

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- Σ. ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών*
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Η. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Αν. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Χ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, *Αν. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Β. ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, *Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Ε. ΚΑΡΑΤΖΙΑ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Γ. ΔΑΛΚΟΣ, *Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

- Η. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Αν. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Ε. ΚΑΓΚΑ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Μ. ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΟΥ, *Φιλολόγος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ,

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

Copyright © 2002, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ISSN 1109-284X

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

Ενέργεια 2.2.1.γ : «Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης»
Τίτλος Έργου : «Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης - Ευέλικτη Ζώνη»
Υπεύθυνος Έργου : Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας
Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Η έκδοση συγχρηματοδοτήθηκε από το Γ' Κ.Π.Σ.

Επιμέλεια έκδοσης: Μαρία Σταυρινίδου
Καλλιτεχνική επιμέλεια: Σπύρος Ι. Παπασπύρου
Ατελιέ-εκτύπωση: ΧΡΩΜΟΤΥΠ Α.Ε.-ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη

ΤΕΥΧΟΣ 6

Σεπτέμβριος 2002

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 3 *Πρόλογος του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- 5 *Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου*
Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης
- 15 *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο*
Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας
- 31 *Οργανωμένη μάθηση, έρευνα και δημιουργία στο Νηπιαγωγείο*
Μάρω Πικροδημήτρη
- 40 *Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία*
Πηνελόπη Κουλούρη
- 57 *Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μία μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις*
Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίση
- 80 *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων*
Ιωάννης Παναγάκος
- 91 *Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη*
Ευαγγελία Καγκά
- 97 *«Ο άνεμος»: Σχέδιο Εργασίας*
Δήμητρα Κανκά

- 105 *«Αρχαία ελληνικά θέατρα»: Σχέδιο Εργασίας*
Ειρήνη Κανακουσάκη
- 120 *Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης*
Γιώργος Δάλκος
- 135 *Η συμβολή της έρευνας-δράσης στην αξιολόγηση του μαθητή*
Αναστασία Παμουκτσόγλου
- 145 *Βιοματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*
Μαρίνα Δεδούλη
- 160 *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης: Καιρός και Κλίμα - Προστασία της ατμόσφαιρας*
Δήμητρα Σπυροπούλου
- 172 *«Ελεύθερη ζωή χωρίς εξαρτήσεις», Πρόταση καινοτόμου δράσης για την Ευέλικτη Ζώνη, Τάξη: Γ Γυμνασίου*
Αντώνιος Μπομπέτσας, Παύλος Ιωάννης Σινιγάλιας
- 190 *Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές*
Κώστας Καφετζόπουλος, Τερέζα Φωτιάδου, Ιωσήφ Χρυσόχοος
- 205 *Προσομοίωση ανάπτυξης του Σχεδίου Εργασίας «Έντυπο για τις Καλές Τέχνες»*
Γιώργης Σιγάλας, Γιάννης Κατσαρός, Ελένη Μπούντα, Λωρελάη Τότση
- 223 *Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση*
Ευστρατία Σοφού
- 239 *Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο*
Νίκος Ι. Χανιωτάκης, Ιωάννης Δ. Θωίδης
- 271 *Η Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002*
Αγλαΐα Δ. Γαλανοπούλου
- 287 *Οδηγίες προς τους συγγραφείς*

Πρόλογος

Το ειδικό αυτό τεύχος της *Επιθεώρησης Εκπαιδευτικών Θεμάτων* είναι αφιερωμένο στην Ευέλικτη Ζώνη· μια καινοτομία που βασίζεται στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου και στην καλλιέργεια συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης αλλά και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης του μαθητή μέσα από ανάλογες δραστηριότητες και σχέδια εργασίας. Στη ζώνη αυτή αναπτύσσονται θεματικές ενότητες που δεν μπορούν εύκολα να προβληθούν στο επίπεδο της τυπικής διδασκαλίας. Η Ευέλικτη Ζώνη εκφράζει την αντίληψη για ένα δημιουργικό και ελκυστικό σχολείο. Με το εν λόγω πιλοτικό πρόγραμμα καλλιεργούνται στους μαθητές ειδικές γνώσεις, στάσεις και κοινωνικές δεξιότητες μέσα από μια διερευνητική προσπάθεια, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους. Κάτω από αυτό το πρίσμα, το ανά χειράς τεύχος εστιάζεται στη μεθοδολογική προσέγγιση για την επιτυχή εφαρμογή της προτεινόμενης καινοτόμου δράσης, η επιτυχία της οποίας εξαρτάται εν πολλοίς και από το μαχόμενο εκπαιδευτικό.

Θα ήταν παράλειψή μας να μην εκφράσουμε και από αυτή τη θέση τις ιδιαίτερες και θερμές ευχαριστίες μας προς τα μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που συνέβαλαν στην προσπάθεια να μορφοποιήσουμε την πρότασή μας για την Ευέλικτη Ζώνη σε καινοτόμο πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο συνάντησε στην τάξη ακόμα και τον ενθουσιασμό διδασκόντων και διδασκομένων, γεγονός που απηχεί ένα σημαντικό και αισιόδοξο μήνυμα. Θερμές ευχαριστίες εκφράζουμε, επίσης, προς τους αρθρογράφους και σε όσους συνετέλεσαν στην παρουσίαση και επιμέλεια αυτής της συλλογικής προσπάθειας. Με την πεποίθηση ότι οι εργασίες που δημοσιεύονται θα διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στην εξοικείωση με τους βασικούς άξονες της Ευέλικτης Ζώνης, προσδοκούμε στην επιτυχή εφαρμογή της και στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

ΣΤΑΜΑΤΗΣ Ν. ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ

*Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Καθηγητής Γενετικής και πρώην Πρύτανης
του Πανεπιστημίου Πατρών*

Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου

Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η Ευέλικτη Ζώνη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελεί καινοτομία του Υ-ΠΕΠΘ μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που αποβλέπει στην αναβάθμιση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι στην επιδιωκόμενη ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Η εν λόγω καινοτομία βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, προωθεί την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας (projects), την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ενισχύει τη δημιουργική και διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη. Μπορεί, επίσης, να λειτουργήσει και να καταδειχθεί σαν ένα «φίλτρο» στο οποίο θα δοκιμαστούν τα τρέχοντα πιλοτικά προγράμματα και θα δοκιμάζονται τα μέλλοντα, για να διαφανεί ποιο μπορεί να «επιβιώσει» και να αποτελέσει συστατικό στοιχείο της Ευέλικτης Ζώνης και του σχολείου γενικότερα.

Η κοινότοπη αναφορά στην αναγκαιότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητας του παιδιού, οι σχετικές παιδαγωγικές «διαγνώσεις», αναλύσεις και προτάσεις, ενώ παίρνουν πολλές φορές τη μορφή «συνταγής», δεν απαντούν ξεκάθαρα στο πιο βασικό σχετικό ερώτημα: τι να κάνουμε, δηλαδή, για να γίνουν δημιουργικά τα παιδιά μας. Γι' αυτό χρόνια τώρα ψελλίζουμε διάφορα περιβωματικών προσεγγίσεων και συλλαβίζουμε περί δημιουργικού σχολείου, ανάπτυξης της κριτικής σκέψης κ.ά.

Ο προβληματισμός απόλυτα ορθός, οι επιχειρηθείσες προσπάθειες αδιαμφισβήτητα σεβαστές, οι δυσκολίες αναμφίβολα σοβαρές, η απόσταξη όμως του επιθυμητού αποτελέσματος δύσκολη. Το θέμα δεν είναι βέβαια καινούργιο, δεν αναδύθηκε σήμερα. Σήμερα, όμως, μπορεί να θεωρηθεί και ως

Ο κ. Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης είναι Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Καθηγητής Γενετικής και πρώην Πρύτανης του Πανεπιστημίου Πατρών.

πρόβλημα πιο ώριμο προς λύση και ως επιτακτική απάντηση στην πρόκληση της νέας πολύπλοκης πραγματικότητας. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος με τη σημαντική προσφορά του στα εκπαιδευτικά θέματα της Χώρας είχε ανιχνεύσει τον εν λόγω προβληματισμό. Η πρόταση για την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία ήταν μια σοβαρή εισαγωγή στο θέμα και η μέθοδος σχεδίων εργασίας (project) μια επιτυχής προσέγγιση.

Στον παρονομαστή, ωστόσο, αυτών των προσεγγίσεων πρέπει να σημειώσουμε ότι η προσπάθεια διαθεματικής και δημιουργικής προσέγγισης επικεντρωνόταν εν πολλοίς στον τρόπο οργάνωσης των μαθημάτων και στη δημιουργία θεματικών πυρήνων. Η βάση αυτή διαμορφωνόταν από τους συντάκτες του προγράμματος και ο εκπαιδευτικός συνέβαλλε με την προσπάθειά του να προκαλέσει το ενδιαφέρον του μαθητή σε συγκεκριμένο θέμα, που είναι πιθανόν να μην τον ενδιέφερε άμεσα. Από την άλλη πλευρά η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (project) είναι μια περισσότερο δημιουργική διαδικασία και αντανakλά μια καλύτερη προσέγγιση του θέματος, καθώς προκαλεί το ενδιαφέρον του μαθητή, ο οποίος μπορεί να συμμετάσχει και στην επιλογή του θέματος.

Μια, όπως πιστεύουμε, συνδυαστική προσέγγιση που απαντά ίσως ακόμα καλύτερα στον προβληματισμό περί καλλιέργειας και διαπαιδαγώγησης του μαθητή προς την κατεύθυνση της δημιουργικής μάθησης είναι η προταθείσα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ευέλικτη Ζώνη. Και τούτο γιατί η παρέμβαση στο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι πολύ μικρή και αξιοποιείται με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο, καθώς ανοίγεται ένα παράθυρο ελευθερίας, επικοινωνίας και σύνδεσης της σχολικής ζωής με την κοινωνία και την πραγματικότητα. Η Ευέλικτη Ζώνη θεραπεύει, επίσης, τη γενικά αποδεκτή αντίληψη της διαθεματικής προσέγγισης και βέβαια κινείται μέσα από τις συντεταγμένες των δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως η προαναφερθείσα μέθοδος σχεδίων εργασίας, καλλιερώντας, παράλληλα, και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της συλλογικής προσπάθειας.

Η καλλιέργεια, λοιπόν, της δημιουργικότητας του μαθητή είναι ένα δύσκολο εγχείρημα. Και τούτο, γιατί ενώ είναι μια στάση πέραν κάθε συζήτησης απαραίτητη, κανένας ακόμα δεν γνωρίζει πώς αναπτύσσεται και κατ'επέκταση πώς διδάσκεται, γιατί δεν είναι γνώση και η καλλιέργειά της δεν μπορεί να προγραμματιστεί. Γι' αυτό δεν υπάρχει μαγική συνταγή για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Υπάρχουν όμως προσπάθειες που φαίνονται θετικές. Για να αναπτυχθούν π.χ. οι δημιουργικές ικανότητες του μαθητή πρέπει να θεωρήσουμε ως βασική παράμετρο το ενδιαφέρον του. Η δημιουργικότητα είναι το προϊόν αναζήτησης, μια ανακάλυψη που πρέπει να καλλιεργηθεί με φυσικό τρόπο για να νιώσει ο μαθητής εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθη-

ση, για να μην οδηγηθεί στην ανακάλυψη υποκατάστατων. Αντίθετα, πρέπει να βοηθηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα και τον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει το άγνωστο χάρισμά του, το ίχνος της ιδιοφυΐας του, το ταλέντο του σε κάτι.

Η Ευέλικτη Ζώνη δεν προτείνεται, βέβαια, ως πανάκεια για την αντιμετώπιση κάθε εκπαιδευτικού προβλήματος. Απαντά όμως πιο πειστικά σε ορισμένα προβλήματα και μπορεί να καλλιεργήσει μια γενικότερη αντίληψη για την κατάκτηση της γνώσης και τη δημιουργικότητα. Το πλαίσιο αυτό πρέπει να εμπλουτίζεται και να ενισχύεται από ανάλογη μεθοδολογία και εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο θα συμβάλλει στην αρμονική κοινωνικοποίηση του μαθητή. Προς την κατεύθυνση αυτή πολύ σημαντική είναι η χρησιμοποίηση και η αξιοποίηση ενός πρωτότυπου *πολυθεματικού βιβλίου-φακέλου*.

Το λεγόμενο, λοιπόν, *πολυθεματικό βιβλίο* που προτείναμε και το οποίο αποτέλεσε τον πυρήνα συμπύκνωσης της πρότασής μας για την Ευέλικτη Ζώνη αναφέρεται σε ποικίλα θέματα, που επεξεργάστηκαν αφιλοκερδώς καταξιωμένες προσωπικότητες των γραμμάτων, των επιστημών και των τεχνών της χώρας μας και αποτελεί μια έγκυρη πηγή πληροφόρησης για επίκαιρα αλλά και για διαχρονικά θέματα, βοηθώντας το μαθητή να κατανοήσει την πραγματικότητα και να την αντιμετωπίσει δημιουργικά. Τα κείμενα του εν λόγω ποιήματος συνοδεύονται από βιβλίο με ποικίλες δημιουργικές-διαθεματικές δραστηριότητες και Οδηγό για την εκπόνηση σχεδίων εργασίας, που υπηρετούν τη βασική συλλογιστική, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής γίνονται «συνερευνητές» για τη γνώση, αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες και συνεργασίες.

Το *πολυθεματικό βιβλίο* για τους μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού με τίτλο *Βλέπω το σημερινό κόσμο* θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και από μαθητές μικρότερων τάξεων (Ε', Δ' Δημοτικού). Πρόκειται για συλλογή είκοσι επτά κειμένων, τα οποία είναι ενταγμένα σε ευρύτερες ενότητες που αναφέρονται στη σχολική ζωή, το οικογενειακό περιβάλλον, την αγωγή υγείας και καταναλωτή, τις μορφές επικοινωνίας και τα Μ.Μ.Ε., την κοινωνία και την παγκοσμιοποίηση, τον πολιτισμό, τις επιστήμες και την τεχνολογία, το φυσικό περιβάλλον και την οικονομία, τα ναρκωτικά, τον αθλητισμό και το ολυμπιακό ιδεώδες, την κυκλοφοριακή αγωγή. Τα κείμενα του εν λόγω βιβλίου με ύφος απλό και εύληπτο εισάγουν το μαθητή στην κοινωνική πραγματικότητα και συμβάλλουν στην ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Με την κατάλληλη επεξεργασία τους μπορούν να συμβάλουν και στην καλύτερη σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό του περίγυρο και να ενθαρρύνουν ιδιαίτερα τη συμμετοχή των γονέων στις δράσεις του σχολείου.

Το αντίστοιχο *πολυθεματικό βιβλίο* του Γυμνασίου με τίτλο *Ανιχνεύοντας*

το *Σήμερα*, Προετοιμάζουμε το *Αύριο* περιέχει, επίσης, πολλά ενδιαφέροντα θέματα της σύγχρονης εποχής. Σκοπός του είναι να ενημερώσει τους μαθητές υπεύθυνα και να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν ότι οι πολυποικίλες δραστηριότητες του ανθρώπου, ανέκαθεν και τώρα, «συνδιαλέγονται» και αλληλοσυμπληρώνονται. Το περιεχόμενό του εν λόγω βιβλίου έχει οργανωθεί σε ευρύτερες ενότητες - κεφάλαια όπου εντάσσονται τα ειδικά θέματα. Μερικά από αυτά τα θέματα αναφέρονται και στο αντίστοιχο βιβλίο του δημοτικού, σε ένα άλλο βέβαια επίπεδο. Στο γυμνάσιο, όμως, προσεγγίζονται επιπλέον και θέματα για τη γλώσσα, την ενέργεια, τη διατροφή, τη σεξουαλική αγωγή, το AIDS, τη διαφήμιση κ.ά. Τα θέματα του *πολυθεματικού βιβλίου*, δηλαδή, μπορούν να μελετηθούν και από τα μέλη της οικογένειας των μαθητών, ώστε να αναπτυχθεί ένας γόνιμος διάλογος μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας.

Σημειώνεται, επίσης, ότι τόσο τα *πολυθεματικά βιβλία* όσο και όλες οι δραστηριότητες της Ευέλικτης Ζώνης δεν υποβάλλονται στη διαδικασία της τυπικής αξιολόγησης του μαθητή, δεν εξετάζονται, δηλαδή, αλλά βιώνονται με πολύ μεγαλύτερο παιδαγωγικό αποτέλεσμα. Η επιλογή των θεμάτων επαφίεται στην κρίση των μαθητών και εκπαιδευτικών, διότι εκείνο που προέχει δεν είναι η ποσότητα της ύλης που θα διδαχθεί ή η αξιολόγησή της αλλά η πληροφόρηση, η ενημέρωση, ο γόνιμος διάλογος, η καλλιέργεια της κρίσης και γενικά η υπεύθυνη στάση των μαθητών σε θέματα ατομικά που είναι συγχρόνως συλλογικά και κοινωνικά. Γι' αυτό η εκπόνηση *συλλογικών εργασιών* για ενδιαφέροντα θέματα αναβαθμίζει και την αντίληψη των μαθητών για την τυπική διδασκαλία στα αυτόνομα μαθήματα. Η συγγραφή π.χ. ενός «δημιουργικού» κειμένου από το μαθητή μπορεί να προσφέρει στην εκμάθηση της γλώσσας σοβαρό όφελος, συμπληρωματικά προς τους αναγκαίους μεν αλλά «μερικώς απεχθείς και άψυχους εν πολλοίς κανόνες». Το ίδιο και για τα άλλα μαθήματα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί, ακόμα, ότι η συνεργασία των διδασκόντων για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης θα μεγιστοποιήσει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα γι' αυτό κανένας δεν αποκλείεται αλλά και κανένας δεν πρέπει να διεκδικεί την αποκλειστικότητα της Ευέλικτης Ζώνης.

Ένα άλλο πρόβλημα στο οποίο μπορεί να δοθεί απάντηση μέσα από την Ευέλικτη Ζώνη είναι τα πολλά και αξιολογικά καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν εκπονηθεί (όπως της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, του «Μελίνα», της Αγωγής Υγείας κ.ά.), αλλά δε βρίσκουν χώρο στο ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Η Ευέλικτη Ζώνη μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα «φίλτρο» δράσης της «φυσικής επιλογής» στο οποίο θα δοκιμαστούν τα τρέχοντα προγράμματα και θα δοκιμάζονται τα μέλλοντα, για να διαφανεί

ποιο μπορεί να «επιβιώσει» και να αποτελέσει συστατικό της στοιχείο. Είναι μια «ομπρέλα», πέραν των άλλων, που μπορεί να καλύψει κάθε ενδιαφέρουσα παιδαγωγική καινοτομία, σκέψη και πρακτική.

Το μοντέλο αυτό της Ευέλικτης Ζώνης, που μόνο στο Συντονιστικό Συμβούλιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου συζητήθηκε δεκαεπτά φορές, αλλά και στα σχετικά Τμήματα του Π.Ι., φαίνεται να βρίσκει την αποδοχή του στην πράξη, στο σχολείο. Και τούτο γιατί πιλοτικά σχολεία αναφέρουν ήδη γοργή, θετική επίδραση στην κοινωνικοποίηση και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Για του λόγου το αληθές αντιγράφουμε μερικά σχόλια πιλοτικών σχολείων:

α) Από τα Δημοτικά σχολεία: «Μειώθηκαν οι τσακωμοί και διαπληκτισμοί των μαθητών και οι εντάσεις τους κατά την είσοδο στην τάξη μετά το διάλειμμα». «Η καθολική συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα είναι κάτι που μας ξαφνιάζει». «Μη καλοί και καλοί μαθητές συμμετέχουν μέσα σε μια τάξη όχι όπως την ξέραμε, αλλά σε μια τάξη - οργανισμό που μαθαίνει να αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη». «Διαπιστώνουμε ότι συνεχώς τονώνεται το αυτοσυναίσθημα των μαθητών». «Το σχολικό περιβάλλον γίνεται περισσότερο ευχάριστο και ενδιαφέρον». «Μαθητές που ένοιωθαν απομονωμένοι ή αξιολογούσαν τους εαυτούς τους περιπτώσεις, τώρα δραστηριοποιούνται μέσα στην ομάδα τους». «Αλλά και εμείς οι δάσκαλοι με την πρωτοβουλιακή δράση που μας παρέχει απελευθερώνουμε δυνάμεις και δυνατότητες κρυμμένες έως τώρα». «Έχουμε συναντήσει και θετική ανταπόκριση της οικογένειας». «Η Ευέλικτη Ζώνη έκανε το σχολείο ελκυστικό για μεγάλο αριθμό παιδιών. Οι μαθητές, κυρίως των μικρών τάξεων, έδειξαν μεγάλη απογοήτευση (στη Β' Δημοτικού ξέσπασαν σε κλάματα), όταν οι δάσκαλοι τους ανακοίνωσαν την ολοκλήρωση της Ευέλικτης Ζώνης».

β) Από τα Γυμνάσια: «Οι περισσότεροι καθηγητές του σχολείου αγκαλιάσαμε το πρόγραμμα· οι μαθητές ενθουσιάστηκαν». «Αυτό ήταν κάτι πρωτόγνωρο και τους ενθουσίασε πραγματικά». «Ακόμα και μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ή ανήκοντες σε μειονότητες (παλιννοστούντες, αλλοδαποί) συμμετείχαν με ενθουσιασμό». «Οι εκπαιδευτικοί που ασχολήθηκαν με το πρόγραμμα με ζήλο και με μεγάλη ευθύνη ενέπνευσαν στους μαθητές το δικό τους ενθουσιασμό». «Σφυρηλατήθηκε το πνεύμα της ομαδικότητας και της συνεργασίας και ασχολήθηκαν με θέματα που, κάτω από άλλες συνθήκες θα ήταν δύσκολο να ασχοληθούν». «Καταρχήν, είναι πολύ θετικά τα αποτελέσματα από την εφαρμογή (της Ε. Ζ.), εφόσον οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αποκομίσουν έντονα βιώματα, γνώσεις και εμπειρίες καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς».

Πέραν των ενθαρρυντικών καταγραφών των σχολείων παρουσιάστηκαν και ορισμένα προβλήματα, όπως λ.χ. το αίτημα αύξησης των κονδυλίων για

τις λειτουργικές δαπάνες, περισσότερη επιμόρφωση, στενότερη συνεργασία με το Π. Ι. κ.ά. Οι προαναφερθείσες, ωστόσο, παραπομπές αποτελούν απάντηση σε κάποιες δικαιολογημένες ενστάσεις ως προς τη συζήτηση που έπρεπε να προηγηθεί, η οποία, όμως, έγινε με τη σχετική επιμόρφωση των σχολικών συμβούλων στην αρχή και μετά όλων των εκπαιδευτικών των πιλοτικών σχολείων. Το μοντέλο της Ευέλικτης Ζώνης ωστόσο, φαίνεται να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Κι αυτό, γιατί στα θετικά του στοιχεία συγκαταλέγεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και την ενδυνάμωση των ικανοτήτων τους να προβαίνουν σε σωστές επιλογές. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ευνοεί τη συμμετοχική και συλλογική προσπάθεια, την ευελιξία, την αποδοχή του άλλου, την ψυχολογική του στήριξη αλλά και την καθιέρωση δημοκρατικών διαδικασιών. Αξιοποιείται, παράλληλα, η σχολική ζωή, καθώς δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναλάβει πρωτοβουλίες, να αποκτήσει περισσότερη διδακτική αυτονομία και να ξεφύγει από το ασφυκτικό πλαίσιο της τυπικής διδασκαλίας.

Η Ευέλικτη Ζώνη δεν αποτελεί μίαν αποσπασματική καινοτομία, αλλά εντάσσεται στο γενικότερο σχεδιασμό αλλαγής της θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που προβάλλεται στο ολοκληρωμένο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Ο χρόνος εφαρμογής της για μεν το δημοτικό ποικίλλει από 4 ώρες στις μικρές τάξεις μέχρι 2 ώρες στις δύο τελευταίες, για δε το Γυμνάσιο περιορίζεται αρχικά στις 2 ώρες την εβδομάδα. Η μικρή μείωση των ωρών διδασκαλίας για ορισμένα μαθήματα δε σημαίνει καθόλου υποβάθμισή τους αλλά αντίθετα αναβάθμισή τους, αφού το εύρος του γνωστικού τους περιεχομένου θα προβάλλεται και μέσα από τις δραστηριότητες αυτής της καινοτομίας.

Αξίζει να τονιστεί ότι ανάλογη αλλά όχι ταυτόσημη υποχρεωτική ζώνη στο ωρολόγιο πρόγραμμα έχει πρόσφατα καθιερωθεί στα σχολεία (Δημοτικά και Γυμνάσια) της Πορτογαλίας με τον τίτλο Area Escola. Στην εν λόγω ζώνη αναμορφώνεται, επίσης, ο σχολικός χρόνος (όπως και στην Ευέλικτη Ζώνη), προγραμματίζεται η εφαρμογή της με επέκταση του ωρολογίου προγράμματος, όπως και στην πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα ολόημερα σχολεία και προσεγγίζεται η διαθεματικότητα στη βάση σχεδίων εργασίας (όπως και στην Ευέλικτη Ζώνη). Υπογραμμίζεται, επίσης, ότι οι προαναφερθείσες ομοιότητες είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας γι' αυτό και στην Πορτογαλία, την οποία βάλαμε στην συζήτησή μας, το σχετικό πρόγραμμα έχει προχωρήσει μέχρι την υποχρεωτική αξιολόγηση των μα-

θητών, γεγονός που δεν ισχύει στη δική μας πρόταση για την Ευέλικτη Ζώνη, την οποία θέλουμε ουσιαστική «όραση» στην καθημερινή πορεία των μαθητών μέσα στο σχολείο. Μια σοβαρή, επίσης, διαφορά αφορά το γεγονός ότι η Ευέλικτη Ζώνη εντάσσεται, όπως προαναφέραμε, ως συστατικό στοιχείο στη γενικότερη πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διαθεματικότητα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ.) ενώ η Area Escola είναι περισσότερο αυτόνομη μορφή.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανέπτυξε κατά το σχολικό έτος 2001-2002 την πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης σε 11 Νηπιαγωγεία, 176 Δημοτικά και 52 Γυμνάσια της χώρας, αστικά και ημιαστικά και ολοκληρώνεται η τελική αξιολόγηση και αποτίμηση του εγχειρήματος. Η ανταπόκριση των Δημοτικών σχολείων στο κάλεσμα επέκτασης της Ευέλικτης Ζώνης στο τρέχον σχολικό έτος (2002-2003) υπήρξε μεγάλη. Από τα υπερχίλια Δημοτικά Σχολεία που δήλωσαν συμμετοχή επελέγησαν 563. Τα Νηπιαγωγεία που επελέγησαν ανήλθαν στα 149. Κάποιο πρόβλημα υπήρξε με τα Γυμνάσια (43 για το 2002-2003), γεγονός που απαιτεί ανάλυση και λύση, καθώς σε αρκετά πιλοτικά Γυμνάσια υπήρξε επιτυχής εφαρμογή του προγράμματος, ενώ δε φαίνεται η σχετική ενημέρωση να έφτασε στο σύνολο των Γυμνασίων.

Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, ότι το πλούσιο διαθεματικό, υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό που έχει παραχθεί από το Π.Ι. και έχει διανεμηθεί σε όλα τα σχολεία της χώρας συνέβαλε στην επιτυχή πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος. Το υλικό αυτό είναι ουσιαστικά ο καρπός της συνεργασίας του Π.Ι. με την ευρύτερη επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Ενδεικτικά αναφέρεται αυτό που είχε επιλεγεί προσεκτικά μέσα από τα 85 Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης (Π.Π.Ε) του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) του Π.Ι. Τα Π.Π.Ε. που επιλέχθηκαν έτυχαν αναμόρφωσης, επεξεργασίας και προσθηκών σε συνεργασία με τους επιστημονικούς υπευθύνους που τα δημιούργησαν.

Εκτός από το πολυθεματικό βιβλίο που προαναφέραμε, ιδιαίτερα χρήσιμα θεωρούνται ο Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης και το ανάλογο εποπτικό εκπαιδευτικό υλικό (διαφάνειες, ηχητικά αρχεία, λογισμικό, ταινίες, βίντεο). Οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το υλικό αυτό αυτούσιο ή τροποποιημένο για τις άμεσες διδακτικές τους ανάγκες αλλά και ως υλοποιήσιμη πρόταση για την παραγωγή παραπλήσιου, διαφορετικού ή συμπληρωματικού υλικού από τους ίδιους. Άλλωστε, η ενεργοποίηση και η δημιουργικότητα δεν αφορά μόνο τους μαθητές αλλά και τους διδασκόντες. Γι' αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η Ευέλικτη Ζώνη έχει «ανοιχτή» θεματική και η τελική επιλογή των αντικειμένων μελέτης βασίζεται κυρίως στην αρχή της ελεύθερης συλλογικότητας και στην αρχή της ποικιλίας και του πλουραλισμού. Έτσι, αντισταθμίζεται η ανελαστικότητα της μονομέρειας και

ο πολυκερματισμός του παραδοσιακού σχολείου.

Ιδιαίτερη προσπάθεια έχει καταβληθεί από το Π.Ι. να εμπλουτιστεί ο Οδηγός της Ευέλικτης Ζώνης με σχέδια εργασίας που θα αξιοποιούν περισσότερο τα θέματα του *πολυθεματικού βιβλίου*, το οποίο κινδύνευσε να χαθεί στην πληθώρα του διαθεματικού υλικού που προωθήθηκε στα σχολεία. Η έμφαση που δίνεται στα σχέδια εργασίας βασίζεται στο γεγονός ότι η εν λόγω μέθοδος είναι καθαρά μαθητοκεντρική και πραγματοποιείται μέσα σε πλαίσια συλλογικής δράσης των μαθητών. Δηλαδή ως αφετηρία τους, τα σχέδια εργασίας, έχουν τους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντα μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός των εργασιών γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος ή στην απάντηση κάποιου ερωτήματος, πάντα, βέβαια, μέσα από βιωματικές - επικοινωνιακές δραστηριότητες. Άλλοτε πάλι, το κοινό έργο παίρνει τη μορφή εικαστικής σύνθεσης ή χειροπρακτικής κατασκευής. Υπάρχει και η δυνατότητα να τεθεί και ο προβληματισμός ως πρόταση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, με μοναδικό όμως στόχο την κινητοποίηση της ομάδας.

Επισημαίνεται ότι για την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας είναι αναγκαία η ενεργός συμμετοχή και συλλογική δράση των μαθητών στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Ο ολοκληρωμένος σχεδιασμός είναι δεσμευτικός για την ομάδα και για τούτο τα μέλη της πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε όλη την πορεία διεξαγωγής του σχεδίου εργασίας. Η μέθοδος αυτή θεωρείται μια ανοικτή διαδικασία μάθησης και εξελίσσεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και τα ενδιαφέροντα όσων συμμετέχουν. Κατά την επιλογή των θεμάτων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται ανάλογα οι δυνατότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των παιδιών με ιδιαίτερα εθνοτικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά, γλωσσικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της «έρευνας» που διεξάγεται κατά τη διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας είναι διαφοροποιημένος σε σχέση με αυτόν που αναλαμβάνει κατά την παραδοσιακή διδασκαλία. Από φορέας-μεταδότης της γνώσης και κέντρο της διδακτικής διαδικασίας μετατρέπεται σε συνερευνητή, συνεργάτη και καθοδηγητή. Παρακολουθεί τις δραστηριότητες των μαθητών, είναι αρωγός στις δυσκολίες που θα παρουσιαστούν κατά την εκτέλεση του σχεδίου εργασίας, όχι ως αυθεντία αλλά ως εμπειρότερος συμμετέχων. Με τη μεθοδολογία αυτή αξιοποιείται η δυναμική της συνεργαζόμενης μαθητικής ομάδας και υλοποιείται σε ένα κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης και δημιουργικότητας, καθώς ο κάθε μαθητής κατέχει κεντρικό ρόλο

σε όλη τη διαδικασία και ο δάσκαλος διευκολύνει και συμβουλεύει, ώστε να επιτυγχάνεται η κατάρκτηση της γνώσης και η καλλιέργεια των στάσεων και των δεξιοτήτων που απαιτεί η σημερινή κοινωνία της Πληροφορίας και της Γνώσης.

Από την μέχρι σήμερα εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης θεωρείται σημαντική η εμπειρία που απέκτησαν οι σχολικοί σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η ανάλογη αξιοποίησή τους κατά την επέκταση και στη συνέχεια κατά την πιθανή φάση της μελλοντικής γενικής εφαρμογής της καινοτομίας αυτής σε όλα τα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης της χώρας θα οδηγήσει στον εκσυγχρονισμό και στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Καθώς το μέτρο αυτό δεν είναι αποσπασματικό αλλά βρίσκεται και σε αρμονία με ανάλογες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές προσπάθειες, η πανταχόθεν στήριξή του, αλλά και η αλληλοστήριξη, ίσως είναι μια διαδικασία που πρέπει να υπερβεί τις οποιεσδήποτε θολές αμφισβητήσεις· ίσως καταδειχθεί μια σημαντική εκπαιδευτική προσφορά, μια «όαση» στη «διψασμένη» εκπαιδευτική κοινότητα για πρωτοβουλία και ευελιξία. Ένα χρέος προς τη μαθητιώσα νεολαία της χώρας μας που πρέπει να ξεπληρώσουμε με ευχαρίστηση.

Βιβλιογραφία¹

- Αλαχιώτης, Σ. (2002, 24 Μαρτίου). Πώς θα είναι το σχολείο του μέλλοντος; *Το Βήμα της Κυριακής*.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002, 19 Μαΐου). Το δημιουργικό σχολείο δεν είναι ουτοπία. *Το Βήμα της Κυριακής*.
- Αλαχιώτης, Σ. (υπό δημοσίευση). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7.
- Amaro, G. (2000). Curriculum Innovation in Portugal: The Area Escola - An arena for cross-curricular activities and curriculum development. Unesco IBE. <http://www.ibe.unesco.org>.
- Γληνός, Δ.Α. (1925). Ένας άταφος νεκρός. *Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Εταιρεία Αθήνα.
- C.I.D.R.E.E. (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης) (1999). *Across the Great Divides*, μτφ. Ηλιάδης, Ν.-Γαλανοπούλου, Α.: Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

1. Η παρατιθέμενη βιβλιογραφία είναι ενδεικτική.

- Δάλκος, Γ. (1998). Η τέχνη και το αίτημα της διεπιστημονικότητας-διακλαδικότητας κατά τη διαμόρφωση σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων. *Τα Εκπαιδευτικά*, 47-48.
- Δημαράς, Α. (1980). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Ερμής.
- Dunne, E., & Bennet, N. (1990). *Talking and Learning in Groups*. London: Macmillan.
- Frey, K. (1998). *Η μέθοδος Project*, μτφ. Κλ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Galton, M., & Williamson, J. (1992). *Group work in the primary classroom*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers. Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Post-modern Age*. London: Cassell.
- Hayes, N. (1994). *Εισαγωγή στις γνωστικές διαδικασίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.
- Lane, R. (1985). *Project work in the primary school*. London: Routledge.
- Lawton, D., Cairns, J., & Gardner, R. (eds) (2000). *Education for citizenship*. Great Britain: Cromwell Press.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασχάλης, Α. (2000). Η διαθεματική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Η μελέτη μιας επιλεγμένης περίπτωσης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 53.
- Slavin, R. E. (1989). *School and Classroom Organization*. Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum.
- Φερρό, Μ., & Ζαμμέ, Φ. (2000). *Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας*; Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρυσαιδίης, Κ. (1994). *Βιομαθητική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Walker, D., & Soltis, J. (1997). *Curriculum and aims*. New York and London: Columbia University, Teachers College.
- Waters, D. (1982). *Primary schools projects*. London: Heinemann.
- ΦΕΚ 1376, τ. Β' 18-10-2001. «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για το Νηπιαγωγείο», «Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου», «Ευέλικτη Ζώνη», «Πρόσθετες Διαθεματικές Προσεγγίσεις».

Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο

Ηλίας Γ. Μασσαγγούρας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα, που καλύπτει τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα και λειτουργεί εντός του υποχρεωτικού ωρολόγιου προγράμματος. Σκοπός της Ε.Ζ. είναι να εξασφαλίσει στον εκπαιδευτικό το θεσμικό και το χρονικό πλαίσιο για να μελετήσει η τάξη του θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές, ακολουθώντας τρόπους που δεν είναι εύκολο να εφαρμόσει στο συμβατικό πρόγραμμα. Με τις αρχές και τις πρακτικές της η Ε.Ζ. αναβαθμίζει το ρόλο των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την αυτονομία του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας, συνδέει το σχολείο με την κοινωνία και τη σχολική γνώση με την κοινωνική και φυσική πραγματικότητα. Όλα αυτά λειτουργούν ανανεωτικά και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για γενικότερες αλλαγές στο σχολικό σύστημα.

A. Τι είναι και σε τι αποσκοπεί η Ευέλικτη Ζώνη

Η «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων», που αποτελεί τμήμα του εβδομαδιαίου προγράμματος δώρης τουλάχιστον διάρκειας, επιδιώκει με την ελεύθερη θεματική της και την ενεργητική μεθοδολογία της να επιτελέσει τριπλό σκοπό:

Πρώτο, να αντισταθμίσει την ανελαστικότητα, τις μονομέρειες και τον

Ο κ. Ηλίας Γ. Μασσαγγούρας είναι Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου Ευέλικτης Ζώνης.

πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου με (διαθεματικές) προσεγγίσεις που ευνοούν την ολιστική θεώρηση των πραγμάτων και ενθαρρύνουν τον πειραματισμό, τη διαφοροποίηση, τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και τη φαντασία εκπαιδευτικών και μαθητών.

Δεύτερο, να εξασφαλίσει το χρονικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για τη μελέτη θεμάτων που ξεκινούν από τα προσωπικά ενδιαφέροντα και την επικαιρότητα ή προκύπτουν ως άμεση αναγκαιότητα από τη σύγχρονη πραγματικότητα, αλλά δεν είναι ούτε σκόπιμο, ούτε εφικτό να καταλάβουν στο αναλυτικό πρόγραμμα ανεξάρτητη θέση.

Τρίτο, και ίσως κυριότερο, να δημιουργήσει σιγά-σιγά με τις αρχές και τις πρακτικές της μια ανανεωτική δυναμική, που θα αλλάξει εσωτερικά όλους τους τομείς της σχολικής ζωής.

Με βάση τις παραπάνω επιδιώξεις και προοπτικές, μπορούμε να πούμε ότι η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί μια φιλόδοξη παρέμβαση αλλαγής στο σχολικό μας σύστημα, η οποία συνιστά εκπαιδευτική καινοτομία, με το περιεχόμενο και τη βαρύτητα που αποδίδει στον όρο η παιδαγωγική βιβλιογραφία.

Αναλυτικότερα, ως εκπαιδευτική καινοτομία η Ευέλικτη Ζώνη ξεπερνά στην κλίμακα των εκπαιδευτικών αλλαγών τους απλούς εκπαιδευτικούς εκσυγχρονισμούς, που αναφέρονται σε επιμέρους τομείς του σχολικού συστήματος, και αποβλέπει να αλλάξει βασικές συνιστώσες του, όπως είναι ο συγκεντρωτισμός, η ομοιομορφία, η ιεραρχικότητα και η (γνωσιακή και κοινωνική) αναπαραγωγικότητα του παραδοσιακού σχολείου. Με τον τρόπο αυτό μπορεί μακροπρόθεσμα, μαζί με άλλες παρόμοιες προσπάθειες, να προετοιμάσει το έδαφος για μια εσωτερική, ευρύτερης έκτασης, μεταρρύθμιση.

Η Ευέλικτη Ζώνη συγκροτήθηκε σε ολοκληρωμένο πρόγραμμα με πρόταση του Προέδρου του Π.Ι. καθηγητή κ. Στ. Αλαχιώτη και εφαρμόστηκε πιλοτικά το σχολικό έτος 2001-02 σε 230 περίπου σχολικές μονάδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με την άμεση στήριξη του στελεχιακού δυναμικού του Π.Ι., ενώ από το σχολικό έτος 2002-03 η εφαρμογή της επεκτάθηκε σε 900 περίπου σχολικές μονάδες.

B. Τα προσδιοριστικά στοιχεία της Ευέλικτης Ζώνης

Βασικά στοιχεία, που χαρακτηρίζουν την Ευέλικτη Ζώνη και αναμένεται να επιτελέσουν τον ανανεωτικό της ρόλο, είναι τα εξής:

Η διαθεματική προσέγγιση, που ενιαιοποιεί τη γνώση και, έτσι, προφυλάσσει το άτομο και την κοινωνία από τα προβλήματα της αποσπασματικότητας και της μονομέρειας.

Η χαλάρωση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των διδασκομένων μαθημάτων, που αναδεικνύει τη διεπιστημονικότητα της γνώσης και καταργεί την αξιολογική διάκριση των μαθημάτων σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα».

Η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις πραγματικές καταστάσεις ζωής, που ενεργοποιεί τα κίνητρα των μαθητών, προσδίδει νόημα στη σχολική γνώση και ανοίγει διαύλους επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία.

Η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών, που ουσιαστικοποιεί τη μάθηση και συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας του παιδιού.

Η ανάπτυξη συλλογικών μορφών συστηματοποιημένης δράσης και διαλεκτικής αντιπαράθεσης, που είναι αναγκαίες για την κριτική και δημιουργική συμμετοχή του πολίτη στα κοινωνικά δρώμενα.

Η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων, που απαιτεί η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και η διά βίου εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας, της γνώσης και της τεχνολογίας.

Ο εμπλουτισμός της σχολικής ζωής με συναίσθημα, με ρυθμό, με φαντασία, με «χρώματα και αρώματα», τα οποία απαιτεί η ισόρροπη ανάπτυξη και η γενικότερη παιδεία του ατόμου.

Η ένταξη στη μαθητική ομάδα όλων των μαθητών ασχέτως από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, το φύλο, τη φυλή και την κοινωνική και πολιτιστική προέλευσή τους, για να προληφθούν φαινόμενα γκετοποίησης και για να ετοιμασθούν οι πάντες να ζήσουν ως δημιουργικοί πολίτες σε σύνθετες κοινωνίες με πολιτισμική ποικιλότητα.

Η ανάπτυξη της χειροκατασκευαστικής ικανότητας των μαθητών και η εξοικείωσή τους με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας.

Με τους παραπάνω όρους (α) αλλάζει σταδιακά το καθημερινό τοπίο του σχολείου και γίνεται λιγότερο ανελαστικό και περισσότερο αυτόνομο, συλλογικό, δημιουργικό και χαρούμενο, (β) ενεργοποιείται η διαδικασία της μάθησης, (γ) στηρίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, (δ) επαναπροσδιορί-

ζεται η φύση και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, (ε) προετοιμάζονται καλύτερα οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες της κοινωνίας της γνώσης, της τεχνολογίας και της πολυπολιτισμικότητας και (στ) δημιουργείται για τους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ένα θετικό πλαίσιο στήριξης, που ενθαρρύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την ατομική έκφραση και την αλληλοβοήθεια των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια αναφερόμαστε αναλυτικότερα στους παραπάνω τομείς.

Γ. Η Ε.Ζ. επαναπροσδιορίζει τη θεματική και τη φύση της Σχολικής Γνώσης

Η Ευέλικτη Ζώνη, με δεδομένο το σκοπό της να «ενιαιοποιήσει» τη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με τις καταστάσεις ζωής, έχει «ανοιχτή» θεματική, που προτείνεται από τους μαθητές και διαμορφώνεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Με αυτήν την έννοια τα θέματα που διερευνώνται στην Ευέλικτη Ζώνη μπορεί να προέρχονται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα επίκαιρα ζητήματα του τόπου τους και του κόσμου, από τα ερεθίσματα που προσφέρουν τα μαθήματα του σχολείου, αλλά και από τις απαιτήσεις και τις συνθήκες της σύγχρονης ζωής.

Η δυνατότητα επιλογής του θέματος από τους μαθητές και οι διερευνητικές προσεγγίσεις που καθιερώνει η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παραδοσιακή αντίληψη, που θεωρεί ότι η γνώση έχει αντικειμενική υπόσταση και ότι είναι ανεξάρτητη από το ιστορικο-πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται. Αυτή τη γνώση καλείται ο εκπαιδευτικός την ώρα της «παράδοσης» να προσφέρει έτοιμη προς εκμάθηση στους μαθητές.

Ο ενδεικτικός πίνακας θεμάτων που ακολουθεί βασίζεται στις αρχικές οδηγίες του Π.Ι. για την Ευέλικτη Ζώνη και περιλαμβάνει τις συνηθέστερες θεματικές περιοχές. Ο εκπαιδευτικός, με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, θα φροντίζει να επιλέγονται αντικείμενα μελέτης που καλύπτουν διαφορετικές περιοχές χωρίς να αποκλείεται, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, η ανισομερής ενασχόληση με μερικούς τομείς, αν αυτό εκφράζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Όμως, οι διαφοροποιήσεις, που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών ως προς τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις εμπειρίες, και τα στυλ της μάθησης, καθώς και το χρέος του σχολείου να αναπτύξει όλα τα είδη της νοημοσύνης και τους τομείς γνώσης επιβάλλουν την αρχή της ποικιλίας, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται η μελέτη πολλαπλών θεμάτων με πολλαπλές μεθόδους επεξεργασίας και διαφορετικούς τρόπους έκφρασης των προϊόντων της επεξεργασίας.

Έτσι, η τελική επιλογή των αντικειμένων μελέτης τόσο από τον ενδεικτικό πίνακα θεματικών περιοχών, όσο και από το παρεχόμενο διδακτικό υλικό, που περιγράφουμε παρακάτω, γίνεται με κριτήρια δύο βασικές αρχές της

Ενδεικτικός Πίνακας Θεμάτων

Ανθρώπινα δικαιώματα
Δικαιώματα του Παιδιού
Παιχνίδια και Αθλήματα από τα Παλιά
Μαθαίνουμε να κυκλοφορούμε στην πόλη
Έξυπνες διαφημίσεις και έξυπνότερες αγορές
Θέματα κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος
Ο τόπος μας παλιότερα και σήμερα
Τεχνολογικές εφαρμογές και κατασκευές
Παίζοντας με τους αριθμούς
Μελέτη των ΜΜΕ
Θεατρικές εκδηλώσεις
Πολυπολιτισμικές διαφοροποιήσεις και διαπολιτισμικές συγκλίσεις
Οργάνωση πολυπολιτισμικής «βραδιάς»
Νόστιμη τροφή και καλή διατροφή
Θέματα Ολυμπιακής Παιδείας
Τα δύο φύλα ομοιάζουν, διαφέρουν, αλλά είναι ίσα.
Εικαστικές συνθέσεις- Μουσικο-κινητικές εκδηλώσεις
Λογοτεχνικές διασκευές και συνθέσεις
Οι φυσικές επιστήμες στην καθημερινή ζωή
Οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων
Ώρα βιβλιοθήκης για ελεύθερη ανάγνωση (φιλιαναγνωσία)
Δραστηριότητες ομίλων ενδιαφερόντων
Οργάνωση και λειτουργία μαθητικών συνεταιρισμών

Ευέλικτης Ζώνης, δηλαδή, την αρχή της ελεύθερης συλλογικής επιλογής και την αρχή της ποικιλίας. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός θα επιλέγουν ελεύθερα, με συλλογικές διαδικασίες, τα θέματα που θα επεξεργάζονται, αλλά θα προσπαθούν να επιλέγουν θέματα από το υλικό όλων των κατηγοριών που προαναφέραμε.

Τέλος, επισημαίνουμε ότι η αρχή της ποικιλίας δεν αφορά μόνο τα αντικείμενα μελέτης της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά και τη διάρκειά τους. Άλλα από αυτά ολοκληρώνονται σε δύο ή περισσότερες ώρες, ενώ άλλα απαιτούν περισσότερα δώρα και, έτσι, διαρκούν μερικές εβδομάδες ή μήνες.

Δ. Η Ε.Ζ. ανανεώνει τη μεθοδολογία του σχολείου

Οι δραστηριότητες, που αναπτύσσουν οι μαθητές στην Ευέλικτη Ζώνη, ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία τους και τη φύση του θέματος, αλλά σε κάθε περίπτωση καλύπτουν όλες τις φάσεις παραγωγής της γνώσης, όπως είναι η συλλογή πρωτογενών πληροφοριακών δεδομένων, η επεξεργασία τους, η κωδικοποίηση της γνώσης που προκύπτει από τη διαδικασία της επεξεργασίας, η διαχείριση της παραγόμενης γνώσης και η αξιολόγησή της. Με δύο λόγια θα λέγαμε ότι πρόκειται για δραστηριότητες ενεργητικής φύσης και διερευνητικού προσανατολισμού, που αποβλέπουν στην ανάπτυξη στρατηγικών και στάσεων αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.

Τα σχέδια εργασίας, όπως αυτά που δημοσιεύονται στον παρόντα τόμο, συγκροτούν σε ενιαία προσέγγιση όλα τα παραπάνω στοιχεία. Πρόκειται για λειτουργική και πρόσφορη προσέγγιση, που όμως προϋποθέτει αυξημένες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Γι' αυτό και πρέπει ο εκπαιδευτικός να προετοιμάσει σταδιακά τους μαθητές του και να τους προσφέρει συνεχώς, στη λογική της φθίνουσας καθοδήγησης, τη στήριξή του.

Εκτός από τα σχέδια εργασίας, που αναφέρονται συνήθως σε θεωρητικές μελέτες ή σε έρευνες πεδίου, στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης χρησιμοποιούνται και άλλες δραστηριότητες, που συγγενεύουν στη λογική με τα σχέδια εργασίας, αλλά διαφοροποιούνται από αυτά (βλ. και Δεδούλη στον παρόντα τόμο):

Ως παραδείγματα αναφέρουμε τα εξής:

- α. *Διερευνητικές δραστηριότητες*: Πρόκειται για μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων που αφορούν (1) την αναζήτηση και καταγραφή πληροφοριακών δεδομένων, όπως είναι η αποδελτίωση πληροφοριακών πηγών, η παρατήρηση και η μέτρηση φυσικών φαινομένων μέσω οργάνων και κοινωνικών μέσω ερωτηματολογίων και ημι-δομημένων συνεντεύξεων, (2) την επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων, όπως είναι η μαθηματικοποίηση των δεδομένων, ο πειραματικός έλεγχος και η εξαγωγή συμπερασμάτων και (3) την παρουσίαση των ερευνητικών συμπερασμάτων, όπως είναι η συγγραφή μιας ερευνητικής έκθεσης και η σχηματική μοντελοποίηση των ευρημάτων.

Όταν οι μαθητές αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν όλες αυτές τις δραστηριότητες προγραμματισμένα για την επίλυση κάποιου προβλήματος, οδηγούμαστε στην ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, ενώ όταν εκτελούν μέρος μόνον αυτών, κάνουμε λόγο για απλές δραστηριότητες.

- β. *Επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος*: Στους χώρους ενδιαφέροντος περι-

λαμβάνονται ιστορικά μνημεία, βιότοποι, άλση, τοπία φυσικού κάλους, μουσεία, εργοστάσια και εργαστήρια, οικιστικά συστήματα, πάρκα, ζωολογικοί κήποι, αγροκτήματα, κτίσματα αρχιτεκτονικής αξίας κτλ. Για να αποκτήσουν οι επισκέψεις εκπαιδευτική διάσταση πρέπει να οργανωθούν μεθοδικά.

Πριν από την επίσκεψη γίνεται η κατάλληλη προετοιμασία της τάξης κατά την οποία, αφού πρώτα τονισθεί η σπουδαιότητα του χώρου και ο σκοπός της επίσκεψης, γίνεται ανασκόπηση των γνώσεων που κατέχουν οι μαθητές για το χώρο και διατυπώνονται από τους ίδιους ερωτήματα προς διερεύνηση.

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, με βάση το γενικότερο σκοπό και τα επιμέρους ερωτήματα που τέθηκαν, γίνεται συστηματική καταγραφή των παρατηρήσεων, διατυπώνονται υποθέσεις και προβλέψεις, επιχειρούνται εξηγήσεις, διενεργούνται πειράματα και διατυπώνονται τα πρώτα συμπεράσματα καθώς και νέα ερωτήματα προς περαιτέρω μελέτη.

Τέλος, μετά την επίσκεψη γίνεται διερεύνηση των ερωτημάτων που προέκυψαν από την επίσκεψη και ανακεφαλαίωση των συμπερασμάτων που βασίζονται στην επίσκεψη και στη μετέπειτα μελέτη. Η δημοσιοποίηση γίνεται με ποικίλους τρόπους, όπως είναι ο λόγος, οι μαθηματικές και στατιστικές αναπαραστάσεις, η δραματοποίηση και η εικαστική ή μουσικο-κινητική έκφραση.

- γ. *Αναπαραστάσεις κοινωνικών γεγονότων ή καταστάσεων*: Οι δραστηριότητες αυτές ζητούν από τους μαθητές, αφού πρώτα μελετήσουν με άμεση παρατήρηση ή μέσω δευτερογενών πηγών τα γεγονότα και τις καταστάσεις που εξετάζουν, να παρουσιάσουν στην τάξη ως μέρος του μαθήματος ή «επί σκηνής» στο πλαίσιο ειδικής εκδήλωσης μέσω της παραστατικής τέχνης το γεγονός ή την κατάσταση. Ανάλογα με την έκταση, το βαθμό αυτοσχεδιασμού, την ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης, τη χρήση σκηνοθετικής στήριξης, την αξιοποίηση θεατρικού κειμένου, τη δυναμική των ρόλων κτλ. κάνουμε λόγο για παντομίμα, κουκλοθέατρο, θεατρικό αυτοσχεδιασμό, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση, θεατρικό αναλόγιο, θεατρικό δρώμενο (χάπενινγκ), θέατρο σκιών, σκετς και θεατρική παράσταση.
- δ. *Αξιοποίηση του προφορικού λόγου*: Η αξιοποίηση του προφορικού λόγου δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλέξει τους μαθητές:
- σε συζητήσεις στρογγυλής τραπέζης, όπου κατατίθενται στοιχεία και αναπτύσσονται απόψεις
 - σε διαλεκτικές αντιπαραθέσεις, όπου δύο μαθητές παρουσιάζουν τις αντίθετες θέσεις σε ένα διλημματικό θέμα και ακολουθεί η συζήτηση μετα-

ξύ των δύο εισηγητών και των υπολοίπων μαθητών

-σε απλές εισηγήσεις σύντομης έκτασης, με ερωτήσεις και κρίσεις εκ μέρους των υπολοίπων μαθητών και

-σε συνεντεύξεις, σχολιασμούς, ανταποκρίσεις και τα λοιπά είδη του δημοσιογραφικού λόγου

-σε εκφωνήσεις, απαγγελίες, θεατρικούς διαλόγους, σε περιγραφές και σχολιασμούς του θεατρικού αφηγητή και σε αφηγήσεις ιστοριών και παραμυθιών, που απαιτούν την έντεχνη αξιοποίηση της ορθής εκφοράς του λόγου και την αξιοποίηση των εκφραστικών δυνατοτήτων της φωνής σύμφωνα με τις αρχές της υποκριτικής τέχνης.

- ε. *Ενεργοποίηση δημιουργικότητας*: Η δημιουργικότητα των μαθητών μπορεί να λάβει τη μορφή αφηγηματικού λόγου (ιστορικό μυθιστόρημα ή φανταστικό διήγημα), θεατρικού λόγου (διάλογος, συγκρούσεις, χαρακτήρες) ή τη μορφή ποιητικής, εικαστικής ή, τέλος, μουσικο-κινητικής έκφρασης. Εδώ θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και τις χρηστικές χειροκατασκευές.

Μέσα από την ποικιλία των δραστηριοτήτων το σχολείο ανταποκρίνεται καλύτερα στην ποικιλία των ατομικών διαφορών, αναγκών και εμπειριών των μαθητών και δημιουργούνται θετικές συνθήκες για να εκδηλωθούν όλες οι δυνατότητες όλων των μαθητών.

Ε. Η Ε.Ζ. αλλάζει το κοινωνικό πλαίσιο της σχολικής τάξης

Τόσο η διερευνητική φύση των δραστηριοτήτων της Ευέλικτης Ζώνης όσο και ο έντονος κοινωνικός προσανατολισμός της καθιερώνουν ένα πλαίσιο αποδοχής του άλλου, ψυχολογικής στήριξης, συλλογικής δράσης και δημοκρατικών διαδικασιών. Προς το σκοπό αυτό δημιουργούνται κατά περίπτωση ολιγομελείς μαθητικές ομάδες, ανομοιογενούς συνήθως σύνθεσης, που συνεργάζονται για την ολοκλήρωση ενός κοινού μαθησιακού έργου. Ταυτόχρονα, οι μαθητές της τάξης, ως ευρύτερη ομάδα, αποφασίζουν μέσα από συλλογικές διαδικασίες για τα θέματα που θα τους απασχολήσουν, για τον καταμερισμό του έργου, αλλά και γενικότερα για τα χρονοδιαγράμματα, τις διαδικασίες και τα προβλήματα οργάνωσης και πειθαρχίας.

Η συλλογικότητα που εγκαθιδρύει η Ευέλικτη Ζώνη στηρίζεται από διαφορετικές σύγχρονες θεωρίες για πολλούς λόγους, μαθησιακούς, αναπτυξιακούς και κοινωνικοπολιτικούς. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τη θεωρία του γνωστικού εμπλουτισμού το άτομο μαθαίνει αποτελεσματικά και

αναπτύσσεται ακώλυτα, όταν έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει και να αναδιοργανώσει τις γνώσεις του για τα αντικείμενα με τα οποία ασχολείται. Η συλλογική εργασία στα πλαίσια της συνεργαζόμενης μικρο-ομάδας παρέχει τέτοιες δυνατότητες, αφού φυσικά και αβίαστα εμπλέκει τα μέλη της ομάδας σε συζητήσεις και αντιπαραθέσεις, κατά τις οποίες παρέχονται επιπρόσθετες πληροφορίες, γίνονται αναλύσεις, διατυπώνονται και υποστηρίζονται αμφιβολίες και αντιπαραθέσεις και, γενικά, αναδεικνύονται πλευρές, τις οποίες τα μέλη ήταν αδύνατο να προσεγγίζουν στην εξατομικευμένη μελέτη. Ο άνθρωπος είναι ο μόνος από τα έμβια όντα που έχει τη δυνατότητα να αποθηκεύει και να αξιοποιεί τη γνώση και τις ιδέες των άλλων και μέσω αυτών να προάγει την ατομική του γνώση, την οποία στη συνέχεια να διαθέτει σε κοινή κρίση και χρήση.

Άλλος λόγος που συνηγορεί υπέρ της συλλογικότητας είναι ότι τα σχέδια εργασίας μέσα από τη συλλογικότητα λειτουργούν ως αποτελεσματικά πλαίσια μάθησης και ανάπτυξης, διότι εμπλέκουν με φυσικό και αυθεντικό τρόπο τη σκέψη, τη γνώση, τα συναισθήματα και τη δράση. Σε αυτούς τους τέσσερις τομείς πρέπει να απευθύνεται συντονισμένα το σχολείο, για να επιτύχει τους σκοπούς του. Η σύγχρονη βιβλιογραφία τονίζει πως, παρά το γεγονός ότι η μάθηση και η ανάπτυξη εμφανίζονται ως ατομικό επίτευγμα, οικοδομούνται μέσα σε συλλογικά πλαίσια. Για το πώς συντελείται η μάθηση και η ανάπτυξη στα πλαίσια της αλληλεπικοινωνίας και της συλλογικής εργασίας έχουν διατυπωθεί διαφορετικές θεωρίες με γνωστότερες τις θεωρίες του J. Piaget και του L. Vygotsky.

Στ. Η Ε.Ζ. αλλάζει τους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών

Ο εκπαιδευτικός στην Ευέλικτη Ζώνη διατηρεί το διδακτικό του ρόλο, αλλά δεν περιορίζεται σε αυτόν. Αναλαμβάνει, σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τον έχουμε συνηθίσει, τους ρόλους του εμπνευστή, του καθοδηγητή και του συντονιστή. Αξιοποιεί, όμως, συχνά και το ρόλο της άμεσης διδασκαλίας, για να διδάξει, μέσα σε συνθήκες εξατομικευμένης υποστήριξης και φθίνουσας καθοδήγησης, στρατηγικές και τεχνικές σκέψης, διερεύνησης, επικοινωνίας, συνεργασίας και αντιπαραθέσης.

Αντίστοιχα, αναβαθμίζεται ο ρόλος των μαθητών, οι οποίοι έχουν περισσότερα περιθώρια επιλογών, αλλά και εμπλοκής τους σε ενεργητικές μορφές μάθησης και έκφρασης του περιεχομένου της μάθησης με ποικίλους τρόπους, που δεν περιορίζονται στο γλωσσικό και λογικομαθηματικό κώδικα.

Τέλος, επισημαίνουμε ότι ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων του εκπαιδευτικού και των μαθητών διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο στις μεταξύ τους

σχέσεις και επικοινωνίας, το οποίο τις μετατρέπει από ιεραρχικές που είναι παραδοσιακά σε συμπληρωματικές, χωρίς, βεβαίως, ο εκπαιδευτικός να χάνει τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την παιδευτική του αυθεντία.

Z. Η Ε.Ζ. αναβαθμίζει την αυτονομία εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας

Βασικοί τρόποι άσκησης της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών αποτελούν (α) η συμμετοχή του κλάδου στα κεντρικά όργανα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και διαχείρισης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και (β) η δυνατότητα επιλογής και διαμόρφωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού στήριξης των προγραμμάτων αυτών. Αντίθετο της επαγγελματικής αυτονομίας είναι η επαγγελματική προλεταριοποίηση, που απειλεί τους εκπαιδευτικούς άμεσα και εκφράζεται με την απουσία του εκπαιδευτικού στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας και με την άσκηση εξωτερικού ελέγχου στο έργο του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, στη λογική της επαγγελματικής αυτονομίας ο εκπαιδευτικός αυτο-προγραμματίζεται και αυτο-αξιολογείται, για να κατανοήσει και να διαμορφώσει την εκπαιδευτική του παρέμβαση.

Η Ευέλικτη Ζώνη θεσμοθετεί τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει αυτόνομα σε όλα τα επίπεδα του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης του περιεχομένου που θα αποκτήσει το όλο πρόγραμμα. Η αυτονομία αυτή αναγνωρίζεται, στηρίζεται και ενθαρρύνεται, αφού σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν απεριόριστα περιθώρια επιλογής και γνωρίζουμε ότι η δυνατότητα επιλογής αποτελεί τη λυδία λίθο της αυτονομίας.

Ταυτόχρονα, η Ευέλικτη Ζώνη αναδεικνύει την οργανική υπόσταση της σχολικής μονάδας και προωθεί τη λειτουργική αυτονομία της. Αυτά προκύπτουν μέσα από την ανάγκη για ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας κατά τον προγραμματισμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων που θα εφαρμοσθούν, ώστε να εξασφαλιστεί με τον καλύτερο τρόπο η αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων που διαθέτει η σχολική μονάδα και μπορούν να συμβάλλουν για την καλύτερη λειτουργία τους. Στην ίδια λογική απαιτείται συχνά και η εμπλοκή ατόμων ή φορέων από τον άμεσο κοινωνικό χώρο, γεγονός που συνδέει φυσικά και αβίαστα το σχολείο με το κοινωνικό του πλαίσιο.

Για λειτουργικούς λόγους στο Δημοτικό Σχολείο την ευθύνη της Ευέλικτης Ζώνης αναλαμβάνει ο δάσκαλος της τάξης, ο οποίος προγραμματίζει ανά εξάμηνο, σε συνεργασία και με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, όταν

τούτο κρίνεται αναγκαίο, τις δραστηριότητες της Ευέλικτης Ζώνης. Στο Γυμνάσιο πρωτοβουλία για την οργάνωση σχεδίων εργασίας και ποικίλων διαθεματικών δραστηριοτήτων αναλαμβάνουν οι καθηγητές όλων των ειδικοτήτων, ατομικά ή σε συνεργασία με τους συναδέλφους των εμπλεκόμενων κλάδων. Ο αρχικός προγραμματισμός ολοκληρώνεται με τη συμβολή του συλλόγου διδασκόντων και λειτουργεί ως ένα ευέλικτο πλαίσιο ετήσιας δράσης.

Αυτό σημαίνει ότι στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει και ρόλους που αφορούν την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός της σχολικής μονάδας, την ενδοσχολική συνεργασία και την αλληλο-επιμόρφωση. Βέβαια, πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι με την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες δεν αποκτούν καθεστώς πλήρους αυτονομίας, διότι ούτε οι εκπαιδευτικοί της τάξης, ούτε οι σχολικές μονάδες λειτουργούν ερήμην γενικότερων πλαισίων. Η αυτονομία στην οποία αναφερόμαστε παραπέμπει στην πράξη σε ένα είδος ημι-αυτονομίας, η οποία παρέχει στη σχολική μονάδα δυνατότητες τελικής διαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών, αλλά, ταυτόχρονα, δημιουργεί και ευθύνες για τις επιλογές που έγιναν και τον τρόπο που εφαρμόστηκαν. Η διδακτική βιβλιογραφία και οι διεθνείς οργανισμοί θεωρούν σημαντικά τα στοιχεία που προκύπτουν από την ημι-αυτονομία των σχολικών μονάδων, διότι δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης με διαδικασίες που ξεκινούν από τη βάση (bottom-up) και δεν επιβάλλονται από τα «πάνω» (top-down).

Η. Η Ε.Ζ. αναδιοργανώνει και επαναπροσδιορίζει το διδακτικό χρόνο

Κατά την πιλοτική εφαρμογή προβλέπεται εβδομαδιαίως για μεν το Νηπιαγωγείο ελεύθερη ένταξη σχεδίων εργασίας στις ημερήσιες δραστηριότητες, για δε το Δημοτικό δύο δίωρα για την Πρώτη, Δευτέρα και Τρίτη τάξη, ένα τρίωρο για την Τετάρτη και ένα δίωρο για την Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Είναι προφανές ότι το συνεχές δίωρο της Ευέλικτης Ζώνης συνεπάγεται την καθιέρωση διδακτικών περιόδων διάρκειας 90' και διαλειμμάτων 25', σύμφωνα και με τον ακόλουθο ενδεικτικό πίνακα, ο οποίος προέρχεται από τις αρχικές οδηγίες του Π.Ι. για την Ευέλικτη Ζώνη και αφορά το Δημοτικό Σχολείο. Ανάλογη ρύθμιση ισχύει και για το Γυμνάσιο.

Πρόταση για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα

1η διδακτική περίοδος (90' λεπτά)	08:10 - 09:40
1ο διάλειμμα (25' λεπτά)	09:40 - 10:05
2η διδακτική περίοδος (90' λεπτά)	10:05 - 11:35
2ο διάλειμμα (25' λεπτά)	11:35 - 12:00
3η διδακτική περίοδος (90' λεπτά)	12:00 - 13:30

Θεωρούμε ότι το συνεχές δίωρο δεν αποτελεί λύση ανάγκης χάριν της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά αποτελεί θετικό στοιχείο και για τα εκτός Ευέλικτης Ζώνης μαθήματα, διότι καταργείται η αντιψυχολογική διδακτική ώρα των 45' και καθιερώνεται η διδακτική περίοδος των 90', που ασχέτως Ευέλικτης Ζώνης πρέπει κατά τη γνώμη πολλών παιδαγωγών να καθιερωθεί (και) στο δικό μας σχολικό σύστημα.

Οι διαθεματικές δραστηριότητες της Ευέλικτης Ζώνης διαρκούν, ανάλογα με τη φύση και τους σκοπούς τους, ένα ή περισσότερα δίωρα και σε μερικές περιπτώσεις μπορούν, αν πάρουν τη μορφή ανεπτυγμένων σχεδίων εργασίας, να διαρκέσουν μερικές εβδομάδες ή μήνες, πάντοτε, όμως, στα πλαίσια του προβλεπόμενου για την Ευέλικτη Ζώνη χρόνου.

Βέβαια, τα διαθεματικά προγράμματα για την υποχρεωτική εκπαίδευση, που ήδη δημοσιεύτηκαν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, προβλέπουν ένα μέρος διδακτικού χρόνου κάθε μαθήματος, που φθάνει μέχρι το 10% του ετήσιου συνολικού χρόνου, να διατίθεται για διαθεματικά σχέδια εργασίας. Όταν αρχίσει η εφαρμογή τους, ο «διαθεματικός» χρόνος από συγκεκριμένα μαθήματα μπορεί να προστίθεται στο χρόνο της Ευέλικτης Ζώνης, στις περιπτώσεις που τούτο κρίνεται αναγκαίο. Για παράδειγμα, ο χρόνος που προβλέπεται για διαθεματικά σχέδια εργασίας στο μάθημα της Γεωγραφίας ή της Ιστορίας μπορεί να εκχωρηθεί στην Ευέλικτη Ζώνη, αν το θέμα που εξετάζεται στην Ευέλικτη Ζώνη είναι πρωτίστως «γεωγραφικό» ή «ιστορικό». Παρομοίως, είναι δυνατόν και ο χρόνος της Ευέλικτης Ζώνης να εκχωρείται για την ολοκλήρωση ενός σχεδίου εργασίας που εκπονείται στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Χρειάζεται, ασφαλώς, συνολικός και συλλογικός προγραμματισμός, ώστε να μην διεξάγονται ταυτόχρονα πολλά σχέδια εργασίας μακράς διάρκειας.

Σημαντικότερο στοιχείο από την αναδιοργάνωση του ωρολογίου προ-

γράμματος αποτελεί η νέα αντίληψη για τη φύση και τη διαχείριση του χρόνου που εισηγείται έμμεσα η Ευέλικτη Ζώνη. Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο της τεχνοκρατικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, ο σχολικός χρόνος έχει λεπτομερώς προγραμματισθεί σε αντιστοιχίση με τους στόχους, τους χώρους, τα υλικά και τα πρόσωπα της εκπαίδευσης. Μέσα στα ανελαστικά τεχνοκρατικά πλαίσια επιβάλλεται εξωτερικά η «χρονοκονσέρβα», κατά την έκφραση του G. Haerppter, του ωρολογίου προγράμματος. Έτσι, η επιβαλλόμενη χρονικότητα του σχολείου με τον κατακερματισμό, τον επιμερισμό και τον αυστηρό έλεγχο του χρόνου βιάζει τον ψυχισμό του παιδιού και παγιδεύει το σχολικό σύστημα. Ο βιασμός ασκείται με την επιβολή της χρονικότητας του προγράμματος στον υποκειμενικό χρόνο του μαθητή και η αυτοπαγίδευση του συστήματος επέρχεται με τη μετατροπή του σε ένα κλειστό και αυτο-επαναλαμβανόμενο σύστημα, που δεν παρέχει χώρο στο χρόνο που απαιτούν το τυχαίο, το απρόβλεπτο και το διαφορετικό.

Με αυτή την έννοια οι πάντες, άτομα και σύστημα, είναι «δέσμιοι του χρόνου», όπως συχνά αναφέρει η σύγχρονη βιβλιογραφία (βλ. και Σοφού παρόντα τόμο). Η πληθώρα της διδακτέας ύλης και η ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ότι είναι διαρκώς σε ένα (χαμένο) αγώνα δρόμου με το χρόνο. Ενώ ο κατακερματισμός του χρόνου και ο προκαθορισμός της χρήσης του έγινε με σκοπό να εξοικονομηθεί χρόνος, στην πράξη οι μικρο-πρόθεσμες χρονικές κατανομές έφεραν το αντίθετο αποτέλεσμα. Μεγιστοποίησαν το άγχος και αναπαράγουν τη χρονική στενότητα.

Ο Bernstein έχει αναλυτικά αναφερθεί στην κατάτμηση και την ανελαστικότητα του διδακτικού χρόνου, χαρακτηριστικά που θεωρεί ότι προσδιορίζουν απόλυτα τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών και διευκολύνουν τον αναπαραγωγικό ρόλο τους. Αυτό που αποκαλεί «αόρατη παιδαγωγική», και αντιστοιχεί εν πολλοίς στην προοδευτική παιδαγωγική, κάνει ελαστική χρήση του χρόνου και του χώρου, δυνατότητα που θεωρείται προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε σοβαρής μεταρρυθμιστικής προσπάθειας.

Αυτή, λοιπόν, την αυστηρή κατάτμηση και ακριβή αντιστοιχίση χρόνου και χώρου, ρόλων και περιεχομένων μάθησης έρχεται να καταργήσει η Ευέλικτη Ζώνη. Με τον τρόπο αυτό ανταποκρίνεται στο εμπεδωμένο αίτημα για ευέλικτη διαχείριση του χρόνου. Μέσα στα νέα δεδομένα εκπαιδευτικοί και μαθητές, χωρίς εξωτερικές δεσμεύσεις, επιλέγουν επίκαιρα και ενδιαφέροντα θέματα, τα οποία έχουν τη χρονική δυνατότητα να επεξεργασθούν ανάλογα με τη φύση των θεμάτων, το είδος των μεθόδων και τους ρυθμούς μάθησης των μαθητών. Έτσι, ο διδακτικός χρόνος δεν γίνεται ανασταλτικός παράγοντας για τη χρήση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης, αλλά αντίθετα, γί-

νεται όρος για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Αυτό διασφαλίζεται, διότι η Ευέλικτη Ζώνη, σύμφωνα με την ορολογία του Bernstein, κάνει υπέρβαση της «περι-χάραξης» (framing), δηλαδή, του αυστηρού εξωτερικού ελέγχου στην επιλογή, την οργάνωση και το ρυθμό προσέγγισης της γνώσης, που επιβάλλει το συμβατικό πρόγραμμα σπουδών.

Θ. Η Ε.Ζ. αναμορφώνει την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα

Η βιβλιογραφία αποκαλεί σχολική κουλτούρα το σύστημα πρακτικών, πεποιθήσεων, αξιών, προσδοκιών, προσανατολισμών, σχέσεων και ρόλων που κυριαρχούν σε μια σχολική μονάδα ή στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα και τονίζει τις δυνατότητες που έχει η σχολική κουλτούρα να διαμορφώνει σε τελική ανάλυση την καθημερινή διδακτική πρακτική, αλλά και να αφομοιώνει στις σταθερές και κατά κανόνα συντηρητικές δομές της κάθε προσπάθεια αλλαγής. Γι' αυτό θεωρεί μάταιη και καταδικασμένη κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια που δεν θίγει την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα.

Τα στοιχεία που αφορούν την ατομική και συλλογική αυτονομία, η ανακατανομή των ρόλων και η αναμόρφωση σχέσεων που συνεπάγεται η διπλή μορφή τη αυτονομίας, η επαναθεώρηση του χρόνου, ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου και της προοπτικής των μαθητών, ο ενδοσχολικός προγραμματισμός και η διασχολική δικτύωση αποτελούν θετικά στοιχεία που δημιουργούν τις προϋποθέσεις να αναπτυχθούν νέες αντιλήψεις στους εκπαιδευτικούς για την εκπαίδευση και τη λειτουργία της και να κυριαρχήσουν νέες νοοτροπίες στη σχολική μονάδα, που θα στηρίζουν καινοτομίες με τις παραπάνω προδιαγραφές και γενικότερα θα κινούνται στο χώρο της εναλλακτικής παιδαγωγικής.

Ι. Το διδακτικό υλικό και η υλικοτεχνική υποδομή της Ευέλικτης Ζώνης

Για να επιτύχει τους στόχους της η Ευέλικτη Ζώνη, δεν αρκεί η διασφάλιση χρόνου μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Απαιτείται ακόμη, πέρα από τη συστηματική και συνεχή επιμόρφωση ενδοσχολικής κυρίως μορφής, η παραγωγή και διάθεση κατάλληλου διδακτικού υλικού, το οποίο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτούσιο ή τροποποιημένο για τις άμεσες διδακτικές ανάγκες που ανακύπτουν, αλλά και ως υλοποιημένη πρόταση για την παραγωγή παρόμοιου, διαφορετικού ή συμπληρωματικού υλικού από τους ίδιους. Η ενεργοποίηση και η δημιουργικότητα δεν αφορά μόνο τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

Στη λογική αυτή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παρήγαγε εξ αρχής ή προ-

σάρμοσε προϋπάρχον διδακτικό υλικό, που προέρχεται από προηγούμενες δράσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αλλά και από άλλους φορείς. Έτσι προέκυψε και προσφέρεται για στήριξη των εκπαιδευτικών κατά την πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης ποικίλο υλικό:

- α. Το *Πολυθεματικό Βιβλίο*: Πρόκειται για δύο συλλογές κειμένων, που έγραψαν για τις ανάγκες της Ευέλικτης Ζώνης στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο προσωπικότητες της επιστήμης, των γραμμάτων και της τέχνης της χώρας μας. Το *Πολυθεματικό Βιβλίο* συνοδεύει βιβλίο με οδηγίες και διαθεματικές δραστηριότητες, που αναφέρονται στα κείμενα της συλλογής. Το *Πολυθεματικό Βιβλίο* και το συνοδευτικό του χρησιμοποιούνται και εκτός Ευέλικτης Ζώνης σε όλα τα σχολεία της χώρας ως βιβλία εμπλουτισμού και στήριξης διαθεματικών δραστηριοτήτων στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.
- β. Διαθεματικά Σχέδια Εργασίας: Για τις ανάγκες της Ευέλικτης Ζώνης εκπονήθηκαν από στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχέδια εργασίας, που προορίζονται κατά περίπτωση για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου. Με την ίδια λογική μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ο παρόν τόμος της *Επιθεώρησης Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.
- γ. Φάκελοι προγραμμάτων Σ.Ε.Π.Π.Ε.: Από το υλικό των «Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης» (Σ.Ε.Π.Π.Ε.), που εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατά το παρελθόν επελέγησαν προγράμματα, τα οποία κρίθηκαν κατάλληλα, μετά από μικρές παρεμβάσεις, για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου.
- δ. Ποικίλο υλικό μέσω ιστοσελίδας: Στην ειδική ιστοσελίδα της Ευέλικτης Ζώνης θα διατίθεται υλικό, το οποίο έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των πιλοτικών σχολείων της Ευέλικτης Ζώνης δημιουργήσει, αλλά και άλλοι φορείς, που το προσφέρουν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για το σκοπό αυτό. Αναμένεται, βέβαια, ότι σύντομα μαθητές και εκπαιδευτικοί θα εξασκηθούν στην παραγωγή τέτοιου υλικού, ώστε να εξαρτώνται όλο και λιγότερο από το προτεινόμενο υλικό.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία, η οποία προβάλλει ως πρόκληση για το σχολείο να εμπλουτίσει το σταθερό πρόγραμμά του με ανοίγματα προς το εναλλακτικό, το διαφορετικό, το προαιρετικό, το τοπικό, το φανταστικό, το άγνωστο, το διαθεματικό, το συλλογικό, το... Το κλειστό σχολείο ασφυκτιά και κάποιος έχει γνωματεύσει ότι έχει ήδη πεθάνει. Το μέλλον ανήκει στο σχολείο που παραμένει ανοικτό σε όλα τα παραπάνω.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Στ. (2002, 19 Μαΐου). Το Δημιουργικό Σχολείο δεν Είναι Ουτοπία. *Το Βήμα της Κυριακής*.
- Γραμματάς, Θ. (2000). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dalín, P. (1993). *Changing the School Culture*. London: Cassell.
- Δημαράς, Α. (1973). *Η Μεταρρύθμιση που δεν Έγινε.*, τομ. Α. Αθήνα: Ερμής.
- Fullan, M. G. (1993). *Change Forces*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. et al. (1997). *Racing with the Clock*. New York: Teachers College.
- Hargreaves, A., & Hopkins, D. (1991). *The Empowered School*. London: Cassell.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1994). *Χρόνος και Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Καζαμιάς, Α., & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) (1986). *Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Ρέθυμνο: 1986.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η Κουλτούρα της Σχολικής Μονάδας ως Παράγοντας Ρύθμισης της Σχολικής Αποτυχίας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού, στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Μπαρκάτσας, Α. (1998). Αιτίες Αποτυχίας Καινοτόμων Θεσμοθετημένων Μεταρρυθμίσεων και Προτάσεις για την Αξιολόγησή τους. *Τα Εκπαιδευτικά*, 47-48.
- Σολομών, Ι. (2000). Το Κλειστό Σχολείο Έχει Πεθάνει, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές Αλλαγές και Βελτίωση του Σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 2000.

Οργανωμένη μάθηση, έρευνα και δημιουργία στο Νηπιαγωγείο

Μάρω Πικροδημήτρη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στην αυγή του 21ου αιώνα τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο πρέπει να ακούν μόνο παραμύθια, να μαθαίνουν μόνο τραγούδια και να περνούν ευχάριστα την ώρα τους; «Τα παιδιά παίζουν» ή μαθαίνουν «παίζοντας»; Ένα δίλημμα μπροστά στο μεγαλείο της γνώσης, που τρέχοντας αδιάκοπα, δύσκολα κατακτιέται και αφομοιώνεται.

Το Νηπιαγωγείο, ως η βάση του εκπαιδευτικού συστήματος, όχι μόνο δομεί τη γνώση με φαντασία και αυτενέργεια αλλά και πρωτοπορεί. Ως πρώτο σκαλοπάτι της διά βίου εκπαίδευσης του ανθρώπου, η ευθύνη της Πολιτείας και του κλάδου μας είναι τεράστια. Γι' αυτό, ως καθοδηγητικά όργανα του κλάδου μας, οφείλουμε να μεταδώσουμε στις συναδέλφους Νηπιαγωγούς το δυναμικό πνεύμα της αποδοχής του νέου χωρίς την περιφρόνηση του παλαιού. Τότε μόνο, μέσα από αυτή την πάλη και τη νέα σύνθεση, ανταποκρινόμαστε στις απαιτήσεις των καιρών.

Είναι γνωστό ότι η παιδεία του ανθρώπου δεν αρχίζει ούτε τελειώνει με την εγκύκλια μόρφωσή του, αλλά διαρκεί από του λίκνου μέχρι του τάφου, ως διά βίου παιδεία-μάθηση, που κακώς στη χώρα μας ονομάστηκε διά βίου εκπαίδευση. Γι' αυτό και πρέπει να είναι πάντα επίκαιρη, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε απαιτήσεις των καιρών. Το Νηπιαγωγείο, ως πρώτος κρίκος αυτής της εκπαιδευτικής αλυσίδας - διαδικασίας, οφείλει όχι μόνο να παρέχει στο παιδί την απαιτούμενη γνώση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο

Η κ. Μάρω Πικροδημήτρη είναι Πάρεδρος ε.θ. Προσχολικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

αλλά και να πρωτοπορεί.

Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ξεχνά ότι στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, του διαδικτύου, της επανάστασης στα γονίδια και τόσων άλλων, οι αλλαγές είναι τόσο γρήγορες που ο σύγχρονος άνθρωπος όχι μόνο αδυνατεί να τις αφομοιώσει αλλά και να τις παρακολουθήσει. Οι αλλαγές που κάποτε γίνονταν σ'έναν ορίζοντα 20 ή 30 και πλέον ετών, σήμερα ως χιονοστιβάδα συντελούνται σε μια πενταετία ή μερικές φορές και νωρίτερα.

Η επιστήμη της Παιδαγωγικής δεν μπορεί ασφαλώς να αποτελέσει εξαίρεση μπροστά στη θύελλα των γνώσεων που καθημερινά μας κατακλύζουν. Η προδημοτική εκπαίδευση αποτελεί όχι μόνο τη βάση, αλλά και την πυξίδα της όλης μετέπειτα εξέλιξης και πορείας του παιδιού-πολίτη. Έτσι, οι εκάστοτε παιδαγωγικές γνώσεις του εκπαιδευτικού δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι στατικές αλλά δυναμικές και συνεχώς να ανανεώνονται. Αυτό σημαίνει ότι από τη μια πρέπει να αξιοποιούνται από τον ίδιο για να είναι σε θέση να κατανόει τον τρόπο δράσης των παιδιών και από την άλλη πρέπει να αξιοποιούνται τόσο για την αξιολόγηση των παιδιών, όσο και για την αξιολόγηση του ίδιου με αυτοκριτική και ετεροκριτική. Γιατί έτσι μόνο θα βελτιώνεται τόσο ο ίδιος όσο και τα παιδιά του και θα αποκτήσει αυτοπεποίθηση στο έργο του.

Ο μεγάλος μας δάσκαλος J. Piaget μας έμαθε πως στην ηλικία των 4-6 ετών κυριαρχεί στο παιδί ο εγωκεντρισμός στο λόγο και στη σκέψη του. Γι' αυτό, αντίθετα με τη συνηθισμένη και εύκολη ως τώρα πρακτική της παροχής «έτοιμων συνταγών» ή ελεύθερων δήθεν αλλά ουσιαστικά κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων, πρέπει το παιδί να βοηθηθεί και να απελευθερωθεί από την καταπιεστική αυθεντία του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να αναπνεύσει ελεύθερα, ζώντας στο μαγνητικό κόσμο του. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να διδάσκεται από το παιδί. Δύσκολο ίσως το έργο του αλλά η ικανοποίησή του στο τέλος απέραντη. Το παιδί πρέπει να μάθει να σταθεί στα πόδια του, να μάθει να πετάει και όχι να περπατάει και να πετάει ο εκπαιδευτικός γι' αυτό.

Στο πολύ αξιόλογο βιβλίο *Εργασία με το γραπτό λόγο* (Delhaxhe et al, 1998) επισημαίνονται τα παραπάνω κατά τρόπο εμφαντικό. «Το σύγχρονο Νηπιαγωγείο διατρέχεται δυστυχώς ακόμη και σήμερα από δύο ρεύματα ιδεών, το εμπειρικό και το ρομαντικό, όπως χαρακτηρίστηκαν». Το πρώτο ρίχνει το βάρος κυρίως στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων με σκοπό την προετοιμασία των παιδιών για την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο, χωρίς ιδιαίτερη οργάνωση των γνωστικών αντικειμένων. Ενώ το δεύτερο, το ρομαντικό, δίνει προτεραιότητα κατά κύριο λόγο στην ολοκλήρωση και κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού, στην αυτονομία και στην έκφραση της προσωπικότητάς του. Το παιδί, δηλαδή, πρέπει να προσαρμοστεί ομαλά από το άμεσα οικογε-

νειακό στο νέο του σχολικό και διαρκώς διευρυνόμενο κοινωνικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά θέτουν ερωτήματα που κάθε φορά βασανίζουν τον εκπαιδευτικό στην προσπάθειά του να οργανώσει καινούργιες ιδέες και σχέδια δράσης με αυτά. Πώς όμως θα ενθαρρύνει αυτή τη διαδικασία; Τι υλικό θα χρησιμοποιήσει ώστε να υλοποιούνται οι σχεδιασμοί του αλλά και να ανταποκρίνονται συνέχεια στα ενδιαφέροντα των παιδιών; Πώς θεωρία και πράξη θα δέσουν διαλεκτικά, ώστε το ένα να είναι αποτέλεσμα και προϋπόθεση του άλλου;

Απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα μας δίνει η θεωρία του Δομητισμού με πρωτεργάτη τον J. Piaget, που είναι ταυτόχρονα σύνθεση και ξεπέραςμα του εμπειρικού και του ρομαντικού ρεύματος όπως αναφέρθηκε πιο πάνω. Το παιδί, δηλαδή, ούτε παίζει ούτε μαθαίνει μόνο, αλλά μαθαίνει παίζοντας. Παίζει, δηλαδή, ανιχνεύει, ψηλαφεί, ρωτά, διερευνά, χαίρεται, θυμώνει, καταστρέφει, αντιδρά, διαλογίζεται, μονολογεί, συζητά, δημιουργεί, φαντάζεται, ονειρεύεται μέσα στο δικό του μαγικό κόσμο της αθωότητας. Βήματα, σκαλοπάτια που τα παιδιά ανεβοκατεβαίνουν και κάποια στιγμή, διαφορετική για το καθένα, σταματούν σε ένα από αυτά. Εδώ το κάθε παιδί θα παραμείνει το διάστημα που θα του επιτρέψει να αναδομήσει, να αναδιοργανώσει, να αφομοιώσει και να εναρμονίσει, δηλαδή να προσαρμόσει δημιουργικά τη γνώση που έχει αποκτήσει, ώστε να μεταβεί στο επόμενο επίπεδο σκαλοπάτι. Είναι θα λέγαμε ένα γνωστικό οικοδόμημα που χτίζεται σταδιακά, ενσωματώνοντας το νέο στοιχείο στο ήδη αφομοιωμένο παλιό. Και ως μία σύνθεση στα δύο προηγούμενα ρεύματα του εμπειρισμού-θέσης και ρομαντισμού- αντίθεσης, θα δομεί τη γνώση δυναμικά ώστε το «εν δυνάμει» διά του «εν ενεργεία» να γίνει εντελέχεια, δηλαδή κατορθωμένη φύση, όπως θα έλεγε ο Αριστοτέλης.

Η δομητική αυτή εκπαιδευτική διαδικασία από μέρους του εκπαιδευτικού, στην προσπάθειά του να μεταδώσει τις νέες γνώσεις κάθε φορά, απαιτεί μια προγραμματισμένη λειτουργική οργάνωση, δηλαδή ένα χώρο όπου τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν σε ένα περιβάλλον αυθεντικό, ένα περιβάλλον στο οποίο αυτά, χτίζοντας το δικό τους κόσμο με επικοινωνία, έρευνα, αυτενέργεια και φαντασία, θα αναπτύσσονται από μόνα τους αλλά ταυτόχρονα και με τη διακριτική ορατή-αόρατη παρουσία του εκπαιδευτικού. Η οργάνωση του χώρου δουλειάς από την κάθε Νηπιαγωγό απαιτεί όχι μόνο γνώση και πείρα αλλά και συνεχή ενημέρωση και εφαρμογή των νέων πορισμάτων της Παιδαγωγικής Επιστήμης, που συμβαδίζουν ταυτόχρονα και με τις νέες εμπειρίες των παιδιών, για να είναι σε θέση να κατευθύνονται σωστά. Τα παραδείγματα και τα ερεθίσματα που κάθε φορά επιλέγονται πρέπει να είναι τέτοια ώστε να τα βοηθούν να ξεφύγουν από τα κονφορμιστι-

κά πλαίσια των άκαμπτων δραστηριοτήτων, για να βοηθηθούν να γίνουν αυτό που από τη φύση τους είναι προορισμένα, αυτό που τα ίδια θέλουν, αφού πρώτα το γνωρίσουν (αυτογνωσία), και όχι αυτό που ο εκπαιδευτικός ή ακόμη και το οικογενειακό τους περιβάλλον επιθυμεί γι' αυτά.

Είναι αυτό που σήμερα συχνά ακούγεται με το όνομα Ευέλικτη Ζώνη, με την οποία προωθούνται τα Σχέδια Εργασίας στο Νηπιαγωγείο (projects). Σύμφωνα με αυτή, κάθε γωνιά του Νηπιαγωγείου θα αποβλέπει στη μέσα από το διάλογο εναρμόνιση των ατομικών και συλλογικών αναγκών των παιδιών. Μιλάμε για το χώρο στον οποίο υπάγεται ταυτόχρονα και ο χρόνος, αναλογικά τολμώ να πω με το χωροχρόνο του Αριστοτέλη και του Einstein και τη γνωστή του θεωρία της σχετικότητας. Ο χώρος, δηλαδή, και ο χρόνος στην παιδαγωγική λειτουργία δένονται διαλεκτικά, έτσι ώστε να αλλάζει και ο χώρος και ο χρόνος κάθε φορά, ανάλογα με τις συγκεκριμένες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Δεν μπορεί το παιδί να βιώνει το χώρο στατικά, κατά τον ίδιο τρόπο δηλαδή στα 4, 5 και 6 του χρόνια, αλλά ούτε ακόμη κατά τη διάρκεια του ίδιου χρόνου. Και αυτό, γιατί το ίδιο το παιδί αλλιώς βιώνει και το χρόνο του σε σχέση με το χώρο κατά την εξέλιξή του (ιστορική και κοινωνική του πορεία). Ο εκπαιδευτικός δε θα ταξινομεί αυστηρά το χρόνο αλλά θα τον χειρίζεται ως ένα ανεκτίμητο αγαθό, για να τον μετατρέψει σε βίωμα για τα παιδιά. Θα τον δομήσει ποιοτικά και θα τον συνδέσει με την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, με σεβασμό όχι μόνο στον προσωπικό του ρυθμό αλλά και στο δικαίωμά του σε αυτόν.

Ξεκινά έτσι ένα υπέροχο ταξίδι με τα παιδιά. Οδηγός-ξεναγός και επιβάτες συνδιαλέγονται διατηρώντας την αυτονομία τους, αναπτύσσουν με αξιοπρέπεια και ευθύνη τη σκέψη τους, συναποφασίζουν έναν προορισμό στον οποίο θα φτάσουν προχωρώντας όσοι θέλουν και μπορούν κάθε φορά. Η διαδρομή, προκλητική από τη γοητεία της περιπέτειας, θα εξελίσσεται μέσα από τον πλούτο της ποικιλίας δεξιοτήτων και γνώσεων, χωρίς κανείς να αγωνιά πότε ακριβώς και εάν θα φτάσει στον τελικό προορισμό. Άφιξη και αφετηρία ταυτίζονται, γίνονται ένα σε αυτό το ταξίδι-Σχέδιο Εργασίας. Στη διάρκειά του, άλλοτε ατομικά, άλλοτε σε μικρές ομάδες και άλλοτε συλλογικά, τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες αναζήτησης, διαμόρφωσης και επεξεργασίας γι' αυτό που ερευνούν. Το σημασιοδοτούν και δρουν πάνω σε αυτό.

Στο ταξίδι θα συναντήσουν και άλλους ενήλικες πολύτιμους συνεργάτες τους, γονείς και φίλους, για να βιώσουν όλοι μαζί το χρόνο, μέσα από την πράξη. Με ριψοκίνδυνα συχνά άλματα, ξεπερνούν σταθερούς κανόνες και στεγανά, και αντιδρώντας σε κάθε είδους κηδεμόνευση και αδράνεια, γκρεμίζουν τα τείχη της εσωτερικότητας και μαθαίνουν όλοι μαζί να παρατηρούν από νέες οπτικές γωνίες ό,τι υπάρχει έξω από το Νηπιαγωγείο. Ένα χώρο

στον οποίο δε θα εκφράζουν μόνο την άποψή τους, αλλά θα τον εξερευνούν και θα τον βιώνουν ενεργά με όλες τους τις αισθήσεις, που είναι πιο δυνατές από ό,τι σε μας τους εκπαιδευτικούς. Εκεί θα εξελίσσεται μια δυναμική σχέση ανάμεσα στη δημιουργική επικοινωνιακή διαδικασία που τα παιδιά με τη δασκάλα τους έχουν θέσει. Έτσι θα καταλάβει ο εκπαιδευτικός όχι μόνο τι περιμένουν από εκείνον αλλά και τις προσωπικές αναζητήσεις τους και ποια θέματα παίζουν αποφασιστικό ρόλο στον αυτοσχεδιασμό τους. Σε ένα συνεχή ανοιχτό διάλογο, ενήλικες και παιδιά θα συνεισφέρουν ισότιμα μερίδια για να διαμορφωθούν δραστηριότητες που θα αντανακλούν και στα δύο συμμετέχοντα μέρη. Μια μεγάλη επανάσταση έγινε στο χώρο του Νηπιαγωγείου στις αρχές της δεκαετίας του '70, όταν έγινε αντιληπτό ότι το στατικό Νηπιαγωγείο πρέπει να εγκαταλειφθεί και να δώσει τη θέση του στις διάφορες γωνιές που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των παιδιών σε μια πολύπλευρη σχέση με την πραγματικότητα.

Σήμερα, στη ροή της αλλαγής κοινωνικών αξιών και καθημερινών πρακτικών σε μια πιο έντονη μορφή όπως και προηγούμενα τονίστηκε, το κέντρο βάρους των παραδοσιακών χώρων-γωνιών μετατοπίζεται σε χώρους δραστηριοτήτων, ώστε να έχουν τα παιδιά μεγαλύτερη άνεση και ησυχία για τις επιθυμίες τους και την πραγμάτωσή τους. Δύσκολη και οικονομικά ίσως ασύμφορη απαίτηση, αλλά παιδαγωγικά σωστή, ώστε να πάψουν κάποτε να προσαρμόζονται τα παιδιά στο χώρο, αλλά ο χώρος να προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών. Έτσι ο χώρος μέσα στον οποίο δρουν τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός γίνεται ανάλογος των φαντασιακών ιδεών και προσδοκιών τους. Να μην ξεχνάμε όμως ότι τίποτα δεν μπορεί να υλοποιηθεί, εάν δεν υπάρχουν δύο βασικές αρετές. Ο διάλογος και ο σεβασμός, που θα γεννήσουν την επικοινωνία μέσα από την αμοιβαία προστασία και υποστήριξη.

