικά». Με βάση τα παραπάνω, η αξιολόγηση οφείλει να αναφέρεται και σε τομείς όπως ο κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας και ο ψυχοκινητικός.

3.2. Η αξιολόγηση του μαθητή στα πλαίσια του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των Διδακτικών Βιβλίων

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., ΦΕΚ, 303/2003), η διαθεματική διδασκαλία δίνει έμφαση σε διδακτικούς στόχους που αποσκοπούν να αναπτύξουν:

Τη δηλωτική γνώση (γνώσεις και γνωσιακές δεξιότητες): Το τι γνωρίζουν οι μαθητές και πώς διαχειρίζονται τη γνώση; (κριτική σκέψη)

Τη διαδικαστική γνώση, στην οποία συγκαταλέγονται και οι μεταγνωστικές δεξιότητες (διαδικαστική γνώση και ψυχοκινητικός τομέας): Τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές με όσα γνωρίζουν; Πώς προσεγγίζουν τη γνώση;

Τη μάθηση μέσα από συμμετοχικές προσεγγίσεις (κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας): Πώς οργανώνεται η εργασία στη μαθητική ομάδα; Η δυναμική της ομάδας.

Η ποικιλία των στόχων υπαγορεύει την προώθηση πολλαπλών τρόπων αξιολόγησης, άρα η αξιολόγηση δεν μπορεί να παραμείνει καθηλωμένη στα ατομικά τεστ με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, αντιστοίχισης και συμπλήρωσης. Αν θέλουμε η διδασκαλία να κατατείνει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, πρέπει και η αξιολόγηση να αλλάξει προσανατολισμό. Για παράδειγμα, στον Πίνακα 2 παρατίθεται ρεπερτόριο από ερωτήσεις που αξιολογούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (Marzano & Pollock, 2001).

Πίνακας 2: Ερωτήσεις που αξιολογούν δεξιότητες κριτικής σκέψης

Αξιολόγηση της κριτικής σκέψης
Οι ερωτήσεις αξιολόγησης πρέπει να επιζητούν από τους μαθητές:
Να αξιολογήσουν: ένα επιχείρημα, μια απόφαση, ένα πείραμα...
Να εξηγήσουν: ένα φαινόμενο, ένα γεγονός, μια πράξη.
Να υποστηρίξουν: μια απόφαση, μια κρίση, μια άποψη...
Να διευκρινίσουν: μια τοποθέτηση, μια άποψη...
Να αναλύσουν: ένα πρόβλημα ή ένα επιχείρημα.
Να συγκρίνουν και να αντιπαραθέτουν: απόψεις, αξιολογικές κρίσεις ή αντικείμενα με τη χρήση κοινά αποφασισμένων κριτηρίων.

3.3. Μέθοδοι αξιολόγησης που υιοθετούν τα σχολικά βιβλία της Μελέτης του Περιβάλλοντος

Έχουμε ήδη τονίσει ότι η ΜτΠ εκτός από την απόκτηση βασικών γνώσεων αποσκοπεί να καλλιεργήσει στους μαθητές δεξιότητες κριτικής σκέψης, αυτοαξιολόγησης και αυτορρύθμισης, και κοινωνικές δεξιότητες, στάσεις, αξίες και ετοιμότητα για υπεύθυνη δράση και συνεργασία. Σε κάθε περίπτωση, η διαθεματικότητα και η φύση της ΜτΠ καλούν για εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης σε ποικίλους τομείς: γνωστικό, κριτικής σκέψης και μεταγνώσης και κοινωνικο-συναισθηματικό (βλ. ΦΕΚ 303/2003, 3744· Ellis, 2002). Τα νέα σχολικά βιβλία της ΜτΠ απευθύνονται σε όλους τους τομείς και συγκεκριμένα:

Στον γνωστικό τομέα, ο μαθητής καλείται να:

Σχολιάζει και να απαντά σε ερωτήσεις που σχετίζονται με το κείμενο αναφοράς του διδακτικού εγχειριδίου.

Διατυπώνει σε συνεχές κείμενο και με αξιοποίηση των διαθεματικών εννοιών και των ιδιαίτερων εννοιών της ΜτΠ επιχειρήματα για την υποστήριξη μιας γενίκευσης, για π.χ. «Έχουμε ανάγκη ο ένας τον άλλον, γι' αυτό ζούμε οργανωμένοι σε κοινότητες».

Συνοψίζει και να ανακεφαλαιώνει.

Στον τομέα της κριτικής σκέψης και της μεταγνώσης, ο μαθητής καλείται να:

1. Ταξινομεί με κριτήρια, να συγκρίνει, να διατυπώνει υποθέσεις, να καταλήγει σε συμπεράσματα, να αιτιολογεί και να επιχειρηματολογεί τεκμηριώνοντας με στοιχεία τα επιχειρήματα και τις απόψεις του.

2. Να αναρωτιέται και να ελέγχει τη διαδικασία με την οποία μαθαίνει –Αυτοαξιολόγηση. Να διατυπώνει αυτοερωτήσεις του τύπου:

– Τι μου έχει μείνει απ' όσα μελέτησα;

– Πώς έκανα τη μελέτη μου;

– Υπάρχει κάτι που με δυσκόλεψε;

Στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα ο κάθε μαθητής ή ανά μαθητική ομάδα οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν τα κύρια ερωτήματα:

– «Πώς συνεργαστήκαμε στην ομάδα;»

– «Πώς νιώθω; / Πώς νιώθουμε;»

– «Τι μπορούμε να κάνουμε για να συνεργαζόμαστε και να περνάμε καλύτερα;»

Επίσης, να υπενθυμίσουμε ότι τα νέα σχολικά βιβλία περιέχουν ασκήσεις τελικής αξιολόγησης, οι οποίες συμπληρώνονται με ομαδική εργασία.

4. Επίλογος

Στο βιβλιοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας που επικρατεί στη χώρα μας η εισαγωγή νέων βιβλίων μοιάζει να είναι η σπουδαιότερη παρέμβαση στη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία. Αναμφίβολα, είναι από τις πιο σημαντικές. Είναι, όμως, παιδαγωγικά η ουσιαστικότερη;

Για τη διδασκαλία και τη μάθηση στη Μελέτη του Περιβάλλοντος νέα σχολικά βιβλία και νέες διδακτικές προσεγγίσεις σημαίνει νέες προκλήσεις. Σημαίνει πρόκληση και πρόσκληση για περισσότερη ενεργοποίηση και εμπλοκή του μαθητή. Σημαίνει ευκαιρίες για δι-ατομική και δι-ομαδική αντιπαράθεση ιδεών, απόψεων, αντιλήψεων. Σημαίνει κατανόηση και απόκτηση βασικών γνώσεων. Σημαίνει χαρά για δημιουργία και για μάθηση. Αυτό ίσως να είναι και το μεγαλύτερο στοίχημα.

Στο παρόν υπογραμμίσαμε τις καινοτόμες αρετές των σχολικών βιβλίων της ΜτΠ. Αναμφίβολα, εκτός από τις αρετές που επισημάναμε, τα βιβλία αυτά παρουσιάζουν και αδυναμίες. Για παράδειγμα, από εκθέσεις των σχολικών συμβούλων της Κεντρικής Μακεδονίας, που κοινοποιήθηκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το καλοκαίρι του 2007, γνωρίζουμε ότι η πληθώρα της ύλης και των δραστηριοτήτων στα σχολικά βιβλία της ΜτΠ κυρίως της Πρώτης και της Τετάρτης Δημοτικού προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη όμως, στις ίδιες εκθέσεις υπάρχουν πολύ θετικά σχόλια για το σύνολο των σχολικών βιβλίων της ΜτΠ. Παράλληλα, στις ίδιες εκθέσεις μαθαίνουμε ότι η Μελέτη του Περιβάλλοντος ως γνωστικό αντικείμενο, ενώ κατέχει σημαντική θέση στο ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα, στην πράξη παραγκωνίζεται από τους εκπαιδευτικούς.

Αυτές οι πρώτες καταγραφές πρέπει να μας προβληματίσουν και να αντιληφθούμε ότι η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού υλικού είναι ζήτημα πολυπαραγοντικό. Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής αναρωτηθήκαμε παραπάνω αν η εισαγωγή των νέων σχολικών βιβλίων είναι όντως παιδαγωγικά η σημαντικότερη παρέμβαση. Κατά την άποψή μας, τέτοιοι προβληματισμοί πρέπει να απασχολήσουν όσους εμπλακούν με την αξιολόγηση των νέων σχολικών βιβλίων.

Βιβλιογραφία

- Βασιλοπούλου, Μ. (2000) *Ο Χάρτης Εννοιών ως Εργαλείο Μάθησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Ζαβιτσάνου, Γ. (2006) Από Μικροί στα Πράσινα. *ΟΙΚΟ* της Καθημερινής, 51, 32-33.
Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Αικ., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π. (2006) *Μελέτη του Περιβάλλοντος, Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Αικ., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη,

- Π., Πήλιουρας, Π. (2006) *Μελέτη του Περιβάλλοντος, Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κουλουμπάριτσι, Α.Χ. (2005) Εφαρμογή της Διαθεματικής Προσέγγισης στα Προγράμματα Σπουδών, στη Διδασκαλία και στα Σχολικά Βιβλία. *Νέα Παιδεία*, 116, 30-44.
- Κουλουμπάριτσι, Α.Χ. (2007) Πολυεγγραμματισμοί στη «Μελέτη του Περιβάλλοντος». Στο Ματσαγγούρας, Η.Γ. (επιμ.) *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλουμπάριτσι, Α.Χ., Μουρατιάν, Ζ. και ομάδα εκπαιδευτικών (2004) *Σχέδια Εργασίας στην Τάξη και στην Πράξη: Στόχος – Τρόπος – Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997) *Η Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1998) *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. & Κουλουμπάριτσι, Α.Χ. (1999) «Ένα Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Κριτικής Σκέψης: Θεωρητικές Αρχές και Εφαρμογές στην Παραγωγή του Γραπτού Λόγου». Στο περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, *Ψυχολογία*, 6(3): 299-326.
- Πλακίτσι, Αικ., Κοντογιάννη, Α., Σπυράτου Ειρ., Μανώλη, Β, Σταράκης, Ι. και Μπάλλα, Ε. (2006) *Μελέτη του Περιβάλλοντος, Α' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Airasian, P.W. (1996) *Assessment in the Classroom*. New York: MacGraw-Hill.
- Ausubel, D. (1968) *Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bennet, N. & Dunne, E. (1992) *Managing Classroom Groups*. Herts: Simon & Schuster.
- Cohen, E.G., Lotan, R. A. (1997) *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological theory in practice*. New York: Teachers College Press.
- Ellis, A.K. (2002) *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Erickson, H.L. (1998) *Concept-based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Johnson-Holubec, E. (1994) *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J. & Pollock, J.E. (2001) *Standards-Based Thinking and Reasoning Skills*. Costa, A.L. (επιμ.) *Developing Minds*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sherman, S.J. (1994) *Cooperative Learning and Science*. Στο Sharan, S (επιμ.) *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Connecticut: Greenwood Press.
- Stiggins, R.J. (1997) *Student-Centered Classroom Assessment*. New York. Simon & Schuster.

Το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών στο Ολοήμερο

Απόψεις και προτάσεις των μαθητών

Χρήστος Παναγιωτακόπουλος

Πανεπιστήμιο Πατρών

Πηνελόπη Φραντζή

4ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών

Χρήστος Τσαγγαρούλιας

Δημοτικό Σχολείο Στανροδρομίου

Άννα Φιλιππάτου

Δημοτικό Σχολείο Σανταμερίου

Εμμανουήλ Φυλλαδιτάκης

32ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών

Περίληψη

Σ' αυτή τη μελέτη χρησιμοποιήσαμε ένα τυχαίο δείγμα 273 μαθητών από 42 Ολοήμερα Σχολεία του νομού Αχαΐας προκειμένου να καταγράψουμε τις στάσεις και τις απόψεις τους για το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών, αλλά και το βαθμό επίτευξης των στόχων που τίθενται για τη διδασκαλία του μαθήματος. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου βοηθά τους μαθητές να εξοικειωθούν με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να τον χρησιμοποιούν ως εργαλείο επικοινωνίας κι αναζήτησης πληροφοριών. Τους βοηθά, επίσης, ώστε να αποκτούν ιδιαίτερες δεξιότητες στη χρήση προγραμμάτων και η διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό τις ιδιαίτερες

Ο κ. Χρήστος Παναγιωτακόπουλος είναι επίκουρος καθηγητής Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Η κα Πηνελόπη Φραντζή, ο κ. Χρήστος Τσαγγαρούλιας, η κα Άννα Φιλιππάτου και ο κ. Εμμανουήλ Φυλλαδιτάκης είναι Εκπαιδευτικοί στην Α/βάθμια Εκπαίδευση.

ανάγκες τους. Οι προτάσεις των μαθητών θα μπορούσε να ληφθούν υπόψη σ' ένα μελλοντικό σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα αυτό κατά την εισαγωγή του ως διδακτικού αντικειμένου στην πρωινή ζώνη. Από τα αποτελέσματα, τέλος, προέκυψε ότι ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου σε σχέση με το συγκεκριμένο μάθημα των Νέων Τεχνολογιών είναι ανταποδοτικός προς την οικογένεια και την κοινωνία.

