

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΘΕΜΑΤΩΝ

9

Αθήνα 2004

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ



ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, *Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.*

Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Δ. ΒΛΑΧΟΣ, *Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.*

Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

Γ. ΚΑΛΚΑΝΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*

Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ε. ΜΑΚΡΗ- ΜΠΟΤΣΑΡΗ, *Καθηγήτρια της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.*

Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ν. ΜΗΤΣΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Σ. ΤΖΕΠΟΓΛΟΥ, *Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

Μ. ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, *Καθηγήτρια του Α.Π.Θ.*

Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

Γ. ΚΑΛΚΑΝΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*

Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, *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 © 2004, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ISSN 1109-284X

Τα ενυπόγραφα άρθρα απηχούν προσωπικές απόψεις των συγγραφέων.

Επιτρέπεται η αναδημοσίευση με την παράκληση να αναφέρεται η πηγή.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΤΕΥΧΟΣ 9

Σεπτέμβριος 2004

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 3 *Πρόλογος*
Μιχάλης Αγ. Παπαδόπουλος
- 5 *Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις*
Γεωργία Δούβλη
- 19 *Τοπική κοινότητα και σχολείο*
Ιωάννης Φύκαρης
- 33 *Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*
Αθανάσιος Κουσουλός, Κωνσταντίνος Μπούνιας, Γεώργιος Καμπουρίδης
- 42 *Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός*
Γιάννης Ρεξ
- 53 *Τα Σχέδια Εργασίας στην ανάδυση της γλώσσας - εγγραμματισμού στο Νηπιαγωγείο*
Μάρω Πικροδημήτρη
- 62 *Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο*
Αστέριος Τσιάρας
- 77 *Οι δυσκολίες μάθησης στα Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας και του Αγίου Ενστατίου*
Δημήτριος Λιγνός

- 92 Δυνατότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία των Θρησκευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Δημήτρης Γ. Παπαϊωάννου, Σοφία Στράγκα
- 103 Η εικόνα του εκπατρισμένου στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου: Μια διδακτική πρόταση
Μαρία Νέζη, Νότα Σεφερλή
- 116 Ηθική και κοινωνική αξιολόγηση στο διήγημα «Βαρδιάνος στα Σπόρκα» του Α. Παπαδιαμάντη: Μελέτη και διδακτική πρόταση
Μάρθα Κίσκιρα-Soderquist
- 129 Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας και η αξιολόγηση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση
Δημήτριος Κ. Γιαννακόπουλος
- 143 Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής και βιωσιμότητα των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής
Μαρία Χ. Δροσινού
- 157 Η Ευέλκτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια
Δήμητρα Σπυροπούλου
- 172 Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών:
Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές
Κωνσταντίνα Οικονόμου
- 189 Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Πρόλογος

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνεχίζει την προσπάθειά του για την ποιοτική αναβάθμιση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου με το νέο τεύχος της Επιθεώρησης Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Αντιμετωπίζει με ανανεωτικό πνεύμα χρόνια προβλήματα της εκπαίδευσης σε όλες της τις βαθμίδες, επικεντρώνεται σε έρευνες που αφορούν τόσο στη συμμετοχική διοίκηση των σχολικών μονάδων όσο και στην ομαδική δράση των μαθητών. Εκδηλώνει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του για τα προβλήματα μάθησης και το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα σχολεία σε απομακρυσμένες περιοχές της χώρας, καθώς και σε περιοχές με πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά προβλήματα. Οι εργασίες που περιλαμβάνονται αφορούν, επίσης, θέματα σχετικά με σύγχρονες διδακτικές πρακτικές αλλά και με εναλλακτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο του δημιουργικού πνεύματος που πρέπει να χαρακτηρίζει τις σχολικές δραστηριότητες. Δίνεται, ακόμη, έμφαση στην αναγκαιότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στη σχολική πραγματικότητα, όπως και της αντιμετώπισης καιρίων ζητημάτων της Ειδικής Αγωγής. Θίγεται, επίσης, το θέμα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου και του περιεχομένου των μαθημάτων που θεωρείται βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ύλη είναι πλούσια, συνδυάζει επίκαιρο πνεύμα και κοινωνική ευαισθησία και αποσκοπεί σε μια ουσιαστική προσέγγιση και υποστήριξη του μάχιμου εκπαιδευτικού.

ΜΙΧΑΛΗΣ ΑΓ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.

Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Γεωργία Δούβλη, 88^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στο άρθρο γίνεται μια σύντομη αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο όσο διαρκεί αυτή η διαδικασία. Προτείνονται στρατηγικές καλλιέργειας φιλικού κλίματος στην τάξη καθώς και δύο διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά δύο σχέδια μαθήματος, ένα για την Α' τάξη και ένα για τη Γ' ή Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα αναφέρονται οι στόχοι που επιδιώκονται με τα συγκεκριμένα σχέδια διδασκαλίας, η προετοιμασία του εκπαιδευτικού και οι δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν για κάθε ενότητα.

Η εγκατάσταση στη χώρα μας οικονομικών μεταναστών και παλιννοστούτων ομογενών από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης διαμόρφωσε νέα κοινωνικά δεδομένα και νέες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το ελληνικό σχολείο, τα τελευταία χρόνια, βιώνει μια νέα πραγματικότητα. Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού άλλαξε και η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί συνηθισμένο χαρακτηριστικό σχεδόν κάθε σχολικής τάξης. Τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός παιδιών για τα οποία η ελληνική είναι δεύτερη γλώσσα. Αρκετά από αυτά τα παιδιά έχουν έρθει κατά την πρώτη τους παιδική ηλικία ή έχουν γεννηθεί στη χώρα μας, ωστόσο το γεγονός ότι προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον δημιουργεί προβλήματα στη σχολική τους πρόοδο.

Η κ. Γεωργία Δούβλη είναι Εκπαιδευτικός Π. Ε. και υποψήφια Διδάκτωρ του Π.Τ.Δ.Ε του Α.Π.Θ.

Τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κουλτούρες. Πρέπει να μάθουν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, τόσο για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο όσο και για να ενταχθούν στην κοινωνική ζωή του σχολείου αλλά και της ευρύτερης κοινότητας. Παράλληλα χρειάζονται τη συναισθηματική ασφάλεια που τους παρέχει η μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας για να μπορέσουν να αναπτύξουν μια ισορροπημένη διπολιτισμική ταυτότητα (Coelho, 1998).

Τα ερευνητικά δεδομένα (Collier 1987· Cummins, 1994, 2002), σε αντίθεση με την αντίληψη που θέλει τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων να κατακτούν σχετικά εύκολα τη δεύτερη γλώσσα όταν ζουν και πηγαίνουν σχολείο στη χώρα που αυτή είναι κυρίαρχη, συγκλίνουν στην άποψη ότι τα παιδιά που δεν έχουν προηγούμενη σχολική εμπειρία στη χώρα καταγωγής τους χρειάζονται 7 με 10 χρόνια περίπου για να αποκτήσουν ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα¹ αντίστοιχη με αυτή των φυσικών ομιλητών της γλώσσας. Οι απλές όμως επικοινωνιακές πλευρές της δεύτερης γλώσσας που συνήθως υποβοηθούνται από διαπροσωπικές μορφές επικοινωνίας (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, επιτονισμός, κτλ.) και προϋποθέτουν σχετικά λίγες νοητικές απαιτήσεις αποκτούνται σε 1 με 2 χρόνια (Μητακίδου & Τρέσσου 2002· Cummins 2002). Η Gibbons (στο Cummins, 2002) έχει δώσει μια σαφή περιγραφή της διαφοράς μεταξύ αυτού που ονομάζεται γλώσσα του διαλείμματος και γλώσσα της τάξης: «Η γλώσσα του διαλείμματος περιλαμβάνει τη γλώσσα που δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να κάνουν φίλους, να παίρνουν μέρος στα παιχνίδια και να συμμετέχουν σε μια σειρά καθημερινών δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες αναπτύσσονται και διατηρούν τις κοινωνικές επαφές». Αυτή η γλώσσα όμως διαφέρει πολύ από τη γλώσσα της σχολικής τάξης, τη γλώσσα δηλαδή των βιβλίων, τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και τη γλώσσα που συνδέεται με ανώτερες νοητικές καταστάσεις. Έτσι παρατηρούμε το φαινόμενο τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων να ανταποκρίνονται σχετικά καλά τα πρώτα χρόνια του σχολείου, αλλά καθώς προχωρούν στις τάξεις και μεγαλώνουν οι απαιτήσεις του χειρισμού της γλώσσας σε νοητικά απαιτητικές καταστάσεις, να μεγαλώνει και η «ψαλίδα» των σχολικών επιδόσεών τους σε σχέση με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας.

Επειδή συχνά οι δίγλωσσοι μαθητές μιλούν με άνεση την Ελληνική, η χαμηλή σχολική τους επίδοση αποδίδεται σε διάφορους λόγους αλλά σχεδόν ποτέ στην έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα ή στο γεγονός ότι οι γλωσσικές τους ικανότητες στην Ελληνική βρίσκονται ακόμη σε διαδικασίες ανάπτυξης (Cummins, 2002). Οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες των

1. Την ικανότητα δηλαδή, να εκφράζουν σύνθετα νοήματα και αφηρημένες έννοιες σε προφορική ή σε γραπτή μορφή μέσω της ίδιας της γλώσσας.

αλλόγλωσσων μαθητών αλλά και τα ποικίλα ψυχολογικά προβλήματα που μπορεί να δημιουργούνται στα παιδιά αυτά από τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες διαβίωσής τους και από την ενδεχόμενη αρνητική συμπεριφορά του περιβάλλοντός τους, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό σε κάθε φάση αξιολόγησης (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001). Ένα πρώτο βήμα για να γεφυρωθεί το χάσμα με τους φυσικούς ομιλητές είναι να δημιουργηθεί στην τάξη ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον όπου όλα τα παιδιά εκτός από γνωστικές δεξιότητες θα αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αυτοεκτίμηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα. Τι σημαίνει αυτό: ο εκπαιδευτικός φροντίζει να γνωρίσει από κοντά τους αλλόγλωσσους μαθητές και μαθήτριες. Το ιστορικό του παιδιού (πότε ήρθε στην Ελλάδα, αν πήγε σχολείο στη χώρα του, πού, με ποιους και πόσο συχνά μιλά Ελληνικά κ.ά.) θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να το προσεγγίσει καλύτερα και αποτελεσματικότερα. Αν το παιδί έχει προηγούμενη σχολική εμπειρία, μπορεί να γίνει συζήτηση στην τάξη για τον τρόπο διδασκαλίας στη χώρα του παιδιού. Έτσι το παιδί θα γνωρίζει πώς πρέπει να λειτουργεί στο νέο του σχολικό περιβάλλον.

Στρατηγικές καλλιέργειας φιλικού κλίματος στην τάξη

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μερικές από τις παρακάτω στρατηγικές για να οικοδομήσουν αποδοχή και σεβασμό για όλα τα παιδιά της τάξης.

Μια δραστηριότητα που μπορεί να γίνει στην αρχή της χρονιάς και να βοηθήσει τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων να γνωρίσουν την τάξη και η τάξη αυτά, είναι η αυτοπαρουσίαση (η ταυτότητά μου) των παιδιών. Η δραστηριότητα μπορεί να ξεκινήσει με την αυτοπαρουσίαση του εκπαιδευτικού. Τα παιδιά μπορούν να κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό ή να ζητήσουν περισσότερες πληροφορίες. Στη συνέχεια, σε ζευγάρια με το παιδί που κάθεται δίπλα τους, παρουσιάζει το ένα στο άλλο την ταυτότητά του και έπειτα με το διπλανό ζευγάρι σχηματίζουν ομάδες των τεσσάρων και παρουσιάζουν τους συνεργάτες τους. Βεβαιώνονται ότι όλοι και όλες μπορούν να παρουσιάσουν τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους στην υπόλοιπη τάξη όποτε τους ζητηθεί. Τέτοιου είδους δραστηριότητες βοηθούν ώστε να «σπάσει ο πάγος» μεταξύ των παιδιών, να μοιραστούν γνώσεις, απόψεις ή απορίες για διάφορα θέματα (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997· Coelho, 1998).

Η τάξη και ο διάκοσμός της είναι σημαντικά στοιχεία της σχολικής καθημερινό-

τητας των παιδιών. Ένα περιβάλλον που περιλαμβάνει δουλειές αλλά και στοιχεία που δηλώνουν την παρουσία όλων των παιδιών, μπορεί να δώσει στους μαθητές την αίσθηση της ασφάλειας και της αποδοχής. Γι' αυτό φροντίζουμε να συμπεριλαμβάνουμε όλα τα παιδιά στο υλικό που εκθέτουμε ή χρησιμοποιούμε. Για παράδειγμα:

- Μπορούμε να έχουμε στην τάξη ένα πολιτικό χάρτη όπου θα εντοπιστούν και θα σημειωθούν όλοι οι τόποι προέλευσης των μαθητών. Τα παιδιά μπορούν να φέρουν φωτογραφίες ή/και να γράψουν μικρά κείμενα για τους τόπους τους (Coelho, 1998).
- Να γίνει ένας πίνακας με φωτογραφίες των παιδιών και κάθε παιδί να γράψει από κάτω μία ή δύο προτάσεις για τον εαυτό του. Αν τα αλλόγλωσσα παιδιά δεν ξέρουν ακόμη Ελληνικά, μπορούν να γράψουν στη γλώσσα τους (Coelho, 1998).
- Στη βιβλιοθήκη της τάξης μπορούν να προστεθούν λεξικά των γλωσσών των αλλόγλωσσων παιδιών.

Οι μαθητές σε πολυπολιτισμικές τάξεις χρειάζονται εκπαιδευτικούς με θετική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Αυτό σημαίνει την υιοθέτηση μιας πολυπολιτισμικής προοπτικής και την καθιέρωση μιας πολυπολιτισμικής συμπεριφοράς στην τάξη. Μερικές από τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι:

- να μάθει μερικές λέξεις ή εκφράσεις στη γλώσσα των παιδιών (Coelho, 1998),
- να είναι ευέλικτος ως προς το σχηματισμό των ομάδων (εναλλαγή των παιδιών στις ομάδες και παρουσία σ' αυτές και ομόγλωσσων παιδιών) (Coelho, 1998),
- να ενθαρρύνει τους αρχάριους να χρησιμοποιούν και τη μητρική τους γλώσσα για να εκφραστούν γραπτά ή προφορικά,
- να παρέχει στους αρχάριους -όταν αυτό είναι εφικτό- δίγλωσση βοήθεια είτε αυτή θα προέρχεται από άλλους μαθητές ή μαθήτριες είτε σε συνεργασία με κάποιους γονείς (Coelho, 1998),
- να συμπεριλάβει και τις άλλες γλώσσες στη διδασκαλία. Για παράδειγμα, «πώς αρχίζει και τελειώνει ένα παραμύθι στη γλώσσα σου;» «πώς λέγεται το (+) στα ρωσικά/αλβανικά/άλλη γλώσσα;» «ας φτιάξουμε ένα βιβλίο με λέξεις όλων των γλωσσών που μιλούνται στην τάξη μας και έχουν κοινές ρίζες».

Διδακτικές προσεγγίσεις

Πολλοί εκπαιδευτικοί πολυπολιτισμικών τάξεων διαπιστώνουν ότι ο τρόπος διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας που σε προηγούμενες -αλλά και διαφορετικές- καταστάσεις ήταν επιτυχής, τώρα πια δεν λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο. Οι περισσότεροι δουλεύουν σκληρά για την προετοιμασία του μαθήματος και είναι αποθαρρυντικό, όταν δεν επιτυγχάνεται το αναμενόμενο αποτέλεσμα ή δεν καταφέρνουν να δραστηριοποιήσουν και να εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία όλους τους μαθητές. Λόγοι αποτυχίας είναι συνήθως η ασυμβατότητα του τρόπου διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός με τις στρατηγικές μάθησης των παιδιών, καθώς και η έλλειψη κινήτρων που μπορούν να ωθήσουν τα παιδιά να δραστηριοποιηθούν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να συμμετάσχουν ενεργά στο μάθημα. Η ίδια η σχολική πραγματικότητα υπαγορεύει αναγκαίες αλλαγές σε πρακτικές του αναλυτικού προγράμματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη και να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα ανταποκρίνεται στις σημερινές απαιτήσεις και όπου το αναλυτικό πρόγραμμα εμπλουτισμένο με νέες ιδέες και διαφορετικές μεθόδους θα εκπληρώνει τους στόχους και τις προσδοκίες για τις πολυπολιτισμικές τάξεις.

Α. Συνεργατική μάθηση

Από τις αρχές του '50 και μετά, η συνεργατική μάθηση αναγνωρίζεται ως εξαιρετικά πολύτιμη στρατηγική για την προώθηση της συμμετοχής και της ακαδημαϊκής ανάπτυξης παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων. Η συνεργατική μάθηση περιλαμβάνει μικρές ομάδες μαθητών που δουλεύουν μαζί για να πετύχουν ένα κοινό μαθησιακό στόχο μέσω δραστηριοτήτων που βασίζονται σε μια συνεργασία αλληλεξάρτησης. Τα μέλη των ομάδων πρέπει να κατανοήσουν ότι η επιτυχία ή αποτυχία της ομάδας μοιράζεται εξίσου σε όλους. Γι' αυτό, κάθε μέλος πρέπει να συνεισφέρει το καλύτερο που μπορεί για την επίτευξη του στόχου της ομάδας αλλά και της ατομικής του επιτυχίας (Τρέσσου, 2002).

Η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης δεν είναι εύκολη ούτε μπορεί να εφαρμοστεί από τη μια στιγμή στην άλλη σε μια τάξη που συνήθιζε να δουλεύει ανταγωνιστικά. Χρειάζονται τόσο γνώσεις από τον εκπαιδευτικό όσο και χρόνος προετοιμασίας και προσαρμογής των μαθητών. Συνηθισμένες πρώτες αντιδράσεις των παιδιών, όταν τους ζητείται να συνεργαστούν με κάποιο συμμαθητή τους σε μια κοινή δραστηριότητα, είναι η φιλονικία για το ποιος θα κάνει τη δραστηριότητα καθώς και η «ύψωση τειχών» με κασετίνες ή άλλα αντικείμενα για την «προφύλαξη» της δραστηριότητας από τα μάτια του συνεργάτη τους. Για να επι-

τύχει η συνεργασία είναι απαραίτητο να οικοδομηθούν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών και να αναπτυχθούν δεξιότητες συνεργασίας.

Η συνεργασία των παιδιών θα πρέπει να αρχίζει σιγά-σιγά, με απλές δραστηριότητες στην αρχή, που θα περιέχουν σαφείς οδηγίες οι οποίες θα εξηγούν στα παιδιά τον τρόπο δουλειάς. Καλό θα είναι τα παιδιά να αρχίσουν τη συνεργασία τους σε ζευγάρια. Αν παρ' όλα αυτά δυσκολεύονται, μπορεί να εκτελείται αρχικά μέρος της δραστηριότητας ή και ολόκληρη η δραστηριότητα ατομικά και στη συνέχεια να γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων και συζήτηση πάνω σ' αυτά σε ζευγάρια. Τα παιδιά τελειώνουν τη δραστηριότητα, αφού καταλήξουν σε μια κοινή απάντηση και βεβαιωθούν ότι και τα δύο μέλη της ομάδας τους έχουν καταλάβει τη δραστηριότητα και είναι σε θέση να την παρουσιάσουν στην τάξη. Αφού τα παιδιά συνηθίσουν να εργάζονται σωστά σε ζευγάρια, οι ομάδες μπορούν να μεγαλώσουν, αλλά καλό θα είναι να μην ξεπερνούν τον αριθμό των τεσσάρων.

B. Ολιστική προσέγγιση και λογοτεχνία στην τάξη

Η ολιστική προσέγγιση (Goodman, 1986· Routman, 1988) στηρίζεται στην αρχή ότι όλες οι γλωσσικές δεξιότητες (ακουστική κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) αναπτύσσονται συγχρόνως. Ένα παιδί μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει, όταν υπάρχει ανάγκη να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του και να μεταδώσει κάποιο μήνυμα. Σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση, η ανάγνωση και η γραφή πρέπει να προκαλούν το ενδιαφέρον του παιδιού, να είναι σχετικές με τα βιώματά του και να αφορούν σε αυθεντικές καταστάσεις και όχι σε τεχνητές ιστορίες επικεντρωμένες στην ορθή γραμματική και την τέλεια δόμηση των προτάσεων (Baker, 2001). Αυτό δε σημαίνει ότι η διδασκαλία της δομής της γλώσσας παραμελείται. Απλά, το παιδί ενθαρρύνεται να εκφράσει τις ιδέες του χωρίς να του δημιουργείται άγχος με συνεχείς διορθώσεις (Μητακίδου, 2001).

Στα σχολικά αναγνωστικά συχνά ακολουθείται μια καθορισμένη σειρά παρουσίασης αυτοτελών κειμένων τα οποία είναι γραμμένα έτσι ώστε να ελέγχεται τόσο το λεξιλόγιο όσο και η γραμματική σε μια αυξανόμενη κλίμακα δυσκολίας. Τα παιδιά όμως, έχουν ανάγκη από βιβλία ενδιαφέροντα, γεμάτα από δικές τους εμπειρίες και κυρίως βιβλία που κεντρίζουν τη δημιουργική τους φαντασία προσφέροντάς τους έτσι την απόλαυση της ανάγνωσης (Baker, 2001). Η χρήση της λογοτεχνίας, βασικό μέσο της ολιστικής προσέγγισης, αποτελεί ένα δυναμικό μέσο δημιουργίας του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος που εξασφαλίζει πλούσιες σε νόημα ευκαιρίες μάθησης. Μέσα από προγράμματα που στηρίζονται στην ολιστική προσέγγιση τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να συνεργάζονται μεταξύ τους, να εξετάζουν και να συζητούν πάνω στα

κύρια σημεία του μαθήματος, να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους (Μητακίδου, 2001).

Ο εκπαιδευτικός φροντίζει για τη δημιουργία υλικού και δραστηριοτήτων που θα αφορούν αυθεντικά κείμενα επιλεγμένα είτε από τον ίδιο είτε από τα παιδιά. Η προετοιμασία των δραστηριοτήτων πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών της τάξης και παράλληλα να αποβλέπει στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με στόχο την ακαδημαϊκή πρόοδο (Μητακίδου, 2001).

Παραδείγματα προγραμμάτων διδασκαλίας για πολυπολιτισμικές τάξεις

Στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο παραδείγματα διδασκαλίας που μπορούν να εφαρμοστούν τόσο σε κανονικές (γλωσσικά ομοιογενείς) τάξεις όσο και σε πολυπολιτισμικές. Και τα δύο παραδείγματα σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις προαναφερθείσες διδακτικές προσεγγίσεις και, αν και δεν πρόκειται για μια πλήρη ανάπτυξη των διδακτικών εννοιών, μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα ενδεικτικό πλαίσιο σχεδιασμού της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

A. Σχέδιο διδασκαλίας για την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου (η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης είναι τυχαία)

Το κείμενο που επιλέχτηκε έχει θέμα «Το μαντείο» (2ο τεύχος διδακτικού βιβλίου, σελ. 44-47).

Επιδιώξεις και στόχοι

Επιδίωξη της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας είναι η δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά της τάξης ώστε:

Η μάθηση να προκύψει ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας.

Να αξιοποιηθεί η προηγούμενη γνώση και εμπειρία των παιδιών και όλα τα παιδιά να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Να ενταχθούν τα αλλόγλωσσα παιδιά στην κοινότητα της τάξης.

Να δημιουργηθούν συνθήκες για να αναπτυχθεί διάλογος στην τάξη.

Να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα και η αυτοεκτίμηση των αλλόγλωσσων παιδιών.

Να γνωρίσουν όλα τα παιδιά της τάξης παιχνίδια άλλων χωρών.

Να αποσαφηνιστούν λέξεις και όροι.

Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων τη σωστή συντακτική δομή της πρότασης (ΥΡ, ΥΡΚ, ΥΡΑ).

Προετοιμασία εκπαιδευτικού

Επισημαίνει τις περιοχές των γραμματικών φαινομένων στις οποίες μπορούν να κινηθούν οι μαθητές χωρίς μεγάλες δυσκολίες σύμφωνα με τις γνώσεις που έχουν ήδη αποκτήσει.

Ετοιμάζει καρτέλες με λέξεις που θα σχηματίζουν προτάσεις.

Ετοιμάζει ένα φάκελο υλικού με πληροφορίες για τα μαντεία.

Προτείνει ομαδικά παιχνίδια που μπορούν να παιχτούν μέσα στην τάξη, καθώς και παιχνίδια που συνήθιζαν να παίζουν τα παιδιά στη χώρα μας πριν από χρόνια (παραδοσιακά και μη).

Σχέδιο μαθήματος – Δραστηριότητες

ΤΟ ΜΑΝΤΕΙΟ


Τα παιδιά παίζουν το μαντείο. Παίζει και ο δάσκαλος μαζί τους. Τον ρωτάνε διάφορα πράγματα κι εκείνος γράφει στον πίνακα την απάντηση μπερδεμένη. Τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν. Το μυστικό είναι να βάζουν τις μπερδεμένες λέξεις στη σωστή τους σειρά.

ΕΡΩΤΗΣΗ: Θέλετε να μας πείτε για τον τόπο σας, κύριε;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ο νησί μου είναι μικρό ένα τόπος

Τα παιδιά το διασκεδάζουν. Μερικά παίρνουν χαρτί και μολύβι. Κάποτε τα καταφέρνουν και το βρίσκουν: «Ο τόπος μου είναι ένα μικρό νησί.»

ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποιο παιχνίδι σας άρεσε, όταν ήσαστε μικρός;



ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Άρεσε μου το λύκος και ο αρνί
«Κι εμένα αυτό μου άρεσει πιο πολύ», πετάγεται ένα κορίτσι. Είχε καταλάβει ότι ο δάσκαλος είχε πει: «Μου άρεσε ο λύκος και το αρνί».

Στο τέλος ένα αγόρι ρώτησε κι αυτό με μπερδεμένα λόγια:

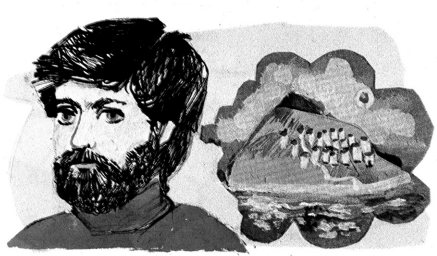
- πάμε θα εκδρομή Πότε;

Και ο δάσκαλος απάντησε:

- καλό Θα πάμε καιρό κάμει όταν

Τα παιδιά φώναξαν «ζήτω!» και κύκλωσαν το δάσκαλο.

- Σίγουρα όμως; ρώτησαν.
- Σίγουρα, υποσχέθηκε χαμογελώντας ο δάσκαλος.



44

45

Εισαγωγή. Ο εκπαιδευτικός φέρνει μαντέματα/αινίγματα στην τάξη (ανθολόγιο).

Εξηγεί στα παιδιά τους όρους του παιχνιδιού.

Προχωρεί στην ετυμολογία της λέξης «μαντείο».

Ζητάει από τα αλλόγλωσσα παιδιά να πουν αν ξέρουν μαντέματα της πατρίδας τους.

Παίζουν το παιχνίδι του βιβλίου (ο εκπαιδευτικός εξηγεί τους όρους του παιχνιδιού).

διού). Την πρώτη φορά ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σ' όλη την τάξη. Στη συνέχεια βάζει τα παιδιά να παίζουν σε ομάδες και στο τέλος σε ζευγάρια. Αν υπάρχει χρόνος, τα παιδιά μπορούν να παίξουν και μόνα τους το παιχνίδι στις ομάδες τους.

Γίνεται ανάγνωση του κειμένου, πρώτα μεγαλόφωνα από τον εκπαιδευτικό και κατόπιν από την τάξη.

Επεξήγηση των άγνωστων λέξεων και συμπλήρωση του λεξιλογίου (τα αλλόγλωσσα παιδιά γράφουν τις καινούριες λέξεις σε ειδικό βιβλίο που ονομάζεται «το λεξιλόγιό μου» και εικονογραφούν ή κολλάνε εικόνες σε όποιες από αυτές θέλουν).

Αναφορά στα Μαντεία της αρχαιότητας (ιστορίες, φωτογραφίες αρχαιολογικών χώρων).

Μοιράζονται στα παιδιά που εργάζονται σε ζευγάρια, καρτέλες με λέξεις που σχηματίζουν προτάσεις. Τα παιδιά βρίσκουν όλους τους δυνατούς τρόπους σχηματισμού προτάσεων και τις καταγράφουν σε φύλλο εργασιών.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι λέξεις που έχετε στις καρτέλες μπορούν να σχηματίσουν προτάσεις.

Βάλτε τις λέξεις στη σωστή σειρά και φτιάξτε
όσες περισσότερες προτάσεις μπορείτε.

Μην ξεχνάτε ότι πρέπει να δουλέψετε μαζί με το συμμαθητή σας
ή τη συμμαθήτριά σας.

Εξήγησε στο συμμαθητή σου ή στη συμμαθήτριά σου αν δεν καταλαβαίνει κάτι.

Μετά γράψτε τις προτάσεις που φτιάξατε σ' αυτό το φύλλο.

.....
.....
.....
.....

ΘΥΜΑΜΑΙ ότι

**Η πρόταση αρχίζει με κεφαλαίο (μεγάλο) γράμμα
και στο τέλος βάζουμε πάντα τελεία(.).**

Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες των τεσσάρων. Επεξεργάζονται τις προτάσεις της προηγούμενης δραστηριότητας. Εντοπίζουν και συμπληρώνουν σε νέο φύλλο εργασίας το Υποκείμενο (ποιος), το Ρήμα (κάνει), το Αντικείμενο (τι) και το Κατηγορούμενο (τι είναι).

Συμπληρώνουν ατομικά τις εργασίες του βιβλίου. Όπου χρειάζεται ζητούν τη βοήθεια της ομάδας τους.

Γίνεται έλεγχος των εργασιών στην ομάδα. Στη συνέχεια ένας ή μια αντιπρόσωπος από κάθε ομάδα παρουσιάζει μία εργασία στην τάξη.

Δίνεται φύλλο εργασίας στις ομάδες και τους ζητείται: α) να ζωγραφίσουν μια εκδρομή που θα ήθελαν να κάνουν και β) να περιγράψουν αυτή την εκδρομή γραπτά.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να φέρουν την επόμενη μέρα στην τάξη «μαντέματα» καθώς επίσης και παιχνίδια, που συνήθιζαν να παίζουν οι γονείς τους ή οι παπούδες και οι γιαγιάδες τους, όταν και αυτοί ήταν παιδιά.

B. Σχέδιο διδασκαλίας για την Γ' ή τη Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου

Είναι μια πρόταση βασισμένη στη λογοτεχνία και μπορεί να επεκταθεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα εκτός του γλωσσικού. Το πρόγραμμα στηρίζεται στην ολιστική προσέγγιση και τη συνεργατική μάθηση.

Το βιβλίο που προτείνεται είναι το «Ένας Καλλιεργημένος Λύκος» των Μπέκη Μπλούμ και Πασκάλ Μπιέ. Επιλέχτηκε από μια σειρά βιβλίων με κεντρικό ήρωα το λύκο σε «ανατρεπτικούς» ρόλους. Ο λύκος παρουσιάζεται με διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά με τα οποία τον συναντάμε σε παραδοσιακά παραμύθια (κακός, άγριος, ανόητος, πεινασμένος, με άσχημο τέλος κτλ.). Στόχος μας είναι η ανατροπή στερεοτύπων που αποκτούν τα παιδιά μέσα από τη λογοτεχνία και η διεύρυνση της φαντασίας τους και της κριτικής τους σκέψης.

Άλλα βιβλία με παρόμοιο περιεχόμενο (ο λύκος σε μη συμβατικά δεδομένα) που μπορούν να ενταχθούν σ' αυτή τη διδακτική ενότητα είναι «Τα τρία μικρά λυκάκια» του Ε. Τριβιζά, «Ο Χορτοφάγος Λύκος» της Δ. Μήττα, «Ο καλόκαρδος λύκος», «Το γεύμα των λύκων» του G. Pennart κ.ά.

Επιδιώξεις – στόχοι

Καλλιέργεια της φαντασίας.

Αμφισβήτηση στερεοτύπων.

Ενεργοποίηση της ευρηματικότητας των παιδιών.

Ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα.

Ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών.

Αποσαφήνιση του νοήματος φράσεων που συχνά χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή, όπως «κάνουν πουλάκια τα μάτια μου», «άι στην ευχή», «μου βγάζουν το καπέλο», «διαβάζω νεράκι» κ.ά.

Θέματα που προσφέρονται για συζήτηση και έρευνα

Σύγκριση του ρόλου και των χαρακτηριστικών του λύκου στη συγκεκριμένη ιστορία με το ρόλο του σε άλλες ιστορίες και παραμύθια.

Τεχνικές ανάγνωσης και χαρακτηριστικά ενός καλού αναγνώστη/αφηγητή.
Δημοτικές βιβλιοθήκες.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

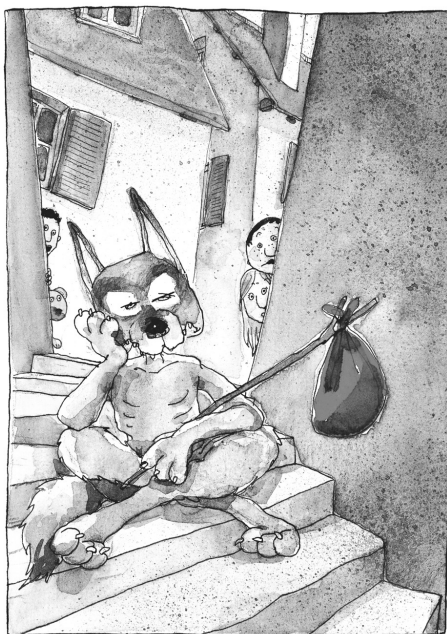
Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει δραστηριότητες που αφορούν στην καλλιέργεια του γραπτού και του προφορικού λόγου αλλά και στην άσκηση γραμματικών φαινομένων και μαθηματικών εννοιών. Τα παιδιά είναι ήδη χωρισμένα σε ομάδες και δουλεύουν τις δραστηριότητες στις ομάδες τους.

A. Κατά την ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου (αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες που αφορούν τις δύο πρώτες σελίδες της ιστορίας)

Μέρες τώρα ο Λύκος τριγυρούσε στο χωριό. Πονούσαν οι πατούσες του από το περπάτημα και το στομάχι του γουργούριζε ασταμάτητα από την πείνα.

Οι άνθρωποι, βλέπεις, είχαν γίνει καχύποπτοι... Δεν εμπιστεύονταν πια κανένα, πόσο μάλλον έναν πεινασμένο λύκο. Όχι φαγητό δεν του δίνανε, ούτε καλημέρα δεν του λέγανε.

Ξαφνικά, θυμήθηκε πως υπήρχε ένα κτήμα στα περίχωρα. Ίσως εκεί να του χαμογελούσε η τύχη, σκέφτηκε...



Περιγραφή του εξώφυλλου και υποθέσεις για το περιεχόμενο της ιστορίας. Κάθε ομάδα καταγράφει σύντομα τη δική της υπόθεση.

Ανάγνωση της 1^{ης} σελίδας, επεξήγηση άγνωστων λέξεων και καταγραφή τους στο λεξιλόγιο. Συζήτηση πάνω στην έκφραση «οι άνθρωποι δεν εμπιστεύονταν πια κανέναν.... ούτε καλημέρα του έλεγαν».

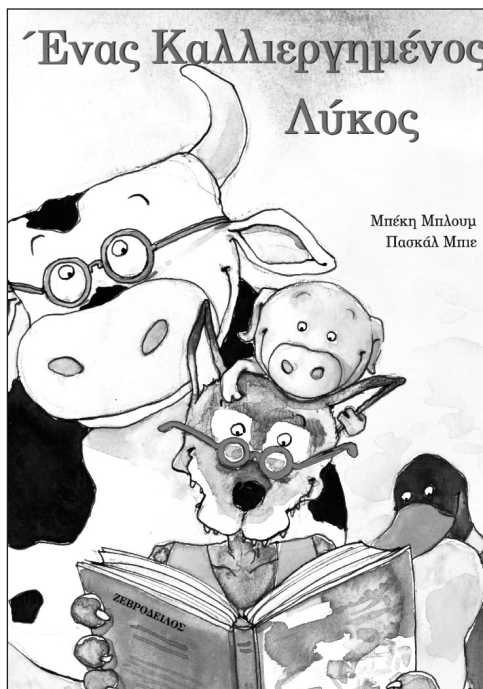
Παρατήρηση της εικόνας. Στις ομάδες δίνεται φύλλο εργασίας με την ερώτηση «μπορείτε να φανταστείτε τι σκέπτεται και πώς αισθάνεται ο λύκος;».

Ανάγνωση 3^{ης} σελίδας.

Ζητάμε από τις ομάδες να ζωγραφίσουν την ενότητα της ιστορίας που άκουσαν και να γράψουν μια σχετική πρόταση.

Συζήτηση για τα ζώα του αγροκτήματος, του δάσους, κτλ. (διατροφικές συνήθειες, χρησιμότητα, ζώα σε κίνδυνο.....).

Επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (π.χ. Η ώρα είναι 4:30 το απόγευμα. Πόσες ώρες πέρασαν από τις 10:00 το πρωί που άρχισε να διαβάζει ο λύκος;).



Β. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας (αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν μετά την ανάγνωση και επεξεργασία της ιστορίας)

Συμπλήρωση της κάρτας πληροφοριών του βιβλίου. Στη μπροστινή πλευρά της κάρτας σημειώνονται ο τίτλος, ο συγγραφέας, ο εκδοτικός οίκος, περίληψη 2-3 σειρών. Στην πίσω πλευρά τα παιδιά γράφουν την κριτική τους για το βιβλίο (Coelho, 1998).

Ετοιμάζουν μια διαφήμιση για το βιβλίο.

Γράφουν γράμμα στο συγγραφέα.

Ετοιμάζουν μία συνέντευξη ενός ήρωα της ιστορίας. Κάθε ομάδα γράφει 6-8 ερωτήσεις που θα ήθελε να κάνει σε ένα χαρακτήρα της ιστορίας καθώς επίσης και τις υποθετικές απαντήσεις των συγκεκριμένων χαρακτήρων.

Αλλάζουν ένα βασικό στοιχείο. Τα παιδιά ξαναλένε την ιστορία με βάση το νέο στοιχείο, κάνοντας όλες τις αλλαγές που προκύπτουν από αυτό (Rodari, 1985).

Εμπλουτίζουν την ιστορία με νέες πληροφορίες και λεπτομέρειες (Rodari, 1985).

Μεγαλώνουν τους διαλόγους.

Βάζουν ένα νέο πρόσωπο στην ιστορία.

Μεγαλώνουν το «ρόλο» κάποιου χαρακτήρα.

Μέσα από την εμπειρία του ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει και να εφαρμόσει προγράμματα διδασκαλίας που να συντελούν στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος προσαρμοσμένου στις ανάγκες όλων των παιδιών. Προγράμματα που να αιχμαλωτίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και να δίνουν έμφαση στις ικανότητες και όχι στις αδυναμίες τους.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τόσο η συνεργατική μάθηση όσο και η ολιστική προσέγγιση αν και χρησιμοποιούνται συνήθως σε κανονικές (γλωσσικά ομοιογενείς) τάξεις, έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να ανταποκριθούν και στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων με ιδιαίτερη επιτυχία, γιατί εξασφαλίζουν περισσότερες προοπτικές ανάπτυξης γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων, καθώς αποφεύγουν το στείρο κυνήγι δεξιοτήτων και καλλιεργούν ένα κλίμα ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

Αγιακλή, Χ., & Χατζηδάκη, Α. (2001). *Όψεις της γλωσσικής ετερογένειας στο ελληνικό σχολείο*. (Ηλεκτρονικό περιοδικό του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας) Γλωσσικός Υπολογιστής, τόμος 1ος.

<http://www.komvos.edu.gr>

Μητακίδου, Σ. (2001). Η λογοτεχνία ως μέσο για την κατάκτηση της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας. Στο Μ., Βάμβουκας, & Α., Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*.

- σας. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ατραπός.
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2002). *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μπλουμ, Μπ., & Μπιε, Π. (1998). *Ένας Καλλιερημένος Λύκος*. Αθήνα: Ζεβρόδειλος.
- Τρέσσου, Ε. (2002). *Σημειώσεις για το μάθημα: Διδασκαλία των μαθηματικών: Πρακτικές ασκήσεις*. Π.Τ.Δ.Ε.. Α.Π.Θ.
- Χαραλαμπίδου, Α., & Χατζησαββίδης, Σ., (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Μ. Δαμανάκης (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Cummins, J. (1994). The acquisition of English as a second language. In K. Spangenberg-Urbschat and R. Pritchard (Eds.), *Kids come in all languages: Reading instruction for ESL students*. Newark, DE: International Reading Association.
- Cummins, J. (2002). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Goudman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Rodari, J. (1985). *Γραμματική της φαντασίας*, μτφ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη και Λ. Αγουρίδου-Στρίντζη. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Routman, R. (1988). *Transitions: From literature to literacy*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). *Η Γλώσσα μου. Για την πρώτη δημοτικού*. Μέρος β'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 44-47.

Τοπική κοινότητα και σχολείο

Ιωάννης Φύκαρης, Σχολικός Σύμβουλος

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η προσέγγιση των βασικών παραμέτρων που συνδέουν το σχολείο με την τοπική κοινότητα, των σχέσεων που αναπτύσσονται, αλλά και των επιρροών που εκδηλώνονται. Κύρια αναφορά γίνεται στο Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο και στη δυνατότητα που παρέχει στην προώθηση και ενίσχυση της τοπικής κοινότητας.

1. «Κοινωνία» και «κοινότητα»: Οριοθέτηση, διαφοροποίηση

Η «κοινωνία», όπως τουλάχιστον την οριοθέτησε ο Ντυρκάιμ, δεν αποτελεί μια απλή συνάθροιση ατόμων, αλλά σύνολα προσώπων με συλλογική ταυτότητα και κοινούς δεσμούς. Αυτήν ακριβώς την ενεργή σύνδεση των μελών του συνόλου εκφράζει ο όρος «κοινωνική συνοχή». Για τον Ντυρκάιμ η εξήγηση της κοινωνικής συνοχής βρίσκεται στη συλλογική συνείδηση (Durkheim, 1961), η οποία σχετίζεται άμεσα με το χώρο και το χρόνο. Προϋποθέτει τη συνύπαρξη ενός λειτουργικά συνδεδεμένου αθροίσματος προσώπων που ζουν σε ένα ιδιαίτερο γεωγραφικό τόπο, μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, που συμμερίζονται μία κοινή κουλτούρα, ενώ έχουν ενταχθεί σε μια κοινωνική δομή και δείχνουν να συναισθάνονται την μοναδικότητα και την ταυτότητα της ομάδας που απαρτίζουν (Mercer, 1956). Τα ανωτέρω αποτελούν δομικά στοιχεία της οριοθέτησης δύο διαφορετικών τύπων κοινωνικής οργάνωσης. Πρόκειται για την «Κοινότητα» και

Ο κ. Ιωάννης Φύκαρης είναι Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Προτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας, Ειδικός Επιστήμων στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας.

την «Κοινωνία».

Για τον Toennies τόσο η «Κοινότητα» (Gemeinschaft) όσο και η «Κοινωνία» (Gesellschaft) αναφέρονται σε είδη σχέσεων, σε τύπους δεσμού και στους παράγοντες που τους δημιουργούν. Η «Κοινότητα» δομείται με βάση την κοινή καταγωγή, την κοινή εγκατάσταση ή την κοινή δράση. Ο δεσμός αυτός είναι χαρακτηριστικός για μορφές συλλογικής ζωής, όπως είναι η οικογένεια, το χωριό και η κωμόπολη. Ο ίδιος αυτός δεσμός βρίσκει τη χαρακτηριστική του έκφραση στην οικονομία του οίκου, στη γεωργία και στην παραδοσιακή τέχνη (Toennies, 1975). Ειδικότερα τα βασικά χαρακτηριστικά της «Κοινότητας» σχετίζονται με το χώρο και με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των κατοίκων. Συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι τα εξής:

Υπάρχει κοινός βιοτικός χώρος.

Οι κάτοικοι είναι μόνιμα εγκατεστημένοι και μοιράζονται μια κοινή ζωή σ' έναν κοινό τόπο, τον οποίο και διαχειρίζονται.

Τοποθετείται σε μικρή σχετικά γεωγραφική έκταση, που επιτρέπει στους κατοίκους να γνωρίζονται μεταξύ τους και να έχουν προσωπικές σχέσεις οικειότητας (Τσαούσης, 1991).

Τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν τις σχέσεις των μελών της «Κοινότητας», έχουν αναπτυχθεί από τον Goode κατά τον ακόλουθο τρόπο:

Τα μέλη της κοινότητας συνδέονται μεταξύ τους με κάποια αίσθηση ταυτότητας.

Τα μέλη της κοινότητας έχουν κοινές αξίες, αποδέχονται και ακολουθούν τους ίδιους τρόπους συμπεριφοράς, έναντι των άλλων μελών και απέναντι στα μη μέλη.

Στο πλαίσιο της κοινοτικής δράσης χρησιμοποιείται μια κοινή γλώσσα, που οι εκτός κοινότητας την καταλαβαίνουν μόνο εν μέρει.

Τα γεωγραφικά αλλά και κοινωνικά όρια της κοινότητας είναι σαφή (Goode, 1957).

Ωστόσο, η «κοινότητα» δεν γίνεται αντιληπτή απλά και μόνο στη βάση ενός χωροχρονικού πλαισίου ή κλειστών διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά περισσότερο ως μια εμπειρία αλληλεπίδρασης ανθρώπων ως προσώπων σε συγκεκριμένα είδη σχέσεων. Αποτελεί ένα πλαίσιο μέσω του οποίου τα μέλη της αποδέχονται το ένα

το άλλο, αλληλοσχετίζονται και δρουν μαζί σ' ένα πλαίσιο αμοιβαιότητας, ως πρόσωπα και όχι ως εκτελεστές ρόλων (Fielding, 2000).

2. Αγροτική κοινότητα και αστικό κοινωνικό πλαίσιο

Ο χαρακτηρισμός ενός πληθυσμού ως «αγροτικού» μπορεί να γίνει με βάση ουσιαστικά ή τυπικά κριτήρια, που χρησιμοποιούνται άλλοτε μεμονωμένα και άλλοτε συνδυασμένα με διάφορους τρόπους. Τα βασικά κριτήρια αφορούν τις σχέσεις με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Στις σχέσεις με το φυσικό περιβάλλον κατατάσσονται το είδος της απασχόλησης (πρωτογενής τομέας παραγωγής) και ο βαθμός εξάρτησης από το φυσικό περιβάλλον (έκταση επέμβασης στη φύση, δημιουργία τεχνητού περιβάλλοντος κτλ.). Στις σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον διακρίνονται σχέσεις που διαμορφώνουν το εσωτερικό πλαίσιο του πληθυσμού και δημιουργούν την «πρωτογενή ομάδα της κοινότητας» και σχέσεις προς τα έξω που συνδέουν το άμεσο με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η γενικότερη αυτή εξέλιξη, ως κοινωνικοοικονομική διαδικασία και ως αποτέλεσμα της εργασίας, παρέμβασης και κυριαρχίας του ανθρώπου πάνω στη φύση μπορεί να προσδιοριστεί τόσο σε γεωγραφικό επίπεδο (τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, διεθνικό) όσο και σε διαχρονικό, δηλαδή ιστορικό επίπεδο. Από ιστορική σκοπιά η πορεία του αγροτικού τομέα, μπορεί να χωριστεί σε δύο μεγάλες περιόδους:

α) Την προκαπιταλιστική, η οποία περιελάμβανε κοινωνίες με χαμηλή απόδοση και όλα τα χαρακτηριστικά της οικονομίας της επιβίωσης και της αυτάρκειας και β) την καπιταλιστική (16ος αι. για τις Κάτω Χώρες, μέσα 17ου αι. για τη Μ. Βρετανία, τέλη 18ου αι. και μέσα του 19ου αι. για τη Γαλλία). Την περίοδο αυτή ο αγροτικός τομέας μεταβάλλεται σε κλάδο της εθνικής οικονομίας και σε προμηθευτή τροφίμων για τα ραγδαία αναπτυσσόμενα αστικά κέντρα, και πρώτων υλών και εργατικού δυναμικού για τον ανερχόμενο τομέα της βιομηχανίας (Ψαρρού, 1986).

Οι ανωτέρω μεταβολές που παρατηρήθηκαν σταδιακά στις αγροτικές κοινότητες, οδήγησαν και σε σημαντικές διαφοροποιήσεις στην οργάνωση, και στο γενικότερο πλαίσιο δραστηριοτήτων της κοινότητας, με εμφανέστερη την πληθυσμιακή μεταβολή της κοινότητας, εξαιτίας της μετακίνησης αγροτικού πληθυσμού από την ύπαιθρο στην πόλη. Συνέπεια της εξέλιξης αυτής ήταν η πληθυσμιακή αύξηση των αστικών κέντρων (Τσαούσης, 1987).

Ταυτόχρονα, η τεχνολογική πρόοδος είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων

επαγγελμάτων στις αγροτικές κοινότητες και μετατόπιση του εργατικού δυναμικού προς τις μη γεωργικές απασχολήσεις (γεωργική έξοδος). Η εξελικτική αυτή κατάσταση οδήγησε σε μία κοινωνική διαφοροποίηση και την εισαγωγή πιο σύνθετων μορφών κοινωνικής στρωμάτωσης, αμβλύνοντας την παλιότερη ομοιογένεια του πληθυσμού και αναπτύσσοντας νέες μορφές κοινωνικών σχέσεων, εξάρτησης και εξουσίας. Παράλληλα, η αγροτική απασχόληση που κινούνταν στο πλαίσιο της οικονομικής αυτόρκειας έγινε εργασία-επάγγελμα, μετατρέποντας ταυτόχρονα το χρόνο σε βασική διάσταση της ατομικής και της κοινοτικής ζωής του ανθρώπου.

Από την άλλη μεριά οι αγροτικές κοινότητες που εντάσσονται στο διευρυμένο χώρο της πόλης και γίνονται προάστια ή δορυφορικοί οικισμοί χάνουν τον αγροτικό χαρακτήρα τους και εμφανίζουν κατά κανόνα αύξηση των πληθυσμιακών μεγεθών, συχνά μέχρι σημείου εκρήξεως. Αυτό οφείλεται άλλοτε στην «αγροτική έξοδο» κι άλλοτε σ' ένα αντίστροφο φαινόμενο, που χαρακτηρίζεται ως «αστική έξοδος». Τα προάστια αποτελούν τόπο εγκατάστασης μεταναστών που έρχονται στα αστικά κέντρα από την ύπαιθρο. Αποτελούν όμως σε άλλες περιπτώσεις και τόπο εγκατάστασης των ατόμων με υψηλό εισόδημα που εγκαταλείπουν τα κέντρα των πόλεων και αναζητούν στην περιφέρεια άνετες συνθήκες ζωής. Η χαρακτηριστική αυτή μορφή μετοικεσίας, γνωστή ως «προαστισμός», εμφανίστηκε στις ΗΠΑ στις αρχές του 19ου αι., αναπτύχθηκε όμως ραγδαία στη σύγχρονη εποχή και σε άλλες αστικές-βιομηχανικές κοινωνίες (Τσαούσης, 1987).

Η επικρατούσα αντίληψη ότι η εντατική γεωργία θα συνέβαλε καθοριστικά στον περιορισμό των διαφορών μεταξύ υπαίθρου και πόλεως, όχι μόνο δεν ευνόησε αλλά και απέτρεψε την ανάπτυξη διαδικασιών που στόχευαν στη συγκράτηση του πληθυσμού της υπαίθρου μέσω δραστηριοτήτων εκτός γεωργίας. Σε αντίθεση, ο αριθμός των μικρών πόλεων αυξάνεται και σε αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η οργάνωση και λειτουργία των τοπικών γεωργικών παραγωγικών συστημάτων αλλά και η συγκέντρωση και ανάπτυξη των υπηρεσιών και λειτουργιών στη μικρή πόλη, η οποία αποτελεί και το τοπικό κέντρο. Ωστόσο, η υπερσυγκέντρωση των υπηρεσιών και των λειτουργιών στη μικρή πόλη επηρεάζει άμεσα την επιλογή των τόπων εγκατάστασης και απασχόλησης του πληθυσμού. Το κέντρο-αγορά της μικρής πόλης υποκαθιστά το κέντρο-πλατεία του πεδινού και ημιορεινού χωριού, το οποίο παύει να αποτελεί συμβολικό χώρο αλληλεγγύης και συνοχής, κοινωνικότητας και ψυχαγωγίας. Αυτή η σύγχρονη σχετικά διαφοροποίηση αποδιοργανώνει την κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ζωή του χωριού. Το στοιχείο αυτό συντελεί και στην εγκατάλειψη του χωρι-

ού κυρίως από τα νέα ζευγάρια (Γούσιος, 1999).

Από το άλλο μέρος οι επικοινωνίες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ενισχύουν τη μόνιμη τάση των νέων για απαλλαγή από τον τρόπο ζωής του χωριού και τις βαριές εργασίες και τη μεταπήδησή τους σε επαγγέλματα και τρόπους διαβίωσης που εξασφαλίζουν μόνο οι πόλεις. Αυτοί που δεν μετακινούνται έχουν τρόπους να πλησιάσουν και να απολαύσουν τα αγαθά του πολιτισμού (τηλεόραση, κινηματογράφο, ταξίδια κτλ.) και να αποκτήσουν νοοτροπία αστού, αναθεωρώντας παραδοσιακές στάσεις και πρακτικές. Ταυτόχρονα, καθώς η εκπαίδευση γίνεται ολοένα και πιο προσιτή σε όλους, πληθαίνουν οι μορφωμένοι, διευρύνεται ο κύκλος των επαγγελματιών που ακολουθούν τα αγροτόπαιδα και μεταβάλλεται η οικονομική κατάσταση των οικογενειών (Mc Clenaghan, 2000).

Μέσα σ' αυτή τη διαδικασία μεταλλαγής της αγροτικής κοινωνίας είναι αναπόφευκτο να επηρεάζεται και το σχολείο, ως προς τη φυσιογνωμία, τους προσανατολισμούς, τη μεθοδολογία και το ρόλο του. Δεν είναι πλέον αποδεκτή η παλιά αντίληψη ότι ο ρόλος του σχολείου είναι να ισχυροποιήσει την προσήλωση στον παραδοσιακό πολιτισμό και προσανατολισμό στα παραγωγικά επαγγέλματα. Ούτε είναι νοητή η εξιδανίκευση της αγροτικής ζωής. Αντίθετα, γίνεται επιθυμητή η ανύψωση τόσο του αγροτικού όσο και του αστικού σχολείου και η εναρμόνισή τους με σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις (Τσουκαλάς, 1992).

Με βάση τα πορίσματα ελληνικών εμπειρικών ερευνών προκύπτει ότι: α) η επαγγελματική κινητικότητα του νεανικού αγροτικού πληθυσμού στοχεύει όλο και περισσότερο προς την πόλη ως τόπο μόνιμης εγκατάστασης και β) το πρόβλημα της παροχής εκπαίδευσης, αλλά και της παγίωσης της μισθωμένης εξωσχολικής βοήθειας του μαθητή επηρεάζει πλέον άμεσα και μαζικά τη συγκέντρωση του συνολικού πληθυσμού στη μικρή πόλη. Η εξέλιξη του αριθμού των μαθητών, αλλά και των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελούν σημαντικούς δείκτες για τη χωρική κατανομή των δημογραφικών εξελίξεων στο εσωτερικό του αγροτικού χώρου (Γούσιος, 1999).

Το παραδοσιακό αγροτικό σχολείο στο πλαίσιο των νέων εξελίξεων εκ των πραγμάτων διαφοροποιήθηκε επιχειρώντας την προσαρμογή του στα δεδομένα και τον προσανατολισμό του αστικού σχολείου, σε μία προσπάθεια διαμόρφωσης ίσων συνθηκών εκπαίδευσης. Ωστόσο, η αλλοίωση του παραδοσιακού χαρακτήρα της αγροτικής ζωής δεν σημαίνει και αυτόματη εξομοίωση προς τις συνθήκες ζωής της αστικής κοινωνίας. Στις αγροτικές κοινότητες οι κυριότερες λειτουργίες συντελούνται ή ελέγχονται σε μεγάλο βαθμό διαμέσου των μηχανισμών της οικονομίας, του συγγενικού δικτύου, της εκκλησίας, των ηθών και εθίμων και γενικά

των σχέσεων ενός κλειστού κυκλώματος ανθρώπινων αλληλεξαρτήσεων. Στο γενικότερο αυτό πλαίσιο η προσέγγιση του ρόλου του σχολείου στην εξελικτική πορεία των αγροτικών κοινοτήτων αποκτά ενδιαφέρον, προκειμένου να εντοπισθούν τα βασικά σημεία συμπόρευσης και αλληλοσυσχέτισης των δύο αυτών κύριων παραγόντων της κοινωνικής προοπτικής.

3. Ο ρόλος του σχολείου στην εξελικτική πορεία των αγροτικών κοινοτήτων

3.1. Εισαγωγικά

Σύμφωνα με τον Howley το σχολείο της αγροτικής κοινότητας πέραν από την τυπική εκπαιδευτική λειτουργία του οφείλει να παροτρύνει τους μαθητές του να αντιμετωπίσουν με κριτικό πνεύμα τον ιδιαίτερο κόσμο στον οποίο κατοικούν, αναπτύσσοντας ικανότητες αλλά και διάθεση για συνεισφορά στη διεύρυνση και επέκταση του κόσμου αυτού (Howley, 1988). Για τη διαμόρφωση του κριτικού αυτού πνεύματος στους μαθητές, ο Wigginton επισημαίνει τέσσερα σημεία: α) οι μαθητές χρειάζεται να έχουν επαφή με τους ανθρώπους και το περιβάλλον, β) να μάθουν ότι ο τόπος τους δεν είναι το κέντρο του κόσμου, γ) να κατανοήσουν τι νοείται με την ιδέα του καλύτερου κόσμου και δ) να συνειδητοποιήσουν ότι πρέπει να δράσουν προκειμένου να φέρουν αυτόν τον καλύτερο κόσμο πρώτα μέσα στον ίδιο τους τον εαυτό και έπειτα στη κοινότητά τους (Wigginton, 1985).

Για να μπορέσουν να πραγματοποιηθούν τα ανωτέρω το κυρίαρχο στοιχείο είναι η ανάπτυξη του αισθήματος της συνεργασίας και κυρίως η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσε η συνεργασία αυτή να επιτευχθεί. Στην προώθηση της αντίληψης αυτής το Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο, το οποίο συναντάται κατ' εξοχήν στις αγροτικές περιοχές, έχει μια αυξημένη δυνατότητα για διαμόρφωση και ενίσχυση πνεύματος ομαδικότητας και συνεργασίας στους μαθητές, τόσο εξαιτίας των συνθηκών λειτουργίας του όσο και της διδακτικής διαδικασίας που ακολουθεί. Διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από μεγάλα διαστήματα αυτόνομης εργασίας των μαθητών, χωρίς την άμεση εποπτεία του εκπαιδευτικού, ο οποίος διδάσκει ταυτόχρονα σε διαφορετικές τάξεις την ίδια χρονική στιγμή και στην ίδια αίθουσα. Αν και η αυτόνομη εργασία των μαθητών μπορεί να γίνει και σε ατομική βάση, ωστόσο, τις περισσότερες φορές έχει ομαδικό χαρακτήρα. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό ότι η ομαδοποίηση αυτή δεν προκύπτει αποκλειστικά και μόνο με τη χρήση ενός κριτηρίου ούτε επιχειρεί τη δημιουργία ομοιογενούς μαθητικής ομάδας, αλλά εκ των συνθηκών ενισχύει την ετερογένεια και την πολλαπλότητα των σχέσεων μεταξύ των παιδιών (Hopf, 1982).

3.2. Δομή του σχολείου και δυνατότητες κοινωνικής του παρέμβασης

Ο νέος παρεμβατικός ρόλος του σχολείου συνεπάγεται ένα εύρος διδακτικών στόχων. Στο μακροσκοπικό επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτείται ο κεντρικός ή περιφερειακός συντονισμός των σχολικών μονάδων, όσον αφορά την εφαρμογή του κοινού προγράμματος, τη χρήση των υλικών, των ανθρώπινων πόρων και υπηρεσιών που δεν μπορούν να διατεθούν σε κάθε σχολείο ξεχωριστά, ώστε πρέπει να γίνει κατανομή της χρήσης τους ανάμεσα σε περισσότερες σχολικές μονάδες. Στο μικροσκοπικό επίπεδο της οργάνωσης της σχολικής μονάδας αυξήθηκε με το μέγεθός τους ο βαθμός του καταμερισμού της εργασίας, ο οποίος με τη σειρά του οδήγησε σε μεγαλύτερη ειδίκευση του προσωπικού. Σε μικρά σχολεία (ολιγοθέσια) λίγοι διδάσκοντες καλύπτουν περισσότερα αντικείμενα διδασκαλίας και αναλαμβάνουν και άλλα καθήκοντα (π.χ. διοικητικά). Σε μεγάλες σχολικές μονάδες (πολυθέσια) ο υψηλός βαθμός του καταμερισμού της εργασίας δημιουργεί το πρόβλημα του συντονισμού των λειτουργιών. Ενώ σε μικρά σχολεία αρκεί συχνά η προσωπική συνεννόηση των συναδέλφων, σε μεγάλα σχολεία αυτό δεν είναι πια εφικτό. Αντίστοιχα, διαφορετικές είναι και οι προσωπικές σχέσεις σε μικρά και σε μεγάλα σχολεία, τόσο ανάμεσα στους διδάσκοντες όσο και ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους μαθητές. Ενώ σε μικρά σχολεία υπερισχύουν οι προσωπικές σχέσεις, που κάνουν τους μαθητές και τους διδάσκοντες να αισθάνονται πιο άνετα, σε μεγάλα σχολεία το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από ανωνυμία και τυπικότητα (Κελπανίδης, 2002).

Από την άλλη πλευρά η κοινωνικοποίηση του παιδιού στο σχολείο συναρτάται με τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας και της δομής μιας κοινωνίας και, ειδικότερα, με τους τύπους προσωπικότητας και τα ατομικά χαρακτηριστικά που αυτή ευνοεί. Ο Ντυρκάιμ έχει συνδέσει την κοινωνικοποίηση στο σχολείο με τη διατήρηση και εξέλιξη της κοινωνίας και με την κοινωνική ένταξη των νέων μελών της. Το σχολείο είναι ο χώρος όπου η κοινωνία αναπαράγει τον εαυτό της στα νέα μέλη της (Μιχαλακόπουλος, 1990). Κατά τον Ντυρκάιμ βασική αρχή είναι ότι η κύρια λειτουργία της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης είναι να παράγει «κοινωνικά όντα» (Durkheim, 1981).

Η εκπαίδευση στις αγροτικές περιοχές, ωστόσο, δεν θα έπρεπε να γίνει αντιληπτή μόνο ως ένα διοικητικό σύστημα το οποίο στοχεύει αποκλειστικά στον περιορισμό των δυσκολιών της απόστασης και της απομόνωσης. Τα σχολεία των περιοχών αυτών επιδιώκουν να διαπαιδαγωγήσουν ανθρώπους οι οποίοι για τους δικούς τους λόγους έχουν επιλέξει έναν μη-αστικό τρόπο ζωής. Έτσι, οι κάτοικοι των αγροτικών περιοχών αναμένουν από το σχολείο να προσφέρει στα παιδιά

τους την καλύτερη εκπαίδευση και ερευνητικά έχει διαπιστωθεί ότι στα σχολεία των αγροτικών περιοχών και ιδιαίτερα στα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία, παρατηρείται καλύτερο περιβάλλον μάθησης, καλύτερες σχέσεις και συνεργασία μεταξύ των γονέων, των δασκάλων και της διοίκησης. Η προώθηση στη Δύση της ανάγκης δημιουργίας μιας νέας αγροτικής κοινότητας, η οποία χωρίς να αποκλείει θα βρίσκεται πέρα από την δέσμευση από το αγροτικό επάγγελμα έχει ως συνέπεια τη δημιουργία νέας αντίληψης σχετικά με την εκπαίδευση στις αγροτικές περιοχές, η οποία βασίζεται στη φιλοσοφία της αποκέντρωσης, της διατήρησης των θρησκευτικών πολιτιστικών παραδόσεων και των οικολογικών-περιβαλλοντικών προοπτικών (Dreyfus, 1994).

Στις αναπτυσσόμενες χώρες οι σκοποί της εκπαίδευσης στις αγροτικές περιοχές προσαρμόζονται με βάση τις τοπικές συνήθειες που συμπεριλαμβάνουν τις ανάγκες των νέων, τις ιστορικές τάσεις της περιοχής, την αγροτική ιεραρχία και οργάνωση αλλά και το είδος ανάπτυξης της οικονομικής βάσης, η οποία με τη σειρά της βελτιώνει την κατοικία, το σχολείο, την εκκλησία, βοηθά τα άτομα να γίνουν οικονομικά περισσότερο αυτόνομα, τους μαθητές να αποκτήσουν επαρκείς ικανότητες για τη ζωή τους και ακόμη ενισχύει την παραγωγή τροφίμων, μέσω της βελτίωσης των τεχνικών της γεωργίας. Ωστόσο, αρκετοί συγγραφείς, όπως οι Ekanayake (Ekanayake, 1990) και Rude (Rude, 1991) έδειξαν ότι τα σχολεία μπορούν να παίξουν ένα μικρό -αν και σημαντικό- ρόλο στην αγροτική ανάπτυξη, εξαιτίας του γεγονότος ότι έχουν μικρή επιρροή σε κύριους παράγοντες της ανάπτυξης, όπως είναι το οικονομικό status, η προσέγγιση της αγοράς, οι μεταφορές, η επέκταση και η έρευνα. Ωστόσο, το σχολείο των αγροτικών περιοχών έχει να προσφέρει πολλά στοιχεία στον κοινωνικό περίγυρο ως η μόνη μορφωτική πηγή, αλλά και μία εκ των βασικών διεξόδων των περιοχών πέραν της πόλης. Στην κατεύθυνση αυτή το Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο, που αποτελεί τον κύριο τύπο σχολείου των αγροτικών περιοχών, μπορεί να συμβάλει θετικά στην κοινωνική ανάπτυξη του αγροτικού χώρου.

3.3. Η κοινωνική προοπτική του Ολιγοθέσιου Δημοτικού Σχολείου

Παρά τις σύγχρονες δυνατότητες για βελτίωση του έργου του σχολείου της υπαίθρου, τα σχολεία αυτά, που στην πλειοψηφία της έχουν μικρό μαθητικό δυναμικό και εντάσσονται στην κατηγορία των Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων, δέχθηκαν και δέχονται έντονη αρνητική κριτική. Το βασικό επιχείρημα της κριτικής αυτής είναι ότι τα Ολιγοθέσια Σχολεία έχουν «περιορισμένο εσωτερικό κοινωνικό περιβάλλον», εξαιτίας του μικρού αριθμού μαθητών που φοιτούν σε αυτά.