Ας δούμε τη μάθηση σαν ένα δίχτυ μας λέει η Γερμανίδα Παιδαγωγός E. Kazemi-Veisari (2000), που θα το πλέξουμε «βάσει συγκρούσεων, πειραμάτων, λαθών και εγγυήσεων και θα σχετίζεται πάντα με το σκεπτόμενο και δραστηριοποιούμενο άτομο στο παρόν και με τα βιώματά του». Μιλάει ακόμη η ίδια παιδαγωγός και για τη συγκλονιστική ταραχή που πρέπει να νοιώθουμε στην καθημερινή εναλλαγή της κατακτημένης γνώσης και των εντυπωσιακών νέων εμπειριών. Μια αιώνια πάλη, σύγκρουση επαναλαμβάνεται μέσα μας ως παιδιά της φύσης που καθημερινά κατορθώνεται, τελειοποιείται από μας τους ίδιους ως μία αέναη γέννηση κατά το «πέθανε και γίνου» στον Φάουστ του Γκαίτε. Γιατί θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να παλινδρομεί, για να μην πω οπισθοχωρεί, κάθε φορά που μια νέα θεώρηση σε ένα αντικείμενο γνώσης γεννιέται; Και γεννιέται όχι ασφαλώς για να γκρεμίσει αλλά να αναδομήσει. Σύμφωνα με τον Ηράκλειτο «Τα πάντα ρει» αλλά οι όχθες μέσα στις

οποίες το ποτάμι ρέει παραμένουν πάντα σταθερές. Η στάση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι όχι μόνο ανοιχτή αλλά και ταυτόχρονα κριτική απέναντι στο καινούργιο, εποικοδομητική, απροκάλυπτη, αδογμάτιστη, όπως άλλωστε πρέπει να είναι και η κρίση του για το παλιό πριν το αρνηθεί.

Αναπολώ τον E. From και το βιβλίο του *Ο φόβος μπροστά στην ελευθερία*, στην αλήθεια θα συμπλήρωνα, που έχει περισσότερα από ένα πρόσωπα. Αυτά τα πολλά πρόσωπα ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την τόλμη να κοιτά κατάματα, να μην πισωγυρίζει ασκώντας τους φτηνή κριτική, αλλά με θάρρος, αυτοπεποίθηση και δουλειά, κυρίως δουλειά, να ζητά πρώτα από τον εαυτό του και μετά από τα παιδιά του το «δυνάμει» και όχι το οριστικό, το μια και για πάντα δοσμένο, το αμετάβλητο. Δεν υπάρχει χώρος οργανωμένης μάθησης, δεν υπάρχουν καινούργια προγράμματα, «Ευέλικτες Ζώνες», εάν δεν υπάρχει επινοήση, ανακάλυψη, εφεύρεση από το ίδιο το παιδί-άνθρωπο. Οφείλω να επισημάνω ότι τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα Σχέδια Εργασίας διαπνέονται από τις παραπάνω αρχές και εύχομαι και ελπίζω ότι το ίδιο θα συμβεί για ό,τι μελλοντικά κατατεθεί. Να αφήσουμε τις ψυχές των παιδιών να ανθήσουν δίνοντας η καθεμιά το δικό της καρπό και άρωμα. Και όπως σε έναν αγρό δεν είναι όλα τα λουλούδια ίδια, έτσι και στην κοινωνία μας τα παιδιά δεν είναι και δεν πρέπει να είναι ίδια. Αυτό το αφάνταστα υπέροχο έργο έχει να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός. Ο αγώνας του ίσως απαιτεί θυσίες, αλλά αξίζει τον κόπο.

Δεν μπορώ να τελειώσω, χωρίς να αναφερθώ σε μια ενδεχόμενη και κρυφή μέσα στον εκπαιδευτικό απορία που θέλω να την προλάβω και να την απαντήσω. Μήπως ζητάμε πολλά; Μήπως τα παραπάνω είναι μια ρομαντική ουτοπία; Η πείρα μου και η μελέτη του έργου μεγάλων παιδαγωγών απαντούν, χωρίς αμφιβολία, όχι. Όλα είναι δυνατά, αρκεί να υπάρχει θέληση. Όλα αυτά επιβεβαιώνονται και από την προσπάθεια εκπαιδευτικών που γίνεται στην περιοχή Reggio Emilia της Ιταλίας εδώ και περίπου 40 χρόνια και μπορεί κανείς να τα μελετήσει στο θαυμάσιο βιβλίο των Edwards, Gandini και Forman *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Από το βιβλίο αυτό κλείνοντας παραθέτω το ακόλουθο ποίημα.

ΑΠΟΚΛΕΙΕΤΑΙ. ΟΙ ΕΚΑΤΟ ΥΠΑΡΧΟΥΝ!

Το παιδί
αποτελείται από εκατό.
Το παιδί έχει εκατό γλώσσες,
εκατό χέρια,
εκατό σκέψεις,
εκατό τρόπους σκέψης,
παιχνιδιού, ομιλίας.
Εκατό, πάντα εκατό
τρόπους να ακούει,
να θαυμάζει, να αγαπά.
Εκατό χαρές
να τραγουδά και να καταλαβαίνει,
Εκατό κόσμους
να εφευρίσκει,
εκατό κόσμους
να ονειρεύεται.
Το παιδί έχει
εκατό γλώσσες
(και εκατό εκατό εκατό ακόμη),
αλλά του αποστερούν τις ενενήντα εννιά.
Το σχολείο και ο πολιτισμός
διαχωρίζουν το κεφάλι από το σώμα.
Λένε στο παιδί:
να σκέφτεται χωρίς τα χέρια,
να τα καταφέρει χωρίς το κεφάλι,
να ακούει και να μη μιλάει,
να κατανοεί χωρίς να χαίρεται,
να αγαπά και να θαυμάζει
μόνο το Πάσχα και τα Χριστούγεννα.
Λένε στο παιδί
να ανακαλύψει τον κόσμο που ήδη υπάρχει,
και από τις εκατό κλέβουν τις ενενήντα εννιά.
Λένε στο παιδί
ότι η εργασία και το παιχνίδι,
η πραγματικότητα και η φαντασίωση,
η επιστήμη και η φαντασία,
ο ουρανός και η γη,

η λογική και το όνειρο
είναι πράγματα
που δεν πάνε μαζί.

Κι έτσι, λένε στο παιδί
ότι οι εκατό δεν υπάρχουν.
Το παιδί λέει:
Αποκλείεται. Οι εκατό υπάρχουν!

LORIS MALAGUZZI

Βιβλιογραφία

- Adams, K. (1999). *Το παιδί σας μπορεί να γίνει έξυπνο αλλά και εντυχιμένο*. Θυμάρι.
- Βιδάλη, Α. (2000). *Νεωτερικότητα, Αγωγή και προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γαροφαλάκη, Μ. (1997). *Φαντασία και αυτενέργεια*. Ποταμός.
- Γκλιάνου, Ν., Κουλούρη, Π., Μπούκη, Κ., & Πικροδημήτρη, Μ. (2001). *Η Ενδυμασία (στο Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη)*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Charlot-Bernard (1992). *Το σχολείο αλλάζει*. Προτάσεις.
- Chauvel, D., & Viviane, M. (1998). *Δραστηριότητες, διερευνήσεις, ανακαλύψεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Clark, E., Moustakas, Cereta P. (1986). *Παιδαγωγική της ελευθερίας*. Ταμασός.
- Delhaxhe, A., Terwagne, S., & Massoz, D. (1997). *Εργασία με το γραπτό λόγο*. Α.Π.Θ. Κέντρο καινοτομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιστημονικά υπεύθυνη, Τ. Βαρνάβα -Σκούρα.
- Edward, C., Gandini, L., & Forman, G. (2001). *Regio Emilia, Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Hogemann, M. (2000). *Νηπιαγωγός, ένα όχι συνηθισμένο επάγγελμα*. Κορφή.
- Husen, T. (1992). *Η αμφισβήτηση του σχολείου*. Προτάσεις.
- Kazemi-Veisari, E. (2000). *Ανοιχτός σχεδιασμός στο Νηπιαγωγείο*. Κορφή.
- Kazemi-Veisari, E. (2000). *Μαθαίνοντας από παιδιά- βιώνοντας με παιδιά*. Κορφή.

- Krenz, A. (2000). *Οι ανάγκες των παιδιών. Αναπτυξιακή συμπαράσταση στο Νηπιαγωγείο*. Κορφή.
- Κουτσουβάνου, Ε., & Γιαλαμάς, Β. (1999). *Ο χώρος του Νηπιαγωγείου και οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας*. Οδυσσέας.
- Μπασαγιάννη, Ε. (2002). Καθημερινές δραστηριότητες και σχέδια δράσης στο Νηπιαγωγείο. *Γέφυρες*, 2, 6-13.
- Μπονμπούρα, Α. (1986). *Η παιδαγωγική αύριο*. Επικαιρότητα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Piaget, J. (1979). *Το μέλλον της Εκπαίδευσης*. Υποδομή.
- Rohrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1999). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (Νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σκούρα-Βαρνάβα, Τ. (1991). *Θεωρίες μάθησης, ανάπτυξης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σμαράγδα-Τσιαντζή, Μ. (1995). *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σμαράγδα-Τσιαντζή, Μ. (1996). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Το παιδί και η γραφή: Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση. (1997). *Πρακτικά σεμιναρίου του Κέντρου Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Α.Π.Θ.*
- Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafίδης, Κ. (1991). *Σύγχρονοι Διδακτικοί Προβληματισμοί*. Σμυρνιωτάκης.

Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία

Πηνελόπη Κουλούρη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Τα σχέδια εργασίας είναι έρευνες θεμάτων που επιλέγουν τα παιδιά. Οι στόχοι είναι προσωπικοί ή συλλογικοί. Τα παιδιά σχεδιάζουν την πορεία της έρευνας, συζητούν και παίρνουν αποφάσεις οι οποίες καθορίζουν και την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας. Πρόκειται για αναδυόμενο πρόγραμμα. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται, στο πλαίσιο αυτής της δράσης, είναι βιωματικές και επικοινωνιακές, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, την πρωτοβουλία, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και το διάλογο, συνδέουν το πρόγραμμα με την καθημερινή πρακτική και το σχολείο με την τοπική κοινότητα. Έμφαση δίνεται κυρίως στην εργασία σε μικρές ομάδες.

Οι ραγδαίες μεταβολές στην οικονομία, την τεχνολογία και κατά συνέπεια στους κοινωνικούς θεσμούς, όπως είναι η οικογένεια και η σχολική τάξη επηρεάζουν σημαντικά την προσχολική αγωγή και το νηπιαγωγείο παγκόσμια. Αλλάζουν το ρόλο του, τη δομή του και τη σχέση του με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα προγράμματα εκπαίδευσης συνδέονται με πρακτικές αναπτυξιακά κατάλληλες για παιδιά αυτής της ηλικίας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, με τη δομητική προσέγγιση και τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης.

Για τους λόγους αυτούς τα θέματα που αφορούν την προσχολική αγωγή αποτέλεσαν αντικείμενο πολλαπλών συζητήσεων, στο πλαίσιο της εκπαιδευ-

Η κ. Πηνελόπη Κουλούρη είναι Νηπιαγωγός.

τικής πολιτικής των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 2000) και αντικείμενο μελέτης δώδεκα κρατών μελών του ΟΟΣΑ, της Αυστραλίας, του Βελγίου, της Δημοκρατίας της Τσεχίας, της Δανίας, της Φινλανδίας, της Ιταλίας, των Κάτω Χωρών, της Νορβηγίας, της Πορτογαλίας, της Σουηδίας, του Ηνωμένου Βασιλείου και των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (OECD, 2001).

Σε κάθε περίπτωση, τονίζεται η ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση ίσων ευκαιριών όχι μόνο για την πρόληψη της σχολικής διαρροής και της σχολικής αποτυχίας αλλά και για την ανάπτυξη μεθοδολογικών ικανοτήτων, αξιών και στάσεων των μαθητών προκειμένου να αντιμετωπίσουν την «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» και να ζήσουν δημιουργικά σε μια δημοκρατική κοινωνία που νοιάζεται για όλους τους πολίτες της. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προκειμένου να πετύχει μια εκπαιδευτική παρέμβαση για να ανταποκριθεί το νηπιαγωγείο στη νέα αναδυόμενη αποστολή του, προτείνει την πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης και την εισαγωγή των σχεδίων εργασίας στα νηπιαγωγεία¹.

Τα σχέδια εργασίας

Η προσέγγιση ανάπτυξης θεμάτων ή αλλιώς θεματική προσέγγιση και τα σχέδια εργασίας είναι οι κυρίαρχες μαθησιακές προσεγγίσεις με έμφαση τη διαθεματικότητα, που συναντά κανείς στα προγράμματα του Νηπιαγωγείου σήμερα.

Η προσέγγιση ανάπτυξης θεμάτων οργανώνει το πρόγραμμα γύρω από θέματα που επιλέγονται, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των παιδιών και οι στόχοι του προγράμματος. Συνήθως, η ανάπτυξη ενός θέματος παρουσιάζεται με τη μορφή ιστογράμματος (Krogh, 1995). Το θέμα βρίσκεται στο κέντρο και εξακτινώνεται σε μαθησιακές περιοχές και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης κατάλληλων δραστηριοτήτων για μικρά παιδιά.

Τα σχέδια εργασίας (project approach) είναι συνεργατικές κυρίως έρευνες θεμάτων (Katz & Chard, 1989), που επιλέγουν τα παιδιά και οι οποίες προκύπτουν από συζητήσεις, από ένα τυχαίο γεγονός ή από κάποιο πρόβλημα που εμφανίζεται και πρέπει να λυθεί. Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα που αναδύονται και καταγράφονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, συνήθως ολοκληρω η τάξη εργάζεται σε μικρές ομάδες. Οργανώ-

1. Με τις υπουργικές αποφάσεις Φ 12.1/1023/Γ1/92118-10-2001 και Φ121/806/76691/Γ1/17-7-2002 149 νηπιαγωγεία συμμετέχουν στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης.

νουν ένα σχέδιο δράσης. Συλλέγουν και καταγράφουν πληροφορίες από διάφορες πηγές. Διαχειρίζονται τις πληροφορίες. Δημιουργούν και συνθέτουν. Αξιολογούν και ανασχεδιάζουν. Στην περίπτωση των σχεδίων εργασίας, η παρουσίαση του θέματος με τη μορφή ιστογράμματος, αφορά ιδέες και αντιλήψεις των παιδιών οι οποίες οδηγούν σε πολλές κατευθύνσεις, εμβαθύνσεις και σε νέες ιδέες για το θέμα-πυρήνα. Το ιστόγραμμα με τις ιδέες των παιδιών μπορεί να μεταβάλλεται και να συμπληρώνεται, καθώς αναπτύσσεται το σχέδιο εργασίας.

Η διάρκεια, η εξέλιξη της πορείας και ο χρόνος ολοκλήρωσης κάθε σχεδίου εργασίας δεν μπορεί να οριστεί απόλυτα. Εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, που διαρκώς αναπτύσσονται, το μαθησιακό περιβάλλον, το διαθέσιμο χρόνο και τη δυνατότητα να βρεθούν οι σχετικές πηγές, τα μέσα και τα υλικά. Η πολυτροπικότητα των δραστηριοτήτων συμβάλλει στο να παραμένει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Πρόκειται για φιλόδοξη πρακτική. Φιλοδοξεί να προσελκύσει τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα να συνεργάζονται και να δημιουργούν προς όφελος όλων. Πηγή έμπνευσής της αποτέλεσαν οι επιτυχημένες διεθνείς εκπαιδευτικές προσπάθειες, όπως είναι η προσέγγιση Reggio Emilia στην Ιταλία (Hinckle, 1991), τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων για τα παιδιά και το πρόγραμμα Spectrum στις Η.Π.Α. (Gardner, 1991 και 2000). Συνδέεται ιστορικά με την προοδευτική εκπαίδευση στις αρχές του προηγούμενου αιώνα.

Χαρακτηριστικά καλών πρακτικών εκπαίδευσης υπάρχουν σε όλο τον κόσμο σε High Score τάξεις, και σε άλλα προγράμματα εμπνευσμένα από τους Piaget, Montessori, Vygotsky, Dewey και Bruner. Είναι παραδεκτό ότι οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα, όσο ιδανικό και αν είναι, δεν μπορεί να εφαρμοστεί αυτούσιο σε άλλη χώρα, γιατί έχει τις ρίζες του στις τοπικές συνθήκες, δίνει όμως τη δυνατότητα αξιοποίησης και εφαρμογής κάποιων αρχών του (Gardner, 1991, 209-210). Για το λόγο αυτό τα χαρακτηριστικά καλών πρακτικών εκπαίδευσης τα συναντάμε σε όλον τον κόσμο.

Βασικές αρχές των σχεδίων εργασίας

Ο ρόλος των παιδιών

Η καινοτομία των σχεδίων εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι καθιστά τα παιδιά πρωταγωνιστές του προγράμματος.

Οι ιδέες, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των παιδιών κυριαρχούν. Η επιτυχία ενός σχεδίου εργασίας εξαρτάται από την αξιοποίηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των παιδιών. Οι ιδέες και οι ερωτήσεις τους είναι οι κι-

νητήριες δυνάμεις. Είναι σημαντικό, καθώς αναπτύσσεται το σχέδιο εργασίας, να μελετά ο εκπαιδευτικός τι γνωρίζουν τα παιδιά, τι δε γνωρίζουν και τι τα ενδιαφέρει να μάθουν κάθε φορά.

Τα παιδιά είναι εκείνα που θέτουν στόχους, επιλέγουν δραστηριότητες, σχεδιάζουν πορείες μάθησης. Προετοιμάζουν, για παράδειγμα, και πραγματοποιούν εξορμήσεις στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, προετοιμάζουν και παίρνουν συνεντεύξεις από ειδικούς, συλλέγουν αντικείμενα και πληροφορίες από άμεσες πηγές για κάποιο σκοπό, διαχειρίζονται τις πληροφορίες. Προσπαθούν να δώσουν εξηγήσεις, αναπτύσσουν θεωρίες, αναζητούν την αιτία, μελετούν τη σχέση μορφής και λειτουργίας, επανεξετάζουν θεωρίες. Κοινοποιούν τις ιδέες τους με πολλούς τρόπους. Ενθαρρύνονται να διδάσκουν τους άλλους. Ενθαρρύνονται να παράγουν χρήσιμα προϊόντα για διαφορετικούς λόγους. Στα σχέδια εργασίας κάθε παιδί συμμετέχει σύμφωνα με το δικό του τρόπο και ρυθμό. Οι ιδέες κάθε παιδιού δίνουν διαρκώς έναυσμα για γόνιμη ομαδική ανταλλαγή απόψεων.

Αναδυόμενοι στόχοι και δραστηριότητες

Αναδυόμενο πρόγραμμα δε σημαίνει απουσία προγραμματισμού. Ωστόσο, απαιτεί δομή και διάρθρωση. Κάθε σχέδιο εργασίας είναι ένα μοναδικό πακέτο διδακτικών στρατηγικών που διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να οδηγήσει τα παιδιά στη διερεύνηση θεμάτων του πραγματικού τους κόσμου. Πρόκειται για μια πολυσύνθετη, αλλά ευέλικτη προσέγγιση, που συνδέει αβίαστα τη μάθηση με τη διδασκαλία.

Οι στόχοι στα σχέδια εργασίας είναι προσωπικοί ή συλλογικοί και τους θέτουν από την αρχή αλλά και κατά τη διαδικασία της έρευνας τα παιδιά. Οι ιδέες και τα ερωτήματα πηγάζουν από την καθημερινή ζωή των παιδιών. Εκφράζονται με πολλούς τρόπους, με τη συζήτηση, τη ζωγραφική, τη δραματοποίηση κ.ά. και καθορίζουν την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας. Οι δραστηριότητες που αναδύονται είναι αυθεντικές και προκλητικές, γίνονται στο πλαίσιο της έρευνας και όχι για «διδακτικό σκοπό». Έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά. Το μοντέλο διδασκαλίας είναι αλληλεπιδραστικό. Έμφαση δίνεται στις αλληλεπιδράσεις, στις αντιπαραθέσεις απόψεων, στις συζητήσεις, στις συμφωνίες, στις καταγραφές της πορείας και των ιδεών, στην ανατροφοδότηση.

Έμφαση δίνεται, επίσης, στις πολλαπλές προοπτικές λύσης ενός προβλήματος, ώστε, κάθε προοπτική να μπορεί να συνεισφέρει στη μάθηση όλων των παιδιών ανάλογα με τις ανάγκες, το ενδιαφέρον ή το μαθησιακό τους στυλ και να αναδεικνύει τις κλίσεις και τα ταλέντα τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός είναι συνερευνητής, συνεργάτης, βοηθός, διαμεσολαβητής, καθοδηγητής σε θέματα τεχνικής και διευκολύνει όλη τη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να εξουσιάζει. Εξασφαλίζει ένα ελκυστικό, ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον. Αξιοποιεί διάφορες πηγές πληροφόρησης, συνεργάζεται με τους γονείς και υποστηρίζει τις εκπαιδευτικές ανταλλαγές με την ευρύτερη κοινότητα με πολλούς τρόπους. Σχεδιάζει, λαμβάνοντας υπόψη τις πιθανές κατευθύνσεις που μπορεί να πάρει το σχέδιο εργασίας.

Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τις προσπάθειες των παιδιών με κατάλληλες παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις του φροντίζει να είναι μετρημένες, χωρίς να ανατρέπουν αυτό που κάνουν τα παιδιά. Αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών να κάνουν λάθη. Ενθαρρύνει τα παιδιά να εστιάζονται και να επεκτείνουν τις ιδέες τους συνεχώς, να δουν το πρόβλημα και τα λάθη που έγιναν και να φθάνουν στη γνώση. Σχεδιάζει τρόπους να προκαλεί και να διατηρεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Βοηθά τα παιδιά να σκεφτούν, διατυπώνοντας ανοιχτές ερωτήσεις, τι θα ήθελαν να μάθουν, τι θα καταγράψουν, ποιες ερωτήσεις μπορούν να απευθύνουν στους ειδικούς, τι θα ήταν χρήσιμο να φέρουν στην τάξη για να το μελετήσουν και να το επεξεργαστούν, πού θα βρουν αυτό που χρειάζονται.

Δείχνει στα παιδιά ότι δε γνωρίζει όλες τις απαντήσεις, ότι θέλει να ψάξει μαζί τους και ότι ενδιαφέρεται να αναζητά και να βρίσκει σπουδαίες ιδέες, παροτρύνοντάς τα να κάνουν το ίδιο. Χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις που έχει προετοιμάσει ως πιθανότητες. Παραμένει ανοιχτός στη ροή της συζήτησης. Γίνεται η μνήμη των παιδιών. Συχνά ανακεφαλαιώνει ό,τι έχει ειπωθεί. Όποτε είναι δυνατόν χρησιμοποιεί τα ονόματά τους. Αυτό βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν ότι οι ιδέες τους είναι σημαντικές και καταγράφονται. Επίσης, τα βοηθά να θυμηθούν αυτά που είπαν και να επανέλθουν με νέες ιδέες (Cadwell, 1997, 70-71). Τέλος, προσπαθεί να βελτιώνει τις πρακτικές του, συνειδητοποιώντας ότι και ο ίδιος συνεχώς μαθαίνει.

Συνεργασία, συμμετοχή, σύμπνοια και συλλογικές αποφάσεις

Κατά την υλοποίηση των σχεδίων εργασίας δίνεται έμφαση στη συνεργασία των παιδιών, των εκπαιδευτικών, στη συμμετοχή των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας, στη συλλογική αναζήτηση λύσεων. Το μαθησιακό περιβάλλον διευρύνεται. Ο εκπαιδευτικός, τα παιδιά, οι γονείς, οι επισκέπτες και άλλοι ενδιαφερόμενοι από την ευρύτερη κοινότητα συνεργάζονται και συνεισφέρουν στην ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εργάζονται σε μικρές ομάδες διαφορετικής σύνθεσης ως προς την ηλικία, τις ικανότητες και τις εμπειρίες για καλύτερη

επικοινωνία και αλληλεπίδραση, έτσι ώστε όλα να ωφελούνται. Ποικίλες ομάδες εργασίας δημιουργούνται για διαφορετικό σκοπό, έτσι ώστε κάθε παιδί να γίνεται μέλος διαφορετικών ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους. Ανταλλάσσουν απόψεις, σχεδιάζουν νέους δρόμους για εξερεύνηση. Οι γονείς, σε όλες τις φάσεις του σχεδίου εργασίας, συμμετέχουν προσφέροντας πληροφορίες, βιβλία, υλικά, συνοδεύοντας τα παιδιά στις εξόδους τους, μοιράζοντας τις εμπειρίες τους, συχνά, ως ειδικοί σε κάποια θέματα, εκτελώντας χρέη γραφέα σε ειδικές περιστάσεις.

Τα παιδιά, όταν αναπτύσσεται ένα σχέδιο εργασίας, επισκέπτονται χώρους έξω από το σχολείο, πραγματοποιούν επιτόπιες έρευνες και συλλέγουν χρήσιμες πληροφορίες. Επίσης, ειδικοί επισκέπτονται το σχολείο προκειμένου να απαντήσουν σε ερωτήματα που έχουν υποβάλει τα παιδιά.

Αξιοποίηση πολλαπλών πηγών πληροφόρησης από το άμεσο περιβάλλον

Ένα από τα κύρια κριτήρια επιλογής ενός θέματος για διερεύνηση στα σχέδια εργασίας είναι η σχέση του θέματος με την προσωπική εμπειρία και τα βιώματα των μικρών παιδιών. Ένα θέμα που δεν έχει σχέση με τις εμπειρίες των παιδιών και του οποίου πτυχές δεν είναι παρατηρήσιμες στο άμεσο περιβάλλον, δεν επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν υποθέσεις, προβλέψεις και ερωτήσεις, πράγματα που βρίσκονται στον πυρήνα της έρευνας και έτσι εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό περισσότερο αλλά και από άλλες δευτερογενείς πηγές.

Η καταγραφή

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία των σχεδίων εργασίας είναι η καταγραφή και η αξιοποίηση της από τον εκπαιδευτικό και από τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει προσεκτικά τις ιδέες των παιδιών και των συνεργατών τους, όπως αυτές εκφράζονται και παρουσιάζονται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου εργασίας. Οι καταγραφές αυτές χρησιμοποιούνται ως βάση για το σχεδιασμό των επόμενων βημάτων στην έρευνα του θέματος. Η καταγραφή του εκπαιδευτικού μπορεί να περιλαμβάνει δικές του παρατηρήσεις, εκτιμήσεις της πορείας και των αποτελεσμάτων του σχεδίου εργασίας, επισημάνσεις συναδέλφων και γονέων, φωτογραφήσεις δραστηριοτήτων, διάφορα σχόλια και συζητήσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια της εργασίας των παιδιών, τα οποία ηχογραφούνται και απομαγνητοφωνούνται. Ειδικότερα, η μαγνητοφώνηση διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να καταγράφει τα σχόλια, τις ερωτήσεις και τις ιδέες μιας ομάδας εργασίας και παράλληλα να υποστηρίζει μια άλλη ομάδα εργασίας.

Παράλληλα, τα παιδιά καταγράφουν με πολλούς τρόπους και όπως μπο-

ρούν, μόνα τους ή με τη βοήθεια ενηλίκων, ο,τιδήποτε σημαντικό παρατηρούν και ανακαλύπτουν κατά τη διερεύνηση του θέματος. Στις επισκέψεις εφοδιασμένα με τα κατάλληλα εργαλεία, π.χ. πίνακες, σημειωματάρια, μολύβια, χοντρούς μαρκαδόρους, μαγνητόφωνο κ.ά., κρατούν σημειώσεις και καταγράφουν ό,τι είναι εντυπωσιακό, ενδιαφέρον και χρήσιμο γι' αυτά.

Τα παιδιά είναι απαραίτητο να έχουν εργαστεί στο σχολείο και να έχουν εξοικειωθεί με την παρατήρηση, την καταγραφή και τη χρήση των «clipboards», προτού τα πάρουν μαζί τους για τις καταγραφές στο πεδίο έρευνας. Θα πρέπει να έχουν αναπτύξει κάποιες ικανότητες σε ικανοποιητικό βαθμό για το πώς να μετρούν, να κρατούν σημειώσεις, να κάνουν σχεδιαγράμματα, να σχεδιάζουν κ.ά. Η ικανότητα των παιδιών να είναι καλοί παρατηρητές αυξάνει με την εμπειρία. Είναι πολύ σημαντικό να μάθουν τα παιδιά να παρατηρούν και να κρατούν σημειώσεις.

Τα προϊόντα της δουλειάς των παιδιών και τα λειτουργικά κείμενα, όπως για παράδειγμα λίστες με τις πρώτες γνώσεις τους, κείμενα με τις πρώτες θεωρίες τους, ερωτηματολόγια με τα ερωτήματά τους, ιστογράμματα, επιστολές, ανακοινώσεις, σχεδιαγράμματα, πίνακες αναφοράς, κ.ά. αποτελούν είδος καταγραφής των ιδεών που αναπτύσσονται στα σχέδια εργασίας.

Οι παραπάνω καταγραφές τοποθετούνται στο φάκελο του σχεδίου εργασίας. Η καταγραφή είναι σημαντική, γιατί εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς, όπως πληροφορεί και κατευθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία, βοηθά τα παιδιά να νιώθουν ότι η εργασία τους έχει αξία, δίνει τη δυνατότητα στους ενδιαφερόμενους γονείς και συναδέλφους να μελετήσουν, να αξιολογήσουν και να αναγνωρίσουν τη μεγάλη σε έκταση και βάθος μάθηση που επιτυγχάνεται με αυτήν την προσέγγιση.

Ο χρόνος

Για την εξερεύνηση και τη δημιουργία ο εκπαιδευτικός δίνει αρκετό χρόνο στα παιδιά. Επιτρέπει σ' αυτά να ακούν, να παρατηρούν, να διερευνούν τη λεπτομέρεια και τις σχέσεις, να απολαμβάνουν και να εκτιμούν την ομορφιά, να καταγράφουν και να αναπτύσσουν συνεχώς ιδέες και ερωτήματα, να κάνουν υποθέσεις, επαληθεύσεις, συγκρίσεις, να δοκιμάζουν διάφορες λύσεις αλλά και να εκφράζουν τις νέες ιδέες που αναπτύσσουν, με ποικίλους τρόπους, σύμφωνα με τον προσωπικό τους ρυθμό.

Ο χώρος

Ο χώρος, λειτουργικός, οργανώνεται σε πλούσιες και ελκυστικές γωνιές. Προκαλεί τα παιδιά να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν και να επικοινωνήσουν. Επιτρέπει τη μετακίνηση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη με άνε-

ση. Επιτρέπει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Συνδέει το σχολείο με το σπίτι. Μπορεί να αναδιοργανώνεται ανάλογα με τις ανάγκες. Τα παιδιά, για παράδειγμα, αποφασίζουν να δημιουργήσουν μια γωνιά στο χώρο, ένα ζαχαροπλαστείο, ένα ανθοπωλείο, φυτώριο, ένα εργαστήρι κ.ά. ανάλογα με το θέμα του σχεδίου εργασίας, η οποία χρησιμεύει για να εμπλουτίσει τις εμπειρίες και τις αναπαραστάσεις. Τα υλικά, καλά οργανωμένα στο χώρο, ελκυστικά, αναπτυξιακά κατάλληλα, προκαλούν το ενδιαφέρον και ενεργοποιούν τα παιδιά να εργαστούν με αυτά και να τα χρησιμοποιήσουν με πολλούς τρόπους.

Πολυτροπική έκφραση και δημιουργία

Στο σχέδιο εργασίας δίνεται έμφαση στις πολυτροπικές δημιουργικές δραστηριότητες. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να επιλέγουν τα υλικά προκειμένου να ανακαλύψουν, να παρουσιάσουν συμβολικά αυτά που αναζητούν, αυτά που αισθάνονται και γνωρίζουν. Επιλέγουν, για παράδειγμα, τις κούκλες για να παίξουν κουκλοθέατρο, μολύβια για να γράψουν, δαχτυλομπογιές για να ζωγραφίσουν στο καβαλέτο, πηλό για να φτιάξουν γλυπτά. Τα υλικά προσφέρουν δυνατότητες αλλά και περιορισμούς. Χρησιμοποιούνται και παρουσιάζονται με πολλούς τρόπους, μεταμορφώνονται. Ο εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά ποιο είναι το πιο κατάλληλο υλικό, ή τα πιο κατάλληλα υλικά σε συνδυασμό για να παρουσιάσουν μια νέα ιδέα. Τι μπορούν να δημιουργήσουν με αυτά. Τα βοηθά να επιλέγουν τα ίδια τη γραμμή, το ύφος, το χρώμα, τη φόρμα που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν. Οι δημιουργίες των παιδιών θεωρούνται μέσα έρευνας, έκφρασης και επικοινωνίας. Οι παραγωγές των παιδιών δεν είναι μόνο διακοσμητικά προϊόντα για το σχολείο ή το σπίτι. Δεν είναι απλή αναπαραγωγή της πραγματικότητας. Γίνονται αντικείμενα παρατήρησης και συζήτησης που οδηγούν σε νέες παρατηρήσεις και αναπαραστάσεις, επαναλήψεις και αναθεωρήσεις.

Τα παιδιά σκέφτονται, αποφασίζουν και επανεξετάζουν συνεχώς με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Καθώς δημιουργούν, ανακαλύπτουν το πολυσύνθετο δίκτυο των σχέσεων, την αλληλεξάρτηση και εκφράζουν τη μοναδική τους σχέση με τα πράγματα στο περιβάλλον, με διάφορους τρόπους (Cadwell, 1997, 37-38). Ανάλογα με αυτό που ενδιαφέρονται να αναπαραστήσουν και τα μέσα που διαθέτουν επιλέγουν και τον τρόπο. Κάθε τρόπος που επιλέγουν είναι μοναδικός.

Το σχέδιο είναι ταυτοχρονικό και έχει χωρητικότητα. Έτσι, στην περίπτωση της εικονιστικής αναπαράστασης τα παιδιά αναπαριστούν τις πιο σημαντικές οπτικές εμπειρίες που θυμούνται, αλλά και τον τρόπο που συνδέονται μεταξύ τους όσα τα εντυπωσίασαν. Η αλληλουχία και ο χρόνος είναι θε-

μελιώδη χαρακτηριστικά του λόγου. Η ανάκληση των γεγονότων με το λόγο αποδίδει την εμπειρία με διαφορετικό τρόπο. Πρόκειται για δυο διαφορετικές αφηγήσεις μη αλληλομεταφράσιμες (Kress, 2002, 32-57).

Η διαθεματικότητα

Τα παιδιά, καθώς εμπλέκονται σε πραγματικές και σε βάθος μελέτες θεμάτων, αναπτύσσουν ιδέες, ικανότητες, στάσεις και αξίες. Η διδασκαλία αποσπασματικών γνώσεων, η απομνημόνευση, η εξάσκηση δεξιοτήτων, κατά τομείς ανάπτυξης ή κατά μάθημα, δεν έχουν σχέση με τα σχέδια εργασίας.

Χρήσιμες και διερευνητικές δραστηριότητες, διαθεματικού χαρακτήρα, που έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά, συνδέουν το σχέδιο εργασίας που αναπτύσσεται στην τάξη με μαθησιακές περιοχές, όπως για παράδειγμα τα Μαθηματικά, τα Εικαστικά, οι Φυσικές Επιστήμες κ.ά. Στο τέλος της έρευνας, ο εκπαιδευτικός εκτιμά την αβίαστη σύνδεση των επιδιώξεων του προγράμματος με τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν κατά την πορεία της δράσης.

Η Επικοινωνία, η Γλώσσα και η Τεχνολογία έχουν κυρίαρχη θέση και διατρέχουν κάθε σχέδιο εργασίας, ανεξάρτητα από το θέμα που επιλέγεται. Όσον αφορά την Επικοινωνία, σε κάθε σχέδιο εργασίας, ανεξάρτητα από το θέμα, οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται είναι κυρίως συλλογικές και ευνοούν την αλληλεπίδραση, τη διαπραγμάτευση και την αντιπαράθεση. Ευνοούν, επίσης, τις αναπαραστάσεις και την παρουσίαση δεδομένων με πολλούς τρόπους. Άλλωστε, η Γλώσσα έχει εξ ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα. Όσον αφορά την Τεχνολογία, (μαγνητόφωνο, φωτογραφική μηχανή, κάμερα, υπολογιστής κ.ά.) μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, ανεξάρτητα από τη θεματική επιλογή.

Η αξιολόγηση

Τα σχέδια εργασίας αποτελούν το συμπαγές πλαίσιο και μέσον που προκαλεί τα παιδιά να χρησιμοποιούν πολλαπλές ευφυΐες (Gardner, 1991), να διαπιστώνουν ταλέντα αλλά και αδυναμίες, να αναπτύσσονται ως ολόκληρα και να μαθαίνουν συνεχώς. Οι σχετικές πληροφορίες που συλλέγονται και καταγράφονται συνθέτουν την εικόνα των παιδιών και είναι χρήσιμες σε εκπαιδευτικούς και γονείς να παίρνουν αποφάσεις για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Gardner, 1991, 206-207).

Η αξιολόγηση στα σχέδια εργασίας είναι συνεχής, όπως και η μαθησιακή διαδικασία και στηρίζεται στη συνεχή καταγραφή της μάθησης. Καταγράφοντας σε όλες τις φάσεις τις γνώσεις, τις αποφάσεις, τις επανεξετάσεις και τις προτοβουλίες των παιδιών, ο εκπαιδευτικός συλλέγει αξιόπιστο υλικό για

την αξιολόγηση της ανάπτυξης κάθε παιδιού (Katz, 1993). Καταγραφές όπως: οι φωτογραφίες δραστηριοτήτων, οι μαγνητοφωνήσεις συνομιλιών, οι αυθεντικές παραγωγές των παιδιών, παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτικού και των γονέων γίνονται αντικείμενο αυτοαξιολόγησης και συνεργατικής αξιολόγησης.

Φυσικά, η αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας επικεντρώνεται κυρίως στο ενδιαφέρον των παιδιών, τη συμμετοχή, τη συνεργασία, τη δημιουργία και την επικοινωνία. Ανεξάρτητα από το τελικό προϊόν, η διαδικασία της ανάπτυξης σχεδίων εργασίας αποτελεί ένα προκλητικό, μεθοδολογικό εργαλείο μάθησης, μια εναλλακτική μορφή προσέγγισης της γνώσης. Ακόμη και αν δεν υλοποιείται ένα σχέδιο εργασίας στην τάξη, όπως επιθυμεί ο εκπαιδευτικός που το υποστηρίζει, η αμφιβολία και η αβεβαιότητα είναι μέσα στη δέσμευση που έχει κάνει να τολμά καινοτομίες, να πειραματίζεται και να θέτει υψηλούς στόχους.

Στα σχέδια εργασίας δίνεται έμφαση, επίσης, στην κοινοποίηση της πορείας και των αποτελεσμάτων της έρευνας στην ευρύτερη κοινότητα. Όταν ολοκληρώνεται ένα σχέδιο εργασίας, τα παιδιά είναι δραστήρια, νιώθουν χαρά και περηφάνεια. Θέλουν να μοιραστούν αυτά που έμαθαν με τους άλλους. Στην προσπάθειά τους να οργανώσουν την παρουσίαση και να διηγηθούν τη δράση, αναβιώνουν την εμπειρία με την επακόλουθη σκέψη και τα συναισθήματα. Ανακεφαλαιώνουν ό,τι έχουν πετύχει στην τάξη νωρίτερα και αναδημιουργούν τη γνώση σε νέα φόρμα, για να την παρουσιάσουν σε ένα νέο διαφορετικό κοινό, με νέους, πρωτότυπους και κατάλληλους τρόπους. Πρόκειται για σπουδαία ευκαιρία που δίνεται στα παιδιά προκειμένου να αξιολογήσουν, για ένα συγκεκριμένο πραγματικό σκοπό, ό,τι έγινε τις προηγούμενες μέρες και βδομάδες στην τάξη.

Επειδή, συνήθως, είναι πάρα πολλά αυτά που θα μπορούσαν να πουν, επιλέγουν ορισμένα που λένε καλύτερα την «ιστορία». Το σχέδιο εργασίας έχει αρχή, μέση και τέλος, μοιάζει με μια καλή ιστορία που μπορεί κανείς να τη διηγηθεί (Katz & Chard, 1989).

Τα παιδιά συζητούν, για παράδειγμα, και επιλέγουν τις ζωγραφιές και τις κατασκευές που θα εκθέσουν, τους θεματικούς πίνακες, τα κείμενα, τα μεγάλα βιβλία, τα σχεδιαγράμματα, τις φωτογραφίες από τις επισκέψεις, διάφορες καταγραφές, απομαγνητοφωνήσεις κειμένων. Οργανώνουν το χώρο για τα εκθέματα. Φτιάχνουν αφίσες και προσκλήσεις. Αν αποφασίσουν να παρουσιάσουν μια παράσταση δραματοποίησης, χορού κ.ά. σκέφτονται για τους ρόλους, τα κοστούμια, τα σκηνικά, τη μουσική. Πρόκειται για μικρότερα σχέδια εργασίας μέσα στο σχέδιο εργασίας. Τέλος, η παρουσίαση του σχεδίου εργασίας επιτρέπει στους ενήλικες να μοιραστούν τη χαρά των παι-

διών τους και να αξιολογήσουν την πρόοδό τους.

Φάσεις του σχεδίου εργασίας και ενδεικτικές δραστηριότητες

Κάθε σχέδιο εργασίας είναι μοναδικό και εξαρτάται από το μαθησιακό περιβάλλον κάθε σχολείου. Οι άνθρωποι, οι σχέσεις, οι στάσεις, οι αξίες τους, ο τόπος, ο χώρος, τα αντικείμενα, όλα συμβάλλουν στη μοναδικότητα κάθε σχεδίου εργασίας. Περιλαμβάνουν, όμως, όλα τα σχέδια εργασίας συγκεκριμένα στοιχεία-φάσεις, τα οποία μπορεί και να επαναλαμβάνονται στην πορεία.

Προβληματισμός και ορισμός του θέματος

- Τα παιδιά εκφράζουν με πολλούς τρόπους το αμείωτο ενδιαφέρον τους για ένα θέμα. Το θέμα αναδεικνύεται ως αντικείμενο διερεύνησης από τα παιδιά.
- Το θέμα ορίζεται ως αντικείμενο διερεύνησης από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό.
- Τα παιδιά εκφράζουν και καταγράφουν τις γνώσεις τους γύρω από το θέμα με πολλούς τρόπους.

Κατά τον προβληματισμό τα παιδιά δραστηριοποιούνται έντονα γύρω από ένα θέμα. Συζητούν, ρωτούν, ανταλλάσσουν ιδέες, ζωγραφίζουν, δραματοποιούν, πειραματίζονται με τα υλικά κ.ά. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί το αμείωτο ενδιαφέρον των παιδιών. Προκαλεί συζητήσεις και νέους προβληματισμούς. Σχεδιάζει τρόπους υποστήριξης της πιθανής έρευνας που θα ακολουθήσει και προβλέπει πιθανές κατευθύνσεις και γραμμές. Σκέπτεται για την εξασφάλιση των εργαλείων έρευνας, των υλικών και των πληροφοριών γενικά. Τέλος, η ομάδα εργασίας ορίζει με σαφήνεια το θέμα που πρόκειται να διερευνηθεί. Καταγράφονται οι πρώτες ιδέες και οι γνώσεις των παιδιών για το θέμα.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

«*ΤΟ ΠΑΓΩΤΟ*» ορίζεται ως θέμα του σχεδίου εργασίας.

«*Τα παγωτά που προτιμώ*»: Κατασκευή ενός εικονογραφημένου βιβλίου με τις πρώτες ζωγραφιές, τις ιδέες και τις μνήμες των παιδιών γύρω από το θέμα.

Α΄ Φάση: Σχεδιασμός του σχεδίου εργασίας. Προτάσεις από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό

- Τα παιδιά εκφράζουν και καταγράφουν τις ιδέες και τις γνώσεις τους γύρω από το θέμα με πολλούς τρόπους.
- Καταγράφονται όλα τα ερωτήματα που διατυπώνονται.
- Καταγράφεται ένα προσχέδιο εργασίας/δράσης προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα.
- Ενημερώνονται οι γονείς και ευαισθητοποιείται η κοινότητα.

Κατά την πρώτη φάση ανάπτυξης του σχεδίου εργασίας αξιολογείται τι είναι γνωστό στα παιδιά και τι τα ενδιαφέρει πραγματικά. Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να διατυπώνει ανοιχτές ερωτήσεις, να προκαλεί συζητήσεις και δράσεις, να διερευνά τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι ιδέες και οι αντιλήψεις τους καταγράφονται και παρουσιάζονται με πολλούς τρόπους. Σχεδιάζεται για παράδειγμα, ένα ιστόγραμμα ιδεών. Παράλληλα, καταγράφονται όλα τα ερωτήματα που αναδύονται και τα οποία προκαλούν την πραγματική περιέργεια να απαντηθούν και ωθούν τα παιδιά σε δραστηριότητες που θα αναλάβουν στην επόμενη φάση. Στη συνέχεια, τα παιδιά με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού επεξεργάζονται ένα προσχέδιο εργασίας, ένα πλαίσιο διερεύνησης, με το οποίο ορίζουν τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν, τους χώρους που θα επισκεφθούν και τα πρόσωπα που πρόκειται να προσκαλέσουν στο νηπιαγωγείο ως ειδικούς για να πάρουν περισσότερες πληροφορίες. Τέλος, ενημερώνουν τους γονείς με επιστολές και ζητούν την υποστήριξή τους. Στην Α΄ Φάση επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση της κοινότητας.

Ενδεικτικές δραστηριότητες Α΄ Φάσης



Σχήμα 1. Εννοιολογικός χάρτης με τις ιδέες των παιδιών

ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΓΩΤΑ	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
<ul style="list-style-type: none"> • ΤΡΩΜΕ ΠΑΓΩΤΟ ΣΤΟ ΖΑΧΑΡΟΠΛΑΣΤΕΙΟ • ΤΟ ΠΑΓΩΤΟ ΕΙΝΑΙ ΚΡΥΟ • ΤΟ ΠΑΓΩΤΟ ΛΙΩΝΕΙ • ΤΟ ΠΑΓΩΤΟ ΦΤΙΑΧΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΓΑΛΛΑ • ΥΠΑΡΧΕΙ ΠΑΓΩΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ • Η ΜΑΜΑ ΦΤΙΑΧΝΕΙ ΠΑΓΩΤΟ • ΑΓΟΡΑΖΟΥΜΕ ΠΑΓΩΤΟ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΡΙΠΤΕΡΟ 	<p>Από τι φτιάχνεται το παγωτό; Πού πουλάνε παγωτά; Τι παγωτά υπάρχουν; Πώς βάζουν το παιχνίδι μέσα στο παγωτό; Πόσο κοστίζει το παγωτό;</p>

ΠΡΟΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- *ΝΑ ΦΤΙΑΞΟΥΜΕ ΠΑΓΩΤΟ*
- *ΝΑ ΦΕΡΟΥΜΕ ΣΥΝΤΑΓΕΣ*
- *ΝΑ ΕΠΙΣΚΕΦΤΟΥΜΕ ΕΝΑ ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟ ΠΟΥ ΦΤΙΑΧΝΕΙ ΠΑΓΩΤΑ*
- *ΝΑ ΦΤΙΑΞΟΥΜΕ ΕΝΑ ΖΑΧΑΡΟΠΛΑΣΤΕΙΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ*
- *ΝΑ ΕΠΙΣΚΕΦΤΟΥΜΕ ΕΝΑ ΖΑΧΑΡΟΠΛΑΣΤΕΙΟ*

Β΄ Φάση: Υλοποίηση της δράσης. Διερεύνηση και εμπλουτισμός του θέματος με πολλούς τρόπους

- Δημιουργούνται ομάδες εργασίας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.
- Προετοιμάζεται και πραγματοποιείται η έρευνα πεδίου.
- Καταγράφονται οι νέες πληροφορίες με πολλούς τρόπους.
- Παρουσιάζονται οι νέες ιδέες με πολλούς τρόπους.

Σε αυτή τη φάση δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να δραστηριοποιούνται σε μικρές ομάδες, να συλλέγουν πληροφορίες από άμεσες πηγές, να προετοιμάζουν και να πραγματοποιούν εξορμήσεις στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να προετοιμάζουν και να παίρνουν συνεντεύξεις από ειδικούς, να πραγματοποιούν σχετικά πειράματα κ.ά. Τα παιδιά συζητούν τις εμπειρίες τους, ανταλλάσσουν και διαχειρίζονται τις πληροφορίες, μοιράζονται απαντήσεις. Ζωγραφίζουν, γράφουν, μετρούν, κατασκευάζουν, αποθηκεύουν στοιχεία, δραματοποιούν, πειραματίζονται κ.ά.

Συχνά, η ανάγκη για περισσότερες πληροφορίες οδηγεί τα παιδιά να αναζητήσουν νέες πιθανές πηγές. Νέα ενδιαφέροντα και νέες ερωτήσεις αναδύονται, οι οποίες συχνά οδηγούν σε νέους προγραμματισμούς δραστηριοτήτων που δεν είχαν προβλεφθεί και καταγραφεί κατά την Α΄ Φάση στο προσχέδιο εργασίας. Αυτή η πολυεπίπεδη φάση του σχεδίου εργασίας είναι και η μακρύτερη ως προς την διάρκεια.

Ενδεικτικές δραστηριότητες Β΄ Φάσης

ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

Καταγραφή των φάσεων συσκευασίας παγωτού στο εργοστάσιο, που επισκέπτονται τα παιδιά (φωτογράφιση).

Καταγραφή της θερμοκρασίας κατά την πήξη του παγωτού (διαγράμματα).

Μαγνητοφώνηση συνεντεύξεων.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΙΔΕΩΝ

Κατασκευή ενός ψυγείου φορητού στο σχολείο (με κούτες, λάστιχα, καλώδια κ.ά.), μετά από την προγραμματισμένη επίσκεψη στο εργοστάσιο και με τη βοήθεια καταγραφών που έγιναν κατά την επίσκεψη.

Κατασκευή τιμοκαταλόγων για το ζαχαροπλαστείο του σχολείου, μετά την προγραμματισμένη επίσκεψη στο ζαχαροπλαστείο.

Κατασκευή μιας διαφημιστικής αφίσσας για το ζαχαροπλαστείο του σχολείου.

Γ΄ Φάση: Αξιολόγηση. Κλείσιμο και πανηγυρική παρουσίαση του θέματος

- Προετοιμασία της παρουσίασης του σχεδίου εργασίας και επιλογή των αντιπροσωπευτικότερων καταγραφών από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό.
- Ετοιμασία του φακέλου του σχεδίου εργασίας.
- Παρουσίαση του σχεδίου εργασίας στην κοινότητα.
- Αξιολόγηση της πορείας και των αποτελεσμάτων του σχεδίου εργασίας.
- Σύνδεση με το επόμενο σχέδιο εργασίας.

Ενδεικτικές δραστηριότητες Γ΄ Φάσης

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Οργανωμένη έκθεση των έργων των παιδιών.

Θεατρική παράσταση.

Λειτουργία του ζαχαροπλαστείου στο σχολείο.

Κατασκευή ενός άλμπουμ με θέμα: «ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΤΟ ΠΑΓΩΤΟ».

Εκτιμήσεις εκπαιδευτικού

Σύνδεση του σχεδίου εργασίας με τις επιδιώξεις και τους στόχους του επίσημου προγράμματος.

Τα παιδιά συμμετείχαν στο σχέδιο εργασίας με ενθουσιασμό. Σε δραστηριότητες που είχαν νόημα και σκοπό για τα ίδια:

- Συνεργάστηκαν και ανέλαβαν πρωτοβουλίες.
- Αναζήτησαν πληροφορίες από διάφορες πηγές.
- Ασκήθηκαν να παρατηρούν και να καταγράφουν.
- Συζήτησαν, έθεσαν ερωτήσεις, επιχειρηματολόγησαν και εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους.
- Δούλεψαν με διάφορους τύπους κειμένων όπως: κείμενα με οδηγίες χρήσης (ανάγνωση συνταγής-γραφή συνταγής), απαριθμητικά κείμενα (λίστες), ενημερωτικά (επιστολές), λογοτεχνικά κ.ά.
- Πήραν συνεντεύξεις.
- Μέτρησαν και χειρίστηκαν τους αριθμούς σε πραγματικές καταστάσεις (κατασκευή καταλόγων με τιμές, μετρήσεις υλικών κατά την παρασκευή παγωτού, αγορά και πώληση παγωτού-δραματοποίηση κ.ά.).
- Δούλεψαν με τα σχήματα (με φόρμες που χρησιμοποιήθηκαν κατά την παρασκευή παγωτού).
- Δούλεψαν με τις ιδιότητες του παγωτού (χρώμα-σχήμα-υφή-θερμοκρασία) κατά την εκτέλεση συνταγών.
- Έμαθαν για την εργασία (επίσκεψη στο εργοστάσιο).
- Δραματοποίησαν το παγωτατζίδικο στην τάξη.
- Ζωγράρισαν και έκαναν πρωτότυπες κατασκευές με διάφορα υλικά.
- Παρουσίασαν τις ιδέες τους με πολλούς τρόπους.
- Χρησιμοποίησαν την τεχνολογία (μαγνητόφωνο και φωτογραφική μηχανή).
- Επισκέφθηκαν χώρους έξω από το σχολείο και εξερεύνησαν το ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Βαρνάβα-Σκούρα., Τζ. (επιστημονική ευθύνη) (1998). *Το παιδί και η γραφή: Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γλώσσας. Διήμερο σεμινάριο στα πλαίσια του ευρωπαϊκού έτους για τη διά βίου μάθηση.* ΥΠΕΠΘ -Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: ΟΕΔΒ.

- Βαρνάβα-Σκούρα., Τζ. (επιμέλεια). (1998). *Γραφή και Ανάγνωση. Δραστηριότητες και βοηθήματα για την τάξη.* τόμ. 1-3. ΥΠΕΠΘ- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: ΟΕΔΒ.
- Cadwell., L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia Home.* N.Y.: Teachers College Press.
- Edwards, C., Candini, C., Forman, G. (Eds) (1993). *Reggio Emilia Approach: Advanced Reflexions. The hundred languages of children.* Norwood N.J.: Ablex. European Commission (2000). *European Report on Quality of school education. Sixteen Quality Indicators.*
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach.* N.Y.: Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *The discipline mind beyond facts and standardized tests, the K-12 education that every child deserves.* N.Y.: Penguin books.
- Hinckle, P. (1991, December 2). A School Must Rest on the Idea That All Children Are Different Early Childhood Education in Reggio Emilia, Italy. *The Best Schools in the World, Newsweek*, pp.60-64.
- Katz, L. (1993). What can we learn from Reggio Emilia. In C. Edwards, C. Candini, & G. Forman (Eds), *Reggio Emilia Approach: Advanced Reflexions. The hundred languages of children.* Norwood N.J.: Ablex.
- Katz, L. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection.* Norwood, N.J.: Ablex.
- Katz, L., & Chard, S. (1989). *Engaging children's mind. The project approach.* Norwood, N.J.: Ablex.
- Kress, G. (2002). Γλώσσα και εκπαίδευση στο νέο επικοινωνιακό τοπίο. *Γέφυρες*, 3.
- Krogh, S.(1995). *The intergrated early childhood curriculum.* New York: McGraw-Hill.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση.* Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care.*

Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μία μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, Σχολική Σύμβουλος

«Είναι η ώρα που η πρόκληση αφήνει τόπο στην έμπνευση»
Μάριο Ντούτη, Αλβανικής καταγωγής, Β΄ τάξη

Περίληψη

Το κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία, τα ερευνητικά δεδομένα και τις προτάσεις που ανέκυψαν από την πρώτη εξαμηνιαία εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης στο 54ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, που βρίσκεται στην πλατεία Βάθη.

Η πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (Ε.Ζ.) έλαβε τη μορφή ερευνητικού προγράμματος, η αποτελεσματικότητα του οποίου ελέγχθηκε με εργαλεία προ- και μετα-ελέγχου και τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά. Από την ανάλυση των δεδομένων κατέληξα στα εξής συμπεράσματα:

- Η Ε.Ζ. ουσιαστικοποιεί το ρόλο του εκπαιδευτικού. Τον μετατρέπει σε ερευνητή και σχεδιαστή του Α.Π. Του προσδίδει αυτονομία και κύρος.
- Η Ε.Ζ. μετατρέπει το ρόλο του μαθητή. Από παθητικός δέκτης, γίνεται πρωταγωνιστής στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και αναπτύσσει πολλαπλές νοημοσύνες και κοινωνικές δεξιότητες.
- Το σχολείο αγγίζει το στόχο του στην πράξη. Ανοίγεται στην κοινωνία και προσφέρει δυνατότητες για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Η κ. Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση είναι Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

- Η Ε.Ζ. έχει τη δυναμική της «αθόρυβης, αλλά ουσιαστικής μεταρρύθμισης» στην εκπαίδευση, εφόσον, βεβαίως, εξασφαλιστούν κάποιες κρίσιμες προϋποθέσεις. Εκτός από τη μέριμνα για περισσότερο χρόνο, χρήμα και χώρο, κρίνω απαραίτητες: (α) κατά την εισαγωγή αυτής, αλλά και κάθε καινοτομίας, την υποστήριξη από ένα συστημικά σχεδιασμένο πρόγραμμα πιλοτικής εφαρμογής και την πλαισίωση από ερευνητική ομάδα που υιοθετεί συμμετοχικές διαδικασίες, και (β) κατά την εφαρμογή, την τήρηση ενός «ηθικού συμβολαίου» και την καθιέρωση ενός «Δικτύου Εκπαιδευτικών», που θα ανανεώνει και θα εμπλουτίζει το καινοτομικό πεδίο.

1. Εκπαιδευτική αλλαγή

Ο,τιδήποτε αλλάζει στο θεσμοθετημένο σχολικό πλαίσιο, από το Ωρολόγιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως την αναθεώρηση ενός σχολικού βιβλίου, συνιστά εκπαιδευτική αλλαγή (McNeil, 1996, 242). Υπάρχουν μικρές και άμεσα εφαρμόσιμες αλλαγές που δεν επηρεάζουν ριζικά τη σχολική καθημερινότητα. Παράδειγμα τέτοιου τύπου αλλαγής είναι οι προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για αφαίρεση κάποιων ενοτήτων από τη διδακτέα ύλη των σχολικών βιβλίων (βλ. ΥΠΕΠΘ και Π.Ι., 2000-01). Άλλες, όμως, είναι πιο βαθιές αλλαγές και γι αυτό είναι πιο χρονοβόρες και μακροπρόθεσμες και κυρίως «απαιτητικές». Αυτές συνήθως αφορούν αλλαγή προσανατολισμού του Αναλυτικού Προγράμματος κι έχουν αντίκτυπο στη μεθοδολογία και στην καθημερινή πρακτική. Η Ευέλικτη Ζώνη συνιστά μια τέτοια βαθιά αλλαγή κι αυτό διότι *προβαίνει προγραμματικά σε «ανατρεπτικές θέσεις» επί κρίσιμων στοιχείων της παιδαγωγικής διαδικασίας*. Οι θέσεις αυτές υπάρχουν αναλυτικά στο βιβλίο «Ευέλικτη Ζώνη: Οδηγός για το δάσκαλο», που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Συνοπτικά, αυτές αφορούν: (α) την αντίληψη της έννοιας «μάθηση», ως μίας διαδικασίας ανοικτής, διαθεματικής και διεπιστημονικής, κατά την οποία τα προς έρευνα θέματα επηρεάζουν το περιεχόμενο, τους στόχους, τη μέθοδο και την αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος, (β) *το ρόλο του μαθητή*, ο οποίος μετατρέπεται λειτουργικά σε φορέα λήψης αποφάσεων, (γ) *το ρόλο του εκπαιδευτικού*, ο οποίος από πομπός και ελεγκτής γνώσεων γίνεται *συνερευνητής και εμπνευστής*, (δ) *τη μεθοδολογική προσέγγιση και το υλικό* που πρέπει να διέπονται από *ποικιλία και ευελιξία*, ώστε να προσιδιάζουν στην εκάστοτε περίπτωση, και τέλος, (ε) *το ρόλο του σχολείου*, που προσεγγίζει την κοινωνία και μετατρέπεται σε «Εργαστήρι Ανακάλυψης του Κόσμου» και ορμητήριο από όπου οι μαθητές θα ξεκινήσουν για να ανοιχτούν σε άλλους χώρους και σε πληθώρα ερεθισμάτων.

Στα πλαίσια του επιστημονικού κλάδου, που μελετά την ανάπτυξη και την

εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος διατυπώνονται διάφορες κατευθύνσεις για την εισαγωγή και την εφαρμογή καινοτομιών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Από αυτές δύο είναι οι επικρατέστερες: «η προσέγγιση της πιστής εφαρμογής» και «η προσέγγιση της αμοιβαίας προσαρμογής» (Snyder, κ.ά., 1992). Η «προσέγγιση της πιστής εφαρμογής» (fidelity approach) χειρίζεται το σχολείο και τον εκπαιδευτικό ως «αντικείμενα» που αναλαμβάνουν να εκτελέσουν τις έξωθεν και άνωθεν αποφάσεις. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ελέγχεται από τους ίδιους εξωτερικούς φορείς. Όπως έχει δείξει η έρευνα, τέτοιου είδους προσεγγίσεις μπορεί να φέρουν αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, σε μελέτη περίπτωσης παρόμοιας με αυτή της παρούσας εργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να μεταβούν από την εφαρμογή ενός οικείου Αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων, σε ένα διαθεματικό πρόγραμμα, οι Meister και Nolan (2001) κατέγραψαν βιώματα άγχους και αμφιβολίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Τελικά, το καινοτόμο πρόγραμμα απέτυχε και οι λόγοι γι' αυτή την αποτυχία ήταν: η ανύπαρκτη συμβολή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την προσαρμογή του προγράμματος, η αποσπασματική και ελλιπής επιμόρφωσή τους, η χαλαρή υποστήριξη και καθοδήγηση εκ μέρους της διεύθυνσης και το απογοητευτικό παρελθόν του σχολείου σε παρόμοια προγράμματα (Meister και Nolan, 2001, 608 βλ. σχετικά και Snyder, κ.ά., 1992, 416-417).

Η Ε.Ζ., ως πιλοτικό καινοτομικό πρόγραμμα, παρουσιάζει τη μορφή ενός ανοικτού συστήματος, που βρίσκεται σε κατάσταση δυναμικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον στο οποίο κλήθηκε να ενσωματωθεί. Η Ε.Ζ., λοιπόν, βρίσκεται σε διαδικασία διαμόρφωσης. Όπως μας εξηγεί και ο νυν Κοσμήτορας του Πανεπιστημίου του Τορόντο Michael Fullan: «Η αλλαγή δεν είναι κάτι που απλώς συμβαίνει. Η αλλαγή είναι διαδικασία» (Fullan, 1982, 41). Από τη δεκαετία του 1980, η σταδιακή μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από το αποτέλεσμα στη διαδικασία έδωσε την ευκαιρία να αναδυθούν νέες ερευνητικές προσεγγίσεις στο χώρο των αναλυτικών προγραμμάτων. Η «προσέγγιση της αμοιβαίας προσαρμογής» (mutual adaptation approach), κατά την οποία οι σχεδιαστές του καινοτόμου Αναλυτικού Προγράμματος έρχονται σε επαφή με όσους θα το εφαρμόσουν, συζητούν μαζί τους, ανταλλάσσουν απόψεις και διαπραγματεύονται αναγκαίες προσαρμογές και τροποποιήσεις, είναι μία από αυτές τις προσεγγίσεις. Αυτές οι νέες αντιλήψεις επηρέασαν και τον τομέα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ένας από τους σύγχρονους θεωρητικούς στην εκπαίδευση ενηλίκων, ο Mezirow (Mezirow & Associates, 2000) υποστηρίζει ότι μια διαδικασία αλλαγής στις στάσεις και τους τρόπους δράσης των εργαζομένων είναι η *εργαλειακή μάθηση* (instrumental learning), η ο-

ποία επιτυγχάνεται με την αλλαγή και τον έλεγχο του εργασιακού περιβάλλοντος. Άλλος τρόπος αλλαγής είναι η *επικοινωνιακή μάθηση* (communicative learning), μέσω της οποίας τα εμπλεκόμενα μέρη συνεργάζονται, συζητούν και χρησιμοποιούν τη διαλεκτική αντιπαράθεση και τον κριτικό έλεγχο παγιωμένων παραδοχών. Έτσι, οδηγούνται σταδιακά και με συμμετοχικές διαδικασίες σε κοινές θέσεις, νοήματα και σε δέσμευση για τη δράση που θα αναλάβουν στο άμεσο μέλλον. *Η διαδικασία για την αλλαγή βρίσκει το δρόμο της μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις.*

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η εφαρμογή της Ε.Ζ. στο 54^ο Δημοτικό Σχολείο διανύει ακόμα την πιλοτική της φάση. Η έρευνα για την πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο 2002 με προσωπική μου ευθύνη (ως σχολικής συμβούλου του σχολείου) και έλαβε τη μορφή της *μελέτης περίπτωσης*. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

1. Ποιες είναι οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της Ε.Ζ.;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών;
3. Κατά πόσο η αλλαγή του κοινωνικού πλαισίου της σχολικής τάξης (από μετωπικό σε ομαδοσυνεργατικό) επηρεάζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης;
4. Κατά πόσο η αλλαγή στη διδακτική προσέγγιση συντείνει στην ανάπτυξη όλων των ειδών νοημοσύνης;
5. Πόσο συνέβαλε η συμμετοχική διαδικασία πιλοτικής εφαρμογής της Ε.Ζ. στην επιτυχία του προγράμματος;

Η ερευνητική μέθοδος κινήθηκε σε δύο κατευθύνσεις: (α) Συνέλεξα ποσοτικά ερευνητικά δεδομένα με ερωματολογία προ- και μετα- ελέγχου, για να εντοπίσω σε ποιο τομέα (γνωστικό, κοινωνικό, κ.λπ.) και σε ποιο βαθμό υπήρχε αλλαγή. Η ποσοτική ανάλυση είναι επηρεασμένη από τη διεθνή ερευνητική τάση για την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση (βλ. Couloubaritsis, 1994). (β) Συνέλεξα ποιοτικά δεδομένα μέσω συνεντεύξεων, άτυπων συζητήσεων με γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, μέσα από παρακολουθήσεις και αναλύσεις δικών μου και των υπεύθυνων εκπαιδευτικών διδασκαλιών στις τάξεις και μέσα από άλλες εμπειρίες μου με το σχολείο, με το οποίο είχα πολύ συχνή επαφή. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία για διασταύρωση στοιχείων για τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των δασκάλων μέσα από τις

μαρτυρίες που κατέθεσαν εξωτερικοί παρατηρητές. Στην προκειμένη περίπτωση, περίπου σαράντα δάσκαλοι-φοιτητές του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης επισκέφτηκαν τέσσερις τάξεις, παρακολούθησαν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία την ώρα της Ε.Ζ., κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους και μετείχαν σε κύκλο συζητήσεων που αφορούσε στην εφαρμογή της Ε.Ζ. Η ποιοτική ανάλυση ακολούθησε το φαινομενολογικό επιστημολογικό πλαίσιο έρευνας, κατά το οποίο το νόημα που αποδίδουν τα υποκείμενα στις εμπειρίες τους αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα (βλ. σχετικά van Manen, 1984, 19). Η *κατανόηση* των στάσεων, των απόψεων, των πράξεων, των εμπειριών όλων όσοι μετείχαμε σε αυτήν την προσπάθεια, θεωρήθηκε επιβεβλημένη, διότι φώτισε την ερμηνεία των αριθμητικών δεδομένων, τα οποία, μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, επισκίασε.

2.1 Η ταυτότητα του πιλοτικού σχολείου

Το 54^ο Δημοτικό Σχολείο, (9/θέσιο, περίπου 250 μαθητές), βρίσκεται στην πλατεία Βάθη και στεγάζεται σε διατηρητέο κτίριο του 1932. Συστεγάζεται και συναυλίζεται με άλλο ένα Δημοτικό (55^ο Δημ. Σχ.), ένα Γυμνάσιο και δύο Λύκεια. Διαθέτει 8 αίθουσες διδασκαλίας, άλλες «προνομιούχες» και μεγάλες και άλλες πολύ μικρές και σχεδόν ασφυκτικές, όπως οι δύο αίθουσες στο υπόγειο. Όλες πλήττονται από την ηχορύπανση της οδού Μιχαήλ Βόδα. Τα χωροταξικά χαρακτηριστικά του 54^{ου} Δημοτικού Σχολείου σε συνδυασμό με τη συστέγαση με άλλα σχολεία, την περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή του και το υψηλό ποσοστό των αλλόγλωσσων μαθητών, που ανέρχεται στο 50%, καθιστούν τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης εξαιρετικά δυσχερείς και κατατάσσουν το σχολείο σε αυτά που ανήκουν στις «δύσκολες εκπαιδευτικές ζώνες».

Σε αντίθεση προς την περίπτωση του σχολείου, που περιγράφουν οι Meister και Nolan (2001), η Διευθύντρια του 54ου, κα Ελένη Πίνη, στήριζε και στηρίζει τα καινοτόμα προγράμματα και το προσωπικό της. Το σχολείο έγινε πιλοτικό Ε.Ζ., λόγω της επιμονής και του ενθουσιασμού της και με τη *συναίνεση* όλων σχεδόν των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Επίσης, το σχολείο έχει στο πρόσφατο παρελθόν του καλές αναμνήσεις από εφαρμογή εναλλακτικών προγραμμάτων (βλ. σχετικά, Κουλουμπαρίτση, Πίνη, Μουρατίδου, Σπυροπούλου, Ψυχάρης, 2002). Εν κατακλείδι, το σχολείο διαθέτε το κρίσιμο «υπόστρωμα» για την εφαρμογή καινοτόμου προγράμματος.

2.2 Η ομάδα υποστήριξης της πιλοτικής εφαρμογής

Την ομάδα υποστήριξης της πιλοτικής εφαρμογής της Ε.Ζ. στο 54^ο Δημ. Σχολείο πλαισίωσαν η γράφουσα σχολική σύμβουλος και η δασκάλα Ζαμπέλ

Μουρατιάν, η οποία ήταν στη διάθεση του 3ου Γραφείου. Η κα Μουρατιάν επελέγη, διότι διέθετε μακρόχρονη εμπειρία σε παιδαγωγικές εφαρμογές παρόμοιες με αυτές της Ε.Ζ.

Έργο της ομάδας υποστήριξης ήταν:

- ⇒ Να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς (δασκάλους των τάξεων, αλλά και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων) κατά το σχεδιασμό των στόχων και των δραστηριοτήτων και κατά την υλοποίησή τους.
- ⇒ Να προτείνει ιδέες και παιδαγωγικό υλικό για την όσο το δυνατόν πιο εμπειριστατωμένη παρουσίαση του θέματος.
- ⇒ Να ενθαρρύνει τη σύμπραξη εκπαιδευτικών κατά την εκπόνηση των σχεδίων εργασίας.
- ⇒ Να εκτονώνει εντάσεις και να προλαβαίνει συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης.
- ⇒ Να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.
- ⇒ Να τονώνει το αυτοσυναίσθημά τους και να προωθεί το ήρεμο και δημιουργικό κλίμα.

Χωρίς να παρεκκλίνουμε, ως ομάδα, από τις αρχές της Ε.Ζ., κινηθήκαμε στα πλαίσια της «αμοιβαίας προσαρμογής». Συγχρόνως, για να διευκολύνουμε το μετασχηματισμό των στάσεων των εκπαιδευτικών, υιοθετήσαμε τις θέσεις του Mezirow, όπως έχουν αναφερθεί παραπάνω. Έτσι, ρυθμίσαμε *τακτικές επισκέψεις* στο σχολείο και ατομικές συναντήσεις με τους δασκάλους των τάξεων και το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων. Διαπιστώσαμε ότι με τη συχνή επικοινωνία και τις συναντήσεις αμβλύθηκαν οι αρχικές ενστάσεις, αντιθέσεις, το άγχος και η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίες παραχώρησαν σταδιακά τη θέση τους στην αυτοπεποίθηση, την αποφασιστικότητα, τη στενή συνεργασία μεταξύ τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Το ερευνητικό μας έργο καθοδήγησαν τρεις δεοντολογικές αρχές: *η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η αμοιβαία κατανόηση και η αμοιβαία δέσμευση.*

Η αρχή της συνεργασίας της ομάδας υποστήριξης με το προσωπικό του 54ου Δημ. Σχολείου έγινε με σύντομες ενημερωτικές και σε φιλικό και χαλαρό κλίμα συζητήσεις, ώστε να εγκαθιδρυθεί ένα *κλίμα εμπιστοσύνης* (βλ. και McNeil, 1996, 251), για να είναι δυνατή και λειτουργική η παραμονή μας στο σχολείο και αποδοτικές οι παρεμβάσεις μας στο παιδαγωγικό έργο. Ως ομάδα υποστήριξης οφείλαμε να δίνουμε την ανάλογη προσοχή και να *κατανοούμε τις ενστάσεις*, διότι γνωρίζαμε ότι «οι αμφισβητίες είναι αυτοί που φωτίζουν συχνά με την αγωνία τους αθέατες και πολύ κρίσιμες πλευρές της πραγματικότητας» (Fullan, 2002, 18). Άλλωστε, πριν να εμπλακεί το σχολείο στο

πρόγραμμα, είχα συνάψει ένα άτυπο «Συμβόλαιο» με τους εκπαιδευτικούς: «Προχωρήστε και θα είμαι κοντά σας». Η ομάδα υποστήριξης δημιουργήθηκε για να τηρηθεί αυτή η συμφωνία. Έτσι, κυρώθηκε η *αμοιβαία δέσμευση*. Η εμπειρία μου στην οργάνωση και την υλοποίηση ενδοσχολικού προγράμματος κατά το παρελθόν με είχε διδάξει πόσο απαραίτητη ήταν η *τήρηση του δεοντολογικού τρίπτυχου* εμπιστοσύνη - κατανόηση - δέσμευση κατά την εισαγωγή καινοτομιών (Κουλουμπαρίτη, 2001), διότι αυτό συντείνει ώστε να χαλαρώσουν οι αντιστάσεις κι η αρνητική στάση, ενώ συγχρόνως οδηγούν στην οικειοθελή συμμετοχή, που είναι το ζητούμενο σε μια εκπαιδευτική καινοτομία.

Η ομάδα υποστήριξης οργάνωσε ημερίδα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία και τους στόχους της Ε.Ζ. και τις αρχές και τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής σχεδίων εργασίας. Η ημερίδα, στην οποία μετείχε όλο το προσωπικό, πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου. Για να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τη μελλοντική συνάντησή τους με τα στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η ημερίδα στο σχολείο προηγήθηκε κατά τρεις εβδομάδες του σεμιναρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φυσικά, μία εμπεριστατωμένη κατάρτιση εκπαιδευτικών, που καλούνται να εφαρμόσουν μια βαθιά αλλαγή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν είναι δυνατόν να εξαντλείται σε ένα ημερήσιο σεμινάριο, γι αυτό και, ως συντονίστρια της ομάδας υποστήριξης, αποφάσισα να κρατήσουμε στενή επαφή με τους εκπαιδευτικούς με επιτόπιες παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού (βλ. και McNeil, 1996, 254-255). Η ομάδα υποστήριξης είχε παρουσία στο σχολείο δύο με τρεις φορές την εβδομάδα, οι δε παιδαγωγικές συναντήσεις πραγματοποιούνταν κάθε δεκαπέντε, τουλάχιστον, ημέρες.

2.3 Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο επινόησε και σχεδίασε την Ε.Ζ., υποστήριξε την εφαρμογή της με δύο ημερίδες. Μία για τους σχολικούς συμβούλους, κατά τα μέσα Δεκεμβρίου 2001, και μία για τους δασκάλους, κατά τα τέλη Φεβρουαρίου 2002. Η ημερίδα για τους σχολικούς συμβούλους έδωσε μια πρώτη ενημέρωση. Χρειάστηκαν, όμως, επανειλημμένες συζητήσεις για να διευκρινιστούν παρανοήσεις, που αφορούσαν στη μεθοδολογία και για να επιλυθούν ακόμα και διοικητικής και παιδαγωγικής φύσεως θέματα, όπως η συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, ο χειρισμός του Ωρολογίου Προγράμματος, η ενημέρωση γονέων, η κάλυψη της ύλης κ.λπ.

Στην ημερίδα, που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την κατάρτιση των δασκάλων επί των αρχών της Ε.Ζ. και επί της μεθοδολογίας των σχε-

δίων εργασίας, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία:

Να ενημερωθούν με άμεσο τρόπο από ανώτατα στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τους σχεδιαστές αυτής της καινοτομίας, και να ανοίξει, κατ' αυτόν τον τρόπο, ένα κανάλι επικοινωνίας με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Να μετέχουν σε βιωματικά εργαστήρια και να εμπλουτίσουν το μεθοδολογικό και το θεματολογικό τους ρεπερτόριο (αναλυτικότερα, βλ. Κουλουμπαρίτη, 2002α).

Όπως ανέφερα παραπάνω, οι σύντομες επιμορφωτικές συναντήσεις δεν έχουν τη δυναμική να ανατρέψουν παγιωμένες αντιλήψεις. Δίνουν, όμως, ευκαιρίες για συζήτηση και επίλυση δυσκολιών, για ανταλλαγή απόψεων, και δημιουργούν ένα κλίμα και μια «*κουλτούρα του ανήκειν*» σε μια ομάδα, που συναισθάνεται και συμμερίζεται, διότι έχει κοινούς προβληματισμούς. Στο 54^ο Δημ. Σχολείο, το κανάλι επικοινωνίας συντηρήθηκε με τις δύο επισκέψεις του εκπροσώπου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που ακολούθησαν.

3. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην Ε.Ζ.

Τόσο κατά την ημερίδα, που οργάνωσα στο 54^ο Δημοτικό Σχολείο, όσο και κατά τις επισκέψεις μου στις τάξεις, παρουσίασα τη μεθοδολογία των σχεδίων εργασίας και πρότεινα το *οργανόγραμμα*, ως βασικό εργαλείο σχεδιασμού και οργάνωσης ενός σχεδίου εργασίας. Πριν από την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας, κάθε εκπαιδευτικός κατέγραφε στο οργανόγραμμα τους στόχους, τα υπό ανάπτυξη θέματα και υπο-θέματα και όριζε τις σύστοιχες δραστηριότητες. Η προετοιμασία αυτή ολοκληρωνόταν με τις παρατηρήσεις του δασκάλου για την πορεία και την ολοκλήρωση του προγράμματος. Στους εκπαιδευτικούς υπέδειξα, επίσης, διδακτικά εργαλεία, όπως:

Ερωτήσεις, που μπορούν να υποβάλλουν οι ίδιοι οι μαθητές πριν από την έρευνα του θέματος και μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας (πρβλ., Ogle, 1986). Για παράδειγμα, πριν από την εξέταση του θέματος, οι μαθητές υπέβαλαν ερωτήσεις του τύπου: «τι θέλω να μάθω;», «Πώς θα το μάθω;», «Πώς θα παρουσιάσω όσα έμαθα;» κ.λπ. (βλ. Παράρτημα, 1). Τα βήματα της Αμοιβαίας Διδασκαλίας των Palinscar & Brown (1984), για να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης κατανόησης κατά τη νοηματική προσπέλαση διαφόρων κειμένων, με τη διατύπωση περιήληψης και την υποβολή αυτο-ερωτήσεων περιεχομένου και διευ-

κρινιστικές (αναλυτικότερα, βλ. Κουλουμπαρίτη, 2002 και Παράρτημα. Το Δίσκο της Δράσης για να αποκτήσουν οι μαθητές μεταγνωστικές δεξιότητες και να αναπτύξουν διάφορα είδη νοημοσύνης. Στην παρούσα έρευνα αξιοποίησα τη θεωρία της τριαρχικής φύσης της νοημοσύνης (Trarchic Intelligence) του Robert Setrnborg, σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη έχει τρεις όψεις: την αναλυτική, τη δημιουργική και την πρακτική (Sternberg & Grigorenko, 2000. Κουλουμπαρίτη & Μουρατιάν, 2002, 426-430).

Διαδικασίες και τεχνικές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (βλ. Ματσαγγούρας, 2000).

Ως προς το υλικό, παρουσίασα στους εκπαιδευτικούς τα βιβλία της Ε.Ζ. που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στάθηκα στο Πολυθεματικό βιβλίο, το οποίο συζήτησα, εγώ προσωπικά, με τους μαθητές της Πέμπτης και της Έκτης τάξης και παρουσίασα τρόπους αξιοποίησης του Πολυθεματικού και του υλικού του προγράμματος «Μελίνα».

4. Η αξιολόγηση της ερευνητικής παρέμβασης

Η αξιολόγηση έγινε με ερωτηματολόγια προ- και μετα- ελέγχου κι είχε ως στόχο να δώσει απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερωτηματολόγια προ-ελέγχου δόθηκαν κατά τα μέσα Ιανουαρίου 2002, πριν αρχίσει η Ε.Ζ., ενώ του μετα-ελέγχου τον Ιούνιο, πριν τη λήξη των μαθημάτων. Όπως εξήγησα προηγουμένως, πολλά στοιχεία συγκεντρώθηκαν και κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

5. Ευρήματα

5.1 Δεδομένα από ερευνητικά εργαλεία

Από τα δεδομένα που συνέλεξα, παραθέτω ενδεικτικά στοιχεία από την Στ₁ τάξη.

- 1) Ως προς το *ψυχολογικό κλίμα*: «Με τον όρο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχο-κοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη» (Ματσαγγούρας, 1998, 157). Οι ερευνητές Fraser, Anderson & Walberg (Walberg & Greenberg, 1997, 47) έχουν εντοπίσει τις 15 σημαντικότερες διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος, οι οποίες επηρεάζουν (ιδιαίτερα κάποιες) την επίδοση των μαθητών. Για το Δημοτικό σχολείο έχουν περιοριστεί στις εξής πέντε: (α) ι-

κανοποίηση: κατά πόσο οι μαθητές συμπαθούν τα γνωστικά αντικείμενα, τους συμμαθητές τους και το δάσκαλο, δηλαδή γενικά την τάξη τους, (β) *διενεκτικότητα*: η ενέργεια που καταναλώνεται σε συγκρούσεις που προκαλούν ψυχολογική αναστάτωση και αποπροσανατολίζουν τους μαθητές από την εργασία της τάξης, (γ) *ανταγωνιστικότητα* στην τάξη. Με υγιές ψυχολογικό κλίμα υπάρχει ήπιος ανταγωνισμός και περισσότερο πνεύμα συνεργασίας, (δ) *δυσκολία*: κατά πόσο οι μαθητές συναντούν δυσκολίες με την εργασία στην τάξη. Όσο μεγαλύτερος είναι ο δείκτης δυσκολίας, τόσο αυξάνεται η ένταση στην τάξη και παρεμποδίζεται η διαδικασία μάθησης, (ε) *συνεκτικότητα*: η οικειότητα που νοιώθουν τα μέλη μιας ομάδας μεταξύ τους. Όπως φαίνεται στο σχήμα 1, διαπιστώνεται σημαντική αύξηση στις τιμές του δείκτη ικανοποίηση και μείωση στους δείκτες διενεκτικότητα και ανταγωνιστικότητα. Αυτά τα δεδομένα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπήρξε *αισθητή βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος* στη Στ1 μετά την εφαρμογή της E.Z. και την καθιέρωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Με την έναρξη της E.Z., η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις τάξεις και σε όλες τις διδακτικές ώρες.

- 2) Ως προς τα είδη νοημοσύνης: Τα αποτελέσματα ανέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των Sternberg & Grigorenko (2000). Το ερωτηματολόγιο στο πρωτότυπο έχει γύρω στις εννέα με έντεκα ερωτήσεις-προτάσεις για κάθε είδος νοημοσύνης. Στην προσαρμογή που έγινε στα ελληνικά τις περιορίσαμε στις επτά και ζητήσαμε από τους μαθητές να δικαιολογήσουν κάθε επιλογή τους. Παραθέτω κάποια παραδείγματα από προτάσεις του ερωτηματολογίου και απαντήσεις μαθητών κατά το μετα-έλεγχο:

- *Αναλυτική νοημοσύνη*

Μου αρέσει να κρίνω την εργασία μου με την εργασία κάποιου άλλου παιδιού.

Ντορίνα: «Παράδειγμα, όταν ζωγραφίζω κάτι, μου αρέσει να το συγκρίνω μ' ένα άλλο συμμαθητή μου».

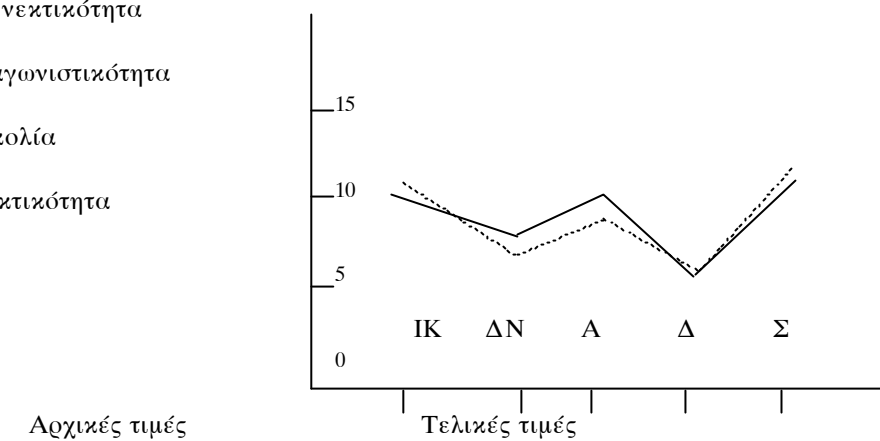
IK: Ικανοποίηση

ΔN: Διενεκτικότητα

A: Ανταγωνιστικότητα

Δ: Δυσκολία

Σ: Συνεκτικότητα



Σχήμα 1: Αρχικές και τελικές τιμές του ερωτηματολογίου της Στ΄ τάξης

Ελένη-Κατερίνα: «Όπως όταν δύο συμμαθητές μου έχουν διαφορετική άποψη στο τι μάθημα να κάνουμε στο Ανθολόγιο».

- *Δημιουργική νοημοσύνη*

Μου αρέσει να λέω νέες ιδέες

Μαρία: «Μου αρέσει να λέω πρωτότυπα πράγματα που να αρέσουν και στους άλλους. Στην ώρα των τεχνικών μ' αρέσει να βρίσκω χρώματα για να φτιάξω ζωγραφιές».

Σαρίεβα: Μ' αρέσει να βλέπω με το μυαλό μου διάφορες φανταστικές εικόνες, «όπως να βλέπω διάφορες φανταστικές ιδέες σαν να ταξιδεύω».

- *Πρακτική νοημοσύνη*

Μου αρέσει να διαλύω και να συναρμολογώ αντικείμενα

Φατιόν: «Μου αρέσει να διαλύω και να συναρμολογώ αντικείμενα, γιατί μπορεί να έχω εμπειρία στο να γίνω μηχανικός».

Μου αρέσει να αποφεύγω τους καβγάδες

Ασπασία: «Για να μην μπλέκομαι και για να με σέβονται».

Ο πίνακας 1 είναι αναλυτικός και αφορά κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ενώ η τάξη είχε 24 μαθητές, εδώ εμφανίζονται τα αποτελέσματα από 16 μόνο, διότι από αυτούς έχουμε συγκριτικά δεδομένα. Σε κάθε μαθητή έχει δοθεί ένας α-

ριθμός. Σε κάθε είδος νοημοσύνης υπάρχουν δύο ποσοστά. Δίνεται πρώτα το ποσοστό του προ-ελέγχου και δίπλα, με τα έντονα, αυτό του μετα-ελέγχου.

Ανεξάρτητα από την επίδοσή τους, οι μαθητές με την κατάθεση των απόψεών τους και την αιτιολόγησή τους έδειξαν μια *ανοδική τάση στη δημιουργική και την πρακτική νοημοσύνη*, πράγμα που μπορεί να αποδοθεί στο δημιουργικό, πρακτικό και βιωματικό χαρακτήρα της Ε.Ζ. Βέβαια, τα ποσοτικά στοιχεία σ' αυτή την περίπτωση αξίζει να τα ερμηνεύσουμε περαιτέρω σε σύγκριση με τη συμπεριφορά των μαθητών και ανάλογα προς το έργο τους. Τα παραδείγματα, που παρήθεσα παραπάνω, αποτελούν δείγμα από τη διαδικασία που μπορεί να μας οδηγήσει σε πιο εμπειριστατωμένα συμπεράσματα.

Πίνακας 1 Η εξέλιξη της Τριαρχικής Νοημοσύνης στη Στ₁

a/a	Αναλυτική Νοημοσύνη		Δημιουργική Νοημοσύνη		Πρακτική Νοημοσύνη		Επίδοση Μέσος όρος
1	27%	27%	30%	30%	50%	25%	^^ 10
2	15%	27% **	30%	30%	25%	90% **	9
3	27%	27%	50%	0 ^^	0	0	9
4	0	56% **	90%	90%	50%	50%	6-7
5	100%	100%	100%	100%	100%	100%	10
6	80%	10% ^^	90%	60% ^^	45%	45%	6-7
7	42%	35%	30%	30%	45%	60% **	7
8	27%	27%	60%	60%	50%	90% **	7-8
9	10%	10%	50%	50%	25%	25%	10
10	45%	100% **	56%	100% **	56%	100% **	10
11	56%	46%	10%	10%	45%	50%	10
12	27%	10% ^^	60%	60%	45%	45%	8-9
13	56%	0 ^^	60%	50%	60%	55%	10
14	45%	30%	10%	30% **	60%	25% ^^	8
15	27%	27%	10%	10%	10%	10%	8-9
16	10%	26% **	0	100% **	10%	25% **	7

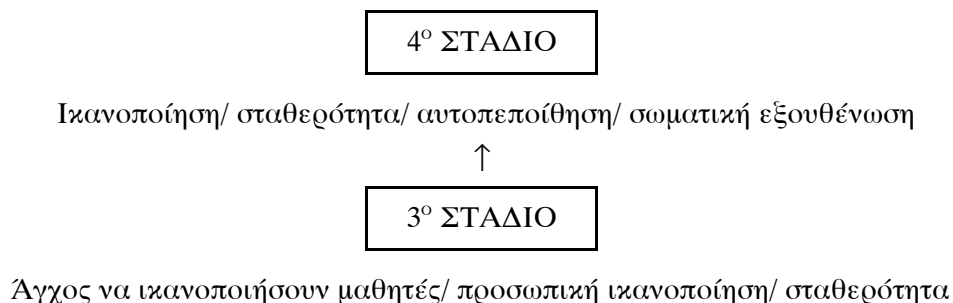
** Αύξηση ^^ Μείωση

5.2 Δεδομένα από τις συνεντεύξεις και την παρακολούθηση στην τάξη

Οι αντιδράσεις των μαθητών: Στο 54^ο η Ε.Ζ. πήρε την επωνυμία «Εργαστήριο του Κόσμου», κατ' αναλογία προς το «Σχολείο Εργαστήρι» του πρωτεργάτη της Προοδευτικής Παιδαγωγικής John Dewey (Tanner & Tanner, 1990, 130) και, κατά περίπτωση, «Ο Μαγικός Κόσμος του Ερευνητή», το οποίο αποδόθηκε στις μητρικές γλώσσες των μαθητών, όπως, για παράδειγμα, «Bota Magike e Skenetarit» (αλβανικά), «Magiczna Ziemia Czlowiecka» (πολωνικά) κ.ά. Οι μαθητές, την ώρα της Ε.Ζ., ονομάζονταν «ερευνητές» και φορούσαν ειδική κονκάρδα-ταυτότητα του ερευνητή, την οποία είχαν φιλοτεχνήσει. Έτσι, η Ε.Ζ. ξεκίνησε με ενθουσιασμό, ο οποίος σταδιακά μετασχηματίστηκε σε ανυπομονησία για την ώρα της Ε.Ζ.. Με την Ε.Ζ. το σχολείο έγινε ελκυστικό κι απέκτησε ενδιαφέρον για μεγάλο αριθμό παιδιών, κυρίως για όσα έδειχναν αδυναμία στις επιδόσεις κατά το συμβατικό πρόγραμμα. Θα σταθώ σε δύο γεγονότα, τα οποία αποδεικνύουν το βαθμό που η Ε.Ζ. επηρέασε τους μαθητές: 1) το ξέσπασμα απόγνωσης των μαθητών της Δευτέρας τάξης, όταν πληροφορήθηκαν την ολοκλήρωση της Ε.Ζ. τον Ιούνιο, 2) η υπευθυνότητα που έδειξαν οι μαθητές όλων των τάξεων στην προετοιμασία και στην εξέλιξη της εκδήλωσης για την Ε.Ζ., που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο στις αρχές Ιουνίου. Ήταν φανερό ότι τα θέματα του σχολείου είχαν πάψει να είναι μια ξένη υπόθεση.

Οι αντιδράσεις των δασκάλων: Οι συνεντεύξεις με τους δασκάλους έγιναν σε τρία χρονικά διαστήματα: ένα πριν από την εφαρμογή της Ε.Ζ., ένα κατά τη διάρκεια, και ένα στο τέλος του σχολικού έτους. Θεωρώ ότι θα παρουσιάσω με πιο παραστατικό τρόπο την εξέλιξη των στάσεων των δασκάλων με το συνεχές στο παρακάτω σχήμα 2.

Σχήμα 2: Η εξέλιξη των στάσεων/ συναισθηματικών εκδηλώσεων των δασκάλων στο 54^ο Δημοτικό Σχολείο





2^ο ΣΤΑΔΙΟ

Άγχος να ικανοποιήσουν μαθητές/ συνεργασία μεταξύ τους/ ένταση, κόπος



1^ο ΣΤΑΔΙΟ

Επιφυλακτικότητα / ανασφάλεια/ σύγχυση/ άγχος αν θα πετύχει

Ενδεικτικά, παραθέτω απόσπασμα από τη συνέντευξη με τις δασκάλες των τάξεων Στ₁ και Β΄ τάξης στην αρχή και το τέλος του προγράμματος:

14/02/02

Στ₁: «Δεν μου έφτανε ο χρόνος, γι' αυτό απλώθηκα και σε άλλα μαθήματα. Καλύτερα να είχα συνεχόμενο εξάωρο Ε.Ζ. Μου λείπει μια βιβλιοθήκη με βιβλία εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα. Κουβαλώ πάρα πολλά από το σπίτι μου. Η έλλειψη υλικού με αγχώνει. Τα παιδιά συμμετέχουν πολύ ευχάριστα».

Β΄: «Οι μαθητές είναι πάρα πολλοί (32) για να δουλεύουν ομαδικά. Γίνεται πολύς θόρυβος κι αντιμετωπίζω πολλά προβλήματα συμπεριφοράς. Τώρα έχουν στρώσει κάπως (τρεις βδομάδες μετά την έναρξη). Δούλεψα πάρα πολλές δραστηριότητες. Όσες έμοιαζαν με ό,τι είχαμε κάνει και στη Γλώσσα πέρασαν απαρατήρητες. Τους άρεσε πάρα πολύ ό,τι καινούριο. Τους αρέσει ό,τι δεν έχει γράψιμο. Συνεργάζομαι πολύ καλά με τη μία συνάδελφο της Τρίτης τάξης».

9/05/02

Στ₁: «Όταν σκέφτομαι την έννοια «Ευέλικτη Ζώνη» μου 'ρχονται στο νου οι λέξεις: δημιουργία, δράση, ανακάλυψη, άγχος δικό μου, που με οδηγεί στην εφευρετικότητα, περιορισμός. Ίσως αυτό το τελευταίο να ακούγεται ως αντίφαση, αλλά το θέμα περιορίζει. Έτσι ένοιωσα με τη «Διατροφή». Δεν ήταν ένα θέμα που μπορούσες να απλωθείς. Έχει αλλάξει πολύ ο τρόπος που σκέφτομαι κι αντιμετωπίζω κάθε τι που γίνεται στην τάξη. Έχει γίνει πιο δημιουργικός, πιο ευέλικτος. Το οργανόγραμμα με αναγκάζει να σκεφτώ πιο οργανωμένα. Να προγραμματίζω τη δουλειά μου. Όσα κάνουμε επηρεάζουν και τ' άλλα μαθήματα».