Abstract

The purpose of this study was to investigate students' attitudes and opinions about the course of Computer Science and what percentage of the course's goals and objectives was attained. A random sample of 273 students coming from 42 Day-long public elementary schools in the region of Achaia, western Greece, was employed in this study. From the data analysis it resulted that the institution of Day-long School helps the students to familiarize their self with the basic operations of computer and also, to use the computer as a tool of communication and search of information. The students' sample argues that through the Day-long School they acquire particular skills in the use of software and, the course of New Technologies satisfies to a large extent their particular needs. Finally, from the results is obvious that the institution of Day-long School, concerning the course of New Technologies, is retributive to the family and to the society. The proposals of the students could be taken into consideration in a future planning of the curriculum for the course of New Technologies at the establishment of the lesson as instructive object in the morning time zone.

Λέξεις Κλειδιά: Νέες Τεχνολογίες, Ολοήμερο Σχολείο

Εισαγωγή

Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών σε πολλούς τομείς της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου επέβαλε τη διδασκαλία τους, ως θεωρητικού και πρακτικού συγχρόνως μαθήματος, στη Δευτεροβάθμια, αρχικά, και σταδιακά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Με τον όρο «σταδιακά» εννοούμε πως η διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν έχει ακόμα ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωινής ζώνης. Ως μάθημα το συναντάμε μόνο στο πλαίσιο του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου. Επομένως, η παρουσία του στο Δη-

μοτικό Σχολείο βρίσκεται ακόμα, θα λέγαμε, σε πειραματικό-πilotικό στάδιο.

Στο Δημοτικό Σχολείο φοιτά το σύνολο των νεαρών μελών της κοινωνίας και, άρα, των μελλοντικών πολιτών ενός κράτους, και επομένως κάθε καινοτομία και παρέμβαση στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά και να εξετάζεται και να αξιολογείται κατά τη διάρκεια εφαρμογής της, ώστε να γίνονται οι απαραίτητες κρίσεις και διορθωτικές αλλαγές. Οι διορθωτικές αυτές αλλαγές είναι απαραίτητες ώστε να περιοριστούν οι υπαρκτοί κίνδυνοι αρνητικών επιπτώσεων από τον ανεξέλεγκτο-εμπειρικό πειραματισμό σε τόσο μικρές και τρυφερές ηλικίες (Παπαδόπουλος, 1998). Έτσι, η εισαγωγή και διδασκαλία νέων αντικειμένων στην πρώτη και υποχρεωτική βαθμίδα της εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, ιδιαίτερα όταν βρίσκεται σε πειραματικό στάδιο.

Για τους παραπάνω λόγους, θεωρήσαμε χρήσιμη τη μελέτη των διαφορών παραμέτρων στη διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών στο Ολοήμερο Σχολείο τη χρονική αυτή στιγμή, κατά την οποία δεν έχει ακόμα πραγματοποιηθεί η εισαγωγή του μαθήματος στην πρωινή ζώνη. Το διάστημα αυτό της πειραματικής εφαρμογής είναι κατάλληλο για την επισήμανση των παραγόντων που εμποδίζουν την ομαλή και σωστή λειτουργία της διδασκαλίας του νέου διδακτικού αντικειμένου, καθώς και για την υπόδειξη τρόπων και μεθόδων που μπορεί να επιδράσουν θετικά στο βαθμό της ποιότητας της διδασκαλίας. Στη μελέτη αυτή οι επισημάνσεις και οι υποδείξεις γίνονται από τους εκπαιδευόμενους, δηλαδή τους μαθητές.

Έτσι, λοιπόν, στο πλαίσιο της ερευνητικής αυτής μελέτης θα επιδιώξουμε με τα ευρήματα που θα προκύψουν από την ανάλυση των δεδομένων και την ερμηνεία τους να εξαγάγουμε κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για την εξέλιξη της πορείας του νέου διδακτικού αντικειμένου.

Η θεσμοθέτηση και η εξέλιξη του Ολοήμερου Σχολείου

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται έντονες κοινωνικές αλλαγές, που έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών. Αυτές οι νέες κοινωνικές συνθήκες επιβάλλουν διεύρυνση του ρόλου της εκπαίδευσης και του ρόλου του σχολείου. Η οικογένεια της σημερινής εποχής είναι διαφορετική από αυτήν του παρελθόντος, γιατί έχουν μεταβληθεί οι κοινωνικές συνθήκες. Η βιομηχανοποίηση της κοινωνίας και η αύξηση του κόστους ζωής οδήγησαν πολλές γυναίκες στην αγορά εργασίας (Βεργίδης, 1998). Η ενασχόληση όμως της γυναίκας με την επαγγελματική εργασία άλλαξε τη ροή της καθημερινής ζωής, έχοντας άμεσο αντίκτυπο και στην

ανατροφή των παιδιών. Επιπλέον, επειδή δε συμπίπτει το ωράριο εργασίας με τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, εγείρονται και ζητήματα ασφάλειας και απασχόλησης των παιδιών για το χρονικό διάστημα πριν και μετά τη λήξη του σχολικού προγράμματος.

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Πυργιωτάκης, 2002), ένας μεγάλος αριθμός μαθητών αναγκάζονται να μείνουν μόνοι στο σπίτι κι ένας εξίσου μεγάλος αριθμός να μένουν με μεγαλύτερα αδέρφια κατά το χρονικό διάστημα που οι γονείς τους εργάζονται. Μετά από αυτές τις διαπιστώσεις, η οργανωμένη πολιτεία με θεσμοθετημένες ρυθμίσεις είχε χρέος να στηρίξει τη σημερινή οικογένεια μέσα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό γίνεσθαι και να τη συνδράμει στο δύσκολο έργο της ανατροφής κι εκπαίδευσης.

Το Ολοήμερο Σχολείο έρχεται ν' απαντήσει σ' αυτή την ανάγκη για προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ιδιαιτερότητες και στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Πηγάζει από την αναγκαιότητα της σύγχρονης κοινωνικής δυναμικής που αναγνωρίζει το ρόλο του σχολείου ως κυρίαρχου στην προσπάθεια ομαλής ένταξης των παιδιών κι αυριανών πολιτών στην κοινωνία. Η φιλοσοφία του και η προοπτική δεν αποσκοπεί σε μια αλλαγή ποσοτικής φύσης, με τη δημιουργία ενός νέου τύπου –αυτόνομου απογευματινού– σχολείου, αλλά στην ουσιαστική μετεξέλιξη της δομής του εκπαιδευτικού μας συστήματος με κύριες ορίζουσες την αλλαγή της ποιοτικής διάστασης της προσφερόμενης γνώσης, την αναδόμηση όλης της σχολικής ζωής και την υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων προσέγγισης της γνώσης.

Η ίδρυση των Ολοήμερων Δημοτικών θεσπίστηκε με το νόμο 2525/1997 και κατά το σχολικό έτος 1998-1999 ιδρύθηκαν 1.000 «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία – Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου». Κατά την επόμενη σχολική χρονιά, 1999-2000, ο αριθμός αυτών των σχολείων έφτασε τα 2.020. Την ίδια σχολική χρονιά (1999-2000) ξεκίνησε η λειτουργία 28 πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Από τη σχολική χρονιά 2002-2003 το πρόγραμμα του Ολοήμερου εμπλουτίστηκε και με επιπρόσθετα διδακτικά αντικείμενα και δραστηριότητες, καθώς και με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Κατά τη σχολική χρονιά 2004-2005 τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία που λειτουργήσαν σ' ολόκληρη την Ελλάδα έφτασαν τα 5.500.

Στο νομό Αχαΐας κατά το έτος 2005-2006 τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία έφτασαν τα 115. Από τους 18.891 μαθητές των σχολείων της Διεύθυνσης φοίτησαν τελικά σε αυτά 3.216 (17,02%) μαθητές. Τα εν λόγω Ολοήμερα υποστηρίχθηκαν από 126 εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης του νομού Αχαΐας, τα πιο «αγαπημένα» διδακτικά αντικείμενα ενεργής απασχόλησης, όπως αυτά δηλώθηκαν από τους μαθητές, είναι ο Αθλητισμός (53 τμήματα), τα Αγγλικά (36 τμήματα), οι Νέες

Τεχνολογίες (31 τμήματα) και τα Εικαστικά (26 τμήματα). Ο αριθμός των μαθητών φαίνεται στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 1) ανά τάξη:

Πίνακας 1: Αριθμός μαθητών Ολοήμερων τμημάτων ανά τάξη (2005-2006) στο Ν. Αχαΐας

Τάξη	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
Αριθμός μαθητών	622	698	570	497	450	379

(Πηγή: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης Ν. Αχαΐας)

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο Ολοήμερο Σχολείο

Είναι πια συνείδηση όλων ότι ζούμε σε μια εποχή κατά την οποία οι νέες τεχνολογίες έχουν εισχωρήσει σ' όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής κι επηρεάζουν την κοινωνία. Μπροστά σ' αυτή την πραγματικότητα, η εκπαίδευση δεν μπορεί να μείνει αποστασιοποιημένη. Οι ίδιες οι συνθήκες «της κοινωνίας της γνώσης» επιβάλλουν την ανάγκη αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ανθρώπου και στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Κόμης, 2002).

Έρευνες των τελευταίων δεκαετιών (Μικρόπουλος, 2000, Δαπόντες, 2002) έδειξαν πως η χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας κι επικοινωνίας στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία νέων μορφών διδασκαλίας, οδηγώντας τους μαθητές σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης. Για να πραγματοποιηθεί όμως μια ανάλογη παιδαγωγική πρακτική, θα πρέπει οι Νέες Τεχνολογίες να δημιουργούν τις συνθήκες για ενεργητική συμμετοχή, διερεύνηση, ομαδική εργασία, επικοινωνία κι όχι μηχανική απομνημόνευση (Δαπόντες, 2002).

Πρέπει να γίνει σαφές ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δεν μπορεί να υποκαταστήσει το δάσκαλο και πως η ένταξή του στις μαθησιακές διαδικασίες είναι ενισχυτική κι όχι ανταγωνιστική (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2006). Πρέπει να αντιμετωπιστεί ως ένα σύγχρονο και συναρπαστικό μέσο το οποίο φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον ίδιο το μαθητή, αναδιατάσσοντας τις σχέσεις που διέπουν τους πόλους του παιδαγωγικού τριγώνου (Μακράκης, 2000). Καθοριστικής συμβολής σ' αυτό είναι η παραγωγή και χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού ως μαθησιακού εργαλείου. Ίσως σε όχι μεγάλο χρονικό διάστημα από τώρα να μιλούμε για σχολικές «βιβλιοθήκες» εκπαιδευτικού λογισμικού. Όμως σήμερα, δυστυχώς, η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα

των Νέων Τεχνολογιών στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία δεν έχουν υποστηρικτικό υλικό (Φραντζή κ.ά., 2006).

Μια άλλη δυνατότητα που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες είναι η περιήγηση στον παγκόσμιο ιστό (World Wide Web) και η επικοινωνία με τη χρήση του Internet. Με τη δημιουργία ιστοσελίδων, με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, με την τηλεδιάσκεψη και με άλλα μέσα στηριγμένα στο Internet μπορούν εύκολα οι μαθητές να επικοινωνούν με συμμαθητές τους, να προβάλλουν τις εργασίες τους και ν' ανταλλάσσουν εμπειρίες, αποκτώντας έτσι ισχυρά μαθησιακά κίνητρα.

Η χρήση όμως των υπολογιστών και γενικότερα των τεχνολογιών πληροφορίας κι επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιορίζεται στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο –δε διδάσκεται καθόλου στην πρωινή ζώνη–, αλλά κι εκεί με ελάχιστες δυνατότητες.

Το μάθημα αυτό, το οποίο αποτελεί και το αντικείμενο της μελέτης μας, έχει περιληφθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου από το σχολικό έτος 2002-2003 και διδάσκεται επί 2 ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη. Από το σχολικό έτος 2003-2004 αναφέρεται πια ως «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» (Παπαργυρίου, 2004).

Σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ (2002), «Σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού-διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων, με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού, και ιδιαίτερα ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης. Σε καμία περίπτωση δε νοείται η διδασκαλία της Πληροφορικής ως γνωστικού αντικειμένου (λαμβανομένου, επιπλέον, υπόψη ότι δε διατίθεται χρόνος στο αντίστοιχο ωρολόγιο πρόγραμμα). Σκοπός είναι ο μαθητής να μαθαίνει με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας παρά για τη χρήση τους».

Ιδιαίτερης προσοχής χρήζει η τελευταία πρόταση: «Σκοπός είναι ο μαθητής να μαθαίνει με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας παρά για τη χρήση τους». Καθίσταται προφανές ότι η χρήση του υπολογιστή δεν είναι αυτοσκοπός. Εκείνο που ενδιαφέρει από παιδαγωγικής άποψης είναι ν' αναπτυχθούν εκείνες οι ικανότητες που θα καταστήσουν το μαθητή ικανό να αξιοποιεί χρηστικά και για δική του διευκόλυνση τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες. Δε θα πρέπει, λοιπόν, η εισαγωγή της Πληροφορικής να περιοριστεί στην απόκτηση δεξιοτήτων και μόνο από τους μαθητές. Πρέπει να ασκηθούν οι μαθητές ώστε ν' αντιμετωπίζουν

τον υπολογιστή ως ένα μέσο που μπορεί ν' αποτελέσει εναλλακτική πηγή γνώσεων κι απόκτησης πληροφοριών (Παπαργυρίου, 2004).