Υποστηρίζεται, κατ' επέκταση ότι οι μαθητές αυτοί στερούνται ανταγωνισμού, αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, ενώ το πρότυπο των ενηλίκων περιορίζεται σε ελάχιστους έως κι έναν εκπαιδευτικούς, σε όλη την πορεία τους στο σχολείο. Η τελευταία αυτή επισήμανση αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στην περίπτωση που μαθητές και εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε συνεχή σύγκρουση. Από την άλλη, ωστόσο, πλευρά οι εκπαιδευτικοί των Ολιγοθέσιων, μπορούν να έχουν άμεση και συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές τους εξαιτίας του ότι τους γνωρίζουν καλύτερα και ταυτόχρονα στο Ολιγοθέσιο αναπτύσσεται πνεύμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, κάτι το οποίο δεν προκύπτει από σχετικές μελέτες ότι παρατηρείται, στο ίδιο επίπεδο, στα Πολυθέσια Σχολεία, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις χαρακτηρίζονται ως «απρόσωπα» και με σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους (Bray, 1994· Φύκαρης, 2002).

Ένα ζήτημα, το οποίο συχνά δημιουργεί αντιπαραθέσεις είναι το επίπεδο των φιλικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο, για τις οποίες αναφέρεται ότι είναι περιορισμένες εξαιτίας των λιγοστών επιλογών προσώπων. Σε αντίθεση στα Πολυθέσια Σχολεία η ύπαρξη πολλών προσώπων, δημιουργεί περισσότερες εναλλακτικές δυνατότητες και περισσότερες επιλογές και κατ' επέκταση μεγαλύτερο δίκτυο αλληλεπιδράσεων. Είναι γεγονός ότι οι φιλικές σχέσεις και το πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων που εκδηλώνονται σε αυτές εκπληρώνουν μια σπουδαία αποστολή για τα παιδιά, στην οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς οι γονείς. Ταυτόχρονα, οι φιλικές σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση τόσο των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών όσο και της κοινωνικής τους ταυτότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι φίλιες μπορεί να είναι εστιακά σημεία για την ποιότητα ζωής (Rubin, 1987). Ωστόσο, τα παιδιά χρησιμοποιούν πολλά κριτήρια για να αποφασίσουν τότε κάποιος είναι «φίλος» και αυτά τα κριτήρια αλλάζουν στην πορεία της παιδικής ηλικίας. Έχει επίσης, διαπιστωθεί ότι τα παιδιά δεν χρειάζονται πολλούς φίλους για να είναι ικανοποιημένα και συνήθως έχουν μικρό αριθμό φίλων, δύο ή τριών (Benford, 1988· Dunn, 1999). Ακόμη κι ένας φίλος μπορεί να ικανοποιεί τις ανάγκες του παιδιού για επικοινωνία, αποδοχή, υποστήριξη, αμοιβαιότητα (Παρασκευόπουλος, 1985).

Όσον αφορά την έλλειψη ανταγωνισμού, εξαιτίας μειωμένου ή και ανύπαρκτου αριθμού συνομηλίκων παιδιών, το οποίο προβάλλει ως αρνητικό επιχείρημα για τα σχολεία της υπαίθρου και ιδιαίτερα για τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία, στην ουσία πρόκειται για μια άμεση παραδοχή της επιθυμίας ανταγωνισμού και κατ' επέκταση διαχωρισμού. Τα παιδιά, βέβαια, δεν έχουν έμφυτη αυτή την τάση.

Η κατάσταση αυτή είναι κοινωνικά προσδιορισμένη. Ο Μαρσαγγούρας (2000), συγκεκριμένα, αναφέρει ότι στο σχολείο υπάρχει η αντίληψη ότι ο ανταγωνισμός δρα ως κίνητρο ενεργοποίησης των μαθητών και ως εκ τούτου το σχολείο προωθεί περισσότερες διαδικασίες ανταγωνισμού παρά συνεργασίας. Το στοιχείο του ανταγωνισμού χαρακτηρίζει το σχολείο αλλά και την κοινωνία γενικότερα. Η ελληνική πραγματικότητα, βέβαια, δεν αποτελεί εξαίρεση στο γενικότερο αυτό πλαίσιο. Ωστόσο, η κατάσταση αυτή δεν σημαίνει ότι οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι από τον ανταγωνισμό και ότι τον προτιμούν. Σε σχετική έρευνα στον ελληνικό χώρο διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών τάσσεται υπέρ της ανάπτυξης συνεργασιών (Δερβίσης, 1998).

Τα ανωτέρω αποτελούν στοιχεία, που αφορούν το ενδοκοινωνικό περιβάλλον των Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων, όπως διατυπώνονται και χρησιμοποιούνται από τους υποστηρικτές ή τους επικριτές τους. Υπάρχει, ωστόσο, και άλλη μία διάσταση, η οποία εντάσσεται στην κοινωνική προσέγγιση των σχολείων αυτών, που σχετίζεται με το επίπεδο των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινότητας. Για το ζήτημα αυτό σχεδόν το σύνολο των συγγραφέων αναφέρεται στη στενή συνάφεια μεταξύ σχολικής δραστηριότητας και ζωής της κοινότητας. Η Forsythe τονίζει τη σχέση μεταξύ ύπαρξης σχολείου στο χωριό και ενίσχυσης της κοινοτικής ταυτότητας των παιδιών, επισημαίνοντας ότι στο σχολείο της τοπικής κοινότητας τα παιδιά αναπτύσσονται ως μέρος της κοινότητας αυτής, ενισχύοντας τις κοινωνικές σχέσεις και την παράδοση του τόπου (Forsythe, 1983).

Η ύπαρξη του σχολείου σε μία κοινότητα για λόγους κοινωνικούς γίνεται ολοένα και πιο αποδεκτή. Η θέση του σχολείου ως του κεντρικού σημείου της κοινωνικής ζωής του χωριού, αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία και η έλλειψή του δημιουργεί πρόβλημα για το μέλλον της κοινότητας (Bell & Singsworth, 1992). Σχετικές έρευνες, που έγιναν στον Καναδά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η κατάργηση του σχολείου μιας κοινότητας, συντελεί στη μείωση του πληθυσμού της (Cross et al., 1989).

Η καθημερινή, επίσης, πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς αλλά και με την ευρύτερη κοινότητα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις εξεύρεσης λύσεων και προώθησης διδακτικών αλλά και κοινωνικών διαδικασιών. Άμεσα ή έμμεσα οι γονείς αλλά και άλλοι κοινωνικοί φορείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή των γονέων αλλά και η βοήθειά τους, όπως και των κατοίκων της τοπικής κοινότητας αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να συντελέσουν στη δημιουργία ενός καλύτερου τοπικού σχολεί-

ου. Γίνεται επομένως, αντιληπτό ότι η σχέση του Ολιγοθέσιου Δημοτικού Σχολείου με την τοπική κοινότητα είναι άμεση και ουσιαστική για το λόγο ότι το σχολείο είναι μέρος της κοινότητας και παράλληλα την επεκτείνει. Μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στην αναζωογόνηση της μικρής και συχνά απομονωμένης κοινότητας, επειδή συνήθως αποτελεί το μόνο ίδρυμα που συνδέει την κοινότητα με τον έξω κόσμο. Εντούτοις, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν το θεωρούν παράγοντα ανάπτυξης της τοπικής κοινότητας και δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την αξιοποίηση του τοπικού κοινωνικού παράγοντα (Παπασταμάτης, 1996). Αυτό όμως αντιβαίνει της σύγχρονης προοπτικής ανάληψης πρωτοβουλιών για την ανάδειξη των τοπικών κοινωνικών δεδομένων (Muskin, 1999).

Συνδυαστικά με την προοπτική αυτή και υπό τις σύγχρονες συνθήκες της παγκόσμιας αλληλεξάρτησης, οι τοπικές κοινότητες πρέπει να προωθήσουν τα δικά τους ποιοτικά χαρακτηριστικά προκειμένου να δημιουργήσουν μια δυναμική, η οποία θα αντισταθμίσει τις πιέσεις που δέχονται. Η δυναμική αυτή μπορεί να αναπτυχθεί από τους κατοίκους, οι οποίοι μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες που θα στηρίζονται στις τοπικές πηγές οικονομικού αλλά και ανθρώπινου δυναμικού. Υπό αυτές τις συνθήκες οι κοινότητες πρέπει να αναλάβουν νέα ευθύνη για τον έλεγχο της ανάπτυξης αλλά και την προώθηση που θα στηρίζεται στα δικά τους ενδιαφέροντα. Ως εκ τούτου οι τοπικές κοινότητες πρέπει να χρησιμοποιούν τοπικές πηγές, προκειμένου να δίνονται νέες ευκαιρίες και να δημιουργούνται νέες δυνατότητες (Johnson, and Ching Li Wang, 1997).

Το κύριο ζητούμενο σε κάθε περίπτωση είναι ο προσανατολισμός των διδακτικών στόχων των αγροτικών σχολείων. Ενώ από τη μία πλευρά υπάρχουν εκείνοι που εστιάζονται στην ανάγκη αντιμετώπισης της μείωσης του αγροτικού πληθυσμού με την ενστάλαξη του αισθήματος στους νέους ότι ανήκουν στον τόπο τους (τοπικισμός) και προτείνουν στόχους, που προσανατολίζονται στην τοπική κοινωνία, από την άλλη πλευρά υπάρχουν άλλοι που υποστηρίζουν ότι οι νέοι αφενός μεν ανήκουν στον τόπο τους, αφετέρου, όμως, ανήκουν και στον υπόλοιπο κόσμο και ως εκ τούτου οι διδακτικοί στόχοι πρέπει να έχουν ένα ευρύτερο προσανατολισμό, όμοιο με αυτόν που υπάρχει στα Πολυθέσια Σχολεία των πόλεων (OECD, 1994).

Για τον ΟΟΣΑ οι νέες τεχνολογίες και οι δυνατότητες που παρέχουν μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση πολλών δυσχερειών των Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων. Απαιτείται, όμως η ύπαρξη ορισμένων προϋποθέσεων (κατάλληλος εξοπλισμός, εκπαίδευση εκπαιδευτικών κτλ.). Σχετική, επίσης, Έκθεση του ΟΟΣΑ αναφέρει ότι τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία μπορούν να προσφέρουν

ποικίλες υπηρεσίες στον αγροτικό πληθυσμό, συμμετέχοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην τοπική ανάπτυξη και ανανέωση και καταλήγει με την επισήμανση ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν πρέπει να λειτουργεί ισοπεδωτικά. Η «αγροτική εκπαιδευτική πολιτική» πρέπει να λειτουργεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνει υπόψη της τις πολιτικές για την τοπική ανάπτυξη, αλλά να διατηρεί ως πρώτη προτεραιότητα την προσαρμογή στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών των περιοχών αυτών.

Επίλογος

Καταληκτικά των όσων προαναφέρθηκαν είναι δυνατόν να ειπωθεί ότι η εκπαίδευση στις αγροτικές κοινότητες δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένα απομονωμένο διοικητικό σύστημα. Αντίθετα, πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μία κατάσταση που σταδιακά δημιουργεί την ανάγκη μιας νέας αντίληψης της εκπαίδευσης στις αγροτικές περιοχές, η οποία βασίζεται στη φιλοσοφία της αποκέντρωσης, της διατήρησης των τοπικών πολιτισμικών παραδόσεων και των οικολογικών περιβαλλοντικών προοπτικών. Παράλληλα, προβάλλεται η αναγκαιότητα του επαναπροσδιορισμού του αγροτικού χώρου και η διεύρυνσή του με νέες παραμέτρους, που μπορούν να ενταχθούν, όπως οι νέοι καταναλωτές -το «νέο» όχι με κριτήριο την ηλικία αλλά με την έννοια των καινούριων κατοίκων-, το στυλ των οικοδομημάτων, οι νέες σχέσεις μεταξύ πόλης και υπαίθρου, οι νέες μορφές εργασίας, οι δυνατότητες που προσφέρουν οι σύγχρονες τεχνολογίες και τελικά οι νέοι εκπαιδευτικοί στόχοι της παρεχόμενης στις αγροτικές περιοχές εκπαίδευσης. Κυρίως, όμως να προωθηθεί η αντίληψη ότι το σχολείο της τοπικής κοινότητας έχει να διαδραματίσει έναν ουσιαστικό ρόλο ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις. Το σημείο αυτό πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους ιθύνοντες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον επιδιώκεται η στήριξη των τοπικών κοινοτήτων, η ανάδειξη των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων και η βιώσιμη πορεία τους προς το μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Bell, A., & Singworth, A. (1992). *The heart of the community*. Norwich: Nousehold Press.
- Benford, M. (1988). Beyond clustering. *Education*. 172 (13), 294-295.
- Bray, M. (1994). Schools size and small schools. *The International Encyclopedia of*

- Education*, 9, 2343-2345.
- Γούσιος, Δ. (1999). Ύπαιθρος, αγροτικός χώρος και μικρή πόλη. Στο Γ. Πετράκος και Δ. Οικονόμου (Επιμ.), *Η ανάπτυξη των ελληνικών πόλεων. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις αστικής ανάλυσης και πολιτικής* (σσ. 157-207). Βόλος.
- Δερβίσης, Σ. (1998). Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.
- Cross, W. et al. (1989). Teaching in a Canadian Rural School: A taste of culture shock. *Journal of Education for Teaching*, 15 (2), 87-96.
- Dreyfus, A. (1994). Agricultural and rural education. *The International Encyclopedia of Education*, 1. Oxford: Pergamon.
- Dunn, J. *Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών*, μτφ. Χ. Παπαηλιού. Αθήνα: Δαρδανός.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education*. Glencoe: Free Press.
- Durkheim, E. (1981). *A study in Sociology*. London: Routledge and Kegan.
- Ekanayake, S. (1990). Rural Pedagogy: A grassroots approach to rural development. *Prospects*, 20 (1), 116-127.
- Fielding, M. (2000). Community, philosophy and education Policy. Against effectiveness ideology and the immiseration of contemporary schooling. *Journal Educational Policy*, 5 (4), 397-415.
- Forsythe, D. (1983). *The rural community and the small school*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- Goode, W. (1957). Community. *American Sociology Review*, 22, 579.
- Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*, μτφ. Β. Δεληγιάννη-Κουιμπζή. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Howley, C. (1988). The small rural primary school. *Journal Curriculum Studies*, 20 (6), 529-535.
- Johnson, N., & Ching Li Wang (1997). *Changing rural social systems: Adaptation and Survival*. Michigan: Michigan State University Press.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mac Clenaghan, P. (2000). Social Capital: Exploring the theoretical foundations of community development education. *British Educational Research Journal*, 26 (5), 565-582.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.

- Mercer, P. (1956). *The American community*. New York.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1990). *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Muskin, J. (1999). Including local Priorities to assess school quality. The case of save the children community schools. *Comparative Education Review*, 43 (1), 36-63.
- OECD (1987). *The educational infrastructure in rural areas*. Paris.
- Rubin, Z. (1987). *Οι φιλίες των παιδιών*, μτφ. Α. Κελεσίδου. Αθήνα: Κουτσούμπος.
- Rude, E. (1991). Rural education. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon. 1231-1241.
- Παπασταμάτης, Α. (1996). *Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τ. 3. Αθήνα.
- Tett, L. (1996). Community education the “underclass” and the discourse of derision. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (1), 19-31.
- Toennies, F. (1975). *Community and Society*. New York: Harper and Row.
- Τσαούσης, Δ. (1987). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. (1991). *Η κοινωνία μας: Οργάνωση, Λειτουργία, Δυναμική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσουνκάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Wigginton, C. (1985). *Sometimes a shinning moment. The fox fire experience*. New York: Anchor Press, 315-316.
- Ψαρρού, Μ. (1986). *Κοινωνιολογία της αγροτικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Αθανάσιος Κουσουλός, 9^ο Δημοτικό Σχολείο Αγίου

Κωνστατίνος Μπούνιας, 2^ο Δημοτικό Σχολείο Αγίου

Γεώργιος Καμπουρίδης, Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών

Περίληψη

Ο σύλλογος διδασκόντων παρά το γεγονός ότι αποτελεί βασικό παράγοντα στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου δεν συνιστά όργανο διοίκησης από το οποίο θα ζητηθούν ευθύνες και θα αποδοθούν τυχόν παραλείψεις. Ο σύλλογος διδασκόντων επιλύει τα προβλήματα του σχολείου μέσω της διαδικασίας λήψης και της ποιότητας των αποφάσεων και συμβάλλει σημαντικά στη λειτουργία του σχολείου.

Στην εργασία αυτή αναλύονται οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Τα ατομικά στοιχεία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν και με ποιο τρόπο τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων.
2. Οι στόχοι που συνήθως θέτει ο σύλλογος και η ποιότητα των αποφάσεων κατά πόσο επιδρούν στην απόδοση των σχολείων.
3. Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζουν και με ποιο τρόπο τη λειτουργία των σχολείων.
4. Ο ρόλος της ηγετικής προσωπικότητας του διευθυντή στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων.

Ο κ. Αθανάσιος Κουσουλός είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο κ. Κωνστατίνος Μπούνιας είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο κ. Γεώργιος Καμπουρίδης είναι Αντιπρόεδρος Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών.

Τα συμπεράσματα της εργασίας αναδεικνύουν τις αδυναμίες της συμμετοχικής διοίκησης να λειτουργήσει αποτελεσματικά λόγω της συνεχούς αλλαγής των μελών του συλλόγου και της μη δημιουργικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων.

1. Εισαγωγή

Το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης του Γερμανού κοινωνιολόγου Max Weber αποτελεί την επιλογή διοίκησης της εκπαίδευσης πολλών χωρών, όπως για παράδειγμα της Τσεχίας, της Κίνας (Bush, 1998), της Ελλάδας (Bush, 2001· Persianis, 1998), του Ισραήλ (Gaziel, 1998), της Πολωνίας (Klus-Stanska and Olek, 1998), της Νοτίου Αφρικής (Sebakwane, 1997), της Σλοβενίας (Becaj, 1994) και πολλών χωρών της Νοτίου Αμερικής. Το αμιγές γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης από τεχνικής απόψεως είναι ικανό να δώσει το μέγιστο βαθμό απόδοσης και την πιο λογική επίδραση στους ανθρώπους. Λειτουργεί σε καθιερωμένη οργανωτική δομή εργασιακών σχέσεων και περιγράφει τόσο τα καθήκοντα όσο και τις σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο σε μία πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου. Εξαίρεση αποτελεί το κύτταρο της εκπαίδευσης που είναι η σχολική μονάδα, η οποία στηρίζεται σε οριζόντια δομή και ως εκ τούτου οι αποφάσεις λαμβάνονται με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών (Καμπουρίδης, 2002). Το σύστημα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου αποτελεί μία προσπάθεια αναδιανομής της εξουσίας που θεσμοθετημένα συνδέεται με τη θέση του διευθυντή, σε ένα συλλογικό όργανο, το οποίο είναι υπεύθυνο για τις αποφάσεις που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα προβλήματα του σχολείου.

Το μοντέλο του Vroom και Yetton (1973) διακρίνει τρία μοντέλα διοίκησης:

- α) το αυταρχικό μοντέλο (ο ηγέτης παίρνει απόφαση με τα δικά του στοιχεία και πληροφορίες),
- β) το συμβουλευτικό (ο ηγέτης αναζητά και ανταλλάσσει απόψεις αλλά στο τέλος αποφασίζει μόνος του) και
- γ) το συμμετοχικό στο πλαίσιο του οποίου τα μέλη της ομάδας αποφασίζουν από κοινού.

Στο τελευταίο μοντέλο τα μέλη δεσμεύονται, ενισχύουν το θεσμό της οργάνωσης και συνειδητοποίησης του στόχου, αυξάνεται η αυτοεκτίμηση, η αίσθηση της ευθύνης, το κλίμα της εμπιστοσύνης και του διαλόγου, η ανάπτυξη κινήτρων και

αλληλεπίδρασης στην ομάδα. Τα συλλογικά διοικητικά όργανα εκφράζουν τη σύγχρονη διοικητική τάση και αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της δημοκρατικής διοίκησης των οργανισμών. Η λειτουργία λήψης αποφάσεων εμπλέκεται σ' όλες τις λειτουργίες της διοίκησης, όπως είναι ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος επίτευξης των στόχων. Η συμμετοχική διοίκηση εξασφαλίζει τη δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στην αμοιβαία κατανόηση των στόχων του σχολείου (Bush, 1995).

Η λειτουργία μιας ομάδας για να είναι αποτελεσματική σ' ένα συλλογικό όργανο εξαρτάται και επηρεάζεται από τους ακόλουθους παράγοντες: το μέγεθος της ομάδας, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της, τη συνοχή της, την ποιότητα της ηγεσίας και το γενικότερο κλίμα. Η συμμετοχική διοίκηση στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή, τη συνεργασία, τη νοητική και συναισθηματική δέσμευση των συμμετεχόντων μελών στους ίδιους στόχους και τον καταμερισμό της ευθύνης των ενεργειών τους. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ξεπερνά τη συμφωνία για κάτι το οποίο έχει αποφασιστεί, αναγνωρίζοντας τα προβλήματα του σχολείου ως «δικά μας» κι όχι «δικά τους». Επίσης έχει πολλαπλή επίδραση στην εκπαιδευτική κοινότητα, διότι συμβάλλει τα μέγιστα στη συνολική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Τρία είναι τα σημαντικότερα επιχειρήματα της συμμετοχικής διοίκησης, τα οποία αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία:

- α) Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Steyn & Squelech, 1997).
- β) Η ποιότητα των αποφάσεων βελτιώνεται, όταν σε αυτές συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί (Bush, 1995).
- γ) Επιτυγχάνεται αποτελεσματική εφαρμογή των αποφάσεων, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις αποφάσεις του συλλόγου «δικές τους», (Poo & Hoyle, 1995, σ. 86).

Ο τρόπος εφαρμογής της συμμετοχικής διοίκησης και η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου αποτελούν τα αντικείμενα αυτής της εργασίας.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα κατατάσσεται στις επισκοπικές, διότι περιγράφει τη φύση των υφιστάμενων συνθηκών λειτουργίας του συλλόγου των διδασκόντων στην Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση. Διερευνά τις στάσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με τη χρήση ερωτηματολογίου, του οποίου ο απρόσωπος χαρακτήρας και το γεγονός ότι μπορεί ν' απαντηθεί ανώνυμα, διευκολύνει τους ερωτώμενους στο να είναι απόλυτα ειλικρινείς. Το ερωτηματολόγιο αποτελούσαν οι παρακάτω επτά ενότητες.

1. Τα βιογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων.
2. Οι στόχοι που ετίθεντο στις συνεδριάσεις.
3. Η μεθοδολογία οργάνωσης των συνεδριάσεων.
4. Η επίδραση των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας και ο τρόπος που επηρεάζει τη λειτουργία του συλλόγου.
5. Η ποιότητα των αποφάσεων.
6. Η επίδραση των ηγετικών χαρακτηριστικών των διευθυντών και τέλος
7. Η δυνατότητα έκφρασης προτάσεων βελτίωσης της λειτουργίας του συλλόγου.

Για να επιτευχθεί η σε βάθος ανάλυση των απόψεων που καταγράφηκαν στα ερωτηματολόγια και να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας πραγματοποιήθηκαν δειγματοληπτικές συνεντεύξεις. Στην έρευνα συμμετείχαν εκατό (100) εκπαιδευτικοί και το δείγμα θεωρείται στατιστικά επαρκές.

Περιοχή δείγματος: Το επιλεγμένο δείγμα αναφέρεται κατά 63% σε αστικές περιοχές. Το υπόλοιπο ποσοστό μοιράζεται: 30% σε ημιαστικές και 7% σε αγροτικές. Το δείγμα επιλέχθηκε σε αναλογία με τη συγκέντρωση του πληθυσμού σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Βιογραφικά στοιχεία: Το δείγμα κάλυπτε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών τόσο τους νεότερους συναδέλφους (προϋπηρεσία 0-5 έτη 22%) όσο και τους έχοντες πολυετή προϋπηρεσία. Το 54% των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες όσο είναι και το αντίστοιχο ποσοστό γυναικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (56,4%), σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας του 2000. Το σημαντικότερο εύρημα για την έρευνα αυτή ήταν το γεγονός ότι 47% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετεί στο ίδιο σχολείο λιγότερο από πέντε (5) έτη. Ένα ποσοστό 12% υπηρετεί στο σχολείο μόνο ένα έτος. Μεγάλο μέρος του συλλόγου διδασκόντων (χωρίς να λάβουμε υπ' όψιν τους συναδέλφους ειδικοτήτων – μουσικούς, γυμναστές και ξένης γλώσσας – οι οποίοι σχεδόν, όπως μας ενημέρωσαν οι εκπαιδευτικοί, αλλάζουν κάθε έτος) ανανεώνεται με συχνότητα ενός έτους. Το γεγονός αυτό επηρεάζει σημαντικά το βαθμό συνοχής των μελών του

συλλόγου διδασκόντων και κατ' επέκταση τη συνολική απόδοση του σχολείου.

3. Ανάλυση-συζήτηση

Η ανάλυση των δεδομένων και των άμεσων εμπειριών καταλήγει σε μια βαθύτερη κατανόηση της κατάστασης και σε μια «νέα» πρακτική θεωρία, που μας βοηθά να κατανοήσουμε περισσότερα. Μέσα από την ανάλυση ανασυνθέτουμε δεδομένα και εμπειρίες και επεξεργαζόμαστε τις πρακτικές θεωρίες μας.

3.1. Αποδοχή των στόχων που ετίθεντο στις συνεδριάσεις: Ο αριθμός των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων κρίνεται ικανοποιητικός από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Οι στόχοι των συνεδριάσεων ήταν κατανοητοί και αποδεκτοί σε ποσοστό 90%. Το ποσοστό αυτό δείχνει απόλυτη αποδοχή των στόχων. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν τις επιλογές των στόχων του συλλόγου είναι υψηλή (80%). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τον παραμερισμό των προσωπικών στόχων προς επίτευξη των συλλογικών επιλογών.

3.2. Η μεθοδολογία οργάνωσης των συνεδριάσεων: Σε μεγάλο ποσοστό δεν διατυπώνονται διαφωνίες για τη μέρα και ώρα της συνεδρίασης (79%). Το 75% των ερωτηθέντων εξέφρασαν την άποψη ότι οι συνεδριάσεις του συλλόγου ήταν καλά οργανωμένες, ήσαν αποδοτικές και κύλησαν ομαλά, ενώ το 25% τις κρίνει ως μέτρια οργανωμένες. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι οι καλά οργανωμένες συνεδριάσεις δεν περιελάμβαναν ημερήσια διάταξη θεμάτων, εισηγητή για κάθε θέμα, αλλά οι εκπαιδευτικοί έκριναν αυτές από το χρόνο διάρκειάς τους. Στις μέτρια οργανωμένες συνεδριάσεις κατατάσσουν -σύμφωνα με τις διευκρινίσεις που έδωσαν στις συνεντεύξεις- τις συνεδριάσεις στις οποίες υπήρχαν έντονες διαφορές απόψεων και τελικά συγκρούσεις.

Το 80% των ερωτηθέντων ισχυρίστηκε ότι δεν σπαταλήθηκε χρόνος σε θέματα χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο. Η διαδικασία έκφρασης γνώμης από το σύνολο των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκε μόνο στο 1/3 των συνεδριάσεων.

Η παρουσία κοινωνικών και πολιτιστικών προβλημάτων στις συνεδριάσεις κρίνεται μέτρια έως ελάχιστη σε ποσοστό 68%. Εδώ αναδεικνύεται η αδυναμία ή ο φόβος των συλλόγων διδασκόντων να αξιοποιήσουν επαρκώς τις δυνατότητες συνεργασίας με τους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης (Σύμβουλο Εκπαίδευσης, Προϊστάμενο Γραφείου, Εκπαιδευτικούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Σύλλογο γονέων).

Το 88% των εκπαιδευτικών δεν μετείχε επαρκώς στις συζητήσεις και το 77% υπέβαλε ελάχιστες έως καμία προτάσεις. Στο σημείο αυτό γίνεται εμφανής η αδυ-

ναμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν δημιουργικά σε μία απολύτως δημοκρατική διαδικασία. Η έλλειψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα το οποίο συνδέεται άμεσα με την αντίληψη ότι η λειτουργία του συλλόγου είναι υπόθεση του διευθυντή του σχολείου. Η στάση αυτή δεν έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν να εκπληρώσουν τους στόχους που αποφασίστηκαν στη συνεδρίαση. Απλά θεωρούν υποχρέωσή τους να εκτελέσουν τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων.

3.3. Η επίδραση των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας και ο τρόπος που επηρεάζει τη λειτουργία του συλλόγου: Οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής κατέδειξαν την ύπαρξη υψηλής συναδελφικότητας και αλληλεγγύης μεταξύ των συναδέλφων (92%). Οι συνάδελφοι διατύπωσαν την άποψη ότι ουδέποτε έκριναν τη στάση ή τη συμπεριφορά συναδέλφων στο πλαίσιο της λειτουργίας του συλλόγου (άσχετα αν είχαν διατυπωθεί παράπονα). Το καλό φιλικό κλίμα υπερτερεί (89%) της σωστής αντιμετώπισης των θεμάτων, όταν αυτά τα δύο έρχονται σε αντίθεση. Οι διαφωνίες που εκφράζονται στο σύλλογο είναι αμελητέες. Η έλλειψη διαφωνιών αποτελεί ένδειξη έλλειψης προβληματισμού για την επίτευξη της καλύτερης λύσης και πολλές φορές αδιαφορία για την επίλυση των προβλημάτων του σχολείου (Καμπουρίδης, 2002). Οι εκπαιδευτικοί κατά 60% αποδέχονται απόψεις διαφορετικές από τις δικές τους και συμμετέχουν στην υλοποίησή τους.

3.4. Η ποιότητα των αποφάσεων: Η αποτελεσματικότητα των συλλογικών οργάνων κρίνεται από την ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται. Η ορθολογική διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετίζεται με την επιλογή εκείνης της εναλλακτικής πρότασης που επιτυγχάνει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα συγκριτικά με τις λοιπές εναλλακτικές λύσεις στις δεδομένες συνθήκες (Σαϊτής, 2000). Οι αποφάσεις σχεδόν στο σύνολό τους (92%) ήταν σύμφωνες με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Οι αποφάσεις των συλλόγων διδασκόντων ελήφθησαν κατόπιν μελέτης και τεκμηρίωσης (66,9%), με βάση την πλειοψηφούσα άποψη (30%) και κατόπιν συμβιβασμού σε ποσοστό (3,1%). Σύμφωνα με τις παραπάνω εκτιμήσεις και τις διευκρινίσεις που δόθηκαν στις συνεντεύξεις η μελέτη και η τεκμηρίωση ταυτίζονταν με την αναλυτική συζήτηση που διεξήχθη στο πλαίσιο της συνεδρίασης. Η λήψη αποφάσεων με βάση την πλειοψηφούσα άποψη μάλλον κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς ως επιβολή των απόψεων μιας ομάδος συναδέλφων στο σύνολο του συλλόγου.

Οι αποφάσεις υλοποιούνται κατά 88%, είναι σύμφωνες με την εκπαιδευτική πολιτική (91%) και συναποφασίζονται (σύλλογος – διευθυντής) σε ποσοστό

(92%).

3.5. Η επίδραση των ηγετικών χαρακτηριστικών των διευθυντών: Το σύνολο των ερωτηθέντων διατύπωσε την άποψη ότι τις περισσότερες φορές ο διευθυντής λειτουργεί ως απλό μέλος του συλλόγου και όχι ως ο ηγέτης που έχει συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο και προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Τα προβλήματα συζητούνται διεξοδικά κατά 59% και προτιμώνται ο συμβιβασμός (79%) και οι εφαρμόσιμες λύσεις έναντι των καλύτερων (88%). Το 68% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο σύλλογος έκανε την καλύτερη δυνατή χρήση των διαθέσιμων πόρων.

3.6. Προτάσεις που διατυπώθηκαν από μέρους των ερωτηθέντων: Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν απαραίτητη τη συμμετοχή κοινωνικών και πολιτιστικών φορέων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, την παραχώρηση περισσότερων δικαιωμάτων στο σύλλογο και τη διεξαγωγή των συνεδριάσεων εντός του ωραρίου. Η τελευταία διαπίστωση αποτελεί μάλλον μια ατυχή προσπάθεια να παγιωθεί, αν όχι να γίνει νομικό πλαίσιο, αυτό που είναι κοινό μυστικό: Οι συνεδριάσεις του συλλόγου πραγματοποιούνται (ατύπως και με τη συνενοχή όλων των εμπλεκομένων) στο πλαίσιο του κανονικού ωραρίου, κατά παράβαση της σχετικής νομοθεσίας.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν σε μεγάλο ποσοστό ότι οι στόχοι των συνεδριάσεων είναι σαφείς και κατανοητοί. Σε γενικές γραμμές η έρευνα ανέδειξε τις φιλικές και συναδελφικές σχέσεις των διδασκόντων. Η διατήρηση των φιλικών σχέσεων και του καλού κλίματος επιτυγχάνεται με τη θυσία των καλύτερων λύσεων και την επιλογή των συμβιβαστικών. Οι διδάσκοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στη δόμηση και λειτουργία των συνεδριάσεων. Οι διαφωνίες σε μεγάλο ποσοστό συζητούνται διεξοδικά, αλλά πολλές φορές για χάρη της ηρεμίας εξομαλύνονται οι όποιες διαφορές. Μεγάλο ποσοστό των διδασκόντων θεωρεί το διευθυντή ηγέτη που οι αποφάσεις του εκφράζουν τη συναίνεση της πλειοψηφίας. Οι τελικές αποφάσεις παίρνονται από κοινού, από το διευθυντή και τους διδάσκοντες.

4. Συμπεράσματα

Η απόδοση της συμμετοχικής διοίκησης στο πλαίσιο του ελληνικού γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης, δεν είναι ικανοποιητική στο βαθμό τουλάχιστον που θα αναμενόταν. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών επιλέγει για την άσκηση της διοίκησης της σχολικής μονάδας τη συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων (συλ-

λογικού οργάνου) με το διευθυντή (μονομελές όργανο). Ο σύλλογος διδασκόντων λειτουργεί αρκετά ικανοποιητικά σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, τα μέλη του διοικητικού αυτού οργάνου δεν φαίνεται να αναλαμβάνουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, πρωτοβουλίες για την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και να αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ σχολείου και φορέων της τοπικής κοινωνίας.

Ο περιορισμένος αριθμός και η ελάχιστη χρονική διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου, σε συνδυασμό με την πλημμελή προετοιμασία τους φαίνεται ότι είναι οι αιτίες της χαμηλής απόδοσης των συλλόγων διδασκόντων.

Η συνεχής μετακίνηση των δασκάλων καταργεί τη βασική διοικητική αρχή «της ενότητας προσωπικού», που υπαγορεύει την ανάγκη για ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και δημιουργικών πρωτοβουλιών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Αν στόχος της διοίκησης είναι η ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των σχολείων μέσω της βελτίωσης της λειτουργίας των συλλόγων, κρίνεται ως απολύτως αναγκαίο να πραγματοποιούνται οι απολύτως αναγκαίες μετακινήσεις.

Η έρευνα απέδειξε ότι η πλέον σημαντική αντίθεση σχετικά με τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων είναι ότι από τη μια οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι πρέπει να αναβαθμιστεί ο ρόλος του συλλόγου, ενώ από την άλλη επιθυμούν οι συνεδριάσεις να πραγματοποιούνται εντός του χρόνου διδασκαλίας και ένα μεγάλο ποσοστό αρνείται να συμμετάσχει δημιουργικά, με προτάσεις και πρωτοβουλίες.

Σ' όλες τις περιπτώσεις των σχολείων που ερευνήθηκαν διαπιστώθηκε ότι ο διευθυντής δεν αναλαμβάνει τον ηγετικό του ρόλο αλλά προτιμά να είναι ένα απλό μέλος του συλλόγου. Αυτό είναι το αποτέλεσμα μιας στερεότυπης κατάληξης για το ρόλο του διευθυντή που κυριάρχησε σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα, μετά την εξέγερση του Μάη του 1968 στη Γαλλία. Ο διευθυντής είναι απλά ο ενδιάμεσος κρίκος μεταξύ της εξουσίας που τον έχει διορίσει και των συναδέλφων που εκτιμά ότι αντιπροσωπεύει.

Όταν οι άνθρωποι διατηρούν στερεότυπα για ένα ρόλο (του διευθυντή, σ' αυτή την περίπτωση), αναμένουν τα μέλη της ομάδας «διευθυντές» να έχουν χαρακτηριστικά και συμπεριφορά η οποία επιβεβαιώνει αυτά τα στερεότυπα. Υπάρχει μια πραγματική έλλειψη γνήσιων ηγετικών χαρακτηριστικών, τα οποία πρέπει να είναι εύκολα διακριτά και να γίνονται αντιληπτά σ' όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και των συνεδριάσεων του συλλόγου συμπεριλαμβανομένων.

Η συμμετοχική διοίκηση είναι μία εξαιρετικά δύσκολη λειτουργία αλλά είναι απολύτως αναγκαία για τη βελτίωση της απόδοσης των σχολείων. Η εκπαίδευση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε θέματα συμμετοχικής διοίκησης θα βοηθούσε σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων και της ενεργής

συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επίλυση των προβλημάτων των σχολείων.

Βιβλιογραφία

- Becaj, J. (1994). Changing bureaucracy to democracy. *Educational Change and Development*, 15 (1), 7-14.
- Bridges, E. M. (1995). Teacher participation in decision-making. *Administration Notebook*, 1 (1-4).
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*, 2nd edition. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (1998). Organisational culture and strategic management. In D. Middlewood and J. Lumby (Eds), *Strategic Management in Schools and Colleges*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (2001). *School organisation and management: international perspectives*. Paper presented at the Federation of Private School Teachers, Annual Conference, Athens.
- Gaziel, H. (1998). School-based management as a factor in school effectiveness. *International Review of Education*, 44 (4), 319-33.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Klus-Stanska, D., & Olek, H. (1998). Private Education in Poland: breaking the mould. *International Review of Education*, 44 (2-3), 235-41.
- Persianis, P. (1998). Compensatory legitimization in Greek educational policy: an explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those in France. *Comparative Education*, 33 (1), 71-84.
- Poo, B., & Hoyle, E. (1995). Teacher involvement in decision making. In D. Johnson (Eds), *Educational Management and Policy: Research, theory and Practice in South Africa*. Bristol: University of Bristol.
- Σαΐτης, Χρ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός, 105-132.
- Sebakwane, S. (1997). The contradictions of scientific management as a mode of controlling teachers, work in black secondary schools: South Africa. *International Journal of Educational Management*, 17 (4), 391-404.
- Steyn, G., & Squelch, J. (1997). Exploring the perceptions of teacher empowerment in South Africa: a small-scale study. *South African Journal of Education*, 17 (1), 1-6.
- Vroom, V., & Yetton, P. (1973). *Leadership and Decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός

Γιάννης Ρεσ, 3^ο Δημοτικό Σχολείο Χίου

Περίληψη

Η εργασία αναφέρεται στη σπουδαιότητα της λήψης αποφάσεων για κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό. Πρόκειται για επώδυνη διαδικασία, αφού συνήθως συνεπάγεται εντυπωσιακές αλλαγές και συγκρούσεις, παραμονεύουν αυξημένες πιθανότητες λάθους και απαιτείται συνεκτίμηση μεγάλου αριθμού δεδομένων και εναλλακτικών λύσεων. Σε μια τέτοια διαδικασία, η αυτοπειθαρχία, η οξυδέρκεια, η δημιουργικότητα, η κατάρτιση, ο δυναμισμός, οι τεχνικές, διαπροσωπικές και κυρίως συνολικής θεώρησης δεξιότητες του διευθυντή, η δεξιότητά του στην καθοδήγηση και δημιουργική συνύπαρξη ατόμων και ομάδων, συνθέτουν το ψηφιδωτό της επιτυχίας. Επομένως, η σημασία που έχουν οι εκπαιδευτικές αποφάσεις για έναν οργανισμό και μάλιστα εκπαιδευτικό, είναι προφανής: αυτές τον κινούν, τον εξελίσσουν, τον αναδεικνύουν ή τον καταστρέφουν. Σημασία, βέβαια, έχει οι ληφθείσες αποφάσεις να είναι οι ενδεδειγμένες, να λαμβάνονται σε δεδομένη στιγμή και με ορθολογικό τρόπο.

Δυνατές πρωτοβουλίες Διευθυντή

Ο διευθυντής που αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις, ακριβώς διότι φοβάται να εκτεθεί στην αβεβαιότητα και τους κινδύνους των επιλογών του, όχι μόνο δεν συμβάλλει στην πρόοδο του εκπαιδευτικού οργανισμού που διευθύνει, αλλά

Ο κ. Γιάννης Ρεσ είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε. με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στις Επιστήμες Αγωγής.

χάνει και τα τελευταία ψήγματα εμπιστοσύνης και σεβασμού των υφισταμένων του.

Ένας καταρτισμένος λοιπόν διευθυντής Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου ποτέ δεν πρέπει να συμβιβάζεται με την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να μένει πεισματικά περιχαρακωμένο στα αυστηρώς προκαθορισμένα εκπαιδευτικά και μόνο καθήκοντά του, αφοσιωμένο αποκλειστικά στην παροχή γνώσεων και απάθης θεατής των ραγδαίων εξελίξεων στην κοινωνία. Αντίθετα, θεωρείται ότι η λογική της συνεχούς αλλαγής και μετεξέλιξης του πρέπει να πρωτανεύει σε όλα τα μέλη του. Είναι παρωχημένη και τουλάχιστον ατυχής η σκέψη ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να αρκείται σε εισροές μαθητών, κονδυλίων και διδακτικής ύλης. Κρίνεται αναγκαίο οι εκροές του να είναι ποιοτικές και άμεσα απορροφήσιμες από την παραγωγή. Ακόμη, πρέπει όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να συμβάλουν στον εμπλουτισμό της «συμβατικής» εκπαίδευσης με νέες, σύγχρονες μορφές της.

Μια πρόταση προς αυτή την κατεύθυνση θα ήταν η καθιέρωση του μαθήματος της Πληροφορικής και δεύτερης ξένης γλώσσας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια τέτοια πρωτοβουλία αποτελεί μια ευκαιρία για τη σχολική μονάδα να ανοιχτεί στην κοινωνία, να προσφέρει αλλά και να αποκομίσει κέρδη. Η βαρύτητα των νέων μαθημάτων, η χρησιμότητά τους στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και η συνείδηση ότι η γνώση τους αποτελεί διαβατήριο στην παραγωγική διαδικασία, πείθουν ότι δεν πρέπει να μείνουν απλά μαθήματα που συμπληρώνουν τον πίνακα των διδασκόμενων μαθημάτων. Παρουσιάζεται εξαιρετική ευκαιρία, η διδασκαλία τους να επεκταθεί και πέραν του θεσμοθετημένου ωρολογίου προγράμματος. Να επεκταθεί και τις απογευματινές ώρες, κάποιες μέρες, με εμπλουτισμό της ύλης τους, με απώτερο στόχο την κάλυψη των γνωστικών περιοχών τους. Οι μαθητές απαλλαγμένοι από το άγχος της σχολικής ύλης, να αποκτήσουν δεξιότητες στη χρήση των υπολογιστών και τη δεύτερη ξένη γλώσσα. Επιδεικνύοντας εξωστρέφεια, τόλμη, διάθεση για το νέο, προσεγγίζοντας με τρόπο σύγχρονο και ποιοτικό επιστήμες που αγγίζουν τη νεολαία μας, η μονάδα μας θα συμβάλει στο να μετουσιωθεί σε πράξη το όραμα όλων μας για ένα σχολείο χαράς και δημιουργικότητας που συμπορεύεται με τις ανάγκες της εποχής. Είναι ευκαιρία να αποποιηθεί τον μίζερο, προβλέψιμο χαρακτήρα της μονοδιάστατης προσφοράς της -εκπαιδευτικής- και να καθιερωθεί στη συνείδηση όλων ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί και πρέπει να είναι αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνίας σε όλες της τις εκφάνσεις.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, ως τώρα, απλά υπηρετούν τυφλά, άκριτα και χωρίς καμία διάθεση για ποιοτική αλλαγή το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα: ελάχιστες οι αρμοδιότητες του διευθυντή, πέραν της

περάτωσης γραφειοκρατικών διαδικασιών. Συνήθως, αυτός καλείται να διεκπεραιώνει τις αποφάσεις στρατηγικού χαρακτήρα που λαμβάνονται από τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα, ιδιαίτερα το Υπουργείο. Έτσι, η σχολική μονάδα λειτουργεί ως ένας τυπικός οργανισμός παροχής γνώσεων στους μαθητές με συγκεκριμένη ύλη, πόρους, υποδομή, μεθοδολογία, ανθρώπινο δυναμικό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 45-56).

Αξιολογώντας λοιπόν την καταγεγραμμένη και παγιωμένη αυτή κατάσταση, ένας συνειδητοποιημένος και με προοδευτικές στάσεις και προσδοκίες διευθυντής θα μπορούσε να συντάξει εισήγηση, με την οποία απευθυνόμενος σε όλους τους θεσμικούς φορείς θα τους καλούσε σε μια «συνάντηση προβληματισμού», με στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίησή τους στα νέα αυτά δεδομένα. Αποδέκτες της εισήγησής του, θα είναι όλοι οι «μέτοχοι» του σχολικού περιβάλλοντος: οι γονείς, η τοπική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και των δύο βαθμίδων, το Διοικητικό Συμβούλιο, ο σύλλογος διδασκόντων, αντιπροσωπεία μαθητών, εκπρόσωποι του επιχειρηματικού κόσμου της τοπικής κοινότητας. Αντίθετα, μέχρι σήμερα, στην αρχή κάθε έτους, ο σύλλογος διδασκόντων και μόνο αναλώνεται στη σύνταξη του εβδομαδιαίου προγράμματος και το σχηματισμό τμημάτων, ενώ ο διευθυντής στη διαχείριση τυπικών λειτουργικών ζητημάτων της μονάδας. Κανένας μακροπρόθεσμος στόχος, καμία αναζήτηση νέων ευκαιριών για τη μονάδα. Ο δε σύλλογος γονέων αναγορεύει την ανάδειξη του νέου Δ.Σ. σε ύψιστη υποχρέωσή του. Η τοπική κοινότητα είναι, απλά, απύσχα από τις δραστηριότητες του οργανισμού (Σαϊτης, 1992).

Έτσι, η απλή ανακοίνωση αποφάσεων του διευθυντή στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας φάνταζε απολύτως φυσιολογική. Η αλλαγή λοιπόν στον τρόπο λήψης αυτής της απόφασης είναι αναγκαία: η επικρατούσα διαδικασία πρέπει οριστικά να εγκαταλειφθεί. Ο αυταρχικός τρόπος διοίκησης, χωρίς την ενεργητική συμμετοχή των υπολοίπων μελών και η εκ των προτέρων σχεδόν βέβαιη αποδοχή των όποιων αποφάσεων του διευθυντή, κάθε άλλο παρά τιμητική για τους συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι είναι. Το καθεστώς των απλών ανακοινώσεων των αποφάσεων, χωρίς καταιγισμό ιδεών, ανταλλαγή πληροφοριών και διαβούλευση, είναι βέβαιο ότι συντηρεί μια τεληματώδη κατάσταση, μια κατάσταση ρουτίνας, απόλυτα προβλέψιμης, χωρίς παραγωγή ιδεών και κυρίως δεν θέτει τις βάσεις για ανέλιξη και ανάδειξη της μονάδας. Αντίθετα, κάνοντας κοινωνούς, ενεργά μετέχοντες και συνυπεύθυνους της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων τους φορείς, εξασφαλίζεται η αφοσίωση και η αποδοτικότητα όσων θα εφαρμόσουν τις αποφάσεις. Έτσι όλοι θα νιώθουν τη χαρά της συνεισφοράς σε κάτι νέο, κινούμενο σε θετική κατεύθυνση, θα είναι και αυτοί «υπαίτιοι» της καταξίωσης της μονάδας. Οι συγκρούσεις στην ομάδα των φορέ-

ων ελαχιστοποιούνται, η λήψη της απόφασης γίνεται οικεία στην καθημερινή πρακτική και η αφοσίωση όλων στην επίτευξη του κοινού στόχου θεωρείται περίπου δεδομένη.

Εκτός από το νέο στυλ διοίκησης, πιο δημοκρατικό, απολύτως ανοιχτό σε διάλογο και συμμετοχικό χαρακτήρα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, πρέπει να τεθεί στους φορείς, με απόλυτα σαφή τρόπο, το τι θέλουμε να πετύχουμε, να προσδιοριστούν τα κριτήρια με τα οποία θα κρίνουμε την επιτυχία και να προχωρήσουμε σε ανταλλαγή πληροφοριών και σε σωστό χρονοδιάγραμμα. Στο στάδιο αυτό, καμία ιδέα δεν αξιολογείται, όπως και καμία ιδέα δεν απορρίπτεται. Έμφαση θα δοθεί στην ειλικρινή στάση των μελών των φορέων. Η δραστηριοποίηση όλων για την επιτυχή έκβαση των αποφάσεων θα έχει εξέχουσα θέση στην ατζέντα των προτεραιοτήτων μας. Πρέπει τα χαρίσματα, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, η ικανότητα επηρεασμού διαφόρων παραγόντων της τοπικής κοινωνίας και η τεχνογνωσία κάθε μέλους της ομάδας να υπηρετούν τον κοινό σκοπό.

Ανάλυση των αρχών στη λήψη αποφάσεων

Προκειμένου λοιπόν, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων να σηματοδοτήσουν μια νέα εποχή στην επινόηση στόχων και κυρίως στον τρόπο επίτευξής τους, ο διευθυντής προτείνεται να ακολουθήσει τα εξής «λογικά» βήματα:

Αρχικά, θα περιγράψει με σαφήνεια την κατάσταση: η «αναγνώριση του προβλήματος» οδηγεί σε μια αξιόλογη ευκαιρία για τη σχολική μονάδα να ανοίξει τις πόρτες της στην κοινωνία, να συνδεθεί άμεσα με τις απαιτήσεις της, να συμβάλει στην «εξαγωγή» ποιοτικού μαθητικού δυναμικού, με κατάρτιση και δεξιότητες σε σύγχρονες επιστήμες. Για να ξεφύγει όμως από τον παρωχημένο ρόλο της, της τροφοδότησης δηλαδή μαθητών με γνώσεις που, στους περισσότερους τομείς, ελάχιστη σχέση έχουν με την παραγωγή και την άμεση απορρόφησή τους από την αγορά, πρέπει να τεθούν με πολλή προσοχή και εμπειρισταπωμένα οι στόχοι για την αλλαγή της φιλοσοφίας της.

Επόμενο βήμα, ο καθορισμός των απαιτήσεων και των κριτηρίων απόδοσης. Προφανώς η υλικοτεχνική υποδομή, η ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού και οι πόροι θα πρέπει να αναθεωρηθούν προς το βέλτιστο. Για να καταξιωθεί στη συνείδηση των μαθητών και των γονιών τους η δουλειά στη μονάδα, ώστε να σημειωθεί μια εντυπωσιακή εκδήλωση ενδιαφέροντος στους νέους αυτούς τομείς, της επιστήμης της Πληροφορικής και της δεύτερης ξένης γλώσσας, επιβάλλεται η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής: δημιουργία σύγχρονων αιθουσών που να πληρούν όλες τις προδιαγραφές μιας άνετης και ευχάριστης διδασκαλίας, αγορά οπτικοακουστικών μέσων, πρόσληψη αξιόλο-

γου, ενθουσιώδους και καταρτισμένου ανθρώπινου δυναμικού. Στόχος, η καθιέρωση της μονάδας στην ελίτ των εκπαιδευτικών οργανισμών με υψηλού επιπέδου προσφερόμενη εκπαίδευση. Η καταξίωσή της ως μονάδας προτύπου, που χωρίς να ατονεί το ενδιαφέρον της για την κλασική, «συμβατική» εκπαίδευση, μπορεί να συλλαμβάνει τα μηνύματα της εποχής, να στοχοθετεί, να διεκδικεί, να πετυχαίνει.

Επόμενο στάδιο θα είναι η παραγωγή εναλλακτικών λύσεων. Εδώ, δεν γίνεται καμία αξιολόγηση των προτεινόμενων εναλλακτικών λύσεων. Όλες οι απόψεις αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα και προβληματισμό. Κάθε μέλος της ομάδας έχει το δικό του μερίδιο προσφοράς.

Ακολουθεί η αξιολόγηση των λύσεων και η επιλογή της πιο κατάλληλης. Η λύση αυτή πρέπει να λύνει το πρόβλημα και να πετυχαίνει τους στόχους της μονάδας. Ακόμη, να επιτρέπει στη μονάδα να αντεπεξέρχεται οικονομικά και να ελαχιστοποιούνται οι ανεπιθύμητες παρενέργειες κατά την εφαρμογή της. Ασφαλώς, ελάχιστες προτάσεις θα πληρούν όλα τα «ευκαΐα» κριτήρια: παροχή άριστης εκπαίδευσης με μικρό οικονομικό κόστος για τη μονάδα, με αντίστοιχη ποιοτική δουλειά σε όλο το εύρος της συμβατικής και απογευματινής εκπαίδευσης. Η πρόταση που θα επιλεγεί είναι αναπόφευκτο να έχει μειονεκτήματα.

Η διαδικασία θα ολοκληρωθεί με την υλοποίηση της επιλεχθείσας λύσης και τη δοκιμαστική εφαρμογή της.

Αναμφισβήτητα, όσο αγαθές και αν είναι οι προθέσεις, καμία επιτυχή κατάληξη δεν θα έχουν, αν οι αποφάσεις δεν εκτελεστούν με αποφασιστικότητα, τόλμη και πίστη στο ότι εξυπηρετούν κάτι εξαιρετικό. Τίποτα απ' ό,τι αποφασίζεται δεν μπορεί να εφαρμοστεί αυτόματα. Εκτός λοιπόν από το ότι πρέπει να είναι εφικτή, πρέπει να δοθεί βαρύνουσα σημασία στην καθορισμένη με σαφήνεια και σαφώς γνωστοποιημένη δομή της εκτέλεσής της και στην επιμέλεια αυτών που φέρουν την ευθύνη της εκτέλεσης. Δηλαδή, θα συμφωνηθεί ποιος θα κάνει τι, ως τότε θα γνωστοποιηθεί το σχέδιο αυτό δράσης στους φορείς και θα κανονιστεί να διεξάγονται τακτικές συναντήσεις απολογισμού (Everard & Morris, 1996, σ. 154-161).

Ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει ο διευθυντής να δώσει και στις μεθόδους λήψης αποφάσεων. Γνωρίζοντας ότι καμία απόφαση που σχετίζεται με τη μόρφωση και κατάρτιση των παιδιών, δεν μπορεί να κινείται στο πλαίσιο πειραματισμών και σχεδίων επί χάρτου, θα επιδιώξει να εκμεταλλευτεί τα θετικά στοιχεία όλων των προσφερόμενων τεχνικών: Ειδικότερα, η επιστημονική μέθοδος που θέτει αφετηρία της τη διατύπωση μιας υπόθεσης σχετικής με το πρόβλημα που απασχολεί τη μονάδα και χρησιμοποιεί τις πολύτιμες πληροφορίες και γνώσεις διαφόρων

επιστημών, όπως των Μαθηματικών και της Στατιστικής για να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει την αρχική υπόθεση, ασφαλώς και θα έχει θέση στην όλη διαδικασία. Θεωρώ ότι κάθε επιστημονικός τομέας, μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά άλλο πεδίο επιστημονικής γνώσης, χωρίς κάτι τέτοιο να προϋποθέτει σύγκυση ή σύγκρουση. Η επιστημονική γνώση προσφέρει αξιόπιστες πληροφορίες, πιθανά αποτελέσματα των εναλλακτικών λύσεων.

Η μέθοδος «προσομοίωσης και μοντέλων» μπορεί, επίσης, να συμβάλει αποτελεσματικά στον καλύτερο τρόπο λήψης αποφάσεων. Οι δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή που επιτρέπουν την κατασκευή ενός «μοντέλου» μαθηματικού ή στατιστικού που αναπαριστά την πραγματική κατάσταση, έτσι ώστε να μπορούν να ερευνηθούν διάφορες περιπτώσεις και πιθανότητες, ασφαλώς κινούνται σε θετική κατεύθυνση. Θα μπορούσε λοιπόν ο διευθυντής, όντας εξοικειωμένος με την Τεχνολογία της Πληροφορίας, και πάντως πιστεύοντας στα οφέλη της, εφόσον γίνει ορθολογική χρήση, να χρησιμοποιήσει ένα μαθηματικό μοντέλο για να εκτιμήσει τις επιπτώσεις που θα είχε η φροντιστηριακή βοήθεια στους μαθητές σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου, προσμετρώντας τις παραμέτρους, δίδακτρα και μείωση τους κατά 10% για παράδειγμα, λόγω κόστους. Είναι σαφές ότι το «μοντέλο» παρουσιάζει μια απλουστευμένη εκδοχή της πραγματικότητας, γιατί αφενός οι πραγματικές συνθήκες είναι αρκετά πολύπλοκες για να τις αντιγράψουμε και αφετέρου, αρκετά στοιχεία μπορούν να αγνοηθούν χωρίς να διατρέχουμε τον κίνδυνο αλλοίωσης της πραγματικής κατάστασης. Όμως είναι σημαντικό να περιλαμβάνονται στο «μοντέλο» που θα χρησιμοποιήσουμε, τα κρίσιμα χαρακτηριστικά του «προβλήματος» (Σαϊτης, 1994).

Τέλος, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί και ένα ακόμη χρήσιμο «εργαλείο», το οργανόγραμμα λήψης αποφάσεων. Αυτό χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου η λήψη μιας απόφασης επηρεάζεται από ορισμένες ενδιάμεσες αποφάσεις. Σε αυτό, συνήθως, παρουσιάζονται δύο πιθανές λύσεις στο «πρόβλημα» και ορισμένα πιθανά αποτελέσματά τους. Έτσι αξιολογούνται οι εναλλακτικές λύσεις και παρουσιάζονται τα διάφορα πιθανά σενάρια, ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης. Για την καλύτερη αξιοποίηση της μεθόδου αυτής, απαιτούνται πληροφορίες από αντίστοιχα εγχειρήματα άλλων εκπαιδευτικών μονάδων.

Ενδεχόμενα προβλήματα κατά τη διαδικασία

Η επίλυση των προβλημάτων είναι θεμελιώδης προϋπόθεση για την επιτυχία της απόφασης. Έχοντας ως βάση αφετηρίας το τρέχον σενάριο, πρέπει όλοι οι φορείς να δρομολογήσουν τις εξελίξεις έτσι, ώστε να εντοπιστούν έγκαιρα τα

κύρια προβλήματα, να αντιμετωπιστούν και να οδηγηθούμε στο επιθυμητό σενάριο και όχι στο σενάριο αποτυχίας. Επειδή λοιπόν τα προβλήματα που θα εντοπιστούν είναι πολλά και ίσως αποθαρρύνουν, ο διευθυντής καλείται να αναζητήσει τύπους προβλημάτων που επικαλύπτονται ή συνδέονται. Για παράδειγμα, υπάρχει μια ομάδα προβλημάτων που έχουν σχέση με την «εσωτερική επικοινωνία» και με τη «διατήρηση της προσωπικής αφοσίωσης στη δουλειά κατά τη διάρκεια της αλλαγής». Πρόκειται για τους λεγόμενους εσωτερικούς περιορισμούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες είναι οι λεγόμενοι εξωτερικοί περιορισμοί: ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η πενιχρή και σαφώς ακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, το ανεπαρκές ανθρώπινο δυναμικό. Τα παραπάνω προβλήματα συμπληρώνονται και από μια σειρά άλλων εμποδίων: την έλλειψη ευελιξίας κατά τη διάρκεια της εξέτασης πιθανών εναλλακτικών λύσεων, το άγχος, με αποτέλεσμα την έλλειψη ψυχραιμίας, την έλλειψη αξιοπιστίας και ολοκληρωμένων πληροφοριών για το είδος του προβλήματος, τη γραφειοκρατία που επηρεάζει τη ροή των πληροφοριών και την αναποφασιστικότητα (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995).

Προτεινόμενες λύσεις

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών, μια χρήσιμη μέθοδος είναι αυτή της καταγραφής των τύπων αλλαγής που επιβάλλονται: απαιτούνται αλλαγές στην πολιτική της μονάδας, στον τρόπο εργασίας, στην εκπαίδευση προσωπικού, στον εξοπλισμό, στους χώρους. Ο περιορισμός του καταλόγου σ' έναν εύχρηστο αριθμό ομάδων προβλημάτων, λογικά ταξινομημένων και ιεραρχημένων κατά προτεραιότητα, κρίνεται αναγκαίος, αφού ορισμένα από τα ζητήματα επείγουν, ενώ η λύση άλλων θα χρειαστεί περισσότερο χρόνο. Εξάλλου, είναι πολύ πιθανό να συναντήσουμε το φαινόμενο «ντόμινο» σε κάποια απ' αυτά, δηλαδή αλληλεπιδράσεις, λύνοντας μια ομάδα αυτών να αρχίζουν να λύνονται διαδοχικά και αυτόματα όλα τα άλλα προβλήματα.

Θεωρείται μείζονος σημασίας προϋπόθεση η αλλαγή κουλτούρας της μονάδας. Τα μέλη της, κυρίως, πρέπει να πείσουν όλους τους άλλους ότι κάτι έχει αλλάξει στη φιλοσοφία της, τη βούλησή της, τη στοχοθεσία της. Αν το εκπαιδευτικό δυναμικό δεν έχει πειστεί απόλυτα για την αναγκαιότητα της εγκατάλειψης του στεγνού δημοσιούπαλληλικού χαρακτήρα του και δεν έχει εφοδιαστεί με θέληση και αποφασιστικότητα για το «νέο», το καινοτόμο, το ριζοσπαστικό που θα ταράξει τα λιμνάζοντα νερά της εκπαίδευσης και όλα αυτά, αποφασισμένο ακόμη και σε βάρος του χρόνου και της προσωπικής του άνεσης, φοβάμαι ότι η κατάληξη της προσπάθειας είναι προδιαγεγραμμένη. Η περαιτέρω επιμόρφωση

και κατάρτιση των διδασκόντων, είτε μέσω σεμιναρίων είτε μέσω ευσυνειδήτης αυτομόρφωσης, ώστε να είναι οι ίδιοι φορείς της αλλαγής και όχι απλοί θεατές της, είναι άλλη μια αναγκαία προϋπόθεση επιτυχίας. Ο επηρεασμός ισχυρών οικονομικών παραγόντων της τοπικής -και όχι μόνο- κοινότητας, για ενίσχυση της προσπάθειάς μας, αναμφίβολα είναι επιτακτικός. Είναι το αντίδοτο στις πενιχρές -ιδιαίτερα σε τομείς όπως η Τεχνολογία της Πληροφορίας- επιχορηγήσεις του Υπουργείου Παιδείας. Σημασία βέβαια έχει τα μέλη των φορέων, που μέσω αυτών των γνωριμιών τους μπορούν να βοηθήσουν σε αυτή την κατεύθυνση, να πείσουν τους οικονομικά ισχυρούς φίλους μας ότι δεν επαιτεί η μονάδα αλλά τείνει χέρι βοήθειας αρχικά και αμφίδρομης συνεργασίας και ωφέλειας μελλοντικά.

Ο τρόπος εργασίας πρέπει προφανώς να μετεξελιχθεί σε σύγχρονο, μεθοδικό, αποτελεσματικό που χρησιμοποιώντας όλες τις προσφερόμενες τεχνικές δημιουργικής μάθησης, καθίσταται οικείο εργαλείο στην πρακτική και τη φιλοσοφία των μικρών μαθητών. Διαδίκτυο, αναφορά στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, ευρεία χρήση οπτικοακουστικού υλικού και κυρίως χαρούμενα πρόσωπα, όρεξη και επιστημονική επάρκεια είναι τα χαρακτηριστικά που ζητούν μαθητές, γονείς και κοινωνία από το εκπαιδευτικό -και όχι μόνο- προσωπικό (Πετρίδου, 1998).

Η διάθεση του χρηματικού ποσού από θεσμοθετημένους φορείς και φίλους πρέπει να είναι απολύτως προς όφελος της μονάδας: εξοπλισμός, πρόσληψη εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού με δαπάνες του συλλόγου γονέων και δωρεές για πλήρες πρόγραμμα διδασκαλίας το απόγευμα, χώροι και άλλα βοηθήματα στη διάθεση των μαθητών, συνθέτουν την εικόνα της αλλαγής, της πεποίθησης ότι κάτι νέο και αξιόλογο γεννιέται στην εκπαιδευτική πρακτική της μονάδας, κάτι που αξίζει να ενισχυθεί απ' όλους.

Εφόσον πραγματοποιηθούν όλα τα παραπάνω, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος ελάχιστα μπορεί να σταθεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό της μονάδας. Η έως τώρα πρακτική των σχολικών μονάδων, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, είναι η απλή διεκπεραίωση βραχυπρόθεσμων γραφειοκρατικών κατά το πλείστον διαδικασιών και η διαχείριση λειτουργικών κοντόφθαλμων στόχων, αφού οι στρατηγικοί και σαφώς καθοριστικοί για το ύψος και την εξέλιξή της στόχοι λαμβάνονται από τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης, το Υπουργείο κατά προτεραιότητα (αν όχι κατά αποκλειστικότητα).

Ελάχιστες οι πρωτοβουλίες της, απελπιστικά μονότονος ο ρυθμός της, διαδικασίες και αποτελέσματα απολύτως προβλέψιμα, χωρίς κανένα σημάδι ότι κάτι διαφορετικό, συναρπαστικό, νέο, προετοιμάζει. Προσωπικό συμβιβασμένο στον παθητικό του ρόλο, απλό εκτελεστικό όργανο των αποφάσεων του διευθυντή και αυτός, με τη σειρά του, του Υπουργείου. Όλοι άψογοι τηρητές του δημοσιοϋπαλληλικού ωραρίου και κουλτούρας και ούτε σκέψη για τον εμπλουτισμό του απο-

γευματινού ωραρίου με νέες δραστηριότητες.