Β΄: «Όταν σκέφτομαι την έννοια «Ευέλικτη Ζώνη» μου 'ρχονται στο νου οι λέξεις: δραστηριότητες, συνεργασία, καινοτομίες, διαθέσιμος χρόνος. Έχει αλλάξει ο τρόπος δουλειάς, που είναι τώρα όλο σε ομάδες. Με την Ε.Ζ. έχω πολύ περισσότερο χρόνο προετοιμασίας, γιατί χρειάζεται συνέχεια καινού-

ριο υλικό. Το να ψάχνω συνέχεια για ιδέες που θα ενδιαφέρουν τα παιδιά και για υλικό μου έχει γίνει άγχος. Από την άλλη, η συνεργασία μου με τα παιδιά έχει αλλάξει. Έχουν έρθει πιο κοντά μου».

Οι δάσκαλοι του 54^{ου} Δημ. Σχολείου κατέβαλαν υπεράνθρωπες προσπάθειες να εφαρμόσουν την Ε.Ζ. με το βέλτιστο τρόπο. Χωρίς να διαθέτουν, παρά ελάχιστους, πόρους και εργαζόμενοι σε δυσχερέστατες συνθήκες, όπως τις περιέγραψα παραπάνω, εκπόνησαν σχέδια εργασίας, οργάνωσαν εξωσχολικές επισκέψεις, έφτιαξαν υλικό, ξενύχτησαν, θυσίασαν από τους προσωπικούς τους πόρους και το χρόνο τους. Πολλές ήταν οι φορές που κοπίασαν πολύ κατά την αναζήτηση θεμάτων και δραστηριοτήτων, που να είναι ελκυστικά στους μαθητές τους και να τους προάγουν παιδαγωγικά μέσα στη φιλοσοφία της Ε.Ζ. Το κυριότερο πρόβλημα, που τους απασχολεί ακόμα, είναι η ανάγκη κονδυλίων για την αγορά πάγιου υλικού και αναλώσιμων, απαραίτητων σε ανοικτά συστήματα μάθησης, όπως είναι η Ε.Ζ.

Τα σχέδια εργασίας που εκπόνησαν οι δάσκαλοι του 54^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών είχαν τα παρακάτω θέματα: η οικογένεια, τα επαγγέλματα στην οικογένεια, το θέατρο (α. μαθαίνω για το θέατρο, β. συγγράφω θεατρικό έργο, γ. ανεβάζω θεατρική παράσταση), η διατροφή, η ανακύκλωση, η άνοιξη, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, γνωρίζω τον εαυτό μου, πώς βλέπω τη δασκάλα μου, η λαϊκή αγορά.

Δεδομένα από τις διδασκαλίες που παρακολούθησαν οι εξωτερικοί παρατηρητές (ΜΔΔΕ): Παραθέτω τα σχόλια κάποιων μετεκπαιδευομένων, χωρίς να αποκαλύπτω την ταυτότητα της τάξης:

«Το κλίμα της τάξης είναι ευχάριστο και συνεργατικό. Μερικά άτομα, όμως, αδρανούσαν. Οι μαθητές τώρα γνωρίζουν αρκετά πράγματα για το Γυμνάσιο. Γνωρίζουν επίσης πώς θα μάθουν πράγματα που δεν ξέρουν» (Στέλλα Π.)

«Το κλίμα της τάξης είναι δημιουργικό, συμμετοχικό και συνεργατικό μεταξύ των μαθητών, με πολύ καλή διδακτική εποπτεία και με ευχάριστη διάθεση από τους μαθητές και τη δασκάλα. Εκπληκτικά δημιουργικό. Η εκπαιδευτικός είναι άξια συγχαρητηρίων για τη συνέπεια στη δουλειά της και την επίτευξη όλων των στόχων που έθεσε». (Γεωργία Κ.)

«Ο τρόπος που δουλεύουν τα παιδιά και η συνεργασία που είχαν τόσο μεταξύ τους όσο και με το δάσκαλο, με κάνει να ξεπερνά τους ενδιασμούς μου (για την Ε.Ζ.) και υποστηρίζω για άλλη μια φορά την άποψη πως, όπου υπάρχει διάθεση και μεράκι, υπάρχει και αποτέλεσμα» (Ελένη Σ.).

Οι γονείς: έδειξαν ενθουσιασμό για την Ε.Ζ. και με όσα μέσα είχαν στήριξαν την υλοποίησή της. Στην Δ΄ τάξη, μάλιστα, κάποιες μητέρες είχαν ενεργό συμμετοχή στο σχέδιο εργασίας με θέμα «το θέατρο», ήρθαν στην τάξη και δίδαν τα παιδιά πώς να φτιάχνουν ένα πατρών.

Το Παιδαγωγικό Υλικό: Από τις συνεντεύξεις με τους δασκάλους, τις αντιδράσεις των μαθητών και από την επιτόπια συχνή παρακολούθηση, θεωρώ ότι το υλικό που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μπορεί να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες:

1. Σε υλικό για ενημέρωση, όπως ήταν τα βιβλία ανά επίπεδα τάξεων με το Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ε.Ζ.
2. Σε υλικό αναφοράς, το οποίο συμβουλευόταν ανάλογα με την περίπτωση και τις ανάγκες τους οι δάσκαλοι. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται ο *Οδηγός για την εφαρμογή της Ε.Ζ.* και το *Πολυθεματικό βιβλίο*. Από προσωπικές συνεντεύξεις που έκανα με τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων διαπίστωσα ότι το *Πολυθεματικό βιβλίο* τους φάνηκε ιδιαίτερα ελκυστικό, ως προς τη θεματολογία και την παρουσίαση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν για θέματα όπως «Μεγαλώνοντας», «Ναρκοτικά» (αν και τους ξάφνιασε ο τίτλος), «Αθλητισμός», «Τεχνολογία - Υπολογιστές», «Πολιτισμός», «Σχολική Ζωή». Κάποιοι εξέφρασαν την επιθυμία να συμπεριληφθούν και άλλα αθλήματα, όπως το ποδόσφαιρο. Επίσης, πρότειναν να συμπεριληφθεί το θέμα «παιχνίδια», όπως και θέματα που αφορούν στις ανθρώπινες σχέσεις (π.χ. πώς να αποφεύγουμε τους τσακωμούς).
3. Σε λειτουργικό και άμεσα χρηστικό υλικό: Αυτό ήταν το υλικό του «Μελίνα», το οποίο αξιοποιήθηκε άμεσα από τους εκπαιδευτικούς, διότι είχε πολυμορφία και ευελιξία. Υπήρχαν σαφείς και επιμέρους οδηγίες για κάθε δραστηριότητα, υπήρχαν εικόνες, κάρτες, αφίσες, διαφάνειες, κασέτες, cd, ευέλικτα μικρά φυλλάδια μαθητή με υπο-ενότητες για άμεση αναπαραγωγή. Ό, τι, δηλαδή, είχαν ανάγκη οι δάσκαλοι για να μπορέσουν να απλωθούν σε ποικιλία δραστηριοτήτων.

Εν κατακλείδι, και σύμφωνα προς τις παραδοχές του επιστημονικού κλάδου που ασχολείται με την τεχνολογία των σχολικών βιβλίων (κι αυτή είναι η Εκπαιδευτική Τεχνολογία, όπως τονίζει με απόλυτο τρόπο ο David Jonassen, 1982, ix και συναινεί ο McNeil, 1996, κεφ. 6), κάθε σχολικό βιβλίο που απευθύνεται στους μαθητές, όπως στην προκειμένη περίπτωση το *Πολυθεματικό βιβλίο* (κείμενο και δραστηριότητες), πρέπει να αξιολογείται συστηματικά

κατά τη χρήση του με τους μαθητές. Αυτό είναι το πεδίο μελέτης, στο οποίο έχει ήδη αρχίσει να στρέφεται το ερευνητικό μου ενδιαφέρον.

6. «Ευέλικτη Ζώνη»: Η δυναμική μιας «αθόρυβης» μεταρρύθμισης

Με τα δεδομένα που κατέθεσα στις προηγούμενες ενότητες, έδειξα ότι στο παρόν πιλοτικό σχολείο η Ε.Ζ. άλλαξε στάσεις, νοοτροπίες, πρακτικές, συνέτεινε στην ανάπτυξη διευρυμένου φάσματος δεξιοτήτων κι έδωσε την ευκαιρία να δημιουργηθούν γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων φορέων. Αυτά τα δεδομένα έδωσαν απαντήσεις σε όλα τα ερευνητικά μου ερωτήματα, εκτός από το τελευταίο: «Πόσο αποτελεσματικός ήταν ο συμμετοχικός τρόπος πιλοτικής εφαρμογής, τον οποίο επέλεξα;» Κατ' εμέ, πολύ, διότι ο συμμετοχικός τρόπος, στην ουσία, παρενέβη και επηρέασε θέματα λειτουργίας και επικοινωνίας στη σχολική μονάδα, δηλαδή θέματα «κουλτούρας» (βλ. Fullan, 2002).

Η αλλαγή είναι εφικτή, όταν υπάρχει συναίνεση και συναίνεση δεν μπορεί να εξασφαλιστεί, όταν οι αλλαγές συνιστούν επιβεβλημένα, κανονιστικά πλαίσια καθολικής εφαρμογής. Αν και δεν έχει γενικευθεί η εφαρμογή της σε όλα τα σχολεία, όπως θα απαιτούσε μια «ρωμαλέω» εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η Ε.Ζ. παρουσιάζει τη δυναμική μιας «μεταρρύθμισης», όπως την περιγράφει ο Αλέξης Δημαράς (1988, κ') «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κάτι βαθύτερο· είναι η αλλαγή προσανατολισμού· είναι η κυριαρχηση ενός νέου πνεύματος. Έτσι μπορούμε να μιλούμε για μεταρρύθμιση ενός συστήματος μόνο όταν, ας πούμε, αλλάζει ουσιαστικά ο σκοπός της διδασκαλίας, [...] όταν περνούμε από μια μονολιθική διάρθρωση σε ευέλικτα σχήματα, όταν μεταβάλλεται το σύστημα σε πλάτος και σε βάθος». Η Ε.Ζ., όπως τη βίωσε η ερευνητική ομάδα, έχει θεμελιώδη χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να δώσουν και εύρος και βάθος στην αλλαγή. Για να επιτευχθεί αυτό, τα σχολεία έχουν ανάγκη από στήριξη σε δύο τομείς: 1^ο) Στον τομέα των σχέσεών τους με τα κέντρα λήψης αποφάσεων και 2^ο) στον τομέα των παροχών και της πληροφόρησης.

1^ο) Στον πρώτο τομέα, θεωρώ ότι οι σχέσεις μεταξύ όσων αποφασίζουν και εκκείνων που εκτελούν πρέπει να διακρίνονται από ένα «έθος» και μία «δεοντολογία», η οποία θα λειτουργεί ως συνεκτικός δεσμός ανάμεσα στα δύο μέρη και θα διευκολύνει τη διαδικασία επίτευξης κοινών στόχων. Θεωρώ ότι αυτό το έθος οφείλει να στηρίζεται σε πέντε αξίες:

- ⇒ Αμοιβαία Εμπιστοσύνη
- ⇒ Δέσμευση στο κοινό έργο
- ⇒ Συνέπεια στη δέσμευση
- ⇒ Κοινή προσπάθεια
- ⇒ Αναγνώριση της συμβολής του κάθε μέλους και του σχολείου

Είμαι πεπεισμένη ότι, αν τηρηθούν αυτές οι αξίες, -και κυρίως η εμπιστοσύνη και η αναγνώριση- οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους θα στηρίξουν αυτή και κάθε άλλη καινοτομία. Η εμπιστοσύνη είναι μια αξία που κατακτάται και κυρώνεται με την έμπρακτη στάση κάθε συμβαλλομένου. Η αναγνώριση μπορεί να επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους. Για παράδειγμα, ένας είναι μία συγχαρητήρια επιστολή προς το Διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό, ένας άλλος είναι η διευκόλυνση στην τοποθέτηση ή στην παραμονή σε σχολείο Ε.Ζ. εκπαιδευτικού που έχει εμπειρία Ε.Ζ. Ένας τρίτος είναι η δημοσίευση σε «Ανάλεκτα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» των δέκα καλύτερων σχεδίων εργασίας. Το τμήμα αξιολόγησης μπορεί να θέσει τα κριτήρια επιλογής των σχεδίων εργασίας.

- 2^ο) Στον τομέα παροχής πόρων και πληροφόρησης, είναι γνωστή η ανάγκη χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων για την προμήθεια υλικών απαραίτητων για τη λειτουργία της Ε.Ζ. Στη λογική της «ανάλυσης κόστους-ωφέλειας», μπορούμε να αυξήσουμε την ωφέλεια, αν αξιοποιήσουμε τη δυναμική και την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Με τη δημιουργία ενός «Δικτύου Δασκάλων», το οποίο μπορεί να ενεργοποιήσει και να παρακολουθεί ο σχολικός σύμβουλος, οι δάσκαλοι των σχολείων Ε.Ζ., που το επιθυμούν, μπορούν να δημοσιεύουν σε μηνιαία ή δίμηνη βάση σε επίπεδο περιφέρειας διαθεματικές δραστηριότητες, προγράμματα και σχέδια εργασίας για την Ε.Ζ.

Εν κατακλείδι και εξετάζοντας το θέμα συνολικά, θεωρώ ότι ίσως είναι πια καιρός τα σχολεία (και μαζί ο τρόπος χειρισμού των καινοτομιών) να προχωρήσουν σε μορφές «Διοίκησης Ολικής Ποιότητας» (βλ. Bonstingl, 1992. Δερεβιτσιώτης, 2001). Αυτό είναι εφικτό. Έχει γίνει πρόγραμμα ΣΕΠΠΕ (βλ. Πολύδωρας) στη μέση και την τεχνική εκπαίδευση με καλά αποτελέσματα. Όπως εξηγεί και ο Β. Πολύδωρας, η εκπαίδευση στη ΔΟΠ οδηγεί:

Στη συνεχή βελτίωση και μάθηση
Στην ανάπτυξη του προσωπικού
Στην απλούστευση των διαδικασιών

Στην καλύτερη διοίκηση μέσω της αξιοποίησης των δεδομένων και των γεγονότων
Στο μακροπρόθεσμο προγραμματισμό
Στην ανάπτυξη συνεργασιών
Στην επίτευξη κοινωνικού έργου και στην υπευθυνότητα.

Αν η Ε.Ζ. υλοποιηθεί μέσα σε αυτά τα πλαίσια, θα αποτελέσει «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». Προς το παρόν αποτελεί μια σημαντική καινοτομία, η οποία αξίζει ιδιαίτερης προσοχής από τα κέντρα λήψης αποφάσεων, ώστε να έχει συνέχεια και μακροβιότητα. Και για να το εκφράσω δια στόματος κάποιων εκπαιδευτικών του 54^{ου} Δημοτικού Σχολείου: «Κουραστήκαμε τόσο και με τόσο καλά αποτελέσματα, που κι αν μας πούνε να σταματήσουμε, πάλι εμείς θα συνεχίσουμε να την εφαρμόζουμε». Είμαι βέβαιη ότι το ΥΠΕΠΘ συμμερίζεται αυτή τη θέση, καθότι ο Υπουργός Παιδείας επισκέφτηκε *αιφνιδίως* το σχολείο μας, μας γνώρισε επί το έργον και διαπίστωσε ο ίδιος το ενδιαφέρον και την αφοσίωση των δασκάλων στο έργο τους. Θεωρώ ότι κάθε μελλοντική απόφαση για την Ευέλικτη Ζώνη πρέπει να στηριχθεί και σε εμπειρικά δεδομένα, ώστε να έχει επιστημονική τεκμηρίωση και να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των σχολικών μονάδων. Σε αυτό το σκεπτικό κινήθηκε η ανά χείρας εργασία.

Αφιερώνω την παρούσα εργασία στο προσωπικό του 54ου Δημοτικού Σχολείου και τη Ζαμπέλ Μουρατιάν. «Εκ της συνεργασίας... το φως!»

Βιβλιογραφία

- Bonstingl, J. J. (1992). The Quality Revolution. *Educational Leadership*, 50 (3), 4-8.
- Couloubaritsis, A. (1994). *The Systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek Primary School History*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. University of Wales, College of Cardiff.
- Δερβιτσιώτης, Κ.Ν. (2001). *Ανταγωνιστικότητα στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Interbooks.
- Δημαράς, Α. (1988). *Η Μεταρρύθμιση που δεν Έγινε* (δύο τόμοι). Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership* 59 (8), 16-20.
- Jonassen, D. H. (1982). *The Technology of Text: Principles for Structuring*,

- Designing, and Displaying Text* (τ. α'). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2000). Ομάδες Σχέσεων & Συνεργασίας: Ο Σχεδιασμός και η Εφαρμογή ενός Προγράμματος για την Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, 50-60.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2001). Συστημική Προσέγγιση της Αξιολόγησης και Γνωστική Μαθητεία: Εφαρμογή σε ένα Πρόγραμμα Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2002). Αυτο-ρύθμιση κατά την Κατανόηση Κειμένων: Θεωρητική Θεμελίωση και Πειραματική Εφαρμογή του Μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 157-176.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2002α). Η Συμβολή της Μεταγνώσης στο Σχεδιασμό των Σχεδίων Ερευνητικής Εργασίας: «Τεχνολογία». Ένα Παράδειγμα. *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Θεωρία και πράξη*, 2, 76-83.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. & Μουρατιάν, Ζ. (2002). Συλλογές και Μουσείο. Συλλογές και Σχολείο: Η Σύμπραξη Δύο Τάξεων. Στο Μασαγγούρας, Η. Γ. (επιμ.) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, σελ. 401-449. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ., Πίνη, Ε., Μουρατίδου, Β., Σπυροπούλου, Χ. & Ψυχάρης, Φ. (2002). Συλλογικός Στοχασμός και Κινητοποίηση στη Σχολική Μονάδα μέσα από την Αξιοποίηση της Έρευνας Δράσης: «Η Ανοιχτή Πόρτα». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McNeil, J. (1996). *Curriculum. A Comprehensive Introduction*. New York: Harper Collins.
- Μασαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μασαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meister, D. G., & Nolan, J. (2001). Out on a Limb on Our Own: Uncertainty and Doubt Moving from Subject-Centered to Interdisciplinary Teaching. *Teachers College Record*, 103 (4), 608-633.
- Mezirow, J. D., & Associates (2000). *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ogle, D. (1986) K-W-L: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570.
- Πολύδωρας, Β. <http://www.stat-athens.aueb.gr/istaer/seppe/top.html>
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). The Reciprocal Teaching of Comprehensive Fostering and Comprehension Monitoring Activities.

- Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum Implementation. Στο Jackson, Ph. (επιμ) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for Successful Intelligence to Increase Student Learning and Achievement*. Arlington Heights, Ill.: Skylight.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the School Curriculum*. New York: Macmillan.
- ΥΠΕΠΘ και Π.Ι. (2000). *Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ και Π.Ι. (2001). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Βιβλίο για το Δάσκαλο*. Αθήνα.
- van Manen, M. (1984). «*Doing*» *phenomenological research and writing: An introduction*. Curriculum Praxis Monograph Series, Monograph No. 7. Edmonton, Al., Canada: University of Alberta, Faculty of Education.
- Walberg, H. J., & Greenberg, R. C. (1997). Using the Learning Environment Inventory. *Educational Leadership*, 54 (8), 45-47.

Παράρτημα

1. Οι μαθητικές αυτο-ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να καθοδηγήσουν τη μαθητική έρευνα. Αποτελεί το πρώτο στάδιο της διαδικασίας «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

Δείγμα από το μαθητή Βαγγέλη Κ. της Τρίτης τάξης. Υπεύθυνη δασκάλα, Ιωάννα Δαδίτσου.

Πέμπτη 7 Φεβρουαρίου 2009
Βαγγέλης Κ.

Μαθητικές Ερωτήσεις

Θέμα:Τα επάσηματα της οικογένειας μου.....

Α' ΦΑΣΗ (πριν από την έρευνα)			
Τι ξέρω;	Τι θέλω να μάθω;	Πώς θα το μάθω;	Πώς θα το παρουσιάσω;
Ξέρω ότι είναι πολύ δύσκολη δουλειά. Ξέρω ότι παίρνει πολλά λεφτά. Ξέρω ότι κάνει μεγάλα ταξίδια.	Θέλω να μάθω πόσα λεφτά παίρνει την ημέρα. Θέλω να μάθω πως καθε τόσο ταξιδεύει.	Θα του πάρω μια γκιτση. Θα τον ρωτήσω για την δουλειά του.	Θα φέρω τον πατέρα μου στην τάξη να μας μιλήσει για τη δουλειά του.

2. Η διαδικασία της Αμοιβαίας Διδασκαλίας όπως την εξηγεί ο μαθητής της Τετάρτης τάξης Ηλίας Χρ. Ο μαθητής κατέχει μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή γνωρίζει τη διαδικασία πώς να προσεγγίζει ένα κείμενο νοηματικά και να απομονώνει από αυτό τις ουσιώδεις πληροφορίες. Ο Ηλίας Χρ., όπως κι οι συμμαθητές του, «έχει μάθει πώς να μαθαίνει». Ο δάσκαλός τους Φώτης Ψυχάρης υπέδειξε και υποστήριξε την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Δευτέρα 17- Δεκεμβρίου - 2002

Ηλίας Χρ

«Να παρουσιάσεις τα θέματα και τις ενέργειες που κάνεις, για να κατανοήσεις και να μάθεις ένα κείμενο»

Για να κατανοήσω ένα κείμενο θα χρειαστώ κάποια στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο είναι ο τίτλος. Το δεύτερο στοιχείο είναι να διαβάσω προσεκτικά το κείμενο παράγραφο παράγραφο ή όλο μαζί. Το τρίτο στοιχείο είναι Δ.Ε. που σημαίνει: όταν δεν ξέρω μια λέξη διαβάσω λίγο μπροστά και λίγο πίσω αν ακόμα δεν κατάλαθώ αναλύω τη λέξη αν δεν αναλύει σέρνω το λεξικό μου και το ψάχνω αυτά για τις Δ.Ε.

Αμέσως μετά πάμε στην Ε.Π. που εκεί ρωτάμε για το κείμενο. Όταν τα κάνω όλα αυτά βρίσκω το βασικό νόημα που το ονομάζουν κουκουτσάκια. Και μας δίνει το πιο βασικό πράγμα που κείμενο. Μετά είναι το κεντρικό νόημα του κειμένου. Που εκεί είναι το κεντρικό πράγμα. Μόλις τα τελειώσω όλα αυτά κάνω το διάγραμμα που γίνεται με λίγα λόγια. Και ελπίζουμε με την κριτική που μας βοηθάει το διάγραμμα να ταξιδεύουμε. Έτσι γράφουμε το μάθημα.

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων

Ιωάννης Παναγάκος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στο πλαίσιο μιας έρευνας που σκοπός της ήταν να διερευνήσει πιθανές αλλαγές στις στάσεις και στη συμπεριφορά των μαθητών καθώς μεταβαίνουν από την παραδοσιακή διδασκαλία στην κατά ομάδες σχολική εργασία, εξετάστηκαν και οι κοινωνικοσυναισθηματικές επιπτώσεις. Η έρευνα αυτή βασίζεται στις διδακτικές εφαρμογές εκπροσώπων της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας - μάθησης όπως είναι οι Johnson & Johnson, Slavin, Webb, Galton & Williamson.

Κατά την πειραματική εφαρμογή ο δάσκαλος δίδαξε σε δύο τμήματα Τετάρτης τάξης Δημοτικού Σχολείου με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση την επίλυση προβλημάτων στα μαθηματικά. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν με μεθόδους της ποιοτικής έρευνας, οι οποίες, όμως, συμπληρώθηκαν, όπου κρίθηκε αναγκαίο, και με μεθόδους της ποσοτικής διερεύνησης. Στα πλαίσια, λοιπόν, των παραπάνω μεθοδολογικών προσεγγίσεων πραγματοποιήσαμε μια «μελέτη περίπτωσης» ("case study"), στην οποία εντάξαμε στοιχεία «διδασκτικού πειράματος» ("teaching experiment") και «έρευνας δράσης» ("action research").

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι στη μελέτη περίπτωσης οι διδακτικές παρεμβάσεις πέτυχαν να εγκαθιδρύνουν ένα περιβάλλον με ενδοομαδική συνεργασία, το οποίο συνέβαλε και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Ο κ. Ιωάννης Παναγάκος είναι Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου του Λονδίνου.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Ο Vygotsky (1978) υποστηρίζει ότι η γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και οι μαθητές πρέπει να μνηθούν σ' αυτή. Όταν ανέπτυξε την έννοια της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης», αναγνώρισε τη διαφορά μεταξύ της ατομικής και της ομαδικής επίλυσης προβλημάτων και όρισε τη ζώνη αυτή ως το κενό που υπάρχει για τα παιδιά, μεταξύ του τι μπορεί να κάνει ένα παιδί μόνο του και του τι μπορεί να κάνει με τη βοήθεια κάποιου άλλου μεγαλύτερου και πιο έμπειρου.

Αργότερα, ο Bruner (1986), ακολουθώντας τον Vygotsky, αναγνώρισε ότι η μάθηση στα περισσότερα περιβάλλοντα είναι μια επικοινωνιακή δραστηριότητα, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση ως έννοια μεταβίβασης γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή δεν ισχύει. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τη θεωρία του, η εκπαίδευση παρέχει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μια ευκαιρία εμπλοκής στη διαπραγμάτευση αμοιβαίας κατανόησης.

Οι Edwards & Mercer (1987) χρησιμοποιούν τον όρο «κοινή γνώση», την οποία ορίζουν ως την κατανόηση που δημιουργείται και μοιράζεται από τους ανθρώπους μέσα από την αλληλεπίδραση. Έτσι, η βάση της κατανόησης και της μάθησης είναι κοινωνική, πολιτιστική και επικοινωνιακή. Σύμφωνα με τη θέση τους, η μάθηση είναι κυρίως συνεργασία που λειτουργεί στη διαδικασία δραστηριοτήτων και ανταλλαγής απόψεων.

Από τα ανωτέρω φαίνεται η αναγκαιότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ως κύριας διδακτικής προσέγγισης για τη διευκόλυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, στοιχεία απαραίτητα για την προαγωγή και οικοδόμηση της μαθηματικής γνώσης. Η αλληλεπίδραση στην ομάδα αποτελεί μία σημαντική λεωφόρο για την ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών, γιατί παρέχει μαθησιακές ευκαιρίες οι οποίες δε συναντώνται στην παραδοσιακή διδασκαλία, ούτε στην ατομική επίλυση προβλημάτων.

Η συνεισφορά της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια στις Η.Π.Α., όπου έχουν πραγματοποιηθεί και οι περισσότερες έρευνες, χρησιμοποιούνται διάφορες μέθοδοι για την οργάνωση των τάξεων, έτσι ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν το ακαδημαϊκό περιεχόμενο ο ένας από τον άλλο σε μικρές ομάδες.

Η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία περιλαμβάνει εκτεταμένη συζήτηση για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Η εμπειρική έρευνα διευκρινίζει ότι οι συνεργατικές μέθοδοι κάτω από ορισμένες συνθήκες διευκολύνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τα κοινωνικά οφέλη

(Slavin, 1989. Ματσαγούρας, 2000).

Οι Dunne & Bennett (1990) υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή μάθηση και οι διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύονται ουσιαστικά μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Οι Galton & Williamson (1992) μετά από μια εκτεταμένη επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία αναφέρεται στην ομαδική εργασία στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στη Μεγάλη Βρετανία, κατέληξαν σε έξι γενικά συμπεράσματα. Σε ένα από αυτά αναφέρουν ότι η ομαδική εργασία βελτιώνει την αυτο-εκτίμηση καθώς και την παρακίνηση (τα κίνητρα) των μαθητών, όταν ενθαρρύνονται να εργαστούν για ένα κοινό αποτέλεσμα ή να συνεισφέρουν ατομικά σε έναν κοινό σκοπό.

Οι Johnson & Johnson (1992) εξηγούν ότι τα τελευταία 90 χρόνια έχουν διεξαχθεί περισσότερες από 520 πειραματικές μελέτες και 100 μελέτες συσχέτισης, που συγκρίνουν τις συνεργατικές, ανταγωνιστικές και ατομικές προσπάθειες. Μετά από επισκόπηση όλων αυτών των μελετών, οι Johnson & Johnson υποστηρίζουν ότι μπορούν να εξαχθούν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε υψηλότερη επίδοση και μεγαλύτερη παραγωγικότητα.
- Οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε μεγαλύτερη διαπροσωπική έλξη και περισσότερη κοινωνική υποστήριξη.
- Οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και μεγαλύτερη ψυχική υγεία.

Εκτιμούμε, λοιπόν, ότι οι γενικότερες θεωρητικές και πειραματικές προσπάθειες καταλήγουν στη σύγκλιση του ότι οι συνεργατικές μορφές διδασκαλίας, κάτω από ορισμένες συνθήκες, συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση και ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.

Αυτοπεποίθηση - Αυτοαντίληψη

Δύο ερευνητικές περιοχές του κοινωνικοσυναισθηματικού τομέα οι οποίες έχουν επιδράσεις στη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών είναι η αυτοπεποίθηση και η αυτοαντίληψη.

Η αυτοπεποίθηση ενός μαθητή για τα μαθηματικά σχετίζεται με την πίστη που έχει για τις ικανότητές του να κατανοεί καινούριες ενότητες στα μαθηματικά, να συμμετέχει ενεργητικά στο μάθημα των μαθηματικών και να έχει καλές επιδόσεις στις γραπτές δοκιμασίες. Οι μαθητές με αυτοπεποίθηση τείνουν να μαθαίνουν περισσότερα, να αισθάνονται καλύτερα για τον εαυτό

τους και να ενδιαφέρονται περισσότερο για την κατανόηση μαθηματικών εννοιών απ' ό,τι οι μαθητές που στερούνται αυτοπεποίθησης. Η εμπειρική έρευνα έχει δώσει ενδιαφέροντα αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση της αυτοπεποίθησης στη μαθηματική επίδοση (Crosswhite, 1972. Fenemma & Sherman, 1977, 1978. Armstrong, 1980).

Η αυτοπεποίθηση συνδέεται άμεσα με μια άλλη συναισθηματική εμπειρία, την αυτοαντίληψη. Σύμφωνα με την Reys (1984) η αυτοαντίληψη μπορεί να θεωρηθεί ως μία γενίκευση της αυτοπεποίθησης των μαθητών ως προς την κατανόηση των μαθηματικών. Είναι, δηλαδή, η αντίληψη του μαθητή για τη δική του μαθησιακή ικανότητα. Ο Kutnick (1988) υποστηρίζει ότι η αύξηση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης ενός μαθητή είναι μια σύνθετη διαδικασία, το αποτέλεσμα του συνδυασμού διδακτικών παρεμβάσεων και μαθητικών επιδόσεων.

Έρευνες οι οποίες έχουν ασχοληθεί με τον εμπλουτισμό των μαθητικών εμπειριών, έχουν τροποποιήσει τον τρόπο διδασκαλίας στα μαθηματικά. Τείνουν, δηλαδή, να κάνουν τη διδασκαλία των μαθηματικών περισσότερο πειραματική, να χρησιμοποιούν περισσότερες δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και να ακολουθούν κατασκευαστικές θεωρίες μάθησης (Cobb et al., 1991).

Μία τέτοια έρευνα παρέμβασης είναι και αυτή που πραγματοποίησαν οι Thompson και Thompson (1989) για να διερευνήσουν τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών καθώς και τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, την ώρα των μαθηματικών, σε μια τάξη δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει: (α) τη διδακτική πρακτική ενός εκπαιδευτικού επικεντρωμένου στη λύση προβλημάτων με τους μαθητές να εργάζονται κατά ομάδες και (β) την κοινωνικοσυναισθηματική κατάσταση τριών μαθητών στην τάξη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από αυτή δείχνουν ότι κατά τη διάρκεια επίλυσης προβλημάτων υπήρχε ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δύο παραμέτρους της διδακτικής προσέγγισης: (i) στις ομάδες εργασίας και (ii) στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Οι ομάδες εργασίας βοήθησαν στο να ελαττωθεί το άγχος, που θα είχαν οι μαθητές στην περίπτωση που θα έπρεπε να λύσουν τα προβλήματα ατομικά. Από την άλλη πλευρά η φιλική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η τάση του να δέχεται τις μαθητικές προτάσεις χωρίς ερωτήσεις, εμφανίστηκε να βοηθά τους μαθητές να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα και αβίαστα, δημιουργώντας ένα ευχάριστο κλίμα, (κατά τη διάρκεια επίλυσης προβλημάτων) απαλλαγμένο από μαθησιακές εντάσεις και αρνητικά συναισθήματα.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνά μας είχε σκοπό να διερευνήσει αλλαγές στη στάση και στη συμπεριφορά των μαθητών καθώς μεταβαίνουν από την παραδοσιακή διδασκαλία στην κατά ομάδες εργασία. Με βάση αυτό το γενικό σκοπό φάνηκε κατάλληλο να εξετάσουμε σε βάθος πιθανές αλλαγές στις στάσεις και στη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη μετάβασή τους από τη μια μορφή διδασκαλίας στην άλλη. Η διεξαγωγή μιας έρευνας που θα ασχολείτο με τη «μελέτη μιας περίπτωσης» (Bassey, 1999. Adelman et al., 1980), παρά με μιας μεγάλης κλίμακας έρευνα, ήταν ένας τρόπος παραγωγής εμπειρικών δεδομένων με πολλές και αναλυτικές περιγραφές οι οποίες θα φώτιζαν αποτελεσματικότερα τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. Έτσι, αποφασίσαμε να εξετάσουμε σε βάθος μεμονωμένους μαθητές σε δύο τάξεις, παρά να αποκτήσουμε μια γενική εικόνα από ένα μεγάλο δείγμα τυπικών τάξεων.

Ως αποτέλεσμα, όμως, των περιορισμών της έρευνας, ο σχεδιασμός της άλλαξε σε κάποιο βαθμό. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν η μελέτη της περίπτωσης να έχει μερικά χαρακτηριστικά από (1) ένα «διδακτικό πείραμα» (Menchinskaya, 1969. Cobb et al. 1991 και Yackel et al., 1991) και (2) μια «έρευνα δράσης» (Carr & Kemmis, 1986. Elliot, 1992).

Όσον αφορά τα διδακτικά πειράματα που εφαρμόσαμε στην έρευνά μας θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι αυτά περιελάμβαναν τέσσερις φάσεις: (1) προκαταρκτικές παρακολούθησεις, (2) γραπτή εξέταση και συνέντευξη πριν τη διδακτική παρέμβαση (pre-test και pre-interview), (3) διδακτική παρέμβαση και (4) γραπτή εξέταση και συνέντευξη μετά τη διδακτική παρέμβαση (post-test και post-interview).

Η διδακτική παρέμβαση συνίστατο κυρίως:

- στην οργάνωση των ομάδων (ανομοιογενών με μεγάλο/μικρό εύρος και μεικτού φύλου),
- στην καθιέρωση κανόνων συμπεριφοράς,
- στη διεύθυνση-παρακολούθηση των ομάδων κατά τη διάρκεια επίλυσης προβλήματος,
- στο συντονισμό της συζήτησης με όλη την τάξη.

Συλλογή δεδομένων

Στην έρευνά μας τα μέσα συλλογής δεδομένων περιλαμβάνουν: (α) μαγνητοφώνηση (συζήτησης στην τάξη και στις ομάδες), (β) σημειώσεις κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, (γ) γραπτή εξέταση (πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση), (δ) συνέντευξη (πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση) και (ε) παρακολούθηση. Συνδυάστηκαν, λοιπόν, διάφοροι μέθοδοι συλλογής δεδομέ-

νων. Παρόλα αυτά η κύρια πηγή δεδομένων κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης στα πειράματά μας ήταν οι μαγνητοφωνήσεις και οι σημειώσεις στο ημερολόγιό μας.

Ανάλυση δεδομένων

Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε για την ανάλυση των δεδομένων είναι η «μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης» όπως έχει περιγραφεί από τον Glaser (1978), καθώς επίσης και από τους Lincoln & Guba (1985).

Αρχίσαμε την ανάλυση των μαγνητοφωνήσεων κωδικοποιώντας τα διδακτικά επεισόδια και ταξινομώντας τα σε κατηγορίες. Πριν από την κωδικοποίηση και ταξινόμηση ενός επεισοδίου σε μια κατηγορία, έπρεπε το επεισόδιο αυτό να συγκριθεί με τα προηγούμενα επεισόδια που είχαν κωδικοποιηθεί στην ίδια κατηγορία. *Κριτήριο* για την ταξινόμηση ενός επεισοδίου σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ήταν η πληροφορία που περιείχε το διδακτικό επεισόδιο. Σε μερικές περιπτώσεις ένα επεισόδιο ταξινομήθηκε σε περισσότερες από μία κατηγορίες, επειδή περιείχε πληροφορίες που σχετίζονταν με αυτές.

Οι κατηγορίες αναδύθηκαν από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και δεν ήταν προκαθορισμένες. Κάθε κατηγορία ήταν το αποτέλεσμα ενός αριθμού επεισοδίων τα οποία είχαν το ίδιο θεματικό περιεχόμενο. Το επόμενο βήμα στην ανάλυση ήταν να ελέγξουμε, τελικά, εάν τα διδακτικά επεισόδια που ταξινομήθηκαν σε μια κατηγορία ταίριαζαν στην περιγραφή της. Η διαδικασία της έκθεσης των επεισοδίων και των κατηγοριών σε κριτική έρευνα μας βοήθησε να ενοποιήσουμε τις κατηγορίες. Οι συσχετίσεις, δηλαδή, που προέκυψαν μεταξύ των κατηγοριών και των ιδιοτήτων τους μας οδήγησαν στις κατηγορίες-πυρήνα στις οποίες εντάχθηκαν κατηγορίες με ισχυρά συσχετιζόμενες θεματικές έννοιες. Αυτές οι κατηγορίες-πυρήνας επιλέχθηκαν για τη συγκεντρωτική και επεξηγηματική τους ισχύ. Η πορεία που ακολουθήσαμε για να καταλήξουμε στις κατηγορίες και από εκεί στις κύριες κατηγορίες περιγράφεται αναλυτικά στην έρευνά μας (Panagakos, 1999, 82-93).

Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων αναδύθηκαν κατηγορίες διδακτικομαθησιακών δραστηριοτήτων. Με βάση αυτές τις κατηγορίες έγινε η οργάνωση και η επεξεργασία των δεδομένων και προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Η απόκτηση εμπιστοσύνης από τους μαθητές

Η συνεργασία στις ανομοιογενείς ομάδες (με μικρό και μεγάλο εύρος ικανοτήτων) φάνηκε να συντελεί στην αύξηση της αυτοπεποίθησης (α) των μαθη-

τών χαμηλής επίδοσης (Κώστας και Ντίνα) και (β) των μαθητών μέτριας επίδοσης (Στέλλα).

(α) Η αυτοπεποίθηση των μαθητών χαμηλής επίδοσης

Η ενδοομαδική συνεργασία που αναπτύχθηκε στις ανομοιογενείς ομάδες (με μεγάλο εύρος ικανοτήτων) φάνηκε να βοηθά στην αύξηση της αυτοαντίληψης και την αναθεώρηση της αυτοεκτίμησης των σχετικά αδύνατων μαθητών (Ντίνα και Κώστας) της ομάδας.

Η Ντίνα και ο Κώστας ήταν δύο μαθητές οι οποίοι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως μαθητές περιορισμένων ικανοτήτων, με έλλειψη ενδιαφέροντος και συγκέντρωσης κατά την επίλυση προβλημάτων. Η συμπεριφορά τους αυτή ήταν ιδιαίτερα εμφανής κατά τη διάρκεια των προκαταρκτικών παρακολουθήσεων. Στις ανομοιογενείς ομάδες στις οποίες είχαν τοποθετηθεί, σπάνια τους δινόταν η ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται. Πιο συγκεκριμένα, ο Κώστας ήταν ένας ντροπαλός μαθητής ο οποίος είχε πολύ λίγους φίλους στην τάξη και σπάνια συμμετείχε ενεργά στην ομάδα του. Ήταν ο μόνος από τους μαθητές ο οποίος είχε αρνηθεί να συμμετάσχει στη συνέντευξη πριν από τη διδακτική παρέμβαση. Η Ντίνα, σε αντίθεση με τον Κώστα, ήταν ανοιχτός χαρακτήρας, είχε φίλες στην τάξη αλλά και η δική της συμμετοχή στην ομάδα ήταν ανύπαρκτη. Παρόλα αυτά, και οι δύο έδειξαν πολύ καλή συμπεριφορά στην ομάδα τους και δε δημιούργησαν κανένα πρόβλημα. Μέσα από τις σχέσεις αμοιβαίας βοήθειας, ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης, ανταλλαγής πληροφοριών και αλληλοανατροφοδότησης που αναπτύχθηκαν στις ομάδες, ο Κώστας και η Ντίνα άρχισαν σιγά-σιγά, ο καθένας με το δικό του ρυθμό, να αλλάζουν συμπεριφορά. Έτσι, μετά τη δεύτερη εβδομάδα του διδακτικού πειράματος, η Ντίνα ήταν πάντοτε έτοιμη να εκφράζει στους συνεργάτες της στην ομάδα τις εμπειρίες της από το πρόβλημα, αλλά και να τους ρωτά, όταν συναντούσε δυσκολίες. Ο Κώστας που ήταν απρόθυμος, στην αρχή, να συνεργαστεί με τα άλλα μέλη της ομάδας, τώρα είχε αρχίσει να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του σε ικανοποιητικό βαθμό.

Συνολικά, οι ανομοιογενείς ομάδες (με μεγάλο εύρος ικανοτήτων) βοήθησαν αυτούς τους δύο σχετικά αδύνατους μαθητές, οι οποίοι προηγουμένως δυσκολεύονταν να συμμετέχουν στο μάθημα, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η ενεργοποίηση και η συμμετοχή τους να αυξηθούν χαρακτηριστικά. Επιπλέον, ο Κώστας και η Ντίνα παρουσίασαν σημαντικές βελτιώσεις και στη μαθησιακή τους συμπεριφορά. Αυτό έγινε φανερό τόσο από τη συμμετοχή τους στο μάθημα, όσο και από τη γραπτή εξέταση και συνέντευξη μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης.

(β) Η αυτοπεποίθηση των μαθητών μέτριας επίδοσης

Εκτός από τις ανομοιογενείς ομάδες με μεγάλο εύρος ικανοτήτων και οι ομάδες με μικρό εύρος ικανοτήτων φάνηκε να συντελούν στην αύξηση της αυτοαντίληψης και την αναθεώρηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της ομάδας και ειδικότερα εκείνων με μέτρια επίδοση (Στέλλα).

Η Στέλλα ήταν ένα ντροπαλό κορίτσι που είχε περιορισμένη συμμετοχή στην ενδοομαδική συζήτηση και αρνιόταν συνεχώς να αποκαλύψει στα άλλα μέλη της ομάδας τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκε στο φύλλο εργασίας της. Η πιθανή έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό της, την οδήγησε σε αυτήν την αποκρουστική στάση και συμπεριφορά προς τους συμμαθητές της. Καταλυτικό ρόλο στην αλλαγή του χαρακτήρα της φάνηκε να διαδραματίζει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Μέσα από τις σχέσεις αποδοχής και ενθάρρυνσης που αναπτύχθηκαν στην ανομοιογενή ομάδα (με μικρό εύρος ικανοτήτων) που ανήκε, η Στέλλα κατόρθωσε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση.

Οι δύο συνεργάτες της στην ομάδα, Μαρία και Τάκης, βοήθησαν τη Στέλλα με διάφορους τρόπους κατά τη διάρκεια της ενδοομαδικής συζήτησης. Συγκεκριμένα, απέφυγαν να ασκήσουν κριτική για τον τρόπο εργασίας και τη συμπεριφορά της. Η ενίσχυση και η ενθάρρυνση που έδειξαν προς τη Στέλλα, συνέβαλαν αποφασιστικά στο να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό της, να αρχίσει σιγά σιγά να ανοίγεται και βαθμιαία να αλλάζει στάση. Η συμπεριφορά και των δύο συμμαθητών / συνεργατών της, φάνηκε να έχει θετική επίδραση στη στάση της Στέλλας η οποία, μέσα σ' ένα τέτοιο ενισχυτικό / υποστηρικτικό περιβάλλον, μετά από τέσσερα μαθήματα, άρχισε να συμμετέχει περισσότερο στις συζητήσεις της ομάδας και να δείχνει την εργασία της στα άλλα μέλη της ομάδας.

Από την άλλη πλευρά, η Στέλλα ήταν μία μαθήτρια η οποία, κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ήταν πάντα συγκεντρωμένη στο μάθημα και έβλεπε ότι μπορούσε να εκτελεί την εργασία και έτσι να συνεισφέρει στην ομάδα της. Αυτός είναι ένας άλλος λόγος ο οποίος μπορεί να έχει συμβάλει στην απόκτηση εμπιστοσύνης από μέρος της Στέλλας και κατά συνέπεια στην επικοινωνία της με τα άλλα μέλη της ομάδας.

Η ενσωμάτωση μαθητών με χαμηλή επίδοση και προβλήματα συμπεριφοράς στην ομαδική εργασία

Στην καθιέρωση της ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια επίλυσης προβλημάτων, υπήρξε μία προπαρασκευαστική περίοδος με αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, προέκυψαν διάφορα διδακτικά διλήμματα που αφορούσαν κυρίως δύο μαθητές με χαμηλή επίδοση και προβλήματα συμπεριφοράς, το Βασίλη και τον Αργύρη. Στην αρχή του δι-

δακτικού πειράματος, και οι δύο αυτοί μαθητές έδειξαν υπερβολικά προβληματική συμπεριφορά.

Ο Βασίλης είχε, ήδη, απορριφθεί από δύο ομάδες και ήταν απρόθυμος να προσπαθήσει να ενσωματωθεί σε μία άλλη ομάδα. Δεν είχε έναν καλό φίλο στην τάξη με τον οποίο θα ήθελε να συνεργαστεί. Όταν του ζητήθηκε να συνεργαστεί με τον ερευνητή, προκειμένου να αφήσει τις ομάδες να εργαστούν ανεπίσημα, το αποδέχτηκε ευχάριστα. Την ίδια ώρα οι ομάδες είδαν θετικά αυτήν την ενέργεια. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Βασίλης δεν ζήτησε να επιστρέψει σε μια ομάδα, αλλά ούτε προσπάθησε να βελτιωθεί κατά το διάστημα της συνεργασίας του με τον ερευνητή. Συνέχισε, δηλαδή, να έχει προβληματική συμπεριφορά.

Από την άλλη πλευρά, ο Αργύρης με την άσχημη συμπεριφορά του, στο ξεκίνημα του διδακτικού πειράματος, δημιούργησε ένταση στην ομάδα. Στο επόμενο μάθημα ο Αργύρης επέδειξε περισσότερο προβληματική συμπεριφορά, αναμείχθηκε σε επεισόδια και απομακρύνθηκε από την ομάδα του. Εργάστηκε μόνος του για μιάμιση διδακτική ώρα. Κατά το διάστημα αυτό, ο Αργύρης παρατηρούσε τους συνεργάτες του να δουλεύουν στην ομάδα και φάνηκε να θέλει να επιστρέψει σ' αυτήν. Ακόμη, έδειχνε να αισθάνεται πολύ ενοχλημένος από το γεγονός ότι είχε μείνει έξω.

Τελικά, στην αρχή του τέταρτου μαθήματος, ο Αργύρης πήρε την πρωτοβουλία και επέστρεψε στην ομάδα του. Όταν του ζητήθηκε να εγκαταλείψει την ομάδα, ξέσπασε σε κλάματα και υποσχέθηκε ότι θα μείνει ήσυχος. Πράγματι, ο Αργύρης τήρησε την υπόσχεσή του και συνέχισε να εργάζεται με την ομάδα του μέχρι το τέλος του διδακτικού πειράματος. Αν και παρουσίασε προβλήματα συμπεριφοράς στην αρχή, φάνηκε, σταδιακά, να είναι σε θέση να επιδείξει αποδεκτή συμπεριφορά.

Συμπερασματικά, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είχε διαφορετικές επιδράσεις σ' αυτούς τους δύο αδύνατους μαθητές. Ο Βασίλης, μέχρι το τέλος του διδακτικού πειράματος, συνέχισε να παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά, χωρίς να εμφανίζει δείγματα αλλαγής. Αντίθετα, ο Αργύρης, παρουσίασε προβληματική συμπεριφορά στην αρχή, αλλά στη συνέχεια μπόρεσε να προσαρμοστεί στην ομαδική εργασία και να έχει αποδεκτή συμπεριφορά.

Ο ρόλος του δασκάλου / ερευνητή

Ο ρόλος του δασκάλου / ερευνητή αποδείχτηκε σημαντικός στη διαμόρφωση της στάσης και της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια επίλυσης προβλημάτων με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην ενθάρρυνση των μελών των ομάδων να συζητούν μεταξύ τους, να ακούει ο ένας τον άλλον, να ρωτούν, όταν συνα-

ντούν κάποια δυσκολία και γενικά να δουλεύουν συνεργατικά. Όταν ο δάσκαλος παρατηρούσε τις ομάδες να εργάζονται, τους έκανε σαφές ότι δεν επρόκειτο να παρέμβει στις συζητήσεις τους.

Κατά τη διάρκεια του διδακτικού πειράματος οργανώθηκαν συζητήσεις στην τάξη για να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να σκεφτούν για το πώς εργάστηκε η ομάδα τους κατά τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος. Στις συζητήσεις αυτές έπαιρναν το λόγο κάθε φορά διαφορετικοί μαθητές από την κάθε ομάδα. Στην αρχή, ο δάσκαλος έδινε το λόγο στους περισσότερους ικανούς μαθητές, μέχρις ότου οι αδύνατοι ήταν σε θέση να αναλάβουν την παρουσίαση της λύσης της ομάδας τους.

Κατά τη φάση της παρουσίασης των λύσεων του προβλήματος, ο δάσκαλος δημιούργησε μια ατμόσφαιρα στην τάξη η οποία επέτρεπε στους μαθητές να παρουσιάζουν, ελεύθερα, σε όλη την τάξη τη λύση της ομάδας τους (βλ. Μπούφη, 1995). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των συζητήσεων που ακολούθησαν δεν ήταν επικριτικός και απηύθυνε τα απαραίτητα σχόλια σε ολόκληρη την τάξη και όχι σε μεμονωμένους μαθητές.

Ανακεφαλαίωση

Στην εργασία αυτή παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα από μια έρευνα σχετικά με την επίδραση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι σχέσεις αλληλοβοήθειας, αποδοχής και ενθάρρυνσης που αναπτύχθηκαν μέσα στις ανομοιογενείς ομάδες βοήθησαν στην αύξηση της αυτοαντίληψης και την αναθεώρηση της αυτοεκτίμησης των αδύνατων και μέτριων μαθητών. Ακόμη, μαθητές με χαμηλή επίδοση και προβληματική συμπεριφορά στην αρχή, μπόρεσαν να αλλάξουν συμπεριφορά και να προσαρμοστούν στην ομαδική εργασία. Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποδείχθηκε σημαντικός στη διαμόρφωση της στάσης και της συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και στη διευκόλυνση της συζήτησης τόσο στο επίπεδο των ομάδων όσο και στο επίπεδο με όλη την τάξη.

Βιβλιογραφία

- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., Nicholls, J., Wheatley, G., Triggati, B., & Perlwitz, M. (1991). Assessment of a problem-centered second grade mathematics project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22

- (1), 3-29.
- Dunne, E., & Bennett, N. (1990). *Talking and Learning in Groups*. London: Macmillan.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. London: Methuen.
- Galton, M., & Williamson J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups* (pp. 174-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kutnick, P. (1988). *Relationship in the Primary Classroom*. London: Paul Chapman.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπούφη, Α. (1995). Μια προσπάθεια αλλαγής του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας των Μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 43, 49-65.
- Panagakos, I. S. (1999). *Changes in the Attitudes and Behaviour of Primary Pupils while Moving from Traditional Class Teaching to Group Work* (unpublished Ph.D. thesis). London: King's College, University of London.
- Reys, L. H (1984). Affective variables and mathematics education. *The Elementary School Journal*, 84 (5), 558-581.
- Slavin, R. E. (1989). *School and Classroom Organization*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Thompson, A. G., & Thompson, P. W. (1989). Affect and problem solving in an elementary school mathematics classroom. In McLeod, D. B., & Adams, V. M. (Eds.), *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective* (pp. 162-176). New York: Springer-Verlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, N. M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22 (5), 366-389.

Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη

Ευαγγελία Καγκά, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, η υιοθέτηση τρόπων διαθεματικής προσέγγισης των εννοιών της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στην Ευέλικτη Ζώνη συμβάλλει στην «οικοδόμηση» διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας μέσα από ανοιχτούς τρόπους σκέψης και δράσης και μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία ως τη μείζονα αρχή μιας θετικής κοινωνικής πραγματικότητας.

Με τον όρο *διαπολιτισμική επικοινωνία* δεν εννοούμε μόνο τη συνομιλία με άτομα αλλόγλωσσα, αλλά μια σύνθετη διαδικασία που διέπεται από στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες βασισμένες σε κώδικες που θέτει η διαφορετικότητα στο κάθε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας σχετίζεται άμεσα με την υιοθέτηση του πολυγλωσσικού γραμματισμού ως βασικού παράγοντα διαμόρφωσης της ικανότητας του ατόμου να διαπραγματεύεται την πολιτισμική πολυμορφία που βιώνει (Δενδρινού, 2001).

Η κ. Ευαγγελία Καγκά είναι Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Πιο συγκεκριμένα, ο πολυγλωσσικός γραμματισμός (plurilingual literacy) λειτουργεί ως πλαίσιο μέσα στο οποίο:

- α) Καλλιεργείται η κατανόηση των εννοιών του πολιτισμού, της πολυγλωσσίας, και της πολυπολιτισμικότητας μέσα από την ανάδειξη των αρχών του σεβασμού των ατομικών αξιών και της εθνικής ταυτότητας, την αποδοχή της διαφορετικότητας -γλωσσικής και πολιτισμικής- την αλληλοεκτίμηση και την κατανόηση του «άλλου».
- β) Αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες όπως: κοινωνικοποίηση, ευελιξία προσαρμογής σε νέες καταστάσεις, επικοινωνία και συνεργασία, συλλογικότητα, αυτοπεποίθηση, αυτοπροσανατολισμός μέσα από τη συνειδητοποίηση ότι η ανεξαρτησία της σκέψης και της πράξης πρέπει να διέπεται από τις αρχές της κοινωνικής ευθύνης.
- γ) Αναδεικνύονται η κοινωνιογλωσσική και πραγματολογική διάσταση της γλώσσας, συνιστώσες επίτευξης αλληλεπίδρασης και διάδρασης μεταξύ ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.
- δ) Αναπτύσσεται η ικανότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από διαδικασίες βιωματικής προσέγγισης της πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας.

Σχετικά με τον πολυγλωσσικό γραμματισμό ως τον κύριο παράγοντα ανάπτυξης διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, η Maddalena de Carlo (1998) υποστηρίζει ότι η κατανόηση της πολύμορφης πολιτισμικής πραγματικότητας, η εξάλειψη στερεοτυπικών απόψεων περί ηγεμονισμού μιας γλώσσας και μιας κουλτούρας προάγουν τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε άτομα αλλόγλωσσα και αλλοεθνή, ώστε η επικοινωνία να οικοδομείται μέσα από διαδικασίες αλληλοεμπιστοσύνης και αλληλοαποδοχής.

Παιδαγωγικές πρακτικές

Όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία θέτουν το ερώτημα που αφορά μεθόδους ανάπτυξης της πολυδιάστατης αυτής ικανότητας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης προωθεί σαν άμεση προτεραιότητα της γλωσσικής πολιτικής στην Ενωμένη Ευρώπη τη διαπολιτισμική δράση *Eveil aux langues* (άνοιγμα στις γλώσσες) μέσα από την οποία αναπτύσσονται στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες που θα επιτρέπουν στους Ευρωπαίους πολίτες να ζουν ειρηνικά και αρμονικά σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία (Candelier, 2000). Στόχοι της δράσης αυτής είναι: α) να διαμορφώ-

σουν οι μαθητές θετικές αναπαραστάσεις γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας ευαισθητοποιούμενοι σε μη οικεία εκφορά λόγου και πολιτισμικά στοιχεία, β) να αποκτήσουν διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από το σεβασμό και την κατανόηση του άλλου, του διαφορετικού, και γ) να εμπλουτίσουν τους τρόπους κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξής τους.

Η εν λόγω δράση με τίτλο *Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών* που έχει ενταχθεί στο διαθεματικό εκπαιδευτικό υλικό για την ευέλικτη ζώνη, εξοικειώνει τους μαθητές με εναλλακτικούς τύπους πολυγλωσσικού γραμματισμού μέσα από την ανάπτυξη στρατηγικών συσχέτισης της μιας γλώσσας με την άλλη και με τη μητρική (Καγκά, 2001).

Στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης το πρόγραμμα αυτό αξιοποιείται μέσα από ένα σύνολο διαθεματικών δραστηριοτήτων που προάγουν αξίες και διοχετεύουν αρχές και πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Η προσέγγιση άλλων γλωσσών και πολιτισμών στηρίζεται εξ ολοκλήρου στο γνωστικό και κοινωνικό εποικοδομητισμό (*constructivism*). Με την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος και της περιέργειας των μαθητών για τη γλωσσική ποικιλία και τον πολιτισμικό πλούτο, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες που θα λειτουργήσουν σταδιακά ως συνισταμένη ανάπτυξης πρακτικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αναγνωρίζουν κοινωνικά προβλήματα (ρατσισμό, ξενοφοβία κτλ.), διατυπώνουν ερωτήματα, επιζητούν λύσεις.

Μέσα από αυθεντικές καταστάσεις οι μαθητές ερευνούν, ανακαλύπτουν και βιώνουν μη οικεία πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία. Χρησιμοποιούν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους για να προσεγγίσουν τα νέα δεδομένα, να κατανοήσουν, να αποδεχτούν και να εκτιμήσουν το μη οικείο, το διαφορετικό. Η σφαιρική προσέγγιση των εννοιών της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας συμβάλλει στη σταδιακή κατανόηση από μέρους των μαθητών διαθεματικών εννοιών, όπως π.χ. πολιτισμός, επικοινωνία, μεταβολή, εξέλιξη, αλληλεπίδραση.

Η ευαισθητοποίηση των μαθητών στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία επιτυγχάνεται με την καλλιέργεια ορισμένων δεξιοτήτων όπως είναι π.χ.:

Η διάκριση διαφορών και ομοιοτήτων ανάμεσα στις γλώσσες και στους πολιτισμούς.

Η εξοικείωση στο άκουσμα και στη γραφή μη οικείων γλωσσών.

Η μορφολογική παρατήρηση λέξεων μη οικείων γλωσσών και η σύγκρισή τους με αντίστοιχες της μητρικής γλώσσας.

Η χρήση συσχετίσεων που χρησιμεύουν για μεταγλωσσική και μεταγνωστική προσέγγιση μη οικείων γλωσσών και πολιτισμών.

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε βιωματικές προσεγγίσεις των εννοιών της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας. Ο διδάσκων χρησιμοποιεί ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (παιγνιώδεις, σχέδια εργασίας κτλ.) που ανταποκρίνονται στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκουμε οι μαθητές να μπορούν:

- α) να συναισθάνονται τον εθνικό γλωσσικό και πολιτισμικό τους πλούτο, ενώ ταυτόχρονα αποδέχονται τις πολιτιστικές καταβολές του «άλλου» προσεγγίζοντας συναισθηματικά μη οικεία εκφορά λόγου και μη οικείες πολιτισμικές εμπειρίες.
- β) να συσχετίζουν τις έννοιες της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας με την καθημερινή τους ζωή και τις προσωπικές τους εμπειρίες.
- γ) να υιοθετούν διερευνητικές προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες οικοδομούνται πρακτικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.
- δ) να αναπτύσσουν προσωπικές στρατηγικές μάθησης, δηλαδή «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» μέσα από την πράξη.
- ε) να καλλιεργούν τη φαντασία τους και τη δημιουργική τους έκφραση.
- στ) να υιοθετούν τρόπους αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης (Portfolio).

Ενδεικτικές δραστηριότητες

Παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες διαθεματικές δραστηριότητες, υπογραμμίζοντας ότι υλοποιούνται με πολλαπλούς τρόπους, όπως π.χ. με σχέδια εργασίας, με παιχνίδια ρόλων, με δραματοποίηση¹ (Καγκά, 2002).

Ερωτηματολόγια τα οποία επεξεργάζονται οι μαθητές και αναπτύσσουν πολυπολιτισμική συνείδηση μέσα από τη συνειδητοποίηση του κοινωνικοπολιτισμικού ρόλου της γλώσσας.

Αναζήτηση, καταγραφή και ταξινόμηση ξένων τραγουδιών που έχουν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα ή και το αντίστροφο.

Συλλογή κοινών παραμυθιών (ταξινόμηση τίτλων, σχολιασμός της εικονογράφησης, σύγκριση ξένων γλωσσικών στοιχείων με αντίστοιχα της μητρικής γλώσσας).

Διερεύνηση και καταγραφή ελληνικών μύθων που έχουν μεταφραστεί σε

1. Ο διδάσκων μπορεί να διευρύνει αυτές τις δραστηριότητες ανάλογα με τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

άλλες γλώσσες και θεματολογική ταξινόμησή τους.

Διερεύνηση και σχολιασμός (προφορικός ή γραπτός) ιστορικής, θρησκευτικής, μυθολογικής σημασίας ονομάτων σε διάφορες γλώσσες μεταξύ των οποίων και στη μητρική.

Διεξαγωγή έρευνας για κοινά ή και διαφορετικά έθιμα (επισήμανση κοινωνικοπολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών) που αφορούν π.χ. τον εορτασμό θρησκευτικών εορτών όπως Χριστούγεννα, Πάσχα στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες.

Επισήμανση ξένων «δανείων» στη μητρική γλώσσα ή και το αντίθετο και ταξινόμηση με βάση τη γλώσσα προέλευσης.

Μέσα από τέτοια μορφή δραστηριότητες επιδιώκεται να εμπλακούν ενεργά οι μαθητές σε διαθεματικές διαδικασίες γνωριμίας με το διαφορετικό, με το μη οικείο αξιοποιώντας τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία ως πηγή δημιουργικής έκφρασης και επικοινωνίας. Οι μαθητές συναισθάνονται τον εθνικό γλωσσικό και πολιτισμικό τους πλούτο, ενώ παράλληλα συνειδητοποιούν την ύπαρξη άλλων γλωσσικών κωδίκων επικοινωνίας, άλλων τρόπων ζωής, σκέψης και συμπεριφοράς.

Συνοψίζοντας, θα εκτιμούσε κανείς ότι μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας οι μαθητές καταρρίπτουν στερεότυπα, βιώνουν εμπειρίες μέσα από την καθημερινή ζωή και συνδέουν τη σχολική γνώση με πραγματικές καταστάσεις. Επιπλέον προάγονται οι αρχές της ενσυναίσθησης (empathy) και καλλιεργούνται ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοκατανόηση μέσα στο πλαίσιο του αμοιβαίου πολιτισμικού και γλωσσικού εμπλουτισμού.

Βιβλιογραφία

- Candelier, M. (1996). Pour que l' école favorise le pluralisme linguistique, il faut que l' on le veuille vraiment. *Les langues Modernes*, 90, 21-28.
- Candelier, M. (2000). *L' introduction de l' eveil aux langues dans le curriculum - Annexes au rapport d' atelier*. Gratz, 29/2/00 - 4/3/00.
- Carlo de Maddalena (1998). *L' interculturel*. Paris: Ed. Cle International.
- Perrenoux, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l' école*. Paris: ESF.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δενδρινού, Α. (2001). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών τους για εναλλακτικά προγράμματα πρόσθετων γλωσσών στην Ε.Ε. *Πρακτικά Συνεδρίου «Εκπαίδευση εκπαιδευτών καθηγητών ξένων γλωσσών»*. Ελλη-

νικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Καγκά, Ε. (2001). Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών. Στο *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την ευέλικτη ζώνη*, τεύχος Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καγκά, Ε. (2001). *Ευέλικτη ζώνη - Οδηγός για το δάσκαλο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καγκά, Ε. (2001). Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 37-48.

Καγκά, Ε. (2001). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο πλαίσιο υλοποίησης δύο ευρωπαϊκών προγραμμάτων. *Πρακτικά Συνεδρίου «Εκπαίδευση εκπαιδευτών καθηγητών ξένων γλωσσών»*. *Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο*, Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γ. Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

«Ο άνεμος»: Σχέδιο Εργασίας

Δήμητρα Κανκά, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Παιδευτική στόχευση από τους μαθητές της εργασίας αυτής είναι η απόκτηση σφαιρικής γνώσης για το συγκεκριμένο θέμα μέσω δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη δημιουργική διασύνδεση και αλληλεπίδραση διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Επιπρόσθετα επιδιώκεται η δημιουργία συνεργατικού κλίματος σε επίπεδο ομάδων, και η καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών. Το Σχέδιο Εργασίας με θέμα «Ο άνεμος» απευθύνεται σε μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και προβλέπεται να ολοκληρωθεί σε διάστημα τεσσάρων εβδομάδων. Η Μυθολογία, η Λαογραφία, η Τέχνη, η Φυσική, η Μετεωρολογία και η Γεωμορφολογία, με τις κατάλληλες και πρόσφορες δραστηριότητες, μπορούν να αναδείξουν τις εσωτερικευμένες αναπαραστάσεις των ανθρώπων για τον άνεμο, τις εμπνεύσεις και τις αναπαραστάσεις τους στην Τέχνη, την άμεση διασύνδεση του ανέμου με τον άνθρωπο (ναυσιπλοΐα, ανεμόμυλοι), τη συμβολή του ανέμου στην εξοικονόμηση ενέργειας (αιολική ενέργεια) και το ρόλο του στη Μετεωρολογία και Γεωμορφολογία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ταχύτατη ανάπτυξη των επιστημών και η πολυπλοκότητα της γνώσης που καλείται να αποκτήσει ο μαθητής σήμερα, οδηγούν στην υιοθέτηση νέων διδακτικών διαδικασιών αλλά και καινοτόμων προγραμμάτων που θέτουν το μαθητή σε νέες καταστάσεις μάθησης, καθιστώντας τον δυναμικό και δραστήριο, συμμετοχικό, συνεργατικό και υπεύθυνο. Η εφαρμογή του προγράμματος «Ευέλικτη Ζώνη» επιχειρεί να διασυνδέσει μαθητές και εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση της γνώσης, προωθώντας την πολύπλευρη προσέγγιση θεμάτων.

Η κ. Δήμητρα Κανκά είναι εκπαιδευτικός, Μ.Α. στη Διδακτική της Ιστορίας.

Στο πλαίσιο αυτό, «αποικοδομούνται οι παραδοσιακές δομές μάθησης και οικοδομούνται δυνατότητες για αυτόνομη δράση» (Βαϊνά, 1980).

Η μεθοδολογική προσέγγιση του προγράμματος κινείται αποκλειστικά προς την κατεύθυνση ενεργητικών, συμμετοχικών μεθόδων εργασίας, οι οποίες καθιστούν τους μαθητές «υποκείμενα» δράσης κατά τη διδακτική διαδικασία. Η αποδοχή της θετικής σημασίας των μαθητικών δραστηριοτήτων κινείται στον ορίζοντα της επιστημονικής θεώρησης της «Βιολογίας της συμπεριφοράς» ή κατ' άλλη ονομασία «Ηθολογίας» του K. Lorenz (1984). Η ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών στο πλαίσιο των ομάδων στις οποίες δρουν, οδηγεί στο να διαμορφώνονται νέα διδακτικά περιβάλλοντα και διαφορετικής μορφής πρόσληψη της γνώσης. Οι ομαδοσυνεργατικές αυτές πρακτικές αποτέλεσαν για τη Νέα Αγωγή, από τις αρχές του 20ού αιώνα, διδακτικές επιλογές, καθότι κρίθηκαν ως βασική προϋπόθεση διερευνητικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000). Οι μέθοδοι αυτές που υιοθετούνται στο πλαίσιο του προγράμματος «χαράζουν» και «διαμορφώνουν» την πορεία μελέτης-έρευνας του θέματος. Η υιοθέτηση μιας τέτοιας ενδεικτικής πορείας δεν είναι δεσμευτική, είναι όμως ενδεικτική του τρόπου εργασίας ενός θέματος που στοχεύει στη διαθεματικότητα και τη μαθητοκεντρική διάσταση της διδακτικής διαδικασίας. Το Σχέδιο Εργασίας αναπτύσσεται ακολουθώντας σειρά σταδίων. Το στάδιο της οργάνωσης, το στάδιο υλοποίησης με κύριους άξονες την ανάληψη πρωτοβουλιών, τα διαλείμματα ενημέρωσης και τα διαλείμματα ανατροφοδοτικής ανασκόπησης (Frey, 1998), τα οποία διαμορφώνουν συνεργατικό περιβάλλον και συμβάλλουν στον έλεγχο της ερευνητικής προσπάθειας των ομάδων και, τέλος, το στάδιο της αξιολόγησης. Τα στάδια αυτά συνιστούν διακριτά πλαίσια «δράσης» των μαθητών και στοχεύουν στη συστηματική αναζήτηση, σύνθεση και αξιολόγηση του πληροφοριακού υλικού που σχετίζεται με το θέμα.

Οργάνωση Σχεδίου Εργασίας με θέμα: «Ο άνεμος»

Κατά τη φάση εκκίνησης του Σχεδίου Εργασίας, ο εκπαιδευτικός σε επίπεδο τάξης προσανατολίζει τους μαθητές στην ενότητα (Θεοφιλίδης, 1997) μέσω σύντομων δραστηριοτήτων, (καταγραφή και σχολιασμός των στοιχείων που διαμορφώνουν τον καιρό ενός τόπου, μεταφορά σωματιδίων στην ατμόσφαιρα, καταγραφή λέξεων που σχετίζονται με το θέμα με κυριολεκτική ή και μεταφορική σημασία). Οι δραστηριότητες αυτές λειτουργούν διαπιστωτικά για τον εκπαιδευτικό όσον αφορά το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών για το θέμα που πρόκειται να μελετήσουν. Τόσο οι παρατηρήσεις όσο και η καταγραφή των αποριών των μαθητών, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, μπρορούν

να οδηγήσουν στην οργάνωση των θεματικών πεδίων με βάση τα οποία θα αναπτύξουν πτυχές του θέματος, καθώς και στη διατύπωση γενικών και ειδικών στόχων.

Γενικοί στόχοι

- Να ασκηθούν στον ομαδικό τρόπο διδασκαλίας.
- Να αναπτύξουν σχέσεις συνεργατικότητας.
- Να εξοικειωθούν στην αναζήτηση πληροφοριών.
- Να ασκηθούν στη σύνθεση δεδομένων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων.
- Να οικειωθούν το ανάλογο λεξιλόγιο.
- Να εξασκηθούν στην παρατήρηση, καταγραφή και αξιολόγηση έργων τέχνης που σχετίζονται με το θέμα.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες αξιοποίησης προφορικών μαρτυριών.

Δεξιότητες

Μέσω των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στη συνέχεια, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες: συγκέντρωσης στοιχείων που αφορούν το θέμα που μελετούν από τη σχετική βιβλιογραφία, σύνταξης, καταγραφής, ταξινόμησης και ερμηνείας των δελτίων συνέντευξης, παρατήρησης, ερμηνείας, οργάνωσης επισκέψεων, διερεύνησης αιτιών διαφόρων καταστάσεων.

Ανάπτυξη Σχεδίου Εργασίας: Διαθεματικές διασυνδέσεις και ενδεικτικές δραστηριότητες

Άνεμος και Μυθολογία

Τόσο η Μυθολογία, όσο και η Λαογραφία που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, αποτελούν προνομιακά πεδία για διαθεματικές διασυνδέσεις. Μέσω του φανταστικού στοιχείου της Μυθολογίας οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις απεικονίσεις πραγματικών στοιχείων σε μυθοπλαστικές αφηγήσεις.

Στόχοι

- Να γνωρίσουν μύθους που σχετίζονται με τον άνεμο και να μάθουν τα ονόματα με τα οποία παρουσιάζεται σ' αυτούς.
- Να νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας μέσα από τον αφηγηματικό λόγο, τον οποίο συνθέτουν και παρουσιάζουν, καθώς και μέσα από χειροτεχνικές κατασκευές.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Μελέτη μύθων σχετικών με τον άνεμο. Καταγραφή των ονομάτων του ανέμου, όπως συναντώνται στη Μυθολογία. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει και σε φύλλα εργασίας που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός της τάξης.
- Απεικόνιση σε φύλλα ζωγραφικής των μύθων που διάβασαν. Η ζωγραφική αυτή μπορεί να λάβει είτε ατομικό είτε ομαδικό χαρακτήρα και να πραγματοποιηθεί σε ελεύθερη σελίδα ή σε φύλλο εργασίας που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός της τάξης με επιθυμητή σκοποθεσία.
- Πραγματοποίηση επιτόπιων επισκέψεων, όπου αυτό είναι εφικτό (π.χ. μνημείο των Αέρηδων στην Αθήνα). Παρατήρηση, φωτογράφιση και σχολιασμός των όσων παρατήρησαν.
- Συγκέντρωση ιστορικών στοιχείων για το μνημείο των Αέρηδων ή και για όποιο άλλο κτίριο της περιοχής τους στο οποίο υπάρχουν αναπαραστάσεις, απεικονίσεις του ανέμου.
- Καταγραφή, μέσω του παραμυθιακού λόγου, ονομάτων του ανέμου που συναντώνται και σήμερα.
- Στο πλαίσιο του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής τοποθετούν τα ονόματα που κατέγραψαν σε φύλλο εργασίας ή σε κάποια κατασκευή που μπορεί να γίνει στο πλαίσιο του μαθήματος αυτού.
- Συγκέντρωση εικόνων με αναπαραστάσεις του ανέμου.

Παρουσίαση-Αξιολόγηση

Αφού ολοκληρωθούν οι εργασίες, οι μαθητές σε επίπεδο ομάδων δημιουργούν το βιβλίο της Μυθολογίας, σχετικό με τον άνεμο και εκθέτουν σε ταμπλό τη συλλογική τους εργασία, που μπορεί να είναι είτε ομαδική ζωγραφική, είτε συγκέντρωση εικόνων και φωτογραφιών με αναπαραστάσεις του ανέμου.

Άνεμος και Λαογραφία

Στο επιστημονικό πεδίο της Λαογραφίας οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τα στοιχεία μέσω των οποίων αναδεικνύονται «παραστάσεις δράσης» του ανέμου.

Στόχοι

- Να γνωρίσουν τις κυριότερες παραδόσεις που σχετίζονται με τον άνεμο.
- Να κατανοήσουν τη σημασία των παραδόσεων ως πεδίο παρουσίασης των εσωτερικευμένων αναπαραστάσεων του ανθρώπου για τον άνεμο.
- Να εθιστούν στον τρόπο πραγματοποίησης προφορικών συνεντεύξεων.

Ενδεικτικές δραστηριότητες για όλη την τάξη

Καταγραφή παραδόσεων που σχετίζονται με τον άνεμο από σχετική βιβλιογραφία και δημιουργία *corpus* τοπικών παραδόσεων που σχετίζονται με αυτόν.

Παρουσίαση συλλογικής εργασίας

Αφού ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες, οι μαθητές δημιουργούν το βιβλίο της Λαογραφίας με παραδόσεις σχετικές με τον άνεμο.

Άνεμος και κίνηση

Ένα άλλο θεματικό πεδίο που σχετίζεται με το θέμα της εργασίας αυτής είναι η ανάδειξη συσχετισμού του ανέμου με την κίνηση.

Στόχοι

Ο συσχετισμός αυτός συνιστά ένα ενδιαφέρον θεματικό πεδίο, το πεδίο της «ανεμοκίνησης», διά του οποίου επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν την έννοια της ανεμοκίνησης και τη σημασία της για περασμένες εποχές και να τη συσχετίσουν με την ευρύτερη κοινωνική, τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη.
- Να μάθουν για την εξελικτική πορεία της ναυσιπλοΐας και τη χρήση των ανεμόμυλων.
- Να αισθανθούν τη χαρά της καλλιτεχνικής δημιουργίας και έκφρασης διά του αφηγηματικού λόγου και των χειροτεχνικών κατασκευών.
- Να βιώσουν καταστάσεις μέσω δραματοποιήσεων μικρών ιστοριών που συνθέτουν οι μαθητές με θέμα σχετικό με την ενότητα.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Συγκέντρωση εικόνων ανεμόμυλων από διάφορα μέρη της Ελλάδας.
- Σχεδιασμός χάρτη της Ελλάδας και αποτύπωση με ειδική ένδειξη τόπων στους οποίους λειτουργούσαν ανεμόμυλοι. Συγκέντρωση στοιχείων για τη χρήση τους και διατύπωση των απόψεών τους για την παρουσία τους στους συγκεκριμένους τόπους.
- Δημιουργία κάποιου σεναρίου με ήρωες ναυτικούς μακρινών εποχών ή και μελέτη βιβλίων με σχετικό περιεχόμενο.
- Συγκέντρωση πληροφοριών και συζήτηση για την εξέλιξη της ναυσιπλοΐας.
- Καταγραφή πληροφοριών σχετικά με τους ανεμόμυλους (λειτουργία, χρήση).
- Συζήτηση για την ύπαρξη και σήμερα ανεμόμυλων σε συγκεκριμένους τό-

πους, εξήγηση των λόγων διατήρησής τους σήμερα.

- Κατασκευή ανεμόμυλων και τοποθέτησή τους στο χώρο του σχολείου και στο χρόνο που κρίνει ο εκπαιδευτικός, ώστε να παρακολουθήσουν οι μαθητές τη λειτουργία του ανεμόμυλου σε σχέση με την ένταση και τη φορά του ανέμου.

Παρουσίαση-Αξιολόγηση

Αφού ολοκληρωθούν οι εργασίες, οι ομάδες δημιουργούν το βιβλίο με τις θεματικές ενότητες που μελέτησαν και εκθέτουν σε ταμπλό τη συλλογική τους εργασία που μπορεί να είναι μια κατασκευή με χρώματα, χαρτί ή και άλλα υλικά, σχετικά με τα ιστοφόρα και τους ανεμόμυλους.

Άνεμος και παραγωγή ενέργειας

Η διασύνδεση επιπρόσθετα του θέματος με την ενέργεια αποσκοπεί πρωτίστως στην κατανόηση εκ μέρους των μαθητών της σημασίας του ανέμου στην παραγωγή της.

Στόχοι

- Συνειδητοποίηση και επισήμανση της σημασίας της αιολικής ενέργειας.
- Κατανόηση της διασύνδεσης χρήσης μορφών ενέργειας με τη μόλυνση του περιβάλλοντος.
- Δημιουργία θετικών στάσεων των μαθητών απέναντι σε μορφές αιολικής ενέργειας.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Καταγραφή μορφών ενέργειας και συζήτηση για εκείνες τις μορφές που χρησιμοποιούνται σήμερα περισσότερο.
- Δημιουργία παιχνιδιού με θέμα την ενέργεια. (Το παιχνίδι αυτό μπορεί να το αποτελέσουν χρωματιστές καρτέλες, στο ένα μέρος των οποίων είναι γραμμένο το όνομα της ενέργειας και στο άλλο ορισμένες εφαρμογές της. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να αποτελέσει παιχνίδι για κάποια ομάδα και να παίζεται από τα μέλη της, όταν οι υπόλοιπες ομάδες προβαίνουν σε κάποια άλλη δραστηριότητα).
- Διασύνδεση της αιολικής ενέργειας με εικόνες που υπάρχουν στο φύλλο εργασίας και την αντιπροσωπεύουν.
- Δημιουργία δελτίων συνέντευξης. Οι μαθητές παίρνουν συνεντεύξεις από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον για τη μορφή ενέργειας που χρησιμοποιείται και στο πλαίσιο του μαθήματος των Μαθηματικών κάνουν ραβδογράμματα με τις απαντήσεις που συγκεντρώνουν. Η δραστηριότη-

τα αυτή μπορεί να λάβει τη μορφή επικοινωνίας ανάμεσα σε σχολεία αστικών κέντρων και περιφέρειας, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές τους λόγους χρήσης των συγκεκριμένων μορφών ενέργειας.

- Συγκέντρωση στοιχείων για την αιολική ενέργεια, δικαιολογία της ονομασίας της και συζήτηση για την εκμετάλλευσή της από τις ανεμογεννήτριες σήμερα.
- Συγκέντρωση πληροφοριών και εικόνων για τα αιολικά πάρκα, εντοπισμός τους στο γεωγραφικό χάρτη.

Παρουσίαση-Αξιολόγηση

Αφού ολοκληρωθούν οι εργασίες, οι ομάδες δημιουργούν το βιβλίο με τις θεματικές ενότητες που μελέτησαν, καθώς και το συλλογικό βιβλίο της τάξης, παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα των ερευνών τους.

Άνεμος, Μετεωρολογία και Γεωμορφολογία

Το τρίπτυχο αυτό αποτελεί ενδιαφέρον θεματικό πεδίο ενασχόλησης των μαθητών, καθώς εισάγει τους μαθητές στην γνώση επιστημονικών εννοιών που σχετίζονται με επιστημονικό, πληροφοριακό υλικό με το οποίο καθημερινά «άτυπα» έρχονται σε επαφή.

Στόχοι

- Να γνωρίσουν το ρόλο του ανέμου στη διαμόρφωση του κλίματος ενός τόπου.
- Να κατανοήσουν τις επιδράσεις του ανέμου στη διαμόρφωση του εδάφους.

Κοινές ενδεικτικές δραστηριότητες για όλες τις ομάδες

- Από τη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τον «καιρό» μπορεί να γίνει καταγραφή των στοιχείων που επιδρούν και διαμορφώνουν τις καιρικές συνθήκες ενός τόπου και να επισημανθεί ο ρόλος του ανέμου.
- Πραγματοποίηση επίσκεψης στη Μετεωρολογική Υπηρεσία και συζήτηση με κάποιον υπεύθυνο για το ρόλο του ανέμου στη διαμόρφωση του κλίματος ενός τόπου. Παρακολούθηση των οργάνων που χρησιμοποιεί η Μετεωρολογική Υπηρεσία προκειμένου να μετρήσει με συγκεκριμένη μονάδα την ένταση του ανέμου.
- Συζήτηση με κάποιον υπεύθυνο, Γεωλόγο, για το πώς ο άνεμος επηρεάζει τη διαμόρφωση του εδάφους και σε ποιες περιοχές αυτό είναι εμφανέστερο.
- Πειραματίζονται και καταγράφουν:

Μεταφορά σωματιδίων, γεωλογικές μεταβολές (Παρατήρηση, καταγραφή, πειράματα).

Παρουσίαση συλλογικής εργασίας

Αφού ολοκληρωθούν οι εργασίες, οι ομάδες δημιουργούν το βιβλίο με τις θεματικές ενότητες που μελέτησαν, καθώς και το συλλογικό βιβλίο της τάξης, παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα των ερευνών τους. Ζωγραφιές και εικόνες για τον καιρό, παρουσίαση ενός μετεωρολογικού δελτίου με έμφαση στον άνεμο ή εικόνες δηλωτικές της επίδρασης του ανέμου στο έδαφος, μπορούν να αποτελέσουν δείγματα της ερευνητικής τους προσπάθειας.

Βιβλιογραφία

Βαϊνά, Μ. (1980). Μέθοδος project. Μία πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 20, 77-88.

Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, (1989), τ.9, 120-141.

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος Project*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 30-36.

Θεοφιλίδης, Χρ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης, 51.

Κακριδής, Ι.Θ. (1986). *Ελληνική Μυθολογία*, τ.5. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 205, 214-216, 251-255.

Κουκουλές, Φ. (1921). Μεσαιωνικοί και Νεοελληνικοί κατάδεσμοι. *Λαογραφία*, 8.

Lorenz, K. (1984). *Das sogenannte Bose*. München: Piper.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης, 17.

Μέγας, Γ. (1941-1942). *Ζητήματα Ελληνικής Λαογραφίας*, 2.

Μέγας, Γ. (1956). *Ελληνικά έορταί και έθιμα της λαϊκής λατρείας*. Αθήνα.

Πέτροβιτς -Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2000). *Η οικογένεια του ήλιου*. Αθήνα: Πατάκης.

Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg, 63.

«Αρχαία ελληνικά θέατρα»: Σχέδιο Εργασίας

Ειρήνη Κανακουσάκη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

«Η μελέτη ενός θέματος δεν πρέπει να οδηγεί ευθέως, εύκολα ή αποτελεσματικά σε τελικές απαντήσεις των οποίων η ορθότητα μπορεί να ανακοινωθεί και να δημοσιοποιηθεί άμεσα. Η ανάγκη της μάθησης πηγάζει από τη σύγχυση και η πραγματική διερεύνηση οδηγεί σε πολυπλοκότητα, οδηγεί σε πλέγματα σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων, προκαλώντας την ανάγκη της σύνθεσης και της ανάλυσης και την κατασκευή μια θεωρίας που οδηγεί σε περαιτέρω εξερευνήσεις».

Lafer, S. and Tchudi, S.

Περίληψη

Τα αρχαία ελληνικά θέατρα αποτελούν έναν τόπο συνάντησης πολλών και σημαντικών δραστηριοτήτων του ανθρώπινου όντος. Αποτελούν επίσης την κλασική κοιτίδα της δημοκρατίας. Με αυτό το σχέδιο εργασίας εισάγουμε στη σχολική τάξη ένα πλήθος μαθησιακών ευκαιριών, ώστε τα παιδιά βασιζόμενα στα διαφορετικά δεδομένα των εμπειριών τους και τα ενδιαφέροντά τους να χτίσουν τη γνώση τους. Μια ενδιαφέρουσα τέτοια θεματική ενότητα μπορεί κάποιος να την επεξεργαστεί χρησιμοποιώντας ποικίλες προσεγγίσεις και διαθεματικές δραστηριότητες. Είναι σημαντικό τα παιδιά να ταξιδέψουν μέσα στο θέμα τους ακολουθώντας τους δρόμους που αυτά επιλέγουν. Είναι όμως εξίσου σημαντικό να διακρίνουν μέσα από τα διαφορετικά τους ταξίδια ό,τι συνθέτει και νοηματοδοτεί την ολότητα του θέματός τους.

Η κ. Ειρήνη Κανακουσάκη είναι εκπαιδευτικός, Μ.Α. στη Συγκριτική Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Εφαρμόζοντας το σχέδιο εργασίας

Οι παιδαγωγικές προθέσεις για το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας αφορούν στις:

- Γενικές και ειδικές γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά στην επαφή τους με το θέμα.
- Ικανότητες που αποκτούν τα παιδιά μέσα από την παρατήρηση, συγκέντρωση, καταγραφή και διαχείριση πληροφοριών.
- Στάσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά κατά την εφαρμογή του.

Ποικίλες είναι οι *αφορμές* που μπορούν να οδηγήσουν μαθητές και εκπαιδευτικό να ασχοληθούν με την επεξεργασία του συγκεκριμένου θέματος.

Τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος συχνά έχουν αναφορές που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το θέμα (για παράδειγμα: Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού, αναφορά στα «Επιδαύρια», φωτογραφία θεατρικής παράστασης αρχαίας τραγωδίας, αναπαράσταση σε αγγείο θεατρικού στιγμιότυπου σελ. 270, 272. Φυσικές Επιστήμες Ε΄ τάξη τ. 2 Ο ήχος - Η ακουστική των κλειστών χώρων - Η κατασκευή των θεάτρων σελ. 28, 29. Γλώσσα Ε΄ τάξη, τ. 1, *Ειρήνη 1 - Ειρήνη 2*, σελ. 113, 119. Ανθολόγιο, *Αισχύλος - Προμηθέας Δεσμώτης*, σελ. 48, Ν. Βρεττάκος, *Προμηθέας ή Το παιχνίδι μιας μέρας*, σελ. 50, Δ. Ποταμίτης, *Τα Πουλιά*, σελ. 51).

Το «Πολυθεματικό» βιβλίο του Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη «Βλέπω το σημερινό κόσμο»: Κείμενα και Δημιουργικές - Διαθεματικές Δραστηριότητες δίνει μια θαυμάσια ευκαιρία για την εισαγωγή ενός τέτοιου θέματος. Πιο συγκεκριμένα η γενικότερη θεματική ενότητα «Πολιτισμός» και η επιμέρους θεματική περιοχή «Θέατρο και ζωή» μπορούν να δημιουργήσουν συζητήσεις και προβληματισμούς στην τάξη, καθώς και ενδιαφέρον για την επιλογή ενός τέτοιου θέματος (Κείμενα: *Θέατρο και ζωή*, Ιάκωβου Καμπανέλλη - αναφορά στον Οιδίποδα του Σοφοκλή, σελ. 107-108. Δημιουργικές - Διαθεματικές Δραστηριότητες: «Θέατρο και ζωή», Δραστηριότητα 8 και 9 αναφορά στα αρχαία ελληνικά θέατρα με αντίστοιχο σχήμα και στα θεωρικά - εισιτήρια για τους άπορους πολίτες της αρχαιότητας).

Ευκαιρία επίσης μπορούν να αποτελέσουν αρχαία θέατρα της ευρύτερης περιοχής, εφόσον υπάρχουν, αρχαιολογικά ευρήματα μουσείων, θερινές καλλιτεχνικές δραστηριότητες με παραστάσεις σε αρχαία θέατρα και τηλεοπτικά αφιερώματα σε παραστάσεις αρχαίου δράματος. Και, βέβαια, άλλα σχέδια εργασίας που σχετίζονται με τη θεατρική τέχνη και τον πολιτισμό γενικότερα μπορούν να εμπεριέχουν στις θεματικές τους τη μελέτη των αρχαίων ελληνι-

κών θεάτρων, θεματική που μπορεί να κινήσει το έντονο ενδιαφέρον για αυτόνομο σχέδιο εργασίας.

Η *διάρκεια* του σχεδίου εργασίας μπορεί να κυμαίνεται από 10 διδακτικά δώρα έως και πολύ περισσότερα, καθώς προσφέρεται για ποικίλες διασυνδέσεις με ενδιαφέρουσες θεματικές περιοχές. Η ποικιλία των θεματικών περιοχών του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας και το ικανοποιητικό υποστηρικτικό υλικό (βιβλία, άρθρα σε εφημερίδες και περιοδικά, εκθέματα και εκπαιδευτικό υλικό μουσείων, αρχαιολογικοί τόποι με τα σωζόμενα θέατρα, φωτογραφικό και τηλεοπτικό υλικό) διευρύνει τον ορίζοντα των δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν.

Το σχέδιο εργασίας που παρουσιάζεται εδώ προορίζεται για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού.

Τα αρχαία ελληνικά θέατρα θα μπορούσαν να αποτελέσουν σχέδιο εργασίας και γι΄ άλλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου με κατάλληλη εξακρίνωση του θέματος και επιλογή αντίστοιχων δραστηριοτήτων, προσαρμοσμένων στα ενδιαφέροντα και την βιωματική εμπειρία των παιδιών.

Κατά την *πρώτη φάση*, ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί κατάλληλα τις δυνατότητες που προσφέρονται για την εισαγωγή του θέματος και δημιουργεί μαζί με τα παιδιά κατάσταση προβληματισμού. Τα παιδιά παροτρύνονται να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους (επισκέψεις σε αρχαία θέατρα, επισκέψεις σε μουσεία με εκθέματα θεάτρου, παρακολούθηση διασκευασμένων παραστάσεων αρχαίου δράματος ή κωμωδίας για παιδιά, παρακολούθηση τηλεοπτικών αφιερωμάτων για συναφή θέματα κ.ά.), να προβληματιστούν για το ρόλο του θεάτρου στην καθημερινή ζωή των αρχαίων και να προβούν στις απαραίτητες συγκρίσεις με σημερινές καταστάσεις.

Τα παιδιά σ΄ ένα γόνιμο κλίμα διερεύνησης υποβοηθούνται να ανακαλέσουν γνώσεις σε σχέση με την ιστορία, τη μυθολογία, τη θρησκεία και την τεχνολογία των αρχαίων Ελλήνων. Μπορούν επίσης να παρατηρήσουν φωτογραφίες αρχαίων σωζόμενων θεάτρων που φέρνουμε στην τάξη και να εμπλουτίσουν τον προβληματισμό τους.

Τα παιδιά με ζωηρό πλέον το ενδιαφέρον για το θέμα τους αναλαμβάνουν μαζί με το δάσκαλο ή τη δασκάλα τους να αναζητήσουν υποστηρικτικό υλικό από διάφορες πηγές και επανέρχονται σε νέες συζητήσεις με νέα δεδομένα, ώστε σταδιακά να αποκρυσταλλωθούν οι θεματικές περιοχές του σχεδίου εργασίας.

Αφού ολοκληρωθεί ο *προβληματισμός* και οι *ιδέες* έχουν κυκλοφορήσει, καλούνται τα παιδιά να γράψουν σ΄ ένα φύλλο χαρτί, ατομικά, τι θα ήθελαν πιο συγκεκριμένα να μάθουν για τα αρχαία ελληνικά θέατρα (όχι απαραίτητα μια επιλογή). Σχηματίζουν δυάδες και διαγράφουν τις τυχόν κοινές επιλο-

γές. Κάνουν το ίδιο σχηματίζοντας τετράδες και η κάθε τετράδα αναρτά σε πίνακα τις επιλογές της. Στη συνέχεια διαβάζουν τις επιλογές τους και αναλαμβάνουν ατομικά ή κατά δυάδες να προβούν σε αναζήτηση του σχετικού υλικού, πολύ πιο συγκεκριμένου αυτή τη φορά. Ο/η εκπαιδευτικός δίνει ιδέες για τις πηγές, βοηθά και καθοδηγεί τα παιδιά, ενημερώνει τους γονείς με σχετικό γράμμα, ώστε να αξιοποιηθούν τυχόν δυνατότητες υποστήριξης και συνεργασίας.

Το *υποστηρικτικό υλικό* που προσκομίζουν οι μαθητές αλλά και ο δάσκαλος ή η δασκάλα συνδυάζεται και αξιολογείται σε σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των μαθητών, ώστε να προσδιοριστούν πιο συγκεκριμένα, πλέον, οι *θεματικές περιοχές* μέσα στις οποίες θα κινηθεί η επεξεργασία του θέματος.

Υποδειγματικά παρατίθεται (σχ.1) ένας πιθανός τύπος *εξακτίωσης*.

Με βάση τις θεματικές περιοχές και τις επιμέρους ενότητες τους (πίνακας 1), τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν την επεξεργασία του θέματός τους. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει διάφορους τρόπους συγκρότησης των ομάδων, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τάξης.

Στη συνέχεια, καθορίζονται οι *στόχοι* και οι *δραστηριότητες* που τους υλοποιούν, από κάθε ομάδα, ανάλογα με τη θεματική της περιοχή. Καθορίζονται επίσης κριτήρια αξιολόγησης του έργου της ομάδας και των διαδικασιών συνεργασίας.

Οι συγκεκριμένοι στόχοι που αφορούν την *Αρχιτεκτονική* του αρχαίου ελληνικού θεάτρου μπορεί να είναι:

- Να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τα παιδιά τα γενικά χαρακτηριστικά της μορφής του θεάτρου.
- Να αναπτύξουν ικανότητες παρατήρησης, καταγραφής δεδομένων, διατύπωσης υποθέσεων και εξαγωγής συμπερασμάτων.
- Να διακρίνουν τα μέρη του θεάτρου και να εξοικειωθούν με την ονομασία τους.
- Να μάθουν για τα υλικά κατασκευής των αρχαίων θεάτρων.
- Να διακρίνουν τα σχήματα του κλασικού και ελληνιστικού θεάτρου και να τα συσχετίσουν.
- Να συγκρίνουν το αρχαίο θέατρο με το σύγχρονο.

Οι στόχοι που αφορούν την *Ιστορία-Αρχαιολογία* μπορεί να είναι:

- Να αναπτύξουν τα παιδιά την ικανότητα να ανατρέχουν στο μακρινό παρελθόν.
- Να τοποθετήσουν στον ιστορικό χρόνο την εμφάνιση του θεάτρου και να διακρίνουν την κλασική από την ελληνιστική του περίοδο.
- Να εκτιμήσουν το ρόλο της αρχαιολογίας στην ανακάλυψη των θεάτρων και σχετικών ευρημάτων.
- Να αντλήσουν πληροφορίες από αγγειογραφίες σχετικές με το θέμα τους.