Σκοπός της μελέτης και ερευνητικά ερωτήματα

Το ζήτημα της αξιοποίησης της εισαγωγής της Πληροφορικής στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει επιστημονικές, κοινωνικοπολιτικές και πρακτικές διαστάσεις. Ο υπολογιστής είναι εργαλείο ικανό να βοηθήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρέπει ν' αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος και συστατικό της καθημερινής σχολικής ζωής. Όμως, για να ενσωματωθεί οποιαδήποτε τεχνολογία στη σχολική ζωή, πρέπει να υπάρχουν προσαρμοσμένοι παιδαγωγικοί στόχοι για τη χρήση της. Είναι επιτακτική ανάγκη οι μαθητές μας να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Κολιάδης, 2002) και ν' αγαπούν τη μάθηση, γιατί θα ζήσουν σ' έναν κόσμο που αλλάζει γρήγορα και απαιτεί συνεχή και διά βίου εκπαίδευση, επιμόρφωση και κατάρτιση. Αναλογιζόμενοι την αναμφισβήτητη σημασία των όσων αναφέραμε για την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, θελήσαμε να διερευνήσουμε κατά πόσο *οι σκοποί και οι στόχοι που τίθενται για τη διδασκαλία των Νέων Τεχνολογιών στο Ολοήμερο Σχολείο επιτυγχάνονται*. Δηλαδή, στη μελέτη αυτή ερευνούμε κατά πόσο:

Οι μαθητές εξοικειώνονται με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή.

Οι μαθητές χρησιμοποιούν τους υπολογιστές ως εργαλεία επικοινωνίας κι αναζήτησης πληροφοριών.

Οι μαθητές αποκτούν ιδιαίτερες δεξιότητες στη χρήση προγραμμάτων.

Η διδασκαλία των Νέων Τεχνολογιών ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Η διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών εξυπηρετεί την εξοικονόμηση χρηματικών πόρων στην οικογένεια.

Από την παράθεση και την ανάλυση των δεδομένων θα δοθούν απαντήσεις σε όλα τα προηγούμενα ερευνητικά ερωτήματα.

Μεθοδολογία

Τα δεδομένα της έρευνας προήλθαν από Ολοήμερα Σχολεία του νομού Αχαΐας (εξαιρουμένης της περιφέρειας Καλαβρύτων) στα οποία διδάσκεται το γνωστικό αντικείμενο «Νέες Τεχνολογίες». Παρά το γεγονός ότι το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Ολοήμερου, η

ερευνητική ομάδα επέλεξε τους μαθητές μόνο των τριών μεγάλων τάξεων (Δ', Ε', ΣΤ'), ώστε να υπάρξει καλύτερη συνεργασία των ερευνητών με τους μαθητές και αξιοπίστη συλλογή δεδομένων. Έτσι, με απλή τυχαία δειγματοληψία (Παρασκευόπουλος, 1993) μεταξύ των 92 Ολοήμερων Σχολείων στα οποία υπήρχε ως μάθημα αυτό των Νέων Τεχνολογιών, ελήφθη ένα δείγμα 282 μαθητών από 42 σχολεία. Τελικά, το δείγμα αποτέλεσαν 273 μαθητές (20,58% του πληθυσμού), αφού 9 από αυτούς, για διάφορους λόγους, δε συμμετείχαν στην έρευνα.

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα από το Δεκέμβριο του 2005 μέχρι το Φεβρουάριο του 2006. Η έναρξη της έρευνας επιλέχθηκε να γίνει σε χρονική περίοδο κατά την οποία είχε περάσει ικανοποιητικός χρόνος από την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών της Πληροφορικής στις θέσεις των Ολοήμερων και είχαν ολοκληρωθεί αρκετά μαθήματα, ώστε α) να έχουν σχηματίσει άποψη οι μαθητές για το μάθημα και τους εκπαιδευτικούς και β) να έχουν εγκλιματιστεί οι εκπαιδευτικοί στην ενδεχομένως νέα γι' αυτούς εργασιακή πραγματικότητα.

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα δομημένο ερωτηματολόγιο (Παρασκευόπουλος, 1993). Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου κάλυψε χρονικά ένα μεγάλο τμήμα της ερευνητικής προσπάθειας. Το μέσο συλλογής στηρίχθηκε ως ένα βαθμό σε προηγούμενες έρευνες, όπως των Brosnan & Lee (1998), SITEsm2 (2000), Παναγιωτακόπουλου κ.ά. (2005), και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Πριν από την κυρίως έρευνα έγινε πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου σε μικρό αριθμό μαθητών (7), οι οποίοι ακολούθως εξαιρέθηκαν από αυτήν. Έτσι, δόθηκε η ευκαιρία στην ερευνητική ομάδα να διαπιστώσει το βαθμό λειτουργικότητας και καταλληλότητας του μέσου συλλογής των δεδομένων και, όπου ήταν αναγκαίο, να κάνει τις κατάλληλες διορθωτικές παρεμβάσεις.

Με το μέσο συλλογής, ο στόχος της ερευνητικής ομάδας ήταν η συλλογή στοιχείων που αφορούσαν κυρίως: *τάξη και φύλο μαθητή, χώρα καταγωγής γονέων, επάγγελμα πατέρα και μητέρας, ύπαρξη υπολογιστή στο σπίτι, παρακολούθηση μαθημάτων για υπολογιστές εκτός σχολείου, γνώσεις χειρισμού υπολογιστών και εφαρμογών πριν και μετά τη φοίτηση στο Ολοήμερο και προτάσεις για τη βελτίωση του μαθήματος.*

Στις κλειστές ερωτήσεις οι απαντήσεις ήταν δυνατόν να δοθούν στον ονομαστική κλίμακα τύπου «Ναι-Όχι» και στην τακτική πεντάβαθμη κλίμακα Likert με διαβαθμίσεις «καθόλου», «λίγο», «μέτρια», «πολύ», «πάρα πολύ».

Εκτός από τις κλειστές ερωτήσεις, στο μέσο συλλογής υπήρχαν και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν από τους ερευνητές ομαδοποιημένες σε κατηγορίες (Bogdan & Bilken, 1982), καλύπτοντας το εύρος των περιπτώσεων που είχαν καταγραφεί.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε κάθε σχολείο αφού προηγήθηκε μια τηλεφωνική επικοινωνία με το διευθυντή κάθε Δημοτικού και στη συνέχεια με τον εκπαιδευτικό της Πληροφορικής στο Ολοήμερο, ώστε να οριστεί η ημερομηνία και η μεσημεριανή ώρα συνάντησης σε κάθε σχολείο.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν με τις απαραίτητες διευκρινίσεις δύο μελών (κάθε φορά) της ερευνητικής ομάδας και συγκεντρώθηκαν εκείνη τη στιγμή. Να σημειώσουμε ότι υπήρξε ένα μικρό ποσοστό απουσιών των μαθητών από το Ολοήμερο κατά την ημέρα της επίσκεψης της ερευνητικής ομάδας, τους οποίους όμως σχεδόν στο σύνολό τους συναντούσαμε σε επόμενη επίσκεψή μας στο ίδιο σχολείο.

Ευρήματα και συζήτηση

Ελέγχοντας τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη και τη γεωγραφική κατανομή των 42 Ολοήμερων Σχολείων από τα οποία ελήφθη το δείγμα της έρευνάς μας, διαπιστώσαμε ότι τα πιο πολυπληθή τμήματα στο μάθημα των Νέων Τεχνολογιών του Ολοήμερου Σχολείου υπάρχουν στη μητροπολιτική περιοχή σε σύγκριση με τις αγροτικές περιοχές.

➤ *Κατανομή μαθητών ανά τάξη, φύλο και χώρα προέλευσης γονέων*
Η κατανομή των μαθητών του δείγματος ανά τάξη έχει ως εξής (Πίνακ. 2):

Πίνακας 2: *Η κατανομή των μαθητών του δείγματος ανά τάξη*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Δ' τάξη	105	38,46
Ε' τάξη	96	35,17
ΣΤ' τάξη	70	25,64
Δεν απάντησαν:	2	0,73
Σύνολο:	273	100,00

Διερευνώντας το πλήθος των μαθητών που συμμετέχουν στο μάθημα της Πληροφορικής στο Ολοήμερο σε σχέση με το φύλο, διαπιστώνουμε ότι και τα δύο φύλα δείχνουν ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο μάθημα, με μια μικρή υπεροχή των αγοριών (145 αγόρια – 53,11%) έναντι των κοριτσιών (128 κορίτσια – 46,89%). Δε διαπιστώθηκε, ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά.

Και οι δύο γονείς των μαθητών του δείγματος είναι στην πλειοψηφία τους Έλληνες (224 μαθητές – 82,05%). Μικρός αριθμός μαθητών (33 μαθητές – 12,09%) έχει Έλληνα πατέρα και αλλοδαπή μητέρα, ενώ ακόμα μικρότερος αριθμός (2 μαθητές – 0,73%) έχει πατέρα αλλοδαπό και Ελληνίδα μητέρα.

➤ *Εργασιακή κατάσταση οικογενειών δείγματος*

Προσπαθώντας να διερευνήσουμε την εργασιακή κατάσταση των οικογενειών των μαθητών του δείγματος προκειμένου να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα για το προφίλ των μαθητών, με βάση την κλίμακα των επαγγελμάτων της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (1994) καταλήξαμε στα επόμενα ευρήματα (Πίνακας 3):

Πίνακας 3: Τα επαγγέλματα των γονέων των μαθητών του δείγματος

Επάγγελμα	Πατέρα		Μητέρας	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Ειδικευμένοι τεχνίτες	81	29,67	4	1,47
Ειδικευμένοι γεωργοί	30	10,99	8	2,94
Διευθυντικά στελέχη	29	10,62	10	3,66
Παροχή Υπηρεσιών – Οικιακά	26	9,52	130	47,62
Χειριστές Μηχανημάτων	24	8,79	–	–
Υπάλληλοι Γραφείου	22	8,06	29	10,62
Επιστημονικά Επαγγέλματα	19	6,96	23	8,42
Τεχνολόγοι	19	6,96	22	8,06
Ανειδίκευτοι εργάτες	16	5,86	37	13,55
Ένοπλες Δυνάμεις	1	0,37	–	–
Δεν απάντησαν:	6	2,20	10	3,66
Σύνολο:	273	100,00	273	100,00

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3, από τους πατέρες οι 81 (29,67%) είναι «ειδικευμένοι τεχνίτες», με μεγάλη ποσοστιαία διαφορά από τα υπόλοιπα επαγγέλματα. Αμέσως επόμενο ποσοστό είναι αυτό των «ειδικευμένων γεωργών», που κατέχουν ποσοστό 10,99%. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό που κατέχει η κατηγορία «διευθυντικά στελέχη», το οποίο βρίσκεται στο ποσοστό του 10,62%.

Σε σχέση τώρα με το επάγγελμα της μητέρας, σχεδόν οι μισές μητέρες (47,62%) ασχολούνται με «οικιακά» (103) και «παροχή υπηρεσιών» (27). Ένα μεγάλο ποσοστό των μητέρων (13,55%) κατέχουν θέσεις «ανειδίκευτων

εργατριών». Το 10,62% είναι «υπάλληλοι γραφείου». Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (8,42%) των μητέρων ασκούν «επιστημονικά επαγγέλματα», ενώ παρατηρείται το ποσοστό του 8,42% σε επαγγέλματα «τεχνολόγων». Ακόμα πιο σπάνια είναι για τις μητέρες τα επαγγέλματα των «διευθυντικών στελεχών», με ποσοστό 3,66%.

Τα ποσοστά του Πίνακα 3 είναι ενδεικτικά για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών του δείγματος που παρακολουθούν το Ολοήμερο Σχολείο. Δε δίνουν όμως τη δυνατότητα να υποστηρίξει κανείς ότι αυτό αποτελεί σχολείο «φύλαξης» μαθητών. Αντίθετα, όπως φαίνεται και από τα υπόλοιπα ευρήματα, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να απασχοληθούν δημιουργικά και να προσεγγίσουν νέα γνωστικά αντικείμενα.

➤ *Ύπαρξη υπολογιστή στο σπίτι*

Στην ερώτηση που αφορούσε την ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή στο σπίτι, 127 (46,52%) από αυτούς απάντησαν καταφατικά, 145 μαθητές (53,11%) δήλωσαν ότι δε διαθέτουν υπολογιστή, ενώ 1 (0,37%) δεν απάντησε. Όπως φαίνεται, αρκετοί γονείς, είτε γιατί οι εργασιακές συνθήκες των ιδίων το απαιτούν είτε γιατί θέλουν να προλάβουν τις εξελίξεις και να εφοδιάσουν τα παιδιά τους με όλες τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία και η αγορά εργασίας, έχουν φροντίσει να αγοράσουν ένα υπολογιστικό σύστημα στο σπίτι.

➤ *Παρακολούθηση μαθημάτων υπολογιστή σε ιδιωτικά κέντρα σπουδών*

Ερευνώντας το προφίλ των μαθητών του δείγματος, θελήσαμε να διαπιστώσουμε αν αυτοί παρακολουθούν μαθήματα υπολογιστών εκτός σχολείου, σε ιδιωτικά κέντρα εκμάθησης Πληροφορικής. Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι μόνο 36 μαθητές (13,19%) από το δείγμα παρακολουθούν εξωσχολικά μαθήματα Πληροφορικής. Από το παραπάνω μπορεί να υποθέσει κανείς ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων περιμένουν από το Ολοήμερο Σχολείο να εφοδιάσει τα παιδιά τους με δεξιότητες στη χρήση των υπολογιστών.

➤ *Προσέλευση μαθητών από το μάθημα των υπολογιστών του Ολοήμερου*

Σε σχετική ερώτηση που αφορούσε το αν, κατά τη γνώμη τους, το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών είναι βαρετό ή όχι, το αποτέλεσμα των απαντήσεων ήταν εκπληκτικό, παρά το γεγονός ότι η ερώτηση διατυπώθηκε έτσι ώστε να μην ευνοήσει την άκριτη καταφατική απάντηση:

267 από τους μαθητές (97,80%) απάντησαν αρνητικά,

3 (1,10%) απάντησαν καταφατικά, ενώ

3 (1,10%) δεν απάντησαν.

Τα προηγούμενα ευρήματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού υποδηλώνουν ότι οι μαθητές δείχνουν να αποδέχονται αλλά και να προσελκύονται από το μάθημα σε πολύ σημαντικό βαθμό. Έτσι, λοιπόν, η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στο Ολοήμερο δε φαίνεται να προσκρούει στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Όπως έχει παρατηρηθεί σε σχετικές έρευνες, τα παιδιά προσαρμόζονται πάρα πολύ γρήγορα στη χρήση του υπολογιστή (Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2003), και μάλιστα, όπως υποστηρίζει ο Papert, «τα παιδιά μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές αριστοτεχνικά και η μάθηση της χρήσης των υπολογιστών μπορεί να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οτιδήποτε άλλο» (Papert, 1991).

➤ *Ένταξη του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών στην πρωινή ζώνη*

Σε επόμενη ερώτηση ζητήσαμε από τους μαθητές να μας απαντήσουν στο κατά πόσο επιθυμούν να ενταχθεί το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών και στην πρωινή ζώνη. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων έχουν ως εξής:

256 από τους μαθητές (93,77%) απάντησαν καταφατικά,

13 (4,76%) απάντησαν αρνητικά, ενώ

4 (1,47%) δεν απάντησαν.

Με πιο λεπτομερή ανάλυση παρατηρήθηκε ότι 100 (95,23%) από τους μαθητές της Δ' τάξης, 88 (91,67%) από τους μαθητές της Ε' τάξης και 67 (95,71%) από τους μαθητές της ΣΤ' τάξης επιθυμούν την ένταξη του μαθήματος των υπολογιστών και στην πρωινή ζώνη. Αυτά τα σημαντικά ποσοστά δείχνουν τη θετική στάση που έχουν οι μαθητές για τις Νέες Τεχνολογίες. Θα λέγαμε, λοιπόν, πως εδώ επιβεβαιώνεται η άποψη του Papert (1991) ότι οι Νέες Τεχνολογίες προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν σκέψεις και ιδέες και υποστηρίζουν τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης μέσα από περιβάλλοντα μάθησης που δίνουν ευκαιρίες προβληματισμού και πειραματισμού.

➤ *Χρήση εφαρμογών πριν και μετά την εγγραφή στο Ολοήμερο*

Θέλοντας να ερευνήσουμε το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών στο Ολοήμερο (σε ποσοτικό επίπεδο), ζητήσαμε να μας απαντήσουν ποια προγράμματα γνώριζαν να χειρίζονται πριν από τη φοίτησή τους στο Ολοήμερο, και αφού εγγράφηκαν και φοιτούν σ' αυτό. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής (Πίνακας 4):

Πίνακας 4: Τα προγράμματα που γνώριζε να χειρίζεται το δείγμα πριν και μετά την εγγραφή και φοίτηση στο Ολοήμερο

Προγράμματα	Πριν	Μετά
Ψυχαγωγίας-παιχνιδιού	203 (74,36%)	248 (90,84%)
Επεξεργασία κειμένου (Microsoft Word)	145 (53,11%)	215 (78,76%)
Εκπαιδευτικά προγράμματα	67 (24,54%)	136 (49,82%)
Internet, E-mail	57 (20,88%)	94 (34,43%)
Άλλα προγράμματα	26 (9,52%)	31 (11,35%)
Τίποτα	4 (1,47%)	1 (0,37%)

➤ *Χρήση προγραμμάτων ψυχαγωγίας και παιχνιδιού*

Όπως βλέπουμε από τον Πίνακα 4, οι περισσότεροι μαθητές (74,36%) ασχολούνταν με προγράμματα «ψυχαγωγίας και παιχνιδιού» πριν παρακολουθήσουν το Ολοήμερο. Ίσως ο υπολογιστής στο σπίτι να βοηθά σ' αυτό, παίζοντας το ρόλο ενός ακόμα παιχνιδιού παρά έναν καθαρά εκπαιδευτικό ρόλο. Το ποσοστό αυτό αυξήθηκε αρκετά μετά την εγγραφή και φοίτηση στο Ολοήμερο Σχολείο. Εστιάζοντας στη χρήση των προγραμμάτων ψυχαγωγίας-παιχνιδιού, και ιδιαίτερα στις μεταβολές ανά τάξη πριν και μετά την εγγραφή των μαθητών στο Ολοήμερο, διαπιστώσαμε τα εξής (Πίνακας 5):

Πίνακας 5: Συχνότητες και ποσοστά των μαθητών ανά τάξη που χρησιμοποιούσαν προγράμματα ψυχαγωγίας-παιχνιδιού πριν και μετά την εγγραφή τους στο Ολοήμερο

	Πριν	Μετά
Δ' τάξη	76 (72,38%)	96 (91,43%)
Ε' τάξη	70 (72,92%)	88 (91,67%)
ΣΤ' τάξη	57 (81,43%)	63 (90,00%)
Σύνολο	203 (74,35%)	247 (90,48%)

Το σημαντικό που προκύπτει από τον Πίνακα 5 είναι ότι μετά την εγγραφή στο Ολοήμερο υπάρχει αύξηση χρήσης των συγκεκριμένων προγραμμάτων από τους μαθητές κάθε τάξης ξεχωριστά, και ιδιαίτερα από αυτούς της Δ' τάξης. Το γεγονός αυτό πρέπει να μας προβληματίσει ως προς το γενικότερο άξονα: *περιεχόμενο της διδασκαλίας της Πληροφορικής στο Ολοήμερο*.

Σε σχέση με το φύλο, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι σε πολύ υψηλά ποσοστά τόσο τα αγόρια (78,47%) όσο και τα κορίτσια (71,65%) ασχολούνταν με προγράμματα ψυχαγωγίας-παιχνιδιού πριν από τη φοίτησή τους στο Ολοήμερο. Μετά την εγγραφή τους, τα ποσοστά μεταβλήθηκαν σε 95,14% για τα αγόρια και 87,40% για τα κορίτσια. Ωστόσο, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο στη χρήση προγραμμάτων ψυχαγωγίας-παιχνιδιού πριν ή μετά την εγγραφή των μαθητών του δείγματος στο Ολοήμερο.

➤ *Χρήση προγράμματος επεξεργασίας κειμένου*

Ένα επίσης μεγάλο μέρος του δείγματος (145 μαθητές – 53,11%) γνώριζε το χειρισμό του προγράμματος «επεξεργασία κειμένου» (Microsoft Word) πριν από την εγγραφή του στο Ολοήμερο. Εδώ είναι φανερό ότι οι μαθητές του δείγματός μας, μολονότι απάντησαν ότι δεν έχουν όλοι υπολογιστή στο σπίτι, γνωρίζουν επεξεργασία κειμένου. Όπως φαίνεται, ο υπολογιστής είναι ένα τόσο ελκυστικό μηχανήμα, που οι μαθητές αναζητούν την επαφή μαζί του ίσως σε συγγενικά ή φιλικά σπίτια τα οποία διαθέτουν υπολογιστή. Και το ποσοστό αυτό αυξήθηκε αρκετά μετά την εγγραφή και φοίτηση στο Ολοήμερο Σχολείο (215 μαθητές – 78,76%). Πιο συγκεκριμένα:

Για την Δ' τάξη: από 53 μαθητές (50,48%) αυξήθηκαν σε 81 (77,14%).

Για την Ε' τάξη: από 48 μαθητές (50,00%) αυξήθηκαν σε 75 (78,13%).

Για την ΣΤ' τάξη: από 44 μαθητές (62,86%) αυξήθηκαν σε 59 (84,29%).

Σε κάθε περίπτωση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φύλου.

➤ *Χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*

Ένα σημαντικό ποσοστό (75,46%) των μαθητών δήλωσε ότι δεν έχει ασχοληθεί πριν από την εγγραφή του στο Ολοήμερο με εκπαιδευτικά προγράμματα. Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της τάξης με τη χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους μαθητές πριν από την εγγραφή τους στο Ολοήμερο ($\chi^2=8,037$, $p<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη, τόσο περισσότερο αυξάνει το ποσοστό των μαθητών που χρησιμοποιούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα πριν από τη φοίτησή τους στο Ολοήμερο. Αυτό δικαιολογείται από την αλλαγή των ενδιαφερόντων των μαθητών (από παιγνιώδη σε εκπαιδευτικά) όσο αυξάνει η ηλικία τους και από την αναζήτηση ολοένα και πιο δημιουργικών θεμάτων απασχόλησης.

Εστιάζοντας στη χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, και ιδιαίτερα στις μεταβολές ανά τάξη πριν και μετά την εγγραφή των μαθητών στο Ολοήμερο, διαπιστώσαμε τα εξής (Πίνακας 6):

Πίνακας 6: Συχνότητες και ποσοστά των μαθητών ανά τάξη που χρησιμοποιούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα πριν και μετά την εγγραφή τους στο Ολοήμερο

	Πριν	Μετά
Δ' τάξη	20 (19,61%)	49 (46,67%)
Ε' τάξη	21 (21,88%)	45 (46,88%)
ΣΤ' τάξη	26 (37,14%)	41 (58,57%)
Σύνολο	67 (24,54%)	135 (49,45%)

Όπως φαίνεται στο σύνολο από τον Πίνακα 4 αλλά και ανά τάξη από τον Πίνακα 6, παρατηρείται πολύ μεγάλη αύξηση στη χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μετά την εγγραφή και φοίτηση των μαθητών του δείγματος στο Ολοήμερο Σχολείο. Το ποσοστό των μαθητών που ασχολούνται με εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδόν διπλασιάζεται. Παρά το παραπάνω, αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των τάξεων η μικρότερη αύξηση εμφανίζεται στην ΣΤ' τάξη. Οποιαδήποτε αύξηση εδώ είναι ακόμα μικρότερη σε απόλυτους αριθμούς, αν αναλογιστεί κανείς ότι η ΣΤ' τάξη στο δείγμα συμμετέχει με το μικρότερο αριθμό μαθητών. Αναζητώντας την αιτία αυτού του γεγονότος, μπορεί να υποστηριχθεί κανείς ότι είτε το λογισμικό που προσπαθούν να ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία οι διδάσκοντες δεν είναι κατάλληλο είτε αυτό δεν προσελκύει τη συγκεκριμένη ηλικία (Παναγιωτακόπουλος, 2003).

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι η επίδραση του φύλου στη χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2=5,617$, $p<0,05$). Το 56,94% των αγοριών μετά τη διδασκαλία υπολογιστών στο Ολοήμερο (από 27,08% πριν) γνωρίζουν να χειρίζονται εκπαιδευτικά προγράμματα, έναντι 42,51% των κοριτσιών, που επίσης γνωρίζουν (από 22,05% πριν).

➤ Χρήση Internet και e-mail

Το ίδιο σχεδόν συμβαίνει και με τη χρήση Internet και e-mail. Τα ποσοστά των μαθητών μετά την εγγραφή τους στο Ολοήμερο βελτιώθηκαν και σχεδόν διπλασιάστηκαν συγκριτικά με την προηγούμενη γνώση. Ο Πίνακας 7 είναι ενδεικτικός για τις μεταβολές ανά τάξη:

Πίνακας 7: Συχνότητες και ποσοστά των μαθητών που χρησιμοποιούσαν το Internet πριν και μετά την εγγραφή τους στο Ολοήμερο ανά τάξη

	Πριν	Μετά
Δ' τάξη	19 (18,10%)	32 (46,67%)
Ε' τάξη	12 (12,50%)	26 (27,08%)
ΣΤ' τάξη	26 (37,14%)	36 (51,43%)
Σύνολο	57 (20,88%)	94 (34,43%)

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της χρήσης του Internet με την τάξη των μαθητών πριν από τη διδασκαλία στο Ολοήμερο ($\chi^2=15,692$, $p<0,001$). Πιο συγκεκριμένα, όσο μεγαλώνει η τάξη του μαθητή, τόσο αυξάνει το επίπεδο χρήσης του Internet, με μια εξαίρεση για την Ε' τάξη. Το ίδιο παρατηρήθηκε και μετά την εγγραφή των μαθητών στο Ολοήμερο ($\chi^2=11,706$, $p<0,05$).

Επίσης, πριν από τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Ολοήμερο μόνο το 25% των αγοριών και το 16,54% των κοριτσιών του δείγματός μας γνώριζαν να χρησιμοποιούν το Internet. Τα ποσοστά αυτά μετά τη φοίτηση στο Ολοήμερο αυξήθηκαν σε 41,95% για τα αγόρια και 26,77% για τα κορίτσια. Η επίδραση του φύλου στη χρήση του Internet προέκυψε στατιστικά σημαντική ($\chi^2=6,836$, $p<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως τα αγόρια χρησιμοποιούν περισσότερο το Internet από τα κορίτσια.

➤ Επάρκεια των γνώσεων που παρέχονται για τους υπολογιστές

Ακολούθως ζητήσαμε από τους μαθητές να μας απαντήσουν σε τι βαθμό πιστεύουν ότι είναι αρκετά όσα μαθαίνουν στο Ολοήμερο Σχολείο για τους υπολογιστές. Οι απαντήσεις τους έχουν ως εξής (Πίνακας 8):

Πίνακας 8: Οι απόψεις των μαθητών του δείγματος για το βαθμό που πιστεύουν ότι είναι αρκετά όσα μαθαίνουν στο Ολοήμερο Σχολείο για τους υπολογιστές

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	14	5,13
Λίγο	14	5,13
Μέτρια	54	19,78
Πολύ	51	18,68
Πάρα πολύ	136	49,82
Δεν απάντησαν:	4	1,46
Σύνολο:	273	100,00

Από την ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της τάξης του μαθητή στην άποψη που έχει για το αν αρκούν τα όσα μαθαίνει για τους υπολογιστές στο Ολοήμερο ($\chi^2=18,101$, $p<0,05$). Από όσους μαθητές δήλωσαν ότι τους αρκούν «πάρα πολύ» όσα μαθαίνουν για τους υπολογιστές στο Ολοήμερο οι 51 (37,78%) είναι μαθητές της Δ' τάξης, οι 58 (42,96%) της Ε' τάξης και μόνο 26 (19,26%) της ΣΤ' τάξης. Αντίθετα, 23 μαθητές της ΣΤ' τάξης (45,10%) απάντησαν την αμέσως κοντινή διαβάθμιση «πολύ». Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης παρατηρείται ότι είναι πιο αυστηροί κριτές των αναγκών τους σε σχέση με τις γνώσεις Πληροφορικής από το Ολοήμερο.

➤ *Ευρύτητα αντικειμένων διδασκαλίας*

Στη συνέχεια, προσπαθώντας να διερευνήσουμε την ευρύτητα των αντικειμένων που διδάσκονται στο Ολοήμερο Σχολείο, ζητήσαμε από τους μαθητές να μας απαντήσουν εάν θεωρούν ότι δεν αρκούν όσα μαθαίνουν για τους υπολογιστές τι παραπάνω, τι περισσότερο θα ήθελαν να τους διδάσκει ο εκπαιδευτικός της Πληροφορικής. Οι απαντήσεις τους εστιάστηκαν στα αντικείμενα που ήδη διδάσκονται, μερικά από τα οποία θα ήθελαν να διδάσκονται σε μεγαλύτερη έκταση. Έτσι, λοιπόν, θα ήθελαν να εστιαστεί η διδασκαλία πιο πολύ σε *Διαδίκτυο (Internet)*: 110 (40,29%), *Εκπαιδευτικά προγράμματα*: 57 (20,88%), *Ψυχαγωγικά προγράμματα*: 48 (17,58%).

Οι μαθητές του δείγματος στο αίτημά μας να απαντήσουν «ποια θεωρούν ως πιο ενδιαφέρουσα ασχολία στο Ολοήμερο Σχολείο: τον υπολογιστή, τον αθλητισμό, το διάβασμα των μαθημάτων της επόμενης ημέρας ή κάτι άλλο;» απάντησαν ότι θα ήθελαν να ασχολούνται περισσότερο με τους υπολογιστές: 123 (45,05%), με τον αθλητισμό: 117 (42,86%) και με το διάβασμα των μαθημάτων της επόμενης ημέρας: 33 (12,09%).

Εντυπωσιακό παραμένει το υψηλό ποσοστό των μαθητών και στις τρεις τάξεις οι οποίοι δήλωσαν την αντίθεσή τους με την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας στο Ολοήμερο. Πιο συγκεκριμένα, δεν επιθυμούν κάτι τέτοιο από την Δ' τάξη 93 μαθητές (88,57%), από την Ε' τάξη 83 μαθητές (86,46%) και από την ΣΤ' τάξη 64 μαθητές (91,43%).

➤ *Προτιμήσεις απασχόλησης κατά τις ελεύθερες ώρες*

Αναζητώντας τις προτιμήσεις της απασχόλησης των μαθητών του δείγματος κατά τις ελεύθερες ώρες τους, 27 από αυτούς (9,89%) μας απάντησαν ότι θα ήθελαν να παίζουν παιχνίδια με φίλους χωρίς υπολογιστή, 59 (21,61%) να ασχολούνται με παιχνίδια στον υπολογιστή, ενώ 187 (68,50%) απάντησαν ότι θα ήθελαν «και τα δύο», δηλαδή και να παίζουν στον υπολογιστή αλλά και να παίζουν με τους φίλους τους. Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι μικροί μαθητές του Δημοτικού βρίσκουν ακόμη χαρά στο ομαδικό παιχνίδι και δίνουν μεγάλη

σημασία στη φιλία με τα άλλα παιδιά. Χωρίς να παραγνωρίζουν το ρόλο που παίζει η τεχνολογία στη ζωή και τη διασκέδασή τους, θεωρούν και τον υπολογιστή έναν ακόμα φίλο, που δεν πρέπει ή δε θέλουν να του αφιερώσουν όμως ολόκληρο τον ελεύθερο χρόνο τους.

➤ *Προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας*

Με τη χρήση μιας ανοικτής ερώτησης ζητήσαμε, επίσης, από τους μαθητές του δείγματος να προτείνουν τρόπους με τους οποίους πιστεύουν ότι θα βελτιωθεί η διδασκαλία των Νέων Τεχνολογιών στο Ολοήμερο. Ομαδοποιώντας τις απαντήσεις τους (Bogdan & Bilken, 1989), θεωρούν ότι πρέπει:

Να δοθεί βάρος στην εκπαιδευτική υποστήριξη (81 – 29,9%). Δηλαδή:
να έχουν βιβλία για τον υπολογιστή,
να έχουν καλύτερη πρακτική,
να έχουν το μάθημα των υπολογιστών περισσότερες μέρες και ώρες την εβδομάδα,
να έχουν πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα και
να ασχολούνται περισσότερο με επεξεργασία κειμένου.

Να βελτιωθεί η τεχνική υποδομή (50 – 18,5%). Δηλαδή:
να έχουν περισσότερους υπολογιστές,
να έχουν καινούριους υπολογιστές.

Να ενισχυθεί η ψυχαγωγία τους (43 – 15,8%).

Οι μαθητές του δείγματος θεωρούν ότι μπορεί να βελτιωθεί το μάθημα των υπολογιστών εάν κατά τη διάρκειά του αυξηθεί η ψυχαγωγία τους.

Οι εκπαιδευτικοί της Πληροφορικής να έχουν καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση (38 – 14,0%).

Οι φράσεις που χρησιμοποίησαν είναι: «να έχουμε καλό δάσκαλο», «να κάνουμε ησυχία» και «να προσέχουμε στο μάθημα». Όμως, τα προηγούμενα εξαρτώνται άμεσα από την παιδαγωγική κατάρτιση, τη γνώση του αντικειμένου και τις παιδαγωγικές-εκπαιδευτικές πρακτικές του διδάσκοντος. Αν ο δάσκαλος κρατά το ενδιαφέρον των μαθητών σε υψηλό επίπεδο, είναι αναμενόμενο οι μαθητές να είναι ήσυχοι και να προσέχουν στο μάθημα.

Σύνοψη – Συμπεράσματα

Με τη μελέτη αυτή προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε το προφίλ, τις στάσεις και τις απόψεις 273 μαθητών Ολοήμερων Σχολείων από το νομό Αχαΐας για το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών. Μέσα από την ανάλυση και την παράθεση των δεδομένων μπορούμε να δώσουμε απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτή-

ματα που τέθηκαν εξ αρχής. Έτσι, λοιπόν, μια πρώτη γενική διαπίστωση είναι ότι η διδασκαλία των Νέων Τεχνολογιών στο Ολοήμερο Σχολείο οδηγεί άμεσα στην ουσιαστική γνώση και ουσιαστική χρήση των νέων τεχνολογιών από τους μαθητές του δείγματος. Πιο αναλυτικά:

Και οι δύο γονείς των μαθητών του δείγματος είναι στην πλειοψηφία τους Έλληνες. Οι πατέρες των μαθητών είναι όλοι εργαζόμενοι, και σε μεγάλο ποσοστό εργάζονται ως «ειδικευμένοι τεχνίτες», ως «ειδικευμένοι γεωργοί», αλλά και ως «διευθυντικά στελέχη». Προφανώς δε θα έχουν ελεύθερο χρόνο για να αφιερώσουν στα παιδιά τους λόγω του άστατου ωραρίου εργασίας. Οι μητέρες, παρά το γεγονός ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό είναι εργαζόμενες στο σπίτι, προτιμούν να έχουν το παιδί τους στο σχολείο. Υπάρχουν, βέβαια, και άλλες μητέρες, σε μικρότερα ποσοστά («ανεvidίκευτες εργάτριες», «υπάλληλοι γραφείου»), για τις οποίες θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η παραμονή των παιδιών στο σχολείο αποτελεί εξυτηρέτηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας τους. Ωστόσο, δεν μπορεί μέσα από την παράθεση των επαγγελματιών των γονέων να υποστηριχθεί η θέση ότι το Ολοήμερο Σχολείο είναι σχολείο «φύλαξης» μαθητών.

Θεωρούμε ότι η εισαγωγή του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών στο Ολοήμερο εξυτηρεί τον απώτερο κοινωνικό σκοπό του, προσφέροντας δωρεάν, ενταγμένο στο θεσμό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το αντικείμενο της Πληροφορικής, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων περιμένουν από το Ολοήμερο Σχολείο να εφοδιάσει τα παιδιά τους με δεξιότητες στη χρήση των υπολογιστών. Αποτέλεσμα αυτού είναι και η μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών.

Ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών του δείγματος (46,52%) διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι του. Αυτό το εύρημα έρχεται σχεδόν σε πλήρη αντιστοιχία με τα αποτελέσματα τελευταίας γνωστής έρευνας σε πανελλαδική κλίμακα για την ύπαρξη υπολογιστή στο σπίτι, μέσα από την οποία κατείχε υπολογιστή το 45,2% του ελληνικού πληθυσμού ηλικίας 10-14 χρόνων (VPRC, 2004) και ενισχύει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

Οι μαθητές του δείγματος στη συντριπτική τους πλειοψηφία απαντούν ότι το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών δεν είναι βαρετό. Άρα, η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στο Ολοήμερο δε φαίνεται να προσκρούει στις προσδοκίες τους. Μάλιστα, η επιθυμία της μεγάλης πλειοψηφίας για ένταξη του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών και στην πρωινή ζώνη τονίζει τη θετική στάση που έχουν οι μαθητές για τις νέες τεχνολογίες.

Ερευνώντας τα προγράμματα που γνώριζαν πριν και μετά την εγγραφή τους στο Ολοήμερο Σχολείο (παρά το γεγονός ότι η έρευνα ολοκληρώθηκε μεσούσης της σχολικής χρονιάς), παρατηρήθηκε ότι:

(α) Οι περισσότεροι μαθητές γνώριζαν να ασχολούνται με προγράμματα «ψυχαγωγίας και παιχνιδιού» πριν παρακολουθήσουν το Ολοήμερο. Το πιθανότερο είναι πως ο υπολογιστής στο σπίτι βοηθά σε αυτό. Το ποσοστό αυτό αυξήθηκε αρκετά μετά την εγγραφή και φοίτηση στο Ολοήμερο Σχολείο. Ιδιαίτερα αυξήθηκαν τα ποσοστά των μαθητών της Δ' τάξης. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα θέμα για περαιτέρω διερεύνηση, αφού άπτεται και της ενδεχόμενης δυνατότητας χρήσης προγραμμάτων «ψυχαγωγίας και παιχνιδιού» κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του Ολοήμερου, δηλαδή ενδεχομένως συναρτάται και με το *περιεχόμενο της διδασκαλίας – την ύλη της Πληροφορικής που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στο Ολοήμερο*. Είναι πολύ πιθανό η έλλειψη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού ή η έλλειψη συστηματικής επίβλεψης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς να συμβάλλει ώστε να ασχολούνται οι μαθητές περισσότερο χρόνο με προγράμματα ψυχαγωγίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Τα υψηλά αυτά ποσοστά, επίσης, επιβεβαιώνουν την άποψη που έχουμε ήδη διατυπώσει ότι ο υπολογιστής για την πλειοψηφία των παιδιών παίζει το ρόλο ενός ακόμα παιχνιδιού (Παναγιωτακόπουλος, 1998), το οποίο τους δίνει ένα χώρο για εξερεύνηση.

Παρά το γεγονός ότι, όπως φαίνεται από την ανάλυση των δεδομένων, τα αγόρια ασχολούνται σε μεγαλύτερη έκταση με αυτό το είδος του λογισμικού από τα κορίτσια, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο πριν ή μετά την εγγραφή των μαθητών του δείγματος στο Ολοήμερο.

(β) Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του δείγματος γνώριζαν να χειρίζονται το πρόγραμμα «επεξεργασία κειμένου» (Microsoft Word) πριν από την εγγραφή τους στο Ολοήμερο. Μετά την εγγραφή και φοίτηση στο Ολοήμερο Σχολείο, το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σημαντικά. Χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φύλου, φαίνεται ότι το Ολοήμερο Σχολείο επέδρασε καταλυτικά στο χειρισμό ενός βασικού προγράμματος, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ασχοληθεί δημιουργικά με τον υπολογιστή.

(γ) Ένα σχετικά μικρό ποσοστό των μαθητών του δείγματος δήλωσε ότι έχει ασχοληθεί πριν από την εγγραφή του στο Ολοήμερο με εκπαιδευτικά προγράμματα (εκπαιδευτικό λογισμικό), και το ποσοστό αυξάνει συναρτησει της τάξης. Αυτό ίσως θα μπορούσε να αιτιολογηθεί σε συνδυασμό με το επάγγελμα των γονέων, το οποίο σε μεγάλο βαθμό καθορίζει και τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και με το γεγονός της ωρίμανσης του παιδιού συναρτησει της ηλικίας, της αλλαγής των ενδιαφερόντων του και της αναζήτησης ολοένα πιο δημιουργικών θεμάτων απασχόλησης.

Μετά την εγγραφή και τη φοίτηση στο Ολοήμερο, η αύξηση είναι αρκετά

μεγάλη σε όλες τις τάξεις, χωρίς να προκύψουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά τάξη. Το ποσοστό των μαθητών που έρχονται σε επαφή και χειρίζονται εκπαιδευτικό λογισμικό σχεδόν διπλασιάζεται. Ωστόσο, η μικρότερη αύξηση παρατηρείται στους μαθητές της ΣΤ' τάξης. Το θέμα αυτό επίσης χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Πιθανή αιτία της μικρότερης αύξησης στη συγκεκριμένη τάξη θα μπορούσε να είναι η ακαταλληλότητα του λογισμικού που προσπαθούν να ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία οι διδάσκοντες, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τη μη προσέγκυση των μαθητών. Είναι ενδεχόμενο, επίσης, οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν τα ίδια εκπαιδευτικά προγράμματα στους μαθητές όλων των τάξεων.

Ελέγχοντας τον παράγοντα φύλο, προέκυψε ότι η επίδρασή του στη χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι στατιστικά σημαντική. Όπως φαίνεται από τα ευρήματα, τα αγόρια μετά τη φοίτησή τους στο Ολοήμερο χειρίζονται περισσότερο εκπαιδευτικά προγράμματα παρά τα κορίτσια. Η μόνη πιθανή εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί είναι αυτή που σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των δύο φύλων.

(δ) Στη χρήση Internet και e-mail και πάλι διαπιστώθηκε ότι ένα μικρό ποσοστό των μαθητών ήξεραν να τα χρησιμοποιούν πριν από την εγγραφή τους στο Ολοήμερο Σχολείο, ενώ μετά το ποσοστό αυτό αυξήθηκε αρκετά. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στη χρήση του Internet σε σχέση με την τάξη των μαθητών του δείγματος πριν από τη διδασκαλία στο Ολοήμερο, δηλαδή όσο μεγαλώνει η τάξη του μαθητή, τόσο αυξάνει το επίπεδο γνώσης και χρήσης του Internet, με μόνη εξαίρεση την Ε' τάξη. Το ίδιο ακριβώς παρατηρήθηκε και μετά την εγγραφή των μαθητών στο Ολοήμερο. Οι διαφορές στη χρήση του Internet μεταξύ φύλου βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές (τα αγόρια φαίνεται πως το χρησιμοποιούν περισσότερο από τα κορίτσια). Συγκρίνοντας τα ευρήματα- αποτελέσματα της χρήσης του Internet με αυτά της χρήσης του εκπαιδευτικού λογισμικού που αναλύθηκαν παραπάνω, φαίνεται ότι αυτά ταυτίζονται σε σχέση με το φύλο.

Μολονότι οι μεταβολές σε άλλα προγράμματα που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές του δείγματος πριν ή και μετά την εγγραφή και φοίτησή τους στο Ολοήμερο παραμένουν σε χαμηλά επίπεδα, είναι φανερό ότι η διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών προωθεί πραγματικά τη γνώση και τη χρήση των υπολογιστών και του λογισμικού στους μαθητές του δείγματος του Ολοήμερου Σχολείου.

Η αξιολόγηση της επάρκειας των προσφερομένων γνώσεων για τους υπολογιστές από τους μαθητές του δείγματος έδειξε ότι σε μεγάλο ποσοστό οι μαθητές θεωρούν πως οι προσφερόμενες γνώσεις επαρκούν σε βαθμό «πέρα πολύ». Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που σημειώθηκαν στις απαντήσεις ανά τάξη έδειξαν μείωση των θετικών ποσοστών στην ΣΤ' τάξη. Με δε-

δομένο ότι οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης έχουν πιο ανεπτυγμένη κρίση, αυτό ενδεχομένως υποδηλώνει μια πιο αυστηρή αξιολόγηση της ποιότητας της γνώσης που τους προσφέρεται και των απαιτήσεων που έχουν.

Επίσης, οι απαντήσεις στην ερώτηση «*τι περισσότερο θα ήθελαν να τους διδάσκει ο εκπαιδευτικός της Πληροφορικής;*» έδειξαν ότι οι μαθητές έχουν ήδη εξοικειωθεί με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και θα ήθελαν να τον χρησιμοποιήσουν ως μέσο επικοινωνίας, εκπαίδευσης, αλλά και ψυχαγωγίας. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις, οι μαθητές του δείγματος έμμεσα απορρίπτουν το μοντέλο του τεχνοκρατικού ντετερμινισμού και υιοθετούν το πραγματολογικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι Νέες Τεχνολογίες διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην πολύπλευρη γνωστική ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών (Βοσνιάδου, 2006).

Η ιεράρχηση των προτιμήσεων των μαθητών του δείγματος μεταξύ υπολογιστή, αθλητισμού και διαβάσματος, ως ασχολιών στο Ολοήμερο, έφεραν στην πρώτη θέση τον υπολογιστή και στη δεύτερη τον αθλητισμό. Όμως στις ελεύθερες ώρες τους οι μαθητές του δείγματος σε μεγάλη πλειοψηφία (68,50%) θα επιθυμούσαν και να παίζουν στον υπολογιστή αλλά και να παίζουν με φίλους. Φαίνεται ότι στους μαθητές του Δημοτικού δεν έχει ακόμη μονοπωλήσει το ενδιαφέρον η δύναμη της τεχνολογίας, ώστε να εμποδίζει την κοινωνικοποίησή τους. Αντίθετα, βρίσκουν ακόμη χαρά στο ομαδικό παιχνίδι και δίνουν μεγάλη σημασία στη φιλία. Χωρίς να παραγνωρίζουν το ρόλο που παίζει η τεχνολογία στη ζωή και τη διασκέδασή τους, θεωρούν και τον υπολογιστή έναν ακόμα φίλο, που δεν πρέπει ή δε θέλουν να του αφιερώσουν όμως ολόκληρο τον ελεύθερο χρόνο τους.

Σε μία, κατά τη γνώμη μας, πολύ σημαντική ερώτηση όπου ζητήσαμε από τους μαθητές του δείγματος να προτείνουν τρόπους με τους οποίους πιστεύουν ότι θα βελτιωθεί η διδασκαλία των Νέων Τεχνολογιών στο Ολοήμερο αυτοί πρότειναν: (α) να δοθεί βάρος στην εκπαιδευτική υποστήριξη, (β) να βελτιωθεί η τεχνική υποδομή, (γ) να ενισχυθεί η ψυχαγωγία τους και (δ) οι εκπαιδευτικοί της Πληροφορικής να έχουν καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του δείγματος προτείνουν καλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξη, εννοώντας περισσότερες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος, περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενασχόληση με ουσιαστική χρήση του υπολογιστή κτλ. Μέσα από τις προτάσεις τους διαφαίνεται η επιθυμία των μαθητών να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τους υπολογιστές και να γίνουν πιο καλοί χρήστες. Με την ιεράρχησή τους αυτή νομίζουμε ότι δίνουν με τον τρόπο τους ένα ρεαλιστικό μήνυμα προς την πολιτεία.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε και από τα συμπεράσματα είναι φανερό πως η απάντηση σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι καταφατική. Ο

θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου βοηθά τους μαθητές του δείγματος να εξοικειωθούν με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να τον χρησιμοποιούν ως εργαλείο επικοινωνίας κι αναζήτησης πληροφοριών. Οι μαθητές τους δείγματος έδειξαν ότι στο Ολοήμερο Σχολείο αποκτούν ιδιαίτερες δεξιότητες στη χρήση προγραμμάτων και ότι η διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Επίσης, η διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών εξυπηρετεί την εξοικονόμηση χρηματικών πόρων στην οικογένεια. Τέλος, οι προτάσεις των μαθητών του δείγματος θα μπορούσε να ληφθούν υπόψη σ' ένα μελλοντικό σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών κατά την εισαγωγή του ως διδακτικού αντικειμένου στην πρωινή ζωή.

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου σε σχέση με το συγκεκριμένο μάθημα των Νέων Τεχνολογιών είναι ανταποδοτικός προς την οικογένεια και την κοινωνία. Αποτελεί, λοιπόν, καθήκον της πολιτείας να ενσχύσει προσεκτικά πάνω στο θέμα, να αφουγκραστεί την πραγματικότητα και να δώσει όλες εκείνες τις λύσεις ώστε ο θεσμός να ενισχυθεί και να αποτελέσει πραγματικά ισχυρό μέσο στήριξης της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας.

Βιβλιογραφία

- Bogdan, R. & Bilken, S. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston, Allyn & Bakon Inc.
- Brosnan, M. & Lee, W. (1998). *A Cross-Cultural Comparison of Gender Differences in Computer Attitudes and Anxieties: The United Kingdom and Hong Kong*. United Kingdom, University of Greenwich.
- Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες* (μτφ. Α. Σταματίου). Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.
- SITESm2, Research Design Document (2000). *Qualitative Studies of Innovative Pedagogical Practices Using Technology*. SITESm2 Researcher's Handbook, November 7.
- Βεργίδης, Δ. (1998). *Σύγχρονες Εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση*. Στο βιβλίο: Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β. & Ματραλής Χ., (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Τόμος Ι – Θεσμοί και Λειτουργίες*. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπονδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπονδών*. Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δαπόντες, Ν. (2002). *Η κοινωνία της πληροφορίας: Η εκπαιδευτική διάσταση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*. Στο βιβλίο: Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε.: *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα. Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης Τεχνολογίας*. Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτης.

- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας, (1994). *Πραγματικός πληθυσμός της Ελλάδος κατά την απογραφή της 17ης Μαρτίου 1991*. Αθήνα, ΕΣΥΕ.
- Κολιάδης, Εμ. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών – Τόμος Δ'*. Αθήνα.
- Κόμης, Β. (2002). *Οι θέσεις της ΕΤΠΕ για το εκπαιδευτικό λογισμικό*. Διαθέσιμο online στη δ/ση: <http://www.clab.edc.uoc.gr/etpe/main.htm> [πρόσβαση 21/7/2006].
- Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2006). Όψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση του νέου εκπαιδευτικού υλικού και της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 42, σελ. 91-113.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση – κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μικρόπουλος, Α. (2000). *Εκπαιδευτικό λογισμικό. Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα, Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998). *Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής και το Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Στο βιβλίο: Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ. & Παναγιωτακόπουλος Χ. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Τόμος 3 – Το Εκπαιδευτικό Υλικό και οι Νέες Τεχνολογίες*. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003). *Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό και η Αξιολόγησή του*. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Αλεξόπουλος, Χ., Γούτσος, Χ., Σκαλτσάς, Α., Τάσιος, Δ. (2005). Τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας: Πόσο έτοιμοι είναι οι εκπαιδευτικοί μας να τις εφαρμόσουν στη σχολική πρακτική; *Επιστημονική Επετηρίδα «Αρέθας»*, 3, 271-292.
- Παπαδόπουλος, Γ. (1998). Η Πληροφορική στο σχολείο: Ο σχεδιασμός και το έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, *Διημερίδα Πληροφορικής: Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Δεκέμβριος 1998, Οικονομικό Παν/μιο Αθηνών.
- Παπαργυρίου, Α. (2004). Οι νέες τεχνολογίες στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο. Διαθέσιμο στη δ/ση: <http://www.musesnet.gr/simb1/seminar%20noe%2004/PLIROFORIKI2.htm> [πρόσβαση: 21/7/2006].
- Παρασκευάσopoulos, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2002). *Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση, Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Φραντζή, Π., Τσαγαρούλιας, Χρ., Φιλιππάτου, Α., Φυλλαδιτάκης, Ε. & Παναγιωτακόπουλος, Χρ. (2006). Οι Εκπαιδευτικοί της Πληροφορικής στο Ολοήμερο Σχολείο: Ταυτότητα, Προσδοκίες, Παιδαγωγική Κατάρτιση και Εκπαιδευτικές Πρακτικές. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ε.Ε.Ε.Π. – Δ.Τ.Π.Ε «Εκπαίδευση & Νέες Τεχνολογίες»*. Αθήνα, 30/9-1/10/2006.

Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη

Το σχολείο ως χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών

Δημήτριος Μπενέκος

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η αναγκαιότητα για συνύπαρξη λαών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμικούς κύκλους ή γλωσσικές ομάδες δημιουργούν ένα πεδίο δυναμικής με αλληλεπιδράσεις και με αμοιβαίες αποδοχές. Το σχολείο, ένας κατεξοχήν χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών, ανταποκρινόμενο στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές προσδοκίες της σύγχρονης κοινωνίας δημιουργεί με ειδικά διαπολιτισμικά μορφωτικά προγράμματα προϋποθέσεις για σχολική επιτυχία, επαγγελματική αποκατάσταση και φυσιολογική ενσωμάτωση στην ελληνική μείζονα κοινωνία των νεαρών ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές ή κοινωνικές ομάδες.

Abstract

Die vorliegende Studie untersucht unter dem Blickwinkel der Interkulturalität im allgemeinen die Integrationsproblematik der verschiedenen ethnischen und sprachlichen Volksgruppen in der griechischen Mehrheitsgesellschaft und speziell die Bildungsangebote und Fördermaßnahmen für die in Griechenland lebende Volksgruppe der Roma, mit dem Ziel den jungen Menschen den Schulerfolg zu ermöglichen.

Ο κ. Δημήτριος Μπενέκος είναι επίκουρος καθηγητής ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Η έντονη κινητικότητα πληθυσμιακών ομάδων που παρατηρείται στη χώρα μας από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 με σκοπό την αναζήτηση εργασίας σε συνδυασμό, μάλιστα, με τη δημιουργία ενός πλέγματος δομών για μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, κάνει επιτακτική τη μελέτη των συμπεριφορών και αλληλοεπιδράσεων ατόμων με μεταναστευτικό παρελθόν. Μια τέτοιου είδους μελέτη θα βοηθήσει ούτως ώστε να ενισχυθούν δράσεις που θα παρεμποδίσουν την ομογενοποίηση αφενός και αφετέρου θα ενισχύουν τη συνεργασία των λαών μέσα από τον σεβασμό και τη διατήρηση της διαφορετικότητας, αποκλείοντας κάθε προσπάθεια χειραγώγησης και αποτρέποντας την οποιαδήποτε απόπειρα διακοπής της πολιτιστικής συνέχειας των λαών της Ευρώπης, όπως και αν αυτή εκφράζεται ή εφαρμόζεται.

Στην αντιπαράθεση ανάμεσα στο ξένο και το οικείο, στο άγνωστο και το γνωστό, η αλλαγή της οπτικής και προοπτικής θέασης των πραγμάτων, η οποία εν κατακλείδι διευρύνει την προσωπική, την ατομική γενικότερα αντίληψη και την κριτική αντιμετώπιση νέων καταστάσεων, οδηγεί στην κατανόηση της οπτικής γωνίας με την οποία οι άλλοι βλέπουν, ερμηνεύουν και αντιλαμβάνονται στάσεις και τρόπους ζωής. Ως εκ τούτου ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η προσωπική ικανότητα αντίληψης του ξενικού, του αγνώστου (Grosch: 2000), που χωρίς αμφιβολία εμπεριέχει για τον παρατηρητή, στην πρώτη φάση τουλάχιστον, στοιχεία απειλητικά, αποσταθεροποιητικά ή όπως αλλιώς θέλουμε να τα ονομάσουμε, τα οποία δρουν ανασταλτικά και επηρεάζουν τις προσπάθειες για προσέγγιση. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον P.S. Adler (1976) τη διαπολιτισμική προσέγγιση και μάθηση απειλούν τρεις παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με την προσωπικότητα του ατόμου, δηλαδή: (α) ο αποπροσανατολισμός, (β) η απώλεια της προσωπικής ταυτότητας και (γ) η απώλεια της αλληλεγγύης εκ μέρους της κοινωνικής ομάδας στην οποία υπάγεται το άτομο. Η αντίληψη της υπαρκτής διαφοράς, που προήλθε από την αλλαγή του τρόπου θέασης του άλλου ενισχύει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας με σταθερό «εγώ», συμβάλλει στην επιδιωκόμενη αλληλοκατανόηση και δημιουργεί ερείσματα για την κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου.

Η ανεκτικότητα που αποκτήθηκε στηριζόμενη πάνω στα προαναφερθέντα σημαντικά σημεία, οδηγεί τα άτομα στην αποδοχή ακόμη και προσανατολισμών, οι οποίοι φαίνονται κατ' αρχήν ότι δεν συμφωνούν ούτε συμβιβάζονται με προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις ζωής, εφόσον βέβαια δείχνουν ότι σέβονται ανθρώπινες αξίες, τα ανθρώπινα δικαιώματα και βασικούς δημοκρατικούς ρυθμιστικούς κανόνες. Η κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, κατά την επικοινωνιακή θεωρία του J. Habermas (1981), διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην εν γένει πορεία της επικοινωνίας ανάμεσα σε διαφορετικής προέλευσης ανθρώπους, η οποία, μάλιστα, συντίθεται στο σύνολό της από τρεις βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα του ατόμου, τον πολιτισμό και την κοινωνία.

Στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας, με χαρακτηριστικό γνώρισμα την υπογεννητικότητα του ελληνικού πληθυσμού και την αύξουσα παρουσία αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού (σύμφωνα με πρόσφατες στατιστικές μετρήσεις οι αλλοδαποί μετανάστες αποτελούν σήμερα το 10% του πληθυσμού και στην εκπαίδευση οι ξένοι μαθητές ξεπερνούν ήδη τις 130.000), επιβάλλονται θεμελιώδεις αλλαγές: στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις παιδαγωγικές αρχές που θα στηρίζονται της διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον σεβασμό της υπαρκτής ετερότητας, στον πολιτισμικό εμπλουτισμό μέσω πολιτισμικών ανταλλαγών, στον σεβασμό και προβολή πολιτισμικών στοιχείων ατόμων που έχουν διαφορετική προέλευση και στην αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου που φέρουν μαζί τους οι αλλοδαποί μαθητές, ανεξάρτητα από κοινωνική, φυλετική ή εθνοτική προέλευση (Δαμανάκης: 1999).

Η παρέμβαση της εκπαίδευσης με προβολή θετικών στοιχείων από τους διάφορους πολιτισμούς των μαθητών δημιουργεί προοπτικές για άμβλυνση των διαφορών (γλωσσικών, ιστορικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών, κοινωνικών κλπ.) και περιορισμό της ξеноφοβίας, των προκαταλήψεων και του ρατσισμού. Με τη διαπολιτισμική προσέγγιση οδηγούνται οι νεαροί μαθητές στην κατάκτηση ευρύτερων γνώσεων, στην κατάκτηση μιας γενικότερης παιδείας, μιας καλλιέργειας που θα επιτρέπει την ειρηνική συνύπαρξη των διάφορων λαών, μέσα και έξω από το κράτος και η οποία θα γίνει σε τελευταία ανάλυση γέφυρα επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης. Άλλωστε, στο άρθρο 3 του υπό έγκριση συντάγματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφερόταν ρητά: *«Η Ένωση σέβεται τον πλούτο της πολιτιστικής και γλωσσικής πολυμορφίας και μεριμνά για την προστασία και ανάπτυξη της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς»* (Αναγνωστόπουλος: 2005).

Η μετανάστευση υπήρξε χωρίς άλλο ένα από τα βασικά γνωρίσματα του 20ού αιώνα που μας πέρασε και ίσως αποδειχτεί ως καθοριστικός παράγοντας για την ανανέωση του γηράσκοντος πληθυσμού της Ευρώπης, για την εδραίωση της ευημερίας και της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εάν βεβαίως ληφθούν τα κατάλληλα ρυθμιστικά μεταναστευτικά μέτρα. Εκατομμύρια ανθρώπων, από όλες τις χώρες του κόσμου και από κάθε κοινωνική τάξη, εγκαταλείπουν τις πατρίδες τους και εγκαθίστανται σε μια ξένη χώρα της προσωπικής επιλογής τους είτε αναζητώντας εκεί εργασία είτε επιθυμώντας να ζήσουν μαζί με τα άλλα μέλη της οικογένειάς τους είτε ζητώντας πολιτικό άσυλο ή σκοπεύοντας να σπουδάσουν. Από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι και σήμερα παρατηρείται, εξ αιτίας αυτής της κινητικότητας, ένα συνεχές «γίγνεσθαι» μέσα στις κοινωνικές ομάδες και μια ρευστότητα όσον αφορά στη σύνθεση των κατά συνθήκην καλουμένων εθνικών κοινωνιών, δηλαδή των λαών με εθνική ομοιογένεια που περιορίζονται στα χαράγματα κάθε φορά στους χάρτες όρια του κράτους-έθνους (Μπενέκος: 2002).

Τα στερεότυπα για δήθεν ομοιογένεια δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Δεν υπάρχει σε κανένα λαό ομοιογένεια, ούτε εθνική ούτε πολιτισμική. Ο ορεινός πληθυσμός π.χ. διαφέρει πολιτισμικά από τον πεδινό ή το νησιώτικο πληθυσμό της ίδιας χώρας. Σε όλα τα κράτη συναντούμε μειονότητες που ομιλούν διαφορετικές γλώσσες και έχουν διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις και κουλτούρες. Όλοι οι πολιτισμοί είναι ένα κράμα από αμοιβαίες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις. Κάθε κοινωνική ομάδα, βέβαια, - και εδώ έγκειται η διαφορά- ακολουθεί τον δικό της δρόμο, οικειοποιείται και προβάλλει τα πολιτισμικά αγαθά με διαφορετικό τρόπο από κάποια άλλη.

Οι λαοί της Ευρώπης βλέπουν με μεγάλη επιφυλακτικότητα την παρουσία αλλοεθνών εργαζομένων και μεταναστών στη χώρα τους και τους αντιμετωπίζουν με καχυποψία. Φοβούνται πως η προγραμματισμένη κατάργηση των συνόρων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η αναγκαστική συνύπαρξη με αλλοεθνείς ή και αλλόθρησκους καθώς και η αναπόφευκτη συνεργασία των λαών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θα βλάψει τη χώρα τους. Φοβούνται πως θα αλλοιωθεί η πολιτισμική και εθνική τους ταυτότητα.

Ο αυθαίρετος ισχυρισμός και η προκατάληψη πως μία κοινωνική ομάδα είναι ανώτερη από κάποια άλλη στηρίζεται σε στερεότυπα που θέλουν να ξεχωρίζουν τους λαούς ανάλογα με την οπτική γωνία που τους εστιάζουν και αξιολογούν. Η Δύση, π.χ., είναι πολιτισμικά ανώτερη από κάθε άλλο σημείο του ορίζοντα. Ο Βορράς υπερέχει οικονομικά από τον Νότο και η Αφρική, τελικά, θεωρείται ως εκ προοιμίου απολίτιστη ήπειρος! Έτσι, οι κοινωνικές ομάδες που είναι ήδη ταξινομημένες ως «κατώτερες», θεωρούνται a priori και ως ξένα σώματα, τα οποία δεν έχουν λόγο για συνύπαρξη με την «ανώτερη» κοινωνική ομάδα.

Εγκαταλείποντας τέτοιας μορφής λογικές, γίνεται αντιληπτό ότι στις σύγχρονες κοινωνίες η μονοπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει πλέον θέση και αδυνατεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός συνοχής του οργανωμένου κοινωνικού συνόλου. Για να είναι αποτελεσματική η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να επεξεργάζεται με κριτική προδιάθεση τα φαινόμενα, να χαρακτηρίζεται από αλληλέγγυα συμπεριφορά στη σχέση της με τον «άλλο» και να αποδέχεται τις αλληλεπιδράσεις με ψυχραιμία και χωρίς απορριπτικές προκαταλήψεις. Οι μαθητές, επειδή με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εμπλέκονται στους γενικότερους προβληματισμούς των διάφορων κοινωνικών, ιστορικών, πολιτισμικών κλπ. θεμάτων με γνώμονα την πολύπλευρη προσέγγισή τους, δημιουργούν ένα σταθερό υπόβαθρο και όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που αναμφίβολα θα οδηγήσουν σε μελλοντική ποιοτική αναβάθμιση της προσωπικής σχέσης στο πεδίο έντασης ανάμεσα στο «δικό» τους με το «ξένο» και στην αποδοχή της υγιούς ετερότητας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, για να είναι αποτελεσματική, οφείλει να στηρίζεται σε αταλάντευτες αρχές, οι οποίες κατά τον Hohmann (1989) είναι:

α. Η «συνάντηση» των πολιτισμών

β. Η άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά την επαφή των πολιτισμών και

γ. Η δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών με σκοπό τον πολιτισμικό εμπλουτισμό.

Αναλυτικότερα, τα προαναφερθέντα αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας στοχεύουν στην:

αποδοχή της ισότητας όλων των ανθρώπων

συμπερίληψη των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στα εκπαιδευτικά προγράμματα

συνεκμετάλλευση του μορφωτικού κεφαλαίου όλων ανεξαιρέτως των μαθητών δημιουργία ίσων ευκαιριών για μαθητική και επαγγελματική επιτυχία όλων των εμπλεκομένων μερών

καταδίκη και απόρριψη κάθε είδους διακρίσεων (κοινωνικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών, εθνοτικών)

και τέλος, επιθυμώ να προσθέσω και τον επόμενο σημαντικό στόχο, ο οποίος βασίζεται στις διακηρύξεις και τις αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ήτοι: Καλλιέργεια και ενίσχυση των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των ατόμων εκείνων που διαθέτουν άλλο γλωσσικό κώδικα ως όργανο επικοινωνίας είτε μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον είτε κατά τη συναναστροφή τους με τα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας.

Η αβίαστη, φυσιολογική και απρόσκοπτη υπαγωγή των νεαρών ατόμων με μεταναστευτικό παρελθόν αφενός ή των προερχομένων από κοινωνικές ή εθνοτικές μειονότητες αφετέρου στον ελληνικό κοινωνικό ιστό και στην ελληνική γλωσσική κοινότητα, με την ανάλογη επαγγελματική αποκατάσταση ή ακαδημαϊκή ανέλιξη, δεν πρέπει να θεωρηθεί από καμία πλευρά ως αυτόνομη διαδικασία, αλλά ως αποτέλεσμα αμφίδρομων συναισθηματικών, πολιτισμικών και γλωσσικών διεργασιών, που θα κινούνται στα ευρύτερα πλαίσια της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, της αποδοχής της ετερότητας και της αλληλέγγυας συμπεριφοράς.

Η εικόνα των αλλοδαπών παρουσιάζεται πάντα από την οπτική γωνία του διαφορετικού, του άλλου. Επηρεάζεται γενικά από στερεότυπα που δημιουργήθηκαν στο παρελθόν, ενισχυόμενα με νεότερα που προέρχονται από την εμπειρία της μαζικής μετανάστευσης εκατοντάδων χιλιάδων ξένων, φυγάδων και προσφύγων. Βεβαίως, τα τελευταία δέκα χρόνια οφείλουμε να ομολογή-

σουμε, πως και στην Ελλάδα έχει παρατηρηθεί μια στροφή, μια πιο ανεκτική και φιλελεύθερη αντιμετώπιση του ζητήματος της συνύπαρξης ημεδαπών και αλλοδαπών στη χώρα και μια αναθεώρηση των ιδεών εκείνων που στο παρελθόν συνέβαλαν κατά πολύ στη δημιουργία πρόσφορου εδάφους για την καλλιέργεια φυλετικών διακρίσεων με κύριο χαρακτηριστικό την κινδυνολογία.

Όσο γίνεται πιο αισθητή η συνύπαρξη λαών και πολιτισμών στο χώρο της γειτονιάς, του σχολείου, της πόλης και γενικότερα του κράτους και αφού βαθμιαία οι σχέσεις ανάμεσα σε ημεδαπούς, αλλοδαπούς και στα μέλη άλλων κοινωνικών ομάδων διέλθουν από φάσεις που χαρακτηρίζονται από εντάσεις, προσπάθειες για ανίχνευση, προσέγγιση ή απόρριψη, αφού σταδιακά ξεπεραστούν ποικίλοι πολιτικοί και κοινωνικοί κλυδωνισμοί, θα βρεθούν στο τέλος αρκετά κοινά σημεία επαφής, τα οποία θα δημιουργήσουν τη βάση για ειρηνική συνεργασία και για αποδοχή των εκατέρωθεν πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων.

Η κατάρκτηση της γλώσσας του σχολείου μονοπωλεί συνήθως το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για σχεδιασμό και συγγραφή προγραμμάτων που αποσκοπούν στην ομαλή ενσωμάτωση νεαρών ατόμων που ανήκουν σε διάφορες γλωσσικές μειονότητες, επειδή η ορθή χρήση της όχι μόνο διευκολύνει την καθημερινή επικοινωνία με τα μέλη του μείζονος κοινωνικού συνόλου αλλά θεωρείται και ως ο βασικότερος εγγυητής για σχολική επιτυχία και επαγγελματική αποκατάσταση. Εδώ τονίζεται χωρίς σχολιασμό ότι δίπλα από τις προσπάθειες (που είναι σωστές) για εκμάθηση της γλώσσας της μείζονος κοινωνίας δεν θα πρέπει να περιθωριοποιηθεί η μητρική γλώσσα αυτών των παιδιών ούτε και να μείνει αναξιοποίητη, επειδή στη γλώσσα εμπεριέχεται και αντικατοπτρίζεται ολόκληρη η ζωή της κοινωνικής ομάδας και το κάθε άτομο ταυτίζει το «εγώ» με τη μητρική του γλώσσα (language ego). (Μήτσης: 2004)

Το ελληνικό σχολείο του σήμερα είναι ένας χώρος εκ των πραγμάτων πολυπολιτισμικός. Οι τάξεις είναι μικτές. Οι μαθήτριες και οι μαθητές προέρχονται από διάφορες χώρες. Μαζί με τα ελληνόπουλα των οποίων και οι δύο γονείς έχουν ελληνική καταγωγή υπάρχουν παιδιά διεθνοτικών οικογενειών (από Γερμανία, Γαλλία, Σουηδία, Αγγλία κλπ., εδώ ενδεικτικά αναφέρω ότι πάνω από 1.000.000 ελλήνων μεταναστών έζησαν στη Γερμανία, δεκάδες χιλιάδες παντρεύτηκαν Γερμανούς-Γερμανίδες και τώρα τα παιδιά τους φοιτούν σε ελληνικά σχολεία), επίσης υπάρχουν παιδιά μεταναστών από την Αλβανία, Πολωνία, Ουκρανία, Βουλγαρία, Ρουμανία, τις Φιλιππίνες και άλλες πολλές γλωσσικές ή κοινωνικές ομάδες. Εδώ εντάσσονται και οι τσιγγανόπαιδες με τις όποιες ιδιαιτερότητές τους. Μέσα, λοιπόν, στην τάξη και έξω στη σχολική αυλή τα παιδιά ζουν σε ένα πο-

λυγλωσσικά διαρθρωμένο και πολυπολιτισμικά διαμορφωμένο περιβάλλον.

Οι δυσκολίες, οι προοπτικές αλλά και οι δυνατότητες εκπαίδευσης μαθητριών και μαθητών γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων ευρίσκονται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας. Το «Πρόγραμμα Ένταξης Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», που υλοποιεί προς το παρόν το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, αποτελεί ένα παράδειγμα προς αυτή την κατεύθυνση.

Συγκεκριμένα, επειδή σύμφωνα με τα πορίσματα των τελευταίων ερευνών η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά παρουσιάζει μια ιδιομορφία και παρατηρείται μια διολίσθηση σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού, πράγμα που δεν είναι από καμία πλευρά επιθυμητό, για τούτο κρίνονται αναγκαίες επιπρόσθετες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τις οποίες θα επιδιωχθεί η καταπολέμηση και ο περιορισμός του κοινωνικού αποκλεισμού της ομάδας-στόχου. Οι λόγοι που οδηγούν σε σχολική διαρροή ακόμη και των μικρών μαθητών είναι πολλοί: Φτώχεια, ανθυγιεινές συνθήκες διαβίωσης στους καταυλισμούς, περιορισμένη ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και κοινωνική πρόνοια, ανασφάλεια και ανεργία, για αναφέρουμε μερικούς απ' αυτούς. Πάντως, μετά τη μορφωτική ανεπάρκεια ακολουθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Για να δημιουργηθούν συνθήκες ευνοϊκότερης ένταξης αυτών των παιδιών στο σχολείο, το «Πρόγραμμα Ένταξης Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» επειδή γνωρίζει ότι σε κάθε σχολική μονάδα που φοιτούν τσιγγανόπαιδες επικρατούν διαφορετικές συνθήκες, οι οποίες δεν μπορούν να ομοιογενοποιηθούν, έχει οργανώσει σε πανελλαδικό σχεδόν επίπεδο Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά ως και Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών με έμφαση στο δημιουργικό παιχνίδι και στην παιγνιώδη μάθηση. Εδώ τονίζουμε κατηγορηματικά ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι προαιρετική και σκοπός των παρεμβάσεων του προαναφερθέντος προγράμματος δεν είναι ούτε η εμπλοκή στο πρωινό κανονικό μάθημα ούτε η δημιουργία εντύπωσης ότι τα Τμήματα αυτά αποτελούν υποκατάστατα του πρωινού σχολείου. Η λειτουργία των Τμημάτων είναι ανεξάρτητη με στόχο:

τη δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού κλίματος

την ενίσχυση του επικοινωνιακού λόγου των μαθητών

την ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και

την ενθάρρυνσή τους για εκδήλωση ιδιαίτερων καλλιτεχνικών κλίσεων και διαφερόντων (ζωγραφική, μουσική, χορός κλπ.).

Η σύγχρονη πραγματικότητα στην ευρωπαϊκή (και ελληνική) εκπαίδευση κάνει επιτακτική την αλλαγή της αντιμετώπισης του «ξένου» μέσα στην τάξη,

δηλαδή των παιδιών που προέρχονται από γλωσσικές και κοινωνικές μειονότητες. Η διαπολιτισμική αγωγή θεωρείται μια επιτυχής παιδαγωγική διάσταση επειδή «λαμβάνει υπόψη πάνω απ' όλα την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων μεταναστευτικών ομάδων» (Γεωργογιάννης: 2005) και προσπαθεί να δημιουργήσει γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό, διαφορετικά ήθη και έθιμα, αποκλίνοντες ρυθμιστικούς κανόνες, διαφορετικές θρησκείες και κοινωνικές τάξεις. Με τη διαπολιτισμική αγωγή μέσα στο σχολείο, την καλλιέργεια κλίματος ανοχής του «διαφορετικού» και συνειδητοποίηση του δικαιώματος του «Άλλου» να είναι διαφορετικός επιτυγχάνεται, στα πλαίσια του δυνατού, προσέγγιση ανθρώπων από διαφορετικούς γεωγραφικούς χώρους, δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών. Επίσης, διαμορφώνονται ευνοϊκές συνθήκες για αλληλοκατανόηση, για ειρηνική συνύπαρξη λαών και πολιτισμών και το κυριότερο, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις εκείνες που θα οδηγήσουν σε ομαλή ενσωμάτωση όλα τα παιδιά που ζουν στη χώρα μας με τελικό αποτέλεσμα τη σχολική επιτυχία και την επαγγελματική αποκατάστασή τους.

Τέλος, η ομαλή ένταξη ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ή γλωσσικές ομάδες στην ελληνική κοινωνία πρέπει να είναι σαφώς δυσχερέστερο εγχείρημα από την απλή εκμάθηση της γλώσσας του μείζονος κοινωνικού συνόλου και ακόμη πιο δύσκολη προσπάθεια από την νομικά με αδιαμφισβήτητο τρόπο κατοχυρωμένη διαδικασία απόκτησης της υπηκοότητας. Ένταξη είναι πολυσήμαντη έννοια και το εντασσόμενο άτομο δίνει και παίρνει, κερδίζει και χάνει. Ομαλή ένταξη σημαίνει αποδοχή, ανεκτικότητα σεβασμό και κατανόηση. Σημαίνει αναγνώριση της διαφοράς, αποδοχή της πολυσημίας και προθυμία για ειρηνική συνύπαρξη κάτω από κοινώς αποδεκτούς δημοκρατικούς ρυθμιστικούς κανόνες.

Βιβλιογραφία

- Adler P.S. (1976). Beyond cultural identity: Reflection upon cultural and multicultural man, Samovar L.A. & Porter R.E. (eds.): *Intercultural Communication. A Reader*. Belmont CA: Wadsworth Publishing Co.
- Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (2005). *Λαϊκή Παράδοση. Επιβίωση και Αναβίωση*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γεωργογιάννης Π., Λάμπρος Β. (2005). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Διδακτικό Υλικό: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα*, 5ο Διεθνές Συνέδριο, 4, 454-470.
- Δαμανάκης Μ. (1999). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού: *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 19-72.
- Grosch H., Gross A., Leenen W.R. (2000). Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens: *AES, Methoden interkultureller Bildung, ASKO Europa Stiftung*, Saarbrücken.

- Habermas J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 2, Frankfurt: Suhrkamp.
- Hohman M./Reich H. (1989). (Hg.) *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, Münster-New York: Waxmann.
- Μήτσης Ν. (2004). *Η διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπενέκος Δ. (2002). *Η Ελληνική Ομογένεια της Γερμανίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.