Από την επιτυχή κατάληξη της όλης προσπάθειας, η μονάδα μπορεί να προσδοκά την καταξίωσή της στη συνείδηση της κοινωνίας, ότι δηλαδή μπορεί να δρα σαν ένας σύγχρονος φορέας μετάδοσης γνώσης και δεξιοτήτων, ο οποίος χωρίς να αποκτά φροντιστηριακό χαρακτήρα, διαθέτει ισχυρή θέληση για αναβάθμιση των σπουδών που προσφέρει. Με την προσήκουσα προσέγγιση της παιδικής ψυχής, προετοιμάζει τους αυριανούς επιστήμονες και τα στελέχη της κοινωνίας με τρόπο σίγουρο, αυστηρά προετοιμασμένο και καταξιωμένο μέσα από την πρωτοπόρο κουλτούρα του δυναμικού της, ζυμωμένη με την αποφασιστικότητά τους για έναν εντελώς νέο χαρακτήρα που πρέπει να επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός ως επιστήμονας και παιδαγωγός στις μέρες μας (Ανδρέου, 1998· Γρόλλιος, 1999).

Οι ιδανικές προϋποθέσεις για τη λήψη αποφάσεων θα απαιτούσαν επάρκεια χρόνου, προκειμένου ο διευθυντής να εφαρμόσει με άνεση και σχολαστικότητα τη διαδικασία στο σύνολό της. Ακόμη, θα έπρεπε να λειτουργεί με ένα αντικειμενικό σύστημα αξιών και προτεραιοτήτων. Στην πράξη, όμως, είναι σπάνιο να συνυπάρξουν τέτοιες ιδανικές προϋποθέσεις. Στον εκ των πραγμάτων περιορισμένο χρόνο που θα έχει στη διάθεσή του, καλείται να προσπαθήσει να μην εκτιμήσει λανθασμένα ή περιορισμένα τις διαστάσεις του «προβλήματος», να μην εξετάσει λιγότερες εναλλακτικές λύσεις και να μην ακολουθήσει προβληματική διαδικασία ανατροφοδότησης. Ακόμη δεν μπορεί παρά να υπάρχει υποκειμενική διάσταση στην αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων.

Σημειωτέον δε ότι σε μια τέτοια περίπτωση λήψης απόφασης, έχουμε μόνο ορισμένα στοιχεία σχετικά με το πιθανό αποτέλεσμά της. Κινούμαστε σε συνθήκες κινδύνου. Δεν υπάρχει απόλυτη βεβαιότητα αλλά πληροφορίες σχετικά με την έκβαση πιθανόν εναλλακτικών λύσεων, ώστε να είναι δυνατή μία εκτίμηση της κατάστασης μετά τη λήψη κάποιας απόφασης. Γι αυτό, ο διευθυντής οφείλει να φροντίσει εγκαίρως να συλλέξει στοιχεία από ανάλογα εγχειρήματα άλλων μονάδων, ώστε να μπορεί να εκτιμήσει με βάση την προηγούμενη εμπειρία και τις πληροφορίες που υπάρχουν (Ηλιού, 1994).

Αφού λοιπόν επιδιώξει να εφαρμοστεί αυτή η φιλοσοφία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η προσοχή του θα προσανατολιστεί στο συγχρονισμό, στην άψογη λειτουργία της διοίκησης. Στη φάση του σχεδιασμού, η ομάδα των φορέων θα θέσει τις βασικές κατευθύνσεις και στόχους της μονάδας και θα διαμορφώσει ένα αρχικό πλάνο προσέγγισής τους. Στη διαδικασία της οργάνωσης, θα καθοριστούν οι δραστηριότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των σκοπών, η ομαδοποίηση και η ανάθεσή τους σε συγκεκριμένες ομάδες ή ανθρώπους καθώς και η διαμόρφωση βαθμίδων εξουσίας και ευθύνης.

Στο επόμενο στάδιο της καθοδήγησης, θα γίνεται εποπτεία και υποβοήθηση

των υπόλοιπων μελών για την επίτευξη των σκοπών. Στο τελικό στάδιο του ελέγχου, θα γίνει η αξιολόγηση και διόρθωση των δραστηριοτήτων των φορέων, με γνώμονα πάντα την εξασφάλιση της τήρησης των σχεδίων. Αν το αποτέλεσμα δεν είναι το επιθυμητό, αναθεωρείται ή τροποποιείται όλη η διαδικασία ή κάποιο μέρος της.

Ο διευθυντής κινείται γνωρίζοντας ότι οι παραπάνω λειτουργίες της διοίκησης δεν είναι μια στατική, παγιωμένη διαδικασία, αλλά χρειάζεται ευελιξία, ετοιμότητα, σκέψη και ίσως συχνή αναπροσαρμογή σχεδίων ή και αναθεώρηση κάποιων επιμέρους διαδικασιών (Hussen, 1992).

Συμπεράσματα

Έγινε σαφές ότι η επιτυχία ενός στόχου συνίσταται σε άριστη μελέτη των συνθηκών, σε επιλογή κατάλληλων ανθρώπων που θα επωμιστούν την υλοποίησή του, συνεχή επίβλεψη και καθοδήγηση, ύπαρξη πάντα εναλλακτικών λύσεων, σε περίπτωση που δεν θα ευοδωθεί το ευκαίο σενάριο, άψογη διαμόρφωση σχεδίων δράσης και κυρίως αλλαγή κουλτούρας και θεώρησης του τι επιδιώκεται.

Πολλοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ακόμη και εκπαιδευτικά συστήματα, έχουν οδηγηθεί σε απαξίωση επειδή, ακριβώς, απέφευγαν τη λήψη σοβαρών αποφάσεων ή εξαναγκάζονταν σε αυτή από τις συνθήκες.

Το σχολείο πρέπει να διαμορφώνει τις εξελίξεις και όχι να φέρεται από αυτές. Ο διευθυντής οφείλει και μπορεί να είναι καθοδηγητής, εκφραστής καινοτόμων πρακτικών, εμπνευστής, σημείο αναφοράς για τους συνεργάτες του και ικανός για αλλαγή κουλτούρας και διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων.

Τέλος, η πιλοτική εφαρμογή της επιλεγείσας ως πιο κατάλληλης λύσης για την επίτευξη των σκοπών της μονάδας, θέτει σε εφαρμογή τα παραπάνω σχέδια και οδηγεί σε διάλογο με το διδακτικό προσωπικό για το νέο ωράριο. Καθώς αναλύονται οι ανάγκες για νέο προσωπικό και προκηρύσσονται οι νέες θέσεις, αποτελεί το επισφράγισμα της επίπονης αλλά και τόσο ουσιαστικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιονομία.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Everard, B., & Morris, G. (1996). *Effective School Management* (3rd Ed). London:

- Paul Chapman Publishing Ltd.
- Ηλιού, Μ. (1994). Αποκέντρωση και στρατηγικές εκπαιδευτικού σχεδιασμού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75 (4).
- Hussen, T. (1992). *Η αμφισβήτηση του σχολείου*, μτφ. Ν. Παπανώντας. Αθήνα: Προτάσεις.
- Καζαμιάς, Α., & Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση - Μάνατζμεντ. Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης - Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα: Λιβάνης.

Τα Σχέδια Εργασίας στην ανάδυση της γλώσσας - εγγραμματισμού στο Νηπιαγωγείο

Μάρω Πικροδημήτρη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στόχος της εργασίας είναι να αποδειχθεί η διαλεκτική σχέση των Σχεδίων Εργασίας με την ανάπτυξη της Γλώσσας, ως αποτέλεσμα το ένα του άλλου, και η συμβολή και των δύο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, αυριανού δημοκρατικού πολίτη. Έτσι σχετικά με τη Γλώσσα τονίζεται η ουσιαστική συμβολή της στην αφύπνιση και ενεργοποίηση κάθε δυνατής ικανότητάς μας ως κύριου επικοινωνιακού και λειτουργικού μέσου. Στα Σχέδια Εργασίας από την άλλη τα παιδιά, πρωταγωνιστές, φιλοδοξούν να κατακτήσουν καινούριους μαθησιακούς στόχους μέσα από τους παράλληλους δρόμους που ακολουθεί και η δομητική προσέγγιση του νέου προγράμματος της Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (επικοινωνία, βίωμα, αυτενέργεια, δράση, συνεργασία). Η διαλεκτική σχέση Γλώσσας και Σχεδίων Εργασίας καταλήγει στη νέα σύνθεση με την οποία ολοκληρώνεται η προσωπικότητα των παιδιών.

Η διαπραγμάτευση του θέματος αυτού στοχεύει στον τονισμό της συμβολής της Γλώσσας στην ανάπτυξη και επεξεργασία των Σχεδίων Εργασίας από τη μια, αλλά και στη συμβολή των Σχεδίων Εργασίας στην ανάπτυξη της γλώσσας από την άλλη. Ταυτόχρονα δε επισημαίνεται η συμβολή αυτών των δύο στην ολοκλήρωση της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού.

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

Α) Γλώσσα

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα ΦΕΚ 93/τ. Β'(10-02-1999), σε όλα τα Νηπιαγωγεία της χώρας μας εφαρμόζεται έκτοτε το νέο πρόγραμμα σπουδής της νεοελληνικής γλώσσας στην Προδημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο.

Η ενθάρρυνση της κατάκτησης του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο στο βαθμό που ανταποκρίνονται τα ίδια τα παιδιά και με τρόπους που αναδεικνύουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας σίγουρα αποτελεί μια αποδεκτή και επιθυμητή καινοτομία (Γιαννικοπούλου, 2002, σ. 30).

Από τις έρευνες των τελευταίων τουλάχιστον 30 ετών προκύπτει ότι η πρόωμη σχέση του μικρού παιδιού με το γραμματισμό ως «αναδυόμενου» νοείται ως σχέση που αρχίζει από τα πρώτα βήματα της ζωής του και το ακολουθεί διαχρονικά.

Η συμβολή των ερευνητών είναι πρωτότυπη συνεισφορά στον παγκόσμιο διάλογο της έρευνας που αγκαλιάζει κάθε πολιτισμό και γλώσσα στην ανάδυση του γραμματισμού (Παπούλια-Τζελέπη, 2001, σ. 31).

Η αναγνώριση της σημασίας των αντιλήψεων, των απόψεων και των ιδεών των ίδιων των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας για τη γραφή και την ανάγνωση, μας αναγκάζει να τις χρησιμοποιούμε ως αφετηρία στη διαμόρφωση κάθε μαθησιακής διαδικασίας και διδακτικής πράξης. Γιατί πώς είναι δυνατόν αλήθεια να διδάξουμε τη σκέψη στο γραπτό λόγο, χωρίς να ξεκινήσουμε από τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών (Βαρνάβα-Σκούρα, 1998, Προλογικό Σημείωμα).

Η ζωή μας ταυτίζεται με τη γλώσσα ως το κύριο επικοινωνιακό και λειτουργικό μέσο για να αφυπνίσουμε και ενεργοποιήσουμε κάθε δυνατή ικανότητά μας, να μετατρέψουμε δηλαδή το «εν δυνάμει» δια της ενεργείας σε «εντελέχεια», στην ολοκληρωμένη και κατορθωμένη φύση κατά τον Αριστοτέλη.

Γιατί τα παιδιά ζουν από τη γέννησή τους στο Γαλαξία του Γουτεμβέργιου - όπως τιτλοφορεί το έργο του ο Μ. McLuhan (1962), (*Gutenberg Galaxy: The making of typographic man*)-, στον κόσμο των γραμμάτων, του γραμματισμού, της εγγραμματοσύνης. Είναι δε γι' αυτά ένα αναπόσπαστο στοιχείο στην πορεία της ζωής τους, το οποίο διαρκώς προσπαθούν να κατακτήσουν, να του δώσουν νόημα και να το κυριαρχήσουν. Όταν δε αναφερόμαστε στο γραμματισμό, εννοούμε όχι μόνο την ταυτόχρονη ανάπτυξη και των δύο μορφών του, δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής από την πιο πρώιμη εμφάνισή τους, αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους σε μια διαλεκτική σχέση. Ο όρος της «ανάδυσης» ή του «αναδυόμενου», που προαναφέρθηκε, εκφράζει στο σημείο αυτό τη σχέση του μικρού παιδιού με τον κόσμο του γραπτού λόγου, πριν ακόμη αρχίσει καν η συστηματική διδασκαλία του στο Δημοτικό Σχολείο. Η σύλληψη αυτή του αναδυόμενου γραμματισμού συνέβαλλε και στη διεθνή καθιέρωσή του (Teale & Sulzby, 1986 στο

Παπούλια-Τζελέπη, 2001, σ. 19). Ο δε «μύθος», όπως αναφέρει η Gibson, ότι η πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου είναι ο «μαγικός» χρόνος που το μικρό παιδί αρχίζει να κατακτά το γραπτό λόγο, μεταφράστηκε σε «αναγνωστική ετοιμότητα» ένας όρος που ήταν σε χρήση από τις αρχές του 20ού αιώνα και οριζόταν ως το στάδιο της ανάπτυξης κατά το οποίο το παιδί, είτε λόγω ωριμότητας είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων είτε λόγω και των δύο, είναι έτοιμο να μάθει να διαβάσει εύκολα και αποδοτικά (Τάφα, 2001, σ. 12).

Έτσι, το παιδί με κυρίαρχο βασικό πνευματικό εργαλείο τη γλώσσα και με την κατάλληλη χρήση της στην οργάνωση και ανάπτυξη της σκέψης του θα κυριαρχήσει και θα κατακτήσει με συνειδητά διαδοχικά βήματα το περιβάλλον και τη γνώση.

Η γλώσσα αποτελεί καθημερινό βίωμα μέσα από άπειρες δράσεις ποιοτικές και ποσοτικές, που τα παιδιά παίρνουν πρώτα από το οικογενειακό τους περιβάλλον και στη συνέχεια από το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία. Προσεγγίζουν τον προφορικό και γραπτό λόγο τους μέσα από μια δομητική εκπαιδευτική διαδικασία. Η θεωρία του Δομητισμού με πρωτεργάτη τον J. PIAGET προχώρησε στη σύνθεση και το ξεπέραςμα δύο προηγούμενων ιδεολογικών παιδαγωγικών ρευμάτων: του εμπειρικού αφενός, που μετέδιδε γνώσεις και δεξιότητες για την είσοδο των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο χωρίς ιδιαίτερη οργάνωση των γνωστικών αντικειμένων και του ρομαντικού αφετέρου, που έδινε κατεξοχήν προτεραιότητα στην ολοκλήρωση και κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού (Delhaxhe et al., 1998). Πώς όμως τα δύο αυτά ρεύματα θα δέσουν διαλεκτικά, ώστε το ένα να είναι αποτέλεσμα και προϋπόθεση του άλλου; Αυτό θα γίνει με τη σύνθεση του εμπειρισμού-θέσης και του ρομαντισμού-αντίθεσης, στα οποία το παιδί θα παραμένει και θα ισορροπεί στο διάστημα εκείνο 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. Η γλώσσα δηλαδή σύμφωνα με τη δομητική προσέγγιση δεν εξελίσσεται απλά και τυχαία, αλλά γεννιέται και κατασκευάζεται. Δομείται ακολουθώντας σταθερούς νόμους και στάδια, όπου το καθένα έχει να κάνει με τη δομή του επόμενου. Αυτό δε όχι αφηρημένα, αλλά η κάθε προσπάθειά μας γύρω από τη δόμηση της γλώσσας θα πρέπει να είναι «χρήσιμη» για το παιδί, να έχει δηλαδή συγκεκριμένη και σαφή λειτουργία.

Οι ευκαιρίες γραφής και ανάγνωσης που προσφέρονται από τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο (environmental print) στις ρίζες του αλφαριθμητισμού, όπως πολύ πετυχημένα τον σκιαγραφεί η Y. Goodman, υπογραμμίζουν το γεγονός ότι η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής μπορεί να αναδύεται από την επαφή του παιδιού με αυτές στην προσπάθειά του να καλύψει τις καθημερινές επικοινωνιακές του ανάγκες (Παπούλια-Τζελέπη, 2001, σ. 76). Ο πλούτος δε των άπειρων ερεθισμά-

των που δέχεται το παιδί από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του, πρέπει να αντιστοιχεί σε ανάλογα σχήματα με μορφή και νόημα και όχι σε απλούς ήχους.

Το ίδιο ισχύει και στην ανάγνωση η οποία δεν είναι απλή διαδικασία μετατροπής της γραφηματικής αλυσίδας σε αλυσίδα ήχων, αλλά κυρίως κατανόηση αυτών των ήχων. Έτσι τα παιδιά, που είναι σε θέση να «παίζουν» με τις λέξεις και τις συλλαβές (φωνολογική συνειδητοποίηση) ή να αναγνωρίζουν τους ήχους, δηλαδή τα φωνήματα από τα οποία αποτελείται μία λέξη (φωνημική συνειδητοποίηση), γίνονται μακροπρόθεσμα καλύτεροι αναγνώστες (Γιαννικοπούλου, 1998, στο Σφυρόερα, 2002, σ. 9, 10).

Μέσα δε από ενεργητικές και συμμετοχικές διαδικασίες στη διαμόρφωση του γραπτού λόγου τα παιδιά προχωρούν πιο άνετα στην κατάκτηση του εγγραμματισμού, γιατί γράφουν και συνειδητοποιούν προοδευτικά την αντιστοιχία γραμμάτων και ήχων και καθώς διαβάζουν μπορούν κατά συνέπεια να αντιστοιχίζουν με ακρίβεια τα γράμματα με τους ήχους. Λέμε δηλαδή ότι κατακτούν την ανάγνωση μέσα από τη γραφή.

Το παιδί προσπαθώντας να μιλήσει μαθαίνει να μιλά και προσπαθώντας να γράφει μαθαίνει να γράφει. Η ενέργειά του δηλαδή ισοδυναμεί με το αποτέλεσμα. Υπάρχει πρόθεση, σκοπός για κάτι που πρόκειται να πει ή να γράφει. Όπως δε πολύ χαρακτηριστικά τονίζει ο μεγάλος ποιητής Elliot (1933): «Πριν αρχίσεις να γράφεις, πρέπει να έχεις κάτι να πεις. Αυτό είναι μια μεγάλη αλήθεια, που συχνά ξεχνούν αυτοί που προσπαθούν να μάθουν να γράφουν και αυτοί που αναλαμβάνουν να τους διδάξουν γραφή» (Σφυρόερα, 2002, σ. 8).

Στη δε πορεία κατάκτησης του γραπτού λόγου τα παιδιά συνεχώς αποκτούν νέες γνώσεις, αλλά και κάνουν αναπόφευκτα λάθη· τα λάθη όμως αυτά αρκετά συχνά δίνουν ουσιαστικές πληροφορίες για τις γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει και επιτρέπουν στον ενήλικα να συνειδητοποιήσει το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, ώστε αυτό να υποστηρίζεται στις προσπάθειες και τις αναζητήσεις του με τις ανάλογες και κατάλληλες παρεμβάσεις (Βαρνάβα-Σκούρα, 1991-1994, στο Κορτέση-Δαφέρμου, 2003, σ. 55). Ουσιαστικά όμως δεν πρόκειται για λάθη, αλλά για προσπάθειες-στάδια του παιδιού κατάκτησης του λόγου. Το μεγαλύτερο δε του δασκάλου έγκειται στο να αποδέχεται αυτή την προσπάθεια, να μην τη μειώνει και να μην την αποθαρρύνει, αλλά αντίθετα διακριτικά να οδηγεί το παιδί στην ορθή διαδικασία μάθησης, προλαβαίνοντας μελλοντικά την πιθανή σχολική αποτυχία· ακόμη να μην ξεχνά ότι τα λάθη αυτά αποτελούν συχνά εναλλακτικές λύσεις, που το παιδί προσπαθεί να εφεύρει, ώστε να καλύψει τις τυχόν αδυναμίες του.

Σε ένα υποστηρικτικό, κατάλληλα διαμορφωμένο γλωσσικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός εισάγει γραφικές μορφές που κυκλοφορούν στην πραγματική

καθημερινότητά μας, όπως ο αυθεντικός έντυπος λόγος σε διάφορες μορφές, εφημερίδες, περιοδικά, συσκευασίες προϊόντων με γραπτό λόγο κτλ. «από τη ζωή για τη ζωή», ώστε τα παιδιά να τον συνειδητοποιούν άμεσα και αληθινά. Η προσπάθειά του πρέπει να είναι τέτοια, ώστε οι προτεινόμενες δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής για το Νηπιαγωγείο να έχουν κυρίως το στοιχείο του παιχνιδιού. Ταυτόχρονα να είναι και ελκυστικές, να έχουν νόημα για τα παιδιά και να αναπτύσσονται σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο τέτοιο ώστε:

Να ακούγεται η φωνή των παιδιών, να αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα και με σεβασμό οι υποθέσεις που διαμορφώνουν, να λαμβάνονται υπόψη και να εκτιμώνται θετικά οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους.

Να προκαλείται η φυσική τους περιέργεια, να ενεργοποιείται η σκέψη τους και να απελευθερώνεται η δημιουργικότητά τους.

Να ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους και η μεταξύ τους συνεργασία, αλλά να ενισχύεται συγχρόνως και η αυτονομία τους. Καθώς δε «οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής κατακτώνται σε αλληλεπίδραση με το γραπτό κείμενο και δεν ωριμάζουν από μόνες τους» (Clay, 1991), τα παιδιά ενθαρρύνονται να παράγουν δικά τους κείμενα, ατομικά και ομαδικά, με διαφορετικούς κοινωνιακούς στόχους, όπως προσκλήσεις, καταλόγους, επιστολές, εφημερίδες, αφίσες κτλ., άλλοτε υπαγορεύοντας στη νηπιαγωγό, η οποία, σε αυτήν την περίπτωση, αναλαμβάνει το ρόλο του γραφέα και άλλοτε γράφοντας τα ίδια, με το δικό τους τρόπο (Κορτέση-Δαφέρμου, 2003, σ. 52).

Οποσδήποτε τα παιδιά δε λειτουργούν αυτόματα στη δομητική προσέγγιση του κώδικα γραφής. Κύρια αντίληψη στη γλωσσική μαθησιακή διαδικασία τους είναι το όνομά τους, σημείο εκκίνησης πολύ σημαντικό για τα ίδια, ενδεικτικό της ιδιαιτερότητας της προσωπικότητας και αυτογνωσίας τους, για μας δε τους εκπαιδευτικούς από την άποψη της ψυχολογικής εκπαιδευτικής έρευνας πολύ σημαντικό. Στα παιδιά αρέσει πολύ να ασχολούνται με το όνομά τους, λέξη που συνδέεται με την ταυτότητά τους από την ώρα που γεννιούνται (Delhaxhe et al., 1998· Pascucci, 2001, σ. 59). Το όνομα φυσικά δεν αποτελεί τη μοναδική καινούρια λέξη. Θα ακολουθήσουν και άλλες, η εισαγωγή και επιλογή των οποίων όμως θα εξαρτηθεί από το ρυθμό αναγνώρισης των ήδη γνωστών λέξεων και από τα ίδια τα παιδιά, την έλλειψη σύγχυσης σχετικά με αυτές αλλά και την εμπέδωσή τους, με τη συχνή επανάληψη φυσικά και αβίαστα.

Σημαντική επίσης και ουσιαστική σε αυτή την πορεία εγγραμματισμού είναι η συμβολή της βιβλιοθήκης στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Μελέτες έχουν δείξει, ότι ανάμεσα στους παράγοντες που καθορίζουν τα οφέλη που τα μικρά παιδιά απο-

κομίζουν από την ανάγνωση ενός βιβλίου σε μια τάξη Νηπιαγωγείου είναι και η γωνιά που διαμορφώνεται από τους παιδαγωγούς, για να μπορούν να διαβάσουν οι ίδιοι ένα βιβλίο στα παιδιά τους αλλά και τα ίδια τα παιδιά να ασχοληθούν με την ανάγνωση, χωρίς τη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Να μη ξεχνάμε δε ότι η χρήση της βιβλιοθήκης είναι πολυδιάστατη και ότι ως δανειστική συμβάλλει ιδιαίτερα ώστε να γίνουν τα παιδιά οι μελλοντικοί εραστές της γνώσης.

Β) Τα Σχέδια Εργασίας

Γνώση όμως, όπως και γλώσσα, είναι πάνω από όλα πράξη, βίωμα και σωστή λειτουργία μιας ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης. Σύμφωνα δε με τις αρχές του Πραγματισμού, η δράση-πράξη σε διαλεκτική σχέση με τη θεωρία αποτελεί το αποφασιστικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης που οδηγεί τη μάθηση, έτσι ώστε αυτή να είναι το αποτέλεσμα (επίτευγμα) μιας εσωτερικής ώθησης αναγκαιότητας που ωθεί προς τη σκόπιμη δράση (Helm & Katz, 2002).

Ο σημερινός άνθρωπος με την καλπάζουσα, αλματώδη ανάπτυξη της γνώσης σε όλες τις εκφάνσεις της, εγκαταλείπει τις μέχρι τώρα κατεστημένες γνωστικές κατακτήσεις του, για να ενεργήσει αυτόνομα, δημιουργικά και ευέλικτα, αξιοποιώντας όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς του, μέσα από μια βιωματική-επικοινωνιακή προσέγγιση της μορφωτικής διαδικασίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στα Σχέδια Εργασίας.

Μέσα από αυτά, τα παιδιά ερευνούν σε βάθος θέματα επιλεγμένα από τα ίδια, που προκύπτουν από συζητήσεις, ένα τυχαίο γεγονός ή από ένα πρόβλημα που αναζητά τη λύση του (Κουλούρη, 2002, σ. 41).

Έρευνα του Marcon (1992-1995) έδειξε ότι τα παιδιά που στην Προσχολική Εκπαίδευση είχαν πολλές ευκαιρίες να παίρνουν πρωτοβουλία στις δραστηριότητές τους, σε αντίθεση με τις κατευθυνόμενες από το δάσκαλο δραστηριότητες, κατέκτησαν πιο εύκολα τις βασικές δεξιότητες στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, πράγμα πολύ σπουδαίο· το ίδιο συμβαίνει και στα Μαθηματικά (Helm & Katz, 2002, σ. 10).

Τα στάδια της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού και οι δεξιότητες που απαιτούνται για το σχολείο αξιοποιούνται καλύτερα σε μια τάξη όπου παρέχονται ευκαιρίες για εργασία με project.

Όπως δε στην αναδυόμενη, δομητική προσέγγιση του νέου προγράμματος της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, η επικοινωνία, το βίωμα, η αυτενέργεια, η δράση αλλά και η συνεργασία κυριαρχούν, το ίδιο και στα αναδυόμενα σχέδια εργασίας τα παιδιά-πρωταγωνιστές φιλοδοξούν να κατακτήσουν καινούργιους μαθησιακούς στόχους μέσα από τους ίδιους παράλληλους δρόμους.

Διατρέχοντας όμως τα παιδιά τις τέσσερις φάσεις: προβληματισμού, σχεδιασμού, διεξαγωγής και περάτωσης-αξιολόγησης των δραστηριοτήτων τους, προκειμένου να γίνει πράξη η αρχική ιδέα-προβληματισμός και το δυνάμει δια του ενεργείας να γίνει εντελέχεια, δηλαδή να ολοκληρωθεί κατά τον Αριστοτέλη, απαιτείται η χρησιμοποίηση από αυτά του κατεξοχήν εργαλείου (οργάνου) της νόησης τους, που δεν είναι άλλο από τη γλώσσα.

Αρχικά ανταλλάσσουν απόψεις, επιχειρηματολογούν και συναποφασίζουν το Σχέδιο Δράσης. Κατά την υλοποίησή του περιγράφουν, επεξηγούν, ερωταπαντούν, υπαγορεύουν, κάνουν υποθέσεις που τις επαληθεύουν ή όχι και με διάφορες υποδείξεις προς τον εκπαιδευτικό αναδύουν και πλέκουν σαν τον ιστό της αράχνης, τη γνώση. Είναι ο γνωστός αυτός ορισμός της γνώσης που εύστοχα από άλλους παιδαγωγούς κατά καιρούς χαρακτηρίστηκε ως «αραχνόγραμμα» ή «σχέδιο αράχνη» ή «ιδεοθύελλα» ή «εννοιολογικός χάρτης με τις ιδέες των παιδιών» ή ο «ήλιος με τις ακτίνες του». Προχωρώντας δε στην υλοποίηση του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης, τα παιδιά προβαίνουν σε διάφορες ενέργειες όπως:

Αναζήτηση, επεξεργασία πληροφοριών και αποκωδικοποίησή τους, υπαγόρευση κειμένων στον εκπαιδευτικό-βοηθό τους (γραφέα), σύνταξη καταλόγων διάφορων αντικειμένων, οι γνωστές λίστες, ερωτηματολόγια και αφίσες. Τέλος, αντιγραφή αυτών των κειμένων, όταν αυτά έχουν για τα παιδιά καθαρά λειτουργικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα (παραγωγή προφορικού λόγου).

Μπορούν ακόμη, όσα από αυτά είναι σε θέση να γράψουν τα ίδια (Παραγωγή γραπτού λόγου - Κωδικοποίηση της πληροφορίας), χρησιμοποιώντας συλλαβές -λέξεις ή και απλώς γράμματα και ακολουθώντας τα κλασικά στάδια της συλλαβικής, συλλαβο-αλφαβητικής και καθαρά αλφαβητικής γραφής, με τα γνωστά συμβατικά και αποδεκτά χρήσιμα λάθη, να προσπαθούν να υφάνουν την πρώτη προσπάθεια γραφής τους.

Δεν πρέπει δε να μας διαφεύγει ότι τα χρόνια της πρωτοσχολικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού) θεωρούνται χρόνια-κλειδί για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού, μαζί με την εκφορά του λόγου και την κατανόηση των συμβολικών συστημάτων. Ένα δε περιβάλλον πλούσιο σε ισχυρά κίνητρα που βοηθά τα παιδιά να δρουν και να δημιουργούν με αυτενέργεια και συνεργασία ως μικροί ερευνητές, αναπτύσσει την έφεση των παιδιών για αλφαβητισμό, προκειμένου να απαντήσουν σε ένα πλήθος από ερωτήματα που αναδύονται από ένα project.

Τα παιδιά όχι μόνο προκαλούνται από τη βίωση των ίδιων των ενδιαφερόντων τους αλλά και αισθάνονται την ανάγκη να αναπαραστήσουν τις ιδέες τους και όσα παρατήρησαν, καταγράφοντάς τα σε ένα χαρτί με γράμματα ή με ζωγραφιά (Helm & Katz, 2002, σ. 14, 15, 16).

Παρατηρώντας ακόμη τον εκπαιδευτικό να γράφει τις λέξεις που είπαν στη διάρκεια ενός project και χρησιμοποιώντας τα σημάδια στίξης και άλλους κανόνες καταγραφής της ιστορίας τους, τα παιδιά συνειδητοποιούν σιγά-σιγά το μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής.

Μόνο όταν δώσουμε στα παιδιά έντυπο υλικό σχετικό με το project, για να το χρησιμοποιήσουν στην έρευνά τους και να το μετασχηματίσουν ανάλογα σε λεξικό, κατάλογο, αφίσα, φυλλάδιο, εφημερίδα, λεύκωμα για ζωγραφική, για κατασκευές, για γραφή, για αντιγραφή, για διήγηση, για φωτογράφιση, για μαγνητοφώνηση, για πρόσθεση λεζάντας σε δικές τους αυθεντικές παραγωγές ή των συμμαθητών τους, με το σκοπό να επικοινωνήσουν σε ένα κλίμα αμοιβαιότητας, συμπαράστασης και ενθάρρυνσης, τότε κατανοούμε ότι project και γλώσσα ταυτίζονται σε ένα ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο.

Εδώ πρέπει να τονιστεί ακόμη η σημασία του παιχνιδιού σε όλη αυτή τη διαδικασία μάθησης, γιατί τα παιδιά ανάλογα με τη δραστηριότητα που επιλέγουν, χρησιμοποιούν καινούργιες αναδυόμενες λέξεις για να αναπαραστήσουν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους. Η εισαγωγή έτσι ενός project στην ανάδυση της ανάγνωσης και της γραφής είναι όχι μόνο αναγκαία και απαραίτητη, αλλά και οδηγεί σε μία διαλεκτική σχέση στενής αλληλεξάρτησης, όπου το ένα (project) είναι αποτέλεσμα και προϋπόθεση του άλλου, δηλαδή της γλώσσας ως προφορικού και γραπτού λόγου.

Γ) Γλώσσα, Σχέδια Εργασίας και νοητική ανάπτυξη

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η συμβολή τόσο της γλώσσας-θέση, όσο και των Σχεδίων Εργασίας-αντίθεση συμβάλλουν στη νοητική ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού, σύνθεση.

Έτσι τα παιδιά μας γίνονται τουλάχιστον ευτυχημένα, όπως τονίζει χαρακτηριστικά η Pam Scranton, Νηπιαγωγός, στο εξαιρετο βιβλίο των Helm & Katz (2002, σ. 2):

Μου αρέσει να υλοποιώ projects με τα παιδιά, γιατί θεωρώ ότι είναι συναρπαστικό να τα βλέπεις να αποφασίζουν τι τα ενδιαφέρει περισσότερο και να κάνουν ερωτήσεις και έρευνες για αυτό. Μου αρέσει να βλέπω τα παιδιά να είναι ενθουσιασμένα για αυτό που κάνουν, να είναι ενθουσιασμένα για αυτό που μαθαίνουν. Μου αρέσει να τα βλέπω να βρίσκονται σε αδιέξοδο, επειδή δεν μπορούν να διατυπώσουν πολύ εύκολα τις ερωτήσεις που θέλουν και δεν μπορούν να πάρουν γρήγορα στα χέρια τους τα υλικά που θέλουν, για να αναπαραστήσουν αυτό που μαθαίνουν, καθώς διερευνούν ένα θέμα. Νομίζω ότι είναι ο καλύτερος τρόπος για να ωριμάσουν τα παιδιά και να αναπτυχθούν ολόπλευρα.

Τελειώνοντας, ίσως μόνο τότε θα μπορούμε να πούμε πως πετύχαμε στο έργο μας, όταν τα παιδιά μας αλλάζοντας τάξη και μη γνωρίζοντας ακόμη τον καινούριο εκπαιδευτικό, μας πουν: «Και τώρα, Κυρία, εμείς ποιον θα ονειρευόμαστε;»

Βιβλιογραφία

- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (επιμέλεια) (1998). *Γραφή και Ανάγνωση. Δραστηριότητες και βοηθήματα για την τάξη*, τ. 1-3. ΥΠΕΠΘ-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: ΟΕΔΒ.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control*. London: Heinemann.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2002). *Η γραπτή γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Delhaxhe, A., Terwagne, S., & Massoz, D. (1998). *Εργασία με το γραπτό λόγο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Επιστημονική ευθύνη: Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ.).
- Helm J. & Katz L. (2002). *Μέθοδος project και Προσχολική Εκπαίδευση*. Μικροί Ερευνητές. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. (2003). Εγγραμματισμός και σχολείο: Η συμβολή του Νηπιαγωγείου. *Γέφυρες*, 10, σ. 55.
- Κουλούρη, Π. (2002). Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 40-56.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001) (Επιμέλεια). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Έρευνα και πρακτική. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Pascucci, M. (2001). «Αγαπητέ φίλε σου γράφω...». Σχέσεις, συγκινήσεις και συναισθήματα στο Νηπιαγωγείο. *Γέφυρες*, 1, σ. 12-17.
- Σφυρόερα, Μ. (2002). Η μέθοδος του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης και η χρησιμότητά της στην πρώτη γραφή και ανάγνωση: από τη θεωρία στις εφαρμογές. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 24, σ. 8-14.
- Τάφα, Ε. (2001). Η ανάδυση της ανάγνωσης και της γραφής στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας: Ο Ρόλος των Παιδαγωγών. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 21, σ. 12-19.

Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο

Αστέριος Τσιάρας, 10^ο Δημοτικό Σχολείο Ηλιούπολης

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα σχετίζεται με τη διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό Σχολείο. Το πειραματικό δείγμα αποτέλεσαν 75 εκπαιδευτικοί (26 άνδρες και 49 γυναίκες) με διδακτική εμπειρία από 10 μέχρι 25 έτη. Μετά την ολοκλήρωση ενός πειραματικού προγράμματος με δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς, διερευνήθηκαν, μέσα από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, οι απόψεις τους για το θεατρικό παιχνίδι. Στόχος της έρευνάς μας ήταν η καταγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις και τη διαδικασία διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού. Από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των ερωτήσεων φάνηκε, επίσης, η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού σε πολλές πτυχές της εκπαίδευσης των παιδιών.

1. Εισαγωγή

Το σχολικό έτος 2000-01 οργανώθηκε ένα πειραματικό πρόγραμμα με δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού σε 75 σχολικές τάξεις, τριάντα Δημοτικών Σχολείων στην περιοχή της Αθήνας, από τη δεύτερη έως την έκτη σχολική βαθμίδα. Μετά τη λήξη του πειραματικού προγράμματος δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα ερωτηματολόγιο για να καταγράψουν τις απόψεις και τις παρατηρήσεις τους για το θεατρικό παιχνίδι. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις και τη διαδικασία διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού, όπως και την επίδρασή του σε πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο Δημοτικό Σχολείο.

Ο κ. Αστέριος Τσιάρας είναι Διδάκτωρ Κοινωνικών Επιστημών, Κοινωνιολόγος, Δάσκαλος στο 10^ο Δημοτικό Σχολείο Ηλιούπολης.

Συνολικά, συμμετείχαν στην έρευνα 26 άνδρες και 49 γυναίκες με διδακτική εμπειρία από 10 μέχρι 25 έτη. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε συνολικά 24 ερωτήσεις, από τις οποίες οι οχτώ ήταν κλειστές, οι οχτώ μεικτές και οι άλλες οχτώ ανοιχτές. Η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου στηρίχτηκε στα δεδομένα έξι ερωτηματολογίων, που συμπληρώθηκαν στο στάδιο της προέρευνας από έμπειρους εκπαιδευτικούς στο θεατρικό παιχνίδι. Με αυτόν τον τρόπο αποκλείστηκαν ερωτήσεις που δεν απαντήθηκαν ή δημιουργούσαν δυσκολίες στη συμπλήρωσή τους (Maykut & Morehouse, 1992, σ. 47). Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη σαφήνεια και στη μορφή των ερωτήσεων, γι' αυτό η ταξινόμησή τους έγινε με ένα λογικό τρόπο, ώστε να διευκολύνει τη μετάβαση από το ένα θέμα στο άλλο.

Μετά το στάδιο συλλογής των ερωτηματολογίων, ακολούθησε ποιοτική και επαγωγική ανάλυση του περιεχομένου κάθε απάντησης. Εφαρμόστηκε στο περιεχόμενο των απαντήσεων συνεχής συγκριτική ανάλυση, έτσι ώστε, καθώς συνεχιζόταν η αναλυτική διαδικασία, οι προκύπτουσες κατηγορίες επανακαθορίζονταν με βάση τις επαναλαμβανόμενες κανονικότητες στα δεδομένα των απαντήσεων. Στη συνέχεια έγινε μια ανάλυση διεμβολισμού των επιμέρους περιπτώσεων, μέσω της ομαδοποίησης των απαντήσεων από διαφορετικά άτομα στο ίδιο θέμα σε νοηματικές κατηγορίες που συμπεραίνουν κοινά στοιχεία (Patton, 1990, σ. 64, 184).

2. Ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των ερωτηματολογίων

2.1. Προϋποθέσεις διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι υπάρχουν δυσκολίες στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη. Αυτές συνίστανται στην έλλειψη επιμόρφωσης, στον περιορισμένο χώρο της σχολικής αίθουσας και στην έλλειψη χρόνου, εξ αιτίας της διάρθρωσης των ωρολογίων προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τονίζεται, επίσης, η ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν τις δικές τους ανασφάλειες, να επιδείξουν επιμονή, υπομονή και κατάλληλη διάθεση εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν είναι δύσκολη η συστηματική διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό Σχολείο και είναι συνάρτηση κυρίως της θέλησης του εκπαιδευτικού για την υλοποίηση ενός τέτοιου σημαντικού εγχειρήματος. Παρόμοια, υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές ότι προαπαιτούμενα για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο χώρος, ο χρόνος, το κατάλληλο υλικό, οι ασκήσεις ευαισθητοποίησης και μια «σαν να» στάση προς την πραγματικότητα (Griffing, 1983, σ. 14· Singer, 1973, σ. 2).

2.2. Προσδιορισμός του αριθμού των μαθητών στις ομάδες δραματοποίησης

Οι μαθητές που μπορούν να συμμετέχουν στις ομάδες δράσης, στο θεατρικό παιχνίδι, προσδιορίστηκαν απ' τους δασκάλους σε 4 έως 10 μαθητές. Ο αριθμός αυτός εξαρτάται από το μέγεθος της αίθουσας, το περιεχόμενο της δραστηριότητας και πολλές φορές περιλαμβάνει όλη την τάξη.

Παρόμοια θέση έχουν αρκετοί εμπειρογνώμονες, υποστηρίζοντας ότι ο μικρός αριθμός των μαθητών στις ομάδες δράσης από τη μία οδηγεί σε σωστή εκμετάλλευση του χώρου της αίθουσας και από την άλλη ευνοεί έναν πλουραλισμό στη δραματική τους έκφραση (Neelands, 1998, σ. 51, 98).

2.3. Ο χώρος διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού

Στην ερώτηση, για το χώρο διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μοιράζονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη, υποστηρίζεται ότι πρέπει να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος που να εξασφαλίζει ευχέρεια κινήσεων στους μαθητές. Μ' αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η διαρκής μετακίνηση των επίπλων της τάξης, γεγονός χρονοβόρο και κουραστικό. Στη δεύτερη, τονίζεται ότι ο χώρος της σχολικής τάξης επαρκεί και δεν χρειάζεται η μετακίνηση των μαθητών σε ξεχωριστή αίθουσα, ειδικά διαμορφωμένη, γι' αυτό το σκοπό. Σίγουρα μεταξύ των δύο προτάσεων η δεύτερη είναι πιο πρακτική και εύκολα υλοποιήσιμη, άλλωστε και η διεθνής πρακτική συμβαδίζει με τη δεύτερη πρόταση, αφού τα περισσότερα σχολεία δε διαθέτουν τέτοιο, ειδικά διαμορφωμένο χώρο (Livingstone, 1986, σ. 30· Wessels, 1987, σ. 13).

2.4. Ο χρόνος που απαιτείται για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι απαιτείται τουλάχιστον ένας αριθμός 5 συνεδριών, ώστε οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν και να αυξηθεί η ετοιμότητα συμμετοχής τους στις δραματικές δραστηριότητες.

Αρκετοί όμως υποστηρίζουν πως απ' την πρώτη συνάντηση οι μαθητές ευαισθητοποιούνται και συμμετέχουν ενεργά. Αυτή η συμμετοχή σταδιακά αυξάνεται κι αποκτά ένα δημιουργικό χαρακτήρα. Οι μαθητές, με το πέραςμα του χρόνου, πειθαρχούν περισσότερο και συγχρόνως απελευθερώνουν περισσότερο τις εκφραστικές τους δυνατότητες.

Ο Gavin Bolton, παρόμοια, υποστηρίζει ότι απαιτούνται μερικά μαθήματα για να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και μεταξύ δασκάλου και μαθητών, ώστε να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σε μια συναισθηματική ανταπόκριση στο θεατρικό παιχνίδι (Bolton, 1986, σ. 93).

2.5. Απαιτούμενα προσόντα του εκπαιδευτικού για την υλοποίηση του ρόλου του εμπνευστή στο θεατρικό παιχνίδι

Σχετικά με το θέμα της ανάγκης εξειδίκευσης των δασκάλων για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού, σε αντιδιαστολή με μόνη την προσωπική εμπειρία, οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου χωρίζονται σε τρία μέρη. Στο πρώτο, υποστηρίζεται ότι η προσωπική εμπειρία και το ταλέντο είναι αρκετά εφόδια για το δάσκαλο.

Στο δεύτερο, τονίζεται η ανάγκη εξειδίκευσης, για ν' αποφεύγονται οι αμφιταλαντεύσεις, από μέρους του εκπαιδευτικού, στον τρόπο χειρισμού των ευμετάβλητων συνθηκών που δημιουργούνται κάθε φορά στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού.

Στο τρίτο μέρος, υπάρχει ένας συγκερασμός των δύο προηγούμενων θέσεων και τονίζεται η ανάγκη συνύπαρξης της προσωπικής εμπειρίας και της εξειδίκευσης.

Παρόμοιες θέσεις εκφράστηκαν από πολλούς μελετητές για τη σημασία που έχει η κατάρτιση και η εμπειρία του δασκάλου στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του θεατρικού παιχνιδιού (Ridel, 1975, σ. 2· Leysen, 1979, σ. 100).

2.6. Προαπαιτούμενα μιας επιτυχούς διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού

Αυτό που πρέπει να προσέξει ο εμπνευστής στην ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, έχει σχέση με τα συστατικά μέρη του θεατρικού παιχνιδιού, τον εμπνευστή, τους μαθητές, το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων και το χώρο διεξαγωγής του.

Από μέρους του εκπαιδευτικού πρέπει να υπάρχει προετοιμασία, για να επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι και να αποφεύγονται διαστήματα αποδιοργάνωσης στην πορεία ανάπτυξης των δραματικών δραστηριοτήτων. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει ευχάριστη διάθεση και συμμετέχοντας σε ρόλο να εμπνέει, να παροτρύνει και να κατευθύνει. Απαιτείται ετοιμότητα από τον εμπνευστή για την επιτυχή εκμετάλλευση του τυχαίου και του απρόοπτου στη δραματική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι καλό είναι να αποφεύγεται η συνεχής παρέμβαση του εμπνευστή και να διευκολύνεται αβίαστα η δράση των μαθητών. Ο εμπνευστής πρέπει να απελευθερωθεί από προσωπικές αναστολές, να είναι γαλήνιος, οικείος και ανθρώπινος. Να εμπνέει και να κατευθύνει ανατρέχοντας στη φαντασία και την εφευρετικότητά του. Να επιβραβεύονται οι προσπάθειες των μαθητών και ν' αποφεύγονται οι επιπλήξεις στη χαλαρή συμπεριφορά των μαθητών.

Σχετικά με τους μαθητές τονίζεται η ανάγκη εναλλαγής των μελών συγκρότησης των ομάδων δράσης. Να υπάρχει εκούσια πειθαρχία στους κανόνες που, εξ αρχής, πρέπει να τεθούν και να γίνουν αποδεκτοί με κοινή συναίνεση. Είναι σημαντικό να δοθούν ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους μαθητές κι όχι μόνο στους χαρισματικούς.

Το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων απαιτείται να προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και να είναι σαφείς οι οδηγίες υλοποίησής του. Να εναλλάσσονται και να ανανεώνονται τα θέματα των δραστηριοτήτων, για να αποφεύγεται η μονοτονία και ο κορεσμός του ενδιαφέροντος του παιδιού.

Ο χώρος δράσης πρέπει να είναι ελεύθερος από έπιπλα που παρεμποδίζουν την ελευθερία κίνησης των μαθητών, καθώς επίσης, να υπάρχουν στη διάθεση του μαθητή υποστηρικτικά αντικείμενα στην προσπάθεια έκφρασής του, στο χώρο δράσης. Σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ενθουσιασμού, εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Τονίζεται, τέλος, η παρουσία χαμηλόφωνης μουσικής υπόκρουσης, εξαιτίας της χαλαρωτικής και υποβλητικής επιρροής στη στάση των παιδιών.

2.7. Η αξία των ασκήσεων ευαισθητοποίησης στο θεατρικό παιχνίδι

Αναγνωρίστηκε απ' όλους τους εκπαιδευτικούς η συμβολή των ασκήσεων ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας στην αύξηση του βαθμού ετοιμότητας των μαθητών, ώστε να εκφραστούν δημιουργικά στην επόμενη φάση της αναπαραγωγής.

Συγκεκριμένα, υποστηρίχτηκε ότι οι ασκήσεις προθέρμανσης, στη φάση της απελευθέρωσης, κινούν το ενδιαφέρον, υποβοηθούν τη συνεργασία και ενισχύουν την αυτοσυγκέντρωση των μαθητών. Τα παιδιά μ' αυτές τις ασκήσεις χαλαρώνουν και αποκτούν χαρούμενη διάθεση. Τονίζεται, επίσης, η σημασία τους στον έλεγχο των μελών του σώματος, στην αίσθηση του χώρου και την ώθηση που ασκούν στη μετατροπή των αισθημάτων σε κινητική έκφραση.

Η αξία των ασκήσεων ευαισθητοποίησης εκθειάζεται από πολλούς συγγραφείς, επειδή δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η συνεργασία και ο συντονισμός των ατόμων στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού (Way, 1967, σ. 42, 78· McMahon, 2002, σ. 11, 14).

2.8. Τεχνικές ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού

Από τις κυριότερες τεχνικές ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού, που χρησιμοποιήθηκαν στις πειραματικές τάξεις, μεγαλύτερη ανταπόκριση βρήκαν στα παιδιά η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, το κωμικό στοιχείο, τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα και η παντομίμα. Σε μικρότερο βαθμό τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν για την εκμετάλλευση του τυχαίου, τη χρήση μάσκας και τη δημιουργία σκηνογραφικού περιβάλλοντος δράσης.

2.9. Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές

και τις δυνατότητες εξωτερίκευσης και ανταλλαγής βαθύτερων αισθημάτων. Διέκριναν ένα αίσθημα σιγουριάς, ασφάλειας και ομόνοιας. Μέσα σ' αυτό το ευνοϊκό κλίμα ήταν φανερή η εκτόνωση του συναισθηματικού φόρτου και η ανάληψη πρωτοβουλιών χωρίς τον κίνδυνο της προσωπικής αποτυχίας και διακωμώδησης.

Τονίστηκε η αλλαγή του πλαισίου διαπροσωπικής επικοινωνίας, η μείωση των στερεότυπων αντιδράσεων απέναντι σε ορισμένους μαθητές με προβλήματα προσρμογής και η ανάπτυξη ευγενών συμπεριφορών. Υπήρξε άμβλυνση των διαφορών και των συγκρούσεων, γεγονός που παρατηρήθηκε στη συμπεριφορά των παιδιών στο διάλειμμα και σε άλλες εκδηλώσεις της σχολικής ζωής.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν κι άλλες πτυχές του χαρακτήρα των συμμαθητών τους. Έτσι τονώθηκε το προσωπικό αυτοσυναίσθημα, η αυτοπεποίθηση και η εκτίμηση των άλλων στο πρόσωπό τους. Παιδιά, τα οποία ήταν περιθωριοποιημένα, εντάχτηκαν στη σχολική ομάδα. Τα διστακτικά παιδιά έδειξαν ικανότητες και δεξιότητες που υπήρχαν σε λανθάνουσα κατάσταση και με τη συμμετοχή τους στη δραματοποίηση, τους δόθηκε η ευκαιρία να τις αναδείξουν.

Πολλοί μελετητές τονίζουν ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά γίνονται περισσότερο ευαίσθητα προς τους άλλους. Με την εμπλοκή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι αυξάνεται το αίσθημα της συμπάθειας και της συμπόνοιας, βελτιώνεται ο συναισθηματικός αυτοέλεγχος, αυξάνεται η αυτοκυριαρχία και μειώνεται ο φόβος και η ανησυχία (Black, 1992, σ. 215· Wessels, 1987, σ. 110).

2.10. Η δημιουργούμενη σχέση δασκάλου - μαθητή στο θεατρικό παιχνίδι και ο αντίκτυπός της στη διδακτική ατμόσφαιρα

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η σχέση εμπυχωτή δασκάλου και μαθητών, υποβοηθείται από την κοινή συμμετοχή στη δραματική διαδικασία και επηρεάζει θετικά το κλίμα διδασκαλίας άλλων μαθημάτων.

Υποστηρίχτηκε, επίσης, ότι η συμμετοχή στο θεατρικό παιχνίδι εγκαθιστά μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές. Τα παιδιά μαθαίνουν να προσέχουν, να πειθαρχούν και να σέβονται τους κανόνες του διαλόγου. Οι σχέσεις δασκάλου και μαθητών αποκτούν μια αμεσότητα και υπάρχει προσδοκία συναισθηματικής και γνωστικής υποστήριξης από τους τελευταίους.

Πολλοί εμπειρογνώμονες στο χώρο του θεατρικού παιχνιδιού, παρόμοια, υποστηρίζουν ότι αναπτύσσεται ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας με θετικές επιπτώσεις στην ομαδική εργασία, τη συνεργασία και τη μάθηση (Byron, 1986, σ. 113· Wessels, 1987, σ. 15).

2.11. Θεατρικό παιχνίδι και μάθηση

Καθολική ήταν η επισήμανση των εκπαιδευτικών ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι

σημαντικό μέσο διευκόλυνσης της μαθησιακής διαδικασίας για τους μαθητές. Υποστηρίχτηκε ότι η αντανάκλαση της βιωματικής εμπειρίας στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, μετατρέπεται σε εσωτερικά νοητικά σχήματα, διευκολύνοντας έτσι τη μάθηση νοημάτων και ιδεών που διδάσκονται στα άλλα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος.

Αρκετοί μελετητές, παρόμοια, τονίζουν ότι τα παιδιά, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, διευρύνουν την ποιότητα και την ποσότητα του λεξιλογίου τους, κατανοούν, απομνημονεύουν και χρησιμοποιούν καλύτερα τις γνώσεις που τους παρέχονται. Οι μαθητές γίνονται ενεργητικοί συντελεστές στη μαθησιακή διαδικασία κι όχι παθητικοί δέκτες της γνωστικής πληροφορίας (Heathcote, 1984, σ. 56· Lindon, 2001, σ. 102).

2.12. Θεατρικό παιχνίδι και αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών επισημαίνεται η θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην αποκλίνουσα συμπεριφορά ορισμένων μαθητών. Μερικά παιδιά με διασπαστική συμπεριφορά στη σχολική τάξη, βαθμιαία, εντάχθηκαν στο ομαδικό κλίμα και τους δόθηκε η δυνατότητα να εκφραστούν και να συνεργαστούν.

Παιδιά με συναισθηματική ανωριμότητα εξωτερίκευαν τα συναισθήματά τους, εκφράστηκαν λεκτικά, σωματικά και σημείωσαν εμφανή βελτίωση στη συμπεριφορά τους. Παιδιά περιθωριοποιημένα, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραματικές δραστηριότητες, ξεπέρασαν τους ενδοιασμούς τους και προσχώρησαν με επιτυχία σε ομάδες συνομηλίκων τους.

Παιδιά μειονοτήτων, που συνήθως έχουν προβλήματα ένταξης στη σχολική ομάδα, μπόρεσαν να ξεπεράσουν σε μεγάλο βαθμό αυτές τις δυσκολίες, συμμετέχοντας σε δραματικές δραστηριότητες και έγιναν δεκτά από την πλειονότητα των μαθητών. Παιδιά με επιθετική συμπεριφορά, μέσα από τη δραματοποίηση ρόλων, κατάλληλων για την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους, αξιοποίησαν θετικά την εμπειρία αντίληψης των συνεπειών που έχουν οι πράξεις τους για τους άλλους και βελτίωσαν τη στάση τους.

Υπήρξαν περιπτώσεις παιδιών με επιλεκτική αλαλία στα οποία η συμμετοχή τους, στο θεατρικό παιχνίδι, επέδρασε θετικά στη συμπεριφορά τους στο σχολείο και στο σπίτι, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τους. Παιδιά με τάση να παριστάνουν το γελοιοποιό, για να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των άλλων, βοηθήθηκαν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι στην αυτοπειθαρχία και τον αυτοέλεγχο. Αντίθετα, τα συννεσταλμένα παιδιά αναλάμβαναν να δραματοποιήσουν ρόλους κατάλληλους για την τόνωση της αυτοπεποίθησης και του αυτοσυναισθηματός τους.

Υποστηρίχθηκε, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς ότι το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει το αίσθημα εμπιστοσύνης, το αίσθημα ασφάλειας και τονώνει την αυτοπεποίθηση αδύναμων χαρακτήρων. Από την άλλη εισάγει όρια και κανόνες στα άτιθασα παιδιά.

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να μειώσει τις εντάσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής ομάδας και να ενθαρρύνει αλλαγές στις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών (Cole & Cole, 1996, σ. 369· Ginnane, 1978, σ. 32).

2.13. Η συμμετοχή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι

Σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στις δραματικές δραστηριότητες. Μεγαλύτερη πρωτοβουλία στη δραματική διαδικασία είχαν μαθητές με άριστες μαθησιακές επιδόσεις, τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια και οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα σε σχέση με τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά.

Πολλοί μελετητές στο χώρο του θεατρικού παιχνιδιού συμφωνούν με τις παραπάνω διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη μεγαλύτερη συμμετοχή των κοριτσιών στο θεατρικό παιχνίδι, αφού τα παιχνίδια που προτιμούν να παίζουν τα δύο φύλα επηρεάζονται από πολιτιστικές επιρροές σε κάθε κοινωνία (Neppel & Murray 1997, σ. 381). Ωστόσο, η Jane Hislam υποστηρίζει ότι αυτό δεν ισχύει, αλλά τα δύο φύλα εμπλέκονται στο θεατρικό παιχνίδι ανάλογα με το περιεχόμενό του (Hislam, 1994, σ. 40).

Μεταγενέστερες εκτιμήσεις για το θέμα της συμμετοχής των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι συμφωνούν με την άποψη που διατυπώθηκε από τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στη μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών με άριστες μαθησιακές επιδόσεις (McLoyd, 1982, σ. 1). Ωστόσο, μια έρευνα της Penelope Griffing δείχνει ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν φαίνεται να παίζει ρόλο σημαντικό στην ικανότητα συμμετοχής στο θεατρικό παιχνίδι (Griffing, 1980, σ. 3).

2.14. Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη διαπροσωπική επικοινωνία των μαθητών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι, στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, αυξάνεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Η ελευθερία κίνησης και έκφρασης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Τα παιδιά μιμούνται τις κινήσεις των άλλων, πλησιάζουν το ένα το άλλο, συναποφασίζουν και συνεργάζονται στην πορεία της δραματοποίησης.

Η συμμετοχή των μαθητών στις δραματικές δραστηριότητες δημιουργεί ανά-

γκη λεκτικής και συναισθηματικής επικοινωνίας για την επίτευξη κοινών στόχων στο χώρο του θεατρικού παιχνιδιού. Η ομαδοποίηση της δυάδας, που επικρατεί στα υπόλοιπα μαθήματα, αλλάζει σε πιο δυναμικά ομαδικά σχήματα τα οποία παρέχουν πολλαπλά ερεθίσματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Παρόμοιες θέσεις, για τη θετική συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διατομική κοινωνική αλληλεπίδραση και στη διαπροσωπική επικοινωνία, εκφράστηκαν από πολλούς μελετητές (Cohen, 1996, σ. 10· McKinney & Golden, 1973, σ. 172).

2.15. Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοαντίληψης του μαθητή

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να ενισχύεται η υπόθεση της επίδρασης του θεατρικού παιχνιδιού στη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοαντίληψης του μαθητή. Στις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών και ιδιαίτερα συνεσταλμένων παιδιών. Οι μαθητές εκφράζονται ανενδοίαστα, συμμετέχουν και υποστηρίζουν περισσότερο τις απόψεις τους στις συζητήσεις οι οποίες γίνονται στη φάση της ανάλυσης της δραματικής εμπειρίας.

Οι ανταποκρίσεις των άλλων στις πρωτοβουλίες, που αναλαμβάνει κάθε μαθητής στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, έχουν επίδραση στη βελτίωση της αυτοαντίληψης και του αυτοσυναισθήματός του. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε η αυτοπεποίθηση την οποία απέκτησαν στην έκφρασή τους τα συνεσταλμένα και τα περιθωριοποιημένα παιδιά. Η ανακάλυψη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που κρύβουν μέσα τους, και έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν στη δραματοποίηση, τονώνει το αυτοσυναισθήμα και την αυτοπεποίθησή τους.

2.16. Θεατρικό παιχνίδι και λεκτική αλληλεπίδραση

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζαν ότι στη διαδικασία ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού, πράγματι, υπάρχει αύξηση της λεκτικής αλληλεπίδρασης τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Επισήμαναν, επίσης, το γεγονός ότι στα άλλα μαθήματα συνήθως μονοπωλούν το λόγο οι μαθητές με άριστες επιδόσεις, ενώ στην ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού αυξάνεται η λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών.

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι με τη χρήση της εκφραστικής γλώσσας, στο θεατρικό παιχνίδι, το παιδί διευρύνει το λεξιλόγιό του, ώστε να μπορέσει να εκφράσει τις σκέψεις του και να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους άλλους (Galda & Pellegrini, 1985, σ. 73· Pellegrini, 1986, σ. 115).

2.17. Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη μείωση της αντιπαλότητας αγοριών-κοριτσιών στη σχολική τάξη

Όπως φάνηκε από τα δεδομένα της έρευνας, αλλά και από τοποθετήσεις διαφόρων μελετητών σ' αυτό το θέμα, υπάρχει μια τάση ομαδοποίησης και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων με άτομα του ίδιου φύλου. Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους εστιάζονται στο γεγονός της εμφάνισης ενδείξεων προσέγγισης των δύο φύλων, μέσα απ' τη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες στο θεατρικό παιχνίδι.

Συγκεκριμένα, παιδιά αντίθετου φύλου μπορούσαν να κάθονται στο ίδιο θρανίο, αλλά και στο διάλειμμα συμμετείχαν μαζί σε ομαδικά παιχνίδια. Αναλάμβαναν και διεκπεραίωναν ομαδικές εργασίες στην τάξη και συνεργάζονταν ακόμη και στο σπίτι. Υπήρξε ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν παρατήρησαν σημαντικές αλλαγές στην προσέγγιση των δύο φύλων παρά τη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες στο θεατρικό παιχνίδι.

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν, παρόμοια, ότι μέσα από το παιχνίδι της προσοίκησης ενισχύεται η μάθηση του ρόλου του φύλου, αλλά παράλληλα δίνονται ευκαιρίες για τη γνωριμία των δύο φύλων με ρόλους έξω από τα καθιερωμένα που επιβάλλουν οι κοινωνικές και πολιτιστικές συμβάσεις (Black, 1992, σ. 215· Morrison, 2000, σ. 18).

2.18. Ο ρόλος του δασκάλου ως εμπνευστή στο θεατρικό παιχνίδι

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ευεργετική επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στον εαυτό τους. Υποστήριξαν ότι οι ρόλοι αλλάζουν στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού. Όλοι είναι διαφορετικοί, χαλαροί και χαρούμενοι. Εκμηδενίζεται η απόσταση των ρόλων δασκάλου και μαθητή και γίνονται όλοι ισότιμοι σε μια ατμόσφαιρα δράσης και δημιουργίας. Ο ρόλος του δασκάλου εξαφανίζεται και εμφανίζεται ο ρόλος του εμπνευστή. Ο δάσκαλος εγκαταλείπει τον παραδοσιακό του ρόλο, γίνεται συμπαίκτης και συνδημιουργός.

Το θεατρικό παιχνίδι, για άλλους μελετητές, δίνει τη δυνατότητα να αλλάξουν οι παραδοσιακοί ρόλοι δασκάλου και μαθητών και διευκολύνει το διάλογο ανάμεσά τους. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να δράσουν αυτόνομα στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού και ο δάσκαλος υποστηρίζει και συντονίζει την προσπάθειά τους, χωρίς να καθοδηγεί (Henry, 2000, σ. 52· Livingstone, 1986, σ. 6).

2.19. Οι δυσκολίες διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού και τα αίτιά τους

Σ' αυτή την ερώτηση ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Αυτές αποδόθηκαν, όσον αφορά το δάσκαλο, στην ασάφεια των οδηγιών, στην ακαταλληλό-

τητα των ερεθισμάτων, στην κακή οργάνωση των δραστηριοτήτων, στην κούραση και στην άσχημη διάθεση των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά τους μαθητές υπήρξαν κάποια παιδιά με διασπαστική συμπεριφορά, με αρχηγικές τάσεις και ανυπομονησία που αποσυντόνιζαν την προσπάθεια των άλλων μαθητών. Βαθμιαία τα φαινόμενα αυτά έτειναν προς εξαφάνιση και αποκαταστάθηκε η ευχάριστη ατμόσφαιρα στη διεξαγωγή των δραματικών δραστηριοτήτων. Σχετικά με το περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού επισημάνθηκε ότι οι δραματικές δραστηριότητες μικρής διάρκειας και η εναλλαγή τους διατηρούσαν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Παρόμοια, άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι γίνεται δύσκολο εγχείρημα, αν τα παιδιά δεν δραστηριοποιηθούν με πειθαρχία και συνεργασία ανάμεσά τους. Τα προβλήματα προκύπτουν, συνήθως, από τον πρόχειρο σχεδιασμό των δραματικών δραστηριοτήτων, τη διαφωνία μεταξύ των παιδιών στην κατανομή των ρόλων στο παιχνίδι και την άστοχη παρέμβαση του εμπυχωτή-δασκάλου (Neelands, 1998, σ. 57· Wessels, 1987, σ. 12).

2.20. Κατηγορίες ρόλων που υιοθετούν τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους ρόλους που αναλάμβαναν τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι, φαίνεται ότι περισσότερο υιοθετούσαν κωμικούς, αρχηγικούς και συνεργατικούς ρόλους. Σε μικρότερο βαθμό αναλάμβαναν ρόλους υφιστάμενους, ηθικοπλαστικούς και ρόλους εξιλαστήριου θύματος.

Τη χρήση του χιούμορ, ως τρόπου απελευθέρωσης από την ένταση, παρατήρησε και η Sara Smilansky, τονίζοντας ότι το άστοχο παίξιμο και η παρέκκλιση από το συνηθισμένο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να υιοθετούν κωμικούς ρόλους. (Smilansky, 1968, σ. 12). Πολλοί μελετητές, επίσης, τονίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται μόνο μέσα από την υιοθέτηση συνεργατικών ρόλων και συντονισμένης αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών (Heathcote, 1984, σ. 56· Slade, 1989, σ. 19, 29).

2.21. Τρόποι διατήρησης της θέσης των μαθητών στην ομάδα δράσης στο θεατρικό παιχνίδι

Ως προς τον τρόπο που επινόησαν τα παιδιά, για να διατηρήσουν τη θέση τους στην ομάδα δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, τα περισσότερα χρησιμοποίησαν την πρωτοτυπία των ιδεών τους, μιλούσαν υπερβολικά και διαμαρτύρονταν, όταν δεν μπορούσαν να επιβάλουν την άποψή τους στην ομάδα.

Σημαντικός ήταν ο αριθμός των παιδιών που διαπραγματεύτηκαν με χιούμορ τη θέση τους στην ομάδα, για να κερδίσουν τις εντυπώσεις των άλλων. Υπήρξε ένας μικρός αριθμός μαθητών που χρησιμοποίησε επιθετική συμπεριφορά, εκλο-

γικεύοντας τις παράλογες απαιτήσεις τους και τέλος, κάποιοι έκαναν τον αντίσχυρο, για να προκαλέσουν τη συμπάθεια των άλλων.

2.22. Το ενδιαφέρον των μαθητών για το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που κέντρισαν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών, ήταν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων, περισσότερο οι φανταστικές και λιγότερο οι πραγματικές.