Οι στόχοι που αφορούν τη *Γεωγραφία* μπορεί να είναι:

- Να εντοπίσουν τα παιδιά στο χάρτη γεωγραφικά διαμερίσματα και τοποθεσίες.
- Να κατανοήσουν το ρόλο της μορφής του εδάφους στο κτίσιμο των θεάτρων.

Οι στόχοι που αφορούν τη *Λογοτεχνία* μπορεί να είναι:

- Να αποκτήσουν τα παιδιά ικανότητες εύρεσης βιβλίων στις βιβλιοθήκες και να γνωρίσουν το σύστημα αρχειοθέτησης των βιβλίων σε αυτές.
- Να εθιστούν σε τεχνικές προσέγγισης και στη χρήση λεξικών και βιβλίων αναφοράς.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση λεξιλογίου που σχετίζεται με το θέμα τους.
- Να μπορέσουν να συλλέξουν σχετικές πληροφορίες από τον τύπο και να εξοικειωθούν με τεχνικές αναζήτησης στο διαδίκτυο, ώστε να είναι ικανά να διαχειριστούν την πληροφορία.
- Να ανακαλύψουν και να απολαύσουν διασκευές τραγωδιών και κωμωδιών.
- Να μπορέσουν να αφηγηθούν, να συζητήσουν και να αντιπαρατεθούν διαλεκτικά.
- Να συνθέσουν γραπτά κείμενα και να αποδώσουν περιληπτικά με γραπτό και προφορικό λόγο κείμενα, βιβλία, σενάρια.
- Να ανακοινώσουν σε ακροατήριο και να παρουσιάσουν τις εργασίες τους.
- Να μπορέσουν να συνομιλήσουν με ειδικούς και να απευθύνουν τα κατάλληλα ερωτήματα.

Οι στόχοι που αφορούν τη *Θρησκεία-Μυθολογία* μπορεί να είναι:

- Να ανακαλύψουν τα παδιά τις σχέσεις των αρχαίων θεάτρων με τους ιερούς χώρους.
- Να εξοικειωθούν με το μυθολογικό περιβάλλον των τραγωδιών.
- Να γνωρίσουν ήρωες και ηρωίδες των τραγωδιών και τους ανθρώπινους χαρακτήρες που ενσαρκώνουν.

Οι στόχοι που αφορούν τη *Θεατρολογία* μπορεί να είναι:

- Να κατανοήσουν πως η αρχαία θεατρική τέχνη επηρεάζει τη σημερινή.
- Να προσεγγίσουν αισθητικά θεατρικές καλλιτεχνικές δημιουργίες.
- Να διακρίνουν πρόσωπα, τεχνικές και υλικά που συμβάλλουν στην ολότητα της θεατρικής παράστασης.
- Να ασκηθούν σε εικαστικές αποδόσεις που σχετίζονται με παραστάσεις αρχαίου δράματος ή κωμωδίας.

Οι στόχοι που αφορούν την *Πολιτική Αγωγή* μπορεί να είναι:

- Να συνδέσουν τα παιδιά το αρχαίο θέατρο με πολιτικές αξίες όπως ελευθερία, δικαιοσύνη, ειρήνη και δημοκρατία.
- Να ανακαλύψουν τον παιδευτικό ρόλο της τραγωδίας στους αρχαίους πολίτες.

Οι στόχοι που αφορούν τα *Μαθηματικά* μπορεί να είναι:

- Να οργανώσουν και να παρουσιάσουν τα παιδιά ερευνητικά δεδομένα.
- Να εντοπίσουν σχήματα και γραμμές που χαρακτηρίζουν τη μορφή του αρχαίου θεάτρου.
- Να συσχετίσουν δεδομένα και να δημιουργήσουν σύνθετα προβλήματα (ορθά και αντίστροφα).

Κατά τη *δεύτερη φάση*, γίνεται ενδοομαδικός προγραμματισμός, καθορίζονται διαδικασίες και κατανέμονται οι δραστηριότητες (επιλογή και μελέτη σχετικών κειμένων, συζήτηση, συμπλήρωση φύλλων εργασίας, δημιουργία ερωτηματολογίων, σύνθεση κειμένων, επισκέψεις και παρατηρήσεις σε μουσεία και αρχαία θέατρα, επικοινωνία και συνεντεύξεις με αρχαιολόγους - ανθρώπους του θεάτρου - συγγραφείς - φωτογράφους - αρχιτέκτονες, χειροκαστευτές, ζωγραφική, θεατρική σκηνογραφία κτλ.), καθώς επίσης αναλαμβάνει

νονται ρόλοι από τα μέλη της ομάδας (όπως συντονιστή, υπεύθυνου επικοινωνίας, φωτογράφου, γραμματέα κ.ά.).

Κατά την τρίτη φάση, οι ομάδες με τις υποομάδες τους υλοποιούν τις προγραμματισμένες δραστηριότητες με διαλείμματα ανατροφοδότησης και συντονιστικές συνεδριάσεις της ομάδας. Το έργο της ομάδας συντίθεται και γίνεται αντικείμενο σταδιακής επιμέλειας.

Στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας αναφέρονται ενδεικτικά δραστηριότητες για κάθε θεματική περιοχή. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει με τις ιδέες των παιδιών ανάλογες δραστηριότητες για τις επιμέρους περιοχές της κάθε θεματικής ενότητας.

Στη θεματική ενότητα *Αρχιτεκτονική*, τα παιδιά της ομάδας:

- Συγκεντρώνουν πληροφορίες για τη μορφή και τη δομή του αρχαίου θεάτρου:
 1. με βάση σχετικά βιβλία που διαθέτουν φωτογραφική παρουσίαση του θέματος αλλά και παραθέτουν σχέδια αναπαράστασης του αρχαίου θεάτρου.
 2. με βάση δική τους φωτογράφιση που θα γίνει μετά από επίσκεψη της ομάδας σε αρχαίο θέατρο της περιοχής.Πρέπει να δοθεί προσοχή στην κατανόηση και καταγραφή των διαστάσεων του έργου, ώστε να είναι σαφής η αντίληψη του μεγέθους του, αλλά και των επιμέρους αναλογιών μεταξύ των μερών του.
- Συζητούν τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν και ανταλλάσσουν απόψεις πάνω:
 1. στη γενική μορφή του κτιρίου του αρχαίου θεάτρου.
 2. στη γενική δομή του σε σχέση με τα κτιριακά μέρη του.
 3. στην ένταξή του στο φυσικό περιβάλλον, τόσο μορφολογικά όσο και δομικά.
- Αναλαμβάνουν σε τρεις υποομάδες τη σχεδίαση των τριών μερών του:
 1. της σκηνής του, που αποτελούσε το μέρος που χρησιμοποιούσε ο θίασος.
 2. της ορχήστρας του που αποτελούσε το μέρος που διαδραματιζόταν το θεατρικό έργο.
 3. του κοίλου του ή των κερκίδων του που αποτελούσε το μέρος που κάθονταν οι θεατές.
- Συζητούν το αποτέλεσμα και ανταλλάσσουν απόψεις για το πώς θα μπορούσαν να μετατρέψουν το επίπεδο σχέδιο σε στερεό, δηλαδή, σε πρόπλασμα. Αυτή η φάση απαιτεί:
 1. να φτιάξουν τη σκηνή με τοίχους και ανοίγματα (πόρτες, παράθυρα),

- χρησιμοποιώντας σχέδια αναπαράστασης από τα βιβλία.
2. να φτιάξουν την ορχήστρα ζωγραφίζοντας πάνω της το πλακόστρωτο κατά τη δική τους φαντασία.
 3. να φτιάξουν τις κερκίδες των θεατών, κόβοντας με ψαλίδι ή κοπίδι το χαρτόνι και θέτοντας μερικά τη μια πάνω στην άλλη, έτσι ώστε να παρουσιάσουν εικόνα κλιμακωτής κυκλικής κατασκευής.
 - Συγκρίνουν το αρχαίο θέατρο, υπό τη μορφή που το έχουν κατανοήσει κατασκευάζοντάς το, με το σύγχρονο θέατρο, έτσι όπως το γνωρίζουν από τις γνώσεις τους ή τις εμπειρίες τους. Αυτό σημαίνει:
 1. την αντίστοιχη σχεδίαση ενός σύγχρονου θεάτρου σε απλή επίπεδη μορφή, αλλά και στην ίδια κλίμακα, ώστε να διευκολύνεται η σύγκριση των μεγεθών (μέγεθος σκηνης, χωρητικότητα θεατών κτλ.).
 2. την αναλυτική σύγκριση των μερών του ενός και του άλλου.
 3. την καταγραφή των συμπερασμάτων από την αναλυτική σύγκριση που πρέπει να επικεντρώνεται στα γενικά χαρακτηριστικά και τις διαφορές τους.

Στη θεματική ενότητα *Ιστορία-Αρχαιολογία*, τα παιδιά της ομάδας μπορούν:

- να συγκεντρώσουν από βιβλία, άρθρα, αφιερώματα σε περιοδικά και εφημερίδες ιστορικά στοιχεία για τα αρχαία ελληνικά θέατρα (όπως χρόνος και τόποι εμφάνισης του αρχαίου θεάτρου, ρόλος του θεάτρου στην καθημερινή ζωή των αρχαίων της κλασικής περιόδου, αρχαιολογικά ευρήματα που σχετίζονται με το θέατρο κ.ά.).
- να συλλέξουν φωτογραφίες από βιβλία, περιοδικά αλλά και εικόνες από το διαδίκτυο για αγγεία με απεικονίσεις σκηνών από αρχαίες ελληνικές τραγωδίες και κωμωδίες τις οποίες και καταγράφουν.
- να αναζητήσουν άλλα αρχαιολογικά ευρήματα σχετικά με το αρχαίο ελληνικό θέατρο, όπως αρχαίες μάσκες (προσωπεία), χαρακτήρες - τύπους του αρχαίου θεάτρου και να συζητήσουν για τη θέση τους στο θέατρο.
- να καταγράψουν τις καινούριες λέξεις που βρήκαν στην αναζήτηση των ιστορικών και αρχαιολογικών τους στοιχείων και να δημιουργήσουν ένα μικρό ιστορικό θεατρολογικό λεξικό.
- να διαμορφώσουν κατάλληλο ερωτηματολόγιο για να πάρουν συνέντευξη από αρχαιολόγο, ώστε να πληροφορηθούν για τη σημασία των ευρημάτων στην αρχαιολογική ανασκαφή.
- να οργανώσουν την επίσκεψή τους σε μουσείο και να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τις πληροφορίες που στις προηγούμενες δραστηριότητες απέκτησαν ώστε:

1. να φτιάξουν πίνακα καταγραφής των αρχαιολογικών ευρημάτων που σχετίζονται με το αρχαίο ελληνικό θέατρο.
2. να καταγράψουν και να ζωγραφίσουν διάφορες παραστάσεις αγγείων με σκηνές τραγωδιών και μάσκες θεάτρου.
3. να συλλέξουν υλικό από φωτογραφίες και slides που το μουσείο διαθέτει.
 - να συζητήσουν μετά την επίσκεψη στο μουσείο για τα νέα δεδομένα της ιστορικής και αρχαιολογικής τους έρευνας πάνω στα ευρήματα που σχετίζονται με τα αρχαία ελληνικά θέατρα και να:
 1. εμπλουτίσουν με νέο υλικό το «μικρό μουσείο» της τάξης.
 2. δραματοποιήσουν τις σχετικές παραστάσεις των αγγείων.
 3. δημιουργήσουν ένα λεύκωμα των αγγείων, προσωπειών, τύπων θεάτρου και κερμάτων (οβολών) - εισιτηρίων θεάτρου.

Στη θεματική ενότητα *Γεωγραφία*, τα παιδιά μπορούν:

- Να καταγράψουν τις ελληνικές πόλεις που διαθέτουν θέατρα και να καταρτίσουν ένα γενικό χάρτη όλης της αρχαίας ελληνικής επικράτειας και των θεάτρων της με βάση τα παρακάτω επιμέρους βήματα:
 1. την εξεύρεση ή σχεδίαση ενός γενικού χάρτη της αρχαίας ελληνικής επικράτειας.
 2. τον διαχωρισμό του σε τέσσερις ζώνες με χρήση τεσσάρων διαφορετικών χρωμάτων που να διαχωρίζουν την ελληνική επικράτεια σε τέσσερις περιοχές:
 - της κύριας Ελλάδας με βάση τα σημερινά της σύνορα
 - της Κύπρου
 - της περιοχής της Μικράς Ασίας που περιελάμβανε τις ελληνικές πόλεις
 - την περιοχή της Σικελίας και της Κάτω Ιταλίας που είχαν τις ελληνικές αποικίες.
 3. τον εντοπισμό των πόλεων που διέθεταν θέατρα με τη χρήση έγχρωμων ευδιάκριτων καρφίτσων που να σημαίνουν στο χάρτη τη θέση τους.
- Να φτιαχτούν, με βάση αυτό το χάρτη, τέσσερα επιμέρους λευκώματα, ένα για την κάθε περιοχή που προαναφέρεται, μέσα στα οποία θα ταξινομούνται:
 1. μία έως δύο χαρακτηριστικές φωτογραφίες του κάθε αρχαίου θεάτρου.
 2. ένα σχέδιο αναπαράστασής του, εφόσον υπάρχει και μπορεί να βρεθεί.
 3. ένα μικρό κείμενο με αναφορά στα μορφολογικά και ιστορικά χαρακτηριστικά του.
 4. ένα μικρό κείμενο με αναφορά στην πόλη στην οποία ανήκε.
Πολύτιμο οδηγό για την κατασκευή αυτών των λευκωμάτων μπορεί να α-

ποτελέσουν τα λευκώματα που ήδη κυκλοφορούν και αναφέρονται στη βιβλιογραφία.

- Να γίνουν σχέδια και ζωγραφιές αρχαίων θεάτρων που να αναδεικνύουν την αρμονική τους σχέση με το φυσικό περιβάλλον.

Στη θεματική ενότητα *Μαθηματικά*, τα παιδιά μπορούν:

- Να εξοικειωθούν με τη γεωμετρία και τη στερεομετρία του αρχαίου ελληνικού θεάτρου με τους εξής τρόπους:
 - α) Να κατανοήσουν τη γεωμετρική μορφή του κτίσματος ως ένα σύνολο κυκλικών και ευθύγραμμων σχημάτων.
 - β) Να συζητήσουν το τρόπο σχεδίασης πάνω σε ένα επίπεδο ενός αρχαίου θεάτρου και να καταγράψουν τα απαραίτητα σχεδιαστικά όργανα.
 - γ) Να σχεδιάσουν ένα αρχαίο θέατρο με την εξής σειρά:
 1. Σχεδίαση της κυκλικής ορχήστρας των ηθοποιών (κύκλος).
 2. Σχεδίαση των ομόκεντρων κερκίδων των θεατών (κυκλικά τμήματα, τόξα).
 3. Σχεδίαση των εξακτινούμενων βαθμίδων πρόσβασης στις κερκίδες (ευθείες).
 4. Διάκριση των διαζωμάτων που περιβάλλονται μεταξύ των βαθμίδων (εμβάδα).
 5. Σχεδίαση της σκηνής που εφάπτεται στην ορχήστρα (ορθογωνικό σχήμα). Ως υπόδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί το αρχαίο θέατρο της Επιδαύρου.
 - δ) Να εξακριβώσουν τη στερεομετρική μορφή του θεάτρου (κώλουρος κώνος), κάνοντας χρήση του προπλάσματος που κατασκεύασαν στην θεματική ενότητα Αρχιτεκτονική.
- Να επινοήσουν προβλήματα αριθμητικής σχετικά με τα παρακάτω στοιχεία του θεάτρου.
 - α) Εμβαδόν και περίμετρος ορχήστρας.
 - β) Αριθμός κερκίδων και μήκος περιμέτρου κάθε κερκίδας.
 - γ) Αριθμός θεατών 1^{ης}, 2^{ης}, 3^{ης} και επόμενων κερκίδων, αριθμός θεατών του κάθε διαζώματος και συνολικός των θεατών του θεάτρου.
- Να πειραματιστούν ως προς την ακουστική του αρχαίου θεάτρου με βάση τους εξής τρόπους:
 - α) Επίσκεψη σε τοπικό θέατρο που διατηρείται σε καλή κατάσταση.
 - β) Οργάνωση του πειράματος με όργανα παραγωγής ήχου που θα εγκατασταθούν στο κέντρο της ορχήστρας και όργανα καταγραφής ήχου που θα εγκατασταθούν στις κερκίδες (π.χ. διαπασών και μαγνητόφωνο).

γ) Καταγραφή των αποτελεσμάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων.
Τα πειράματα ακουστικής προϋποθέτουν απόλυτη ησυχία και κατάλληλες καιρικές συνθήκες.

Στη θεματική ενότητα *Θεατρολογία*, τα παιδιά της ομάδας:

- Συγκεντρώνουν πληροφορίες από σύγχρονες παραστάσεις αρχαίας ελληνικής τραγωδίας ή κωμωδίας για τους συντελεστές μιας παράστασης και φτιάχνουν ένα μικρό λεύκωμα με τα επαγγέλματα του θεάτρου.
- Επιλέγουν μια τραγωδία ή κωμωδία και καταγράφουν τους ρόλους των ηθοποιών, φτιάχνοντας πίνακα κατανομής των ρόλων.
- Φτιάχνουν μια ζωγραφιά για τον κάθε ηθοποιό προσέχοντας:
 - α) Τη φορεσιά του (σχέδια, χρώματα, σχήματα).
 - β) Τη μάσκα που φοράει και που πρέπει να αντιστοιχεί στο ρόλο και το χαρακτήρα του.
- Φτιάχνουν μια ζωγραφιά για το σκηνικό ή τα σκηνικά μέσα στα οποία διαδραματίζεται η τραγωδία και η κωμωδία, προσέχοντας:
 - α) Να αποδίδεται το ύφος της εποχής που διαδραματίζεται η υπόθεση.
 - β) Να αποδίδεται το πνεύμα του έργου.
- Συγκεντρώνουν τις ζωγραφίες τους και φτιάχνουν λευκώματα: ένα με τύπους ενδυμάτων, ένα με τύπους μασκών και ένα με τύπους σκηνικών.

Πληροφορίες για τις μάσκες και τα ενδύματα μπορούν να πάρουν από τα βιβλία και τα λευκώματα που κυκλοφορούν, όπως και από τις παραστάσεις των αγγειογραφιών ή τη συλλογή των μουσείων.

- Κατασκευάζουν μάσκες και ενδύματα και επινοούν σκηνικά προκειμένου να ανεβάσουν μια μικρή διασκευή τραγωδίας ή κωμωδίας στο τέλος της σχολικής χρονιάς με συνεργασία όλων των ομάδων.
- Επιλέγουν μουσικά κομμάτια για τη μουσική επένδυση της θεατρικής τους παράστασης.

Στη θεματική ενότητα *Θρησκεία - Μυθολογία*, τα παιδιά της ομάδας:

- Συσχετίζουν τα αρχαία θέατρα με άλλους ιερούς τόπους ως εξής:
 - α) Επιλέγουν τόπους αρχαίων θεάτρων που συνδυάζονται με άλλες αρχαίες εγκαταστάσεις (ναούς, μαντεία, θεραπευτήρια, βωμούς, γυμναστήρια κτλ.) και πληροφορούνται για τη σχέση τους από ιστορικές και αρχαιολογικές πηγές.

- β) Οργανώνουν επίσκεψη σε έναν ιερό τόπο κοντά στην περιοχή τους.
- γ) Καταγράφουν και φωτογραφίζουν τα είδη των διάφορων εγκαταστάσεων.
- Πληροφορούνται για τους θεατρικούς μύθους από παιδικές διασκευές των αρχαίων θεατρικών έργων, όπως και για τους ήρωες και τις ηρωίδες που συμμετέχουν σε αυτούς.
 - Καταγράφουν τους χαρακτήρες των ηρώων και των ηρωίδων και απαριθμούν τις αρετές τους ή τις κακές πλευρές του χαρακτήρα τους.
 - Αποδίδουν με ζωγραφικά σχέδια βασικούς χαρακτήρες και φτιάχνουν ένα λεύκωμα με τις ζωγραφιές τους.

Στη θεματική ενότητα *Πολιτική*, τα παιδιά της ομάδας:

- Διαλέγουν μία ή δύο χαρακτηριστικές τραγωδίες και κωμωδίες από τον καθένα από τους τέσσερις κλασικούς συγγραφείς της αρχαιότητας και συζητούν τις αξίες που προβάλλονται σχετικά με την ελευθερία, τη δικαιοσύνη, την ειρήνη και τη δημοκρατία.
- Καταγράφουν μικρά αποσπάσματα από αυτές τις τραγωδίες και κωμωδίες, στα οποία αναφέρονται αυτές οι αξίες και συζητούν το δίδαγμα τους.
- Πληροφορούνται για τη θέση του θεάτρου στη ζωή της πόλης και κάνουν σκέψεις για την παιδευτική επίδρασή του στο ήθος των πολιτών.

Στη θεματική ενότητα *Λογοτεχνία*, τα παιδιά της ομάδας:

- Πληροφορούνται για τα δύο βασικά είδη της θεατρικής λογοτεχνίας: την τραγωδία και την κωμωδία, καθώς και για τους βασικούς τραγωδούς και κωμωδούς της αρχαιότητας.
- Κάνουν έναν πίνακα των βασικών έργων κατά συγγραφέα, ακολουθώντας τη χρονολογική σειρά με την οποία παρουσιάστηκαν τα έργα τους.
- Συζητούν και διατυπώνουν τη γνώμη τους για τη διαφορά μεταξύ τραγωδίας και κωμωδίας, συσχετίζοντάς την με τον ανθρώπινο συναισθηματικό κόσμο. Π.χ. τη λύπη και τη χαρά, το κλάμα και το γέλιο, το σοβαρό και το αστείο.
- Επιλέγουν να ασχοληθούν με το περιεχόμενο και τα διδάγματα μιας τραγωδίας από τον Αισχύλο, μιας από το Σοφοκλή και μιας από τον Ευριπίδη, καθώς και μιας κωμωδίας από τον Αριστοφάνη.
- Φτιάχνουν ανθολόγιο με αρχαία ρητά επιλεγμένα από τις αρχαίες τραγωδίες και κωμωδίες και το συμπληρώνουν με σύντομο βιογραφικό σημείωμα για τους τέσσερις κλασικούς θεατρικούς συγγραφείς.

Κατά την *τέταρτη φάση*, παρουσιάζεται συλλογικά το έργο των ομάδων. Η σύνθεση του έργου οδηγεί σε ενδοομαδικές και διομαδικές αξιολογήσεις και αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της συλλογικής εργασίας.

Πηγές

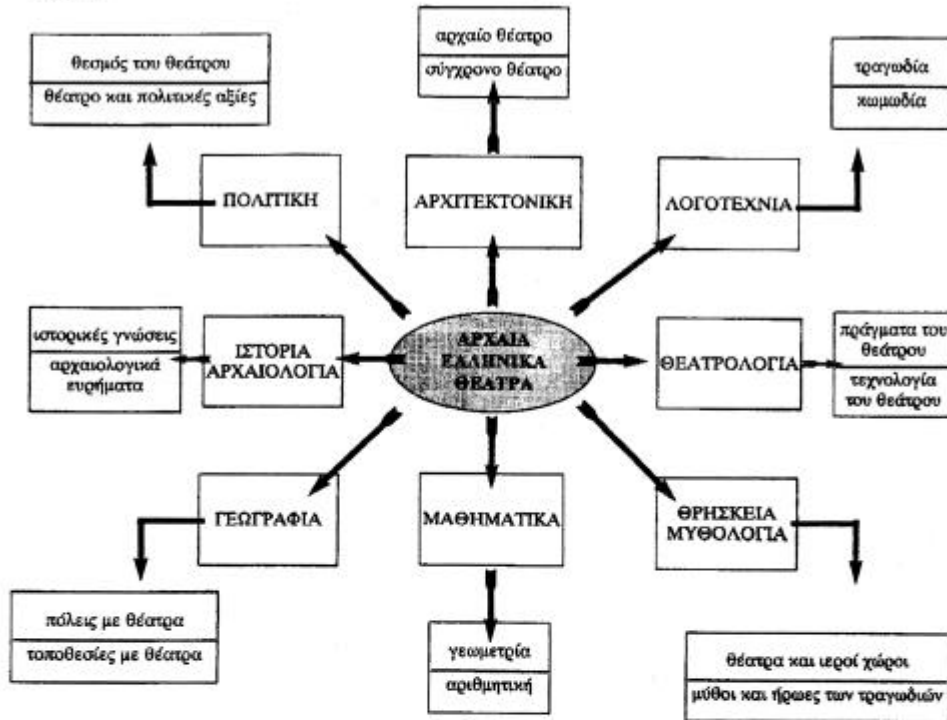
- Baldry, H. (1992). *Το τραγικό θέατρο στην Αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Καραδαμίτσα.
- May, R., & Λιγνάδη, Τ. (μετάφραση - προσαρμογή, προσθήκες) (1985). *Παιδικός οδηγός για γνωριμία με το θέατρο*. Αθήνα: Διάγραμμα.
- Αποστολίδη, Κ. (διασκευή - κείμενα), & Ακοκαλίδη, Γ. (2000). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε Κόμικς - Όρνιθες*. Αθήνα: Μέδουσα Σέλας Εκδοτική.
- Καραλέξης, Σ. (2001). *Αρχαία ρητά: από τους σπουδαιότερους φιλοσόφους, συγγραφείς και ποιητές*. Αθήνα: Finatec A.E.
- Μάξιμος, Π. (φωτογραφίες), Σπαθάρη, Ε., & Αργυροκάστρου - Χατζή, Α. (κείμενα) (1998). *Αρχαία Ελληνικά Θέατρα*. Αθήνα: Τσιβερωίτης, Κ. Ε.Π.Ε.
- Μικέλ Π. (κείμενα), & Προμπστ Π. (εικόνες), & Θεοδωράκη, Δ. (μτφ.). *Η ιδιωτική ζωή των ανθρώπων στην Αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μποσνάκης, Δ., & Γκαγκίτζης, Δ. (κείμενα), Lange, J., & Στεφώση, Μ. (φωτογραφίες). *Αρχαία θέατρα...θέατρα θέας άξια...* Εκδόσεις: Ίτανος.
- Ντεκάστρο, Μ. *Αρχαιολογία. Ένα ταξίδι στο παρελθόν - οδηγός για παιδιά*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαθανασίου, Α., & Μπασκλαβάνη, Ο. (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ποταμίτης, Δ. *Ιστορίες του παππού Αριστοφάνη*. Αθήνα: Ντουντούμη.
- Τσάμης, Γ., & Λεμπέση, Μ. (2002). *Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο για Παιδιά*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Φωτόπουλος, Δ. (1980). *Μάσκες Θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φωτόπουλος, Δ. (1987). *Σκηνογραφία στο ελληνικό θέατρο*. Αθήνα: Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος.
- Φωτόπουλος, Δ. (1995). *Σκηνικά κοστούμια 2*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χατζή, Γ. (2001). *Αττική - οδηγός για παιδιά*. Αθήνα: Κέδρος.

Βιβλιογραφία

- Frey, K. (1998). *Η «Μέθοδος Project»-Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. (μτφ. Κ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Lafer, S. & Tchudi, S. (1994). The familiar made curious: A case for hometown interdisciplinary studies. *English Journal*, 83 (1), 14-20.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Multiple intelligence*. New York: Scholastic Professional Books.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Project Approach <http://www.projext-approach.com/foundation/ekwg.htm>
- Χρυσανθίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα
Σχέδιο 1



Πίνακας 1

<p>Αρχιτεκτονική</p> <ul style="list-style-type: none"> • καριακιά διαμόρφωση • μέρη του θεάτρου • υλικά κατασκευής • κλασικό θέατρο • ελληνιστικό θέατρο • σύγκριση με σύγχρονο δυτικό θέατρο 	<p>Γεωγραφία</p> <ul style="list-style-type: none"> • πόλεις με θέατρα • τοποθεσίες θεάτρων • θέατρα Ελλάδας • θέατρα Κύπρου • θέατρα Μικράς Ασίας • θέατρα Σικελίας - Κάτω Ιταλίας 	<p>Θεατρολογία</p> <ul style="list-style-type: none"> • θίασος, ηθοποιοί, αοιδοί • σκηνοθεσία, σκηνογραφία • ενδυματολογία, μάσκες • μουσική, χορός
<p>Ιστορία - Αρχαιολογία</p> <ul style="list-style-type: none"> • εμφάνιση του θεάτρου • ιστορικοί περίοδοι • αρχαιολογικά ευρήματα • παραστάσεις αγγείων 	<p>Λογοτεχνία</p> <ul style="list-style-type: none"> • είδη θεατρικής λογοτεχνίας • αρχαίοι έλληνες τραγωδοί και κωμωδοί • έργα που έχουν διασωθεί 	<p>Πολιτική</p> <ul style="list-style-type: none"> • θέατρο και πολιτικές αξίες • θέατρο και ειρήνη • θέατρο και δημοκρατία • θέατρο και καθημερινή ζωή
	<p>Θρησκεία - Μυθολογία</p> <ul style="list-style-type: none"> • θέατρα και ιεροί χώροι • μύθοι των τραγωδιών • ήρωες και ηρωίδες 	<p>Μαθηματικά</p> <ul style="list-style-type: none"> • γεωμετρικά σχήματα • είδη γραμμών • προβλήματα αριθμητικής • ακουστική των θεάτρων

Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης

Γιώργος Δάλκος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η Έρευνα-Δράση αποτελεί ερευνητική μέθοδο που συνδυάζει τη θεωρία με την καθημερινή διδακτική πράξη. Αναλαμβάνεται από «μαχόμενους» εκπαιδευτικούς και στοχεύει στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής τους, μέσα από διαδικασίες κριτικής αυτοδιερεύνησης. Ακολουθεί μια πορεία σπειροειδή, στην οποία εφαρμόζονται αποφάσεις για διδακτικές παρεμβάσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων αντλούνται δεδομένα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της παρέμβασης και το σχεδιασμό μιας νέας. Η Έρευνα-Δράση αποτελεί ίσως την προσφορότερη ερευνητική μέθοδο για τη διερεύνηση προβλημάτων που αναφύονται στο πλαίσιο της εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης.

Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές

Μέχρι πρόσφατα, η ακαδημαϊκή κοινότητα επεφύλασσε στους εκπαιδευτικούς της πράξης παθητικούς ρόλους στο επίπεδο των παιδαγωγικών ερευνών. Η αδυναμία, όμως, που παρατηρήθηκε στην επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων μέσω των παραδοσιακών μεθόδων των κοινωνικών ερευνών, προκάλεσε την ανάπτυξη του «κινήματος» των «διδασκόντων ως ερευνητών» (teachers as researchers). Το κίνημα αυτό έφερε στο προσκήνιο τον προβληματισμό για την αποτελεσματικότητα των ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, οι οποίες συγκέντρωναν τις προτιμήσεις των ερευνητών, με την αιτιολογία ότι περιορίζουν σημαντικά το ρόλο του υποκειμενικού παράγοντα κατά τη διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων και αξιολόγησης των ευρημά-

Ο κ. Γιώργος Δάλκος είναι Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

των (Carr & Kemmis, 1986, 61-70). Η θετικιστική αυτή αντίληψη είχε ως συνέπεια να χρησιμοποιούνται κατά κόρον οι μέθοδοι των «αντικειμενικών» τεστ ή των ερωτηματολογίων, και πολύ λιγότερο η παρατήρηση και η συνέντευξη, που αποτελούν ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Ειδικότερα στην εκπαίδευση, όταν πρόκειται για έρευνα που αναλαμβάνεται από εκπαιδευτικούς-ερευνητές, επικρατούσε επί πλέον η αντίληψη ότι οι υφιστάμενες διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή ποιοτικών ερευνών. Ως βασικό επιχείρημα προβαλλόταν η άποψη ότι τα πρόσωπα που γίνονται αντικείμενο παρατήρησης από τον ερευνητή, π.χ. εκπαιδευτικοί-συνάδελφοι και μαθητές, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ως ανεξάρτητο το νέο τους ρόλο, πέρα από τους άλλους ρόλους ή θέσεις που κατέχουν ήδη στο πλαίσιο του σχολείου (Elliott, 1984, 66). Σήμερα, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας φαίνεται ότι προτιμώνται όλο και περισσότερο στο πεδίο των κοινωνικών ερευνών, και μάλιστα σε ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική, ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται στους εκπαιδευτικούς ο ρόλος του ερευνητή της εκπαιδευτικής πράξης. Στον τομέα αυτό έχει συμβάλει σημαντικά η ανάπτυξη νέων θεωριών, όπως αυτή της προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας, η οποία ασκεί κριτική στις θετικιστικές αντιλήψεις περί αντικειμενικότητας και απόλυτης αλήθειας και προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα νέο πλαίσιο δράσης απαλλαγμένο από δεσμεύσεις και διλήμματα του παρελθόντος (Ματσαγούρας, 1998, 207-8).

Η Έρευνα-Δράση:¹ συντονισμένη συνεργατική έρευνα με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής πράξης

Ο όρος Έρευνα-Δράση είναι ένας από τους πολλούς που έχουν προταθεί για την απόδοση του αγγλικού όρου action research, που επινοήθηκε από τον Kurt Lewin το 1944 για να περιγραφεί μια διαδικασία έρευνας που στόχευε στην εξέταση κοινωνικών προβλημάτων κυρίως (Beattie, 1989, 110). Οι ιδέες του, όμως, γρήγορα μεταφέρθηκαν από τον ίδιο αλλά και από συνεργάτες του στο χώρο της εκπαίδευσης, για την πραγματοποίηση ερευνών που σχετίζονταν κατά βάση με τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και την εξέταση ζητημάτων επαγγελματικής κατάρτισης των διδασκόντων. Η απήχηση της μεθόδου ήταν ιδιαίτερα σημαντική κατά τη δεκαετία του 1950, κυρίως στην Αμερική. Κατά τη δεκαετία του 1960 το ενδιαφέρον για την Έρευνα-Δράση υ-

1. Ο αγγλικός όρος action research αποδίδεται στα ελληνικά ως Έρευνα-Δράση (Α. Γώγου), Έρευνα Δράσης (Μ. Βάμβουκας), ενεργός έρευνα (Χ. Κοσμίδου), ενεργητική-συμμετοχική έρευνα (Ε. Κατσαρού), κριτική αυτοδιερεύνηση (Η. Ματσαγούρας).

ποχώρησε, γεγονός που οφείλεται μάλλον στην τάση εξειδίκευσης που επικράτησε μετά το sputnik shock και τη νομιμοποίηση του διαχωρισμού θεωρίας και πράξης στα ζητήματα ανανέωσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Κατά τη δεκαετία του 1970 το ενδιαφέρον για την Έρευνα-Δράση ανανεώθηκε, ειδικά μετά τις προσπάθειες των G. Elliott και C. Adelman στη Μ. Βρετανία, που αφορούσαν τη διαμόρφωση ενός νέου προγράμματος διδασκαλίας, γνωστού ως Ford teaching, και του L. Stenhouse που εισηγήθηκε την ιδέα του Humanities Curriculum Project (Hopkins, 1993, 2. Elliott, 1987, 162. Kemmis, 1985, 37).

Το κοινό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών είναι η αποδοχή και υποστήριξη της ιδέας των διδασκόντων ως ερευνητών και η παραγωγή θεωρίας μέσω της πράξης, που παραπέμπει στα βασικά χαρακτηριστικά της Έρευνας-Δράσης ως ερευνητικής μεθόδου. Η ανάγκη αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων και η ιδέα της διαρκούς μεταρρύθμισης αποτέλεσαν επίσης ένα επιπλέον στοιχείο που προώθησε περαιτέρω την ιδέα των διδασκόντων-ερευνητών, εφ' όσον η εξέλιξη του curriculum αντιμετωπίστηκε ως εκτέλεση κάποιας πρακτικής δραστηριότητας εκ μέρους μιας επαγγελματικής-επιστημονικής ομάδας. Η πρακτική όμως αυτή απαιτεί την ύπαρξη ενός συνδέσμου μεταξύ θεωρίας, έρευνας, αποφάσεων και εφαρμογής τους, που δεν είναι δυνατόν να αναζητηθεί παρά μόνο μεταξύ των διδασκόντων, χωρίς την επέμβαση κάποιου ιεραρχικού ελέγχου που πραγματοποιείται συνήθως μέσω ενός κεντρικά οργανωμένου συστήματος και απαιτεί εξειδικευμένους ρόλους (Elliott, 1987, 163).

Φαίνεται λοιπόν ότι κατά τη δεκαετία του 1970 υπήρξαν κάποιες προσπάθειες επανασύνδεσης της θεωρίας και της καθημερινής πράξης, έργο που κατ' εξοχήν αναλαμβάνεται από τους ερευνητές-παιδαγωγούς μέσω της Έρευνας-Δράσης. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον για την Έρευνα-Δράση εντάθηκε, κυρίως για τους εξής λόγους:

- Σταδιακά έγινε αντιληπτό ότι η παραδοσιακή παιδαγωγική έρευνα και τα πορίσματά της αφήνουν μάλλον αδιάφορους τους πρακτικά εμπλεκόμενους στη διαδικασία της καθημερινής πρακτικής. Οι θεωρίες για τα στάδια της ανάπτυξης και τη δομή της γνώσης θεωρούνται ξένες προς τα πιεστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι διδάσκοντες (Beattie, 1989, 110).
- Άρχισε να γίνεται κατανοητό ότι τουλάχιστον για πολλά ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη του Curriculum, η γνώση της καθημερινής πρακτικής είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη λήψη των σχετικών αποφάσεων.

- Η Έρευνα-Δράση γίνεται αποδεκτή ως κατανοητή και εφαρμόσιμη μέθοδος προσέγγισης και βελτίωσης της καθημερινής πρακτικής, γεγονός που ασκεί ιδιαίτερα ευεργετική επίδραση στα εμπλεκόμενα με τη διδακτική πράξη άτομα (Kemmis, 1985, 37-38).

Γι' αυτό και σήμερα η Έρευνα-Δράση εφαρμόζεται ευρέως στην εξέταση ζητημάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του curriculum, την επαγγελματική εξέλιξη, τη βελτίωση των κάθε είδους εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εφαρμόζεται εκτεταμένα σε χώρες όπως η Αυστραλία και ο Καναδάς, και στην Ευρώπη, εκτός από τη Βρετανία, φαίνεται ότι εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον στην Αυστρία και την Ισπανία (Beattie, 1989, 111). Στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια η Έρευνα-Δράση έχει χρησιμοποιηθεί για την πραγματοποίηση αρκετών εκπαιδευτικών ερευνών, ενώ παράλληλα έχει προταθεί για τη διερεύνηση προβλημάτων που σχετίζονται με καινοτόμες δράσεις ή προβλήματα που απασχολούν μόνιμα την εκπαιδευτική κοινότητα, π.χ. το πρόβλημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Τσάφος & Κατσαρού, 2000).

Ως ερευνητική μέθοδος έχει ως χαρακτηριστικό ότι αναλαμβάνεται από ανθρώπους της καθημερινής πράξης με σκοπό την άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν συγκεκριμένες κοινωνικές (στην περίπτωση μας εκπαιδευτικές) καταστάσεις (Kemmis & Wilkinson, 1998, 24). Πρόκειται, λοιπόν, για μια δυναμική ερευνητική διαδικασία, εφόσον περιλαμβάνει ταυτόχρονα και άμεσες παρεμβάσεις σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, των οποίων θεωρείται σκόπιμη η αλλαγή. Η έννοια της κοινωνικής αλλαγής αποτελεί βασικό στοιχείο της μεθόδου, πράγμα που γίνεται αντιληπτό και από το γεγονός ότι η Έρευνα-Δράση εφαρμόστηκε αρχικά σε έρευνες για οικονομικά ή κοινωνικά προβλήματα, με στόχο αυτή ακριβώς την αλλαγή (Carr & Kemmis, 1986, 182. Γώγου, 1989, 114-115. Βάμβουκας, 1991, 90). Η ανάγκη να αναληφθεί μια ανάλογη προσπάθεια και στην εκπαίδευση, φαίνεται ότι συνειδητοποιήθηκε από τη διαπίστωση ότι ο γενικευτικός τρόπος ερμηνείας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας δεν ικανοποιούσε τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, που αναζητούσαν μια αντιμετώπιση της πρακτικής περισσότερο συγκεκριμένη και άμεση (Kemmis, 1984, 36).

Δεδομένου ότι, στην εκπαίδευση τουλάχιστον, η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης πρέπει να θεωρείται ως διαδικασία ατέρμονη, η Έρευνα-Δράση οργανώνεται με τη μορφή επάλληλων κύκλων, καθένας από τους οποίους έχει τέσσερα «βήματα»:

1. το σχεδιασμό συγκεκριμένων παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος που έχει ήδη διαπιστωθεί και οριοθετηθεί,
2. την εφαρμογή του σχεδίου παρέμβασης και την παρατήρηση της διαδικασίας,
3. την αυτοδιερεύνηση μέσω και της αξιολόγησης των ερευνητικών δεδομένων,
4. τον ανασχεδιασμό με βάση την κριτική ανάλυση της διαδικασίας κ.ο.κ. (Hopkins, 1993, 48. Κατσαρού & Δάλκος, 1994, 232. Kemmis & Wilkinson, 1998, 21).

Η παραπάνω διαδικασία μπορεί να αναλυθεί σε περισσότερες φάσεις, που επιμερίζουν τις ενέργειες του εκπαιδευτικού-ερευνητή και προσδιορίζουν με μεγαλύτερη ευκρίνεια τα διαδοχικά καθήκοντα που αναλαμβάνει (Ματσαγούρας, 1998, 377-379).

Σύμφωνα με την άποψη του S. Kemmis (1985, 38) η συνάφεια της έρευνας με την πράξη υπονοεί ότι μόνο ο πρακτικά εμπλεκόμενος έχει πρόσβαση στην πραγματοποίηση της έρευνας, αφού μόνο αυτός μπορεί να σπουδάσει την πράξη. Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι η έρευνα αναλαμβάνεται από έναν ερευνητή που δρα ανεξάρτητα και αυτόνομα, αντίθετα, η συνεργασία με άλλους θεωρείται απαραίτητη, χωρίς να αποκλείεται και η συμμετοχή άλλων «εξωτερικών» ερευνητών που συμμετέχουν στην πρακτική και συνεργάζονται με τους πρώτους σε καθημερινή βάση (Κοσμίδου, 1989, 22. Γώγου, 1989, 118). Ο «εξωτερικός» ερευνητής που μπορεί να συμμετέχει σε μια έρευνα, είναι ανάγκη να λειτουργεί με βάση την αρχή της ισοτιμίας και να εμπλέκεται στην όλη διαδικασία ως «διευκολυντής» (facilitator). Επιτυγχάνεται έτσι ο συσχετισμός και η αλληλεπίδραση των δύο πλευρών, της θεωρίας και της πράξης, στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής, γεγονός που έχει ως συνέπεια να παράγονται νέα πρότυπα ερμηνείας και νέες προβληματικές (Carr & Kemmis, 1986, 204-225. Γώγου, 1989, 115-116).

Η προσεκτική εξέταση της διαδικασίας εφαρμογής της μεθόδου αποκαλύπτει ενδιαφέροντα στοιχεία της:

α. *Τη βελτίωση των εκπαιδευτικών.* Η έννοια της βελτίωσης συνδέεται στενά με την έννοια της αλλαγής, αφορά όμως περισσότερο την καθημερινή πρακτική και λιγότερο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, που συνιστά ένα επίπεδο πολύ ευρύτερο. Η βελτίωση της καθημερινής πρακτικής αφορά σε πολύ μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς που καλούνται καθημερινά να εφαρμόσουν ένα σύνολο από προγράμματα, μεθόδους και τεχνικές και να διαμορφώσουν τις συνειδήσεις των μαθητών τους. Η Έρευνα-Δράση δημιουργεί το

πλαίσιο εντός του οποίου είναι δυνατόν να κατανοηθούν συγκεκριμένες καθημερινές ενέργειες, μέθοδοι και πρακτικές, αλλά και να βελτιωθούν μέσω μιας συγκεκριμένης αλλά όχι αυστηρά δομημένης διαδικασίας (Carr & Kemmis, 1986, 156-160). Ο J. Elliott (1987, 163) παρουσιάζει την Έρευνα-Δράση ως ένα μοντέλο βελτίωσης του curriculum και των διδασκόντων ταυτόχρονα. Εντός των πλαισίων αυτού του μοντέλου οι διδάσκοντες έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν το curriculum αλλά και τους εαυτούς τους μέσω της σπειροειδούς διαδικασίας -της πράξης που ακολουθεί την αντίδραση, η οποία με τη σειρά της αποτελεί νέα πράξη, κ.ο.κ. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η Έρευνα-Δράση αναγνωρίζει ως κυρίαρχο το ρόλο του εκπαιδευτικού και περιορίζει τη σημασία άλλων παραγόντων που συνιστούν τη λεγόμενη «υλικότεχνική υποδομή», και που για μεγάλο χρονικό διάστημα υπερτονίστηκαν ως στοιχεία που συμβάλλουν αποφασιστικά στη βελτίωση της εκπαίδευσης.

β. *Το επίπεδο εφαρμογής της μεθόδου.* Η παραδοσιακή έρευνα συνήθως υιοθετεί μεθόδους που πολλές φορές αντιμετωπίζουν τα προβλήματα ως «μη πραγματικές» καταστάσεις. Η προσπάθεια που γίνεται να ελεγχθούν διάφορες υποθέσεις έρευνας, οδηγεί τους ερευνητές στη δημιουργία ενός σκηνικού έρευνας το οποίο εκλαμβάνεται ως πραγματικό, στην ουσία όμως μπορεί να είναι κατασκευασμένο. Παράλληλα, φαίνεται ότι γίνεται προσπάθεια να γενικευθούν τα συμπεράσματα και αναζητούνται εφαρμογές σε μια ευρεία κλίμακα, που πολλές φορές ταυτίζεται με το παγκόσμιο επίπεδο. Η Έρευνα-Δράση, αντίθετα, αναζητά πραγματικές συνθήκες έρευνας που δεν είναι δυνατόν να βρεθούν παρά μόνο σε συγκεκριμένο και περιορισμένο τοπικό επίπεδο. Έτσι, αντιμετωπίζεται καλύτερα το πρόβλημα της μοναδικότητας κάθε σχολικής τάξης, που απαιτεί συγκεκριμένους και ειδικούς χειρισμούς. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που είναι επιφορτισμένοι με το καθήκον να παίρνουν αποφάσεις κατά τη συγκεκριμένη στιγμή, βρίσκουν στην Έρευνα-Δράση την ερευνητική μέθοδο που ικανοποιεί την απαίτηση για άμεση αντιμετώπιση των ειδικών προβλημάτων και λήψη των ορθών αποφάσεων (Bassegy, 1986, 18-19).

γ. *Ταχύτητα, ευχέρεια και ευελιξία.* Θα ήταν δυνατό να εκληφθεί ως αρνητικό στοιχείο το χαρακτηριστικό της εφαρμογής της μεθόδου σε τοπικό και επομένως περιορισμένο επίπεδο. Το γεγονός όμως αυτό προσδίδει στην Έρευνα-Δράση ευελιξία, αμεσότητα και ταχύτητα, επειδή σχεδόν εκμηδενίζεται η παρέμβαση μιας κεντρικά διοικουμένης δομής (Smith, 1981, 44). Στις έρευνες που υιοθετούν παραδοσιακές μεθόδους, και συνήθως γίνονται στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών των πανεπιστημίων, ο χρόνος που δια-

τίθεται είναι τουλάχιστον δύο χρόνια. Κατά μία άποψη το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι ο ακαδημαϊκός κόσμος απολαμβάνει την πνευματική ικανοποίηση της σχολαστικής σκέψης. Όμως, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να είναι σε θέση να λύνει τα προβλήματα που προκύπτουν σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, ακόμη και μέσα σε λίγες διδακτικές ώρες (Basse, 1986, 18). Η Έρευνα-Δράση φαίνεται ότι ανταποκρίνεται απόλυτα στην απαίτηση αυτή. Η σπειροειδής της ανάπτυξη αφήνει περιθώρια για αναθεωρήσεις των αρχικών υποθέσεων ή αξιολογικών κρίσεων και, με την έμφαση που δίνει στο διάλογο και τη συνεργασία (Κοσμίδου, 1989, 32), επιτρέπει διορθώσεις σε κάθε βήμα της όλης διαδικασίας.

Η έννοια της ευελιξίας πολλές φορές μπορεί να σχετίζεται άμεσα με την έννοια της ελευθερίας έκφρασης και δράσης των εμπλεκόμενων στην έρευνα εταίρων. Οι αξιολογικές κρίσεις που διατυπώνονται από τους διδάσκοντες - ερευνητές έχουν αξία μόνο όταν γίνονται υπό την προϋπόθεση της ελευθερίας της έρευνας, γιατί τότε μόνο έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αποτελούν αληθείς προτάσεις. Στην εξέλιξη της έρευνας, με κριτήριο την ενδοσκόπηση, αναπτύσσεται μια διαδικασία αυτοκριτικής που απαιτεί ελευθερία στη σκέψη και στη λήψη των αποφάσεων (Kemmis, 1985, 40).

Θεωρητικά, η Έρευνα-Δράση μπορεί να σχεδιαστεί και να εκτελεστεί μόνο από τον άμεσα εμπλεκόμενο στη διδακτική πράξη εκπαιδευτικό, εφ' όσον μόνο αυτός έχει άμεση πρόσβαση στο πρόβλημα που ερευνάται ως «πράξις». Αυτός επίσης είναι επιφορτισμένος με το καθήκον της δράσης αλλά και της κατανόησης αυτής της δράσης, διαδικασία που προϋποθέτει την προσωπική εμπλοκή αλλά και τη λογική επεξεργασία στοιχείων άμεσα εξαρτημένων με την καθημερινή μοναδική πρακτική του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον S. Kemmis (1985, 38-39), οι ενστάσεις που εγείρονται για την υποκειμενικότητα, τις προκαταλήψεις και γενικά την ιδεολογία του ερευνητή, δεν έχουν ουσιαστική βάση και το πρόβλημα είναι μάλλον πλασματικό. Ωστόσο, η πρακτική που συνήθως ακολουθείται στηρίζεται στην αντίληψη της εμπλοκής όσο το δυνατόν περισσότερων εταίρων στη διεξαγωγή της έρευνας και μάλιστα σε όλα τα στάδιά της. Η πρακτική αυτή θα πρέπει να ερμηνευθεί ως προσπάθεια σύζευξης της πραγματικότητας που εμφανίζεται σε μια αίθουσα διδασκαλίας με την πραγματικότητα πολλών άλλων αιθουσών, ώστε να δίνεται η δυνατότητα ευρύτερης εκμετάλλευσης των πορισμάτων της έρευνας (Cummings & Hustler, 1986, 44-45).

Το στοιχείο που επιτρέπει την απρόσκοπτη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων εταίρων είναι ο ειλικρινής διάλογος. Η εφαρμογή του διαλόγου στην περίπτωση μιας συνεργατικής έρευνας πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρό-

πο, ώστε να υπάρχει η βεβαιότητα ότι κάθε μέρος συμμετέχει ισότιμα και δεν χειραγωγείται από τους άλλους εταίρους (Kosmidou, 1991, 29). Σκοπός του διαλόγου στην αρχική φάση της έρευνας δεν είναι η ανακάλυψη ορισμένων αντικειμένων και η ερμηνεία τους. Οι πρώτες προσπάθειες έχουν ως σημείο εκκίνησης τη φιλοδοξία να παραχθούν ιδέες με την πρόθεση να υιοθετηθούν ύστερα από μια «μαιευτική» διαδικασία (Γώγου, 1989, 116-117). Το πρόβλημα σ' αυτή τη φάση εντοπίζεται στο γεγονός ότι εφ' όσον πρόκειται για κοινωνική δράση, είναι ως ένα βαθμό δύσκολο να γίνουν πάντοτε επιτυχείς προβλέψεις. Γι' αυτό, το πρόγραμμα πρέπει να είναι ευέλικτο και να μπορεί να προσαρμόζεται σε απρόβλεπτες εξελίξεις και περιορισμούς που ενδεχομένως δεν έχουν υπολογιστεί από την αρχή (Κοσμίδου, 1989, 24).

Οι πρώτες ενέργειες στο σχεδιασμό της έρευνας αφορούν ζητήματα τεχνικά αλλά και ουσιαστικά. Μέσω της διαδικασίας του διαλόγου που αναφέρθηκε πιο πάνω, καταβάλλεται προσπάθεια να οριστούν:

- Η χρονική περίοδος εντός των ορίων της οποίας θα πραγματοποιηθεί η έρευνα, στοιχείο που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος και τη φύση του προβλήματος.
- Τα άτομα που πρόκειται να συμμετάσχουν. Οι αποφάσεις για την επιλογή αυτή πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την επιθυμία των ατόμων για συνεργασία, και γι' αυτό πολλές φορές απαιτείται διπλωματία και οξυδέρκεια.
- Οι επί μέρους μέθοδοι και τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η επιλογή αυτή πρέπει να λαμβάνει υπόψη κατά πόσον οι μέθοδοι και τεχνικές που προτείνονται μπορεί να εφαρμοσθούν από τους συνεργάτες και είναι κατάλληλες να προσφέρουν τα απαραίτητα για την έρευνα στοιχεία (Elliott, 1984, 69-70).

Μετά το προκαταρκτικό αυτό στάδιο, αρχίζει ουσιαστικά η ανάπτυξη της ερευνητικής διαδικασίας, που ακολουθεί τη σπειροειδή πορεία που έχει περιγραφεί πιο πάνω. Σε κάθε στάδιο της Έρευνας-Δράσης, τα βασικά στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν τις επί μέρους ενέργειες είναι η ελεύθερη άσκηση κριτικής και η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται στην έρευνα. Η δυσκολία στην εφαρμογή των αρχικών σχεδίων έγκειται στην απαίτηση για άμεσες αποφάσεις, κάτι που όμως, ακόμη κι αν δεν επιτευχθεί στη συγκεκριμένη στιγμή της δράσης, τίθεται ως πρόβλημα που αντιμετωπίζεται στη συνέχεια της έρευνας.

Η Έρευνα-Δράση ως ερευνητική μέθοδος δεν διακρίνεται για τη χρήση ειδικών τεχνικών καταγραφής ή ανάλυσης των δεδομένων. Η τήρηση ημερολογίων, η καταγραφή των προφορικών αντιδράσεων, οι συνεντεύξεις, οι βι-

ντεοσκοπήσεις, καθώς και η ανάλυση περιεχομένου ή η στατιστική ανάλυση, είναι τεχνικές που χρησιμοποιούνται συχνά από την Έρευνα-Δράση. Όμως, είναι γεγονός ότι για τη συγκέντρωση και ομαδοποίηση στοιχείων της πρακτικής εφαρμογής, καθώς και για την ανάλυση και ερμηνεία αυτών των στοιχείων, χρησιμοποιούνται τεχνικές που περισσότερο υιοθετούν οι εθνογράφοι, οι ερευνητές ατομικών περιπτώσεων, οι ιστορικοί κτλ., παρά οι εμπειρικοί - αναλυτικοί ερευνητές (Kemmis, 1985, 39). Το πρόβλημα πάντως δεν βρίσκεται τόσο στην επιλογή των τεχνικών, όσο στον τρόπο καταγραφής και αξιολόγησης των στοιχείων. Στην περίπτωση της τήρησης ημερολογίων, για παράδειγμα, πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να αποφεύγεται η χάλκευση των αποτελεσμάτων. Το πρόβλημα αυτό υφίσταται σε κάθε έρευνα, γιατί πολλές φορές οι ερευνητές έχουν ως αφετηρία ένα αναπόδεικτο συμπέρασμα και συγκεντρώνουν προσεκτικά δεδομένα για να το αποδείξουν. Τον κίνδυνο αυτό διατρέχουν και οι ερευνητές που έχουν ως αντικείμενο έρευνας εκπαιδευτικά ζητήματα (Elliott, 1984, 70). Ακόμη, χρειάζεται προσοχή ώστε, σε κάθε περίπτωση, οι τεχνικές που επιλέγονται να μη γίνονται αυτοσκοπός, για να δώσουν ίσως μια μορφή «επιστημοσύνης» στην έρευνα, αλλά να βοηθούν στον τρόπο συλλογής των δεδομένων και στην εγκυρότητα των συμπερασμάτων (Κοσμίδου, 1989, 26).

Ο M. Bassey (1986, 19-21) καταγράφει ένα σύνολο από δεδομένα που χρειάζονται για την ανάπτυξη της Action Research. Θεωρώντας ότι τα εμπλεκόμενα μέρη συνήθως είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι διδάσκοντες και ο ερευνητής, προτείνει τη συγκέντρωση των εξής δεδομένων από μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς:

- Παρατήρηση των δραστηριοτήτων.
- Εκθέσεις των εμπειριών.
- Κριτήρια αξιολόγησης.
- Καταγραφή των απόψεων.
- Εργασίες.

Η εφαρμογή ωστόσο της Έρευνας-Δράσης δε γίνεται χωρίς προβλήματα, που όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις, δημιουργούνται από αδυναμίες εφαρμογής ορισμένων βασικών αρχών της μεθόδου, εκ μέρους των εμπλεκόμενων στην έρευνα. Τέτοιες αδυναμίες μπορεί να αφορούν τον αρχικό σχεδιασμό που ενδέχεται να είναι απαιτητικός και επομένως να αναφέρεται σε εξωπραγματικούς στόχους, ή να αφορά ζητήματα που δεν συνδέονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Εξ άλλου, στην εφαρμογή της μεθόδου, υπάρχει το ενδεχόμενο να αποκλείονται έμμεσα οι πρακτικά εμπλεκόμενοι

εκπαιδευτικοί από την πρόσβαση στα δεδομένα της έρευνας ή το σχεδιασμό της δράσης. Τέλος, είναι δυνατόν να αναδυθούν διαφωνίες ηθικής φύσης για τη χρήση των δεδομένων, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει άγχος και δυσφορία στους διδάσκοντες (Elliott, 1984, 58-65). Στις περιπτώσεις αυτές, τα προβλήματα μπορεί να αντιμετωπιστούν, αν εφαρμοστούν οι βασικές αρχές της Έρευνας-Δράσης που παραπέμπουν στις ιδέες της συνεργασίας, των δημοκρατικών διαδικασιών και της αυτοκριτικής.

Ίσως όμως το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η Έρευνα-Δράση να είναι οι δυσχέρειες στην εφαρμογή της λόγω της δυσκαμψίας των υφιστάμενων εκπαιδευτικών δομών. Η C. Beattie (1989, 119) θέλοντας να υπογραμμίσει τις δυνατότητες της μεθόδου αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην εφαρμογή της υποστηρίζει ότι: «Ίσως η Έρευνα-Δράση έχει την ανάγκη μόνο μιας θεωρίας από τους ακαδημαϊκούς ερευνητές: αυτής που θα μπορεί να εξηγήει πώς μια μέθοδος έρευνας που αναλαμβάνεται από χειραφετημένους εκπαιδευτικούς μπορεί να γίνει ανεκτή από ιεραρχημένα συστήματα που χαρακτηρίζονται από υπερβολικό συγκεντρωτισμό».

Η εφαρμογή της Έρευνας-Δράσης στην Ευέλικτη Ζώνη

Η εισαγωγή της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στην ιδέα εφαρμογής καινοτομιών, που στοχεύουν να ικανοποιήσουν σύγχρονες απαιτήσεις, στον τομέα της διαρκούς αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Η πραγμάτευση θεμάτων με βασικό κριτήριο τη διαθεματικότητα, όπως επίσης και η σύνδεση του σχολικού προγράμματος με την καθημερινή πράξη, απασχολούν σήμερα τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα και προκαλούν συζητήσεις, προτάσεις και πειραματισμούς (Posch, 1996, 68). Στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής, το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, τουλάχιστον στο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής, έχει ανάγκη από διαρκή παρακολούθηση, που πρέπει να οδηγεί σε κατάλληλες παρεμβάσεις, δεδομένου ότι αποτελεί καινοτομία χωρίς ανάλογο προηγούμενο στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση.

Με την Ευέλικτη Ζώνη επέρχονται αλλαγές σε τρία τουλάχιστον επίπεδα:

1. στο επίπεδο του σχολικού προγράμματος. Πρόκειται για αλλαγή όχι μόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο προβλέπει τη διάθεση χρόνου για την πραγμάτευση θεμάτων της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα, με την προσθήκη διαθεματικών αντικειμένων, που καλύπτουν ευρύ φάσμα γνώσεων, με κύριο χαρακτηριστικό τη συνάφειά τους με ζητήματα της καθημερινής ζωής.

2. στο επίπεδο της διδακτικής διαδικασίας. Με την Ευέλικτη Ζώνη δίνεται έμφαση σε δημιουργικές δραστηριότητες και σε διαδικασίες συμμετοχής των μαθητών, εντελώς διαφορετικές από εκείνες που απαιτεί η παραδοσιακή διδασκαλία. Η μέθοδος της ανάπτυξης σχεδίων εργασίας (projects) αποτελεί τη συνήθη πρακτική για τη διδασκαλία μέσα στη σχολική τάξη, με στόχο την κινητοποίηση των μαθητών, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την καλλιέργεια των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων τους.
3. στο επίπεδο του ρόλου του εκπαιδευτικού. Η εφαρμογή του προγράμματος της Ευέλικτης ζώνης προωθεί την ιδέα της συνεργασίας δύο ή και περισσότερων εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη διαθεματικών σχεδίων εργασίας, αναγνωρίζοντας το δικαίωμά τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που σχετίζονται όχι μόνο με το επιστημονικό τους υπόβαθρο αλλά και με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει ένα σύνθετο ρόλο: το ρόλο του δασκάλου που συνεργάζεται και διευκολύνει τους μαθητές στην ανάληψη ερευνητικών καθηκόντων, αλλά και το ρόλο του επιστήμονα-παιδαγωγού που συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο της διερεύνησης ενός σχεδίου εργασίας με διεπιστημονικό ενδιαφέρον.

Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να βελτιώσουν τη διδακτική πρακτική τους και να δοκιμάσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και τρόπους παιδαγωγικής παρέμβασης, μπορούν να βρουν στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης το κατάλληλο «σκηνικό» για την εφαρμογή της Έρευνας-Δράσης, χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερη οργάνωση ούτε χρονοβόρες διαδικασίες προετοιμασίας, αλλά και ούτε περίπλοκες τεχνικές συλλογής και επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων. Εξάλλου, η φύση της Ευέλικτης Ζώνης οδηγεί αβίαστα τον εκπαιδευτικό σε διαρκή ενδοσκόπηση, προβληματισμό, εφαρμογή και αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας, με συνέπεια να εφαρμόζει, συνειδητά ή υποσυνείδητα, τα βήματα ανάπτυξης της Έρευνας-Δράσης.

Η αναγνώριση προβληματικών καταστάσεων στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές εργάζονται στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας ή στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται στις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, μπορεί να είναι η αφετηρία για την οργάνωση ενός ερευνητικού σχεδίου Έρευνας-Δράσης. Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται και αποφασίζουν να ερευνήσουν συστηματικά το πρόβλημα, συνειδητοποιούν ότι αποτελούν μια ερευνητική ομάδα και οργανώνουν συναντήσεις με συγκεκριμένα αντικείμενα συζήτησης, ακολουθώντας τα βήματα της Έρευνας-Δράσης, όπως έχουν περιγραφεί πιο πάνω:

1. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν για το διδακτικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν και προσπαθούν να το οριοθετήσουν, με τη βοήθεια της ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και της διδακτικής. Οι συζητήσεις μπορεί να αναφέρονται στη φύση του προβλήματος, στη συχνότητά του και στις συνθήκες υπό τις οποίες εμφανίζεται, στον τρόπο με τον οποίο το πρόβλημα έχει αντιμετωπιστεί στο παρελθόν, κτλ. (Ματσαγγούρας, 1998, 378). Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μέτρα για την αντιμετώπιση του προβλήματος στη συγκεκριμένη περίπτωση, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του σχολείου τους ή και των μαθητών τους, και αποφασίζουν τις διαδικασίες με τις οποίες θα εφαρμοστεί η προτεινόμενη παρέμβαση, όπως επίσης και τον τρόπο με τον οποίο θα συλλέξουν ερευνητικά δεδομένα, για να αξιολογήσουν το αποτέλεσμά της. Η εμπλοκή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία ως ισότιμων «εταίρων» μπορεί να συμβάλει θετικά στη διεξαγωγή της έρευνας και δεν πρέπει να θεωρείται παρακινδυνευμένη ή ανώφελη. Σε περιπτώσεις μάλιστα στις οποίες το σχέδιο εργασίας που επεξεργάζονται οι μαθητές έχει σχέση με προβλήματα στα οποία σημαντικό ρόλο παίζει η οικογένεια, όπως για παράδειγμα θέματα αγωγής υγείας, ένας τρίτος «εταίρος» μπορεί να είναι οι γονείς των μαθητών (Davis & Cooke, 1998, 59-85).
2. Στο δεύτερο στάδιο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εφαρμόσουν την παρέμβαση που έχει αποφασιστεί, ακολουθώντας τις λεπτομέρειες που συζητήθηκαν, ενώ παράλληλα παρατηρούν συστηματικά τις συνθήκες που διαμορφώνονται στη σχολική τάξη και τις διαδικασίες που σχετίζονται με το ιδιαίτερο πρόβλημα που εξετάζουν. Στη φάση αυτή συλλέγονται ερευνητικά δεδομένα που μπορεί να είναι, εκτός από τις δικές τους καταγραφές, προφορικές ή γραπτές παρατηρήσεις και σχόλια των μαθητών, φύλλα αξιολόγησης κτλ.
3. Τα δεδομένα που συλλέγονται αποτελούν το υλικό με το οποίο αξιολογείται ο βαθμός επιτυχίας της παρέμβασης που επιχειρήθηκε. Οι εκπαιδευτικοί επεξεργάζονται τα δεδομένα αυτά και, ακολουθώντας μια πορεία κριτικής αυτοδιερεύνησης, προσπαθούν να οργανώσουν μια δεύτερη παρέμβαση, παίρνοντας τις σχετικές αποφάσεις, όπως και στο αρχικό στάδιο.

Είναι αυτονόητο ότι τα στάδια αυτά μπορεί να επαναληφθούν πολλές φορές, μέχρι του σημείου που οι συνερευνητές θεωρήσουν ότι το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους είναι ικανοποιητικό, λαμβανομένων υπόψη των συγκεκριμένων στόχων που είχαν αρχικά διατυπωθεί. Σε όλα τα στάδια της διαδικασίας είναι ανάγκη να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή, η απρόσκοπτη συνερ-

γασία και ο ειλικρινής διάλογος, στοιχεία που δεν πρέπει να θεωρούνται αυτονόητα. Η εμπειρία από την οργάνωση ερευνών με τη μέθοδο της Έρευνας-Δράσης έχει δείξει ότι συχνά προκαλούνται συγκρούσεις μεταξύ των συνεργυνητών, που μπορεί να έχουν αφετηρία ιδεολογικές διαφορές αλλά και προσωπικές ιδιαιτερότητες. Όμως, η Έρευνα-Δράση μπορεί επίσης να έχει ευεργετικά αποτελέσματα σε ζητήματα ανίχνευσης των προσωπικών κλίσεων, ικανοτήτων και αδυναμιών των εκπαιδευτικών, προσφέροντας έτσι ευκαιρίες για ενδοσκοπήση και αυτογνωσία. Γι' αυτό, η συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα με τη μέθοδο της Έρευνας-Δράσης, πολλές φορές, έχει χαρακτηριστεί ως μοναδική εμπειρία.

Το κίνημα των εκπαιδευτικών-ερευνητών φαίνεται ότι δε γνωρίζει, στη χώρα μας, την ανάπτυξη που έχει παρατηρηθεί σε άλλες χώρες, για λόγους που σχετίζονται και με το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το οποίο παραμένει αυστηρά συγκεντρωτικό. Η καινοτομία της Ευέλικτης Ζώνης προσφέρει ίσως μοναδική ευκαιρία αποδέσμευσης των εκπαιδευτικών από το πλέγμα της αυστηρής ιεραρχικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, και μπορεί να δώσει την αίσθηση χειραφέτησης αλλά και να αποτελέσει το έναυσμα για δυναμικότερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της παιδείας στη χώρα μας.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στη μεθοδολογική έρευνα και ερμηνεία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γώγου, Λ. (1989). Η Έρευνα-Δράση στην Εκπαίδευση. Η επιστημονική δομή της Έρευνας-Δράσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 16, 113-120.
- Κατσαρού, Ε. (1994). Ενεργητική συμμετοχική έρευνα. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 25.
- Κατσαρού, Ε., & Δάλκος, Γ. (1994). Το πρόβλημα της γλωσσικής επικοινωνίας των ελληνοποντίων μαθητών: μια πρόταση πρακτικής προσέγγισης του προβλήματος μέσω ενεργητικής συμμετοχικής έρευνας. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο. *Πρακτικά σεμιναρίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κοσμίδου, Ι. Χ. (1989). Ενεργός Έρευνα: Για μια γνήσια απελευθερωτική Παιδεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 48, 22-33.
- Kosmidou, C. (1991). *Successful careers teachers in Greece: Collaborative enquiry for a critical approach to careers education and guidance*. Faculty of educational studies school of education, University of Southampton.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας - Η προσωπι-

- κή θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσάφος, Β., & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της Έρευνας-Δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114-115, 67-74.
- Bassey, M. (1986). Does Action Research require sophisticated research methods? In D. Hustler, A. Cassidy, & E. Cuff (Eds). *Action Research in classrooms and schools*. London, pp. 18-21.
- Beattie, C. (1989). Action Research: a practice in need of theory? In G. Milburn, I. Goodson, & R. Clark (Eds). *Re-interpreting curriculum research, images and arguments*. London: The Falmer Press, pp. 110-120.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. London: The Falmer Press.
- Cummings, C., & Hustler, D. (1986). Teacher's professional knowledge. In D. Hustler, A. Cassidy & E. Cuff (Eds). *Action research in classrooms and schools*. London, pp. 36-47.
- Davis, J. & Cooke, S. (1998). Parents as Partners for Educational Change. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds). *Action Research in Practice*. N.Y.: Routledge, pp. 59-85.
- Elliott, J. (1984). Implementing school-based Action research: Some hypotheses. In J. Bell, A. Fox, J. Goodey, & S. Goudling (Eds). *Conducting small-scale investigations in educational management*. London: Open University Press, pp. 58-71.
- Elliott, J. (1987). Teachers as researchers. In M. Danking (Ed). *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon Press, pp. 162-164.
- Hopkins, D. (1993). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Open University Press.
- Kemmis, S. (1984). Educational research is research for Education. *Australian educational researcher*, 11, (1), 28-38.
- Kemmis, S. (1985). Action research. *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 1, pp. 35-42. Pergamon Press.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory Action Research and the Study of Practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds). *Action Research in Practice*. N.Y.: Routledge, pp. 21-36.
- Posch, P. (1996). Changing the Culture of Teaching and Learning: Implications for Action Research. In Ch. O' Hanlon (Ed), *Professional Development through Action Research in Educational Settings*. London: The Falmer Press.
- Smith, G. (1982). Action research 1968-1981. Method of research or method of innovation? (pp. 31-46).

Smith, G. & Barnes, J. (1970). *Some implications of action research projects for research*. Paper presented to the SSRC conference, York University.

Η συμβολή της έρευνας-δράσης στην αξιολόγηση του μαθητή

Αναστασία Παμουκτσόγλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η εργασία μας παρουσιάζει την υλοποίηση μιας έρευνας-δράσης στην Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, που συνδυάζει μεταγνωστικές στρατηγικές και τη συμμετοχική αξιολόγηση, σε μια προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής τάξης στο γλωσσικό μάθημα, όπου οι μαθητές εργάζονται με τη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας.

Θεωρητική προβληματική

Το σχολείο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελεί ένα πολύπλοκο οργανισμό αρκετές φορές αντιφατικό και αμφισβητούμενο, καθώς ομάδες και άτομα εμπλέκονται στην κριτική της διδακτικής πράξης, την ιεράρχηση των θεματικών περιοχών, την επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης, την έρευνα, το πρόγραμμα σπουδών, συνθέτοντας ή αναδιατάσσοντας παιδαγωγικές και επιστημονικές ιδέες, μέσα στην εκπαιδευούσα κοινωνία (Γέρου, 1981). Αποτελεί, δηλαδή ένα συνδυασμό καθημερινών διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο της λειτουργίας μιας διαρκούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εμπλέξει ποιοτικά και αποτελεσματικά τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, το «παράλληλο» σχολείο ή τις ανάγκες των μαθητών του με την προσωπική παιδαγωγική θεωρία και αυτοεκτίμηση. Η επιτυχία ή η αποτελεσματικότητα των στόχων του συνδέεται άμεσα με τη μια από τις σημαντικότερες εκροές της εκπαίδευσης, την επίδοση του μαθητή (Reynolds, 1994). Η διαρκής αναφορά σ' αυτή από τους εμπλεκόμενους φο-

Η κ. Αναστασία Παμουκτσόγλου είναι Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

ρείς, εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους γονείς, κατευθύνει τη σχολική διαδικασία προς την επίτευξη των γνωστικών στόχων του Α.Π. υποβαθμίζοντας τους σχετικούς με την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή στόχους (Καψάλης, 1997).

Κατά τον Green (1973) η διδασκαλία συνδέεται με την καθημερινή σχολική πρακτική ως μια σκόπιμη διαδικασία και συνοψίζει την πρόθεση των εκπαιδευτικών να «επιδράσουν» στο μαθητή στα όρια που προσδιορίζουν η ανθρώπινη φύση και δυνατότητα. Η διαδικασία αυτή, αν και λειτουργεί πολυδιάστατα και φαίνεται πολύπλοκη, συνδέεται άμεσα με τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Το ερώτημα αν ο προσδιορισμός του τι είναι εφικτό ή λειτουργικό για την ανάπτυξη του μαθητή γίνεται από τους εκπαιδευτικούς με αντικειμενική και αξιόπιστη διαδικασία, αναδεικνύει τα διλήμματα της εκπαιδευτικής πράξης και βοηθά τον ερευνητή στην ερμηνεία των αντιλήψεών τους για την επαγγελματική τους γνώση (Hayes, 1997). Παρά ταύτα, οι ερευνητές δεν έχουν καταλήξει σε μια θεωρία που να προσδιορίζει επακριβώς το γιατί διδάσκουμε.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν τέσσερις σημαντικές θεωρίες: α) Η μετάδοση των κοινωνικών αξιών και παραδόσεων, μια άποψη που μεταξύ των άλλων εκφράζουν οι: Herbert, Adler, Bennet κ.ά. β) Η διδασκαλία κάποιου γνωστικού αντικειμένου, για την οποία οι Keefe και Jenkins (1989) υποστηρίζουν ότι «Η διδασκαλία είναι για τη μάθηση. Υπάρχει μόνο για τη μάθηση», γ) Η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου ή η βελτίωση του ανθρώπου σύμφωνα με τους Rosseau, Dewey, Piaget, Holt κ.ά. και δ) Η κοινωνική συγκρότηση που υποστηρίζουν οι Vygotsky, Freire, Giroux κ.ά. Επίσης αρκετοί ερευνητές συνδέουν τη διδασκαλία με την εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα, υποστηρίζοντας τη σύνδεσή της με το ρόλο του εκπαιδευτικού και την ανάπτυξη του μαθητή (Borman & Levin, 1997). Ακόμη, ζητήματα της κοινωνικής συγκρότησης προσδιορίζονται από στρατηγικές και γενικούς σχεδιασμούς στο αναλυτικό πρόγραμμα ή συνδέονται με ζητήματα που εμπλέκουν το παιδαγωγικό σχολικό κλίμα, το περιεχόμενο της διδασκαλίας ή τις στρατηγικές μάθησης.

Σημαντικό μέρος της έρευνας, τα τελευταία χρόνια, που στοχεύει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εμφανίζει μια αυξανόμενη τάση για τη μελέτη των δυναμικών της συμπεριφοράς μέσα στο ευρύτερο περιεχόμενο μιας ενεργής σχολικής τάξης και του ρόλου της σχολικής κουλτούρας. O House (1979) υποστηρίζει, χρησιμοποιώντας την ιστορική ανάλυση των προοπτικών για καινοτομίες στα αναλυτικά προγράμματα, ότι υπάρχουν πιθανά πλεονεκτήματα, εάν υιοθετηθεί η κουλτούρα ως τρόπος κατανόησης της διαδικασίας της αλλαγής. Επιπλέον, μια σειρά από μελέτες για τη βελτίωση των

σχολείων προσδίδει σημαντικότητα στο ρόλο του σχολικού πολιτισμικού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τονίζει ιδιαίτερα την επίδραση των τοπικών παραγόντων στη διαμόρφωση της διδακτικής πρακτικής στα σχολεία και την εμπλοκή των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία (Fullan, 2000).

Ακόμη, η μελέτη του Mehan (1978) για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εκτιμά ότι η επίδοση του μαθητή δεν είναι ανεξάρτητη από τη διαδικασία αξιολόγησης. Υποστηρίζει ότι οι συγκεκριμένες συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί η καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, όπως ο αριθμός των μαθητών, η παιδαγωγική μέθοδος ή το μέγεθος των σχολικών τάξεων κτλ. είναι παράγοντες απαραίτητοι για την κατανόηση της επίδρασης του σχολείου στη μετέπειτα ζωή των μαθητών. Παρόμοιες μελέτες για τη σχολική τάξη, που στηρίζονται στην εθνογραφία, βοηθούν να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς, μέσα από τους οποίους αναπαράγεται σε τοπικό επίπεδο η επιλογή. Δείχνουν πως το σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός, διαδραματίζει έναν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της ζωής των μαθητών, καθώς οι κρυφοί μηχανισμοί που διέπουν τη σχολική ζωή επιδρούν καθοριστικά όχι μόνο στη διαδικασία μάθησης, αλλά και γενικότερα στην κοινωνικοποίηση του μαθητή. Προσδιορίζουν, δηλαδή, το σχολείο ως ένα «εργαστήριο» που συνεργάζεται με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, εμπλέκει τους γονείς και τους μαθητές σε συμμετοχικές αξιολογικές διαδικασίες και αυτοδιερευνάται, ώστε να ορίσει την «ταυτότητά» του, καθώς και τις δυνατότητες και τις προοπτικές του μαθητικού δυναμικού του μέσα από την αυθεντική μοναδικότητα κάθε σχολικής μονάδας.

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή των παιδαγωγικών αυτών στρατηγικών λειτουργεί στο πλαίσιο της βελτίωσης ή της μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας των συνθηκών εργασίας και μάθησης του μαθητικού δυναμικού. Οι διδακτικές αυτές προσεγγίσεις αναπτύσσονται κύρια μέσα από την έρευνα-δράση, η οποία προσδιορίζεται ως «μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης» (Elliot, 1991). Η πρακτική αυτή στηρίζεται στη θεωρία του αναστοχαστικού ορθολογισμού. Εκτιμά ότι η γνώση πρέπει να παράγεται από την ανάπτυξη μιας δράσης, μιας δραστηριότητας. Απευθύνεται σε «μάχιμους» εκπαιδευτικούς και συμβάλλει στην ανάπτυξη της «προσωπικής» πρακτικής θεωρίας και των διδακτικών τους δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ενισχύει την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών με τη χρήση διαθεματικών μεθοδολογικών στρατηγικών και προσφέρει στη συλλογική επαγγελματική καταξίωση, καθώς διευρύνει το επιστημονικό πεδίο του εκπαιδευτικού με τη δημιουργία μιας ευρύτερης συζήτησης για την εκπαιδευτική έρευνα.

Στο σημείο αυτό σημειώνουμε ότι οι Galton & Williamson (1992) υποστη-

ρίζουν πως για να επιτευχθεί μια πετυχημένη συνεργασία πρέπει οι μαθητές να διδαχθούν τον τρόπο της συνεργασίας, έτσι ώστε να έχουν ξεκάθαρη άποψη για το τι πρέπει να κάνουν. Επισημαίνεται, δηλαδή, ότι εκτός από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που την επηρεάζουν, όπως κυρίως το πρόγραμμα σπουδών, που πρέπει να διδαχθεί με την ευθύνη του δασκάλου.

Το πρόγραμμα σπουδών δεν αποσκοπεί απλά στη γνώση ενός γνωστικού αντικείμενου αλλά περιέχει και τους τρόπους χρήσης του που οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να μορφωθούν. Οι προϋποθέσεις αυτές εκπληρώνονται μέσα από την έρευνα-δράση, καθώς επικεντρώνεται στη μελέτη της διαδικασίας μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής πρακτικής και θεωρεί απαραίτητη την εμπλοκή του εκπαιδευτικού στον ερευνητικό προβληματισμό.

Εκτιμώντας ότι οι συνθήκες της εργασίας στη σχολική τάξη μεταβάλλονται, καθώς νέα μέλη και νέες ιδέες εισέρχονται στις διδακτικές στρατηγικές εξαιτίας των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών μέσα από μια αμοιβαία αλληλεπίδραση, θεωρήσαμε ότι η πειραματική εφαρμογή καινοτόμων στρατηγικών θα βοηθούσε την έρευνά μας για την αποτελεσματικότητα καινοτόμων δραστηριοτήτων στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Σκοπός της έρευνας

Στο πλαίσιο της προβληματικής αυτής σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε μια δραστηριότητα ενσωματωμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, συνδέσαμε τη συμμετοχική αξιολόγηση που στηρίζεται στη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών με τη διεπικοινωνία της ερμηνείας. Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε χωρίς την ανάγκη πρόσθετου διδακτικού χρόνου, διδακτικού - εποπτικού υλικού ή προσωπικού. Θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η όλη περιγραφή αποτελεί μια εξαιρετικά περιληπτική αναφορά.

Στόχος μας ήταν να βοηθήσουμε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις μαθησιακές αδυναμίες τους, να βελτιώσουν το επίπεδο της γνώσης τους και να αναπτύξουν μεταγνωστικές στρατηγικές.

Η δραστηριότητα υποστήριξε το γλωσσικό μάθημα και τον «προφορικό λόγο» (narrative) των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη δραστηριότητα θέτοντας το αρχικό πλαίσιο της συζήτησης, τις ερωτήσεις κρίσεως και την ανάλυση, την προβολή των ιδεών και των αντιλήψεων, την ενθάρρυνση, την ευκαιρία να δημιουργήσει δεσμούς - συνδέσεις μεταξύ συναφών κοινωνικών και πολιτισμικών θεμάτων, συνδυάζοντας τη μεταγνώση με τη μάθηση. Διαμορφώνει, δηλαδή, μια στρατηγική, όπου η Γνώση ενισχύει εκτός από το γνω-

στικό επίπεδο και την ανακάλυψη της ταυτότητας του μαθητή και την ενεργό συμμετοχή του στη σχολική ζωή.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Για τη διδασκαλία των μεταγνωστικών στρατηγικών στη σχολική τάξη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας (reciprocal teaching) και η συμμετοχική αξιολόγηση των μαθητών, η οποία στηριζόταν σε σαφή προσηλωμένα πλαίσια κριτηρίων.

Το δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος δύο ομάδες Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου, σύνολο 53 μαθητές (28 - 25 αντίστοιχα). Το σχολείο βρισκόταν σε προαστιακή περιοχή και το μαθητικό δυναμικό του ήταν εξαιρετικά ανομοιογενές εξαιτίας των μετακινήσεων του πληθυσμού και των ιδιαίτερων κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της περιοχής. Οι μαθητές των δύο τμημάτων είχαν χωριστεί με τυχαίο τρόπο, ανάλογα με την ημερομηνία εγγραφής τους. Για την αξιολόγηση των ομάδων χρησιμοποιήθηκε η βαθμολογία του προηγούμενου τριμήνου των δασκάλων τους. Επιπλέον, για τη διαπίστωση της αναγνωστικής ικανότητάς τους δόθηκε τεστ ανάγνωσης, που προερχόταν από τα βιβλία των μαθημάτων της τάξης ή το βιβλίο *Η Γλώσσα μου*. Μετρήθηκε πόσες λέξεις διάβαζε ορθά κάθε μαθητής σε ένα λεπτό. Επίσης του δόθηκε ένα μικρό κείμενο με 10 λάθη (ορθογραφικά και συντακτικά) για διόρθωση.

Για τη διαπίστωση της ικανότητας κατανόησης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν κείμενα (πεζά ή έμμετρα) από το βιβλίο *Η Γλώσσα μου*, που συνοδεύονταν από ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις εξυπηρετούσαν τους στόχους μας για το βαθμό κατανόησης του κειμένου, την έκφραση της περίληψης (γραπτής ή προφορικής) και την ικανότητα χρήσης στοιχείων του κειμένου για επέκταση. Μετά το τέλος της δραστηριότητας ζητήθηκε από τους μαθητές να αυτοαξιολογηθούν.

Σύμφωνα με την αρχική αξιολόγηση των δασκάλων, και στα δύο τμήματα κυριαρχούσαν οι «άριστοι» σε ποσοστό 88,7%, το 7,2% ήταν οι «μέτριοι» και οι υπόλοιποι ήταν οι «καλοί» μαθητές. Στην αρχική αξιολόγηση οι μαθητές στην πλειονότητά τους αξιολόγησαν τον εαυτό τους ως «άριστο». Μόνο 7 μαθητές αυτοαξιολογήθηκαν ως «καλοί».

Η Ερευνητική Διαδικασία

Η δραστηριότητα είχε διάρκεια 10 εβδομάδων, από το δεύτερο τρίμηνο μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Το πρώτο τμήμα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.). Για το λόγο αυτό διατήρησε τη διδακτική δραστηριότητα με τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, όπως προβλέπεται από το πρόγραμμα σπουδών και περιγράφεται στο *Βιβλίο για το δάσκαλο*.

Το δεύτερο τμήμα αποτέλεσε την πιλοτική ομάδα (Π.Ο.) που εφάρμοσε την «καινοτόμο δραστηριότητα».

Η αρχική δυσκολία συνίστατο στο ότι οι μαθητές δεν είχαν καλλιεργήσει δεξιότητες συνεργασίας και κριτικής σκέψης, ούτε ήταν εξοικειωμένοι με παρόμοιες διδακτικές πρακτικές. Η ανάπτυξη της δραστηριότητας άρχισε μέσα από ομαδική συζήτηση, από όπου προέκυψε ένα «εννοιόγραμμα» που αντιπροσώπευε την κοινή αποδοχή για τα «κριτήρια» της αξιολόγησης (ατομική ή ομαδική), το χρόνο, τον τρόπο και την «αξιολογική» συμπεριφορά.

Οι διδακτικές στρατηγικές ενσωματώθηκαν μέσα από διεπιστημονικές προσεγγίσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Γεωγραφία, Ανθολόγιο ή Σχολική Ζωή) που επικεντρώνονταν σε θέματα όπως: Για ποιο λόγο διαβάζουμε, τι αξία έχει το διάβασμα, γιατί οι διάφοροι λαοί μιλάνε άλλες γλώσσες, η «αξία» των γλωσσών, τι σημαίνει «γλώσσα», με τι τρόπους μπορούμε να διαβάσουμε ένα κείμενο κτλ. Οι απαντήσεις δημιούργησαν μια ζωνρή συζήτηση, όπου οι μαθητές επισήμαναν την «αξία» του διαβάσματος στην «αγορά εργασίας» και τη σχολική τους επιτυχία, ότι τα πάντα είναι «γλώσσα» (αισθητηριοκινητική, λόγος γραπτός ή προφορικός, μαθηματικά κτλ. Ακόμη, ότι κάποιος στη τάξη δεν μπορούν να καταλάβουν τα κείμενα που επεξεργασθήκαμε, επειδή μιλάνε άλλη γλώσσα ή δεν κατανοούν, για διάφορους λόγους.

Στη δεύτερη φάση, στο Γλωσσικό Μάθημα, χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά στρατηγικών όπως:

Η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης, η περίληψη, η υποβολή ερωτήσεων.

Σε κάθε στάδιο η νέα διδακτική προσέγγιση ενσωματωνόταν στις προηγούμενες. Οι μαθητές εξηγούσαν τον τρόπο που εργάστηκαν και η κάθε ομάδα κατέγραφε και αξιολογούσε τη δράση της ή το επίπεδο της συμμετοχής της, αιτιολογώντας την κάθε αξιολόγηση βάσει των προσυμφωνημένων κριτηρίων.

Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές κατά ομάδες έκαναν υποθέσεις, διατύπωναν περίληψη ή έθεταν ερωτήσεις. Σε κάθε ομάδα, κυκλικά, οι μαθητές άλλαζαν τους ρόλους και η δασκάλα λειτουργούσε ισότιμα, ως μέλος της ομάδας, παρεμβαίνοντας μόνο όταν υπήρχε αδιέξοδο και μπορούσε να «εισηγηθεί» τη λύση.

Η διαδικασία της ομάδας λειτουργούσε με βάση την αρχή ότι η μάθηση είναι το μεγαλύτερο και διασκεδαστικότερο παιχνίδι και οι μαθητές εν-

θαρρύνονταν να δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες.

Η πειραματική προσέγγισή μας, στο τρίτο στάδιο, οδήγησε στη δημιουργία μιας «αφήγησης». Μέσα από τη διαδικασία κατανόησης και ειδικά των υποθέσεων «μετουσιώθηκε» μια ιδέα της ομάδας σε κείμενο. Η εμπειρία αυτή μετατράπηκε σε «σενάριο».

Το κείμενο της «αφήγησης» διαμορφώθηκε, καταγράφηκε και τυπώθηκε. Τέλος παρουσιάστηκε ως θεατρικό έργο με την ευκαιρία μιας έκθεσης βιβλίου, ως αποτέλεσμα συλλογικής ευθύνης και εργασίας.

Η αναζήτηση του προβλήματος, η προετοιμασία της «αφήγησης», η επεξεργασία και η αξιολόγησή της συντέλεσαν στη συγκρότηση της σχολικής ομάδας σε λειτουργικό σώμα μάθησης, υλοποιώντας το στόχο της καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης του κάθε μαθητή και της κοινωνικοποίησής του ή της ένταξής του στη δυναμική της ομάδας.

Αποτελέσματα

Το ζητούμενο που ήταν η διάγνωση των αναγκών και η κατανόηση των δυνατοτήτων-δεξιοτήτων των μαθητών, και γιατί όχι του εκπαιδευτικού, αξιοποίησε τα περιθώρια του θεσμικού πλαισίου -υπενθυμίζουμε ότι το Α.Π. είναι υποχρεωτικό- και εισήγαγε τους μαθητές στην πρακτική μιας δράσης που τα αποτελέσματά της προσδιορίστηκαν με τα δεδομένα μιας ποιοτικής αξιολόγησης. Και αυτό, επειδή η πειραματική προσέγγιση δεν είχε απλά ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν όσα διάβαζαν και να «πάρουν καλό βαθμό» αλλά να ενεργοποιήσει ή να αξιοποιήσει δεξιότητες.

Από τη μελέτη των διαφορών της αρχικής αξιολόγησης και της δοκιμασίας, της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης μετά την όλη δράση, φαίνεται να επαληθεύτηκαν οι αρχικές μας υποθέσεις. Η αξιοπιστία των ευρημάτων μας ελέγχθηκε με ποικίλους τρόπους: καταγράφονταν οι απόψεις των συμμετεχόντων, παρουσιάζονταν τα στοιχεία που υποστήριζαν, διασταυρώνονταν και συγκρίνονταν παράλληλα με την ερμηνευτική προσπάθεια.

Οι μαθητές στην Π.Ο. βελτίωσαν τις δεξιότητες για την κατασκευή περιλήψεων και κειμένων και φάνηκαν να κατανοούν ευκολότερα όσα διάβαζαν. Ακόμη, βελτίωσαν τη συνεργατική τους σχέση. Παρατηρήθηκε ότι ποιοτικά οι ερωτήσεις που έκαναν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου διέφεραν από αυτές της τελικής επεξεργασίας. Ουσιαστικά, μετά το πέρας της διαδικασίας διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου.

Είναι φανερό, ότι κατά την ανάλυση των δεδομένων, οι μαθητές της Π.Ο. με την αμοιβαία διδασκαλία κατάφεραν όχι μόνο να χρησιμοποιήσουν την

προϋπάρχουσα γνώση τους σε συνδυασμό με τις νέες τεχνικές που διδάχθηκαν, αλλά προχώρησαν παραπέρα δημιουργώντας νέα κείμενα και συνδυάζοντάς τα με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης ανέπτυξαν τεχνικές αξιολόγησης και πειραματίστηκαν κατανοώντας τι σημαίνει πραγματικά «αξιολόγηση». Η συνεργασία ενεργοποίησε σχέσεις και συμπεριφορές που κατέστησαν το τμήμα ομάδα εργασίας, που δεν περίμενε την ευαρέσκεια του δασκάλου για να εργαστεί. Άλλωστε, ο στόχος μας ήταν να ενισχύσουμε τη συνεργατικότητα σε συνδυασμό με τις λανθάνουσες ικανότητες ή γνώσεις των μαθητών. Επιπλέον και το σημαντικότερο, αναιρέθηκε η λεγόμενη «αχρηστία», «ανία» και «δυσκολία» των σχολικών γνώσεων ή το «ανεφάρμοστο» της καθημερινής ζωής στην παιδαγωγική διαδικασία. Εκτιμούμε ότι η φράση του μαθητή «τελικά έχει πλάκα το σχολείο» ορίζει την επιτυχία της πειραματικής παρέμβασης.

Αν και το αποτέλεσμα ήταν εξαιρετικά ενθαρρυντικό, εκτιμούμε ότι παρόμοιες δράσεις χρειάζονται περαιτέρω επιστημονική, παιδαγωγική στήριξη και χρονική διάρκεια εφαρμογής, ώστε να οδηγούμαστε σε ασφαλή συμπεράσματα.

Πιστεύουμε ότι εξαιτίας των χαρακτηριστικών της η κοινωνικοπολιτισμική έρευνα προσφέρει τα μέσα και τις ευκαιρίες για τη διερεύνηση βασικών θεμάτων στη μελέτη της γλώσσας και της σκέψης. Ένα από τα βασικά της προτερήματα είναι ότι είναι ενδοσκοπική, δηλαδή αιτιολογεί την ίδια την ερευνητική διαδικασία. Αναγνωρίζει, δηλαδή, ότι ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα ένας ακόμη χρήστης της (ακροατής ή συμμετέχων) στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας.

Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να αναζητήσουν ειδικευμένα μοντέλα και μεθοδολογικές προσεγγίσεις ούτε να αφιερώσουν πολύ χρόνο ή χρήμα για την υλοποίηση τέτοιων δράσεων. Επιπλέον δεν μπορούν να διαχωρίσουν τον αναστοχασμό από την ίδια τη δράση. Και αυτό, επειδή τα ευρήματα της έρευνας έχουν πρακτική εφαρμογή και στρατηγικές που δοκιμάζονται στη διάρκεια της καθημερινής πρακτικής. Τα οποιαδήποτε θεωρητικά σφάλματα αναγνωρίζονται και ανασκευάζονται άμεσα και αποτελούν ταυτόχρονα τη νέα αφετηρία για τη βελτίωσή τους. Ο προσδιορισμός των λαθών τους αναβαθμίζει τη διδακτική πράξη.

Από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί, μόνοι τους, «από μεράκι», «πειραματίζονται», επίσημα ή μη, σε παρόμοιες έρευνες-δράσεις. Μέσα από τα δίκτυα επικοινωνίας (προσφορότερα μέσα από την Κοινωνία της Πληροφορίας) εκπαιδευτικοί - ερευνητές θα μπορούν να μοιραστούν τις εμπειρίες, τις κρίσεις και τις πρακτικές προτάσεις τους για αλλαγές. Και αυτό, κυρίως, γιατί οι εν ενεργεία δάσκαλοι ανταποκρίνονται θετικότερα στις

προτάσεις που προέρχονται από συναδέλφους τους από αυτές των «ειδικών», εκτιμώντας ότι αυτοί «απέχουν» από τη πρακτική (Γώγου, 1994). Άποψή μας είναι ότι οι εν ενεργεία δάσκαλοι και οι παιδαγωγοί-ερευνητές είναι απαραίτητο να γίνουν εταίροι στην εκπαιδευτική έρευνα συνεισφέροντας στην ειδικευση και την εμπειρία, ο καθένας από την πλευρά του. Ο στόχος πρέπει να είναι η από κοινού συγκρότηση της γνώσης ώστε να ξεπεραστούν οι δυσχέρειες, που απαιτούν ενθουσιασμό για έρευνα, αξιολόγηση και βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων, καθώς και ισότιμη αναγνώριση και ανταμοιβή.

Η ανάληψη τέτοιων καινοτόμων πρωτοβουλιών θα βοηθήσει τους μαθητές και το δάσκαλο να συνειδητοποιήσουν ποιοι είναι, για ποιο λόγο συμμετέχουν, με ποιο σκοπό, σε ποιο τομέα της εκπαιδευτικής πράξης και σε ποια διαδικασία επιχειρούν να επέμβουν, συνδέοντας τις αυξανόμενες κοινωνικές ανάγκες για περισσότερη και μεγαλύτερης διάρκειας εκπαίδευση (διά βίου) με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις για ένα αποτελεσματικό σχολείο, με μείωση της εγκατάλειψης και του αποκλεισμού.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παρόμοιων προσεγγίσεων, με καλή θεωρητική και πρακτική γνώση, που λαμβάνουν υπόψη το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή, τη θετική στάση και διάθεσή του, τη δημιουργική και την κριτική σκέψη και την ενεργοποίησή της μέσα από συζητήσεις, «διηγήσεις - κείμενα», παιχνίδια κ.α., τα οποία συνδυάζόμενα μετατρέπουν τους μαθητές σε «δασκάλους» και αξιολογούν απολαμβάνοντας τη δημιουργία και τη μάθηση, αφορούν μια φιλοσοφία που θα πρέπει να λειτουργήσει στο δημοτικό σχολείο, ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες που λειτουργούν σε «αποστερημένα και αποκλεισμένα» κοινωνικά περιβάλλοντα. Εκεί όπου τα πολιτισμικά ερεθίσματα για το σχολείο δημιουργούν εικόνες καταναγκασμού, δυσκολίας και αποκλεισμού, οπότε το δημοτικό σχολείο θα εξακολουθήσει να αναπαράγει τα εγγενή προβλήματά του. Εκεί, οι προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν έχουν τη δυνατότητα να στηρίξουν την προοπτική ενός αποτελεσματικότερου σχολείου που θεμελιώνεται στις ανθρώπινες σχέσεις, τη συνεργατικότητα και την εξάλειψη των αιτίων των μαθησιακών προβλημάτων που στερούν από τους μαθητές και το δάσκαλο το δικαίωμα της χαράς του επιτεύγματος και της ποιότητας της εργασίας τους.

Βιβλιογραφία

- Borman S., & Levin J. (1997). *A Practical Guide to Elementary Instructions From Plan to Deliver*. Boston: Allyn & Bacon.
- Γέρου, Θ. (1988). *Κριτική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Γώγου, Α. (1994). *Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Πορεία.

- Elliot, (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, M (2000). *Change Forces at the Millennium*. Paper presented at the International Congresses School Effectiveness and Improvement, Hong Kong.
- Galton, M., & Williamson, J. (1992). *Group work in the primary classroom*. London: Routledge.
- Green, M. (1973). *The Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*, Belmont: CA: Wadsworth.
- House, E. R. (1996). A framework for appraising educational reforms. *Educational Researcher*, 25,7. American Educational Research Association.
- Landsheere de Gilbert, (1996). *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*, μτφ. Γ. Δίπλας. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδάνος, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Σύνθεση περιληπτικών κειμένων, στο *Η σχολική τάξη*. Gutenberg, Αθήνα.
- Mehan, H. (1978). Structuring School Structure. *Harvard Educational Review*, 48, 1.
- Παπαρίζος, Χ. (1999). Η περίληψη στο Δημοτικό. *Γλώσσα*, 48, σ. 75.
- Reynolds, D. (1994). School effectiveness and quality in education. In Rubbins & Burrige (eds) *Improving Education*. London: Cassel.

Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης

Μαρίνα Δεδούλη

«Μόνο ό,τι δέχτηκες με τη ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις
και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και το χαρακτήρα σου»
Dewey

Περίληψη

Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης. Αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών προτείνει την αναζήτηση νοήματος. Επιδιώκει τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή, στοχεύοντας στην απαρίθωση της νοητικής και συγκινησιακής διεργασίας. Το άρθρο αυτό αναφέρεται στα βασικά σημεία του θεωρητικού υπόβαθρου της βιωματικής μάθησης, τις γενικές αρχές σχεδιασμού των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και τη διαδικασία αυτής της μάθησης. Υποστηρίζει, τέλος, ότι, κάτω από κάποιες προϋποθέσεις, το πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης εννοεί την αξιοποίηση των αρχών της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη.

Η μάθηση συνήθως γίνεται αντιληπτή ως πρόσκτηση μιας γνώσης, ως ιδιοποίηση ενός διανοητικού περιεχομένου. Η σχέση όμως με τη γνώση, που ορίζει τη σχέση με τη μάθηση, είναι σχέση ενός υποκειμένου με τον κόσμο, με τον εαυτό του και με τους άλλους (Charlot, 1999, 131). Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, οι μαθητές έχουν μάλλον λίγες ευκαιρίες, για να εκφράσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη ζωή, να επεξεργαστούν τις

Η κ. Μαρίνα Δεδούλη είναι Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, διδάσκουσα (Π.Δ.407/80) στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

εμπειρίες τους, να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Τις περισσότερες φορές συνδέονται με τα γνωστικά αντικείμενα μέσω απομνημόνευσης και επαναληπτικής εξάσκησης. Η σχέση, δηλαδή, που καλλιεργείται με τη γνώση φαίνεται να είναι εξωτερική και μηχανική.

Μας ενδιαφέρει, όμως, το σχολείο να προτείνει στους μαθητές, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Charlot (ο.π., 122) μια σχέση με έναν κόσμο τοποθετημένο μέσα σε λέξεις, έναν κόσμο σε απόσταση ή «μια σχέση με τον κόσμο ως σύνολο καταστάσεων και σχέσεων μέσα στις οποίες εμπλέκεται ένα υποκείμενο ενσαρκωμένο, ενεργό, σύγχρονο, προικισμένο με συναισθήματα;» Αν συνταχθούμε με τη δεύτερη εκδοχή, ίσως μεταξύ άλλων θα πρέπει να προωθήσουμε βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες που θα προάγουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, την απελευθέρωση της δημιουργικότητάς του, την ανάληψη ευθύνης για την πορεία της μάθησής του, την ενίσχυση της κριτικής του σκέψης και της συνειδητότητάς του.

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι τρεις μεγάλες παραδόσεις της βιωματικής μάθησης, όπως καταγράφονται από τον Kolb (1984, 12), προέρχονται από τους Dewey, Lewin και Piaget. Ο Dewey από τη φιλοσοφική προοπτική του πραγματισμού επεσήμανε από το 1938 τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία και διακήρυξε την πεποίθησή του ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Παραφράζοντας το γνωστό απόφθεγμα του Λίνκολν για τη δημοκρατία, υποστήριξε χαρακτηριστικά ότι η εκπαίδευση είναι «απ' την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας» (Dewey, 1938, 19). Η άλλη παράδοση της βιωματικής μάθησης προέρχεται από το χώρο της δυναμικής της ομάδας. Ο Lewin έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η εργασία του στη δυναμική των ομάδων, καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης ανέδειξαν την αξία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση. Η συνεισφορά, τέλος, του Piaget στη βιωματική μάθηση έγκειται, κυρίως, στην περιγραφή της μάθησης, ως μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος.

Εκτός από τις τρεις βασικές παραδόσεις υπάρχουν και άλλα ρεύματα σκέψης που έχουν συνεισφέρει ουσιαστικά στον προβληματισμό και την έρευνα για τη βιωματική μάθηση. Από το χώρο της κλινικής ψυχολογίας προέρχονται οι έννοιες της συναισθηματικής εμπειρίας και της

αποτελεσματικής απαρτίωσης των γνωστικών και συναισθηματικών διαδικασιών. Μια άλλη γραμμή συνεισφοράς στη βιωματική μάθηση προέρχεται από τους ριζοσπάστες παιδαγωγούς που προτείνουν την καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης.

Ο όρος βιωματική μάθηση ενσωματώνει διάφορες έννοιες και χρησιμοποιείται με διαφορετική σημασία από διάφορους ερευνητές. Για πολλούς βιωματική μάθηση είναι η γνώση και οι δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί μέσω της εμπειρίας της ζωής και της εργασίας και που πολλές φορές δεν έχουν πιστοποιηθεί επίσημα.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ή επανεκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης πολλοί εστιάζουν την προσοχή τους στα βιώματα των ενηλίκων και τη σημασία που έχει για την περαιτέρω εξέλιξή τους, να συνειδητοποιήσουν πόσα έχουν μάθει και πόσα μπορούν να μάθουν από την εμπειρία τους (Evans, 1994, 4). Είναι χαρακτηριστικό ότι από το 1972 η Unesco τονίζει ότι κεντρική αρχή της διά βίου μάθησης είναι η ενσωμάτωση των εμπειριών των μαθητών σ' αυτή.

Ένα μεγάλο ρεύμα που προέρχεται από το χώρο της κριτικής παιδαγωγικής συνδέει τη βιωματική μάθηση με την ενδυνάμωση των μαθητών. Υποστηρίζει ότι αν αποκτήσουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν, αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους και έτσι μπορούν να δράσουν προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής (Mezirow, 1991, 197).

Στο χώρο της Ψυχολογίας η βιωματική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία της κατανόησης του εαυτού μας (Καμαρινού, 2000, 84) αλλά και της ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας. Έτσι υποστηρίζεται ότι το σχολείο πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης όλων των μαθητών μέσα από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και τις κατάλληλες διαδικασίες. Η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας στοχεύει, σύμφωνα με τον Μπακιρτζή, στην διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που δίνει τη δυνατότητα εμπειριών που θα διευκολύνουν «τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων» (Μπακιρτζής, 2000, 102).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, μια ομάδα παιδαγωγών και ερευνητών, με τον όρο βιωματική μάθηση αναφέρεται στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση το "learning by doing" που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις, οι δημιουργικές συνθέσεις κ.ά. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η βιωματική μάθηση

«ακουμπά» στη διερευνητική μάθηση, τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων και ιδιαίτερα τη μέθοδο Project, χωρίς βεβαίως να ταυτίζεται μ' αυτές. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο όρος μέθοδος Project έχει αποδοθεί στα ελληνικά από την Μ. Κλεάνθους- Παπαδημητρίου (1952), ως μέθοδος βιωμάτων, ενώ από τον Χρυσυφίδη (1994) ως βιοματική επικοινωνιακή μάθηση.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε εμείς τη βιοματική μάθηση παραπέμπει σε μια σύνθεση της Παιδαγωγικοδιδασκτικής και της Ψυχολογικής αντίληψης. Με τον όρο βιοματική μάθηση, εννοούμε τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν· τη διαδικασία αυτή, που προωθεί παράλληλα την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά προβλήματα και σε θέματα ανθρωπίνων σχέσεων. Σε κάθε περίπτωση, αντιλαμβανόμαστε τη βιοματική μάθηση, ως «ένα ταξίδι ανακάλυψης του νοήματος της ανθρωπίνης ύπαρξης και της φύσης του κοινού καλού». Μ' αυτήν την έννοια η βιοματική μάθηση δεν αφορά μόνον στα παιδιά και τους εφήβους αλλά και στους ενήλικες σ' όλα τα στάδια της ανάπτυξής τους.

Οι κυριότερες αρχές της βιοματικής μάθησης θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Η βιοματική μάθηση αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών ή προκαλεί νέα βιώματα.
2. Ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και να οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σ' αυτό.
3. Τον προτρέπει να ερευνά, ν' ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία του και τη δημιουργικότητά του.
4. Προτείνει την αναζήτηση ή τη δημιουργία νοήματος αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών.
5. Στοχεύει στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας, κινητοποιώντας το μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά, αφού είναι παραδεκτό ότι η μάθηση βασίζεται στη σχέση και την αλληλεπίδραση γνώσης και συναισθηματικών διεργασιών.
6. Βοηθά το μαθητή να αντιληφθεί το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι και να συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία (Postle, 1993, 36).
7. Προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή.

Γενικές αρχές του σχεδιασμού των βιοματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων

Οι βιοματικές μαθησιακές δραστηριότητες δεν έχουν τη στασιμότητα, ή ίσως και την ακαμψία ενός παραδοσιακού συμβατικού μαθήματος που περιορίζεται στην προσπάθεια μετάδοσης γνώσης και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές. Χαρακτηριστικά η Μ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου (ό.π., 154) γράφει «Το βίωμα είναι ένας τρόπος ψυχικής τοποθέτησης. Είναι κάτι σύνθετο, πλατύτερο από το μάθημα, μια οργανικά και ψυχολογικά πολύπλευρη λειτουργία, που είναι δυναμική στην υφή της και προοδευτική στη μορφή». Οι βιοματικές μαθησιακές δραστηριότητες έχουν τα χαρακτηριστικά της ρευστότητας και της ελαστικότητας στο βαθμό που διαφορετικοί μαθητές προσεγγίζουν ένα συγκεκριμένο θέμα με διαφορετικό τρόπο, εργάζονται λιγότερο ή περισσότερο χρόνο γι' αυτό και το συνδέουν με ένα ή περισσότερους κύκλους ενδιαφερόντων. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι το βίωμα δεν μπορεί να επαναληφθεί ούτε να «αντιγραφεί» από άλλη ομάδα, αφού η δυναμική της κάθε ομάδας είναι διαφορετική, όπως διαφορετική είναι και η ψυχική διάθεση των μαθητών και διαφορετική η υφή της δραστηριότητας που επιλέγει η κάθε ομάδα (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, ό.π., 54-155). Ωστόσο, όπως εγκαίρως μας έχει προειδοποιήσει ο Dewey, «η εμπειρία μένει εντελώς μετέωρη, αν δεν τη συλλάβουμε ως σχέδιο απόφασης πάνω στη διδακτέα ύλη, στις μεθόδους διδασκαλίας και πειθαρχίας, στον υλικό εφοδιασμό και την κοινωνική οργάνωση του σχολείου» (Dewey, 1938, 18).

Κεντρικό πρόβλημα κάθε προσπάθειας σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τις αρχές της βιοματικής μάθησης είναι η επιλογή εμπειριών που έχουν θετική παιδευτική αξία για τους μαθητές. Ο Dewey υποστηρίζει ότι παρόμοια αξία έχουν οι εμπειρίες που επιζούν παραγωγικά μέσα στις επόμενες και προτείνει ως κριτήρια επιλογής τις δύο αρχές του εμπειρικού συνεχούς: α) την αρχή της συνέχειας, β) την αρχή της αλληλεπίδρασης. Η αρχή της συνέχειας των εμπειριών αναφέρεται στο ότι κάθε εμπειρία αντλεί κάποια στοιχεία από τις προηγούμενες και επιδρά με κάποιο τρόπο στην ποιότητα των επερχόμενων εμπειριών. Η αρχή της αλληλεπίδρασης αναφέρεται στη σημασία των αντικειμενικών αλλά και των εσωτερικών συνθηκών στη διαμόρφωση της εμπειρίας. Οι δύο αυτές αρχές «στην ενεργό ενότητά τους παρέχουν το μέτρο της παιδευτικής σημασίας και της αξίας μιας εμπειρίας» (Dewey, ό.π., 33). Έτσι οι βιοματικές μαθησιακές δραστηριότητες που επιλέγονται, θα πρέπει: α) να διευκολύνουν την ανάκληση στοιχείων από εμπειρίες που προηγήθηκαν, ώστε να καταδεικνύεται ο ρόλος προηγούμενων εμπειριών στην αντιμετώπιση και

κατανόηση τρεχουσών καταστάσεων και β) να φωτίζουν τη σχέση των εσωτερικών-ψυχολογικών με τους εξωτερικούς-αντικειμενικούς παράγοντες σε κάθε εμπειρία. Οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες θα πρέπει, επίσης, να αξιοποιούν εκτός από τη νόηση, την αίσθηση, τη μνήμη και τη φαντασία (Mulligan, 1993, 93). Έτσι, ένα πιθανό κριτήριο επιλογής των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων είναι η δυνατότητα προώθησης της δημιουργικής ικανότητας και η διεύρυνση της προοπτικής των μαθητών (Κλεάνθους, ό.π., 94).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι ιδιαίτερα πειστικά επιχειρήματα για την υιοθέτηση βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη, θα μπορούσαμε να αντλήσουμε από το χώρο της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1993). Είναι γενικά παραδεκτό, αφενός ότι το σχολείο ευνοεί κυρίως τους μαθητές που έχουν αναπτυγμένη τη λογικομαθηματική και τη γλωσσική νοημοσύνη και αφετέρου ότι η όλη διαδικασία της μάθησης έχει ως κέντρο την ανάπτυξη γλωσσικών και λογικομαθηματικών δεξιοτήτων. Αντιθέτως, οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες στοχεύουν στην καλλιέργεια και των άλλων μορφών νοημοσύνης (διαπροσωπικής, ενδοπροσωπικής, χωρικής, μουσικής, κιναισθητικής) και ευνοούν την κινητοποίηση και την έκφραση των μαθητών οι οποίοι δεν έχουν ανεπτυγμένες σε υψηλό βαθμό τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική νοημοσύνη.

Ως προς τον *άξονα του χρόνου*, οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες μπορούν να έχουν ως κέντρο το παρόν, το παρελθόν ή και το μέλλον, σε κάθε περίπτωση όμως θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν αναφορές και στις άλλες δύο διαστάσεις του χρόνου. Η *διάρκεια των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων* εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών, το πλάτος και την ένταση των ενδιαφερόντων τους και, βεβαίως, τις αντικειμενικές προϋποθέσεις (Κλεάνθους ό.π., 138).

Η *επιλογή των θεμάτων των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων* μπορεί να βασίζεται ενδεικτικά:

- Στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και του εκπαιδευτικού,
- Στον κύκλο του κοινωνικού προβληματισμού,
- Στο πλαίσιο των προβλημάτων της κοινότητας,
- Στη σφαίρα των επιστημονικών αναζητήσεων,
- Στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων που προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η διαδικασία της βιωματικής μάθησης

Η διαδικασία της βιωματικής μάθησης, αν ακολουθήσουμε το μοντέλο του Kolb (1984, 42) μπορεί να περιγραφεί ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων: α) συγκεκριμένης εμπειρίας, β) αναστοχαστικής παρατήρησης, γ) αφηρημένης εννοιοποίησης και δ) ενεργού πειραματισμού.

Κατά τη διαδικασία αυτή, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά διδακτικά σχήματα, καλούμε τους μαθητές μας να εστιάσουν την προσοχή τους στη συγκεκριμένη εμπειρία. Για να αποκτήσουν νόημα αυτής της εμπειρίας είναι αναγκαίο να στοχαστούν κριτικά και να προβληματιστούν για τους πιθανούς τρόπους διαφοροποίησής της. Στη συνέχεια καλούμε τους μαθητές να σκεφτούν πώς η νέα μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το σχηματισμό νέων εννοιών και τελικά τους ενθαρρύνουμε να προχωρήσουν σε ενεργό πειραματισμό. Στο μοντέλο αυτό, η συγκεκριμένη εμπειρία και η αφηρημένη εννοιοποίηση αποτελούν δυο διαμετρικά αντίθετους προσανατολισμούς σύλληψης της εμπειρίας του κόσμου. Από την άλλη πλευρά η αναστοχαστική παρατήρηση και ο ενεργός πειραματισμός αντιπροσωπεύουν δύο αντίθετους τρόπους μετασχηματισμού αυτής της σύλληψης μέσω εσωτερικού στοχασμού ή μέσω εξωτερικού χειρισμού της πραγματικότητας.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονίσουμε, ότι για να μην υπάρξει ο κίνδυνος το μοντέλο να επαναλάβει τον εαυτό του, θα πρέπει να το δούμε σε μια προοπτική διαδοχικών κύκλων ή ανάπτυξής του σε σχήμα σπειράματος. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δε θα πρέπει να εγκλωβιστούμε στο συγκεκριμένο μοντέλο, ούτε να απαιτούμε σε κάθε βιωματική μαθησιακή δραστηριότητα να ανιχνεύουμε και τα τέσσερα προαναφερθέντα στάδια. Εξάλλου, επειδή, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η βιωματική μάθηση χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και ευπλαστότητα, κάθε προσπάθεια ακριβούς περιγραφής της θα μείωνε την ελευθερία των εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά, θα πρέπει να τονίσουμε ότι κάθε βιωματική μαθησιακή δραστηριότητα θα πρέπει να πλαισιώνεται πάντα από μια διαδικασία κριτικού στοχασμού. Είναι απολύτως απαραίτητο μετά από κάθε παρόμοια δραστηριότητα να δίνεται στους μαθητές ο χρόνος αλλά και το έναυσμα να σκεφτούν τι έκαναν, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν, τι έμαθαν, πώς πρόκειται να αξιοποιήσουν αυτή τη μάθηση, πώς ένωσαν, πώς συνεργάστηκαν με τους άλλους, τι θα μπορούσαν να είχαν κάνει διαφορετικά, τι σκέπτονται για την όλη διαδικασία κτλ. Ο εντοπισμός και η κινητοποίηση σκέψεων, συναισθημάτων και γνώσεων βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν την εμπειρία τους. Σε διαφορετική περίπτωση το όλο εγχείρημα θα μοιάζει να στερείται προσανατολισμού και θα διακρίνεται από ασάφεια και προχειρότητα που

εύκολα μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε απογοήτευση και ανία.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Κάθε προσπάθεια βιωματικής προσέγγισης στο χώρο του σχολείου έχει ως προαπαιτούμενο έναν εκπαιδευτικό που θα έχει την ικανότητα να οργανώνει και να υποστηρίζει δραστηριότητες βιωματικής μάθησης.

- Έναν εκπαιδευτικό που θα πάψει να λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσεων, που θα ενεργοποιεί τους μαθητές, θα καλλιεργεί την αντιληπτική τους εγρήγορση, που θα συντονίζει τη διαδικασία της γνώσης, έναν εκπαιδευτικό που θα μπορεί να βλέπει και με τα μάτια των μαθητών του και που θα επιτρέπει στους μαθητές να έχουν «ελεύθερα χέρια, πόδια, μάτια, αυτιά, λάρυγγα» (Κλεάνθους, ό.π., 93-94).
- Έναν εκπαιδευτικό που θα ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να ερευνούν, να βρίσκουν πληροφορίες, να λύνουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να στοχάζονται κριτικά, να συνεργάζονται και να προχωρούν σε δημιουργικές συνθέσεις.
- Έναν εκπαιδευτικό που θα αφουγκράζεται τον παλμό της ομάδας της τάξης.
- Έναν εκπαιδευτικό που θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, ώστε να μην «γλιστρά» σε ψυχολογικές ερμηνείες συμπεριφορών.
- Έναν εκπαιδευτικό, που όπως γράφει ο Ναυρίδης, χρησιμοποιώντας τους όρους του Winnicott, θα είναι «επαρκώς καλός» (good enough) και θα μπορεί «να μοιράζεται με το μαθητή το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης» (Ναυρίδης, 1997, 21-22).
- Έναν εκπαιδευτικό που να έχει εμπειρία συμμετοχής σε βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες.
- Έναν εκπαιδευτικό, τέλος, που θα είναι ο ίδιος ένας αναστοχαστικός δάσκαλος, έτοιμος να ερευνήσει, να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες ιδέες, αντιλήψεις, πρακτικές.

Μορφές βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε, ενδεικτικά, σε κάποιες μορφές βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν δοκιμαστεί στη διδακτική πράξη και οι οποίες έχουν, συνήθως, πολύ θετική απήχηση στους μαθητές. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι δεν είναι μόνο ο τύπος μιας δραστηριότητας που την κατατάσσει στον χώρο της βιωματικής μάθησης αλλά

το γενικό πνεύμα που διέπει το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή της, ο τρόπος δηλαδή αξιοποίησής της στη συνολική ροή της εκπαιδευτικής πράξης.

- *Προσομοίωση*: είναι μια μορφή δραστηριότητας που επιτρέπει την ανασύσταση πραγματικών καταστάσεων, προσπαθεί, δηλαδή, να μιμηθεί μια κατάσταση πραγματικής ζωής (Cash, 1983, 83). Ως παραδείγματα προσομοίωσης θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την αναπαράσταση μιας σκηνής από ένα καφενείο της Σμύρνης λίγο πριν τη Μικρασιατική καταστροφή, την οργάνωση ενός βυζαντινού δείπνου ή την αναπαράσταση σύγκλησης της Επιτροπής Ασφαλείας του Ο.Η.Ε. με θέμα την έκδοση ψηφίσματος για κάποιο πρόβλημα.
- *Παιχνίδι ρόλων*: Αναφέρεται σε μια ομάδα τεχνικών με την οποία ζητείται από τους συμμετέχοντες να διαδραματίσουν ένα ρόλο σε μια δεδομένη κατάσταση. Συνήθως αξιοποιείται και η τεχνική της αντιστροφής των ρόλων. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας δραστηριότητας μπορούμε να προσκαλέσουμε δύο μαθήτριες να υποδυθούν τους ρόλους μιας Σπαρτιάτισσας και μιας Αθηναίας, που συνομιλούν για τον τρόπο ζωής τους. Ένα άλλο παιχνίδι ρόλων θα μπορούσε να έχει ως θέμα τη δυσλειτουργική επικοινωνία γονέων-εφήβων.
Και στις δύο αυτές μαθησιακές δραστηριότητες (προσομοίωση, παιχνίδι ρόλων) για να γίνει ουσιαστική δουλειά, θα πρέπει οι μαθητές να έχουν μελετήσει σε βάθος το σχετικό υλικό. Η ανάληψη των ρόλων πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών. Κάποιες φορές θα ήταν ίσως σκόπιμο να προταθεί κυκλική εναλλαγή των ρόλων (Καμαρινού, ό.π., 136). Είναι απαραίτητο, τέλος, ο εκπαιδευτικός να έχει προνοήσει για τον αναγκαίο χρόνο που χρειάζεται για «την επιστροφή στην πραγματικότητα», την αποσύνδεση από το ρόλο και βεβαίως για την αναστοχαστική διαδικασία, στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί.
- *Αφηγηματική ανασύνθεση*: Απόδοση μιας φανταστικής ιστορίας που να βασίζεται σε ιστορικά ελεγμένες πληροφορίες. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινούνται αρκετά βιβλία. Αξίζει να αναφερθούμε ενδεικτικά σε δύο, τα οποία μπόρεσαν να αναδείξουν τη φυσιογνωμία της καθημερινής ζωής διαφόρων ιστορικών περιόδων, βασισμένα σε μια στέρεη επιστημονική υποδομή (Λυπουρλή, 1998, *Ήν ποτέ... Τρεις «Ιστορίες» αρχαίας ελληνικής καθημερινότητας*, και Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού, 1988, *Μια μέρα δεκαπέντε ιστορίες καθημερινότητας*). Αναφέρουμε κάποιους χαρακτηριστικούς τίτλους: «Ένας Αθηναίος θεατής στα εν άσπει Διονύσια», «Από τη ζωή ενός

- δασκάλου στην Κωνσταντινούπολη το 10ο αιώνα», «Ένας αντικαποδιστριακός συνωμότης», «Ένας στρατιώτης στη Μικρά Ασία το 1922» κ.ά.
- *Ταξίδια κατευθυνόμενης φαντασίας:* Στη δραστηριότητα αυτή αξιοποιείται η ιδέα της προσωπικής αναλογίας, από την γκάμα μεθόδων της Συνεκτικής (Gordon) (Ξανθάκου, 1998, 99-100). Ο μαθητής καλείται να φανταστεί ότι είναι το ίδιο το αντικείμενο μελέτης. Έτσι, αν το θέμα μελέτης είναι η Αθηναϊκή Δημοκρατία, προσκαλούμε το μαθητή στο ταξίδι «ανεβαίνω στην Πνύκα» ως μέλος αυτής της Δημοκρατίας. Άλλα παραδείγματα: «Κατεβαίνω στα βάθη ενός ηφαιστείου», «Ακολουθώ τη μπουκιά από το στόμα μου στο στομάχι», «Είμαι το οξυγόνο. Το ταξίδι μου στο κυκλοφορικό σύστημα».
 - *Συγκρουσιακή ιδεοθύελλα ή Αντιτιθέμενες απόψεις:* Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και καλούνται να υπερασπιστούν δύο αντίθετες θέσεις, διατυπώνοντας τα κατάλληλα επιχειρήματα. Κατά ή υπέρ της κλωνοποίησης, κατά ή υπέρ της λατρείας των εικόνων (Εικονομαχία) κ.ά.
 - *Δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας:*
 - Εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή έρευνας με παρατήρηση, ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις.
 - Συμμετοχή των μαθητών σε πρόγραμμα δράσης σε κοινοτικό επίπεδο (Charman, 1993, 206).
 - Συμμετοχή των μαθητών σε έρευνα σε ιστορικά αρχεία, σε βιβλιοθήκες ή στα αρχεία δήμων κτλ.
 - *Δραματοποίηση:* απόδοση θεατρικής μορφής, σ' ένα μύθο, μια ιστορία ή σ' ένα μάθημα (Σεργή, 1987). Θεατρική επεξεργασία αφηγηματικού κειμένου. Αυτοσχεδιασμός (Peter, 1994).
 - *Οργάνωση συζήτησης στρογγυλού τραπεζιού:* Κάποιοι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν και να αναλύσουν πολυπρισματικά ένα θέμα, ενώ οι υπόλοιποι μπορούν να τους υποβάλουν τα ερωτήματά τους.
 - *Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης:* Μετά από τη διδασκαλία κάποιου ποιήματος ή πεζού λογοτεχνήματος, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν σε λόγο, σε εικόνα, σε μουσική, ή σε κίνηση, τον τρόπο με τον οποίο συναντήθηκαν με το συγκεκριμένο έργο.
 - *Μυθοπλασία:* Συγγραφή παραμυθιού ή σεναρίου, με προσωπική, αλυσιδωτή ή ομαδική γραφή.
 - *Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού:* Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν οι ίδιοι υλικό για κάποια διδακτική ενότητα. Το σχετικό ντοσιέ μπορεί να περιλαμβάνει φωτοτυπίες από εφημερίδες, κωμικογραφήματα, σατυρόλεξα, κολλάζ, πάζλ, σλάντς, διαφάνειες, μουσικές συνθέσεις,

μαγνητοσκοπημένες ταινίες κ.ά.

- *Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς:* (Μουσεία, Αρχαιολογικούς χώρους κ.ά.). Οι επισκέψεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν βιοματική εμπειρία, αν οι μαθητές λάβουν μέρος σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη συνέχεια υπάρξει χώρος και χρόνος για κριτικό στοχασμό.

Για να δημιουργηθούν οι συνθήκες υπό τις οποίες οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, είναι απαραίτητο να εγκαταστήσουμε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, τέτοιο που θα επιτρέπει τη δημιουργία συναισθηματικού κλίματος αποδοχής, ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ομαδικότητας, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς το φόβο της απόρριψης ή της γελοιοποίησης και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αναγνώρισή τους στο πλαίσιο της ομάδας, παράλληλα βεβαίως με την ανάπτυξη του αισθήματος αλληλεγγύης προς τους άλλους. Είναι απαραίτητο, επίσης, να προωθήσουμε τη γνωστική και τη συναισθηματική ετοιμότητα των μαθητών για τη νέα προσέγγιση, ιδιαίτερα όταν στο σχολείο οι μαθητές έχουν συνηθίσει να προσλαμβάνουν μόνο πληροφορίες και μάλιστα με άλλους διδακτικούς τρόπους. Έτσι κι αλλιώς η εκπαιδευτική εμπειρία έχει δείξει ότι η μάθηση φαίνεται να επιτυγχάνει καλύτερα, όταν οι μαθητές οι ίδιοι επιτυγχάνουν μια ισορροπία της καθαρής θέασης, της αυτοκατεύθυνσης, της υψηλής ποιότητας υποστήριξης και μια αληθινή αίσθηση επιτεύγματος και ανάπτυξης (Whitaker, 205).

Θα πρέπει ακόμη ως σχεδιαστές βιοματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων να φροντίσουμε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ του δημιουργικού μέρους της δραστηριότητας, δηλαδή της έκφρασης του μαθητή, και του γνωστικού μέρους, δηλαδή της κατανόησης του γύρω κόσμου. Κάθε βιοματική δραστηριότητα δεν θα πρέπει να είναι μόνο ευχάριστη και ζωντανή αλλά θα πρέπει να βοηθά και τους μαθητές να υπερβαίνουν την προσωπική τους εμπειρία και να δομούν μια «γνώση βάθους» για την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Κλεάνθους, ό.π., 330-3). Δεν θα πρέπει να επαναλάβουμε, όπως εύστοχα επισημαίνει η Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, το λάθος που γίνεται στην εργασία πολλών προοδευτικών σχολείων όπου «διαρκώς ανανεώνουν τις πείρες των μαθητών χωρίς να τις οργανώνουν. Μπουκλώνουν τους μαθητές με βιώματα, όπως το τυπικό σχολείο τους μπουκώνει με γνώσεις. Ελπίζουν ότι όλα αυτά τα βιώματα θα οργανωθούν από μόνα τους μέσα στους μαθητές. Αυτό όμως είναι αβέβαιο. Το βέβαιο απεναντίας είναι ότι τα ασυνάρτητα μεταξύ τους βιώματα διασπούν ψυχικά τους μαθητές και

δεν δίνουν στη δραστηριότητά τους κανένα ζωτικό σκοπό» (Κλεάνθους, ό.π., 137). Από τα παραπάνω καθίσταται φανερή η ανάγκη της οργάνωσης των βιωμάτων και της σύνδεσής τους με την εσωτερική ζωή του μαθητή.

Θεωρούμε, τέλος, αυτονόητο ότι σε καμία περίπτωση οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες δε θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν ως «τρικ» εντυπωσιασμού ή ως μέσα παρέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Εξάλλου τα ίδια τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν την ικανότητα, πολλές φορές διαισθητικά, να αντιλαμβάνονται την αυθεντικότητα των κινήτρων και τη σοβαρότητα των προθέσεων.

Βιωματική Μάθηση και Ευέλικτη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων-Καινοτόμων Δράσεων

Η βιωματική μάθηση, όπως προκύπτει από όσα έχουν προηγηθεί, παραπέμπει σε ανοιχτές διδακτικές διαδικασίες και σε ανοιχτά Προγράμματα Σπουδών. Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ένα πλαίσιο που έχει αυτές τις προδιαγραφές είναι το Πρόγραμμα: Ευέλικτη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων-Καινοτόμων Δράσεων, η πιλοτική εφαρμογή του οποίου ξεκίνησε κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002 και συνεχίζεται και φέτος. Η Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων, στο βαθμό που, όπως δηλώνεται στον *Οδηγό Εφαρμογής*, (*Βιβλίο του Καθηγητή*, 2001, 9-10) «επιδιώκει τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής,.... που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των μαθητών,... στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση» και στο βαθμό «που έχει ελεύθερη θεματική και ενδιαφέρεται για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής με συναίσθημα, ρυθμό και φαντασία», εκτιμούμε ότι μπορεί να αποτελέσει ένα καλό έδαφος για την εφαρμογή βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Έτσι και αλλιώς το προτεινόμενο σχήμα εργασίας στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η μέθοδος project (μέθοδος των Σχεδίων Εργασίας) που σύμφωνα με αρκετούς παιδαγωγούς σχεδόν ταυτίζεται με τη βιωματική μάθηση. Τα σχέδια εργασίας, σύμφωνα με τον Μαρσαγγούρα (2002, 226) θεωρούνται «ιδανικό πλαίσιο κοινωνικο-πολιτικής ανάπτυξης του παιδιού, λειτουργικός τρόπος μετάβασης από την εννοιοκεντρική διδασκαλία στη διεπιστημονική σύμπραξη, την οποία θεωρούμε αναγκαία για την κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων και τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων με τη βοήθεια της επιστημονικής γνώσης».

Εξάλλου, ο προσανατολισμός του προγράμματος προς τις διαθεματικές/

διεπιστημονικές προσεγγίσεις ακουμπά στη βασική αρετή της μεθόδου της βιομαθητικής μάθησης, η οποία, σύμφωνα με την Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, είναι το ότι τοποθετεί το παιδί ή το νέο «απέναντι στη σύνθετη ανθρώπινη ζωή που ακριβώς ως τέτοια απαιτεί πολύπλευρη αντίδραση και δράση». Θα πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι η βιομαθητική μάθηση ενδείκνυται ιδιαίτερα για προγράμματα κοινωνικής ανάπτυξης (Moon, 1990, 21-27).

Οι προϋποθέσεις λειτουργικού σχεδιασμού και επιτυχημένης εφαρμογής βιομαθητικών μαθησιακών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων- Καινοτόμων Δράσεων είναι πολλές. Μία από τις σημαντικότερες είναι η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού πλαισίου για τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες που έχουν αναλάβει την πιλοτική εφαρμογή. Έχει μεγάλο ενδιαφέρον να δημιουργηθούν διάλογοι επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που θα επιτρέπουν την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, την ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό, την ανανέωση και τη θεωρητική στήριξη. Είναι, επίσης, απαραίτητο να ληφθεί μέριμνα για τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με βιομαθητικό τρόπο. Ο σχεδιασμός, τέλος, μιας ερευνητικής προσπάθειας με βάση το μοντέλο της έρευνας-δράσης, θα επέτρεπε, κατά τη γνώμη μας, την επιστημονική παρακολούθηση και τη δημιουργική ανάπτυξη του όλου Προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση πάντως, θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί, ώστε να μην οδηγηθούμε σε μια τεχνοκρατική-εργαλειακή αντίληψη της βιομαθητικής μάθησης.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η αξιοποίηση των αρχών της βιομαθητικής μάθησης αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόκληση για το Πρόγραμμα: η Ευέλικτη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων- Καινοτόμων Δράσεων, στο βαθμό που αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών, ενθαρρύνει τη δημιουργική τους έκφραση, τους εμπλέκει στη διεργασία αναζήτησης νοήματος και προωθεί ένα ζωντανό τρόπο σύνδεσης με τη γνώση.

Βιβλιογραφία

- Boud, D., Cohen R., & Walker, D. (Eds) (1993). *Using experience for learning*.
 Cash, K. (1983). *Designing and using simulation for training*. Technical Note, 20, Massachusetts Univ.: Amherst.
 Charman L. (1993). *Διδακτικές της Τέχνης*. μτφ. Λαπουρτάς, Χαραλαμπίδης, Κυπραίου, Βαρδάλου. Αθήνα: Νεφέλη.
 Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*, μτφ. Μ. Καραχάλιος και Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
 Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφ. Α. Πολενάκης.

- Αθήνα: Γλάρος.
- Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, (1988),
Μια μέρα... Αθήνα.
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London, New York: Cassell.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a critical Pedagogy of Learning*. Bergin and Garvey Critical Studies in Education Series.
- Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιοματική Μάθηση στο Σχολείο*.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι*.
Αθήνα.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.
- Λυπουρλής, (1998). *Ήν ποτέ... τρεις «ιστορίες αρχαίας ελληνικής καθημερινότητας»*.
- Mulligan, J. (1993). Activating internal processes in experiential learning. In D. Boud, R. Cohen, & D. Walker, (Eds) *Using experience for learning*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, A. (1990, 1998). *Εργαστήρια για το Σχολείο*. Salford. TACADE, ΚΕ.ΘΕ.Α.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιοματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30.
- Ναυρίδης, Κ. (1997). Η δημιουργικότητα στην παιδαγωγική σχέση. Στο: *Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο Σχολικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Peter, M. (1994). *Drama for All*. London: David Fulton Publishers.
- Postle, D. (1993). Putting the heart back into learning. In D. Boud, R. Cohen, & D. Walker, (Eds). *Using experience for learning*.
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σεργή, Α. (1987). *Δραματική Έκφραση Και Αγωγή Του Παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Thomas, D. (Ed.) (1995). *Flexible Learning Strategies in Higher and Further Education*. London: Cassell.
- Timbal-Duclaux, L. (1986, 1993). *Το δημιουργικό γράψιμο*, μτφ. Γ. Παρίσης.

Αθήνα: Πατάκης.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2001). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ενέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων. Βιβλίο για τον Καθηγητή*. Αθήνα.

Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Whitaker, P. (χ.χ.). *Managing to Learn. Aspects of Reflective and Experiential Learning in Schools*. Cassell.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης: Καιρός και Κλίμα - Προστασία της ατμόσφαιρας

Δήμητρα Σπυροπούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στην εργασία αυτή αφενός γίνεται αναφορά στην «επίλυση ενός προβλήματος» που αφορά στην εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αφετέρου προτείνεται ένα σχέδιο εργασίας/παράδειγμα προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την υλοποίησή του από τους μαθητές. Το συγκεκριμένο παράδειγμα επιλέχθηκε, επειδή οι έννοιες ατμόσφαιρα/αέρας - καιρός και κλίμα συναντώνται σε πολλά γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η προστασία της ατμόσφαιρας είναι ένα βασικό ζήτημα/πρόβλημα του περιβάλλοντος εξαιτίας των επικείμενων κλιματικών αλλαγών, οι οποίες συνδέονται με πλήθος ανθρωπίνων δραστηριοτήτων.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη αντίληψη για την εκπαίδευση είναι η συμβολή της στη δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών με κύριο σκοπό την κατανόηση της εννοιολογικής δομής της κάθε επιστήμης, την εξοικείωση των μαθητών/ριών με διαδικασίες και κριτήρια επιστημονικής προέλευσης σε μια προσπάθεια απόκτησης λειτουργικών γνώσεων, ανάπτυξης ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και καλλιέργειας θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο περιβάλλον και την κοινωνία.

Η σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική εστιάζεται στην πρόκληση του ενδιαφέ-

Η κ. Δήμητρα Σπυροπούλου είναι Μόνιμη Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

ροντος των μαθητών και στην έμπνευση των διδασκόντων με την άρση των στεγανών ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και την τοποθέτηση της επίλυσης προβλημάτων στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία προαπαιτεί το συνδυασμό γνώσεων και δεξιοτήτων και τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η Π.Ε. διαδραμάτισε ένα σημαντικό ρόλο, διότι λειτουργώντας συμπληρωματικά με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνδέσουν τη σχολική γνώση με το τοπικό φυσικό, πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και δίνει «λύσεις» σε ερευνητικά πορίσματα της Διδακτικής όπως:

1. Οι μαθητές δε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο αλλά χρειάζεται αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς όλων των διδακτικών μεθόδων και υλικών (Muthukrisna et al., 1993).
2. Οι μαθητές θεωρούν το κάθε μάθημα μεμονωμένο γεγονός και δεν το συνδέουν με άλλα αντίστοιχα μαθήματα, επειδή η γνώση που προσφέρεται στα σχολεία ακόμη και σήμερα είναι κατακερματισμένη (Driver and Oldham, 1985).
3. Οι μαθητές δεν μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις των Φυσικών Επιστημών που διδάσκονται στα σχολεία σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής, διότι θεωρούν ότι το σχολείο δεν έχει σχέση με την καθημερινή πραγματικότητα (Solomon, 1985).

Μέσα από την υλοποίηση των προγραμμάτων Π.Ε. επιδιώκεται η εφαρμογή της γνώσης στην καθημερινή πραγματικότητα και αξιοποιείται ένα πλήθος μεθοδολογικών προσεγγίσεων ανάλογα με το θέμα που πραγματεύονται οι μαθητές (Γεωργουσόπουλος και Τσαλίκη, 1998), καθώς η Π.Ε. είναι το «κατεξοχήν» πεδίο εφαρμογής διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων της γνώσης όλων των μαθημάτων που διδάσκονται στα σχολεία.

Η Π.Ε. θεσμοθετήθηκε στη χώρα μας με το Ν. 1892/90, άρθρο 111. Στη θεσμοθέτησή της συνέβαλε αποφασιστικά η δέσμευση των υπουργών Παιδείας των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1988) για την προώθηση της Π.Ε. (Council of Europe, 1988) και την πραγματοποίησή της μέσα στο επίσημο πρόγραμμα του σχολείου, ώστε ο τύπος αυτός της εκπαίδευσης να είναι διαθέσιμος σε όλους τους μαθητές με τον απαιτούμενο σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και παραδόσεις της κάθε χώρας-μέλους.

Παρόλ' αυτά, η Π.Ε. δε βρήκε ακόμη τη θέση που της αρμόζει στο εκπαιδευτικό σύστημα τόσο σε ευρωπαϊκό (Giordan, 1998. Ham and Sewing, 1988. Reichel, 1998) όσο και ελληνικό επίπεδο (Παπαδημητρίου, 2002 και 1995. Παπαναούμ,

1998). Αυτό οφείλεται είτε στην τάση υποτίμησης του θεσμού, η οποία είναι μικρότερη στις σχολικές μονάδες όπου ήδη έχουν εφαρμοστεί προγράμματα, είτε στην απουσία συστηματικότητας κατά την εφαρμογή της, που θέτουν σε αμφισβήτηση την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα και δυσχεραίνουν τη συνεπή εφαρμογή βασικών αρχών της Π.Ε. όπως είναι η διεπιστημονικότητα και η ολιστικότητα (Σπυροπούλου, 2001. Αγγελίδου, 1998). Αυτό οφείλεται, κυρίως, όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, στην έλλειψη χρόνου, καθώς τα προγράμματα υλοποιούνται εξ ολοκλήρου εκτός ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, με αποτέλεσμα το ποσοστό εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που ασχολούνται με δραστηριότητες της Π.Ε. να είναι ακόμη μικρό, παρά τα σημαντικά βήματα που έγιναν από την πολιτεία (ΥΠΕΠΘ - ΕΠΕΑΕΚ/ΚΠΣ, 2000).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για να ανταποκριθεί στην αναγκαιότητα του εκσυγχρονισμού της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, εισηγήθηκε:

- α. Το συνδυασμό της διδασκαλίας των παραδοσιακών μαθημάτων στο Γυμνάσιο, μέσα από την οπτική του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), και
- β. Την πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης δίωρης εβδομαδιαίας διάρκειας με θέματα που έχουν σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα των γνωστικών αντικειμένων, τα οποία διδάσκονται, με το τοπικό περιβάλλον και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, από τις αντίστοιχες θεματικές περιοχές (Αγωγή Υγείας, Διαπολιτισμική Αγωγή, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τοπική Ιστορία, κ.ά.).

Με την κίνηση αυτή η Π.Ε., αλλά και οι άλλες καινοτόμες δράσεις, αποκτούν το δικό τους χρόνο μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων για εκείνους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές που θα θέλουν να συνδέσουν την Π.Ε. με τις Φυσικές, τις Ανθρωπιστικές και τις Κοινωνικοοικονομικές Επιστήμες, μέσα από διαθεματικές διερευνητικές προσεγγίσεις.

Στόχοι της Ευέλικτης Ζώνης

Στο πλαίσιο υλοποίησης της Ευέλικτης ζώνης επιδιώκεται:

1. Η διαμόρφωση συνθηκών μαθησιακής διαδικασίας που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από έρευνα, παρατήρηση, ανάλυση και σύνθεση.
2. Η ενίσχυση των κλίσεων, ενδιαφερόντων και πρωτοβουλιών των μαθητών/ριών.

3. Η επιλογή θεμάτων με κριτήριο την εμπλοκή περισσότερων μαθημάτων και τη σχέση τους με την πραγματική ζωή.

4. Η συνεργασία ανάμεσα στους καθηγητές των μαθημάτων που εμπλέκονται σε κάθε δραστηριότητα, ώστε να αρθεί η μονομέρεια και η αποσπασματικότητα της γνώσης που προέρχεται από τη διδασκαλία των παραδοσιακών γνωστικών αντικειμένων.

Πρόταση σχεδίου εργασίας /Προγράμματος Π.Ε.

Σκοπός της ανάπτυξης και υλοποίησης του σχεδίου εργασίας με θέμα «Καιρός και Κλίμα-Προστασία της ατμόσφαιρας» είναι:

- Να ανιχνευθούν και να τροποποιηθούν οι εναλλακτικές ιδέες/παρανοήσεις των μαθητών, οι οποίες προέρχονται από τις αισθητηριακές εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα η σύγχυση των εννοιών καιρός και κλίμα, το κλίμα μεταβάλλεται από χρόνο σε χρόνο και επομένως η προστασία της ατμόσφαιρας είναι ένα απλό ζήτημα, ο υπολογισμός του κλίματος μιας περιοχής απαιτεί μετρήσεις μιας εβδομάδας έως ενός χρόνου.
- Να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών μέσω διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων και με την οικοδόμηση ειδικών γνώσεων να καλλιεργήσει δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές που αφορούν στην προστασία της ατμόσφαιρας.

Ο σχεδιασμός του παραδείγματος/προγράμματος έγινε, αφού λήφθηκαν υπόψη δύο βασικοί παράγοντες:

- α. Οι σκοποί και οι στόχοι της Ευέλικτης Ζώνης για το Γυμνάσιο.
- β. Οι αρχές και οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.), όπως διατυπώθηκαν στις διεθνείς συνδιασκέψεις και συνέδους.

Οι βασικές αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι:

- Η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος/προβλήματος.
- Η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και στη χρήση ενεργητικών μεθόδων: συζήτηση-αντιπαράθεση απόψεων, έρευνα, κριτική επεξεργασία και δράση.
- Η ανάδειξη της αναγκαιότητας της συνεργασίας και η δημιουργία νέων προτύπων απέναντι στο περιβάλλον.

- Η εστίαση της προσοχής στην παρούσα αλλά και μελλοντική κατάσταση του περιβάλλοντος.
- Η άμεση δράση σε τοπικό επίπεδο με στόχο μακροχρόνια αποτελέσματα σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.
- Ο προσανατολισμός στην αειφόρο διαχείριση του περιβάλλοντος.

Οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι:

- Γνωστικοί (οικοδόμηση εννοιών, κατανόηση σχέσεων/αλληλεπιδράσεων/συνεπειών ανθρώπου-περιβάλλοντος, περιβαλλοντικών προβλημάτων, μέτρων προστασίας, κτλ.).
- Επιστημονικοί (εξοικείωση με την επιστημονική μεθοδολογία/έρευνα, κριτική προσέγγιση θεμάτων, ανάπτυξη επιστημονικής σκέψης, κτλ.).
- Συμμετοχικοί (εργασία σε ομάδες, ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, σεβασμός στις διαφορετικές απόψεις, στον τρόπο ζωής, στη δημιουργική δράση, κτλ.).
- Κοινωνικοί (σύνδεση της σχολικής με την καθημερινή ζωή, καλλιέργεια υπευθυνότητας, λήψη αποφάσεων, ικανότητα παρέμβασης, ανάπτυξη κώδικα αξιών και συμπεριφορών απέναντι στον εαυτό τους, την ομάδα, το περιβάλλον, κτλ.).
- Αισθητικοί (δημιουργία στενής σχέσης με τη φύση μέσω όλων των αισθήσεων, κτλ.).
- Αυτομορφωτικοί (χρήση βιβλιοθήκης, τύπου, INTERNET, κτλ.).

Η ανάπτυξη ενός προγράμματος Π.Ε. μπορεί να σχεδιαστεί με βάση τα στάδια της επίλυσης προβλήματος (problem solving) ή, εναλλακτικά, η επίλυση προβλήματος μπορεί να είναι η ανάπτυξη ενός σχεδίου ή σχεδίων εργασίας (projects), όπως στο συγκεκριμένο παράδειγμα, και περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα (Frey, 1998):

Οι μαθητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς:

- Επιλέγουν το θέμα.
- Θέτουν στόχους για την επίλυση του προβλήματος.
- Προτείνουν δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων.
- Αναλαμβάνουν δράσεις χωρισμένοι σε μικρές ομάδες.
- Ανακοινώνουν τα επιμέρους στοιχεία των εργασιών τους ανά ομάδα.
- Συνθέτουν και παρουσιάζουν το πρόγραμμα στους συμμαθητές τους.
- Γράφουν επιστολές, εκθέτοντας τα πορίσματα και τα συμπεράσματά τους, σε

διάφορους φορείς σχετικούς με το ζήτημα/πρόβλημα.

Κριτήρια επιλογής του θέματος

Το συγκεκριμένο θέμα/πρόβλημα «Καιρός και Κλίμα -Κλιματικές αλλαγές- Η προστασία της ατμόσφαιρας» μπορεί να επιλεγεί για τους παρακάτω λόγους:

1. Είναι διαχρονικό και επίκαιρο, τοπικό και παγκόσμιο.
2. Παρουσιάζεται ως ένα βασικό ζήτημα/πρόβλημα στην Agenda 21 της Συνόδου Κορυφής του Ρίο το 1992.
3. Βρίσκεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
4. Έχει σχέση με πλήθος ανθρώπινων δραστηριοτήτων στο φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό, ιστορικό και τεχνητό δομημένο περιβάλλον.
5. Μπορεί να υποστηριχθεί από υλικό που υπάρχει στα σχολεία.

Επιπλέον, έρευνες διεθνώς έδειξαν ότι μαθητές και ενήλικες είναι μετεωρολογικά αναλφάβητοι. Στα διεθνή συνέδρια της Μετεωρολογίας από το 1980 επισημαίνεται η ανάγκη εκπαίδευσης και του κοινού σε θέματα Φυσικών Επιστημών, ώστε, οι πολίτες του 21^{ου} αιώνα να μπορούν να ζουν αρμονικά με τα στοιχεία της φύσης μέσα στις κοινωνίες της υψηλής τεχνολογικής ανάπτυξης.

Συσχέτιση με μαθήματα

Θρησκευτικά: Τα καιρικά φαινόμενα προκαλούν θαυμασμό και δέος. Αναφορές στις καιρικές και κλιματικές συνθήκες στα θεολογικά κείμενα. Πώς θεωρούνται καιρικά και κλιματικά στοιχεία οι φυσικές θρησκείες και πώς οι μεγάλες θρησκείες;

Ελληνική Γλώσσα: Αξιοποίηση κειμένων, εύρεση γνωμικών, λαϊκών παροιμιών.

Ιστορία: Ιστορική εξέλιξη των εννοιών/καιρικών φαινομένων μέσα από τα κείμενα του Θεόφραστου, Αριστοτέλη, Ιπποκράτη, Επίκουρου, Αριστοφάνη, Ρήγα Φεραίου, Άνθιμου Γαζή. Πώς οι καιρικές και κλιματικές συνθήκες επηρέασαν τα διάφορα ιστορικά γεγονότα και αντίστροφα (Κριμαϊκός Πόλεμος, 1^{ος} και 2^{ος} Παγκόσμιος πόλεμος, κτλ.). Οι καιρικές και κλιματολογικές συνθήκες και η επίδρασή τους στην ανάπτυξη των πολιτισμών.

Ξένες Γλώσσες: Αντληση ανάλογων στοιχείων από άλλες χώρες.

Φυσική: Εφαρμογή εννοιών στην καθημερινή ζωή (Θερμότητα - θερμοκρασία-θερμόμετρο, Ατμοσφαιρική πίεση, Υγρασία- Μετεωρολογικά στοιχεία: Άνεμος, βροχή, κτλ.).

Χημεία: Ατμοσφαιρική Ρύπανση από τη χρήση χημικών και την καύση ουσιών, δημιουργία του φαινομένου του θερμοκηπίου, ελάττωση του στρώματος του όζοντος, όξινη βροχή και δρόσος, κτλ.

Γεωγραφία: Σχέση καιρικών και κλιματικών συνθηκών με την κίνηση της Γης.

Βιολογία: Η επίδραση των καιρικών και κλιματικών συνθηκών στη χλωρίδα και πανίδα.

Τεχνολογία: Κατασκευή απλών μετεωρολογικών οργάνων. Συσχέτιση κλιματικών συνθηκών με την παραγωγή, τη δόμηση, τη διάβρωση, τις πλημμύρες, κτλ.

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή: Περιβαλλοντική νομοθεσία, περιβαλλοντική πολιτική της Ευρώπης για την προστασία της ατμόσφαιρας, την υγεία, τη δόμηση κτλ.

Αισθητική Αγωγή: Σύνθεση της εργασίας και κατασκευή κολάζ.

Πληροφορική: Καταγραφή και Επεξεργασία μετρήσεων, Ανταλλαγή στοιχείων σχολείων διαφορετικών περιοχών.

Οικιακή Οικονομία: Διατροφή, Ενδυμασία, Κατοικία και καιρικές, κλιματικές συνθήκες.

Το περιεχόμενο του προγράμματος περιλαμβάνει τις παρακάτω ενότητες οι οποίες είναι ενδεικτικές:

- Διάκριση των εννοιών Καιρός - Κλίμα - Κλιματική αλλαγή.
- Οι σχέσεις καιρικών και κλιματικών συνθηκών με την κίνηση της Γης.
- Οι επικείμενες μεταβολές των κλιματικών συνθηκών ως αποτέλεσμα των ανθρωπίνων παρεμβάσεων.
- Οι σχέσεις των κλιματολογικών συνθηκών με τις ανθρώπινες δραστηριότητες π.χ. την παραγωγή, τη δόμηση, τη διάβρωση, τις πλημμύρες, τα φυσικά και ανθρωπολογικά χαρακτηριστικά/γνωρίσματα, την υγεία, κτλ.
- Αξιοποίηση κειμένων και σημειολογία της φύσης.
- Εύρεση στοιχείων για την εξέλιξη των εννοιών μέσα από κείμενα θεολογικά, ιστορικά, λογοτεχνικά.
- Η επίδραση του κλίματος στον πολιτισμό ενός τόπου.

Στάδια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας

1^ο Στάδιο: Επισήμανση του προβλήματος

Συγκέντρωση αποκομμάτων από τον τύπο τα οποία έχουν σχέση με το προς μελέτη θέμα π.χ. αποτελέσματα ακραίων καιρικών φαινομένων, ρύπανση της ατμόσφαιρας, κτλ.

Παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων δελτίων καιρού και σχετική συζήτηση.

Συμπλήρωση ερωτηματολογίου για ανίχνευση των ιδεών των μαθητών.

2^ο Στάδιο: Διατύπωση στόχων

Οι μαθητές μαθαίνουν:

Να διαχωρίζουν τις έννοιες καιρός και κλίμα.

Να παρατηρούν, να καταγράφουν στοιχεία και μετρήσεις των κλιματικών στοιχείων: θερμοκρασία, υγρασία, ύψος βροχόπτωσης, κτλ.

Να οργανώνουν αρχεία.

Να συσχετίζουν αρχές και έννοιες των Φ.Ε. με την καθημερινή πραγματικότητα.

Να εξοικειώνονται με διαδικασίες της επιστημονικής μεθοδολογίας μέσα από δραστηριότητες εύρεσης του μικροκλίματος της περιοχής του σχολείου τους.

Να καταγράφουν τις αρνητικές παρεμβάσεις, επιδράσεις και συνέπειες και να προτείνουν λύσεις για την προστασία της ατμόσφαιρας.

Να αξιοποιούν τις πληροφορίες των δελτίων πρόγνωσης του καιρού, όπως παρουσιάζεται στα ΜΜΕ.

Να καλλιεργούν πνεύμα συνεργασίας και υπευθυνότητας.

Να ευαισθητοποιούνται στη λήψη μέτρων για την προστασία της ατμόσφαιρας.

3^ο Στάδιο: Κατασκευή απλών μετεωρολογικών οργάνων

Χρησιμοποιούνται ανακυκλώσιμα υλικά για την κατασκευή απλών οργάνων, όπως βροχόμετρο, υγρόμετρο, βαρόμετρο, ανεμούριο και ανεμοδείκτης.

4^ο Στάδιο: Δραστηριότητες

Κατασκευή εννοιολογικού χάρτη/χάρτη ιδεών.

Σύνταξη ερωτηματολογίου σχετικού με αιτίες και συνέπειες των επικείμενων κλιματικών αλλαγών.

Διεξαγωγή πειραμάτων για την επαλήθευση ή διάψευση μιας υπόθεσής τους.

Άντληση πληροφοριών/στοιχείων από άλλες πηγές πληροφόρησης.

Επίσκεψη σε ένα μετεωρολογικό σταθμό ή σε εγκαταστάσεις ρύπανσης της ατμόσφαιρας.

Επιστολές σε υπηρεσίες, οργανώσεις κτλ.

Προγραμματισμός περαιτέρω δράσεων.

5^ο Στάδιο: Σύνθεση εργασίας

Οργάνωση και επεξεργασία των πληροφοριών ή των μετρήσεων. Κατασκευή ή πινάκων, ιστογραμμάτων με στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, κολλάζ με το φωτογραφικό υλικό, κτλ.

Συγγραφή σεναρίου στο οποίο να αναφέρονται οι δραστηριότητες, τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις επισκέψεις και οι εμπειρίες από το όλο πρόγραμμα.

Επισημάνση των αρνητικών συνεπειών της παρέμβασης του ανθρώπου, λήψη μέτρων, κτλ.

6^ο Στάδιο: Παρουσίαση και αποτίμηση της εργασίας

Καθορισμός ημέρας που θα γίνεται η παρουσίαση όλων των καινοτόμων δράσεων και θα αποτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων, η μεθοδολογική και διαθεματική τους προσέγγιση, το πλήθος των πηγών που επιλέχθηκαν, η εξαγωγή και τεκμηρίωση των συμπερασμάτων, η σύνθεση και παρουσίαση της εργασίας.

7^ο Στάδιο: Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων

Οι ομάδες αναλαμβάνουν την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων/ πορισμάτων της εργασίας και την ανάληψη περαιτέρω δράσεων.

Ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα δραστηριοτήτων

Οι παραπάνω δραστηριότητες θα πρέπει να ολοκληρωθούν στο διάστημα των 12-14 διώρων που θα διατεθούν σε ένα τετράμηνο στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Για το λόγο αυτό προτείνεται:

1^η Εβδομάδα

Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με το θέμα και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση των ιδεών τους σχετικά με αυτό.

2^η - 3^η Εβδομάδα

Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες 2-3 ατόμων και κατασκευή βροχόμετρου, βαρόμετρου, υγρόμετρου, ανεμόμετρου και ανεμοδείκτη με απλά μέσα.

Εγκατάσταση των παραπάνω οργάνων και ενός θερμομέτρου του εμπορίου στο σχολικό εργαστήριο και στο προαύλιο του σχολείου.

Ανάρτηση πίνακα με τα ονόματα των μαθητών που θα παίρνουν μετρήσεις καθημερινά μία συγκεκριμένη ώρα π.χ. στις 11 π.μ. ή στις 14 μ.μ. σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, το οποίο πρέπει να συνεχιστεί και άλλα σχολικά έτη με άλλους μαθητές.

4^η Εβδομάδα

Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες για την αποδελτίωση και αξιοποίηση θεολο-

γικών, ιστορικών, λογοτεχνικών κειμένων που αναφέρονται σε καιρικές και κλιματολογικές συνθήκες.

Εύρεση στοιχείων για την ιστορική εξέλιξη των εννοιών μέσα από τα κείμενα φιλοσόφων, των Θεόφραστου, Αριστοτέλη, Ιπποκράτη, Επίκουρου, Αριστοφάνη, αλλά και των λογίων του Διαφωτισμού, Ρήγα Φεραίου, Άνθιμου Γαζή, Δάρβαρη, Βαρδαλάχου, Κούμα.

5^η Εβδομάδα

Συζήτηση για τα στοιχεία που θα συγκεντρώσουν οι μαθητές για τα ακραία καιρικά φαινόμενα που συνέβησαν στην περιοχή τους και τις αιτίες που τα προκάλεσαν, μετά από συνεντεύξεις με άτομα του συγγενικού και φιλικού περιβάλλοντός τους.

Ενημέρωση για τη νομοθεσία και τα μέτρα προστασίας της ατμόσφαιρας

6^η Εβδομάδα

Ταξινόμηση και επεξεργασία στοιχείων σχετικών με ανθρώπινες παρεμβάσεις (καταπάτηση και επιχωμάτωση ρεμάτων, καταστροφή δασών από πυρκαγιές) καθώς και έργα που έγιναν ή γίνονται στην περιοχή τους και τις τυχόν επιδράσεις τους στη ρύπανση, τη μόλυνση της ατμόσφαιρας, την αλλαγή του μικροκλίματος της περιοχής κτλ.

7^η Εβδομάδα

Πρόσκληση και συζήτηση στο σχολείο με ειδικούς ή επίσκεψη σε Μετεωρολογικές Υπηρεσίες και Πανεπιστημιακές Σχολές για συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τις επικείμενες κλιματικές αλλαγές εξαιτίας της ελάττωσης του στρώματος του όζοντος, και της εμφάνισης του φαινομένου του θερμοκηπίου. Αναζήτηση των αιτιών που τις προκαλούν.

8^η - 9^η Εβδομάδα

Μελέτη και συσχέτιση των κλιματικών συνθηκών με τα πολιτισμικά στοιχεία, τα ήθη και έθιμα του τόπου τους, την ενδυμασία και τη διατροφή διαχρονικά.

10^η -11^η Εβδομάδα

Κατασκευή συγκεντρωτικών πινάκων, διαγραμμάτων και ιστογραμμάτων με σκοπό την άσκηση των μαθητών στις διαδικασίες εύρεσης στοιχείων που αφορούν την περιοχή του σχολείου τους.

Διάγραμμα : Θερμοκρασίας-Χρόνου.

Διάγραμμα : Σχετικής Υγρασίας-Χρόνου.

Ιστόγραμμα : Βροχόπτωσης-Χρόνου.

«Ρόδον των Ανέμων»: Ταξινόμηση των ανέμων (κατεύθυνση και ένταση)- Χρόνου.

12^η - 13^η Εβδομάδα

Σύνθεση της εργασίας-Κοινοποίηση αποτελεσμάτων/πορισμάτων.

14^η Εβδομάδα

Παρουσίαση της εργασίας.

Παρατηρήσεις

1. Η ανάπτυξη του προγράμματος είναι ενδεικτική.
2. Η εμπλοκή ειδικοτήτων επαφίεται στο σύλλογο των καθηγητών.
3. Οι οδηγίες για την κατασκευή απλών μετεωρολογικών οργάνων υπάρχουν στα Διαθεματικό Βιβλίο, Γ Τεύχος της Ευέλικτης ζώνης για το Γυμνάσιο.
4. Η συγκέντρωση στοιχείων, καθώς και οι επισκέψεις στους αντίστοιχους χώρους προτείνεται να γίνονται στο πλαίσιο των σχολικών περιπάτων ή στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών.
5. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους υπεύθυνους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θεωρείται σημαντική και αναγκαία.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδου, Ε. (1999). Προβληματισμοί στη διδακτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, 26-29.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, M. G., & Palincsar, A. S. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(314), 369-398.
- Driver, R., & Oldham, V. (1985). A constructivist approach to curriculum development in Science. *Studies in Science Education*, 13, 105-122.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (1998). *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών: Μία Παγκόσμια Σύνοψη των Ιδεών των Μαθητών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Frey, K. 1998. *Η «Μέθοδος Project»*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αρχές - Φιλοσοφία- Μεθοδολογία - Παιχνίδια & Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Giordan, A. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Πεδίο εργασίας*. Αθήνα: Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης,

- Γεν. Δ/ση XI της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Μουσείο Γουλανδρή.
- Ham, S., & Sewing, D. (1988). Barriers to Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 19(2), 17-24.
- Muthukrisna, M. et al. (1993). Childrens alternative frameworks: Should they be directly addressed by the science instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 233-248.
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 215-231.
- Παπαδημητρίου, Β. (2002). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πολιτική. *Πρακτικά 2^η Πανελληνίου Συνεδρίου Βιολογικών Επιστημών για το Περιβάλλον της Πανελληνίας Ένωσης Βιολόγων*, Αθήνα.
- Παπαναούμ, Ζ. (1998). Περιβάλλον και εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Μια εμπειρική διερεύνηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 171-193.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. ΦΕΚ 1366/Β/18/10/2001.
- Reichel, N. (1998). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια πρόκληση στο κατώφλι του οικολογικού αιώνα*. Αθήνα: Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης, Γεν. Δ/ση XI της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Μουσείο Γουλανδρή.
- Σπυροπούλου - Κατσάνη Δ. (2000). *Ο καιρός, το κλίμα και η σχέση τους με το Περιβάλλον: Προτάσεις για συνθετικές εργασίες στα πλαίσια των Φυσικών Επιστημών και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλα.
- Σπυροπούλου, Δ. (2001). Ενωσιολογικός και Μεθοδολογικός Επαναπροσδιορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Β/θμια Εκπαίδευση. *Τα Εκπαιδευτικά*, 59-60, 195-201.
- ΥΠΕΠΘ - ΕΠΕΑΕΚ/ΚΠΣ(2000). Έργο Σταθμός για την Ελληνική Παιδεία. Αθήνα.

«Ελεύθερη ζωή χωρίς εξαρτήσεις», Πρόταση καινοτόμου δράσης για την Ευέλικτη Ζώνη, Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου

Αντώνιος Μπομπέτσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Παύλος Ιωάννης Σινιγάλιας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η προτεινόμενη καινοτόμος δράση επιχειρεί να περιορίσει την πιθανότητα πειραματισμού των νέων με τις διάφορες μορφές εξάρτησης μέσω της εμπλοκής τους σε ενδο- και εξω-σχολικές δραστηριότητες οι οποίες θα δώσουν διέξοδο στην έμφυτη ανάγκη τους για δημιουργική απασχόληση και θα τους ενισχύσουν ψυχολογικά. Οι δραστηριότητες αυτές ξεφεύγουν από το συνηθισμένο μοντέλο δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και το στενό πλαίσιο της τάξης και των διακριτών γνωστικών αντικειμένων και δίνουν στο μαθητή πολλές ευκαιρίες να προβληματιστεί, να δράσει, να αναστοχαστεί όχι σε ατομικό, αλλά σε ομαδικό περιβάλλον. Επίσης, βοηθούν το σχολείο να ανοιχτεί στην τοπική κοινωνία και να ενισχύσει τους δεσμούς του με τις οικογένειες των μαθητών.

Εισαγωγή

Η διάδοση της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών στις σημερινές κοινωνίες και ιδιαίτερα ανάμεσα στους νέους ανθρώπους αποτελεί μια θλιβερή πραγματικότητα.

Ο κ. Αντώνιος Μπομπέτσης είναι Χημικός, M.Ed., Ph.D., Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ο κ. Παύλος Ιωάννης Σινιγάλιας είναι Χημικός, M.A., Ph.D.

Συνέπειες αυτής της διάδοσης είναι:

- Η υποβάθμιση της υγείας των χρηστών.
- Η υποβάθμιση του ρόλου τους στην κοινωνία.
- Η αύξηση της παραβατικότητας και της εγκληματικότητας.
- Η συναισθηματική, ψυχολογική και οικονομική επιβάρυνση συγγενών, φίλων και συντρόφων των χρηστών.
- Η επιβάρυνση της εθνικής οικονομίας που προκύπτει τόσο από την απώλεια ενεργού ανθρώπινου δυναμικού όσο και από τις δαπάνες υποστήριξης και αποκατάστασης των χρηστών.

Όμως, η εξάρτηση δε συνδέεται μόνο με τη χρήση ουσιών αλλά συμπεριλαμβάνει διάφορες συνήθειες και αποτελεί ένα γενικότερο κοινωνικό φαινόμενο το οποίο καταδυναστεύει πολλούς συνανθρώπους μας υποβαθμίζοντας την ποιότητα της ζωής τους.

Η εξάρτηση διακρίνεται σε *φυσιολογική* ή *χημική* και σε *ψυχολογική*. Η πρώτη δημιουργείται με τη λήψη διαφόρων ουσιών, ενώ η δεύτερη από συνήθειες που δεν έχουν σχέση με τη λήψη ουσιών. Για τους περισσότερους εξαρτημένους οι δύο αυτές μορφές είναι αλληλένδετες.

Μηχανισμοί εξάρτησης

Ανάμεσα στις ουσίες που προκαλούν χημική εξάρτηση περιλαμβάνονται:

- Νόμιμες ουσίες όπως: καφεΐνη, αλκοόλ, νικοτίνη, αναισθητικά (αιθέρας, χλωροφόρμιο) και διαλύτες.
- Παράνομες ουσίες όπως: κάνναβη, ηρωίνη, κοκαΐνη, LSD και έκσταση.
- Εξαρτησιογόνες ουσίες που περιέχονται στα φάρμακα που χορηγούνται με ιατρική συνταγή: αντικαταθλιπτικά, ηρεμιστικά, παυσίπονα.
- Ουσίες που παράγονται από τον ίδιο τον οργανισμό γνωστές ως σωματικά παυσίπονα.

Ο εγκέφαλος και η υπόφυση παράγουν ορισμένα νευρο-ολιγοπεπτίδια, τις ενδορφίνες. Από αυτές με αποικοδόμηση προκύπτουν ακόμα μικρότερα πεπτίδια, οι εγκεφαλίνες. Οι ενδορφίνες και οι εγκεφαλίνες δρουν ως νευροδιαβιβαστές σε νευρικές οδούς μείωσης πόνου. Επίσης οι εγκεφαλίνες προκαλούν ευφορία.

Ανάλογα αποτελέσματα (αναλγητικά και ευφορίας) φέρνουν το όπιο και το παράγωγό του η μορφίνη. Τα οπιούχα συνδυάζονται με τους ίδιους υποδο-

χείς των νευρώνων όπως οι ενδορφίνες και μειώνουν τη φυσιολογική παραγωγή των ενδορφινών, με αποτέλεσμα τη συνεχώς αυξανόμενη εξάρτηση του ατόμου από την τεχνητή πηγή.

Άλλοι νευροδιαβιβαστές που παράγονται από το σώμα και συνδέονται με μείωση πόνου και πρόκληση ευφορίας είναι η σεροτονίνη και η ντοπαμίνη. Με τη χρήση νικοτίνης, καφεΐνης ή κάνναβης αυξάνει η συγκέντρωση ντοπαμίνης στον εγκέφαλο. Η ντοπαμίνη δημιουργεί το αίσθημα ευφορίας στον οργανισμό. Όλες οι εξαρτησιογόνες ουσίες με τον ένα ή τον άλλο τρόπο επηρεάζουν τη συγκέντρωση της ντοπαμίνης στον εγκέφαλο.

Αλλά και οι εξαρτησιογόνες ενέργειες που δε συνδέονται με τη λήψη ουσιών δημιουργούν την εξάρτηση μέσω χημικών διεργασιών. Έτσι, η ευχαρίστηση που λαμβάνει κάποιος δρομέας από την άθλησή του, προέρχεται από την έκκριση β-ενδορφίνης. Άλλες συνήθειες που δημιουργούν τέτοια εξάρτηση είναι τα επικίνδυνα αθλήματα (extreme sports), ο καταναλωτισμός, η βουλιμία και η νευρική ανορεξία.

Μια πρόσφατη έρευνα έδωσε ενδείξεις ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην έκκριση ενδογενών νευροδιαβιβαστών και κάποιων έμμονων συμπεριφορών όπως η παθολογική χαροπαιξία και η παθολογική κατανάλωση (ψώνια).

Οι αιτίες χρήσης ουσιών που συνήθως αναφέρονται είναι:

Η διάθεση επανάστασης απέναντι στην εξουσία (γονείς, δάσκαλοι κτλ.).

Η τάση προς μίμηση.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση (self-esteem) και αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy).

Η αδυναμία αντιμετώπισης άγχους και καταστάσεων κρίσεως.

Η ανία.

Η πίεση από τους φίλους.

Η περιέργεια.

Η γενετική προδιάθεση.

Στην περίπτωση της γενετικής προδιάθεσης για να εκδηλωθεί η εξάρτηση θα πρέπει να συντρέχουν και περιβαλλοντικοί παράγοντες.

Ο πειραματισμός με τις παράνομες ουσίες δεν οδηγεί πάντα σε εξάρτηση. Μερικοί άνθρωποι βρίσκουν μια τέτοια εμπειρία απογοητευτική και δεν την επαναλαμβάνουν. Αν η εμπειρία αυτή είναι ευχάριστη, το άτομο που τη δοκιμάζει μπορεί να εξελιχθεί σε συστηματικό χρήστη. Η συστηματική χρήση συνοδεύεται συνήθως από ανεκτικότητα, δηλαδή από τη χρήση όλο και μεγαλύτερων δόσεων για να προκύψει το ίδιο αποτέλεσμα. Σύμφωνα με μια έρευνα (University of Texas in Houston), η αισθητηριακή εμπειρία που αποκτά

κάποιος κατά τη χρήση ουσιών εξαρτάται από ένα κληρονομήσιμο γονίδιο.

Συνέπειες της εξάρτησης

Ως συνέπειες της εξάρτησης στην ψυχολογία και τη ζωή των εξαρτημένων ατόμων αναφέρονται το άγχος, η αίσθηση του ανικανοποίητου, η έκθεσή τους στον κίνδυνο του δανεισμού από επικίνδυνους χρηματοδότες και η μείωση της ασφάλειάς τους, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με την εξάρτηση από ριψοκίνδυνη οδήγηση.

Ειδικά για την εξάρτηση από ναρκωτικά, ως επιπρόσθετες συνέπειες αναφέρονται:

Η μετάδοση μολυσματικών ασθενειών όπως AIDS, ηπατίτιδας κ.ά. από την κοινή χρήση βελονών.

Διάφορες ανωμαλίες στο πεπτικό και ανοσοποιητικό σύστημα.

Η γέννηση εξηρημένων βρεφών από εξηρημένες μητέρες κ.ά.

Υποθέσεις της καινοτόμου δράσης

Η καινοτόμος δράση που προτείνεται με τίτλο: «Ελεύθερη ζωή χωρίς εξαρτήσεις» αποσκοπεί στη θωράκιση των μαθητών με γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αποφύγουν τις διάφορες μορφές εξάρτησης στο μέλλον και να εξετάσουν αν έχουν ήδη αναπτύξει κάποιες συνήθειες εξάρτησης.

Η προτεινόμενη καινοτόμος δράση βασίζεται σε δύο υποθέσεις:

1. Οι νέοι που συνειδητά ή ασυνείδητα πειραματίζονται με συνήθειες εξάρτησης δεν έχουν αυξημένη κριτική ικανότητα των προτύπων τα οποία προβάλλονται στον περίγυρό τους, δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες αντίστασης σε ικανοποιητικό βαθμό, δεν έχουν δώσει διέξοδο σε ψυχικές ανάγκες έκφρασης, δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων και δεν έχουν επίγνωση των συνεπειών της εξάρτησης.
2. Η βαθύτερη γνώση των ατομικών και κοινωνικών συνεπειών της εξάρτησης, η ανάπτυξη υγιεινών συνθηθειών, η ανάπτυξη αυτογνωσίας και κριτικού πνεύματος και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων είναι παράγοντες οι οποίοι θα αυξήσουν την ικανότητα των μαθητών να αντισταθούν στην ανάπτυξη εξαρτησιογόνων συνθηθειών.

Σκοποί της καινοτόμου δράσης

Με βάση τις δύο αυτές υποθέσεις έγινε ο σχεδιασμός της καινοτόμου δράσης και καθορίστηκαν οι σκοποί της. Μέσω αυτής επιδιώκεται οι μαθητές να αποκτήσουν:

Κριτική στάση απέναντι στον εαυτό τους και στις κατεστημένες αξίες που συναντούν στις παρέες τους (norms).

Βασικές κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνίας, αντίστασης κτλ).

Γνώσεις χρήσης των δημόσιων και κοινοτικών υπηρεσιών υγείας και κοινωνικής υποστήριξης.

Ποικίλα ενδιαφέροντα και εναλλακτικές δραστηριότητες για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους.

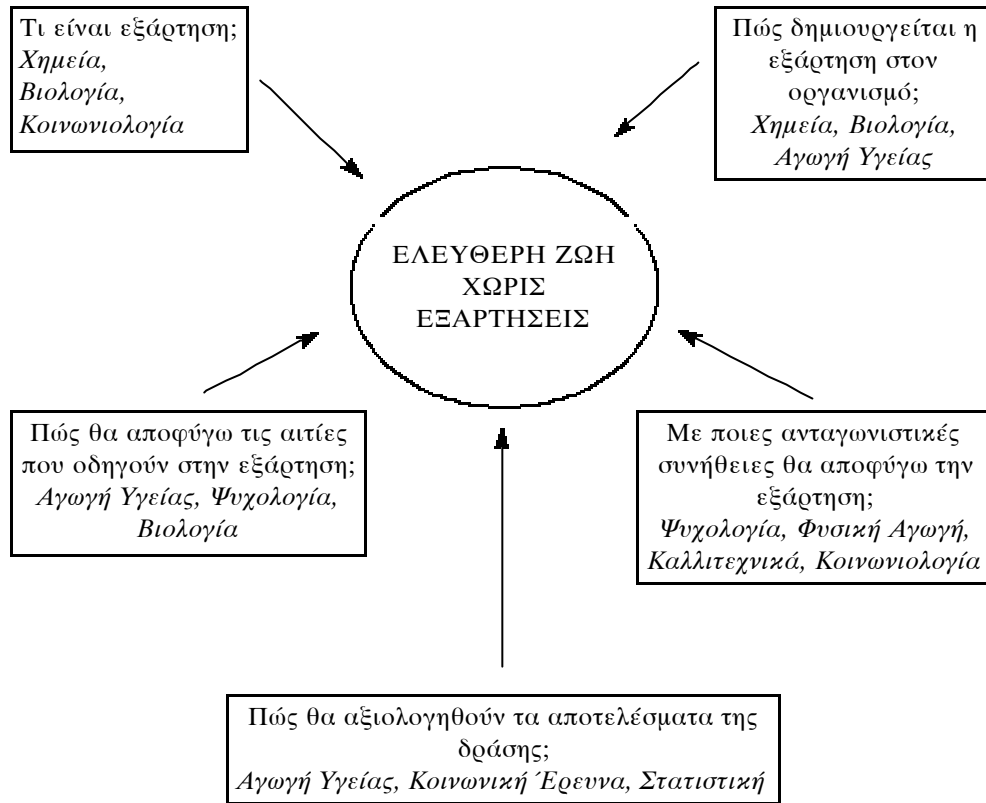
Στοιχειώδεις γνώσεις κοινωνικής έρευνας.

Στοιχειώδεις δεξιότητες διαχείρισης άγχους και καταστάσεων κρίσεως.

Τις γνώσεις για τις επιπτώσεις των εξαρτήσεων σε ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο.

Τις απαραίτητες γνώσεις για τις κατηγορίες και τον τρόπο δράσης των διαφόρων μορφών εξάρτησης.

Είναι προφανές ότι για την υλοποίηση αυτών των σκοπών θα πρέπει να προσεγγίσουμε το αντικείμενο της καινοτόμου δράσης διαθεματικά, όπως φαίνεται στο σχήμα 1. Η χρονική εξέλιξη της καινοτόμου δράσης δίνεται συνοπτικά στον πίνακα 1.



Σχήμα 1
Η διαθεματικότητα της καινοτόμου δράσης

Πίνακας 1 Συνοπτική χρονική εξέλιξη της καινοτόμου δράσης				
Ενότητες δράσεων		Εβδομάδες	Αριθμός διώρων τάξης	Υπηρετούμενοι σκοποί
Προετοιμασία της δράσης		1 ^η έως και 3 ^η		
Διερευνητικό ερωτηματολόγιο Παρουσίαση της δράσης		4 ^η έως 7 ^η	4	2, 4 και 5
Δραστηριότητες	... επιλογής και καλλιέργειας hobbies	Ολόκληρο το σχολικό έτος		1, 2 και 4
	... ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων	8 ^η έως και 11 ^η	4	
Ενημέρωση για την έννοια της εξάρτησης και δραστηριότητες ψυχικών δεξιοτήτων		12 ^η έως και 16 ^η	5	3, 6, 7 και 8
Αξιολόγηση του προγράμματος		17 ^η έως και 19 ^η	3	2, 4 και 5

Αναλυτική παρουσίαση των φάσεων

Προετοιμασία της καινοτόμου δράσης

Κατά τις τέσσερις πρώτες εβδομάδες πριν το πρώτο δίωρο, κατά το οποίο θα γίνει η εμπλοκή των μαθητών, ο σύλλογος των καθηγητών, θα συνεδριάσει για να προετοιμάσει την καινοτόμο δράση. Η προετοιμασία αυτή συνίσταται στις εξής ενέργειες: (α) Στην εξεύρεση εξωσχολικού προσωπικού το οποίο θα αναλάβει τις διάφορες δραστηριότητες που δεν μπορεί να καλύψει ο σύλλογος όπως εξωσχολικές δραστηριότητες, ειδικές διαλέξεις, δραστηριότητες στην τάξη από ψυχολόγους κτλ. Η εξεύρεση αυτή πρέπει να γίνει σε συνεργασία με τον αρμόδιο Αγωγής Υγείας της οικείας Διεύθυνσης. (β) Στην προετοιμασία και την πραγματοποίηση της συνάντησης με τους γονείς των μαθητών, κατά την οποία θα γίνει η παρουσίαση των στόχων του προγράμματος και θα ζητηθεί από τους γονείς η συνεργασία τους. (γ) Στον καθορισμό υπευθύνων για κάθε δραστηριότητα και την ανάθεση αρμοδιοτήτων. (δ) Στην ανάπτυξη και δοκιμασία διερευνητικού ερωτηματολογίου για τους μαθητές που θα συμμετάσχουν στη δράση και για μια ομάδα ελέγχου εκτός σχολείου. Το ερωτημα-

τολόγιο δοκιμάζεται ως προς την ευληπτότητα, τη χρησιμότητα και την αποδοτικότητά του σε άτομα της ίδιας ηλικίας με τους μαθητές πριν αποκτήσει την τελική μορφή του. (ε) Στον προγραμματισμό των ενεργειών της δράσης. Για την ενδεικτική χρονική κατανομή των εργασιών αυτών βλέπε τον αναλυτικό πίνακα εξέλιξης της καινοτόμου δράσης.

Ο πίνακας 2 περιγράφει ενδεικτικές αρμοδιότητες των μελών του συλλόγου των διδασκόντων καθηγητών ανάλογα με τις ειδικότητές τους.

Πίνακας 2 Ενδεικτικές αρμοδιότητες των μελών του συλλόγου καθηγητών

<i>Κλάδος και ειδικότητα</i>	<i>Αρμοδιότητα</i>
ΠΕ1 Θεολόγοι ή ΠΕ10 Κοινων/γοι ΠΕ15 Οικιακής Οικονομίας	Υπεύθυνοι δραστηριοτήτων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αντίστασης
ΠΕ2, Φιλολόγοι	Υπεύθυνοι δραστηριοτήτων ανάπτυξης κριτικού πνεύματος
ΠΕ3 Μαθημ/κοί ή ΠΕ19 Πληρ/κοί ή ΠΕ10 Κοινων/γοι	Υπεύθυνοι ανάλυσης δεδομένων διερευνητικών ερωτηματολογίων και ερωτηματολογίων αξιολόγησης
ΠΕ4 Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι, ΠΕ14 Γιατροί κ.ά. ΠΕ15 Οικιακής Οικονομίας	Υπεύθυνοι ενημέρωσης για θέματα εξάρτησης: αίτια, μηχανισμοί, συνέπειες, απεξάρτηση
ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής	Υπεύθυνοι αθλητικών δραστηριοτήτων
ΠΕ8 Καλών Τεχνών, ΠΕ16 Μουσικής	Υπεύθυνοι καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων
Όλων των κλάδων και ειδικοτήτων	Συντονιστές, υπεύθυνοι αξιολόγησης του προγράμματος, υπεύθυνοι παρακολούθησης συμμετοχής μαθητών κ.ά.

Διερεύνηση αρχικών στάσεων και γνώσεων, παρουσίαση της καινοτόμου δράσης- Εξωσχολικές δραστηριότητες ανάπτυξης ενδιαφερόντων

Κατά το πρώτο δίωρο στην τάξη γίνεται η παρουσίαση των ομαδικών εξωσχολικών δραστηριοτήτων από τον υπεύθυνο (καθηγητή Φ.Α., Καλλιτεχνικών κτλ.) και οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν συμμετοχή σε κάποια από αυτές τις ομάδες. Η συμμετοχή σε αυτές τις δραστηριότητες αποσκοπεί στο να ανακαλύψουν οι μαθητές *συνήθειες (hobbies)* που ταιριάζουν στην ιδιοσυγκρασία τους και να ασκηθούν σε αυτές μαζί με τους φίλους και τους συμμαθητές τους. Στην εξάσκηση αυτή κρίσιμο ρόλο θα παίξουν οι εμπυχωτές, οι οποίοι θα βοηθήσουν τους μαθητές στην υιοθέτηση των συνηθειών και οι οποίοι αναμένεται να παίξουν το ρόλο των *προτύπων (models)*. Ως εμπυχωτές μπορεί να επιλεγούν νέοι αθλητές, μαθητές λυκείου και γενικά άτομα με χαρίσματα επικοινωνίας και καθοδήγησης (group leaders). Αυτή η ενότητα δραστηριοτήτων θα πρέπει να οργανωθεί σε συνεργασία με τον υπεύθυνο Αγωγής Υγείας της διεύθυνσης και με άλλους φορείς όπως το σύλλογο γονέων, τοπικούς φορείς άθλησης και ψυχαγωγίας κτλ και να επεκταθεί χρονικά καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Δημιουργούνται ομάδες δραστηριοτήτων όπως ομάδα περιήγησης, ομάδα σκακιού, ομάδα κολύμβησης, ομάδα κινηματογράφου κτλ.

Κατά το δεύτερο δίωρο στην τάξη συμπληρώνεται το διερευνητικό ερωτηματολόγιο το οποίο διαμορφώθηκε κατά τις προηγούμενες εβδομάδες και δοκιμάστηκε από μια ομάδα μαθητών που δεν ανήκουν στο σχολείο. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιέχει ερωτήσεις με τις οποίες διερευνάται πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την υγεία, τι γνωρίζουν για τις μορφές εξάρτησης, τα αίτιά της και τις επιπτώσεις της, καθώς και ποιες στάσεις έχουν αναπτύξει οι μαθητές απέναντι στις συμπεριφορές δοκιμασίας, χρήσης και διακίνησης εξαρτησιογόνων ουσιών (σοκολάτα, αλκοόλ, καπνό, κάνναβη κτλ.).

Το ερωτηματολόγιο διανέμεται και συμπληρώνεται από τους μαθητές οι οποίοι πρόκειται να παρακολουθήσουν την καινοτόμο δράση, καθώς και από ένα τμήμα της ίδιας τάξης άλλου σχολείου που δεν πρόκειται να εμπλακεί σε αυτήν. Η συμπλήρωση γίνεται στο δεύτερο δίωρο του προγράμματος.

Στο ίδιο δίωρο συγκροτείται ομάδα εργασίας από μαθητές οι οποίοι μαζί με τον υπεύθυνο καθηγητή μέσα στις επόμενες δυο εβδομάδες θα επεξεργαστεί και θα αναλύσει στατιστικά τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων με τη βοήθεια του κατάλληλου στατιστικού λογισμικού και θα συντάξει μια έκθεση αποτελεσμάτων. Η έκθεση μαζί με τυχόν παρατηρήσεις βελτίωσης του ερωτηματολογίου και της όλης διαδικασίας φυλάσσονται ως μέρος του υλικού της δράσης.

Στο επόμενο δίωρο γίνεται συζήτηση σε ομάδες για τις πρώτες εμπειρίες των μαθητών από τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Καλό είναι σε κάθε ομά-

δα να συμμετέχει ένας καθηγητής. Αν κάποιος μαθητής δεν είναι ευχαριστημένος με την αρχική επιλογή τους, τους δίνεται η ευκαιρία να αλλάξουν δραστηριότητα. Στο επόμενο δίωρο (4^ο) παρουσιάζεται η ανάλυση των απαντήσεων του διερευνητικού ερωτηματολογίου και ο συντονιστής της δράσης συνδέει την ανάλυση αυτή με την ανάγκη της καινοτόμου δράσης. Επίσης, παρουσιάζει τις βασικές αρχές, τη φιλοσοφία και τους στόχους της και προτρέπει τους μαθητές να συμμετάσχουν με προθυμία στις δραστηριότητες της. Συμπληρώνεται ημερολόγιο δραστηριοτήτων και φυλάσσεται ως υλικό του προγράμματος.

Δραστηριότητες ανάπτυξης κοινωνικότητας και κριτικής σκέψης

Κατά τα επόμενα τέσσερα δίωρα θα γίνουν δραστηριότητες με τις οποίες θα εστιασθεί η προσοχή των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες, αυτογνωσία και κριτική ικανότητα. Καλό είναι στο πρώτο από αυτά τα δίωρα (το 5^ο της δράσης) να γίνει ένα καλλιτεχνικό πρόγραμμα σχετικό με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, π.χ. ένα δρώμενο, μια συναυλία κτλ. Οι δραστηριότητες αυτές θα αποσκοπούν:

1. Στο να αποκτήσουν οι μαθητές κριτική στάση απέναντι στις τρέχουσες αξίες (norms) και να ιεραρχήσουν τις προσωπικές τους αξίες.
2. Στο να γνωρίσουν οι μαθητές δεξιότητες αντίστασης (να μπορούν να λένε «όχι» χωρίς να γίνονται αντικοινωνικοί) και δεξιότητες επικοινωνίας.
3. Στο να αποκτήσουν οι μαθητές στοιχειώδη αυτογνωσία.

Οι τεχνικές οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στις δραστηριότητες αυτές μπορούν να περιλαμβάνουν διαλέξεις, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, συζήτηση κτλ. Οι δραστηριότητες αυτές θα πρέπει να γίνουν με την καθοδήγηση ειδικών (Ψυχολόγων, Κοινωνικών Λειτουργών). Είναι σημαντικό σε δραστηριότητες όπως τα παιχνίδια ρόλων οι μαθητές να χωρίζονται σε ομάδες, ώστε να συμμετέχουν όλοι ενεργά. Για το λόγο αυτό καλό είναι να χωριστούν σε ομάδες και να παρακολουθήσουν τις διάφορες δραστηριότητες κυκλικά. Δηλαδή, κατά το 6^ο δίωρο η πρώτη ομάδα θα παρακολουθήσει τις δραστηριότητες ανάπτυξης κριτικού πνεύματος, η δεύτερη ομάδα τις δραστηριότητες αντίστασης και η τρίτη ομάδα τις δραστηριότητες αυτογνωσίας. Κατά το 7^ο δίωρο η πρώτη ομάδα θα παρακολουθήσει τις δραστηριότητες αντίστασης, η δεύτερη ομάδα τις δραστηριότητες αυτογνωσίας και η τρίτη ομάδα τις δραστηριότητες ανάπτυξης κριτικού πνεύματος. Ειδικά για την κριτική των τρεχόντων κοινωνικών προτύπων, το έναυσμα πρέπει να δοθεί με την παρουσίαση εργασίας από σχετική ομάδα. Η εργασία αυτή μπορεί να περιστραφεί γύρω από ε-

ρωτήματα όπως «Ποια είναι τα πρότυπα που προβάλλονται από τις διαφημίσεις, από τις τηλεοπτικές συνέχειες, από τον τηλεοπτικό «big brother» κτλ.; Ενδιαφέρουσες προτάσεις δραστηριοτήτων ανάπτυξης κριτικής στάσης απέναντι στις τρέχουσες αξίες περιέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό *Στηρίζομαι στα πόδια μου*, τόμος *Κατανόηση των επιρροών* (Τεχνικές διαφήμισης, Διαφήμιση και αλκοόλ κτλ.). Στον ίδιο τόμο περιέχονται δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων αντίστασης. Δραστηριότητες ανάπτυξης αυτογνωσίας περιέχονται στον τόμο *Ταυτότητα και αυτοεκτίμηση* (Αυτός είμαι εγώ, Πορεία ζωής, Αλλαγές, Ελπίδες, Κανείς δεν είναι τέλειος). Δραστηριότητες ανάπτυξης και ιεράρχησης προσωπικών αξιών περιέχονται στον τόμο *Λήψη αποφάσεων* (Τρόποι λήψεως αποφάσεων, Αξίες, Επιλογές). Πολύ ενδιαφέρουσες δραστηριότητες περιέχει και ο τόμος *Αυτοπεποίθηση και αποφασιστικότητα*. Κατά τις ενέργειες αυτές συμπληρώνεται ημερολόγιο δραστηριοτήτων και μαζί με την εργασία περί τρεχόντων προτύπων φυλάσσονται ως υλικό του προγράμματος.