Την παραπάνω θέση των εκπαιδευτικών ασπάζονται πολλοί μελετητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αν και τα παιδιά συμμετέχουν με περισσότερο ενδιαφέρον στο παιχνίδι της φαντασίας, εντούτοις, αντιλαμβάνονται το τι κάνουν και ελίσσονται ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία, χωρίς να συγχέουν τα όριά τους (Hislam, 1994, σ. 44· Harris, 1991, σ. 285).

2.23. Η επιτυχής διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού ως αποτέλεσμα της καλής προετοιμασίας του περιεχομένου των δραματικών δραστηριοτήτων

Καθολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως η καλή προετοιμασία στην παρουσίαση του θέματος του θεατρικού παιχνιδιού, παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία διεξαγωγής του και στην ανταπόκριση που βρίσκει στα παιδιά.

Παρόμοια, ο Gavin Bolton τονίζει ότι ο δάσκαλος για να επιτύχει σε κάθε δραματική συνεδρία, πρέπει να αναπτύσσει τρία θεμελιακά επίπεδα αντίληψης. Το πρώτο εστιάζεται στο περιεχόμενο των δραματικών δεξιοτήτων, το δεύτερο σχετίζεται με τα μέσα ανάπτυξης του δραματικού υλικού και το τρίτο αφορά την αντίληψη των αισθητικών σημασιών που αναδύονται από τη μορφή του περιεχομένου. Η παρακολούθηση και των τριών επιπέδων, στο χώρο δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό ευλυγισία και αυτοαξιολόγηση της πορείας υλοποίησης του περιεχομένου των δραματικών δραστηριοτήτων (Bolton, 1979, σ. 188 - 189).

2.24. Οι εκφραστικές δυνατότητες των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι με βάση την ηλικία

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, για το ρόλο που διαδραματίζει η ηλικία στις εκφραστικές δυνατότητες του παιδιού στο θεατρικό παιχνίδι, φαίνεται ότι με την αύξηση της ηλικίας το παιδί χάνει τον αυθορμητισμό του, σκέφτεται περισσότερο λογικά και είναι πιο συνεσταλμένο στην έκφραση.

Τα μικρά παιδιά εκφράζονται πιο αυθόρμητα, μεταφέρονται με μεγαλύτερη άνεση στο χώρο της φαντασίας, έχουν λιγότερα ταμπού στις σχέσεις τους με τους άλλους και μικρότερη συναισθηματική φόρτιση. Στα μεγάλα παιδιά, η γνώση που

αποκτούν και η επιρροή των πολιτιστικών προτύπων περιορίζει τη φαντασία και την αυθορμησία τους. Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά αυξάνεται η ικανότητα προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης, συντονίζονται πιο εύκολα και πιο υπεύθυνα. Επίσης, έχουν μεγαλύτερη λεκτική ευχέρεια και συμμετέχουν ενεργότερα στη δραματική διαδικασία.

Τα μεγαλύτερα παιδιά, και για άλλους μελετητές, μπορούν ν' ακολουθήσουν πιο πολύπλοκες οδηγίες, αντιλαμβάνονται καλύτερα το χώρο και το χρόνο, αν και πολλές φορές επιδιώκουν την υπερβολή στην έκφρασή τους, για να προβληθούν. Τα μεγαλύτερα παιδιά συνεργάζονται ευκολότερα και φτάνουν σ' ένα καλύτερο ποιοτικό αποτέλεσμα στη δραματοποίηση ρόλων. Τα μικρότερα παιδιά περιορίζονται στην ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού με αναπαραστατικούς νοηματοδότες (Stern 1981, σ. 79).

3. Συζήτηση

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, ενισχύει τη μάθηση, την ατομική έκφραση, τη διαπροσωπική επικοινωνία, απελευθερώνει τη φαντασία και δίνει την ευκαιρία στο δάσκαλο να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του.

Το παιδί, με τη συμμετοχή του στο θεατρικό παιχνίδι, υπερνικάει τις φοβίες του, μειώνοντας τις εγωκεντρικές και τις επιθετικές του τάσεις. Μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι, καλλιεργούνται σχέσεις αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού. Τα παιδιά μαθαίνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες, να υποστηρίζουν τη γνώμη τους, αποκτούν αυτοπεποίθηση, βελτιώνουν την αυτοαντίληψή τους και ενισχύουν το αίσθημα της προσωπικής αξίας.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, οι μαθητές, οδηγούνται στην αποφόρτιση συναισθηματικών εντάσεων, διαπραγματεύονται, συνεργάζονται, συναινούν και πειθαρχούν σε κοινά συμφωνημένους κανόνες. Έτσι, συντελείται μια αυθεντική κοινωνικοποίηση, χρήσιμη για τον αυριανό ρόλο των παιδιών ως ενηλίκων. Το παιδί, μέσα από τις δημιουργικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού, αποκτά μια θετική στάση για το σχολείο, καλύπτει τις ανάγκες του για επικοινωνία (γλωσσική - συναισθηματική) στον ψυχοκινητικό τομέα και τις ανάγκες του για δράση και δημιουργικότητα.

Το θεατρικό παιχνίδι επιδρά σημαντικά στη μείωση των προκαταλήψεων, των προσωπικών ανισοτήτων και των κοινωνικών στερεοτύπων στην ομαδική δράση. Το παιδί ανακαλύπτει νέους τρόπους επικοινωνίας, αξιοποιεί νέες δημιουργικές ικανότητες, αντιλαμβάνεται καλύτερα τις σχέσεις των ανθρώπων και οδηγείται έτσι στην ανάπτυξη υγιών και ισορροπημένων διαπροσωπικών σχέσεων.

Η συστηματική χρήση του θεατρικού παιχνιδιού και η αύξηση της χρονικής του διάρκειας στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, μπορεί να αλλάξει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Η συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιες δραστηριότητες τους δίνει τη δυνατότητα να εγκαταλείψουν το ρόλο του παθητικού δέκτη γνωστικών πληροφοριών και να γίνουν ενεργητικά μέλη στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Black, B. (1992). Negotiated social pretend play: Communication differences related to social status and sex. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 212-232.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1986). *Selected Writings on drama in education*. New York: Longman.
- Byron, K. (1986). *Drama in the English classroom*. London: Methuen.
- Cohen, D. (1996). *The development of play*. London: Routledge.
- Cole, M., & Cole, S. (1996). *The development of children*. New York: Freeman.
- Galda, L., & Pellegrini, A. D. (1985). *Play, language, and stories: the development of children's literate behavior*. Norwood, N.J.: Ablex Pub.
- Ginnane, P. (1978). *Some Therapeutic Uses of Dramatic Play with the Aggressive Child in the Preschool Classroom*. Master's Thesis in San Francisco, Lone Mountain College.
- Griffing, P. (1980). The relationship between socioeconomic status and sociodramatic play among Black kindergarten children. *Genetic Psychology Monographs*, 101 (1), 3-34.
- Griffing, P. (1983). Encouraging dramatic play in early childhood. *Young Children*, 38 (4), 13-22.
- Harris, P. (1991). The work of the imagination. In A. Whiten (Ed), *Natural Theories of mind* (pp.283-304). Oxford: Blackwell.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Henry, M. (2000). Drama's ways of learning. *Research in drama in education*, 5 (1), 45-62.
- Hislam, J. (1994). Sex differentiated play experiences and children's choices. In J. Moyles (Ed), *The excellence of play* (pp.37-48). Buckingham: Open University Press.
- Leyser, Y. (1979). The effectiveness of an inservice training program in role playing on elementary classroom teachers. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 32, 100-111.

- Livingstone, C. (1986). *Role play in language learning*. London: Longman.
- Lindon, G. (2001). *Understanding children's play*. London: Nelson Thornes.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1992). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. Washington DC: The Falmer Press.
- McKinney, J. D., & Golden, L. (1973). Social studies dramatic play with elementary school children. *Journal of Educational Research*, 67 (4), 172-176.
- McLoyd, V. C. (1982). Social class differences in sociodramatic play: a critical review. *Developmental Review*, 2, 1-30.
- McMahon, L. (2002). *The handbook of play therapy*. London: Bruner Routledge.
- Morrison, M. (2000). Drama and conflict. *DADIE says*, 22 (2), 18-19.
- Neelands, J. (1998). *Beginning drama*. London: David Fulton.
- Neppl, T. K., & Murray, A. D. (1997). Social dominance and play patterns among preschoolers: Gender comparisons. *Sex Roles: A Journal of Research*, 36 (5), 381-393.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pellegrini, A. D. (1986). Play centers and the production of imaginative language. *Discourse - Processes*, 9 (1), 115-125.
- Ridel, S. J. (1975). *Investigation of the effect of creative dramatics on ninth grade students*. Unpublished (Ph. D) in Florida State University.
- Singer, J. L. (1973). *The child's world of make believe*. London: Academic Press.
- Slade, P. (1989). *Child drama*. London: Hodder and Stoughton.
- Smilansky, S. (1968). *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*. New York: John Wiley & Sons.
- Stern, V. (1981). *The Symbolic Play of Lower-Class and Middle-Class Children: Mixed Messages From the Literature*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Harlow: Longman.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.

Οι δυσκολίες μάθησης στα Δημοτικά Σχολεία της Λήμνου και του Αγίου Ευστρατίου

Δημήτριος Λιγνός, Σχολικός Σύμβουλος

Περίληψη

Η έρευνα αναφέρεται στο πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών της Λήμνου. Εξετάζει το μέγεθος του προβλήματος, τα ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου και παρουσιάζει τις απόψεις των δασκάλων για τα αίτια του προβλήματος καθώς και τις προτάσεις τους για την αντιμετώπισή του. Ακόμη, δίνεται έμφαση στη συμβολή της ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας τόσο στην πρόληψη όσο και στην αποτελεσματική επίλυση του σοβαρού αυτού εκπαιδευτικού ζητήματος. Η απεικόνιση των ευρημάτων της έρευνας σε πίνακες και γραφήματα συμπληρώνει την επεξεργασία των δεδομένων της. Σε κάθε περίπτωση λόγω απουσίας παρόμοιας προηγούμενης προσπάθειας, το συγκεκριμένο πόνημα είναι ανοικτό σε κάθε επιστημονική παρατήρηση και τα όποια συμπεράσματα αφορούν το συγκεκριμένο νησί ή άλλα με παρόμοια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

1. Εισαγωγή

1.1. Αποσαφήνιση όρων και στόχοι της έρευνας

Είναι γνωστό ότι στο Δημοτικό Σχολείο ερχόμαστε σε επαφή με διάφορες κατηγορίες παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης, διάφορα μαθησιακά προβλήματα, εξαιτίας των οποίων δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το σύνηθες σχολικό πρόγραμμα. Τα αίτια της μαθησιακής αναποτελεσματικότητας και της χαμηλής επίδοσης είναι πάρα πολλά. Μπορεί π.χ. τα μαθησιακά προβλήματα να οφείλονται σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, σε νοητική ανεπάρκεια, σε ανωριμότητα, σε φτωχό λεξιλόγιο, σε ακατάλληλη οικογενειακή ατμόσφαιρα, σε αδυ-

Ο κ. Δημήτριος Λιγνός είναι Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. 1^{ης} Περιφέρειας Χίου.

ναμία προσανατολισμού διάκρισης αριστερού-δεξιού (πλευρίωσης), σε διαταραχές συμπεριφοράς, σε διάσπαση της προσοχής, σε προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, σε ανεπάρκεια των αισθήσεων και ιδιαίτερα της ακοής, όρασης κτλ. Από τη δεκαετία του 1960 επικρατεί ο όρος «μαθησιακή δυσκολία», ο οποίος στιγματίζει λιγότερο και καλύπτει όλες σχεδόν τις διαταραχές. Με τους όρους μαθησιακές δυσκολίες (learning difficulties) ή μαθησιακά προβλήματα ή «υστέρηση στη μάθηση» εννοούμε όλα τα προβλήματα μάθησης που εμφανίζονται σε ένα μαθητή για οποιαδήποτε αιτία και λόγο και έχουν ως αποτέλεσμα τη δυσκολία, την αδυναμία παρακολούθησης του σχολικού προγράμματος, τη χαμηλή του επίδοση στο σχολείο και δρουν ανασταλτικά στην ψυχосύνθεση του παιδιού (Stow & Selfe, 1989).

Σκοπός της έρευνας για τις δυσκολίες της μάθησης στη Λήμνο και τον Άγιο Ευστράτιο είναι :

- Μια πρώτη εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών (ποσοστά) στα Δημοτικά Σχολεία της εν λόγω περιοχής στη Γλώσσα (3) και τα Μαθηματικά σε σχέση με το φύλο των μαθητών, τον τύπο και την οργανικότητα του σχολείου, την τάξη κ.ά. Όλα τα στοιχεία από την έρευνα θα βοηθήσουν την προσπάθεια της κινητής ιατροπαιδαγωγικής ομάδας της περιφέρειάς μας, το ΚΔΑΥ Λέσβου, το Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λήμνου και ιδιαίτερα το σχολικό σύμβουλο για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης των παιδιών της εν λόγω περιοχής.
- Η διερεύνηση της στάσης-αντίληψης που έχουν οι δάσκαλοι των σχολείων της περιοχής για τις δυσκολίες μάθησης – τα μαθησιακά προβλήματα που επικεντρώνονται στις μαθησιακές δυσκολίες και στον τρόπο αντιμετώπισής τους προς όφελος των παιδιών. Οι απόψεις, οι προσδοκίες και η γενικότερη στάση των δασκάλων απέναντι στις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών και η ανάλογη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα αποτελούν σημαντικό παράγοντα πρόληψης και αντιμετώπισης της αποτυχίας αυτών (Ramasut, 1989· Φραγκουδάκη, 1985· Χαρούπιας, 1987, σ. 99-108).
- Διερεύνηση των αντιλήψεων – απόψεων των δασκάλων όσον αφορά τις δυνατότητες που υπάρχουν στην περιοχή για άμεση συνεργασία των σχολείων με την αρμόδια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, την επισήμανση και καταγραφή των παιδιών που χρήζουν ανάγκης υποστήριξης και τη συνεργασία με τους γονείς για την αντιμετώπιση των μαθησιακών ή ψυχολογικών ή άλλων προβλημάτων των παιδιών αυτών.
- Τα όποια στοιχεία της έρευνας προκύψουν θα αποτελέσουν τη βάση για τη διατύπωση προτάσεων και πρακτικών για την αντιμετώπιση των προβλημά-

των μάθησης και άλλων συναφών-σχετικών δυσκολιών σ' αυτή την ακριτική περιοχή που παρουσιάζει πολλές ιδιαιτερότητες.

1.2. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη Λήμνο και τον Άγιο Ευστράτιο

Η νήσος Λήμνος βρίσκεται στο κέντρο του Βορείου Αιγαίου και είναι το 8ο σε μέγεθος νησί της Ελλάδας. Διοικητικά η Λήμνος ανήκει στο Νομό Λέσβου και μαζί με τον Άγιο Ευστράτιο συγκροτούν την Επαρχία της Λήμνου. Ο πληθυσμός του νησιού κατά την απογραφή του 2001 αριθμεί 17.632 κατοίκους. Ο Άγιος Ευστράτιος είναι ένα μικρό νησί με 286 κατοίκους (απογραφή 2001) στο Θρακικό Πέλαγος. Το σχολικό έτος 2002-2003 λειτουργούσε εκεί ένα Δημοτικό Σχολείο με 2 δασκάλους και με 15 μαθητές. Το σχολικό έτος 2002-2003 λειτουργούσαν στη Λήμνο 18 Δημοτικά Σχολεία και 1 Ειδικό Σχολείο.

Υπηρετούσαν συνολικά στα σχολεία 117 δάσκαλοι από τους οποίους 53 άνδρες και 63 γυναίκες. Τρεις πρόσθετοι δάσκαλοι στα πολυθέσια σχολεία της πρωτεύουσας Μύρινας, 2 στο Ειδικό Σχολείο στην Καλλιθέα, ένας (1) στην ενισχυτική τάξη της Αττικής, ένας (1) στην τάξη υποδοχής του 1ου Δημοτικού Σχολείου Μύρινας, τέσσερις δάσκαλοι (4) στις τέσσερις τάξεις ένταξης (2ο Μύρινας, 3ο Μύρινας, Κοντιά, Ν. Κουτάλης) και δύο (2) δάσκαλοι στο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Ευστρατίου. Το σύνολο των μαθητών ήταν 1049. Τα αγόρια ήταν 532, ποσοστό 50,7% και τα κορίτσια 517, ποσοστό 49,3%. Συνολικά 8 μαθητές φοιτούσαν στο Ειδικό Σχολείο, 14 στην τάξη υποδοχής στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Μύρινας, 12 μαθητές στην τάξη ενισχυτικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο Αττικής, ποσοστό 1,14% και 36 μαθητές στις τέσσερις τάξεις ένταξης, ποσοστό 3,43%.

Στον πίνακα 1 φαίνονται αναλυτικά τα σχολεία με βάση την οργανικότητά τους, καθώς και ο αριθμός των μαθητών και των δασκάλων σε κάθε τύπο σχολείου.

2. Μεθοδολογία της Έρευνας

Για τη διερεύνηση του θέματος ακολουθήθηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου. Η σύνταξή του προέκυψε μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Cohen & Manion, 2000· Blackledge & Hunt, 2000), ανταλλαγές απόψεων με τους δασκάλους της περιοχής, μέλη ιατροπαιδαγωγικών ομάδων και τους συναδέλφους, σχολικούς συμβούλους της Μυτιλήνης. Πριν από την οριστική του μορφή, δοκιμαστικά εφαρμόστηκε σε σχολείο και λήφθηκαν υπόψη οι γνώμες και παρατηρήσεις των δασκάλων αυτών. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 3 μέρη.

- Στο Α' μέρος, οι ερωτήσεις αφορούν το δάσκαλο (φύλο, ηλικία, σπουδές, υπηρεσιακή κατάσταση, μόρφωση γονέων) και το σχολείο (τύπος σχολείου και αριθμός μαθητών κατά τάξη).

- Στο Β' μέρος, ο δάσκαλος καλείται να συμπληρώσει τον αριθμό των μαθητών με καθυστέρηση στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

Συνολικά, στο θεματικό αυτό πεδίο συμπληρώνονται 4 πίνακες:

1. Στον 1^ο πίνακα καταγράφεται ο αριθμός των μαθητών με καθυστέρηση στο μάθημα της Γλώσσας κατά 1 με 2 χρόνια περίπου.
2. Στον 2^ο πίνακα καταγράφεται ο αριθμός των μαθητών με καθυστέρηση στο μάθημα της Γλώσσας κατά 2 ή περισσότερα χρόνια. Οι πίνακες αυτοί δεν συμπληρώνονται από τους δασκάλους της Α' τάξης, αφού δεν μπορεί να εκτιμηθεί ο βαθμός καθυστέρησης στην επίδοση.
3. Στον 3^ο πίνακα καταγράφεται ο αριθμός των μαθητών που δεν έχει κατακτήσει το βασικό μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής. Ο πίνακας αυτός συμπληρώνεται και από τους δασκάλους της Α' τάξης και από τους δασκάλους των άλλων τάξεων.
4. Ο 4^{ος} πίνακας συμπληρώνεται από τους δασκάλους όλων των τάξεων και αφορά τους μαθητές με καθυστέρηση στο μάθημα των Μαθηματικών κατά 1 ή περισσότερα χρόνια.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η εκτίμηση του ποσοστού των δυσκολιών γίνεται με βάση την υποκειμενική γνώμη των δασκάλων και κατά συνέπεια δεν μπορεί να εξαχθούν απόλυτα ακριβείς και αξιόπιστες πληροφορίες. Πιστεύω, εντούτοις, ότι η εκτίμηση του δασκάλου έχει ιδιαίτερη αξία. Ας μην ξεχνάμε ότι αυτός έχει την ευκαιρία να αντιμετωπίζει το παιδί και να το παρακολουθεί καθημερινά και βρίσκεται σε προνομιακή θέση να αξιολογήσει τη φυσιολογική, συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου έχει 4 ερωτήματα :

- Στο α' ερώτημα, οι δάσκαλοι καλούνται να επιλέξουν έως πέντε από τα έντεκα προτεινόμενα αίτια μαθησιακών δυσκολιών ή να προσθέσουν δικά τους.
- Στο β', καλούνται να επιλέξουν κατά σειρά σπουδαιότητας μέχρι 3 από τις 4 προτάσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ή και να προσθέσουν δικές τους.
- Το γ' ερώτημα ζητάει να αναπτύξουν τις απόψεις τους για υπαρκτή και πιθανή συνεργασία τους με ιατροπαιδαγωγικές ομάδες και να διατυπώσουν προτάσεις για τη βελτίωσή τους.
- Με το δ' ερώτημα επιδιώκεται να καταγραφεί ο αριθμός των μαθητών για τους οποίους ο δάσκαλος κρίνει αναγκαία τη συνεργασία τους με την ιατροπαιδαγωγική ομάδα.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε το Δεκέμβρη του 2002. Στάλθηκαν ερωτηματολόγια σ' όλα τα σχολεία της Λήμνου για να συμπληρωθούν από όλους τους δασκάλους που είχαν ευθύνη μιας τουλάχιστον τάξης. Τα στοιχεία των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν και στη συνέχεια έγινε η καταγραφή και ανάλυση των στοιχείων αυτών σε Η/Υ.

3. Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

3.1. Ατομικά στοιχεία των δασκάλων

1. Από τους 112 δασκάλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, 52 ήταν άνδρες και 60 γυναίκες.
2. Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, η πλειοψηφία των δασκάλων είχε γονείς αποφοίτους δημοτικού. Η βιβλιογραφία εξάλλου επιβεβαιώνει το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων των δασκάλων (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 1989, σ. 41-52).
3. Ως προς τον τόπο γέννησης-καταγωγής η πλειοψηφία των δασκάλων κατάγεται από αγροτικές ή ημιαστικές περιοχές. Οι περισσότεροι είναι από τη Β. Ελλάδα (κυρίως από Ανατολική Μακεδονία – Θράκη) και το νομό Λέσβου.
4. Ως προς το επίπεδο σπουδών, η πλειοψηφία έχει πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε. ή δεύτερο πτυχίο και 3% μεταπτυχιακές σπουδές ή διετή μετεκπαίδευση στο Μ.Δ.

3.2. Μαθητές με καθυστέρηση στη μάθηση

Γενικά ποσοστά

Στον πίνακα 2, φαίνεται ο αριθμός των μαθητών με δυσκολία στη μάθηση. Ποσοστό 5,5% (πλην της Α' τάξης) έχει μέτριες δυσκολίες (Γλώσσα 1, καθυστέρηση στη μάθηση κατά 1-2 χρόνια), 1,7% έχει σοβαρές δυσκολίες στο ίδιο μάθημα (Γλώσσα 2, καθυστέρηση στη μάθηση κατά 2 ή περισσότερα χρόνια). Επίσης ένα ποσοστό 1,8% του συνόλου των μαθητών όλων των τάξεων δεν ξέρει να διαβάζει και να γράφει ακόμη και απλές προτάσεις. Στον ίδιο πίνακα φαίνεται ότι ένα ποσοστό 6,3% του συνόλου των μαθητών έχουν δυσκολίες μάθησης στα Μαθηματικά.

Στον πίνακα 3, φαίνονται τα ποσοστά των μαθησιακών δυσκολιών στα αγόρια και στα κορίτσια, χωριστά. Τα ποσοστά των μαθησιακών δυσκολιών είναι μεγαλύτερα στα αγόρια και στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Αυτό, πιθανά, να σημαίνει ότι το ποσοστό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι μικρό μέσα στο σύνολο των μαθησιακών προβλημάτων. Αυτό δημιουργεί ερωτηματικά σχετικά με τη μεγάλη ζήτηση των τελευταίων χρόνων για τις ειδικές μαθησιακές

δυσκολίες (Κατή, 1989, σ. 69-82· Stow & Selfer, 1989· Rutter, 1985· Miles, 1991· Τζουριάδου, 1991).

Καθυστέρηση στη μάθηση κατά τάξη

Στον πίνακα 4 φαίνεται η εξέλιξη των μαθησιακών προβλημάτων κατά τάξη. Εδώ παρατηρείται μια σταδιακή αύξηση του ποσοστού δυσκολίας στα Μαθηματικά από τη Δ' έως τη ΣΤ' τάξη. Αυτό ίσως εξηγείται από το ότι όσο μεγαλώνει η τάξη είναι πιθανότερο να θεωρηθεί ότι ένας μαθητής έχει καθυστέρηση στη μάθηση κατά 1, 2 ή περισσότερα χρόνια. Σημαντικό ακόμη είναι το ποσοστό των μαθητών της Α' τάξης που δεν έχουν μάθει να διαβάζουν.

Καθυστέρηση στη μάθηση και τύπος σχολείου

Στον πίνακα 5 και το διάγραμμα 1, φαίνονται τα ποσοστά των μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με την οργανικότητα του σχολείου. Παρατηρούμε σημαντική μείωση του ποσοστού των μαθησιακών δυσκολιών όσο αυξάνει η οργανικότητα του σχολείου. Στατιστικά υπάρχουν μεγάλες διαφορές στα ποσοστά των μαθησιακών δυσκολιών ανάμεσα στα ολιγοθέσια και τα πολυθέσια σχολεία. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων στα χωριά (όπου υπάρχουν τα ολιγοθέσια).

Αντίθετα, η κατάσταση στα πολυθέσια είναι σαφώς βελτιωμένη. Δυστυχώς, με τη μείωση του αριθμού των παιδιών στα σχολεία των χωριών, αποτέλεσμα της υπογεννητικότητας και της εγκατάλειψής τους από τους νέους, η κατάσταση στα χωριά από πλευράς δυνατοτήτων για εκπαίδευση για όσα παιδιά έχουν απομείνει συνεχώς επιδεινώνεται.

3.3. Οι αντιλήψεις των δασκάλων για τα αίτια των μαθησιακών προβλημάτων

Στον πίνακα 6, φαίνονται οι εκτιμήσεις των δασκάλων για τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών. Εδώ βλέπουμε ότι η πρώτη αιτία για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι σύμφωνα με τους δασκάλους η νοητική καθυστέρηση. Δεύτερη αιτία προβάλλουν τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα (πολιτισμική αποστέρηση, δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες κ.ά.). Για την πρόιμη εγγραφή στο σχολείο το ποσοστό είναι αμελητέο.

Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών χωρίζονται σε 3 κατηγορίες: Σ' αυτά που έχουν σχέση με το παιδί (νοητική καθυστέρηση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ψυχικά ή άλλα χρόνια προβλήματα υγείας κ.ά.), σ' αυτά που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον και σ' αυτά που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστη-

μα γενικότερα (οργάνωση, υποδομή, προγράμματα, διδασκαλία, διδακτικές μέθοδοι, κατάρτιση των εκπαιδευτικών κ.ά.). Στον πίνακα 7 φαίνονται τα ποσοστά για τις 3 αυτές κατηγορίες.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός του μικρού σχετικά ποσοστού που σχετίζεται με το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον. Ας σκεφτεί κανείς ότι σχεδόν όλες οι έρευνες δείχνουν ότι τα ποσοστά των μαθησιακών δυσκολιών είναι ιδιαίτερα υψηλά στα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Παπαδόπουλος, 1988, σ. 40-48· Νιτσόπουλος, 1989, σ. 56-59· Παπαδιώτη, 1989, σ. 112-120· Αναγνωστοπούλου, 1989, σ. 133-156· Τσιώκος, 1990, σ. 83-90).

Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούμε ότι απέδωσαν τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών σε παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί ή το οικογενειακό περιβάλλον. Ένα πολύ μικρό ποσοστό συμπεριέλαβε και τους εαυτούς τους στους παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν χαμηλή επίδοση.

Στον πίνακα 8 φαίνονται οι εκτιμήσεις για τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών χωριστά για άνδρες και γυναίκες.

3.4. Προτάσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων

Εδώ ζητήθηκε από τους δασκάλους να επιλέξουν κατά σειρά σπουδαιότητας μέχρι 3 από τις 4 προτάσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ή και να προσθέσουν δικές τους. Στόχος του ερωτήματος υπήρξε να διαπιστωθεί αν οι δάσκαλοι είναι υπέρ της ενσωμάτωσης ή υπέρ του διαχωρισμού των μαθητών με προβλήματα στη μάθηση καθώς και η σημασία που δίνουν στη συνεργασία των σχολείων με τις ιατροπαιδαγωγικές ομάδες και στη βελτίωση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής.

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται τα ποσοστά της πρώτης επιλογής των δασκάλων για την αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων. Σε ποσοστό 59,5%, οι 6 στους 10 δηλαδή δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα μαθησιακά προβλήματα θα αντιμετωπιστούν καλύτερα με τη λειτουργία των ειδικών σχολείων για τα παιδιά με προβλήματα μάθησης και τμημάτων ένταξης για τα παιδιά με μικρότερες δυσκολίες. Παρατηρούμε ακόμη ότι η συνεργασία με την ιατροπαιδαγωγική ομάδα είναι η δεύτερη επιλογή των δασκάλων. Σε συνδυασμό και με την πρώτη επιλογή, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι για την πλειοψηφία των δασκάλων τα παιδιά με μέτρια ή σοβαρά μαθησιακά προβλήματα δεν πρέπει να φοιτούν στο κανονικό σχολείο και δεν είναι αυτοί που πρέπει να ασχολούνται με αυτά. Τα ειδικά σχολεία, οι ειδικές τάξεις και οι ιατροπαιδαγωγικές ομάδες πρέπει να φροντίζουν γι' αυτά τα παιδιά.

Ακόμη σημαντικό ποσοστό δασκάλων θεωρεί ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και ειδι-

κής αγωγής θα συμβάλει στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι με τα υπάρχοντα δεδομένα και τις αντίξοες συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία του νησιού, η ενσωμάτωση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα μέσα στην κανονική τάξη γίνεται ιδιαίτερα δύσκολη.

3.5. Συνεργασία με την ιατροπαιδαγωγική ομάδα

Η πλειοψηφία των δασκάλων εκτιμά ότι η συνεργασία με την ιατροπαιδαγωγική ομάδα θα έχει θετικά αποτελέσματα. Από αυτούς που έχουν θετική στάση, αρκετοί κάνουν προτάσεις για το πώς θα γίνει πιο αποτελεσματική αυτή η συνεργασία. Προτείνουν τακτικές επισκέψεις στα σχολεία καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ώστε η ιατροπαιδαγωγική ομάδα να αποτελέσει οργανικό μέρος του σχολείου. Ένα σημαντικό μέρος προτάσσει τη συνεργασία με την οικογένεια κι ένα μικρότερο την ανάγκη για καλύτερη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αίτια των μαθησιακών προβλημάτων είναι κυρίως ενδογενή και έχουν σχέση με τον ίδιο το μαθητή και κατά δεύτερο λόγο με το οικογενειακό περιβάλλον. Το εκπαιδευτικό σύστημα και ο εκπαιδευτικός φέρουν ελάχιστη ευθύνη.
- Τάσσονται υπέρ του διαχωρισμού των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα σε ειδικά σχολεία ή τμήματα ένταξης. Ακόμη, πιστεύουν ότι αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη βελτίωση της εκπαίδευσης και με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και με τη συνεργασία με την ιατροπαιδαγωγική ομάδα. Τονίζουν όμως την ανεπάρκεια αυτής της συνεργασίας και προτείνουν να γίνει τακτικότερη και συστηματικότερη.
- Είναι θετικό το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα είναι ενταγμένο στο κανονικό σχολείο. Όμως αυτά τα παιδιά δεν δέχονται κατά κανόνα καμιά βοήθεια ειδική και δεν καλύπτονται ούτε οι στοιχειώδεις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.
- Η οργανικότητα της σχολικής μονάδας επηρεάζει σημαντικά τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας. Είναι εμφανές ότι η μείωση του ποσοστού επιτυχίας κλιμακώνεται σε φθίνουσα διάταξη από τα πολυθέσια, όπου παρατηρούνται τα καλύτερα ποσοστά, προς τα ολιγοθέσια. Στο σημείο αυτό ίσως η συγχώνευση σε πολυθέσια όλων εκείνων των ολιγοθέσιων που δεν εξυπηρετούν καμιά γεωγραφική και κοινωνική ιδιαιτερότητα, να έδινε λύση στο πρόβλημα. Συγχρόνως, η φροντίδα για περισσότερη επιμόρφωση των

δασκάλων που βρίσκονται στα απομακρυσμένα χωριά του νησιού, είναι σε θετική κατεύθυνση. Επιπρόσθετα, συνιστάται η τοποθέτηση έμπειρου διδακτικού δυναμικού με ισχυρά κίνητρα στα ολιγοθέσια και ελάχιστα μονοθέσια που θα παραμείνουν για αντικειμενικούς λόγους ανοικτά.

- Η έρευνα απέδειξε ότι τα ολιγομελέστερα τμήματα δεν απέκτησαν κάποιο σημαντικό προβάδισμα στους δείκτες επιτυχίας έναντι των αντίστοιχων πολυπληθέστερων. Εκτιμάται ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τόσο ο δάσκαλος με την εγρήγορση στην οποία βρίσκεται με τους πολλούς μαθητές, προσπαθώντας να εξασφαλίσει συνθήκες ευρυθμότερης λειτουργίας της τάξης, όσο και οι ίδιοι οι «πολλοί» μαθητές των τμημάτων που αναπτύσσουν ταχύτερους ρυθμούς κοινωνικοποίησης και συνεργασίας, αντιπαραέρχονται το πλεονέκτημα που θεωρητικά διαθέτουν οι ολιγομελείς σχολικές τάξεις.
- Η εμπειρία των δασκάλων είναι άλλο αξιοσημείωτο γεγονός. Τα αποτελέσματα στα τμήματα των έμπειρων εκπαιδευτικών ήταν σαφώς καλύτερα από τα αντίστοιχα των πρωτόπειρων. Προτείνεται, συνεπώς, η εμπειρία τους να μεταβιβάζεται στους πρωτοδιόριστους είτε μέσω δειγματικών διδασκαλιών είτε με επιδείξεις κατασκευής και χρήσης μέσων και υλικών είτε με αναφορές σε τρόπους και πρακτικές αντιμετώπισης ατομικών ή ομαδικών καταστάσεων στην τάξη και φυσικά με συχνές επιμορφωτικές συναντήσεις με τους σχολικούς συμβούλους.
- Τα κορίτσια υπερετρούν σαφώς στον τομέα της μάθησης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (ρυθμός ανάπτυξης και ωριμότητα, κλίσεις, ρόλοι, επιμέλεια, πειθαρχία σε κανόνες σχολικής συμπεριφοράς). Οι δάσκαλοι, λοιπόν, γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν στα αποτελέσματα της μάθησης σε σχέση με τα δύο φύλα, μπορούν να προσαρμόζουν ανάλογα τις μεθόδους τους, ώστε η διδασκαλία να γίνεται δελεαστικότερη και κυρίως ουσιαστικότερη.
- Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και την εμπειρία μου ως εκπαιδευτικού και ως σχολικού συμβούλου, προτείνω για την αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα την αναβάθμιση της βασικής εκπαίδευσης και ακόμα περισσότερο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα πρέπει να κατέχουν αρκετά στοιχεία ειδικής αγωγής. Έτσι, θα γνωρίζουν πώς να αναγνωρίζουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, τι χρειάζεται οι ίδιοι να κάνουν για την αντιμετώπισή τους και πότε και πώς θα εξασφαλίζουν τη συνεργασία των ειδικών.
- Εκτιμάται ότι δεν χρειάζεται να δημιουργηθεί άλλο ειδικό σχολείο στην περιοχή. Το υπάρχον μπορεί να συνεχίσει να λειτουργεί ως διθέσιο για την

κάλυψη των πολύ σοβαρών περιπτώσεων. Αντίθετα, είναι ανάγκη να επεκταθεί η ενισχυτική διδασκαλία σε ομάδες μαθητών με μαθησιακά προβλήματα και να δημιουργηθούν τμήματα ένταξης. Τα τμήματα και οι ομάδες αυτές θα είναι ευέλικτες, θα αποφεύγουν τη μονιμότητα και τη διάκριση και δεν θα αποσπούν ολότελα το παιδί από την τάξη του.

- Η ανάπτυξη προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας, πρόσθετοι δάσκαλοι κτλ. πρέπει να ξεκινάει κατά προτεραιότητα από τις αγροτικές, ημιαστικές και υποβαθμισμένες αστικές περιοχές που έχουν και αυξημένα προβλήματα. Σήμερα ισχύει το αντίθετο.
- Θα πρέπει να αλλάξει ο τρόπος λειτουργίας των ιατροπαιδαγωγικών μονάδων. Σήμερα η συνεργασία με τα σχολεία περιορίζεται στο σεμινάριο που γίνεται στην αρχή της χρονιάς και σε μερικές επισκέψεις σε λίγα σχολεία κατά την ίδια περίοδο. Πρέπει η συνεργασία αυτή να γίνει πιο συστηματική. Το κάθε μέλος της ιατροπαιδαγωγικής ομάδας να έχει την ευθύνη για ορισμένα σχολεία. Από την πλευρά τους πάλι οι δάσκαλοι πρέπει να αποτελούν το συνδετικό κρίκο του σχολείου με την ιατροπαιδαγωγική ομάδα.
- Επιπρόσθετα, μια συντονισμένη συνεργασία του σχολείου, της οικογένειας και όλων όσων ασχολούνται με την ψυχική υγεία των παιδιών μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην πρόληψη και αντιμετώπιση των μαθησιακών και ψυχικών προβλημάτων των παιδιών. Γι' αυτό βέβαια απαιτείται συγκεκριμένο πλαίσιο συνεργασίας, προγραμματισμός, συνέπεια και συνέχεια στις προσπάθειες όλων.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Ε. (1989). Προβληματισμοί γύρω από την αγωγή των νοητικά καθυστερημένων παιδιών. *Λόγος και Πράξη*, 37, 133-156.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφ. Μ. Δελιγιάννη, 4^η έκδοση. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφ. Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου. 4^η έκδοση, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κατή, Δ. (1989). Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής: προβλήματα θεωρίας και πρακτικής. *Ψυχολογικά θέματα*, 2 (2), 69-82.
- Miles, T. (1991). On determining the prevalence of Dyslexia. In Snowling M. Thomson M. (Eds), *Dyslexia: Integration Theory and Practice*. London: Whurr Publishers.
- Νιτσόπουλος, Μ. (1989). Μαθησιακές δυσκολίες: κοινωνικοί-πολιτισμικοί παράγοντες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 48, 56-59.

- Παπαδιώτη, Α. (1989). Η επίδραση της ηλικίας εισόδου των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο στη σχολική τους επίδοση. *Ψυχολογικά Θέματα*, 2, 112-120.
- Παπαδόπουλος, Μ. (1988). Ειδικά προβλήματα των μαθητών και η σχέση τους με τις δομές της κοινωνικοποίησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 19, 40-48.
- Ramasut, A. (1989). *Whole School Approaches to Special Needs*. London: The Falmer Press.
- Rutter, M., & Lionel, H. (1985). *Child and adolescent psychiatry*. London: Blackwell Scientific Publications.
- Stow, L., & Selfe, L. (1989). *Understanding children with special needs*. London: Unwin, Hyman.
- Τζουριάδου, Μ. (1991). *Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχογλωσσικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού*. Γιάννενα.
- Τσιώκος, Γ. (1990). Η πορεία προς τον αναλφαβητισμό. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 53, 81-90.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χαρούπιας, Α. (1987). Η πρόληψη της σχολικής αποτυχίας. *Πρακτικά του 3ου συνεδρίου του πανελληνίου συλλόγου ειδικών στις διαταραχές του λόγου*, Αθήνα, σ. 99-108.
- Χατζηδήμου, Δ., & Ταράτορη, Ε. (1989). Η εξομοίωση των πτυχίων των αποφοίτων των παιδαγωγικών ακαδημιών και σχολών νηπιαγωγών με τα πτυχία των παιδαγωγικών τμημάτων ΑΕΙ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 49, 41-52.

Παράρτημα Πινάκων-Γραφημάτων

Πίνακας 1 Κατανομή των σχολείων με βάση την οργανικότητά τους

	1/Θ	2/Θ	3/Θ	6/Θ	>6/Θ	Ειδικό	Σύνολο
N	3	5	2	4	4	1	19
Αρ. μαθητών	20	111	75	255	581	7	1049
Δάσκαλοι	4	10	10	39	53	2	116
Αναλογία	5,0	11,1	7,5	6,5	10,9	3,5	9

Πίνακας 2 Ποσοστά μαθητών με προβλήματα μάθησης

Μάθημα	Γλώσσα 1	Γλώσσα 2	Γλώσσα 3	Μαθηματικά
Ποσοστό	5,5%	1,7%	1,8%	6,3%

Πίνακας 3 Φύλο και καθυστέρηση στη μάθηση

	Γλώσσα 1	Γλώσσα 2	Γλώσσα 3	Μαθηματικά
Αγόρια	7,4%	2,3%	2,5%	7,6%
Κορίτσια	3,7%	1,1%	1,1%	5%

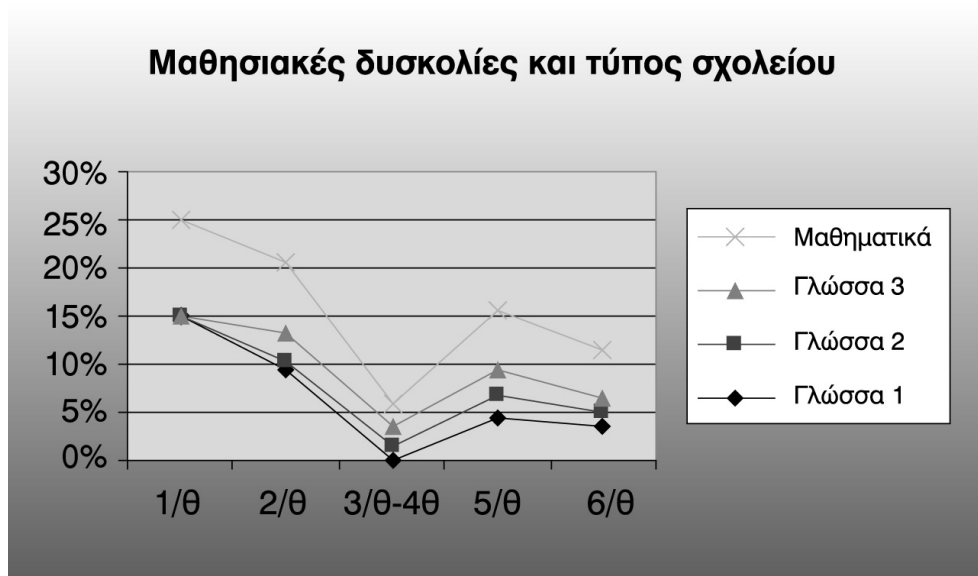
Πίνακας 4 Καθυστέρηση στη μάθηση ανά τάξη

	A'	B'	Γ'	Δ'	E'	ΣΤ'
Γλώσσα 1		4.8%	8%	8.1%	5.2%	7%
Γλώσσα 2			1.1%	0.6%	5.8%	2.9%
Γλώσσα 3	5.8%	0.5%	0.6%		1.7%	2.3%
Μαθηματικά	3.5%	2.2%	4%	5.8%	9.9%	12.8%

Πίνακας 5 Καθυστέρηση στη μάθηση και τύπος σχολείου

	1/θ	2/θ	3/θ-4/θ	6/θ	>6/θ
Γλώσσα 1	15%	9,3%		4,3%	3,4%
Γλώσσα 2		1%	1,4%	2,4%	1,7%
Γλώσσα 3		3%	2%	2,7%	1,4%
Μαθηματικά	10%	7,3%	2,4%	6,3%	4,9%

Διάγραμμα 1



Πίνακας 6 Οι αντιλήψεις των δασκάλων για τα αίτια των μαθησιακών προβλημάτων

- A) Ψυχικά προβλήματα των παιδιών.
 B) Ο τύπος του σχολείου (μονοθέσιο, διθέσιο κτλ.).
 Γ) Προβλήματα στο νοητικό επίπεδο: νοητική καθυστέρηση ή οριακές καταστάσεις.
 Δ) Οι αδυναμίες του σχολείου σε προγράμματα, βιβλία, υλικοτεχνική υποδομή
 E) Η αδιαφορία των μαθητών για τη μάθηση.
 ΣΤ) Ειδικές καθυστερήσεις στην εξέλιξη: δυσλεξία, δυσαριθμησία.
 Ζ) Οι ελλείψεις στη βασική κατάρτιση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
 Η) Ιατρικές καταστάσεις: διαταραχές όρασης και ακοής, χρόνια προβλήματα κτλ.
 Θ) Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ γονέων-σχολείου.
 I) Ψυχοκοινωνικές καταστάσεις: πολιτισμική αποστέρωση, διγλωσσία, μετανάστευση της οικογένειας του παιδιού, ακατάλληλες ή ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης κτλ.
 Κ) Η πρόωμη εγγραφή των μαθητών στο σχολείο (5,5 -6 ετών).

A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	Z	H	Θ	I	K
7,2%	5%	18,5%	3,5%	9,9%	17,4%	0%	7,5%	11,2%	19,2%	1,1%

Πίνακας 7 Οι αντιλήψεις των δασκάλων για τα αίτια των μαθησιακών προβλημάτων (κατάταξη σε 3 κατηγορίες)

Παιδί	Οικογένεια	Σχολείο
60,5%	31%	8,5%

Πίνακας 8 Οι αντιλήψεις των δασκάλων για τα αίτια των μαθησιακών προβλημάτων σε σχέση με το φύλο του δασκάλου

	Παιδί	Οικογένεια	Σχολείο
Άνδρες	53,3%	42%	6%
Γυναίκες	67,5%	20,5%	11%

Πίνακας 9 Πρώτη επιλογή των δασκάλων για την αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων

- A) Λειτουργία ειδικών σχολείων για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα μάθησης και παράλληλων – ειδικών τάξεων για τους μαθητές με μικρότερες δυσκολίες.
- B) Μείωση του αριθμού των μαθητών στις τάξεις που έχουν μαθητές με δυσκολίες και εξατομικευμένη διδασκαλία στις τάξεις αυτές.
- Γ) Συνεργασία σχολείων και ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών.
- Δ) Βελτίωση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και ειδικής αγωγής.

Επιλογές	A	B	Γ	Δ
1η	59,9%	21,1%	12,7%	6,3%
2η	26,3%	14,5%	38,8%	20,4%
3η	8,2%	14,5%	22,6%	48,8%

Δυνατότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία των Θρησκευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Δημήτρης Γ. Παπαϊωάννου, 1^ο Δημοτικό Σχολείο Βύρωνα

Σοφία Στράγκα, Σχολική Σύμβουλος

Περίληψη

Η σύντομη αυτή παράθεση απόψεων για την προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών, από διεπιστημονική και διαθεματική άποψη, προέκυψε από τον προβληματισμό και το ενδιαφέρον που έδειξαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη δυνατότητα αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος σύμφωνα με τα πλαίσια που προτείνει η διαθεματική προσέγγιση (ΦΕΚ 1373-1375, 2001). Συμβολή στην κατάθεση απόψεων ανάλογου προσανατολισμού, αποτέλεσε η διαπίστωση-υπενθύμιση ότι το μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση «έχει πρωτίστως εισαγωγική αποστολή» (Φ.Ε.Κ. 52, 1993). Με γνώμονα τις παραπάνω καταγραφές επιχειρούμε μια γενική κατ' αρχήν προσέγγιση του μαθήματος, στηριζόμενοι σε κάποιες βασικές διεπιστημονικές και διαθεματικές παραμέτρους και προεκτάσεις.

Εισαγωγή

Επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή και αναζητώντας συσχετίσεις, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε πως το μάθημα των Θρησκευτικών φαίνεται να είναι

Ο κ. Δημήτρης Γ. Παπαϊωάννου είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε., υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η κ. Σοφία Στράγκα είναι Διδάκτωρ του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, Σχολική Σύμβουλος της 15^{ης} Περιφέρειας Α' Διεύθυνσης Π.Ε. Αθήνας.

(ιστορικά) μονοθεματικό αλλά και συγχρόνως διαθεματικό με την έννοια ότι, ιδίως μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης, ελλείπει εκπαιδευτικού συστήματος, την ευθύνη της Παιδείας την είχε η εκκλησία, απλώνοντας μια θεολογική ομπρέλα στα αντικείμενα της γνώσης.

Προς επίρρωση αναφέρουμε την εγκύκλιο επιστολή, στις αρχές του 19ου αιώνα (Σεπτέμβριος 1807) του Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως Γρηγορίου του Ε', περί συστάσεως και ανεγέρσεως ελληνικών σχολείων, που δημοσίευσε ο *Ερμής ο Λόγιος*, η ελληνική προεπαναστατική εφημερίδα της Βιέννης (*Ερμής ο Λόγιος*, 1990, σ. 113-117).

Στη σημερινή όμως, σαφώς διαφοροποιημένη, εκπαιδευτική πραγματικότητα, μπορεί το μάθημα των Θρησκευτικών να αξιοποιηθεί διαθεματικά και μέσω (και) της διαθεματικότητας να προσφέρει γνώσεις, να διαμορφώσει στάσεις, αξίες, να ηθικοποιήσει, να κάνει τα παιδιά κοινωνούς του μηνύματος της αγάπης και να αναπτύξει τον σεβασμό του (συν)ανθρώπου, της θρησκείας και του πολιτισμού;

Η διαθεματικότητα δίνει στο μάθημα των Θρησκευτικών τη δυνατότητα να προβάλει αποτελεσματικά την πολιτιστική παρακαταθήκη των Βυζαντινών και τις αξίες της ορθόδοξης παράδοσης. Ήδη από το 1981 ο Ν. Ματσούκας, καθηγητής της Θεολογικής σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στην εισήγησή του στο συνέδριο της «Ένωσης Θεολόγων Βορείου Ελλάδος», (Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη στις 18-5-1981), παρατηρεί ότι: «1) Το μάθημα των Θρησκευτικών δεν πρέπει κατ' αρχήν με κανέναν τρόπο να διαχωρίζεται ριζικά από τα άλλα μαθήματα και 2) ο πανανθρώπινος και διαχρονικός χαρακτήρας του δεν παραβλέπει το συγκεκριμένο ιστορικό περιβάλλον και την εκκλησιαστική ζωή, ενώ συνάμα εντάσσεται στους γενικούς σκοπούς της Παιδείας».

Συζήτηση

Το παραπάνω ερώτημα τίθεται, διότι οι καινοτομίες και οι νεωτερισμοί που κατά καιρούς εισάγουμε στη διδασκαλία αφορούν κατά κανόνα άλλα μαθήματα. Η πραγματικότητα αυτή αντικατοπτρίζεται και στα βιβλία που έστειλε στα σχολεία το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) κατά το σχολικό έτος 2002-2003.

Παρόλο που η θεολογική προσέγγιση έχει θέση στα προς επεξεργασία προτεινόμενα θέματα, δεν υπάρχει ομάδα θεολογικών θεμάτων. Στο βιβλίο «Ευέλκτη Ζώνη: Αντιπροσωπευτικές εργασίες μαθητών», καταγράφονται 18 παραδείγματα από διάφορα σχολεία της χώρας, τα οποία όμως δεν περιλαμβάνουν κανένα σχέδιο εργασίας που να εκκινεί από το μάθημα των Θρησκευτικών. Το σχέδιο εργασίας του τριθέσιου Ράλλειου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Πειραιά, «Ο Σώζος και οι Θεοί του Ολύμπου» που υπάρχει στο βιβλίο, -μια αξιόλογη προ-

σέγγιση- θα μπορούσαμε να δεχτούμε ότι θεραπεύει τη θρησκευσιολογία παρά τη θεολογία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002στ, σ.154-175). Στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό, «Οδηγός σχεδίων εργασίας» της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, απουσιάζουν παραδείγματα που να αναφέρονται στο μάθημα των Θρησκευτικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002ε). Θέματα άξια προβληματισμού και διερεύνησης ως προς το ενδιαφέρον και την αποδοχή του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία πιθανόν να καθορίσουν και την εξέλιξη του θεματικού αντικειμένου.

Η όποια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση για να είναι επιτυχής (πόσο μάλλον το εγχείρημα αλλαγής της φιλοσοφίας στον τρόπο προσέγγισης της γνώσης που επιχειρείται με την εφαρμογή της διαθεματικότητας) οφείλει να συμπλέκει όλα τα γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα) του ωρολογίου προγράμματος. Μια τέτοια άποψη θεωρεί, και όχι άδικα, το μάθημα των Θρησκευτικών ως βαρόμετρο (κυμαινόμενο/σταθμητό), διότι έχει θέση μεν στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά το (μετα)χειρίζεται ως «περιφερειακό». Το μάθημα των Θρησκευτικών εκτιμάται επίσης ότι είναι το μόνο, ίσως, στο οποίο ακολουθούνται εντελώς παραδοσιακοί ή και παρωχημένοι τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας. Η διαθεματικότητα όμως, που αποβλέπει στην οριζόντια διασύνδεση των μαθημάτων, δεν καταργεί την αυτονομία του μαθήματος. Προσφέρει μια ουσιαστική σχέση επικοινωνίας με τα άλλα μαθήματα έτσι ώστε να μην αποκόπτεται και να μην περιθωριοποιείται.

Η ανάγκη του παραδοσιακού σχολείου για εκσυγχρονισμό, για ενθάρρυνση του πειραματισμού, της δημιουργικότητας, της πρωτοβουλίας συμπορεύεται με την αντίληψη ότι το μάθημα των Θρησκευτικών είναι πρόσφορο προς ανανέωση και όχι προς συρρίκνωση. Η δύσκαμπτη ή και αποστεωμένη προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών οφείλεται κατά κύριο λόγο στη μέχρι τώρα δογματική αντιμετώπισή του.

Για να αποποιηθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς το βάρος τέτοιων στερεοτύπων, οφείλουν να κατανοήσουν ότι είναι εντελώς διαφορετικό ζήτημα (και με άλλους αποδέκτες) η δογματική της θρησκείας και άλλο θέμα η ευέλικτη προσέγγιση στο περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών. Η θρησκευτική δογματική δεν συνεπάγεται δογματική μεθοδολογία. Η μεθοδολογία είναι κάτι τελείως διαφορετικό και δεν πρέπει να ταυτίζεται με το δογματισμό (για παράδειγμα ένα δύσκαμπτο γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο γίνεται προσπελάσιμο με ευέλικτη μεθοδολογική προσέγγιση).

Η διαθεματικότητα, που κατ' ουσία εισάγει νέα μεθοδολογία (και) στα Θρησκευτικά, κοινωνικοποιεί το μάθημα και κάνει πιο προσιτή και πιο οικεία στο σχολικό περιβάλλον τη θρησκεία. Στηρίζεται στη θέση ότι «ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών εντάσσεται στο γενικό σκοπό της

εκπαίδευσης, δηλαδή στη διαμόρφωση ελεύθερων πολιτών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002ζ, σ. 169). Του δίνει μεγαλύτερη χάρη, ευελιξία, το απαλλάσσει από τη δογματική αντίληψη που μπορεί να ενέχει αυτό καθεαυτό το μάθημα. Το παιδί απελευθερώνεται από την τυπολατρική ή κατά γράμμα ερμηνεία του μαθήματος. Η ενιαία και αδιαίρετη μεθοδολογική αξία της διαθεματικής προσέγγισης, αποτελεί δημιουργική και ευχάριστη νότα, χωρίς το μάθημα των Θρησκευτικών να χάσει τον ουσιαστικό του προσανατολισμό.

Αντιρρητικός λόγος για τη θέση του μαθήματος των Θρησκευτικών σε μια διεπιστημονική προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί και το ερώτημα: «Είναι η Θεολογία Επιστήμη;». Καταφατική απάντηση έχει δοθεί από τις αρχές του 20ού αιώνα από έγκριτους Ορθόδοξους θεολόγους όπως ο Δ. Μπαλάνος και ο Κ. Στρατιώτης με τα ομότιτλα βιβλία τους «Είναι η θεολογία Επιστήμη;» (Μπαλάνος, 1906· Στρατιώτης, 1911).

Η διεπιστημονική και η διαθεματική προσέγγιση - μερικές επισημάνσεις/προτάσεις

Το μάθημα των Θρησκευτικών είτε ως διεπιστημονικό γεγονός είτε ως ηθολογική πρόταση έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπιστεί διαθεματικά.

1. Η διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών αποτελεί απόδειξη της συνάφειας της Θεολογίας με τις άλλες Επιστήμες και αποτελεί ουσιαστική άρνηση του «argumentum ex ignorantia», γνωστού ως «επιχείρημα εξ αγνοίας». Ήταν μια ατυχής προσπάθεια «...να ευρεθούν εις τας φυσικάς και ιστορικάς γνώσεις 'κενά' δια να τοποθετηθεί ο Θεός και τα έργα Του» (Παπαπέτρου, 1970, σ. 27), καθώς έκανε τη θρησκεία και την επιστήμη ανταγωνιστικές, αφού κάθε επιστημονικό επίτευγμα μείωνε τα «κενά» της γνώσης και παρουσίαζε μια λαθεμένη εικόνα περί Θεού.

Η θεολογία δέχεται, πλέον, τη συμβολή των διαφόρων επιστημών στο ανθρωπino γίνεσθαι και αναζητά τρόπους να ανανεώσει την αυτοσυνειδησία της. Τούτο είναι ένας σημαντικός λόγος που, αν αξιοποιηθεί σωστά, καθιστά προσιτή τη διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών.

1.α Τα γεγονότα τόσο της Παλαιάς όσο και της Καινής Διαθήκης είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τόπους, δημιουργώντας τη Γεωγραφία του μαθήματος, που σε άλλες εποχές έπαιζε σημαντικό ρόλο και που χρειάζεται και τώρα (λόγω πολιτικών και ιστορικών γεγονότων και συγκυριών) σε αναβαθμισμένη μορφή. Τη Γεωγραφία της Παλαιστίνης έχουμε ως εικόνα περισσότερο από τους χάρτες των Θρησκευτικών παρά της Γεωγραφίας. Η ζωή του Ιησού, οι περιοδείες των Απο-

στόλων, οι Άγιοι με τους τόπους καταγωγής και δράσης τους, το όλο περιβάλλον της Καινής Διαθήκης διανθίζουν το γεωγραφικό υλικό.

Ι.β Ο Ιστορικός Ιησούς και η Ιστορία της εκκλησίας μάς δίνουν υλικό που καταδεικνύει το ρόλο του χριστιανισμού στην Ιστορία της ανθρωπότητας. Οι διωγμοί μπορεί να στρέψουν τη συζήτηση στην καταπάτηση όλων των μορφών ελευθερίας και στην αναφορά στα «όπου γης κρεματόρια».

Οι κατακόμβες είναι τα μνημεία εκείνα της απόγνωσης όπου μπορεί να οδηγηθούν καταπιεσμένες μειονότητες. Στη συγκέντρωση υλικού, για μια γνωριμία με τη ζωή στις κατακόμβες, μπορεί να σταθούμε στο γεγονός ότι οι κατακόμβες δεν είναι προνόμιο της Ρώμης, αλλά ότι (για παράδειγμα) στο νησί των Κυκλάδων τη Μήλο, εκτός από το άγαλμα της Αφροδίτης (της Μήλου) υπάρχει και κατακόμβη (Αντουράκης, 1984, σ. 52-55) με σημαντική ιστορική αξία. Το διάταγμα των Μεδιολάνων, επίσης, δίνει την ευκαιρία να συνδυάσουμε το μάθημα με την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.

Ι.γ Ένα υλικό που προσφέρεται για διαθεματική αξιοποίηση και ελάχιστα έχει καταδειχθεί από τα βιβλία των Θρησκευτικών είναι η Αρχαιολογία της θρησκείας, η Αρχιτεκτονική, οι Ύμνοι, η Εκκλησιαστική Μουσική, η Ζωγραφική, τα ψηφιδωτά, οι τοιχογραφίες, τα αγάλματα που στα πρώτα χρόνια του χριστιανισμού ήταν και σύμβολα της ορθόδοξης εκκλησίας. Αναφερόμαστε στην Εκκλησιαστική Τέχνη που αντανάκλα το πνεύμα της μακραίωνης ζωής και παράδοσης της εκκλησίας (μας), τον πλούτο των θρησκευτικών συναισθημάτων της. Τμήμα της, αποτελεί η Βυζαντινή Τέχνη που αναδεικνύει τον κυρίαρχο ρόλο των Ελλήνων (Μιχαήλ Πανσέληνου, Θεόφιλου Κορητός κ.ά.) και σηματοδοτεί τη θέση της Εκκλησιαστικής Τέχνης στην Ιστορία του Πολιτισμού.

Στο μάθημα των Θρησκευτικών δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να γνωρίσουν την Αρχιτεκτονική. Αυτό μπορεί να γίνει με την Αρχιτεκτονική των ναών. Μάθημα δύσκολο και πιθανόν βαρετό που όμως, εάν εκτός από τις επισκέψεις σε ναούς, συνδυαστεί και με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα που αναδύει η Αρχιτεκτονική ως Επιστήμη και ως Τέχνη, κάνει το μάθημα κατανοητό και φιλικό. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με προσόψεις, τομές, κατόψεις, αρχιτεκτονικές γραμμές.

Αξιοσημείωτη καινοτομία των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι η εξοικονόμηση χώρου στο βιβλίο, για να ζωγραφίζουν τα παιδιά θέματα γύρω από το μάθημα που έχουν διδαχτεί. Η συχνότητα όμως με την οποία παρουσιάζονται οι εικαστικές ασκήσεις στα βιβλία των Θρησκευτικών όλων των τάξεων είναι μικρή. Για παράδειγμα, στο βιβλίο των Θρησκευτικών της Γ' τάξης υπάρχουν έξι εικαστικές ασκήσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002α, σ. 20, 32, 53, 79,

83, 95) σε σύνολο 115 ασκήσεων που περιέχει το βιβλίο, ποσοστό 5,21%. Στην Δ' τάξη επίσης έξι εικαστικές ασκήσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002β, σ. 16, 65, 131, 159, 165, 170) σε σύνολο 96 ασκήσεων, ποσοστό 6,25%. Στην Ε' τάξη εννέα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002γ, σ. 90, 93, 100, 111, 128, 134, 179 (2), 179 (3), 198) σε σύνολο 124, ποσοστό 7,25%. Στην Στ' τάξη οκτώ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002δ, σ. 26, 63, 71, 85, 117, 155, 160, 181) σε σύνολο 134, ποσοστό 5,97%.

Θα αποτελούσε συμβολή στη διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος, αν οι ασκήσεις αυτού του είδους εμφανιζόντουσαν με μεγαλύτερη συχνότητα και είχαν τη δυνατότητα οι μαθητές να ζωγραφίσουν πώς αντιλαμβάνονται την κάθε ενότητα στο «μπλοκ» ζωγραφικής, που έχουν για το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής.

1.δ Τα βιβλία της Καινής Διαθήκης, οι παραβολές του Ιησού, οι επιστολές των Αποστόλων, τα κείμενα των Πατέρων της Εκκλησίας, των βυζαντινών και μεταβυζαντινών συγγραφέων βοηθούν σε μια γλωσσολογική προσέγγιση του μαθήματος. Ιδιαίτερη θέση πρέπει να κατέχει και το ηθογραφικό διήγημα, ιδίως το ελληνικό (Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, Ανδρέας Καρκαβίτσας, Γεώργιος Δροσίνης, Αλέξανδρος Μωραϊτίδης κ.ά.). Η περιγραφή της ελληνικής υπαίθρου, του ελληνικού χωριού και των απλοϊκών κατοίκων προσφέρει την παραδοσιακή πρόταση ζωής που είναι η σχέση του ανθρώπου με το συνάνθρωπο, με το θεό και με την κτίση/φύση.

1.ε Στα κεφάλαια που έχουν σχέση με την ιεραποστολή, η διαθεματικότητα μας δίνει τη δυνατότητα να πλησιάσουμε τους λαούς που εκχριστιανίστηκαν, από λαογραφική πλευρά, να συγκρίνουμε την αρχική τους θρησκεία με τον χριστιανισμό και να αναφερθούμε σε διάφορα θέματα κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής φύσης, όπως τα στοιχεία της θρησκευτικότητας των λαών αυτών που αναβίωσαν στην νέα θρησκεία ή το ρόλο που έπαιξε η διπλωματία του Βυζαντίου στους εκχριστιανισμούς των.

Στην εποχή μας που οι κοινωνίες γίνονται πολυπολιτισμικές, ο ρόλος του μαθήματος των Θρησκευτικών αναβαθμίζεται καθώς μπορεί να συμβάλει εκτός των άλλων στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και να αποτελέσει την απαρχή μιας πολυπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας.

2. Η ηθολογική πρόταση αντιμετωπιζόμενη διαθεματικά είναι ο δρόμος και συγχρόνως η απάντηση στο ερώτημα: «Πώς θα διαπεράσει η ηθολογία του μαθήματος τη σχολική ζωή;»

2.α Η οικογένεια

Με αναφορές στην οικογένεια που ευαγγελίζεται ο Ιησούς. Η προσφορά του

Ιωσήφ, της Παναγίας, μητέρας του Ιησού, οι εικόνες της γέννησης, το πρώτο στάδιο της ζωής Του, η παιδική Του ηλικία, αποτελούν παράδειγμα για την οικογένεια. «Το πρωτείο στην εκπαιδευτική διαδικασία διεκδικεί το μορφωτικό αγαθό, το οποίο για την χριστιανική αγωγή προσωποποιείται σ' αυτόν που αυτοσυστήθηκε ως αλήθεια» (Πορτελάνος, 2002, σ. 212). Η παρουσία Του ως δωδεκάχρονου στο ναό, θεμελίωσε τη σχέση οικογένειας και εκκλησίας και όρισε τον οικογενειακό οίκο ως «μικρόναο». Μέσα στην οικογένεια «κατηχείται η οδός του Κυρίου» (Πραξ. ιη', 25). Αποδεκτή ή μη για τον σύγχρονο Έλληνα εκπαιδευτικό η ανωτέρω επισήμανση, η οικογένεια ως σημείο αναφοράς αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ελληνικής κουλτούρας.

2.β Η ευνομούμενη πόλη

Η ευνομούμενη πόλη, αντανάκλαση της επουράνιας αγγελικής πόλης, θα έχει ως πυρήνα της την εκκλησία. Η αγωγή των πολιτών μιας ευνομούμενης πολιτείας θα είναι φωτισμένη από τον ήλιο της χριστιανικής αγάπης. Στοιχεία της είναι η αλληλεγγύη, η αδελφσύνη, η συναδελφικότητα, η συνεννόηση και κάθε λέξη που απαντά στη ρήση «Αγαπάτε αλλήλους». Θα είναι μια αγωγή που θα στηρίζεται στους πυλώνες του σεβασμού, της κατανόησης, της αλήθειας. Ο άνθρωπος παύει να είναι «απολωλός πρόβατο» και καθίσταται κληρονόμος «της ητοιμασμένης αντώ βασιλείας από καταβολής κόσμου» (Ματθ. 25, 34). Χρήσιμο επίσης είναι να δώσουμε τη διάσταση της δικαιοσύνης στο χριστιανισμό, με τη σύγκριση του νόμου στις διάφορες θρησκείες και στα κράτη από τον ιαματικό Λόγο του Ιησού.

Εάν (και σύμφωνα με τα παραπάνω) η διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών, πέραν και πλέον των πλαισίων της τυπολατρίας και του δογματισμού εστιάζει στην κοινωνική διάσταση, τότε θεωρείται ως εκ των ων «ουκ άνευ» η παραγωγή και η προαγωγή ήθους (θρησκευτικού, πολιτικού, περιβαλλοντικού...), με βασική συνιστώσα την αγάπη και το ενδιαφέρον σε όλες τις εκφάνσεις τους.

2.γ Ο Χριστιανισμός και η αγάπη στο περιβάλλον

Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου δεν διδάσκεται το μάθημα των Θρησκευτικών, αν και η παιδική θρησκευτικότητα σε αυτή την ηλικία είναι ανεπτυγμένη. Στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δημοτικής Εκπαίδευσης του 1930 (Το Συνέδριο Επιθεωρητών των Δημοτικών Σχολείων του 1930 διεξήχθη στην Αρχαιολογική Εταιρεία, 1-6 Σεπτεμβρίου, επί υπουργίας Γ. Παπανδρέου) κατά τη δεύτερη ημέρα των εργασιών με θέμα τις τροποποιήσεις που πρέπει να γίνουν στο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, ακούστηκαν αντιρρήσεις για την ήδη υπάρχουσα διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτι-

κών στις Α' και Β' τάξεις. Μεταξύ των άλλων και ο εκ των εισηγητών Βασιλακόπουλος, επιθεωρητής Κομοτηνής, στην αναφορά του στο μάθημα των Θρησκευτικών στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, διατύπωσε την άποψη: «Η αναγραφόμενη δ' εν τω προγράμματι ώρα δια την διδασκαλία των θρησκευτικών πρέπει να προστεθεί εις τας ώρας της διδασκαλίας της Αριθμητικής, διότι οι Έλληνες μαθητές υπολείπονται κατά πολύ εις το μάθημα τούτο των ομηλικών των άλλων προηγμένων κρατών, ως αποδεικνύεται τούτο από τα αριθμητικά tests» (ΥΠΕΠΘ, χ.χ., σ. 177).

Εμπόδιο θα μπορούσε να θεωρηθεί η αδυναμία συγκρότησης αφηρημένης θρησκευτικής σκέψης και η άποψη ότι η κατανόηση του μαθήματος εξαρτάται από την παρουσία επεξηγηματικών κειμένων που τα παιδιά αυτής της ηλικίας ακόμα δεν μπορούν να διαβάσουν ή να κατανοήσουν. Θα μπορούσε ενδεχομένως ένα βιβλίο Θρησκευτικών στην Α' και Β' τάξη να αποτελείται κυρίως από χαρούμενη εικονογράφηση. «...Θα συντελεί τα μέγιστα και η δια τους μαθητάς έκδοσις ειδικών εικονογράφων θρησκευτικών βιβλίων... και συνοδευόμεναι υπό ολίγων επεξηγηματικών σημειώσεων» (Θεοδώρου, 1984, σ. 125). Έτσι θα επιχειρηθεί να εκφραστεί η παιδική θρησκευτικότητα και να απαλλαγεί από λαθεμένες εικόνες περί Θεού που έχει δημιουργήσει το προσχολικό περιβάλλον (π.χ. ανθρωπόμορφος θεός, θεός τιμωρός κ.ά.) και δεν έχουν καμιά σχέση με τον Θεό της ορθόδοξης πίστης.

Αναφορές στο μάθημα των Θρησκευτικών υπάρχουν στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος αυτών των τάξεων. «Το μάθημα αυτό -η μελέτη Περιβάλλοντος- μπορεί να συνδεθεί με τη θρησκευτική αγωγή, αφού οι σκοποί του αναφέρονται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην καλλιέργεια οικουμενικών και πανανθρώπινων αξιών και στην ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την πολιτιστική μας κληρονομιά» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002 ζ, σ. 169).

Είναι μια εμβόλιμη διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, με την έννοια ότι ο Θεός κατά τη διάρκεια της δημιουργίας «είπε και εγένετο» η φύση. Ο άνθρωπος ως το κορυφαίο των δημιουργημάτων έχει επωμισθεί το χρέος του έναντι στη φύση που είναι αστείρευτη πηγή ζωής και περιουσία όλων μας. Είναι αναγκασμένος, αν θέλει να συμβιώσει αρμονικά μαζί της, να τη μελετήσει και να την ελέγξει. Η οικογένεια, η εκκλησία, η γη είναι ομόκεντρα περιβάλλοντα μέσα στα οποία καλείται ο άνθρωπος να ζήσει «εν Χριστώ» και να τα προστατεύσει.

Δεδομένης της διάστασης του περιβαλλοντικού ζητήματος / προβλήματος, θεωρούμε ότι το μάθημα των Θρησκευτικών, από τη δική του «επικυριαρχία», οφείλει να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές στην ανάγκη προστασίας του περιβάλλο-

ντος ως μέρους της δημιουργίας την οποία πρέπει να προστατεύσουμε από την υποβάθμιση, την εξαθλίωση και τη φθορά. Πρέπει να κατανοήσουμε ότι προστατεύοντας το περιβάλλον από την υπέρμετρη ανθρώπινη επέμβαση, την αλόγιστη εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, την υπερκατανάλωση, τους βιομηχανικούς (και όχι μόνο) ρύπους και από τους πολέμους, προστατεύουμε το δώρο αυτό του Θεού στον άνθρωπο ή μια παγκόσμια κοινή πολιτιστική κληρονομιά.

3. Κοινωνικά θέματα

Κοινωνικά θέματα πρέπει να αντιμετωπίζονται με ιστορικές αναφορές και τομές. Η ζωή των Χριστιανών τους πρώτους αιώνες μετά Χριστό, η ζωή των μοναχών στο Βυζάντιο, η θέση της γυναίκας στις διάφορες θρησκείες, η τοπική θρησκευτικότητα, μπορούν να αποτελέσουν σημεία ιστορικής σύγκρισης και έκθεσης απόψεων, ανατρέχοντας σε ποικίλες πηγές πληροφορίας, σεβόμενοι πάντα και τις καταβολές και την πολιτιστική/θρησκευτική προέλευση του μαθητή/εκπαιδευόμενου/ατόμου. Ας σημειώσουμε ότι στο Δ' Συνέδριο Μέσης Εκπαίδευσης της ΙΕ' Περιφέρειας – Πάτρα 5/6 Ιουνίου 1960 ο Ν. Μπάρκας, υποδιευθυντής του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης, επιχειρώντας ως μαθηματικός, έναν παραλληλισμό μεταξύ Μαθηματικών και μάθησης ευρύτερα, είπε τα εξής: «Εις τα Μαθηματικά, έπειτα από την Γεωμετρία των τριών διαστάσεων, προσχωρήσαμε εις την Γεωμετρία των V διαστάσεων. Και εις την μάθησιν, έπειτα από τη διδασκαλίαν της μίας διαστάσεως επιχειρήσαμεν την διδασκαλία των τριών διαστάσεων και σήμερα επιχειρούμεν να καταστήσωμεν το φαινόμενον της μαθήσεως φαινόμενον V διαστάσεων, πολυδιάστατον δηλ. φαινόμενον» (Πρακτικά Δ' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, 1960, σ. 180). Τα λεγόμενά του μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μετά μισόν περίπου αιώνα, ενσαρκώνονται στο περιβάλλον της διαθεματικής.

4. Ζήτημα υγείας/υγιεινής

Συνεχιστές της παρακαταθήκης που άφησε ο Ιησούς με την ικανότητά του να θεραπεύει όπως αυτή εκφράστηκε με τα θαύματά Του μέσα από την Καινή Διαθήκη, υπήρξαν οι Απόστολοι και οι Άγιοι. Προφανής η αναφορά της συνεισφοράς της «πίστης» στο θείο ως προς την ίαση των ασθενειών, αλλά θεωρούμε ως σημαντική την αναφορά στην υγιεινή ως μέσου πρόληψης ασθενειών, ασχέτως της θρησκευτικής της καταβολής και προέλευσης. Μας δίνεται έτσι η ευκαιρία να εισάγουμε με την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης το πρόγραμμα της Αγωγής Υγείας στο σχολείο και μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Συμπεράσματα

Παρόλο που οι ανωτέρω αναφορές και παραθέσεις θεωρούνται ότι επικεντρώνονται στο μάθημα των Θρησκευτικών, οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι το ζήτημα που (μας) απασχολεί είναι η διαθεματικότητα.

Το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να αξιοποιηθεί διαθεματικά. Η ευελιξία άλλωστε της διαθεματικότητας στην μεθοδολογική προσέγγιση κάθε μαθήματος δεν μπορεί να αποτελέσει εδώ εξαίρεση. Οι αναλογικές, συγκριτικές και συνδυαστικές αναφορές επιτυγχάνουν την ενοποίηση των μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος και κάνουν οικεία στο σχολικό γίνεσθαι μαθήματα αγωγής, όπως κυκλοφοριακή αγωγή, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική αγωγή, τα οποία δεν περιλαμβάνονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά μπορούν να επιλεγούν από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης η διαθεματική προσέγγιση αποποιείται την κάθε είδους μονομέρεια, μονομέρεια η οποία υπήρξε τροχοπέδη στην αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η διαθεματική, διεπιστημονική προσέγγιση προσφέρει γνώσεις, διαμορφώνει στάσεις, αξίες, προάγει ηθική, που διευρύνουν τον ορίζοντα του μαθητή και τον κάνουν ικανό να κατανοήσει το κεντρικό μήνυμα (και) του χριστιανισμού, τη βασική συνιστώσα της θρησκείας, την αγάπη. «Η θρησκεία η ανόθευτη από συμφέρον μάλιστα ή από συμπλέγματα θρησκείας, παρουσιάζει σαν χρέος την αγάπη όλων των ανθρώπων» (Παρασκευόπουλος, χ.χ., σ. 43).

Συναινώντας στην ανωτέρω αναφορά, με την ιδιότητα κυρίως του πολίτη, του εκπαιδευτικού επίσης, αλλά και του θρησκευόμενου επί της ουσίας και όχι του τύπου, προτείνουμε την άρση της τυπολατρίας και του δογματισμού στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια (και όχι μόνο) Εκπαίδευση, υιοθετώντας το διαθεματικό / διεπιστημονικό πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών, επιδιώκοντας ή και επιλέγοντας μια απλή και καθημερινή προσέγγιση, στα όρια που οι σημερινές, απαιτητικές, εν μέρει χαοτικές, πολυπολιτισμικές κοινωνίες των ανθρώπων επιτάσσουν, διατηρώντας (κατά την εκτίμησή μας πάντα) μερικά σταθερά σημεία αναφοράς.

Βιβλιογραφία

- Αντουράκης, Γ. (1984). *Χριστιανική Αρχαιολογία*, τ. Α'. Αθήνα.
Γρηγόριος Ελέω Θεού Αρχιεπίσκοπος Κωνσταντινουπόλεως Νέας Ρώμης και Οικουμενικός Πατριάρχης (1990). *Ερμής ο Λόγιος*, τ. Θ-1819. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α. (ανατύπωση).
Γενική Επιθεώρησης Μ.Ε.- ΙΕ' Περιφέρειας Πάτρας (1960). *Πρακτικά Δ' Συνε-*

- δρίον, Πάτρα: Χ. & Ι. Καγιάφα.
- Θεοδώρου, Ε. (1984). *Μαθήματα Κατηχητικής ή Χριστιανικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσούκας, Ν. (1981). Θεολογική θεώρηση των σκοπών του θρησκευτικού μαθήματος. *Κοινωνία*, 24 (3), 207.
- Μπαλάνος, Δ. (1906). *Είναι η θεολογία Επιστήμη; Λόγος εναρκτήριοις απαγγελθείς τη 19^η Οκτωβρίου Εν τω Εθνικώ Πανεπιστημίω*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002α). *Η ζωή με το Χριστό - Γ' Δημοτικού*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002β). *Ο δρόμος του Χριστού - Δ' Δημοτικού*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002γ). *Με το Χριστό στον Αγώνα - Ε' Δημοτικού*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002δ). *Ο Χριστός είναι η Αλήθεια - Στ' Δημοτικού*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002ε). *Οδηγός Σχεδίων Εργασίας (Πολυθεματικό βιβλίο, Ευέλικτη Ζώνη, Διαθεματικότητα)*. Για τον εκπαιδευτικό. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002στ). *Ευέλικτη Ζώνη: Αντιπροσωπευτικές Εργασίες Μαθητών*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002ζ). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τ. Α'. Αθήνα.
- Παπαπέτρου, Κ. (1970). *Είναι η Θεολογία Επιστήμη;* Αθήναι.
- Παρασκευόπουλος, Α. (χ.χ.). *Πραγματικότητα και θρησκεία*. Αθήνα.
- Πορτελάνος, Σ. (2002). Η διαθεματικότητα στα Θρησκευτικά του Γυμνασίου: Φιλοσοφική Προσέγγιση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 209-224.
- Στρατιώτης, Κ. (1911). *Είναι η Θεολογία Επιστήμη;* Αθήναι.
- ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). *Τα Εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930*. Αθήνα.
- ΦΕΚ 1373, 1374, 1375, τ. Β' / 18-10-2001.
- ΦΕΚ 52, τ. Α' / 9-4-1993.

Η εικόνα του εκπατρισμένου στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου: Μια διδακτική πρόταση

Μαρία Νέζη, Βαρθάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο

Νότα Σεφερλή, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψη τις δύο λειτουργίες που επιτελεί το λογοτεχνικό κείμενο, την ποιητική και την αναφορική, παρουσιάζουμε με την εργασία αυτή μία διδακτική πρόταση που στοχεύει να αναδείξει τις δύο αυτές λειτουργίες στη διαλεκτική τους αλληλεπίδραση. Η πρότασή μας αντιμετωπίζει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας όχι απλώς ως διδασκαλία μεμονωμένων κειμένων αλλά -σε επίπεδο αναφορικότητας- ως διδασκαλία κειμένων με ενιαίο θεματικό άξονα και -σε επίπεδο αφηγηματολογίας- ως διδασκαλία κειμένων που αφηγούνται με διαφορετικό τρόπο το θέμα τους. Επιπλέον, η αναφορική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου μας επιτρέπει να διευρύνουμε την πρότασή μας συνδέοντας το μάθημα της λογοτεχνίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα αλλά και η ποιητική του διάσταση με άλλες μορφές τέχνης.

Εισαγωγή

Η διδακτική μας πρόταση αφορά σε μια διαφορετική οργάνωση των θεματικών ενοτήτων: 1. «Τα Μικρασιατικά», 2. «Οι Πρόσφυγες» και 3. «Ο Ελληνισμός Έξω από τα Σύνορα» του σχολικού βιβλίου *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου* με θεματικό άξονα το ζήτημα του εκπατρισμού, ζήτημα ευαίσθητο και

Η κ. Μαρία Νέζη είναι Διδάκτωρ στη Διδακτική των Νέων Ελληνικών.

Η κ. Νότα Σεφερλή είναι κάτοχος Μ.Α. στη Διδακτική των Νέων Ελληνικών.

όσο ποτέ άλλοτε επίκαιρο. Ειδικότερα, από τις παραπάνω ενότητες επιλέγουμε ορισμένα κείμενα με κριτήρια: α) το στοιχείο της ιστορικότητας που τα διαπερνά, β) τον κοινό θεματικό τους άξονα (το ζήτημα του εκπατρισμού), γ) την ποικιλία των ειδών της λογοτεχνικής αφήγησης που αντιπροσωπεύουν και δ) τη δυνατότητα που παρέχουν ως αφορμές για διαθεματικές προσεγγίσεις.

Οι λόγοι που μας ώθησαν σε μια τέτοια προσέγγιση σχετίζονται με: α) τον αποσπασματικό και συχνά «επιδερμικό» χαρακτήρα της διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου, β) το πρόβλημα της επιλογής των προς διδασκαλία κειμένων, γ) τους περιορισμούς που θέτει το ισχύον -ασφυκτικό και άκαμπτο- ωρολόγιο πρόγραμμα και δ) τον περιχαρακωμένο χαρακτήρα των γνωστικών αντικειμένων που δεν αφήνει περιθώρια για διασυνδέσεις και προεκτάσεις.

Θα πρέπει, βέβαια, να τονίσουμε ότι η πρότασή μας αποτελεί μία εναλλακτική μέθοδο προσέγγισης και όχι διδακτικό κανόνα της λογοτεχνίας.

1. Διδακτικοί στόχοι

- Να προσεγγίσουν οι μαθητές είδη της λογοτεχνικής αφήγησης με ιστορικό θέμα και να ασκηθούν στο να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά τους.
- Να διερευνήσουν τις αφηγηματικές λειτουργίες του εκάστοτε κειμένου και τον τρόπο που υπηρετούν την πρόθεση του δημιουργού του.
- Συνδέοντας το λογοτεχνικό θέμα με το αντίστοιχο ιστορικό γεγονός στο οποίο εντάσσεται, να γνωρίσουν πτυχές της παλαιότερης και πρόσφατης ιστορίας ασκώντας παράλληλα την ιστορική τους κρίση.
- Να επιχειρήσουν διασυνδέσεις ανάμεσα στη λογοτεχνία και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα μέσα από δραστηριότητες διαθεματικού χαρακτήρα προκειμένου να συνειδητοποιήσουν την ιστορική αφετηρία και τη διαχρονικότητα επίκαιρων κοινωνικών φαινομένων.

2. Τα επιλεχθέντα κείμενα και τα είδη λογοτεχνικής αφήγησης που αντιπροσωπεύουν

2.1. Έξοδος· χρονικό. Η συναισθηματική όψη της ιστορίας

Το απόσπασμα προέρχεται από το χρονικό *Η Τρίπολη του Πόντου*. Η συγγραφέας, Τατιάνα Γκρίση-Μιλλιέξ, αξιοποιεί την αφήγηση του Χατζηγιώργη Δημητριάδη, για να εξιστορήσει τον ξεριζωμό των Ελλήνων του Πόντου το 1919.

Οι μαθητές με τη βοήθεια του καθηγητή τους μπορούν να αναζητήσουν στο κείμενο τα βασικά γνωρίσματα του χρονικού: α) την αφήγηση ενός συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος, β) την ευθύγραμμη χρονολογική πορεία που ακολου-

θείται στην έκθεση των γεγονότων και γ) την απλότητα του ύφους και τη συναισθηματική φόρτιση που μεταδίδεται στον αναγνώστη.

2.2. *Περάσαμε κάβους πολλούς· ποίημα. Όταν η ιστορία συναντά το μύθο*

Το απόσπασμα προέρχεται από το ποίημα *Αργοναύτες*. Ο Σεφέρης, όχι μόνο στο συγκεκριμένο ποίημα αλλά και σε όλη την ποιητική συλλογή *Μυθιστόρημα*, ακολουθεί τη μέθοδο του Eliot: διαπλέκει το ιστορικό με το μυθικό στοιχείο. Αυτό μαρτυρούν, άλλωστε, τόσο ο τίτλος της ποιητικής συλλογής (*Μυθιστόρημα*), όσο και ο τίτλος του ποιήματος (*Αργοναύτες*). Ο δημιουργός χρησιμοποιεί το ιστορικό και μυθικό υλικό καταργώντας κάθε απόσταση. Έτσι εμφανίζονται μέσα στο ποίημα πρόσωπα μυθικά και πρόσωπα ιστορικά, γεγονότα παλαιά και γεγονότα πρόσφατα (οι Αργοναύτες και η εκστρατεία τους, ο λαϊκός θρύλος του Μεγαλέξαντρου, η Μικρασιατική Εκστρατεία και καταστροφή, το δράμα των προσφύγων). Ο Αργυρίου παρατηρεί: «Με το ποίημα αυτό μπαίνουμε στην ιστορία διαχρονικά. Το παρελθόν όμως κοιτάζεται μέσα από το παρόν. Το παρελθόν δεν ταυτίζεται με το παρόν. Τα συνδέει μια κοινή μοίρα. Το δράμα είναι πανάρχαιο» (Αργυρίου, 1980, σ. 40).

2.3. *Εν ταις ημέραις εκείναις· μαρτυρία. Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία*

Στο πεζογράφημα-μαρτυρία του Ιωάννου *Εν ταις ημέραις εκείναις* αναγνωρίζουμε την εκλεφρασμένη πρόθεση του αφηγητή να καταθέσει για το διωγμό και την εξόντωση των Εβραίων της Θεσσαλονίκης επί Γερμανικής Κατοχής. Η μαρτυρία του περιορίζεται σε όσα έχει ζήσει και έχει δει σε μια προσπάθεια εκφόρτισης, εσωτερικής τακτοποίησης (Μπέλλα & Λιγνός, 2002, σ. 400).

Τα χαρακτηριστικά της μαρτυρίας είναι ο βιοματικός χαρακτήρας της αφήγησης και η καταγραφή των γεγονότων χωρίς προσπάθεια ερμηνείας ή διατύπωσης γνώμης. Στη μαρτυρία του Ιωάννου παρατηρούμε τον έντονα βιοματικό χαρακτήρα αλλά και τη διαφοροποίησή της ως προς το δεύτερο χαρακτηριστικό: η ίδια η αφηγηματική λειτουργία της στηρίζεται σε αιτιακές σχέσεις (Μπέλλα & Λιγνός, 2002, σ. 415).

2.4. *Με το λεωφορείο· διήγημα. Η καθημερινή όψη της ιστορίας*

Στο διήγημα αυτό παρατηρούμε την προσπάθεια του συγγραφέα του, Τάσου Καλούτσα, να αναπαραστήσει με αληθοφανή τρόπο τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Το ζήτημα της προσφυγιάς δεν εξετάζεται, ωστόσο, μόνο στις παροντικές του διαστάσεις αλλά διαχρονικά. Ο μη σαφώς προσδιορισμένος χώρος και χρόνος δράσης καθώς και η ανωνυμία των προσώπων μαρτυρούν την πρόθεση του συγγραφέα να θεωρήσει το προσφυγικό ζήτημα διαχρονικό, παγκό-

σμιο και συνεπώς επαναλαμβανόμενο, εφόσον διαιωνίζονται τα αίτια που το προκαλούν (Μπέλλα & Λιγνός, 2002, σ. 434).

2.5. *Σαν τα χελιδόνια, λέλε μου· διήγημα. Η κυκλική ροή της ιστορίας*

Η ιστορία υφέρεται και σε αφηγηματικά κείμενα όπου η πρόθεση του αφηγητή να εξιστορήσει ιστορικά δρώμενα δε σφραγίζει τις δομές των κειμένων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το διήγημα του Σωτήρη Δημητρίου *Σαν τα χελιδόνια, λέλε μου*. Μέσα από μια αφήγηση αβίαστη και φυσική, σχεδόν ακατέργαστη, που κινείται στο πλαίσιο του παραδοσιακού διηγήματος, και ενώ η ιστορική πραγματικότητα του πολέμου και της προσφυγιάς απλώς προϋποτίθεται από τον αναγνώστη, ο αφηγητής φαίνεται να προβληματίζεται πάνω στην έννοια του ιστορικού χρόνου. Τα ερωτήματα που τίθενται είναι: ο ιστορικός χρόνος κινείται ευθύγραμμα ή κυκλικά; Η βιωμένη εμπειρία της προσφυγιάς είναι διαχρονικά χαραγμένη στη συλλογική μνήμη των λαών;

2.6. *Ποσειδωνιάται· ποίημα. Η ιστορία ως αφορμή για στοχασμό*

Ένα, ακόμα, ποίημα που αντλεί το υλικό του από το ιστορικό παρελθόν είναι οι *Ποσειδωνιάται* του Κωνσταντίνου Καβάφη. Εδώ το ιστορικό υπόβαθρο του ποιήματος είναι μια πηγή, ένα επίγραμμα του Αθήναιου που διασώζει ο Πλούταρχος, σύμφωνα με το οποίο οι κάτοικοι της Ποσειδωνιάς (του ρωμαϊκού Paestum) στον Τυρρηνικό κόλπο εξαιτίας της πολύχρονης συμβίωσής τους με τους Λατίνους αφομοιώθηκαν πολιτιστικά, έχασαν την ελληνική τους γλώσσα και από την πολιτιστική τους κληρονομιά διέσωσαν μόνο μια ελληνική γιορτή – πηγή μελαγχολίας για τον ξεπεσμό τους. «Το ποίημα επεκτείνει ελάχιστα το επίγραμμα του Αθήναιου, παρουσιάζοντας το ιστορικό πλαίσιο και τις περιστάσεις. Πυρήνας του ποιήματος είναι η ερμηνεία του θρήνου και των δακρύων στο τέλος της γιορτής από τον ποιητή» (Keeley, 1979, σ. 151).

2.7. *Από τη Χίο στην Αλεξάνδρεια· μυθιστόρημα. Η ιστορία στο εργαστήριο του μυθιστοριογράφου*

Τέλος, το ανθολογημένο απόσπασμα *Από τη Χίο στην Αλεξάνδρεια*, που προέρχεται από το ιστορικό μυθιστόρημα *Η Νυχτερίδα* του Τσίρκα, το τρίτο της τριλογίας *Ακυβέρνητες πολιτείες*, αποτελεί ένα σύντομο κεφάλαιο στη μακροαίωνα και πολυτάραχη ιστορική παρουσία του Ελληνισμού στην Αλεξάνδρεια. Σύμφωνα με σημείωση του συγγραφέα «δεν είναι ιστορικό μυθιστόρημα, με τη στενή έννοια, δηλαδή χρονικό» (Τσίρκας, 1965, σ. 7). Είναι προπάντων ένα έργο φαντασίας. «Το ιστορικό γεγονός φιλτράρεται μέσα από τις συνειδήσεις των ηρώων. Το παρακολουθούμε, πολυδιάστατο, στις διαφορετικές εκδοχές και τις προεκτάσεις

του να ενσωματώνεται σε πολλές ζωές» (Προκοπάκη, 1980, σ. 8).

Η αποσπασματική διδασκαλία του μυθιστορήματος δεν επιτρέπει, δυστυχώς, στους μαθητές να αντιληφθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού αυτού είδους. Μπορούν, ωστόσο, με βοήθεια του διδάσκοντος να αναζητήσουν τις διαφορές της αφηγηματικής γραφής ανάμεσα στο χρονικό (*Έξοδος*), τη μαρτυρία (*Εν ταις ημέραις εκείναις*) και το μυθιστόρημα (*Από τη Χίο στην Αλεξάνδρεια*).

3. Αφηγηματικές τεχνικές: Η λειτουργία του αφηγητή στα κείμενα

Η τέχνη της αφήγησης, όπως μας διδάσκει η Θεωρία της Λογοτεχνίας, υπόκειται σε ορισμένες συμβάσεις, τις οποίες ο αναγνώστης δεν μπορεί να αγνοήσει. Η προσέγγιση των αφηγηματικών τεχνικών από τους μαθητές -με τη διαμεσολάβηση του διδάσκοντος- αποσκοπεί στο να τους καταστήσει επαρκέστερους αναγνώστες, οξύνοντας την προσληπτική τους δυνατότητα (Μπαλάσκας, 1993, σ. 19). Άλλωστε, αυτό που μας ενδιαφέρει στη Λογοτεχνία είναι όχι μόνο «τι λέει» το κείμενο αλλά, κυρίως, το «πώς το λέει».

Εκτός από την ιστορικότητα, στοιχείο που συνέχει τα κείμενα που επιλέξαμε, παρά τις όποιες ειδολογικές διαφοροποιήσεις τους, είναι η λειτουργία του αφηγητή. Η παρουσία της υποκειμενικότητας του αφηγητή, διακριτική ή όχι, η οπτική γωνία του στην εξιστόρηση των γεγονότων, η λειτουργία της μνήμης στη χρήση του χρόνου αποτελούν άξονες που κατευθύνουν την ανάγνωσή μας. Η τεχνική της αφήγησης αναδεικνύει με έναν ορισμένο τρόπο και το περιεχόμενο της αφήγησης, δηλαδή το ιστορικό θέμα, και συνακόλουθα λειτουργεί ως απόρριψη για έρευνες και σχέδια εργασίας διαθεματικού χαρακτήρα (για τα οποία γίνεται λόγος στη συνέχεια).

Στο χρονικό *Έξοδος* αφηγείται ένας λαϊκός άνθρωπος γεγονότα που έχει ζήσει κατά χρονολογική σειρά. Δεν εμβαθύνει στην αναζήτηση αιτιακών σχέσεων ανάμεσα στα ιστορικά δρώμενα. Η συγκίνησή του κατευθύνει την αφήγησή του. Η δεσπόζουσα θέση του αφηγητή διαφοροποιεί το χρονικό από τα ιστοριογραφικά κείμενα. Κατά την ανάγνωση αυτού του κειμένου καλούμε τους μαθητές μας να προσεξούν: α) τη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου από τον αφηγητή, β) τον τρόπο που χειρίζεται το χρόνο τόσο της ιστορίας όσο και της αφήγησης, στοιχεία που αποκαλύπτουν τη συμμετοχή του στα εξιστορούμενα γεγονότα. Ο λαϊκός αφηγητής δεν αναγνωρίζει την ατομικότητά του έξω από την ομάδα στην οποία ανήκει. Μεταφέρει τη συλλογική μνήμη της βιωμένης εμπειρίας με ένταση συναισθηματική. Το κείμενό του είναι χρονικό και όχι προσωπικό ημερολόγιο. Αυτό αποκαλύπτουν το α' πληθυντικό πρόσωπο, η κατά παράταξη σύνδε-

ση των προτάσεων, οι συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις, οι εικόνες, τα σχήματα λόγου. Οι ιστορικές ημερομηνίες προτάσσονται στην αφήγηση, καθώς είναι βαθιά χαραγμένες στη μνήμη του αφηγητή και κρίνουν την αξιοπιστία του. Τα γεγονότα εξιστορούνται ευθύγραμμα κατά απόλυτη χρονολογική σειρά. Ο λαϊκός αφηγητής νιώθει δέος απέναντι στο χρόνο. Οι μνήμες του ξεριζωμού ξυπνούν και ο αφηγηματικός χρόνος διαστέλλεται στην εξιστόρηση των τριών τελευταίων ημερών του διωγμού. Απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά σε εξατομικευμένες περιπτώσεις, στοιχείο που διαφοροποιεί το χρονικό από το ιστορικό μυθιστόρημα.

Στο ποιητικό απόσπασμα *Περάσαμε κάβους πολλούς κυρίαρχο γραμματικό πρόσωπο* είναι το α' πληθυντικό («περάσαμε», «αράξαμε»). Από αυτό οι μαθητές πιστοποιούν την ταυτότητα του αφηγητή και τη συμμετοχή του στη δράση. Ο αφηγητής είναι εσωτερικός, συμμετέχει στη δράση, είναι ένας από τους πρόσφυγες που ταξιδεύουν προς αναζήτηση νέας πατρίδας, είναι η φωνή ενός ολόκληρου λαού, είναι ακόμα ο ίδιος ο ποιητής, που έζησε τα παιδικά και εφηβικά του χρόνια στις «ακρογιαλιές με τα νυχτερινά αρώματα» της Ιωνίας, που φέρει, όπως και οι άλλοι πρόσφυγες, την πικρή ανάμνηση της χαμένης πατρίδας, «τη μνήμη μιας μεγάλης ευτυχίας».

Στη μαρτυρία *En tαις ημέραις εκείναις* η μνήμη του αφηγητή κυριαρχεί. «Ο Γ. Ιωάννου, γράφει η Αμπατζοπούλου, σκάβοντας αδιάκοπα μέσα του δίχως έλεος, τρίβοντας το δέρμα του πάνω σε εμπειρίες που τον σημάδεψαν και μιλώντας επίμονα σε πρώτο πρόσωπο χωρίς περιστροφές, ανοίγει δρόμο μέσα από τις πληγές του» (Μπέλλα, 2000, σ. 413). Δεν ακολουθεί ευθύγραμμη πορεία στην αφήγηση των γεγονότων. Με την τεχνική της αναδρομής αγωνίζεται να περισώσει στη μνήμη του τα τραγικά γεγονότα. «Η αφήγησή του», όπως γράφει ο Μηλιώνης, «πηγαινοέρχεται παλλόμενη, συχνά με άλματα, όπως το φέρνουν οι συνειρμοί» (Μηλιώνης, 1991, σ. 118). Δεν περιορίζεται στην κατάθεση της εμπειρίας του ως αυτόπτη μάρτυρα, αλλά αποκαλύπτει τη στάση του απέναντι στο δράμα των Εβραίων μέσα από τη σημειολογία του Θείου Πάθους που δανείζεται για να προκαλέσει τις ένοχες συνειδήσεις των συμπολιτών του.

Στο διήγημα *Με το λεωφορείο* έχουμε μια σύνθετη τεχνική: τριτοπρόσωπη εξωτερική αφήγηση από αμέτοχο -φαινομενικά- στη δράση αφηγητή. Ωστόσο, ο εσωτερικός μονόλογος του κ. Μ. (κεντρικού ήρωα), που καταλαμβάνει μεγάλη έκταση στο διήγημα, αλλά και η συμβολική παρουσία του περιστατικού με τη μιμόζα προβληματίζουν τον αναγνώστη σχετικά με τη στάση του αφηγητή απέναντι στην κοινωνική πραγματικότητα που διαγράφεται στο διήγημα. Έχει, επομένως, ενδιαφέρον να προσδιορίσουν οι μαθητές την ταυτότητα του αφηγητή και το βαθμό συμμετοχής του στη δράση.

Στο διήγημα *Σαν τα χελιδόνια*, λέλε μου ο αφηγητής είναι παρών (α' πρόσω-

πο), είναι ένα από τα πρόσωπα του διηγήματος. Δε διστάζει να σχολιάσει, ανοίγοντας ένα σιωπηρό διάλογο με τον αναγνώστη. Γίνεται το alter ego του εφησυχασμένου, βολεμένου ανθρώπου της πόλης, «που δεν ανακατεύει τα πράγματα», που «χρόνια στη μοναχικότητα έχει ξεμάθει». Αναγνωρίζει στο χρόνο ευθύγραμμη πορεία και έτσι εξιστορεί τα γεγονότα με μια μόνο αναδρομή στο παρελθόν. Οι σκηνές του διηγήματος προσδιορίζονται από τις εποχές του χρόνου. Η διάρκειά τους, όμως, καθορίζεται από τη συγκίνηση του αφηγητή. Τόσο η δομή του διηγήματος όσο και ο τίτλος του αναδεικνύουν τον προβληματισμό του αφηγητή γύρω από την έννοια του χρόνου. Ο ορθολογισμός του αναγνωρίζει γραμμική πορεία στην εξέλιξη των γεγονότων, η αρχέγονη σκέψη της μάνας του, όμως, ορίζει την πορεία του χρόνου κυκλικά. Η ζωή κάνει κύκλους, τα γεγονότα επαναλαμβάνονται, επανέρχονται σαν τα αποδημητικά πουλιά.

Στο ποίημα *Ποσειδωνιάται* ο μαθητής εύκολα διαπιστώνει ότι έχουμε τριτοπρόσωπη εξωτερική αφήγηση, πράγμα που σημαίνει ότι ο ποιητής-αφηγητής κρατά αποστάσεις από τα πρόσωπα και τη δράση τους. Ωστόσο, μια προσεκτικότερη ανάγνωση αίρει την αρχική εντύπωση: ο ποιητής-αφηγητής δε μένει τελικά συναισθηματικά αμέτοχος, θλίβεται για το «κατάνημα» των Ποσειδωνιατών, αλλά, ταυτόχρονα, τους συμπονά, τους νιώθει, ίσως γιατί είναι κι αυτός ένας Έλληνας της διασποράς. Το σχόλιο και η συναισθηματική εμπλοκή του αφηγητή δηλώνεται μόλις με μία μόνο φράση: «ω συμφορά!» -εξαιρετο δείγμα της καθαφικής εκφραστικής λιτότητας.

Την παρουσία του αφηγητή στο κείμενο και τους τρόπους που την κάνει αισθητή οφείλουμε να ανακαλύψουμε με τους μαθητές μας και στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Στρατή Τσίρκα *Από τη Χίο στην Αλεξάνδρεια*. Η ταυτότητα του αφηγητή αποκαλύπτεται μέσα από τη συγγενική του σχέση με τους ήρωες, που αποκαλούνται «ο παππούς», «η νόνα». Αφηγείται αναμνήσεις από όσα του έχουν εξιστορήσει. Επιλέγει την περιγραφή και τη διήγηση, ενώ απουσιάζει ο διάλογος, κάνοντας αισθητή την υπεροχή τους πάνω στο προσωπικό ύφος της ιστορίας του. Η κυρίαρχη παρουσία της μνήμης του αφηγητή στο κείμενο φαίνεται και στον τρόπο που διευθετείται ο χρόνος. Οι ιστορικές χρονολογίες συγκροτούν το πλαίσιο στο οποίο χαλαρά εντάσσεται η διήγηση που δεν ακολουθεί γραμμική πορεία. Είναι ένα δυναμικό όλον με αναδρομές και προλήψεις. Ο αφηγητής μοιάζει να «αρπάζεται» από λέξεις, ονόματα για να θυμηθεί και να μας εξιστορήσει. Ας προσέξουμε την αναφορά στην «Αμαλίτσα με το όνομα».

4. Η αντιστοιχία του λογοτεχνικού θέματος με το ιστορικό γεγονός

Τα επιλεγμένα κείμενα αναδεικνύουν πτυχές της ιστορικής και κοινωνικής πραγ-

ματικότητας, προβάλλοντας το θέμα του εκπατρισμού από ποικίλες οπτικές γωνίες και με ποικίλους αφηγηματικούς τρόπους. Παρέχουν, έτσι, ως έμμεσες ιστορικές πηγές, άριστες αφορμές στους μαθητές να προσεγγίσουν ιστορικά γεγονότα και κοινωνικά φαινόμενα όπως:

<i>Λογοτεχνικό θέμα</i>	<i>Ιστορικό γεγονός στο οποίο εντάσσεται</i>
1. <i>Τατιάνα Γκρίτση-Μιλλιέξ, Έξοδος: Ο ξεριζωμός των Ελλήνων της Τριπόλης του Πόντου (1919)</i>	Αντίποινα των Κεμαλικών στον ελληνικό πληθυσμό στο πλαίσιο της Μικρασιατικής Εκστρατείας (1919-1922)
2. <i>Γιώργου Σεφέρη, Περάσαμε κάβους πολλούς: Μικρασιάτες πρόσφυγες προς αναζήτηση νέας πατρίδας</i>	Μικρασιατική Εκστρατεία και Καταστροφή (1919-1922)
3. <i>Γιώργου Ιωάννου, Εν ταις ημέραις εκείναις: Ο διωγμός και η εξόντωση των Εβραίων της Θεσσαλονίκης επί Γερμανικής Κατοχής</i>	Β' Παγκόσμιος Πόλεμος: Ναζιστική ιδεολογία και ρατσιστικές συμπεριφορές
4. <i>Τάσου Καλούτσα, Με το λεωφορείο: Η ένταξη παλιννοστούντων πολιτικών προσφύγων στην Ελλάδα μετά το 1991</i>	Συνέπειες της κατάρρευσης του Σοβιετικού καθεστώτος για τον ελληνικό πληθυσμό του Πόντου (1989)
5. <i>Σωτήρη Δημητρίου, Σαν τα χελιδόνια, λέλε μου: Πρόσφυγες πολέμου</i>	Ο πόλεμος στη Σερβία (1991-1995) και ο αντίκτυπός του στην ελληνική κοινωνία
6. α) <i>Στρατή Τσίρκα, Από τη Χίο στην Αλεξάνδρεια: Η μακροαίωνα παρουσία του Ελληνισμού στην Αλεξάνδρεια</i>	Η διαχρονική παρουσία του Ελληνισμού στο χώρο της Μεσογείου (7 ^{ος} αι. π.Χ. και εξής)
β) <i>Κ.Π. Καβάφη, Ποσειδωνιάται: Ελληνικός αποικισμός στην Κάτω Ιταλία</i>	

Σε όλες τις περιπτώσεις ο μαθητής-αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με την ιστορία είτε ως καταγεγραμμένη ιστορική μνήμη είτε ως αενάως εξελισσόμενο και, ταυτόχρονα, διαρκώς επαναλαμβανόμενο ιστορικό γίνεσθαι. Ο εκπατρισμός συνιστά, δυστυχώς, διαχρονικά επίκαιρο ιστορικό γεγονός.

5. Η διαθεματικότητα ως εργαλείο ανάγνωσης κειμένων: Δείγματα σχεδίων εργασίας (projects)

Η διαθεματική προσέγγιση, ως εργαλείο αναγνωστικής άσκησης, διευρύνει τους ερμηνευτικούς ορίζοντες του αναγνώστη καθώς επιτρέπει διασυνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και μορφές τέχνης. Με άξονα το θέμα του εκπατρισμού τα κείμενα που επιλέξαμε προσφέρονται για ποικίλες έρευνες διαθεματικού χαρακτήρα και σχέδια εργασίας (projects), που θα ευαισθητοποιήσουν και θα κινητοποιήσουν τους μαθητές-αναγνώστες.

Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης με άξονα την ενεργοποίηση των ψυχοκινητικών δυνατοτήτων, των κλίσεων και δεξιοτήτων των μαθητών μας.

Μάλιστα, κατά την τρέχουσα δεκαετία το ενδιαφέρον για τη μέθοδο project αυξάνεται όλο και περισσότερο. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου προβληματισμού διερευνάται ο παρεμβατικός ρόλος της εκπαίδευσης στην πορεία της κοινωνίας και οι συνέπειές του για το παρόν και το μέλλον, όπως η ικανότητα για συναπόφαση και υπεύθυνη κοινωνική δράση, η αξιολόγηση κοινωνικών καταστάσεων, η ικανότητα διευθέτησης συγκρούσεων, η οργανωμένη δράση, η αυταξιολόγηση κ.ά. Επιγραμματικά η μέθοδος project ορίζεται ως ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν. Η επεξεργασία του θέματος γίνεται με τέτοιον τρόπο, ώστε ο τερατισμός των εργασιών να συνοδεύεται και από ένα προϊόν, λ.χ. μία έκθεση, ένα βιβλίο, ένα άρθρο, μία εκδήλωση (Frey, 1998, σ. 7-9).

Στη συνέχεια της εργασίας προτείνουμε ορισμένα θέματα που διευρύνουν τον προβληματισμό που αναδύθηκε από τη διδασκαλία των επιλεγθέντων κειμένων. Εξυπακούεται ότι ο διδάσκων -αλλά και οι μαθητές του- μπορεί να διατυπώσει διαφορετικό από τα προτεινόμενα θέμα προς διερεύνηση. Η υλοποίηση τέτοιων σχεδίων εργασίας προϋποθέτει άνεση χρόνου και σχετική αναδιαμόρφωση του πιεστικού και ανελαστικού Αναλυτικού Προγράμματος (Χρυσάφιδης, 2000, σ. 114-115). Ο θεσμός της «Ευέλικτης Ζώνης» για το Γυμνάσιο αποτελεί μια σημαντική καινοτομία που επιτρέπει την υλοποίηση τέτοιων αναζητήσεων.

Τα θέματα που προτείνουμε ως σχέδια εργασίας είναι:

- «Η διαχρονικότητα και παγκοσμιότητα του φαινομένου της προσφυγιάς»: α) ορισμός, β) αιτίες της προσφυγιάς, γ) η ελληνική εμπειρία στη διάρκεια του 20ού αιώνα (Έλληνες του Πόντου, της Ιωνίας, της Κύπρου, πολιτικοί πρόσφυγες στα χρόνια του εμφυλίου και της δικτατορίας των Συνταγματαρχών, παλιν-

νοστούντες πρόσφυγες και ξένοι πρόσφυγες στην Ελλάδα), δ) Τα παιδιά πρόσφυγες.

- Οι μαθητές μπορούν να πάρουν συνεντεύξεις από πρόσφυγες, να συγκεντρώσουν υλικό από την τηλεόραση, τον τύπο, το διαδίκτυο, να μελετήσουν ιστοριογραφικές και λογοτεχνικές πηγές: μαρτυρίες, χρονικά, ημερολόγια, μυθιστορήματα κτλ., να παρακολουθήσουν ταινίες, να επισκεφτούν το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, το Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών, την Unicef, να συγκεντρώσουν στατιστικά δεδομένα, να οργανώσουν έκθεση κ.ά.
- Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: νεοελληνική γλώσσα, λογοτεχνία, ιστορία, γεωγραφία, μαθηματικά, αισθητική αγωγή, πολιτική και κοινωνική αγωγή, νέες τεχνολογίες.
- «Η εικόνα του Άλλου»: Έρευνα στο στενό οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον με ερωτηματολόγιο ή συνέντευξη. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσουν οι μαθητές την εικόνα που σχηματίζουν οι Έλληνες (τάξη υποδοχής) για τον Άλλο (πρόσφυγα, οικονομικό μετανάστη). Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίζονται το φύλο, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των υποκειμένων της έρευνας και ως εξαρτημένες οι αντιλήψεις, τα συναισθήματα, οι στάσεις τους απέναντι στον πρόσφυγα και τον οικονομικό μετανάστη. Τα γνωστικά αντικείμενα που εμπλέκονται στο σχέδιο αυτό είναι τα μαθηματικά (στατιστικά δεδομένα), οι νέες τεχνολογίες (επεξεργασία δεδομένων, παρουσίαση), η κοινωνική και πολιτική αγωγή (αξιολόγηση στάσεων) και η νεοελληνική γλώσσα (σύνταξη ερωτηματολογίου, συνέντευξης, συγγραφή άρθρου - δοκιμίου).
- «Εθνικιστικά και ρατσιστικά φαινόμενα - η γενοκτονία των Εβραίων κατά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο»
 - α) Οι εβραϊκές κοινότητες στην Ελλάδα. β) Η εξόντωση των Εβραίων της Ελλάδας κατά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο: Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν και να μελετήσουν ιστοριογραφικές και δημοσιογραφικές πηγές, μελέτες, δοκίμια και λογοτεχνικά κείμενα για τις εβραϊκές κοινότητες και το Ολοκαύτωμα των Εβραίων της Ελλάδας. Ακόμα, να πάρουν συνεντεύξεις, να οργανώσουν έκθεση κ.ά. Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: ιστορία, τοπική ιστορία, λογοτεχνία, νεοελληνική γλώσσα, νέες τεχνολογίες.
- 1. Η συμβολή της κινηματογραφικής τέχνης στην αναπαράσταση της ιστορικής πραγματικότητας: Οι μαθητές εδώ μπορούν: α) να επιλέξουν και να παρακολουθήσουν ταινίες με σχετικό θέμα, β) να συζητήσουν για τους τρόπους της κινηματογραφικής αφήγησης και να τους συγκρίνουν με αυτούς της

λογοτεχνικής. Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: αισθητική αγωγή, λογοτεχνία, νεοελληνική γλώσσα.

- «Η ελληνική αποδημία»
 1. Η ελληνική μετανάστευση διαχρονικά: α) αίτια, β) τόποι εγκατάστασης, γ) δυσκολίες προσαρμογής - μηχανισμοί άμυνας, δ) αποτελέσματα.
 2. Η ελληνική διασπορά σήμερα: α) οι ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού, β) οι προσπάθειες διατήρησης της ελληνικότητας και των δεσμών με την πατρίδα, γ) οι ελληνόφωνες περιοχές ανά την υφήλιο, δ) οι προσπάθειες που καταβάλλονται σήμερα για τη διατήρηση της ελληνόφωνης παράδοσης.

Οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν ιστοριογραφικές πηγές, να αναγνώσουν λογοτεχνικά κείμενα, να συγκεντρώσουν υλικό από την τηλεόραση, τον τύπο, το διαδίκτυο, να αναζητήσουν στον παγκόσμιο χάρτη εστίες ελληνισμού και περιοχές με ελληνόφωνη παράδοση, να οργανώσουν έκθεση, να συγκεντρώσουν στατιστικά δεδομένα, να παρακολουθήσουν ταινίες, να επισκεφτούν το Κέντρο Απόδημου Ελληνισμού, να πάρουν συνεντεύξεις από ομογενείς, να προβληματιστούν και να συζητήσουν σχετικά με τις γλωσσικές μειονότητες και τη γλωσσική πολυφωνία. Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: νεοελληνική γλώσσα, λογοτεχνία, ιστορία, τοπική ιστορία, γεωγραφία, κοινωνική και πολιτική αγωγή, αισθητική αγωγή, μαθηματικά, νέες τεχνολογίες.

- «Ο λαϊκός μύθος του Μεγαλέξαντρου και της Γοργόνας και η απήχησή του στην τέχνη»: α) τοπικές παραλλαγές, β) η αξιοποίηση του μύθου στο ποιητικό απόσπασμα *Περάσαμε κάβους πολλούς* – ερμηνευτικές προεκτάσεις, γ) η αξιοποίηση του μύθου στη νεοελληνική λογοτεχνία, δ) ζωγραφικές και άλλες καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις της γοργόνας.

Οι μαθητές εδώ μπορούν να αναζητήσουν τοπικές παραλλαγές του λαϊκού μύθου, να αναγνώσουν λογοτεχνικά κείμενα που αξιοποιούν το λαϊκό μύθο, να αναζητήσουν καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις της γοργόνας, να προβούν οι ίδιοι σε καλλιτεχνικές δημιουργίες, να οργανώσουν έκθεση κ.ά. Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: νεοελληνική γλώσσα, λογοτεχνία, τοπική ιστορία, αισθητική αγωγή.

6. Επίλογος

Στο πλαίσιο αυτού του άρθρου επιχειρήσαμε να οργανώσουμε μια διπλή ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων που ανθολογούνται στα *Κείμενα Νεοελληνικής*

Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου με άξονα το θέμα του εκπατρισμού. Η ενδοκειμενική ανάγνωσή μας κινείται σε δύο επίπεδα: περιεχόμενο και μορφή. Αναγνωρίζουμε την ιστορικότητα που συνέχει τα ανθολογημένα κείμενα σε επίπεδο περιεχομένου και αποκρυπτογραφούμε σε επίπεδο μορφής τις διαφορετικές τεχνικές που επιλέγει ο αφηγητής για να αποκαλύψει ή όχι την ταυτότητά του. Μια τέτοια προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου συνάδει με τις επιταγές της *Ερμηνευτικής Θεωρίας* που αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο ως όλον περιεχομένου και μορφής. Η αναγνωστική άσκηση μέσα στην τάξη οφείλει να αναδειξει τον καθοριστικό ρόλο του αφηγητή στη διαμόρφωση της ιστορικής αφήγησης στις διαφορετικές εκφάνσεις της. Ο αφηγητής ως υποκείμενο καθορίζει όχι μόνο την οπτική γωνία της αφήγησης αλλά και το είδος της: μαρτυρία, χρονικό, ιστορικό μυθιστόρημα, ημερολόγιο κ.ά. Ωστόσο, η ενδοκειμενική ανάγνωση μοιάζει λειψή, αν δε συμπληρώνεται από εξωκειμενικές αναφορές. Γι' αυτό το λόγο, για να διευρύνουμε τις ερμηνευτικές δυνατότητες του αναγνώστη-μαθητή, χρησιμοποιούμε τη διαθεματικότητα ως εργαλείο της διδακτικής μας. Δεν καταργούμε την αυτονομία του λογοτεχνικού κειμένου ως σημείου, αλλά επιδιώκουμε να κινητοποιήσουμε τη γνωστική και βιωμένη εμπειρία των μαθητών μας μέσα από δράσεις που αναδεικνύουν το ρόλο του αναγνώστη, συνδέοντας τον κόσμο των κειμένων με τον κόσμο της πραγματικότητας. Η υποκειμενικότητα του αφηγητή συναντά την υποκειμενικότητα του αναγνώστη. Η ερμηνεία των κειμένων γίνεται ερμηνεία του κόσμου. Ο εκπατρισμός στις ποικίλες ιστορικές εκδοχές του, οι διαφορετικές εκφάνσεις της εικόνας του εκπατρισμένου, όπως αποκαλύπτονται στα λογοτεχνικά κείμενα, παύουν να είναι ανοίκεια θέματα για το μαθητή. Μέσα από τις ποικίλες δραστηριότητες που αναλαμβάνει ο μαθητής διαμορφώνει στάσεις και δεξιότητες που ενισχύουν τις προσληπτικές του ικανότητες και τον καθιστούν επαρκή (σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό) αναγνώστη της λογοτεχνίας και της ζωής.

Βιβλιογραφία

- Αργυρίου, Α. (1980). Γιώργος Σεφέρης. Ποιητική τέχνη και ιστορία. Στον τόμο: *Κύκλος Σεφέρη*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γεν. Παιδείας, 40-41.
- Keeley, E. (1979). *Η Καβαφική Αλεξάνδρεια*, μτφ. Τζ. Μαστοράκη. Αθήνα: Ίκαρος.
- Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*, (2000). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. (αναθεωρημένη έκδοση).
- Μηλιώνης, Χρ. (1991). *Με το νήμα της Αριάδνης. Μεταπολεμική πεζογραφία*.

- Ερμηνεία κειμένων*. Αθήνα: Σοκόλης.
- Μπαλάσκας, Κ. (1993). Αφηγηματική τεχνική και κειμενική διδασκαλία. Ο αφηγητής – ο χρόνος. Στο τεύχος: *Η Διδακτική της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη, 18-26.
- Μπέλλα, Ζ., & Λιγνός, Ζ. (2002). *Αναγνώσεις λογοτεχνικών κειμένων: Β' Γυμνασίου. Τόμος Α'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Προκοπάκη, Χ. (1980). Η κριτική της αριστεράς και η τριλογία. Στον τόμο: *Οι Ακυβέρνητες Πολιτείες του Στρατή Τσίρκα και η κριτική 1960-1966*. Αθήνα: Κέδρος.
- Τσίρκας, Σ. (1965). *Η Νυχτερίδα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Frey, K. (1998). Η «*Μέθοδος Project*», μτφ. Κλ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ηθική και κοινωνική αξιολόγηση στο διήγημα «Βαρδιάνος στα Σπόρκα» του Α. Παπαδιαμάντη: Μελέτη και διδακτική πρόταση*

Μάρθα Κίσκιρα-Soderquist, *Ενιαίο Λύκειο Ελευθερούπολης Καβάλας*

Περίληψη

Η μελέτη αρθρώνεται ως μια δειγματική διδακτική προσέγγιση στον Παπαδιαμάντη, έχοντας ως αφετηρία τον τρόπο που λειτουργεί η σχέση ανθρώπου-κοινωνίας-θείου στο διήγημα «Βαρδιάνος στα Σπόρκα». Η έμφαση δίνεται στην αξιολογική και ιδεολογική διάσταση του έργου. Στους ήρωες που έχουν θετική λειτουργία, παρατηρείται το φαινόμενο της αυτονόμησης της ατομικής από τη συλλογική συμπεριφορά. Παράλληλα, εξετάζεται το πρόβλημα του κακού, στη διπλή διάσταση με την οποία εμφανίζεται, φυσική και ηθική· έτσι, μέσα από τον προσδιορισμό των θρησκευτικών και κοινωνικών κωδίκων καθώς και των διαφυλικών σχέσεων, αποκαλύπτεται στους μαθητές η κριτική ιδεολογική στάση του αφηγητή ως ουσιαστικό χαρακτηριστικό της παπαδιαμαντικής γραφής.

Η παρούσα μελέτη προσεγγίζει την παπαδιαμαντική γραφή μέσα από δύο άξονες, τον κοινωνικό και τον ηθικο-αξιολογικό. Οι άξονες αυτοί θα μπορούσαν ν' αξιοποιηθούν γόνιμα στο πλαίσιο της διδασκαλίας του Παπαδιαμάντη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου ν' αναδείξουν ουσιαστικές πλευρές του έργου του, καθώς μάλιστα ανταποκρίνονται ιδιαίτερα στην επιλογή των κειμένων του συγγραφέα που ανθολογούνται στα Κ.Ν.Λ. της Β' Λυκείου (Ακριβός, 2000, σ.

Η κ. Μάρθα Κίσκιρα-Soderquist είναι Διδάκτωρ της Νεοελληνικής Φιλολογίας, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., αποσπασμένη στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

**Η διδακτική προσέγγιση στο σχολείο νοείται στο πλαίσιο δημιουργικών δραστηριοτήτων των μαθητών.*

11-21). Ο Παπαδιαμάντης δημιουργεί αφορμές κοινωνικού προβληματισμού περιγράφοντας τόσο «κοινές» όσο και ακραίες μορφές ατομικής και συλλογικής συμπεριφοράς. Έτσι, συνδέει τον αναγνώστη-μαθητή με ζητήματα που δεν περιορίζονται μόνο στον αφηγηματικό χωροχρόνο αλλά έχουν οικουμενικές διαστάσεις. Το κοινωνικό στοιχείο και η οικουμενικότητα διαφαίνονται ιδιαίτερα στους προβληματισμούς της κεντρικής ηρωίδας του διηγήματος που, για το λόγο αυτό, επιλέξαμε να προσεγγίσουμε, αλλά και στο λόγο της αφήγησης.

Η κοινωνική διάσταση (Meyer, 1985, σ. 84-85) αφορά τόσο το αναφορικό πλαίσιο του παπαδιαμαντικού έργου και τους ποικίλους τρόπους που το συλλογικό με τη μορφή ιδεών, προκαταλήψεων, συμπεριφορών επιδρά πάνω στο άτομο και ορίζει τα πλαίσια της δράσης και της σκέψης του (επίπεδο ιστορίας), όσο και την παρεμβατική και αξιολογική στάση του αφηγητή (επίπεδο αφήγησης). Το εκτενές αφήγημα «Ο Βαρδιάνος στα Σπόρκα» προσεγγίζει τη σχέση ατομικού – κοινωνικού έτσι όπως εκφράζεται μέσα από τη σχέση ατόμου-κοινότητας και μάλιστα αναδεικνύει ορισμένους «ατομικούς» τρόπους προσπέλασης και ανατροπής των περιορισμών και των προκαταλήψεων που επιβάλλει η κοινότητα. Επιπλέον ορίζει και προβάλλει μια διαφορετική μορφή «κοινωνικότητας» που μεταφέρει ενδιαφέροντα μηνύματα για το μαθητή.

Άτομο και κοινότητα

Η αντίσταση κατά των ορίων και των αδυναμιών που χαρακτηρίζουν το συλλογικό -σε σχέση με οποιοδήποτε επίπεδο της νησιωτικής κοινωνίας: γυναικεία κοινότητα, ανδρική κοινότητα, τοπικές αρχές-, είναι μια διαδικασία που διαγράφεται μέσα από την προβολή της ατομικότητας των ηρώων που πρωταγωνιστούν στο αφήγημα και οι οποίοι παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη σχέση με την κάθε κοινότητα στο βαθμό που ορίζουν τα δικά τους πλαίσια δράσης και ανεξαρτητοποιούνται απ' αυτήν μέσα από την προσωπική τους πρωτοβουλία.

Παράλληλα με την ψυχολογική εξέλιξη των προσώπων που είναι οι κύριοι άξονες της δράσης, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τον αφηγητή στην παρουσίαση μιας συλλογικής ψυχογραφίας, την ανάλυση δηλαδή των σχετικών τύπων συλλογικής συμπεριφοράς. Στα πλαίσια της σχέσης ατόμου-κοινότητας θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα η σχέση της γυναικείας ηρωίδας, της Σκεύως, τόσο με την γυναικεία όσο και με την ανδρική κοινότητα του νησιού της. Η ιστορία αναφέρεται στις προσπάθειες της ηλικιωμένης γυναίκας να περιθάλψει το ναυτικό γιο της, που βρίσκεται στο λοιμοκαθαρητήριο της νήσου Τσουγκριά, άρρωστος από χολέρα. Επειδή ως γυναίκα δεν μπορεί να μεταβεί στο ερημονήσι που έχει μετατραπεί σε λοιμοκαθαρητήριο, η Σκεύω αποφασίζει να ντυθεί άνδρας και να μεταβεί

εκεί ως διορισμένος φύλακας (βαρδιάνος), με τη βοήθεια ενός συγγενή της. Αφού καταφέρει να ξεγελάσει την τοπική γραφειοκρατία, σε συνεργασία με έναν καλόγερο, μόνιμο κάτοικο του νησιού, και τη βοήθεια του Γερμανού γιατρού Βίλελμ Βουντ καταφέρνει να περιθάλψει το γιό της σε ανθρωπινότερες συνθήκες και να τον σώσει από την ασθένεια.

Καταρχάς, παρατηρούμε ότι η Σκεύω ως κεντρικό πρόσωπο της αφήγησης είναι μια γυναίκα που, με βάση συγκεκριμένα ψυχολογικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά που της αποδίδονται, διαφοροποιείται από τη γυναικεία κοινότητα στην οποία ανήκει. Η συμπεριφορά της περιγράφεται από τον αφηγητή σε αντιδιαστολή με τη συμπεριφορά των άλλων γυναικών και μάλιστα η αντιδιαστολή αυτή εντάσσεται σ' ένα γενικότερο σχήμα παρόντος – παρελθόντος. Η Σκεύω ως ηλικιωμένη (είναι περίπου 65 χρονών) είναι φορέας απόψεων διαφορετικών από αυτές των νεότερων μελών της γυναικείας κοινότητας και λόγω των απόψεων αυτών και του πνεύματος διδασκισμού που τη διακρίνει γίνεται αντικείμενο περιφρόνησης από την τελευταία. Απέναντι στα δυσάρεστα γεγονότα της εποχής της (απειλή της επιδημίας χολέρας), η Σκεύω υιοθετεί ένα θρησκευτικό σύστημα ερμηνείας με βάση το σχήμα αμαρτία-τιμωρία, μετάνοια-σωτηρία. Η θρησκευτικότητα της φαίνεται όμως ότι έχει ουσιαστικό περιεχόμενο, καθώς συνοδεύεται και από την ανάλογη χριστιανική συμπεριφορά (μακροθυμία απέναντι στους γλευασμούς, διάθεση προσφοράς και αλληλεγγύης). Η θεολογική αντίληψη για τη σχέση αμαρτίας και αρρώστιας, ανθρώπινων παραβάσεων και επακόλουθης τιμωρίας -κυρίαρχη στη σκέψη της Σκεύως- αποτελεί μία ιδεολογική σταθερά του αφηγήματος (Vitti, 1980, σ. 70-71, 93-94). Μέσα στην οπτική της ηρωίδας αλλά και του αφηγητή ο χρόνος της ιστορίας δεν είναι αυτόνομος. Εγκλείεται σ' έναν άλλο χρόνο, παρελθοντικό και σε ένα μέλλον εσχατολογικό: η Σκεύω εξηγεί τα γεγονότα (την επιδημία χολέρας και την υποχρεωτική παραμονή στο λοιμοκαθαρτήριο) με βάση όχι τα δεδομένα του παρόντος, αλλά με βάση αυτό τον υπερβατικό χρόνο, που δίνει ένα σχήμα ερμηνείας για το παρόν αλλά και για την πιθανή έκβαση των μελλόντων.

Η γραία έβλεπε μετά τρόμου το πλήθος τούτο των πλοίων και των επιβατών. Ενθυμείτο τον δημώδη λόγον περί των μελλόντων να συμβώσιν εις την Συντέλειαν του κόσμου, όταν οι ζώντες θα κρᾶξωσι προς τους νεκρούς: «Εβγάτε σεις οι πεθαμένοι να εμβούμε ημεῖς οι ζωντανοί!». Και εφοβείτο μη η πρόρρησις επαληθεύσῃ προχείρως και παραδειγματικῶς εις την παρούσαν περίστασιν, ἥτις ἦτο βεβαίως μία εκ των προεικονίσεων της Συντελείας (Παπαδιαμάντης, σ. 287).

Στον τρόπο που ο αφηγητής περιγράφει τη συμπεριφορά της γυναικείας κοινότητας απέναντι στα γεγονότα και τις καταστάσεις που συμβαίνουν στο νησί και την αντίστοιχη συμπεριφορά της Σκεύως διακρίνονται δύο διαφορετικές μορφές κοινωνικότητας. Στις γυναίκες αποδίδεται η έκφραση μιας κατώτερης συλλογικής συμπεριφοράς (κακολογία, κακοήθης περιέργεια, περιπαιχτικές τάσεις). Πρόκειται για μια στάση κοινωνικής συμπεριφοράς όπου το ενδιαφέρον για τον άλλο περιορίζεται στο κίνητρο της ικανοποίησης της περιέργειας και της ικανότητας διάδοσης πληροφοριών μέσα στην ομάδα. Το ενδιαφέρον αυτό δημιουργεί με ό,τι συμβαίνει στο νησί ένα είδος ενασχόλησης. Έτσι, το «κουτσομπολιό» αποτελεί μια καθημερινή πρακτική που συνοδεύει τις γυναικείες εργασίες, όπως π.χ. το φούρνιασμα (Παπαδιαμάντης, σ. 235). Στην περίπτωση της Σκεύως το κοινωνικό της κίνητρο είναι το ουσιαστικό ενδιαφέρον για το συνάνθρωπο, δηλαδή έχουμε μια εκδοχή κοινωνικής συνείδησης με κύριο στοιχείο την κοινωνική αλληλεγγύη.

Κίνητρο δράσης της ηρωίδας όπως και τόσων άλλων μητέρων στα παπαδιαμαντικά αφηγήματα -όπου η μητρική μορφή αποτελεί δεσπόζουσα παρουσία- αποτελεί η αγάπη της για το γιο της. Από κει ξεκινά και η απόφασή της να ντυθεί άνδρας, γεγονός που παραβαίνει τα αποδεκτά πλαίσια συμπεριφοράς που προσιδιάζουν στο φύλο της. Είναι χαρακτηριστικό και ιδιαίτερα σημαίνουν το γεγονός ότι η απόφασή της αυτή δεν παρουσιάζεται από τον αφηγητή ως μια καθαυτό ατομική έμπνευση αλλά ως αποτέλεσμα θεϊκής «φώτισης» που επιστηγάει μια πράξη προσευχής. Το γεγονός αυτό δίνει στην πράξη της μεταφυσική δικαίωση και αφετηρία αλλά και ταυτόχρονα, σε πρακτικό επίπεδο, στοιχειοθετεί μια παρέκκλιση από τα θρησκευτικά ήθη όπως τα εκφράζει ο επίσημος φορέας της Εκκλησίας. Η ανδρική μεταμφίεση της Σκεύως μπορεί να είναι με κοινωνικά -ή και εκκλησιαστικά- κριτήρια περιθωριακή πράξη αλλά το γεγονός ότι παρουσιάζεται από τον αφηγητή ως κατοχυρωμένη χριστιανικά μαρτυρεί, το δίχως άλλο, ένα θρησκευτικό αντικομφορμισμό. Πρόκειται για μια μορφή θρησκευτικότητας που προκειμένου να διασώσει την ουσία (ζωή) δεν διστάζει να παραβιάσει τους τύπους (φυλετικούς κώδικες αμφίεσης). Παρατηρούμε ότι η σχέση ανθρώπου-θείου στο αφήγημα τοποθετείται σε μια σχέση περισσότερο ελεύθερη και προσωπική (Σταφύλας, 2000, σ. 331-332· Αριστηνός, 2000, σ. 57-64). Έτσι, η Σκεύω προκειμένου να πετύχει το σκοπό της που είναι η διάσωση του γιου της από τη χολέρα, αποβάλλει προσωρινά τη γυναικεία της φύση και εισχωρεί στον κόσμο των ανδρών. Έτσι αφήνει πίσω της τον κόσμο των γυναικών που ορίζεται από ένα περιορισμένο πλαίσιο δράσης, τόσο χωρικής όσο και δραστηριοτήτων, και αποφασίζει να μπει στο χώρο των ανδρών που ορίζεται ως ο κατεξοχήν χώρος της δράσης και μάλιστα της κοινωνικής δράσης, εκεί δηλαδή όπου βρίσκονται οι μόνες δυνατότητες παρέμβασης στο πρόβλημα που την αφορά.