Ενημέρωση για τις μορφές εξάρτησης και για τις επιπτώσεις της σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο

Αυτή η ενότητα δραστηριοτήτων θα αντιμετωπίσει το φαινόμενο της εξάρτησης γενικά, χωρίς να την ταυτίσει με τη χρήση ουσιών. Έτσι, ως εξάρτηση δεν ορίζεται μόνο η χρήση ουσιών όπως ηρωίνης ή κάνναβης, αλλά και το κάπνισμα, ο αλκοολισμός, η μανία αγορών, η ψυχαναγκαστική άθληση, η βουλιμία και η εκ συστήματος επικίνδυνη οδήγηση. Επιδιώκεται, δηλαδή, οι μαθητές να εκτιμήσουν την αξία της ισορροπημένης ζωής χωρίς ακρότητες. Εάν το θέμα επικεντρωνόταν μόνο στη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, θα υπήρχε ο κίνδυνος να γίνει μια έμμεση διαφήμισή τους στους μαθητές, οι οποίοι λόγω ηλικίας έχουν την τάση να πειραματίζονται με το κάθε τι, ακόμα και με τις ενέργειες που θεωρούνται επικίνδυνες ή βλαβερές. Βεβαίως, θα υπάρξει και ενημέρωση πάνω στη χρήση ουσιών αλλά δεν θα επικεντρωθεί μόνο σε αυτές αυτή η ενότητα δραστηριοτήτων. Η ενημέρωση πάνω σε θέματα εξάρτησης θα υλοποιηθεί με συγκέντρωση πληροφοριακού υλικού από ομάδες εργασίας, με ανάπτυξη και χρήση εκπαιδευτικού εποπτικού υλικού, με διαλέξεις από ειδικούς, με προβολή ταινίας ή video κοινωνικού χαρακτήρα και με συζητήσεις. Οι δραστηριότητες αυτές θα διαρκέσουν από το 9^ο ως το 13^ο δίωρο της δράσης.

Μια ομάδα εργασίας θα αναλάβει να παρουσιάσει το θέμα της εξάρτησης γενικά. Μετά την παρουσίαση αυτής της εργασίας θα ακολουθήσει συζήτηση για να προσδιοριστούν οι παράγοντες που οδηγούν στην εξάρτηση, οι συνθήκες που την ευνοούν καθώς και οι επιπτώσεις της. Στα πλαίσια αυτής

της ενημέρωσης θα αναδειχθούν και οι ψυχολογικοί παράγοντες οι οποίοι οδηγούν στην εξάρτηση. Γι' αυτό πρέπει να γίνουν και δραστηριότητες διαχείρισης άγχους και καταστάσεων κρίσεως. Ενδιαφέρουσες προτάσεις δραστηριοτήτων διαχείρισης άγχους και καταστάσεων κρίσεως περιέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό *Στηρίζομαι στα πόδια μου*, τόμος *Συναισθήματα* (φόβος, άγχος, θυμός, πένθος). Στο ίδιο εκπαιδευτικό υλικό, στον τόμο *Κατανόηση των επιρροών* περιέχονται ενδιαφέρουσες δραστηριότητες κατανόησης της έννοιας της εξάρτησης και των παραγόντων που οδηγούν σε αυτήν (Τι είναι εξαρτησιογόνος ουσία, Κάπνισμα, Αλκοόλ, Γιατί οι άνθρωποι κάνουν χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, κτλ.). Επίσης, μπορούν να διοργανωθούν διαλέξεις από ειδικούς (Ψυχολόγους, Κοινωνικούς Λειτουργούς, Κοινωνιολόγους) με θέματα την ψυχολογία των χρηστών, την τυχόν προδιάθεση χρήσης, καθώς και τρόπους αντιμετώπισης και βοήθειάς τους (αποφυγή στιγματισμού, επαφή με τους οργανισμούς πρόληψης και απεξάρτησης κτλ.). Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να υποβάλουν ερωτήσεις στους ομιλητές. Συνιστάται να μη χρησιμοποιηθούν πρώην χρήστες για διαλέξεις, συζητήσεις κτλ., διότι στα νεανικά μάτια αυτοί ηρωοποιούνται και μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως παραδείγματα προς μίμηση. Οι εργασίες των ομάδων μαζί με τυχόν παρατηρήσεις για βελτίωση του τρόπου συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριακών στοιχείων, καθώς και οι όποιες παρατηρήσεις αφορούν στη βελτίωση των δραστηριοτήτων, φυλάσσονται ως μέρος του υλικού της δράσης. Συμπληρώνεται ημερολόγιο δραστηριοτήτων και φυλάσσεται μαζί με τις εργασίες περί εξάρτησης και εξαρτησιογόνων ουσιών ως υλικό της δράσης. Όπως και στην ενότητα δραστηριοτήτων για ανάπτυξη κοινωνικότητας και κριτικού πνεύματος, καλό είναι οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να παρακολουθήσουν κυκλικά τις διάφορες δραστηριότητες, ώστε να υπάρξει καλύτερη συμμετοχή.

Δεύτερη διερεύνηση των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων των μαθητών και αξιολόγηση της δράσης από όλους τους συμμετέχοντες

Για την αξιολόγηση της δράσης θα χρησιμοποιηθούν δύο ειδών ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο είναι αυτό το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην αρχή της καινοτόμου δράσης με το οποίο διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών για την υγεία, καθώς και οι γνώσεις και στάσεις τους για θέματα εξάρτησης. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο θα διαμορφωθεί από μια μικρή ομάδα καθηγητών και εξωσχολικού προσωπικού που χρησιμοποιήθηκε στη δράση, απευθύνεται σε όλους όσοι ενεπλάκησαν στη δράση (μαθητές, καθηγητές και εξωσχολικό προσωπικό) εκτός των μελών της ομάδας που το διαμόρφωσε και με αυτό θα διερευνηθούν οι γνώμες των εμπλεκομένων για τις διάφορες δραστηριότητες και θα ζητηθούν προτάσεις τους για τη βελτίωση της δρά-

σης. Αυτό, δηλαδή, το δεύτερο ερωτηματολόγιο θα περιέχει ερωτήσεις του τύπου: «Πόσο ευχάριστες/βαρετές βρήκες τις εξωσχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχες;» ή «Τι έχεις να προτείνεις για τη βελτίωση των παιχνιδιών ρόλων;» κτλ.

Κατά το 14^ο δίωρο οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην καινοτόμο δράση θα συμπληρώνουν το πρώτο, καθώς και το δεύτερο ερωτηματολόγιο. Η ομάδα ελέγχου θα συμπληρώσει πάλι μόνο το πρώτο ερωτηματολόγιο που αφορά τις στάσεις και γνώσεις. Οι καθηγητές και το εξωσχολικό προσωπικό μπορούν να συμπληρώσουν το δεύτερο ερωτηματολόγιο σε άλλες ώρες.

Συγκροτείται μια ομάδα η οποία αναλαμβάνει με τη βοήθεια του υπεύθυνου καθηγητή να αναλύσει τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων και να παρουσιάσει τα αποτελέσματά της σε στατιστική μορφή. Επίσης, γίνεται σύγκριση των γνώσεων και στάσεων που είχαν οι μαθητές στην αρχή της δράσης με αυτές που ανέπτυξαν μετά την ολοκλήρωσή της, σε συνδυασμό με το πώς εξελίχθηκαν οι αντίστοιχες γνώσεις και στάσεις της ομάδας ελέγχου. Κατά το ενδιάμεσο 15^ο δίωρο προγραμματίζεται ένα καλλιτεχνικό πρόγραμμα ή ένα ομαδικό παιχνίδι. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των ερωτηματολογίων παρουσιάζονται στο τελευταίο (16^ο) δίωρο της καινοτόμου δράσης. Επίσης, κατά το δίωρο αυτό συζητούνται τρόποι διάδοσης των αποτελεσμάτων της δράσης.

Οι αναλύσεις των ερωτηματολογίων μαζί με τις παρατηρήσεις όλων των εμπλεκομένων για τη βελτίωση των διαδικασιών της καινοτόμου δράσης φυλάσσονται ως μέρος του υλικού της. Συμπληρώνεται ημερολόγιο δραστηριοτήτων και φυλάσσεται ως υλικό του προγράμματος.

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει αναλυτικά τις διάφορες φάσεις της καινοτόμου δράσης.

Παρατηρήσεις

Η χρονική εξέλιξη που προτείνεται δεν έχει δεσμευτικό χαρακτήρα, αλλά υποδηλώνει την ανάγκη έγκαιρου χρονικού προγραμματισμού της καινοτόμου δράσης και προσπάθειας τήρησης των διαδικασιών της.

Πίνακας 3 Οι φάσεις της καινοτόμου δράσης αναλυτικά

Δραστηριότητα εβδομάδας	A/a διώ- ρον	Δραστηριότητα διώρον στο τέλος της εβδομάδας
1 ^η συνεδρίαση συλλόγου με θέμα την εύρεση εξωσχολικού προσωπικού. Εύρεση εξωσχολικού προσωπικού.		
2 ^η συνεδρίαση του συλλόγου μαζί με το εξωσχολικό προσωπικό για γνωριμία, έναν πρώτο προγραμματισμό των δραστηριοτήτων και ορισμό υπευθύνων. Προετοιμασία συνάντησης με τους γονείς.		
Δημιουργία και δοκιμασία διερευνητικού ερωτηματολογίου σε μικρό αριθμό μαθητών άλλου σχολείου. Προετοιμασία των υπευθύνων για την ενημέρωση των γονέων των μαθητών.		
Ανοιχτό απόγευμα για την ενημέρωση των γονέων των μαθητών με την παρουσία των υπευθύνων για τις εξωσχολικές δραστηριότητες.	1 ^ο	Ενημέρωση για τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Κατανομή μαθητών σε ομάδες.
Τελική διαμόρφωση του διερευνητικού ερωτηματολογίου. Αρχίζουν οι εξωσχολικές δραστηριότητες οι οποίες θα διαρκέσουν όλο το σχολικό έτος.	2 ^ο	Συμπλήρωση διερευνητικού ερωτηματολογίου στάσεων πάνω σε θέματα υγείας και εξάρτησης. Καθορισμός ομάδας ανάλυσης.
Ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίων από ομάδα ανάλυσης.	3 ^ο	Συζήτηση των μαθητών μεταξύ τους και με τον υπεύθυνο εξωσχολικών δραστηριοτήτων για τις εμπειρίες τους. Δυνατότητα αλλαγής δραστηριότητας.

Ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίων από ομάδα εργασίας.	4°	Παρουσίαση της ανάλυσης ερωτηματολογίων και των στόχων και μεθόδων της δράσης.
Ομάδα εργασίας αναλαμβάνει να βρει πρότυπα τα οποία προβάλλονται από τον τύπο, την τηλεόραση, τον κινηματογράφο, την τυπική νεανική παρέα κτλ.	5°	Δρώμενο σχετικό με την ανάπτυξη ελεύθερης προσωπικότητας.
Συνέχιση των εργασιών της παραπάνω ομάδας.	6°	Παρουσίαση των προτύπων που συγκέντρωσε η ομάδα εργασίας. Δραστηριότητες ανάπτυξης κριτικού πνεύματος απέναντι στα τρέχοντα πρότυπα (norms).
	7°	Δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων αντίστασης και επικοινωνίας. Σύσταση ομάδας μελέτης της έννοιας της εξάρτησης.
Ομάδα εργασίας αναλαμβάνει να συγκεντρώσει πληροφοριακό υλικό για τις συνήθειες που προκαλούν εξάρτηση και τους παράγοντες που οδηγούν στην υιοθέτηση αυτών των συνηθειών.	8°	Δραστηριότητες ανάπτυξης στοιχειώδους αυτογνωσίας.
Συνέχιση των εργασιών της παραπάνω ομάδας.	9°	Παρουσίαση των εξαρτησιογόνων συνηθειών και των παραγόντων που οδηγούν σε αυτές.
	10°	Δραστηριότητες γνωριμίας δεξιοτήτων διαχείρισης άγχους και καταστάσεων κρίσεως. Σύσταση ομάδας για τις εξαρτησιογόνες ουσίες.
Η συσταθείσα ομάδα εργασίας συγκεντρώνει πληροφοριακό υλικό για τις εξαρτησιογόνες ουσίες. Ομάδα εργασίας καθηγητών και εξωσχολικού προσωπικού ετοιμάζει το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης.	11°	Προβολή video/ταινίας που αναφέρεται στη χρήση ουσιών από νέους.

Συνέχιση των εργασιών των δύο παραπάνω ομάδων.	12°	Παρουσίαση της σύνθεσης της ομάδας εργασίας για τις εξαρτησιογόνες ουσίες. Συζήτηση.
	13°	Διάλεξη, συζήτηση σχετικά με τις μεθόδους πρόληψης χρήσης ουσιών και τους τρόπους και τους φορείς απεξάρτησης.
Τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου αξιολόγησης.	14°	Συμπλήρωση ερωτηματολογίου αξιολόγησης του προγράμματος. Η ομάδα ελέγχου συμπληρώνει μόνο τις ερωτήσεις στάσεων. Καθορισμός ομάδας ανάλυσης απαντήσεων ερωτηματολογίου.
Ανάλυση απαντήσεων ερωτηματολογίων από ομάδα εργασίας.	15°	Ομαδικά παιχνίδια ή καλλιτεχνική εκδήλωση στο σχολείο.
Ανάλυση απαντήσεων ερωτηματολογίων από ομάδα εργασίας.	16°	Παρουσίαση της ανάλυσης των απαντήσεων των ερωτηματολογίων και συζήτηση για τρόπους μελλοντικής βελτίωσης της καινοτόμου δράσης.

Κρίνεται χρήσιμη η σύσταση επιτροπής στην οποία θα συμμετέχουν μέλη του συλλόγου των καθηγητών, μέλη του συλλόγου γονέων και μέλη της τοπικής κοινωνίας, η οποία θα βοηθά στον προγραμματισμό και στην υλοποιητική υποστήριξη της καινοτόμου δράσης.

Οι δραστηριότητες ανάπτυξης ψυχολογικών και κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να γίνουν με τη βοήθεια Ψυχολόγων ή προσωπικού από τον ΟΚΑΝΑ, την ΕΠΨΥ (Επιστημονικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας), τους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων κτλ.

Στα διάφορα στάδια της δράσης μπορούν να συμμετέχουν καθηγητές οποιασδήποτε ειδικότητας. Όμως συνιστάται σε κάθε στάδιο να συμμετέχει ένας τουλάχιστον καθηγητής συναφούς ειδικότητας με τις δραστηριότητες που πρόκειται να γίνουν. Για παράδειγμα, στις εξωσχολικές δραστηριότητες μπορεί να συμμετέχει ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής, στο στάδιο ενημέρωσης για

τη φύση και τη δράση των εξαρτησιογόνων ουσιών οι καθηγητές Χημείας και Βιολογίας κτλ.

Γενικά χαρακτηριστικά της καινοτόμου δράσης

Κατά την εφαρμογή της καινοτόμου δράσης «Ελεύθερη ζωή χωρίς εξαρτήσεις» στη σχολική μονάδα οι συντελεστές της καλό θα είναι να έχουν υπόψη τους τα γενικά χαρακτηριστικά της. Η εμμονή σε αυτά θα βοηθήσει ώστε οι στόχοι της να μην παρερμηνευτούν και να μην μεταλλαχτούν στην πορεία εφαρμογής της. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

Άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία

Τα πρόσωπα, οι φορείς και οι θεσμοί που θα βοηθήσουν στην εφαρμογή του προγράμματος ανήκουν στην κοινωνία στην οποία θα ζήσουν οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες. Είναι, λοιπόν, σημαντικό οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη χρήση των υπηρεσιών της κοινωνίας στην οποία θέλουμε να ενταχθούν πλήρως.

Ενίσχυση των δεσμών σχολείου - οικογενειών των μαθητών

Αν δεν πεισθούν οι γονείς των μαθητών για τη χρησιμότητα της δράσης και δεν συμμετάσχουν ενεργά στην εφαρμογή της, η συμμετοχή των μαθητών στις εξωσχολικές δραστηριότητες, αλλά και σε άλλες δραστηριότητες είναι αμφίβολη.

Εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες δραστηριότητες και ενεργοποίηση καθηγητών διαφόρων ειδικοτήτων

Είναι πλέον ή βέβαιον ότι ένα μονότονο πρόγραμμα, όταν μάλιστα διαρκεί σχεδόν ένα ολόκληρο σχολικό έτος, θα κουράσει τους μαθητές και θα φυλλορροήσει. Η ποικιλομορφία των δραστηριοτήτων και η εναλλαγή προσώπων και μεθόδων θα συντηρήσει αδιάπτωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Είναι και αυτό ένα από τα πλεονεκτήματα της διαθεματικής προσέγγισης.

Έμφαση στο «συνιστάται» παρά στο «απαγορεύεται»

Μεγάλη έμφαση στην απαγόρευση ορισμένων συμπεριφορών εκλαμβάνεται ως έμμεση διαφήμισή τους, ιδιαίτερα από τους νέους οι οποίοι από τη φύση τους ρέπουν προς τον πειραματισμό και την αμφισβήτηση. Χρειάζεται, λοιπόν, τα μηνύματα να είναι ισορροπημένης έντασης και να μην είναι μόνο αρνητικά αλλά και θετικά.

Αξιολόγηση επί τη βάσει των τεθέντων σκοπών

Η αξιολόγηση των διαφόρων σταδίων αλλά και του συνόλου της δράσης πρέπει να γίνεται μόνο σε σχέση με τους δεδηλωμένους σκοπούς της. Γι' αυτό οι σκοποί αυτοί πρέπει να γίνουν γνωστοί σε όλους τους συντελεστές της (καθηγητές, γονείς, μαθητές και εξωσχολικό προσωπικό).

Συνεχής ανατροφοδότηση με τα πορίσματα αξιολόγησης

Η δράση καλό είναι να διορθώνεται στην πορεία, όταν τα πορίσματα αξιολόγησης το υποδεικνύουν. Η καλύτερη αξιοποίηση, όμως, των πορισμάτων της αξιολόγησης θα γίνει σε μια ενδεχόμενη δεύτερη εφαρμογή της δράσης.

Βιβλιογραφία

- ΕΠΙΨΥ, ΟΚΑΝΑ, (1996). *Στηρίζομαι στα πόδια μου. Εκπαιδευτικό υλικό αγωγής υγείας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Gaskell, D. (1998). Drugs against drugs. *Chemistry in Britain*, 12, 27-32.
- Hansen, W. (1992). School-based substance abuse prevention: a review of the state of the art in curriculum, 1980 - 1990. *Health Education Research*, 7, 3, 403-430.
- Hergenhahn, B.R. (1993). *An introduction to theories of learning*. B.R. Hergenhahn, Matthew H. Olson.
- Κατσώρχης, Θ. (2001). Εξαρτησιογόνες ή ψυχοτρόπες ουσίες. *Μακεδόν*, 8, 41-44.
- Roski, J., Perry, C. J., McGovern, P. G., Williams, C. I., Farbaksh, K., & Veblen-Mortenson, S. (1997). School and community influences on adolescent alcohol and drug use. *Health Education Research*, 12, 2, 255-266.
- Tilford, S. (1995). Mental health education - some issues. *Health Education Research*, 10, 4, I-VII.
- Van Wylsberghe, D., Noback, C. R., & Carola, R. (1995). *Human Anatomy and Physiology. Third Edition*. McGraw Hill.

Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές

Κώστας Καφετζόπουλος, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Τερέζα Φωτιάδου, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ιωσήφ Χρυσοχόος, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στη διαθεματική προσέγγιση που συνδέει τα μαθήματα του σχολείου και αποβλέπει στη συνεργασία των μαθητών και των καθηγητών. Η μέθοδος *project*, την οποία αξιοποιεί η διαθεματική προσέγγιση, υποστηρίζεται από πληροφοριακό υλικό και από μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση και να αποκτήσουν δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές και αξίες μέσα από εξατομικευμένη, αλλά και συμμετοχική διάδραση.

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η διαθεματική προσέγγιση αξιοποιήθηκε με την κοινή επεξεργασία τριών γνωστικών αντικειμένων (των Φυσικών Επιστημών, του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) και των Ξένων Γλωσσών). Κατά τη διαδικασία υλοποίησης του συγκεκριμένου *project*, οι επιμορ-

Ο κ. Κώστας Καφετζόπουλος είναι Διδάκτωρ Χημείας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Η κ. Τερέζα Φωτιάδου είναι Διδάκτωρ του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ο κ. Ιωσήφ Χρυσοχόος είναι Διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου του *Durham*, Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

φούμενοι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν και παρουσίασαν σχέδιο εργασίας με θέμα «Στον Αστερισμό των Επιστημών». Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί συνέλεξαν και ταξινόμησαν το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιώντας γλωσσικές και αισθησιοκινητικές δεξιότητες όπως: επεξεργασία κειμένων, εικόνων και σκίτσων, μετάφραση, δημιουργία αφίσας κτλ. Τα αποτελέσματα από τη συγκεκριμένη διαδικασία έδειξαν ότι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι και θετικοί, ενώ παράλληλα κατέθεσαν πρωτότυπες ιδέες και απόψεις που ενθαρρύνουν και ενδυναμώνουν αυτή την καινοτόμο προσπάθεια στο ελληνικό σχολείο.

Εισαγωγή

Η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα ως μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στο πλαίσιο των νεωτεριστικών και καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων και προτάσεων για τη διδασκαλία των μαθημάτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις προώθησης θεμάτων πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και σφαιρικής (ολιστικής) προσέγγισης των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων.

Η διάχυση πολιτισμικών και κοινωνικών στοιχείων, καθώς και η έννοια της Ευρωπαϊκής διάστασης στην παρεχόμενη υποχρεωτική εκπαίδευση στο σχολείο αποτελούν κάποιους από τους βασικούς στόχους του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που γίνεται όλο και πιο πλουραλιστικό για να μπορέσει να ανταποκριθεί στην πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία στην αρχή του 21ου αιώνα. Η έννοια της διάχυσης στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα και θα μπορούσε να οριστεί ως εξής: *Η διασπορά των γνωστικών στοιχείων και της φιλοσοφίας ενός σχολικού μαθήματος σε ένα άλλο ή γενικότερα σε όλη τη δομή και το πρόγραμμα σπουδών στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες.* Η συνύπαρξη στοιχείων από δύο ή και περισσότερα γνωστικά αντικείμενα μέσω της διάχυσης, όταν αυτά παρουσιάζουν παιδαγωγική ή και διδακτική συνάφεια και όταν σε πολλά σημεία οι στόχοι τους αλληλοκαλύπτονται ή αλληλοσυμπληρώνονται, θα μπορούσε να εξυπηρετήσει το γενικότερο στόχο της εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Η διάχυση σε αυτή την περίπτωση συνάδει με την έννοια της διεπιστημονικότητας και για την υλοποίησή της απαιτείται ευαισθητοποίηση του διδακτικού προσωπικού και απεγκλωβισμός τους από τον παραδοσιακό καθιερωμένο τρόπο διδασκαλίας. Άλλωστε, στη φιλοσοφία της σύγχρονης εκπαίδευσης εντάσσεται και η ανάγκη να αναπτύξουν οι μαθητές μέσα από κάθε σχολικό μάθημα δεξιότητες ζωής όπως είναι η ευελιξία, η αυτοπαρουσίαση, το

πνεύμα συνεργασίας και οι ικανότητες καλής επικοινωνίας. Η διάχυση στοιχείων από ένα γνωστικό αντικείμενο σε άλλο, που οδηγεί στη διεπιστημονικότητα, αποτελεί ένα μέσον που μπορεί να καλύψει αυτές τις ανάγκες και συμβάλλει στη διεύρυνση των διδακτικών στόχων και στην προώθηση της διάστασης του σύγχρονου σχολείου.

Στην προσπάθεια για την αναβάθμιση των μαθημάτων με βάση το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), η αξιοποίηση στοιχείων από συναφή ή και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Ξένες Γλώσσες, Πληροφορική, Ιστορία της Τέχνης, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών, Μουσική κτλ.) βοηθά τους καθηγητές να συνεργαστούν και να σχεδιάσουν μαθήματα από κοινού. Ακόμα, οδηγεί τους μαθητές όχι μόνο στο να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, αλλά και να υιοθετήσουν νέες στάσεις και συμπεριφορές που τους βοηθούν να χειρίζονται αντιθέσεις, να επικοινωνούν με επιτυχία και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Καλείται, επομένως, ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές προσαρμοσμένες στη διεπιστημονική προσέγγιση που δε στηρίζονται μόνο στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά απαιτούν δεξιότητες ευελιξίας και προσαρμογής σε νέα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αντιλαμβάνονται από τη μια πλευρά τη σημασία ορισμένων δεξιοτήτων απαραίτητων στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, και από την άλλη τα οφέλη της μαθησιακής τους διαδικασίας.

Η εμπειρία των τελευταίων δεκαετιών έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι μια διδακτική μεθοδολογία που προωθεί αποτελεσματικά τη μάθηση είναι αυτή που εντάσσεται στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας (μέθοδος project). Όσον αφορά το περιεχόμενο των θεμάτων με τα οποία ασχολούνται τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, υπάρχει η τάση να κατευθύνονται προς τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (περιβάλλον, πολιτισμός κτλ.), αλλά και προς τη σύνδεση με την τεχνολογία (εφαρμογές φυσικών επιστημών, νέες τεχνολογίες κτλ.). Απαραίτητη είναι η κατά το δυνατόν συνειδητή ομαδική δραστηριότητα των μαθητών με την ενθάρρυνση και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ένα βασικό στοιχείο των προσεγγίσεων αυτών είναι η διεύρυνση των γνωστικών αντικειμένων εκτός των γνωστών περιχαρακωμένων ορίων τους μέσα από την προοπτική της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας.

Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (project)

Η εργασία στο σχολείο με σχέδια εργασίας (projects) συνδέεται σταδιακά όχι μόνο με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού αλλά και με τη μαθησιακή διαδικασία, με τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, την εκπαιδευτική αποκέντρωση, τη διοίκηση, καθώς και τη χρηματοδότηση των σχολείων.

Η μέθοδος project μπορεί να υλοποιηθεί: (α) με συναντήσεις συνεργασίας υπό μορφή ομάδων εργασίας σε τακτά χρονικά διαστήματα όπου η ουσιαστική συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε εργαστήρια μάθησης (ateliers/workshops) ενθαρρύνεται σε σημαντικό βαθμό, (β) με ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω ηλεκτρονικού κόμβου και αξιοποίηση της τεχνολογίας, και (γ) με ενδοσχολική επιμόρφωση που συνδέεται με την αυτομόρφωση και τη διάσταση του εκπαιδευτικού ως ερευνητή (action research).

Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας εξυπηρετεί άμεσα τη διαθεματική προσέγγιση με την οποία το πρόγραμμα του σχολείου γίνεται: (α) ελαστικό, ευέλικτο και ευπροσάρμοστο στις ανάγκες των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου, και (β) δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να προγραμματίσει αλλά και να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό έργο.

Συγχρόνως, τα διδασκόμενα μαθήματα στο σχολείο μπορούν να προσεγγίζονται μέσα από το πρίσμα μιας διαθεματικής προσέγγισης, η οποία θα συνεκτιμά επικαλύψεις και θα υποβοηθά στη συνεργατική έρευνα με συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών. Με αυτή την έννοια, η βασική μονάδα του προγράμματος είναι ο κύκλος μαθημάτων που γίνονται αντικείμενο σχεδιασμού, επεξεργασίας, διαπραγμάτευσης, εφαρμογής, αξιολόγησης και έρευνας.

Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας των μαθημάτων στο σχολείο μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα από γνωστικά αντικείμενα που μελετώνται με σχολικές δραστηριότητες (π.χ. εκθέσεις, εκδηλώσεις, επισκέψεις επιστημόνων στο σχολείο), αλλά και με βιωματικές διαδικασίες και έρευνα μέσω της υλοποίησης των σχεδίων εργασίας (projects) εντός και εκτός σχολείου με τη δυνατότητα συνδυασμού μαθημάτων. Οι Θετικές Επιστήμες, οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες, οι Κοινωνικές Επιστήμες και οι Γλώσσες (Ελληνικά και Ξένες Γλώσσες) αποτελούν μια ομαδοποίηση ενός ευρύτερου κύκλου μαθημάτων.

Η εμπειρία που προκύπτει από την υλοποίηση ενός σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Σ.Ε.Π.Π.Ε., Lingua, Comenius, Κινητικότητα κτλ.) δείχνει ότι οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, η εκπαιδευτική έρευνα έδειξε ότι οι μα-

θητές επιθυμούν να εργαστούν σε σχέδια εργασίας (projects) αξιοποιώντας τις γνώσεις τους τόσο από τα διδασκόμενα σχολικά μαθήματα όσο και τις γνώσεις που κατέχουν από εξωσχολικές δραστηριότητες και από τη χρήση της νέας τεχνολογίας. Πράγματι, τόσο η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών όσο και ο βιωματικός τρόπος μάθησης κατά την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας (project), ευνοεί την ανάπτυξη ερευνητικού και συνεργατικού πνεύματος από την πλευρά των μαθητών. Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να δρουν συνεργατικά, να αλλάζουν στάσεις και νοοτροπία, να εξατομικεύουν τη διδασκαλία τους και να υποστηρίζουν εποικοδομητικά τις ανάγκες των μαθητών τους.

Η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) φαίνεται χαρακτηριστικά στη συνοπτική ανάλυση που παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Για την υλοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης η στρατηγική της ενεργητικής μάθησης υποστηριζόμενη με ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί το πρώτο και ουσιαστικότερο βήμα. Η συνεργατική διδασκαλία κατά ομάδες βασίζεται σε θεωρητικές και διδακτικές πρακτικές που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και στρατηγικές διερεύνησης που είναι αναγκαίες για την αυτόνομη μάθηση. Η μάθηση είναι διαδικασία που υποβοηθείται από συμμετοχή σε αυθεντικές καταστάσεις όπου οι μαθητές προβληματίζονται και αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες εκμεταλλευόμενοι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Έτσι, ο κάθε μαθητής πειραματίζεται και προτείνει λύσεις ενός, τις οποίες τελικά καλείται να επαληθεύσει και να συστηματοποιήσει. Η διδασκαλία μπορεί να αρχίζει με εντοπισμό ενός προβλήματος, να συνεχίζει με τη διατύπωση και τον έλεγχο υποθέσεων και να ολοκληρώνεται με τη συστηματοποίηση των συμπερασμάτων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί, να διευκολύνει και σε πολλές περιπτώσεις να συντονίζει τις διερευνητικές διαδικασίες των μαθητών.

Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟ Δ.Ε.Π.Π.Σ.

*Η διεπιστημονική προσέγγιση στη
διδασκαλία*

Η διαθεματική προσέγγιση στη μάθηση

Παραδοσιακό μοντέλο

Σύγχρονο μοντέλο

Παραδοσιακή ομαδοποίηση επιστημών και μαθημάτων.

Έμφαση στη διδασκαλία των διακριτών μαθημάτων.

Στόχος είναι η αναβάθμιση της ωριαίας διδασκαλίας.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίζεται σε πρόγραμμα δράσης που υλοποιείται από πάνω προς τα κάτω (top-down): οι καθηγητές διδάσκουν οι μαθητές μαθαίνουν.

Το σχολείο αξιοποιεί την επιστημονική διάταξη των μαθημάτων.

Η μελέτη του μαθήματος στο σπίτι αποτελεί τη φυσική συνέχεια της διδασκαλίας.

Το σχολείο παραμένει ο χώρος όπου οι γνώσεις, οι δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών υποστηρίζονται.

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι υποχρεωτική διαδικασία που βασίζεται σε παραδοσιακού τύπου tests και διαγωνίσματα.

Σύγχρονη και νεωτεριστική προσέγγιση της μάθησης. Οι μαθητές δουλεύουν με βάση τα σχέδια εργασίας (projects).

Έμφαση δίνεται στη διαδικασία της μάθησης η οποία υποβοηθείται από πρωτοβουλίες των μαθητών για δράση και έρευνα.

Στόχος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα καθημερινά, πολυπολιτισμικά.

Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε ενεργητικές συνεργασίες μαθητών (bottom-up) που υποστηρίζονται από καθηγητές, γονείς, κηδεμόνες, συλλόγους.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. εμπλουτίζεται, καθώς συνδέεται το σχολείο με την κοινωνία και την αγορά εργασίας. Οι μαθητές παίρνουν μέρος στην επιλογή και τη συζήτηση των θεμάτων.

Ο μαθητής αποκτά ερευνητική αυτονομία και μαθαίνει πώς να μαθαίνει μέσα από ενεργητικές συμμετοχικές, συλλογικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου.

Διευρύνεται η έννοια του σχολείου το οποίο προωθεί εκπαιδευτικά προγράμματα που καλλιεργούν στάσεις και συμπεριφορές που συμβάλλουν θετικά στην ευαισθητοποίηση και κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Ο μαθητής αυτοαξιολογείται μέσω ατομικού φακέλου (portfolio) και αξιολογεί την πρόδοό του μέσα από το τελικό προϊόν που είναι συνήθως προϊόν συνεργασίας.

Η βιωματική μάθηση και η *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, υποβοηθούμενη από μια διαθεματική προσέγγιση, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνώσεων, αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων, συμπεριφορών και αξιών που είναι αναγκαίες για να καταστεί το άτομο κοινωνικά αυτόνομο και ικανό να παρεμβαίνει στις δημοκρατικές διαδικασίες. Η βιωματική διδασκαλία βασίζεται σε σχέδια εργασίας (projects), αρχίζει με τον καθορισμό του ατομικού αλλά και συνάμα του ομαδικού έργου, συνεχίζει με τη συλλογική επεξεργασία και ολοκληρώνεται με την ανακοίνωση και τον έλεγχο της.

Η επιλογή του θέματος για την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας (project) πρέπει να είναι σύμφωνη με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Καθηγητές και μαθητές επιλέγουν το θέμα χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως π.χ. ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming). Οι συμμετέχοντες καταρτίζουν έναν κατάλογο με τις απόψεις τους. Μετά από διαδοχικές συνθέσεις των απόψεων που έχουν διατυπωθεί γίνεται ομαδοποίηση των ομοίων ή και των διαφορετικών απόψεων. Τέλος, κάθε μέλος της ομάδας καλείται να παρουσιάσει στο διπλανό του τις απόψεις/θέσεις του, αφού προηγουμένως έχει μιλήσει μαζί του κατ' ιδίαν, ώστε να γίνει η τελική επιλογή του θέματος. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι συνυφασμένη με την ενεργητική συμμετοχική μάθηση.

Σχέδια εργασίας στην πράξη

Στο σχολείο ο εκπαιδευτικός των Φυσικών Επιστημών, των Μαθηματικών, ο Φιλολόγος, αλλά και ο καθηγητής των Ξένων Γλωσσών μέσα από μια θεματογραφία που μπορεί να παρέχεται από «Τράπεζα Θεμάτων» έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους μαθητές να συνεργαστούν και να επεξεργαστούν ένα συγκεκριμένο θέμα. Σε χώρους εντός και εκτός σχολείου, στη Σχολική Βιβλιοθήκη, στο Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών, στο Εργαστήριο της Πληροφορικής κτλ. μπορεί να γίνει αναζήτηση, συγκέντρωση και διασταύρωση των πληροφοριών όπου οι μαθητές θα ενεργοποιηθούν για δημιουργική, πνευματική, καλλιτεχνική και χειρωνακτική εργασία. Μαθητές και εκπαιδευτικοί μελετούν τις έννοιες και τους όρους του θέματος που πρόκειται να επεξεργαστούν, προσδιορίζουν τους παράγοντες διερεύνησής του και συζητούν την προσέγγιση σύνθεσης και παρουσίασης του υλικού. Οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες, ανταλλάσσουν απόψεις και στη συνέχεια κατατάσσουν και ομαδοποιούν τις πληροφορίες τους.

Ειδικότερα τα σχέδια εργασίας (projects) που εντάσσονται στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας / μάθησης επιδιώκουν:

- α. Να αποτελέσουν τη βάση για την αναθεώρηση της οργάνωσης και της λειτουργίας του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.
- β. Να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να επεξεργαστούν και να εφαρμόσουν από κοινού με τους μαθητές τους καινοτόμα προγράμματα.
- γ. Να δημιουργήσουν έναν πυρήνα εκπαιδευτικών που να μπορούν στην πράξη -με εμπειρία και γνώση- να συνεργαστούν και να σχεδιάσουν από κοινού τα μαθήματα του σχολείου.

Κατά τη διάρκεια δίωρων επιμορφωτικών-ενισχυτικών παρουσιάσεων προς τους εκπαιδευτικούς Γυμνασίου διαφόρων ειδικοτήτων δόθηκε το θέμα «Στον Αστερισμό των Επιστημών» και τηρήθηκε η εξής διαδικασία:

Αρχικά έγινε η γνωριμία και ολιγόλεπτη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναδειχθεί η εμπειρία τους από δράσεις όπου εφαρμόσαν τη μέθοδο σχεδίων εργασίας ή ανάλογες μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας.

Στη συνέχεια έγινε μια σύντομη θεωρητική τοποθέτηση πάνω σε θέματα λειτουργίας της ευέλικτης ζώνης σε συνδυασμό με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Τέλος, έγινε πρακτική άσκηση από τους επιμορφούμενους. Δόθηκε πληροφοριακό εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα για τη δημιουργία μιας προφορικής παρουσίασης σε αφίσα (poster presentation).

Γενικός σκοπός των επιμορφωτών (Κ. Καφετζόπουλος, Τ. Φωτιάδου και Ι. Χρυσόχοος) ήταν η εισαγωγή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία λειτουργίας της ευέλικτης ζώνης μέσω των σχεδίων εργασίας. Οι επιμορφωτές ακολούθησαν διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων με βιωματική προσέγγιση της γνώσης, παιχνίδια ρόλων και κατασκευές, ώστε να γίνουν κατανοητές οι παράμετροι που καθορίζουν τη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία μέσω των σχεδίων εργασίας.

Ειδικότερα, οι στόχοι των επιμορφωτών ήταν:

Η κινητοποίηση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών ώστε να επιτελέσουν το έργο των μαθητών σε ένα παιχνίδι ρόλων.

Η άρση των πιθανών αναστολών που έχουν οι ενήλικες επιμορφούμενοι σε ανάλογες διαδικασίες.

Η δραστηριοποίηση και η κατά ομάδες εργασία των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών.

Η εκτίμηση της ικανοποίησης που προκύπτει από τη δημιουργία και πα-

ρουσίαση μιας ομαδικής εργασίας.

Η αναγνώριση των δυσκολιών από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς για το τελικό αποτέλεσμα και την παρουσίασή του.

Στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς δόθηκε ένας φάκελος με έντυπο υποστηρικτικό υλικό (βιογραφίες, ιστορικές πληροφορίες, εικόνες σχετικές με το θέμα κτλ.), γραφική ύλη (υλικό για δημιουργία αφίσας, κόλλες, ψαλίδια, έγχρωμα χαρτιά κτλ.).

Το θέμα του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας, έτσι όπως το επεξεργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί, φάνηκε να είναι σημαντικό, καθώς προβάλλει από τη μια πλευρά τις «Θετικές Επιστήμες», και από την άλλη σημαντικούς φυσικούς επιστήμονες οι οποίοι επηρέασαν τη γνώση, τη σκέψη, αλλά και τη συμπεριφορά των ανθρώπων απέναντι σε πρόσωπα, κοινωνικές ομάδες, αξίες κτλ. Ένας από τους στόχους της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι να γίνει γνωστό ότι η μελέτη των φυσικών φαινομένων από φιλοσόφους ή φυσικούς επιστήμονες επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πρώτη τουλάχιστον γνώση, και επομένως την άμεση στάση των μαθητών σε ζητήματα ή σε κάποιο θέμα κοινωνικού, πολιτισμικού, οικονομικού και επιστημονικού περιεχομένου. Κατ' επέκταση, επηρεάζεται και η συμπεριφορά των μαθητών σε επιστημονικό και πολιτισμικό επίπεδο όσον αφορά την επεξεργασία, τη μελέτη, την απόδοση και την παρουσίαση ενός πληροφοριακού - επικοινωνιακού κειμένου, δεδομένου ότι τα κείμενα που χρησιμοποιούνται κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας (μητρικής ή ξένης) δεν έχουν μοναδικό στόχο τη γλώσσα αυτή καθαυτή αλλά και την κοινωνικοπολιτισμική τους διάσταση. Εκείνο που ενδιαφέρει τελικά είναι να αποκτήσει ο μαθητής ικανότητες, ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύει το περιεχόμενο ενός κειμένου, ενός άρθρου, μιας πληροφορίας με τη σωστή χρήση της γλώσσας. Να μπορεί δηλαδή να καταγράφει ή και να εκφράζει μηνύματα αξιοποιώντας καταστάσεις. Οι μαθητές συγκεντρώνουν τις πληροφορίες μετά από μικρή έρευνα.

Παρουσίαση του σχεδίου εργασίας με τίτλο: «Στον Αστερισμό των Επιστημών»

Στόχος αυτού του σχεδίου εργασίας είναι η επεξεργασία βιογραφικών στοιχείων επιστημόνων σε συνδυασμό με τις θεωρίες και τις απόψεις που υποστηρίζαν. Από τα βιογραφικά στοιχεία των επιστημόνων αναδεικνύονται το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της εποχής, τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και η επαγγελματική τους πορεία. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας, μεταξύ άλλων, καλλιεργούνται και αξιοποιούνται από τους

μαθητές γλωσσικές και αισθησιοκινητικές δεξιότητες με τη συλλογή και ταξινόμηση του προς χρήση υλικού, με τη δημιουργία και παρουσίαση κειμένων, εικόνων, σκίτσων, με τη μετάφραση κτλ.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τη γενική πορεία δημιουργίας του σχεδίου εργασίας με βάση τα παρακάτω στοιχεία:

1. Κίνητρα για τη δημιουργία μιας συνθετικής εργασίας.
2. Καθορισμός γενικού σκοπού.
3. Περιγραφή επιμέρους στόχων.
4. Συγκέντρωση υλικού - Πηγές πληροφόρησης.
5. Οργάνωση και εργασία σε ομάδες.
6. Παρουσίαση.
7. Συζήτηση.
8. Απολογισμός.

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά σε μορφή πίνακα: α) ένα ενδεικτικό παράδειγμα σχεδίου εργασίας των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και β) άλλα ενδεικτικά παραδείγματα σχεδίων εργασίας.

α) Ενδεικτικό παράδειγμα σχεδίου εργασίας από την παρουσίαση των εκπαιδευτικών

Τάξη: Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου

Θέμα		Θεματική Ενότητα	
Βιογραφία ενός επιστήμονα ή φιλοσόφου		Επιστήμες και κοινωνία	
<i>ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ</i>			
Ιστορία	Ξένη γλώσσα	Φυσικές Επιστήμες - Μαθηματικά	ΣΕΠ ¹
Περιγραφή της εποχής κατά την οποία έζησε ο επιστήμονας ή φιλόσοφος	Επεξεργασία, ανάλυση ή και μετάφραση ξένων κειμένων σχετικών με το θέμα	Συγκεκριμένα στοιχεία από τις θεωρίες των βιογραφούμενων για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες	Στοιχεία επαγγελματικής πορείας από τα βιογραφικά. Αναφορά σε στερεοτυπικές αντιλήψεις

β) Άλλα παραδείγματα σχεδίων εργασίας

Τάξη: Α΄ και Β΄ Γυμνασίου

Θέμα		Θεματική Ενότητα		
Φυσικά φαινόμενα - Κλιματολογικές συνθήκες		Καθημερινή ζωή		
<i>ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ</i>				
Φυσική	Γεωγραφία	Μελέτη Περιβάλλοντος	Ιστορία	ΣΕΠ
Μελέτη φυσικών φαινομένων	Το κλίμα στην Ελλάδα, στην Ευρώπη κτλ.	Περιβαλλοντικές αλλαγές-Επιρροές στον ανθρώπινο χαρακτήρα	Διάσημοι φυσικοί επιστήμονες (ποιοι, πότε, πού έζησαν κτλ.)	Επαγγελματογνωσία (επαγγέλματα σχετικά με το θέμα)

1. Ενότητες που ανήκουν στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣΕΠ) μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, εφόσον τα βιβλία ΣΕΠ υπάρχουν στις περισσότερες σχολικές βιβλιοθήκες και στα ΓΡΑΣΕΠ που εξυπηρετούν σχολικές μονάδες.

Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου

Θέμα		Θεματική Ενότητα	
Μικρές αγγελίες		Κοινωνικοοικονομική οργάνωση	
ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ			
Μαθηματικά	Γλώσσα / Ξένη γλώσσα	ΣΕΠ	Πληροφορική
Ενότητες σχετικές με στατιστική και ποσοστά	Σύνταξη μικρής αγγελίας ή και άλλων «τηλεγραφικών» κειμένων	Πληροφόρηση για τα επαγγέλματα-Ταξινόμηση επαγγελματών σε σχέση με τις σπουδές	Διερεύνηση του τύπου (εφημερίδες, περιοδικά κτλ.) μέσω Διαδικτύου

Συμπεράσματα από την πρακτική εφαρμογή

Η διάρκεια και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης ήταν ικανοποιητικά, ώστε να καλυφθούν οι στόχοι που είχαν τεθεί. Αυτό φάνηκε από την ολόψυχη συμμετοχή και τη δραστηριοποίηση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών στην πράξη. Τα συμπεράσματα από την επιμορφωτική εμπειρία με τη δημιουργία ενός σχεδίου εργασίας από εκπαιδευτικούς, συνδέονται άμεσα με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ημερίδες επιμόρφωσης που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Φεβρουάριος - Απρίλιος 2002). Πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ ρητά αναφέρθηκε στους επιμορφούμενους πως δεν ήταν υποχρεωμένοι να δημιουργήσουν ή να παρουσιάσουν κάποιο υλικό, η συμμετοχή τους είχε εντυπωσιακά αποτελέσματα (βλ. παρακάτω σχετικά αποτελέσματα).

Οι εκπαιδευτικοί έμπειροι από προγράμματα, όπως π.χ. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ή Αγωγή Υγείας, δημιούργησαν και παρουσίασαν άρτιο εκπαιδευτικό υλικό και αφίσες, που απεικόνιζαν την πορεία και τα αποτελέσματα της δουλειάς τους. Οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ικανοποιητικό βαθμό σε όλες τις διαδικασίες και διαπίστωσαν ότι η υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας είναι δυνατή μέσα στην ελληνική σχολική τάξη με τις πραγματικές συνθήκες εργασίας, μόνο που πολλές φορές απαιτείται πολλαπλάσιος κόπος από μέρους του εκπαιδευτικού. Μικρή μερίδα εκπαιδευτικών τέλος, οι οποίοι αμφισβήτησαν τις διαδικασίες, σύντομα αντιλήφθηκαν ότι με λίγο κόπο, πολύ έμπνευση και δημιουργικότητα, είναι δυνατό να οδηγηθούμε

σε σημαντικά αποτελέσματα για τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Διαπιστώθηκε, δηλαδή, ότι μπορούμε να προσεγγίσουμε τη γνώση με πολλαπλό διαθεματικό / διεπιστημονικό τρόπο και να καλλιεργήσουμε το ομαδικό πνεύμα αξιοποιώντας τις δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών.

Μετά την παρουσίαση του σχεδίου εργασίας από τους εκπαιδευτικούς έγινε συζήτηση για τις ιδιομορφίες της αξιολόγησης του υλικού που δημιουργούν οι μαθητές και τονίστηκε ότι σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση με τη βαθμολογία σε επί μέρους γνωστικά αντικείμενα.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω ενδεικτικά παραδείγματα, τα στοιχεία που συνιστούσαν την τελική παρουσίαση αναφέρονταν σε πολλά γνωστικά αντικείμενα και σχολικές δραστηριότητες (Μαθηματικά, Ιστορία, Γεωγραφία, Ξένες γλώσσες, Φυσικές Επιστήμες, Σ.Ε.Π.) και σε γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο των Σχολικών Προγραμμάτων Σπουδών (Πυθαγόρειο Θεώρημα, Λεξιλόγιο, Μεταφραστικές δεξιότητες, Κριτική Σκέψη, Ανάλυση Κειμένου, Θεωρίες των Φ.Ε., Εκπαιδευτική και Επαγγελματική Πληροφόρηση κτλ.).

Από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου που μοιράστηκε στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς στην Αθήνα και την Πάτρα και αφορούσε την αποτίμηση των εργασιών του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού εργαστηρίου (workshop), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τηρούν θετική στάση απέναντι στη μέθοδο σχεδίων εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (70%) πιστεύει ότι τα σχέδια εργασίας στην πράξη: α) αποτελούν απαραίτητη μαθησιακή διαδικασία, β) συμβάλλουν στην αυτόνομη μάθηση και γ) συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών σχετικά με την αναζήτηση της πληροφορίας, την έρευνα, την επικοινωνία, την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος και τη συνεργασία. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (25%) έχουν την άποψη ότι η εφαρμογή των σχεδίων εργασίας στο σχολείο: α) διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, β) συμπληρώνει τη μάθηση και γ) ανοίγει νέους διδακτικούς και παιδαγωγικούς ορίζοντες στους διδάσκοντες. Τέλος, πολύ μικρό ποσοστό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (5%) πιστεύει ότι τα σχέδια εργασίας δημιουργούν προβλήματα: α) ως προς τη λειτουργία του σχολείου, β) ως προς τη ροή των προγραμμάτων σπουδών ή και στη διδακτική διαδικασία.

Συμπερασματικά, η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα στο πλαίσιο των νεωτεριστικών και καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων «αγκαλιάζουν» το σφυγμό και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (ΦΕΚ 1375/18-10-2001), οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να σχεδιάσουν τα μαθήματά τους συλλογικά και να βοηθήσουν τους

μαθητές τους αποτελεσματικά να φέρουν σε πέρας σχέδια εργασίας. Η ενασχόληση των μαθητών για τη δημιουργία και την ολοκλήρωση ενός σχεδίου εργασίας τους βοηθά να αξιοποιήσουν γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και να αποκτήσουν στάσεις και αξίες -στοιχεία που συμβάλλουν, εκτός των άλλων, στην ενίσχυση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς.

Βιβλιογραφία

- Chryshochoos, J., Chryshochoos, N., & Thompson, I. (2002). *The Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language with Reference to the Crosscurricular Approach and Task-Based Learning*. Athens: The Pedagogical Institute.
- Αθανασάκης, Α., & Καφετζόπουλος, Κ. (1999, Δεκ.). Συμπεράσματα και προτάσεις για τα σχολικά προγράμματα Χημείας στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) Αττικής. *9ο Επιμορφωτικό Σεμινάριο Τμήματος Παιδείας και Χημικής Εκπαίδευσης της ΕΕΧ*, Αθήνα.
- Γεωργιάδου, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Προβής, Ν., Χηνιάδης, Δ., & Σπυρέλλης, Ν. (1996). Νεότερες Τάσεις στη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Χημείας. *17ο Παν. Συν. Χημείας*, Πάτρα.
- Γεωργιάδου, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Προβής, Ν., Χηνιάδης, Δ., & Σπυρέλλης, Ν. (1997). *Χημεία Β' Γυμνασίου, Το Βιβλίο του καθηγητή*. ΟΕΔΒ Έκδοση Α΄.
- Γεωργιάδου, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Προβής, Ν., Χηνιάδης, Δ., & Σπυρέλλης, Ν. (1999). *Χημεία Γ' Γυμνασίου, Το Βιβλίο του καθηγητή*. ΟΕΔΒ Έκδοση Α΄.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός. Τόμος Δεύτερος: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Ζ' έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ηλιάδης, Ν., & Γαλανοπούλου, Α. (1999). *Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καφετζόπουλος, Κ. (1995, Νοέ.). Γλωσσικές και Μεθοδολογικές Δυσκολίες στη Διδασκαλία της Χημείας, (Εννοιολογικά και Λογικά Προβλήματα στη Θεωρία και το Εργαστήριο), *5ο Επιμορφωτικό Σεμινάριο Τμήματος Παιδείας και Χημικής Εκπαίδευσης της ΕΕΧ*, Αθήνα.
- Καφετζόπουλος, Κ. (1996, Νοέ.). Αναζητώντας πηγές πληροφόρησης και γνώσης, από τα κόμικς ως το Internet. *6ο Επιμορφωτικό Σεμινάριο Τμή-*

- ματος Παιδείας και Χημικής Εκπαίδευσης της ΕΕΧ, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρέππα, Ε. & Φωτιάδου, Τ. (1997). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Βιβλίο Καθηγητή Γ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φωτιάδου, Τ. (2001). Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 160-171.
- Φωτιάδου, Τ. (2001, Σεπτ.). La transversalité dans l'enseignement du FLE: Théorie et approches pratiques. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Γαλλικής*, Θεσσαλονίκη.
- Φωτιάδου, Τ. (2001, Φεβρ.). Le rôle de l'orientation professionnelle scolaire à l'enseignement/apprentissage de FLE. *Πανευρωπαϊκό Συνέδριο για τους καθηγητές γαλλικής γλώσσας*, Κύπρος.

Προσομοίωση ανάπτυξης του Σχεδίου Εργασίας «Έντυπο για τις Καλές Τέχνες»

Γιώργης Σιγάλας, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Γιάννης Κατσαρός, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ελένη Μπούντα, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Λωρελάη Τότση, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Περίληψη

Περιεχόμενο του άρθρου αποτελεί η παρουσίαση του εργαστηρίου με θέμα «Έντυπο για τις Καλές Τέχνες», που έγινε στο πλαίσιο των επιμορφωτικών σεμιναρίων για την Ευέλικτη Ζώνη στο Γυμνάσιο. Περιλαμβάνει την εισαγωγική ενημέρωση των καθηγητών σε βασικά θέματα που αφορούν τη φιλοσοφία και τη λειτουργία της Ευέλικτης Ζώνης, καθώς και τη μεθοδολογία ανάπτυξης σχεδίων εργασίας, και παρουσιάζει την πλήρη υλοποίηση (workshop) του σχεδίου εργασίας με θέμα «Έντυπο για τις Καλές Τέχνες». Στις θεωρητικές προσεγγίσεις περιλαμβάνεται, επίσης, συγκριτική ανάλυση έργων τέχνης. Τέλος, επιχειρείται μια πρώτη αποτίμηση τόσο της ανάπτυξης του σχεδίου εργασίας όσο και της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Ο Δρ. Γιώργης Σιγάλας είναι Σύμβουλος Καλλιτεχνικών Μαθημάτων του Π.Ι.

Ο Γιάννης Κατσαρός είναι Δάσκαλος και υποψήφιος Διδάκτωρ.

Η Ελένη Μπούντα είναι Δασκάλα και υποψήφια Διδάκτωρ.

Η Λωρελάη Τότση είναι Καθηγήτρια Γερμανικών, αποσπασμένη στο Π.Ι.

Εισαγωγή

Η Ευέλικτη Ζώνη για το Δημοτικό, καθώς και η Ζώνη Καινοτόμων Δραστηριοτήτων για το Γυμνάσιο ως εφαρμογή πιλοτικών, διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων με τη μορφή σχεδίων εργασίας (projects) αποτελεί ιδιαίτερα πρόσφορο χώρο για τα Εικαστικά αλλά και γενικότερα για τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής. Ο σκοπός αυτής της ζώνης είναι να υλοποιηθούν εκπαιδευτικές καινοτομίες από άποψη μεθοδολογίας, διαχείρισης χρόνου, θεματολογίας, σχέσης μαθητών και εκπαιδευτικών. Η τέχνη ως διδακτικό αντικείμενο ενδείκνυται γι' αυτό το σκοπό. Στα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής βασικές συνιστώσες αποτελούν η δημιουργία, η αισθητική, η έρευνα, ο πειραματισμός, ο σχεδιασμός κτλ. Μακροέννοιες όπως «μορφή», «δομή», «ανάλυση», «επικοινωνία», «σύστημα» κ.ά. διαπλέκονται με την τέχνη όπως και με άλλα γνωστικά αντικείμενα και μπορούν να γίνουν θέματα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση κοινών σχεδίων εργασίας με τη συνεργασία δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών ίδιων ή διαφορετικών ειδικοτήτων, μαθητών του ίδιου τμήματος ή διαφορετικών τμημάτων ή ακόμα και διαφορετικών τάξεων.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η υλοποίηση του σχεδίου εργασίας «Έντυπο για τις Καλές Τέχνες» και η δημιουργία εντύπου από ομάδες εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικό εργαστήριο (workshop) στο πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου για την πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος της Ζώνης Καινοτόμων Δραστηριοτήτων¹.

Η επιμορφωτική συνάντηση είχε διάρκεια 2 ωρών και συμμετείχαν τριάντα περίπου εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από πέντε διαφορετικά γυμνάσια, χωρισμένοι σε ομάδες. Η ανάπτυξη της διαδικασίας περιελάμβανε θεωρητικές προσεγγίσεις όσον αφορά την ανάλυση έργου τέχνης και τη μεθοδολογία των σχεδίων εργασίας, αλλά το κύριο μέρος αποτέλεσε η πρακτική εφαρμογή με το σχεδιασμό και την παραγωγή εντύπου για τις Καλές Τέχνες από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς. Αυτή η μορφή επιμόρφωσης με προσομοίωση υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας αποτέλεσε επιλογή της ομάδας των επιμορφωτών, διότι λειτουργώντας σαν ένα είδος παιχνιδιού ρόλων στη διάρκεια του οποίου οι συμμετέχοντες υποδύονται από τη μια τον εαυτό τους και από την άλλη τους μαθητές, διαθέτει πολλά πλεονεκτήματα. Η τεχνική αυτή επιτρέπει τη χαλάρωση και τη μάθηση με ευχάριστο τρόπο, μέσα από τη δράση και την παρατήρηση, ενώ προσφέρει στους εκπαιδευόμε-

1. Επιμορφωτικά Σεμινάρια Ευέλικτης Ζώνης, Αθήνα, 21-02-2002, Θεσσαλονίκη 27-03-2002, Πάτρα, 4-03-2002.

νους συνειδητοποίηση, η οποία τους αποστασιοποιεί από παγιωμένες συνήθειές τους και τους βοηθά να κάνουν μια νέα αρχή (Courau, 2000).

Στη συνέχεια του άρθρου περιγράφεται το επιμορφωτικό εργαστήριο.

A. Θεωρητικές προσεγγίσεις

A.1. Ανάλυση έργου τέχνης

Η ανάλυση έργου είχε κατ' αρχάς σκοπό να διαμορφώσει ένα «διαφορετικό κλίμα» για τη διαδικασία της επιμόρφωσης, να εισαγάγει τους επιμορφούμενους στη γοητεία της τέχνης και στην αισθητική εμπειρία που αυτή προκαλεί. Κατά δεύτερο, να τους υπενθυμίσει τη μεθοδολογία της προσέγγισης και της συνομιλίας με το έργο τέχνης. Έπρεπε να γίνει κατανοητό, με έμμεσο τρόπο, ότι η δημιουργία ενός εντύπου για τις Καλές Τέχνες προϋποθέτει όχι μόνο γνώση αλλά κυρίως ευαισθησία απέναντι στην τέχνη.

Επιλέχθηκαν δύο αφίσες με έργα τέχνης²: α) «Τα νούφαρα» του Μονέ³ και β) «Τα νούφαρα του Μαϊάμι» του Κρίστο⁴. Επιλέχθηκαν τα δύο αυτά έργα που έχουν παρόμοιο θέμα, αλλά είναι τελείως διαφορετικά ως σύλληψη και υλοποίηση. Το έργο του Μονέ (1906) είναι μια ελαιογραφία, παραστατική, ιμπρεσιονιστικού στυλ, μοντέρνα και ρηξικέλευθη για τις κρατούσες αντιλήψεις περί τέχνης της εποχής. «Τα νούφαρα» του Κρίστο (1983) δημιουργήθηκαν σχεδόν έναν αιώνα αργότερα και παραπέμπουν στη Land art, στην εγκατάσταση, στην παρέμβαση στον περιβάλλοντα χώρο. Το έργο αυτό ήταν ένα γεγονός εφήμερο, που διατηρείται πλέον ως φωτογραφικό ντοκουμέντο.

Η σύγκριση, αντί της μεμονωμένης μελέτης, διευκολύνει την κατανόηση των χαρακτηριστικών του κάθε έργου.

Τα δύο αυτά έργα «αντισυμβατικά», το καθένα με το δικό του τρόπο, προκαλούν τον θεατή. Τον ξαφνιάζουν, τον κάνουν να απορεί και του ζητούν την κατ' αρχήν θετική αποδοχή τους. Σε τέτοια έργα είναι απαραίτητη η ευαίσθητη ματιά, η διάθεση για απόλαυση αλλά και για προσωπική ερμηνεία στα ερωτήματα που γεννά η πρωτοτυπία και η πρόκληση των συγκεκριμένων έργων.

«Τα νούφαρα», ως παράδειγμα, του Μονέ δεν είναι μια νατουραλιστική

2. Σιγάλας, Γ. (Συντ.) (1998). *Καρτέλες Οδηγιών. Εικαστικά Α' Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

3. Κλώντ Μονέ (Claude Monet), 1906, «Νούφαρα», ελαιογραφία σε μουσαμά, 88X93 cm, Ινστιτούτο Τέχνης, Σικάγο.

4. Κρίστο (Christo), 1983, «Τα νούφαρα του Μαϊάμι», εγκατάσταση, πλαστικοποιημένο ύφασμα, διαστάσεις 70μ. γύρω από κάθε ένα από τα έντεκα νησιά, Μαϊάμι, Φλόριδα.

αναπαράσταση, αλλά μας δίνουν την εντύπωση (impression) νούφαρων. Εάν τα προσέξει κανείς από κοντά, θα διαπιστώσει ότι πρόκειται για ένα σύνολο από εμφανείς πινελιές καθαρού και πηχτού χρώματος σε μεγάλες φόρμες. Από κάποια απόσταση όμως δίνουν την αίσθηση του πραγματικού νούφαρου. Αποδίδεται με θαυμαστό τρόπο η ζωντάνια ενός λουλουδιού πάνω στην υδάτινη επιφάνεια.

Ο σημερινός καλλιεργημένος θεατής γνωρίζει πλέον και εκτιμά τα ιστορικά ιμπρεσιονιστικά έργα, αλλά και αυτός ακόμα θα ξαφνιαστεί μπροστά στο έργο του Κρίστο. Οι απορίες που γεννά αυτό το έργο οδηγούν στο θαυμασμό του. Πώς συνέλαβε ο Κρίστο την ιδέα να τυλίξει με ύφασμα έντεκα πραγματικά νησιά; Τι νόημα μπορεί να έχει αυτή η δράση του; Με ποια τεχνική διαδικασία επιτεύχθηκε; Το γεγονός του εφήμερου, επειδή διατηρήθηκε λίγες μόνο ημέρες, δεν έρχεται σε αντίθεση με την απαραίτητη χρονική διάρκεια των εικαστικών έργων; Εμπεριέχει τα στοιχεία ενός έργου τέχνης;

Α.2. Σχέδια εργασίας

Η θεωρητική εισαγωγή - προσέγγιση στη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της ανάπτυξης των σχεδίων εργασίας έγινε με τη συμμετοχή των επιμορφούμενων. Για το σκοπό αυτό μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς έντυπα με ημιδομημένα κείμενα (Κατσαρός, Μπούντα, 2002), τα οποία παράλληλα προβάλλονταν ως διαφάνειες. Η διάρθρωση της παρουσίασης στα έντυπα ήταν η ακόλουθη:

Γενικά για τα σχέδια εργασίας

Στόχος των σχεδίων εργασίας είναι η ολοκλήρωση κάποιου έργου, που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος από το φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, με συνεργασία σε ομάδες και με βιωματικές δραστηριότητες, που τις περισσότερες φορές οδηγούν σε κάποια κατασκευή / ομαδικό έργο. Για να πετύχει ο στόχος μας επιλύουμε πρακτικά θέματα (Κουλουμπαρίτη, 2002) που αφορούν το χώρο, το χρόνο, την ύλη και τις πηγές, τη μεθοδολογία.

1. Χώρος:

- Οργανώνουμε το χώρο για εργασία των μαθητών σε ομάδες.
- Προβλέπουμε χώρους για αποθήκευση υλικού. Χρειαζόμαστε βιβλιοθήκη ή ράφια για να τοποθετήσουμε βιβλία, έντυπα κτλ. με περιεχόμενο για ερευνητική εργασία. Η πρόσβαση των μαθητών στις πηγές πρέπει να είναι εύκολη. Χρειαζόμαστε χώρο για να αποθηκεύσουμε υλικά αναλώσιμα (κουτιά, ψαλίδια, μαρκαδόρους, μολύβια κτλ.), τους προσωπικούς φακέλους των μαθητών και τα παραγόμενα προϊόντα των μαθητών (π.χ. έντυ-

- πο τέχνης, πήλινες κατασκευές κτλ.).
- Χρειαζόμαστε πίνακες όπου οι μαθητές θα αναρτούν τις ανακοινώσεις, τις εργασίες τους και θα τους χρησιμοποιούν στις περιοδικές εκθέσεις που θα πραγματοποιούν.
2. Χρόνος: Με την καθιέρωση της Ευέλικτης Ζώνης έχουμε μια νέα μορφή διαχείρισης του χρόνου ανεξάρτητη από τον εντατικό ρυθμό εργασίας για τα γνωστικά αντικείμενα του Ωρολογίου Προγράμματος.
Ο χρόνος στην Ευέλικτη Ζώνη τίθεται στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών και των μαθητών, οι οποίοι συνεξετάζουν, συζητούν και ανακαλύπτουν θέματα, δραστηριότητες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Ένα σχέδιο εργασίας μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα σε ένα δίωρο αλλά μπορεί να αναπτυχθεί και σε πέντε ή και δέκα δίωρα. Στην προκειμένη περίπτωση δεν ασχολούμαστε με ένα ακόμη μάθημα που πρέπει να ολοκληρωθεί μέσα σε 40' ή 50'.
 3. Ύλη - Πηγές: Δεν υπάρχει δεδομένη ύλη στην Ευέλικτη Ζώνη ούτε συγκεκριμένο διδακτικό υλικό. Βοηθητικά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα βιβλία για την Ευέλικτη Ζώνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αλλά σημασία έχει η πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού και των μαθητών για την παραγωγή δικού τους υλικού με τη χρήση και αξιοποίηση των πληροφοριών από τις πηγές πληροφόρησης (π.χ. Προγράμματα Σπουδών, έντυπο υλικό, βιβλία ποικίλου περιεχομένου, διαδίκτυο, CD - ROM, βιντεοταινίες, ΜΜΕ, διάφοροι ειδικοί ή φορείς, μουσεία, κτλ.).
 4. Μεθοδολογία: Εφαρμόζουμε τη μεθοδολογία των σχεδίων εργασίας (project).
Η μεθοδολογία είναι η βιωματική και μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση, η οποία χαρακτηρίζεται από τη διαθεματικότητα της γνώσης, και αναπτύσσεται με σχέδια εργασίας. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργητική ανταπόκριση των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να σκεφτούν κριτικά, να προβάλλουν τα ενδιαφέροντά τους, να εκφράσουν τις ιδέες και απόψεις τους, να τις συζητήσουν, να συνδιαμορφώσουν το θέμα, το γενικό σχέδιο δράσης, το ρόλο του καθενός και γενικά την όλη πορεία της δραστηριότητας.

Έτσι, το κλίμα συμμετοχής και δημιουργίας, η διευκολυντική στάση του εκπαιδευτικού, η κατάρτιση και η εφαρμογή γνώσεων και ικανοτήτων, η παραγωγή προσωπικών και ομαδικών δημιουργιών των μαθητών και η αντανάκλα-

ση, τέλος, του προσωπικού ή ομαδικού ύφους στο τελικό αποτέλεσμα αποτελούν τα βασικά κριτήρια επιτυχίας των σχεδίων εργασίας. Αυτός ο τρόπος δράσης προσφέρει ένα ευέλικτο πλαίσιο, που επιτρέπει τη δυνατότητα εμπλουτισμού, αναδιαμόρφωσης ή και αναθεώρησης του αρχικού σχεδιασμού.

Για να πετύχει ή ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας χρειάζεται προσεκτικός σχεδιασμός και προγραμματισμός αρχικά από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια από τις ομάδες των μαθητών.

Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού

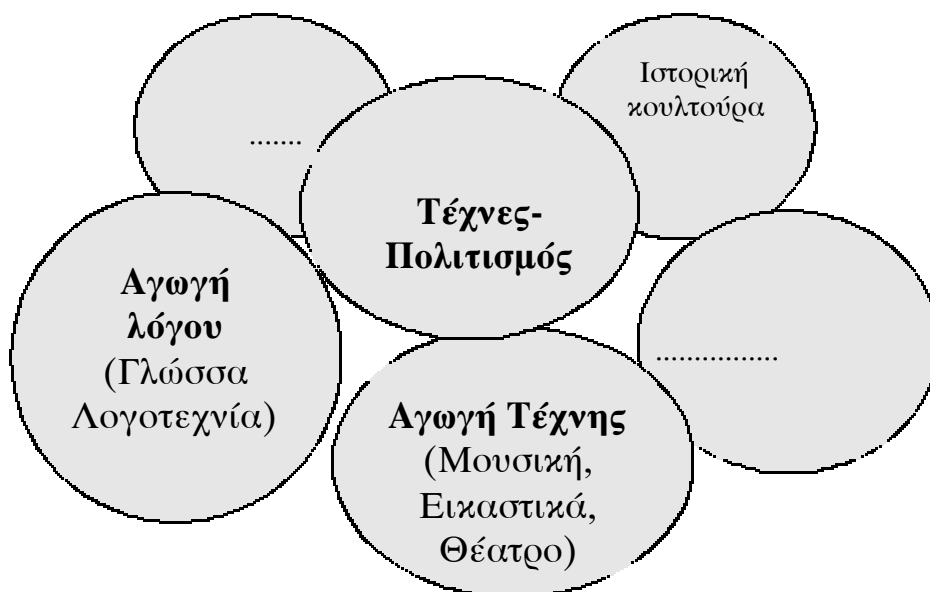
Ο σχεδιασμός και η προσεκτική προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό είναι απαραίτητη προκειμένου να διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις για την επιτυχία του προγράμματος. Οποσδήποτε ο προγραμματισμός αυτός δεν αποσκοπεί στον προκαθορισμό του θέματος, των δράσεων και των διαδικασιών που θα ακολουθήσουν οι μαθητές. Εφόσον όμως οι μαθητές έχουν επιλέξει ένα θέμα ή έχει διαφανεί από τις συζητήσεις στην τάξη ποια θα είναι η θεματική περιοχή στην οποία θα κινηθούν, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να κάνει ένα σχεδιασμό προκειμένου να:

- προσδιορίσει τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία θα μπορούσε να εξακτινωθεί το πρόγραμμα διερευνώντας και καθορίζοντας τον ορίζοντα διαθεματικής του προσέγγισης.
- καθορίσει τους στόχους (γνωστικούς, ψυχοκινητικούς, συναισθηματικούς κ.ά) τους οποίους θα μπορούσε να εξυπηρετήσει το πρόγραμμα, δημιουργώντας ένα «πρόγραμμα σπουδών» του σχεδίου εργασίας. Οι στόχοι θα μπορούσαν να αντληθούν από τα προγράμματα σπουδών των γνωστικών αντικειμένων που εμπλέκονται και κάτι τέτοιο θα εξασφάλιζε ότι η ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας συμβάλλει στην κάλυψη της ύλης και στην καλύτερη εμπέδωσή της.
- εξασφαλίσει σε βαθμό που να μην ακυρώνει την πρωτοβουλία και τους σχεδιασμούς των μαθητών, την απαραίτητη υποδομή, τα υλικά και τις πηγές για την ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας.

Τάξη: Β' Γυμνασίου

Διάρκεια: Ανοικτή, ανάλογα με τον όγκο της ύλης που θα επιλεγεί

Σχηματική παρουσίαση⁵ της διαθεματικότητας⁶ στο σχέδιο εργασίας με θέμα «Έντυπο για τις Καλές Τέχνες»



Συνάφεια Θεματικών Αξόνων -Στόχοι Β΄ Γυμνασίου⁷

Στόχοι	Γνωστικά Αντικείμενα	Δραστηριότητες
..... ⁸	Εικαστικά	Αναλύουν μορφή και περιεχόμενο έργου τέχνης
Σχολιάζουν απλά το περιεχόμενο, το νόημα ή το μήνυμα ενός χαρακτηριστικού έργου.	Εικαστικά

5. Τα κενά, όπου υπάρχουν, συμπληρώθηκαν από τις ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών ανάλογα με την κατεύθυνση που σκόπευαν να αναπτύξουν την εργασία τους. Για παράδειγμα γνωστικά αντικείμενα που επιλέχτηκαν ως άξονες διαθεματικής προσέγγισης ήταν τα Θρησκευτικά, τα Μαθηματικά και οι Ξένες Γλώσσες.

6. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), ΦΕΚ1366,τ.Β΄/18-10-2001.

7. Προγράμματα Σπουδών, ΦΕΚ 1373,1374./18-10-2001.

8. Τα κενά στο «πρόγραμμα σπουδών» συμπληρώθηκαν από τις ομάδες. Για παράδειγμα αναφέρουμε ότι σε αυτό το κενό διατυπώθηκε ο εξής στόχος: «Σχολιάζουν το περιεχόμενο, το νόημα ή το μήνυμα ενός χαρακτηριστικού έργου τέχνης».

Χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο και ορολογία σε περιγραφές έργων τέχνης.	Ξένες Γλώσσες	Δημιουργούν ξενόγλωσση σελίδα με θέματα σχετικά με τις Καλές Τέχνες.
Προσδιορίζουν την ιστορική περίοδο και τον τύπο δημιουργίας καθώς και στοιχεία τεχνοτροπίας ενός έργου που τους είναι γνωστό (π.χ. Αναγέννηση, Μπαρόκ, Βυζαντινή Τέχνη, Ανεικονική Τέχνη στο Ισλάμ, κτλ.)	Σημειώνουν ιστορικά στοιχεία, κάνουν παρατηρήσεις - σκέψεις, για περιόδους τέχνης, για έργα και για καλλιτέχνες. Εκθέτουν τις εντυπώσεις τους.
Διακρίνουν τη δομή και τη σύνθεση σε ένα χαρακτηριστικό έργο και εντοπίζουν γεωμετρικά σχήματα.	Μαθηματικά	Διακρίνουν πώς χρησιμοποιούνται σχήματα στη φανερή ή εσωτερική κρυμμένη γεωμετρία συγκεκριμένων έργων τέχνης.
.....	Θρησκευτικά	Εντοπίζουν χαρακτηριστικά σύμβολα σε Βυζαντινές εικόνες.
Διευρύνουν την προσωπική τους εμπειρία μέσα από την ανάλυση έργων τέχνης.	Λογοτεχνία	Μελετούν ως προς το είδος, το θέμα, την τεχνική, τον καλλιτέχνη και την εποχή του.
Αντιλαμβάνονται τη σημασία που έχουν οι διάφοροι κώδικες επικοινωνίας.	Γλώσσα	Με κατάλληλα παραδείγματα συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν διάφοροι κώδικες επικοινωνίας π.χ. κώδικας διαφήμισης, ζωγραφικής, μιμόγλωσσα (χορός), φωτογραφία κτλ.

Στάδια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας

1. Επιλογή θέματος - Διατύπωση ιδεών

- Οι μαθητές επιλέγουν το θέμα μόνοι ή με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.
- Το θέμα προσφέρεται για διαθεματική προσέγγιση.
- Το θέμα συνδέεται με την ύλη των μαθημάτων της τάξης και τους γενι-

κούς και ειδικούς στόχους των μαθημάτων.

- Το θέμα σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών.
- Οι μαθητές εκφράζουν ένα ευρύ φάσμα ιδεών σχετικά με το θέμα που έχουν επιλέξει και τις παραμέτρους του.
- Οι μαθητές επιλέγουν με κατάλληλη διαδικασία (συζήτηση-επιχειρήματα) την καλύτερη ιδέα.
- Οι μαθητές αναπτύσσουν την ιδέα στην οποία κατέληξαν.

Το θέμα που επιλέξαμε πληροί τις παραπάνω προϋποθέσεις,⁹

.....
.....

2. Διαμόρφωση γενικού σχεδίου εργασίας

- Οι μαθητές, πριν αρχίσουν, σχεδιάζουν την εργασία τους και καθορίζουν τα στάδια υλοποίησης.
- Καθορίζουν κριτήρια και προδιαγραφές για το «παραγόμενο προϊόν».

Προδιαγραφές «Έντυπου για τις Καλές Τέχνες»:

Θεματικό πλαίσιο.....

Περιεχόμενα

.....
• Οι μαθητές χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο που να δείχνει ότι αντιλαμβάνονται όλα τα σημεία της διαδικασίας που πρόκειται να ακολουθήσουν.

3. Αναζήτηση - Συλλογή πληροφοριών

- Οι μαθητές έχουν εύκολη πρόσβαση στις διαθέσιμες πηγές.
- Αξιολογούν τις πληροφορίες.
- Οι μαθητές κατακτούν επιπλέον πληροφόρηση για το θέμα τους μέσα από έρευνα.
- Αξιοποιούν μια ποικιλία πηγών πληροφόρησης.

4. Εφαρμογή - Υλοποίηση του προγράμματος

- Ακολουθούν το σχέδιο εργασίας τους και τα στάδια υλοποίησής της.
- Κάνουν αλλαγές και αναπροσαρμογές στον αρχικό τους προγραμματισμό.
- Ελέγχουν την εργασία τους με βάση τα κριτήρια και τις προδιαγραφές

9. Οι καθηγητές έκριναν ότι το θέμα πληρούσε τις προϋποθέσεις αφού ήταν από την ύλη των μαθημάτων της Β΄ Γυμνασίου, προσφέρονταν για διαθεματική προσέγγιση και ήταν στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

που οι ίδιοι έχουν προκαθορίσει.

5. *Φάκελος παρουσίασης εργασίας*

- Περιλαμβάνει ανάλυση αναγκών, αρχικά σχέδια, κριτήρια, προδιαγραφές, στάδια υλοποίησης.
- Περιλαμβάνει ανάλυση υλικών και μέσων που χρησιμοποιήθηκαν.
- Περιλαμβάνει αξιολόγηση της όλης εργασίας.

Σε όλες τις φάσεις της συνθετικής εργασίας ιδιαίτερη σημασία δίνουμε στο ρόλο του εκπαιδευτικού και τη λειτουργία των ομάδων.

Το τελευταίο μέρος του εντύπου (Στάδια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας) ουσιαστικά αποτελεί μια σύνοψη της μεθοδολογίας ανάπτυξης σχεδίων εργασίας (projects). Τα στάδια υλοποίησης, όπως παρουσιάζονται, δίνουν την εντύπωση σαφώς οριοθετημένων και ξεκάθαρων βημάτων σε μια απόλυτη ακολουθία. Στην πραγματικότητα όμως δεν υπάρχουν ευδιάκριτα όρια και οι δράσεις που προβλέπονται σε κάθε στάδιο διαχέονται σε προηγούμενα και σε επόμενα στάδια. Αυτό που αποδίδεται μέσα από τη σχηματική παρουσίαση είναι μια προσπάθεια για συστηματοποίηση και σχεδιασμό της εργασίας, που συντελεί στην καλύτερη οργάνωση και τη μεθοδολογική συνέπεια που πρέπει να διέπει τέτοια προγράμματα, τα οποία αλλιώς κινδυνεύουν να εκπέσουν σε τυχαίες δράσεις χωρίς σκοπούς και στόχους, που αντί να αναβαθμίζουν μάλλον αποσυνθέτουν τη σχολική ζωή και μάθηση.

B. Ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας «Έντυπο για τις Καλές Τέχνες» στο επιμορφωτικό εργαστήριο (workshop)

Η πλήρης ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας θα απαιτούσε την υλοποίηση όλων των ενεργειών και των σταδίων που προαναφέρθηκαν. Στα χρονικά πλαίσια του δώρου που είχε διατεθεί για το εργαστήριο επιμόρφωσης κάτι τέτοιο θα ήταν ανέφικτο. Για το λόγο αυτό κατά την προετοιμασία της επιμορφωτικής συνάντησης εκτός του θέματος που είχε οριστεί, καταβλήθηκε προσπάθεια να επιλυθούν τα πρακτικά θέματα που αφορούσαν την οργάνωση του χώρου, την εξασφάλιση των απαραίτητων υλικών, εργαλείων και πηγών και την οργάνωση της αξιοποίησης του διαθέσιμου δώρου, ώστε οι ομάδες εργασίας να έχουν το χρόνο να επιλέξουν τα θέματα και τον τρόπο παρουσίασής τους, να αναζητήσουν υλικό τεκμηρίωσής τους στις διαθέσιμες πηγές, να σχεδιάσουν τις σελίδες τους και τελικά να δημιουργήσουν ένα πλήρες έντυπο.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι για την πλήρη ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας ως τη δημιουργία και την αναπαραγωγή των εντύπων απαιτήθηκε εργασία σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο θα τοποθετούσαμε την εργασία που

προηγήθηκε του σεμιναρίου και που ουσιαστικά περιελάμβανε την οργάνωση και προετοιμασία του σεμιναρίου, το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού για το σχέδιο εργασίας και ένα μέρος των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στα δύο πρώτα στάδια της ανάπτυξης ενός σχεδίου εργασίας. Στο δεύτερο επίπεδο έχουμε την εργασία που αναπτύχθηκε στο επιμορφωτικό εργαστήριο από τις ομάδες των καθηγητών, που περιελάμβανε όλες τις υπόλοιπες δραστηριότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας.

B.1. Οδηγίες για τη δημιουργία εντύπου

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις (Ανάλυση έργου τέχνης, Σχέδια εργασίας) ολοκληρώθηκαν, όπως είχε προγραμματιστεί, στα πρώτα 30' λεπτά. Ο υπόλοιπος χρόνος του δώρου αφιερώθηκε στην υλοποίηση του προγράμματος και τη δημιουργία «Έντυπου για τις Καλές Τέχνες» γεγονός που αντανάκλα τη βαρύτητα που δόθηκε στην πρακτική εφαρμογή και την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

Περνώντας στην πρακτική εφαρμογή, και προκειμένου να εξοικονομηθεί ο χρόνος που θα χρειαζόταν για τη δημιουργία προδιαγραφών και το γενικό σχεδιασμό της εργασίας, δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς οδηγίες για τη δημιουργία του εντύπου. Το έντυπο αυτό θα είχε ως κεντρικό άξονα τις Καλές Τέχνες και θα απευθυνόταν στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία. Εδώ εντοπίζεται και η διάκριση του εντύπου των καθηγητών από το αντίστοιχο των μαθητών, το οποίο θα ήταν ένα σχολικό έντυπο, θα αντανάκλούσε τα ενδιαφέροντα των μαθητών και θα είχε ως αποδέκτες τη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία.

Σχετικά με τα θέματα που θα περιλαμβάνονταν στο έντυπο είχαν προεπιλεγεί οι παρακάτω κατηγορίες θεμάτων:

1. Ανάλυση έργου τέχνης (ποίηση, κινηματογραφικό έργο, τηλεόραση, εικαστικό, κτλ.) με λεζάντα ή άρθρο.
2. Ρεπορτάζ από επίσκεψη σε Έκθεση, Μουσείο, Αρχαιολογικό χώρο κτλ.
3. Συνέντευξη (μαγνητοφώνηση, απομαγνητοφώνηση και μεταφορά σε γραπτό λόγο).
4. Διαθεματικότητα (άρθρο με θέμα τη διαθεματικότητα με κέντρο τα Εικαστικά ή άλλο μάθημα).
5. Πολυθεματικό βιβλίο (άρθρο με θέμα από το Πολυθεματικό βιβλίο).
6. Ελεύθερο θέμα για τις Καλές Τέχνες.
7. Φωτογράφιση (με POLAROID).
8. Σκίτσα, σχέδια, ντεκόρ, τίτλοι, λεζάντες, εικόνες.

9. Σελιδοποίηση (κασσέ), εξώφυλλο, περιεχόμενα, τίτλος εντύπου.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί άνεση χώρου για τη διαμόρφωση των σελίδων ζητήθηκε οι μακέτες να γίνουν σε χαρτί μεγέθους Α3. Από αυτές με σμίκρυνση σε μέγεθος Α4 θα προέκυπταν οι σελίδες του εντύπου. Για το λόγο αυτό επισημάνθηκε στις ομάδες εργασίας ότι οι χαρακτήρες που θα χρησιμοποιούσαν (γράμματα, αριθμοί) θα έπρεπε να έχουν ανάλογα μεγάλο μέγεθος, ώστε μετά τη σμίκρυνση να παραμένουν ευανάγνωστοι.

B.2. Χωρισμός ομάδων - Επιλογή θεμάτων

Το στάδιο του χωρισμού των ομάδων εργασίας είναι πολύ βασικό για την ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας. Για το λόγο αυτό δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο χωρισμό των ομάδων και τη λειτουργία τους. Από τους εκπαιδευτικούς τέθηκαν ερωτήματα και έγινε συζήτηση για την εργασία των μαθητών σε ομάδες, τα προβλήματα που προκύπτουν, τα κριτήρια χωρισμού και τους κανόνες λειτουργίας τους. Οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν σε πενταμελείς ομάδες με κριτήριο τη συμμετοχή διαφορετικών ειδικοτήτων σε καθεμία. Ξεχωριστή ομάδα αποτέλεσαν οι ξενόγλωσσοι καθηγητές για τη δημιουργία ξενόγλωσσης σελίδας με την ίδια θεματολογία.

Σε κάθε ομάδα ανατέθηκε η ενασχόληση με δύο από τις εννέα κατηγορίες θεμάτων. Οι δραστηριότητες της φωτογράφισης, της δημιουργίας σκίτσων, σχεδίων, της ανεύρεσης τίτλων και εικόνων έγιναν από όλες τις ομάδες για τις δικές τους σελίδες. Τη σελιδοποίηση, το εξώφυλλο, τα περιεχόμενα και τον τίτλο του εντύπου καθώς και την αναπαραγωγή εντύπων για όλους τους συμμετέχοντες καθηγητές ανέλαβε η ομάδα που είχε και το συντονισμό των υπόλοιπων ομάδων.

B.3. Εργασία σε ομάδες

Για την εργασία σε ομάδες είχαμε διαμορφώσει κατάλληλα το χώρο με πάγκους εργασίας πάνω στους οποίους είχαμε τοποθετήσει καρτελάκια με την αριθμητική ένδειξη της ομάδας, υλικά (μαρκαδόρους, χρώματα, κόλεις, γόμες, μολύβια, χαρτί σε διάφορα μεγέθη και χρώματα, χαρτόνια κ.τ.ο.), εργαλεία (κοπίδια, ψαλίδια, χάρακες, κ.τ.ο.), πηγές πληροφοριών (περιοδικά, εφημερίδες, κάρτες από εκθέσεις, αφίσες, ποιητικές συλλογές, προγράμματα από θεατρικές παραστάσεις, φωτογραφίες από αρχαιολογικούς χώρους και πολιτιστικές εκδηλώσεις, κριτικές έργων τέχνης, Προγράμματα Σπουδών της Β΄ Γυμνασίου, το Πολυθεματικό Βιβλίο, επιστημονικά άρθρα για τη διαθεματικότητα και τη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων για το Γυμνάσιο), καθώς και απαραίτητα μέσα (φωτογραφική μηχανή, δημοσιογραφικά κασετόφωνα, φωτοτυ-

πικό μηχάνημα, βιντεοκάμερα) για την υλοποίηση των εργασιών.

Σ' αυτή τη φάση αναπτύχθηκε προβληματισμός και ανταλλάχθηκαν απόψεις από τους εκπαιδευτικούς για τα θέματα πάνω στα οποία θα εργάζονταν, για τον τρόπο παρουσίασης, και για το ρόλο του κάθε μέλους. Η εργασία ήταν ομαδική, συνεργατική, συμμετοχική. Οι καθηγητές επέλεξαν συγκεκριμένα θέματα, έκαναν έρευνα και αναζήτηση πληροφοριών στις πηγές, έγραψαν κείμενα, φωτογράφησαν, ζωγράρισαν, σχεδίασαν σκίτσα, επέλεξαν εικόνες, μαγνητοφώνησαν και απομαγνητοφώνησαν συνεντεύξεις και έστησαν τη σελίδα - μακέτα τους για το έντυπο. Στην ανάπτυξη όλων αυτών των δραστηριοτήτων αξιοποίησαν τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν να εκθέσουν τις απόψεις τους, να βρουν τρόπο να λύσουν δημιουργικά τις διαφωνίες τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να χρησιμοποιήσουν τις ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητές τους και τελικά να συνεργαστούν για το καλύτερο αποτέλεσμα της εργασίας τους. Η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τα σχέδια εργασίας και ταυτόχρονα παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία στην εφαρμογή τους. Ο περισσότερος διαθέσιμος χρόνος αναλώθηκε στην αναζήτηση τρόπου λειτουργίας της ομάδας, γεγονός το οποίο οδήγησε τους καθηγητές στη συνειδητοποίηση των δυσκολιών που εμφανίζονται στη λειτουργία των ομάδων των μαθητών, κυρίως όταν εκείνοι δεν έχουν συνηθίσει να εργάζονται με αυτό τον τρόπο.

Ο χρόνος που διατέθηκε σε κάθε ομάδα για την ολοκλήρωση των σελίδων της ήταν εξήντα λεπτά (60').

B.4. Παρουσίαση των εργασιών των ομάδων

Κάθε ομάδα παρουσίασε μέσα σε κλίμα αποδοχής και διάθεσης για γόνιμη κριτική, τις μακέτες των σελίδων που είχε δημιουργήσει σε όλες τις ομάδες, ανέπτυξε επιγραμματικά το περιεχόμενό τους, δέχτηκε ερωτήσεις, παρατηρήσεις και διορθώσεις με βάση τις προδιαγραφές και τα κριτήρια που είχαν τεθεί στον σχεδιασμό της εργασίας. Ακολούθησε μια μικρή συζήτηση για την αισθητική, τη σύνθεση και τον τίτλο του εντύπου. Από τις τοποθετήσεις των καθηγητών έγινε φανερό ότι τα αποτελέσματα ήταν ανώτερα των προσδοκιών τους.

B.5. Σύνθεση του εντύπου - Αναπαραγωγή

Η υπεύθυνη ομάδα για τη σύνθεση του εντύπου συνέλεξε τα θέματα από όλες τις ομάδες και δημιούργησε τη σελίδα των περιεχομένων του εντύπου. Σχεδίασε επίσης το εξώφυλλο, το οποίο παρουσίασε στις άλλες ομάδες και ανέλα-

βε τη σελιδοποίηση. Ο τίτλος του εντύπου επιλέχτηκε με συνεργασία όλων των ομάδων.

Για την αναπαραγωγή του εντύπου χρησιμοποιήθηκε φωτοτυπικό μηχάνημα και οι μακέτες σμικρύνθηκαν σε μέγεθος A4. Το εξώφυλλο φωτοτυπήθηκε σε χαρτί άλλου χρώματος σύμφωνα με τις προδιαγραφές που είχαν τεθεί. Το δέσιμο του εντύπου έγινε με συρραπτικό μηχάνημα μεγάλου μεγέθους.

Κατά τη διάρκεια της αναπαραγωγής οι υπόλοιπες ομάδες προχώρησαν στην αξιολόγηση της διαδικασίας, ενώ η αξιολόγηση του εντύπου έγινε μετά την αναπαραγωγή του.

B. 6. Αξιολόγηση του εντύπου και της διαδικασίας από τις ομάδες

Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό μέρος της μεθόδου ανάπτυξης σχεδίων εργασίας, είναι μια διαδικασία συνεχής, εκτείνεται σε όλα τα στάδια και συμβάλλει στον έλεγχο της υλοποίησης των δράσεων σύμφωνα με τον αρχικό προγραμματισμό και στον επανακαθορισμό των στόχων. Στο τέλος αξιολογείται από τους συμμετέχοντες η διαδικασία και το παραγόμενο προϊόν.

Η αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας «Έντυπο για τις Καλές Τέχνες» βασίστηκε σε κλείδα παρατήρησης που είχαμε δώσει στις ομάδες από την αρχή της διαδικασίας. Η κλείδα αφορούσε όλα τα στάδια, ενώ στο συγκεκριμένο εργαστήριο οι εκπαιδευτικοί υλοποίησαν τις δράσεις που περιλαμβάνονται στα στάδια της αναζήτησης και συλλογής πληροφοριών και της εφαρμογής - υλοποίησης του προγράμματος. Για τα υπόλοιπα στάδια η αξιολόγηση αφορούσε την προετοιμασία η οποία είχε γίνει από τους επιμορφωτές για να γίνει δυνατή η υλοποίηση του σχεδίου εργασίας στις συγκεκριμένες συνθήκες.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η κλείδα παρατήρησης (Κατσαρός, Μπούντα, 2002) η οποία χρησιμοποιήθηκε. Πρέπει να σημειωθεί ότι η κλείδα είχε κατασκευαστεί σαν εργαλείο αξιολόγησης σχεδίων εργασίας που υλοποιούνται από μαθητές, αλλά στο πλαίσιο της προσομοίωσης και του παιχνιδιού των ρόλων φάνηκε χρήσιμο εργαλείο και για το σχέδιο εργασίας που υλοποίησαν οι επιμορφούμενοι καθηγητές.

Κλείδα παρατήρησης

<i>1. Επιλογή θέματος - Διατύπωση ιδεών</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Οι μαθητές επέλεξαν το θέμα μόνοι ή με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού;					
Το θέμα προσφέρεται για διαθεματική προσέγγιση;					
Το θέμα συνδέεται με την ύλη των μαθημάτων της τάξης και τους γενικούς και ειδικούς στόχους των μαθημάτων;					
Το θέμα σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών;					
Έχουν εκφράσει οι μαθητές ένα ευρύ φάσμα ιδεών σχετικά με το θέμα που έχουν επιλέξει και τις παραμέτρους του θέματος;					
Έχουν επιλέξει με κατάλληλη διαδικασία (συζήτηση-επιχειρήματα) την καλύτερη ιδέα;					
Έχουν αναπτύξει την ιδέα στην οποία κατέληξαν;					
<i>2. Διαμόρφωση γενικού σχεδίου εργασίας</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Οι μαθητές πριν αρχίσουν, σχεδίασαν την εργασία τους και καθόρισαν τα στάδια υλοποίησης;					
Χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο που να δείχνει ότι αντιλαμβάνονται όλα τα σημεία της διαδικασίας που πρόκειται να ακολουθήσουν;					
<i>3. Αναζήτηση - Συλλογή πληροφοριών</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Έχουν εύκολη πρόσβαση οι μαθητές στις διαθέσιμες πηγές;					
Έχουν πραγματοποιήσει ικανοποιητική έρευνα στις διαθέσιμες πηγές;					
Αξιολογούν τις πληροφορίες;					
Έχουν κατακτήσει επιπλέον πληροφόρηση για το θέμα τους μέσα από έρευνα;					
Αξιοποιούν μια ποικιλία πηγών πληροφόρησης;					
<i>4. Εφαρμογή - Υλοποίηση του προγράμματος</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Ακολουθούν το σχέδιο εργασίας τους και τα στάδια υλοποίησής της;					
Κάνουν αλλαγές και αναπροσαρμογές στον αρχικό τους προγραμματισμό;					
Ελέγχουν την εργασία τους με βάση τα κριτήρια και τις προδιαγραφές που οι ίδιοι έχουν προκαθορίσει;					
<i>5. Φάκελος παρουσίασης εργασίας</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Περιλαμβάνει ανάλυση αναγκών, αρχικά σχέδια, κριτήρια, προδιαγραφές, στάδια υλοποίησης;					
Περιλαμβάνει ανάλυση υλικών και μέσων που χρησιμοποίησαν;					
Περιλαμβάνει παρουσίαση βιβλιογραφίας και πηγών πληροφόρησης που χρησιμοποίησαν;					

Περιλαμβάνει αξιολόγηση της όλης εργασίας;					
<i>6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Βοηθά ο εκπαιδευτικός τους μαθητές στα διάφορα στάδια της εργασίας τους;					
Σχεδιάζει εκπαιδευτικές δραστηριότητες;					
Δημιουργεί ερεθίσματα για έρευνα πηγών πληροφόρησης και εφαρμογή των πληροφοριών στην πράξη;					
Διευκολύνει και κατευθύνει τους μαθητές με τρόπο ώστε οι ίδιοι να οδηγούνται στις λύσεις των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν;					
Σε περιπτώσεις που ο ίδιος δεν μπορεί να προσφέρει λύσεις σε όλα τα προβλήματα, υποδείχνει στους μαθητές ειδικούς που θα πρέπει να συμβουλευτούν;					
<i>7. Λειτουργία ομάδων</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Υπάρχει θετική αλληλεξάρτηση - αλληλεπίδραση των μαθητών καθ' όλη τη διαδικασία της προσέγγισης του θέματος;					
Αναπτύσσουν πνεύμα συνεργασίας στην τάξη;					
Αναπτύσσουν κοινωνικότητα και ικανότητα επικοινωνίας;					
Αναπτύσσουν υπευθυνότητα;					
Επιλύουν τις διαφωνίες / συγκρούσεις χωρίς να διαταράσσεται το συνεργατικό πνεύμα της ομάδας;					
Οι ομάδες συνεργάζονται μεταξύ τους για την καλύτερη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος;					
<i>8. Εξασφάλιση απαραίτητης υποδομής</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Η αίθουσα όπου αναπτύσσεται το πρόγραμμα, πληροί τις προδιαγραφές που απαιτούνται, διαθέτει την κατάλληλη υποδομή;					
Υπάρχουν τα απαραίτητα έπιπλα και ο εξοπλισμός;					
Χρησιμοποιούνται από όλους τους μαθητές οι πηγές πληροφόρησης;					

Συμπεράσματα

Το σχέδιο εργασίας είναι μια επικοινωνιακή, βιωματική προσέγγιση της γνώσης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, γεγονός που έγινε φανερό στους καθηγητές μέσα από τη δική τους συμμετοχή

στη δημιουργία του εντύπου. Πλεονεκτήματα της μεθόδου που εντοπίστηκαν και από τους επιμορφούμενους καθηγητές είναι η ομαδική εργασία, η ενεργητική συμμετοχή, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η έρευνα και ο πειραματισμός, η αξιοποίηση εμπειριών, η δημιουργική συνεργασία, η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος. Το αποτέλεσμα της εργασίας τους και η εμπειρία της προσωπικής τους εμπλοκής με τη διαδικασία, έδειξε ότι χωρίς αμφιβολία η εφαρμογή του προγράμματος των Καινοτόμων Δράσεων στο Γυμνάσιο είναι απόλυτα εφικτή και αναγκαία για τη δημιουργία μιας άλλης αντίληψης για το σχολείο, το οποίο πρέπει να γίνει τόπος χαράς και ζωής και όχι μόνο διδασκαλίας και παθητικής αποδοχής αποσπασματικών γνώσεων.

Η υλοποίηση του σχεδίου εργασίας έδωσε στους καθηγητές την ευκαιρία να εντοπίσουν προβλήματα, δυσκολίες και ιδιαιτερότητες της μεθόδου αλλά και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, αφού οι βιωματικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν ήταν ανάλογες με αυτές που θα αναπτυχθούν στο πλαίσιο της εφαρμογής του προγράμματος στα γυμνάσια. Έγινε επίσης αφορμή για τη συνειδητοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να έχει χαρακτήρα συνεργατικό, διαμεσολαβητικό, καθοδηγητικό, συμβουλευτικό, και υποστηρικτικό.

Συμπεράσματα όμως προέκυψαν και για τον τρόπο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και για την επιλογή της τεχνικής της προσομοίωσης. Κατά τη συζήτηση εκφράστηκαν από τους επιμορφούμενους απόψεις που μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι η επιμορφωτική διαδικασία που ακολουθήθηκε, τους βοήθησε να σχηματίσουν σαφή άποψη για τη φιλοσοφία, τους στόχους, το περιεχόμενο και τις διδακτικές προσεγγίσεις του προγράμματος. Θετικά, επίσης, αποτίμησαν το υποστηρικτικό υλικό που τους διαθέσαμε και γενικότερα την οργάνωση του εργαστηρίου.

Γενικά¹⁰ αποτιμώντας το επιμορφωτικό εργαστήριο θεωρούμε ότι ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των επιμορφούμενων και τους έδωσε ερεθίσματα και κίνητρα καθώς και την πεποίθηση ότι είναι περισσότερο έτοιμοι και σίγουροι για την υλοποίηση του προγράμματος.

Βιβλιογραφία

- Cougrau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, μτφ. Ε. Μουτσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project*, μτφ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

10. Οι εργασίες στο επιμορφωτικό εργαστήριο βιντεοσκοπήθηκαν προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως επιμορφωτικό υλικό.

- Meyer, E. (1987). *Ομαδική Διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ηλιάδης, Ν. (2001). Εισαγωγή της Τεχνολογίας στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Στο *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη*. τ.Α (σελ. 211-278). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.
- Κατσαρός, Γ., & Μπούντα, Ε. (2002, Φεβρουάριος, Μάρτιος). *Εφαρμογές από τον Οδηγό για το Δάσκαλο*. Εισήγηση στα Επιμορφωτικά Σεμινάρια για την Ευέλικτη Ζώνη, Αθήνα, Πάτρα, Θεσσαλονίκη.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2002, Φεβρουάριος). *Ο Μαγικός Κόσμος του Ερευνητή*. Εισήγηση στο Επιμορφωτικό Σεμινάριο για την Ευέλικτη Ζώνη, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1994). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα.
- Μπούντα, Ε., Σιγάλας, Γ., & Κατσαρός, Γ. (2001). Αισθητική Αγωγή. Στο *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Βιβλίο για το Δάσκαλο*. (σελ. 115-120). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Σιγάλας, Γ. (1989). Η Ανάλυση του Έργου Τέχνης. *Εικαστική Παιδεία*, 6, 26-27.
- Σιγάλας, Γ. (1998). *Καρτέλες Οδηγιών. Εικαστικά Α΄ Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σιγάλας, Γ., Κατσαρός, Γ., Μπούντα, Ε. κ.ά. (2001). Καινοτόμες Δραστηριότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με θέμα «Πολιτισμός-Τέχνες». *Τα Εκπαιδευτικά*, 61-62, 147-159.
- Χρυσοφίνης, Κ. (1994). *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση

Ευστρατία Σοφού, 14^ο Νηπιαγωγείο Ζωγράφου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια προσέγγισης της σύγχρονης προβληματικής σχετικά με το σχολικό χρόνο. Επισημαίνεται ότι το παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσης του σχολικού χρόνου δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της μάθησης και της διδασκαλίας, δυσχεραίνει τον εκσυγχρονισμό των σχολικών προγραμμάτων και δεν εννοεί τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα της αναδιοργάνωσης της δομής του σχολικού χρόνου, ενώ παράλληλα αναδεικνύονται οι δυσκολίες εφαρμογής ενός τέτοιου εγχειρήματος.

Η δημιουργία νέων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών στις σύγχρονες κοινωνίες οδηγεί στον υποχρεωτικό επαναπροσδιορισμό της έννοιας της εκπαίδευσης αλλά και του έργου των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία γεννήθηκαν την εποχή της νεωτερικότητας και επί του παρόντος αποτελούν όχι μόνο τα σύμβολα εκείνης της εποχής, αλλά επιπλέον εμφανίζουν τα συμπτώματα της νοσηρότητάς της (Hargreaves, 1994). Το σημερινό σχολείο σε πολλούς τομείς εξακολουθεί να αντανάκλα την κουλτούρα της νεωτερικότητας, ενώ είναι υποχρεωμένο να υπηρετήσει τις διαφοροποιημένες ανάγκες μιας νέας εποχής, της ύστερης νεωτερικότητας.

Ένας απ' αυτούς τους τομείς αποτελεί το ζήτημα της οργάνωσης του χρόνου στην εκπαίδευση. Παρά τις ραγδαίες αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη ση-

Η κ. Ευστρατία Σοφού είναι Διδακτωρ Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Granada (Ισπανία).

μερινή εποχή και που επηρεάζουν αναμφισβήτητα τον εκπαιδευτικό χώρο, ο σχολικός χρόνος παραμένει αγκυλωμένος σε ένα παρωχημένο μοντέλο οργάνωσης, επιβάλλοντας ομοιόμορφα και άκαμπτα ωράρια και δυσχεραίνοντας τον εκσυγχρονισμό των σχολικών προγραμμάτων.

Η σύγχρονη προβληματική σχετικά με το σχολικό χρόνο σηματοδοτεί αφενός την απομάκρυνση από την άκαμπτη και ομοιόμορφη χρήση του χρόνου που χαρακτηρίζει το παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσης του χρόνου και αφετέρου τη στροφή προς την ποιοτική διάσταση του χρόνου (Antúnez & Gairín, 1996. Κορωναίου, 1998). Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη του σχολικού χρόνου και ο χαρακτηρισμός του ως νευραλγικού σημείου της δυναμικής της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνοδεύονται από την αναζήτηση ενός μοντέλου οργάνωσης που θα επέτρεπε την εφαρμογή χρονικών παραμέτρων πιο συμβατών με τις σύγχρονες απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνίας (Caride, 1994).

Στο πλαίσιο της παραπάνω προβληματικής αναλύεται η θεώρηση του χρόνου στη σύγχρονη κοινωνία και στη συνέχεια καταγράφονται οι κυρίαρχες αντιλήψεις σχετικά με το χρόνο στην εκπαίδευση και τα συμπεράσματα πρόσφατων ερευνών σχετικά με την αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του παραδοσιακού μοντέλου οργάνωσης του σχολικού χρόνου και της υιοθέτησης εναλλακτικών δομών, αλλά και τις δυσκολίες εφαρμογής ενός τέτοιου εγχειρήματος. Τέλος, επιχειρείται μια προσέγγιση της σχέσης του χρόνου και της εργασίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

Σχετικά με το χρόνο

Η θεώρηση του χρόνου προσδιορίζεται από τις πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες μιας δεδομένης ιστορικής εποχής (Husti, 1992). Σε κάθε κοινωνία οι αντιλήψεις σχετικά με το χρόνο είναι στενά συνδεδεμένες με τον τρόπο που τα μέλη της οργανώνουν την καθημερινή τους ζωή, αλλά και με το σύστημα αξιών τους. Επομένως, ο τρόπος αντίληψης, θεώρησης και χρήσης του χρόνου αποτελεί θεμελιώδη δείκτη των χαρακτηριστικών και της λειτουργίας μιας κοινωνίας (Pérez Alonso-Geta, 1993).

Στις σύγχρονες κοινωνίες ο χρόνος θεωρείται ως μια *ποσότητα*, ως ένα μέσο περιορισμένο που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, να καταναλώσουμε, να επενδύσουμε, να υπολογίσουμε ή να ελέγξουμε. Σύμφωνα με την αντίληψη που κυριαρχεί, ο χρόνος ρέει ευθύγραμμα, προς μια και μόνο κατεύθυνση, είναι μετρήσιμος και οριοθετημένος από τους δείκτες των ρολογιών. Η λαϊκή φράση «ο χρόνος τρέχει» μετατρέπεται σε μια μεταφορά της σύγχρονης ζωής, όπου το τικ-τάκ του ρολογιού κυριαρχεί στη συνείδηση και ελέγχει

την ανθρώπινη εμπειρία (Slattery, 1995). Εάν παρατηρήσουμε τα ωράρια της καθημερινής μας ζωής, θα διαπιστώσουμε ότι βρισκόμαστε μπροστά σε μια αυστηρή χρονική διάταξη που εξυπηρετεί απόλυτα τη λειτουργία μιας ορθολογικά και γραφειοκρατικά δομημένης και ανταγωνιστικής κοινωνίας.

Από το 15^ο αιώνα που τα μηχανικά ρολόγια κατακλύζουν την Ευρώπη, ο χρόνος μετατρέπεται σε μια αφηρημένη και αντικειμενική οντότητα, αριθμητικά διαιρετή. Η χρήση του μηχανικού χρόνου, οριοθετημένου και μετρημένου από τους δείκτες των ρολογιών, εξυπνέτησε καταρχήν τις ανάγκες της βιομηχανίας που απαιτούσε μια θεώρηση του χρόνου βασισμένου σε γραμμικές, αντικειμενικές και όμοιες μονάδες, ενός μηχανικού χρόνου που κινείται σε μια συνεχή ροή (Watkins, 1993). Το αποτέλεσμα της εκβιομηχάνισης ήταν να εξισωθεί ο χρόνος εργασίας με την ποσότητα της παραγωγής και με την αποδοτικότητα της παραγωγικής διαδικασίας, δηλαδή η αξία της εργασίας κατέληξε να υπολογίζεται σύμφωνα με το χρόνο που απαιτεί η παραγωγή ενός προϊόντος και να ποσοτικοποιείται σε χρονικές μονάδες. Εδώ βρίσκεται η βάση της μεταφοράς ο χρόνος «είναι χρήμα» που χαρακτηρίζει το βιομηχανικό καπιταλισμό και συνδέει άμεσα το χρόνο με την αύξηση της παραγωγής (Lakoff & Johnson, 1986). Από τη στιγμή που ο χρόνος θεωρήθηκε αγαθό μετατράπηκε σε μια πολύπλοκη πλευρά της κοινωνικής ζωής που με τη σειρά της επηρέασε τον έλεγχο του χρόνου (Adam, 1990).

Η έννοια του χρόνου ως μιας αφηρημένης και αντικειμενικής οντότητας προέρχεται από τη μηχανιστική φυσική του Newton, ο οποίος ατενίζει το σύμπαν ως ένα γιγαντιαίο μηχανισμό ωρολογιοποιίας, με το χρόνο να προχωρά προς τα εμπρός σε μια ανέκκλητη διαδρομή. Ο Newton ορίζει το χρόνο ως ένα αντικείμενο που είναι απόλυτο, αληθινό, μαθηματικό, παγκόσμιο και, λόγω της ίδιας του της φύσης, ρέει ομοιόμορφα χωρίς να επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες. Αυτή η έννοια του χρόνου αναπαριστά την τελειότητα του ρολογιού, μια έννοια η οποία εκφράζει το μηχανικό χρόνο, που μοιάζει να είναι ανεξάρτητος από το βιολογικό μας χρόνο. Κατά τις πρώτες οκτώ δεκαετίες του 19ου αιώνα, η φιλοσοφική προβληματική σχετικά με το χρόνο καθορίζεται από τη χρονική αρχιτεκτονική που εκφράζει ο Newton και αναπτύσσεται από το Locke (Pomian, 1990). Ο χρόνος, σύμφωνα με το Locke, είναι ανεξάρτητος από τον άνθρωπο και η ουσία του βρίσκεται στην έννοια της μετρημένης διάρκειας σε κανονικά και ίσα διαλείμματα, τέτοια όπως είναι τα λεπτά, οι ώρες, οι ημέρες και τα έτη, τα οποία καθιστούν δυνατή την έννοια του παρελθόντος και του μέλλοντος (Watkins, 1993).

Στα τέλη του 19ου αιώνα, η υιοθέτηση της έννοιας της πολυπλοκότητας των χρονικών φαινομένων επέτρεψε να απομακρυνθούμε προοδευτικά από την έννοια του χρόνου που περιορίζεται στο χρονόμετρο και να αποδεχτούμε

τον εύστοχο ορισμό του Bergson σύμφωνα με τον οποίο «διάρκεια σημαίνει εφεύρεση» (Husti, 1992). Στη συνέχεια ο Einstein επιβεβαίωσε ότι ο χρόνος είναι μια «σχέση και όχι όπως πίστεψε ο Newton, μια αντικειμενική ροή, ένα τμήμα της Δημιουργίας, όπως είναι τα ποτάμια και τα βουνά» (Elias, 1984: 54). Η θεωρία της σχετικότητας του Einstein ενοποίησε και συμπλήρωσε τη δομή της κλασικής φυσικής και άλλαξε τις παραδοσιακές έννοιες σχετικά με το χρόνο και το χώρο. Κατώρθωσε να ανατρέψει την κοσμοθεωρία του Newton σχετικά με τον απόλυτο και παγκόσμιο χρόνο και να αποδείξει ότι ο χρόνος στην ουσία είναι σχετικός, δεν έχει αντικειμενική φυσική ύπαρξη και είναι απλώς και μόνο μια νοητική κατασκευή, μια ανθρώπινη εφεύρεση που συντονίζει τις ανθρώπινες δραστηριότητες.

Αν και η επιστήμη απομακρύνθηκε από τη μηχανιστική θεώρηση του χρόνου που ίσχυε το 19^ο αιώνα, η χρονική λογική του κλειστού, ευθύγραμμου και τυποποιημένου χρόνου εξακολουθεί να κυριαρχεί στις οργανωτικές δομές των σύγχρονων κοινωνιών και να μην επιτρέπει την αξιοποίηση άλλων διαστάσεων του χρόνου. Η διαφορετική αντίληψη του χρόνου στις πρωτόγονες ή στις φεουδαρχικές κοινωνίες, όπου ο χρόνος δεν προσδιορίζεται ποσοτικά και δεν αποτελεί αφηρημένη οντότητα, αλλά καθορίζεται από το φυσικό ρυθμό των άστρων και των εποχών του έτους αποδεικνύει ότι η μηχανιστική θεώρηση του χρόνου είναι ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζει τις βιομηχανικές κοινωνίες της Δύσης. Η έννοια, επομένως, του χρόνου των ρολογιών και των ημερολογίων είναι μία από τις διαφορετικές διαστάσεις που συνθέτουν το χρόνο, διάσταση η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με ένα ορισμένο ιστορικό, κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο, ανύπαρκτη όμως σε άλλες κοινωνίες και εποχές (Adam, 1990).

Ο σχολικός χρόνος

Το σχολείο έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στην αλλαγή της αντίληψης του χρόνου, που συνόδευσε την εκβιομηχάνιση της κοινωνίας (Watkins, 1993). Η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα για να ενσταλάξει στους μελλοντικούς πολίτες την πειθαρχία του χρόνου που απαιτούσε η ανάπτυξη της βιομηχανίας. Η επιβολή ενός ομοιόμορφου, ακριβούς, αμετάβλητου και παραγωγικού χρόνου στα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα μπορούσε να εγγυηθεί την εκμάθηση της οργάνωσης του χρόνου που απαιτούσαν οι νέες κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες (Pereyra, 1992). Κατ' αυτόν τον τρόπο καθιερώθηκε και εδραιώθηκε στα σχολεία ο αυστηρός προγραμματισμός του χρόνου, ενός χρόνου κλειστού, ευθύγραμμου και τυποποιημένου, καταταμημένου σε ώρες μαθημάτων που διαδέχονται η μία την άλλη, αποκλείοντας συχνά

την αξιοποίηση άλλων διαστάσεων που αφορούν την ποιοτική χρήση του. Υποστηρίζεται ότι η αυστηρή κατανομή του σχολικού χρόνου και η χρονική οριοθέτηση της προσφοράς της γνώσης συνδέονται άμεσα με τη μηχανιστική διευθέτηση του χρόνου που χαρακτηρίζει τη μοναστική ζωή (Escolano, 1992). Πιθανότατα ο κατακερματισμός του χρόνου σε μικρές ενότητες και η χρήση της καμπάνας για τον καθορισμό της αλληλουχίας, της έναρξης και της διάρκειας των δραστηριοτήτων μεταφέρθηκαν από τα μοναστήρια στο σχολείο. Λέγεται μάλιστα ότι ο ήχος της καμπάνας χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 16^ο αιώνα από το τάγμα των βενεδικτίνων μοναχών, όπως ακριβώς χρησιμοποιήθηκε αργότερα το κουδούνι στο σχολείο για τη ρύθμιση των καθημερινών μαθησιακών δραστηριοτήτων (Adam, 1990). Γεγονός είναι πάντως ότι η οργάνωση του σχολικού χρόνου με τη μορφή που τη γνωρίζουμε σήμερα καθιερώνεται στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στις αρχές του 20ού αιώνα (Κορωνάιου, 1998) και έκτοτε εξακολουθεί να αναπαράγεται χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις, παρά τις ραγδαίες αλλαγές που σημειώνονται σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης.

Όπως έχει χαρακτηριστικά υποστηριχθεί, η οργάνωση του χρόνου σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί δείκτη έκφρασης των κοινωνικοπαιδαγωγικών αντιλήψεων και αξιών που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Escolano, 1992). Η χρήση και η κατανομή του σχολικού χρόνου δεν είναι απόρροια μιας τυχαίας επιλογής που αποσκοπεί απλώς στο να διευκολύνει τη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αποτελεί έκφραση και μέσον επιβολής της επίσημης θεωρίας της διδασκαλίας που εκφράζει το αναλυτικό πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2001). Μ' αυτή την έννοια, η δομή του σχολικού χρόνου και χώρου επιτρέπει την εμβάθυνση στην ανάλυση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μετατρέπεται δηλαδή σε μια δίοδο διαμέσου της οποίας μπορούμε να κατανοήσουμε τη σχολική πραγματικότητα (Caride, 1994). Ίσως γι' αυτό να διαπιστώνεται τελευταία ένα αυξανόμενο, συστηματικό ενδιαφέρον για το χρόνο ως αντικείμενο κοινωνικής έρευνας, αντικείμενο για το οποίο δεν είχε δοθεί στο παρελθόν η ιδιαίτερη σημασία (Von Koop, 1992). Κάθε φορά εκφράζεται όλο και περισσότερο η ανάγκη να δοθεί σε αυτήν τη μεταβλητή μεγαλύτερο βάρος, εφόσον αναγνωρίζονται οι τεράστιες επιπτώσεις της στη σχολική ζωή, στην κοινωνικοποίηση, στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και γενικότερα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Pérez Gómez (1992), η οργάνωση του σχολικού χρόνου δεν μπορεί να θεωρηθεί με κανένα τρόπο άμεσα υπεύθυνη για την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ωστόσο, από τη στιγμή που ορίζεται το χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική πράξη διευκολύνοντας ή εμποδίζοντας την πα-

ρέμβαση πιο σημαντικών παραμέτρων, όπως για παράδειγμα των παιδαγωγικών μεθόδων και σχέσεων, μπορεί να θεωρηθεί ως παρεμβατική μεταβλητή η οποία επηρεάζει έμμεσα την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα του σχολικού χρόνου στη μάθηση και διαπιστώνοντας παράλληλα ότι το εν λόγω ζήτημα αγνοήθηκε ή δεν έτυχε της σημασίας που θα έπρεπε στην εκπαιδευτική έρευνα, η *National Education Commission on Time and Learning* δημοσίευσε το 1994 στις Ηνωμένες Πολιτείες μία έκθεση με τον τίτλο *Prisoners of Time*, αποτέλεσμα μιας έρευνας σχετικά με τη σχέση του χρόνου και της μάθησης στα αμερικανικά σχολεία. Οι συγγραφείς της έκθεσης χαρακτηρίζουν τη μάθηση *αιχμάλωτο του χρόνου*, τα δε σχολεία και τους πρωταγωνιστές τους *αιχμάλωτους του ρολογιού και των ημερολογίων* και επισημαίνουν ότι η ανελαστική χρήση του χρόνου που υιοθετεί το παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσής του δεν επιτρέπει τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ο κλειστός και αυστηρά προγραμματισμένος χρόνος, υπογραμμίζεται στην έκθεση, οδήγησε στην υιοθέτηση μιας σχολικής γνώσης, οριοθετημένης και κατακερματισμένης από τα ρολόγια και τα ημερολόγια.

Παράλληλα, σε μία από τις πιο σημαντικές έρευνες των τελευταίων ετών σχετικά με την οργάνωση του σχολικού χρόνου, η οποία φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα σφοδρό «κατηγορώ» εναντίον του βαθιά ριζωμένου ορθολογισμού που χαρακτηρίζει το παραδοσιακό μοντέλο χρήσης του χρόνου, η Aniko Husi επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός «βρίσκεται σε πλήρη αυτοαντίφαση, επιβάλλοντας από τη μια το μοντέλο της αιώνιας, στατικής και ομοιόμορφης οργάνωσης του χρόνου, ενώ παράλληλα επιδιώκει βαθιές αλλαγές στη σχολική πράξη και μια σειρά στόχων -όπως για παράδειγμα, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, τη χρήση της μοντέρνας τεχνολογίας, τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών και των πηγών γνώσης γενικότερα και την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή στην παραγωγή γνώσης ειδικότερα-, στόχων που απαιτούν την υιοθέτηση ενός μεταβλητού και ευέλικτου χρόνου» (1992: 273).

Εάν υπάρχει, υπογραμμίζει η Husi, «μια παράμετρος στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου οι αρχές που διέπουν μια συγκεκριμένη πρακτική είναι μεν αποδεκτές, χωρίς όμως να είναι επιστημονικά θεμελιωμένες ή δεν αμφισβητήθηκαν ποτέ θεωρούμενες ως αυτονόητες, αυτή αναμφισβήτητα είναι η οργάνωση του χρόνου» (1992: 278). Το μοντέλο του παραδοσιακού προγραμματισμού του σχολικού χρόνου αναπαράγεται εδώ και έναν αιώνα διαμέσου μιας «τυφλής» πρακτικής, χωρίς ποτέ να έχει αντιπαρατεθεί με τις νέες παιδαγωγικές, βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η προβληματική σχετικά με το σχολικό χρόνο

σταμάτησε μπροστά στο «τετραγωνισμένο πατρών» που ονομάζουμε ωρολόγιο πρόγραμμα, μετατρέποντας την ωριαία διδασκαλία σε κυρίαρχο στερεότυπο της σχολικής εργασίας.

Ανάλογη υπήρξε η προσέγγιση του σχολικού χρόνου στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, όπου δόθηκε υπερβολική έμφαση στην έρευνα της διαχείρισης του χρόνου, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας και την εντατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαυρογιώργος, 1992. Slattery, 1995). Εξετάζοντας το χρόνο και τη μάθηση ανεξάρτητα από άλλα στοιχεία που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και εμμένοντας στην αντίληψη που θεωρεί το χρόνο ως ένα μετρήσιμο ποσοτικό μέγεθος και τη χρονικότητα ως μια γραμμική σειρά γεγονότων που μπορούν να αποσυντεθούν, να απομονωθούν, να καταταμηθούν και στη συνέχεια να αξιολογηθούν, η εκπαιδευτική έρευνα περιορίστηκε στην ανάδειξη διαφόρων μορφών διαχείρισης του σχολικού χρόνου και της αποτελεσματικότητάς της με σκοπό την επίτευξη προεπιλεγμένων εκπαιδευτικών στόχων.

Η παραδοσιακή δομή του σχολικού χρόνου βασίζεται στην πεποίθηση ότι οποιαδήποτε μη στατική δομή προξενεί υποχρεωτικά δυσλειτουργία στην οργάνωση ενός συστήματος (Gairin, 1993). Αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης είναι η υιοθέτηση μιας στατικής οργανωτικής δομής με αυστηρή χρονική κατανομή και αυστηρό προγραμματισμό. Κι εδώ ακριβώς έγκειται το παράδοξο, γιατί τα άκαμπτα ωράρια όχι μόνο δε λύνουν το πρόβλημα της έλλειψης του χρόνου, αλλά απεναντίας το αναπαράγουν (Θεοδωρόπουλος, 1992. Κάππας, 1993). Στην πραγματικότητα, ο αυστηρά χρονικός προγραμματισμός μοιάζει να καταρρέει μπροστά στον απρόβλεπτο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συχνά το προβλεπόμενο σχολικό πρόγραμμα δεν μπορεί να ολοκληρωθεί, οι μαθητές δε διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο για να εμβαθύνουν στην πρόσκτηση των καινούριων γνώσεων και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο για να επιλύσουν το πλήθος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Αντίθετα, μια ευέλικτη δομή επιτρέπει όχι μόνο τη διεύρυνση των ορίων της συνήθους λειτουργίας και τυποποίησης της διδασκαλίας αλλά και την υιοθέτηση ευέλικτων παιδαγωγικών πρακτικών (Husti, 1992). Αν και φαίνεται παράδοξο, η αβεβαιότητα και η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική πράξη μπορούν να οδηγήσουν στη λειτουργία ενός ανοιχτού συστήματος και να ευνοήσουν την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό. Η Aniko Husti (1992) μας προσκαλεί να στοιχηματίσουμε για μια δυναμική οργάνωση με μια ελαστική και μεταβλητή κατανομή του χρόνου, προσαρμοσμένη τόσο στις απαιτήσεις της διδακτέας ύλης και της παιδαγωγικής πρακτικής, όσο και στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, η οποία θα επέτρεπε τον απεγκλωβισμό από την ανελαστική και άκαμπτη οργάνωση του χρόνου, την εξάρθρω-

ση της απολιθωμένης γραφειοκρατικής διάταξης και την αναδιοργάνωση του ομοιόμορφου και επαναλαμβανόμενου «πατρών» του σχολικού ωραρίου που έχει εδραιωθεί τόσο στις πρακτικές μας επιλογές όσο και στις θεωρητικές αντιλήψεις μας.

Ο ευέλικτος χρόνος αναφέρεται σε μια παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετεί τη συνεχή επεξεργασία του, βασίζεται στην έννοια της ετερογένειας και της πολλαπλότητας του χρόνου και του ρυθμού και αναθέτει διαφορετικούς ρόλους στους πρωταγωνιστές της διδακτικής πράξης (Gairín, 1993). Ο σχολικός χρόνος που υιοθετεί ένα ελαστικό ωράριο θα μπορούσε κατ' αυτόν τον τρόπο να χρησιμοποιηθεί ως ένα βασικό παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο θα επέτρεπε τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών και την απομάκρυνση από το αυστηρό χρονικό πλαίσιο που ορίζει η ωριαία διδασκαλία. Η καθιέρωση του ευέλικτου χρόνου είναι δυνατή στο πλαίσιο μιας ευέλικτης οργάνωσης, η οποία προσφέρει κατά τον ίδιο τρόπο και ευέλικτους χώρους, αλλά κυρίως βασίζεται στην αρχή της αξιολόγησης, της αναθεώρησης και της καινοτομίας.

Η διαφοροποίηση των αρχών που διέπουν την οργάνωση του χρόνου θα έπρεπε επομένως να επιδιώκει αφενός την αντικατάσταση της μοναδικής και πανομοιότυπης χρονικής διάρκειας του μαθήματος -της ωριαίας διδασκαλίας- από διαφορετικές χρονικές διάρκειες, ανάλογα με τις ανάγκες που επιβάλλει η οργάνωση των διαφόρων σχολικών δραστηριοτήτων, και αφετέρου την αντικατάσταση του επαναλαμβανόμενου ρυθμού μάθησης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από διαφοροποιημένους ρυθμούς μάθησης με όσο δυνατόν λιγότερο κατακερματισμό της σχολικής γνώσης και του χρόνου (Husti, 1992). Τέλος, η αναδιοργάνωση του σχολικού χρόνου θα έπρεπε να έχει ως στόχο την αντικατάσταση της στατικής και ανελαστικής οργάνωσης του χρόνου, που επιβάλλεται από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, από μια ευέλικτη οργάνωση η οποία θα επέτρεπε τη δυνατότητα παρέμβασης των μαθητών και των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των προδιαγραφών του χρόνου σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

Αναμφίβολα η αναδιάρθρωση του μοντέλου της οργάνωσης του σχολικού χρόνου είναι ένα από τα πιο πολύπλοκα εγχειρήματα οποιαδήποτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Escolano, 1993). Καταρχήν, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οποιαδήποτε αλλαγή στην κατανομή του σχολικού χρόνου έχει άμεσες επιπτώσεις στην παιδαγωγική πρακτική, στην εργασία των εκπαιδευτικών, αλλά και στην οργάνωση της οικογενειακής ζωής (Pereyra, 1994). Η αλλαγή των χαρακτηριστικών του εδραιωμένου μοντέλου οργάνωσης του σχολικού χρόνου προϋποθέτει αλλαγές τόσο στα σχολικά προγράμματα και στις παιδαγωγικές μεθόδους, όσο και στο σύστημα των σχέσεων εξουσίας των με-

λών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Escolano, 1993). Για παράδειγμα, η αλλαγή και μόνο της χρονικής διάρκειας ενός μαθήματος ή η μεταφορά από τη συνήθη θέση του σε άλλο σημείο του χρονοσυστήματος μπορεί να προκαλέσει πραγματικό «κατακλυσμό» στην οργάνωση της καθημερινής σχολικής εργασίας (Doménech & Viñas, 1997).

Όπως γίνεται φανερό από όσα προαναφέρθηκαν, η προσέγγιση του ζητήματος του σχολικού χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση της ανελαστικής χρήσης του χρόνου που υιοθετεί το παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσης, η οποία δυσχεραίνει τον εκσυγχρονισμό του σχολικού προγράμματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Hargreaves (1997), αποτελεί προϋπόθεση να αναγνωρίσουμε ότι το σύγχρονο σχολείο και οι πρωταγωνιστές του είναι *δέσμιοι του χρόνου* και επομένως είναι αναγκαία η αναδιάρθρωση της ισχύουσας δομής του, αμφισβητώντας εδραιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές. Μια αναδιάρθρωση της οργάνωσης του σχολικού χρόνου θα έπρεπε να απαντά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών, έτσι ώστε το σχολείο και οι πρωταγωνιστές του να γίνουν *ληστές του χρόνου* έτοιμοι να αιχμαλωτίσουν το χρόνο και να τον χρησιμοποιήσουν σύμφωνα με τις ανάγκες τους (Hargreaves, 1997). Ωστόσο, το σημαντικότερο πρόβλημα της αναπροσαρμογής του σχολικού χρόνου είναι η αποτελεσματική εφαρμογή των εναλλακτικών δομών οργάνωσής του στην πράξη. Για παράδειγμα, μια αναδιάρθρωση του χρόνου επιβαλλόμενη από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης και θεωρούμενη ως αποτελεσματική λύση στα προβλήματα που δημιουργεί το ισχύον μοντέλο οργάνωσης του χρόνου μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά προβληματική για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Οποιαδήποτε επομένως προσπάθεια αναπροσαρμογής του χρόνου θα πρέπει να συνοδεύεται από την αναγνώριση της υποκειμενικής διάστασης της χρονικής διάρκειας. Μόνο εάν οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας καταφέρουν να γίνουν *σύντροφοι στο χρόνο* (Hargreaves, 1997) είναι δυνατόν να διαμορφώσουν από κοινού τις αντιλήψεις τους σχετικά με την οργάνωση του σχολικού χρόνου, αλλά και να συμφωνήσουν για το πώς θα μπορούσαν να τον αναδιαρθρώσουν.

Ο χρόνος και οι εκπαιδευτικοί

Ο χρόνος αποτελεί σημαντική παράμετρο στην εργασία του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο για να πετύχουν τους διδακτικούς τους στόχους, όπως ακριβώς και οι μαθητές χρειάζονται χρόνο για να μάθουν. Με τον ίδιο τρόπο που οι μαθητές έχουν δυσκολίες στη μάθηση, αν τους δοθεί λιγότερος χρόνος από αυτόν που χρειάζονται, έτσι και οι εκπαιδευτικοί περιο-

ρίζονται στην ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών τους επιδιώξεων.

Οι εκπαιδευτικοί ποτέ δεν έχουν αρκετό χρόνο, γιατί η διδασκαλία είναι «σαν το παραμύθι που ποτέ δεν τελειώνει» (Neufeld, 1992). Δεν είναι λοιπόν λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το χρόνο ως ένα ανυπέρβλητο εμπόδιο που τους εμποδίζει να φέρουν εις πέρας αποτελεσματικά το έργο τους, αλλά και να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες του κοινωνικού περιγύρου σε σχέση με το έργο τους στο σχολείο. Συχνά διαπιστώνουν ότι δεν έχουν χρόνο για να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη, ότι οι μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να την εμπεδώσουν και ότι οι προκαθορισμένοι στόχοι διδασκαλίας δεν εκπληρώνονται. Ενώ οι ευθύνες τους είναι κάθε φορά περισσότερες, ο ρόλος τους πιο πολύπλοκος, οι προσδοκίες για το έργο τους μεγαλύτερες, παραμένουν εγκλωβισμένοι σε δομές οργάνωσης που εδραιώθηκαν σε άλλες εποχές και εξυπηρετούσαν άλλους σκοπούς.

Ο εκπαιδευτικός υποφέρει αναμφίβολα από την ακαμψία του σχολικού χρόνου, ταυτόχρονα όμως συμβάλλει στην ανελαστική χρήση του (Pereyra, 1994). Η αυστηρά και κεντρικά επιβαλλόμενη οργάνωση του χρόνου δεν αφήνει στον εκπαιδευτικό κανένα περιθώριο παρέμβασης, με αποτέλεσμα να αποδέχεται παθητικά τις ισχύουσες χρονικές δομές και έτσι να ακυρώνεται οποιαδήποτε προσπάθεια αμφισβήτησής τους. Η πίεση αφενός που υφίσταται ο εκπαιδευτικός από την ανεπάρκεια του χρόνου, η έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά του για την αναδιάρθρωση της οργάνωσης του χρόνου εξαιτίας της γραφειοκρατικής λειτουργίας της και η προσπάθειά του να διατηρήσει τυχόν προνόμια που του παρέχει το ισχύον μοντέλο οργάνωσης του χρόνου είναι οι κύριες συνιστώσες της σημαντικής αυτής παραμέτρου οι οποίες καθιστούν τη σχέση του εκπαιδευτικού με το χρόνο έναν από τους ζοφερούς τομείς της εργασίας του (Husti, 1992).

Μολονότι είναι φανερό ότι η αναδιάρθρωση του χρόνου των εκπαιδευτικών θα ήταν αναγκαία για τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους στο σχολείο, η εφαρμογή της στην πράξη είναι εξαιρετικά δύσκολη. Ο χρόνος των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα πολύπλοκο και ταυτόχρονα πολύπλευρο και η προσέγγισή του απαιτεί την εξέταση διαφορετικών, αλλά συγχρόνως αλληλένδετων διαστάσεων (Cambone, 1995). Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο παρουσιάζει ενδιαφέρον το πλαίσιο ανάλυσης που επιχειρεί ο Hargreaves (1994) προσεγγίζοντας την έννοια του χρόνου των εκπαιδευτικών, όχι μόνο γιατί εξετάζει τις διαφορετικές πλευρές του, αλλά γιατί παράλληλα υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα του ζητήματος και τις περιοριστικές προσεγγίσεις που έχουν υιοθετηθεί μέχρι τώρα για την αναδιάρθρωσή του.

Ο Hargreaves (1994) αναλύει τέσσερις αλληλένδετες διαστάσεις του χρόνου των εκπαιδευτικών:

την *τεχνικο-ορθολογική*,
τη *μικροπολιτική*,
τη *φαινομενολογική* και τέλος
την *κοινωνικοπολιτική* διάσταση.

Σύμφωνα με την *τεχνικο-ορθολογική* του διάσταση, ο χρόνος είναι ένα διαθέσιμο μέσο που μπορούμε να αυξήσουμε, να μειώσουμε, να διαχειριστούμε και να χειριστούμε με σκοπό να επιδιώξουμε την επίτευξη καθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων. Αυτή η διάσταση του χρόνου κυριαρχεί στις πρακτικές και στις ιδεολογικές επιλογές της εκπαιδευτικής διοίκησης, οι οποίες υλοποιούνται σύμφωνα με τις νεωτερικές αρχές του τεχνικού ορθολογισμού. Ο τεχνικο-ορθολογικός τρόπος σκέψης και πράξης προϋποθέτει ένα σαφή διαχωρισμό μέσων και σκοπών. Υιοθετείται δηλαδή η άποψη ότι από τη στιγμή που επιλέγονται οι στόχοι, μπορούν να προσδιοριστούν εργαλειακά και επιστημονικά τα μέσα για την επίτευξή τους. Ο χρόνος θεωρείται ως μια αντικειμενική μεταβλητή, ένα εξωτερικό προσδιοριστικό στοιχείο της διδασκαλίας που προκαθορίζεται από την εκπαιδευτική διοίκηση, προκειμένου να επιτευχθούν προεπιλεγμένοι στόχοι. Αναπαριστά μονάδες αντικειμενικής, ακριβούς και σταθερής διάρκειας, μετρημένες με το ρολόι, το ημερολόγιο και το σχολικό ωράριο, βάσει των οποίων διευθετείται και οργανώνεται η καθημερινή σχολική εργασία (Werner, 1988). Η θεώρηση όμως του χρόνου ως ενός τεχνικού μέσου το οποίο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί τους στόχοι είναι χρήσιμη μόνον όσον αφορά την τεχνοκρατική πλευρά του ζητήματος του χρόνου των εκπαιδευτικών, εφόσον το περιορίζει σε θέματα κατανομής, οργάνωσης και προγραμματισμού της εργασίας τους, αγνοώντας την ύπαρξη και άλλων χρονικών διαστάσεων στην οργάνωση αλλά και στην αναδιάρθρωση της εργασίας τους.

Αναλύοντας τη *μικροπολιτική* διάσταση του χρόνου των εκπαιδευτικών ο Hargreaves (1994) υποστηρίζει ότι οι οριοθετήσεις του σχολικού χρόνου δεν αποτελούν απλώς και μόνο πηγές πληροφοριών σχετικά με την έναρξη, τη διάρκεια και το τέλος των μαθημάτων ή το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά αντανακλούν παράλληλα διακρίσεις και ιεραρχήσεις είτε στην κατανομή της γνώσης είτε ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού. Η κατανομή του χρόνου αντανακλά το κυρίαρχο σύστημα εξουσίας τόσο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στη σχολική μονάδα, έχει δηλαδή *μικροπολι-*

τική σημασία. Για παράδειγμα, στο σχολικό πρόγραμμα, τα «προτεύοντα» μαθήματα ευνοούνται περισσότερο όσον αφορά την κατανομή του χρόνου σε σχέση με τα «δευτερεύοντα». Από την άλλη πλευρά και όσον αφορά το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών διαπιστώνονται διακρίσεις και ιεραρχήσεις ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας είτε λόγω της θέσης που κατέχουν στην εκπαιδευτική ιεραρχία είτε λόγω αρχαιότητας. Για παράδειγμα, ενώ οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν το συνολικό χρόνο εργασίας τους στη διδασκαλία, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές ή οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας μπορούν να παραμένουν περισσότερο χρόνο μακριά από την αίθουσα διδασκαλίας. Όσο δηλαδή ανεβαίνουμε την κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, τόσο απομακρυνόμαστε από την αίθουσα διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τη *φαινομενολογική διάσταση*, ο χρόνος είναι υποκειμενικός, η διάρκειά του ποικίλλει από άνθρωπο σε άνθρωπο και επομένως είναι πιθανό να μη συμπίπτει με τον αντικειμενικό χρόνο των ρολογιών. Όπως σημειώνουν οι Campbell και Neill (1994), οποιαδήποτε μελέτη που αφορά το χρόνο των εκπαιδευτικών απαιτεί να λάβουμε υπόψη μας τόσο το *θεσμοθετημένο* χρόνο του εκπαιδευτικού που είναι αντικειμενικά προσδιορισμένος όσο και τον *υποκειμενικό* χρόνο, δηλαδή το χρόνο ως προσωπική εμπειρία του κάθε ατόμου. Αν και ο χρόνος των σχολικών ωραρίων μοιάζει να αποτελεί ένα εξωτερικό προσδιοριστικό στοιχείο, να είναι αυθύπαρκτος, εντούτοις έχει μια σημαντική υποκειμενική διάσταση. Το σχολικό ωράριο που μπορεί να μας φαίνεται περιοριστικό και αναντικατάστατο είναι στην πραγματικότητα προϊόν μιας υποκειμενικής απόφασης, το οποίο μας επιτρέπει να αμφισβητήσουμε τη φαινομενική του «φυσικότητα» και μοναδικότητα.

Στην υποκειμενική φύση του χρόνου πρέπει να αναζητήσουμε τις δυσκολίες που παρουσιάζει η τεχνοκρατική κατανομή του χρόνου στην εκπαίδευση (Cambone, 1995). Η υποκειμενική αίσθηση του χρόνου έχει άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντα του κάθε ατόμου, τις δραστηριότητες, την εργασία ή τους ρόλους που του έχουν ανατεθεί. Είναι λογικό, επομένως, να υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στον υποκειμενικό χρόνο των διοικούντων στην εκπαίδευση και αυτόν των εκπαιδευτικών, αν ληφθούν υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες, συνθήκες εργασίας και επιθυμίες των πρώτων και των δεύτερων. Η εκπαιδευτική διοίκηση, επομένως, θα έπρεπε να είναι περισσότερο ευαίσθητοποιημένη απέναντι στις διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αυτοί βιώνουν το χρόνο, όταν, για παράδειγμα, επιχειρείται οποιαδήποτε αναδιάρθρωση του χρόνου στο σχολείο (Werner, 1988).

Τέλος, η *κοινωνικοπολιτική διάσταση* του χρόνου αποτελεί, σύμφωνα με τον Hargreaves (1994), κεντρικό σημείο του διοικητικού ελέγχου της εργασίας του εκπαιδευτικού και της διαδικασίας εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος. Το κεφαλαιώδες ζήτημα που εξετάζει η κοινωνικοπολιτική διάσταση του χρόνου δεν είναι απλώς οι διαφορετικές θεωρήσεις του χρόνου των διοικούντων στην εκπαίδευση και των εκπαιδευτικών, αλλά το ποιος τελικά αποφασίζει για τη σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος και το ποια είναι η θέση των εκπαιδευτικών σ' αυτή τη διαδικασία. Η *κοινωνικοπολιτική διάσταση* του χρόνου των εκπαιδευτικών δεν είναι άσχετη επομένως με γενικότερα ερωτήματα: Κατά πόσο ο διαχωρισμός της διαμόρφωσης και του προγραμματισμού της διδακτικής πράξης και της εκτέλεσης ή της διεκπεραίωσής της ευνοεί την εκπαιδευτική διαδικασία; Κατά πόσο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της καθημερινής σχολικής εργασίας το να ανατίθεται στους εκπαιδευτικούς ο ρόλος του εκτελεστή και εφαρμοστή αυτών που έχουν προγραμματιστεί από άλλους; Κατά πόσο ο αυστηρά και κεντρικά επιβαλλόμενος σχολικός χρόνος εξυπηρετεί τις ανάγκες της διδακτικής πράξης; Εάν, για παράδειγμα, προσφερθεί στους εκπαιδευτικούς ένας ρόλος πιο σημαντικός στη σύνταξη του σχολικού προγράμματος και της οργάνωσης του χρόνου σε σχολικό επίπεδο, θα έδινε αυτό θέση σε μια οργάνωση του χρόνου πιο ρεαλιστική και ευαίσθητη στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πράξης;

Επίλογος

Βασικές δομές της σύγχρονης εκπαίδευσης έχουν θεμελιωθεί πάνω σε αρχές που χρονολογούνται από το 19ο αιώνα. Σε πολλούς τομείς το σύγχρονο σχολείο, παρά τις ραγδαίες εξελίξεις που χαρακτηρίζουν τη σημερινή εποχή και που επιβάλλουν την αναδιάρθρωση των δομών του, παραμένει αγκυλωμένο σε παρωχημένα μοντέλα οργάνωσης. Ένας από αυτούς τους τομείς αφορά την οργάνωση του σχολικού χρόνου. Αναγνωρίζοντας τη σημασία του σχολικού χρόνου στην εκπαίδευση, πρόσφατες μελέτες επισημαίνουν ότι το παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσης του χρόνου, σύμφωνα με τα πρότυπα της βιομηχανικής κουλτούρας που ευνόησε την επιβολή ενός ομοιόμορφου, ακριβούς και αμετάβλητου χρόνου στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αντιστοιχεί σε μια ανελαστική χρήση του χρόνου που δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της μάθησης και της διδασκαλίας, δεν επιτρέπει τον εκσυγχρονισμό των σχολικών προγραμμάτων και γενικότερα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη του χρόνου συνοδεύεται από την αναζήτηση μιας ποιοτικής χρήσης του χρόνου και της εφαρμογής χρονικών παραμέτρων συμβατών με τις απαιτήσεις του σχολείου και της κοι-

νωνίας. Υποστηρίζεται ότι η αναδιάρθρωση του σχολικού χρόνου και η υιοθέτηση ενός ευέλικτου ωραρίου ενσωματωμένου σε μια ευέλικτη δομή οργάνωσης θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένα βασικό παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο θα επέτρεπε τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών και θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες που επιβάλλει η καθημερινή εργασία στο σχολείο. Μολονότι η αναδιοργάνωση της ισχύουσας χρονικής δομής θεωρείται αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εξακολουθεί να αποτελεί ένα πολύπλοκο εγχείρημα όχι μόνο λόγω των εδραιωμένων αντιλήψεων που συχνά δεν επιτρέπουν τον οραματισμό μιας διαφορετικής οργάνωσης πέραν της παραδοσιακής, αλλά και των ενδεχόμενων επιπτώσεών της στην παιδαγωγική πρακτική, στην εργασία των εκπαιδευτικών και στην οργάνωση της οικογενειακής ζωής.

Βιβλιογραφία

- Adam, B. (1990). *Time and social theory*. Philadelphia, P.A.: Temple University Press.
- Antúnez, S., & Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Grao.
- Cambone, J. (1995). Time for teachers in school restructuring. *Teachers College Record*, 3, 513-543.
- Cambell, R. J., & Neill, S. R. S. J. (1994). *Primary teachers at work*. London: Routledge.
- Caride Gómez, J. A. (1994). Los tiempos de la escuela: del discurso al cambio, *Innovación Educativa*, 4, 11-20.
- Doménech, J., & Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graò.
- Elias, N. (1984). *Sobre el tiempo*. Madrid: FCE, 1989.
- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, 298, 55-79.
- Escolano, A. (1993). Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educacion*, 301, 127-163.
- Gairín Sallán, J. (1993). Aspectos didactico-organizativos de la temporalización. En P. Feroso et al., *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar* (pp.219-266). Barcelona: PPU.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing Times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Casell.
- Hargreaves, A. et al. (1997). *Racing with the clock*. New York: Teacher College Press.

- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-305.
- Huyvaert, S. H. (1998). *Time is of the essence*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1992). Χρόνος και μάθημα. Μια ανθρωπολογική προσέγγιση. *Νέα Παιδεία*, 63, 43-56.
- Κάππας, Ε. (1993). Σχολικός χρόνος. *Νέα Παιδεία*, 66, 44-50.
- Κορωναίου, Α. (1998). Η αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του σχολικού χρόνου στη σημερινή εποχή. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1(2), Αύγουστος 1998.
<http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressKoronaίου.html>.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1986). *Metaforas de la vida cotidiana*. Madrid: Catedra.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια αντί (-παλη) πρόταση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Neufeld, J. P. (1992). La reforma curricular y el tiempo de cuidado. *Revista de Educación*, 298, 307-325.
- Pereyra, M. A. (1992). Imaginar otro tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 7-28.
- Pereyra, M. A. (1994). Jornada unica o jornada continuada? No es esa la cuestión! *Trabajadores de la enseñanza*, 153, 35-50.
- Perez Alonso - Geta, P. M. (1993). El tiempo antropológico. En P. Feroso et al., *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar* (33-73). Barcelona: PPU.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). Una escuela para recrear la cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, 207, 48-55.
- Pomian, K. (1990). *El orden del tiempo*. Madrid: Júcar.
- Slattery, P. (1995). A postmodern vision of time and learning: A response to the National Education Commission Report Prisoners of Time. *Harvard Educational Review*, 65, 4, 612-633.
- Viñas Cicera, J. (1996). El tiempo como recurso organizativo en los centros educativos. *Aula* 50, 39-44.
- Von Koop, B. (1992). El tiempo escolar en Japón. *Revista de Educación*, 298, 235-269.
- Watkins, P. (1993). Finding time: considerations in the operation of school committees. *British Journal of Sociology of Education*, 14, 2, 131-146.

Werner, W. (1988). Program implementation and experienced time. *The Alberta Journal of Educational Research*, XXXIV, 2, 90-108.

Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο

Νίκος Ι. Χανιωτάκης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ιωάννης Δ. Θωϊδής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Στην εργασία αυτή το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο ολοήμερο σχολείο. Η βασική αρχή που διαπερνά την εργασία είναι ότι ολοήμερο σχολείο δε σημαίνει περισσότερο σχολείο με την παραδοσιακή έννοια, αλλά ένα διαφορετικό σχολείο, στο οποίο, μεταξύ άλλων, είναι αναγκαίο να ενταχθούν ποικίλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, ώστε να γίνει ένας τρόπος ζωής και αυθεντικών εμπειριών και βιωμάτων για τους μαθητές. Αρχικά, με βάση τη νέα διάσταση που αποκτά ο ελεύθερος χρόνος στην εποχή μας, επιχειρείται κριτική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί ο ελεύθερος χρόνος στο ημιημερήσιο σχολείο και διατυπώνονται οι βασικές αρχές της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου, καθώς και οι λόγοι που υπαγορεύουν την ένταξή του στο ολοήμερο σχολείο. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται διάφορες μορφές με τις οποίες εφαρμόζεται στην πράξη η ένταξη δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου σε ολοήμερα σχολεία στον ευρωπαϊκό χώρο και τέλος, διατυπώνονται κριτικές απόψεις για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία της χώρας μας ως προς την ένταξη ελεύθερων δραστηριοτήτων σε αυτά, καθώς και συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης της λειτουργίας τους (μάθηση με Project, ομάδες εργασίας και ομάδες ενδιαφερόντων, άνοιγμα του σχολείου, συλλογική λήψη αποφάσεων, αυτοοργάνωση των μαθη-

Ο κ. Νίκος Ι. Χανιωτάκης είναι Δάσκαλος, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, διδάσκων (Π.Δ. 407/80) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ο κ. Ιωάννης Δ. Θωϊδής είναι Δάσκαλος, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, διδάσκων (Π.Δ. 407/80) στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

τών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αξιοποίηση γονέων και τοπικών φορέων κ.ά.).

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στον ευρωπαϊκό χώρο σχεδιάζονται και εφαρμόζονται διάφοροι τύποι ολοήμερου σχολείου, άλλοτε με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό και άλλοτε με πρωταρχικό σκοπό την κάλυψη συγκεκριμένων κοινωνικών αναγκών (π.χ. φύλαξη παιδιών εργαζόμενων γονέων). Στην πρώτη περίπτωση οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αποσκοπούν στην προσαρμογή του σημερινού σχολείου στις νέες κοινωνικές συνθήκες μέσα από τη ριζική ανανέωση και βελτίωση του τρόπου λειτουργίας του. Ένας από τους λόγους που έχουν οδηγήσει σε αυτές τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες είναι η διαπίστωση ότι οι χρονικοί ρυθμοί του σχολείου σήμερα παραμένουν σταθεροί και ότι το σχολείο δεν έχει καταφέρει να προσαρμοστεί στις αλλαγές που παρατηρούνται στην κοινωνική ζωή, στο ρυθμό και στο χρόνο εργασίας, καθώς επίσης και στη νέα διάσταση που αποκτά ο ελεύθερος χρόνος στην εποχή μας. Επειδή όμως ολοήμερο σχολείο δεν σημαίνει περισσότερο σχολείο, αλλά ένα διαφορετικό σχολείο, πολλές προσπάθειες καθιέρωσής του στον ευρωπαϊκό χώρο λαμβάνουν σοβαρά υπόψη, εντάσσουν και αξιοποιούν παιδαγωγικά ποικίλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο σχολικό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου να προβάλλεται και να χαρακτηρίζεται συχνά και ως *σχολείο ελεύθερου χρόνου*.

Εκτός από την αυξανόμενη σημασία που αποκτά η αγωγή για τον ελεύθερο χρόνο στο ολοήμερο, ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου καλείται να συμβάλει στη λύση παιδαγωγικών και κοινωνικών προβλημάτων που σχετίζονται με τις αλλαγές στις συνθήκες της οικογενειακής ζωής και της παιδικής καθημερινότητας, με την εξωτερική και εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου, την αντισταθμιστική και εξισορροπητική λειτουργία του σχολικού θεσμού κ.ά. (Χανιωτάκης, 2001).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται ακριβώς στην οργάνωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου *υπό το πρίσμα της ένταξης και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου* σε αυτό. Αρχικώς επιχειρείται μία φαινομενολογική προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί ο ελεύθερος χρόνος στο παραδοσιακό ημιημερήσιο σχολείο και στη συνέχεια διατυπώνονται οι βασικές αρχές που προκύπτουν και αφορούν στην ανάγκη ένταξης της αγωγής του ελεύθερου χρόνου στο σημερινό σχολείο και ειδικότερα στο ολοήμερο. Οι αρχές αυτές πραγματώνονται στο Ολοήμερο Σχολείο πολλών ευρωπαϊκών χωρών μέσα από συγκεκριμένες μορφές ένταξης του ελεύθερου χρόνου, οι οποί-

ες και περιγράφονται συνοπτικά. Τέλος, με βάση τα μέχρι σήμερα λιγοστά δεδομένα που υπάρχουν για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία της χώρας μας - λόγω της έλλειψης σχετικών ερευνών και μελετών- επιδιώκεται η διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολείων αυτών με άξονα την ένταξη και αξιοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στο πρόγραμμά τους.

1. Η σημασία του ελεύθερου χρόνου στην εποχή μας

Αν κοιτάξουμε προς το παρελθόν, δε θα βρούμε καμιά άλλη γενιά, η οποία να διέθετε τόσο πολύ ελεύθερο χρόνο, να κατείχε τόσα υλικά μέσα και να είχε τόση μόρφωση όσο η σημερινή. Έχουμε ήδη εγκαταλείψει τη λεγόμενη κοινωνία της εργασίας, στην οποία ζούσαμε για να δουλεύουμε, και βιώνουμε μία πολυσύνθετη κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία δουλεύουμε για να ζούμε. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνουμε και διευθετούμε τον ελεύθερο χρόνο στην εποχή μας αποκτά πρωταρχική σημασία και εμφανίζεται εξίσου σημαντικός με τον τρόπο που οργανώνεται και κατανέμεται ο χρόνος εργασίας στον επαγγελματικό τομέα. Η ραγδαία αύξηση του ελεύθερου χρόνου σε σχέση με το παρελθόν θέτει το πρόβλημα της ανάπτυξης μίας συνειδητής και κριτικής στάσης και συμπεριφοράς ελεύθερου χρόνου.

Το πρόβλημα της διευθέτησης του ελεύθερου χρόνου σήμερα δεν αφορά βέβαια μόνον τους ενήλικες, αλλά και τη νέα γενιά, η οποία συχνά διακατέχεται από αισθήματα απομόνωσης και ανίας και γενικότερα από αρνητικά συναισθήματα που σε πολλές περιπτώσεις μετατρέπονται σε επιθετικότητα, χρήση βίας, αδιαφορία, φυγή προς εξαρτησιογόνες ουσίες κ.ά.π. Οι μαθητές, ήδη από την παιδική ηλικία, περνούν πολλές ώρες της ημέρας μπροστά σε μία οθόνη και βιώνουν μέσω των Μ.Μ.Ε. τη ζωή από δεύτερο χέρι, ενώ ταυτόχρονα μέσα από τον καταιγισμό της διαφήμισης οδηγούνται στην εμπορευματοποίηση του ελεύθερου χρόνου και εθίζονται στην επιδίωξη της ευτυχίας, κυρίως μέσα από την κατανάλωση υλικών αγαθών. Αυτό έχει αλλοιώσει την έννοια της ευτυχίας, η οποία ταυτίζεται με την επιτυχία και επιτυχημένος θεωρείται εκείνος που μπορεί να εξασφαλίσει για τον εαυτό του τα ποικίλα καταναλωτικά αγαθά. Οι σύγχρονες αναπτυγμένες κοινωνίες φαίνεται να εγκαταλείπουν τα παιδιά της ευημερίας σε ένα ανοικτό μέλλον, με πολύ ελεύθερο χρόνο, λιγότερο χρόνο εργασίας και ακόμη λιγότερη διάθεση κοινωνικής προσφοράς και συλλογικής δράσης (Opaschowski, 1996, 254).

Οι στάσεις και οι συμπεριφορές που αναπτύσσονται σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας είναι καθοριστικής σημασίας, δεδομένου ότι παγιώνονται και αναπαράγονται σε όλη

την υπόλοιπη ζωή του ανθρώπου. Από κοινωνιολογικές έρευνες προκύπτει ότι το 90% των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου διαμορφώνεται και σταθεροποιείται μέχρι την ηλικία των 19 χρόνων και ότι αργότερα, ακόμη και μετά από τη συνταξιοδότηση και παρά τη διά βίου μάθηση, πολύ δύσκολα προστίθενται νέες δραστηριότητες στο προσωπικό στίλ ελεύθερου χρόνου του ενήλικα. Στην περίπτωση μάλιστα που υιοθετούνται νέες ασχολίες και δραστηριότητες σε μεγαλύτερη ηλικία, αυτές δεν είναι τόσο αποτέλεσμα πληροφόρησης και παρότρυνσης, όσο αποτέλεσμα έντονης κοινωνικής αλληλεπίδρασης και άμεσης επιρροής από οικεία πρόσωπα (π.χ. αλλαγή συντρόφου ζωής) (Rudiger, 1974).

Το προσωπικό στίλ ελεύθερου χρόνου επηρεάζεται και διαμορφώνεται βέβαια από την οικογένεια, τους φίλους και γνωστούς, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, από το ίδιο το άτομο και τις κοινωνικοοικονομικές, μορφωτικές ή γενετικές «προδιαγραφές» του, αλλά ως ένα βαθμό και από το σχολείο, που αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης του παιδιού. Είναι πολύ πιο εύκολο κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του ανθρώπου να διαμορφωθούν στάσεις και συμπεριφορές εκεί που δεν υπάρχουν, παρά να τροποποιηθούν εκ των υστέρων οι ήδη υπάρχουσες (Πυργιωτάκης, 1999, 401). Στην ηλικία αυτή μπορούν να αναπτυχθούν ικανότητες και δεξιότητες που βοηθούν: α) στην ευέλικτη κατανομή και διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου με βάση τις προσωπικές ανάγκες και τις υφιστάμενες συνθήκες, β) στη συνειδητή επιλογή ανάμεσα σε πολλαπλές προσφορές και δυνατότητες, γ) στη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών, δ) στην αυτοδιάθεση του ατόμου και στην ελεύθερη συμπεριφορά χωρίς εξωτερικούς εξαναγκασμούς και πίεση για επιδόσεις (Elias, 1984).

2. Ο ελεύθερος χρόνος στο παραδοσιακό σχολείο

Ο ρόλος του σχολείου σήμερα επικεντρώνεται στη διδασκαλία και στην αποτελεσματικότητά της, ενώ από την άλλη παρατηρείται μία υποχώρηση της παιδαγωγικής του δυναμικής και του κοινωνικοποιητικού του ρόλου (Λάμνιας, 2001. Ξωχέλλης, 1997-98). Το σχολείο, προσανατολισμένο κυρίως σε γνωστικές επιδόσεις, αφήνει ανικανοποίητες μία σειρά από ατομικές ή συλλογικές ανάγκες, τις οποίες προσπαθεί να καλύψει ο μαθητής στον ελεύθερο χρόνο του. Το φαινόμενο αυτό επαναλαμβάνεται και αργότερα στη σχέση επαγγελματικής εργασίας και ελεύθερου χρόνου. Ο μαθητής στον ελεύθερό του χρόνο εκτός σχολείου έχει τη δυνατότητα να παίζει, να διασκεδάζει, να ασχολείται με δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ψυχοσωματικές του ανάγκες, να συναναστρέφεται φίλους και ομάδες συνομηλίκων ή ακόμα και να μην κάνει

απολύτως τίποτα. Διαθέτει δηλαδή όπως αυτός θέλει μεγάλο μέρος του χρόνου του, με δική του ελεύθερη επιλογή, μόνος ή μαζί με την παρέα του, χωρίς τους περιορισμούς που επιβάλλει η σχολική ζωή. Αντίθετα, ο ελεύθερος χρόνος στο σχολείο διαφοροποιείται σε σχέση με τον εξωσχολικό και εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

α) *Ο ελεύθερος σχολικός χρόνος ως χρόνος αντιστάθμισης*

Στο ημήμερησιο σχολείο ο ελεύθερος χρόνος εξαντλείται συνήθως στα διαλείμματα και στις εκδρομές, χωρίς βέβαια να συμπεριλαμβάνεται στους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος. Ενώ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο δάσκαλος δίνει την κατευθυντήρια γραμμή, στο διάλειμμα ο μαθητής είναι αυτός που αποφασίζει και δρα για τον εαυτό του. Το διάλειμμα είναι για το μαθητή ένα καταφύγιο, στο οποίο ικανοποιούνται και εκπληρώνονται συγκεκριμένες προσωπικές ή ομαδικές επιθυμίες και ανάγκες, και το οποίο λειτουργεί ως αντιστάθμισμα στην ανία και την πλήξη της διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό οι μαθητές εκφράζονται πάντα με ενθουσιασμό για τα διαλείμματα και τα θεωρούν ως προνομιούχο χρόνο ελευθερίας, κίνησης και παιχνιδιού.

Πράγματι, οι μαθητές στο διάλειμμα παίζουν και συζητούν ελεύθερα, συγκρούονται και επιλύουν συγκρούσεις, εκτονώνονται σωματικά και ψυχικά και αναπτύσσουν μεταξύ τους έναν κώδικα επικοινωνίας, που συχνά διαφέρει πολύ από αυτόν που παρατηρείται στη διάρκεια της διδασκαλίας. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις το σχολικό διάλειμμα λόγω της φύσης του, του περιορισμένου χρόνου και των ακατάλληλων χώρων, δεν ευνοεί τη φυσική χαλάρωση των μαθητών, τη δυνατότητα για ουσιαστική επικοινωνία και επαφές, ενώ αντιθέτως, πολλές φορές, προωθεί την επιθετικότητα και τη βία.

Παρόμοιες διαπιστώσεις ισχύουν και για τις σχολικές εκδρομές, οι οποίες κατά κανόνα αποτελούν ένα «μεγάλο διάλειμμα», το οποίο απαλλάσσει και ανακουφίζει τους μαθητές από τις υποχρεώσεις της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας των εκδρομών και η σύνδεσή τους με τη σχολική εργασία αποτελούν μάλλον την εξαίρεση στον κανόνα, αφού στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκδρομές δεν αξιοποιούνται παιδαγωγικά, αλλά λειτουργούν και αυτές ως χρόνος εκτόνωσης, αντιστάθμισης και ξεκούρασης σε σχέση με την πίεση των σχολικής καθημερινότητας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο ελεύθερος χρόνος στο σημερινό σχολείο ανήκει στο *άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα* και λειτουργεί ως ένα *υπόλοιπο χρόνο* ή, στην καλύτερη περίπτωση, ως ένα συμπλήρωμα που λειτουργεί προστατευτικά για το σχολείο και τη διδασκαλία. Γίνεται κατανοητός ως χρόνος ανάπαυσης και χρόνος συμψηφισμού, αντισταθμίζει δηλαδή την ένταση και τα

προβλήματα που προκύπτουν από τη διδασκαλία, εξισορροπεί καταπιεσμένες ανάγκες και κινητικούς περιορισμούς και ξεκουράζει από τον φόρτο της διδασκαλίας. Υπ' αυτήν την έννοια, ο ελεύθερος χρόνος στο τυπικό σχολείο θεωρείται πολύτιμος και απαραίτητος για την ισόρροπη ανάπτυξη του μαθητή, αν και συχνά θεωρείται ως ανεπαρκής. Σε κάθε περίπτωση πάντως δε συνδέεται με τη σχολική εργασία, με αποτέλεσμα ο ελεύθερος χρόνος και η διδασκαλία να αποτελούν δύο αντιθετικές περιστάσεις της σχολικής ζωής, που λειτουργούν ως ξεχωριστές νησίδες αποκομμένες μεταξύ τους.

β) Η αγωγή για τον ελεύθερο χρόνο στο σχολείο

Επιπλέον, στο παραδοσιακό σχολείο απουσιάζει η αγωγή για τον ελεύθερο χρόνο, αφού δεν συμπεριλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα, ούτε υπάρχουν τα χρονικά περιθώρια για την πραγμάτωσή της. Οι διαδικασίες απόκτησης ικανοτήτων και γνώσεων που θεωρούνται σημαντικές για τον ελεύθερο χρόνο του μαθητή είναι υποβαθμισμένες και τις περισσότερες φορές περιορίζονται στη Γυμναστική, τη Μουσική και την Αισθητική Αγωγή. Τα γνωστικά αυτά αντικείμενα μεταδίδουν βέβαια γνώσεις και περιεχόμενα που έχουν σχέση με το τι μπορεί να κάνει κανείς στον ελεύθερο χρόνο του, αλλά δεν παρακινούν για το πώς μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει ατομικά τον ελεύθερό του χρόνο με τον καλύτερο τρόπο.

Η αγωγή του ελεύθερου χρόνου λοιπόν αφήνεται στην τύχη και είναι παιδαγωγικά ανεπαρκής. Συχνά περιορίζεται στο χρονικό διάστημα κατά το οποίο χαλαρώνει η διδασκαλία και ο δάσκαλος συζητά ελεύθερα με τους μαθητές διάφορα θέματα, τους ρωτάει πώς πέρασαν την προηγούμενη ημέρα, το Σαββατοκύριακο ή στις διακοπές (Θωϊδης, 2000).

γ) Σχολειοποίηση του εξωσχολικού χρόνου του μαθητή

Το σχολείο στη χώρα μας, είτε λόγω παραδοσιακών αντιλήψεων και πρακτικών, είτε λόγω της περιορισμένης χρονικής του διάρκειας, εξακολουθεί να μην εντάσσει την αγωγή για τον ελεύθερο χρόνο στο πρόγραμμά του, ενώ ταυτόχρονα αδυνατεί να σχεδιάσει και να αξιοποιήσει περιστάσεις ελεύθερου χρόνου και να τις συνδέσει με τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Δεν είναι βέβαια τυχαίο το γεγονός ότι μαθητές και γονείς προσπαθούν να καλύψουν το κενό αυτό, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρει (και έρχεται να καλύψει) η ιδιωτική εκπαίδευση. Η αδυναμία του σχολικού θεσμού να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις πολυποίκιλες ανάγκες της ελληνικής οικογένειας συμβάλλει καθοριστικά στην άνθηση της κάθε είδους παραπαιδείας: φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα για προετοιμασία των μαθημά-

των του σχολείου, ξένες γλώσσες, Η/Υ, χορός, μουσική κτλ. Η κατάσταση αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη σημαντική ελάττωση του ελεύθερου χρόνου του μαθητή, ο οποίος είναι αναγκασμένος (συνήθως με έναν από τους δύο γονείς στο ρόλο του ταξιτζή) να περνά πολλές ώρες της ημέρας του είτε καθ' οδόν είτε στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα. Επιπροσθέτως, το σημερινό σχολείο επιβαρύνει και άμεσα τον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο του μαθητή, αφού του αναθέτει υποχρεώσεις και σχολικές εργασίες, συχνά υπερβολικά απαιτητικές σε κόπο και χρόνο, πολλές από τις οποίες θα μπορούσαν να καλύπτονται στη διάρκεια του σχολικού προγράμματος.

Οι συνέπειες της κατάστασης, που περιγράψαμε συνοπτικά παραπάνω, είναι προφανείς: το σχολείο είτε άμεσα είτε έμμεσα ελαττώνει σημαντικά τον ελεύθερο χρόνο του μαθητή και συμβάλλει έτσι στη λεγόμενη σχολειοποίησή του, μετατρέπει δηλαδή την εκτός σχολείου καθημερινότητα του μαθητή σε ένα δεύτερο «σχολείο». Το γεγονός αυτό διαπιστώνεται και από εμπειρικές έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες, οι εξωσχολικές υποχρεώσεις των μαθητών δεσμεύουν το μεγαλύτερο μέρος του εξωσχολικού χρόνου (2/3), με αποτέλεσμα να περιορίζεται αισθητά ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών (Θωΐδης, ό.π.).

Είναι αξιοσημείωτο πως σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές των σχολείων μας και ιδιαίτερα στο δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαθέτουν κατά πολύ λιγότερο ελεύθερο χρόνο από ό,τι οι εργαζόμενοι. Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται δηλαδή αντιστρόφως ανάλογο με εκείνο που παρατηρείται στον κόσμο των ενηλίκων, όπου η διεύρυνση του ελεύθερου χρόνου είναι πλέον κανόνας. Αποκτά δε ιδιαίτερη βαρύτητα για τη συμπεριφορά του μελλοντικού ενήλικα στον ελεύθερο χρόνο, γιατί στερεί από το παιδί τη βιωματική σχέση με το χρόνο αυτό. Κατά συνέπεια μπορούμε να αναρωτηθούμε, εάν και ως ποιο βαθμό η υπερβολική σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου πολλών Ελλήνων μαθητών με την παρεπόμενη στέρηση της δυνατότητάς τους για παιγνίδι και για αυθεντικές εμπειρίες έχει αρνητικές επιδράσεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι εύκολη, δεδομένου ότι οι όποιες αρνητικές επιδράσεις της σχολειοποίησης του ελεύθερου χρόνου στην προσωπικότητα του μαθητή μόνον μακροπρόθεσμα μπορούν να διερευνηθούν και να εντοπιστούν.

Πρέπει πάντως να τονίσουμε ιδιαίτερα το γεγονός ότι ο εξωσχολικός χρόνος των Ελλήνων μαθητών δεν εμφανίζεται μόνο ως ένας συμπληρωματικός χρόνος σχολικής μάθησης, ως *κεφάλαιο επένδυσης* με στόχο την επιτυχημένη σχολική πορεία και τις μελλοντικές ευκαιρίες για επαγγελματική σταδιοδρομία (π.χ. φροντιστήρια και ιδιαίτερα), αλλά αποτελεί ταυτόχρονα μία ευκαιρία για την οικογένεια να προσφέρει στο παιδί της τις ικανότητες και δεξιότητες που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς

του και τις οποίες δεν παρέχει το σημερινό σχολείο (π.χ. αθλητικές δραστηριότητες, μπαλέτο, εκμάθηση μουσικού οργάνου, ζωγραφική, δεύτερη ξένη γλώσσα κτλ.). Το κενό αυτό προσπαθούν να καλύψουν τα ιδιωτικά σχολεία που λειτουργούν στη χώρα μας προσφέροντας επιπλέον δραστηριότητες και δυνατότητες πολιτιστικού χαρακτήρα, οι οποίες λειτουργούν ως δέλεαρ για τους «καταναλωτές» της εκπαίδευσης, δηλαδή για γονείς και μαθητές.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις σκιαγραφούν δύο σημαντικές διαστάσεις της σημερινής κρίσης του ελληνικού σχολείου: την αναποτελεσματικότητά του όσον αφορά την παροχή των απαραίτητων γνωστικών εφοδίων στους μαθητές του, αλλά και την αδυναμία του να ανταποκριθεί στον παιδαγωγικό και προπάντων στον πολιτιστικό του ρόλο.

δ) Η ανισότητα στον ελεύθερο χρόνο

Είναι προφανές ότι η μετάθεση αρμοδιοτήτων από το δημόσιο σχολείο στο ιδιωτικό σχολείο έχει αρνητικές επιπτώσεις όσον αφορά στην επίτευξη της ισοσύτητας ευκαιριών στην εκπαίδευση. Αυτό που θέλουμε να τονίσουμε εδώ είναι το γεγονός ότι η εκπαιδευτική ανισότητα πλήττει τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα όχι μόνον στον τομέα της διδασκαλίας και μάθησης και κατ' επέκταση στην σχολική επιτυχία (γεγονός που έχει αναλυθεί και τεκμηριωθεί επαρκώς από πολυάριθμες έρευνες), αλλά και στον τομέα του ελεύθερου χρόνου. Οι μαθητές από τα μεσαία ή τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν κατά κανόνα πλήθος ευκαιριών να καλλιεργήσουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, να ικανοποιήσουν ανάγκες και επιθυμίες ελεύθερου χρόνου, να αποκτήσουν κίνητρα και ερεθίσματα για δημιουργικές δραστηριότητες και γενικώς να διαμορφώσουν μία περισσότερο ποιοτική σχέση με τον ελεύθερο χρόνο, γεγονός που με τη σειρά του επιδρά θετικά στη σχολική επιτυχία, αλλά και στη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Αντίθετα, τα παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα δεν έχουν τις ευκαιρίες αυτές και, ζώντας σε ένα περιορισμένο περιβάλλον, εξαντλούν τις δυνατότητες ανάπτυξής τους στην «κοινωνικοποίηση του δρόμου», στο ποδόσφαιρο, την τηλεόραση αλλά και σε περιστάσεις ζωής που σε ορισμένες περιπτώσεις συνδέονται με την εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς. Αν, λοιπόν, το σχολείο καταφέρει να υπερβεί τις παραδοσιακές του αδυναμίες και ελλείψεις και μπορέσει να προσφέρει ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και δημιουργικές δραστηριότητες περιβάλλον, τότε είναι προφανές πως πρωτίστως θα ωφεληθούν τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, γεγονός που με τη σειρά του θα συμβάλει κατά τι στην άμβλυνση της εκπαιδευτικής ανισότητας.

ε) *Οι ανάγκες των ίδιων των μαθητών*

Ο απεγκλωβισμός του σχολείου από την κυριαρχία της διδασκαλίας και των ακαδημαϊκών επιδόσεων και η λειτουργία του ως χώρου ζωής με αυθεντικές εμπειρίες των μαθητών και με δημιουργικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, όχι μόνο μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση κοινωνικών και παιδαγωγικών προβλημάτων, αλλά και να ανταποκριθεί στις ανάγκες και επιθυμίες των ίδιων των παιδιών.

Από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι τα 2/3 των μαθητών του δημοτικού σχολείου στη χώρα μας δηλώνουν ικανοποιημένα στον ελεύθερο χρόνο τους, ενώ περίπου το 1/3 εκφράζει χαμηλό βαθμό ευχαρίστησης. Ο βαθμός ανίας, δυσαρέσκειας και παθητικότητας που καταγράφεται στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών εμφανίζεται αυξημένος και ερμηνεύεται ως αδυναμία σχεδιασμού και δημιουργικής διαμόρφωσης του ελεύθερου χρόνου, γεγονός που, μεταξύ άλλων, συνδέεται με την απουσία της αγωγής για τον ελεύθερο χρόνο στο σημερινό σχολείο (Θωϊδής, 2000). Από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι στην πλειοψηφία τους τα παιδιά επιθυμούν να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους μαθαίνοντας και βιώνοντας καινούργια πράγματα (74,6%). Οι μαθητές εκφράζουν έντονη την ανάγκη για δημιουργικές δραστηριότητες και για δυνατότητες ανάληψης προσωπικής πρωτοβουλίας στον ελεύθερο χρόνο τους. Για αρκετούς μαθητές ο ελεύθερος χρόνος επαρκεί (44,3%), ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό 10,2% δηλώνει ότι δεν έχει καθόλου ελεύθερο χρόνο (ό.π.).

Είναι πάντως ενθαρρυντικό το γεγονός ότι ο ελεύθερος εξωσχολικός χρόνος των μαθητών γίνεται αντιληπτός από τα περισσότερα παιδιά ως χρόνος που προσφέρεται για κοινωνικές επαφές, αλλά και ως χρόνος τον οποίο θέλουν να διαμορφώνουν και να καλύπτουν συνειδητά και αυτόνομα αποφασίζοντας μόνοι για τις δραστηριότητές τους. Είναι εμφανής η προτίμηση των μαθητών για αυθόρμητες και μη ελεγχόμενες παιγνιώδεις δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε εξωτερικούς χώρους. Όταν αυτό δεν είναι δυνατό, περιορίζονται σε δραστηριότητες που λειτουργούν αναπληρωματικά και τέτοιες είναι συνήθως οι εσωτερικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα η τηλεόραση. Διαπιστώνεται επίσης η έντονη επιθυμία των μαθητών για προσφορά δραστηριοτήτων από τη μεριά του σχολείου το απόγευμα (ό.π.). Τέτοιες προσφορές ελεύθερου χρόνου μπορούν να αποτελέσουν μία σημαντική συμβολή στην ποιότητα της σχολικής ζωής.

3. Η ανάγκη ένταξης του ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο

Με βάση την κριτική που ασκείται στο παραδοσιακό σχολείο και τις νέες κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονται σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο, υ-

ποστηρίζεται σήμερα η άποψη ότι ο ρόλος του σχολείου οφείλει να επεκταθεί και, μεταξύ άλλων, να συμπεριλάβει αρμοδιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση και εξάσκηση ικανοτήτων για τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών και αυριανών πολιτών. Εάν το σχολείο επιθυμεί πραγματικά να θέσει ως βασικό σκοπό την προετοιμασία του μαθητή, όχι μόνον για το χώρο της εργασίας, αλλά και για τον ελεύθερο χρόνο του και τη ζωή γενικά, τότε οφείλει να ανανεώσει τους τρόπους μετάδοσης και τα περιεχόμενα της γνώσης, καθώς και την οικειοποίηση τρόπων συμπεριφοράς κατά τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η αγωγή και η συμβουλευτική για θέματα που σχετίζονται με την κατανάλωση, τη διαφήμιση, τα Μ.Μ.Ε., τον πολιτισμό, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και γενικότερα με τον ελεύθερο χρόνο θα πρέπει να αποτελέσουν περιοχές μάθησης του σχολείου και μάλιστα με πρακτικό περιεχόμενο.

Η ένταξη του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο έχει ως σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν να διαμορφώνουν δημιουργικά και να βιώνουν συνειδητά τον ελεύθερο χρόνο τους, αλλά και να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες της συλλογικής διαμόρφωσης της ζωής τους. Αποσκοπεί δηλαδή στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για αυτόνομη συμπεριφορά από τη μια και συλλογική δράση από την άλλη, μέσω της δυνατότητας που πρέπει να τους παρέχει το σχολείο να επηρεάζουν και να επιλέγουν τα περιεχόμενα και την πορεία των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου, να παίρνουν αποφάσεις και να επιλύουν τυχόν συγκρούσεις. Με τον τρόπο αυτό διευρύνονται οι μαθητικές εμπειρίες που έχουν σχέση με την κοινωνικοποίηση, δεδομένου ότι οι μαθητές μπορούν να αξιοποιούν ως ένα βαθμό το σχολικό χρόνο και χώρο για την ανάπτυξη φιλικών ή ομαδικών σχέσεων. Η προσφορά δημιουργικών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στο σχολείο βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους και συμβάλλει ώστε το σχολείο να γίνεται ευχάριστο και ελκυστικό για τους μαθητές του, ή και να μετατρέπεται σε ένα ζωντανό κύτταρο πολιτισμού της τοπικής κοινωνίας.

Είναι προφανές ότι τόσο η προσπάθεια να εισάγουμε την αγωγή για τον ελεύθερο χρόνο στο σημερινό σχολείο, όσο και η ένταξη και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στην καθημερινή σχολική πράξη προϋποθέτουν αλλαγές στην οργάνωση και τη λειτουργία του παραδοσιακού σχολείου. Ο απεγκλωβισμός από τη μονομέρεια των ακαδημαϊκών μαθημάτων, η οποία χαρακτηρίζει το τυπικό σχολείο και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου με τρόπο ώστε το σχολικό πρόγραμμα να ακολουθεί τους βιολογικούς ρυθμούς των παιδιών, μπορούν να επιτευχθούν ακόμη και στα στενά χρονικά πλαίσια του ημιμερησίου σχολείου. Πολλά τέτοια παραδείγματα ανανέωσης του σχολικού θεσμού

με βάση τις αρχές του ολοήμερου, αλλά με ελάχιστη μόνον επιμήκυνση του σχολικού προγράμματος, έχουμε σε ημιημερήσια σχολεία που λειτουργούν σήμερα στον ευρωπαϊκό χώρο (Χανιωτάκης, 2001α).

Ωστόσο, ως προνομιακό πεδίο άσκησης της αγωγής του ελεύθερου χρόνου και ένταξής του στο σχολικό πρόγραμμα εμφανίζεται το Ολοήμερο Σχολείο. Αυτό δε συμβαίνει μόνον λόγω του διευρυμένου χρονικού του ορίζοντα - άλλωστε όπως τονίστηκε παραπάνω «ολοήμερο» δε σημαίνει, και δεν πρέπει να σημαίνει, περισσότερο σχολείο, δηλαδή διδασκαλία από το πρωί μέχρι το απόγευμα. Αντίθετα, η λειτουργία του ολοήμερου στηρίζεται στη δημιουργία προϋποθέσεων, ώστε να εξασφαλιστεί περισσότερος ελεύθερος χρόνος για τη διαμόρφωση της σχολικής ζωής, περισσότερος χρόνος για κοινωνική μάθηση και για ατομικές ή ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες και γενικά περισσότερες δυνατότητες για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Εάν πράγματι θέλει το Ολοήμερο Σχολείο να μην αποξενωθεί από τη ζωή και να μη σταματά εκεί που ξεκινάει η πραγματική ζωή των μαθητών το απόγευμα, αλλά να λειτουργεί ως χώρος αυθεντικών εμπειριών και βιωμάτων, όπως τονίζουν οι υποστηρικτές του, τότε θα πρέπει ο σχολικός χρόνος να οικειοποιηθεί χαρακτηριστικά γνωρίσματα του καθημερινού χρόνου των παιδιών: τη δυνατότητα αυτοδιάθεσης και ανάπαυσης, την προαιρετική συμμετοχή σε δραστηριότητες, αλλά και την ελευθερία επιλογών, την ανάπτυξη κλίσεων και ενδιαφερόντων, την παρέα με φίλους, την ελάττωση της πίεσης για γνωστικές επιδόσεις, τον παιγνιώδη χαρακτήρα των προσφερόμενων δραστηριοτήτων κτλ.

Αν δεν επιδιωχθούν τα παραπάνω, τότε κινδυνεύουμε να δημιουργήσουμε έναν τύπο σχολείου πολύ επαχθέστερο από το σημερινό, δεδομένου ότι οι μαθητές θα παραμένουν επί πολύ περισσότερο χρόνο σε αυτό. Με άλλα λόγια, σε μια εποχή όπου το παραδοσιακό σχολείο δέχεται έντονη κριτική και αμφισβητείται ακόμη και η ανάγκη της ύπαρξής του θα ήταν παράλογο να προτείνει κάποιος τη διεύρυνση της λειτουργίας του σε ολοήμερη βάση (Βρεττός, 2001). Ωστόσο, ακριβώς επειδή ο κίνδυνος της *σχολειοποίησης* και της *ιδρυματοποίησης* του ελεύθερου χρόνου των μαθητών είναι υπαρκτός στο Ολοήμερο Σχολείο, για το λόγο αυτό επιβάλλεται η ένταξη πολλών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στο σχολικό πρόγραμμα, έτσι ώστε το σχολείο να γίνει ένας *τόπος ζωής*, όπου μπορεί ο μαθητής να κάνει πολλά από τα πράγματα που ούτως ή άλλως θα έκανε, αν ήταν εκτός σχολείου. Αν λοιπόν επιδιώκαμε να διευρύνουμε χρονικά το πρόγραμμα του τυπικού σχολείου, χωρίς όμως να αλλάξει η σημερινή παραδοσιακή λειτουργία του, αυτό θα σήμαινε ότι ο μαθητής δεν θα ήταν ελεύθερος να διαθέσει το χρόνο του όπως αυτός

θα ήθελε και θα ήταν υποχρεωμένος να υφίσταται επί πολλές ώρες την ημέρα τους περιορισμούς του σχολικού προγράμματος και μάλιστα με ένα εξαντλητικό ωράριο διανοητικής εργασίας.

Στο ολοήμερο σχολείο προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς για ελεύθερα επιλεγόμενες δραστηριότητες, καθώς και για αυτόνομες εργασίες, δηλαδή να σχεδιάζουν από κοινού και να δρουν με τον τρόπο που καθορίζουν οι ίδιοι, όπως ακριβώς συμβαίνει και στον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο. Έτσι μπορεί να πραγματοποιηθεί η σύνδεση της νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης με τις ανάγκες των ίδιων των μαθητών.

Συνοψίζοντας, οι σημαντικότεροι λόγοι που επιβάλλουν την ένταξη και την παιδαγωγική αξιοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο είναι οι εξής:

- α) Ανάγκη αγωγής για τον ελεύθερο χρόνο, δηλαδή ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών, ώστε να διαμορφώνουν συνειδητά, δημιουργικά και αυτόνομα τον ελεύθερο χρόνο τους στο παρόν αλλά και στο μέλλον ως ενήλικες.
- β) Ανάγκη απεγκλωβισμού από τη μονομέρεια των ακαδημαϊκών επιδόσεων και δημιουργία ενός ευχάριστου και ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος που αναπτύσσει ισόρροπα την προσωπικότητα του μαθητή.
- γ) Αποφυγή του κινδύνου της *σχολειοποίησης* και *ιδρυματοποίησης* του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, που εμπεριέχεται στη διεύρυνση του σχολικού ωραρίου.
- δ) Ανάγκη σύνδεσης της σχολικής εργασίας και μάθησης με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου των μαθητών.

Οι παραπάνω λόγοι εξειδικεύονται και αποτελούν αντικείμενο έρευνας και μελέτης από την *Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου* σε διεθνές επίπεδο.

4. Η Παιδαγωγική του Ελεύθερου Χρόνου¹ στο Ολοήμερο Σχολείο

Η νέα κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνεται σε σχέση με τον ελεύ-

1. Το Μάρτιο του 1998 η επιτροπή Παιδαγωγικής ελεύθερου χρόνου της γερμανικής Κοινότητας των Επιστημών της Αγωγής αποφάσισε ομόφωνα τη μετονομασία της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου σε Παιδαγωγική Έρευνα Ελεύθερου Χρόνου. Η νέα ονομασία κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να συμπεριλάβει ένα ευρύτερο φάσμα ερευνητικών στόχων και έναν πιο σαφή εμπειρικό προσανατολισμό, καθώς και ένα εντονότερο διεθνικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα (Spektrum Freizeit, H.1, 1999). Στην παρούσα εργασία εξακολουθούμε να χρησιμοποιούμε τον όρο Παιδαγωγική του Ελεύθερου Χρόνου, ο οποίος διατηρεί το λειτουργικό του ρόλο στην παιδαγωγική πράξη.

θερο χρόνο επιφέρει αλλαγές στη σκοποθεσία της αγωγής, επιβάλλει την εισαγωγή στο σχολείο της αγωγής του ελεύθερου χρόνου και θέτει νέες απαιτήσεις από τις επιστήμες της αγωγής. Έτσι, τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ένας νέος επιστημονικός κλάδος, η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου, η οποία περιλαμβάνει απόψεις και προτάσεις, που επιδιώκουν να επηρεάσουν, όχι μόνον τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται ο μαθητής στον ελεύθερο του χρόνο, αλλά και τις μελλοντικές του στάσεις και επιλογές ως ενήλικας. Αποσκοπεί, δηλαδή, στην ανάπτυξη της ικανότητας οργάνωσης και διάθεσης του συνολικού ατομικού χρόνου (σχολικού, εξωσχολικού, ελεύθερου) με απώτερο σκοπό την προσωπική αυτοπραγμάτωση. Το ζητούμενο είναι να αποκτήσει το άτομο προσωπική αρμοδιότητα ελεύθερου χρόνου, που σημαίνει την ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου να διαμορφώνει τον χρόνο ζωής του με υπευθυνότητα και αυτοπροσδιορισμό μέσα από μια νέα συνείδηση του χρόνου, η οποία εμπεριέχει ως κύριο στοιχείο τη συνειδητή αντιμετώπιση των διαφορετικών χρονικών συστημάτων και την ατομική προσαρμογή και ευελιξία μέσα σε αυτά (Freericks, 1996, 46). Η ανάπτυξη της αρμοδιότητας χρόνου μπορεί να καλλιεργηθεί στη νέα γενιά μέσα από την ευελιξία του σχολικού προγράμματος, την παροχή της δυνατότητας για ελεύθερες επιλογές και τη δυνατότητα συνδιαμόρφωσης του προγράμματος στο ολοήμερο σχολείο. Η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο έρχεται να καλύψει έναν χώρο που βρίσκεται μεταξύ της Σχολικής Παιδαγωγικής και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Struck, 1980, 63).

Μία βασική αρχή της Παιδαγωγικής του Ελεύθερου Χρόνου αποτελεί η ανάγκη σύνδεσης του ελεύθερου χρόνου του μαθητή με τη σχολική εργασία. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η ανάγκη αυτή προκύπτει από τη διαπίστωση ότι στο σημερινό σχολείο ο ελεύθερος χρόνος και η σχολική εργασία αποτελούν για τους μαθητές δύο αντιθετικές έννοιες. Το σχολείο δηλαδή θέτει περιορισμούς, οι οποίοι κατά κανόνα δεν υπάρχουν στον ελεύθερο χρόνο του μαθητή, με αποτέλεσμα ο τελευταίος να βιώνει τον ελεύθερό του χρόνο ως μία απελευθέρωση από την πίεση και τους καταναγκασμούς της διδασκαλίας. Ωστόσο, μέσα στο σχολείο ο ελεύθερος από τη διδασκαλία χρόνος δεν πρέπει να αποτελεί έναν περιορισμένο χρόνο δράσης ή ένα υπόλοιπο χρόνου χωρίς οργάνωση. Ούτε πρέπει να αποτελεί ένα χρόνο - άλλοθι που θα αμβλύνει την υπερφόρτωση που προκύπτει από τη σχολική εργασία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, ο ελεύθερος σχολικός χρόνος δεν μπορεί να είναι ένας αντισταθμιστικός χρόνος, προκειμένου να γίνεται υποφερτό το στρες της μαθητικής εργασίας ή ένας ιδιαίτερος χρόνος με ποιότητα δραστηριοτήτων και βιωμάτων που δεν είναι εφικτή στη διδασκαλία.

Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία και ο ελεύθερος από τη διδασκαλία χρό-

νος πρέπει να αποτελούν μία ενότητα. Ό,τι μεταδίδεται στη διδασκαλία μπορεί να εξασκείται και να βιώνεται μέσω επικοινωνίας και ποικίλων δραστηριοτήτων στον ελεύθερο από τη διδασκαλία χρόνο. Με τον τρόπο αυτό οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου εμπλουτίζουν, συμπληρώνουν και ενισχύουν τη μάθηση που επιτελείται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Από την άλλη, η μάθηση, τα βιώματα και οι στάσεις που προάγονται στον ελεύθερο χρόνο (κοινωνική ευαισθησία, αυτονομία, αυτοπροσδιορισμός κ.ά.) επιδρούν στο χρόνο διδασκαλίας και τον αλλάζουν ποιοτικά στην κατεύθυνση του ανθρωπισμού και του εκδημοκρατισμού της διδασκαλίας (Kroner & Oppermann, 1978, 82). Ο ελεύθερος χρόνος και οι περιστάσεις ελεύθερου χρόνου των μαθητών μπορούν να γίνουν συχνά οι ίδιες περιεχόμενο διδασκαλίας. Θα πρέπει όμως να αποφεύγεται η μετατροπή του ελεύθερου χρόνου σε ένα είδος ψευδοδιδασκαλίας ή ομάδας εργασίας, γιατί τότε νοθεύεται η έννοια του ελεύθερου χρόνου. Υπενθυμίζουμε ότι η έννοια του ελεύθερου χρόνου έχει να κάνει περισσότερο με την ελευθερία επιλογών, την ευχαρίστηση, την αυτόβουλη και αυθόρμητη συμπεριφορά και όχι με τη συνεχή προσομή από το παιδί να κάνει κάτι γεμάτο νόημα, με το γνωστό αποτέλεσμα να υπερπρογραμματίζεται η παιδική ηλικία και να χάνεται σε μεγάλο βαθμό η ελευθερία του (Burkhard, 2000, 39).

Μία δεύτερη βασική αρχή της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου σχετίζεται με τον προσανατολισμό και τον προσδιορισμό των αναγκών των μαθητών στον ελεύθερό τους χρόνο. Αυτό σημαίνει ότι κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στο σχολείο πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών, οι οποίες μπορούν να προσδιοριστούν μέσα από επαφές και συζητήσεις με τους ίδιους τους μαθητές. Βέβαια, ο προσδιορισμός των μαθητικών αναγκών και επιθυμιών δε σημαίνει οπωσδήποτε και την ικανοποίησή τους, δεδομένου ότι αυτές υπόκεινται στους περιορισμούς υπέρτερων βασικών παιδαγωγικών και ανθρώπινων αναγκών, ώστε να διασφαλίζεται η ομαλή ανάπτυξη του παιδιού και να αποφεύγονται τυχόν επιβλαβείς επιπτώσεις στην ψυχική, σωματική και πνευματική του υγεία. Πρωταρχική επιδίωξη του Ολοήμερου Σχολείου αποτελεί η ένταξη του ελεύθερου χρόνου στο σχολικό πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο ώστε οι ανάγκες της αγωγής και μάθησης να συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών (Appel & Rutz, 1998, 71).

Βασική αρχή της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου αποτελεί, επίσης, η επιδίωξη να επηρεαστεί μακροπρόθεσμα η συμπεριφορά του μαθητή στον ελεύθερό του χρόνο. Αν θέλουμε να αξιοποιήσουμε παιδαγωγικά τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο και όχι απλώς να υπηρετήσουμε την απασχόληση και φύλαξη των παιδιών στις ελεύθερες από δι-

δασκαλία ώρες, τότε θα πρέπει να συνεκτιμηθούν και εκείνοι οι στόχοι μάθησης οι οποίοι σχετίζονται με τη μελλοντική συμπεριφορά του μαθητή στον ελεύθερο χρόνο, δηλαδή κατά την ενηλικίωσή του. Στην περίπτωση αυτή, πρωταρχική σημασία αποκτούν οι κοινωνικοί και συναισθηματικοί στόχοι μάθησης, οι οποίοι απαιτούν βάθος χρόνου για να επιτευχθούν. Οι στόχοι αυτοί αφορούν ικανότητες και στάσεις που συνδέονται με τον ελεύθερο χρόνο, όπως η επικοινωνία, η δημιουργικότητα, η ανάπαυση, η ανακάλυψη και η διατήρηση ενδιαφερόντων, η συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα, η δυνατότητα αξιοποίησης των προσφορών ελεύθερου χρόνου, η ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας κ.ά. (Endrejat, 1977, 11). Με άλλα λόγια, ο μαθητής και αυριανός πολίτης μέσα από την Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου αναπτύσσει ικανότητες οργάνωσης και διάθεσης του ελεύθερου χρόνου, έτσι ώστε να μπορεί να επιλέγει, να δημιουργεί, να αποφασίζει και να δρα με αυτονομία και υπευθυνότητα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, δεν πρέπει να αντιλαμβανόμαστε την ένταξη του ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο ως μία επιπρόσθετη λειτουργία ή ως ένα σύνολο επιπλέον δραστηριοτήτων, αλλά ως μία αρχή που διαπερνά όλο το σχολικό πρόγραμμα. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί ίσως και τη σημαντικότερη διαφορά μεταξύ του Ολοήμερου Σχολείου και των προσθετικών μοντέλων, τα οποία λειτουργούν χωρίς ενιαίο πρόγραμμα πρωινής και μεταμεσημβρινής ζώνης (Χανιωτάκης, 2001α). Στο Ολοήμερο Σχολείο η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου αποτελεί μία βασική αρχή, η οποία εντάσσεται σε ένα ενιαίο παιδαγωγικό πλαίσιο ολοήμερης λειτουργίας, κάτι το οποίο δε συμβαίνει στα προσθετικά μοντέλα. Στο ολοήμερο ο ελεύθερος χρόνος δεν αποτελεί ένα υπόλοιπο χρόνου, χωρίς περιεχόμενο, που συμπληρώνει και αντισταθμίζει τη δεσμευτική παρουσία και την ακινησία του μαθητή στη σχολική τάξη, αλλά περιλαμβάνει ποιοτικούς χρόνους που αλληλεπικαλύπτονται και συνδέονται μεταξύ τους, προκειμένου να αρθεί η διάκριση ανάμεσα στη διδασκαλία και στον ελεύθερο χρόνο. Η μάθηση δεν επιτελείται μόνο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας αλλά και στο παιχνίδι, στα Projects και γενικώς στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Συνεπώς, το ζητούμενο είναι η σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στην τάξη με ορισμένες τουλάχιστον από τις δραστηριότητες αυτές.

Ειδικότερα στο Ολοήμερο Σχολείο η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου συναντάται σε διάφορες μορφές. Η *αγωγή για τον ελεύθερο χρόνο* γίνεται αντιληπτή ως μία καθολική αρχή που διέπει τη μάθηση και την οργάνωση της σχολικής ζωής με σκοπό τη συνεχή και συστηματική ανάπτυξη μίας συνειδητής και κριτικής συμπεριφοράς ελεύθερου χρόνου. Από την άλλη, υπάρχει η *θεωρία ελεύθερου χρόνου*, η οποία εντάσσεται σε επιμέρους μαθήματα του

σχολείου και αποσκοπεί στον εντοπισμό σημαντικών πηγών πληροφόρησης και στη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο, όπως για παράδειγμα για τα Μ.Μ.Ε., την καταναλωτική συμπεριφορά, τις ατομικές και κοινωνικές λειτουργίες του ελεύθερου χρόνου κτλ. Η αγωγή για τον ελεύθερο χρόνο μπορεί να πραγματοποιείται, επίσης, με την εισαγωγή ι-διαίτερου γνωστικού αντικειμένου, το οποίο περιλαμβάνει πρακτικά θέματα ελεύθερου χρόνου που επιλέγονται ελεύθερα από τους μαθητές. *Το μάθημα ελεύθερου χρόνου* αποσκοπεί στην εξάσκηση της ικανότητας και ετοιμότητας του μαθητή για καλλιτεχνικές, χειρωνακτικές, τεχνικές και άλλες δραστηριότητες στον τομέα του παιχνιδιού, των σπορ, καθώς και στην κοινωνικοπολιτική περιοχή (βλ. κεφ. 5). Στο πνεύμα αυτό κινούνται και τα διάφορα Projects που εφαρμόζονται σε πολλά Ολοήμερα Σχολεία με θεματικές που άπτονται του ελεύθερου χρόνου (βλ. Opaschowski, 1996, 233. πρβλ. Endrejat, 1977, 9). Τέλος, η *εμφύχωση ελεύθερου χρόνου* αναφέρεται συνήθως στην παρώθηση και ενθάρρυνση του μαθητή, με τρόπο ώστε να κινητοποιηθεί και να αναπτύξει ενδιαφέροντα ελεύθερου χρόνου στα διαλείμματα, στις ελεύθερες ώρες, στον καθημερινό εξωσχολικό χρόνο ή ακόμη και στις διακοπές. Η εμφύχωση περιλαμβάνει παιγνιώδεις τρόπους διανοητικής άσκησης και προαιρετικές προσφορές ελεύθερου χρόνου, ώστε να αποκτήσει ο μαθητής την ανάλογη διάθεση να βιώσει αυθεντικές καταστάσεις μάθησης και επικοινωνίας, να ανακαλύψει τις κλίσεις του και τα ενδιαφέροντά του, να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του και να συμμετέχει στην κοινωνική δράση και στη ζωή της κοινότητας.

Η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου, χωρίς να παραγνωρίζει τις βασικές ανάγκες του μαθητή που σχετίζονται με την ανάπαυση, τη διασκέδαση και τη χαλάρωση, επιδιώκει να συμβάλει στη δημιουργική διαμόρφωση της καθημερινότητάς του και στην ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του μέσα από διαδικασίες αγωγής που συνδέονται με περιστάσεις του εξωσχολικού ελεύθερου χρόνου, όπως η κατανάλωση, το κυκλοφοριακό πρόβλημα, η υγεία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η προστασία του περιβάλλοντος, η ισότητα των δύο φύλων, η ανάλυση και συνειδητοποίηση διαφορετικών στίλ ζωής, η αποδοχή του διαφορετικού, η συμβουλευτική σε θέματα σύναψης κοινωνικών επαφών και επίλυσης συγκρούσεων κ.ά. Όπως ακριβώς συμβαίνει στην εξωσχολική ζωή, έτσι και στο σχολείο είναι απαραίτητο να ικανοποιούνται οι ανάγκες των μαθητών και να εναλλάσσονται στη διάρκεια της σχολικής ημέρας η δραστηριότητα και η χαλάρωση, η έντονη προσπάθεια και η ξεκούραση, η συλλογική δράση και η αυτονομία, η κίνηση και η ηρεμία, η εξωστρέφεια και η περισυλλογή. Με άλλα λόγια, το ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου πρέπει να είναι *ρυθμιζόμενο*, να προσαρμόζεται δηλαδή στους βιολογικούς ρυθμούς

των μαθητών (Appel & Rutz, 1998, 141).

5. Μορφές του ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο

α) Ελαστικό ωράριο έναρξης της σχολικής ημέρας

Σε πολλά Ολοήμερα Σχολεία πριν από την έναρξη των μαθημάτων προηγείται ένα ελαστικό χρονικό διάστημα προσέλευσης των μαθητών στο σχολικό χώρο, που συνήθως διαρκεί περίπου μία ώρα. Στο διάστημα αυτό οι μαθητές ασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες που επιλέγουν οι ίδιοι, όπως για παράδειγμα, παιχνίδι, ανάγνωση, πηλός, κατασκευές κ.ά. Παράλληλα, ο χρόνος αυτός προσφέρει τη δυνατότητα στο δάσκαλο για κατ' ιδίαν συναντήσεις και συζητήσεις με τους μαθητές ή με τους γονείς που μεταφέρουν το παιδί τους στο σχολείο. Το ελαστικό ωράριο έναρξης, όπως και τα διαλείμματα, συνθέτουν ελεύθερο χρόνο χωρίς ισχυρά κανονιστικά και καθοδηγητικά στιλ διαπαιδαγώγησης, με δυνατότητες για προσωπική ικανοποίηση, χαλάρωση ή εκτόνωση του μαθητή (Mollenhauer, 2001, 110).

β) Μάθηση με τη μέθοδο Project

Η μέθοδος αυτή θεωρείται η γέφυρα μεταξύ της χαλαρής συμπεριφοράς στο σπίτι και της «τυπικής» του σχολείου, ή με άλλα λόγια η σύνδεση του ελεύθερου χρόνου με τη σχολική εργασία. Η βασική της ιδέα συνίσταται στη μάθηση μέσα από τη «σύνδεση του κεφαλιού, της καρδιάς και των χεριών», προσανατολίζεται δηλαδή στη μάθηση μέσα από τη δράση. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την προσπάθεια να επεξεργαστούν οι μαθητές μέσα και έξω από την τάξη ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα με κοινωνικές προεκτάσεις, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους με σκοπό τη σύνδεση της μάθησης με τη ζωή και την εργασία. Εδώ δε μετράει μόνο το τελικό αποτέλεσμα, αλλά η ίδια η διαδικασία μάθησης, η οποία συνήθως έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι κατά την επεξεργασία ενός θέματος, που μπορεί να διαρκεί από μερικές ημέρες μέχρι και ένα χρόνο, προσφέρεται η ευκαιρία να ενταχθούν και να προωθηθούν γνώσεις, εμπειρίες και ικανότητες από πολλά επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Ιστορία κ.ά.).

Η μέθοδος αυτή ενισχύει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα ομαδικής εργασίας, τη σύνδεση της σχολικής μάθησης με την καθημερινότητα του μαθητή, την κριτική και ταυτόχρονα συνεργατική αντιπαράθεση απόψεων και αντιλήψεων, τη μεταφορά της γνώσης σε νέες και συγκεκριμένες περιστάσεις και τέλος την εξέταση ενός θέματος από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001. Βρεττός, 2001). Σε πολλά ολοήμερα αφιε-

ρώνεται μία εβδομάδα το χρόνο αποκλειστικά για την επεξεργασία διαφόρων θεμάτων από επιμέρους ομάδες. Τα θέματα μπορούν να προέρχονται από οποιονδήποτε κοινωνικό, επιστημονικό ή πολιτισμικό χώρο και μπορεί να περιλαμβάνουν από την έκδοση μίας εφημερίδας μέχρι και την «υιοθέτηση» ηλικιωμένων ανθρώπων σε γηροκομεία.

γ) *Ομάδες ενδιαφερόντων (χόμπι και κλίσεις)*

Στις προσφορές ελεύθερου χρόνου περιλαμβάνονται συγκεκριμένες ώρες για τη δραστηριοποίηση των μαθητών με βάση τα *χόμπι και τα ενδιαφέροντά τους*. Για το σκοπό αυτό υπάρχει σε πολλά σχολεία μία ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα, γνωστή ως *αίθουσα φασαρίας*, στην οποία οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με δραστηριότητες ή παιχνίδια που συνδέονται με θόρυβο και φωνές, όπως για παράδειγμα ποδοσφαιράκια, μπιλιάρδο, πιγκ-πογκ κ.ά.π. Από την άλλη, υπάρχει η *αίθουσα ησυχίας* με μεγάλη προσφορά παιχνιδιών τα οποία απαιτούν αυτοσυγκέντρωση και ησυχία (π.χ. επιτραπέζια παιχνίδια). Επίσης, οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους στην αίθουσα των ηλεκτρονικών υπολογιστών ή στις αθλητικές εγκαταστάσεις του σχολείου. Σε πολλά σχολεία υπάρχει και ειδική αίθουσα με κρεβάτια ή καναπέδες, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ξεκουραστούν ή και να κοιμηθούν. Στις ώρες που διατίθενται για τα χόμπι και τα ενδιαφέροντα, οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν στα εργαστήρια του σχολείου με διάφορες εργασίες και κατασκευές με τη βοήθεια του δασκάλου εργαστηρίων (π.χ. επισκευή ποδηλάτων και μηχανών, υφαντουργία, μπατίκ κ.ά.).

Τις παραπάνω δραστηριότητες συμπληρώνουν η φροντίδα ζώων ή η συντήρηση ενυδρείου, καθώς και η δημιουργία διαφόρων σχολικών clubs, π.χ. σκακιστών, συλλεκτών γραμματοσήμων ή κάκτων κ.ά. τα οποία λειτουργούν με αυτοχρηματοδότηση. Σε πολλές περιπτώσεις είναι καθοριστικής σημασίας η δημιουργία μικρών παιδαγωγικά ελεύθερων χώρων όπου μπορούν οι μαθητές να κάνουν ό,τι θέλουν (Ipfling, 1993, 159).

δ) *Ομάδες εργασίας*

Στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου εντάσσονται και οι *ομάδες εργασίας*, οι οποίες είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα, αλλά με ελεύθερη επιλογή από τους μαθητές σε ποια ομάδα θα συμμετέχουν. Συνήθως κάθε μαθητής απασχολείται δύο ώρες την εβδομάδα σε μία ομάδα εργασίας, χωρίς βέβαια να βαθμολογείται η επίδοσή του.

Οι ομάδες εργασίας είναι μικρότερες από το μέγεθος της τάξης και προϋποθέτουν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Τα θέματα μπορεί να είναι: η έκδοση μίας εφημερίδας, η μαγειρική, ο χορός, ομάδα ποδοσφαίρου, ε-

νόργανη γυμναστική, σκάκι, δημιουργία μουσικού συγκροτήματος, ξυλοκατασκευές στο εργαστήριο, μοντελισμός, ανέβασμα θεατρικής παράστασης, μελισσοκομία, στούντιο φωτογραφίας, ιππασία, μαθήματα πρώτων βοηθειών, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, εκμάθηση μουσικού οργάνου, τένις για αρχάριους, έργα με πηλό και γύψο, κηπουρική, κατασκευή масκών κ.ά. Συνήθως η λειτουργία των ομάδων εργασίας είναι διάρκειας ενός εξαμήνου ή ενός σχολικού έτους και υποστηρίζεται από γονείς, εξωσχολικούς φορείς και ιδρύματα. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς παρουσιάζονται από τους μαθητές σε δημόσια εκδήλωση οι επιδόσεις και τα αποτελέσματα των ομάδων εργασίας (Wieseemann, 1994, 19).

ε) Άνοιγμα του σχολείου στον κοινωνικό περίγυρο

Οι δυνατότητες ελεύθερου χρόνου που παρέχονται στο πλαίσιο του κοινωνικού περιγύρου (πόλη, προάστιο, χωριό) κατά κανόνα δεν είναι γνωστές στους μαθητές. Βασικός, λοιπόν, σκοπός της αγωγής του ελεύθερου χρόνου είναι ο εντοπισμός και η συστηματική καταγραφή όλων των δραστηριοτήτων που υπάρχουν στο εγγύτερο ή ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου και της κατοικίας του μαθητή. Συστηματική καταγραφή σημαίνει τη διάκριση των προσφερόμενων δυνατοτήτων ελεύθερου χρόνου ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, την απόσταση από το σχολείο ή την κατοικία, καθώς και με το είδος της δραστηριότητας (κινητικά παιχνίδια, αθλητισμός, χόμπι, εμπορική κατανάλωση κ.ά.).

Εκτός από τις οργανωμένες δραστηριότητες που προσφέρουν διάφοροι φορείς και σύλλογοι (π.χ. ποδόσφαιρο, κολύμβηση, χορός, φιλοτελισμός, φωτογραφία, μοντελισμός, γυμναστήρια, βιβλιοθήκες, θέατρα κτλ.), οι οποίες είναι σχετικά εύκολο να καταγραφούν, υπάρχουν και πολλές δυνατότητες διαμόρφωσης ελεύθερου χρόνου, οι οποίες σχετίζονται με τον ιδιωτικό ή επαγγελματικό χώρο των γονέων, ή τρίτων προσώπων (π.χ. μελισσοκομία, κηπουρική, ραπτική, γραφομηχανή, κατασκευή κοσμημάτων, χορωδία, μαγειρική, ξυλουργική, εκτροφή ζώων κ.ά.). Η ανάπτυξη επαφών μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων θα βοηθούσε και τους δεύτερους, ιδίως εκείνους που ζουν μοναχικά (π.χ. συνταξιούχοι) να συναντήσουν τη νέα γενιά και να αισθανθούν ότι μπορούν να προσφέρουν (Bachmann, 1984, 137).

Η αφύπνιση και κινητοποίηση των μαθητικών ενδιαφερόντων δεν μπορεί βέβαια να γίνει με μία απλή απαρίθμηση όλων των προσφερόμενων δυνατοτήτων. Για το λόγο αυτό, αποκτά ιδιαίτερη σημασία ο τρόπος πληροφόρησης των μαθητών και η γνωριμία τους με τις προσφερόμενες κάθε φορά δυνατότητες. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με επί τόπου επισκέψεις είτε με την παρουσίαση μέσα στο σχολικό χώρο ορισμένων δραστηριοτήτων, όπως το κουνκλο-

θέατρο, οι μαριονέτες, η ξυλογλυπτική, η αγιογραφία, η ταπητουργία κ.ά.π.

Η αγωγή ελεύθερου χρόνου περιλαμβάνει τη δημιουργία επαφών με εξω-σχολικούς χώρους όπου προσφέρονται δυνατότητες ελεύθερου χρόνου. Η αδυναμία του σχολείου να αναπτύξει την αγωγή του ελεύθερου χρόνου σχετίζεται είτε με την έλλειψη της ανάλογης καθοδήγησης, είτε με το γεγονός ότι όλοι θέλουν να περάσουν καλά, αλλά κανείς δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες γι' αυτό. Η δημιουργία επαφών με χώρους ελεύθερου χρόνου απαιτεί μία προσυνεννόηση με τους υπεύθυνους, τη διευθέτηση της μεταφοράς, των εξόδων συμμετοχής κ.ά., γεγονός που προϋποθέτει και τη βοήθεια και συμμετοχή των γονέων. Η ευθύνη δεν μπορεί να βραβαίνει αποκλειστικά τον υπεύθυνο για τον ελεύθερο χρόνο, το δάσκαλο ελεύθερου χρόνου ή τον εμπυχωτή. Το άνοιγμα του σχολείου προς τον κοινωνικό περίγυρο δεν πρέπει να γίνει αντιληπτό ως ένα σταθερό και περιορισμένο ρεπερτόριο προτεινόμενων δραστηριοτήτων και μηχανισμών, αλλά ως ένα ανοιχτό, ευέλικτο και πλούσιο σε ιδέες πρόγραμμα, έτσι ώστε μέσα από την εθελοντική και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την εξατομίκευση να επιτευχθεί η αυτενέργεια και η αυτονομία του μαθητή.

Το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και η διαμόρφωση εντατικών και ουσιαστικών σχέσεων με το σχολικό περίγυρο μπορούν να επιτευχθούν με τον καλύτερο τρόπο, όταν το σχολείο γίνεται ένας «εμπυχωτής» εξωσχολικών δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδέονται με το σχολικό πρόγραμμα και μέρος τους πραγματοποιείται εντός του σχολείου. Για το σκοπό αυτό, όπως ήδη αναφέραμε, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιείται ειδικευμένο προσωπικό όπως κοινωνικοί παιδαγωγοί, παιδαγωγοί ελεύθερου χρόνου ή εμπυχωτές. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η προσπάθεια που γίνεται σε ορισμένα σχολεία να καταγράφονται στον «έλεγχο τριμήνου» ή στο ενδεικτικό του μαθητή εξωσχολικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (φυσικά χωρίς βαθμολογία), ώστε να αναγνωρίζονται και να ενισχύονται οι προσπάθειες που καταβάλλει (π.χ. «έχει ιδιαίτερη κλίση στο μοντελισμό») (όπ.π., 147).

στ) Λήψη αποφάσεων

Στα Ολοήμερα Σχολεία επιδιώκεται με διάφορους τρόπους η συλλογική λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Σε πολλά ολοήμερα ισχύει ως θεσμός η καθημερινή πρωινή συζήτηση σε κύκλο μεταξύ των μαθητών της τάξης και του δασκάλου για όσα θα πραγματοποιηθούν στη διάρκεια της ημέρας. Στις συναντήσεις αυτές γίνεται επίσης παρουσίαση εργασιών από τα παιδιά, διευθετούνται συγκρούσεις και προβλήματα, ορίζονται κανόνες, παίζονται αποφάσεις κ.ά.

Σε ορισμένες περιπτώσεις πραγματοποιείται τουλάχιστον μια φορά στο

εξάμηνο μία γενική συνέλευση όλων των μαθητών και δασκάλων, στην οποία σχεδιάζονται από κοινού οι δραστηριότητες και τα Projects που μπορούν να προσφερθούν και καθορίζονται οι βασικοί κανόνες της σχολικής ζωής (Wiesemann, 1994, 19). Σε άλλα σχολεία πραγματοποιείται μια φορά τη βδομάδα γενική συνέλευση των τάξεων ή των ομάδων, στην οποία καθορίζονται μεταξύ άλλων οι υπηρεσίες (τακτοποίηση, καθαριότητα), ο σχεδιασμός εκδρομών, ερευνητικών προγραμμάτων και άλλων δραστηριοτήτων. Γενικώς, στα Ολοήμερα Σχολεία καταβάλλεται προσπάθεια ώστε η καθημερινότητα της σχολικής ζωής να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις συζητήσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων.

Σε ορισμένες περιπτώσεις διατίθεται μία ημέρα την εβδομάδα (συνήθως η Δευτέρα) για ελεύθερη επιλογή των μαθητικών δραστηριοτήτων. Τα παιδιά αποφασίζουν αν θα επισκεφτούν ένα μουσείο, την πισίνα, το σιδηρόδρομο ή αν θα παραμείνουν στο σχολείο για να ασχοληθούν με μαγειρική ή γλυκά, παιχνίδι κ.ά. (Wiesemann, 1994, όπ.π.).

ζ) Αυτοοργάνωση των μαθητών

Σε πολλά Ολοήμερα Σχολεία υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένοι χώροι είτε μέσα στην τάξη είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπου υπάρχουν διάφορα παιχνίδια και με ευθύνη και οργάνωση των ίδιων των μαθητών προσφέρεται η δυνατότητα δανεισμού τους στο σχολείο ή στο σπίτι (Binstein & Hoyer, 1982, 132).

Στο ίδιο πνεύμα της αυτοοργάνωσης των μαθητών κινούνται και πολλές προσπάθειες που γίνονται σε διάφορα Ολοήμερα Σχολεία στα οποία λειτουργούν ειδικά διαμορφωμένοι χώροι ως καφετέριες ή τσαγερί. Οι χώροι αυτοί, που είναι αυτοδιαχειριζόμενοι, ώστε να τους νιώθουν οι μαθητές ως δικούς τους, προσφέρονται για χαλάρωση, ησυχία αλλά και για συναντήσεις και γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους. Αποτελούν επίσης ένα χώρο εκθέσεων, ανάγνωσης εφημερίδων και περιοδικών, προβολής ταινιών, προσφορών ελεύθερου χρόνου, αλλά και άτυπων, άρα ουσιαστικών συναντήσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών, έτσι ώστε να αποδυναμώνονται οι κλασικοί ρόλοι δασκάλου-μαθητή. Συχνά, η λειτουργία ενός τέτοιου χώρου είναι αποτέλεσμα ενός σχεδίου Project και υποστηρίζεται από τους γονείς, κυρίως σε ό,τι αφορά τον απαραίτητο εξοπλισμό (ψυγείο, βραστήρας, σκεύη κτλ.). Με παρόμοιο τρόπο λειτουργούν αυτοδιαχειριζόμενα κυλικεία από τους μαθητές, ενταγμένα σε σχέδια - Projects (Binstein & Hoyer, 1982, 135 κ.ε.).

6. Διαπιστώσεις και προτάσεις για την ελληνική πραγματικότητα

Η συνολική λειτουργία των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων στη χώρα μας δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να αποτελέσει αντικείμενο διεξοδικής ανάλυσης και παρουσίασης στην εργασία αυτή. Το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται αναγκαστικά στη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων υπό το πρίσμα της ένταξης των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στο πρόγραμμά τους, προκειμένου να προβούμε σε διαπιστώσεις και προτάσεις βελτίωσής τους. Οι σκέψεις που ακολουθούν στηρίζονται στην ανάλυση που επιχειρήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια και πιο συγκεκριμένα στη νέα κοινωνική διάσταση και παιδαγωγική προσέγγιση του ελεύθερου χρόνου, στην έμπρακτη αντιμετώπιση του θέματος στα ολοήμερα σχολεία σε διεθνές επίπεδο πάντα σε συνάρτηση με την ιδιαιτερότητα και τον τρόπο που επιδιώχθηκε μέχρι σήμερα η ένταξη των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία της χώρας μας. Ως προς το τελευταίο πρέπει να επισημάνουμε ότι η απουσία εμπειρικών ερευνητικών δεδομένων μας αναγκάζει να περιοριστούμε σε διαπιστώσεις που προκύπτουν κυρίως από τη μελέτη του προγράμματος λειτουργίας των σχολείων αυτών.

Στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία εφαρμόζεται το αναλυτικό πρόγραμμα του ημερήσιου σχολείου. Ωστόσο, η χρονική διεύρυνση της λειτουργίας του επέτρεψε την εισαγωγή νέων αυτόνομων γνωστικών αντικειμένων, πολλά από τα οποία οι μαθητές αγοράζουν συνήθως από την ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά (π.χ. Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές, δεύτερη ξένη γλώσσα, μουσικοκινητική αγωγή κ.ά.). Η ένταξη των αντικειμένων αυτών στο ολοήμερο αποφασίστηκε, μεταξύ άλλων, προκειμένου να συμβάλουν στη δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, αλλά και στην πάταξη της παραπαιδείας (Βιτσιλάκη & Πυργιωτάκης, 2001).

Τα αντικείμενα αυτά αναπτύσσουν βέβαια δεξιότητες, νοητικές ικανότητες και γενικώς διευρύνουν τους πνευματικούς και κοινωνικούς ορίζοντες των μαθητών (Κωνσταντίνου κ.ά., 2001, 136). Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα, ως ποιο βαθμό αποτελούν πράγματι «ελεύθερες δραστηριότητες», όπως λέγονται, και όχι αντικείμενα τα οποία διδάσκονται ακριβώς όπως και τα παραδοσιακά μαθήματα του δημοτικού σχολείου. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που αναφέρονται στα νέα γνωστικά αντικείμενα που εισήχθησαν στα Πιλοτικά Ολοήμερα κατά το σχολικό έτος 2000-2001 (βλ. πίν. Ι), κάθε σχολείο είχε τη δυνατότητα να επιλέξει, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του, ποια αντικείμενα θα ενταχθούν στο πρόγραμμά του. Το γεγονός αυτό έχει βέβαια θετικές επιδράσεις στην αυτονομία των σχολικών μονάδων, ωστόσο παραμένει προς διερεύνηση, εάν οι όποιες

επιλογές υπαγορεύτηκαν με βάση τον εντοπισμό των μαθητικών αναγκών από τους ίδιους τους μαθητές και όχι με βάση το διαθέσιμο προσωπικό ή τον εξοπλισμό του σχολείου. Το ερώτημα αυτό δε συνδέεται μόνο με την ανάγκη σεβασμού των μαθητικών ενδιαφερόντων και αναγκών, αλλά και με τη διαδικασία καθεαυτή, δηλαδή με την ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους ίδιους, όπως είναι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο σχολείο.

Αυτό είναι ένα σημείο το οποίο θα πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερος στα Πιλοτικά Ολοήμερα της χώρας μας, έτσι ώστε μέσα από τακτές συναντήσεις ή γενικές συνελεύσεις σε επίπεδο τάξης, ομάδων ή σχολείου να μπορούν μαθητές και δάσκαλοι να συναποφασίζουν για δραστηριότητες, Projects, επισκέψεις σε εξωσχολικούς χώρους κ.ά.

Πίνακας 1

<i>Είδος ελεύθερης δραστηριότητας</i>	<i>Αριθμός σχολείων στα οποία εντάχθηκε</i>
Πληροφορική	27
Θεατρική αγωγή	25
Μουσική - μουσικοκινητική αγωγή	24
Παραδοσιακοί χοροί	23
Νέο γνωστικό αντικείμενο	16
Εικαστικά	15
Περιβαλλοντική εκπαίδευση	14
Αθλητικές δραστηριότητες	9
Μυθολογία - παραμύθι	6
Αγγλικά (πρόσθετες ώρες) ή Γερμανικά	6
Αγωγή υγείας	5
Κυκλοφοριακή αγωγή	3

(Πηγή: Κωνσταντίνου κ.ά., 2001, 136)

Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, τα αντικείμενα που επιλέχθηκαν από τις σχολικές μονάδες μάλλον χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία (υπάρχουν συγκεκριμένες δραστηριότητες που μονοπωλούν το ενδιαφέρον), απουσιάζουν οι καινοτόμες ή «διαφορετικές» ιδέες, ενώ παράλληλα τα συγκεκριμένα αντικείμενα προσφέρονται εύκολα για παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους με πιθανό τον κίνδυνο να μετατραπούν σε «μερικά επιπλέον μαθήματα» του σχολικού προγράμματος.

Το πρόβλημα του πλουραλισμού των προσφερόμενων δραστηριοτήτων

συνδέεται άμεσα με το οργανωτικό σχήμα των Πιλοτικών Ολοήμερων, το οποίο ως προς το συγκεκριμένο σημείο θα πρέπει να γίνει περισσότερο ευέλικτο. Αναφερόμαστε εδώ κυρίως στο γεγονός ότι τα νέα γνωστικά αντικείμενα προγραμματίζονται στην αρχή του σχολικού έτους και διαρκούν μέχρι και το τέλος της σχολικής χρονιάς, κάτι το οποίο δε θεωρείται σε όλες τις περιπτώσεις απαραίτητο. Πολλά από τα προσφερόμενα αντικείμενα δεν είναι ανάγκη να «διδάσκονται» όλο το χρόνο (π.χ. Αγωγή Υγείας, Κυκλοφοριακή Αγωγή) και θα μπορούσαν να είναι μικρότερης χρονικής διάρκειας (π.χ. ενός διμήνου, τριμήνου ή τετραμήνου ανάλογα με την περίπτωση). Με τον τρόπο αυτό τα νέα γνωστικά αντικείμενα δεν κινδυνεύουν να γίνουν βαρετά ή να πλατειάσουν, ενώ παράλληλα το πρόγραμμα μπορεί να εμπλουτιστεί με πλήθος άλλων δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Εδώ βέβαια προκύπτει το πρόβλημα του εκπαιδευτικού προσωπικού και της ανάγκης για ένα ευέλικτο ωράριο εργασίας. Ήδη το υπάρχον ωρολόγιο πρόγραμμα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων (βλ. ενδεικτικά πιν.2) δημιουργεί μια διαφορετική σχολική πραγματικότητα, η οποία εγείρει απαιτήσεις ευελιξίας του προσωπικού.

Πίνακας 2 Εβδομαδιαίο πρόγραμμα Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου (τάξη Στ')

	<i>Δευτέρα</i>	<i>Τρίτη</i>	<i>Τετάρτη</i>	<i>Πέμπτη</i>	<i>Παρασκευή</i>
1	Γλώσσα	Γλώσσα	Μαθηματικά	Γλώσσα	Γλώσσα
2	Γλώσσα Διάλειμμα 20'	Γλώσσα Διάλειμμα 20'	Γυμναστική Διάλειμμα 20'	Γλώσσα Διάλειμμα 20'	Γλώσσα Διάλειμμα 20'
3	Μαθηματικά Διάλειμμα 10'	Μαθηματικά Διάλειμμα 10'	Φυσική Διάλειμμα 10'	Μαθηματικά Διάλειμμα 10'	Φυσική Προετοιμασία
4	Ιστορία Διάλειμμα 10'	Ιστορία Διάλειμμα 10'	Κοινωνική Αγωγή Διάλειμμα 10'	Φυσική Διάλειμμα 10'	Διάλειμμα 10' Θρησκευτικά
5	Γυμναστική/ Αγγλικά Διάλειμμα 5'	Γυμναστική/ Αγγλικά Διάλειμμα 5'	Προετοιμασία/ ενισχυτική Διάλειμμα 5'	Προετοιμασία/ ενισχυτική Διάλειμμα 5'	Διάλειμμα 5' Γεύμα
6	Γεύμα Διάλειμμα 10'	Γεύμα Διάλειμμα 10'	Γεύμα Διάλειμμα 10'	Γεύμα Διάλειμμα 10'	Διάλειμμα 10' Πληροφορική
7	Προετοιμασία Διάλειμμα 10'	Γεωγραφία Διάλειμμα 10'	Ολυμπιακή Παιδεία Διάλειμμα 10'	Εικαστικά/ Αγγλικά Διάλειμμα 10'	Διάλειμμα 10' Μουσική/
8	Παραδοσιακοί χοροί Διάλειμμα 10'	Προετοιμασία Διάλειμμα 10'	Προετοιμασία Διάλειμμα 10'	Εικαστικά/ Αγγλικά Διάλειμμα 10'	Αγγλικά Διάλειμμα 10' Μουσική/
9	Θρησκευτικά	Θεατρική αγωγή	Γεωγραφία	Πληροφορική	Αγγλικά

- Συνολικός χρόνος ημήμερησιον προγράμματος: 29 διδ. Ώρες
- Επιπλέον χρόνος: 16 διδ. Ώρες
- Συνολικός χρόνος διαλειμμάτων: 75'

Η ανάληψη κοινωνικοπαιδαγωγικών αρμοδιοτήτων από τους ίδιους τους δασκάλους και όχι από εξειδικευμένο προσωπικό μπορεί να λύσει πολλά προβλήματα, αρκεί να υπάρξουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις. Στη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου στον ευρωπαϊκό χώρο συμμετέχουν διάφορες ειδικότητες εκπαιδευτικού προσωπικού, μερικές από τις οποίες δεν υπάρχουν στη χώρα μας, π.χ. κοινωνικοί παιδαγωγοί, εμπυχωτές, σχολικοί ψυχολόγοι και παιδαγωγοί. Κυρίως απασχολούνται στον τομέα του ελεύθερου χρόνου και στις κοινωνικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Οι δάσκαλοι δεν ασχολούνται μόνο με τη διδασκαλία αλλά συμμετέχουν και στο μεσημβρινό γεύμα, το οποίο θεωρείται ως παιδαγωγικό συμβάν με μεγάλη σημασία, καθώς και στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Οι γονείς συμμετέχουν επίσης στη σχολική ζωή είτε αναλαμβάνοντας για κάποιες ώρες την επιμέλεια των παιδιών στο σχολείο (χωρίς πληρωμή και αφού πρώτα επιμορφωθούν κατάλληλα), είτε οργανώνοντας διάφορες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (Binstein & Hoyer, 1982, 138). Η εμπλοκή και αξιοποίηση των γονέων σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες στα Πιλοτικά Ολοήμερα της χώρας μας αποτελεί στοιχείο άξιο προσοχής το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει βασικό στόχο λειτουργίας των σχολείων αυτών.

Όσον αφορά την ανάγκη εξειδικευμένου προσωπικού για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν άνετα να ανταποκριθούν στις περισσότερες των περιπτώσεων, αρκεί να έχουν καταρτιστεί και επιμορφωθεί κατάλληλα. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να συμπεριληφθούν στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων γνωστικά αντικείμενα που άπτονται της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου. Μέχρι σήμερα στις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλά και στα επιμορφωτικά προγράμματα, η διάσταση αυτή έχει παραμεληθεί, γεγονός που έχει επιδράσει αρνητικά τόσο στη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων, όσο και στα σχολεία στα οποία λειτουργούν τμήματα διευρυμένου ωραρίου. Πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα (και πολύ περισσότερο στο μέλλον) δεν καλούνται απλώς να ανταποκριθούν στα παραδοσιακά τους καθήκοντα και στην διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, αλλά και να προσφέρουν αγωγή και μάθηση σε διαφοροποιημένες συνθήκες σχολικής εργασίας. Τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη λειτουργία των τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης στη χώρα μας μεταξύ άλλων ανάγονται στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι «δεν ξέρουν τι να κάνουν», αφού δεν έχουν καταρτιστεί ή επιμορφωθεί στην κατεύθυνση αυτή.

Από τα Πιλοτικά Ολοήμερα απουσιάζει επίσης η δυνατότητα των μαθητών να επιλέγουν ανάμεσα σε διαφορετικές προσφορές ελεύθερου χρόνου. Οι δραστηριότητες που προσφέρονται είναι για όλους υποχρεωτικές και έτσι

αποκτούν για ορισμένους μαθητές καταναγκαστικό χαρακτήρα, αφού δεν έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν κάτι άλλο ή να μη συμμετέχουν σε κάποιες από αυτές. Το πρόβλημα θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με τη δημιουργία ομάδων εργασίας ή ομάδων ενδιαφερόντων και κλίσεων, δηλαδή με την προσφορά προαιρετικών ή υποχρεωτικών δραστηριοτήτων, στις οποίες ωστόσο ο μαθητής έχει το δικαίωμα να αποφασίσει και να επιλέξει σε ποιες θα ενταχθεί (βλ. κεφ.5γ και 5δ). Όσο περισσότερες δυνατότητες επιλογής και ουσιαστικής συμμετοχής στις αποφάσεις έχουν οι μαθητές, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουν να αναπτύξουν υπευθυνότητα και δυνατότητα διαχείρισης του εξωσχολικού και σχολικού χρόνου (αρμοδιότητα χρόνου). Η αξιοποίηση του ελεύθερου σχολικού χρόνου, ως χρόνου μάθησης, ιδιαίτερα όταν σε αυτόν υπεισέρχεται το στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού, πρέπει να αποτελέσει στόχο του σχολείου, γιατί σε αυτήν βασίζεται και η διά βίου μάθηση.

Εξίσου σημαντική είναι η επιδίωξη αυτοοργάνωσης των μαθητών με τη δημιουργία και λειτουργία αυτοδιαχειριζόμενων χώρων εντός του σχολείου. Στην κατεύθυνση αυτή θα μπορούσαν να λειτουργήσουν με ευθύνη των μαθητών είτε κάποιο δανειστικό τμήμα παιγνιδιών, είτε μία «καφετέρια», όπου οι μαθητές συναντώνται, συζητούν, χαλαρώνουν, διαβάζουν εφημερίδες και περιοδικά, παρακολουθούν προβολές ταινιών κ.ά. Ο τρόπος με τον οποίο εντάσσονται τέτοιες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο ολόήμερο σχολικό πρόγραμμα στη Γερμανία παρουσιάζεται παραδειγματικά στον παρακάτω πίνακα (3).

Το άνοιγμα του σχολείου προς τον κοινωνικό περίγυρο αποτελεί βασική προτεραιότητα του ολόημερου και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την προώθηση και την καθιέρωση της μεθόδου Project, η οποία όπως ήδη αναφέρθηκε μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ ελεύθερου χρόνου και διδασκαλίας και ταυτόχρονα να προωθήσει πολλές ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών όχι μόνο στον γνωστικό, αλλά και στον κοινωνικό, ψυχοσυναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα (βλ. κεφ. 5β). Το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και η σύνδεση σχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου διευκολύνονται στην πράξη μέσα από την επεξεργασία και διατύπωση δεσμευτικών αρχών στα αναλυτικά προγράμματα, τη συνεργασία μεταξύ σχολείων και τη συνειδητοποίηση της κοινής γνώμης, των εκπαιδευτικών και γονέων για τη σημασία και την αναγκαιότητα της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να αξιοποιηθούν τοπικοί δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς, καθώς και γονείς με τρόπο ώστε, εκτός από τις εξωσχολικές επισκέψεις σε εργασιακούς ή πολιτιστικούς χώρους, να έρθουν οι ίδιοι μέσα στο σχολείο και να παρουσιάσουν το έργο τους (π.χ. φιλοτελισμός, φωτογραφία, μοντελισμός, μελισσοκομία, ραπτική, κατασκευή κοσμημάτων,

αγιογραφία, μαριονέτες κ.ά.). Στο ίδιο πνεύμα μπορούν με πρωτοβουλία του σχολείου να καταγραφούν δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που λαμβάνουν χώρα στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου (π.χ. σύλλογοι, φορείς) προκειμένου να ενημερωθούν οι μαθητές και μέσα από επιτόπου επισκέψεις να γνωρίσουν τις δυνατότητες που προσφέρονται.

Πίνακας 3 Εβδομαδιαίο πρόγραμμα ολοήμερου σχολείου στη Γερμανία (6^η τάξη)

	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή
	Ελαστικό		Ξένη		
1	ωράριο έναρξης-πρωινός κύκλος	Γλώσσα	γλώσσα	Μαθηματικά	Θρησκευτικά
2	Γλώσσα Διάλειμμα	Μαθηματικά Διάλειμμα Σχολική	Μουσική Διάλειμμα Κοινωνική αγωγή	Γλώσσα Διάλειμμα Ελεύθερος χρόνος: Βιβλιοθήκη	Ξένη γλώσσα Διάλειμμα Συμβούλιο Τάξης
3	Βιολογία	Κοινότητα			
4	Ξένη γλώσσα Διάλειμμα	Γεωγραφία Διάλειμμα	Γλώσσα Διάλειμμα	Ξένη γλώσσα Διάλειμμα	Μαθηματικά Διάλειμμα
5	Μαθηματικά	Ξένη γλώσσα	Προετοιμασία	Προετοιμασία	Γλώσσα
6	Γεύμα	Προετοιμασία	Θρησκευτικά	Ελεύθερος χρόνος/ Ενισχυτική στη Γλώσσα	Προετοιμασία
MΔ	Ελεύθερος χρόνος	Γεύμα Ελεύθερος χρόνος(προαιρ.)	Γεύμα Project	Γεύμα Παιγνίδι (παρουσία δασκάλου)	Γεύμα Ελεύθερος χρόνος (προαιρ.)
7	Προετοιμασία		Ομάδες ενδια- φερόντων		
8	Ενισχυτική Μαθηματικά	Μουσική			Κοινωνική αγωγή
9			Βιολογία Ελεύθερος χρόνος/ ενισχυτική στην ξένη γλώσσα		Ομάδες ενδια- φερόντων εναλλακτικά: Ελεύθερος χρόνος (προαιρ.)
10	Φυσική αγωγή	Εργαστηριακό μάθημα		Εικαστικά	

Η εισαγωγή και καθιέρωση της μεθόδου Project, η εργασία σε ομάδες και γενικότερα η ανανέωση της σχολικής εργασίας στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία αποτέλεσαν αντικείμενο διερεύνησης της Επιστημονικής Επιτροπής, η οποία εποπτεύει τη λειτουργία των σχολείων αυτών. Έτσι προχώρησε στην έκδοση σχετικού βιβλίου με εργασίες των μελών της επιτροπής, το οποίο εστάλη σε όλα τα ολοήμερα, προκειμένου να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί και με τον τρόπο αυτό να επιμορφωθούν σχετικά με τις ιδιαιτερότητες, τη φιλοσοφία και το νέο πνεύμα λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου. Ωστόσο, με δεδομένη την απουσία επιμορφωτικών σεμιναρίων είναι αμφίβολο, αν η έκδοση του βιβλίου από μόνη της θα μπορέσει να δώσει στον εκπαιδευτικό τα απαραίτητα εφόδια για την ανανέωση της διδακτικής του πράξης. Είναι σαφές ότι για να μπορέσουν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις διαφοροποιημένες απαιτήσεις που θέτει η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου θα πρέπει να υπάρξει συστηματική ενδοσχολική επιμόρφωση, καθώς και μία σχετική σταθερότητα του προσωπικού στο σχολείο. Η αλλαγή μεγάλου μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού από χρόνο σε χρόνο σε συνδυασμό με την καθυστέρηση πρόσληψης εξειδικευμένου προσωπικού για τα νέα γνωστικά αντικείμενα, που παρατηρείται κάθε χρόνο, δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος και δημιουργούν αίσθημα ανασφάλειας σε γονείς και μαθητές.

Η αγωγή ελεύθερου χρόνου στο ολοήμερο σχολείο μπορεί να προωθηθεί μέσα από την αξιοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται ήδη πειραματικά στο δημοτικό σχολείο, όπως η «ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων», η ζώνη «καινοτόμων δράσεων», το πρόγραμμα «Μελίνα» (ιδιαίτερα όσον αφορά το άνοιγμα του σχολείου), η Ολυμπιακή Παιδεία κ.ά. Τα προγράμματα αυτά, εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, προσφέρονται για τη βιωματική προσέγγιση δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου. Απαραίτητος είναι επίσης ο εμπλουτισμός των νέων προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων με θεματικές που άπτονται του ελεύθερου χρόνου (π.χ. στη Γλώσσα ή στη Μελέτη ανάλογα κείμενα), ιδιαίτερα όσον αφορά τις λειτουργίες και τη σημασία του ελεύθερου χρόνου στη σημερινή κοινωνία.

Η πραγμάτωση των αρχών και στόχων της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλων κτιριακών εγκαταστάσεων και χώρων καθώς και τον απαραίτητο λειτουργικό εξοπλισμό. Χωρίς τις ελάχιστες χωρικές διευθετήσεις είναι δύσκολο να επιτευχθούν οι παιδαγωγικές προθέσεις και επιδιώξεις και ιδίως αυτές που σχετίζονται με τον ελεύθερο χρόνο. Ως προς το σημείο αυτό, τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία που λειτουργούν στη χώρα μας δείχνουν την κατεύθυνση προς την

οποία θα πρέπει να κινηθούν όλα τα σχολεία της επικράτειας. Δυστυχώς όμως εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται από ορισμένους ως πρόκληση και να κατακρίνονται, επειδή εγείρουν απαιτήσεις βελτίωσης της υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής και των υπόλοιπων σχολείων.

Η προσπάθεια να γίνει το ολοήμερο σχολείο ένα ελκυστικό σχολείο μέσα από μία πληθώρα προσφερόμενων δραστηριοτήτων θα πρέπει να συνοδευτεί με ανάλογες ποιοτικές βελτιώσεις σε θέματα αγωγής και ιδιαίτερα αγωγής ελεύθερου χρόνου, έτσι ώστε πράγματι να αποτελέσει ένα σύγχρονο ποιοτικό σχολείο, το οποίο δεν θα εγγυάται μόνο την ανταγωνιστικότητα της δημόσιας εκπαίδευσης απέναντι στην ιδιωτική, αλλά και ένα ποιοτικό χώρο και χρόνο ζωής, μάθησης και παιχνιδιού, πέρα από διακρίσεις, όπως μάθημα-διάλειμμα, διδασκαλία-ελεύθερος χρόνος. Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου στο ολοήμερο σχολείο δε σημαίνει μόνο παιχνίδι και ελεύθερες δραστηριότητες. Η αγωγή ελεύθερου χρόνου συντελείται σε μεγάλο βαθμό μέσω του συνολικού προγράμματος του σχολείου, με την κατάργηση των 45λέπτων, την εναλλαγή ανάμεσα σε υποχρεωτικές και προαιρετικές δραστηριότητες, καθώς επίσης και μέσω της ανοιχτής μάθησης και του ανοίγματος του σχολείου προς τα μέσα και προς τα έξω.

Σε κάθε περίπτωση πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι Ολοήμερο δε σημαίνει τη χρονική διεύρυνση του παραδοσιακού σχολείου και την απλή προσθήκη νέων μαθημάτων, γιατί τότε θα δημιουργούσαμε ένα σχολείο πολύ επαχθέστερο από το σημερινό, που ιδρυματοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του μαθητή. Ολοήμερο σχολείο σημαίνει ελκυστικό περιβάλλον αγωγής και μάθησης, με έμφαση στον παιδαγωγικό του ρόλο και απεγκλωβισμό από τη μονομέρεια των λεγόμενων ακαδημαϊκών μαθημάτων. Για το λόγο αυτό και προκειμένου να μετατραπεί σε χώρο ζωής και εμπειριών είναι αναγκαία η ένταξη ποικίλων δημιουργικών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στο πρόγραμμά του και η παιδαγωγική τους αξιοποίηση.

Βιβλιογραφία

- Appel, St., & Rutz, G. (1998). *Handbuch Ganztagschule*. Schwallbach: Wochenschau Vrlg.
- Bachmann, W. (1984). Das Freizeitverhalten von Schülern. *Die Ganztagschule*, 4, 129-151.
- Binstein, G., & Hoyer, K. (1982). *Freizeitarbeit in der Ganztagschule. Konzepte und Erfahrungen*. In Tillmann, K. J. (Hrsg.), *Schulsozialarbeit: Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis*. München: Juventa Vrlg.
- Burkhard, Fuhs (2000). Ueberlegungen zur Freizeit von Kindern. *Spektrum Freizeit*, 22, 38-54.
- Elias, N. (1984). *Über die Zeit*. Arbeiten zur Wissenssoziologie II, 2 Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Endrejat, H. (1977). Zur Begründung von Lernzielen für die Freizeitpädagogik in der Schule (am Beispiel der Ganztagschule). *Ganztagschule*, 1-2, 129-151.
- Freericks, R. (1996). *Zeitkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider, Johengehren.
- Holtappels, H. G. (1995). Ganztageserziehung als Gestaltungsrahmen der Schulstruktur. Modelle und Perspektiven für ein Zeitgemäßes Schulkonzept. In Holtappels, H.G. (Hrsg.), *Ganztageserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven* (pp.12-48). Opladen: Leske & Budrich.
- Ipfling, H. J. (1993). Notwendigkeit Ganztägiger Betreuungsformen in einer sich wandelnden Gesellschaft. *Die Ganztagschule*, 4, 143-161.
- Kroner, I., & Oppermann, K. (1978). Freizeit in der Schule-Schulbau für die Freizeit. Eine empirische Untersuchung an Ganztagschulen. *Psychologische Praxis*, 51.
- Mollenhauer, Kl. (2001). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Vrlg. Beltz.
- Opaschowski, H.W. (1996). *Pädagogik der freien Lebenszeit*. Opladen: Leske & Budrich.
- Rudiger, H. (1974). Freizeitpädagogik - Anspruch, Probleme und Kritik. In Schmitz-Scherzer, R. (Hrsg.), *Freizeit* (pp. 133-148). Frankfurt A.M.: Akademische Gesellschaft.
- Struck, P. (1980). *Sozialpädagogik der Schule und Soziales Lernen*. Stuttgart: Vrlg. Kohlhammer.
- Wiesmann, J. (1994). Schule ohne Klingel. Lernzeiten aushandeln und gestalten. *Friedrich Jahresheft*, 18-21.

- Βιτσιλάκη, Χρ., & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2001). Το Ολοήμερο Σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βρεττός, Ι. (2001). Το Ολοήμερο Σχολείο: Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Θωίδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος. Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα.
- Κωνσταντίνου, Χ., Λεονταρής, Αχ., Μόραλη, Σ., & Διαμαντής, Κ. (2001). Οι «ελεύθερες δραστηριότητες» σε Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). Αφειτηρίες της σχολικής αποτυχίας και δυνατότητες παρέμβασης του Ολοήμερου Σχολείου. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ξωχέλλης, Π. (1997-98). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: Η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διέξοδος και προοπτική. *Μακεδόν*, 4, 3-19.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1999). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε., Χανιωτάκης, Ν., & Θωίδης, Ι. (2001). Ολοήμερο Σχολείο: Νέες απαιτήσεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσιπλητάρης, Αθ. (1997). Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση: Εκπαίδευση και ελεύθερος χρόνος. *Τα Εκπαιδευτικά*, 43, 88-94.
- ΥΠΕΠΘ / 2 Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης - ΕΠΕΑΕΚ /Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Έργο (1999): *Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΣΕΠΠΕ)*. Πιλοτικό Πρόγραμμα: *Ολοήμερο Σχολείο*. Αθήνα.
- Χανιωτάκης, Ν. (2001). Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου. Υπό δημοσίευση στο περιοδ. *Τα Εκπαιδευτικά*, 61.
- Χανιωτάκης, Ν. (2001α). Προϋποθέσεις, μορφές και προβλήματα του Ολοήμερου Σχολείου. Υπό δημοσίευση στο περιοδ. *Τα Εκπαιδευτικά*.
- Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2001). Η μέθοδος Project στο σχολείο. Στο

Ι. Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002

Αγλαΐα Δ. Γαλανοπούλου, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Περίληψη

Στόχος του άρθρου είναι να αποτυπώσει μεθοδικά τα στάδια της εφαρμογής του πιλοτικού πειραματικού προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης κατά το πρώτο έτος της υλοποίησής του και να καταγράψει τα πρώτα αποτελέσματα που προκύπτουν.

Το σχολείο, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η Ευέλικτη Ζώνη

Δεν είναι λίγοι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι είναι ανύπαρκτη η χαρά στο σχολείο σήμερα. Παρά τις προσπάθειες που κατά καιρούς γίνονται, το σχολείο φαίνεται:

1. Να είναι στραμμένο περισσότερο προς την απόκτηση γνώσεων και λιγότερο προς την απόκτηση γνώσεων και βιωμάτων ή γνώσεων μέσω βιωμάτων.
2. Να διδάσκει επιτυχώς σχολικά μαθήματα αλλά να είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένο να αναπτύξει την εμπιστοσύνη του μαθητή στον εαυτό του καθώς και δεξιότητες για επάγγελμα / εργασία, δεξιότητες για τη ζωή. Σημειώνεται ωστόσο το ακόλουθο αντιφατικό φαινόμενο: στο πλαίσιο της «κοινωνίας της μάθησης» δίνεται έμφαση στην ανάγκη να αναπτυχθούν σε όλους τους εκπαιδευόμενους οι κριτικές ικανότητες που απαιτούνται για να αντιλαμβάνονται τη σημασία και τη σπουδαιότητα των πραγμάτων / θεμάτων και να διατυπώνουν κρίσεις γι' αυτά, που θα βασί-

Η κ. Αγλαΐα Δ. Γαλανοπούλου είναι Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

ζονται σε πληροφόρηση. Οι ανάγκες της κοινωνίας και οι ανάγκες του ατόμου θεωρούνται ότι είναι συμπληρωματικές και αμοιβαία υποστηριζόμενες (Λισσαβώνα, 2000).

3. Να κωφεύει στη φωνή του μαθητή κατά τη στιγμή της σχεδίασης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η παραδοσιακή μορφή σχεδίασης εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσφέρει ελάχιστο χώρο για την έκφραση και την κάλυψη των αναγκών των μαθητών και ακόμα λιγότερο για τα ενδιαφέροντά τους (CIDREE, 1998).
4. Να ακολουθεί τους δικούς του ρυθμούς, ενώ η κοινωνία τους δικούς της. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο, λειτουργώντας ως μηχανισμός συντήρησης, νομιμοποιεί εκ των υστέρων, εντάσσοντας στις δομές και τα προγράμματά του στοιχεία, τα οποία η ίδια η ζωή έχει ήδη προσπεράσει. Τα στοιχεία αυτά όταν εισάγονται, ως επίσημες θεσμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής ή και διδακτικής διαδικασίας, έχουν χάσει την επικαιρότητα, τη φρεσκάδα, την αυθεντικότητά τους (Γαλανοπούλου, 2000).

Τρόπους και εναλλακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης, δίχως να αποτελεί πανάκεια, μπορεί να προσφέρει η Ευέλικτη Ζώνη. Θα πρέπει να τονιστεί ότι δεν είναι η πρώτη φορά που επιχειρείται κάτι τέτοιο (Ματθαίου, 1997). Η διαθεματική προσέγγιση εμφανίζεται συστηματικά με πολλές παραλλαγές και ονομασίες ήδη από το δεύτερο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα. Οι ρίζες της ανάγονται στους φιλοσόφους και παιδαγωγούς του 18^{ου} αιώνα και σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, με αρκετές βέβαια απλουστεύσεις, στην αρχαιότητα (Θεοφιλίδης, 1997).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανταποκρινόμενο στα μηνύματα των καιρών έχει εκπονήσει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) που δίνει έμφαση στη Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στην πλέον «καθαρόαιμη» έκφρασή της, την Ευέλικτη Ζώνη. Η Ευέλικτη Ζώνη θεσμοθετήθηκε, ώστε να λειτουργεί εντός Ωρολογίου και Αναλυτικού Προγράμματος και εφαρμόστηκε κατά το έτος 2001-2002 σε 11 Νηπιαγωγεία, 176 Δημοτικά και 52 Γυμνάσια.

Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης

Η εφαρμογή του πιλοτικού πειραματικού προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης κινήθηκε γύρω από τους ακόλουθους άξονες:

- I. Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.
- II. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που δήλωσαν

συμμετοχή στο πρόγραμμα.

- III. Υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη φάση υλοποίησης του προγράμματος.
- IV. Δημιουργία εργαλείων παρακολούθησης και αξιολόγησης του προγράμματος.
- V. Δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Στις σελίδες που ακολουθούν αποτυπώνεται η ανάλυση κάθε άξονα.

I. Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού

Τρία ήταν τα κριτήρια που υιοθετήθηκαν για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού.

- 1. Επιλογή αντιπροσωπευτικών θεματικών πεδίων που απασχολούν διεθνώς τους απασχολούμενους με τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.
- 2. Υλικό που να μπορεί να λειτουργήσει ταυτοχρόνως σε πολλά μαθησιακά πεδία και περιβάλλοντα, δηλαδή να έχει πολλαπλασιαστική αξία για λόγους παιδαγωγικούς και επενδυτικούς.
- 3. Υλικό που να προέρχεται από την ίδια την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα.

Έτσι, δημιουργήθηκαν δύο ενότητες εκπαιδευτικού υλικού:

- A. Το Πολυθεματικό Βιβλίο για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (δύο βιβλία, τέσσερα τεύχη).
- B. Το Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό (έντυπο και εποπτικό) για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (εννέα βιβλία, τρεις ταινίες βίντεο, δύο κασέτες ήχου, μια σειρά slides, δύο CD-Rom).

Οι δύο διακριτές και συμπληρωματικές ενότητες εκπαιδευτικού υλικού συμπληρώθηκαν με τον Οδηγό για το Δάσκαλο και τον Καθηγητή (δύο βιβλία).

Έτσι, η ολοκληρωμένη σειρά του εκπαιδευτικού υλικού (15 βιβλία/ τεύχη και το συνοδευτικό εποπτικό υλικό) διανεμήθηκε αφενός στα Σχολεία που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα, αφετέρου σε ικανό αριθμό σε όλες τις σχολικές μονάδες με στόχο την ενημέρωση, τον προβληματισμό και τη δυνατότητα πειραματισμού πριν από κάθε απόπειρα επέκτασης ή και γενίκευσης του εγχει-

ρήματος. Σημειώνεται ότι όλη η σειρά έχει ως «σήμα κατατεθέν» το δελφίνι, σύμβολο αισιοδοξίας, ελπίδας, ενέργειας, δράσης και ευελιξίας.

A. Το Πολυθεματικό Βιβλίο

«Βλέπω το σημερινό κόσμο», «Ανιχνεύοντας το σήμερα, προετοιμάζουμε το αύριο» είναι οι υπότιτλοι των δύο «Πολυθεματικών Βιβλίων», του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Υπότιτλοι που μαρτυρούν την προσδοκία για μια πιο χαρούμενη και δημιουργική ζωή των παιδιών μας στο σχολείο και για την κατάκτηση της γνώσης πολύπλευρα και σφαιρικά.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ζήτησε από καταξιωμένες στο χώρο τους προσωπικότητες να αναπτύξουν το θέμα που τους ζητήθηκε, για μαθητές, καταθέτοντας απλά και έγκυρα την άποψή τους.

Οι θεματικές ενότητες που διαμορφώθηκαν είναι σχεδόν οι ίδιες και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Διαφέρει ο προσανατολισμός, το εύρος και ο βαθμός δυσκολίας των κειμένων: Πολιτισμός-Γλώσσα-Μορφές Επικοινωνίας-Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, Σχολείο-Κοινωνία-Οικογένεια, Περιβάλλον-Οικολογία-Ενέργεια, Επιστήμες-Τεχνολογία, Οικονομία, Αγωγή Υγείας και Καταναλωτή-Διαφήμιση-Ναρκωτικά-AIDS-Κυκλοφοριακή Αγωγή, Αθλητισμός-Ολυμπιακό Ιδεώδες.

Το Πολυθεματικό Βιβλίο του Δημοτικού έχει συγγραφεί για μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού (στους οποίους διανεμήθηκε). Θα μπορούσε όμως να αξιοποιηθεί θαυμάσια και από μαθητές μικρότερων τάξεων, όπως της Δ' και Ε' Δημοτικού.

Το Πολυθεματικό Βιβλίο του Γυμνασίου αποτελείται από το τεύχος των κειμένων και το τεύχος για τον Καθηγητή, που περιέχει οδηγίες και ιδέες για δραστηριότητες και ποικίλες εφαρμογές. Έχει συγγραφεί για μαθητές της Γ' Γυμνασίου (στους οποίους διανεμήθηκε). Μπορεί, ωστόσο, να αποτελέσει το σημείο αφόρμησης για διαθεματική προσέγγιση τόσο στο πλαίσιο εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ στα διάφορα μαθήματα όσο και στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και για τις άλλες τάξεις του Γυμνασίου.

B. Το Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό

Το Διαθεματικό εκπαιδευτικό υλικό ανταποκρίνεται στο αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας που υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό υλικό παράγεται πάντοτε από την κορυφή της ιεραρχίας (up down). Ποτέ δεν χρησιμοποιείται υλικό που έχει δημιουργηθεί από τη βάση (bottom up). Είναι αλήθεια ότι πα-

ρά την ύπαρξη σημαντικού υλικού που προέκυψε, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, από την πραγματοποίηση των λεγομένων «Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων», σχεδόν ποτέ τα «εκπαιδευτικά προϊόντα» δεν ξεπέρασαν τα όρια των συρταριών όπου τοποθετήθηκαν μετά την παράδοσή τους και φυσικά ουδέποτε δημοσιεύτηκαν με στόχο να αξιοποιηθούν από την εκπαιδευτική βάση.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έλαβε σοβαρά υπόψη την άποψη αυτή και αξιοποίησε το υλικό που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) για τους ακόλουθους λόγους:

- Πρόκειται για εκπαιδευτικό υλικό που έχει δημιουργηθεί, ολοκληρωθεί, εφαρμοσθεί και αξιολογηθεί και βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης. Θα μπορούσε, συνεπώς, να εμπνεύσει τον εκπαιδευτικό και την τάξη στην πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης.
- Το έργο Σ.Ε.Π.Π.Ε. αποτελεί καινοτομία για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- Οι σκοποί του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. και οι εκπαιδευτικοί πειραματισμοί που έγιναν μέσω του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. συνάδουν με τη φιλοσοφία του ΔΕΠ-ΠΣ και της Ευέλικτης Ζώνης.
- Έχει παραχθεί σημαντικό εκπαιδευτικό υλικό που πρέπει να βρει σιγά-σιγά τον τρόπο να διοχετευθεί στα σχολεία.
- Το Π.Ι. προβάλλει έργο βασισμένο σε ήδη υλοποιηθέν έργο του, οπότε αυτόματα βρίσκουν εφαρμογή η αρχή της συνέχειας και της συμπληρωματικότητας των παιδαγωγικών / εκπαιδευτικών δράσεων ενός σημαντικού φορέα της εκπαίδευσης.

Τα κριτήρια που εφαρμόστηκαν για την επιλογή του υλικού από τα 85 Πειραματικά προγράμματα των Σ.Ε.Π.Π.Ε. ήταν τα εξής:

1. Να προσφέρονται από τη σύλληψή τους, τη φύση τους για τη διαθεματική προσέγγιση και η αναμόρφωσή τους να είναι εφικτή.
2. Να εμπεριέχουν στοιχεία καινοτομίας.
3. Να προέρχονται από διαφορετικά θεματικά πεδία.
4. Να ανταποκρίνονται στην αντιληπτικότητα των παιδιών.
5. Να έχουν αξιολογηθεί με θετικά σχόλια κατά την ex ante αξιολόγησή τους, όταν υποβλήθηκαν ως προτάσεις στο διαγωνισμό (προκήρυξη).
6. Να έχουν υλοποιηθεί με ευχέρεια κατά την περίοδο εφαρμογής τους.

7. Να έχουν ολοκληρωθεί και η έκθεση της ex post αξιολόγησης να είναι θετική.
8. Να προέρχονται κατά το δυνατόν από φορείς εκτός Π.Ι. για λόγους διαφάνειας.

Κατά την αναμόρφωσή τους κρίθηκε σκόπιμο να εμπλακούν επικουρικά τα καθ' ύλην αρμόδια στελέχη του Π.Ι. και οι επιστημονικοί υπεύθυνοι των Π.Π.Ε. για λόγους δεοντολογίας και τήρησης των ορίων της σύμβασης έργου, παρά το γεγονός ότι το έργο (Π.Π.Ε.) αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του Υ-πεΠΘ/ Π.Ι.

Τα θεματικά πεδία της ενότητας αυτής του υλικού συμπίπτουν απόλυτα με εκείνα του Πολυθεματικού βιβλίου Δημοτικού και Γυμνασίου. Μέσα από τις σελίδες των εννέα βιβλίων που αποτελούν το Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό, παρέχεται το απόσταγμα της εμπειρίας των ομάδων που υλοποίησαν τα διάφορα Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης και προσφέρονται οδηγίες, οδηγοί και αυθεντικό υλικό (π.χ. φύλλα εργασίας, δραστηριότητες) που δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες καθενός προγράμματος, καθώς και συμπεράσματα από την εφαρμογή τους. Παρουσιάζονται οι εργασίες πολλών σχολείων και παιδιών, όπως υποβλήθηκαν στο Π.Ι., δίχως, επίτηδες, καμιά παρέμβαση και διόρθωση του Ινστιτούτου. Αυτή η φρεσκάδα της παρουσίας μπορεί να βοηθήσει κάθε σχολείο στον τρόπο παρουσίασης του δικού του υλικού. Το υλικό πιθανόν να αποτελέσει πηγή έμπνευσης και οδηγό για ανάλογες δραστηριότητες ή αφορμή για επικοινωνία με ανθρώπους και ομάδες που έχουν εργασθεί πάνω σε παρεμφερή θέματα. Στόχος του έργου της Ευέλικτης Ζώνης είναι, ανάμεσα σε άλλα, και η δημιουργία ενός ανθρώπινου δικτύου που να μοιράζεται το ίδιο πάθος, ενδιαφέροντα και αναζητήσεις.

Γ. Ο Οδηγός για το δάσκαλο και τον καθηγητή

Τα δύο βιβλία του Οδηγού παρέχουν την απαραίτητη ενημέρωση για το Πρόγραμμα, τους όρους και προϋποθέσεις υλοποίησής του, οδηγίες για τα σχέδια εργασίας, καθώς και ιδέες για σχέδια εργασίας.

Π. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα

Καθοριστικό βήμα για την υλοποίηση του προγράμματος και την αποκατάσταση κώδικα επικοινωνίας με τα σχολεία αποτέλεσε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Υλοποιήθηκαν τέσσερις επιμορφωτικές ημερίδες για τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2 στην Αθήνα, 1 στην Πάτρα, 1 στη Θεσσαλονίκη) και τρεις επιμορφωτικές ημερίδες για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1 στην Αθήνα, 1 στη Θεσσαλονίκη, 1 στην Πάτρα).

Στόχος των ημερίδων ήταν η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη διαθεματικότητα, τη φιλοσοφία της Ευέλικτης Ζώνης και την εξοικείωσή τους με τα σχέδια εργασίας.

Οι ημερίδες, συνεπώς, οργανώθηκαν σε ολομέλειες, όπου παρουσιάστηκαν τα θέματα ενημέρωσης/πληροφόρησης και οι συζητήσεις γύρω από διοικητικά, οργανωτικά ζητήματα και σε εργαστήρια, όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν σε ομάδες σχεδιάζοντας projects ή πραγματοποιώντας διάφορες φάσεις ή δραστηριότητες ενός project.

Στη διάρκεια των ημερίδων δόθηκε ενδιαφέρον επιμορφωτικό υλικό, όπως θέματα/σκελετοί σχεδίων εργασίας, υλικό αναφοράς, βιβλιογραφία, άρθρα κ.ά.

III. Υποστήριξη των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα

Η υποστήριξη των σχολείων σχεδιάστηκε ως εξής:

- Τηλεφωνική και γραπτή επικοινωνία.
- Ηλεκτρονική επικοινωνία μέσω της ιστοσελίδας της Ευέλικτης Ζώνης. Η σελίδα λειτουργεί συστηματικά από το σχολικό έτος 2002-2003 στη βάση αμφίδρομης επικοινωνίας. Μέχρι τώρα παρατίθεται το εκπαιδευτικό υλικό της Ευέλικτης Ζώνης και χρήσιμες πληροφορίες.
- Επισκέψεις υποστήριξης.

Οι επισκέψεις υποστήριξης αποτελούν εξαιρετικά ενδιαφέροντα προσέγγιση επικοινωνίας. Συνδυάζουν την ενδοσχολική επιμόρφωση με την παρακολούθηση και τη διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου. Ως προς την επιμορφωτική διάσταση, η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί, όπως φαίνεται από όλες τις σχετικές μελέτες, την πλέον αποτελεσματική και επιθυμητή από τους εκπαιδευτικούς μορφή επιμόρφωσης. Συνδυάζεται πολύ αποτελεσματικά με τη ζωή του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων και τις πρακτικές αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Μέσα από την επιμορφωτική διαδικασία και την αλληλοενημέρωση σχετικά με την πορεία του προγράμματος, τις δυσκολίες, τα ζητήματα που ανακύπτουν, τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων κτλ. υλοποιείται αποτελεσματικά και αβίαστα η παρακολούθηση του έργου. Στο πλαίσιο της παρακολούθη-

σης αυτής και σύμφωνα με διακριτά πλαίσια και ρόλους πραγματοποιείται η συλλογή των δεδομένων, σύμφωνα με ειδικά κατασκευασμένα εργαλεία, που συμβάλλει στην προώθηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης του έργου.

Κατά το σχολικό έτος 2001- 2002 πραγματοποιήθηκαν, κατά μέσο όρο, δύο επισκέψεις παρακολούθησης - υποστήριξης σε κάθε σχολείο στο διάστημα της τετράμηνης εφαρμογής του προγράμματος (Φεβρουάριος - Μάιος). Σε αρκετά Γυμνάσια δεν έγινε η δεύτερη επίσκεψη, γιατί τα μαθήματα τελειώνουν νωρίτερα από εκείνα του Δημοτικού, το Πάσχα συνέπεσε να εορταστεί αργά και, όταν τα σχολεία ξανάνοιξαν, ήταν πλέον περίοδος εξετάσεων. Επιπλέον, ακριβώς πριν τις διακοπές του Πάσχα τα σχολεία εκτάκτως έκλεισαν λόγω θανατηφόρου ιού γρίπης.

IV. Τελική και ανατροφοδοτική αξιολόγηση

Προκειμένου: α) να παρακολουθηθεί συστηματικά το έργο στο πλαίσιο της ανατροφοδοτικής/ διαμορφωτικής αξιολόγησης, β) να συνταχθεί η έκθεση της τελικής αξιολόγησης του πρώτου έτους εφαρμογής, κατασκευάστηκαν εργαλεία παρακολούθησης. Τα εργαλεία αυτά συνοπτικά είναι:

- ερωτηματολόγιο για τις επιμορφωτικές ημερίδες που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς.
- ερωτηματολόγιο για τις επισκέψεις στα σχολεία που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή/τρια.
- οδηγός ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, διευθυντή/τρια σχολικής μονάδας, σχολικό σύμβουλο, συντονιστή του προγράμματος στο σχολείο.
- φύλλα παρατήρησης.
- ημερολόγια παρακολούθησης και κλείδες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διευκολυνθούν στην παρακολούθηση του ίδιου τους του έργου και των ομάδων τους στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης.

Το υλικό που έχει προκύψει υποβάλλεται σε πολλές και διαφορετικές μορφές επεξεργασίας, ποσοτικής και ποιοτικής. Για παράδειγμα, τα στοιχεία των ανώνυμων ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν από τις επισκέψεις υποστήριξης στα σχολεία, έχουν αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας στο SPSS και στη συνέχεια θα αποτελέσουν αντικείμενο πολλαπλών μελετών.

Ν. Δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων

Στο πλαίσιο δημοσιοποίησης και διάχυσης των αποτελεσμάτων τα περισσότερα σχολεία έχουν πραγματοποιήσει ημερίδες στο τέλος του σχολικού έτους παρουσιάζοντας τις εργασίες τους στην τοπική κοινωνία, συχνά μαζί με εργασίες που προέκυψαν από άλλες δραστηριότητες.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει προβλέψει τη διοργάνωση δύο ημερίδων τον Δεκέμβριο 2002 (Αθήνα, Θεσσαλονίκη) με στόχο την ανταλλαγή απόψεων, την ανάπτυξη προβληματισμού και κωδικοποίηση συμπερασμάτων γύρω από την Ευέλικτη Ζώνη, την παρουσίαση εργασιών των σχολείων και τη βράβευση των καλύτερων εργασιών.

Συνοπτική έκθεση των κυριότερων σημείων που προκύπτουν από την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης

Η Ευέλικτη Ζώνη η οποία χρηματοδοτείται από την ενέργεια 2.2.1.γ «Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης» του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II (Γ' Κ.Π.Σ.), εφαρμόστηκε σε 11 Νηπιαγωγεία, 176 Δημοτικά Σχολεία και 52 Γυμνάσια της χώρας κατά το σχολικό έτος 2001- 2002. Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος περίπου 23000 μαθητές και 2100 εκπαιδευτικοί. Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά τα πρώτα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων που έχουν έως τώρα συγκεντρωθεί.

Η Ευέλικτη Ζώνη θεωρήθηκε ως *θετική καινοτομία*. Για τα σχολεία που δεν είχαν συμμετάσχει σε προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα αποδείχτηκε μια εξαιρετικά πλούσια και γόνιμη παιδαγωγική και εκπαιδευτική εμπειρία. Για τα σχολεία που διέθεταν εμπειρία, αποτέλεσε πρόκληση η φιλοσοφία και το πνεύμα των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός του ωρολογίου προγράμματος.

Οι σύλλογοι διδασκόντων είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν για να σχεδιάσουν, να προγραμματίσουν, να οργανώσουν και να προετοιμάσουν την υλοποίηση των σχεδίων εργασίας σε διάστημα τριών ή τεσσάρων μηνών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, επιχειρώντας τα θέματα να προσεγγιστούν από όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές, με αποτέλεσμα την εμπλοκή και συνεργασία όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων στο Γυμνάσιο.

Οι εκπαιδευτικοί ήρθαν πιο κοντά. Για πάρα πολλούς ήταν η πρώτη φορά

που άνοιξαν οι πόρτες των τάξεων και βρέθηκαν να συντονίζουν τη διδακτική διαδικασία από κοινού με κάποιο συνάδελφο, παρατηρώντας τον κατά τη διάρκεια υλοποίησης του έργου του και κατ' επέκταση ανταλλάσσοντας εμπειρίες, ιδέες και γνώσεις.

Οι μαθητές ήρθαν επίσης πιο κοντά τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους καθηγητές τους. Η Ευέλικτη Ζώνη αντιμετωπίστηκε ως κάτι διαφορετικό, πέρα από τα μαθήματα και τα βιβλία. Ο εκπαιδευτικός μετατόπηκε κατά συνέπεια σε πρόσωπο πιο οικείο και φιλικό, ένας συνεργάτης στο έργο, σε ένα έργο που όλοι το συνδιαμορφώνουν (Norris, 1997. Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, Χατζηνικήτα, & Αποστόλου, 2001. Βείκου, & Σκαύδη, 2001. Κατσιρντάκη, 2001. Αναστασίου, & Στασινοπούλου-Σκιαδά, 2001. Μπάλλα, & Σκαύδη, 2001. Σταυρίδου, 2000 και 2001, Γαλανοπούλου, 2001). Η εργασία σε ομάδες αποδείχτηκε πολύ θετική (Ματσαγγούρας, 1999. Dobson, 1988). Ορισμένες φορές τα παιδιά, προκειμένου να ολοκληρώσουν μια δράση, συνεργάστηκαν και εκτός σχολείου, με αποτέλεσμα να συσφίξουν τις σχέσεις τους και να αναπτύξουν κοινωνικότητα. Μαθητές και μαθήτριες που κατά τη διάρκεια του παραδοσιακού μαθήματος έμεναν παθητικοί, ενεργοποιήθηκαν και πολύ συχνά ανέδειξαν τα talέντα τους σε τομείς που κανένας δεν θα υποψιαζόταν. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης κινητοποίησε μαθητές που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα παιδιά αυτά αισθάνθηκαν πλήρως ενταγμένα στο πρόγραμμα και συχνά για πρώτη φορά εκφράστηκαν και έδρασαν ελεύθερα (Mackin, 1994. Matthews, 1998. Foulds, & Gott, 1988. Erzberger et al, 1996. Τερζής, Δέλτσου, Μπονίδης, 2001. Δημόγλου, 2001. Καλκάνης, 2001. Κωστάκος, 2001. Σκιά, Κοσμίδης, Κοκκινάκης, Μπαγάκης, & Γαλανοπούλου, 2001). Οι μαθητές ζητούν περισσότερη ώρα για την Ευέλικτη Ζώνη ή υποστηρίζουν ότι και στα «κανονικά μαθήματα» θέλουν να δουλεύουν σε ομάδες όπως και στην Ευέλικτη Ζώνη. Νιώθουν καταξιωμένοι μέσα από τη δημιουργία των έργων τους και επιζητούν την παρουσίασή τους στο σχολείο τους, αναδεικνύοντας, ανάμεσα σε άλλα, ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης.

Συνοψίζοντας: Διευθυντές, Καθηγητές, Μαθητές εκτιμούν ότι η Ευέλικτη Ζώνη είναι ωφέλιμο και απαραίτητο να συνεχισθεί, παρά την ύπαρξη ορισμένων προβλημάτων. Τα προβλήματα αυτά καθιστούν τα Γυμνάσια αρκετά επιφυλακτικά, συγκριτικά με τα Δημοτικά σχολεία.

Προβληματισμοί - Προβλήματα

Το Δημοτικό σχολείο δε φαίνεται να αντιμετωπίζει μέχρι στιγμής προβλήματα που άπτονται του συντονισμού των διαφόρων ειδικοτήτων, γιατί δεν ενεπλάκησαν, έως τώρα, σε σημαντικό βαθμό οι εκπαιδευτικοί ειδι­κότητας. Ο συντονισμός των ειδικοτήτων και το ωράριο αποτελούν, ωστόσο, αντικείμενα προβληματισμού για πολλά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα από την παρατήρηση φαίνεται ότι το κυλιόμενο ωράριο ταιριάζει περισσότερο σε μικρά Γυμνάσια, όπου συναντά κανείς πολλούς μετακινούμενους εκπαιδευτικούς (συμπλήρωση ωραρίου σε άλλα σχολεία). Το σταθερό ωράριο εξυπηρετεί περισσότερο μεγάλα σχολεία, με την προϋπόθεση αναπροσαρμογής του σε μηνιαία βάση.

Η ύλη φαίνεται να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου. Ορισμένοι καθηγητές, κυρίως Μαθηματικοί και Φυσικοί, προβληματίζονται ως προς την «ύλη που μένει πίσω και χάνεται πολύτιμος χρόνος». Ο προβληματισμός αυτός συνδέεται με εκείνον της προσέγγισης της γνώσης σε εύρος ή σε βάθος.

Η υλοποίηση του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης φέρνει στην επιφάνεια ακόμα ένα ζήτημα, που αφορά το Γυμνάσιο. Πρόκειται για το θέμα: *ώρες παραμονής του εκπαιδευτικού στο σχολείο-διδασκτικές ώρες του εκπαιδευτικού- αίτημα για υπερωρίες*. Με άλλα λόγια, κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να βρίσκεται στο σχολείο του, να έχει κενό κατά το δίωρο υλοποίησης της Ευέλικτης Ζώνης. Για να συμμετάσχει όμως σε διδακτική διαδικασία θα ζητήσει υπερωρία. Σε πολλά σχολεία το ζήτημα διευθετήθηκε στη βάση της καλής διάθεσης. Όμως, τονίστηκε ότι στο μέλλον θα πρέπει να ληφθούν μέτρα και να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς.

Η προετοιμασία και παρακολούθηση της Ευέλικτης Ζώνης προϋποθέτει από πλευράς σχολείου χρόνο για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το ζήτημα αυτό συνδέεται άμεσα με το προηγούμενο ή αποτελεί μια ακόμα πτυχή του. Και σε αυτή την περίπτωση *η επιπλέον αμοιβή των εκπαιδευτικών είτε για τον παραπάνω χρόνο εργασίας τους είτε για την εντατικοποίηση του έργου τους, βρίσκεται στο επίκεντρο των επισημάνσεων/ παρατηρήσεών τους.*

Οι εκπαιδευτικοί που συμπληρώνουν ωράριο σε άλλο/άλλα σχολεία δεν συμμετέχουν εκ των πραγμάτων συστηματικά στο πρόγραμμα. Οι σύλλογοι το υλοποιούν με βάση το μόνιμα ευρισκόμενο προσωπικό.

Επειδή ο αριθμός των μόνιμα ευρισκόμενων (ή συμμετεχόντων) σε ένα σχολείο εκπαιδευτικών είναι μικρότερος του αριθμού των ομάδων, πολλές φορές η διάρθρωση των θεματικών σπονδύλων των σχεδίων εργασίας γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι απαραίτητος ένας μόνο εκπαιδευτικός α-

νά ομάδα. Το φαινόμενο αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη συμπαρουσίας και συνσυντονισμού σε πολλές περιπτώσεις.

Τα σχολεία ζητούν πόρους για τη δυνατότητα ουσιαστικής αναβάθμισης της εφαρμογής του προγράμματος (χρήματα για επισκέψεις εκτός σχολείου και άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία - μουσεία, βιβλιοθήκες, εργαστήρια...- με στόχο τη συλλογή δεδομένων, υλικού, πόρους για φωτοτυπίες, χαρτί, φωτογραφικές μηχανές και λοιπό μικροεξοπλισμό). Τονίζεται ότι οι ετήσιοι προϋπολογισμοί των σχολείων που διατίθενται μέσω των Σχολικών Επιτροπών δεν επαρκούν.

Αρκετοί Διευθυντές και εκπαιδευτικοί εκφράζουν το φόβο μήπως η Ενέλικτη Ζώνη απορροφήσει όλες τις προαιρετικές σχολικές δραστηριότητες.

Παρά το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό υλικό που διανεμήθηκε στα σχολεία ήταν πλούσιο και ενδιαφέρον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν το μελέτησαν, ώστε να διευκολυνθούν στο έργο τους. Εντοπίστηκαν ορισμένα προβλήματα σχετικά με την αξιοποίηση του Πολυθεματικού Βιβλίου του Γυμνασίου, γεγονός που μπορεί να αντιμετωπιστεί στο μέλλον με την έγκαιρη αποστολή εγκυκλίου για την αξιοποίησή του, ειδικότερα στη Γ' Γυμνασίου.

Με βάση τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών κρίνεται εξαιρετικά επωφελής η επέκταση της εφαρμογής του προγράμματος. Θα ήταν σημαντικό τα σχολεία να προέρχονται από όλες τις περιοχές της χώρας, να είναι σχολεία αστικά, ημιαστικά και αγροτικά με εμπειρία σε προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και σχολεία που δεν είχαν στο παρελθόν την ευκαιρία να λάβουν μέρος. Η συμμετοχή του κάθε σχολείου να προκύπτει ύστερα από απόφαση του Συλλόγου. Θα ήταν χρήσιμη για όλους η στενότερη συνεργασία μεταξύ Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ΥΠΕΠΘ.

Εξίσου χρήσιμη και σημαντική θα ήταν η πλαισίωση του προγράμματος από τους σχολικούς συμβούλους, που θα μπορούσαν να βοηθηθούν στο έργο αυτό από τους υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και κάθε στέλεχος της εκπαίδευσης που έχει την κατάρτιση αυτή και μπορεί να συμβάλλει προς την κατεύθυνση της υποστήριξης των σχολείων.

Η διαρκής υποστήριξη των σχολείων αφενός με την ύπαρξη Εκπαιδευτικών-Συνδέσμων κάθε σχολείου με το Π.Ι., αφετέρου με ενδοσχολική επιμόρφωση, τα θέματα της οποίας θα προκύπτουν από τη διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος, είναι κομβικής σημασίας. Ενδεικτικά για φέτος, το μείζον θέμα επιμόρφωσης φαίνεται να είναι ο σχεδιασμός και επανασχεδιασμός των projects με βάση τις αποκλίσεις που υφίστανται μεταξύ αρχικού σχεδιασμού και ρυθμού/ προβλημάτων υλοποίησης.

Ένα τελευταίο σημείο αφορά στην ενίσχυση των προϋπολογισμών των Σχολικών Επιτροπών, ώστε τα σχολεία να έχουν τη δυνατότητα ουσιαστικής

συμμετοχής και άνετης ανταπόκρισης στις ανάγκες του προγράμματος. Το ζήτημα αυτό που τίγεται με αφορμή το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, αφορά όλες τις σχολικές δραστηριότητες και προγράμματα και φαίνεται ότι θα έπρεπε να αντιμετωπισθεί συνολικά.

Αντί Επιλόγου

Καλοκαίρι 2002 στη Χίο. Ένα αγόρι με πλησιάζει κάποιο απόγευμα στην παραλία. Μου λέει: «Είχατε έρθει στο σχολείο μας την άνοιξη και είχατε παρακολουθήσει την Ευέλικτη Ζώνη. Μου άρεσε πάρα πολύ! Είχαμε δουλέψει Τοπική Ιστορία, Αισθητική Αγωγή, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Λογοτεχνία και κάναμε ένα σωρό θαυμαστά πράγματα, επισκέψεις και εργασίες. Μιλούσαμε, παρουσιάζαμε, γνωριστήκαμε καλύτερα, ιδίως με κάποια παιδιά που, εντάξει, είναι μια χαρά αλλά στον κόσμο τους, απόμακρο. Φέτος θα τα χάσω όλα αυτά, γιατί θα πάω Α΄ Λυκείου». Έκπληξη εγώ! Ένα αγόρι δεν ντράπηκε, ούτε είπε «δε βαριέσαι, τι να πλησιάσω και να συστήνομαι...». Πλησίασε, γιατί κάτι το είχε ακουμπήσει, κάτι που θα του μείνει, όπως φαίνεται, στο ταξίδι της ζωής. Και πάνω που το ακούμπησε και το γεύτηκε, άλλαξε βαθμίδα και εκεί δεν έχει Ευέλικτη Ζώνη, έχει άλλες προτεραιότητες και προσανατολισμούς!

Με άλλα λόγια, αυτού του είδους η εκπαιδευτική εμπλοκή βρίσκει απήχηση στην εκπαιδευτική βάση και μοιάζει να δίνει ζωή στο παραδοσιακό σχολείο. Όμως, προκειμένου να υλοποιηθεί κάτι με συνοχή απαιτείται μακρά πορεία, πολλή εργασία, επανεξέταση των δεδομένων και αναθεωρήσεις.

Βιβλιογραφία

- Αναστασίου, Ι., & Στασινοπούλου-Σκιαδά, Α. (2001). Πειραματικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Π.Π.Ε.): Διακλαδική / Διεπιστημονική προσέγγιση του αρχαίου κόσμου. *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*. Τόμος Α΄ (σσ. 11-148). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βείκου, Χ., & Σκαύδη, Δ. (2001). Π.Π.Ε.: Διαπολιτισμική προσέγγιση και ευρωπαϊκή διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση. *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*. Τόμος Β΄, (σσ. 81-233). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γαλανοπούλου, Α. (2000). Η θεατρική πράξη στα γλωσσικά μαθήματα στο Γκόβας, Ν., & Κακλαμάνη, Φ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, (σσ.180-183). Αθήνα: Διεύθυνση Δευτε-

- ροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, Γ.Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης & Γ.Γ. Νέας Γενιάς.
- Γαλανοπούλου, Α. (2001). Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 145-159.
- Γαλανοπούλου, Α. (2001). Ερωτήματα που σχετίζονται με τα σχέδια εργασίας: Προετοιμάζοντας το πρόγραμμα «οι Ξένοι Περιηγητές στην Ελλάδα του 18^{ου} - 19^{ου} αιώνα». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 49-56.
- Δημόγλου, Α. (2001). Π.Π.Ε.: Τοπική Ιστορία Μαγνησίας. *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη για τις Γ' - Δ' Τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Τεύχος Β'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- CIDREE, (1999). *Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, μτφ. Ν. Ηλιάδης, & Α. Γαλανοπούλου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Dobson, K. (1988). Still investigating: twenty years of Nuffield A-level Physics Investigations. *Physics Education*, 23, 337-340.
- Erzberger, A. et. al. (1996). A framework for Physics Projects. *The Physics Teacher*, 34.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Συμπεράσματα της Προεδρίας για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (23-24 Μαρτίου 2000)*. Σημείωμα της Προεδρίας για την Απασχόληση, τις Οικονομικές Μεταρρυθμίσεις και την Κοινωνική Συνοχή. Για μια Ευρώπη της Καινοτομίας και των Γνώσεων. (5256/00+ADD1(en)).
- Foulds, K., & Gott, R. (1988). Structuring Investigations in the Science Curriculum. *Physics Education*, 23, 347-351.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλκάνης, Γ. (2001). Π.Π.Ε.: Απυρόσοφος: Τεχνολογίες πληροφόρησης και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*. Τεύχος Δ', (σσ. 89-186). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσιροντάκη, Κ. (2001). Π.Π.Ε.: Γη, Νερό, Αέρας: διεπιστημονικό, ελαστικό, αναλυτικό πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο. *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*. Τεύχος Γ'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουλαϊδής, Β., Τσατσαρώνη, Α., Χατζηνικήτα, Β., & Αποστόλου, Α. (2001). Π.Π.Ε.: Εισαγωγή καινοτόμων ομαδικών πειραματικών δραστηριοτήτων στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών της Γ' Γυμνασίου. *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*. Τόμος

- Δ', (σσ. 19-36). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κωστάκος, Α. (2001). Π.Π.Ε.: Η Ενέργεια στη ζωή μας. *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη για τις Ε' - Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Τεύχος Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Mackin, J. (1994). A Creative Approach to Physics Teaching. *Physics Education*, 29, 199-202.
- Ματθαίου, Δ. (1997). Η ιδεολογία του ελληνικού σχολείου και η συνθετική δημιουργική εργασία: Σχέση ασύμβατη ή διαλεκτική. Μια συγκριτική θεώρηση στο *Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο Σχολικό Πρόγραμμα. Θεωρία και Πράξη*, (σσ.43-56). Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Matthews, M. (1998). In Defence of Modest Goals When Teaching about the Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (2), 161-174.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάλα, Α., & Σκαύδη, Δ. (2001). Μελετώ τον τόπο μου, καταλαβαίνω τον κόσμο. *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*. Τόμος Α', (σσ. 151-406). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Norris, S. (1997). Intellectual Independence for Nonscientists and Other Content-Transcendent Goals of Science Education. *Science Education*, 81, 239-258.
- Σκιά, Κ., Κοσμίδης, Π., Κοκκινάκης, Π., Μπαγάκης, Γ., & Γαλανοπούλου, Α., (2001). Σκέψεις για τα Προγράμματα Κινητικότητας του 2^{ου} Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά προγράμματα (Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα)*, (σσ. 72-84). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σταυρίδου, Ε. (2000). *Συνεργατική Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, Μια Εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Σταυρίδου, Ε. (2001). Π.Π.Ε.: Σχεδιασμός και εφαρμογή του προγράμματος συνεργατικής μάθησης για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. *Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη για τις Ε' - Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Τεύχος Β'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τερζής, Ν., Δέλτσου, Ε., & Μπονίδης, Κ. Θ. (2001). Π.Π.Ε.: Ελλάδα, Βαλκάνια, Ευρώπη: λαοί και πολιτισμός. *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*. Τόμος Β', (σσ. 15-80). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Η *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, περιοδικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου φιλοξενεί ποιοτικές συνθετικές εργασίες, μελέτες και παρουσίαση ερευνητών εκπαιδευτικού περιεχομένου στα ελληνικά. Ιδιαίτερο εκδοτικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα άρθρα εφαρμογών, μεθοδολογίας και διδακτικής που άπτονται σύγχρονων προσεγγίσεων. Εργασίες που θα αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες παιδαγωγικά και θα προωθήσουν τις διδακτικές πρακτικές είναι ιδιαίτερα ευπρόσδεκτες. Το περιοδικό απευθύνεται στους μαχόμενους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Οι εργασίες δεν πρέπει να ξεπερνούν σε έκταση τις 15 έντυπες σελίδες (5000) λέξεις. Το περιοδικό διατηρεί το δικαίωμα να επιστρέφει εργασίες που υπερβαίνουν αυτό το όριο. Η κάθε σελίδα πρέπει να είναι μεγέθους A4 και δακτυλογραφημένη με όχι περισσότερες από 27 σειρές σε κάθε σελίδα, με μεγάλα περιθώρια. Το κείμενο θα είναι πλήρως στοιχισμένο. Η πρώτη σελίδα περιλαμβάνει τον τίτλο της εργασίας που πρέπει να είναι σύντομος, το όνομα του συγγραφέα, την ιδιότητά του, την ταχυδρομική και ηλεκτρονική διεύθυνσή του (αν υπάρχει). Μια περίληψη (μέχρι 100 λέξεις) προτάσσεται της εργασίας. Τα άρθρα υποβάλλονται σε 3 αντίτυπα και σε ηλεκτρονική μορφή (συνιστάται Word 7 ή νεότερη έκδοση). Στη δισκέτα πρέπει να αναγράφεται το όνομα του συγγραφέα και ο τύπος του υπολογιστή.

Οι συνεργάτες του περιοδικού θα πρέπει να ακολουθούν τις Οδηγίες του *APA (Publication Manual of the American Psychological Association), 4th edition, 1994*, για τον τρόπο συγγραφής του άρθρου και της βιβλιογραφίας που ακολουθεί.

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να μη χρησιμοποιούν υπογραμμίσεις ή στοιχεία ημίμαυρα (bold) αλλά πλάγια για τα σημεία που θέλουν να δώσουν έμφαση. Οι υποσημειώσεις καλό είναι να αποφεύγονται και όπου είναι δυνατό να εντάσσονται στη βιβλιογραφία. Οι πίνακες, τα διαγράμματα και τα σχήματα πρέπει να περιοριστούν στο ελάχιστο, να είναι ιδιαίτερα ευκρινή και να υποβάλλονται σε ξεχωριστές σελίδες (με υπόδειξη του σημείου μέσα στην εργασία όπου θα συμπεριληφθούν).

Οι εργασίες κρίνονται από τη Συντακτική Επιτροπή του Περιοδικού, η οποία και αποφασίζει για την τελική δημοσίευσή τους.

Τα πρώτα δοκίμια των εργασιών αποστέλλονται στους συγγραφείς για διόρθωση.

Η βιβλιογραφία παρατίθεται στο τέλος του άρθρου ενιαία, μαζί ελληνόγλωσση (τα μεταφρασμένα στα ελληνικά κείμενα εντάσσονται εδώ) και ξενόγλωσση, ως εξής (APA, 1994):

Για βιβλία

Maggio, R. (1991). *The bias-free word finder: A dictionary of nondiscriminatory language*. Boston: Beacon Press.

Για περιοδικά

Serlin, R. C., & Lapsley, D. K. (1985). Rationality in psychological research: The good-enough principle. *American Psychologist*, 40, 73-83.

Για κεφάλαια σε βιβλία

Nicholls, J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Ed), *Motivation in sport and exercise* (pp.31-56). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

Για πρακτικά συνεδρίων

Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη Α. (1999). Σχολική γνώση και πρακτικές αξιολόγησης Ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα.

Για ανακοινώσεις σε συνέδρια

Oakes, J., Lipton, M., & Jones, M. (1995, April), *Changing minds: Deconstructing intelligence in detracking schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Για τις υπόλοιπες περιπτώσεις να αναζητηθούν οι σχετικές αναφορές του Οδηγού.

Διεύθυνση αποστολής των εργασιών είναι η ακόλουθη:

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
για το περιοδικό
Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων
Μεσογείων 396, 15341 Αγία Παρασκευή
Τηλ. 6014202, Fax 6016367
e-mail: epith@pi-schools.gr