Πρόκειται επομένως για μια μετάβαση (εξωτερική αλλά και συμβολική) από τον περιορισμό στην ελευθερία που δεν έχει άλλο κίνητρο εκτός από αυτό της μητρικής αγάπης. Είναι σημαντικό ότι οι παράγοντες που ωθούν τη Σκεύω σ' αυτήν την επαναστατική πράξη έχουν και κοινωνικό χαρακτήρα: η αδυναμία της να εμπιστευτεί τόσο τις πληροφορίες της κοινότητας όσο και το σύστημα περίθαλψης των ασθενών που οργανώνεται από τις αρχές. Έτσι η Σκεύω είναι μια γυναίκα που, στο αφήγημα, λόγω του ότι έχει δικαιολογημένες επιφυλάξεις όσον αφορά τις ομόφυλές της αλλά και λόγω της μεταμφίεσής της μετέπειτα, διατηρεί, κατ' ανάγκη, περισσότερες επαφές με το ανδρικό παρά με το γυναικείο φύλο (Μικέ, 2001, σ. 168).

Η Σκεύω παρεξηγημένη από τη γυναικεία κοινότητα στην οποία ανήκει προσεταιρίζεται προσωρινά τον κόσμο των ανδρών. Έξω από τη νησιωτική κοινότητα επιμηκύνεται ο χώρος δράσης των ανδρών, το ταξίδι -τα θαλάσσια σύνορα αποτελούν και όρια της γυναικείας δράσης. Οι υπόλοιπες γυναίκες της κοινότητας λειτουργούν ενδοκοινοτικά, απομονωμένα θα λέγαμε, σ' ένα μικρόκοσμο που έχει τα δικά του στατικά χαρακτηριστικά. Η ηρωίδα αποδύεται τη γυναικεία φύση, τη συνώνυμη με την αδυναμία και την παθητικότητα και ανακατεύεται με τον κόσμο των ανδρών, τον κόσμο της δράσης, της μετακίνησης αλλά και τον διοικητικό κόσμο. Η είσοδος της Σκεύως στον κόσμο των ανδρών σημειώνεται πρώτα από την επαφή της με τη διοίκηση και έπειτα από το ταξίδι και τη μετάβασή της σ' έναν άλλο χώρο δράσης που είναι χώρος ανδρικής κυριαρχίας αλλά και αρωστίας, δοκιμασίας. Αν οι σχέσεις της Σκεύως με την γυναικεία κοινότητα είναι προβληματικές, οι σχέσεις της με εκπροσώπους της ανδρικής κοινότητας είναι περισσότερο αρμονικές, μια και οι σύμμαχοί της, στην προσπάθειά της να περιθάψει το γιο της, είναι άνδρες.

Απέναντι στον κοινωνικό αναβρασμό της προετοιμασίας του νέου λοιμοκαθαρτηρίου, το άτομο (Σκεύω) βρίσκεται μόνο, εγκλωβισμένο στα αισθήματα της αγωνίας του. Μη μπορώντας να βασιστεί στους άλλους (αρχές, υπόλοιπα μέλη της νησιωτικής κοινωνίας), καθώς τα κανάλια της επικοινωνίας με αυτούς είναι περιορισμένα ή αναξιόπιστα, στηρίζεται στις δικές του δυνάμεις και λειτουργεί με δική του πρωτοβουλία, κάτι που είναι ενδεικτικό στοιχείο της μοναξιάς του. Το γεγονός αυτό, της καθαρά ατομικής δηλαδή πρωτοβουλίας, εγκυμονεί μια άγνωστη έκβαση, καθώς υπάρχει καταφυγή σε μια παράτυπη διαδικασία. Έτσι η Σκεύω, μη μπορώντας να εμπιστευτεί τη διοίκηση (τα επίσημα μέτρα περίθαλψης των ασθενών), αναγκάζεται να την ξεγελάσει.

Το γεγονός ότι πρόκειται για ιστορία με αίσια έκβαση για τη συγκεκριμένη ηρωίδα (παρόλα τα τραγικά που λαμβάνουν χώρα) αποτελεί στοιχείο της ιδεολογίας που χαρακτηρίζει το αφήγημα. Η πράξη της Σκεύως δικαιώνεται λόγω της

ανωτερότητας του κινήτρου της, αλλά και ως μόνος δυνατός τρόπος δράσης στο πλαίσιο ενός αναξιόπιστου και κακοδιοικούμενου συστήματος.

Τα βοηθητικά πρόσωπα

Οι άνδρες-σύμμαχοι της Σκεύως είναι ο βοηθός του επιστάτη του λοιμοκαθαρητηρίου, ένας καλόγερος αναχωρητής και ένας Γερμανός γιατρός. Πρόκειται δηλαδή για ιδιαίτερες μέσα στην κοινωνία του νησιού προσωπικότητες. Στην ουσία πρόκειται για έναν αλκοολικό, έναν καλόγερο και έναν ξένο, επομένως για άνδρες μη αντιπροσωπευτικούς της κοινωνίας του νησιού. Ο βοηθός του επιστάτη, που λόγω της θέσης του βρίσκεται σε συνεχή επαφή με την εξουσία, είναι ο πρώτος αρωγός της Σκεύως, αυτός που την ακούει και της συμπαρίσταται. Ένα άτομο εξαρτημένο από το αλκοόλ, συνυφασμένο επομένως με την κοινωνική αδυναμία, είναι το πρώτο πρόσωπο που αναλαμβάνει να τη βοηθήσει. Ίσως, λόγω αυτής του της ιδιαιτερότητας, λειτουργεί συγκινησιακά και είναι δεκτικός στα γυναικεία συναισθήματα, καθώς παρασύρεται στον τρόπο σκέψης της, χωρίς να της αντιπροτείνει ορθολογικά επιχειρήματα. Ένας αρνητικός κοινωνικά ήρωας - σύμφωνα με τα κριτήρια της κοινωνικής αξιολόγησης- λειτουργεί ως θετικός ήρωας στα πλαίσια της συγκεκριμένης ιστορίας.

Ο γιατρός έχει κεντρικό ρόλο στην εκστρατεία αντιμετώπισης της ασθένειας. Ωστόσο, ως ξένος δεν αποτελεί μέλος της νησιωτικής κοινότητας των ανδρών και πράγματι τον βλέπουμε να διατηρεί σχέση κριτικής απόστασης απέναντί της, επισημαίνοντας τα προβληματικά σημεία της (Παπαδιαμάντης, σ. 272).

Ο πάτερ Νικόδημος είναι ο τρίτος άνδρας-αρωγός της Σκεύως. Και σ' αυτήν την περίπτωση πρόκειται για άνθρωπο που τοποθετείται έξω από την κοινωνία του νησιού, εφόσον είναι αναχωρητής. Ο Νικόδημος παρουσιάζεται εξ αρχής ως ένα άτομο της φύσης και όχι της κοινωνίας, γεγονός που αποκτά θετικές σημασιολογικές προεκτάσεις μέσα στην αφήγηση. Ιδιαίτερα τονίζεται το γεγονός ότι δεν είναι δέκτης κοσμικής παιδείας κι ότι οι γνώσεις του προέρχονται από το σχολείο της φύσης.

Η Σκεύως επίσης βιώνει την κοινωνία (τόσο ως πηγή πληροφόρησης όσο και ως φορέα οργάνωσης) ως αναξιόπιστη και περιοριστική και εμπιστεύεται τη φύση, όπως αυτή εκδηλώνεται μέσα από το μητρικό της ένστικτο, παραβλέποντας τις κοινωνικές νόρμες.

Ο πάτερ Νικόδημος αρχικά αντιλαμβάνεται την ενοχλητική πλευρά της παρουσίας ανθρώπων στο ερημονήσι που μετατράπηκε σε λοιμοκαθαρητήριο, μέσα από τις παρενέργειες της ανθρώπινης παρουσίας όπως αυτή της κλοπής. Ο ίδιος διέπεται από το πνεύμα του ερημιτισμού ως έκφραση της ατομικής του θρη-

σκευτικότητας και ως οπαδός μιας συγκεκριμένης χριστιανικής παράδοσης. Η σχέση του με τους ανθρώπους της κοινωνίας του νησιού έχει διακοπεί και ο ίδιος, εκτός από τον παραγιό του, συναναστρέφεται τα ζώα του με τα οποία έχει αναπτύξει ιδιαίτερη συναισθηματική σχέση. Η συγκεκριμένη επιλογή βίωσης της θρησκευτικής κλήσης από τον Νικόδημο μέσα από την επαφή με τη φύση και τα δημιουργήματά της και όχι μέσα από τους ανθρώπους είναι στοιχείο καθοριστικό για την αφηγηματική οικονομία του διηγήματος, καθώς στο τέλος της αφήγησης ο αναχωρητισμός του θα εξελιχθεί και θα εμπλουτιστεί με φιλανθρωπική -και άρα κοινωνική- δράση, μέσα από την αυτοπροσφορά και τη συνύπαρξη με τους άλλους. Τόσο η Σκεύω, ο βοηθός του επιστάτη, ο Νικόδημος, αλλά και ο γιατρός Βουνδ είναι μοναχικές προσωπικότητες, έτσι όπως ορίζει η σχέση τους με την κοινότητα.

Στην παρουσίαση της Σκεύως και του κόσμου της διοίκησης (όπως και στην αντίστοιχη σχέση Σκεύως/γυναικών) αποτυπώνονται δύο διαφορετικά ή αντιθετικά μοντέλα δράσης και συμπεριφοράς. Το μοντέλο συμπεριφοράς της Σκεύως που συνοψίζεται στην αυτοθυσία μπορεί να θεωρηθεί ως πρότυπο μητρικής συμπεριφοράς, δεδομένου μάλιστα ότι δικαιώνεται από τον αφηγητή στην εξέλιξη της αφήγησης.

Επί τέλους, ας εκολλούσε την χολέραν, δεν την έμελεν. Ας εξούσε το παιδάκι της, και ας απέθνησκεν αυτή (Παπαδιαμάντης, σ. 266).

Το μοντέλο συμπεριφοράς της ανδρικής κοινότητας που σχετίζεται με τη διοίκηση, στο αφήγημα, είναι η κερδοσκοπία και τα «αντικοινωνικά» της αποτελέσματα όπως η έλλειψη υπευθυνότητας, η προχειρότητα, η αδιαφορία για το κοινωνικό σύνολο και, σε τελική ανάλυση, ο θάνατος.

Μέσα εις την ερημόνησον ο μαστρο-Στάθης ο Χερχέρης εφιλοτιμείτο να κατασκευάση πολλά παραπήγματα εις μίαν ημέραν και κατεσκεύασεν εντός δύο εβδομάδων πλείστα ημιτελή. Πέταυρον μισοκαρφωμένον, αποσπώμενον την νύκτα από το φύσημα της αύρας, έπιπτεν εις την κεφαλήν της μισοκοιμισμένης γυναικός και του πιπιλίζοντος την θηλήν της βρέφους εις το πλευρόν της.

Στύλος μισοεμπεπηγμένος εις το αμμώδες έδαφος, θιχθείς από τον τανυόμενον πόδα του ρέγγοντος υπτίου ανδρός, έπιπτεν ομού με όλον το παράπηγμα, και επλάκωνε την κοιωμένην οικογένειαν, πλησίον του βάλτου, εις την παραλίαν (Παπαδιαμάντης, σ. 254).

Ενώ η πράξη της Σκεύως σημασιοδοτείται θετικά, η δράση της ανδρικής κοινότητας της διοίκησης σημασιοδοτείται αρνητικά. Ωστόσο, η αντίθεση αυτή λειτουργεί περιπτώσιολογικά. Δεν είναι αντιπροσωπευτική των ορίων ανάμεσα στον ανδρικό και το γυναικείο κόσμο, καθώς τόσο στην ανδρική όσο και στη γυναικεία δράση εμπεριέχονται και οι δύο τύποι συμπεριφοράς, ο αρνητικός και ο θετικός. Τόσο η ανδρική όσο και η γυναικεία κοινότητα παρουσιάζουν αδυναμίες που συγκεντρώνουν εξίσου την αρνητική αξιολόγηση του αφηγητή. Αυτό φαίνεται μέσω συγκεκριμένων επιλογών παρουσίας αλλά και μέσω παρεμβλλόμενων αφηγηματικών σχολίων που είναι συχνά ειρωνικής φύσης. Τόσο στη γυναικεία όσο και στην ανδρική κοινότητα, κοινό χαρακτηριστικό και κοινό κίνητρο συμπεριφοράς είναι το ενδιαφέρον για τα κοινά. Στην περίπτωση των γυναικών αυτό το ενδιαφέρον εκδηλώνεται μέσα από τη σφαίρα της περιέργειας και του κουτσομπολιού, στην περίπτωση των ανδρών στη συζήτηση γύρω από τα πολιτικά.

Τα δύο αντίθετα μοντέλα συμπεριφοράς (γυναικείο-μητρικό και ανδρικό-διοικητικό) συνυπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της δοκιμασίας της αρωστίας και τελικά θριαμβεύει το μητρικό μοντέλο αλλά μόνο περιπτώσιακά, σε μια περιορισμένη σφαίρα δράσης, εφόσον αφορά την αρωγή ενός συγκεκριμένου ατόμου. Αν όμως στο επίπεδο της πράξης σώζεται ο γιος της Σκεύως στον οποίο παρέχονται ειδικές βοήθειες, σε επίπεδο συνείδησης της ηρωίδας συντελείται μια διεύρυνση σε μια ανώτερη σφαίρα: η Σκεύω ξεπερνά την περιορισμένη δεική αγάπη (αγάπη γονικής μορφής) για να φτάσει σε μια οικουμενική αγάπη μέσα από τη βίωση ενός συναισθήματος συμπόνιας και αλληλεγγύης απέναντι στην ανθρωπινή δοκιμασία.

Προβολή της ατομικότητας και δυσπιστία απέναντι σε συλλογικά αποκρουσταλλωμένες συμπεριφορές, διαφαίνονται και στο σκηνικό της μαζικής εχθρικής αντίδρασης των κατοίκων του νησιού μπροστά στην απειλή άφιξης στο νησί των αγανακτισμένων από τις συνθήκες διαμονής τους στον Τσουγκριά «καθαριζόμενων» πολιτών (Παπαδιαμάντης, σ. 301).

Εδώ η συλλογική δράση (αντίδραση) κυριαρχείται από ένστικτα εγωκεντρικής φύσης όπως ο φόβος, σύμφυτος με το ένστικτο της επιβίωσης, και η συνακόλουθη επιθετικότητα, σε αντίθεση με την ατομική δράση που βασίζεται σε αλτρουιστικά κίνητρα όπως εκφράζονται μέσα από το μητρικό πορτρέτο της Σκεύως και τις αξίες που αντιπροσωπεύει (αλληλεγγύη, αυτοθυσία). Είναι χαρακτηριστικό ότι η στάση του υστερικού φόβου απέναντι στην αρωστία είναι ένα συλλογικό φαινόμενο που αγγίζει τους κατοίκους του νησιού και καθορίζει την «αντικοινωνική» συμπεριφορά τους, αλλά δεν αγγίζει τη Σκεύω η οποία -μέσω της αγάπης- έχει υπερβεί το φόβο, και για το λόγο αυτό, ξεφεύγει από τα όρια

των κοινών ανθρώπων. Το θάρρος και η υπέρβαση του φόβου συνδέονται εδώ με τις ηθικές αρετές της μητρότητας. Πρόκειται επομένως για την προβολή ενός ηρωικού - μητρικού μοντέλου σε αντιδιαστολή με ένα εγωκεντρικό - αντιηρωικό μοντέλο ανθρώπινης συμπεριφοράς που έχει όμως συλλογική απήχηση.

Η αφηγηματική παρουσία των «φορέων» της τοπικής γραφειοκρατίας είναι σημαίνουσα. Οι αρχές απολαμβάνουν ένα προνομιακό πλαίσιο ζωής που συγκεντρώνει την ειρωνική διάθεση του αφηγητή. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην περίπτωση του αφηγήματος η τοπική γραφειοκρατία εκφράζεται όπως την ορίζει ο Κ. Μαρξ: ως μια μορφή οργάνωσης που βασικό της χαρακτηριστικό είναι η απώλεια του ουσιαστικού σκοπού της δράσης της. Σε μια προκαπιταλιστική αγροτική κοινωνία, όπως η συγκεκριμένη, η γραφειοκρατία έχει πολιτικό χαρακτήρα και χαρακτηρίζεται από προχειρότητα και αυθαιρεσία, εξαρτάται δηλαδή αποκλειστικά -αφού δεν υπάρχει κεντρικός έλεγχος- από την καλή θέληση και τις ικανότητες των αρμοδίων (Ίλιτσεφ και Φεντοσέγιεφ, 1985, σ. 400).

Η έλλειψη οργάνωσης και κεντρικού συντονισμού, όπως και η απάτη που κρύβει ο υποκριτικός και όχι ουσιαστικός σεβασμός των σχετικών διαδικασιών, λειτουργεί σαν μια δεύτερη ασθένεια μέσα στο αφήγημα και ο αφηγητής την προβάλλει ιδιαίτερα. Και δεν την περιορίζει μόνο στη συμπεριφορά των αρχών που είναι επωμισμένοι με κάποια αρμοδιότητα, αλλά και στη συμπεριφορά του λαού τόσο των ντόπιων όσο και των «καθαριζόμενων».

Η λειτουργία της φύσης

Εκτός από την παρουσίαση του κοινωνικού περιβάλλοντος, στην αφήγηση δίνεται ιδιαίτερη έκταση στην παρουσίαση της φύσης (Ζαμάρου, 2000, σ. 11-25· Κεσελόπουλος, 1991, σ. 46-51). Η παρουσίαση αυτή εγκλείει μια αντίθεση: η φύση παρότι επίγειος παράδεισος γίνεται ο κατεξοχήν χώρος της δοκιμασίας. Η υφιστάμενη αντίθεση φύσης – ανθρώπου εντείνει την τραγικότητα της ανθρώπινης δοκιμασίας, καθώς αυτή συμβαίνει σε χώρο «ευλογημένο». Οι κατηγορίες Φύση- Άνθρωπος συνδέονται και ταυτίζονται αντίστοιχα με τις θεολογικές έννοιες Παράδεισος-Κόλαση. Εδώ η κόλαση δεν είναι μια μεταφυσική έννοια αλλά αφορά την εγκόσμια κατάσταση η οποία, κατά τραγική ειρωνεία, διαδραματίζεται μέσα στην παραδεισιακή αρμονία της φύσης (Παπαδιαμάντης, σ. 254).

Η φύση λειτουργεί ευδαιμονικά, η κοινωνία αντίθετα, με τις αδυναμίες και τα ανθρώπινα πάθη που συγκεντρώνει, μετατρέπει τη ζωή σε δοκιμασία. Η έννοια του κακού (βλ. σχετικά, Αθανασόπουλος, 1987, σ. 68-79), επομένως, δεν είναι μια φυσική αναγκαιότητα, ένα πεπρωμένο απέναντι στο οποίο ο άνθρωπος έχει τη θέση του ανίσχυρου θύματος αλλά έχει κοινωνική υπόσταση. Το κοινωνικό κακό

(κακοδιοίκηση, κερδοσκοπία, κοινωνική αδιαφορία) προστίθεται επομένως στο φυσικό κακό (αρρώστια, θάνατος) και το επιδεινώνει, όταν -σύμφωνα με παρατήρηση του αφηγητή- δεν το δημιουργεί. Το γεγονός ότι δεν είναι το φυσικό αλλά το κοινωνικό κακό το αίτιο της ανθρώπινης δυστυχίας, εντείνει την τραγικότητα της δοκιμασίας. Αν το φυσικό κακό είναι αναγκαίο, καθώς εμπίπτει σε φυσικούς και ανεξιχνιάστους νόμους, το κοινωνικό κακό μπορεί ν' αποφευχθεί, καθώς εμπίπτει στο χώρο της ανθρώπινης βούλησης που συνδέεται με την ελευθερία. Παρά την τραγικότητα της αφηγούμενης ιστορίας υπάρχουν και περιγραφές διονυσιακής ευθυμίας τις οποίες φαίνεται να τροφοδοτεί η φύση ως χώρος πρόκλησης συναισθημάτων ευδαιμονίας (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1992, σ. 39-90). Προς το τέλος του αφηγήματος, η Σκεύω, ο γιος της και οι «βοηθοί» τους παρουσιάζονται να διασκεδάζουν σε μια σκηνή βουκολικής ευθυμίας απολαμβάνοντας μια ανάπαυλα μέσα στην τραγικότητα της περιόστασης. Η σκηνή, όπου βλέπουμε την αρμονική συμβίωση ανθρώπου – φύσης, λειτουργεί σε αντίθεση με την περίπτωση της εγκατάστασης των υπό κάθαρη πολιτών στον Τσουγκριά, όπου η αρμονία της φύσης λειτουργούσε αντιθετικά σε σχέση με τον άνθρωπο ως σκηνικό εκτύλιξης της ανθρώπινης δυστυχίας. Η αποκατάσταση, επομένως, της σχέσης Φύσης-Κοινωνίας (Τζιόβας, 1993, σ. 232-233) που υπήρξε δυσαρμονική λόγω της δοκιμασίας της αρρώστιας και της κοινωνικής αδιαφορίας πραγματοποιείται χάρη στην ανθρώπινη αλληλεγγύη, η οποία εκδηλώνεται και συνοδεύεται από τη θεραπεία.

Η αντίθεση ανάμεσα στη Φύση και την Κοινωνία λειτουργεί και στο κοσμικό πεδίο και αφορά το ξέσπασμα της ταραχής που προκαλεί η άφιξη των ξένων πλοίων, η οποία τροφοδοτείται από κατώτερα ανθρώπινα πάθη, και την κοσμική αρμονία και γαλήνη που αποπνέει η θέα των ουράνιων αστερισμών. Σύμφωνα με τον αφηγητή, θα έπρεπε ο ένας κόσμος της ουράνιας τάξης και αρμονίας να αποτελεί πρότυπο για την ανθρώπινη σφαίρα, πράγμα που όμως δεν συμβαίνει. Ο αφηγητής στη μορφή του αστερισμού της Πούλιας διαβλέπει μια συμβολική αναπαράσταση της μητρότητας -αξίας κεντρικής μέσα στο έργο (Παπαδιαμάντης, σ. 304). Η προβολή αυτής της περιγραφής γίνεται σ' ένα σημείο όπου προβάλλεται ιδιαίτερα η αντίθεσή της με την ταραγμένη ανθρώπινη συμπεριφορά. Φύση και άνθρωπος λειτουργούν αντιθετικά. Το αρμονικό πλαίσιο της φύσης (συμπεριλαμβανομένου και του κοσμικού πεδίου) γίνεται το σκηνικό της ανθρώπινης οδύνης. Οι ανθρώπινες αδικίες καταδικάζονται μέσα από μια θρησκευτική αντίληψη η οποία δεν είναι μανιχαϊστική (δεν ταυτίζει δηλαδή τη φύση με το κακό) αλλά αντίθετα εμπερικλείει μία φυσιοκεντρική-κοσμοκεντρική αντίληψη, όπως φαίνεται στο παράδειγμα της περιγραφής του αστερισμού της Πούλιας και του ηθικού διδακτισμού που εξάγεται απ' αυτήν. Ο άνθρωπος χαρακτηρίζεται από αδυναμία

να ερμηνεύσει και να μιμηθεί το κοσμικό μοντέλο.

Η έκβαση της ιστορίας και η αξιολόγηση του αφηγητή

Στο αφήγημα οι ανιδιοτελείς διαπροσωπικές σχέσεις έτσι όπως διαγράφονται μέσα από τη σχέση Σκεύως-Νικόδημου-Ιατρού Βουνδ παρουσιάζονται να αποπτούν συντονισμό και να στέφονται από επιτυχία. Αντίθετα, οι απόπειρες συλλογικής δράσης παρουσιάζουν μια παθολογική συμπτωματολογία τόσο σε επίπεδο αρχών όσο και σε επίπεδο αρχομένων. Δεν γνωρίζουν εξέλιξη στη διάρκεια του αφηγήματος και οδηγούνται σε αδιέξοδο.

Έστω κι' αν αυτό δεν γίνεται με τρόπο απόλυτο, το κείμενο θέτει μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σε ήρωες θετικούς και αρνητικούς. Όπως και η Σκεύω, χαρακτηριστικό των θετικών ηρώων που συμμαχούν μαζί της για την προώθηση ενός θετικού σκοπού, είναι η μοναχικότητα, δηλαδή η μη απόλυτη ένταξή τους στην κοινότητα με την έννοια της κοινωνικά ή, με βάση το φύλο, κατηγοριοποιημένης ομάδας. Τα συγκεκριμένα άτομα είναι φορείς ανεξάρτητης πρωτοβουλίας, ενώ στο επίπεδο της κοινότητας επικρατεί το απρόσωπο και η σύγχυση μιας ασυνείδητα διαμορφωμένης συλλογικής συμπεριφοράς: ο ένας ακολουθεί μιμητικά τον άλλον (τάση που παρατηρείται τόσο ανάμεσα στα μέλη της ομάδας όσο και απέναντι σε ένα «ανώτερο» άτομο που αυτοχρηξεται αρμοδιότερος ή εξυπνότερος από τους άλλους).

Η Σκεύω αντιπροσωπεύει τη μητρότητα όχι μόνο ως βιολογική κατάσταση αλλά και ως στάση ζωής και αντίληψης του κόσμου που την περιβάλλει. Έτσι εξηγείται η στάση του διδακτισμού που τη διακρίνει απέναντι στους νεότερους, άνδρες και γυναίκες, καθώς και ο μητρικός τρόπος με τον οποίο προσφωνεί τους ξένους: η μητρότητα εκτός από βιολογική κατάσταση συνδέεται και με ηθικές αρετές μέσα στο αφήγημα, όπως η αλληλεγγύη και γίνεται τρόπος συνείδησης του κόσμου.

Στο τέλος της αφήγησης ο πάτερ Νικόδημος προχωρεί σε έναν αναχωρητισμό πιο ολοκληρωμένο που περνάει μέσα από την αυταπάρανηση, που ισοδυναμεί με παραχώρηση της ιδιοκτησίας (των ζώων και της κατοικίας του), και άρα σε μια κατάσταση ελευθερίας που ταιριάζει καλύτερα με το αναχωρητικό φρόνημα. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει με την ψυχική διάθεση της Σκεύως η οποία εξελίσσεται προς το τέλος του αφηγήματος και περνάει από τη γονική αγάπη στην οικουμενική αγάπη, από τους συγγενικούς δεσμούς στους κοινωνικούς δεσμούς. Αυτή η διεύρυνση ισοδυναμεί με την καλλιέργεια μιας ανώτερης συνειδητότητας που την υποθάλλπει η τριβή με την ανθρώπινη δοκιμασία στο σύνολό της. Η προσωπική επιβίωση της ηρωίδας, αλλά και η σχέση της με το γιο της, μια σχέση απόλυ-

της σημασίας αρχικά, αποκτά σχετικότητα μπροστά στο εύρος της ανθρώπινης δοκιμασίας (Παπαδιαμάντης, σ. 294).

Έτσι το αφήγημα σκιαγραφεί τους όρους ενός θετικού ήρωα: θετικός ήρωας είναι αυτός που υπερβαίνει τα όρια του προσωπικού του κόσμου και της απάγκειάς του και εμπλέκεται στο όλο. Είναι οι άνθρωποι που φεύγουν από τη στενή νησιωτική κοινότητα ή ανήκουν σ' αυτή με τους δικούς τους όρους, οι οποίοι σημειώνουν, κατά κάποιο τρόπο, μια απόκλιση. Το αλκοόλ είναι τρόπος ζωής για το βοηθό του επιστάτη του λοιμοκαθαρητήριου. Ο Νικόδημος είναι αναχωρητής ενώ ο Βίλελμ Βουντ είναι ξένος. Η Σκεύω δε διστάζει να ντυθεί ανδρικά με όλο τον κίνδυνο της απόπειρας. Είναι οι ήρωες που εξελίσσονται προς μια ανώτερη σφαίρα, ενώ οι άλλοι, που μένουν στα όρια της κοινότητας λειτουργούν περιορισμένα, ενδοκοινωνικά, όχι μόνο χωρικά αλλά και συμβολικά, συνειδησιακά: είναι δέσμοι των αναγκών που σχετίζονται με την επιβίωσή τους στον τόπο τους και έτσι όπως το καθορίζει η γειτονιά.

Πρόκειται για μια στάση έμμεσης αξιολόγησης από την πλευρά του αφηγητή, τόσο κοινωνική όσο και ηθική, εφόσον αγγίζει διπλής φύσεως φαινόμενα: κοινωνικά (που σχετίζονται με το σύνολο) και ηθικά (που σχετίζονται με την ατομική συμπεριφορά). Τα ζητήματα αυτά ωστόσο συγγενεύουν: το ηθικό ζήτημα ορίζει το κοινωνικό πρόβλημα, μέσα στο κείμενο, μέσα από μια σχέση αιτίου-αιτιατού. Όσον αφορά την εκδήλωση του φυσικού κακού (την αρρώστια), το ηθικό πρόβλημα (αμαρτία) τίθεται μεν, αλλά στο επίπεδο της δοξασίας. Όσον αφορά όμως το κοινωνικό κακό, έτσι όπως περιβάλλει την αντιμετώπιση της αρρώστιας, το ηθικό πρόβλημα τίθεται άμεσα στο επίπεδο της δράσης των προσώπων, το βλέπουμε να εκτυλίσσεται σ' όλα τα επίπεδα της ατομικής και κατ' επέκταση της συλλογικής συμπεριφοράς. Τα σχόλια του αφηγητή στο συγκεκριμένο θέμα είναι ουσιαστικά: δεν πρόκειται απλώς για περιγραφή (ανάδειξη του διπλής φύσεως κακού) αλλά και ερμηνεία του, η οποία ουσιαστικά λειτουργεί ως διαμαρτυρία.

Βιβλιογραφία

- Αθανασόπουλος, Β. (1987). Ο Παπαδιαμάντης και το κακό. *Διαβάζω*, 165, 68-79.
- Ακριβός, Κ. (2000). Το κοινωνικό στοιχείο στο έργο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη μέσα από τα «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» Γυμνασίου και Λυκείου. *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου. Η κοινωνική διάσταση του έργου του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη*. Αθήνα: Οδυσσέας, 11-21.
- Αριστηνός, Γ. (2000). Ο αιρετικός Παπαδιαμάντης. *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου. Η κοινωνική διάσταση του έργου του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη*. Αθήνα: Οδυσσέας, 57-64.

- Ζαμάρου, Ρ. (2000). *Φύση και έρωτας στον Παπαδιαμάντη. Ο συγγραφέας κηπουρός*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ίλιτσεφ, Λ. Φ., & Φεντοσέγιεφ Π. Η. (1985). *Φιλοσοφικό Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό*, τ. 1. Αθήνα: Καππόπουλος.
- Κεσελόπουλος, Α. (1991). Το φυσικό περιβάλλον στον Παπαδιαμάντη. *Αντί*, 463, 46-51.
- Meyer, A. (1985). *Λογοτεχνία, Κοινωνιολογία και Ανθρωπολογία. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας. Συνέδριο του Σεριζί*. Αθήνα: Επικαιρότητα, 84-94.
- Μικέ, Μ. (2001). *Μεταμφίσεις στη Νεοελληνική Πεζογραφία (19^{ος} – 20^{ος} αιώνας)*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδιαμάντης, Α. (1989). *Άπαντα*, τ. Β' (Ν.Δ. Τριανταφυλλόπουλος: Επιμέλεια). Αθήνα: Δόμος.
- Σταφύλας, Μ. (2000). Ο επαναστατημένος χριστιανός Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης. *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου. Η κοινωνική διάσταση του έργου του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη*. Αθήνα: Οδυσσέας, 331-342.
- Τζιόβας, Δ. (1993). *Το Παλίμψηστο της Ελληνικής Αφήγησης. Από την αφηγηματολογία στη διαλογικότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ. (1992). *Η ειδυλλιακή διάσταση της διηγηματογραφίας του Παπαδιαμάντη. Η Αδιάπτωτη Μαγεία. Παπαδιαμάντης 1991 – Ένα αφιέρωμα*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 39-90.
- Vitti, M. (1980). *Ιδεολογική λειτουργία της ελληνικής ηθογραφίας*. Αθήνα: Κέδρος.

Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας και η αξιολόγηση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση

Δημήτριος Κ. Γιαννακόπουλος, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Περίληψη

Στο άρθρο που ακολουθεί εξετάζεται η διδασκόμενη στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ιστορία σε επίπεδο αξιολόγησης. Αρχικά γίνεται αναφορά στην εξέλιξη που έχει σημειώσει η Ιστορία ως μάθημα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εξέλιξη αυτή έχει επηρεάσει οπωσδήποτε το περιεχόμενο του μαθήματος, τις μορφές υπό τις οποίες διδάσκεται σήμερα, αλλά και την αξιολόγησή του από τον διδάσκοντα. Στη συνέχεια καταβάλλεται προσπάθεια να επισημανθούν, βάσει των σύγχρονων αντιλήψεων της διδακτικής της Ιστορίας, οι παράμετροι αξιολόγησης του Καθηγητή ο οποίος θα διδάξει την Ιστορία στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Στο τέλος εκτίθενται ορισμένα συμπεράσματα.

Εισαγωγικά. Η αξιολόγηση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας γεννά έναν έντονο προβληματισμό. Τον ίδιο έντονο προβληματισμό αλλά διαφορετικής υφής παρουσιάζει και η αξιολόγηση της Ιστορίας ως *σχολικού μαθήματος*. Γιατί είναι γνωστό ότι το μάθημα της Ιστορίας, συνδεδεμένο άμεσα με την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης, κατείχε ανέκαθεν κυρίαρχη θέση στη διαμόρφωση της επίσημης ιδεολογίας την οποία αναλάμβανε και αναλαμβάνει να μεταδώσει η κρατική εκπαιδευτική πολιτική¹.

Ο κ. Δημήτριος Γιαννακόπουλος είναι Διδάκτωρ Ευρωπαϊκής Ιστορίας, Πάρεδρος ε.θ. Αξιολόγησης-Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ο βιωματικός χαρακτήρας εξάλλου του γνωστικού αυτού αντικειμένου καθιστά την κοινωνία εξαιρετικά ευαίσθητη απέναντι στο ποιόν της αντίστοιχης διδακτικής πράξης (προγράμματα σπουδών, διδακτικά βιβλία και διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας). Το αποτέλεσμα αυτής της στάσης είναι, ορισμένες επιλογές στη μετάδοση της ιστορικής παιδείας στους μαθητές να καθορίζονται, εν πολλοίς, από *εξωπαιδαγωγικά κριτήρια*².

Με δεδομένο, από την άλλη πλευρά, ότι το επίπεδο της σχολικής παιδείας θα πρέπει να το προσδιορίζει οπωσδήποτε η επιστημονική πρόοδος και η ανθρώπινη εξέλιξη εν γένει, η Ιστορία είναι το θεωρητικό εκείνο μάθημα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το οποίο κατ' εξοχήν υπόκειται σε συνεχή ανανέωση³. Η ανανέωση αυτή περιλαμβάνει το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, τη μορφή και το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Συνακόλουθα αφορά, στο μέρος βέβαια που του αναλογεί, τον κυριότερο έμφυχο φορέα της εκπαίδευσης. Ο δάσκαλος δηλαδή είναι εκείνος που οφείλει να αναπροσαρμόζει συνεχώς τη διδασκαλία του στις εξελίξεις της ιστορικής επιστήμης, της διδακτικής της Ιστορίας αλλά και στην κοινωνική εξέλιξη⁴. Και το κύριο ζητούμενο είναι αν ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται και σε ποιο βαθμό.

Οι δύο διαστάσεις που αναλύθηκαν προηγουμένως καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τους άξονες επί των οποίων θα πρέπει να βασιστεί οποιοδήποτε σύστημα συνολικής αξιολόγησης της διδασκόμενης σήμερα Ιστορίας. Σηματοδοτούν επίσης την ομολογουμένως δύσκολη προσπάθεια του καθηγητή της Ιστορίας ο οποίος θα κληθεί ως παιδαγωγός, ως επιστήμονας αλλά και ως μέλος της ελληνικής κοινωνίας να διδάξει Ιστορία τους σημερινούς εφήβους. Είναι προφανές ότι η αποδοχή εκ μέρους των δεύτερων της κοινωνικής αντίληψης περί σχολικής Ιστορίας, όπως προσφέρεται σε αυτούς μέσω του καθηγητή τους, δεν είναι δεδομένη.

Χωρίς να παραβλέπουμε τον ενιαίο χαρακτήρα της σχολικής αξιολόγησης και ταυτόχρονα δεχόμενοι την ιδιαιτερότητα του μαθήματος της Ιστορίας, όπως σε γενικές γραμμές εκτέθηκε προηγουμένως, θα προσπαθήσουμε να διαγράψουμε το ειδικό (ως προς την Ιστορία) πλαίσιο αξιολόγησης διδασκόμενων και διδασκόντων⁵.

Προκειμένου όμως να προσδιορίσουμε τόσο το πεδίο αξιολόγησης του μαθήματος της Ιστορίας στο σύγχρονο Γυμνάσιο και Λύκειο, όσο και τις παραμέτρους της αξιολόγησης των διδασκόντων την Ιστορία -πράγματα αλληλένδετα εξάλλου- κρίνεται σκόπιμη μία σύντομη καταγραφή του επιπέδου σπουδής της Ιστορίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το σημερινό πλαίσιο διδασκαλίας της σχολικής Ιστορίας. Είναι γεγονός ότι η διδασκαλία του μαθήματος στη χώρα μας έχει εκσυγχρονιστεί και έχει καταβλη-

θεί προσπάθεια να εναρμονιστεί με τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Κατ' αρχήν έχει εξαιρεθεί η *φρονηματιστική χρήση* του μαθήματος της Ιστορίας, σε όφελος της αντίληψης ότι η διδασκαλία της Ιστορίας σε μία δημοκρατική κοινωνία, όπως είναι η ελληνική, οφείλει να διαμορφώνει την εθνική ταυτότητα, μέσα από το σεβασμό της ετερότητας και να αναδεικνύει τη συμβολή του Ελληνισμού στην εξέλιξη του παγκόσμιου πολιτισμού⁶.

Η ίδια αντίληψη υπαγορεύει και τη στροφή από τη μονομερή έκθεση της *Πολιτικής Ιστορίας* στη διαπραγμάτευσή της κατά τρόπο ισότιμο με την *Ιστορία της καθημερινότητας και των νοοτροπιών*. Επίσης από την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη, στο εργαστήριο της πληροφορικής για μία *έρευνα πηγών στο διαδίκτυο*, αλλά και στον κοινωνικό περίγυρο για την καταγραφή της *προφορικής Ιστορίας*⁷.

Ειδικότερες αλλαγές που έχουν επέλθει στην ελληνική σχολική Ιστορία τα τελευταία χρόνια είναι οι εξής:

- Έχει εισαχθεί στη βαθμίδα του Γυμνασίου η Τοπική Ιστορία με σκοπό την άμεση επαφή των μαθητών με ένα ιστορικό περιβάλλον οικείο και προσίτο σε αυτούς⁸.
- Άρχισαν ήδη να συγγράφονται νέα εγχειρίδια Ιστορίας για το Γυμνάσιο τα οποία, με τη *διαθεματικότητά* τους θα καθιστούν ευδιάκριτο στους μαθητές τον πολυθεματικό χαρακτήρα της Ιστορίας⁹ και θα προσεγγίζουν για πρώτη φορά και ουσιαστικά την Ελληνική Ιστορία στην παγκόσμιά της διάσταση, εφόσον θα τη διασυνδέουν σταθερά με τη Βαλκανική, την Ευρωπαϊκή και την Παγκόσμια.
- Σε επίπεδο γραπτών εξετάσεων έχει θεσμοθετηθεί το σύστημα αξιολόγησης με τη μορφή ερωτήσεων *ανοικτού και κλειστού τύπου* (πολλαπλής επιλογής, διάξευξης, ιεράρχησης και αντιστοίχισης).
- Από την τελευταία τάξη του Γυμνασίου (αδρομερώς) και σε όλες τις τάξεις του Λυκείου (συστηματικά) εφαρμόζεται η επεξεργασία των ιστορικών πηγών ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας.
- Η εφαρμογή της χρήσης *νέων τεχνολογιών* στην εκπαίδευση έχει εξειδικευθεί στον τομέα του ιστορικού μαθήματος με τη μορφή των CD-ROM Ιστορίας και των ιστορικών VIDEO¹⁰.

Το πεδίο αξιολόγησης της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι προαναφερθείσες θεσμικές και διδακτικές αλλαγές που έχουν επέλθει στο μάθημα της Ιστορίας έχουν διαμορφώσει, αντίστοιχα, μία ποικιλία αντικειμένων προς αξιολόγηση, τόσο γνωστικών, όσο και παιδαγωγικών:

- Η σύγχρονη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας υπαγορεύει την αξιολόγηση των μαθητών με βάση την *ομαδοσυνεργατική μέθοδο* και υπό τη μορφή του *Project (Σχεδίου Εργασίας)*. Στο πλαίσιο αυτής της προς αξιολόγηση δραστηριότητάς τους είναι δυνατό και ωφέλιμο να ενταχθεί η χρήση των νέων τεχνολογιών.
- Τα διαθεματικά βιβλία που συγγράφονται θα εισάγουν τους μαθητές στη σύνδεση των ιστορικών τους γνώσεων με άλλες συγγενείς από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Αυτό θα επιτυγχάνεται είτε με την ανάληψη από μέρους τους *διαθεματικών δραστηριοτήτων* για επιμέρους διδακτικές ενότητες, είτε μέσω της συμμετοχής τους στα σχέδια εργασίας, στο πλαίσιο ολόκληρων κεφαλαίων ή τελικής ανακεφαλαίωσης της ύλης.
- Προστίθεται έτσι μία επιπλέον διάσταση στη μέχρι τώρα αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας: *Ο βαθμός κατανόησης από τους μαθητές της διαθεματικότητας του ιστορικού κειμένου του βιβλίου, αλλά και το επίπεδο της ικανότητάς τους να οργανώνουν συναφείς κερκτημένες γνώσεις σε διαφορετικά κάθε φορά γνωστικά σύνολα, αλλά με ιστορικό πάντοτε πυρήνα.*
- Η ανάληψη Projects από τους μαθητές οδηγεί στην ένταξη στο σχολικό curriculum διαφόρων εξωσχολικών κοινωνικών φορέων της ιστορικής παιδείας, όπως είναι τα Μουσεία¹¹.
- Η διεύρυνση του παραδοσιακού συστήματος γραπτής αξιολόγησης (ερωτήσεις μόνο ανάπτυξης, ανοικτού τύπου) με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου (διεθνώς γνωστές ως *achievement tests*) αναβάθμισε την ποιότητα της αξιολόγησης του μαθήματος της Ιστορίας. Συνέβαλε στον παιδαγωγικά χρήσιμο διαχωρισμό της *ιστορικής γνώσης* από την *ιστορική κρίση*, αλλά και στον εωφελή συνδυασμό τους για την επίτευξη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας στην προσπάθεια για πολύπλευρη αξιολόγηση των μαθητών.
- Προς την κατεύθυνση ανάπτυξης της ιστορικής κρίσης των μαθητών λειτουργεί και η εισαγωγή της επεξεργασίας των ιστορικών πηγών στην ευρεία έννοιά τους (κειμενικές πηγές και εικαστικό υλικό), η οποία κατέχει πλέον σημαντικό μέρος της διδασκαλίας¹². Συμπληρωματικά και εδώ επιβάλλεται να χρησιμοποιηθεί, αν είναι διαθέσιμο, και το εργαστήριο της πληροφορικής για μία ηλεκτρονική περιήγηση στον κόσμο της ιστορικής γνώσης¹³.
- Ως αποτέλεσμα της πλήρους ενσωμάτωσης της επεξεργασίας των πηγών στη διδασκαλία και επομένως της αξιοποίησής τους στις γραπτές εξετάσεις, έχει ενταχθεί στη διδακτική πράξη και η λεγόμενη *«ανάγνωση εικόνας»*. Έχει ενταχθεί με την έννοια της ανάλυσης εκ μέρους των μαθητών του οπτικού μηνύματος που εμπεριέχει οποιαδήποτε εικαστική δημιουργία, ως

γέννημα της εποχής της.

- Γενικότερα το ζητούμενο για την ιστορική παιδεία των νέων μας σήμερα δεν είναι η απόκτηση πληθώρας ιστορικών γνώσεων, αλλά η καλλιέργεια της δυνατότητάς τους να αξιοποιούν έναν επαρκή αριθμό τους προκειμένου να *σκέφτονται ιστορικά*, πράγμα που θα τους επιτρέψει στο μέλλον να γίνουν ενεργοί και συνειδητοποιημένοι πολίτες.

Η προβληματική της αξιολόγησης. Ενώ η διεθνής αλλά και η ελληνική βιβλιογραφία η σχετική με τη διδακτική της Ιστορίας είναι πλούσια, δε συμβαίνει το ίδιο με την αξιολόγηση του μαθήματος και πολύ περισσότερο με την αξιολόγηση της διδασκαλίας του. Η συνάρτηση των δύο αυτών τομέων άσκησης της σχολικής Ιστορίας με τα επιμέρους εκπαιδευτικά συστήματα (ειδικότερα με τη δομή της σχολικής εκπαίδευσης, τα προγράμματα σπουδών, τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα) σχετικοποιεί σε μεγάλο βαθμό οποιαδήποτε θεωρητική προσέγγιση επί του θέματος. Θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε την ελληνική περίπτωση.

Διαχρονικό πρόβλημα για μία αποτελεσματική διδασκαλία της Ιστορίας, αποτελεί ο έντονος *εξεταστικοκεντρικός χαρακτήρας* της ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και κυρίως της βαθμίδας του Λυκείου. Η υποχρέωση διδασκόντων και διδασκομένων να καλύψουν εντός τακτού χρονικού διαστήματος μία προκαθορισμένη εξεταστέα ύλη οπωσδήποτε αποδυναμώνει την προσπάθεια για την επίτευξη των αξιακών και παιδαγωγικών στόχων της Ιστορίας και διασπά την ενότητα του διδακτικού αντικειμένου¹⁴. Πολύ περισσότερο όταν έχουμε να κάνουμε με ένα γνωστικό αντικείμενο, διδακτέο με την ανάλογη συνεκτικότητα, λόγω της *αιτιακής και χωροχρονικής αλληλουχίας* που διακρίνει τον κεντρικό κορμό του.

Επιπλέον ο καθηγητής της Ιστορίας, όπως και κάθε άλλου εξεταζόμενου μαθήματος, αναγκασμένος να διδάσκει μόνο στην τάξη, περιορίζεται σε μία «ακαδημαϊκού τύπου» διδασκαλία της Ιστορίας, η οποία κάθε άλλο παρά προσιδιάζει στη σημερινή σχολική εκπαίδευση.

Διαπιστώνεται συχνά και η άποψη ότι το κυριότερο εμπόδιο που συναντά η αξιολόγηση του μαθήματος στο Λύκειο (κυρίως με τη μορφή της επεξεργασίας των πηγών, μία πράγματι απαιτητική διαδικασία) δεν είναι άλλο από την ανεπάρκεια των ιστορικών γνώσεων των μαθητών. Υποστηρίζεται ότι η συμβαντολογική γνώση της Ιστορίας, η οποία θα τους επέτρεπε εμβάθυνση σε παράλληλα με του σχολικού βιβλίου κείμενα είναι ελλιπέστατη. Γενικά δε, ότι το σύστημα αξιολόγησης της Ιστορίας στο Λύκειο εσφαλμένα θεωρεί ως δεδομένο ένα υψηλού επιπέδου γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών.

Το ερώτημα όμως που προκύπτει από αυτήν την ορθή, σε γενικές γραμμές, διαπίστωση είναι το εξής: Σε ποιο βαθμό και με ποια μεθοδολογία καλύπτεται η διδακτέα ύλη της Ιστορίας σε ολόκληρη την υποχρεωτική εκπαίδευση από την οποία θεωρητικά θα πρέπει ο μαθητής να έχει αποκομίσει μία στοιχειώδη ιστορική παιδεία;

Ένα άλλο πρόβλημα που επισημαίνεται είναι η ασυμβατότητα των προγραμματιζόμενων σπουδών ορισμένων φιλοσοφικών σχολών με τις ανάγκες διδασκαλίας της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και κυρίως της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας. Το γεγονός αυτό δημιουργεί δυσκολίες κατά την ανάθεση της διδασκαλίας του μαθήματος αλλά πολύ περισσότερο επηρεάζει την αποδοτικότητα της.

Εκείνη όμως η ενδο-εκπαιδευτική διαδικασία η οποία συνδέεται στενά με την ποιότητα της παρεχόμενης ιστορικής - όπως και κάθε άλλης σχολικής - παιδείας είναι η *επιμόρφωση*. Και λέγοντας επιμόρφωση εννοούμε τη συστηματική και διαρκή μετεκπαίδευση του καθηγητή με ευθύνη της πολιτείας. Η κεφαλαϊώδης σημασία της για την απόδοση και την ποιότητα του διδακτικού έργου είναι προφανής. Οι συνέπειες δε της αδράνειας ενός τέτοιου γενικευμένου προγράμματος τα τελευταία τέσσερα χρόνια ήταν εμφανέστατες στην περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας¹⁵.

Σε ένα κρίσιμο διάστημα που επιχειρήθηκαν σοβαρές τομές στη διδασκαλία του, όπως η εισαγωγή της Τοπικής Ιστορίας, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, και η επεξεργασία των ιστορικών πηγών ως οργανικού τμήματος της διδακτικής πράξης, ο μέσος καθηγητής έμεινε ουσιαστικά αβοήθητος. Η πανθομολογούμενη συνεχής πτώση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας συνδέεται αναμφίβολα και με αυτή την οργανωτική αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος¹⁶.

Οι φιλόλογοι εξάλλου, που ως εκ της φύσεως της ειδικότητάς τους δεν είναι εύκολο να εξοικειωθούν ατομικά με την Πληροφορική, δεν έχουν αποκτήσει την απαραίτητη για τις εκπαιδευτικές -τουλάχιστον- ανάγκες τους εμπειρία στη χρήση του Η/Υ, πράγμα για το οποίο όμως δεν ευθύνονται οι ίδιοι.

Σε σχέση με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο ελληνικό σχολείο, τη θέση που κατέχουν στη συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αποδοχή από αυτούς του ρόλου τους στο σύγχρονο σχολείο έχουν διεξαχθεί αρκετές κατατοπιστικές έρευνες. Όλων τα πορίσματα συγκλίνουν αφενός στις ανυπερβλητές ελλείψεις της ανάλογης υλικοτεχνικής υποδομής και αφετέρου στη θετική ανταπόκριση, μολονότι με κάποιες επιφυλάξεις, του μεγαλύτερου μέρους των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων και των ηλικιών¹⁷.

Ένα άλλο ζήτημα επίσης είναι, ποια θέση κατέχει στην όλη διαδικασία ιστορικής εκπαίδευσης των μαθητών το παραδοσιακό και πάντα αναντικατάστατο

μέσο, το διδακτικό βιβλίο¹⁸. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας, μεταβατικής όσο και κοσμογονικής για τη διδασκόμενη Ιστορία στη Μέση Εκπαίδευση δεκαετίας, ήταν φυσικό να παραχθούν και διδακτικά βιβλία που ενώ ήταν πλήρως εκσυγχρονισμένα παρουσίαζαν και προβλήματα διδαξιμότητας¹⁹.

Τα προβλήματα αυτά επιτάθηκαν από τη στιγμή που η Ιστορία και των δύο τελευταίων τάξεων εντάχθηκε στη λογική του εξεταζόμενου μαθήματος Γενικής Παιδείας. Οι δυσκολίες που είχαν παρουσιάσει κατά την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη τα βιβλία αυτά δυσχέραιναν την αφομοίωση του περιεχομένου τους από τους μαθητές και η δυσχέρεια αυτή με τη σειρά της αποτυπωνόταν και στην αξιολόγηση του μαθήματος. Στην ελληνική σχολική εκπαίδευση δεν έχει δυστυχώς θεσμοθετηθεί η πειραματική διδασκαλία κάθε νέου σχολικού βιβλίου, διαδικασία η οποία θα ελαχιστοποιούσε τις ατέλειες νέων διδακτικών βιβλίων.

Ένα επιπλέον ερώτημα που τίθεται όλο και πιο επιτακτικά τελευταία σχετικά με το διδακτικό βιβλίο της Ιστορίας είναι αν αυτό αποτελεί την αυθεντική και αδιάψευστη πηγή γνώσης ή έναν οδηγό για την προσέγγισή της που έχει ανάγκη να συμπληρωθεί από άλλα βιβλία και από άλλα διδακτικά μέσα²⁰. Και βέβαια με την τελευταία κατηγορία εννοούμε την εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης στη διδασκαλία του μαθήματος.

Σε μία τέτοια περίπτωση τίθεται και ζήτημα ορθότητας των αξιολογούμενων γνώσεων ως παρεχόμενων από μία και μοναδική πηγή, το σχολικό βιβλίο. Διαθέτει ο Έλληνας καθηγητής σήμερα τον εξοπλισμό, ώστε να ανταποκριθεί στην πολύπλευρη προσέγγιση της ιστορικής αλήθειας και να μνήσει τους μαθητές σε αυτή τη διαδικασία; Υφίσταται ο εξοπλισμός αυτός παρεχόμενος από το κράτος; Και αν συμβαίνει αυτό, είναι προσιτός σε αυτόν και στο μαθητικό πληθυσμό, π.χ. με τη μορφή των σχολικών βιβλιοθηκών ή της λειτουργίας αιθουσών Ιστορίας και εργαστηρίων Πληροφορικής; Όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν ακόμη ουσιαστικές ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, ενώ είναι γνωστό ότι και η γραφειοκρατία για την προμήθεια του σχετικού υλικού των σχολείων είναι χρονοβόρα. Είναι οι ίδιοι ακριβώς λόγοι για τους οποίους δεν έχει γενικευτεί ακόμη η χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών Ιστορίας στα σχολεία, σε συνδυασμό βέβαια και με την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες. Ως αντιστάθμισμα των προηγούμενων δυσλειτουργιών που συναντά η παροχή ποιοτικής ιστορικής γνώσης στους μαθητές, μπορεί να θεωρηθεί η σημαντικού βαθμού σε ποιότητα και έκταση μεταπτυχιακή ειδίκευση των νεότερων Ελλήνων καθηγητών της Ιστορίας²¹.

Κατευθύνσεις αξιολόγησης της διδασκαλίας της Ιστορίας. Όλες αυτές οι πανθολογούμενες ελλείψεις, ατέλειες και αδυναμίες στο μέρος του σχολικού έργου

που αφορά την Ιστορία συνθέτουν το σύνολο των αντικειμενικών παραγόντων στους οποίους προσκρούει η προσπάθεια για την αναβάθμιση της διδασκαλίας της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Και είναι λογικό και χρήσιμο να τους λαμβάνει σοβαρά υπόψη ένα σύστημα αξιολόγησης, αν θέλει να είναι ευέλικτο, προσαρμόσιμο και εν τέλει αποτελεσματικό.

Πέρα όμως από τους αντικειμενικούς παράγοντες υπάρχει και το μέγα θέμα της προσαρμογής του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαρκή εξέλιξη της Αγωγής. Πρόκειται για μία νοοτροπία η οποία αποκτάται μόνο με την ενσυνείδητη άσκηση του εκπαιδευτικού μας έργου που όμως δυσχεραίνεται και αυτή σήμερα λόγω της γενικότερης κρίσης αξιών την οποία αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία.

Στην προσπάθειά του ωστόσο να ανταποκριθεί στο δύσκολο ρόλο του ο σημερινός Έλληνας καθηγητής της Ιστορίας, θα πρέπει πρωτίστως να εντάξει τη διδακτική του στον τύπο ενός *σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία*. Γιατί σε αυτόν τον τύπο τείνει να φτάσει και το ελληνικό σχολείο σήμερα, παρά τα λειτουργικά προβλήματα που αναφύονται σε μία τέτοια μεταβατική διαδικασία.

Σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία βέβαια προϋποθέτει και *εκπαιδευτικό ανοιχτό στην κοινωνία*. Η σύγχρονη αντίληψη για τη σχολική Ιστορία και ιδιαίτερα για εκείνη η οποία διδάσκεται στην τελευταία βαθμίδα της βασικής εκπαίδευσης οδηγεί ούτως ή άλλως προς αυτήν την κατεύθυνση: Βλέπει τη μάθηση της Ιστορίας όχι ως στατική πρόσληψη γνώσεων μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και ως κινητήρια δύναμη που θα προκαλέσει μία ψηλάφηση του ιστορικού παρελθόντος έξω, στην κοινωνία²². Επομένως:

- Αναντικατάστατο παραμένει το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας ως μέσο ιστορικής παιδείας των μαθητών. Έχοντας όμως εκσυγχρονιστεί το σχολικό βιβλίο από πλευράς οργάνωσης του περιεχομένου του²³, *πρέπει να παρακινεί και τον καθηγητή στον εκσυγχρονισμό της διδακτικής του*, ούτως ώστε να υπηρετηθεί αποτελεσματικά η παιδαγωγική του σκοπιμότητα.
- Σχολική Ιστορία σήμερα είναι και η εκμάθηση του ρόλου των υλικών καταλοίπων στην Ιστορία μέσα από ένα *μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα*. Πολύ περισσότερο, όταν ένα τέτοιο πρόγραμμα ενισχύει το σημερινό αντισυμβατολογικό χαρακτήρα της σχολικής Ιστορίας²⁴.
- Μάθημα Ιστορίας γίνεται και με την καθοδήγηση των μαθητών στην ανασύνθεση ενός ιστορικού πλαισίου μέσα από ένα project, όπως και με την αυτενεργό «ανακάλυψη» του ιστορικού περιβάλλοντος της ιδιαίτερης πατρίδας τους μέσω της επιτόπιας καταγραφής της *προφορικής Ιστορίας*.
- Ακόμη η Ιστορία διδάσκεται και όταν αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες για το σκοπό αυτό. Η επεξεργασία εξάλλου του ιστορικού υλικού είναι

βασικό γνωστικό εργαλείο μελέτης ενός εκπαιδευτικού λογισμικού²⁵.

- Ιστορική παιδεία είναι και η καλλιέργεια της ιστορικής κρίσης των μαθητών που καθοδηγούνται από τον καθηγητή τους στην αξιοποίηση ιστορικών πηγών ή ενθαρρύνονται να αναπτύξουν *δραματοποιημένο διάλογο* στην τάξη²⁶.
- Η παιδευτική, τέλος, αξία του μαθήματος ενισχύεται, όταν προσκαλούνται στο σχολείο και παρουσιάζονται στους μαθητές ζωντανοί μάρτυρες και πρωταγωνιστές ιστορικών στιγμών του παρελθόντος.

Από τη στιγμή λοιπόν που το μάθημα της Ιστορίας έχει αποκτήσει τέτοια δυναμική στη σύγχρονη διδακτική πράξη, γίνεται αντιληπτό ότι δεν είναι δυνατό πλέον να αντιμετωπίζεται ως μάθημα πρόσφορο για την ευκαιριακή συμπλήρωση ενός «φιλολογικού» ωραρίου. Ο καθηγητής δηλαδή που θα διδάξει Ιστορία είτε στο Γυμνάσιο, είτε στο Λύκειο θα πρέπει να εντάξει ενσυνείδητα το μάθημα αυτό στο ωράριό του, πιστεύοντας στην αυταξία του και στη σύγχρονη διεύρυνση του νοήματός του.

- Ένας τέτοιος καθηγητής θα φροντίσει πρωτίστως να δημιουργήσει το πλαίσιο μιας στέρεας και επαρκούς ιστορικής γνώσης, έστω και αν είναι υποχρεωμένος να λειτουργεί υπό το βάρος της ευθύνης που έχει να καλύψει μία εξεταστέα ύλη.
- Αυτό θα το κατορθώσει π.χ. μεριμνώντας για την κάλυψη της διδακτέας ύλης, και αποκαθιστώντας στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την ιστορική συνέχεια μεταξύ των προβλεπόμενων να διδαχτούν κανονικά και των επιλεγμένων προς εξέταση κεφαλαίων.
- Γιατί θα γνωρίζει ότι η ιστορική γνώση εμπεδώνεται στο επίπεδο του συνολικού σχολικού προγράμματος της Ιστορίας μόνο όταν διδαχτεί συνεκτικά και ολοκληρωμένα στις επιμέρους τάξεις²⁷.
- Αντιλαμβάνεται επίσης τη σύγχρονη διδασκαλία της Ιστορίας, ως διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου, μέσα από την οποία γίνεται κατανοητή η αναγκαιότητα *πολυπολιτισμικής συνύπαρξης των λαών* στην εποχή της παγκοσμιοποίησης που διανύουμε.
- Προβάλλει επομένως την ιδιαιτερότητα του Ελληνισμού και αναγνωρίζει τη συμβολή του στην πρόοδο του παγκόσμιου πολιτισμού, χωρίς να *περιχαράκωνεται* στην ελληνική Ιστορία²⁸.
- Από τον παράγοντα «δάσκαλο» εξαρτάται αποκλειστικά και η μετουσίωση σε μορφωτικό αγαθό του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου Ιστορίας. Το βιβλίο μπορεί να είναι η πυξίδα για το μαθητή, για τον καθηγητή όμως

- δεν είναι παρά ένα εργαλείο και στον ίδιο εναπόκειται η αποτελεσματική αξιοποίησή του.
- Γίνεται έτσι αντιληπτό ότι εξαρτάται από την παιδαγωγική ευελιξία και την επιστημονική επάρκεια του καθηγητή να μη δυσχεράνει τη μάθηση ένα ελαττωματικό βιβλίο.
 - Ο καθηγητής επίσης φροντίζει να ενισχύει τη διδασκαλία του με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, κειμενικό και εικαστικό, συμβατικό και ηλεκτρονικό, αλλά και να τη διαμορφώνει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο της τάξης.
 - Η συγκέντρωση του υλικού αυτού, ως προϊόντος των δικών του επιλογών στις οποίες θα έχει καταλήξει ως δάσκαλος μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, θα αντιπροσωπεύει και τον ίδιο και τους μαθητές του και επομένως θα εξασφαλίζει αποδοτικότητα στο έργο του²⁹.
 - Αναθέτει εργασίες στους μαθητές οι οποίες απαιτούν ομαδική συνεργασία, αλλά και διερευνητική μαθησιακή διαδικασία εκτός σχολείου³⁰.
 - Κατευθύνει, γενικά, την αξιολόγηση όχι τόσο στο γνωστικό αποτέλεσμα της μάθησης όσο στην ικανότητα διαχείρισης των ιστορικών γνώσεων από τους μαθητές του³¹.
 - Η ίδια στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας θα τον ωθεί στη διαρκή ενημέρωσή του ως επιστήμονα και παιδαγωγού επί του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας.
 - Μη αρκούμενος δηλαδή σε έτοιμες μεθόδους διδακτικής του μαθήματος, θα ενδιαφέρεται για τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης του με επιστημονικά έργα και τη συμμετοχή του στις εκδηλώσεις των διαφόρων εκπαιδευτικών και επιστημονικών φορέων.

Επίλογος. Καταβλήθηκε προσπάθεια να περιγραφούν οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η αξιολόγηση διδασκόντων και διδασκομένων στο μάθημα της Ιστορίας, σύμφωνα πάντα με την ελληνική εμπειρία. Το πλέγμα των παραγόντων αυτών συνιστά ένα οπωσδήποτε ιδανικό πλαίσιο μαξιμαλιστικού χαρακτήρα, όπως εξάλλου κάθε ανάλογη θεωρητική προσέγγιση οποιουδήποτε συστήματος αξιολόγησης. Ταυτόχρονα παρουσιάστηκε, εντελώς αδρά, το τοπίο της σύγχρονης διδασκαλίας της Ιστορίας στις ανώτερες σχολικές βαθμίδες.

Δεν παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι ο μέσος καθηγητής είναι αδύνατο και όλες τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας να γνωρίζει και να έχει τις αντικειμενικές δυνατότητες και τις γνώσεις, ώστε να τις εφαρμόσει. Ο βαθμός της διδακτικής του κατάρτισης και της επακόλουθης απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου του εξαρτάται φυσικά από το ποσοστό και το επίπεδο της επιμόρφωσής

του.

Οποιαδήποτε επιμόρφωση όμως δεν μπορεί να υπηρετήσει αυτήν την αποστολή, αν ο ίδιος ο καθηγητής της Ιστορίας δεν είναι ευαισθητοποιημένος στην επίδωξη της αποτελεσματικότητας του έργου του. Και αυτό είναι ζήτημα που σχετίζεται με το εμπρόθετο ενδιαφέρον του για το μάθημα. Από αυτή τη στάση θα εξαρτηθεί η ενημέρωση και η προσαρμογή του στη νέα αντίληψη περί σχολικής Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σε κάθε περίπτωση ο καθηγητής της Ιστορίας πρέπει να αξιοποιήσει τη θεωρητική του κατάρτιση και την εμπειρία του από την επιμόρφωση επιλεκτικά, ανάλογα με τις αντικειμενικές συνθήκες διδασκαλίας (υποδομή και επίπεδο μαθητών) που αντιμετωπίζει και την ιδιοσυγκρασία του ως παιδαγωγού.

Το να εμφυσήσουμε τελικά την αγάπη για ένα μάθημα, που παρά τις σκόπιμες διαστρεβλώσεις, τις αθέλητες παρανοήσεις και τις περιθωριακές χρήσεις του παρελθόντος πρόσφερε, προσφέρει και θα συνεχίσει να προσφέρει στους νέους τα εφόδια για να κατανοήσουν τον Κόσμο εξακολουθεί (ευτυχώς) να αποτελεί περισσότερο ζήτημα εκπαιδευτικής στάσης και λιγότερο κεντρικού σχεδιασμού και διοικητικών εφαρμογών.

Σημειώσεις

1. J. Peyrot (επιμ.), *L'Enseignement de l'Histoire en Europe*, μτφ. Α. Καζάκος, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*, Μεταίχμιο 2002, σ. 12-13.
2. Βλ. π.χ. Δ. Κ. Γιαννακόπουλου, *Ευρωπαϊκή Ιστορία και σύγχρονα βαλκανικά εγχειρίδια σχολικής Ιστορίας*, *Εκπαιδευτικά*, 65-66, 2003, σ. 75-65.
3. Αρκεί να αναφερθούν οι *μεγάλες αλλαγές στη Ν.Α. Ευρώπη στο τέλος του 20^{ου} αιώνα και το ιστορικό στάδιο της παγκοσμιοποίησης* που ενσυνείδητα διανύουμε όλοι μας για να γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα διαρκούς ανανέωσης της σχολικής Ιστορίας αλλά και της προσαρμογής των εκπαιδευτικών σε αυτήν την αναγκαιότητα.
4. Γ. Γιαννόπουλος, *Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας*, Δίφρος 1997, σ. 185.
5. Σύμφωνα με εξάλλου και με τη *θεματική περιοχή 2 των Υλικών: Προγράμματα σπουδών, βιβλία, ως δείκτης ποιότητας εκπαιδευτικού έργου (Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο Στήριξης*. Επιστημονικός Υπεύθυνος Ι. Σολομών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Αξιολόγησης, 1999, σ. 67), όπου αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της αξιολόγησης κατά μάθημα στο πλαίσιο της συνολικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

6. Φ.Ε.Κ, τ. Β', φ. 303/ 13-3-03, σ. 3944. Σημαντικές ήταν οι αποφάσεις προς αυτήν την κατεύθυνση της Συνόδου των Ευρωπαϊκών Υπουργών της Παιδείας στο Kristiansbad της Νορβηγίας (22/6-24/6/1997).
7. R. Stradling, *Teaching 20th-century European history*, Council of Europe, σ. 22, 158-170, 21-225. Επίσης, Αν. Κυρκίνη-Κούτουλα, *Η προσέγγιση της Ιστορίας*, Κολλέγιο Αθηνών, 2001, σ. 16.
8. Φ.Ε.Κ, ό.π., σ. 3957.
9. Γ. Γιαννόπουλος, ό.π., σ. 186.
10. Το υλικό αυτό έχει παραχθεί, είτε στο πλαίσιο της προγενέστερης προκήρυξης του Π.Ι. για τη συγγραφή διδακτικών πακέτων και υποστηρικτικού υλικού για το Γυμνάσιο και το Λύκειο (1998), είτε από το Ε.Α. Ι.Τ.Υ. (Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας και Υπολογιστών, εποπτευόμενο από το Υπουργείο Παιδείας), είτε από διάφορους μη κερδοσκοπικούς φορείς, κοινωφελούς χαρακτήρα. Των τελευταίων η παραγωγή πιστοποιείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
11. Γ. Δάλκος, Το Μάθημα της Ιστορίας και η διαθεματική προσέγγισή του στο Μουσείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 7, 2002, σ. 188-189.
12. Α. Κυρκίνη-Κούτουλα, Για την Ιστορία στις Γενικές εξετάσεις. Πού οφείλεται η αποτυχία των μαθητών. Συμβουλές για τη διδασκαλία του μαθήματος. *Νέα Παιδεία*, 107, 2003, σ. 40. Αρκετά κατατοπιστικό, επίσης, το άρθρο της Β. Σακκά για την ενδεδειγμένη χρήση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας. Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της Ιστορίας. Το πρόβλημα της αξιολόγησης. *Φιλολογική*, 82, 22-29.
13. Για την παιδαγωγική σκοπιμότητα αυτής της επιλογής, βλ. Π. Πρέζα, *Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό*, 2003, σ. 74.
14. Αν. Κυρκίνη-Κούτουλα, *Η προσέγγιση της Ιστορίας*, ό.π., σ. 19. Η σχέση εξετάσεων και παιδευτικής αξίας της Ιστορίας ως εξεταζόμενου μαθήματος, έχει προκαλέσει έναν έντονο εκπαιδευτικό (και γενικότερο κοινωνικό) προβληματισμό, ο οποίος έχει οδηγήσει και στη διατύπωση ρηξικέλευθων απόψεων. Βλ. π.χ. Τ. Βερβενιώτη, Ιστορία χωρίς «ύλη»: μία εναλλακτική διδακτική πρόταση, *Φιλολογική*, 81, 2002, σ. 46-51.
15. Αξίζει να επισημανθεί η φιλότιμη προσπάθεια των σχολικών συμβούλων και των κατά τόπους συνδέσμων φιλόλογων να καλύψουν τα επιμορφωτικά κενά των καθηγητών στα φιλολογικά μαθήματα με αξιόλογου επιπέδου σεμινάρια.
16. Αν. Κυρκίνη-Κούτουλα, Για την Ιστορία στις Γενικές εξετάσεις, ό.π., σ. 40.
17. Βλ. π.χ. Κ. Κασσιμάτη, Σ. Φερεντίνου, Χ. Καλλιγά, Εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πρακτική. Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικοί, *Μέντορας*, 6, 2002, σ. 40-42.

18. J. Reyrot, ό.π., σ. 146.
19. Α. Κυρκίνη-Κούτουλα, Για την Ιστορία στις Γενικές εξετάσεις, ό.π., σ. 39.
20. J. Reyrot, ό.π., σ. 14 – R. Stradling, ό.π., σ. 145-146.
21. Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα μία έρευνα ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τις μεταπτυχιακές σπουδές στην επιστήμη της Ιστορίας και τη διδακτική της. Από την άτυπη πληροφόρηση που διαθέτουμε, νομίζουμε ότι το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό προτίμησης για την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών.
22. R. Stradling, ό.π., σ. 157.
23. Εννοούμε, εντελώς συνοπτικά, το λειτουργικό ρόλο του πάσης φύσεως υποστηρικτικού υλικού (χάρτες, εικόνες, γραπτές πηγές, γραφήματα) στο σύγχρονο βιβλίο της Ιστορίας σε αντίθεση με το σχεδόν αποκλειστικά διακοσμητικό ρόλο του ίδιου υλικού στα βιβλία του παρελθόντος.
24. Γ. Δάλκος, Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Μουσείο, *Εκπαιδευτικά*, 59-60, σ. 37 - Σ. Μαϊστρέλλης, Αξιοποίηση της μουσειοσκευής στη διδασκαλία της Ιστορίας, *Νέα Παιδεία*, 107, 2003, σ. 46-52.
25. Π. Πρέζας, ό.π., σ. 65.
26. Διδακτική Μέθοδος γνωστή και ως *Παιχνίδι Ανάληψης ρόλων*. Βλ. *Using simulations and role play* στο R. Stradling, ό.π., σ. 125-136.
27. Α. Κυρκίνη-Κούτουλα, Για την Ιστορία στις Γενικές Εξετάσεις, ό.π., σ. 43.
28. Γ. Γιαννόπουλος, ό.π., σ. 190-191.
29. Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, *Δείκτης 6.1 Ποιότητα της διδασκαλίας, Ι*, ό.π., σ. 49.
30. Ό.π., σ. 47.
31. Χ. Κωνσταντίνου, Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 2002, σ. 44.

Βιβλιογραφία

- Γιαννακόπουλος, Δ. (2003). Ευρωπαϊκή Ιστορία και σύγχρονα βαλκανικά εγχειρίδια σχολικής Ιστορίας. *Εκπαιδευτικά*, 65-66, 75-65.
- Γιαννόπουλος, Γ. (1997). *Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Βιβλιονομία.
- Δάλκος, Γ. (2002). Το μάθημα της Ιστορίας και η διαθεματική προσέγγισή του στο Μουσείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 188-189.
- Κασιμάτη, Κ., Φερεντίνου, Σ. & Καλλιγά, Χ. (2002). Εισαγωγή καινοτομιών στη

- διδασκαλική πρακτική. Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικοί. *Μέντορας*, 6, 40-42.
- Κυρκίνη, Α. (2001). Η προσέγγιση της Ιστορίας. *Πρακτικά Ημερίδας με θέμα: Η Ιστορία στο Σχολείο*. Αθήνα: Κολλέγιο Αθηνών.
- Κυρκίνη, Α. (2003). Για την Ιστορία στις Γενικές Εξετάσεις. Πού οφείλεται η αποτυχία των μαθητών. Συμβουλές για τη διδασκαλία του μαθήματος. *Νέα Παιδεία*, 107, 40.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 44.
- Reyrot, J. (επιμέλεια) (2002). *L' Enseignement de l' Histoire en Europe*, μτφ. Α. Καζάκος, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρέζας, Π. (2003). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Σακκά, Β. (2003). Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της Ιστορίας. Το πρόβλημα της αξιολόγησης. *Φιλολογική*, 82, 22-29.
- Σολομών, Ι. (επιμέλεια) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα Πλαίσιο στήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Αξιολόγησης.
- Stradling, R. (2000). *Teaching 20th-century European History*. Council of Europe.

Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής και βιωσιμότητα των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής

Μαρία Χ. Δροσινού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η λειτουργική εξέλιξη για την διοικητική και οικονομική βιωσιμότητα των Σ.Μ.Ε.Α. μετά τους Ολυμπιακούς και Παραολυμπιακούς Αγώνες του 2004, πιθανόν να είναι εξαιρετικά κρίσιμη. Η διάθεση κονδυλίων από τον κρατικό προϋπολογισμό, παρά την κατ' αρχήν κατανόηση για την αντιμετώπιση των ανθρώπινων και κοινωνικών δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, θα περιοριστεί. Τα τεχνικά έργα υποδομής των Σ.Μ.Ε.Α. που χρηματοδοτούνται από προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μετά την ένταξη των νέων κρατών μελών, αναμένεται να περιοριστούν. Το πρώτο ζήτημα που καλείται η νομαρχιακή αρχή μαζί με την τοπική αυτοδιοίκηση να αντιμετωπίσουν είναι η συντήρηση των υποδομών και η χρήση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, βάσει της κείμενης εκπαιδευτικής νομοθεσίας, από όλα τα Α.Μ.Ε.Α. Σε αυτή την περίπτωση σε συγκεκριμένες διοικητικές περιφέρειες της χώρας, όπου έχουν εξασφαλιστεί υποδομές και συντρέχουν οικονομικοί λόγοι αναδεικνύεται η αναγκαιότητα του Πολυδύναμου Ενιαίου Κέντρου Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Κ.Ε.Α.), ως λειτουργικής λύσης στο πρόβλημα της εξασφάλισης πόρων βιωσιμότητας των Σ.Μ.Ε.Α.

Λέξεις κλειδιά: Βιωσιμότητα των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.), Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής αγωγής (Π.Ε.Κ.Ε.Α.).

Η κ. Μαρία Δροσινού είναι Διδάκτωρ Ψυχολογίας και Πάρεδρος ε.θ. Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

1. Κατανόηση και αντιμετώπιση των ανθρωπίνων και κοινωνικών δικαιωμάτων και αναγκών

Η ιδιότητα του Κοινωνικού Εταίρου στην εκπαίδευση. Οι Σ.Μ.Ε.Α. υλοποιούν σε κάποιο βαθμό την κατανόηση και την αντιμετώπιση των ανθρωπίνων και κοινωνικών δικαιωμάτων και αναγκών, για ισοτιμία στην εκπαίδευση των Α.ΜΕ.Α. Όλοι δεχόμαστε ότι τα Α.ΜΕ.Α. αντιμετωπίζουν εμπόδια στην καθημερινή τους ζωή γιατί η δομή της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν δεν έχει λάβει υπόψη της τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας πληθυσμού, τις δυνατότητες και τις ανάγκες της. Το μέγεθος του εκπαιδευτικού ελλείματος που διαπιστώνεται εξαρτάται από τη βαρύτητα της αναπηρίας τους και το βαθμό προσπελασιμότητας στις Σ.Μ.Ε.Α. στις οποίες «τους επιτρέπεται» να εκπαιδευτούν.

Το ζήτημα για κατάργηση των διακρίσεων και ισότιμη εκπαιδευτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ένταξη των ατόμων με αναπηρία στη χώρα μας έρχεται στο προσκήνιο την 3^η Δεκέμβρη κάθε έτους, ημέρα που έχει καθιερωθεί από τη Βουλή των Ελλήνων ως Εθνική Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία. Η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.Ε.Α.), αναγνωρισμένη τριτοβάθμια οργάνωση των ατόμων με αναπηρία, είναι ο θεσμοθετημένος Κοινωνικός Εταίρος της Ελληνικής Πολιτείας για θέματα που αφορούν στα άτομα με αναπηρία με το Νόμο 2430/1996.

Με την ιδιότητα του Κοινωνικού Εταίρου, δίνεται η δυνατότητα στην Ε.Σ.Α.Ε.Α. να αναδεικνύει θέματα που είναι ζωτικής σημασίας για τα Α.ΜΕ.Α. και συνδέονται με την άσκηση θεμελιωδών ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, όπως είναι και αυτών της εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στο σχολιασμό ζητημάτων που θίγει η Έκθεση της Ε.Σ.Α.Ε.Α. για την 3^η Δεκέμβρη 2003 με θέμα: «ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΙΣΟΤΙΜΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ. Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία 2004 – 2010. Μειώνοντας το χάσμα μεταξύ πολιτικών στόχων και πραγματικότητας».

Η αναθεώρηση του Συντάγματος και οι νέες τάσεις. Η πρόσφατη αναθεώρηση του Συντάγματος και η συμπερίληψη σ' αυτό της παρ. 6 του άρθρου 21 αναγνωρίζουν στα άτομα με αναπηρία το δικαίωμα για πλήρη και ισότιμη εκπαιδευτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική τους συμμετοχή. Αυτό επιβάλλει και επιτάσσει την εναρμόνιση της ελληνικής νομοθεσίας με τη νέα συνταγματική επιταγή, αλλά και την επίτευξη σύγκλισης της χώρας με το μέσο όρο των χωρών της Ε.Ε. στα θέματα των Α.ΜΕ.Α. Όμως η συναρμοδιότητα των Υπουργείων τείνει να καταστήσει μοναδικό φορέα διαπραγμάτευσης το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας με την ανάπτυξη ειδικών, παθητικών και επιδοματικών πολιτικών.

Από τότε που το ενδιαφέρον για τα ζητήματα αναπηρίας δεν εστιάζεται στο ίδιο το άτομο και τους λειτουργικούς του περιορισμούς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτοί παραβλέπονται, αλλά λαμβάνει υπόψη την αλληλεπίδραση μεταξύ άτόμου και του εκπαιδευτικού, κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού περιβάλλοντος, έχει σημειωθεί αξιόλογη πρόοδος ώστε τα ζητήματα της αναπηρίας να μην περιορίζονται στο πεδίο της σωματικής, νοητικής, αισθητηριακής ή ψυχικής απόκλισης από το «φυσιολογικό», αλλά να αντιμετωπίζονται συνολικά και εκ μέρους της πολιτείας. *Η ανάδειξη της ολιστικής προσέγγισης της αναπηρίας και της σύνδεσης με πολιτικές καταπολέμησης των διακρίσεων και διασφάλισης κοινωνικής προστασίας εκφράζει τις νέες τάσεις* (Ε.Σ.Α.Ε.Α., 2003). Το πρόβλημα ωστόσο εστιάζεται στο κατά πόσο και με ποιο τρόπο είμαστε πρόθυμοι ή έτοιμοι να αντιμετωπίσουμε τις νέες προκλήσεις του 21ου αιώνα, όταν καταγράφονται λογικές και πραξιακές αντινομίες του τύπου: α) η ανθρώπινη ποικιλομορφία δεν έχει γίνει μέρος του αξιακού συστήματος της ελληνικής κοινωνίας, η οποία αντιλαμβάνεται διαφορετικά το πρόβλημα της αναπηρίας, β) η ποιότητα στην καθημερινή ζωή των Α.ΜΕ.Α. συναρτάται με την έλλειψη ολοκληρωμένης στρατηγικής που θα διασφαλίσει την εφαρμογή των πολιτικών δεσμεύσεων και γ) η χρηματοδότηση πολλές φορές δεν συμπίπτει με την προαπαιτούμενη δέσμευση πόρων για την πραγμάτωση των στόχων, η οποία προαπαιτείται (Χρηστάκης, 2001).

Η απόδοση της έννοιας της αναπηρίας από την Ε.Σ.Α.Ε.Α. Η αναπηρία είναι ένα πολυδιάστατο και σύνθετο φαινόμενο. Η κλασική ιατρική την συνδέει με την απώλεια, τη βλάβη ή την απόκλιση από τις «φυσιολογικές» ψυχολογικές, κινητικές ή βιολογικές λειτουργίες του ανθρώπινου σώματος. Η συσχέτιση των ικανοτήτων του ατόμου και των απαιτήσεων της κοινωνίας, ορίζει το ανάπηρο άτομο. Αξίζει να σημειωθεί η έμφαση στις λειτουργικές του ικανότητες που σχετίζονται με την αυτονομία και τη συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή. Η άποψη της Ε.Σ.Α.Ε.Α., που αναφέρεται στο σχέδιο δράσης που έχει καταθέσει, είναι ότι η πολιτική για την αναπηρία αποτελεί ουσιαστικά ένα ακόμη ζήτημα δημοκρατίας. Σχετίζεται με το δικαίωμα της συμμετοχής στην κοινωνία, στη βάση του ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και έχουν ίσα δικαιώματα, άρα και σε αυτό της εκπαίδευσης (Ε.Σ.Α.Ε.Α., 2003).

Τα δεδομένα όμως μας δείχνουν ότι οι άνθρωποι δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα προβλήματα που δημιουργεί η κοινωνία μέσα στην οποία ζουν τα Α.ΜΕ.Α. Και ενώ η Ε.Σ.Α.Ε.Α. τονίζει ότι *είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστεί ότι η έννοια της ισότητας δεν σημαίνει ότι όλοι είμαστε ίδιοι ή ότι μπορούμε να αντιμετωπιζόμαστε με τον ίδιο τρόπο*, έχουμε την περίπτωση που ο γονιός φτάνει αγανακτισμένος στο σωματείο της Ε.Σ.Α.Ε.Α. και καταγγέλλει ότι το παιδί του

«αποκλείεται» από το σχολείο με συνοπτικές διαδικασίες, οι οποίες του κοινοποιούνται «προφορικά». Η προτεινόμενη τάση μιας «πραγματικής» ισότητας στην εκπαίδευση, αν μπορεί να συμβεί, πιθανόν να έλυνε σε κάποιο βαθμό το πρόβλημα, αλλά ταυτόχρονα θα παρέπεμπε σε εξαιρετικά υψηλές χρηματοδοτήσεις ώστε να εξασφαλίζεται σε κάποιο βαθμό η προσδοκία για ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και πλήρη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Goffman, 2003).

Ωστόσο, οι «καλές» πολιτικές της ισότιμης εκπαιδευτικής μεταχείρισης δίνουν την ευκαιρία στα Α.ΜΕ.Α. να συμμετέχουν με τις δικές τους δυνατότητες στις εκπαιδευτικές δομές της κοινωνίας. Το Π.Ε.Κ.Ε.Α., στην προκειμένη περίπτωση, νομίζουμε ότι θα μπορούσε από ανενεργός διάταξη του νόμου 2817/2000 να αναδειχθεί σε ουσιαστικό παράγοντα για την λειτουργική εξέλιξη και για την διοικητική και οικονομική βιωσιμότητα των Σ.Μ.Ε.Α. Το δικαίωμα των Α.ΜΕ.Α. να εκπαιδεύονται προϋποθέτει χώρο και χρόνο για διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας του κοινού σχολείου. Η αξιοποίηση των ικανοτήτων των Α.ΜΕ.Α., με βάση την Ε.Σ.Α.Ε.Α., επιδιώκεται με τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή και τη δυνατότητα να αποφασίζουν για τον τρόπο της ζωής τους. Με την προϋπόθεση ότι είναι σε θέση και μπορούν. Σε διαφορετική περίπτωση, οι γονείς των Α.ΜΕ.Α. (όπως η Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α. ΜΕ.Α. – Πανελλήνια Ομοσπονδία Σωματείων Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Αναπηρία) αποφασίζουν για μια σειρά ζητημάτων, με πρώτιστο αυτό της *αυτόνομης ή ημιαντόνομης διαβίωσης*. Με άλλα λόγια η αγωνία των γονέων επικεντρώνεται στο τι θα γίνει με τα παιδιά τους, όταν «αυτοί κλείσουν τα μάτια». Πού και ποιος θα τα φροντίζει;

2. Τι είναι το Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Κ.Ε.Α.)

Ο Νόμος για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2817/2000, άρθρο 1, παρ. 24) αναφέρει: «Με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μπορεί να μεταβληθεί η διάρθρωση και η μορφή των σχολείων Ειδικής Αγωγής ή να καθιερώνονται νέοι τύποι των σχολείων αυτών ή να οργανώνονται σε Πολυδύναμα Ενιαία Κέντρα Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Κ.Ε.Α.) και να καθορίζονται τα θέματα λειτουργίας αυτών. Με όμοιο διάταγμα μπορούν να ιδρύνονται στα Π.Ε.Κ.Ε.Α. ή σε σχολεία Ειδικής Αγωγής, βρεφουσμβουλευτικοί σταθμοί, να συνιστώνται οι αναγκαίες οργανικές θέσεις προσωπικού και να καθορίζονται θέματα λειτουργίας αυτών».

Η πρώτη αρχή αναφέρεται στη διαχείριση της ευθύνης για την εκπαίδευση. Αυτή αποτελεί κοινό τόπο συζήτησης και μοιράζεται σε τρία Υπουργεία, τα οποία καθιστώνται συναρμόδια και συνυπογράφουν τις όποιες αποφάσεις διαχείρισης προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής με κυρίαρχο στόχο αυτό της *αυτόνομης διαβίωσης*.

Η δεύτερη αρχή αναφέρεται στην οργανο-δομική μετεξέλιξη των υπαρχουσών Σ.Μ.Ε.Α., οι οποίες μπορεί να μετεξελιχθούν είτε σε νέους τύπους σχολείων είτε να οργανωθούν σε Πολυδύναμα Ενιαία Κέντρα Ειδικής Αγωγής. Αυτή η οργανο-δομική μετεξέλιξη προτείνεται για να εξασφαλίσει τη βιωσιμότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τα Α.Μ.Ε.Α., προκειμένου να μάθουν να ζουν αυτόνομα στον ανώτερο βαθμό των δυνατοτήτων τους και να διαχειρίζονται την καθημερινότητα ενταγμένοι στην κοινότητα (σχήμα 1).

Η τρίτη αρχή αναφέρεται στη δημιουργία θεσμικού πλαισίου το οποίο επιτρέπει την ίδρυση βρεφουσυμβουλευτικών σταθμών στα Π.Ε.Κ.Ε.Α. ή σε σχολεία Ειδικής Αγωγής. Με αυτόν τον τρόπο προωθούνται προγράμματα πρώιμης διάγνωσης και έγκαιρης παρέμβασης, ώστε να καταστεί αποτελεσματικότερη και ουσιαστικότερη η αποκατάσταση και η ένταξη των Α.Μ.Ε.Α. σε όλα τα επίπεδα.

Εκπαίδευση - Κοινωνία της Γνώσης και το σκεπτικό της διάταξης του νόμου για το Π.Ε.Κ.Ε.Α. Η εκπαίδευση αποτελεί παράγοντα – κλειδί για την αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση, γιατί φροντίζει τόσο την προσωπική ανάπτυξη όσο και την εργασιακή και κοινωνική ένταξη των Α.Μ.Ε.Α. Το Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία 2004 – 2010 έχει ως πρώτη προτεραιότητα την εκπαίδευση για όλους με σύγχρονο και ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι ο ταχύτερος δρόμος για την κοινωνία της γνώσης αλλά και για την καταπολέμηση κάθε μορφής διάκρισης. Η Πολιτεία μπορεί να αξιοποιήσει την προαναφερθείσα διάταξη σχετικά με τα Πολυδύναμα Ενιαία Κέντρα Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Κ.Ε.Α.) για να αντιμετωπίσει χρόνιες διαρθρωτικές αδυναμίες της εκπαίδευσης των Α.Μ.Ε.Α. σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος και για ουσιαστική μεταρρύθμιση, που θα οδηγήσει στην άρση των διακρίσεων και στην καταπολέμηση του αποκλεισμού, που βιώνουν καθημερινά οι μαθητές Α.Μ.Ε.Α. στην εκπαίδευση (Δροσινού, 2002· Μπουρμά & Δίπλα, 2002).

Οι προτάσεις για εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, συγγραφή και έκδοση βιβλίων και άλλου εκπαιδευτικού υλικού για κάθε κατηγορία αναπηρίας προϋποθέτουν: α) τη στελέχωση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (το οποίο θα παράγει ουσιαστικό επιστημονικό και όχι οικονομο - διαχειριστικό έργο), β) τη στελέχωση της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής, γ) την αναβάθμιση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων επιλέγοντας εκπαι-

δευτικούς και ειδικούς επιστήμονες με εξειδικευμένη πρακτική και θεωρητική γνώση στην Ειδική Αγωγή και στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία κατά κατηγορία αναπηρίας, δ) τη δημιουργία υποδομής με επιστήμονες εξειδικευμένους σε κάθε κατηγορία αναπηρίας, που θα μπορούν να στελεχώσουν πανεπιστημιακά τμήματα, ή άλλα κέντρα εκπαίδευσης, μετεκπαίδευσης και εξειδίκευσης επιστημόνων σε κάθε κατηγορία αναπηρίας και ε) τη φροντίδα εκπόνησης ειδικού προγράμματος υποστήριξης φοιτητών με αναπηρία.

Αρχή του Mainstreaming και το Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής. Η διάσταση της αναπηρίας πρέπει να διαχέεται σε όλες τις κοινωνικές υπηρεσίες που αφορούν στο γενικό πληθυσμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001). Το Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής μπορεί να λειτουργεί συμπληρωματικά προς την ένταξη των Α.ΜΕ.Α., με βασικό στόχο την εκπαίδευση στην αυτόνομη διαβίωσή τους (Ν. 2817/2000, 2831/2000, 3057/2002, 3106/2003).

Με βάση το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία 2004 -2010 οφείλει η Πολιτεία να αναλάβει την οργάνωση και την ανάπτυξη ενός συστήματος εκπαιδευτικής και κοινωνικής υποστήριξης με στόχο την ένταξη και αυτονομία των Α.ΜΕ.Α. και των οικογενειών τους. Ένα σύστημα που θα τους επιτρέπει να αξιοποιούν τις ικανότητές τους και να σταθμίζουν τους λειτουργικούς περιορισμούς τους, μπορεί να περιλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαίδευσης, όπως είναι η κατ'οίκον διδασκαλία όπου, βέβαια, αυτή απαιτείται. Το Π.Ε.Κ.Ε.Α. μπορεί να υποστηρίξει εκπαιδευτικά προγράμματα φροντίδας, όπως είναι η βοήθεια στο σπίτι σε μητέρες με παιδιά με βαρύ αυτισμό ή πολλαπλές αναπηρίες, π.χ. νοητική ανεπάρκεια και κινητικά προβλήματα. Μπορεί, ακόμη, να υποστηρίξει την εκπαίδευση Α.ΜΕ.Α. σε στέγες αυτόνομης, ημιαυτόνομης και προστατευμένης διαβίωσης, ξενώνες βραχείας φιλοξενίας, αλλά και του προσωπικού βοηθού ή του νοσηλευτή κατ'οίκον.

Η μεγάλη πρόκληση όμως που πρέπει να αντιμετωπίσει ένα τέτοιο σύστημα υπηρεσιών στη λογική του Mainstreaming, καθώς και το Π.Ε.Κ.Ε.Α. είναι η *συμπεριφορά του προσωπικού και ο τρόπος οργάνωσης και παροχής των υπηρεσιών ώστε να απομακρυνθούν «κατάλοιπα» ιδρυματικής νοοτροπίας και συμπεριφοράς από μέρους τους.* Συχνά, είτε οι υπηρεσίες είναι εκπαιδευτικές είτε κοινωνικές, ακόμη και όταν αυτές παρέχονται στο χώρο κατοικίας του ατόμου, το άτομο βιώνει τον εξευτελισμό και είναι ανίσχυρο να αντιδράσει. Το Π.Ε.Κ.Ε.Α. μπορεί να παρέχει εκπαίδευση με στόχο την αυτονομία στο πλαίσιο του εθνικού σχεδίου αποϊδρυματοποίησης. Αποδέχεται την αναδιοργάνωση, τον επαναπροσδιορισμό, τον περιορισμό των δομών κλειστής περιθάλψης, την ανάπτυξη υποστηρικτικού πλαισίου, ώστε να παραμένουν στην κοινότητα τα άτομα με βαριές

αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης, αλλά και την ανάπτυξη δομών προστατευμένης διαβίωσης για άτομα που αδυνατούν να ζήσουν αυτόνομα.

Η ανθρώπινη αξία, η έννοια της προσβασιμότητας και του σχεδιασμού για όλους στο Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής. Η προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων των αναπήρων στις αρχές του 21^{ου} αι. εμποδίζεται από ανέκφραστες αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Στην πρόταση (σχήμα 2) για το Π.Ε.Κ.Ε.Α. η ανθρώπινη αξία συνεκτιμάται με διπλό αξιολογικό σύστημα, του οποίου τη μία όψη βλέπουμε στις αξίες που οι άνθρωποι ανοιχτά παραδέχονται και οι οποίες έχουν διατυπωθεί σε στόχους και σε επίσημες θέσεις. Με βάση αυτές, έχουν ιδρυθεί Ειδικά Νηπιαγωγεία, Ειδικά Δημοτικά Σχολεία, Ειδικά Γυμνάσια, Ειδικά Λύκεια, Ειδικά Τεχνικά Εκπαιδευτήρια, Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Από την άλλη πλευρά, έχουμε τις μη λεκτικοποιημένες αντιλήψεις που δεν εκφράζονται, αλλά επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι συμπεριφέρονται στην πράξη. Έτσι, συναντούμε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) όπου: το Ειδικό Νηπιαγωγείο έχει αυτόνομη διεύθυνση και μαθητικό δυναμικό ενός παιδιού, ενώ στον ίδιο χώρο το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο με αυτόνομη διοικητική διεύθυνση επίσης έχει μαθητικό δυναμικό επτά μαθητών και προσωπικό επτά ατόμων. Το ερώτημα που προκύπτει κατ' αρχάς είναι πώς μπορούν να καλυφθούν τα λειτουργικά έξοδα δύο διευθύνσεων ειδικών σχολείων στον ίδιο χώρο; Με άλλα λόγια, οι φιλάνθρωπες αντιλήψεις του τύπου «τα καημένα τα παιδιά» παραβλέπουν την αναποτελεσματική διοικητική διαχείριση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τα Α.Μ.Ε.Α. παρόλο το υψηλό κόστος των δαπανών (μισθοί εκπαιδευτικών, ανελαστικές δαπάνες λειτουργίας).

Παρά το γεγονός ότι σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο αρχών, έχει αναγνωριστεί η ανάγκη επίτευξης οικονομικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής συνοχής με την ανάληψη δράσεων καταπολέμησης των διακρίσεων (ΕΣΔΕν, 2001-2003, 2003-2005), αυτή δεν πραγματώνεται στο επίπεδο τοπικών κοινωνιών. Για παράδειγμα, οι κάτοικοι μιας γειτονιάς αντιδρούν έντονα στο ενδεχόμενο εγκατάστασης Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ή Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής ή ξενώνα ατόμων με ψυχική αναπηρία του προγράμματος αποασυλοποίησης, ενώ ταυτόχρονα αρνούνται κατηγορηματικά ότι διακατέχονται από αρνητική τοποθέτηση προς τα άτομα αυτά και προφασίζονται ότι δεν υπάρχει διαθέσιμος χώρος στην περιοχή τους. Η πιο συνηθισμένη διαπίστωση ελλείμματος στο αξιακό σύστημα της κοινωνίας βρίσκεται στη φράση «δεν είχαμε τέτοια πρόθεση, απλά δεν το σκεφτήκαμε». Αυτό σημαίνει ότι η ανθρώπινη ποικιλομορφία δεν έχει γίνει μέρος της κοινωνικής δομής.

Οι δημοκρατικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες ιεραρχούν την ανθρώπινη

αξία με βάση τους λειτουργικούς περιορισμούς των πολιτών. Συχνά η ανθρώπινη αξία σε σχέση με την αναπηρία του ατόμου ερμηνεύεται είτε ως «ενσωμάτωση» είτε ως «ένταξη». Η προσέγγιση στο παραδοσιακό ή στο σύγχρονο μοντέλο για την αναπηρία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις οικονομικές πολιτικές. Για παράδειγμα, η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών χωρίς αναπηρία δεν μπορεί να «ισχύσει» και για τα παιδιά με αναπηρία, διότι η Πολιτεία αδυνατεί συνταγματικά να «υποχρεώσει» ένα παιδί με αναπηρίες να «φοιτήσει οπωσδήποτε στο σχολείο». Ωστόσο, η έννοια κοινωνική ενσωμάτωση των Α.ΜΕ.Α. δηλώνει ότι αυτά ανήκουν μεν στο κοινωνικό σύνολο αλλά θα πρέπει να ληφθούν ειδικά μέτρα και να δημιουργηθούν ειδικές, ξεχωριστές υπηρεσίες που θα συμβάλουν στην ένταξη.

Με άλλα λόγια, τα Α.ΜΕ.Α. είναι αναγνωρίσιμα από το κοινωνικό σώμα με βάση το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της αναπηρίας αλλά αυτό είναι κάτι διαφορετικό που πρέπει να ενσωματωθεί στην κοινωνική συναλλαγή. Και για να γίνει αυτό, απαιτείται αφομοιωτική διαδικασία. Από την άλλη η έννοια της ένταξης (ΥΠΕΠΘ, 1996 & 2003· Χρηστάκης, 2001· Goffman, 2003), π.χ. τμήματα ένταξης στα κοινά σχολεία, παραπέμπει σε αλλαγές συμπεριφοράς και νοοτροπίας, ώστε ο καθένας, με και χωρίς αναπηρία, να μπορεί να βρει τη θέση του. Η αλλαγή νοοτροπίας συναντά εμπόδια που περιορίζουν ή μπλοκάρουν την εξέλιξη της ενταξιακής διαδικασίας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1996 & 2003). Για παράδειγμα στο μικροεπίπεδο της διδακτικής παρέμβασης στα τμήματα ένταξης (ειδικές τάξεις), η μεθοδολογία περιορίζεται στη συμπλήρωση «φωτοαντιγραφικών ασκήσεων» και δεν προωθεί τον εξατομικευμένο διδακτικό προγραμματισμό με κατάλληλες δομημένες προσαρμογές στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή Α.ΜΕ.Α.

3. Η διοικητική αναγκαιότητα του (Π.Ε.Κ.Ε.Α.)

Τοπική αυτοδιοίκηση, συντήρηση των υποδομών Σ.Μ.Ε.Α. και χρήση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών από όλα τα Α.ΜΕ.Α. Το πρώτο ζήτημα που καλείται η νομαρχιακή αρχή μαζί με την τοπική αυτοδιοίκηση να απαντήσει αφορά τη συντήρηση των υποδομών και τη χρήση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών από όλα τα Α.ΜΕ.Α. Σε αυτή την περίπτωση, σε συγκεκριμένες διοικητικές περιφέρειες της χώρας, όπου έχουν εξασφαλιστεί υποδομές και συντρέχουν οικονομικοί λόγοι, προτείνουμε με την παρούσα μελέτη, ως λειτουργική λύση στο πρόβλημα της εξασφάλισης πόρων βιωσιμότητας των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.), την οργανο-δομική συνάρθρωση του Πολυδύναμου Ενιαίου Κέντρου Ειδικής Αγωγής.

Η τοπική αυτοδιοίκηση μπορεί να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο στη λειτουρ-

γία του Π.Ε.Κ.Ε.Α. Έχει την ευθύνη της συντήρησης των κτιριακών δομών, καλύπτοντας δαπάνες των επιμέρους Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.): Ειδικό Νηπιαγωγείο, Ειδικό Δημοτικό σχολείο, Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής, Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) που απαρτίζουν το Π.Ε.Κ.Ε.Α. Ταυτόχρονα όμως καλείται να αναδείξει και να προβάλλει μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική του Π.Ε.Κ.Ε.Α. μια σειρά θεμάτων σχετικά με την αναπηρία.

Ένα σοβαρό ζήτημα είναι αυτό της κατάστασης των γυναικών με αναπηρία και των μητέρων παιδιών με αναπηρία. Ο κοινωνικός αποκλεισμός που βιώνουν είναι διττός με βάση την αναπηρία τους αλλά και το φύλο τους. Ένα ακόμη σημείο που μπορεί να προβληθεί από το Π.Ε.Κ.Ε.Α. είναι η εκπαίδευση των μελών της τοπικής κοινωνίας στην ανοχή των Α.ΜΕ.Α., που διαβιούν, ακόμη, σε Κέντρα Κλειστής Περιθάλψης (ιδρύματα) και αποτελούν την πλέον αποκλεισμένη κατηγορία ατόμων με αναπηρία (Ε.Σ.Α.Ε.Α., 2003).

Επίσης, μία από τις ομάδες – στόχους για τις οποίες το Π.Ε.Κ.Ε.Α. οφείλει να αναπτύξει εκπαιδευτική δράση, στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας, είναι οι μετανάστες με αναπηρία, νόμιμοι και παράνομοι, καθώς και οι Έλληνες ομογενείς και παλιννοστούντες με αναπηρία, οι οποίοι υφίστανται διττή ή και πολλαπλή διάκριση (Ε.Σ.Α.Ε.Α., 2003).

Άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης, οι οικογένειές τους και το Π.Ε.Κ.Ε.Α. Τα άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης, είναι άτομα με αυτισμό, νοητική ανεπάρκεια, πολλαπλές και σπάνιες αναπηρίες. Είναι οι ξεχασμένοι, οι αποκλεισμένοι της ζωής. Το Π.Ε.Κ.Ε.Α. μπορεί να υποστηρίξει και τις οικογένειές τους με εκπαιδευτικά προγράμματα ημι-αυτόνομης διαβίωσης. Ακόμη μπορεί να συμβάλει, επηρεάζοντας την τοπική κοινωνία, στη διαμόρφωση θετικών στάσεων στη διαδικασία ένταξης των Α.ΜΕ.Α. Συνειδητοποιώντας η τοπική κοινότητα, στο πλαίσιο της συνεργασίας της με τα Π.Ε.Κ.Ε.Α., ότι τα Α.ΜΕ.Α. βρίσκουν εμπόδια στην πρόσβασή τους σε καίριες υπηρεσίες, όπως είναι τα Κέντρα Υγείας και τα Νοσοκομεία, στα οποία σημειωτέον, δεν υπάρχει ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό ειδικά εκπαιδευμένο και ευαισθητοποιημένο στις πολλαπλές τους ιδιαιτερότητες, αναμένεται ότι θα δραστηριοποιηθούν και θα διευθετηθούν ανεπάρκειες και ελλείψεις και με τη δική τους συμβολή. Μερικά από τα προβλήματα που ανατρέπουν την όποια ισορροπία επιχειρεί η ένταξη εντοπίζονται στην αδυναμία πρόσβασης στα μέσα μεταφοράς, ακόμη και όταν η αναπηρία των ατόμων αυτών δεν είναι σωματική, όπως συμβαίνει με τα άτομα που έχουν αυτισμό ή νοητική ανεπάρκεια ή δεν μπορούν να κυκλοφορούν χωρίς συνοδό για τον οποίο δεν υπάρχει πρόβλεψη από τη νομο-

θεσία της χώρας. Τα παιδιά με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης, στη μεγάλη πλειοψηφία τους, δεν έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, γιατί δεν υπάρχουν επαρκή ειδικά σχολεία για να τα δεχθούν, δεν υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί, ειδικευμένοι στην αναπηρία τους, δεν υπάρχουν ειδικά αναλυτικά προγράμματα, βιβλία και κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Νομίζουμε ότι η πρόταση για την οργανο-δομική αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει το μοντέλο του Π.Ε.Κ.Ε.Α. μπορεί να επιλύσει αρκετά από τα παραπάνω προβλήματα.

Αναφέρει χαρακτηριστικά η Ε.Σ.Α.Ε.Α.: «Τα άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης, τα άτομα με αυτισμό, με νοητική υστέρηση, με πολλαπλές και σπάνιες αναπηρίες στη χώρα μας δεν έχουν πρόσβαση στη ζωή. Στη μεγάλη πλειονότητά τους, ζουν αποκλεισμένα στα σπίτια τους, αποκλειστικά σε βάρος των γονιών τους που μόνοι, χωρίς ουσιαστική κρατική υποστήριξη και χωρίς κοινωνική συμπαράσταση, σηκώνουν το σταυρό της αναπηρίας των παιδιών τους και πορεύονται στο Γολγοθά τους έχοντας μέρα-νύχτα στην ψυχή τους ένα βασανιστικό, επίμονο, εφιαλτικό και αναπάντητο ως τώρα ερώτημα: “Τι θα γίνουν τα παιδιά μας, όταν εμείς πεθάνουμε;” »

Η οικονομική βιωσιμότητα των Σ.Μ.Ε.Α. και η στρατηγική εφαρμογής του εθνικού σχεδίου δράσης για την αναπηρία νοηματοδοτεί το Π.Ε.Κ.Ε.Α. Η στρατηγική εφαρμογής του εθνικού σχεδίου δράσης για την αναπηρία οφείλει να λάβει πολύ σοβαρά υπόψη τη βιωσιμότητα των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής, που συνδέεται με τη συνεκτική οργανο-δομική διάρθρωση του Π.Ε.Κ.Ε.Α., τις αρχές του mainstreaming, την αρχή διασφάλισης των δικαιωμάτων των Α.Μ.Ε.Α., τα Τοπικά Σχέδια Δράσης της Τοπικής Αυτοδιοίκησης α' και β' βαθμού, τη συμβολή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, την Κοινωνία των Πολιτών, τους Κοινωνικούς Εταίρους και την Εκκλησία (σχήμα 1).

Ειδικότερα, ο όρος «mainstreaming» σημαίνει τη διάχυση της διάστασης της αναπηρίας στο σύνολο των φορέων που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν πολιτική. Τα θέματα των Α.Μ.Ε.Α. μπορούν να ενταχθούν σε όλες τις εκπαιδευτικές δομές. Σε καμιά περίπτωση όμως ο όρος δε μεταφράζεται ως διαδικασία κατάργησης όλων των ειδικών υπηρεσιών που απευθύνονται στα Α.Μ.Ε.Α. Υιοθετώντας την αρχή του mainstreaming εξακολουθούν κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών και των υπηρεσιών να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες τους, οι οποίες ποικίλλουν ανάλογα με την κατηγορία της αναπηρίας, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η πρόσβαση των Α.Μ.Ε.Α. στην εκπαίδευση, στην απασχόληση, στην υγεία, σε αγαθά και υπηρεσίες που απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό. Η Πολιτεία δια του Π.Ε.Κ.Ε.Α. μπορεί να ενισχύσει τον εσωτερικό της μηχανισμό, ώστε να δραστηριοποιηθούν όλα τα επίπεδα οργάνωσης (Κεντρική και Περιφερειακή Διοίκηση,

Νομαρχιακή και Τοπική Αυτοδιοίκηση) σύμφωνα με τις αρχές του mainstreaming.

Η Αρχή Διασφάλισης των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία συνηγορεί υπέρ του Π.Ε.Κ.Ε.Α., γιατί αυτό ελαχιστοποιεί την παραγωγή διακρίσεων σε βάρος των Α.ΜΕ.Α. και συνδράμει στην προστασία των δικαιωμάτων τους. Ωστόσο, μια Αρχή, που θα ελέγχει την εφαρμογή των Πρότυπων Κανόνων του Ο.Η.Ε., της νομοθεσίας και των άλλων κανονισμών, θα μπορεί να παρίσταται σε δίκες εκ μέρους φυσικών προσώπων (γονέας που μηνύει την Πολιτεία για ανεπαρκή ή ανύπαρκτη εκπαιδευτική φροντίδα του ανάπηρου παιδιού του) καθώς και να παρέχει νομικές συμβουλές – οδηγίες σε προσωπικές περιπτώσεις (αποκλεισμός μαθητή με αυτισμό με την αιτιολογία της κοινωνικής λειτουργού ότι δεν υπάρχει χώρος). Η Αρχή μπορεί να είναι ο Συνήγορος του Πολίτη. Επίσης, το Εθνικό Παρατηρητήριο Α.ΜΕ.Α., που συστήθηκε με το Ν. 3106/2003 άρθρο 10, είναι απαραίτητο να συμμετέχει στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση της εθνικής πολιτικής. Τέλος, σημειώνουμε ότι στη χώρα μας υπάρχει έλλειψη πληροφορίας λόγω του μικρού αριθμού ερευνών για το περιβάλλον και τις καταστάσεις που δημιουργούν τα εμπόδια στα Α.ΜΕ.Α.

Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ασκούν επιρροή και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αλλαγή των στάσεων και του τρόπου που η κοινωνία βλέπει την αναπηρία. Τα συλλογικά όργανα εκπροσώπησης των δημοσιογράφων και των ιδιοκτητών έντυπου και ηλεκτρονικού τύπου πρέπει να αναλάβουν δράση για τη διάχυση της διάστασης της αναπηρίας στο σχεδιασμό της πολιτικής τους, για τη διασφάλιση των κωδίκων δεοντολογίας για τα Α.ΜΕ.Α. και για την προβολή θεμάτων που τα αφορούν. Μπορούν ακόμη να καταγράψουν τη δική τους διακριτή συνεισφορά στην πραγματοποίηση της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία: α) προωθώντας τη θετική εικόνα των Α.ΜΕ.Α. και αποφεύγοντας τα αρνητικά στερεότυπα, β) αυξάνοντας την κάλυψη θεμάτων που σχετίζονται με την αναπηρία, γ) ενθαρρύνοντας τη συνεργασία με τις οργανώσεις των Α.ΜΕ.Α., δ) βελτιώνοντας την προσβασιμότητα του εργασιακού χώρου τους καθώς και των υπηρεσιών τους, ε) αυξάνοντας τον αριθμό των Α.ΜΕ.Α. που εργάζονται ως επαγγελματίες σ' αυτόν τον τομέα. Επίσης οι κοινωνικοί εταίροι, οι συνομοσπονδίες, τα σωματεία, οι οργανώσεις των εργοδοτών και των εργαζομένων μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των Α.ΜΕ.Α. με τα οποία ζουν στην ίδια κοινωνία.

Οι φορείς της Κοινωνίας των Πολιτών (γυναικείες οργανώσεις, οργανώσεις νεολαίας, οργανώσεις καταναλωτών κτλ.) μπορούν να διασφαλίσουν ότι ο σχεδιασμός επιτρέπει στα Α.ΜΕ.Α. να συμμετέχουν σ' αυτές και να επωφελούνται από αυτές. Επίσης οι οργανώσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορούν να αναπτύξουν δράση για την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Α.ΜΕ.Α.

Τέλος, η Εκκλησία μπορεί να έχει τη δική της συμβολή στη διάδοση του μηνύματος της αποδοχής των δικαιωμάτων και των αναγκών των Α.ΜΕ.Α., συμβάλλοντας στην απομάκρυνση των φόβων, των μύθων και των προκαταλήψεων. Για το σκοπό αυτό, μπορεί να αξιοποιήσει τα μέσα μαζικής ενημέρωσης που έχει στη διάθεσή της, να ενημερώσει όλους τους κληρικούς της χώρας όσον αφορά στη νέα προσέγγιση για την αναπηρία που θέλει τα Α.ΜΕ.Α. υποκείμενα δικαιωμάτων και όχι αντικείμενα οίκτου και να καταστήσει το κτιριακό αλλά και τον ψηφιακό εξοπλισμό της Εκκλησίας προσβάσιμο στα άτομα αυτά.

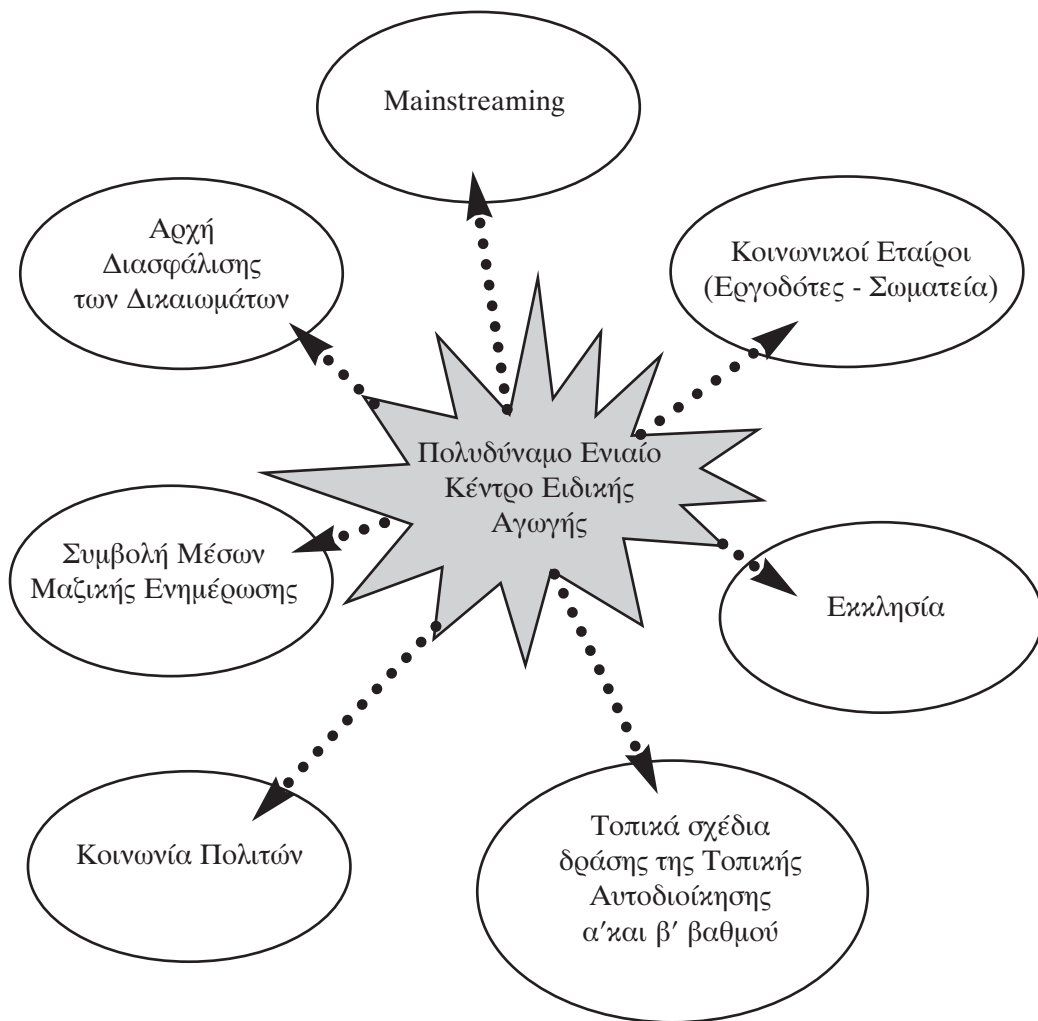
Βιβλιογραφία

- Δροσινού, Μ. (2002). Προγράμματα και υπηρεσίες σε παιδιά με ειδικές ανάγκες στο Πίτσιμπεργκ των Ηνωμένων Πολιτειών. *Παιδαγωγικό Βήμα Αργαίου*, 42, 28-48.
- Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση (ΕΣΔΕν) 2001 – 2003/2003 – 2005.
- Ε.Σ.Α.Ε.Α. (2003). «Ατομα με Αναπηρία: Ισότιμοι πολίτες. Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία 2004 – 2010. Μειώνοντας το χάσμα μεταξύ πολιτικών στόχων και πραγματικότητας». Έκθεση της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία για την 3^η Δεκέμβρη 2003, η οποία δόθηκε στον Πρόεδρο της Βουλής. Αθήνα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, Rule 11. Recreation and sports.
- Goffman, E. (2003). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, μτφ. Δ. Μακρυνιώτη, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Νόμος 2817/2000: Εκπαίδευση Ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Νόμοι: 2831/2000, 3057/2002, 3106/2003.
- ΥΠΕΠΘ (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό Διάταγμα 301/1996.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). *Βιβλίο για το δάσκαλο. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση, Γ' έκδοση Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης 6^{ης} Μαΐου 2003.
- Μπουρμά, Αθ., & Δίπλα, Ν. (2002). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Prisley Ridge Schools*. Αθήνα: Μελέτη των συγγραφέων.

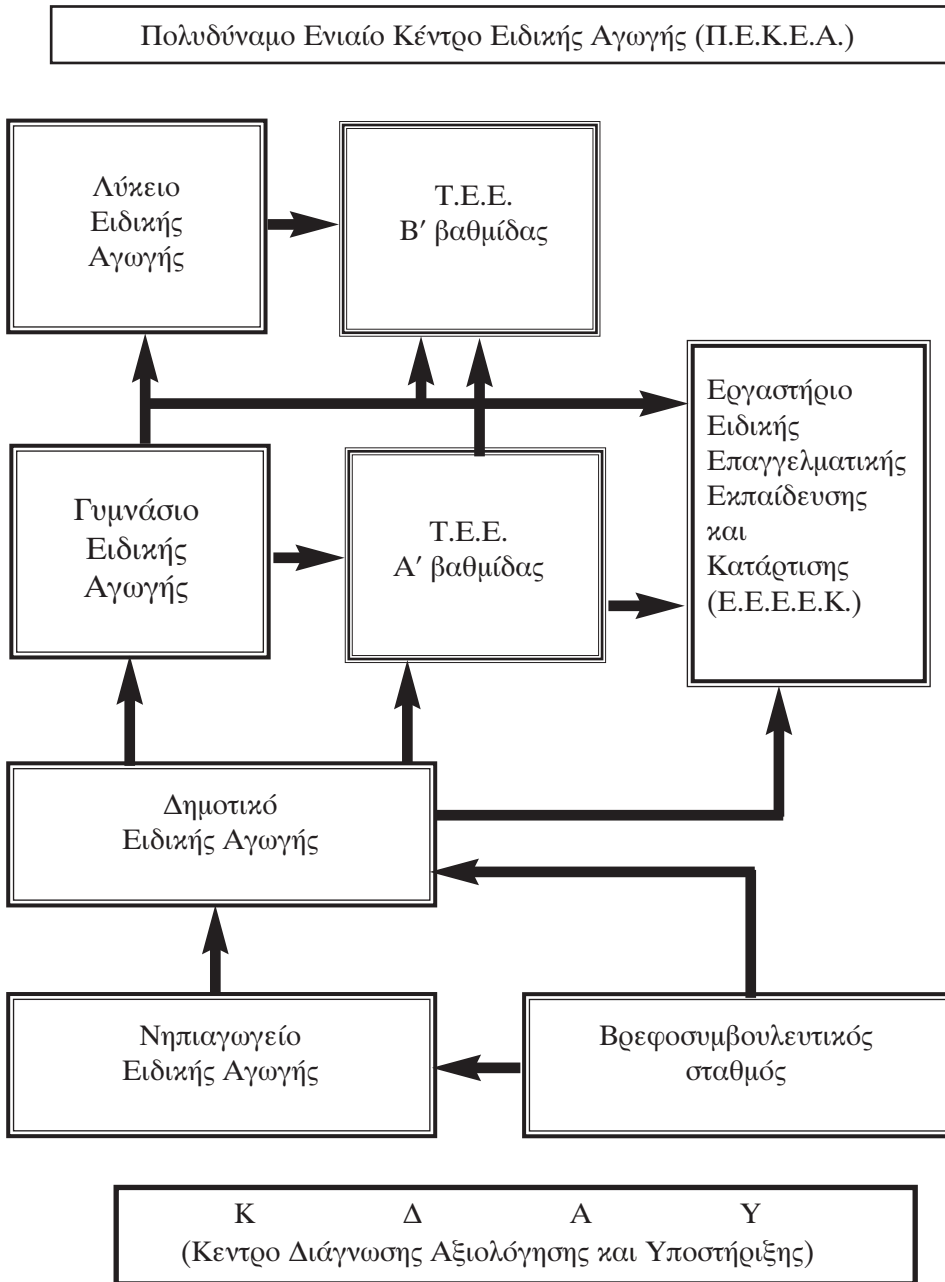
Παράρτημα

Σχήμα 1

Αρχές Βιωσιμότητας Πολυδύναμου Ενιαίου Κέντρου Ειδικής Αγωγής



Σχήμα 2



Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια

Δήμητρα Σπυροπούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.) αποτελεί μια εκπαιδευτική καινοτομία που εστιάζεται κυρίως στην απόκτηση λειτουργικών γνώσεων, την ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών απέναντι στον εαυτό τους, στην κοινωνία και στο περιβάλλον. Στην εργασία αυτή έγινε μια προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των μαθητών τριών Γυμνασίων που εφάρμοσαν εθελοντικά το πρόγραμμα το σχολικό έτος 2001-2002. Ως εργαλεία της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αρχικά ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος και ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι στους περισσότερους μαθητές άρεσε η απασχόλησή τους με το πρόγραμμα, επειδή, όπως δηλώνουν, μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους στο σχολείο, να εργάζονται μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα, να ασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες και αρκετοί είναι αυτοί που θεωρούν ότι με τον τρόπο αυτό της διδασκαλίας μαθαίνουν να δουλεύουν πιο υπεύθυνα. Για το λόγο αυτό θα ήθελαν και τα άλλα μαθήματα να γίνονται με αυτόν τον τρόπο.

Η κ. Δήμητρα Σπυροπούλου είναι Διδάκτωρ της Διδακτικής Φυσικών Επιστημών, Μόνιμη Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Εισαγωγή

Τον προηγούμενο αιώνα το ελληνικό σχολείο θεωρείτο ο κατεξοχήν «μηχανισμός» απόκτησης γνώσεων και ένας «μονόδρομος» που οδηγούσε τους μαθητές στην πνευματική, κοινωνική και επαγγελματική καταξίωσή τους. Η άποψη αυτή συνετέλεσε στο να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε δασκαλοκεντρικές και γνωσιοκεντρικές διαδικασίες μάθησης, με αποτέλεσμα τα σχολικά εγχειρίδια να είναι η μόνη πηγή γνώσης και η μάθηση να θεωρείται πιο αποτελεσματική, αν η διδασκαλία επικεντρώνεται στη δομή της κάθε επιστήμης.

Τις τελευταίες, όμως, δεκαετίες οι απόψεις για το τι είναι μάθηση άλλαξαν μετά από τα αποτελέσματα πολλών ερευνών που έγιναν διεθνώς, κυρίως, στο χώρο της Διδακτικής των Φυσικών επιστημών (Gilbert et al., 1982· Driver et al., 1994). Σύμφωνα με τα τελευταία δεδομένα ο μαθητής οικοδομεί γνώσεις μέσα από το διάλογο και τις εμπειρίες και όχι από τις διαλέξεις και τα βιβλία (Osborne & Wittrock, 1983). Η μάθηση είναι το αποτέλεσμα αυτών που διδάσκεται ο μαθητής στο σχολείο και αυτών που ήδη γνωρίζει από την καθημερινή ζωή (Posner et al., 1982) και τέλος, ενώ η διδασκαλία είναι μια κοινωνική διαδικασία, η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση του καθενός (Glaserfeld, 1989). Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι πηγές της γνώσης πολλαπλασιάζονται και διευρύνονται συνεχώς, οδηγούν σε άλλους «μηχανισμούς» λειτουργίας του ελληνικού σχολείου.

Σήμερα, τόσο η κοινωνία όσο και η εκπαίδευση βρίσκονται περισσότερο από κάθε άλλη φορά μπροστά σε μια πρόκληση διαρκούς προσαρμογής σε έναν ασταθή κόσμο, που χρειάζεται αφενός σταθερές βάσεις και αφετέρου ευρύτητα και ευελιξία (Kress, 1999). Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, οφείλει να συνδυάζει στοιχεία του παρελθόντος, όπως είναι οι αξίες και οι δομές, στοιχεία του παρόντος, όπως είναι οι στόχοι και οι διδακτικές επιταγές και στοιχεία του μέλλοντος, όπως είναι οι προβλέψεις και οι προσδοκίες (Kelly, 1999). Επιπλέον, το ζητούμενο από την εκπαίδευση είναι η συμβολή της στη δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, η οποία επιτυγχάνεται με την κατανόηση της εννοιολογικής δομής της κάθε επιστήμης αλλά και την άρση των στεγανών μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, την εξοικείωση των μαθητών με διαδικασίες και κριτήρια επιστημονικής προέλευσης και την εστίαση της μαθησιακής διαδικασίας στην επίλυση προβλημάτων τα οποία απαιτούν τη συνεργασία και το συνδυασμό γνώσεων και δεξιοτήτων (Σπυροπούλου-Κατσάνη, 2000).

Η σημασία της συνεργασίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται διεθνώς, διότι οι ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στην καλύτερη παιδαγωγική

κή διαχείριση της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού (Σταυρίδου, 2003).

Η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες μέσα και έξω από το σχολείο, συνίσταται στην ανάληψη πρωτοβουλίας και υπευθυνότητας κάθε μέλους της ομάδας σε μια συγκεκριμένη εργασία, στο «μοίρασμα» των απόψεων και στην αποδοχή ή απόρριψή τους μετά από συζήτηση ή πειραματισμό, στην εναλλαγή ρόλων στο πλαίσιο διαφορετικών δραστηριοτήτων που οι μαθητές καλούνται να φέρουν σε πέρας, στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου και τέλος στην κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Ο συνδυασμός και η εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών ομαδοσυνεργατικής, εποικοδομητικής και διερευνητικής-ανακαλυπτικής διαδικασίας οδηγεί σε λειτουργικές γνώσεις που έχουν «βιωσιμότητα», διότι συνδέουν τη σχολική γνώση με την καθημερινή ζωή και οδηγούν σε ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα (Σπυροπούλου, 1997).

Στο γενικό πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.):

- α) Η εκπόνηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στη συνέχεια των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) των γνωστικών αντικειμένων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν η εσωτερική συνοχή και ομαλή ροή της γνώσης από ενότητα σε ενότητα, από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα, δηλαδή συγχρονικά και διαχρονικά, και
- β) Ο σχεδιασμός της Ε.Ζ. η οποία λειτουργεί ως προπομπός των Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ. και αποσκοπεί στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, στη σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων μεταξύ τους και με την καθημερινή ζωή και κυρίως με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Τι είναι η Ευέλικτη Ζώνη

Η Ε.Ζ., ως εκπαιδευτική καινοτομία, προκαλεί σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών που την σχεδίασαν και αυτών που την υλοποιούν. Για το λόγο αυτό ως εκπαιδευτική αλλαγή δεν είναι κάτι που απλά συμβαίνει, είναι μια διαδικασία που από παλαιότερα ήταν ζητούμενο από τους εκπαιδευτικούς και συντελείται σε ένα περιβάλλον, στο οποίο κλήθηκε να ενσωματωθεί. Για να λειτουργήσει βέβαια μία καινοτομία δεν αρκούν οι πρωτοβουλίες και οι ανησυχίες κάποιων. Αυτό που χρειάζεται είναι ένα οργανωμένο πλαίσιο λειτουργίας του προγράμματος με την αξιοποίηση των ήδη υπαρχόντων δομών και θεσμών, η προετοιμα-

σία και η παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και κυρίως η θέληση των μάχιμων εκπαιδευτικών να δοκιμάσουν καινοτομίες που θα ανοίξουν το σχολείο στην κοινωνία με διαδικασίες συνεχούς επικοινωνίας για την αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων.

Κύριος σκοπός της Ε.Ζ. είναι το αντιστάθμισμα της ανελαστικότητας των Αναλυτικών Προγραμμάτων και η αντικατάσταση της αποσπασματικότητας και του πολυκερματισμού της γνώσης του παραδοσιακού σχολείου με την ενιαιοποίηση της γνώσης.

Τα βασικά στοιχεία του καινοτόμου προγράμματος είναι:

- Η άρση των στεγανών μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων.
- Η συνεργασία των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων.
- Η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή.
- Η εξοικείωση εκπαιδευτικών και μαθητών με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας και την αξιοποίησή της.

Τέλος, οι στόχοι της Ε. Ζ. είναι:

- α. Να αποκτήσει το σχολείο ενεργό σύνδεση με το φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον του.
- β. Να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών για συνεργασία, έρευνα και δημιουργία.
- γ. Να προωθήσει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- δ. Να κάνει το σχολείο ελκυστικό για τα παιδιά.

Ως προς το σχήμα οργάνωσης, έχουν προταθεί δύο εναλλακτικά σενάρια:

- α. Το κυλιόμενο δώρο μέσα σε κάθε διαφορετική ημέρα της κάθε εβδομάδας.
- β. Το σταθερό δώρο μια συγκεκριμένη ημέρα της εβδομάδας.

Ως προς το σχήμα συνεργασίας, προτείνονται τα παρακάτω βήματα:

- α. Επιλογή ενός θέματος που συναποφασίζεται από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει το συντονισμό των δραστηριοτήτων.
- β. Συνεργασία και προγραμματισμός των δραστηριοτήτων μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων.
- γ. Υποβολή της πρότασης στο σύλλογο των διδασκόντων.
- δ. Έγκριση και υλοποίηση της πρότασης.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχθηκε η μέθοδος των σχεδίων εργασίας, η οποία αφενός παρέχει ελευθερία στους μαθητές να επιλέξουν και να εκφραστούν μέσα

από ένα θέμα που τους ενδιαφέρει και αφετέρου αυτονομία στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν διδακτικές/παιδαγωγικές «καινοτομίες». Επιπλέον, η Ε.Ζ. εξασφαλίζει στους εκπαιδευτικούς θεσμικό πλαίσιο για τη μελέτη θεμάτων που έρχονται να συμπληρώσουν τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, ενώ παράλληλα προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή γνώση. Η διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας ποικίλλει και αυτό μπορεί να είναι μικρής διάρκειας λίγων ωρών, μέσης διάρκειας 2-6 δώρων, μεγάλης διάρκειας 3-9 μηνών. Η θεματολογία των σχεδίων εργασίας μπορεί να αντλείται από μια ενότητα ενός σχολικού βιβλίου, η οποία συνάδει και επεκτείνεται σε ένα επίκαιρο και ενδιαφέρον θέμα ή από το χώρο των θεμελιωδών εννοιών (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002) σε μια προσπάθεια να ενιαιοποιηθεί η γνώση που παρουσιάζεται κατακερματισμένη μέσα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Κατάλληλο θέμα μπορεί να είναι εκείνο που προκαλεί το ενδιαφέρον και τη σκέψη των μαθητών, συμβάλλει στις διαδικασίες «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και οδηγεί σε διερευνητικές διαδικασίες και εφαρμογές της σχολικής γνώσης. Τέλος, τα βασικά χαρακτηριστικά ενός σχεδίου εργασίας είναι η ελεύθερη επιλογή του θέματος, η διερεύνηση πηγών πληροφόρησης, η διατύπωση στόχων σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, ο σχεδιασμός και η οργάνωση δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων, οι συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών - γονέων, η σύνθεση ομάδων για την κατανομή των δραστηριοτήτων, η εξαγωγή συμπερασμάτων και τέλος η σύνθεση και η παρουσίαση της εργασίας. Επομένως η Ε.Ζ. ως καινοτόμο πρόγραμμα είναι μια υπέρβαση της «περι-χάραξης» των συμβατικών Α.Π. και ο διαθέσιμος χρόνος είναι ένα δίωρο την εβδομάδα μέσα στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Επιπροσθέτως, η Ε.Ζ. συνιστά μια εκπαιδευτική αλλαγή:

1. Ως προς την αντίληψη της έννοιας «μάθηση», που από απομνημονευτική διαδικασία γίνεται διαδικασία εννοιολογικής αλλαγής και οικοδόμησης γνώσης, ανάπτυξης δεξιοτήτων και καλλιέργειας θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών απέναντι στον εαυτό τους, στην ομάδα τους και στο περιβάλλον.
2. Ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού, που από πομπός γνώσης γίνεται συνερευνητής και εμπυχωτής της μαθησιακής διαδικασίας.
3. Ως προς το ρόλο του μαθητή, που από παθητικός και αδιάφορος δέκτης πληροφοριών γίνεται ενεργό μέλος μιας συνεργατικής ομάδας.
4. Ως προς τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις/πρακτικές, που από δασκαλοκεντρικές γίνονται ομαδοσυνεργατικές.

Στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής της Ε.Ζ. στα σχολεία της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης έγιναν ενδοσχολικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών σε όλη την Ελλάδα και ετοιμάστηκε ένα πλούσιο υλικό που αποτελείται από:

- α. Τον Οδηγό για τον εκπαιδευτικό με προτάσεις για σχέδια εργασίας.
- β. Το Πολυθεματικό βιβλίο-φάκελο που περιέχει κείμενα διαφόρων προσωπικοτήτων για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών για επίκαιρα θέματα. Τα κείμενα αυτά μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για συζήτηση και αφόρμηση ανάπτυξης σχεδίων εργασίας.
- γ. Τα Διαθεματικά βιβλία που περιέχουν τα καινοτόμα προγράμματα των Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης που εκπονήθηκαν την περίοδο 1998-2000.

Όμως εκτός από το εκπαιδευτικό υλικό που εστάλη στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν κάθε άλλη πηγή πληροφόρησης που κρίνουν ως αξιόλογη.

Στόχος - Μέθοδος

Στην εργασία αυτή έγινε μια προσπάθεια καταγραφής και μελέτης των απόψεων των μαθητών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εφάρμοσαν το πρόγραμμα κατά το σχολικό έτος 2001-2002. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στις απόψεις των μαθητών, παράλληλα με αυτές των εκπαιδευτικών, διότι οι μαθητές είναι οι κύριοι πρωταγωνιστές αυτής της προσπάθειας. Ως εργαλεία της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αρχικά ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος εφαρμογής σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, από τις οποίες στη συνέχεια προέκυψε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου.

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν οι μαθητές ενός αστικού, ενός ημιαστικού και ενός αγροτικού σχολείου της ίδιας γεωγραφικής περιοχής μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων. Το κοινό στοιχείο των τριών σχολείων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν από την ίδια επιμορφωτική ομάδα και εποπτεύονταν από μέλος του Π.Ι. το οποίο ήταν υπεύθυνο για τη συγκεκριμένη περιφέρεια.

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε τις διαδικασίες υλοποίησης του προγράμματος, τον τρόπο που εργάστηκαν οι μαθητές και τις στάσεις/θέσεις των μαθητών κατά τη διεξαγωγή των σχεδίων εργασίας στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν με αύξοντα αριθμό ανά τάξη και σχολείο για να προκύψει στη συνέχεια ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολο-

γίων και η συχνότητα εμφάνισης της απάντησης σε κάθε ερώτηση (Παρασκευόπουλος, 1993).

Αποτελέσματα

A. Η θεματολογία των σχεδίων εργασίας

Το πρώτο ερώτημα που μας απασχόλησε ήταν ποιο είναι το θέμα του σχεδίου εργασίας με το οποίο ασχολήθηκαν οι μαθητές. Η θεματολογία των σχεδίων εργασίας με τα οποία ασχολήθηκαν οι μαθητές ταξινομημένα ανά σχολείο παρουσιάζεται στον πίνακα 1 που ακολουθεί.

Το πρώτο Γυμνάσιο, (πίνακας 1), χαρακτηρίζεται ως αστικό, διότι είναι η πρωτεύουσα του νομού. Το αστικό Γυμνάσιο έχει τρία τμήματα στην Α' τάξη, δύο τμήματα στην Β' τάξη και τρία τμήματα στη Γ' τάξη. Τα άλλα δύο Γυμνάσια, που βρίσκονται: το ένα σε μία κωμόπολη του δεύτερου νομού της ίδιας περιφέρειας και χαρακτηρίζεται ως ημιαστικό και το άλλο στον τρίτο νομό της περιφέρειας και χαρακτηρίζεται ως αγροτικό, έχουν τρία τμήματα, ένα σε κάθε τάξη. Στην τρίτη στήλη του πίνακα διαπιστώνει κανείς ότι η θεματολογία των σχεδίων εργασίας που υλοποιήθηκαν στα τρία Γυμνάσια ποικίλλει και τα θέματα έχουν σχέση, κυρίως, με την Τοπική Ιστορία, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αγωγή Υγείας.

Πίνακας 1

<i>Τύπος Σχολείου</i>	<i>Αριθμός Μαθητών</i>	<i>Θεματολογία των σχεδίων εργασίας</i>
Αστικό	A1	Η ζωή στην πόλη μας
	A2	Η διά βίου άσκηση
	A3	Η μουσική
179 μαθητές	B1	Η εισβολή των αγγλικών λέξεων στην ελληνική γλώσσα
	B2	Υγρότοποι και ανθρωπογενές Περιβάλλον
	Γ1	Μια πολιτισμική τάξη
	Γ2	Παράδοση και Πολιτισμός στην Ανατολική Θράκη
	Γ3	Υγιεινή διατροφή
Ημιαστικό 68 Μαθητές	A' Τάξη	Αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου - Δημιουργία Ιστοσελίδας
	B' Τάξη	Διατροφή, Άσκηση και Υγεία
	Γ' Τάξη	Στηρίζομαι στα πόδια μου
Αγροτικό 84 μαθητές	A' Τάξη	Παραδοσιακά Παιχνίδια
	B' Τάξη	Τέχνες: Θεατρική Παράσταση
	Γ' Τάξη	Ο τόπος που ζούμε Η διαφήμιση του χωριού μας μέσα από τα M.M.E.

B. Οι διαδικασίες υλοποίησης του προγράμματος

Το δεύτερο ερώτημα αφορούσε στις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κατά την υλοποίηση των σχεδίων εργασίας και συγκεκριμένα αν ακολουθήθηκαν ομαδο-συνεργατικές διαδικασίες.

Ερώτηση 2^η: Την ομάδα μου αποτελούσαν:

Πίνακας 2

<i>A/a</i>	<i>2-3 άτομα</i>	<i>4-5 άτομα</i>	<i>Περισσότερα από 5 άτομα</i>
Αστικό	109	62	6
Ημιαστικό	3	10	53
Αγροτικό	13	11	57
Σύνολο	125	83	116

Από τον πίνακα 2 παρατηρείται ότι οι περισσότεροι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες των 2-3 ατόμων (125 απαντήσεις), πολύ λιγότεροι σε ομάδες των 4-5 ατόμων (83 απαντήσεις) και 116 μαθητές απάντησαν ότι την ομάδα τους αποτελούσαν περισσότερα από 5 άτομα. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι οι μαθητές κυρίως του ημιαστικού και αγροτικού σχολείου εργάστηκαν σε πολυπληθείς ομάδες εξαιτίας των θεμάτων, όπως για παράδειγμα το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης ή η δημιουργία ιστοσελίδας.

Στο τρίτο ερώτημα ζητήθηκε ο τόπος που υλοποιήθηκαν τα σχέδια εργασίας από τους μαθητές και συγκεκριμένα αν, εκτός από την αίθουσα διδασκαλίας, αξιοποιήθηκαν και άλλοι χώροι π.χ. βιβλιοθήκη και εργαστήρια του σχολείου, αύλιος χώρος κ.ά.

Ερώτηση 3^η: Οι εργασίες που αναλάβαμε με την ομάδα μου έγιναν*

Πίνακας 3

<i>a/a</i>	<i>Στην τάξη</i>	<i>Στο προαύλιο</i>	<i>Σε άλλους χώρους</i>	<i>Δεν απαντώ</i>
Αστικό	169	12	25	
Ημιαστικό	65	10		
Αγροτικό	78	22	27	2
Σύνολο	312	34	62	2

* Μαθητές σημείωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις

Οι εργασίες του προγράμματος έγιναν, κυρίως, μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας (312 απαντήσεις), αρκετοί εργάστηκαν και εκτός του σχολείου (62 απαντήσεις), ενώ λιγότεροι (34) εργάστηκαν στο προαύλιο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές επισκέφτηκαν τους υδροβιότοπους της περιοχής τους για επιτόπιες παρατηρήσεις, τη βιβλιοθήκη και τα μουσεία για τη συγκέντρωση έντυπου και εικονογραφημένου υλικού, την αγορά και τις αρχές του τόπου για συγκέντρωση υλικού με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις κ.ά.

Στο τέταρτο ερώτημα ζητήσαμε από τους μαθητές να μας αναφέρουν το είδος των εργασιών με τις οποίες ασχολήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας.

Ερώτηση 4^η: Στο πρόγραμμα αυτό εγώ:

- A. Έφερα υλικό από άλλες πηγές.
- B. Έκανα έρευνα με ερωτηματολόγιο ή συνεντεύξεις.
- Γ. Έγραψα ένα μέρος της εργασίας.
- Δ. Βοήθησα στη σύνθεση της εργασίας (Ζωγραφική, κατασκευή κολάζ κ.ά).
- E. Έλαβα μέρος στην παρουσίαση της εργασίας.
- Z. Δεν απαντώ.

Πίνακας 4

<i>a/a</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>Γ</i>	<i>Δ</i>	<i>E</i>	<i>Z</i>
Αστικό	73	16	73	93	25	
Ημιαστικό	30	10	31	15	16	7
Αγροτικό	39	15	58	14	32	3
Σύνολο	142	41	162	122	73	10

Από τα στοιχεία του πίνακα 4 διαπιστώνεται ότι 142 μαθητές ενδιαφέρθηκαν να φέρουν υλικό και μόνο 41 μαθητές ασχολήθηκαν με μικρές έρευνες, οι οποίες αφορούσαν στη συγκέντρωση στοιχείων με συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια που απευθύνονταν σε άλλους συμμαθητές τους ή σε άλλα άτομα εκτός του σχολείου. Οι περισσότεροι μαθητές ασχολήθηκαν με τη συγγραφή μέρους της εργασίας (162) και τη σύνθεσή της (122 απαντήσεις). Τέλος, λιγότεροι μαθητές συμμετείχαν στην παρουσίαση/κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της εργασίας τους (73 απαντήσεις). Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί μαθητές ασχολήθηκαν με περισσότερες από μια δραστηριότητες και αυτοί ήταν κυρίως μαθητές της Α' και Β' τάξης, οι οποίοι σημείωσαν και τις τέσσερις επιλογές.

Γ. Στάσεις/θέσεις των μαθητών

Το τρίτο σκέλος του ερωτηματολογίου αφορά στις στάσεις/θέσεις των μαθητών σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στο σχολείο τους.

Ερώτηση 5^η: Η απασχόλησή μου με το πρόγραμμα μου άρεσε:

- α. Πολύ
- β. Λίγο
- γ. Καθόλου
- δ. Κάτι άλλο

Πίνακας 5

<i>α/α</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Καθόλου</i>
Αστικό	133	34	9
Ημιαστικό	63	2	-
Αγροτικό	56	17	11
Σύνολο	252	53	20

Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι στους περισσότερους μαθητές άρεσε πολύ η απασχόλησή τους με το πρόγραμμα (252 απαντήσεις), ενώ υπήρξαν και 53 απαντήσεις μαθητών που δηλώνουν ότι τους άρεσε λίγο η εμπλοκή τους στο πρόγραμμα. Τέλος, 20 μαθητές απάντησαν ότι δεν τους άρεσε καθόλου το πρόγραμμα. Αξίζει ίσως να σημειωθεί ότι από τους 20 μαθητές που δεν τους άρεσε καθόλου η απασχόλησή τους με το πρόγραμμα, οι 16 είναι μαθητές της Γ' τάξης και 4 είναι μαθητές της Α' τάξης.

Ερώτηση 6^η: Η απασχόλησή μου με το πρόγραμμα μου άρεσε επειδή:

- A. Με ενδιέφερε το θέμα.
- B. Έμαθα να δουλεύω με τους άλλους.
- Γ. Έγινα πιο υπεύθυνος.
- Δ. Έμαθα να μιλώ και να μην ακούω μόνο τους άλλους.
- E. Κάτι άλλο.

Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

Πίνακας 6

<i>A/A</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>Γ</i>	<i>Δ</i>	<i>E</i>
Αστικό	62	90	9	25	5
Ημιαστικό	29	36	6	4	-
Αγροτικό	24	37	11	25	3
Σύνολο	115	103	26	54	8

Η απασχόληση με το πρόγραμμα φαίνεται ότι άρεσε στους μαθητές, επειδή τους ενδιέφερε το θέμα του σχεδίου εργασίας που υλοποίησαν (115 απαντήσεις) και επειδή τους δόθηκε η ευκαιρία να εργαστούν με τους συμμαθητές (103 απαντήσεις). Λιγότεροι απάντησαν ότι το πρόγραμμα τους άρεσε, επειδή συμμετείχαν ενεργά (54 απαντήσεις) και ακόμα λιγότεροι, επειδή με αυτόν τον τρόπο εργάστηκαν πιο υπεύθυνα (26 απαντήσεις). Οι οκτώ (8) μαθητές που δήλωσαν κάτι άλλο, συμπλήρωσαν ότι βοήθησαν τους φίλους τους σε διάφορες κατασκευές ή δούλεψαν με τους γονείς τους και αυτοί ήταν κυρίως μαθητές του αστικού και αγροτικού σχολείου. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι 16 μαθητές δήλωσαν ότι δεν τους ενδιέφερε το θέμα που επέλεξαν οι συμμαθητές τους, αλλά παρόλα αυτά συνεργάστηκαν μαζί τους στη συγκέντρωση και επιλογή πληροφοριών.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Μέσα στο πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος της Ε.Ζ. η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και οι ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες ήταν η αφετηρία στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών που απαιτεί η σημερινή κοινωνία όχι μόνο σε ελληνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι κατευθυντήριοι άξονες, βάσει των οποίων σχεδιάστηκε η Ε.Ζ., όπως η ανάδειξη ενδιαφερόντων των μαθητών και η καλλιέργεια δεξιοτήτων: επικοινωνία, συμμετοχικότητα, συνεργασία, υπευθυνότητα, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για μάθηση, η προστασία του φυσικού και ιστορικού περιβάλλοντος και της πολιτιστικής κληρονομιάς, η προαγωγή της φυσικής και ψυχικής υγείας, άγγιξε και απασχόλησε τους μαθητές κατά τη διάρκεια υλοποίησης των σχεδίων εργασίας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι στους περισσότερους μαθητές άρεσε η απασχόλησή τους με το πρόγραμμα, ενώ ελάχιστοι απάντησαν ότι δεν τους άρεσε καθόλου. Η απασχόληση με το πρόγραμμα φαίνεται ότι αρέσει στους μαθητές, επειδή μαθαίνουν να δουλεύουν με τους συμμαθητές τους στο σχολείο.

Αρκετοί μαθητές ενδιαφέρονται να φέρουν υλικό για επεξεργασία, λίγοι ασχολούνται με συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια, ενώ αρκετοί σημείωσαν ότι ασχολήθηκαν με περισσότερες από μια δραστηριότητες. Τέλος, αρκετοί θεωρούν ότι με τον τρόπο αυτό της διδασκαλίας μαθαίνουν να δουλεύουν πιο υπεύθυνα και θα ήθελαν να γίνονται με αυτόν τον τρόπο και άλλα μαθήματα.

Αν και το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, ένα αβίαστο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας όπως αυτή της Ε.Ζ., η οποία επικεντρώνεται στην υιοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, μπορεί να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία, αρκεί να εξασφαλιστούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις, όπως ο περιορισμός των πλατωνικών αναμνήσεων των μάχιμων εκπαιδευτικών και η αναγνώριση της ανάγκης της διά βίου μάθησης.

Από μια γενικότερη αποτίμηση της εφαρμογής της Ε.Ζ. στα 52 Γυμνάσια όλης της Ελλάδας τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά προέκυψε ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν κυρίως με θέματα Τοπικής Ιστορίας (22%), Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (20%), Πολιτισμού (12%) και Λαϊκής Παράδοσης (12%), Αγωγής Υγείας (12%) κ.ά. Επιπροσθέτως, οι απόψεις 266 εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα της Ε.Ζ. και επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, δήλωσαν ότι η Ε.Ζ. συμβάλλει στη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των μαθητών (72%), στην ελεύθερη έκφραση και δημιουργία τους (65%), στην προώθηση της αυτενέργειάς τους (54%), στην εξοικείωσή τους με κοινωνικά θέματα (53%) και τέλος στην αναμόρφωση της διδακτικής πράξης (53%) (Πηγή: Π.Ι., 2002).

Προς την ίδια κατεύθυνση με αυτήν της Ε.Ζ. κινούνται και άλλες καινοτόμες δραστηριότητες/καινοτόμα προγράμματα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας κ.ά, τα οποία υλοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Τα καινοτόμα αυτά προγράμματα έχουν ένα παρόμοιο προσανατολισμό με αυτόν της Ε.Ζ. και στοχεύουν στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και στη δημιουργία υπεύθυνων ενεργών πολιτών. Με την εισαγωγή της Ε.Ζ. στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και τη σταδιακή καθιέρωσή της στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα καινοτόμα αυτά προγράμματα, τα οποία ήδη λειτουργούν από την περασμένη δεκαετία, αποκτούν το δικό τους χώρο και χρόνο μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων για εκείνους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές που θέλουν να συνδέσουν τις δράσεις τους με τις Φυσικές, τις Ανθρωπιστικές και τις Κοινωνικο-οικονομικές Επιστήμες. Για το λόγο αυτό η Ε.Ζ. μπορεί να αποτελέσει την «ομπρέλα» κάτω από την οποία θα οργανωθούν όλες οι καινοτόμες δραστηριότητες, για να αρθούν οι δυσκολίες και

τα προβλήματα που επισημαίνονται (Φλογαίτη, 1993· Παπαδημητρίου, 1995 και 2002· Αγγελίδου, 1999· Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999· Σπυροπούλου, 2001).

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδου, Ε. (1999). Προβληματισμοί στη διδακτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, 26-29.
- Driver, R. et al. (1994). *Making sense of secondary science: Research into children's ideas*. London and New York: Routledge, 210.
- Gilbert, J. K., Osborne, R. J., & Fensham, P. J. (1982). Children's Science and its consequences for teaching. *Science Education*, 66 (4), 623 -633.
- Glaserfeld, von E. (1989). Learning as a constructive activity. In R. Duit et al. (Eds), *Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies*, Proceedings of an International Workshop.
- Καλαϊτζίδης, Δ., & Ουζούνης, Κ. (1999). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη*. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Kelly, A. (1999). *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kress, G. (1999). *Education for the 21st Century*. London: Institute of Education.
- Osborne, R. J., & Wittrock, M. C. (1983). Learning Science: A generative process. *Science Education*, 67 (4), 489 - 508.
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 22, 215-231.
- Παπαδημητρίου, Β. (2002). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πολιτική, *Βιβλίο Πρακτικών 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Βιολογικών Επιστημών για το Περιβάλλον*, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τόμοι 1 και 2*. Αθήνα.
- Posner, G. J. et al. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 211 - 227.
- Σπυροπούλου, Δ. (1997). *Η (Δι)Ερευνητική διαδικασία προσανατολισμένη στην εποικοδομητική υπόθεση ως μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης των Φυσικών Επιστημών. Πρόταση Σχεδιασμού, Εφαρμογής και Αξιολόγησης Αναλυτικού Προγράμματος με γνωστικό αντικείμενο βασικά στοιχεία της Μετεωρολογίας στο Γυμνάσιο*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σπυροπούλου-Κατσάνη, Δ. (2000). *Διδακτικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Σπυροπούλου, Δ. (2001). Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 155-166.
- Σταυρίδου, Ε. (2003). *Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες: Από τη θεωρία στην πράξη*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Τόμος Α'. Αθήνα.
- Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές

Κωνσταντίνα Οικονόμου, *Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου*

Περίληψη

Το κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζει μερικές σκέψεις γύρω από το θέμα της ένταξης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στο γνωστικό αντικείμενο των ξένων γλωσσών. Γίνεται μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία της χρήσης νέων τεχνολογιών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση και επισημαίνεται ότι σήμερα διανύουμε τη συνδυαστική περίοδο, καθώς οι Η/Υ συνδυάζουν υπερμέσα, πολυμέσα και διαδίκτυο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση του διαδικτύου ως πηγής άντλησης πληροφοριών, συγχρονικής και ασύγχρονης επικοινωνίας. Παρά τον προβληματισμό και τα μειονεκτήματα που εντοπίζονται, τονίζεται ότι η χρήση Τ.Π.Ε. στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης ξένων γλωσσών είναι ένας δρόμος χωρίς επιστροφή και μένει να προβληματιστούμε για το πώς η προσπάθεια θα έχει τα βέλτιστα αποτελέσματα.

Εισαγωγή

Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) έχουν τα τελευταία χρόνια διεισδύσει σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές (Η/Υ) προβάλλουν ως ένα πολλά υποσχόμενο δυναμικό τεχνολογικό εργαλείο. Λίγοι μπορούν να ισχυριστούν σήμερα ότι αγνοούν εντελώς την ύπαρξή τους, ακόμα κι αν γνωρίζουν ελάχιστα για τους τρό-

Η κ. Κωνσταντίνα Οικονόμου είναι Γλωσσολόγος, Ερευνήτρια στο Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου.

πους αξιοποίησης, τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που παρέχουν.

Στο χώρο της δημόσιας διοίκησης, στην οικονομία, στο εμπόριο, στην υγεία και στις τηλεπικοινωνίες, ολοένα και συχνότερα εξυπηρετούμεθα μέσω Η/Υ, με αποτέλεσμα τη γρηγορότερη και ασφαλέστερη διεκπεραίωση των υποθέσεων και ικανοποίηση των αιτημάτων μας. Ο πιο σύγχρονος χώρος στον οποίο βρίσκουν εφαρμογή όλα τα πλεονεκτήματα των Η/Υ είναι αυτός του διαδικτύου. Η εξάπλωση του διαδικτύου αποτελεί μια πρόκληση ίσης σημασίας με την αναζήτηση του εμβολίου του ιού HIV και τη μελέτη της τρύπας του όζοντος, ενώ παίζει κεντρικό ρόλο στις διεθνείς αερομεταφορές και στο χώρο της διαφήμισης. Εταιρείες καλλυντικών διαφημίζουν τα προϊόντα τους στα περιοδικά προσθέτοντας την ηλεκτρονική διεύθυνση όπου οι χρήστες θα αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες, αεροπορικά εισιτήρια, βιβλία και κάθε είδους προϊόντα πωλούνται μέσω διαδικτύου. Κανείς δε μπορεί να αμφισβητήσει ότι έχουμε μπει πλέον σε μια νέα εποχή, την εποχή του παγκόσμιου ιστού και ότι το διαδίκτυο μπήκε στη ζωή μας και θα μείνει σε αυτή.

Ως πιο συντηρητικός τομέας της κοινωνίας, που ακολουθεί με καθυστέρηση τις εξελίξεις, η εκπαίδευση άργησε να κατανοήσει τις δυνατότητες που παρέχουν οι Τ.Π.Ε. και να τις υιοθετήσει στη διδακτική και μαθησιακή πρακτική. Σε σχέση μάλιστα με τις Η.Π.Α. και την υπόλοιπη Ευρώπη, η Ελλάδα βρίσκεται πίσω κατά τουλάχιστον μια δεκαετία, κατά πολλούς πολύ περισσότερο. Ωστόσο, σήμερα οι νέες τεχνολογίες αποτελούν τμήμα της ελληνικής εκπαίδευσης, τόσο ως μεμονωμένο γνωστικό αντικείμενο (το μάθημα της Πληροφορικής) όσο και ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εστιάσει το ενδιαφέρον στο γνωστικό αντικείμενο των ξένων γλωσσών, τις δυνατότητες ένταξης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και εκμάθησή τους, στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που συνεπάγεται αυτή.

Διδασκαλία ξένων γλωσσών και νέες τεχνολογίες: μια ιστορία που ξεκινά από παλιά

Σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, το γνωστικό αντικείμενο των ξένων γλωσσών παρουσιάζει την ιδιαιτερότητα ότι είχε εντάξει εδώ και πολλά χρόνια νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία. Ειδικότερα, ήδη από τη δεκαετία του '60 και του '70 (στην Ελλάδα περίπου μια δεκαετία αργότερα), τα βιβλία διδασκαλίας ξένων γλωσσών συνοδεύονταν από κασέτες στις οποίες οι μαθητές μπορούσαν να ακούσουν φυσικούς ομιλητές της γλώσσας στόχου και να

μιμηθούν το λεξιλόγιο και την προφορά τους. Σχολεία και φροντιστήρια ξένων γλωσσών διέθεταν αρχικά τουλάχιστον ένα κασετόφωνο, το οποίο γύριζε από τάξη σε τάξη, για να εξασκηθούν οι μαθητές στο 'listening comprehension'. Αργότερα ήρθαν τα εργαστήρια, όπου ο κάθε μαθητής είχε ένα ζευγάρι ακουστικά και συμπλήρωνε κενά ή απαντούσε σε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών με βάση το κείμενο που άκουγε κάθε φορά. Ο διδάσκων μπορούσε να παρεμβεί στη διαδικασία σταματώντας την κασέτα, όποτε χρειαζόταν, για να εξηγήσει στους μαθητές τη σημασία μιας λέξης. Άλλες φορές, οι μαθητές καλούνταν να επαναλάβουν ομαδικά ή κατά μόνας το κείμενο που άκουγαν από την κασέτα.

Τη θέση των μεμονωμένων προτάσεων ή του διαλόγου στην κασέτα μπορούσε να πάρει το τραγούδι. Μέσω αυτού ήταν πιο εύκολο για τους μαθητές να κατανοήσουν και τελικά να αφομοιώσουν το καινούριο λεξιλόγιο. Οι πιο εξελιγμένες τεχνολογικά τάξεις αποκτούσαν τηλεόραση και video, οπότε ο διάλογος μπορούσε πλέον να οπτικοποιηθεί. Πέρα από τον ήχο, οι μαθητές είχαν πλέον στη διάθεσή τους και την εικόνα που τους βοηθούσε να κατανοήσουν την επικοινωνιακή κατάσταση.

Δεν είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς ότι η συνεχής επανάληψη της παραπάνω διαδικασίας μπορεί να καταλήξει μηχανιστική και τελικά βαρετή και επαχθή. Η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου είναι μηδαμινή, καθώς περιορίζεται στο ξεκίνημα και σταμάτημα μιας κασέτας. Επιπλέον, οι ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και οι εξατομικευμένες δυσκολίες των μαθητών δεν λαμβάνονται υπόψη. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συνετέλεσαν στο να αναπτυχθεί αυτό που σήμερα είναι γνωστό ως Computer Assisted Language Learning (CALL).

Η ιστορία του CALL ξεκίνησε περίπου τη δεκαετία του 1960 και ακολούθησε εν πολλοίς τρία στάδια ανάπτυξης, συμπεριφοριστικό, επικοινωνιακό και συνδυαστικό (Lee, 2000). Κατά την πρώτη περίοδο, η έμφαση δόθηκε στη διδασκαλία γραμματικής με ασκήσεις. Η κριτική που ασκήθηκε σε αυτή την πρακτική είναι ότι η συνεχής επανάληψη θεωρίας με συνοδεία απλών ασκήσεων συμπλήρωσης κενών και πολλαπλών επιλογών προσφέρει ελάχιστα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

Η επικοινωνιακή περίοδος (δεκαετία 1980) συμπίπτει με την ευρεία διάδοση των υπολογιστών και την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η γραμματική διδάσκεται έμμεσα και η έμφαση δεν δίδεται πια στη γνώση των γραμματικών τύπων καθ αυτών, αλλά στη δυνατότητα χρήσης τους σε περιβάλλοντα επικοινωνίας. Οι προσομοιώσεις και τα προγράμματα αναδόμησης κειμένου κυριαρχούν στον χώρο του λογισμικού CALL.

Η συνδυαστική περίοδος ακολουθεί την επικοινωνιακή, σε μια εποχή που οι

δυνατότητες των Η/Υ συνδυάζουν υπερμέσα, πολυμέσα και διαδίκτυο. Έμφαση δίνεται σε αυθεντικά περιβάλλοντα χρήσης της ξένης γλώσσας. Όλες οι δεξιότητες συνδυάζονται σε μια κοινωνιο-γνωστική θεώρηση της διδασκαλίας και μάθησης. Σαν αποτέλεσμα αυτών των εξελίξεων, σήμερα υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία υπολογιστικών εφαρμογών στις οποίες περιλαμβάνονται εκπαιδευτικό λογισμικό, διορθωτές κειμένου, ηλεκτρονικά υπερβιβλία και εργαλεία γλωσσικής τεχνολογίας για τη διδασκαλία λεξιλογίου, γραμματικής και προφοράς, γραπτού λόγου, όχι μόνο για την αγγλική, αλλά και για πλήθος άλλες γλώσσες (συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής ως ξένης γλώσσας). Επιπλέον, έχει αναπτυχθεί εκπαιδευτικό λογισμικό για την ανάλυση αναγκών κάθε ομάδας στόχου (target group), καθώς και για αποτύπωση της πορείας κάθε χρήστη μέσα στο λογισμικό με παράλληλα στοιχεία αξιολόγησης των επιδόσεών του.

Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην ξενόγλωσση εκπαιδευτική διαδικασία ανοίγει νέους δρόμους στον τομέα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Η πληροφορία παρουσιάζεται σε μη γραμμική σειρά, η ανάδραση είναι άμεση, η πλοήγηση μπορεί να είναι ελεύθερη προσφέροντας στους χρήστες τη δυνατότητα να εργαστούν ο καθένας με τους δικούς του ρυθμούς, να ακολουθούν τη δική τους πορεία μέσα στο λογισμικό και να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ο συνδυασμός ήχου, εικόνας, video, γραφικών και εικονικών αναπαραστάσεων που προσφέρουν τα πολυμέσα καθιστούν τη μάθηση μια ευχάριστη διαδικασία. Ιδιαίτερα χρήσιμη στη διδασκαλία ξένων γλωσσών είναι η ενσωμάτωση εργαλείων τεχνολογίας φωνής που επιτρέπουν τον αυτόματο έλεγχο προφορικού λόγου, την αναγνώριση φωνής, φωνητική μεταγραφή λέξεων κ.ά. (Χαραλαμποπούλου κ.ά., 2002).

Όσον αφορά την εκμάθηση νέων λέξεων, η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού διευκολύνει την κατανόηση και αφομοίωση λεξιλογίου, καθώς η παρουσίασή του μπορεί να συνοδεύεται όχι μόνο από εικόνες, αλλά από ένα πλήρες επικοινωνιακό περιβάλλον, το οποίο θα παρέχει πληροφορίες τόσο για τη σημασία μιας λέξης, όσο και για τη χρήση της. Εκτός από τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές μπορούν να αποδειχθούν ιδιαίτερα χρήσιμες και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κατανόησης κειμένου και γραφής σε μια ξένη γλώσσα.

Οι σύγχρονες τάσεις στο χώρο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών επιβάλλουν την καθιέρωση της ανάπτυξης διαδραστικών περιβαλλόντων μάθησης και αυθεντικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με χρήση κυρίως της τεχνολογίας του video σε υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό λογισμικό. Μέσα από την ποιότητα των αλληλεπι-

δράσεων που προσφέρουν στους μαθητές-χρήστες οι νέες τεχνολογίες, η εκπαιδευτική διαδικασία προάγεται σε ανώτερα επίπεδα, καθώς μεταφέρεται σε «περιβάλλοντα και καταστάσεις περισσότερο αυθεντικές», δηλαδή σε καταστάσεις που θα αντιμετωπίσει ο διδασκόμενος σε πραγματικές συνθήκες (Μακρόκης, 2000, σ. 35).

Το διαδίκτυο στη διδασκαλία ξένων γλωσσών

Οι Η/Υ έχουν ενταχθεί σήμερα στην ελληνική σχολική τάξη κυρίως με τη μορφή σχολικών εργαστηρίων, όπου οι μαθητές μετακινούνται για να κάνουν το μάθημα. Τα περισσότερα εργαστήρια μάλιστα διαθέτουν και σύνδεση με το διαδίκτυο, οπότε και αυτό έχει πλέον ενταχθεί στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, καθώς όλο και περισσότερο οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με τη χρήση του και κατανοούν την ωφελιμότητά του.

Σε σχέση με τον απλό υπολογιστή, ο δικτυωμένος υπολογιστής παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα. Παρέχει δυνατότητες πρόσβασης σε μια σειρά άλλους υπολογιστές, από διάφορους χώρους όχι μόνο της εκπαίδευσης, αλλά και της διοίκησης, του εμπορίου, της οικονομίας, του στρατού κ.ά. Καθένας από τους υπολογιστές αυτούς μπορεί να έχει διαφορετικά τεχνικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά, να είναι PC ή MAC, να έχει λειτουργικό σύστημα Windows ή Linux κ.ά. Οι τεχνικές λεπτομέρειες που αφορούν τα πρωτόκολλα διασύνδεσης και τους τρόπους πρόσβασης στον παγκόσμιο ιστό δεν θα μας απασχολήσουν εδώ. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι οι δυνατότητες που παρέχουν στους χρήστες, καθηγητές και μαθητές, για ανταλλαγή ηλεκτρονικών μηνυμάτων, αναζήτηση και ανάκτηση πληροφοριών, συμμετοχή σε ομάδες συζήτησης και άλλες εκπαιδευτικές εφαρμογές. Και αυτό γιατί, όσο κι αν η χρήση του διαδικτύου έχει πλέον εξαπλωθεί σε πολλούς τομείς της ζωής μας και σε κάποιες περιοχές του πλανήτη, όπως οι Σκανδιναβικές χώρες και οι ΗΠΑ, το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού έχει πρόσβαση σε αυτό, εντούτοις οι δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει στην ξενόγλωσση εκπαίδευση δεν έχουν ακόμα αξιοποιηθεί από διδάσκοντες και διδασκόμενους στην Ελλάδα.

Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο

Ξεκινώντας από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, πρόκειται για την ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω Η/Υ, δηλαδή ασύγχρονη επικοινωνία χρηστών που απέχουν πολύ μεταξύ τους. Υπάρχουν πολλοί δημιουργικοί τρόποι αξιοποίησης του ηλεκτρονι-

κού ταχυδρομείου στο μάθημα των ξένων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, ο καθηγητής που ενθαρρύνει τους μαθητές του να ανταλλάσσουν ηλεκτρονικά μηνύματα τους εντάσσει σε ρεαλιστικές και αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας, με στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων. Η επικοινωνία αυτή μπορεί να ξεκινήσει μέσα από τις ιστοσελίδες που διατηρούν πλέον πολλά σχολεία στο διαδίκτυο. Η αδελφοποίηση τάξεων από διαφορετικά γεωγραφικά μήκη και πλάτη μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές σε μια εποικοδομητική αλληλεπιδραστική κατάσταση όπου, πέρα από τη γλωσσική ικανότητα, θα αναπτυχθεί και η ευαισθησία τους σε πολιτιστικά θέματα. Η ωφέλεια είναι πολύ μεγαλύτερη για συνεσταλμένους και δειλούς μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν κατά πρόσωπο, αλλά αισθάνονται πιο άνετα να κάνουν το ίδιο μέσω υπολογιστή.

Ενώ το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ενθαρρύνει την ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ των χρηστών, η συμμετοχή σε χώρους συζητήσεων (chat rooms) βασίζεται στις ίδιες αρχές, αλλά επιτρέπει τη συγχρονική επικοινωνία. Ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και ανταλλάσσουν απόψεις σε διάφορα θέματα στη γλώσσα στόχο. Η επικοινωνία που γίνεται ανάμεσα σε ένα φυσικό ομιλητή και σε ένα μαθητευόμενο δίνει στον δεύτερο την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με τη γλώσσα στόχο τη στιγμή που καλύπτει πλήρως τα ενδιαφέροντα και τις επικοινωνιακές του ανάγκες. Μέσα από τα chat-rooms οι μαθητές μπορούν να οργανώσουν ομάδες που συζητούν για διάφορα θέματα υπερασπιζόμενοι αντίθετες απόψεις και να αναπτύξουν με τον τρόπο αυτό επικοινωνιακές ικανότητες όπως να υπερασπίζονται μια άποψη, να επιχειρηματολογούν και να πείθουν καθώς εξασκούνται στη γλώσσα στόχο.

Το διαδίκτυο ως πηγή αναζήτησης πληροφοριών

Παράλληλα με τη συγχρονική και ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ χρηστών, το διαδίκτυο παρουσιάζει πλεονεκτήματα και στο χώρο της αναζήτησης και πρόσβασης σε πληροφορίες. Από την πρώτη επαφή ενός χρήστη με τον κόσμο του παγκόσμιου ιστού γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει ένα πλήθος πληροφοριών και στοιχείων τα οποία είναι άμεσα προσβάσιμα, στην πλειοψηφία μάλιστα των περιπτώσεων εντελώς δωρεάν. Η βιβλιογραφία βρίθκει παραδειγμάτων εκπαιδευτικής αξιοποίησης του διαδικτύου με δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, δημιουργία συνθετικών εργασιών κ.ά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Το πλεονέκτημα αυτό μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρησι-

μο στο μάθημα ξένων γλωσσών.

Δεδομένου ότι ο παγκόσμιος ιστός αποτελεί μια τεράστια εικονική βιβλιοθήκη, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες στη γλώσσα στόχο για μια σειρά θεμάτων πολιτικού, οικονομικού, κοινωνικού, πολιτιστικού, ιστορικού, γεωγραφικού κ.ά. περιεχομένου. Για παράδειγμα, πολλές εφημερίδες διατηρούν δικτυακούς κόμβους με πλούσιο υλικό, το οποίο μπορούν να συμβουλευτούν οι μαθητές. Το ιδιαίτερο πλεονέκτημα μάλιστα έγκειται στο γεγονός ότι οι πληροφορίες αυτές είναι της τρέχουσας επικαιρότητας, δίνοντας έτσι την ευκαιρία σύνδεσης της εκμάθησης της γλώσσας με επίκαιρα πολιτικοκοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία. Καθώς αποτελεί σήμερα βασική αρχή της διδασκαλίας ξένων γλωσσών ότι η κάθε γλώσσα δεν μπορεί να διδάσκεται ανεξάρτητη από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται, γίνεται κατανοητό ότι ο παγκόσμιος ιστός αποτελεί τον πιο εύχρηστο τρόπο διασύνδεσης γλώσσας και πολιτισμού.

Η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο προϋποθέτει μια ιδιαίτερη προετοιμασία από την πλευρά του διδάσκοντα. Θα πρέπει ο ίδιος να έχει συγκεντρώσει όλες τις πιθανές ηλεκτρονικές διευθύνσεις, να τις έχει μελετήσει και αξιολογήσει πριν τις διαθέσει στους μαθητές του. Τίποτα δεν θα ήταν πιο κακό από το να χάνουν οι μαθητές ολόκληρες σχολικές ώρες ψάχνοντας σε αμφιβόλου ποιότητας πηγές. Η δημιουργία ενός εξειδικευμένου σχολικού δικτυακού κόμβου αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για διδάσκοντες και διδασκόμενους ξένες γλώσσες ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μπορεί να λειτουργήσει ως πύνακας ανακοινώσεων, όπου ο διδάσκων θα συγκεντρώνει διαφημίσεις για βιβλία, ταινίες και, γενικότερα, υλικό χρήσιμο στους μαθητές. Θα συμπεριλάβει επίσης έναν κατάλογο από δικτυακούς κόμβους προς χρήση των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό θα μειωθεί το άγχος και η σύγχυση που μπορεί να προκαλέσει σε νεαρούς, ιδιαίτερα, χρήστες η θέα εκτεταμένων κειμένων στη γλώσσα στόχο που γεμίζουν την οθόνη.

Σε επόμενο στάδιο, ο διδάσκων πρέπει να εκπαιδεύσει τους μαθητές του στο να εξερευνούν οι ίδιοι τον παγκόσμιο ιστό, να αξιολογούν τα αποτελέσματα της αναζήτησής τους, να τα αποτιμούν, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και να τα οργανώνουν σε κατηγορίες. Οι διεργασίες αυτές συντελούν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων λογικών ικανοτήτων π.χ. της διερευνητικής ικανότητας και της αποτιμητικής κρίσης. Πρόκειται για μια νέα μορφή εγγραμματισμού στη χρήση των νέων τεχνολογιών η οποία αναπτύσσεται σε αυθεντικό κοινωνικό περιβάλλον, αφού οι μαθητές θα έρχονται σε επαφή με κείμενα και πολυμεσικό υλικό αντιπροσωπευτικό της γλώσσας στόχου. Παράλληλα, αναπτύσσονται και διάφο-

ρες δεξιότητες σχετικά με την ανάγνωση, όπως η γρήγορη ανάγνωση για τον εντοπισμό πληροφοριών ή για την κατανόηση του περιεχομένου ενός κειμένου.

Οι αυθεντικές πηγές του διαδικτύου μπορούν να μετατραπούν σε πρώτης τάξεως υλικό για την εξάσκηση στην ξένη γλώσσα. Ειδικές ερωτήσεις κατανόησης γραπτού κειμένου, γραμματικές ασκήσεις, ασκήσεις λεξιλογίου και προφοράς μπορούν να αναπτυχθούν με τη χρήση ειδικών εργαλείων και να προσαρμοστούν στις ανάγκες κάθε ομάδας στόχου.

Η ύπαρξη σωμάτων κειμένων σε ένα δικτυακό κόμβο παρέχει επίσης προοπτικές εκμετάλλευσης από τους διδάσκοντες ξένων γλωσσών. Ο εντοπισμός παραδειγμάτων χρήσης μέσα από εργαλεία συνεμφάνισης λέξεων (concordancers), για τη διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών δομών καθώς και λεξιλογίου, αλλά και η δημιουργία ασκήσεων αποτελούν μερικές από τις εφαρμογές που μπορούν να έχουν τα σώματα κειμένων στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι χρήστες μπορούν να αναζητήσουν τις διαφορετικές σημασίες και χρήσεις απλών λέξεων, αλλά και εξειδικευμένων όρων, χρήσιμες εκφράσεις, καθώς και γλωσσικά χαρακτηριστικά κειμένων ανάλογα με τον τύπο τους. Σώματα κειμένων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων χρηστών μπορούν να δημιουργηθούν ακόμα και σε επίπεδο τάξης.

Η αναζήτηση και εξεύρεση πληροφοριών στο διαδίκτυο, αν συνδυαστεί με τις δυνατότητες επικοινωνίας που παρέχονται, μπορεί να οδηγήσει στην παρουσίαση μιας συνθετικής δημιουργικής εργασίας. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις σχολείων που διαθέτουν δικό τους κόμβο στο διαδίκτυο, όπου παρουσιάζουν εργασίες-προϊόντα συνεργατικής μάθησης. Το ίδιο μπορεί να ισχύσει και για εργασίες που αφορούν την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές μετατρέπονται από απλοί καταναλωτές σε παραγωγούς περιεχομένου που αντικατοπτρίζει τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.

Πλεονεκτήματα της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην ξενόγλωσση εκπαίδευση

Επιγραμματικά, τα πλεονεκτήματα της χρήσης του CALL όπως έχει αναπτυχθεί στις μέρες μας, συμπεριλαμβανομένου και του διαδικτύου, έχουν ως εξής (Lee, 2000):

Δημιουργία κινήτρων μάθησης. Ο πλούτος των δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν, ο συνδυασμός της μάθησης με το παιχνίδι, καθώς και η δυνα-

τότητα ανεξάρτητης εργασίας συντελούν στην αύξηση του κινήτρου μάθησης για όλους τους χρήστες.

Εξατομίκευση της διαδικασίας μάθησης. Δειλοί και συνεσταλμένοι μαθητές ευνοούνται ιδιαίτερα από τη συνεργατική, μαθητοκεντρική και εξατομικευμένη διαδικασία μάθησης. Οι καλοί μαθητές θα εκμεταλλευτούν πλήρως τις ικανότητές τους, ενώ ταυτόχρονα οι λιγότερο καλοί συμμαθητές τους θα εργάζονται με τους δικούς τους ρυθμούς.

Ενίσχυση των δεικτών επιτυχίας των μαθητών. Η χρήση Τ.Π.Ε. συντελεί στην ανάπτυξη της αυτόνομης μάθησης, των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών, καθώς και της εμπιστοσύνης που τρέφουν για τον εαυτό τους και τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες.

Ανάπτυξη βιωματικής μάθησης. Μέσα στον παγκόσμιο ιστό, οι χρήστες μπορούν να μοιραστούν ανθρώπινη εμπειρία προερχόμενη από διαφορετικές πηγές. Συμμετέχουν οι ίδιοι αναπτύσσοντας και όχι μόνο καταναλώνοντας ανθρώπινη γνώση, η οποία παρουσιάζεται σε μη γραμμική μορφή, ενώ ταυτόχρονα έχουν ελευθερία επιλογής ως προς το τι και πώς θα αναζητήσουν.

Αυθεντικό υλικό μελέτης. Το διαδίκτυο κατακλύζεται από αυθεντικά κείμενα τα οποία είναι διαθέσιμα στους μαθητές για ανάγνωση και μελέτη όλο το 24ωρο με σχετικά χαμηλό κόστος πρόσβασης.

Μεγαλύτερη αλληλεπίδραση. Η γραμμική πορεία διδασκαλίας και μάθησης σπάει, καθώς οι μαθητές επισκέπτονται τυχαία δικτυακούς κόμβους, ανταλλάσσουν ηλεκτρονικά μηνύματα, επικοινωνούν με ανθρώπους από όλο τον κόσμο που δεν γνώρισαν ποτέ. Η ύπαρξη, επιπλέον, δικτυακών ασκήσεων που προσφέρουν άμεση ανάδραση συντελεί στο ίδιο θετικό αποτέλεσμα.

Ανεξαρτησία από τη μοναδική πηγή πληροφόρησης. Με τη χρήση των Τ.Π.Ε., οι μαθητές δεν καλούνται να πετάξουν τα σχολικά τους βιβλία. Καλούνται όμως να ανακαλύψουν εκατοντάδες πηγές πληροφόρησης μέσα από το δίκτυο, με αποτέλεσμα την προώθηση της διαθεματικότητας και διαπολιτισμικότητας της μάθησης.

Παγκόσμια συνεννόηση. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας πραγματοποιείται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Καθώς η χρήση του διαδικτύου συνεχώς εξαπλώνεται, ο καθηγητής ξένων γλωσσών έχει καθήκον να διευκολύνει την πρόσβαση των μαθητών του σε αυτό και να τους κάνει να αισθανθούν πολίτες μιας παγκόσμιας κοινότητας, που επικοινωνούν σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η «άλλη πλευρά» των Τ.Π.Ε. και του διαδικτύου

Εκτός από τα πλεονεκτήματα της χρήσης των Η/Υ γενικότερα και του διαδικτύου ειδικότερα, δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε ότι υπάρχουν και κάποια εμπόδια ή μειονεκτήματα, τα οποία όμως δεν αναιρούν τη θετική συνεισφορά τους.

Το πρώτο μεγάλο μειονέκτημα, το οποίο βεβαίως δεν περιορίζεται στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, σχετίζεται με το κόστος των νέων τεχνολογιών και αφορά έξοδα απόκτησης, λειτουργίας, συντήρησης, επιμόρφωσης κ.ά. Πιο συγκεκριμένα, όσο κι αν το κόστος της απόκτησης προσωπικού Η/Υ και λοιπού εξοπλισμού ενός σχολικού εργαστηρίου συνεχώς μειώνεται, εντούτοις εξακολουθεί να μην είναι ευκαταφρόνητο. Επιπλέον, η υποδομή αυτή πρέπει συνεχώς να συντηρείται και να ανανεώνεται. Η σύνδεση με το διαδίκτυο απαιτεί ένα σημαντικό κόστος, το οποίο αυξάνεται, όταν οι γραμμές είναι υπερφορτωμένες και τα δεδομένα «κατεβαίνουν» με αργούς ρυθμούς. Η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες των διδασκόντων απαιτεί επίσης χρηματοδότηση. Πέρα από αυτό το αρχικό κόστος, περισσότερα έξοδα επιβάλλονται για τη συνεχή ενημέρωσή τους σε θέματα που σχετίζονται με νέες τεχνολογίες και την απόκτηση εκπαιδευτικού λογισμικού. Ακόμα και στο διαδίκτυο, με δεδομένο ότι βαδίζουμε συνεχώς προς την κατεύθυνση της εμπορευματοποίησής του, δεν απέχει πολύ ο χρόνος που η πρόσβαση σε πηγές και προγράμματα θα παρέχεται με συνδρομητικές υπηρεσίες.

Πέρα από το οικονομικό κόστος, η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες έχει και άλλες πλευρές για τους καθηγητές ξένων γλωσσών. Μαζί με τους φιλολόγους θεωρούνται οι πιο συντηρητικοί και λιγότερο εξασκημένοι στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Άλλωστε, μέχρι πρόσφατα, στο μεγαλύτερο μέρος τους, οι Η/Υ στο σχολείο χρησιμοποιούνται είτε για τα μαθήματα Πληροφορικής είτε για τις θετικές επιστήμες (Μαθηματικά, Φυσική κ.ά), ενώ στα μαθήματα γλώσσας (μητρικής, Αρχαίας Ελληνικής, ξένων γλωσσών) η χρήση ήταν περιορισμένη. Τεχνικά προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν οδηγούν σε σύγχυση. Η προετοιμασία που απαιτείται από τον διδάσκοντα είναι πάντα μεγαλύτερη, καθώς θα πρέπει να πλοηγηθεί ο ίδιος στο λογισμικό, να επιλέξει ασκήσεις και υλικό, να εξετάσει πηγές και εναλλακτικές προτάσεις. Η διεθνής εμπειρία επιπλέον διδάσκει ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες μέσα από επιμόρφωση, μπορούν να έχουν καταρχήν θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες και, στη συνέχεια, να κάνουν σωστή εισαγωγή και

ένταξή τους στην τάξη και το γνωστικό αντικείμενό τους.

Τεχνικά προβλήματα συμβατότητας εκπαιδευτικού λογισμικού με τους διαθέσιμους υπολογιστές ενός σχολικού εργαστηρίου, ακόμα και ενός προσωπικού Η/Υ, πρέπει να ληφθούν υπόψη, γιατί δεν είναι λίγες οι φορές που περιορίζουν τις επιλογές διδασκόντων και διδασκομένων.

Ακόμα και η δημιουργία, συντήρηση και εκμετάλλευση ενός σώματος κειμένων που αναφέρθηκε πιο πάνω ως μια σημαντική θετική παράμετρος στη διδασκαλία ξένων γλωσσών ενέχει προβλήματα στην υλοποίησή της. Ένα σώμα κειμένων πάντα μπορεί να χαρακτηριστεί ελλιπές από έναν κακοπροαίρετο χρήστη, ενώ ο δημιουργός του μπορεί επίσης να κατηγορηθεί για προκατάληψη στη συγκέντρωση του υλικού ως προς τις πηγές του (τους συγγραφείς, εκδοτικούς οίκους, εφημερίδες κ.ά.).

Ένα τελευταίο θέμα που προκαλεί προβληματισμό σχετικά με την υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών είναι αυτό της ποιότητας των προγραμμάτων, ιδιαίτερα των δικτυακών πηγών, που θα χρησιμοποιηθούν στη σχολική τάξη για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Ξεκινώντας από το εκπαιδευτικό λογισμικό, παρ' όλες τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει, στην πράξη, κανένα από τα υπάρχοντα προγράμματα για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών δεν μπορεί να συμπεριλάβει μόνο θετικά στοιχεία. Για παράδειγμα, τα λογισμικά που δίνουν έμφαση στις ασκήσεις κλειστού τύπου με άμεση ανάδραση χαρακτηρίζονται από έλλειψη του επικοινωνιακού στοιχείου. Γενικότερα, κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όσο προηγμένο και αν είναι, δεν μπορεί να αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα της φυσικής γλώσσας και κανένα δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη φυσική παρουσία του δασκάλου μέσα στην τάξη.

Το διαδίκτυο προσφέρει πρόσβαση σε κάθε είδους θέματα και είδη πληροφοριών, κάποια από τα οποία δεν ενδείκνυνται για νεαρούς χρήστες, γεγονός το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε αρκετά προβλήματα. Σήμερα είναι διαθέσιμα ειδικά προγράμματα που δρουν προληπτικά και επιτρέπουν ένα είδος λογοκρισίας στους διαδικτυακούς τόπους, χωρίς πάντοτε να είναι 100% επιτυχή. Γενικά, είναι πάντα δύσκολο για τους διδάσκοντες να ελέγχουν την ποιότητα και την καταλληλότητα όλων των δικτυακών τόπων που μπορούν να επισκεφτούν οι μαθητές τους.

Η άποψη των εκπαιδευτικών

Θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι τα τυχόν εμπόδια και οι περιορισμοί στη χρήση των νέων τεχνολογιών γενικότερα και του διαδικτύου ειδικότερα αφορούν σε όλα

τα γνωστικά αντικείμενα και όχι μόνο στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Επιπλέον, τα τυχόν μειονεκτήματα δεν αναιρούν τις απεριόριστες εκπαιδευτικές και μαθησιακές προοπτικές που ανοίγονται για τους εκπαιδευτικούς και τους χρήστες.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα έρχονται να επιβεβαιώσουν τη θετική επίδραση των Τ.Π.Ε. στη μάθηση ξένων γλωσσών. Για παράδειγμα, μια έρευνα του Liaw (1997) απέδειξε πόσο η χρήση λογισμικού αλληλεπιδραστικών ιστοριών βοήθησε στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των νεαρών χρηστών. Οι μαθητές παρακολουθούσαν στον υπολογιστή μια ιστορία, η εκφώνηση της οποίας συνοδευόταν από μουσική και διάφορους άλλους ήχους. Η επικοινωνία περιελάμβανε ερωταποκρίσεις, ανταλλαγή πληροφοριών και, γενικότερα, μια ποικιλία από γλωσσικές λειτουργίες, με απώτερο αποτέλεσμα τη βελτίωση της εκμάθησης και της επικοινωνίας στην αγγλική γλώσσα.

Οι Toyoda και Harrison (2002) ανακεφαλαιώνουν μία σειρά από έρευνες που αποδεικνύουν τη θετική επίδραση που μπορεί να έχει στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας η διαδικτυακή επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές της. Η χρήση της συγχρονικής και ασύγχρονης επικοινωνίας βελτίωσε την ποιότητα του γραπτού και προφορικού λόγου. Στη συνέχεια, έγινε μια κατηγοριοποίηση των δυσκολιών που συνάντησαν οι εκπαιδευόμενοι κατά την επικοινωνία τους με τους φυσικούς ομιλητές σε 9 κατηγορίες. Η έρευνα απέδειξε τελικά ότι πολλές γλωσσικές διαστάσεις είχαν παραμεληθεί κατά τη διδασκαλία με παραδοσιακούς τρόπους και μόνο η επικοινωνία μέσω υπολογιστών τις έφερε στην επιφάνεια. Σαν αποτέλεσμα, μπορούν να αναπτυχθούν ειδικοί τρόποι για να ξεπεραστούν αυτά τα προβλήματα.

Η Smyrniou (2003) αναφέρει τα αποτελέσματα της εμπειρίας της από την ένταξη του διαδικτύου στην διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Πουέρτο Ρίκο. Οι μαθητές της αναζήτησαν πληροφορίες σε μηχανές αναζήτησης, τις αξιολόγησαν, και, βασισμένοι σε αυτές, χωρίστηκαν σε ομάδες που ανέπτυσαν αντικρουόμενη επιχειρηματολογία πάνω σε θέματα που τους αφορούσαν άμεσα. Αποτέλεσμα ήταν η ανάπτυξη αυθεντικού προφορικού λόγου από τους μαθητές, οι οποίοι, παρά τα τυχόν προβλήματα στη χρήση γραμματικών δομών και λεξιλογίου, κατάφεραν να επικοινωνήσουν.

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι έρευνες που αφορούν τη στάση των Ελλήνων διδασκόντων γενικότερα, αλλά και των καθηγητών ξένων γλωσσών ειδικότερα απέναντι στην ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.

Στην έρευνα των Διαμαντάκη κ.ά. (2001) συμμετείχαν 33 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 4 ήταν καθηγητές ξένων γλωσσών. Στόχος της έρευνας ήταν να

προσδιοριστούν, μεταξύ άλλων, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις Τ.Π.Ε. και, ειδικότερα, αν διαφοροποιούνται από τη στάση τους απέναντι στο video και την τηλεόραση που αποτελούν περισσότερο συμβατικές τεχνολογίες. Παρόλο που αναγνωρίζονται τα πλεονεκτήματα της τηλεόρασης και, πολύ περισσότερο του video, εντούτοις οι διδάσκοντες μόνο περιστασιακά τα χρησιμοποιούν. Η έλλειψη υποδομής και ο περιορισμένος χρόνος σε σχέση με τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών είναι οι κυριότεροι λόγοι που επικαλούνται. Η «εικονιστική παραστατικότητα της αμεσότητας και της εναλλαγής» (σελ. 119) αποτελεί ένα πλεονέκτημα του video που καλείται να συμπληρώσει την τυπική διαδικασία της σχολικής παράδοσης. Οι δυσκολίες στο χειρισμό και στην εξοικείωση κάνουν τους εκπαιδευτικούς αυτούς περισσότερο επιφυλακτικούς απέναντι στους Η/Υ, με εξαίρεση ίσως τους καθηγητές Πληροφορικής. Ωστόσο, όλοι αναγνωρίζουν τη διείσδυσή τους και τα πλεονεκτήματα που μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές και δέχονται ότι στην ψηφιακή εποχή που ζούμε δεν επιτρέπεται ούτε οι ίδιοι ούτε οι μαθητές τους να παραμένουν αμέτοχοι.

Ένα παράδειγμα επιτυχούς ένταξης των Η/Υ στην ξενόγλωσση εκπαίδευση από τον ελλαδικό χώρο περιγράφεται από την Καραγιάννη (2002), η οποία χρησιμοποίησε με ιδιαίτερη επιτυχία τέσσερα διαφορετικά προγράμματα. Στόχος της ήταν η ανάπτυξη και βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αγγλική γλώσσα. Πέρα από το σχολικό βιβλίο, έκανε χρήση προγράμματος αναδόμησης κειμένου, λογισμικού ανάγνωσης και κατανόησης κειμενικού νοήματος, αυθεντικών πηγών που προέρχονταν από το διαδίκτυο, αλλά και CD-ROMs με ηλεκτρονικά παραμύθια.

Ο Καφετζόπουλος κ.ά. (2002) τονίζουν τη θετική στάση που είχαν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί (ανάμεσά τους και καθηγητές ξένων γλωσσών) απέναντι στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας των μαθημάτων στο σχολείο. Οι επιμορφωτές μύησαν τους διδάσκοντες στα πλεονεκτήματα της μεθόδου της συνθετικής εργασίας (project) και τους κάλεσαν να διαμορφώσουν οι ίδιοι σχέδια εργασίας σε συγκεκριμένα θέματα και θεματικές ενότητες. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, οι επιμορφούμενοι ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχεδιασμού και αποτίμησαν θετικά τις εργασίες του σεμιναρίου που παρακολούθησαν.

Επιπτώσεις και συμπεράσματα

Με τη σύμφωνη γνώμη των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης και των δασκάλων,

αλλά και χωρίς αυτή, ο αλφαριθμητισμός σήμερα έχει αποκτήσει μια νέα διάσταση, έγινε πλέον τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, καθώς οι νεαροί μαθητές μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση, αλλά η επικοινωνία τους γίνεται πλέον με τη μεσολάβηση των Η/Υ. Αυτός ο συνδυασμός του παραδοσιακού αλφαριθμητισμού με την επικοινωνία επιβάλλεται πλέον από τις νέες τεχνολογίες και ιδιαίτερα το διαδίκτυο. Οι επιπτώσεις του είναι φανερές σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος, ιδιαίτερα όμως στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

Τι σημαίνει όμως στην πράξη η ένταξη των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της ξένης γλώσσας; Αρχικά επιβάλλεται η εξοικείωση των διδασκόντων με τις νέες τεχνολογίες, την πλοήγηση σε ένα εκπαιδευτικό λογισμικό, τη χρήση του διαδικτύου και των λειτουργιών του. Πρέπει επίσης να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν εργαλεία γλωσσικής τεχνολογίας, να αναζητούν πληροφορίες και να τις αξιολογούν προκειμένου να τις εντάξουν στα μαθήματά τους. Η επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες μέσω σεμιναρίων, ημερίδων ή συνεδρίων θα πρέπει να γίνει μέρος μιας διαδικασίας διά βίου μάθησης.

Στην ουσία, οι διδάσκοντες ξένων γλωσσών θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τις νέες τεχνολογίες σαν μια προσωπική αφορμή και εμπειρία μάθησης. Όσο πιο ενθουσιώδεις και καλά καταρτισμένοι είναι οι ίδιοι, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες έχουν να χρησιμοποιήσουν επιτυχώς τους Η/Υ μέσα στην τάξη τους. Η παραδοσιακή τάξη με την προσωπική οπτική και ακουστική επαφή μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, την αλληλεπίδραση και τη χρήση του βιβλίου δεν μπορεί να αντικατασταθεί, ούτε καν να αμφισβητηθεί. Αντίστοιχα όμως, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η θετική προσφορά των Τ.Π.Ε., οι νέες προοπτικές επικοινωνίας και άντλησης πληροφοριών που παρέχει το διαδίκτυο σε μια ξενόγλωσση σχολική τάξη.

Οι Τ.Π.Ε. έχουν ήδη εισαχθεί στη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην ελληνική εκπαίδευση. Η πρακτική αυτή έχει γεννήσει και στην Ελλάδα πολλά ερωτηματικά σχετικά με τη λειτουργικότητα, τη χρησιμότητα και τη βιωσιμότητα αυτής της πρακτικής. Πώς μπορεί η χρήση των Τ.Π.Ε. να συνδυαστεί με τους σύγχρονους επικοινωνιακούς και παιδαγωγικούς στόχους της διδασκαλίας ξένων γλωσσών; Ποια σχέση αναπτύσσεται ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους ξένες γλώσσες σε διαφορετικές ηλικίες και επίπεδα; Πώς μπορούν οι νέες τεχνολογίες να ενταχθούν καλύτερα στο πρόγραμμα σπουδών της ξένης γλώσσας όπως εφαρμόζεται σήμερα στην εκπαίδευση; Επιπλέον, το γεγονός ότι το διαδίκτυο επιτρέπει στους χρήστες να γίνουν μέλη μιας παγκόσμιας κοινότητας και να επικοινωνήσουν μέσα σε αυτή πώς επιδρά σαν κίνητρο στην εκμάθηση ξένων γλωσσών;

Είναι πραγματικά ευχάριστο ότι ερωτήματα σαν αυτά έχουν προκύψει και στον ελληνικό χώρο και άρχισαν να απασχολούν παιδαγωγούς και ερευνητές στην ελληνική πραγματικότητα. Η έρευνα για τις επιπτώσεις της ένταξης των Τ.Π.Ε. στη σχολική τάξη πρέπει να είναι παράλληλη της προσπάθειας για εξάπλωση των υπολογιστών.

Στις μέρες μας είναι κάτι περισσότερο από βέβαιο ότι οι Η/Υ έχουν εισαχθεί στη σχολική τάξη και έχουν επηρεάσει τόσο τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι δάσκαλοι και καθηγητές όσο και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές. Ο στόχος της ένταξής τους πρέπει να είναι η βελτίωση την εκπαιδευτικής διαδικασίας για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Οι Τ.Π.Ε. πρέπει να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύψουν κενά και αδυναμίες του υπάρχοντος συστήματος και όχι για να αντικαταστήσουν τους εκπαιδευτικούς ή το βιβλίο. Για να στεφθεί μια τέτοια προσπάθεια με επιτυχία, χρειάζεται προβληματισμός και έρευνα που θα οδηγήσουν στις σωστές αποφάσεις και ενέργειες. Όσο βέβαιο είναι ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη από την ένταξη των Τ.Π.Ε. στις διάφορες εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας, άλλο τόσο βέβαιο είναι ότι δεν μπορούν να υιοθετηθούν εύκολα και αβασάνιστα. Αν οι καθ' ύλην αρμόδιοι, δηλαδή εκπαιδευτικοί και ερευνητές, δεν προβληματιστούν και δεν αναπτύξουν σχετικές δραστηριότητες, τότε ποιος θα το κάνει;

Βιβλιογραφία

- Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ., & Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καραγιάννη, Ε. (2002). Η Χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στη Διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*, Ρόδος, Τόμος Β', 357-362.
- Καφετζόπουλος, Κ., Φωτιάδου, Τ., & Χρυσόχοος, Ι. (2002). Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 190-204.
- Lee, K. (2000). English Teachers' Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning. *The Internet TESL Journal*, 6 (12).
- Liaw, M.L. (1997). An analysis of ESL children's verbal interaction during computer book reading. *Computers in the Schools*, 13 (3/4), 55-73.

- Μακρόκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smyrniou, G. (2003). Increasing Authentic Speech in Classroom Discussions. *The Internet TESL Journal*, 9 (4).
- Toyoda, E. & Harrison, R. (2002) Categorization of Text Chat Communication Between Learners and Native Speakers of Japanese. *Language Learning & Technology*, 6 (1), 82-99.
- Χαραλαμποπούλου, Φ., Σταϊνχάουερ, Γ., Μπακαμίδης, Στ., & Καραγιάννης, Γ. (2002). Εκπαιδευτικές εφαρμογές εργαλείων τεχνολογίας φωνής στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*, Ρόδος, Τόμος Β', 198-206.

Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Η ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ, περιοδικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου φιλοξενεί ποιοτικές συνθετικές εργασίες, μελέτες και παρουσίαση ερευνών εκπαιδευτικού περιεχομένου στα ελληνικά. Ιδιαίτερο εκδοτικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα άρθρα εφαρμογών, μεθοδολογίας και διδακτικής που άπτονται σύγχρονων προσεγγίσεων. Εργασίες που θα αξιολογήσουν 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 ή νεότερη, 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.: 210 6014202, Fax: 210 6016367
e-mail: epith@pi-schools.gr

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

ISSN 1109-284X

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΑ

