

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΘΕΜΑΤΩΝ

16

Αθήνα 2010

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- Κ. Γ. ΝΑΥΡΙΔΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Δ. ΜΑΤΘΑΙΟΥ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Π. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ, *Αν. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Χ. ΔΟΥΚΑΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Δ. ΜΑΡΙΝΟΣ-ΚΟΥΡΗΣ, *Καθηγητής του Ε.Μ.Π*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Α. ΣΙΔΕΡΗ-ΖΩΝΙΟΥ, *Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Α. ΤΣΑΤΣΑΚΟΥ, *Καθηγήτρια του Α.Π.Θ*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Β. ΤΣΕΛΦΕΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

- Δ. ΜΑΤΘΑΙΟΥ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Μ. ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΟΥ, *Φιλολόγος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ,

Μεσογείων 396, Αγία Παρασκευή 153 41, τηλ. 210-6014202, 210-6016367

e-mail: epith@pi-schools.gr http://www.pi-schools.gr

Copyright © 2010, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ISSN 1109-284X

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



Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΤΕΥΧΟΣ 16

Σεπτέμβριος 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 3 *Πρόλογος*
Καθηγητής Κλήμης Γ. Ναυρίδης
- 5 *Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία: Οι δράσεις του Π.Ι.*
Σωτήριος Γκλαβάς, Ακρίτας Βεντούρης, Χρυσάνθος Κόνταρης,
Ηλίας Κουτσίης, Ελένη Παπαδοπούλου, Ηλίας Σκαλτσάς
- 22 *Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου*
Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών
Γαλήνη Ρεκαλίδου, Θωμαΐς Ζάνταλη, Μαρία Σοφινίδου
- 39 *Στερεότυπα και περιβάλλον*
Μαρία Γκούσια-Ρίζου, Ιωάννης Βασιλούδης
- 54 *Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-*
δημιουργό
Σταύρος Γρόσδος
- 69 *Διαθεματικότητα και αφήγηση στην Εικαστική και Μουσική Αγωγή:*
Διασχολικά σχέδια εργασίας για το Δημοτικό Σχολείο
Θεανώ Κουτσουνπίδου, Βασιλική Λαμπίτση
- 84 *Αισθητική Αγωγή: Μουσική και Εικαστικά ως σχέδιο μαθήματος*
διαθεματικής δράσης
Αγγελική Χαμακιώτη, Όλγα Ζιρώ
- 100 *Η εφαρμογή της επανατροφοδότησης στη διδασκαλία*
Μαρία Πλατσίδου





Περιεχόμενα

- 114 Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου
Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή
- 131 Δίκαιο Προστασίας Ανθρώπινων Δικαιωμάτων και Διεθνές Ανθρωπιστικό Δίκαιο: Πρόταση διδασκαλίας
Ακριβή Γεωργούση, Αναστασία Μπαϊλα
- 146 Η διδασκαλία αναλυτικών μεθόδων επεξεργασίας του μαθηματικού προβλήματος μέσα από την οργάνωση των μαθητών της τάξης σε ομάδες
Κωνσταντίνος Δαραής
- 162 Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)
Αικατερίνη Αντωνοπούλου, Αγλαΐα Σταμπολτζή, Σοφία Κουβαβά
- 181 Σχεδιασμός θεματικής προσέγγισης μιας έννοιας («ρούχα») υπό το πρίσμα των εμπειρικών ευρημάτων της Γνωστικής Ψυχολογίας
Σοφία Χατζηγεωργιάδου, Νατάσα Μακρή, Θωμαή Στεφανοπούλου
- 198 Αιτιώδεις σχέσεις αντίληψης σχολικής ικανότητας με σχολική επίδοση και προετοιμασία για το σχολείο
Περικλής Καλογιάννης
- 212 Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική
Μαριάννα Α. Χατζημιχαήλ
- 226 Απολογισμός των έργων Επιμόρφωσης - Πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση
Σωτήριος Γκλαβάς, Μαρία Μπαμπά, Άγγελος Παπασακελλαρίου, Ηλίας Σκαλτσάς, Ακρίτας Βεντούρης
- 241 Η Χημεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση την τελευταία εικοσιπενταετία. Διαπιστώσεις και προτάσεις
Κωνσταντίνος Καφετζόπουλος, Γεώργιος Δούκας, Βικτωρία Σακκιάδη
- 255 Οδηγίες προς τους συγγραφείς





Πρόλογος

Η *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* στο τεύχος αυτό επικεντρώνεται σε θέματα που σχετίζονται με καινοτόμα προγράμματα της εκπαίδευσης και τις Νέες Τεχνολογίες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Έμφαση δίνεται στις εκπαιδευτικές έρευνες που αφορούν στο περιβάλλον και στα εκπαιδευτικά στερεότυπα, στις γνώσεις των δασκάλων σχετικά με αναπτυξιακές διαταραχές μαθητών τους και στη σχολική επίδοση. Η διασχολική διδακτική και η διαθεματική προσέγγιση της Αισθητικής Αγωγής και των Εικαστικών, η διδακτική αξιοποίηση του Δικαίου Προστασίας των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων και η διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό μέσα από την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες είναι εργασίες που χαρακτηρίζονται από ένα σύγχρονο σχεδιασμό διδακτικού υλικού. Η αξιολόγηση των μικρών μαθητών με βάση τον Φάκελο Εργασιών τους στο Νηπιαγωγείο και ο σχεδιασμός της θεματικής προσέγγισης μιας έννοιας στον ίδιο χώρο εκφράζουν το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την Προσχολική Αγωγή. Η επανατροφοδότηση στη διδασκαλία, η αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών της Νέας Ελληνικής για το Δημοτικό στην Κύπρο, η αποτελεσματικότητα της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διδακτική αξιοποίηση του διαδικτύου και ο απολογισμός για τη Χιμεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συμπληρώνουν ένα θεματικό φάσμα με μεγάλη εμβέλεια και δυναμική.

Με την έκδοση του τεύχους αυτού στέλνουμε ένα μήνυμα συμπαράστασης στον εκπαιδευτικό κόσμο όλων των βαθμίδων και συνεχίζουμε με συνέπεια και υπευθυνότητα την προσπάθεια αναβάθμισης του έργου του με σκοπό να διασφαλιστεί η ποιότητα που απαιτεί το σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΛΗΜΗΣ Γ. ΝΑΥΡΙΔΗΣ
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου







Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία: Οι δράσεις του Π.Ι.

Σωτήριος Γκλαβός, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ακρίτας Βεντούρης, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Χρυσάνθος Κόνταρης, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ηλίας Κουτσή, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ελένη Παπαδοπούλου, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ηλίας Σκαλτσάς, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Περίληψη

Με αυτή την εργασία παρουσιάζουμε τους στόχους και τα αποτελέσματα των έργων που υλοποίησε το Π.Ι. στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας». Τα έργα αυτά είχαν ως αντικείμενο την προμήθεια σύγχρονου εκπαιδευτικού λογισμικού για τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και προσβάσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού τόσο για τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής όσο και για σχολικές μονάδες που φιλοξενούν τμήματα ένταξης. Επιπρόσθετα, υλοποιήθηκαν επιμορφωτικά σεμινάρια πιλοτικής μορφής σε εκπαιδευτικούς ορισμένων ειδικοτήτων και σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής στη χρήση και παραγωγική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού στην τάξη. Παράλληλα, δημιουργήθηκε ψηφιακή διαδι-

Ο κ. Σωτήριος Γκλαβός είναι τέως Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Σύμβουλος του Π.Ι.

Ο κ. Ακρίτας Βεντούρης είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ04 αποσπασμένος στο Π.Ι.

Ο κ. Χρυσάνθος Κόνταρης είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ19 (ΜSc Πληροφορικής) αποσπασμένος στο Π.Ι.

Ο κ. Ηλίας Κουτσή είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ20 (ΜSc Πληροφορικής) αποσπασμένος στο Π.Ι.

Η κ. Ελένη Παπαδοπούλου είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ02 (ΜΑ Γλωσσολογίας) αποσπασμένη στο Π.Ι.

Ο κ. Ηλίας Σκαλτσάς είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ04 αποσπασμένος στο Π.Ι.





κτυακή εφαρμογή, στην οποία συμπεριλήφθηκαν οι τίτλοι εκπαιδευτικού λογισμικού, το συνοδευτικό υλικό, καθώς και υποστηρικτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τους συγκεκριμένους τίτλους λογισμικού στη διδασκαλία τους.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), Εκπαιδευτικό Λογισμικό (Ε.Λ.), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας» (Ε.Π. «Κ.τ.Π.»), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης & Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.), Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.), Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ), Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Ε.Ε.)

Εισαγωγή

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο τους στην ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ενέταξε τις Τ.Π.Ε. στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. όλων των μαθημάτων, κυρίως ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργίας. Με την υιοθέτηση της «ολιστικής προσέγγισης», εκτός από τη διδασκαλία της Πληροφορικής ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου (στο Γυμνάσιο), χρησιμοποιούνται οι Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, γιατί υποστηρίζουν και εξυπηρετούν τους σκοπούς της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας (στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο) (Π.Ι. Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ., 2002).

Οι Τ.Π.Ε γενικότερα και το Ε.Λ. ειδικότερα συμβάλλουν ουσιαστικά και αποτελεσματικά στην ποιοτική βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας με τη δημιουργία ενός δυναμικού περιβάλλοντος που προκαλεί τον μαθητή να πειραματίζεται, να δημιουργεί και «να μαθαίνει κάνοντας» (Παπαδόπουλος, 2001). Οι Τ.Π.Ε. δεν πρέπει να θεωρούνται απλοί μηχανισμοί ή μέσα για την παράδοση και τη διανομή έτοιμων γνώσεων, αλλά εργαλεία για την εμπλοκή των μαθητών σε διερευνητικά μαθησιακά περιβάλλοντα και για την υποβοήθηση της διαδικασίας οικοδόμησης γνώσεων και της εννοιολογικής κατανόησης διαφόρων φαινομένων (Αγγελή & Βαλαβανίδης, 2004). Ο σχεδιασμός και η παραγωγή ενός πλήρους πακέτου εκπαιδευτικού υλικού, τόσο για την Πρωτοβάθμια όσο και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, απαιτεί σήμερα ως απαραίτητο «συστατικό» να συμπεριλαμβάνεται και Ε.Λ. (Εκπαιδευτικό Λογισμικό). Το Ε.Λ. μπορεί να αποτελεί εποπτικό υλικό υποστήριξης της διδασκαλίας εμπλουτισμένο με βίντεο, προσομοιώσεις, διασυνδεδεμένα διαγράμματα και διαδραστικούς χάρτες, αλλά κυρίως μπορεί να ικανοποιεί μαθητικές δραστηριότητες οι οποίες είναι δυνατόν να εκτελεστούν μόνο σε περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας (Σπυρέλλης & Γεωργιάδου, 2005).





Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία: Οι δράσεις του Π.Ι.

Σύμφωνα με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για το πρόγραμμα «eLearning», ο γενικός στόχος του είναι «να υποστηρίξει και να αναπτύξει περαιτέρω την αποτελεσματική χρήση των Τ.Π.Ε. στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, ως συμβολή στην ποιοτική εκπαίδευση και ως ουσιώδες στοιχείο για την προσαρμογή τους στις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης σε ένα πλαίσιο δια βίου μάθησης». Στην ίδια απόφαση, ειδικότερο στόχο αποτελεί η «αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ηλεκτρονικής μάθησης στο πλαίσιο της καινοτομίας στις μεθόδους διδασκαλίας με την προοπτική βελτίωσης της ποιότητας της διαδικασίας μάθησης και καλλιέργειας της αυτονομίας αυτών που μαθαίνουν» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, απόφ αρ. 2318/2003/ΕΚ).

Η ανάγκη αξιοποίησης του «καινοτομικού δυναμικού» των Τ.Π.Ε. για τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και την αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και της δια βίου μάθησης αποτυπώθηκε και στο πρώτο κείμενο «eLearning» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (EC COM (2000) 318 final). Στο ίδιο κείμενο επισμαίνεται η ανάγκη για ανάπτυξη λογισμικού και πολυμεσικών εφαρμογών που θα εξυπηρετούν εκπαιδευτικούς σκοπούς, καθώς και για βασική και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. Περαιτέρω, η πρωτοβουλία «eLearning» της Ε.Ε. έχει ως στόχο την άμβλυση του κοινωνικού αποκλεισμού και του «ψηφιακού χάσματος», με την εξασφάλιση των συνθηκών που επιτρέπουν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες (π.χ. ΑμεΑ) να εκμεταλλευθούν πλήρως τα οφέλη των Τ.Π.Ε.

Ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος και την ανάπτυξη του «ψηφιακού γραμματισμού» στην εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υλοποίησε στο πλαίσιο του Ε.Π. «ΚτιΠ» τα ακόλουθα έργα, τα οποία βρίσκονταν σε συνέργεια:

- 1ο Έργο: «Ολοκληρωμένη Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»
- 2ο Έργο: «Δράσεις Υποστήριξης Μαθητών ΑμεΑ»
- 3ο Έργο: «Πανελλήνια Βιβλιοθήκη Ψηφιακού Υλικού και Βέλτιστων Πρακτικών Αξιοποίησης Εκπαιδευτικών Λογισμικών»

Τα Έργα συγχρηματοδοτήθηκαν από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (80%) και από εθνικούς πόρους (20%). Τα συγκεκριμένα Έργα θεωρούνται συμπληρωματικά όλων των αντίστοιχων δράσεων που αναπτύχθηκαν από το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. στο πλαίσιο του Ε.Π. «ΚτιΠ» και από το Π.Ι. στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Π και είχαν ως στόχο, αφενός τη δημιουργία υποδομών σε εργαστήρια Η/Υ και εξασφάλιση ηλεκτρονικού εξοπλισμού στα σχολεία και αφετέρου την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των Τ.Π.Ε.





Στο φυσικό αντικείμενο των τριών Έργων που υλοποίησε το Π.Ι. στο Ε.Π. «ΚτΠ» περιλαμβάνονταν:

- Η προμήθεια μεγάλου αριθμού τίτλων εκπαιδευτικού λογισμικού που καλύπτουν οριζόντια τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Η προμήθεια προσβάσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής.
- Η προμήθεια προσβάσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολεία στα οποία λειτουργούν τμήματα ένταξης.
- Η αποστολή των τίτλων εκπαιδευτικού λογισμικού με το συνοδευτικό έντυπο και ψηφιακό υλικό σε όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διαθέτουν σύγχρονα εργαστήρια Η/Υ και στις μονάδες Ειδικής Αγωγής.
- Η επιμόρφωση (πιλοτικής μορφής) εκπαιδευτικών ορισμένων ειδικοτήτων και εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στη χρήση και παραγωγική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού στην τάξη.
- Η δημιουργία διαδικτυακής εφαρμογής που είναι προσβάσιμη και από ΑμεΑ, στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι τίτλοι εκπαιδευτικού λογισμικού, το συνοδευτικό υλικό, καθώς και πρόσθετο υποστηρικτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τους συγκεκριμένους τίτλους λογισμικού στη διδασκαλία τους.

Οι στόχοι του εγχειρήματος εναρμονίζονται με τους στόχους του προγράμματος «eLearning» και των Α.Π.Σ. – Δ.Ε.Π.Π.Σ, αφού επιδιώχθηκαν τα εξής:

- Η ουσιαστική αξιοποίηση των σχολικών εργαστηρίων μέσω της εισαγωγής σύγχρονων εκπαιδευτικών λογισμικών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η χρησιμοποίηση των Η/Υ ως εργαλείου μάθησης στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Η προώθηση της εξοικείωσης των μαθητών με τα ψηφιακά μέσα, ακόμα και από το Δημοτικό.
- Η ανάπτυξη του «ψηφιακού γραμματισμού» στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Η άμβλυνση του «ψηφιακού χάσματος» και του αποκλεισμού των ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων (π.χ. ΑμεΑ) με την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στις Τ.Π.Ε.





Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία: Οι δράσεις του Π.Ι.

- Η καταγραφή τεκμηριωμένης παιδαγωγικής γνώσης και εμπειρίας, καθώς και η συγκέντρωση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου και υλικού που αφορούν στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού και γενικότερα των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ελεύθερη διάδοσή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα.
- Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των επιμορφωτικών δράσεων του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. που αφορούσαν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την απόκτηση βασικών και προχωρημένων δεξιοτήτων χρήσης Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία («Α΄ και Β΄ Επίπεδο»).
- Η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γενικότερα, μέσω της δημιουργίας νέων περιβαλλόντων μάθησης.

2. Πλαίσιο υλοποίησης και αποτελέσματα

2.1. Προμήθεια εκπαιδευτικού λογισμικού

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επέλεξε την προμήθεια αδειών χρήσης έτοιμου λογισμικού, κατόπιν διενέργειας διεθνών ανοικτών διαγωνισμών. Η επιλογή αυτή έναντι της ανάπτυξης νέου λογισμικού έγινε για μια σειρά από λόγους, σημαντικότεροι από τους οποίους είναι ο μικρότερος χρόνος ολοκλήρωσης του έργου και το γεγονός ότι, από λειτουργικής τουλάχιστον άποψης, τα λογισμικά ήταν σε μεγάλο βαθμό δοκιμασμένα, κάτι που σχεδόν εξάλειψε τις περιπτώσεις εμφάνισης προβλημάτων κατά την εγκατάστασή τους στα σχολεία.

Τα λογισμικά που προσφέρθηκαν αξιολογήθηκαν τόσο ως προς την τεχνική τους αρτιότητα όσο και ως προς το περιεχόμενο και την εκπαιδευτική τους καταλληλότητα. Η αξιολόγησή τους έγινε από πενταμελείς ομάδες (τριμελείς για τα προσβάσιμα λογισμικά) που επιλέχθηκαν από ειδικό Μητρώο του Π.Ι.

Μητρώο αξιολογητών και ομάδες αξιολόγησης

Το Μητρώο αξιολογητών συγκροτήθηκε κατόπιν πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος που δημοσίευσε το Π.Ι. Οι ελάχιστες προϋποθέσεις ένταξης στο Μητρώο και τα κριτήρια επιλογής σχετίζονταν με τη συνολική και τη διδακτική προϋπηρεσία, την πιστοποίηση σε δεξιότητες Τ.Π.Ε., την εμπειρία σε επιμορφωτικά σεμινάρια, την εμπειρία σε ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού, το συγγραφικό έργο και τους μεταπτυχιακούς τίτλους. Ειδικότερα, για τους αξιολογητές προσβάσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού προσμετρήθηκαν οι ακαδημαϊκοί τίτλοι και η εμπειρία τους στο αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής.





Σε κάθε ομάδα αξιολόγησης ορίστηκε ως συντονιστής ένα μόνιμο στέλεχος του Π.Ι. και ένα τουλάχιστον μέλος Σχολικός Σύμβουλος ή Πανεπιστημιακός. Τα υπόλοιπα μέλη αναδείχθηκαν κατόπιν δημόσιας κλήρωσης και ήταν εκπαιδευτικοί της σχετικής με το γνωστικό αντικείμενο ειδικότητας και ένας ειδικός Πληροφορικής.

Κριτήρια και διαδικασία αξιολόγησης

Τα κριτήρια διακρίθηκαν σε υποχρεωτικά και βαθμολογούμενα. Εφόσον ένας τίτλος εκπαιδευτικού λογισμικού εκπλήρωνε τα υποχρεωτικά κριτήρια, προχωρούσε η αξιολόγησή του, διαφορετικά απορριπτόταν. Ορισμένες από τις υποχρεωτικές προδιαγραφές (οι υπόλοιπες δεν παρουσιάζουν εκπαιδευτικό ενδιαφέρον) που όφειλε να πληροί κάθε λογισμικό είναι οι ακόλουθες:

- Να παρουσιάζει όλο το περιβάλλον εργασίας στα Ελληνικά.
- Να είναι συμβατό με τις τεχνολογικές προδιαγραφές των σύγχρονων σχολικών εργαστηρίων.
- Να υποστηρίζει ολοκληρωμένη και απλή διαδικασία εγκατάστασης και απεγκατάστασης.
- Να είναι προσαρμοσμένο στα προγράμματα σπουδών Α.Π.Σ. – Δ.Ε.Π.Π.Σ. και της Ειδικής Αγωγής.

Τα λογισμικά για την Ειδική Αγωγή έπρεπε επιπλέον:

- Να είναι εγγενώς πλήρως προσβάσιμα από την ομάδα-στόχου ΑμεΑ στην οποία απευθύνονται, χωρίς να απαιτείται επιπλέον υποστηρικτικό λογισμικό τρίτων.

Τα κριτήρια, βάσει των οποίων έγινε η βαθμολόγηση, χωρίστηκαν σε πέντε (5) ομάδες. Καταβλήθηκε προσπάθεια να κωδικοποιηθούν τα κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού, που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία και την εμπειρία του Π.Ι., με τρόπο που να αντικειμενοποιούν και να διευκολύνουν κατά το δυνατό τη διαδικασία αξιολόγησης.

Η πρώτη ομάδα αφορούσε σε κριτήρια εκπαιδευτικού περιεχομένου. Ειδικότερα, αξιολογήθηκε η επιστημονική τεκμηρίωση, η διδακτική-παιδαγωγική προσέγγιση και μεθοδολογία σε σχέση με αντίστοιχη ομάδα-στόχο μαθητών, η δομή, η οργάνωση και η έκταση του περιεχομένου και η ποιότητα της γλώσσας. Η δεύτερη ομάδα κριτηρίων αφορούσε στα αλληλεπιδραστικά χαρακτηριστικά του λογισμικού. Αξιολογήθηκαν η συνοχή, η συμπληρωματικότητα και η ισορροπία των πολυμεσικών στοιχείων (γραφικά, ήχοι, εικόνες, βίντεο, animations κ.τ.λ.), η ροή του περιεχομένου και η ευκολία πλοήγησης, η παροχή οδηγιών και βοήθειας, η δυ-





Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία: Οι δράσεις του Π.Ι.

νατότητα αναζήτησης επιλεγμένης πληροφορίας, καθώς και ο τρόπος που όλα τα παραπάνω επιτυγχάνουν την ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή του μαθητή. Το έντυπο υλικό, που ήταν απαραίτητο να συνοδεύει το λογισμικό (οδηγός χρήσης και εγκατάστασης, βιβλίο εκπαιδευτικού, βιβλίο μαθητή), αξιολογήθηκε με ξεχωριστή ομάδα κριτηρίων ως προς την πληρότητα και την ποιότητά του. Η τέταρτη ομάδα κριτηρίων αναφερόταν στα υποστηρικτικά εργαλεία κάθε λογισμικού. Αξιολογήθηκε η διαλειτουργικότητα, η δυνατότητα προσθήκης περιεχομένου, η δυνατότητα παρακολούθησης της προόδου του μαθητή, η ύπαρξη αυτοματοποιημένης αξιολόγησης και η ποιότητα και ποικιλία των ασκήσεων. Τέλος, τα τεχνικά χαρακτηριστικά αξιολογήθηκαν με βάση κριτήρια που αναφέρονταν στην αξιοπιστία και αποδοτικότητα του λογισμικού, την εν γένει λειτουργική του συμπεριφορά σε σχέση και με το επίπεδο των μαθητών, τη δυνατότητα δικτυακής εγκατάστασης, καθώς και τη δυνατότητα ενημέρωσης – αναβάθμισης – προσπέλασης του εκπαιδευτικού λογισμικού μέσω του διαδικτύου.

Οι αξιολογητές συμπλήρωναν σε τυποποιημένο έντυπο τη βαθμολογία τους με τη σχετική τεκμηρίωση, αφού πρώτα, με ευθύνη του συντονιστή, οι ομάδες είχαν συνεδριάσει για να συζητήσουν τα μέλη τις παρατηρήσεις τους. Η βαθμολογία κάθε λογισμικού προέκυπτε από τον μέσο όρο των επιμέρους βαθμολογιών των αξιολογητών. Για να θεωρηθεί εκπαιδευτικά κατάλληλο και να πιστοποιηθεί ένα λογισμικό, έπρεπε να συγκεντρώσει συνολική βαθμολογία άνω του 60%.

Προκειμένου να πιστοποιηθεί η εκπαιδευτική καταλληλότητα ενός λογισμικού, η σχετική έκθεση κάθε ομάδας αξιολόγησης διαβιβαζόταν στο αντίστοιχο Τμήμα του Π.Ι. (Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή Ειδικής Αγωγής), το οποίο αποφαινόταν τελικά.

Τίτλοι εκπαιδευτικού λογισμικού ανά γνωστικό αντικείμενο και βαθμίδα

Συνολικά προσφέρθηκαν 249 τίτλοι λογισμικού (109 για την Ειδική Αγωγή), από τους οποίους αξιολογήθηκαν και τελικώς πιστοποιήθηκαν και επιλέχθηκαν για προμήθεια οι 78 (45 για την Ειδική Αγωγή). Σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα αποκτήθηκαν περισσότερα του ενός λογισμικά είτε γιατί θεωρήθηκε ότι τα συγκεκριμένα αντικείμενα αφήνουν μεγαλύτερα περιθώρια για τη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. (π.χ. Ιστορία, Μαθηματικά, Πληροφορική), είτε γιατί η ποσότητα της διδασκόμενης ύλης βάσει του Α.Π.Σ. είναι μεγάλη και το Π.Ι. αποφάσισε τον χωρισμό της σε «ενότητες». Μια τέτοια «ενότητα» αφορούσε στο γνωστικό αντικείμενο για ορισμένες μόνο τάξεις μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας (π.χ. Γλώσσα Δημοτικού Α'-Β', Γ'-Δ' και Ε'-ΣΤ').





Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Οι 12 τίτλοι εκπαιδευτικού λογισμικού για το Δημοτικό καλύπτουν 10 διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

<i>α/α</i>	<i>Γνωστικό αντικείμενο</i>	<i>Τάξεις</i>
1	Αγγλικά	Δ'-ΣΤ'
2	Αισθητική Αγωγή (Εικαστικά)	Α'-ΣΤ'
3	Γεωγραφία	Ε'-ΣΤ'
4	Γλώσσα (3)	Α'-ΣΤ'
5	Θρησκευτικά	Γ'-ΣΤ'
6	Ιστορία	Γ'-Δ'
7	Μαθηματικά	Α'-Γ'
8	Μελέτη Περιβάλλοντος	Α'-Γ'
9	Μουσική	Γ'-ΣΤ'
10	Φυσικά	Ε'-ΣΤ'

Για το Γυμνάσιο αποκτήθηκαν 15 τίτλοι εκπαιδευτικού λογισμικού που καλύπτουν 12 διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα:

<i>α/α</i>	<i>Γνωστικό αντικείμενο</i>	<i>Τάξεις</i>
1	Αγγλικά	Α'-Γ'
2	Βιολογία	Α'-Γ'
3	Γαλλικά	Α'-Γ'
4	Γεωγραφία	Α'-Β'
5	Ιστορία (2)	Α'-Γ'
6	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	Γ'
7	Μαθηματικά (2)	Α'-Γ'
8	Μουσική	Α'-Γ'
9	Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	Α'-Γ'
10	Πληροφορική (2)	Α'-Γ'
11	Τεχνολογία	Α'-Β'
12	Χημεία	Β'-Γ'



Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία: Οι δράσεις του Π.Ι.

Για το Λύκειο αποκτήθηκαν 6 τίτλοι εκπαιδευτικού λογισμικού που καλύπτουν αντίστοιχο αριθμό γνωστικών αντικειμένων:

<i>a/a</i>	<i>Γνωστικό αντικείμενο</i>	<i>Τάξεις</i>
1	Αγγλικά	A'-Γ'
2	Βιολογία	B'-Γ'
3	Ιστορία	A'-Γ'
4	Μαθηματικά	A'-Γ'
5	Φυσική	A'-Γ'
6	Χημεία	A'-Γ'

Το εκπαιδευτικό λογισμικό μαζί με το έντυπο και ψηφιακό συνοδευτικό υλικό διανεμήθηκε στο σύνολο των σχολείων της χώρας που διαθέτουν σύγχρονο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών και συγκεκριμένα σε περίπου 2.000 Δημοτικά σχολεία, 1.500 Γυμνάσια και 1.250 Λύκεια. Το ποσοστό κάλυψης του συνολικού αριθμού Η/Υ (σύγχρονων και μη) που βρίσκονται στα σχολεία υπολογίζεται ότι ξεπέρασε το 80% (ΕΣΥΕ, 2007).

Αντίστοιχα, σε 125 μονάδες Ειδικής Αγωγής διανεμήθηκαν 6 τίτλοι προσβάσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού για τις ακόλουθες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών:

- Αυτισμός
- Προβλήματα ακοής
- Κινητικά προβλήματα
- Μέτρια και Ελαφριά νοητική υστέρηση (2)
- Βαριά νοητική υστέρηση

Επίσης, διανεμήθηκαν 23 τίτλοι προσβάσιμο εκπαιδευτικού λογισμικού σε 1.000 Δημοτικά όπου λειτουργούν τμήματα ένταξης. Τα γνωστικά αντικείμενα που καλύπτονται σε σχέση με την κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι τα ακόλουθα:

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

<i>α/α</i>	<i>Γνωστικό αντικείμενο</i>	<i>Τάξεις</i>	<i>Ειδική εκπαιδευτική ανάγκη</i>
1	Γλώσσα	Α'-Γ'	Κινητικά Προβλήματα
2	Γλώσσα	Δ'-ΣΤ'	Κινητικά Προβλήματα
3	Γεωγραφία	Ε'-ΣΤ'	Κινητικά Προβλήματα
4	Μελέτη Περιβάλλοντος	Α'-Δ'	Κινητικά Προβλήματα
5	Ιστορία	Γ'-ΣΤ'	Κινητικά Προβλήματα
6	Αγγλικά	Γ'-ΣΤ'	Κινητικά Προβλήματα
7	Μαθηματικά	Α'-ΣΤ'	Κινητικά Προβλήματα
8	Φυσικά	Ε'-ΣΤ'	Κινητικά Προβλήματα
9	Γλώσσα	Α'-Γ'	Κινητικά Προβλήματα
10	Γλώσσα	Δ'-ΣΤ'	Κινητικά Προβλήματα
11	Ιστορία	Γ'-ΣΤ'	Προβλήματα Ακοής
12	Φυσικά	Ε'-ΣΤ'	Προβλήματα Ακοής
13	Γεωγραφία	Ε'-ΣΤ'	Προβλήματα Ακοής
14	Γλώσσα	Α'-Γ'	Προβλήματα Ακοής
15	Μαθηματικά	Α'-ΣΤ'	Προβλήματα Ακοής
16	Γλώσσα	Δ'-ΣΤ'	Προβλήματα Ακοής
17	Μελέτη Περιβάλλοντος	Α'-Δ'	Προβλήματα Ακοής
18	Ιστορία	Γ'-ΣΤ'	Προβλήματα Όρασης
19	Φυσικά	Ε'-ΣΤ'	Προβλήματα Όρασης
20	Γεωγραφία	Ε'-ΣΤ'	Προβλήματα Όρασης
21	Αγγλικά	Δ'-ΣΤ'	Προβλήματα Όρασης
22	Γλώσσα	Α'-Γ'	Προβλήματα Όρασης
23	Γλώσσα	Δ'-ΣΤ'	Προβλήματα Όρασης

Τέλος, διανεμήθηκαν 16 τίτλοι προσβάσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού σε 600 Γυμνάσια όπου λειτουργούν τμήματα ένταξης. Τα γνωστικά αντικείμενα που καλύπτονται σε σχέση με την κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι τα ακόλουθα:

Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία: Οι δράσεις του Π.Ι.

<i>α/α</i>	<i>Γνωστικό αντικείμενο</i>	<i>Τάξεις</i>	<i>Ειδική εκπαιδευτική ανάγκη</i>
1	Ιστορία	Α'-Γ'	Κινητικά Προβλήματα
2	Αγγλικά	Α'-Γ'	Κινητικά Προβλήματα
3	Γεωγραφία	Α'-Β'	Κινητικά Προβλήματα
4	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα	Α'-Γ'	Κινητικά Προβλήματα
5	Ιστορία	Α'-Γ'	Προβλήματα Ακοής
6	Χημεία	Β'-Γ'	Προβλήματα Ακοής
7	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα	Α'-Γ'	Προβλήματα Ακοής
8	Γεωγραφία	Α'-Β'	Προβλήματα Ακοής
9	Νεοελληνική Γλώσσα	Α'-Γ'	Προβλήματα Ακοής
10	Αρχαία	Α'-Γ'	Προβλήματα Όρασης
11	Ιστορία	Α'-Γ'	Προβλήματα Όρασης
12	Φυσική	Β'-Γ'	Προβλήματα Όρασης
13	Γεωγραφία	Α'-Β'	Προβλήματα Όρασης
14	Χημεία	Β'-Γ'	Προβλήματα Όρασης
15	Αγγλικά	Α'-Γ'	Προβλήματα Όρασης
16	Νεοελληνική Γλώσσα	Α'-Γ'	Προβλήματα Όρασης

2.2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί πιλοτικά σε ορισμένες μεγάλες πόλεις της χώρας και για συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών. Τα σεμινάρια απευθύνονταν κατά προτεραιότητα σε εκπαιδευτικούς που είχαν πιστοποιηθεί στις βασικές δεξιότητες χρήσης των Τ.Π.Ε. (Α' επίπεδο), καθώς το πρόγραμμα σπουδών εστίαζε στην παραγωγική αξιοποίηση των συγκεκριμένων εφαρμογών λογισμικού στην τάξη. Στο τέλος κάθε επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί πιστοποιήθηκαν στις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν.

2.2.1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Τα επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιήθηκαν στις εξής πόλεις: Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο και Ιωάννινα. Κάθε πρόγραμμα αφορούσε σε μία από τις ειδικότητες ΠΕ70, ΠΕ02, ΠΕ04, ΠΕ06 και ΠΕ19-20 με εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών. Συνολικά υλοποιήθηκαν 43 σεμινάρια με την ακόλουθη κατανομή ανά ειδικότητα:



Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΠΕ70 (δασκάλων), 16 προγράμματα – 191 εκπαιδευτικοί,
 ΠΕ02 (φιλόλογων), 10 προγράμματα – 117 εκπαιδευτικοί,
 ΠΕ04 (φυσικών, χημικών κ.ά.), 4 προγράμματα – 48 εκπαιδευτικοί,
 ΠΕ06 (αγγλικής), 5 προγράμματα – 47 εκπαιδευτικοί και
 ΠΕ19-20 (πληροφορικής), 8 προγράμματα – 87 εκπαιδευτικοί.

Σε κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα συμμετείχαν κατά μέσο όρο 11-12 εκπαιδευτικοί, καθένας από τους οποίους διέθετε ξεχωριστό ηλεκτρονικό υπολογιστή. Οι χώροι των σεμιναρίων διέθεταν όλο τον απαραίτητο τεχνικό εξοπλισμό (σύνδεση στο διαδίκτυο, video-projector, οθόνη προβολής, εκτυπωτή κ.τ.λ.) και, εκτός από τον εκπαιδευτή, υπήρχε προσωπικό για τεχνική υποστήριξη.

Πρόγραμμα σπουδών και επιμορφωτικό υλικό

Το πρόγραμμα σπουδών, το οποίο συντάχθηκε από ομάδες εργασίας του Π.Ι., χωρίστηκε σε ενότητες με διαφοροποίηση στη δομή και το περιεχόμενο, ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών στην οποία απευθυνόταν.

Η 1^η ενότητα με τίτλο «Παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού» ήταν κοινή για όλες τις ειδικότητες, είχε συνολική διάρκεια 7 ώρες και περιλάμβανε τις ακόλουθες υποενότητες:

- i. Γενικές αρχές παιδαγωγικής αξιοποίησης εκπαιδευτικού λογισμικού – 2 ώρες.
 - ii. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού – 1 ώρα.
 - iii. Σύγχρονες προσεγγίσεις ειδικής διδακτικής και μεθοδολογίας στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων της κάθε ειδικότητας με χρήση προϊόντων Τ.Π.Ε. Βέλτιστες πρακτικές – 4 ώρες.
- Προφανώς, το περιεχόμενο της υποενότητας iii. εξειδικεύτηκε για κάθε εκπαιδευτική ειδικότητα ξεχωριστά.

Η 2^η ενότητα με τίτλο «Παρουσίαση εκπαιδευτικού λογισμικού» είχε συνολική διάρκεια 13 ώρες, ήταν εξειδικευμένη σε συγκεκριμένο τίτλο εκπαιδευτικού λογισμικού και γνωστικό αντικείμενο και περιλάμβανε δύο υποενότητες με επιμέρους κεφάλαια:

- i. Τεχνικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά λογισμικού
 - i.α. Εγκατάσταση – απεγκατάσταση. Τεχνικά στοιχεία λογισμικών – 1 ώρα.
 - i.β. Περιβάλλον διεπαφής. Λειτουργικά χαρακτηριστικά και τρόπος χρήσης – 2 ώρες.
 - i.γ. Πρακτική εξάσκηση. Εφαρμογές. Καταγραφή και αναφορά προβλημάτων στη χρήση – 1 ώρα.





- ii. Παραγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στην τάξη
 - ii.α. Παρουσίαση πλαισίου διδακτικών σεναρίων (σχέδια μαθημάτων, δραστηριότητες, προτάσεις διδασκαλίας κ.τ.λ.) – 1 ώρα.
 - ii.β. Παρουσίαση ενός αριθμού υποδειγματικών σεναρίων (οργάνωση τάξης, αξιοποίηση διδακτικού χρόνου, σημεία εστίασης ενδιαφέροντος, δραστηριότητες, εντοπισμός πιθανών προβλημάτων και προτάσεις επίλυσης κ.τ.λ.) με τη χρήση των λογισμικών – 3 ώρες.
 - ii.γ. Σχέδιο διασύνδεσης του λογισμικού με το αναλυτικό πρόγραμμα και την επίσημη στοχοθεσία του μαθήματος – 2 ώρες.
 - ii.δ. Πρακτική άσκηση. Ανάπτυξη διδακτικών προτάσεων – σεναρίων από τους εκπαιδευόμενους με τη χρήση των λογισμικών – 3 ώρες.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών έγινε με το σκεπτικό ότι η συγκεκριμένη ενότητα θα επαναλαμβανόταν για κάθε τίτλο εκπαιδευτικού λογισμικού είτε αυτός αφορούσε στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο είτε σε διαφορετικό. Ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών λογισμικών που παρουσιάστηκαν στην κάθε ειδικότητα, το πρόγραμμα σπουδών εκτεινόταν σε διάρκεια 35 έως 50 ωρών.

Η 3^η ενότητα αφορούσε στην πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων, η οποία αναλύεται σε επόμενη παράγραφο.

Το επιμορφωτικό υλικό εκπονήθηκε από ομάδες εργασίας του Π.Ι. που ήταν υπεύθυνες και για τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών, διανεμήθηκε στους εκπαιδευόμενους σε έντυπη και ψηφιακή μορφή (CD-ROM) και αναρτήθηκε σε ιστότοπο που δημιουργήθηκε για τον λόγο αυτό (www.eetpe.gr). Το υλικό της 1ης ενότητας που αφορούσε στο θεωρητικό μέρος των σεμιναρίων ήταν κοινό για όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών και εξειδικευόταν στην υποενότητα iii. για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Το υλικό της 2ης ενότητας που αφορούσε στο πρακτικό μέρος υποστήριζε τη διδασκαλία στο εργαστήριο που συνδύαζε πραγματική εμπειρία και πειραματισμό (hands-on experience).

Οι ομάδες που ήταν υπεύθυνες για το επιμορφωτικό υλικό εκπόνησαν και το υλικό πιστοποίησης γνώσεων που αποτελείτο από μικρές «δεξαμενές» θεμάτων κλειστού τύπου και σύντομων απαντήσεων. Τα θέματα προέρχονταν κυρίως από τις ενότητες 1 και 2i.

Πιστοποίηση

Η πιστοποίηση γνώσεων έγινε στο τέλος κάθε προγράμματος με τη χρήση αυτοματοποιημένου συστήματος. Η εφαρμογή που αναπτύχθηκε εμφάνιζε το τεστ στον υπολογιστή κάθε εκπαιδευόμενου, ο οποίος συμπλήρωνε τις ερωτήσεις σε πραγ-





ματικό χρόνο. Τα αποτελέσματα των τεστ παράγονταν από το σύστημα μετά την εκτέλεση της διαδικασίας αυτόματης διόρθωσης.

Η πιστοποίηση δεξιοτήτων περιλάμβανε την ανάθεση μιας εργασίας (project) σε κάθε εκπαιδευόμενο. Αντικείμενο της εργασίας ήταν η δημιουργία ενός διδακτικού σεναρίου βασισμένου στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Από το πέρας των σεμιναρίων και μέχρι την παράδοση της εργασίας στους εκπαιδευτές, οι επιμορφούμενοι είχαν τη δυνατότητα να μεταφέρουν στις τάξεις τους την εμπειρία που αποκόμισαν και να αναπτύξουν ένα διδακτικό σενάριο για την αξιοποίηση κάποιου εκπαιδευτικού λογισμικού.

Προϋπόθεση για την πιστοποίηση αποτελούσε η συγκέντρωση συνολικής βαθμολογίας από 70% και άνω, και βαθμολογίας τουλάχιστον 60% σε κάθε επιμέρους φάση της πιστοποίησης (γνώσεις - δεξιότητες).

2.2.2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Η επιμόρφωση είχε πιλοτικό χαρακτήρα και συμμετείχαν σε αυτή 68 σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί και στελέχη μονάδων Ειδικής Αγωγής από όλη τη χώρα.

Πρόγραμμα σπουδών και επιμορφωτικό υλικό

Το πρόγραμμα σπουδών και το επιμορφωτικό υλικό συντάχθηκε από ομάδες εργασίας του Π.Ι. και μοιράστηκε στους εκπαιδευόμενους σε ψηφιακή μορφή. Το πρόγραμμα σπουδών διάρκειας 16 ωρών περιλάμβανε ένα μικρότερο συγκριτικά θεωρητικό μέρος και ένα μέρος που υλοποιήθηκε στο εργαστήριο με επιδείξεις και πρακτική εφαρμογή. Η τελευταία ενότητα αφορούσε στην αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων και διεξήχθη στο εργαστήριο. Συγκεκριμένα, οι ενότητες του προγράμματος σπουδών ήταν οι ακόλουθες:

- Εισαγωγή στην Καθολική Πρόσβαση και Σχεδίαση για Όλους - Σύγχρονες τεχνολογίες προσβασιμότητας (δυνατότητες – τρόπος αξιοποίησης) – 2 ώρες.
- Τεχνικά στοιχεία λογισμικών. Εγκατάσταση λογισμικών. Λειτουργικά χαρακτηριστικά και τρόπος χρήσης του κάθε λογισμικού από ΑμεΑ – 3 ώρες.
- Παραγωγική αξιοποίηση λογισμικών στην τάξη (Οδηγίες, πρακτικά παραδείγματα και ενδεικτικά σενάρια) – 6 ώρες.
- Καθοδήγηση των μαθητών ΑμεΑ στη χρήση των προσβάσιμων εκπαιδευτικών λογισμικών – 3 ώρες.
- Αξιολόγηση γνώσεων – 2 ώρες.

Το θεωρητικό μέρος παρουσιάστηκε υπό τύπο διάλεξης στο σύνολο των συμμετεχόντων. Το εργαστηριακό μέρος σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ως εξής: Οι συνολικά 45 τίτλοι λογισμικού κατηγοριοποιήθηκαν κατά πρώτο λόγο με κριτήριο την



ειδική εκπαιδευτική ανάγκη στην οποία απευθύνονται και κατά δεύτερο με βάση την τεχνολογική πλατφόρμα στην οποία αναπτύχθηκαν και τα λειτουργικά τους χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, εγκαταστάθηκαν σε αντίστοιχο αριθμό εργαστηρίων και δημιουργήθηκε αντίστοιχος αριθμός ομάδων εκπαιδευόμενων. Οι ομάδες των εκπαιδευόμενων πέρασαν κυκλικά από όλες τις εργαστηριακές αίθουσες όπου αρχικά τους παρουσιάζονταν τα τεχνικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά των λογισμικών και στη συνέχεια γινόταν πρακτική άσκηση.

3. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Αυτή τη στιγμή και μετά την αξιοποίηση τριών χρηματοδοτικών προγραμμάτων από την Ε.Ε., οι υποδομές που υφίστανται στα ελληνικά σχολεία τόσο σε ηλεκτρονικό εξοπλισμό και δικτύωση όσο και σε εκπαιδευτικό λογισμικό και άλλες εφαρμογές λογισμικού, θεωρούνται ικανοποιητικές. Επίσης, υψηλό ποσοστό του συνόλου των εκπαιδευτικών έχει επιμορφωθεί στις βασικές δεξιότητες Τ.Π.Ε. Το ποσοστό αυξάνεται ακόμα περισσότερο στις μέσες και μικρότερες ηλικίες εκπαιδευτικών.

Από την άλλη, όμως, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σε πιο προχωρημένο επίπεδο αξιοποίησης Ε.Λ. και των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία αποτελούν ένα σημαντικά μικρότερο ποσοστό επί του συνόλου. Είναι γεγονός ότι δεν υφίστανται συστηματικοποιημένοι μηχανισμοί αξιοποίησης αυτών των εκπαιδευτικών για τον «πολλαπλασιασμό» και τη διάχυση της εμπειρίας και της γνώσης τους σε συναδέλφους τους. Παραμένει, συνεπώς, θέμα προς διερεύνηση το κατά πόσο οι υπάρχουσες υποδομές στα σχολεία αξιοποιούνται στον επιθυμητό βαθμό.

Οι σημερινοί σχεδιασμοί για την εκπαιδευτική πολιτική των προσεχών ετών πρέπει πρώτα από όλα να εξασφαλίσουν τη διατήρηση του καλού επιπέδου υποδομών και της εξοικείωσης των περισσότερων εκπαιδευτικών με τις Τ.Π.Ε. Πρέπει, επιπλέον, να καταβληθεί προσπάθεια και να επενδυθούν οικονομικοί πόροι όσον αφορά στην περαιτέρω θεσμική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συστηματικότερη ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης μέσω της δια βίου μάθησης.

Είναι βέβαιο ότι η μέχρι σήμερα εμπειρία μπορεί να καταστεί οδηγός για τις επόμενες κινήσεις. Ειδικότερα όσον αφορά στη δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. έχει αναδειχθεί η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός ενιαίου πλαισίου επιμορφωτικών δράσεων με αναπροσαρμογή των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών επιμόρφωσης βάσει της εμπειρίας από προηγούμενες εφαρμογές. Μια ενιαία στρατηγική, με συγκεκριμένη και συνεπή στόχευση, θα αποτρέψει τη «αποσπασματικότητα» που διέκρινε τις επιμορφωτικές δράσεις τα προηγούμενα χρόνια.



Ορισμένες ακόμα προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι ακόλουθες:

- Επαναθεώρηση των *Α.Π.Σ.* και του *Δ.Ε.Π.Π.Σ.* με μεγαλύτερη εμβάθυνση και εξειδίκευση στους τρόπους αξιοποίησης εκπαιδευτικού λογισμικού και άλλων εφαρμογών λογισμικού σε κάθε γνωστικό αντικείμενο και διαθεματικά.
- Συμπερίληψη στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ορισμένων θεματικών ενοτήτων που αφορούν στις βασικές δεξιότητες χρήσης των Τ.Π.Ε.
- Επιμόρφωση της πλειονότητας (αν όχι όλων) των εκπαιδευτικών με σεμινάρια μέσης διάρκειας στην αξιοποίηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού λογισμικού και άλλων εφαρμογών λογισμικού στη διδασκαλία.
- Διαρκής επιμόρφωση με σεμινάρια μικρής διάρκειας (8-16 ώρες).
- Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους.

Η αξιοποίηση των πόρων του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) είναι μια νέα ευκαιρία, ώστε να αξιοποιηθούν πλήρως τα αποτελέσματα των πιλοτικών δράσεων, να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα οι βέλτιστες πρακτικές που αφορούν στην αξιοποίηση Ε.Λ. και Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και γενικότερα να παγιωθούν οι πολιτικές που μας εξασφαλίζουν την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αν θέλουμε, μάλιστα, να εξετάσουμε το ζήτημα και μακροπρόθεσμα, τότε οι σημερινοί σχεδιασμοί πρέπει να εξασφαλίσουν τις υποδομές και τους μηχανισμούς για την απρόσκοπτη συνέχιση των δράσεων που αφορούν στις Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και μετά το πέρας της τέταρτης χρηματοδοτικής περιόδου από την Ε.Ε., που λήγει το 2015 και θα είναι η τελευταία, τουλάχιστον τέτοιας έκτασης.

Βιβλιογραφία

- Αγγελή, Χ., & Βαλανίδης, Ν. (2004). Μια προσέγγιση Διδακτικού Σχεδιασμού για την ενσωμάτωση εργαλείων των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική - Μαθησιακή Διαδικασία. *4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ*, Αθήνα (διαθέσιμο online: http://www.etpe.eu/extras/view_proceedings.php?conf_id=2, προσπελάστηκε στις 2/9/2009).
- Αλμπανοπούλου, Α., Βεντούρης, Α., Μάνθος, Γ., & Φραγκοπούλου, Α. (2005). Η αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση. *Μέντορας*, 8, 41-64.





- EC COM (2000) 318 final: e-Learning – Designing tomorrow’s education. Brussels: Official EC Publication.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος – ΕΣΥΕ, Παιδεία (2007) (διαθέσιμο online: http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A1402&r_param=SED21&y_param=2007_00&mytabs=0, προσπελάστηκε στις 25/9/09).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2003), Απόφ. αριθ. 2318/2003/ΕΚ. L345/9. Πρόγραμμα eLearning. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. (διαθέσιμα online: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps>, προσπελάστηκαν στις 2/9/2009).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (διαθέσιμα online: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm, προσπελάστηκαν στις 25/9/2009).
- Παπαδόπουλος, Γ. (2001). Έλεγχος ποιότητας εκπαιδευτικού λογισμικού. Ο σχεδιασμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. *1^ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό και Διαδίκτυο*, Σύρος.
- Σπυρέλλης, Ν., & Γεωργιάδου, Α. (2005). Το Λογισμικό ως απαραίτητη συνιστώσα ενός άρτιου Πακέτου Εκπαιδευτικού Υλικού. *3^ο Συνέδριο ΕΤΠΕ*, Σύρος, Μάιος 2005 (διαθέσιμο online: http://www.etpe.eu/extras/view_proceedings.php?conf_id=15, προσπελάστηκε στις 11/9/2009).





Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών

Γαλήνη Ρεκαλίδου, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Θωμαΐς Ζάνταλη, Πειραματικό Νηπιαγωγείο Νέας Χηλής Αλεξανδρούπολης

Μαρία Σοφιανίδου, Πειραματικό Νηπιαγωγείο Νέας Χηλής Αλεξανδρούπολης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η πιλοτική εφαρμογή ενός σχεδίου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης με βάση τον φάκελο εργασιών. Το συγκεκριμένο σχέδιο βασίστηκε στο μοντέλο *Work Sampling System (WSS)* (Meisels, 1993) που προσαρμόστηκε στα δεδομένα της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης. Η υλοποίηση του σχεδίου πραγματοποιήθηκε στο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Αλεξανδρούπολης στη διάρκεια του σχολικού έτους 2008-09. Συμμετείχαν οι 4 νηπιαγωγοί των δύο τάξεων του νηπιαγωγείου και τα 35 παιδιά που φοιτούσαν εκεί στη διάρκεια του συγκεκριμένου σχολικού έτους. Στην εργασία παρουσιάζονται η εξέλιξη, οι δυσκολίες, οι βελτιωτικές ρυθμίσεις και τα αποτελέσματα της υλοποίησης που θα ήταν δυνατό να συνδράμουν θετικά σε ανάλογες προσπάθειες εφαρμογής της μεθόδου.

Η κ. Γαλήνη Ρεκαλίδου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Η κ. Θωμαΐς Ζάνταλη είναι Νηπιαγωγός στο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Νέας Χηλής Αλεξανδρούπολης.

Η κ. Μαρία Σοφιανίδου, Νηπιαγωγός στο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Νέας Χηλής Αλεξανδρούπολης όταν πραγματοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του σχεδίου, σήμερα υπηρετεί στο Νηπιαγωγείο του Νέου Σουλίου Σερρών.





Εισαγωγικά

Στην εξελικτική πορεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η εισαγωγή του όρου *διαμορφωτική αξιολόγηση* στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα διαχώρισε με σαφήνεια τη μέτρηση από την αξιολόγηση. Ωστόσο, η σημαντικότητα αυτής της εισαγωγής δεν έγκειται στον σαφή διαχωρισμό αλλά στη φιλοσοφία της ανατροφοδότησης (του εκπαιδευτικού και του μαθητή) που συνιστά τον κύριο άξονα και την αυτονόητη διάσταση των σύγχρονων θεωρήσεων της διαμορφωτικής αξιολόγησης (William, 2010). Αυτή η διάσταση προσέδωσε δυναμική σε μια, έως τότε, θεωρούμενη στατική - διαπιστωτική διαδικασία για να αναζητηθούν στη συνέχεια προοδευτικές μέθοδοι υλοποίησης βασισμένες στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Έτσι, στη δεκαετία του 1990 στις Η.Π.Α. και στην Αυστραλία, ενώ υιοθετείται η θεσμική αξιολόγηση, ως συστηματική διαδικασία ελέγχου κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων από το παιδί προσχολικής ηλικίας με συγκεκριμένα κριτήρια (standards) (Κακανά, 2006), συγχρόνως παρουσιάζεται έκρηξη ιδεών και ενδιαφέροντος για την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (Valencia, 1990· French, 1991).

Το παραδοσιακό πλαίσιο των μεθόδων, των τεχνικών και των μέσων της θεσμικής αξιολόγησης περιλάμβανε για τα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης, κυρίως, είδη σταθμισμένων tests και ειδικότερα τα tests αναπτυξιακής προβολής (developmental screening tests), τα διαγνωστικά tests (diagnostic tests), τα tests ετοιμότητας (readiness tests) και τα tests επίτευξης στόχων (achievement tests) (Puckett & Diffily, 2004· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Η χορήγηση των tests σε παιδιά προσχολικής ηλικίας προκάλεσε ενστάσεις και έντονη κριτική για ζητήματα όπως οι διαδικασίες χορήγησης, ο βαθμός της προγνωστικής τους αξίας αλλά και η δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων τους. Ο Vygotsky διατύπωνε την αντίθεσή του σχετικά με τη χρήση των tests ως τρόπου μέτρησης της μάθησης, υποστηρίζοντας συγχρόνως ότι δεν είναι σε θέση να μας δείξουν πώς να διδάξουμε, αφού στα αποτελέσματά τους δεν λαμβάνονται υπόψη οι ατομικοί, για κάθε παιδί, παράγοντες που διαμορφώνουν τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Επιπλέον, ένα βασικό επιχείρημα των επικριτών βασίζεται στην αδυναμία των συγκεκριμένων τεχνικών να καταγράψουν τις διαδικασίες κατάκτησης των επιδόσεων, ενώ υποστηρίζεται ότι δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν οι χαμηλές επιδόσεις κάποιων παιδιών στα tests οφείλονται στο ότι δεν μπορούν να ακολουθήσουν κάποιες οδηγίες ή αν πραγματικά δεν έχουν κατακτήσει τις γνώσεις ή τις δεξιότητες που επιχειρείται να αξιολογηθούν (Stallman & Pearson, 1990· McGill-Franzen & Allington, 1993· Meisels et al., 1995).

Υπό τις παραπάνω, επιγραμματικά αναφερόμενες, ενστάσεις καταβλήθηκαν





προσπάθειες εκπαίδευσης των νηπιαγωγών σε ζητήματα που αφορούν στην προσεκτική επιλογή των εργαλείων, τον σκοπό, τη χορήγηση, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και γενικά την πληρότητα των προϋποθέσεων όπως αυτές θεσμικά διατυπώθηκαν. Ο εθνικός οργανισμός για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών στις Η.Π.Α. (National Association for Education of Young Children - NAEYC, 1991) εκπόνησε ειδικές οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς και επιδιώχθηκαν μεταρρυθμίσεις με προτάσεις για εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, μεταξύ των οποίων σημαντικότερες θεωρούνται οι αυθεντικές μέθοδοι αξιολόγησης. Αυτές, όπως όλες σχεδόν οι μέθοδοι που εντάσσονται στις εναλλακτικές προσεγγίσεις, έχουν τρία κοινά στοιχεία: α) δίνεται έμφαση στις αυθεντικές καταστάσεις και συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων πραγματοποιείται η αξιολόγηση του μαθητή (Γεωργούσης, 1998). β) Ο μαθητής συμμετέχει στην αξιολόγηση του και γ) Επιδιώκεται η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών διαστάσεων της αξιολόγησης.

Αυθεντική αξιολόγηση (Authentic Assessment)

Η συζήτηση για τις μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα έχει έλθει στο προσκήνιο των συζητήσεων τις τελευταίες δεκαετίες στις Η.Π.Α., στην Αυστραλία και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο επίπεδο των ασκούντων εκπαιδευτική πολιτική (Resnick & Resnick, 1996· Khattri & Sweet, 1996· Khattri, Reeve & Kane, 1998). Η αξιολόγηση αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο αυτών των μεταρρυθμίσεων ειδικότερα μετά τις μελέτες του Natriello (1987), του Crooks (1988) και κυρίως των Black & Wiliam (1998) που έδειξαν τη σημαντικότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης για τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών. Δύο χρόνια μετά την κλασική πλέον μελέτη των Black και Wiliam, οι Yange, Meisels, Bickel, Nicholson και Atkins-Burnett (2000) θα αναδείξουν πόσο δεν είναι δυνατό να αλλάξουμε τις προσδοκίες μας για το «τι» και το «πώς» μαθαίνουν τα παιδιά μας, χωρίς να αλλάξουμε το «πώς» αυτά αξιολογούνται. Συγχρόνως, σε αυτό το «κύμα» των νέων ιδεών διατυπώνεται η ανάγκη η αξιολόγηση από ελεγκτική να γίνει βοηθητική και υποστηρικτική διαδικασία για τον μαθητή.

Η φιλοσοφία των «αυθεντικών» μορφών αξιολόγησης απαντά σε αυτή την ανάγκη (Gullo, 2005· Wortham, 2008· Bagnato, 2009), ενώ στη βιβλιογραφία καταγράφονται: α) Ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας τους (κυρίως σε ένα ιδεολογικό επίπεδο) και β) τα ιδιαίτερα στοιχεία τους, σε ένα πλαίσιο κοινωνιολογικής προσέγγισης, μέσω των οποίων επιδιώκεται η απάλειψη της έννοιας του ελέγχου, η άμβλυνση της αναπαραγωγής των κοινωνικών κατατάξεων και η ενίσχυση των σχέσεων οικογένειας σχολείου σε ουσιαστική βάση.





Όσον αφορά στις παιδαγωγικές διαστάσεις οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν στέρεες επιστημονικές βάσεις στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Vygotsky, 1978). Ο μαθητής αξιολογείται: α) στη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών του στο παιδαγωγικό πλαίσιο, β) με την ουσιαστική συμμετοχή του στις διαδικασίες αξιολόγησής του και γ) συμμετέχοντας σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης.

Αν και οι έρευνες για τα αποτελέσματα των αυθεντικών μορφών αξιολόγησης είναι περιορισμένες (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008), έχουμε ενδιαφέρουσες μελέτες για τις μορφές των αυθεντικών μορφών αξιολόγησης κυρίως στη δεκαετία του 1990 (Stiggins, 1987· Ackers, 1994· Puckett & Black, 1994· Darling-Hammond & Falk, 1996· Huffman, 1996· Wortham, 2008) και μέχρι σήμερα προτείνονται από επιστήμονες του χώρου μοντέλα που έχουν εφαρμοστεί. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι το Work Sampling System (WSS) (Meisels, 1993) για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο σχεδιασμός του περιλαμβάνει αξιολόγηση σε: α) Τομείς ανάπτυξης του παιδιού και περιοχές γνωστικών αντικειμένων με συγκεκριμένους δείκτες κατάκτησης που προσδιορίζονται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να είναι σε θέση μετά από παρατήρηση να καταγράφει τα επιτεύγματα των παιδιών. β) Παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού και καταγραφές. γ) Portfolio (Αντιπροσωπευτικός ή Εξελικτικός τύπος). δ) Τελική αξιολόγηση.

Ο φάκελος εργασιών (portfolio) στο νηπιαγωγείο

Ο όρος «portfolio» στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται ως «φάκελος υλικού» (Γεωργούσης, 1998) ή «φάκελος εργασιών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Περιλαμβάνεται μεταξύ των αυθεντικών μεθόδων αξιολόγησης και ουσιαστικά συνιστά μέθοδο συλλογής αξιολογικών πληροφοριών με την εφαρμογή και άλλων μεθόδων και τεχνικών (McAfee & Leong, 2002), όπως μορφές παρατήρησης, συνέντευξη, ερωτηματολόγια και συνεπώς είναι ένας ευέλικτος τρόπος αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στο νηπιαγωγείο.

Έχουν προταθεί διάφοροι τύποι οργάνωσης και λειτουργίας του φακέλου εργασιών (Φ.Ε.) ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης του νηπιαγωγείου, ενώ οι ορισμοί που έχουν δοθεί περιγράφουν κυρίως τα χαρακτηριστικά του. Οι Puckett και Black (2000, σ. 246-247) αναφέρουν ότι «ο φάκελος εργασιών είναι μια σκόπιμη συλλογή των εργασιών του μαθητή που δείχνουν στον εκπαιδευτικό, στον μαθητή και στους γονείς τα αποτελέσματα, την πρόοδο και τα επιτεύγματα του μαθητή σε δεδομένες περιοχές». Όπως κάθε μορφή αυθεντικής αξιολόγησης δεν εστιάζει στη σύγκριση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών αλλά στο ίδιο το παιδί και στο τι μπορεί αυτό να κάνει.





Σε έναν άλλο ορισμό περιγράφεται ως «μια συλλογή των εργασιών των παιδιών και των δεδομένων που συλλέγει ο εκπαιδευτικός από τις άτυπες και τις συστηματικές του παρατηρήσεις με σκοπό την αξιολόγηση της ανάπτυξης και των μαθησιακών επιτευγμάτων του παιδιού» (Wortham, 2008, σ. 223).

Μία σημαντική παράμετρος της εφαρμογής της μεθόδου είναι η συμμετοχή των γονέων. Από έρευνες έχει βρεθεί ότι οι αντιλήψεις των γονέων για τις καινοτόμες μεθόδους της αξιολόγησης επηρεάζονται από τις προσωπικές τους σχολικές εμπειρίες και τις προκαταλήψεις, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν με καχυποψία και επιφύλαξη νέες μεθόδους αξιολόγησης αισθανόμενοι περισσότερο ασφαλείς με παραδοσιακές τεχνικές, μεθόδους και αποτυπώσεις αποτελεσμάτων (Shepard & Bliem, 1995· Khatri & Sweet, 1996· Konzal & Dodd, 1999). Ωστόσο, γονείς που εκπαιδεύτηκαν συστηματικά στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης παρείχαν σημαντική υποστήριξη σε προσπάθειες καινοτομιών στον χώρο της αξιολόγησης (Robinson, 1996).

Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση της Ελλάδας

Στη χώρα μας η πολιτική για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, γενικά, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι δεν επηρέασε την αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση. Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν υπήρχε θεωρητικό υπόβαθρο και πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, κατέστησε ευκολότερη τη διείσδυση μορφών και τεχνικών αξιολόγησης από το δημοτικό σχολείο, στις οποίες η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ακόμη και σήμερα έχει διαπιστωτικούς και ελεγκτικούς σκοπούς με τα γνωστά παραδοσιακά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, για δεκαετίες η αξιολόγηση του παιδιού στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση ήταν μία «προς τα κάτω» αυθαίρετη προσαρμογή της αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση βασισμένη στην «κοινή γνώση».

Η αξιολόγηση στο ελληνικό νηπιαγωγείο, ως πρόταση εφαρμογής συστηματικής εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, θεωρητικά διατυπώνεται επίσημα για πρώτη φορά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002). Σε ένα επίπεδο θεωρητικών προσεγγίσεων (πολύ συνοπτικά διατυπωμένων) υπάρχουν προτάσεις στο νέο Α.Π. του νηπιαγωγείου για την εφαρμογή αυθεντικών μορφών αξιολόγησης και ειδικότερα της αξιολόγησης με βάση τον φάκελο εργασιών του παιδιού. Όμως, οι νηπιαγωγοί έχουν σοβαρές δυσκολίες στην εφαρμογή τους (Κακανά, 2006) και αυτό συνιστά ένα ζήτημα προς εξέταση και επίλυση, εάν επιδιώκουμε σοβαρά την αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση.





Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης

Οι σκοποί

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει την προσπάθεια πιλοτικής εφαρμογής ενός Σχεδίου Αξιολόγησης, Αυτοαξιολόγησης Παιδιών στο Νηπιαγωγείο (ΣΑΑΠΝΗ). Το σχέδιο βασίστηκε στο μοντέλο Work Sampling System (WSS) (Meisels, 1993) και προσαρμόστηκε στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του ελληνικού νηπιαγωγείου με έμφαση στην εφαρμογή της αξιολόγησης με βάση τον Φ.Ε.

Η διαμόρφωση του σχεδίου βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της αυθεντικής αξιολόγησης. Έχει βασικό σημείο εκκίνησης την παραδοχή ότι η αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο συνίσταται στη διαδικασία της παρατήρησης, της καταγραφής και της τεκμηρίωσης αυτών που πραγματοποιούν, επιτυγχάνουν και εκδηλώνουν (τα παιδιά) σε συνθήκες αυθεντικών καταστάσεων (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments Education - NAECS/ SDE, 1991· Grace & Shores, 1991). Το σχέδιο είναι προσανατολισμένο σε μια δυναμική προσέγγιση της αξιολόγησης της οποίας η βασική αρχή είναι η συνέχεια κατά την εφαρμογή της και η διαρκής ανατροφοδότηση (Gronlund & Linn, 1990).

Οι επιδιώξεις

A. Επιδιώξαμε να διαμορφώσουμε ένα πλαίσιο στο οποίο η αξιολόγηση θα έχει κυρίως παιδαγωγικές διαστάσεις. Μας ενδιέφερε να εστιάσουμε: α) Στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών. β) Στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούνται. γ) Στην ικανότητα να δέχονται και να διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις και δ) Στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για τα επιτεύγματά τους.

B. Επίσης, επιδιώξαμε η αξιολόγηση να είναι διαδικασία στην οποία θα συμμετέχουν όλα τα παιδιά σε ρόλους αξιολογούμενου, αυτοαξιολογούμενου ή αξιολογητή και

Γ. Είχαμε ως σκοπό την ουσιαστική εμπλοκή των γονέων.

Το πλαίσιο εφαρμογής

Το σχέδιο πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2008-09. Στο νηπιαγωγείο λειτουργούσε μία τάξη με διευρυμένο και μία τάξη με κλασικό ωράριο. Συμμετείχαν, εκτός από την υπεύθυνη για την καθοδήγηση και εποπτεία των διαδικασιών, 4 νηπιαγωγοί, όλες γυναίκες και τα 35 παιδιά-μαθητές του νηπιαγωγείου.





Η αξιολόγηση των παιδιών που εφαρμοζόταν στο νηπιαγωγείο, πριν την έναρξη του σχεδίου, είχε τα εξής χαρακτηριστικά:

- Βασιζόταν σε άτυπες μορφές παρατήρησης.
- Προσδιορίζονταν γενικά κριτήρια που αφορούσαν κυρίως στην κατάκτηση των στόχων από τα παιδιά. Τα γενικά κριτήρια οδηγούσαν και σε γενικές διατυπώσεις των αποτελεσμάτων.
- Τα παιδιά δεν συμμετείχαν ενεργά στις διαδικασίες της αξιολόγησής τους.
- Η αξιολόγηση ήταν μια «συμπληρωματική» διαδικασία με χαρακτήρα διαπιστωτικό και ενημερωτικό για τους γονείς.
- Η συμμετοχή των γονέων βασιζόταν στην παροχή γενικών μόνο πληροφοριών, οι οποίες βοηθούσαν αρκετά, αλλά όχι επαρκώς, τις νηπιαγωγούς στο έργο τους.

Οι διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν

1. Εκπαίδευση/επίβλεψη εκπαιδευτικών
2. Ενημέρωση γονέων/εκπαιδευτικών
3. Εκπαίδευση παιδιών
4. Υλοποίηση – Συνεδρίες αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης
5. Ανατροφοδοτικές συναντήσεις αξιολόγησης
6. Τελική αξιολόγηση

1. Εκπαίδευση/επίβλεψη εκπαιδευτικών. Τα βασικά σημεία του σχεδιασμού

Αρχικά πραγματοποιήθηκε σειρά συναντήσεων της υπεύθυνης για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή με τις νηπιαγωγούς. Επιδιώξαμε οι εκπαιδευτικοί να βεβαιωθούν ότι θα έχουν την υποστήριξή μας και να διαμορφώσουν ένα γνωστικό θεωρητικό υπόβαθρο που θα τους απεγκλώβιζε από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Ήταν συνεργάσιμοι και αναγνώριζαν την ανάγκη υιοθέτησης μιας εναλλακτικής αξιολογικής προσέγγισης στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, είχαν δικαιολογημένες δυσκολίες να κατανοήσουν πώς θα μπορούσαν να συνδεθούν οι θεωρητικές αναφορές με την εφαρμογή στην πραγματικότητα της τάξης. Η εξέλιξη των πρώτων ενεργειών περιγράφεται συνοπτικά παρακάτω.

1α. Οι νηπιαγωγοί επιμορφώθηκαν θεωρητικά, ώστε να είναι ικανές να απαντούν στα δικά τους ερωτήματα που αφορούσαν στον Φ.Ε., σε τι συνίσταται, ποια είναι η φιλοσοφία, ο σκοπός της εφαρμογής του, αλλά και πώς θα υλοποιηθεί το σχέδιο. Η επιμόρφωση δεν ήταν εφικτό να περιοριστεί μόνο στη διάρκεια της αρχικής φάσης, δεδομένου ότι στην εξέλιξη θα προέκυπταν ζητήματα τα οποία θα απαιτούσαν, κατά περίπτωση, διευκρινίσεις και βελτιωτικές παρεμβάσεις.





1β. Στην εξέλιξη αυτής της φάσης αποφασίστηκε ο τρόπος οργάνωσης, το περιεχόμενο του Φ.Ε. και ο τρόπος ένταξης της λειτουργίας του στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Αποφασίστηκε από κοινού με τις νηπιαγωγούς το σχέδιο εφαρμογής του Φ.Ε. να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

1γ. Συζητήθηκε η πολιτική στο θέμα της αποτύπωσης των αποτελεσμάτων και αποφασίστηκε ένας συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης και καταγραφών σε πρωτόκολλα. Αυτό ήταν ένα ευρύ ζήτημα, στη συζήτηση του οποίου προσπαθήσαμε να συνεκτιμήσουμε τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία αναφορικά με τη δυναμική της πληρότητας που θα μπορούσε να έχει η μορφή της αποτύπωσης των αποτελεσμάτων και της σαφήνειας συνδυαστικά με την εικόνα που θα μπορούσε να διαμορφώσει ο γονέας ή ο μελλοντικός χρήστης του Φ.Ε.

1δ. Η επιλογή των εργασιών. Η επιλογή των εργασιών συνδέεται στενά με τη φιλοσοφία και τους στόχους οργάνωσης του Φ.Ε. Συζητήσαμε την ανάγκη να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά και οι γονείς τους σκοπούς της οργάνωσης του φακέλου (Gelfer & Perkins, 1996). Αυτό ήταν ένα κρίσιμο σημείο δεδομένου ότι θα καθόριζε τον τρόπο επιλογής των εργασιών από τον μαθητή με ή χωρίς συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό. Επιδιώξαμε να απομακρύνουμε τον κίνδυνο έκπτωσης του φακέλου σε μια απλή συλλογή εργασιών.

1ε. Οι αποφάσεις της λειτουργίας του φακέλου ήταν άμεσα συνδεδεμένες με την ενδεχόμενη επιφόρτιση του προγράμματος και του χρόνου εργασίας των νηπιαγωγών. Προκειμένου οι διαδικασίες αξιολόγησης να μην επιβαρύνουν τους εκπαιδευτικούς και το πρόγραμμα αλλά και να μη δημιουργούν συνθήκες πίεσης για τα παιδιά (Epstein et al., 2004) οι δράσεις εντάσσονταν στις θεματικές ενότητες και τα σχέδια εργασίας που εφαρμόζονταν στην τάξη.

1στ. Ατομικές και ομαδικές συνεδρίες. Το κεντρικό σημείο και το πλέον ουσιαστικό της διαδικασίας αξιολόγησης με βάση τον Φ.Ε. συνιστούν οι συνεδρίες. Οι συνεδρίες που σχεδιάστηκαν ήταν: α) Ατομικές συνεδρίες της νηπιαγωγού με κάθε παιδί για την αξιολόγηση του Φ.Ε. και την αυτοαξιολόγηση του παιδιού, β) συνεδρίες ενημέρωσης με τους γονείς και γ) συνεδρίες αξιολόγησης της νηπιαγωγού με την ομάδα-τάξη. Αποφασίστηκε μία ατομική συνεδρία ανά 15 ημέρες για κάθε παιδί και δύο, τουλάχιστον, στη διάρκεια του χρόνου με τους γονείς. Οι συνεδρίες στην ολομέλεια της τάξης δεν ήταν δυνατό να προδιαγραφούν στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο του σχεδιασμού και αποφασίστηκε να μελετηθεί το θέμα στην πορεία των ανατροφοδοτικών αξιολογήσεων του σχεδίου.

1ζ. Συμφωνήθηκαν ανατροφοδοτικές συναντήσεις αξιολόγησης των νηπιαγωγών με την υπεύθυνη του σχεδιασμού και της εποπτείας. Οι νηπιαγωγοί ανέλαβαν να καταγράφουν παρατηρήσεις του σχεδίου εφαρμογής του Φ.Ε. και να παρουσιάζουν άτυπα τις γραπτές αξιολογήσεις τους στη διάρκεια των συναντήσεων.





2. Ενημέρωση γονέων/εκπαιδευτικών

Στους γονείς εξηγήθηκε η λογική της μεθόδου και δόθηκε έμφαση στη συνεργασία τους με τις νηπιαγωγούς. Καταβλήθηκε προσπάθεια να κατανοήσουν τη σημασία να παρακολουθούν την πορεία ανάπτυξης των παιδιών τους σε συνεργασία με την νηπιαγωγό και να κινητοποιηθούν στην από κοινού ανάληψη δράσεων. Η παροχή πληροφοριών, μέχρι τότε, από τους γονείς στις νηπιαγωγούς είχε περισσότερο στατικά χαρακτηριστικά. Η ανατροφοδότηση που προσδοκούσαμε, θα συνέβαλε στην προαγωγή των αποτελεσμάτων της μεθόδου και θα έδινε ώθηση στις σχέσεις συνεργασίας με την οικογένεια (Farr & Tone, 1998) που ήταν και το πλέον αδύνατο σημείο της λειτουργίας του νηπιαγωγείου.

3. Ενημέρωση/εκπαίδευση παιδιών

Σε ανάλογες προτάσεις της μεθόδου οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τον τρόπο ενημέρωσης, εκπαίδευσης και πρόσβασης των παιδιών στη διαδικασία. Η δημογραφία της τάξης και η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών οδήγησε σε εναλλακτικό τρόπο «εισαγωγής» των παιδιών. Οι φάκελοι τοποθετήθηκαν (κενοί περιεχομένου) στις τάξεις χωρίς σχόλιο από τους εκπαιδευτικούς στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Η παρουσία τους ήταν ελκυστική και αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης διερευνητικού χαρακτήρα. Τα παιδιά έκαναν υποθέσεις για τη μελλοντική χρήση τους και η διαδικασία συνεχίστηκε με εμπνευστικές δράσεις. Έτσι, ο φάκελος-υλικό λειτούργησε ως στοιχείο κινητοποίησης για τον συλλογικό σχεδιασμό ενός project με σκοπό την τελική παρουσίαση-αξιολόγησή του. Ουσιαστικά ο φάκελος και η λειτουργία του «θεσμοθετήθηκαν επίσημα» μέσα από ένα διαρκή διάλογο με τα παιδιά.

3.α Περιεχόμενο του φακέλου εργασιών

Ο Φ.Ε. συμπεριλάμβανε κατά γνωστικό αντικείμενο και με χρονική ακολουθία:

α) Έργα των παιδιών από τα γνωστικά αντικείμενα

Εικαστικά: Έργα των παιδιών, ατομικά ή συλλογικά. **Γλώσσα, Ανάγνωση, Γραφή:** Έργα των παιδιών στα οποία αποτυπώνονταν τα επιτεύγματά τους στη γραφή (λεξάντες, τίτλοι, μηνύματα κ.τ.λ.). Καρτέλες δανεισμού βιβλίων από τη δανειστική βιβλιοθήκη (με τη συμπλήρωση στοιχείων δανεισμού από τα παιδιά). Μαγνητοσκοπήσεις από ατομικές παρουσιάσεις, σχόλια των παιδιών για το περιεχόμενο του βιβλίου που δανείστηκαν και αφηγήσεις εμπειριών, ιστοριών κ.ά.

Μαθηματικά: Έργα των παιδιών στα οποία αποτυπώνονταν η πορεία τους στην κατάκτηση μαθηματικής σκέψης.





β) Καταγραφές και εκθέσεις των νηπιαγωγών και των γονέων

- Καταγραφές των νηπιαγωγών από: α) τις ατομικές συνεδρίες, β) τις παρουσιάσεις παραμυθιών από τα παιδιά, γ) τις παρουσιάσεις σε όλη την ομάδα τάξη των έργων των παιδιών.
- Ανεκδοτικές εκθέσεις των νηπιαγωγών σχετικές με το παιδί αλλά και περιγραφές, εκθέσεις γεγονότων, καταστάσεων από τους γονείς.

Στον φάκελο εργασιών περιλαμβάνονταν επιπλέον:

γ) Πρωτόκολλα παρατήρησης-αξιολόγησης των δεξιοτήτων των παιδιών

Σε προσαρμογή του παραδείγματος «Οδηγού Παρατήρησης» των Astolfi, Peterfalvi & Verin (1998) και Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη (2001) στο (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, σ. 119) κατασκευάστηκε πρωτόκολλο παρατήρησης-αξιολόγησης των παιδιών στους τομείς: α) Προσαρμογή στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. β) Συμμετοχή στις δραστηριότητες των προγραμμάτων. γ) Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη με έμφαση στην ικανότητα επικοινωνίας του παιδιού με τους άλλους και την ανάπτυξη της αυτονομίας του στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

δ) Πρωτόκολλο συνέντευξης με τους γονείς με χρήσιμες πληροφορίες για την ομαλή προσαρμογή και τη φοίτηση του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο.

4. Υλοποίηση - Διαδικασίες

Οι εκπαιδευτικοί, με βάση τους σχεδιασμούς για τα θέματα λειτουργίας του Φ.Ε., έφεραν τους κανόνες στην ολομέλεια της τάξης όχι μόνο για την κατανόηση της σκοπιμότητάς τους αλλά και για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη λήψη των αποφάσεων αναφορικά με τη θέσπιση των κανόνων (Γκότοβος, 2002). Αυτή η διαδικασία προσέδιδε ιδιαίτερο κύρος στον Φ.Ε. και σημασία στην τήρηση των κανόνων της λειτουργίας του, ενώ τα παιδιά αναλάμβαναν ατομικές και συλλογικές υπευθυνότητες. Αυτό ίσχυε στην πορεία της σχολικής χρονιάς και για την περίπτωση του ποιος/ποιοι αποφασίζουν για την εργασία η οποία θα ενσωματωνόταν στον Φ.Ε. Τα περισσότερα παιδιά μέσα από τις καθημερινές διεργασίες αλλά κυρίως μέσα από τις συνεδρίες, κατανόησαν πλήρως τον σκοπό του φακέλου και αυτό διαπιστωνόταν από την επιχειρηματολογία τους με βάση την οποία αιτιολογούσαν την πρότασή τους να καταχωρηθεί μία εργασία τους στον Φ.Ε. Η καταχώρηση των εργασιών γινόταν με συναπόφαση εκπαιδευτικού και παιδιού. Ο ζήλος των παιδιών ήταν πολύ εύκολο να μετατρέψει τον φάκελο σε μια απλή συλλογή, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν τηρούσαν σταθερή στάση για τους κανόνες λειτουργίας και καταχώρησης. Συγχρόνως, οι τεκμηριώσεις των παιδιών για την ενσωμάτωση μιας εργασίας τους στον φάκελο είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Έτσι, στην πορεία απο-





φασίστηκε από την ολομέλεια η μονομερής απόφαση για καταχώρηση μιας εργασίας να αιτιολογείται και από τη νηπιαγωγό αλλά και από το παιδί. Ωστόσο, η τοποθέτηση εργασίας στον φάκελο, ενώ ως επιθυμία διατυπωνόταν από όλα τα παιδιά, ορισμένα από αυτά δυσκολεύονταν να αιτιολογήσουν την απόφασή τους.

4.α Συνεδρίες αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότηση

Στη διάρκεια των ατομικών συνεδριών οι νηπιαγωγοί κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους αναφορικά με τη συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Μας ενδιέφερε τα παιδιά σταδιακά να κατακτήσουν την ικανότητα να αναστοχάζονται. Να μπορούν να αυτοαξιολογούνται ως προς το αποτέλεσμα, να περιγράφουν τη διαδικασία που ακολούθησαν στα έργα τους, να μπορούν να συγκρίνουν τα επιτεύγματά τους στον χρόνο προσδιορίζοντας προηγούμενες δυσκολίες τους. Οι συνεδρίες νηπιαγωγού - παιδιού ήταν ατομικές και πραγματοποιούνταν κατά κανόνα στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Αρχικά βασιζόταν σε ένα πλαίσιο προαποφασισμένων ερωτήσεων που αφορούσαν στην ή στις εργασίες του παιδιού. Με τις ερωτήσεις τα παιδιά καθοδηγούνταν να αξιολογήσουν τις εργασίες τους και να αυτοαξιολογηθούν. Οι εκπαιδευτικοί ήταν φυσικό να αισθάνονται αρκετά ανασφαλείς για τον τύπο των ερωτήσεων που θα διατύπωναν στα παιδιά, δεδομένου ότι είχαμε θέσει στόχους που αφορούσαν στις καταγραφές της προφορικής έκφρασης των παιδιών, των αιτιολογήσεων και της αυτοαξιολόγησής τους. Σχεδιάσαμε ένα πλαίσιο ερωτήσεων μέσα στο οποίο θα μπορούσαν να κινηθούν στη διάρκεια της συνεδρίας καθοδηγώντας τη συζήτηση. Στην πορεία των ανατροφοδοτικών αξιολογήσεων προέκυψε ότι, ενώ το πλαίσιο αρχικά ήταν βοηθητικό, στη συνέχεια λειτουργούσε δεσμευτικά για τις νηπιαγωγούς με αποτέλεσμα να μη μπορούν να κινητοποιήσουν την εκφραστική δυνατότητα των παιδιών και τις κριτικές τους διατυπώσεις. Διαπιστώθηκε στασιμότητα στην ανάπτυξη των διατυπώσεων των παιδιών και οι νηπιαγωγοί στην αναφορά αξιολόγησης έγραψαν: *«Το πλαίσιο των ερωτήσεων μας βοήθησε στο πρώτο διάστημα...στη συνέχεια οι απαντήσεις των παιδιών έγιναν στερεότυπες...Συγκρίναμε τις απαντήσεις των παιδιών και διαπιστώσαμε πολλές ομοιότητες μεταξύ των τελευταίων...»*.

Η παρέμβαση στο συγκεκριμένο σημείο της διαδικασίας είχε τροποποιητικό χαρακτήρα. Έτσι αποφασίστηκε στις ατομικές συνεδρίες αφ' ενός να αποσυρθεί το πλαίσιο των ερωτήσεων και να πραγματοποιείται «ανοιχτή» συζήτηση, αφ' ετέρου το παιδί να επιλέγει μόνο του την ή τις εργασίες, στο περιεχόμενο των οποίων θα βασιζόταν η ατομική συνεδρία. Σε αυτό το πλαίσιο οι νηπιαγωγοί ανέπτυξαν τη δεξιότητα να επιλέγουν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ενώ συχνά τα ίδια τα παιδιά





καθοδηγούσαν με τις ιδέες τους την αξιολογική διαδικασία. Από τις πρώτες συνεδρίες φάνηκε η προσπάθεια των παιδιών να περιγράψουν τις διαδικασίες που ακολούθησαν και να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες τους «...ήθελα να τα κάνω χρωματιστά αλλά δεν μπορούσα...ήταν δύσκολα...και μετά με βοήθησε η Αντωνία...και ξέρεις τι με δυσκόλεψε;...να αυτά εδώ πέρα... αλλά δεν μπορώ να το πω γιατί έτσι μιλάω...» να διατυπώνουν κριτικές αναφορές, παρατηρήσεις και συγκρίσεις των επιτευγμάτων τους με μια οπτική αυτοαξιολόγησης.

Παιδί: 1. « Ξεκίνησα από την πεταλούδα, μετά πήγα κάτω, μετά έκανα τον ουρανό και μετά τον ήλιο...».

Νηπιαγωγός: «Και γιατί διάλεξες να κάνεις έτσι...εκεί τον ήλιο;».

Παιδί: 1. «Για να δω πού έχω χώρο και μετά να τον κάνω...και τα κατάφερα...όχι και πού καλά όμως...».

4.β Προεκτάσεις

Επιχειρήθηκε να ζητείται από τα παιδιά, μετά το τέλος της ατομικής συνεδρίας, να αποτιμούν συνολικά το αποτέλεσμα της εργασίας τους με συγκεκριμένα σύμβολα. Παρατηρήσαμε, στη διάρκεια της διαδικασίας μέσα στον χρόνο, ότι οποιεσδήποτε παρατηρήσεις και εάν είχαν προηγηθεί από το παιδί, τη στιγμή της συνολικής αποτίμησης επέλεγαν, κατά κανόνα, το πλέον θετικό σύμβολο. Αυτό, ως αποτέλεσμα απλής παρατήρησης μόνο, ίσως θα είχε ενδιαφέρον για συστηματικότερη εξέταση.

Όταν τα παιδιά είχαν διανύσει μία επαρκή πορεία στη διαδικασία, εφαρμόσαμε απλές διαδικασίες ετεροαξιολόγησης. Μετά το τέλος της ατομικής συνεδρίας, τα παιδιά μπορούσαν ελεύθερα να καλέσουν ένα άλλο παιδί προκειμένου αυτό να εκφράσει την άποψή του για το έργο τους. Παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά εφαρμόζαν διάφορες στρατηγικές, ανάλογα με τη θέση που έπαιρναν, αξιολογητή - αξιολογούμενου. Έτσι, σχεδόν πάντα επέλεγαν τους καλύτερους φίλους τους για τη διαδικασία ετεροαξιολόγησης. Οι φίλοι είχαν πολύ περισσότερες θετικές επισημάνσεις κατά την ετεροαξιολόγηση, ενώ οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι προέβαλαν πολύ συχνά επιχειρήματα προκειμένου να ανατρέψουν τις ενδεχόμενες αρνητικές αξιολογήσεις του συμμαθητή τους.

Στην εξέλιξη του σχεδίου, εντάχθηκε η παρουσίαση των έργων από τα ίδια τα παιδιά στην ομάδα-τάξη. Τα υπόλοιπα παιδιά διατύπωναν ερωτήσεις, ζητούσαν αιτιολογήσεις και έκαναν προτάσεις. Το παιδί-παρουσιαστής παρουσίαζε στην ομάδα-τάξη την εργασία του, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν: α) να διατηρήσει ορατό τον σκοπό της διαδικασίας που ήταν η βελτίωση για όλους τους συμμετέχοντες, β) να διασφαλίσει τον κύριο σκοπό της διαδικασίας που τον υπο-





γράφμιζε διαρκώς: η συμμετοχή και η θετική στάση των αξιολογούντων απέναντι στον αξιολογούμενο και γ) να αποκλείσει στη διάρκεια της διαδικασίας στάσεις επίκρισης.

Αξιολόγηση - Δυσκολίες και επιτεύγματα

Σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση του αποτελέσματος και των διαδικασιών προέκυψε ένας πλούτος πληροφοριών που είναι αδύνατο να αναπτυχθεί στα περιορισμένα όρια αυτής της εργασίας. Συνοπτικά αναφέρονται:

1. Τα παιδιά σταδιακά κατακτούσαν την ικανότητα να δίνουν εξηγήσεις σχετικές με τα έργα τους και να απαντούν σε ερωτήσεις των συμμαθητών τους επιχειρηματολογώντας:

Δημήτρης: «...μου άρεσε ο ουρανός που έκανε ο Παναγιώτης... και ο ήλιος... Όμως δεν μου αρέσουν τα χορταράκια γιατί το ένα είναι πιο μεγάλο απ' το άλλο.... Γιατί έβαλες αυτά στην καρδούλα...; αν δεν είχε αυτά τα στρογγυλά θα ήταν πιο ωραία... τώρα μοιάζει με παγωτό...».

Παναγιώτης: «Αυτά τα έβαλα για σχέδιο...».

Πρόδρομος: «...και αυτά είναι πολύ μοντζούρα...».

Παναγιώτης: «Δεν είναι μοντζούρα είναι φωτιά και αυτός ο άνθρωπος έβαλε νερό στη φωτιά και τώρα βγαίνει καπνός...».

2. Συγκρίνοντας τις ερωτήσεις που υπέβαλαν τα παιδιά διαπιστώσαμε ότι αυτές σταδιακά, μέσα στον χρόνο, είχαν περισσότερο επεξεργασμένη διατύπωση και αφορούσαν το σκεπτικό ή το νόημα του έργου και όχι μόνο ό,τι ήταν παρατηρήσιμο, ενώ διατύπωναν και συγκεκριμένες προτάσεις.

3. Συμμετείχαν στις διαδικασίες με αμείωτο ενδιαφέρον και σέβονταν τον χρόνο που χρειάζονταν οι νηπιαγωγοί για τις καταγραφές. Αυτές οι ίδιες οι καταγραφές φαίνεται ότι προσέδιδαν κύρος στη διαδικασία, νόημα και αξία σε ό,τι είχαν δημιουργήσει. Ενδεικτικό είναι ότι στις ώρες των ελεύθερων δραστηριοτήτων πολύ συχνά παρατηρούσαμε να αναπαριστούν στο συμβολικό παιχνίδι αυτήν ακριβώς τη διαδικασία με ρόλους που μοιράζονταν μεταξύ τους.

4. Η λειτουργία του Φ.Ε., μεταξύ άλλων, έδωσε τη δυνατότητα υιοθέτησης από τα παιδιά μιας υπεύθυνης οπτικής απέναντι στα επιτεύγματά τους και στα επιτεύγματα των άλλων.





Η συνεργασία με τους γονείς

Οι γονείς στη διάρκεια της εφαρμογής του σχεδίου είχαν πρόσβαση στον Φ.Ε. και τη δυνατότητα να παρατηρούν την πρόοδο των παιδιών τους, να έχουν εξηγήσεις και ερμηνείες από τα ίδια καθώς και πληροφορίες από τις νηπιαγωγούς. Όμως αυτή η διαδικασία είχε περισσότερο ενημερωτικό χαρακτήρα. Στο συγκεκριμένο επίπεδο διαπιστώσαμε ότι ήταν αναγκαίος πολύ περισσότερος χρόνος από εκείνον που διατέθηκε για την κινητοποίηση των γονέων αλλά και την τροποποίηση των αντιλήψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι ένα θέμα σύνθετο στην ελληνική πραγματικότητα, το οποίο δεν μπορούμε να μη το συνειδητοποιήσουμε στην περίπτωσή μας. Στο τέλος της χρονιάς κλήθηκαν όλοι οι γονείς να ενημερωθούν με βάση τον φάκελο εργασιών του παιδιού τους και οι αξιολογήσεις τους ήταν ιδιαίτερα θετικές.

Μητέρα Ζ: «Μου άρεσε πολύ η διαδικασία. Ήταν κάτι καινούργιο για μένα. Μπορούσα και έβλεπα την εξέλιξη της κόρης μου...».

Μητέρα Φ: «Ήταν κάτι διαφορετικό. Αν και έζησα στο εξωτερικό, δεν είχα ξανασυναντήσει κάτι ανάλογο στο νηπιαγωγείο που πήγαινε το πρώτο μου παιδί. Μου άρεσε πολύ, όμως θα επιθυμούσα πολύ μεγαλύτερη ενημέρωση και συνεργασία με τις νηπιαγωγούς σχετικά με αυτό...».

Η συνέχεια της εφαρμογής της μεθόδου για το επόμενο σχολικό έτος θα έχει ως αρχικό θετικό πρόσημο του σχεδιασμού της τα αξιολογικά στοιχεία που προέκυψαν στη διάρκεια όλων των παραπάνω διαδικασιών, με τις δυσκολίες και τα επιτεύγματα των νηπιαγωγών αλλά κυρίως των ίδιων των παιδιών. Όμως, η πρόκληση για τη συνέχεια της εφαρμογής συνίσταται στην ουσιαστική συμμετοχή των γονέων.

Βιβλιογραφία

- Ackers, J. (1994). "Why involve me?" Encouraging children and their parents to participate in assessment process. In L. Albott & R. Roger (Eds), *Quality education in early years*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Bagnato, S. (2009). *Authentic Assessment for Early Childhood Intervention. Best practices*. New York: Guilford Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139–148.
- Γεωργούσης, Π. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση τον Φάκελο Υλικού*. Αθήνα: Δελφοί.



- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Darling-Hammond, L., & Falk, B. (1996). Supporting teaching and learning for all students: Policies for authentic assessment systems. In A. L. Goodwin (Ed.), *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children*. NY: Routledge.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). *Preschool Assessment: A Guide to Development a Balanced Approach*. *Pre-school Policy Matters*, 7.
- Farr, B., & Tone, B. (1998). *Portfolio and Performance Assessment*. New York: Indiana University.
- French, R. (1991). Issues and uses of student portfolios in Program Assessment. Paper presented at *the American Educational Research Association*, Chicago.
- Gelfer, J., & Perkins, P. G. (1996). A Model for Portfolio Assessment in Early Childhood. *Education Journal*, 24 (1), 5-10.
- Grace, C., & Shores, E. (1991). *The portfolio and its use: Developmental appropriate assessment of young children*. Little Rock, AR: Southern Association on Children Under Six.
- Gronlund, N. E., & Linn, R. (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan.
- Gullo, D. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Huffman, P. D. (1996). "Look what I did" Why portfolio based assessment works. *Early Childhood News*, 8 (1), 20-23.
- Joint Committee on Standards for Evaluation (1981). *Standars for evaluation of educational programs, project and materials*. New York: Mark: McGraw-Hill.
- Κακανά, Δ. (2006) (Επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Khatti, N., & Sweet, D. (1996). Assessment reform: Promises and Challenges. In M. Kane & R. Mitchel (Eds), *Implementing performance assessment: Promises problems and challenges* (pp. 1-21). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Khatti, N., Reeve, A. L., & Kane, M. B. (1998). *Principles and practices of performance assessment*. N.J.: Lawrence Erlbaum.



- Konzal, J. L., & Dodd, A. W. (1999). Implementing higher standards and alternative assessment and grading policies in high schools: What do educators need to know about what parents think? Paper presented at *the AERA annual conference*. Montreal, Canada.
- McAfee, O., & Leong, D. (2002). *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Boston: Pearson.
- McGill-Franzen, A., & Allington R. L. (1993). Flunk 'em or Get Them Classified: The Contamination of Primary Grade Accountability Data. *Educational Researcher*, 22, 19-22.
- Meisels, S. J. (1993). Remaking Classroom Assessment with the Work Sampling System. *Young Children*, 48 (5), 34-41.
- Meisels, S. J., Dorfman, A., & Steele, D. (1995). Equity and Excellence in Group-Administered and Performance-Based Assessments. In M. T. Nettles & A. L. Nettles (Eds), *Equity and Excellence in Educational Testing and Assessment* (243-261). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Meisels, S. J., Jablon, J. R., Marsden, D. B, Dichtelmiller, M. L., Dorfman, A., & Steele, D. (1995). *The Work Sampling system: an overview*. Ann Arbor: Rebus Planning Associates, Inc.
- National Association for the Education of Young Children and Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAEYC & NAECES/SDE (1991). Guidelines for appropriate curricular content and assessment in programs for serving children ages 3 through 8. *Young Children*, 46 (3), 21-38.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22, 155- 175.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουρργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Puckett, M. B., & Black, J. K. (1994). *Authentic assessment of the young child: Celebrating development and learning*. New York: Macmillan.
- Puckett, M. B., & Black, J. K. (2000). *Authentic assessment of the young child*. New York, NY: Macmillan.
- Puckett, M. B., & Diffily, D. (2004). *Teaching young children. An introduction to the early childhood profession*. Albany, NY: Delmar.
- Resnick, D. P., & Resnick, L. B. (1996). Assessing the Thinking Skills Curriculum: New Tools for Educational Reform. In B. Gifford & M. O' Connor (Eds), *Future Assessments: Changing Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (pp. 37-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



- Robinson, J. (1996). Parents as allies of alternative assessment. In A. L. Goodwin (Eds), *Assessment for Equity and inclusion: Embracing all our children* (pp. 297-303). NY: Routledge.
- Shepard, L. A., & Bliem, C. L. (1995). Parents thinking about standardized tests and performance assessments. *Educational Researcher*, 24, 25-32.
- Stallman, A. C., & Pearson, P. D. (1990). Formal measures of early literacy. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds), *Assessment for Instruction in Early Literacy* (pp. 7-44). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Stiggins, R. (1987). Design and development of performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 6, 33-42.
- Valencia, S. V. (1990). A portfolio approach to classroom reading and assessment: The whys, whats and hows. *The Reading Teacher*, 43 (4), 338-340.
- Yange, X., Meisels, S., Bickel, D., Nicholson, J., & Atkins-Burnett, S. (2000). An Analysis of parents Attitudes toward Authentic Performance Assessment. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. N. Orleans.
- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of research literature and implications for a new theory of Formative assessment. In H. Andrade & G. Cizek (Eds), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 3-17). New York: Routledge.
- Wortham, S. C. (2008). *Assessment in early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.



Στερεότυπα και περιβάλλον

Μαρία Γκούσια-Ρίζου, *Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο*

Ιωάννης Βασιλούδης, *8^ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου*

Περίληψη

Η ύπαρξη στερεότυπων αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά στο περιβάλλον δυσχεραίνει σημαντικά τις προσπάθειες για κατανόηση των προβλημάτων και συμμετοχή των ιδίων αλλά και των μαθητών τους σε φιλοπεριβαλλοντικές δράσεις. Στόχος της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει εάν και κατά πόσο οι διδάσκοντες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διακατέχονται από περιβαλλοντικά στερεότυπα. Στα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας συγκαταλέγονται τα ακόλουθα: Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλήρως ενημερωμένοι για τα θέματα του περιβάλλοντος και ως εκ τούτου εμφανίζονται, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο, προσκολλημένοι σε στερεότυπες αντιλήψεις. Επιπλέον, αρκετά είναι τα θέματα στα οποία δεν εκφέρουν άποψη με αποτέλεσμα να δημιουργούν συγχύσεις.

1. Εισαγωγή

Μια παλιά αμερικανική παροιμία λέει ότι *...όσοι έχουν τη συνήθεια να γενικεύουν, μαθαίνουν όλο και λιγότερο για όλο και περισσότερα πράγματα μέχρι που δεν ξέρουν τίποτε για τα πάντα...* (A Dictionary of American Proverbs, 1992). Η σημερινή εποχή έχει επανειλημμένως χαρακτηριστεί ως πολύπλοκη και η αλληλοκατανόηση εξαιρετικά δύσκολη. Οι στερεότυπες αντιλήψεις δεν είναι αμέτοχες στη δημιουργία ακόμη περισσότερων παρανοήσεων και δυσκολιών στην επικοινωνία μεταξύ των ατόμων.

*Η κ. Μαρία Γκούσια-Ρίζου είναι Διδάκτωρ του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου.
Ο κ. Ιωάννης Βασιλούδης είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε., MSc Βιώσιμης Ανάπτυξης.*





Από το 1922 ο Lippmann όρισε τα στερεότυπα ως *εικόνες στο μυαλό μας ...*, ως σχήματα ή προσδοκίες της εξωτερικής συμπεριφοράς, της πνευματικής και κοινωνικής ζωής, τα οποία χρησιμοποιούνται για λόγους συντόμευσης και ταξινόμησης των πληροφοριών, κυρίως σε περιόδους πίεσης και έλλειψης χρόνου. Ως πλεονέκτημα των στερεοτύπων μπορεί να εκληφθεί το γεγονός ότι βοηθούν στην οργάνωση των πληροφοριών. Ως μειονέκτημα, θεωρείται η μη ανταπόκριση στην αλήθεια, εφόσον περιορίζεται η ικανότητα να γίνει αντιληπτή η εικόνα του περιβάλλοντος στο σύνολό της και όχι μόνο συγκεκριμένες πλευρές αυτής.

Ένα ερώτημα το οποίο προκύπτει σχετικά με τα στερεότυπα είναι κατά πόσο αυτά αντλούν τη θεματική τους από τη σύγχρονη προβληματική για την προστασία του περιβάλλοντος. Με δεδομένο τον κίνδυνο που διατρέχει πλέον ο πλανήτης από τις επιβαρυντικές ενέργειες του ανθρώπου, πληθαίνουν τα μηνύματα για ορθολογική χρήση της ενέργειας, προώθηση των εναλλακτικών ανανεώσιμων πηγών, καθώς και η καθιέρωση νέων πηγών ενέργειας για τις μεταφορές. Όμως, πολλές καινοτόμες και ρεαλιστικές προοπτικές δυσκολεύονται να υλοποιηθούν για τον πρόσθετο λόγο της ύπαρξης στερεοτύπων αντιλήψεων, οι οποίες σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος.

Για παράδειγμα, μία εδραιωμένη αντίληψη είναι ότι τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα προκύπτουν από τη λειτουργία των βιομηχανιών, επομένως, θεαματικότερα αποτελέσματα στην αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης θα υπάρξουν από την υιοθέτηση εναλλακτικών δράσεων από μέρους τους, παρά από τις ατομικές ενέργειες. Όμως, η άποψη αυτή απενοχοποιεί την αδράνεια των ατόμων για την προστασία του περιβάλλοντος (Coyle, 2005). Από τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (Barr et al., 2005), διαπιστώθηκε ότι άτομα, τα οποία δε δραστηριοποιούνται για τη μείωση της χρήσης της οικιακής ηλεκτρικής ενέργειας, διακρίνονται για τη γενικότερη απάθειά τους προς το περιβάλλον και την υιοθέτηση αρνητικών περιβαλλοντικών στερεοτύπων.

Η περιβαλλοντική συμπεριφορά επηρεάζεται από ψυχολογικούς παράγοντες, από τις προθέσεις και από τις υφιστάμενες συνθήκες κάθε φορά (Barr, 2004). Η έγερση του ενδιαφέροντος στους πολίτες αποτελεί ένα κίνητρο δράσης γι' αυτούς. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης διαφαίνεται εντονότερη η ανάγκη να γίνουν οι νέοι ενεργοί πολίτες και να είναι, όσο το δυνατόν, απαλλαγμένοι από στερεότυπες αντιλήψεις.

Χρειάζεται, επομένως, να διερευνηθεί το σχολικό περιβάλλον ως χώρος που ενδεχομένως τροφοδοτεί, μέσα από τις διδακτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών, αντιλήψεις οι οποίες δεν συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ιδέας για το πώς μπορεί να γίνει ο κόσμος καλύτερος (Fisher, 2003). Στο σημείο αυτό, το ερώτημα το οποίο προκύπτει είναι αν διακατέχονται ή όχι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας



Εκπαίδευσης από περιβαλλοντικά στερεότυπα και ποιος είναι ο ρόλος τους στη διάδοσή τους.

2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διάδοση των στερεοτύπων

Το σχολείο συμβάλλει αποφασιστικά στην αγωγή του παιδιού και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, τις σχολικές δραστηριότητες, αλλά κυρίως μέσα από τα πρότυπα στάσης και συμπεριφοράς που προτείνει και αντιπροσωπεύει (Μπακιριτζής, 2002). Επιπλέον, η μάθηση και η αγωγή που συντελείται στο σχολείο, επηρεάζεται άμεσα από τις σχέσεις και την επικοινωνία που διενεργείται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (Γκότοβος, 1985).

Σύμφωνα με τη θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτελέσουν φύσει και θέσει κοινωνικά πρότυπα (Κολιάδης, 1997). Αναπόφευκτα οι μαθητές, σε καθημερινή βάση, είναι δέκτες των αξιών, των στάσεων και κατ' επέκταση των στερεοτύπων που υιοθετεί και μεταφέρει ο δάσκαλος, συνειδητά ή ασυνείδητα, στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση που επιχειρείται κατά τη διδασκαλία των περιβαλλοντικών εννοιών, είναι δυνατόν οι μαθητές να προσλαμβάνουν και να αναπαράγουν τα περιβαλλοντικά στερεότυπα του δασκάλου.

Όταν μάλιστα πρόκειται για μαθητές του δημοτικού, οι οποίοι έχουν την πρώτη τους επαφή με ποικίλα επιστημονικά και κοινωνικά θέματα, η εδραίωση στερεοτύπων αντιλήψεων εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους. Πιθανότατα αυτό να επηρεάσει στη συνέχεια τις απόψεις και τις στάσεις τους ως ενήλικες. Για παράδειγμα, σε έρευνα (Schneps, 1989) μεταξύ των αποφοίτων του Πανεπιστημίου του Harvard των Ηνωμένων Πολιτειών τέθηκε η ερώτηση για το ποια θεωρούσαν ως πιθανότερη αιτία για την εναλλαγή των εποχών. Στην πλειοψηφία τους διατηρούσαν την πεποίθηση ότι η ελλειπτική τροχιά της γης και η εκάστοτε εγγύτητά της στον ήλιο αποτελούσε την κύρια αιτία. Η πληροφόρηση αυτή είχε γίνει κατά τα πρώτα μαθητικά χρόνια και παρότι ήταν εσφαλμένη, διατηρήθηκε στη μνήμη τους και όταν έγιναν ενήλικες χάρη στην εποπτική απεικόνιση και τις θέσεις των εκπαιδευτικών, όταν δίδασκαν τη συγκεκριμένη ενότητα.

Βασικές συνισταμένες για την τελική συγκράτηση των πληροφοριών είναι η προσοχή, το νόημα και το συναίσθημα που αναπτύσσεται στους μαθητές. Η διαφορετική προσέγγιση στην παρουσίαση των πληροφοριών διεγείρει τον εγκέφαλο, ώστε να εντείνει ο μαθητής την προσοχή. Η σύνδεση του περιεχομένου με τις προϋπάρχουσες γνώσεις βοηθά στο να γίνει αντιληπτή πρώτα η συνολική εικόνα και το ευρύτερο πλαίσιο και κατόπιν να γίνει ο εντοπισμός των επί μέρους στοιχείων.



Η ανάπτυξη ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για τα συναισθήματα συμβάλλει και ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, όταν τα άτομα έχουν στη διάθεσή τους αρκετό χρόνο για να εξετάσουν το υλικό και το περιεχόμενο που τους δίνεται (Sherman & Bessenoff, 1999), ελαχιστοποιούν τη χρήση των στερεοτύπων, προκειμένου να βοηθηθούν στις κρίσεις τους.

Σύμφωνα με την έρευνα των Lawrence και Leather (1999) η επίδραση των στερεοτύπων δεν είναι αποτέλεσμα τυχαίων γεγονότων. Ωστόσο, τα άτομα εξατομικεύουν τις κρίσεις τους και μειώνουν την επίδραση των στερεοτύπων, όταν παρατηρούνται αλλαγές στο περιβάλλον όπου ζουν και στο περιεχόμενο των πληροφοριών το οποίο επεξεργάζονται. Η θεωρία του Barker (1968) (Scott, 2005) γύρω από τη συμπεριφορά υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο προσδιορισμένες περιοχές του περιβάλλοντος οι οποίες συνδυάζουν και ενοποιούν κοινωνικά και φυσικά στοιχεία επηρεάζοντας εξαιρετικά την ανθρώπινη συμπεριφορά. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν στοιχεία όπως ο χρόνος και ο τόπος, ενώ στη δεύτερη ανήκουν ειδικά μοντέλα συμπεριφοράς, όπως εκείνα που στοιχειοθετούν τους όρους της συζήτησης, της ανάγνωσης, της επιλογής φαγητού κ.ά. Με βάση τη θεωρία αυτή, οι άνθρωποι διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και στη δημιουργία κρίσεων για τη συμπεριφορά των άλλων.

Ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιτελεί ένα σημαντικό έργο, καθώς ο ίδιος χειρίζεται αποκλειστικά το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων και, επομένως, μεγάλο αριθμό πληροφοριών σχετικά με την επιστήμη, την κοινωνική ζωή και την προστασία του περιβάλλοντος. Λαμβάνοντας δε υπόψη τους έντονους συναισθηματικούς δεσμούς που αναπτύσσει με τους μαθητές του, γίνεται φανερό η επίδραση που μπορεί να ασκήσει στη διαμόρφωση αντιλήψεων γύρω από τα σύγχρονα προβλήματα που απασχολούν την παγκόσμια κοινότητα. Χρήσιμο είναι, επίσης, να αποσαφηνιστεί και ο ρόλος της στοχοθεσίας σε σχέση με το πλάνο διδασκαλίας. Στο σχολικό περιβάλλον η αποτελεσματική διδασκαλία προωθεί, σε κάθε περίπτωση: α) την ενεργητική μάθηση, β) τη συνεργατική μάθηση, γ) την υπευθυνότητα και δ) την κατανόηση για εξατομικευμένη μάθηση (Wales & Clarke, 2005).

Εφόσον γίνει δεκτό ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών, τότε προκύπτουν δύο προβληματισμοί σε σχέση με αυτό. Ο πρώτος αφορά στα περιβαλλοντικά θέματα για τα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν διαμορφώσει άποψη, λόγω της μη έγκυρης και εμπεριστατωμένης πληροφόρησης. Ο δεύτερος προβληματισμός αφορά στα θέματα για τα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν σχηματίσει εσφαλμένη αντίληψη, την οποία μεταδίδουν με τα λόγια και τις πράξεις τους, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, προέχει η διαπίστωση



της ύπαρξης στερεότυπων περιβαλλοντικών στερεοτύπων, ώστε στη συνέχεια με επιπλέον έρευνες να διερευνηθούν και οι προεκτάσεις τους, οι παράγοντες δημιουργίας τους και οι τρόποι ελαχιστοποίησής τους.

3. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη το φθινόπωρο του 2008 και είχε ως σκοπό να διερευνησει την ύπαρξη στερεότυπων αντιλήψεων γύρω από το περιβάλλον μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της Β' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας.

Από αυτούς, 50 ήταν άνδρες και 70 γυναίκες. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων στην έρευνα κυμάνθηκαν από 25 έως 58 έτη με μέσο όρο ηλικίας τα 41,8 έτη. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων, 16 (13,3%) είναι απόφοιτοι Μ.Δ.Δ.Ε., 6 (5%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ 2 (1,7%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Οι υπόλοιποι 96 (80%) είναι κάτοχοι του βασικού παιδαγωγικού τίτλου σπουδών. Τόπος καταγωγής του 43,3% του δείγματος ήταν η Αθήνα, ενώ του 56,7% η επαρχία. Σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, 92 (76,7%) ήταν έγγαμοι, 23 (19,2) άγαμοι και 5 (4,1%) διαζευγμένοι.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Το πρώτο μέρος περιείχε 5 ερωτήσεις που αναφέρονταν στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, ενώ το δεύτερο περιείχε 15 κλειστού τύπου ερωτήσεις-προτάσεις σχετικές με το υπό διερεύνηση θέμα. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert, με διακυμάνσεις από το 1 για την απόλυτη διαφωνία έως το 5 για την απόλυτη συμφωνία. Επιπλέον, υπήρχε μία ανοικτού τύπου ερώτηση στην οποία οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τον παράγοντα εκείνο που θα τους επέτρεπε να αλλάξουν κάποιες καθημερινές συνήθειες, οι οποίες βλάπτουν το περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες αντιπροσώπευαν ορισμένα περιβαλλοντικά στερεότυπα, όπως αυτά προέκυψαν κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Μερικές από τις ερωτήσεις-προτάσεις του πίνακα 1 αναφέρονταν σε προσωπικά περιβαλλοντικά στερεότυπα, με την έννοια ότι αφορούσαν άμεσα τα υποκείμενα του δείγματος, ως εν δυνάμει στάσεις που θα μπορούσαν να εκδηλωθούν στην καθημερινή τους πρακτική, ενώ οι υπόλοιπες αναφέρονταν γενικότερα σε κοινωνικά περιβαλλοντικά στερεότυπα.

Επίσης, προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη διακριτών ομάδων μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν, επιχειρήθηκε



ταξινόμηση του δείγματος των εκπαιδευτικών σε ομοιογενείς ομάδες (cluster analysis) με την ιεραρχική μέθοδο του Ward.

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.12. Αρχικά, έγινε καταγραφή των κατανομών συχνότητας που προέκυψαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο, έτσι ώστε να συστηματοποιηθούν τα δεδομένα και να γίνει μια αρχική διερεύνηση των απαντήσεων του δείγματος. Κατά την περιγραφή των συχνοτήτων, επειδή δεν παρατηρήθηκαν αξιοπρόσεχτα ποσοστά απόλυτων συμφωνιών ή διαφωνιών, οι απαντήσεις «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» αθροίστηκαν και περιγράφονται ως συνολικό ποσοστό. Η ίδια μεθοδολογία ακολουθήθηκε και για τις απαντήσεις «διαφωνώ απόλυτα» και «διαφωνώ».

Πρέπει να επισημανθεί ότι τα αποτελέσματα που ακολουθούν αφορούν στο συγκεκριμένο δείγμα και δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο, για τον οποίο χρειάζεται έρευνα μεγαλύτερης έκτασης.

4. Αποτελέσματα - Συζήτηση

4.1. Καταγραφή Συχνοτήτων

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (79,2%) υιοθετεί την άποψη ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα αποτελούν δημιούργημα των αναπτυγμένων χωρών, ενώ δέχεται ότι υπάρχουν επιπτώσεις από την παγκοσμιοποίηση στον οικονομικό τομέα (75%). Αξιοσημείωτο είναι ότι στην πρόταση «στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, οι πλούσιοι γίνονται πλουσιότεροι και οι φτωχοί φτωχότεροι» δεν καταγράφηκαν διαφωνίες. Οι ερωτώμενοι κατέληξαν σε υψηλό ποσοστό συμφωνίας (71,7%) σχετικά με το θέμα ότι οι περιβαλλοντικά υποβαθμισμένες περιοχές δεν εξασφαλίζουν την απαραίτητη ποιότητα ζωής, γιατί επιβαρύνονται συνεχώς με νέες περιβαλλοντικές πιέσεις. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται η ύπαρξη μιας κοινωνικής ανισότητας.

Η πλειοψηφία του δείγματος (58,3%) δεν ενστερνίζεται την άποψη ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο από όσους βρίσκονται σε θέσεις ευθύνης και λαμβάνουν αποφάσεις. Συνεπώς διακρίνεται έμμεσα η ανάληψη της ατομικής ευθύνης ως προς τις καθημερινές επιλογές. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν (45%) με το ότι οι κάτοικοι της επαρχίας δε φροντίζουν το φυσικό περιβάλλον. Στην ερώτηση για την κατανάλωση βιολογικών προϊόντων, οι περισσότεροι (46,7%) απαντούν ότι δεν τα προτιμούν, είτε λόγω της αυξημένης τιμής τους είτε λόγω δυσπιστίας ως προς τις συνθήκες παραγωγής τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (46,7%) δηλώνουν ότι θα συμφωνούσαν με την υλοποίηση κάποιου περιβαλλοντικού έργου, ακόμα και στην περίπτωση που θα



ήταν ενάντια στο προσωπικό τους συμφέρον (όπως για παράδειγμα η χωροθέτηση ενός ΧΥΤΑ κοντά στην εξοχική τους κατοικία). Να σημειωθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Barr, 2004), υπάρχει διάσταση μεταξύ των προθέσεων και των πράξεων των ατόμων. Για τον λόγο αυτό, το σημαντικό εύρημα από την ερώτηση αυτή είναι το επίσης υψηλό ποσοστό (35%) των ερωτηθέντων που διαφωνεί με μία τέτοια προοπτική.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (52,5%) δηλώνουν ότι η περιβαλλοντική πληροφόρηση μέσω των ΜΜΕ έχει επηρεάσει τις καθημερινές τους επιλογές στο να γίνουν περισσότερο φιλικές προς το περιβάλλον. Το ότι οι επιπτώσεις από τις κλιματικές αλλαγές πρόκειται να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο ζωής στο άμεσο μέλλον, βρίσκει σύμφωνο το 88,3% των ερωτηθέντων. Επίσης, το 52,5% πιστεύει ότι το πετρέλαιο θα εξακολουθεί να αποτελεί την κύρια πηγή ενέργειας.

Το αποτέλεσμα αυτό οδηγεί στη σκέψη ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται ότι θα σημειωθούν αλλαγές ως προς τη διάθεση και χρήση των πηγών ενέργειας και πιθανόν να προετοιμάζεται για τις σχετικές επιπτώσεις στην καθημερινή του ζωή, ενώ εξίσου μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών εξακολουθεί να εμμένει στις υφιστάμενες συνθήκες, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τα περιβαλλοντικά μηνύματα για την ανάγκη χρήσης νέων πηγών ενέργειας.

Όπως έχει επισημανθεί και από άλλες έρευνες (Barr, 2007), τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά φαίνεται ότι επηρεάζουν τις ενέργειες για την προστασία του περιβάλλοντος. Οι νέοι, τα άτομα χωρίς παιδιά, οι γυναίκες, καθώς επίσης και τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, εμφανίζονται περισσότερο ενεργοί περιβαλλοντικά (Barr, 2007). Αντίστοιχη είναι και η θέση των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίοι θεωρούν ότι οι γυναίκες (55,8%), τα άτομα νεότερης ηλικίας (60,8%) και τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (59,2%) είναι πιο ευαισθητοποιημένα και συμμετέχουν περισσότερο στην προστασία του περιβάλλοντος αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για δράση.

Σχετικά με την υπόθεση ότι οι οικονομικά ασθενέστερες τάξεις δε δίνουν μεγάλη σημασία στην προστασία του περιβάλλοντος, παρατηρείται ότι συμφωνεί με αυτό μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών του δείγματος (47,5%), αλλά υψηλό είναι και το ποσοστό εκείνων που δεν εξέφρασαν άποψη (30,8%). Παρόμοια είναι και τα ευρήματα στην πρόταση «τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι κατά κύριο λόγο κοινωνικά». Συμφωνία εκφράζουν οι περισσότεροι ερωτηθέντες (48,3%), αλλά πολλοί είναι και εκείνοι που δεν παίρνουν θέση (30,8%). Στις δύο αυτές περιπτώσεις το ερώτημα το οποίο ανακύπτει οδηγεί στη σκέψη είτε ότι έχει αρχίσει να ενσκήπτει ένας προβληματισμός για τέτοιου είδους δηλώσεις και το άτομο ενεργοποιεί σταδιακά την κριτική σκέψη, είτε ότι δεν υπάρχει η σχετική γνώση και



αφήνεται διάχυτη η εντύπωση ότι αληθεύουν οι παραπάνω στερεότυπες αντιλήψεις.

Θα μπορούσε, επομένως, να υποστηριχτεί ότι λόγω της ελλιπούς ενημέρωσής τους σε θέματα που άπτονται του περιβάλλοντος, οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν στη διδακτική πρακτική τα προσωπικά τους περιβαλλοντικά στερεότυπα, τα οποία, όπως σημειώνουν οι Cocking και συνεργάτες (2000), είναι πολύ δύσκολο να αλλαχθούν, αφού είναι εδραιωμένα στις συνειδήσεις των ατόμων.

Τέλος, στην ερώτηση «τι θα σας έκανε να αλλάξετε κάποιες καθημερινές συνήθειες, οι οποίες ενδεχομένως βλάπτουν το περιβάλλον», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως κυριότερους παράγοντες την ενημέρωση από τους αρμόδιους φορείς σε ποσοστό 37,5% και την κρατική παρέμβαση σε ποσοστό 28,3%. Από την έρευνα της Δημητρίου (2005) προέκυψε ότι αν και στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι είναι καλά ενημερωμένοι ως προς τα περιβαλλοντικά ζητήματα, εντούτοις, αυτό δεν καταγράφεται στις έρευνες που σχετίζονται με το περιβάλλον. Φαίνεται, μάλιστα, ότι οι πηγές από τις οποίες ενημερώνονται είτε δεν καλύπτουν τις ανάγκες τους για πληροφόρηση είτε δεν είναι ικανοποιητικές για την αποσαφήνιση και τη βαθύτερη κατανόηση εννοιών που σχετίζονται με τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Οι ατομικές προσπάθειες για την περιβαλλοντική συμπεριφορά είναι ένας συνδυασμός των ατομικών περιβαλλοντικών δικαιωμάτων που λειτουργούν ανταποδοτικά στην αίσθηση των υποχρεώσεων που έχουν προς το περιβάλλον (Selman, 1996). Επιπλέον, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η ευαισθητοποίηση και η δραστηριοποίηση του κοινωνικού συνόλου (17,5%) ή τα οικονομικά κίνητρα (13,3%) αποτελούν, σε μικρότερο ποσοστό, παράγοντες οι οποίοι θα έκαναν τους εκπαιδευτικούς να αφυπνιστούν.

Η παρατήρηση η οποία προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι οι ερωτώμενοι, σχεδόν στο σύνολό τους, πιστεύουν ότι η αλλαγή στις προσωπικές τους συνήθειες θα επέλθει με τη συνδρομή εξωγενών παραγόντων. Μόνο το 3,3% ανάγει την αλλαγή στις ατομικές συμπεριφορές, δηλαδή σε ενδογενείς - προσωπικούς παράγοντες, όπως η αντίληψη ότι το κάθε άτομο μπορεί να συνεισφέρει με τις πράξεις του στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αυτό βέβαια έρχεται σε αντίθεση με την προηγηθείσα δήλωσή τους ότι το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης των περιβαλλοντικών προβλημάτων έχουν τα ίδια τα άτομα.

Στο πλαίσιο αυτό, όπου επιβραβεύεται η συνεργασία, προωθείται η υπεύθυνη στάση απέναντι στο περιβάλλον και δίνονται κίνητρα για ενεργητική μάθηση και αυτογνωσία, είναι χρήσιμο το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι Hilton και Von Hippel (1996) ότι τα στερεότυπα μπορούν να αντικατασταθούν, όταν τα άτομα επιδείξουν ενσυνείδητη ευαισθητοποίηση και γίνει συστηματική προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση.



4.2. Ταξινόμηση των εκπαιδευτικών σε ομάδες

Για την περαιτέρω διερεύνηση των δεδομένων υπολογίστηκαν δύο νέες μεταβλητές. Η μεταβλητή «προσωπικά στερεότυπα» και η μεταβλητή «κοινωνικά στερεότυπα». Οι απαντήσεις που δόθηκαν στις 15 κλειστού τύπου ερωτήσεις επανακωδικοποιήθηκαν και αθροίστηκαν. Συγκεκριμένα, στις απαντήσεις δόθηκε η βαθμολογία -1 αν ο εκπαιδευτικός δε συμφωνούσε με το καταγεγραμμένο στερεότυπο, 0 αν επέλεγε την απάντηση «ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ και 1 αν ο εκπαιδευτικός συμφωνούσε με το στερεότυπο της κάθε ερώτησης.

Συνεπώς, η χαμηλή βαθμολογία φανερώνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι προσκολλημένος σε περιβαλλοντικά στερεότυπα, ενώ η υψηλή βαθμολογία υποδηλώνει το αντίθετο. Με τη διαδικασία αυτή δημιουργήθηκαν δύο νέες μεταβλητές, η μεταβλητή «προσωπικά στερεότυπα» (ερωτήσεις 7, 8, 12, 13 και 16 του πίνακα 1), η οποία αντιπροσωπεύει τη συνολική βαθμολογία των εκπαιδευτικών για τις πέντε ερωτήσεις των «προσωπικών στερεοτύπων» και η μεταβλητή «κοινωνικά στερεότυπα» (υπόλοιπες ερωτήσεις του πίνακα 1), η οποία αντιπροσωπεύει τη συνολική βαθμολογία των εκπαιδευτικών για τις δέκα ερωτήσεις των «κοινωνικών στερεοτύπων».

Πίνακας 1 Χαρακτηριστικά ομάδων

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Ομάδα 1	Ομάδα 2
		%	%
Τα περιβαλλοντικά προβλήματα αποτελούν δημιουργήματα των αναπτυσσόμενων χωρών [Ερώτηση 5]	Διαφωνώ	0,0	17,0
	ΟΔ/ΟΣ	5,5	27,7
	Συμφωνώ	94,5	55,3
Οι οικονομικά ασθενέστερες τάξεις δε δίνουν μεγάλη σημασία στην προστασία του περιβάλλοντος [Ερώτηση 6]	Διαφωνώ	27,4	12,8
	ΟΔ/ΟΣ	28,8	34,0
	Συμφωνώ	43,8	53,2
Οι επιπτώσεις από τις κλιματικές αλλαγές πρόκειται να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο ζωής μας στο άμεσο μέλλον [Ερώτηση 7]	Διαφωνώ	0,0	21,3
	ΟΔ/ΟΣ	2,7	4,3
	Συμφωνώ	97,3	74,5

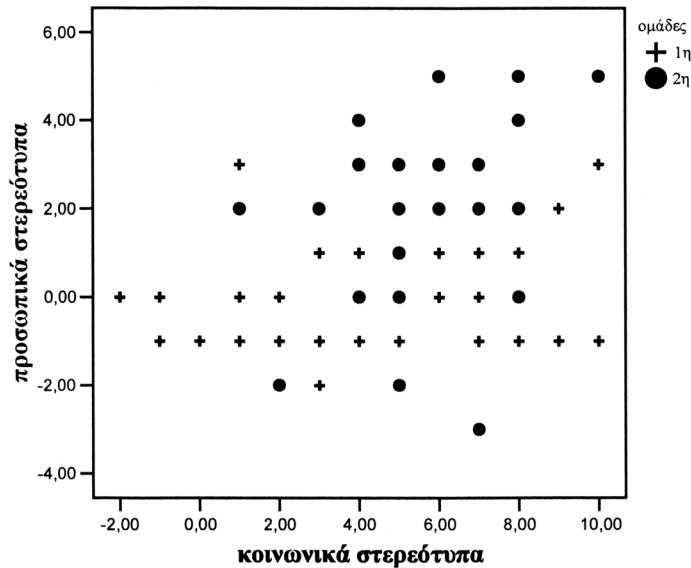
Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Ομάδα 1 Ομάδα 2	
		%	%
Οι συνέπειες των περιβαλλοντικών προβλημάτων μπορούν να αποφευχθούν μόνο από όσους βρίσκονται σε θέσεις ευθύνης και λαμβάνουν αποφάσεις [Ερώτηση 8]	Διαφωνώ	87,7	12,8
	ΟΔ/ΟΣ	9,6	21,3
	Συμφωνώ	2,7	66,0
Οι άνθρωποι της επαρχίας δε φροντίζουν το φυσικό περιβάλλον, παρά το γεγονός ότι ζουν πιο κοντά στη φύση [Ερώτηση 9]	Διαφωνώ	37,0	57,4
	ΟΔ/ΟΣ	32,9	21,3
	Συμφωνώ	30,1	21,3
«...Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, οι πλούσιοι γίνονται πλουσιότεροι και οι φτωχοί φτωχότεροι...» [Ερώτηση 10]	Διαφωνώ	0,0	0,0
	ΟΔ/ΟΣ	31,5	14,9
	Συμφωνώ	68,5	85,1
Οι περιβαλλοντικά υποβαθμισμένες περιοχές δεν εξασφαλίζουν την απαραίτητη ποιότητα ζωής γιατί επιβαρύνονται συνεχώς με νέες περιβαλλοντικές πιέσεις από τις αποφάσεις της κεντρικής εξουσίας [Ερώτηση 11]	Διαφωνώ	4,1	0,0
	ΟΔ/ΟΣ	42,5	0,0
	Συμφωνώ	53,4	100,0
Καταναλώνετε βιολογικά προϊόντα επειδή βασίζεστε στην ετικέτα τους, παρά τις τυχόν αντιρρήσεις που έχουν διατυπωθεί για τις συνθήκες παραγωγής τους; [Ερώτηση 12]	Διαφωνώ	57,5	29,8
	ΟΔ/ΟΣ	24,7	14,9
	Συμφωνώ	17,8	55,3
Ο καταιγισμός των μηνυμάτων από τα ΜΜΕ για τη σωτηρία του περιβάλλοντος έχει επηρεάσει τις προσωπικές σας καθημερινές επιλογές, παρά το γεγονός ότι αυτές τις συνήθειες τις διατηρούσατε για πολλά χρόνια; [Ερώτηση 13]	Διαφωνώ	23,3	12,8
	ΟΔ/ΟΣ	24,7	34,0
	Συμφωνώ	52,1	53,2
Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι κατά κύριο λόγο κοινωνικά [Ερώτηση 14]	Διαφωνώ	24,7	14,9
	ΟΔ/ΟΣ	42,5	12,8
	Συμφωνώ	32,9	72,3

Ερωτήσεις	Απαντήσεις		
	Ομάδα 1 %	Ομάδα 2 %	
Παρά τις περιορισμένες διαθέσιμες ποσότητες πετρελαίου και τις αντιρρήσεις που εκφράζονται για τη χρήση του, πιστεύετε ότι θα εξακολουθήσει να αποτελεί την κύρια πηγή ενέργειας; [Ερώτηση 15]	Διαφωνώ	26,0	19,1
	ΟΔ/ΟΣ	30,1	14,9
	Συμφωνώ	43,9	66,0
Θα συμφωνούσατε να υλοποιηθεί κάποιο έργο ενός περιβαλλοντικού φορέα που θα ενίσχυε μακροπρόθεσμα την προστασία του περιβάλλοντος, αλλά θα έθιγε εν μέρει το προσωπικό σας συμφέρον; [Ερώτηση 16]	Διαφωνώ	20,5	57,4
	ΟΔ/ΟΣ	23,3	10,6
	Συμφωνώ	56,2	31,9
Οι γυναίκες αναλαμβάνουν περισσότερες δράσεις με σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος [Ερώτηση 17]	Διαφωνώ	15,1	12,8
	ΟΔ/ΟΣ	35,6	21,3
	Συμφωνώ	49,3	66,0
Τα άτομα νεαρής ηλικίας συμμετέχουν περισσότερο στην προστασία του περιβάλλοντος [Ερώτηση 18]	Διαφωνώ	11,0	19,1
	ΟΔ/ΟΣ	26,0	23,4
	Συμφωνώ	63,0	57,4
Τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένα σε σχέση με τα περιβαλλοντικά προβλήματα [Ερώτηση 19]	Διαφωνώ	20,5	0,0
	ΟΔ/ΟΣ	41,1	8,5
	Συμφωνώ	38,4	91,5

Από την ταξινόμηση των εκπαιδευτικών σε ομάδες (cluster analysis) προέκυψαν δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από 73 εκπαιδευτικούς και οι απαντήσεις τους κυμαίνονται από -2,00 έως 3,00 με μέση τιμή -0,34 για τη μεταβλητή «προσωπικά στερεότυπα» και από -2,00 έως 10,00 με μέση τιμή 3,07 για τη μεταβλητή «κοινωνικά στερεότυπα». Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από 47 εκπαιδευτικούς και οι απαντήσεις τους κυμαίνονται από -3,00 έως 5,00 με μέση τιμή 1,97 για τη μεταβλητή «προσωπικά στερεότυπα» και από 1,00 έως 10,00 με μέση τιμή 5,14 για τη μεταβλητή «κοινωνικά στερεότυπα».

Σχεδιάγραμμα 1 Γράφημα διασποράς των εκπαιδευτικών



Όπως φαίνεται και από το γράφημα διασποράς των εκπαιδευτικών (σχεδιάγραμμα 1), η πρώτη ομάδα των εκπαιδευτικών και στις δύο μεταβλητές, φαίνεται να μην έχει τόσο ισχυρά περιβαλλοντικά στερεότυπα σε σχέση με τη δεύτερη ομάδα. Οποσδήποτε, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρώτης ομάδας υιοθετεί τα περιβαλλοντικά στερεότυπα, αλλά τα κυρίαρχα ποσοστά είναι χαμηλότερα από τα κυρίαρχα ποσοστά της δεύτερης ομάδας εκτός από τις ερωτήσεις 5, 7 και 18 (πίνακας 1).

Στις τρεις αυτές περιπτώσεις τα κυρίαρχα ποσοστά της πρώτης ομάδας διαφέρουν από τα ποσοστά της δεύτερης. Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας έχουν αντιρρήσεις σχετικά με την κατανάλωση βιολογικών προϊόντων (57,5%) και συμφωνούν στην υλοποίηση κάποιου περιβαλλοντικού έργου, ακόμα κι αν αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με το προσωπικό τους συμφέρον (56,2%). Τέλος, σε ποσοστό 87,7% διαφωνούν με την πρόταση ότι «οι συνέπειες των περιβαλλοντικών προβλημάτων μπορούν να αποφευχθούν μόνο από όσους βρίσκονται σε θέσεις ευθύνης και λαμβάνουν αποφάσεις».

Το εύρημα αυτό ενισχύεται από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ανοικτού τύπου ερώτηση. Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας θεωρούν ότι παράγοντας αλλαγής των μη φιλοπεριβαλλοντικών τους συμπεριφορών θα συνιστούσε η αύξηση

της πληροφόρησης (42,5%), ενώ οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης ομάδας προκρίνουν ως σημαντικότερο παράγοντα την κρατική παρέμβαση (46,8%).

Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας με τα λιγότερα στερεότυπα δηλώνουν σε ποσοστό 27,4 ότι διαφωνούν με την πρόταση ότι οι οικονομικά ασθενέστερες τάξεις δεν ενδιαφέρονται τόσο για την προστασία του περιβάλλοντος σε αντίθεση με όσους (12,8%) εκπαιδευτικούς (δεύτερη ομάδα) ακολουθούν το κλασικό στερεότυπο για την αδιαφορία των οικονομικά ασθενέστερων ατόμων. Περισσότερο συγκεχυμένη είναι η αντίληψη για την πρώτη ομάδα σχετικά με το αν οι άνθρωποι στην επαρχία δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον για την προστασία του περιβάλλοντος. Οι απαντήσεις κυμαίνονται από 30,1% έως 37%.

Αισθητά μεγάλη διαφορά παρουσιάζεται στις απαντήσεις για το ερώτημα αν τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι κοινωνικά. Η ομάδα με τα περισσότερα στερεότυπα σημειώνει (72,3%) ότι συμφωνεί με τη δήλωση αυτή, ενώ η ομάδα με τα λιγότερα στερεότυπα διατηρεί επιφυλάξεις και μόνο το 32,9% συμφωνεί.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με τις εντονότερες στερεότυπες αντιλήψεις υποστηρίζουν στην πλειοψηφία τους (91,5%) ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο εξασφαλίζει μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση σε σχέση με το περιβάλλον. Ωστόσο, η σχέση της γνώσης με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση του ατόμου είναι υπό διερεύνηση λόγω των αντιφατικών συμπερασμάτων που προκύπτουν από τις έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία.

Η ύπαρξη μιας άλλης διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο ενδεχόμενο να υλοποιηθεί ένα έργο πνοής για το περιβάλλον που ωστόσο θα επιβαρύνει προσωπικά τους ερωτώμενους. Η πρώτη ομάδα συμφωνεί (56,2%), ενώ η δεύτερη ομάδα διαφωνεί με αυτό (57,4%).

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά, θα έλεγε κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διακατέχονται από στερεότυπα που αφορούν στο περιβάλλον, αλλά στην πλειοψηφία τους διατηρούν επιφυλάξεις και ερωτηματικά για αρκετά θέματα που διατυπώνονται ως αλήθειες οι οποίες δεν υποβάλλονται στην κριτική διαδικασία. Λόγω της έλλειψης των σχετικών γνώσεων, ενδεχομένως οι απαντήσεις τους να διαφοροποιούνται κατά περίπτωση, δημιουργώντας μεγαλύτερα προβλήματα στους νεαρούς μαθητές.

Στις περιπτώσεις που οι γνώμες των ερωτώμενων διχάζονται, δηλαδή κυμαίνονται περίπου στο 50%, όπως συμβαίνει στο ερώτημα για τη χρήση του πετρελαίου ως μοναδικής πηγής ενέργειας και στο μέλλον, φανερώνεται εντονότερα η ύπαρξη στερεοτύπων γύρω από θέματα που αφορούν στην προστασία του περι-



βάλλοντος.

Σε ό,τι αφορά στα ερωτήματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν συγκεκριμένη άποψη (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ), συμπεραίνεται ότι υπάρχει άγνοια του θέματος και, επομένως, και σε αυτή την περίπτωση χρειάζεται περισσότερη ενημέρωση. Η γνώση πάντοτε αποτελούσε και θα αποτελεί πηγή δύναμης που ελευθερώνει τη σκέψη, απομακρύνει πολλούς κινδύνους, δίνει θάρρος να ξεπεράσει το άτομο τους φόβους του, να ορθώσει το ανάστημά του και να εξαλείψει στερεότυπες νοητικές κατασκευές. Η κριτική σκέψη και η ευρύτητα στον πνευματικό ορίζοντα είναι ό,τι χρειάζεται ο άνθρωπος για να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες της ζωής, απαλλαγμένος από στερεότυπες αντιλήψεις και βιαστικές παραδοχές.

Οι περιβαλλοντικές αξίες ενισχύονται από το είδος της σχέσης που πιστεύουν οι άνθρωποι ότι έχουν με τη φύση. Αυτό αποτελεί ένα επιπλέον στοιχείο στο οποίο πρέπει να επικεντρώσουν οι εκπαιδευτικοί στο εξής το ενδιαφέρον τους, δεδομένου ότι με τη στάση και τη διδακτική τους πρόταση προτάσσουν και την αξία της αλλαγής σε συγκεκριμένες στερεότυπες σκέψεις και δηλώσεις. Επομένως, αν κάποιος δεν νιώθει ότι είναι σε θέση να προστατέψει ικανοποιητικά το περιβάλλον, τότε δύσκολα θα ευαισθητοποιηθεί για να προστατέψει αυτό.

Ένας από τους λόγους που δυσχεραίνουν επιπρόσθετα τη θέση του αυτή είναι η ύπαρξη των στερεοτύπων. Ο κίνδυνος από τη διατήρηση των στερεοτύπων αντιλήψεων είναι όχι ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν θα πιστεύουν τίποτε, αλλά αντίθετα, θα είναι έτοιμοι να πιστέψουν οτιδήποτε (Egan, 2008). Όπως είναι φυσικό, οι συνέπειες από τη διατήρηση στερεοτύπων αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν ακόμη μεγαλύτερο πρόβλημα.

Βιβλιογραφία

- A Dictionary of American Proverbs (1992). Oxford University Press, 248.
- Barr, S. (2004). Are we all environmentalists now? Rhetoric and reality in environmental action. *Georofum*, 35, 231-249.
- Barr, S. (2007). Factors Influencing Environmental Attitudes and Behaviors: A U.K. Case Study of Household Waste Management. *Environment and Behavior*, 39 (4), 435-473.
- Barr, S., Gilg, A., & Ford N. (2005). The household energy gap: examining the divide between habitual-and purchase-related conservation behaviors. *Energy Policy*, 33, 1425-1444.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1985). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Coyle, K. (2005). *Environmental Literacy in America*. The National Environmental Education & Training Foundation. Washington, D.C.



- Δημητρίου, Α. (2005). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα. Στο Μ. Καίλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου & Ν. Αναστασάτος (Επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός, 114-124.
- Egan, K. (2008). Learning in Depth. *Educational Leadership*, 66 (3), 58-63.
- Fisher, R. (2003²). *Teaching Thinking: Philosophical Inquiry in the Classroom*. London: Continuum.
- Hilton, G. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. Γ': Γνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Lawrence, C., & Leather, P. (1999). Stereotypical processing: the role of environmental context. *Journal of Environmental Psychology*, 19, 383-395.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schneps, M. H. (1989). A private Universe: Misconceptions That Block Learning. (Video). Santa Monica, California: Pyramid Film and Video. In P. Wolfe (2006), The role of meaning and emotion in learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 110, 35-41.
- Scott, M. M. (2005). A powerful theory and a paradox. *Environment and Behavior*, 37 (3), 295-329.
- Selman, P. (1996). *Local sustainability: planning and managing ecologically sound places*. Chapman, London. In S. Barr (2004). Are we all environmentalists now? Rhetoric and reality in environmental action. *Georofum*. 35, 231-249.
- Sherman, J. W., & Bessenoff, G. R. (1999). Stereotypes as Source – Monitoring Cues: On the interaction Between Episodic and Semantic Memory. *American Psychological Society*, 10, 106-110.
- Wales, J., & Clarke, P. (2005). *Learning Citizenship. Practical teaching strategies for secondary school*. The Nuffield Foundation. London: Routledge/Falmer Press.



Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό

Σταύρος Γρόσδος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Περίληψη

Η κυριαρχία των εικόνων ως μέσων δημόσιας επικοινωνίας και η χρήση πολυτροπικών και πολυσημικών τρόπων επικοινωνίας (*modes*) προβάλλουν επιτακτικά την ανάγκη για παροχή οπτικοακουστικής παιδείας, στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, η οποία θα στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών μέσα στο σχολείο με κώδικες και μεθόδους, ώστε να εξοπλίζονται με εργαλεία κριτικής αντιμετώπισης των εκπεμπόμενων μηνυμάτων (γραπτών, οπτικών ή ηχητικών). Η εξοικείωση με τις εκφραστικές δυνατότητες των οπτικοακουστικών τεχνών περιλαμβάνει όχι μόνο την προσέγγιση και γνωριμία των παιδιών με χαρακτηριστικά έργα (*comics*, φωτογραφίες, εικονογραφήσεις λογοτεχνικών έργων, κινηματογραφικές ταινίες, τηλεοπτικές εκπομπές, διαφημίσεις, ραδιοφωνικά προγράμματα, πολυμέσα), αλλά και τη δυνατότητα των παιδιών να παράγουν τα δικά τους έργα. Στόχος αποτελεί η ενσωμάτωση προγραμμάτων οπτικοακουστικού γραμματισμού στα προγράμματα σπουδών και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων στα γνωστικά αντικείμενα του ελληνικού σχολείου.

1. Η θέση της εικόνας στην καθημερινή ζωή των δυτικών κοινωνιών

Η εικόνα, προϊόν της τεχνολογικής, πολιτισμικής και οικονομικής εξέλιξης (Πλειός, 2001) στη σύγχρονη κοινωνία, είναι ταυτόχρονα ένα τεχνολογικό αντικείμενο (τεχνικές, υλικά), ένα πολιτιστικό αντικείμενο (εκφράζει τις ιδιαίτερες αντιλήψεις και αξίες της κοινωνίας που την παράγει) και ένα εμπορευματικό είδος (υπακούει

Ο κ. Σταύρος Γρόσδος είναι Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.





στον νόμο του κέρδους) (Βρούζας, 2005, σ. 429). Για τον Kress (2004) οι αιτίες της ανάδειξης της εικόνας ως σημαντικού επικοινωνιακού μέσου είναι η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, οι οικονομικές αλλαγές και η ανάπτυξη και διάδοση της σύγχρονης τεχνολογίας με τις αλλαγές που επέφερε, κυρίως, στην επικοινωνία.

Στις κοινωνίες δυτικού τύπου, παιδιά και ενήλικες καταναλώνουν ένα μεγάλο τμήμα του ημερήσιου χρόνου τους μπροστά στην τηλεοπτική οθόνη, στην περιήγηση στον παγκόσμιο ιστό, στις εικόνες των έντυπων και τηλεοπτικών διαφημίσεων και κάθε είδους οπτικών επιδείξεων. Ο λόγος παραμερίζεται, σε πολλές περιπτώσεις, από την εικόνα ως εργαλείο δημόσιας επικοινωνίας. Η οπτικοποίηση των πληροφοριών, αποτέλεσμα της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας, περιλαμβάνει την εικονική αναπαράσταση γνώσεων, εννοιών, ιδεών, μηνυμάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005, σ. 559). Γράφει ο Berger (1993, σ. 129-130): *«Σε κανέναν άλλο τύπο κοινωνίας στην ιστορία δεν υπήρξε τέτοια συγκέντρωση εικόνων, τέτοια πυκνότητα οπτικών μηνυμάτων. Μπορεί κανείς να θυμάται ή να ξεχνά αυτά τα μηνύματα αλλά σύντομα τα δέχεται και για μια στιγμή διεγείρουν τη φαντασία δια μέσου είτε της μνήμης είτε της προσδοκίας (...). Είμαστε τώρα τόσο συνηθισμένοι να μας απευθύνονται αυτές οι εικόνες που μόλις και παρατηρούμε την ολική τους επίδραση»*. Ο αστός πολίτης στην καθημερινότητά του συναντά ένα πλήθος σκοπούμενων οπτικοακουστικών μηνυμάτων, στα οποία ο λόγος είναι υποταγμένος στην εικόνα (διαφημιστικά ταμπλό, πολιτικές διαφημίσεις, πινακίδες οδικής σήμανσης, ταμπέλες καταστημάτων, ενημερωτικά φυλλάδια κ.ά.). Οι εικόνες αυτές χαρακτηρίζονται *«ως χαμηλού πληροφοριακού φορτίου αλλά υψηλής επικοινωνιακής συχνότητας και εμβέλειας»* (Kress, 2004). Η ηλεκτρονική επικοινωνία τείνει να περιορίσει σημαντικά την μέχρι πρότινος προνομιακή θέση της έντυπης επικοινωνίας και να την υποκαταστήσει. Οι λέξεις περιορίζονται τόσο σε έκταση όσο και στη νοηματοδότησή τους. Για παράδειγμα, η σύγκριση ανάμεσα στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων περασμένων, όχι πολύ μακρινών δεκαετιών, και στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων σήμερα, αποκαλύπτει την αλλαγή στη σχέση εικόνας και λόγου, με παραμερισμό του λόγου και την επικράτηση οπτικοκειμενικών στερεοτύπων (πλήθος φωτογραφιών των οποίων η έκταση κυριαρχεί σε συντριπτικό βαθμό των κειμένων, πηχυαίοι οπτικοποιημένοι τίτλοι, ολιγόγραμμα κείμενα τα οποία πολλές φορές λειτουργούν ως επεξηγηματικές λεζάντες των εικόνων, τηλεοπτικά «τεχνάσματα» αναπαράστασης/ παρουσίας των γεγονότων).

Οι τεχνικές μετάδοσης του μηνύματος δεν είναι ουδέτερες, όπως δεν είναι ουδέτερα και τα μηνύματα, γιατί δεν υπάρχει μήνυμα χωρίς κώδικα και οι κώδικες είναι ποικίλοι και εξελίσσονται γρήγορα. Το Μέσο δεν ταυτίζεται με το μήνυμα αλλά το προσδιορίζει (Βρούζας, 1990). Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε Μέσο έχει τις



δικές του δυνατότητες και ιδιαιτερότητες, θέτει τους δικούς του περιορισμούς στη χρήση του, αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο να βλέπουμε τα πράγματα, επηρεάζει τον τρόπο αντίληψης και τον τρόπο σκέψης. Το ίδιο περιεχόμενο μεταδιδόμενο με διαφορετικά Μέσα αποκτά στην κάθε περίπτωση διαφορετική διάσταση και έχει διαφορετικές επιπτώσεις, π.χ. τα μηνύματα της έντυπης σελίδας της εφημερίδας και τα μηνύματα των εικόνων της τηλεόρασης (Αλβανούδη κ.ά., 1998). *Η έντυπη επικοινωνία*, στην οποία κυριαρχεί ο λόγος, επιτρέπει την εκτεταμένη προσοχή, την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση και την αξιολογική επεξεργασία. Έχει μεγαλύτερες δυνατότητες στην έκφραση και μετάδοση αφηρημένων και πολύπλοκων εννοιών. Ευνοεί την αφαίρεση, τη λογική αλληλουχία, την κριτική επεξεργασία, την ορθολογική σκέψη (Eco, 1992). Ο συγγραφέας που παράγει το κείμενο το εμπιστεύεται στις διάφορες ερμηνείες/οπτικές του αναγνώστη, ο οποίος καλείται να εμπλακεί ενεργητικά, να ενεργοποιήσει μια σειρά συλλογισμών, να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες και τα βιώματά του, να βάλει κάτι από τον εαυτό του. Οι λέξεις διαμεσολαβούν ανάμεσα στην πραγματικότητα (περιγραφόμενο γεγονός) και το υποκείμενο. Ο συγγραφέας περιγράφει με λέξεις και κωδικοποιεί τα γεγονότα. Ο αναγνώστης διαθέτει απεριόριστο χρόνο να ενεργοποιήσει και να ασκήσει τις διανοητικές του ικανότητες καθώς και τη φαντασία του για να αξιολογήσει και να αποκωδικοποιήσει το κείμενο και να αναπλάσει μόνος του το γεγονός. Μπορεί να σταματήσει σε μια σελίδα να σκεφτεί, να γυρίσει στις πίσω σελίδες, να διαβάσει το κείμενο όπου και όποτε θέλει με ένα ρυθμό που καθορίζει ο ίδιος. Αντίθετα, η οπτική (και ακουστική) επικοινωνία είναι ένα πολύπλοκο επικοινωνιακό φαινόμενο που συνίσταται σε ένα παιχνίδι λεκτικών, ηχητικών και εικονιστικών μηνυμάτων. Τα λεκτικά και τα ηχητικά μηνύματα, αν και καθορίζουν την κωδικοποιητική και αποκωδικοποιητική λειτουργία των εικόνων και επηρεάζονται από αυτές, στηρίζονται στους δικούς τους ανεξάρτητους κώδικες. Η εικόνα δίνει την αίσθηση της αμεσότητας και του ρεαλισμού, διεγείρει συναισθήματα. Το εικονιστικό μήνυμα που παρουσιάζεται με τη μορφή της κινούμενης εικόνας είναι αυτόνομο, έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και εισάγει νέους τρόπους αντίληψης και καταγραφής της πραγματικότητας (Μπασαντής, 1988).

Οπτικό χαρακτήρα έχει προσλάβει και η ψυχαγωγία με τον παραμερισμό του ραδιοφώνου ως μέσου διασκέδασης και την επικράτηση της τηλεοπτικής εικόνας. Οι μορφές ψυχαγωγίας, ωστόσο, εξαντλούνται στη θέαση, καθώς τα τεχνικά μέσα δημιουργίας της εικονικής πραγματικότητας, της επονομαζόμενης «πραγματικότητας του καναπέ», έχουν μετατρέψει τον σύγχρονο άνθρωπο, από ενεργό συμμετέχοντα που δημιουργεί γεγονότα και που μέσα στην ομάδα συν-διαμορφώνει τις συνθήκες της διασκέδασής του, σε θεατή εικονοποιημένων γεγονότων στα οποία συμμετέχει προσομοιωτικά.

Η εικόνα, ενώ εμφανίζεται ρεαλιστική και αληθοφανής, στην πραγματικότητα εμφανίζει μερικές μόνο όψεις της πραγματικότητας, την οποία μεταμορφώνει δημιουργώντας ένα αυθαίρετο «υπερπραγματικό», που ωστόσο είναι ελκυστικό και κατανοησιμο. Οι προσομοιωτικές εικόνες δεν αποτελούν ομοίωμα της πραγματικότητας αλλά κατασκευή της (Βρύζας, 2005, σ. 430). Αυτή η προσομοιωτική πραγματικότητα δεν είναι αυθαίρετη αλλά γέννημα του πολιτισμού της κοινωνίας που την παράγει, του «πολιτισμικού δεσμού» του Eco (1987). Η κατασκευή της πραγματικότητας διαμέσου των εικόνων, στην αισιόδοξη εκδοχή της, αποτελεί μία δημιουργική διαδικασία, που περιλαμβάνει αξιολογήσεις, επιλογές, γλωσσική και οπτική απόδοση και σύνθεση. Οι διαφορετικοί εκφραστικοί κώδικες μεταπλάθονται και μετασχηματίζονται «εξαναγκάζοντας τον αναγνώστη (θεατή) να συνειδητοποιήσει εκ νέου και με κριτικό τρόπο τους συνηθισμένους κώδικες και τις προσδοκίες του, παραβιάζει ή καταπατά (ο αναγνώστης) αυτούς τους συνηθισμένους τρόπους θέασης και έτσι διδάσκει νέους κώδικες κατανόησης» (Eagleton, 1989, σ. 127). Στην παθολογική μορφή της κατασκευής, η εικονική αναπαράσταση μετατρέπεται σε εμπόρευμα. Επιδίωξη αυτού που εξουσιάζει την επικοινωνιακή διαδικασία (πολιτική εξουσία, ιδιοκτήτες εφημερίδων και ηλεκτρονικών μέσων, παραγωγοί κινηματογραφικών προϊόντων κ.ά.) είναι η χειραγώγηση του πολίτη προς μία κατεύθυνση σύμφωνη με τις απόψεις και τα συμφέροντά του, προς τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας της δικής του προτίμησης (Σταθόπουλος, 1996, σ. 11-12). Ο πολλαπλασιασμός και η μαζική διάδοση ποικιλόμορφων τεχνολογιοποιημένων εικόνων τείνει να εξαλείψει τον θεατή/υποκείμενο και να τον υποκαταστήσει με την κατασκευασμένη πραγματικότητα στην οποία εμφανίζεται με ελκυστικό τρόπο το σημαίνον, αλλά εξασθενεί το σημααινόμενο (απουσία νοήματος). Η απώλεια της σημασίας, αποτέλεσμα της υπερβολικής και της κατασκευασμένης πληροφόρησης, κυρίως διαμέσου των εικόνων των ΜΜΕ, οδήγησε στην έννοια της αυτοαναφορικής εικόνας, η οποία δεν μεταφέρει πληροφορίες αλλά παραπέμπει στον ίδιο της τον εαυτό (Σέμογλου, 2001, σ. 270). Τα εικονοποιημένα γεγονότα έχουν αποδομηθεί από τα ιδεολογικο-κοινωνικά χαρακτηριστικά τους για να είναι, μεταξύ των άλλων, εύπεπτα αλλά διόλου ακίνδυνα.

Ο καταιγισμός των εικόνων δεν παραμόρφωσε μόνο τη σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με τον λόγο αλλά και με την αισθητική. «Για πρώτη φορά στην ιστορία, οι εικόνες της τέχνης έγιναν εφήμερες, πανταχού παρούσες, άυλες, διαθέσιμες, χωρίς αξία, ελεύθερες. Μας περιβάλλουν με τον ίδιο τρόπο που μας περιβάλλει μια γλώσσα. Έχουν εισχωρήσει στο κύριο ρεύμα της ζωής (...) Η τέχνη του παρελθόντος δεν υπάρχει πια, όπως ήταν κάποτε. Η αυθεντία της έχει χαθεί. Στη θέση της υπάρχει μια γλώσσα εικόνων» (Berger, 1993, σ. 32-33). Οι εικονικές μορφές έκφρασης απομακρύνονται από τον χώρο των θεωρούμενων παραδοσιακών καλών



τεχνών (η κατανάλωση τηλεοπτικών προϊόντων -σήριαλ, τηλεταινίες- εις βάρος των κινηματογραφικών ταινιών) και στην αισιόδοξη ερμηνεία του παραπάνω γεγονότος, νέες μορφές έκφρασης αναδύονται (δημιουργία κινηματογραφικών προϊόντων με τη χρήση των δυνατοτήτων του Η/Υ, video-art κ.ά.). Η στροφή των νέων, κυρίως, ανθρώπων στην οπτική ψυχαγωγία, λ.χ. η θέαση και απόλαυση κινηματογραφικών ταινιών, δεν συνοδεύεται απαραίτητως με την κατανόηση οπτικών συμβάσεων, δεν προσθέτει στην αισθητική τους, ούτε βέβαια οδηγεί στη βελτίωση των δημιουργικών δυνατοτήτων τους στην οπτική σφαίρα.

Ο πολιτισμός της εικόνας συγκρούεται με τις πρακτικές του σύγχρονου σχολείου, του σχολείου, κατά τον Γ. Πλειό (2005α, σ. 282), της «*ώριμης νεωτερικότητας*» και κατευθύνεται προς ένα «*μετα-νεωτερικό*» μοντέλο οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης. Η σύγκρουση αυτή οδηγεί: πρώτο στην αλλαγή του περιεχομένου της έννοιας της γνώσης καθώς οι μαθητές συσσωρεύουν εμπειρίες από τον συνδυασμό τεχνολογικών και απλών εικόνων και από πολύ νωρίς έχουν στη διάθεσή τους ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών και δεύτερο στην αμφισβήτηση της μονολιθικότητας της γνώσης, της έννοιας της αλήθειας και της αντικειμενικότητας της εκπαιδευτικής γνώσης και την μετατροπή της σε γνώμη, αλλά και στην αμφισβήτηση του ηγεμονικού ρόλου του εκπαιδευτικού (σ. 291-297). Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτική γνώση αποκτά τα χαρακτηριστικά ενός καταναλωτικού αγαθού, π.χ. οι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, όπως η επικαιρότητα, η μόδα, οι επικρατούσες αξίες. Αλλαγές εμφανίζονται και στον θεσμικό ιστό του σχολείου με διεύρυνση του δικαιώματος της επιλογής, αλλά και στροφή στην επιχειρησιακή διοίκησή του και στη διαμόρφωση καταναλωτικών πολιτισμικών περιβαλλόντων (σ. 298-299).

Στο παραπάνω πλαίσιο, η έννοια του γραμματισμού διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει τον *οπτικοακουστικό γραμματισμό*.

2. Η επίδραση των εικόνων στα παιδιά

Οι νέες γενιές του βλέμματος και τα σημερινά παιδιά της εικόνας μεγαλώνουν μέσα στον πολιτισμό της εικόνας. Για τον Πλειό (2005β, σ. 507-512) οι ιδιότητες των εικόνων, απλών και τεχνολογικών, επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ατόμων και καθορίζουν τη λειτουργία του σχολείου. Οι ιδιότητες αυτές είναι: α) Ο ερμηνευτικός ρεαλισμός (η μετατροπή της γνώσης σε άποψη και ερμηνεία για την πραγματικότητα, αλλά και η αισθητική προσέγγιση της γνώσης, η απόλαυση). β) Η προσωποποίηση (η πληροφορία και η γνώση προσφέρονται όχι σε αφηρημένη μορφή αλλά με συγκεκριμένο εμπειρικό υλικό, π.χ. οι εικόνες στα



σχολικά εγχειρίδια). γ) Η συμβολοποίηση (η μετατροπή αγαθών, υπηρεσιών, αξιών και ιδιοτήτων σε χειροπιαστά και εύπεπτα για τον καταναλωτή αγαθά, π.χ. η περιβαλλοντική αγωγή). δ) Η σύνθεση συγκεκριμένου και γενικού (η γνώση προσφέρεται-παρουσιάζεται μέσα από συγκεκριμένες περιπτώσεις-παραδείγματα με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία γενίκευσης και συνολικής μελέτης του κόσμου, π.χ. ο εφήμερος τρόπος παρουσίασης των επίκαιρων γεγονότων στις τηλεοπτικές ειδήσεις). ε) Η πρόσληψη σε ομοιογενή κοινωνικά περιβάλλοντα (η γνώση προσεγγίζεται με κριτήρια που διαμορφώνονται μέσα στην ομάδα, π.χ. οικογένεια, με την επιρροή της εικόνας).

Οι εικόνες αποτελούν σημειοδότες του πολιτισμού, καθώς μεταφέρουν κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις. Ταυτόχρονα αποτελούν κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος (Δημητριάδου, 2006, σ. 198). Αναπαριστώντας τις κοινωνικές εμπειρίες και τις πολιτιστικές αξίες, προσφέρουν τις ευκαιρίες για προσωπικές μορφές κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του κόσμου (Bruner, 1997, σ. 73-76). «*Η εικόνα εισάγει νέους τρόπους να βλέπουμε τα πράγματα, νέες αντιλήψεις του πραγματικού: διευρύνει τις όψεις του ορατού, αποκαλύπτει αθέατες πλευρές της πραγματικότητας, ανοίγει νέους ορίζοντες πέρα από τα στενά τοπικά πλαίσια, φέρνει σε επαφή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα*» (Βρύζας, 2005, σ. 436). Τα εικονιστικά ερεθίσματα βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα, περισσότερο, ίσως, από τις εμπειρίες τους ή τη βίωση της ίδιας της πραγματικότητας (Ασωνίτης, 2001, σ. 19).

Οι εικόνες, με τις συμβολοποιήσεις που περιέχουν, ερεθίζουν το φαντασιακό στοιχείο του παιδιού που εισβάλλει, περπατά και ταξιδεύει μέσα στην εικόνα. «*Ανάμεσα στην εικόνα που κοιτάμε και στην εικόνα που μας κοιτάει αναπτύσσεται ένας διάλογος και μια επικοινωνία που εδράζεται κυρίως στην πραγματικότητα των σχέσεών μας μ' αυτήν και όχι στην πραγματικότητα της σχέσης της εικόνας μ' αυτό που αναπαριστά*» (Αναγνωστοπούλου, 2005, σ. 111). Η εικόνα κινητοποιεί εξωλεκτικά στοιχεία, εγείρει συναισθήματα, φαντασία, συγκίνηση. Η εισβολή των παιδιών μέσα σε εικονογραφημένα δρώμενα τους προσφέρει τη γνώση και τη χαρά της συμμετοχικής δράσης στην παραγωγή νοημάτων και της δημιουργίας του δικού τους κόσμου.

Η σχέση εικόνας-παιδιού είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Το παιδί δανείζεται στοιχεία από τον κόσμο της εικόνας, τα προσαρμόζει στις ανάγκες της καθημερινότητάς του και τα ενσωματώνει, τα χρησιμοποιεί, δημιουργεί συμπεριφορά, προσθέτει νέες στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες. Ιδιαίτερα στενή σχέση υπάρχει ανάμεσα στην εικόνα και τον ασυνείδητο κόσμο του παιδιού, που προσφεύγει στον φανταστικό κόσμο για να εκπληρώσει τις επιθυμίες του, να ζήσει όλα όσα δεν μπο-



ρεί στην πραγματικότητα. Η εικόνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαμεσο-λαβημένη εμπειρία, μια διαλογική σχέση με τη ζωντανή εμπειρία. Όπως και στο γλωσσικό κείμενο, το νόημα παράγεται από τον διάλογο ανάμεσα στην εικόνα και στο παιδί-θεατή, γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης (Βρύζας, 2005, σ. 435-436). Η ανάγνωση της εικόνας βοηθά το παιδί να συσχετίζει τη μορφή με το περιεχόμενο, το σημαίνον με το σημαινόμενο (Γιαννικοπούλου, 2001), διαδικασία που οδηγεί στην ενσωμάτωση αφαιρετικών δεξιοτήτων.

Δεν βλέπουμε όλοι τα ίδια πράγματα, όταν βλέπουμε εικόνες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005, σ. 561). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την οπτική αντίληψη είναι οι σταθεροί, οι μακροχρόνιοι (προσωπικότητα, στυλ μάθησης, φύλο, επάγγελμα, ηλικία, αξίες, στάσεις, κίνητρα, θρησκευτικές πεποιθήσεις, κοινωνικοοικονομική θέση, πολιτιστικό υπόβαθρο, εκπαίδευση) και οι παροδικοί (συναισθηματικές καταστάσεις, προθέσεις, κίνητρα και προσδοκίες). Ζητήματα μελέτης και έρευνας αποτελούν οι λειτουργίες της οπτικής αντίληψης στα παιδιά (σε ποια ηλικία μπορούν να ξεχωρίζουν την εικόνα από την πραγματικότητα, με ποιους τρόπους αναπτύσσουν δεξιότητες στην ανάγνωση της εικόνας, από ποιους παράγοντες εξαρτάται η ικανότητα ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης κ.ά.). Οι Κωνσταντινίδου-Σέμογλου και Θεοδωροπούλου (2005, σ. 40) θεωρούν ότι η ύπαρξη της εικόνας στο παιδικό βιβλίο είναι απαραίτητη, γιατί τα παιδιά, καθώς δεν έχουν την ικανότητα να μετασχηματίσουν το συγκεκριμένο σε έννοια και καθώς δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την ικανότητα της αποπλαισίωσης, παραμένουν στενά συνδεδεμένα με την εξωγλωσσική πραγματικότητα και προσλαμβάνουν πληροφορίες από την εικόνα της πραγματικότητας αλλά και της αναπαραγωγής της. Ωστόσο, σε έρευνα με υποκείμενα νήπια και προνήπια, τα οποία δέχονται λεκτικά και εικονικά μηνύματα (κινούμενες εικόνες) για να μελετηθεί η διαδικασία απόκτησης άγνωστων λέξεων, διαπιστώνουν ότι «στο μεν λεκτικό ερέθισμα ενεργοποιούνται προκειμένου να καλύψουν το νοηματικό κενό που δημιουργεί το άγνωστο σημαίνον, στο δε εικονικό αρκούνται, ως επί το πλείστον, στην εικονική πληροφορία με συνέπεια να μην επιχειρούν να τη συνδέσουν με το σημαίνον -σαν να μην ακούνε το σημαίνον» (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου & Θεοδωροπούλου, 2005, σ. 48). Η εικόνα, βέβαια, είναι ο τρόπος που την χρησιμοποιούμε. Αναπτύσσει τη φαντασία των παιδιών αλλά και την εγκλωβίζει. Έχει αισθητική διάσταση ή αγγίζει και ξεπερνά τα όρια της κακογουστιάς με την υπερβολική συγκινησιακή φόρτιση. Αποτελεί μέσο έκφρασης και επικοινωνίας ή οδηγεί στην απομόνωση. Συνεπακόλουθα, η εκπαίδευση της εικόνας έχει τριπλή κατεύθυνση: παιδαγωγική αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλφαριθμητισμό των χρηστών στον κώδικα που χρησιμοποιούν και ανίχνευση/ανακάλυψη των υπονοούμενων κοινωνικών συμβάσεων.



3. Οπτικοακουστικός γραμματισμός - Ορισμός και διδακτική πρακτική

Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός¹ ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο κατανάλωσης (χρήσης) και κριτικής αποτίμησης (Kress & Van Leeuwen, 2001) αλλά και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Ο παραπάνω ορισμός υποδηλώνει ένα ρόλο σε τρεις κατευθύνσεις: το *παιδί-θεατής* (καταναλωτής), το *παιδί-κριτικός* και το *παιδί-παραγωγός* εικόνων.

Η απόλαυση είναι η κύρια επιδίωξη για το παιδί-θεατή. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά τις ευκαιρίες να χαρούν εικόνες, οδηγώντας τα στη βιβλιοθήκη (σταθερές εικόνες των εικονογραφημένων βιβλίων), σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (μουσεία, πινακοθήκες), στις κινηματογραφικές αίθουσες (κινηματογραφικές ταινίες), στην οθόνη του Η/Υ ή προβάλλοντας εικόνες στη σχολική αίθουσα. Ωστόσο, τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει την άμεση εμπειρία, όπως την ατμόσφαιρα της κινηματογραφικής αίθουσας ή την επαφή με το πρωτότυπο έργο της τέχνης. Το «μυστήριο» της απόλαυσης μιας εικόνας δεν είναι τίποτα άλλο, τελικά, από ένα ακόμα παιχνίδι. Δεν αντλώ ευχαρίστηση από ένα παιχνίδι ούτε εάν είναι ακατανόητο, ούτε εάν είναι υπερβολικά απλοϊκό. Η ευχαρίστηση του παιχνιδιού έγκειται σε αυτή ακριβώς τη διαλεκτική αστάθεια που με κάνει να νιώθω ότι άλλοτε κυριαρχώ στο παιχνίδι και άλλοτε κυριεύομαι από αυτό. Σε αυτή ακριβώς τη συνάντηση του θεατή με την εικόνα, δημιουργούνται δύο διαφορετικές στάσεις στη σχέση τους, *δύο είδη θεατών*, που εν δυνάμει υπάρχουν στον καθένα από εμάς (και στα παιδιά). Ο πρώτος θεατής, *ο ανυποψίαστος*, είναι αυτός που αφήνεται να παρασυρθεί από την εικόνα, από τη μορφή και το περιεχόμενό της. Εμπλέκεται και ταυτίζεται εμπειρικά άλλοτε με τη ματιά του δημιουργού (πρωτογενής ταύτιση) κι άλλοτε με κάποιο από τα πρόσωπα της εικόνας, αν υπάρχουν (δευτερογενής ταύτιση). Ο δεύτερος είναι *ο κριτικός* θεατής με ματιά περισσότερο αναλυτική και λιγότερο συναισθηματική. Κάθε φορά που βλέπουμε μια εικόνα ή μια ταινία, οι δύο αυτοί τρόποι θέασης συνυπάρχουν, αλληλοκαλύπτονται και μερικές φορές εναντιώνονται ο ένας στον άλλο (Achar, 2006). Η απόλαυση μιας εικόνας είναι όμως αναντίρρητα ένα φαινόμενο που απαιτεί διερεύνηση και στο επίπεδο της ψυχολογίας, γιατί αυτή η απόλαυση είναι παραδομένη σε αισθήματα που αναβλύζουν πρωτογενώς, εφόσον οι εικόνες ελέγχονται λιγότερο από τις λέξεις (Sorlin, 2004).

1. Τα δύο συνθετικά στοιχεία του όρου οπτικοακουστικός, οπτικό και ακουστικό, αντιμετωπίζονται αδιαίρετα, αν και αποτελούν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας με τους δικούς του κώδικες ο καθένας. Στα περισσότερα οπτικοακουστικά προϊόντα, ιδιαίτερα αυτά που περιέχουν κινούμενες εικόνες, όπως οι κινηματογραφικές ταινίες ή οι εικόνες της μικτής πραγματικότητας, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, εικόνα και ήχος συνυπάρχουν και οι πολιτιστικοί τους κώδικες διαπλέκονται σε ενιαίο σύνολο.



Μετά τη θέαση των εικόνων τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους με τη μέθοδο του καταιγισμού των ιδεών. Εκφράζουν συναισθήματα και επιθυμίες, οι οποίες καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό στον πίνακα και μπορούν να αποτελέσουν κάποια άλλη στιγμή (όχι αμέσως μετά τη θέαση της εικόνας) ένα πλούσιο λειτουργικό λεξιλογικό υλικό, δημιουργία των παιδιών, προς επεξεργασία (λεξιλογική, νοηματική κ.τ.λ.). Σε αυτό το παιχνίδι της αυθόρμητης έκφρασης συναισθημάτων δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Ο αναπόφευκτος (ακόμα και στις πιο αδιάφορες εικόνες) διάλογος του παιδιού με την εικόνα (ουσιαστικά με τους δημιουργούς της) είναι μία σχέση προσωπική. Κάθε σχόλιο, κάθε γέλιο, κάθε επιφώνημα είναι μια ευκαιρία για επικοινωνία. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εξερευνησουν τα δικά τους συναισθήματα και να οικοδομήσουν τις δικές τους απόψεις. Η προσέγγιση είναι εμπειρική. Εκείνο που προέχει είναι να διαφυλαχθεί η αυθορμησία, γι' αυτό περιορίζουμε τα λόγια και δίνουμε τον πρώτο λόγο στα παιδιά ενθαρρύνοντας και επιδοκιμάζοντας. Η τέχνη δημιουργεί ένα αυθόρμητο ενθουσιασμό στα παιδιά, ιδιαίτερα οι κινούμενες εικόνες του κινηματογράφου παρασύρουν τα παιδιά σε συναισθηματικούς ακροβατισμούς, ταύτισης ή αποστασιοποίησης, οι οποίοι, όταν ομολογούνται, βγαίνουν στην επιφάνεια, λειτουργούν λυτρωτικά.

Η παθητικότητα του θεατή οφείλεται στην αναλογική σχέση της εικόνας με το αντικείμενο, δηλαδή στη σχέση ομοιότητας της εικόνας με την πραγματικότητα, η οποία μπορεί να αποτελέσει «σημαίνον παθητικότητας» (Σέμογλου, 2001, σ. 271). Η παθητική προσέγγιση των εικόνων δεν οδηγεί στην αποσυμβολοποίηση και στην ανακάλυψη των νοημάτων τους. Η *κριτική προσέγγιση* των εικόνων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το περιεχόμενο. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει όχι μόνο τι λέει ο δημιουργός (περιγραφή), αλλά και πώς απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε εικόνα είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού. Οι μαθητές αποτελούν μία *κοινότητα θεατών* οι οποίοι μέσα από τον διάλογο και με διάμεσο τα εκφραστικά μέσα της εικόνας θα αναζητήσουν όχι μόνο τις επιφανειακές έννοιες, οι οποίες είναι εύκολα αναγνωρίσιμες, αλλά και τις υπονοούμενες έννοιες (η γνώση του κόσμου έξω από την σχολική αίθουσα). Οι μαθητές αποκτούν σταδιακά τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των υπονοούμενων εννοιών και ενσωματώνουν πρακτικές για να γίνουν ικανοί να προσεγγίζουν την εικόνα από ποικίλες οπτικές. Κατά τη διδασκαλία, αξιοποιούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εικονικού μέσου με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τον συμβολικό χαρακτήρα των οπτικών μηνυμάτων, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί να «*απομυθοποιούν τα ψευδοσημαίνοντα*» (Σέμογλου, 2001, σ. 273). Τα ερεθίσματα για συζήτηση, ο σχολιασμός, η ανταλλαγή των



απόψεων και η σύγκρουση ιδεών έχουν στόχο τον συνειδητοποιημένο θεατή, ο οποίος επιλέγει, προκρίνει ή απορρίπτει, δεν υποκύπτει στην υπερβολή που οδηγεί στην κακογουστιά (κιτς) και δεν παρυσύρεται στον συναισθηματικό μιμητισμό και στις ταυτίσεις. Βέβαια, τελικά, προέχει η αισθητική απόλαυση, το βύθισμα στη μαγεία των εικόνων. Καμία δράση δεν εμποδίζει την προσωπική σχέση του παιδιού-θεατή με την εικόνα.

Η οπτική εκπαίδευση δεν εξαντλείται στη γνωριμία με τους μεγάλους δημιουργούς (σκηνοθέτες, ζωγράφους, γλύπτες, φωτογράφους, εικονογράφους κ.ά.) και στην προσέγγιση των έργων αποκλειστικά από την πλευρά του θεατή-καταναλωτή μηνυμάτων. Τα παιδιά, αφού γνωρίσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγονται οι εικόνες, στη συνέχεια γίνονται τα ίδια *παραγωγοί* (Θεοδωρίδης, 2002). Η εξοικείωση με την εικονική γλώσσα δεν περιορίζεται στην απόκτηση απλών πρακτικών δεξιοτήτων ούτε στην απόκτηση γνώσεων γύρω από την ορολογία. Αν η στοχοθεσία εξαντληθεί στο σημείο αυτό, η εικονιστική δημιουργία θα απογυμνωθεί από έννοιες και αξίες και θα γίνει αντιληπτή από το παιδί, όχι ως «γεγονός τέχνης» αλλά ως «αντικείμενο τεχνικής». Με την υπερβολική ή αποκλειστική ενασχόληση με τις τεχνικές και τα εκφραστικά μέσα και την παραμέληση του περιεχομένου, το παιδί θα παραμείνει καταναλωτής και ίσως κάτοχος μιας εικονιστικής μεταγλώσσας στο θεωρητικό επίπεδο των ορισμών. Όμως η χρήση των εργαλείων, θεωρητικά και πρακτικά, δεν αποτελεί προαπαιτούμενο του οπτικού γραμματισμού αλλά προσδοκώμενη ωφέλεια. Για παράδειγμα, η συμμετοχή σε άμεσες εμπειρίες, όπως είναι η δημιουργία μιας πρωτόλειας κινηματογραφικής ταινίας, μιας έντυπης διαφήμισης ή μιας φωτογραφικής αφήγησης, συμβάλλει στην αποκωδικοποίηση των οπτικών συμβάσεων. Μέσα από τη συμμετοχή το παιδί αντιμετωπίζει την εικόνα ως αισθητική πραγματικότητα, ως τέχνη και ανακαλύπτει το νόημά της (Μαρτέν, 1984). Ταυτόχρονα, προσθέτει στις διανοητικές του ικανότητες (Messaris, 2001). Ο αποκλεισμός του παιδιού από την παραγωγή τού στερεί, όχι μόνο τη χαρά της δημιουργίας και την απόλαυση της έκφρασης, αλλά και την «παράλληλη γνώση» (παραγωγή λόγου με τη συγγραφή σεναρίων, σύνδεση εικόνας και λόγου με τη μετατροπή του κειμένου σε εικονογραφημένη αφήγηση, σύνδεση εικόνας και μουσικών ακουσμάτων, κατασκευή σκηνικών) (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003).

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων οπτικο-ακουστικής έκφρασης αναπτύχθηκαν δύο κυρίαρχες τάσεις (Θεοδωρίδης κ.ά., 1995· Θεοδωρίδης, 2002). Σύμφωνα με την πρώτη τάση, τα παιδιά, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, από καταναλωτές μετατρέπονται σε μελετητές-ερευνητές και γνωρίζοντας τα σύγχρονα εργαλεία αποκτούν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής μηνυμάτων σύμφωνα με



την προσωπική τους θεώρηση για τη ζωή. Συγχρόνως, καλλιεργούν την αισθητική και πολιτισμική τους συνείδηση. Η ανάλυση της εικόνας και των περιεχομένων της είναι μία περίπλοκη λειτουργία που απαιτεί την κινητοποίηση μιας σειράς εργαλείων, οξύνει το κριτικό πνεύμα του ατόμου και το ευαισθητοποιεί σε πολυάριθμα κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα. Η δεύτερη τάση εμφανίζει τη δυνατότητα η αξιοποίηση των εκφραστικών συμβάσεων των οπτικών μέσων να πραγματοποιείται με τη συνακόλουθη εμπειρία στην παραγωγή τους. Τα παιδιά, αφού γνωρίσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται το πολιτιστικό προϊόν, στη συνέχεια, χρησιμοποιούν τα οπτικοακουστικά εργαλεία, γίνονται τα ίδια παραγωγοί, αναπτύσσουν δεξιότητες προσωπικής έκφρασης, οργανώνουν και πραγματοποιούν απλές οπτικοακουστικές παρουσιάσεις (φωτογραφίζουν, βιντεοσκοπούν, κινηματογραφούν, σχεδιάζουν comics, κ.ά.). Η δημιουργία οπτικού υλικού είναι η υλοποίηση της ικανότητας ανάλυσης και επεξεργασίας της εικόνας με έναν δυναμικό, διαδραστικό τρόπο. Άλλωστε, πέρα από γνώσεις και δεξιότητες, η συγκεκριμένη ικανότητα επιφέρει και μία αξιοσημείωτη μεταβολή στα πρότυπα αξιών του νέου δημιουργού επειδή *«με το να παράγει κάποιος μια ερασιτεχνική ταινία, διασώζει και προστατεύει μικρές, εφήμερες, πολιτισμικές οντότητες. Είναι σαν να διακηρύττει ότι αυτές οι κοινότοπες εικόνες, που προέρχονται από την καθημερινότητα είναι εξίσου σημαντικές με τις εικόνες των βασιλιάδων και των διασημοτήτων, προστατεύοντας αυτό που πραγματικά κινεί την ιστορία και είναι το πιο σημαντικό»* (Zimmerman, 1999, σ. 291). Οι παραπάνω τάσεις, όχι μόνο δεν συγκρούονται μεταξύ τους, αλλά διαπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται (Ανδρεάδου κ.ά., 2006). Είναι χαρακτηριστικό ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι δράσεις οπτικοακουστικής έκφρασης, ακόμα κι όταν είναι μεμονωμένες, συμπεριλαμβάνουν στη στοχοθεσία τους επιδιώξεις που αφορούν στην κατανάλωση, στην παραγωγή και στην κριτική αποτίμηση των προϊόντων.

Ο καθημερινός βομβαρδισμός των παιδιών με χαμηλής ποιότητας οπτικοακουστικά ερεθίσματα, αλλά και η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την έννοια του γραμματισμού στην έννοια των πολυγραμματισμών προβάλλει επιτακτικά την ανάγκη για ένα περισσότερο οπτικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα και την παροχή οπτικοακουστικής παιδείας που θα δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή λειτουργία των πολιτιστικών στοιχείων και των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και θα στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών μέσα στο σχολείο με κώδικες και μεθόδους, ώστε να εξοπλίζονται με εργαλεία κριτικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών μηνυμάτων (γραπτών, οπτικών ή ηχητικών). Η Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (2005, xv) θεωρεί ότι στην ελληνική εκπαίδευση οι εξελίξεις αντιμετωπίζονται κατ' αοχήν θετικά σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά η αντίδραση πρακτικά



είναι παθητική και η δράση σε ερευνητικό επίπεδο σε πρωτόλεια επίπεδα. Είναι χαρακτηριστικό ότι η έννοια του οπτικού γραμματισμού απουσιάζει τόσο από το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002, σ. 5-19) όσο και από το *Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο* (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002, σ. 21-60)). Η ενσωμάτωση προγραμμάτων οπτικοακουστικού γραμματισμού στα γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα) του ελληνικού σχολείου αποτελεί πρωτεύοντα στόχο και το επόμενο βήμα θα ήταν η ένταξη αυτών των προγραμμάτων στα επίσημα προγράμματα σπουδών (Θεοδωρίδης, 2006, σ. 47). Η εξοικείωση με τις εκφραστικές δυνατότητες των οπτικοακουστικών τεχνών περιλαμβάνει όχι μόνο την προσέγγιση και γνωριμία των παιδιών με χαρακτηριστικά έργα (comics, φωτογραφίες, εικόνες βιβλίων, κινηματογραφικές ταινίες, τηλεοπτικές εκπομπές, διαφημίσεις, ραδιοφωνικά προγράμματα, πολυμέσα), αλλά και τη δυνατότητα των παιδιών να παράγουν τα δικά τους έργα. *«Η εκπαίδευση και στα ΜΜΕ (και τις εικόνες) είναι μια παιδαγωγική πρακτική και μια διαδικασία, η οποία έχει στόχο να παρακινήσει τους πολίτες μιας κοινότητας να συμμετέχουν με τρόπο δημιουργικό και κριτικό στο επίπεδο της παραγωγής, της διανομής και της παρουσίασης στη χρήση των τεχνολογικών και παραδοσιακών μέσων ώστε να αναπτύξουν, να απελευθερώσουν και να εκδημοκρατίσουν την επικοινωνία»* (Ασλανίδου, 2005, σ. 457).

Τα νοήματα και οι κώδικες του πολιτισμού δομούνται και κατανοούνται διαμέσου της γλώσσας. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για τη δημιουργία και την ερμηνεία σημασιών, ταυτοτήτων, σχέσεων και διαδράσεων, δηλαδή αυτό που εντελώς σχηματοποιημένα ορίζουμε ως πολιτισμό. Η πραγματικότητα ερμηνεύεται και κατανοείται μέσα από τον λόγο (Egan-Robertson & Bloome, 2001). Η κυριαρχία της εικόνας στον σύγχρονο πολιτισμό μάς αναγκάζει να προσφεύγουμε σε αυτήν, προσπαθώντας να καθιερώσουμε ένα διάλογο ανάμεσα στον προφορικό λόγο, τον γραπτό λόγο και την εικόνα. Πρόκειται για «δίκτυα ελεύθερης κυκλοφορίας κι ανταλλαγής συναισθημάτων» ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης που διαθέτει ένα παιδί για να γράψει, να εκφραστεί και να δημιουργήσει. Η εικόνα είναι ένα «κείμενο» προς κατανόηση, που παίζει κι αυτό τον ρόλο του όπως τα άλλα κείμενα. Αποδεχόμενοι την κυριαρχία ποικίλων επικοινωνιακών εργαλείων, η εικόνα δεν είναι πια ένα συμπλήρωμα αλλά μία *συν-κατασκευή* μαζί με καθεμιά από τις άλλες «γλώσσες», οι οποίες διαφοροποιούν τα εργαλεία και τα μέσα με τα οποία κατασκευάζουν τις επικοινωνιακές ανταλλαγές μεταξύ των ατόμων. Η εκπαίδευση στην εικόνα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλει να είναι παντού παρούσα ως αντικείμενο μελέτης κι ως μέσο εκμάθησης. Ο διττός στόχος είναι αφενός να κατασκευάσουμε τις έννοιες του συμβολισμού και της αναπαρά-



στασης κι αφετέρου να δώσουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν όσο το δυνατόν περισσότερους από τους τρόπους αναπαράστασης του κόσμου (Δημητριάδου, 2006).

Συμπερασματικά, η συνάντηση της εκπαίδευσης για την εικόνα και της εκπαίδευσης του πολίτη περνά μέσα από τον οπτικοακουστικό γραμματισμό. Θέματα εκπαίδευσης και διαπραγμάτευσης αποτελούν οι τεχνικοί και πολιτιστικοί κώδικες των εικόνων, η διαδικασία κατασκευής και αναπαράστασης της πραγματικότητας, η διάκριση ανάμεσα στην πραγματικότητα και στη μυθοπλασία, οι μέθοδοι ανάλυσης και αποκωδικοποίησης, οι εκφραστικές ικανότητες και η δημιουργικότητα της γλώσσας των εικόνων, η αισθητική διάσταση, η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων παρέμβασης των πολιτών στα Μ.Μ.Ε κ.ά. (Ασλανίδου, 2005, σ. 464). Στη σημερινή πραγματικότητα, το βλέμμα του μικρού θεατή και αυριανού ενηλίκου είναι μεν κορεσμένο από εικόνες αλλά ανεκπαιδευτο. Η «εκπαίδευση του βλέμματος» προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας κριτικής σκέψης διαμέσου της κατασκευής οπτικοακουστικών προϊόντων, ένα διαδοχικό πέρασμα από το παιδί-θεατή στο παιδί-δημιουργό και στη συνέχεια στο παιδί-κριτικό.

Βιβλιογραφία

- Achard, J. P. (2006). *Dialectiques de l'image*, διαθέσιμο στο: <http://www.surlimage.info/ECRITS/dialectique.html>
- Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος, Σ., Καλλιμάνη Ε., Κολέτος, Γ., Ντάγιου, Ε., & Τσακαλίδου, Α. (1998). Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. *Το εικονικό σχολείο, 1, 2*, διαθέσιμο στο: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/Albanoudi.html>
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2005). Λεκτικές και εικονικές παραστάσεις του γυναικείου και του μητρικού στοιχείου σε εικονογραφημένες αφηγήσεις για παιδιά. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 109-118). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Ανδρεάδου, Χ., Γουλής, Δ., & Γρόσδος, Σ. (2006). Κινηματογράφος στο σχολείο: μία αισθητική εμπειρία. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων. Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση*. Πειραιάς: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς.
- Ασλανίδου, Σ. (2005). Εκπαιδύοντας τον τηλεθεατή από την τηλεόραση: η μελέτη μιας τηλεοπτικής εκπομπής. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 455-463). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.



- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Berger, J. (1993). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βρύζας, Κ. (1990). Μέσα Επικοινωνίας και Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 51, 77-89.
- Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 427-438). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*, μτφ. Η. Ρόκου & Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η αναγνωσιμότητα των εικόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Μ. Τζαφεροπούλου (Επιμ.), *Ο κόσμος της παιδικής λογοτεχνίας. Η συγγραφή και η εικονογράφηση* (τόμος Α΄) (σσ. 249-273). Αθήνα: Καστανιώτης-Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου.
- Γρόσδος, Σ., & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη, Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας,
- Δημητριάδου, Κ. (2006). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. *Η ελληνική ως δεύτερη ξένη, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας* (Μάιος 2006), Φλώρινα, 198-209. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Eco, U. (1987). *Κήνσορες και θεράποντες*. Αθήνα: Γνώση.
- Eco, U. (1992). *Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή*, μτφ. Α. Τσοπάνογλου. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης - Παιδεία.
- Egan-Robertson, A., & Bloome, D. (2001). *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοδωρίδης, Μ., Ζέρη, Π. κ.ά. (1995). *Έκθεση Συμπερασμάτων της Επιτροπής Οπτικοακουστικής Έκφρασης του προγράμματος "ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός"*. Αθήνα (αδημ.).
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, 33-38.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2006). Τηλεόραση και παιδί. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 78, 44-47.



- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.
- Krees, G., & Van Leeuwen, Th. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. (2005). Εισαγωγή. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (xv-xxiii). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο., & Θεοδωροπούλου, Μ. (2005). Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 37-50). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Μαρτέν, Μ. (1984). *Η γλώσσα του κινηματογράφου*. Αθήνα: Κάλβος.
- Messaris, P. (2001). New Literacies in Action: Visual education. *Reading Online*, 4 (7), διαθέσιμο στο: http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/action/messaris
- Μπασαντής, Δ. (1988). Το σύστημα επικοινωνίας στο παγκόσμιο χωριό, αφιέρωμα: Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. *Διαβάξω*, 194, 16-29.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 557-568). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Πλειός, Γ. (2001). *Ο λόγος της εικόνας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πλειός, Γ. (2005α). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Πλειός, Γ. (2005β). Εικόνα και εκπαιδευτική γνώση-κοινωνικοποίηση: απονομιμοποίηση του κοινού σχολείου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 501-512). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Σέμογλου, Ο. (2001). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο Α. Φ. Χρηστίδης, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 270-274). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Sorlin, P. (2004). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταθόπουλος, Μ. (1996). Πρόλογος. *Η κατασκευή της πραγματικότητας και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Τμήματος Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*, 11-14. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Zimmerman, P. (1999). Le cinéma en amateur. *Communications*, 68. Seuil.





Διαθεματικότητα και αφήγηση στην Εικαστική και Μουσική Αγωγή: Διασχολικά σχέδια εργασίας για το Δημοτικό Σχολείο

Θεανώ Κουτσουπίδου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Βασιλική Λαμπίτση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μία διαθεματική διασχολική μελέτη Εικαστικών και Μουσικής, που περιλάμβανε δύο φάσεις-σχέδια εργασίας. Η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε σε ένα Δημοτικό Σχολείο της Αττικής, όπου παιδιά της Δ' Τάξης εικονογράφησαν δικές τους ιστορίες σε ατομικά χειροποίητα βιβλία. Τα βιβλία αυτά αποτέλεσαν τη βάση για την πραγματοποίηση της δεύτερης φάσης της μελέτης σε ένα Δημοτικό Σχολείο της Ρόδου, όπου μαθητές της ίδιας ηλικίας δημιούργησαν ομαδικά τη μουσική υπόκρουση (soundtrack) για κάθε εικονογραφημένη ιστορία. Η ανάλυση και των δύο φάσεων επικεντρώθηκε στον εντοπισμό εικαστικών και μουσικών δεξιοτήτων, στη μελέτη των οπτικών και μουσικών αφηγήσεων και στα συναισθήματα των μαθητών σε σχέση με τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν.

Η κ. Θεανώ Κουτσουπίδου είναι Διδάκτωρ, Διδάσκουσα Μουσικής Αγωγής και Διδακτικής στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Η κ. Βασιλική Λαμπίτση είναι Διδάκτωρ, Διδάσκουσα Εικαστικής Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Σχολική Σύμβουλος 2ης Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Ευρυτανίας και Εικονογράφος παιδικών βιβλίων.





Εισαγωγή

Εικαστικά και Μουσική: κοινά χαρακτηριστικά

Η εικαστική και η μουσική έκφραση αποτελούν γλώσσες παγκόσμιες, που ξεπερνούν ατομικές διαφορές σε επίπεδο κοινωνικό, πολιτισμικό και μαθησιακό. Υπάρχει μια εσωτερική σχέση μεταξύ των γραμμών, των σχημάτων, των χρωμάτων και των μουσικών ήχων. Από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα ξεκίνησε η αλληλεπίδραση μουσικής και οπτικής τέχνης (Maur, 1999). Ο Kandinsky σχολιάζει στο πλαίσιο του συγγράμματός του *Effect of Colour* (1911): «*Το χρώμα είναι τα πλήκτρα, τα μάτια είναι τα σφυριά, η ψυχή είναι το πιάνο με πολλές χορδές. Ο καλλιτέχνης είναι το χέρι που παίζει, ακουμπώντας επίτηδες το ένα ή το άλλο πλήκτρο, για να προκαλέσει δονήσεις στην ψυχή*» (Hershel, 1984). Η δημιουργική φύση των δύο κλάδων είναι εμφανής στην πιο πάνω παράθεση. Η δημιουργία ενός πρωτότυπου έργου – τέχνης ή μουσικής– απαιτεί ένα σύνολο δεξιοτήτων, όπως φαντασία, ρίσκο, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων.

Η ενοποίηση των σχολικών γνωστικών αντικειμένων μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες ενθαρρύνεται από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά και αναλυτικά προγράμματα τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς. Η διαθεματικότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διάφορες προσεγγίσεις, που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη διεπιστημονικών διδακτικών στόχων, μοντέλα μαθημάτων, δραστηριότητες εμπλουτισμού των μαθημάτων ή δραστηριότητες αξιολόγησης (Palmer, 1991, σ. 59). Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα μελέτη επιχειρήσει να προσεγγίσει διαθεματικά δύο διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, τα Εικαστικά και τη Μουσική, μέσα από τη συνεργασία δύο εκπαιδευτικών, ερευνητριών και καλλιτεχνών, μίας εικονογράφου και μίας μουσικού.

Τα Εικαστικά και η Μουσική χρησιμοποιούνται συχνά ως μέσα αφήγησης. Η προγραμματική μουσική αποτελεί ένα ειδικότερο είδος μουσικής που αναπτύχθηκε προς αυτήν την κατεύθυνση. Η έννοια της αφήγησης αποτέλεσε τη βάση για τον σχεδιασμό της παρούσας μελέτης, τόσο για την εικονογράφηση των ιστοριών που γράφτηκαν από τα παιδιά όσο και για τη δημιουργία μουσικών επενδύσεων των ιστοριών αυτών.

Η αφήγηση στα Εικαστικά

Από πολύ νεαρή ηλικία τα παιδιά αυθόρμητα χρησιμοποιούν την αφήγηση ως μέσο επικοινωνίας. Η παραγωγή οπτικού αφηγηματικού λόγου είναι ένα σημαντικό μέσο για την περιγραφή των καθημερινών τους εμπειριών, τη δόμηση του εσωτερικού τους κόσμου και για την κατανόηση και προσαρμογή τους στις απαιτήσεις και κα-





ταστάσεις της ζωής τους (Kellman, 1995). Επίσης, λειτουργεί ως εργαλείο για την καλλιέργεια ζωγραφικών δεξιοτήτων (Wilson et al., 1987).

Κάθε αφήγηση, συμπεριλαμβανομένων και των οπτικών μορφών της, περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία: *σημειώσιμα, χαρακτήρες και δράση* (Porter Abbot, 2002). Όμως η αφηγηματική ζωγραφική των παιδιών συνήθως υπάρχει σε αποσπασματική μορφή. Αν και τα παιδιά τείνουν να ζωγραφίζουν με σκοπό να μοιραστούν μια ιστορία ή μέρος αυτής, ένα ή και δύο από τα βασικά στοιχεία της αφήγησης μπορεί να λείπουν.

Σύμφωνα με τον Duncum (1997), η αφηγηματική εικαστική δραστηριότητα των παιδιών είναι πολύ σημαντική για να αγνοηθεί. Ανοίγει παράθυρα που οδηγούν στην προσέγγιση και κατανόηση των αυθεντικών σκέψεων, προβληματισμών και αναγκών των δημιουργών τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν σε μεγάλο βαθμό πρακτικές δεξιότητες οπτικής αφήγησης μέσα από συνεχή άσκηση και με τη βοήθεια δημοφιλών σε αυτά μορφών αφηγηματικής τέχνης, όπως κόμικς και εικονογράφηση (Wilson & Wilson, 1980· Barrs, 1988· Labitsi, 2007a).

Η αφήγηση στη Μουσική

Η αφήγηση αποτελεί σύνηθες χαρακτηριστικό και της μουσικής δημιουργικότητας των παιδιών και θεωρείται σημαντικό μέσο μουσικής έκφρασης. Αν και η μουσική που αφηγείται ιστορίες θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «φαινόμενο καθοδηγούμενο από τους ενήλικες και όχι κάτι που τα παιδιά εφευρίσκουν από μόνα τους» (Glover, 2000, σ. 30), η αφήγηση μιας ιστορίας εμφανίζεται πολύ συχνά κατά τη διάρκεια της μουσικής έκφρασης των παιδιών, ιδιαίτερα στο αρχικό στάδιο της μουσικής τους εκπαίδευσης. Για τα παιδιά είναι πιο εύκολο και διασκεδαστικό να ανταποκριθούν σε ασκήσεις που σχετίζονται με ιστορίες ενώνοντας τη λεκτική και τη μουσική έκφραση, παρά σε ασκήσεις που βασίζονται σε αφηρημένες έννοιες (Koutsoupidou, 2006).

Σύμφωνα με την Koutsoupidou (2006), η αφήγηση μπορεί να παρατηρηθεί στη μουσική δημιουργικότητα των μικρών παιδιών με τρεις διαφορετικούς τρόπους: α) Έμφαση στο *μέλλον*: Χρήση της αφήγησης με σκοπό το παιδί να περιγράψει τις προθέσεις του πριν τη δημιουργία μουσικής. β) Έμφαση στο *παρόν*: Χρήση της αφήγησης με σκοπό το παιδί να περιγράψει τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της μουσικής του δημιουργίας (κάποιες φορές ως συνδυασμός αφήγησης και τραγουδιού που παραπέμπει στην τραγουδιστική απαγγελία). Αυτός είναι και ο πιο συνηθισμένος τρόπος αφήγησης, αφού στη φωνητική μουσική έκφραση των παιδιών δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός ομιλίας και τραγουδιού (Moorhead & Pond, 1941). γ) Έμ-





φαση στο *παρελθόν*: Χρήση της αφήγησης με σκοπό το παιδί να περιγράψει τι συνέβη μετά την ολοκλήρωση μιας μουσικής απόκρισης.

Οι πιο πάνω τύποι αφήγησης –πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μουσική δημιουργία– υπενθυμίζουν τις διαφορετικές φάσεις στη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης και συγκεκριμένα το μοντέλο δημιουργικότητας του Webster (1987): δημιουργικές προθέσεις (product intentions), διαδικασία σκέψης (thinking process) και δημιουργικό προϊόν (creative product). Η προτίμηση των παιδιών σε σχέση με τον χρόνο χρήσης της αφήγησης θα μπορούσε επομένως να καταδείξει το ενδιαφέρον τους: (i) στις προθέσεις, (ii) στη διαδικασία της μουσικής δημιουργίας ή (iii) στο καθαυτό τελικό προϊόν. Η υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης του δεύτερου τύπου αφήγησης θα μπορούσε να εισηγηθεί ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον των παιδιών για τη δημιουργική διαδικασία.

Σκοποί και μέθοδος

Σκοποί της μελέτης

Συνοπτικά, οι σκοποί της μελέτης ήταν οι ακόλουθοι:

- Η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που διασυνδέουν τα γνωστικά αντικείμενα των Εικαστικών και της Μουσικής.
- Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται σε αφηγήσεις δικές τους ή άλλων μαθητών μέσω εικαστικής και μουσικής δημιουργίας.
- Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι εργασίες μιας ομάδας μαθητών μπορούν να αποτελέσουν υλικό για δραστηριότητες άλλων ομάδων μαθητών.
- Η δοκιμαστική εφαρμογή ενός μοντέλου διασχολικής-διαθεματικής εργασίας στο Δημοτικό Σχολείο.

Ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα μελέτη είναι ένα μικρό ερευνητικό πρόγραμμα ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Curriculum Development Research), κατά το οποίο αξιοποιήθηκαν διάφορες ερευνητικές τεχνικές και μέθοδοι ανάλυσης. Δύο projects σχεδιάστηκαν για να ικανοποιήσουν τους σκοπούς της μελέτης: (α) «Φτιάχνω το δικό μου βιβλίο» και (β) «Φτιάχνω το δικό μου soundtrack».

Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε οπτική ανάλυση των βιβλίων των μαθητών με τη χρήση ενός σημειωτικού μοντέλου ανάλυσης οπτικής αφήγησης (Kress & van Leeuwen, 1996· Labitsi, 2007a). Στη δεύτερη φάση η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε βιντεοσκοπημένα παραδείγματα των παιδιών, ενώ συνέθεταν μουσική. Χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα αξιολόγησης της ικανότητας της μουσικής δημιου-





γίας και μελετήθηκε η ικανότητα των μαθητών να δημιουργούν μουσική με «νόημα» (Hargreaves, 1989· Koutsouridou, 2006).

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε υιοθέτησε επίσης στοιχεία της έρευνας δράσης, όπως την επανάληψη και την αναστοχαστική διαδικασία. Και στις δύο φάσεις της μελέτης τα αξιολογικά προφορικά σχόλια των μαθητών για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα των projects στα οποία έλαβαν μέρος συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν. Η ανάλυση των δύο φάσεων της μελέτης εστίασε στην αναγνώριση συγκεκριμένων εικαστικών και μουσικών δεξιοτήτων και διερεύνησε τις θέσεις και απόψεις των παιδιών σχετικά με τη διαδικασία επέκτασης της εργασίας που έχει παραχθεί από συνομηλίκους τους.

Α΄ Φάση: «Φτιάχνω το δικό μου βιβλίο»

Πορεία εργασίας

Αρχικά σχεδιάστηκε ένα τρίμηνο project Εικαστικής Αγωγής με θέμα τη δημιουργία από τους μαθητές αυτοσχέδιων βιβλίων (Labitsi, 2008). Το project, του οποίου ο τίτλος ήταν «Φτιάχνω το δικό μου βιβλίο», πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο Μαρκοπούλου Ωρωπού με τους 10 μαθητές της Δ΄ Τάξης και στόχευε στα εξής:

- Καλλιέργεια δεξιοτήτων αφηγηματικής ζωγραφικής.
- Κατανόηση της διαδικασίας δημιουργίας εικονογραφημένων αφηγηματικών βιβλίων.
- Γνωριμία με το εικονογραφημένο βιβλίο ως αντικείμενο, έργο τέχνης και προϊόν.
- Γνωριμία με επαγγελματία εικονογράφο παιδικών βιβλίων και το έργο της.

Το project αναπτύχθηκε σε τέσσερα διαδοχικά στάδια:

α) Αρχικά οι μαθητές μελέτησαν ατομικά και σε ομάδες το οπτικό και γραπτό περιεχόμενο μιας συλλογής εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων.

β) Στη συνέχεια προσκλήθηκε στην Τάξη η επαγγελματίας εικονογράφος παιδικών βιβλίων Ράνια Βαρθάκη. Στη διάρκεια μιας δίωρης επίσκεψης περιέγραψε στους μαθητές τη διαδικασία ανάθεσης, σχεδιασμού και δημιουργίας εικονογράφησης παιδικών βιβλίων, τους έφερε σε επαφή με προσχέδια και πρωτότυπα έργα της και ζωγράφησε γρήγορα σχέδια μετά από έκκλησή τους.

γ) Ακολούθησε η συγγραφή από τους μαθητές μικρών ατομικών ιστοριών και η διαίρεσή τους σε σκηνές, κάθε μια από τις οποίες θα αποτελούσε μια σελίδα ή δισέλιδο του βιβλίου τους. Οι μαθητές επέλεξαν θέματα που σχετίζονταν με την κα-





Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

θημερινότητα και την οικογενειακή τους ζωή, τις επιθυμίες και τα όνειρά τους για το μέλλον, καθώς και διασκευές/παραλλαγές γνωστών και αγαπητών σε αυτούς παραμυθιών και αφηγηματικών κειμένων.

δ) Στο τελικό στάδιο του project οι μαθητές κατασκεύασαν διάφορους τύπους αυτοσχέδιων βιβλίων, όπως «ζιγκ ζαγκ» (concertina) ή «δετό», στα οποία αντέγραψαν το κείμενο των ιστοριών τους και τα εικονογράφησαν. Για τον σκοπό αυτό είχαν προηγουμένως μελετήσει και σχεδιάσει πρόχειρα σε «storyboards» το περιεχόμενο (εικόνα και κείμενο) κάθε σελίδας του βιβλίου τους.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Κατά τη διάρκεια του project κατασκευάστηκαν δέκα ατομικά αυτοσχέδια βιβλία και πραγματοποιήθηκε οπτική ανάλυση του περιεχομένου τους. Στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ένα μοντέλο μελέτης οπτικής αφήγησης που δομήθηκε από θεωρίες οπτικής σημειωτικής, εικονογραφημένης παιδικής λογοτεχνίας και εξελικτικής ψυχολογίας (Nodelman, 1988· Kress & van Leeuwen, 1996· Cotton, 2000· Anning & Ring, 2004· Golomb, 2004· Labitsi, 2007a). Η ανάλυση εστίασε στις εξής κατηγορίες: *σχεδιαστικές-ζωγραφικές δεξιότητες, σχεδιασμός βιβλίου, σκηνικά, χαρακτηρισ, δράση, αλληλεπίδραση γραπτής και οπτικής αφήγησης.*

Κατά τη διάρκεια του project κρατήθηκαν σημειώσεις από τα προφορικά σχόλια των παιδιών και σύντομες ατομικές συνεντεύξεις έλαβαν χώρα μετά το τέλος του με σκοπό να καταγραφεί η ανταπόκριση των παιδιών στις εργασίες τους και να δοθεί ευκαιρία για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση.

Β' Φάση: «Φτιάχνω το δικό μου soundtrack»

Πορεία εργασίας

Τα εικονογραφημένα βιβλία της Α' Φάσης αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη αυτού του σταδίου της εργασίας, που πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο Κρεμαστής Ρόδου. Στόχοι του project ήταν οι πιο κάτω:

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής δημιουργικότητας.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων μουσικής συνεργασίας.
- Εκμάθηση της διαδικασίας δημιουργίας μουσικής επένδυσης.
- Κατανόηση διαφόρων μουσικών παραμέτρων.





Το project διήρκεσε δύο ώρες και σε αυτό συμμετείχε μία Δ΄ Τάξη, ώστε να υπάρχει ηλικιακή συμφωνία των παιδιών και στις δύο φάσεις. Τα δεκαέξι παιδιά της τάξης δεν ήταν αρκετά εξοικειωμένα με τη μουσική όσον αφορά στη χρήση μουσικών οργάνων και μουσικής ορολογίας. Για τον λόγο αυτό, τα πρώτα τριάντα λεπτά αφιερώθηκαν σε μια εισαγωγή στην έννοια του μουσικού ήχου μέσα από εξερεύνηση και πειραματισμό με απλά κρουστά όργανα. Άλλα τριάντα λεπτά αφιερώθηκαν στην εξοικείωση των παιδιών με τις τρεις εικονογραφημένες ιστορίες της Α΄ Φάσης μέσα από παρουσίαση Powerpoint. Το οπτικό και γραπτό περιεχόμενο των ιστοριών (ιστορία, χαρακτήρες, σκηνές κ.τ.λ.) μελετήθηκε με τη βοήθεια ερωτήσεων παρόμοιων με αυτές της Α΄ Φάσης.

Για τη Β΄ Φάση επιλέχθηκαν οι παρακάτω εικονογραφημένες ιστορίες: *Ο Αστροναύτης και ο Εξωγήινος*, *Η Μικρή Κουκουβάγια* και *Ο Σμηναγός των Σμηναγών*. Η επιλογή των συγκεκριμένων ιστοριών βασίστηκε σε μια σειρά κριτηρίων που διαμορφώθηκαν από τις δύο ερευνήτριες: α) αρτιότητα και σαφήνεια νοήματος της ιστορίας, β) καθαρότητα γραφής κειμένου και γ) ποιότητα και καθαρότητα της εικονογράφησης.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων με σκοπό τη δημιουργία ενός soundtrack για κάθε ιστορία, χρησιμοποιώντας απλά μουσικά όργανα και φωνητικούς ήχους. Κάθε ομάδα μπορούσε ελεύθερα να επιλέξει την ιστορία που προτιμούσε. Δόθηκαν δέκα λεπτά στα παιδιά για να συζητήσουν τις ιδέες τους πριν την παρουσίαση της δουλειάς τους. Η διαδικασία ήταν αυτοσχεδιαστικής φύσης και ο χρόνος προετοιμασίας αφορούσε μόνο σε ζητήματα οργάνωσης της παρουσίασης, π.χ. ποια όργανα θα χρησιμοποιούνταν, πώς θα άρχιζαν/θα τέλειωναν, ποιος θα άρχιζε/θα τέλειωνε, τι θα περιλάμβανε κάθε σκηνή ή χαρακτήρας κ.τ.λ. Τα ακόλουθα μουσικά όργανα ήταν διαθέσιμα: μεταλλόφωνα, ταμπουρίνα, μαράκες, ξυλάκια, κουδουνάκια, καστανιέτες, ξύστρες και τρίγωνα.

Οι τέσσερις ομάδες παρουσίασαν τα soundtracks στην υπόλοιπη τάξη και όλα βιντεοσκοπήθηκαν. Στο τέλος της παρουσίασης πραγματοποιήθηκαν σύντομες συνεντεύξεις με τα παιδιά, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση. Το project βασίστηκε σε έρευνα πεδίου: παρακολούθηση της διαδικασίας μουσικής δημιουργίας των παιδιών και ανάλυση των βιντεοσκοπημένων προσπαθειών τους για τη δημιουργία soundtrack. Η ανάλυση επικεντρώθηκε στον εντοπισμό συγκεκριμένων μουσικών δεξιοτήτων, τη χρήση της αφήγησης και τους αναστοχασμούς των μαθητών.





Αποτελέσματα (Εικαστικά)

Εικαστικές δεξιότητες

Τα εικονογραφημένα βιβλία μελετήθηκαν σε σχέση και με τις σχεδιαστικές-ζωγραφικές δεξιότητες των μαθητών και με τον σχεδιασμό τους. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες μαθητές έδειξαν να κατακτούν νέες σχεδιαστικές και ζωγραφικές δεξιότητες και να καλλιεργούν ένα προσωπικό εικονογραφικό στυλ. Πειραματίστηκαν και αξιοποίησαν με επιτυχία τις ιδιότητες των εικαστικών υλικών που επέλεξαν, γεγονός που βοήθησε, έτσι ώστε κάθε εικονογράφηση να έχει προσωπικό ύφος. Επίσης, έπειτα από άσκηση και πολλά προσχέδια κατάφεραν να αποδώσουν με ακρίβεια χώρους, ζώα και ανθρώπινες φιγούρες που ανέφεραν οι ιστορίες τους, αν και αρχικά δήλωναν ότι δεν ξέρουν πώς να ζωγραφίσουν π.χ. «το εσωτερικό ενός παλατιού», «κουνκουβάγιες που πετούν» ή «ζώα που ζουν σε ένα κτήμα».

Η μελέτη κατέδειξε ότι οι μαθητές κατανόησαν και αξιοποίησαν αποτελεσματικά τους διάφορους «χώρους» του βιβλίου. Όλα τα βιβλία είχαν εξώφυλλα που περιλάμβαναν τίτλο, μια χαρακτηριστική για την ιστορία εικόνα και το όνομα του παιδιού εικονογράφου-συγγραφέα. Επίσης, δημιούργησαν «ταπετσαρίες» (εικονογραφημένα δισέλιδα στην εσωτερική πλευρά των εξωφύλλων) και λογότυπα σε αναλογία με τα εικονογραφημένα βιβλία του εμπορίου. Πραγματοποίησαν επιτυχημένους σχεδιασμούς σελίδων, όπου το κείμενο και οι εικόνες ήταν τοποθετημένα σκόπιμα έτσι ώστε να δημιουργούν ένα σχεδιαστικό σύνολο. Επίσης, συμπεριέλαβαν περισσότερες από μία σκηνές στην ίδια εικόνα, για παράδειγμα συνδύασαν μακρινό, μεσαίο και κοντινό πλάνο.

Οπτική αφήγηση

Η οπτική απόδοση των τριών βασικών στοιχείων του αφηγηματικού είδους (χαρακτήρες, σκηνικά και δράση), καθώς και ο τρόπος με τον οποίο η γραπτή και οπτική αφήγηση αλληλεπιδρούν επίσης αναλύθηκαν. Οι μαθητές απέδωσαν οπτικά ποικιλία χαρακτήρων, ανθρώπων ή ζώων. Απέδωσαν με επιτυχία ατομικά στοιχεία τους, όπως ηλικία, φύλο και ιδιότητα, μέσα από τη διαφοροποιημένη μεταχείριση των εξωτερικών χαρακτηριστικών τους και την προσεκτική αναπαράσταση των κοστούμιών τους (π.χ. κοστούμι βασιλιά ή αστροναύτη). Η έκφραση των προσώπων, οι χειρονομίες και οι στάσεις των χαρακτήρων συνέβαλαν στην επικοινωνία ψυχολογικών καταστάσεων και συναισθημάτων. Όμως, η αναπαράσταση της δράσης ήταν περιορισμένη και οι χαρακτήρες συνήθως σχεδιασμένοι μετωπικά και στατικά με ενδείξεις κίνησης μόνο στα χέρια. Όπως υπογραμμίζουν οι Thomas (1995) και Labitsi (2007b), τα παιδιά συνήθως διαθέτουν περιορισμένο ρεπερτόριο «σχημάτων» (schemata) για την αναπαράσταση ανθρώπινων μορφών σε δράση.





Οι μαθητές αξιοποίησαν οπτικά όλες τις διαθέσιμες επιφάνειες στις σελίδες των βιβλίων τους για να αναπαραστήσουν τα σκηνικά και να συγκεκριμενοποιήσουν τον «χωροχρόνο» μέσα στον οποίο εκτυλίσσονταν οι ιστορίες τους. Δημιούργησαν ποικιλία εξωτερικών και εσωτερικών χώρων σε συμφωνία με το περιεχόμενο και το ύφος τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις εικονογράφησαν με ιδιαίτερη προσοχή δομημένους εσωτερικούς χώρους και απέδωσαν τη διάσταση του βάθους –οπτική έννοια την οποία παιδιά της ηλικίας των συμμετεχόντων στη μελέτη συνήθως δυσκολεύονται να αναπαραστήσουν (Golomb, 2004· Labitsi, 2007a)– μέσα από οπτικές επινοήσεις όπως ο σχεδιασμός μοτίβων σε πατώματα και τοίχους.

Όσον αφορά στην αλληλεπίδραση γραπτής και οπτικής αφήγησης, τα παιδιά δημιούργησαν εικονογραφήσεις που συμφωνούσαν και ταυτόχρονα συμπλήρωναν και εμπλούτιζαν τις γραπτές τους αφηγήσεις. Προσέφεραν πολλές συμπληρωματικές οπτικές λεπτομέρειες (circumstantial details), που προσέθεσαν πληροφορίες τις οποίες το γραπτό κείμενο δεν αποκάλυπτε. Τέτοια στοιχεία θεωρούνται από την Cotton (2000) ότι αποτελούν χαρακτηριστικό επιτυχημένης εικονογράφησης. Η μείωση της οπτικής λεπτομέρειας επίσης χρησιμοποιήθηκε επιτυχώς ως μέσο για την υπογράμμιση συγκεκριμένων συναισθηματικών καταστάσεων, για παράδειγμα απογοήτευση, απόρριψη και μοναξιά.

Απόψεις των μαθητών

Όλοι οι εμπλεκόμενοι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό και χαρακτήρισαν τις δραστηριότητες πολύ ευχάριστες. Η ικανοποίησή τους πήγαξε από την αίσθηση επίτευξης σημαντικού έργου (ατομικό εικονογραφημένο βιβλίο) και την ευκαιρία που είχαν να πειραματιστούν με διάφορα εικαστικά μέσα και φόρμες. Εξέφρασαν την επιθυμία τους να δημιουργήσουν ατομικές και όχι ομαδικές ιστορίες και συμπεριέλαβαν σε αυτές στοιχεία από την καθημερινή ζωή και τις προσδοκίες τους για το μέλλον (π.χ. σκηνές οικογενειακής ζωής, όνειρα, ευχές). Αυτές οι προτιμήσεις δείχνουν τη σημασία της αφηγηματικής δημιουργίας ως μέσου επικοινωνίας προσωπικών ιδεών, προβληματισμών και αγωνιών (Wilson & Wilson, 1982· Anning & Ring, 2004).

Κατά τη διάρκεια του project τα παιδιά κατανόησαν και οικειοποιήθηκαν νέο εξειδικευμένο λεξιλόγιο. Έμαθαν να χρησιμοποιούν με επιτυχία όρους της εικονογραφικής τέχνης όπως «κοντινό, μεσαίο και μακρινό πλάνο», «οπισθόφυλλο», «ταπετσαρία» και «σαλόνι» (δισέλιδο με ενιαία εικονογράφιση), για να περιγράψουν τα οπτικά και σχεδιαστικά χαρακτηριστικά βιβλίων. Τα σχόλιά τους έδειξαν ότι σταδιακά μπορούσαν να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τις ιδιαιτερότητες του προσωπικού στιλ εικονογράφων και άλλων εικαστικών καλλιτεχνών.





Αποτελέσματα (Μουσική)

Μουσικές δεξιότητες

Η ανάλυση του δεύτερου project βασίστηκε στον εντοπισμό συγκεκριμένων μουσικών δεξιοτήτων (δυναμική, ταχύτητα, τονικό ύψος, παλμός, μέτρο) και στους αναστοχασμούς των μαθητών. Παρόλο που τα παιδιά δεν είχαν το απαραίτητο μουσικό υπόβαθρο όσον αφορά στη μουσική θεωρία και στην εκτέλεση οργάνων, οι μουσικές τους δημιουργίες υπέδειξαν ότι κατανοούσαν τις βασικές μουσικές έννοιες της *δυναμικής* (σιγά, δυνατά) και της *ταχύτητας* (αργά, γρήγορα). Οι δύο αυτές μουσικές παράμετροι, καθώς και το τονικό ύψος, θεωρούνται ιδιαίτερα ενδεικτικές της μουσικής ανάπτυξης των παιδιών και της δημιουργικής τους ικανότητας (Webster, 1987).

Η δυναμική και η ταχύτητα ήταν άμεσα συνδεδεμένες με συγκεκριμένους χαρακτήρες ή σκηνές των ιστοριών. Δυνατοί ήχοι χρησιμοποιήθηκαν για τις σκηνές του πολέμου (*Ο Σμηναγός των Σμηναγών*), την απογείωση του διαστημοπλοίου (*Ο Αστροναύτης και ο Εξωγήινος*) και την πτώση της κουκουβάγιας (*Η Μικρή Κουκουβάγια*). Οι δυνατοί ήχοι επιτεύχθηκαν με τη χρήση κρουστών οργάνων που παράγουν δυνατούς ήχους π.χ. ταμπούρινα, ξυλάκια και ξύστρες. Οι σιγανοί ήχοι από την άλλη επιτεύχθηκαν με τη χρήση μεταλλόφωνων. Η ταχύτητα είχε επίσης άμεση σχέση με τις διαφορετικές σκηνές των ιστοριών: γρήγορη ταχύτητα χρησιμοποιήθηκε γενικά για τις «σκηνές δράσης», με σκοπό να δοθεί η αίσθηση της έντασης ή της κορύφωσης της ιστορίας, ενώ αργή ταχύτητα χρησιμοποιήθηκε για τις λιγότερο ενδιαφέρουσες σκηνές.

Τα παιδιά απέφυγαν να χρησιμοποιήσουν τις φωνές τους, εκτός από ορισμένες περιπτώσεις αφήγησης. Επομένως, δεν υπήρχαν ενδείξεις *τονικού ύψους* όσον αφορά στο τραγούδι. Όσον αφορά στα μουσικά όργανα, το μεταλλόφωνο ήταν το μόνο όργανο που παρήγαγε ποικιλία νοτών. Ωστόσο, όλα τα παιδιά υιοθέτησαν την τεχνική «glissando» (γρήγορο πέρασμα από νότες που επιτυγχάνεται με γλίστρημα στα πλήκτρα), χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη τη διαφορά μεταξύ ψηλού και χαμηλού τονικού ύψους. Το μεταλλόφωνο χρησιμοποιήθηκε, κυρίως, για να εκφράσει τη δυναμική και την ταχύτητα.

Σχετικές έρευνες προτείνουν ότι η αίσθηση του ρυθμού και του μέτρου γίνεται εμφανής στη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία (π.χ. Flohr, 1985· Reinhardt, 1990). Ωστόσο, τα soundtracks δεν είχαν γενικά σταθερό μέτρο, αλλά μάλλον ελεύθερο και ευέλικτο. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στις μη επαρκείς μουσικές εμπειρίες των παιδιών και στη μη προηγούμενη συμμετοχή τους σε παρόμοιες μουσικές δραστηριότητες.





Μουσική αφήγηση

Παρατηρήθηκε στενή σχέση μεταξύ των διαφόρων εικόνων και της αντίστοιχης για κάθε εικόνα μουσικής επένδυσης, η οποία εκδηλώθηκε μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων οργάνων, δυναμικής και ταχύτητας. Ωστόσο, η *μικρή διάρκεια* αποτέλεσε προβληματικό σημείο όλων των μουσικών αποκρίσεων. Μερικές εικόνες παρουσιάζονταν μουσικά μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα ή σε ορισμένες περιπτώσεις προσπερνούσαν. Αυτό ίσως να ήταν αποτέλεσμα της ελλιπούς σχετικής μουσικής εμπειρίας των παιδιών και της έλλειψης ικανότητας οργάνωσης και συντονισμού. Οι ελλείψεις αυτές οφείλονται τόσο σε αναπτυξιακούς όσο και κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την Κουτσουπίδου (2009), «ο δάσκαλος είναι πολλές φορές υπεύθυνος για την ενασχόληση ή όχι του παιδιού με τη μουσική δημιουργικότητα και την ανάπτυξη θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι σ' αυτή».

Η λεκτική μορφή της αφήγησης δεν υιοθετήθηκε από τα παιδιά, παρόλο που το κείμενο των ιστοριών παρουσιάστηκε σε αυτά μαζί με τις εικόνες. Η λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιήθηκε μόνο για να καλύψει την ανάγκη συντονισμού της ομάδας. Ένα τυπικό παράδειγμα τέτοιου τύπου επικοινωνίας ήταν η επιλογή ενός παιδιού-αρχηγού, που έδινε τις οδηγίες κατά τη διάρκεια της μουσικής εκτέλεσης, π.χ. υπενθυμίζοντας στην ομάδα τα μέρη της ιστορίας και τα όργανα που έπρεπε να χρησιμοποιηθούν σε κάθε σκηνή.

Ενδιαφέρον είχε και η ανάλυση των μουσικών δημιουργιών των παιδιών όσον αφορά στην αφηγηματική τους δομή. Λόγω της έλλειψης σχετικών μουσικών εμπειριών, μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων από μέρους των παιδιών, η ανάλυση περιορίστηκε στην εύρεση ενδείξεων αρχής και τέλους, καθώς και στην ικανότητα ομαλής μετάβασης από μία εικόνα (σκηνή της ιστορίας) στην επόμενη. Η αρχή των soundtracks δεν ήταν πάντα ξεκάθαρη, καθώς χρειαζόταν κάποιος χρόνος μέχρι τα παιδιά να συντονιστούν. Υπήρχε, ωστόσο, αισθητή ένδειξη του τέλους, την οποία τα παιδιά επιτύγχαναν κυρίως με ένα δυνατό χτύπημα σε κάποιο μουσικό όργανο. Η μετάβαση από μία σε άλλη εικόνα απαιτούσε συχνά κάποια λεκτική υπενθύμιση από τον αρχηγό της ομάδας.

Απόψεις των μαθητών

Τα παιδιά βρήκαν τη δραστηριότητα πολύ διασκεδαστική, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα βιβλία των άγνωστων συμμαθητών τους, χάρηκαν τις ιστορίες και εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την ταυτότητα των συνομηλίκων τους που τα δημιούργησαν. Δήλωσαν ακόμη ότι αυτή ήταν η πρώτη φορά που τους δόθηκε η ευκαιρία να εμπλακούν σε τέτοιου είδους δραστηριότητα, ενώ ορισμένα ανέφεραν ότι αυτή





ήταν η πρώτη φορά που χρησιμοποίησαν κρουστά όργανα! Λαμβάνοντας υπόψη ότι διένυαν την τέταρτή τους χρονιά στο Δημοτικό Σχολείο, το γεγονός ότι δε είχαν συμμετάσχει ξανά σε δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες καταδεικνύει την έλλειψη δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση και υπενθυμίζει πρακτικά ζητήματα σχετικά με το μάθημα της μουσικής στη σχολική τάξη, όπως την έλλειψη επαρκούς μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης από τη μεριά των δασκάλων, τον ελλιπή σχολικό χρόνο και ζητήματα πειθαρχίας (Koutsoupidou, 2005).

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της ομαδικής τους εργασίας για τη δημιουργία των «soundtracks», και οι τέσσερις ομάδες δήλωσαν ότι δεν ήταν αρκετά ικανοποιημένες με το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους. Τα προβλήματα που ανέφεραν ήταν τα εξής: α) φασαρία που δημιουργούσε η υπόλοιπη τάξη κατά τη διάρκεια τόσο της προετοιμασίας όσο και της τελικής παρουσίασης (π.χ. ταυτόχρονο άκουσμα πολλών οργάνων, γέλια, χειροκροτήματα), β) ανεπαρκής χρόνος προετοιμασίας και οργάνωσης της ομάδας με σκοπό τη σωστή παρουσίαση της δουλειάς της και γ) προβληματική διανομή ρόλων. Όλα τα παιδιά δήλωσαν ότι, αν είχαν την ευκαιρία να επαναλάβουν την παρουσίαση του «soundtrack», θα τα πήγαιναν πολύ καλύτερα.

Συμπεράσματα

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τα Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα προωθούν τη διαθεματικότητα ως έννοια κλειδί. Προτείνουν τρόπους διασύνδεσης των μαθημάτων και τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003). Παρόλο που ο βασικός διαχωρισμός μεταξύ των σχολικών γνωστικών αντικειμένων εξακολουθεί να υφίσταται, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να σχεδιάζουν διαθεματικές δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν ένα συγκεκριμένο θέμα μέσα από διαφορετικές σκοπιές. Το παρόν άρθρο προτείνει έναν τρόπο διασύνδεσης των Εικαστικών και της Μουσικής στο πρόγραμμα της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τα δύο projects που σχεδιάστηκαν είχαν ως κεντρικό θέμα την αφήγηση. Τα μέχρι τώρα συμπεράσματα επιβεβαίωσαν τη θέση ότι η αφήγηση στις διάφορες εκφράσεις της είναι για τα παιδιά ένα σημαντικό και δημοφιλές μέσο οργάνωσης, καταγραφής και επικοινωνίας συναισθημάτων, ιδεών και εμπειριών (Bruner, 1986· Kellman, 1995· Labitsi, 2007a), αλλά και απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Προτείνεται έτσι ένας τρόπος αξιοποίησης του αφηγηματικού είδους μέσα από projects αισθητικής αγωγής, τα οποία προωθούν την εικαστική και τη μουσική έκφραση μέσα από ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες, αξιοποιώντας συγχρόνως τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Κουτσουπίδου, 2008).



Τα δυο projects που πραγματοποιήθηκαν εγκαινίασαν και ένα εναλλακτικό μοντέλο διασχολικής συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Συνέβαλαν στην έναρξη ενός διαλόγου ανάμεσα σε παιδιά από διαφορετικά σχολεία και γεωγραφικές περιοχές μέσα από την ανεξάντλητη συμβολική και επικοινωνιακή δύναμη των τεχνών. Τα εικονογραφημένα βιβλία των μαθητών του Ωρωπού έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές της Ρόδου να «συναντηθούν» και να πάρουν μια γεύση από τους κόσμους και τις ζωές των άγνωστων έως τότε συνομηλίκων τους. Μεταφράζοντας λέξεις και εικόνες σε ήχους, μοιράστηκαν ιδέες και συναισθήματα και έγιναν μέτοχοι σε ένα πολυτροπικό (λεκτικό, οπτικό και μουσικό) επικοινωνιακό παιχνίδι.

Αυτό το μοντέλο επικοινωνίας μπορεί να συνεχιστεί και με νέες δράσεις. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συνέχιση της μελέτης με την επαφή των μαθητών-εικονογράφων με τις μουσικές δημιουργίες των μαθητών-συνθετών. Τέλος, νέες ομάδες μαθητών, ίδιας ή διαφορετικής ηλικίας, θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στη μελέτη και να ανταποκριθούν στις παρούσες εικαστικές-μουσικές δημιουργίες και μέσω άλλων τεχνών, όπως το Θέατρο ή ο Χορός.

Βιβλιογραφία

- Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making Sense of Children's Drawings*. Maidenshead, Berkshire and New York: Open University Press.
- Barrs, M. (1988). Drawing a story: transitions between drawing and writing. In L. Martin & N. Martin (Eds), *The Word for Teaching is Learning: Essays for James Brittan*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cotton, P. (2000). *Picture Books Sans Frontieres*. Oakhill: Trentham Books.
- Cox, M. (1992). *Children's Drawings*. London: Penguin Books.
- Duncum, P. (1997). Subjects and themes in children's unsolicited drawings and gender socialisation. In A. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 107-113). Reston: NAEA.
- Flohr, J. (1985). Young children's improvisations: emerging creative thought. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 10 (2), 79-85.
- Glover, J. (2000). *Children Composing 4-14*. London: Routledge Falmer Press.
- Golomb, C. (2004). *The Child's Creation of a Pictorial World*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hargreaves, D. J. (1989). Developmental psychology and the arts. In D. J. Hargreaves (Ed.), *Children and the Arts* (pp. 3-21). Milton Keynes: Open University Press.



- Hershell, C. B. (1984). *Theories of Modern Art: A Source Book by Artists and Critics*. University of California Press.
- Kellman, J. (1995). Harvey shows the way: narrative in children's art. *Art Education*, 48 (2), 19-22.
- Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*, 7 (3), 363-381.
- Koutsoupidou, T. (2006). *Improvisation and Creative Thinking in Primary Music Education*. Unpublished doctoral dissertation. University of Surrey, UK.
- Κουτσοπιδου, Θ. (2008). Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: έρευνα και διδακτική πράξη. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 6, 43-65.
- Κουτσοπιδου, Θ. (2009). Μουσική δημιουργικότητα και μάθηση. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής* (σσ. 215-238). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images, the Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Labitsi, V. (2007a). *An Investigation into Visual Narrative in Children's Books and Drawings*. Unpublished doctoral dissertation. University of Surrey, UK.
- Labitsi, V. (2007b). 'Climbing to reach the sunset': an inquiry into the representation of narrative structures in Greek children's drawings. *International Journal of Education through Art*, 3 (3), 185-193.
- Labitsi, V. (2008). Chapter 18: Students-as-illustrators. Illustrated story books in Greek primary education (pp. 179-203). In J. Harding & P. Pinsent (Eds), *What do you See? International Perspectives on Children's Book Illustration*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Maur, K. V. (1999). *The Sound of Painting* (trans. J. W. Gabriel). London: Prestel Verlag.
- Moorhead G. E., & Pond, D. (1941). *Music of Young Children: I. Chant* (Pillsbury Foundation Studies). Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education, Santa Barbara, California.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures*. Athens, Georgia: The University of Georgia Press.
- Palmer, J. (1991). Planning wheels turn curriculum around. *Educational Leadership*, 49 (2), 57-60.
- Porter Abbot, H. P. (2002). *A Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.





- Reinhardt, D. (1990). Preschool children's use of rhythm in improvisation. *Contributions to Music Education*, 17, 7-19.
- Thomas, G. V. (1995). The role of drawing strategies and skills. In C. Lange-Kuttner & G. Thomas (Eds), *Drawing and Looking: Theoretical Approaches to Pictorial Representation in Children*. New York and London: Harvester Wheatsheaf.
- Webster, P. (1987). Conceptual bases for creative thinking in music. In C. Peery (Ed.), *Music and Child Development* (pp. 58-74). New York: Springer-Verlag.
- Wilson, B., Hurwitz, A., & Wilson, M. (1987). *Teaching Drawing from Art*. Worcester, Massachusetts: Davis Publication.
- Wilson, M., & Wilson, B. (1980). Cultural recycling: the uses of conventional configurations, image and themes in the narrative drawings of American children in Arts. In J. Conduis, J. Howles, & J. Skull (Eds), *Cultural Diversity* (pp. 227-281). Sydney: Holt, Rinehart and Winston.
- Wilson, M., & Wilson, B. (1982). *Teaching Children to Draw*. New Jersey: Prentice-Hall.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). Φ.Ε.Κ. τ. Β', 303/13-03-2003. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.





Αισθητική Αγωγή: Μουσική και Εικαστικά ως σχέδιο μαθήματος διαθεματικής δράσης

Αγγελική Χαμακιώτη, Σχολική Σύμβουλος Μουσικής, Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας

Όλγα Ζιρώ, Σχολική Σύμβουλος Εικαστικών, Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, Ιονίων Νήσων και Πελοποννήσου

Περίληψη

Σκοπός της διαθεματικής αυτής δράσης ήταν να δείξουμε στους εκπαιδευτικούς Εικαστικών και Μουσικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τις δυνατότητες που προσφέρουν τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής για διαθεματική προσέγγιση. Ιδιαίτερα μας ενδιέφερε να φανεί ότι, ενώ μπορεί να διατηρηθεί η αυτόνομη υπόσταση κάθε μαθήματος με τη διαφορετικότητά του, ταυτόχρονα μπορεί να ενεργοποιηθεί ένας μηχανισμός δράσης ο οποίος να συνθέτει τις δύο τέχνες και να είναι αντίθετος με την παθητική πρόσληψη της γνώσης που περιλαμβάνει ελάχιστη ή καθόλου συμμετοχή των μαθητών. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν βιωματικά σεμινάρια τα οποία πραγματοποιήθηκαν σε δύο διαδοχικά μαθήματα, το πρώτο για εκπαιδευτικούς και το δεύτερο για γονείς και μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μαθήματα αυτά προσφέρονται για συνδιδασκαλία μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και ενδείκνυνται ιδιαίτερα για ενεργητική μάθηση και συμμετοχή.

Η κ. Αγγελική Χαμακιώτη είναι Σχολική Σύμβουλος Μουσικής στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.
Η κ. Όλγα Ζιρώ είναι Σχολική Σύμβουλος Εικαστικών στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, Ιονίων Νήσων και Πελοποννήσου.





1. Εισαγωγή

Τα μαθήματα της Μουσικής και των Εικαστικών στο Γυμνάσιο συμπεριλαμβάνονται στο *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.)* κάτω από τον όρο Αισθητική Αγωγή. Η σπουδαιότητα των μαθημάτων αυτών στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές. Οι Nye και Nye (1985) υποστηρίζουν ότι, σύμφωνα με την έρευνα σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα στην εκπαίδευση, οι τέχνες θα πρέπει να συγκαταλέγονται ως ισότιμα μαθήματα με τα πρωτεύοντα. Τούτο γίνεται εμφανές, αφού η τέχνη ως διδακτικό αντικείμενο φαίνεται ότι δημιουργεί το υπόβαθρο εκείνο πάνω στο οποίο ο μαθητής, μέσα από τις δεξιότητες-ικανότητες που αποκτά, θα δομήσει τη μάθηση (Σέργη, x.x.). Ιδιαίτερα, μέσα από το βίωμα της δημιουργίας ο μαθητής καλλιεργείται αισθητικά, ενώ περνάει από τη δεξιότητα στη μάθηση (Κολιάδης, 1997).

Η Καρτασίδου (2004, σ. 42) υποστηρίζει ότι ο σκοπός της ύπαρξης της Μουσικής στο σχολείο δεν είναι μόνο η ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων των μαθητών αλλά και η δυνατότητα βίωσης μουσικών εμπειριών ώστε τα παιδιά να γίνουν «επαγγελματίες άνθρωποι». Αυτό γίνεται κατανοητό, διότι η Μουσική δεν είναι απλώς η «τέχνη των ήχων» αλλά μια τρισδιάστατη έννοια η οποία περιλαμβάνει τον λόγο, τον ήχο και την κίνηση (Ελευθεριάδης, 2001).

Αντίστοιχα, η ύπαρξη των Εικαστικών ως μάθημα στο σχολείο δεν έχει σκοπό τη δημιουργία «όμορφων» αντικειμένων αλλά τη μέθεξη των μαθητών με τη δημιουργία (Daucher & Seitz, 2003).

Σύμφωνα με τον Dewey (Καρτασίδου & Στάμου, 2006), η αισθητική είναι ένα από τα ουσιωδέστερα μέρη της εκπαίδευσης και η εκπαίδευση γίνεται ουσιαστική, όταν εφαρμόζει τις αρχές της αισθητικής. Μαθαίνοντας ο μαθητής να συνδυάζει τα υλικά στην εικαστική δημιουργία ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του και η σκέψη του διευρύνεται. Ο μαθητής μετέχεται της «μαθησιακής εμπειρίας» και η μάθηση αποκτάται μέσα από το πράττειν, δηλαδή μέσα από τη δραστήρια συμπεριφορά του. Κάθε τι που κάνει για να μάθει, γίνεται μάθηση (Tyler, 1971). Η σπουδαιότητα αυτή της δημιουργικής μάθησης τονίζεται και στο *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.)* της Μουσικής, στο οποίο αναφέρεται σαφώς ότι μέσα από το βίωμα της δημιουργίας η γνώση περνάει στους μαθητές με τρόπο μη λεκτικό (*Α.Π.Σ. Μουσικής*, 2003).

Σημαντική όμως συνεισφορά στη διδακτική πράξη αποτελεί η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, όπως αυτή περιγράφεται διεξοδικά στο νέο





Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Α.Π.Σ. των διαφόρων μαθημάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Με την υιοθέτηση της προσέγγισης αυτής δίνεται η ευκαιρία της συνύπαρξης και συνεισφοράς των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στην οικοδόμηση της γνώσης. Έτσι, αντί της κατάτμησης της πραγματικότητας σε διδακτικά αντικείμενα και ξεχωριστά μαθήματα, κάθε θεματική ενότητα εξετάζεται από περισσότερες της μίας επιστήμες και μετουσιώνεται σε βιωματική μάθηση. Με τον τρόπο αυτό συσχετίζονται και συγκροτούνται οι γνώσεις ευκολότερα από τους μαθητές από ό,τι αν μάθαιναν τις έννοιες αυτές ξεχωριστά. Επισημαίνουμε ότι στα διαθεματικά προγράμματα δεν χάνονται καθόλου τα διακριτά χαρακτηριστικά των μαθημάτων, ενώ οι διεπιστημονικές συσχετίσεις δίνουν την ευκαιρία στον μαθητή να κατανοήσει το περιεχόμενό τους.

Είναι χαρακτηριστική η αναφορά των Custer και Walker (Ματσαγγούρας, 2006) στην ενιαιοποίηση των μαθημάτων των διαθεματικών προγραμμάτων σε πολλά επίπεδα. Αναλυτικότερα αναφέρονται: (α) στην ενιαιοποίηση δραστηριοτήτων του νου και του χεριού, (β) στη δηλωτική και διαδικαστική γνώση, (γ) στη θεωρία και πράξη και (δ) στη σχέση σχολείου και κοινωνίας.

Στη διαθεματική δράση που προτείνεται στην εργασία αυτή επιδιωκόμενο ήταν να λειτουργήσουν ταυτόχρονα η Ζωγραφική και η Μουσική. Στο συνδυαστικό μάθημα που σχεδιάστηκε, αναζητήθηκαν οι κοινές έννοιες, οι κοινοί όροι, η συνήχηση των δύο τεχνών. Κατά τη διαδικασία του διαθεματικού μαθήματος και στην ίδια κατεύθυνση με τα projects, η ενεργή συμμετοχή του μαθητή και η εμπλοκή του στη δραστηριότητα ήταν απαραίτητη, ώστε να του δοθεί η δυνατότητα να μάθει πώς να μαθαίνει σε μια προοπτική δια βίου μάθησης (Χατζηγεωργίου, 2001).

Ειδικότερα, επιδιώχθηκε να ερμηνευτούν τα αισθησιοκινητικά σχήματα ως αισθησιοκινητική εκτόνωση πάνω στο χαρτί μέσω της ζωγραφικής: πρώτα της εντύπωσης (Α΄ Εικαστική δράση) και κατόπιν του συναισθήματος (Β΄ Εικαστική δράση) που η μουσική προκαλεί στον μαθητή. Ακόμα, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους (εμπύχωση, ομαδοσυνεργατικότητα, μαθητοκεντρικότητα, διαθεματικότητα), προτείνεται στον εικαστικό - δάσκαλο και στον μουσικό - δάσκαλο η αντιμετώπιση του μαθήματος ως να ήταν αυτοσχεδιαστικό - δημιουργικό παιχνίδι (Παπαζαργής, 1991).





2. Σχεδιασμός δειγματικής διδασκαλίας

Γενικοί σκοποί

Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση είχε ως σκοπό την απόκτηση μουσικής - εικαστικής δεκτικότητας και ανταπόκρισης που συσχετίζεται με:

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ήχου: χροιά, χρόνος, ένταση, τονικότητα.

Τα βασικά στοιχεία του οπτικού λεξιλογίου: σημείο, γραμμή, σχήμα, διεύθυνση, ένταση, χρώμα.

Τα στοιχεία της Μουσικής: ρυθμός, μελωδία, αρμονία.

Την ένταση (texture), δηλαδή την οριζόντια ή κάθετη διαπλοκή στοιχείων της Μουσικής και τη μετάφρασή της σε Εικαστική μορφή.

Την αρχιτεκτονική δομή της Μουσικής - μορφολογία και την αρχιτεκτονική δομή της Εικαστικής γλώσσας.

Τον αυτοσχεδιασμό ως σύνθετη μορφή δράσης τόσο στη Μουσική όσο και στη Ζωγραφική.

Διδακτική θεμελίωση

Ειδικοί σκοποί

Το μάθημα που προτείνεται καλεί σε πράξη. Οι μαθητές παρακινήθηκαν:

Να βιώσουν μία περιπέτεια ανάμεσα στον ήχο και στη ζωγραφική του απεικόνιση, ενώ η προσοχή τους θα βρίσκεται σε πλήρη εγρήγορση.

Να ακούσουν, να αισθανθούν, να αποτυπώσουν χειρονομαικά, να δουν.

Να αντιληφθούν και να εκτελέσουν σε άμεση σύνδεση με την ακρόαση.

Να αναζητήσουν εικαστικούς τρόπους σύνθεσης και δημιουργίας.

Να αναζητήσουν τρόπους επίλυσης προβλημάτων, να οργανώσουν, να συνθέσουν.

Να αναπτύξουν τη φαντασία τους.

Να ικανοποιηθεί η τάση τους για ανακάλυψη, εξερεύνηση και προσωπική έκφραση.

Μέσα από διάφορες μουσικές - εικαστικές δραστηριότητες, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, αίσθηση ευθύνης, συνεργασίας, αυτοπειθαρχία, πνεύμα ομαδικότητας και κοινωνικοποίηση.





Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Η μουσική να αποτελεί γι' αυτούς μέσα από τον αυτοσχεδιασμό δημιουργικό τρόπο έκφρασης.

Να συνδεθούν άμεσα με ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της σύγχρονης τέχνης, την αναγωγή της τέχνης σε ζωή.

Να γίνουν καλοί ακροατές, συνειδητοποιώντας τις λεπτομέρειες κάθε έργου και να γνωρίσουν τα γραφικά σύμβολα.

Να γνωρίσουν το εικαστικό λεξιλόγιο και να εξοικειωθούν με αυτό.

Στόχοι

Οι στόχοι προσδιορίστηκαν ως: Γνωστικοί – Συναισθηματικοί – Ψυχοκινητικοί

Γνωστικοί:

Να γίνουν αντιληπτές οι παρακάτω έννοιες που συμπεριλαμβάνονται στην οργάνωση μίας Μουσικής και μίας Εικαστικής σύνθεσης αντίστοιχα: α) Δομικά στοιχεία της Μουσικής - Εικαστικής Φόρμας (Μορφής) όπως σχήμα, οργάνωση, δομή, συνοχή και επανάληψη, αντίθεση, ποικιλία. β) Δυναμική. γ) Ένταση. δ) Ρυθμός. ε) Μελωδία (ρυθμικό μοτίβο, μελωδικό μοτίβο). στ) Εικαστική Αφαίρεση - Μουσική Ατονικότητα. η) Κέντρο εικαστικής σύνθεσης – τονικό κέντρο, τονικότητα Μουσικής.

Συναισθηματικοί:

Να προκληθεί ο ακροατής - μαθητής να ακούσει μέσω της Ζωγραφικής και να ζωγραφίσει μέσω της Μουσικής, βιώνοντας κιναισθητικά και τις δύο μορφές τέχνης.

Ναιώσει ο μαθητής την πληρότητα μέσα από τη δημιουργία.

Ψυχοκινητικοί:

Να κινηθεί ο μαθητής σύμφωνα με τη ροή της μελωδικής γραμμής συμμετέχοντας με το σώμα του και μεταφέροντας την κίνηση στο χέρι.

Να χρησιμοποιήσει το πινέλο ως προέκταση του χεριού του πάνω στη ζωγραφική επιφάνεια, με ελευθερία και εκφραστικότητα.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Ο μαθητής να έχει βιώσει τόσο την έννοια του ήχου, το χαρακτηριστικό της χροιάς και τις διακυμάνσεις της δυναμικής όσο και τους τρόπους (μείζονα, ελάσσονα) και τη διαφοροποίηση του τόνου (κλίμακες).





Να έχει βιώσει τις ιδιότητες (ψυχολογικές) των χρωμάτων, (βασικά - συμπληρωματικά χρώματα, θερμά - ψυχρά) και να είναι εξοικειωμένος με τα είδη των γραμμών και τους τρόπους σύνθεσής τους.

Να γνωρίζει ποια είναι τα βασικά και τα δευτερεύοντα χρώματα.

Να δημιουργεί τα δευτερεύοντα από τις αναμίξεις των βασικών χρωμάτων και να γνωρίζει ότι η ανάμιξη με παραπάνω από δύο βασικά χρώματα οδηγεί σε ένα γκρι, στο οποίο ακριβώς χάνονται όλα τα χαρακτηριστικά κάθε χρώματος.

Να γνωρίζει ότι, αν αναμίξει παραπάνω από δύο χρώματα, στο τέλος δεν θα πάρει μία καθαρή και λαμπερή σύνθεση αλλά μία σύνθεση μάλλον λασπωμένη με ακαθόριστα χρώματα.

Να γνωρίζει τις ψυχολογικές προεκτάσεις των χρωμάτων (Καντίνσκυ, 1981).

Μορφή διδασκαλίας

1. Διάλεξη (αφήγηση-παρουσίαση)
2. Διαδραστική μέθοδος
3. Διδασκαλία με ομάδες δραστηριοτήτων

Εποπτικό υλικό

Αίθουσα με θρανία ή με πάγκους που να μπορεί να εξασφαλίσει την άνετη διάταξη των μαθητών ανά δύο σε κάθε θρανίο.

Υλικά όπως υγρές τέμπερες, πινέλα, νερό σε πλαστικά ποτηράκια και χαρτί κουζίνας για τον καθαρισμό των πινέλων.

c.d. player.

c.d. ηχογραφημένο με ήχους προσαρμοσμένους στη διαθεματική δράση. Εναλλακτικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα κομμάτια: Σεν-Σανς (Saint Saëns, 1835-1921): ορχηστρικοί θρύλοι, το καρναβάλι των ζώων, εισαγωγή και βασιλικό εμβατήριο του λιονταριού, Άρνολντ Σένμπεργκ (Arnold Schönberg, 1874-1951): Siegfried Jerusalem - Gurrelieder, Πιέρ Μπουλέζ (Pierre Boulez, 1925): Notation I - IV no 5, Modere – Fantasque I και no VI Rythmique IV, Τζόρτζ Γκέρσουιν (George Gershwin, 1898-1937): Lets call the whole things off, Ιγκόρ Στραβίνσκι (Igor Fedorovitch Stravinsky, 1882-1971): Petrushka: α. The Shrove - tide Fair β. Danse Russe ή Μπέντριχ Σμέτανα (Bedřich Smetana, 1824-1884): the Bartered Bride overture, Χατσατουριάν (Aram Ilych Khachaturian, 1903-1978): Gayane Suites nos. 1 – 3, από σουίτα no 2, Sabre Dance.





Πορεία διδασκαλίας, περιγραφή της διδακτικής πράξης

Η διαθεματική δραστηριότητα αναπτύχθηκε σε τρεις διδακτικές ώρες:

1^η Ώρα

α. Με μία σύντομη ιστορική αναδρομή περιγράφεται πώς η Μουσική πέρασε από την Αναπαράσταση στην Αφαίρεση. Σκοπός της αναδρομής είναι η κοινή πορεία ανάμεσα στη Μουσική και στη Ζωγραφική. Η εισήγηση εντοπίζει τα κοινά στοιχεία τόσο στις αρχές του 20ού αιώνα όσο και στην μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο περίοδο, όταν η Αφαίρεση και ο Αφηρημένος Εξπρεσιονισμός αντίστοιχα στράφηκαν στη Μουσική για να αντλήσουν την έμπνευσή τους, η οποία πειραματιζόταν κι εκείνη με το μορφολογικό λεξιλόγιο της Ζωγραφικής.

β. Εισαγωγή στο μορφολογικό λεξιλόγιο της Ζωγραφικής (Preble, D. & S., 2003· Μουζακίτη, 2003). Παραλληλισμός Εικαστικού – Μουσικού λεξιλογίου (βλ. γλωσσάρι). Αναλύονται τα βασικά μορφολογικά στοιχεία όπως σημείο, γραμμή, σχήμα, διεύθυνση, ματιέρα (υφή), χρώμα (Arnheim, 2005). Αναφέρονται τα βασικά και συμπληρωματικά χρώματα αλλά και οι ψυχολογικές τους προεκτάσεις (Καντίνσκυ, 1981· Γκαγιώ, 2002).

γ. Αναφορά στον γραφικό συμβολισμό, τη γραφική παράσταση ήχων.

δ. Α΄ Εικαστική δράση με Μουσικές δοκιμές:

Ξεκινώντας την πρώτη δράση οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν τον ήχο στο χαρτί με μαύρο χρώμα, καθώς άκουγαν τα παρακάτω ηχητικά παραδείγματα (εδώ περιγράφεται ο τρόπος που δόθηκαν τα μουσικά ηχητικά παραδείγματα με τη συμμετοχή ζωντανού συγκροτήματος ευρωπαϊκών κρουστών):

1. Δυνατός – κοφτός ήχος. Όργανα: Ξυλόφωνο, Κλάβες, Πιατίι. Αποτύπωση κουκίδας.
2. Απαλός – συνεχόμενος ήχος. Όργανα: Πιατίινα (διάφορα). Αποτύπωση ευθείας.
3. Crescendo. Όργανα: Πιατίινα (διάφορα), Ταμπούρο. Αποτύπωση ευθείας με αύξηση έντασης.
4. Crescendo – decrescendo (διαδοχικές επαναλήψεις). Όργανα: Ταμπούρο, Τομ, Πιατίι. Αποτύπωση καμπύλης.
5. Ρυθμικό μοτίβο με αυξομειώσεις ήχου. Όργανα: Ταμπούρο, Ξυλόφωνο, Τομ, Πιατίι. Αποτύπωση τεθλασμένης.
6. Ρούλος από διαφορετικά όργανα: Ταμπούρο, Εύστρα, Καστανιέτες. Αποτύπωση σπείρας.





7. Σύνθεση διαφόρων ήχων: ανοδικός με crescendo, καθοδικός glissando, κοφτοί ήχοι με decrescendo, δυνατός διαρκής ήχος, συνεχόμενο crescendo, απαλός ήχος μικρής διάρκειας. Όργανα: Ξυλόφωνο, Ταμπούρο, Πιατίνι, Κλάβες, Ξύστρα. Αποτύπωση μικρής εικαστικής σύνθεσης.
8. Εισαγωγή στον ρυθμό: ακούγονται δύο τετράμετρα αργού ρυθμού και δύο τετράμετρα γρήγορου ρυθμού. Όργανα: Ντράμς, Κλάβες, Σάκερ. Αποτύπωση μικρής εικαστικής σύνθεσης για την κατανόηση του tempo.
9. Ακούγονται έξι μέτρα με δύο συγκεκριμένα μοτίβα. Όργανα: Ταμπούρο, Σάκερ, Πιατίνι, Κουδούνα, Γούντ μπλόκ, Καστανιέτες, Ξυλόφωνο, Τομ. Αποτύπωση μικρής εικαστικής σύνθεσης για την κατανόηση των διαφορετικών μοτίβων.
10. Ακούγονται ήλιος, βροντή, κεραυνός, ουράνιο τόξο, ψιχάλα, αέρας, δυνατή βροχή. Μουσική σύνθεση όλων των παραπάνω σε μία ηχοϊστορία. Όργανα: Πιατίνι, Σάκερ, Ξυλόφωνο, Ταμπούρο. Αποτύπωση μικρής εικαστικής σύνθεσης. Πρώτη ολοκληρωμένη προσπάθεια γραφικής παρτιτούρας με χρήση του εικαστικού λεξιλογίου.

2^η Ώρα

Β' Εικαστική δράση με Μουσικές δοκιμές:

- α. Στη δεύτερη δράση ακούγονται διαδοχικά τέσσερα δίλεπτα αποσπάσματα ή αυτοσχεδιασμοί. Οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν τον ήχο με χρώματα και να δημιουργήσουν τέσσερα μικρά εικαστικά έργα με όποιο τρόπο ήθελαν (κυλώντας το πινέλο, στάζοντας ή τινάζοντας το χρώμα στο χαρτί). Κάθε μουσική φράση αντιστοιχεί σε ένα μικρό χαρτί. Τα όργανα που χρησιμοποιούνται για τους δίλεπτους αυτοσχεδιασμούς είναι τα παρακάτω:
 1. Τομ, Πιατίνι, Καστανιέτες, Κουδούνα, Ξυλόφωνο, Ξύστρα.
 2. Ταμπούρο, Πιατίνι, Ξυλόφωνο, Τομ, Κουδούνα, Σάκερ, Bells, Ξύστρα.
 3. Ταμπούρο, Πιατίνι, Ξυλόφωνο, Τομ, Σάκερ, Κουδούνα.
 4. Πιατίνι, Ξυλόφωνο, Σάκερ, Ταμπούρο, Κουδούνα, Τομ, Bells, Ξύστρα.
- β. Παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της Εικαστικής – Μουσικής Σύνθεσης και η αντιστοιχία πρωταγωνιστικού στοιχείου στη Ζωγραφική και τονικότητας – μοτίβου στη Μουσική. Παρουσιάζονται έργα, των οποίων το κέντρο (το στοιχείο, δηλαδή, που περισσότερο προβάλλεται από όλα τα άλλα) του θέματος ζητείται να αναγνωρίσουν οι μαθητές.





γ. Γ' Εικαστική δράση με Μουσικές δοκιμές:

Εισαγωγή στη Σύνθεση. Ακούγεται μουσικός αυτοσχεδιασμός διάρκειας 5-7 λεπτών. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ζωγραφικό έργο την ώρα που ακούγεται το μουσικό κομμάτι. Όργανα που χρησιμοποιούνται για τον μεγάλο αυτοσχεδιασμό είναι: Πιατίνι, Ξύστρα, Κλάβες, Ξυλόφωνο, Τομ, Ταμπούρο, Σάκερ, Κουδούνα.

3^η Ώρα - Συζήτηση

Ολοκληρώνονται τα εικαστικά έργα. Είναι στη διακριτική ευχέρεια του διδάσκοντος αν θα αναζητήσει το πρωταγωνιστικό στοιχείο της κάθε σύνθεσης ή όχι. Σχολιάζονται τα αποτελέσματα. Ακολουθεί συζήτηση.

Χαρακτηριστικό του προτεινόμενου διαθεματικού μαθήματος είναι ότι η τάξη μετατρέπεται σε εργαστήριο, στο οποίο η μουσική προσφέρεται στους πρωταρχικούς της ήχους και ταυτόχρονα αυτοί οι ήχοι οδηγούν το χέρι που κρατά το πινέλο να κινηθεί και να τους αποτυπώσει στο χαρτί μέσα από τη χειρονομία. Πρόκειται για την εμπειρία του αληθινού πειραματισμού στον οποίο δεν υπάρχει κανένας φόβος για λάθος (Decroly, 1925).

Η δράση στο διαθεματικό αυτό μάθημα ξεκίνησε από την ανάλυση για να καταλήξει στη σύνθεση. Η σύνθεση είναι μία περίπλοκη νοητικά διαδικασία, που χρειάζεται σκέψη και οργάνωση. Είναι σημαντικό να υπογραμμισθεί ότι στην περίπτωση του διαθεματικού εργαστηρίου αναζητείται μία από τις πιο απαιτητικές διαδικασίες σύνθεσης, εκείνη του αυτοσχεδιασμού (βλ. παράρτημα).

3. Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Σκοπός της διαθεματικής αυτής δράσης ήταν να παρουσιαστεί στους εκπαιδευτικούς ένας τρόπος συνδιδασκαλίας των δύο μαθημάτων, Εικαστικών και Μουσικής, στο πλαίσιο της διαθεματικότητας. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού οργανώθηκαν με συστηματικό τρόπο και παρουσιάστηκαν δειγματικές διδασκαλίες – σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς από τις δυο ειδικότητες, μαθητές και γονείς. Συγκεκριμένα υλοποιήθηκαν σεμινάρια σε επτά περιοχές της Περιφέρειας της Δυτικής Ελλάδας, στα οποία συμμετείχαν 158 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 75 γονείς και 83 μαθητές.

Η προετοιμασία των σεμιναρίων περιλάμβανε: 1) μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη σύζευξη των δύο τεχνών, 2) αναζήτηση των κοινών όρων και εννοιών, 3) σύνταξη και ταξινόμηση του κοινού λεξιλογίου (βλ. γλωσσάρι), 4) διατύπωση των ειδικών και γενικών στόχων, 5) προετοιμασία εισηγήσεων, 6) επιλογή μουσικών κομματιών για ακρόαση και έργων γραφικής παρτιτούρας, 7) ηχο-



γράφηση με ευρωπαϊκά κρουστά σε στούντιο, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η αποκωδικοποίηση του βασικού λεξιλογίου, 8) επιλογή – προμήθεια υλικών για την πραγματοποίηση της δράσης.

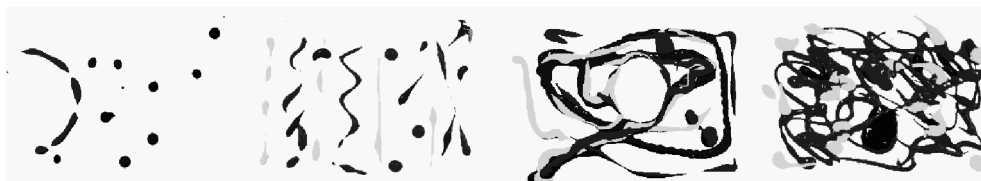
Η αίθουσα είχε προετοιμαστεί από πριν, ενώ μπλοκ, πινέλα και χρώματα είχαν τοποθετηθεί πάνω στους πάγκους.

Η διαθεματική δράση διήρκεσε συνολικά τρεις διδακτικές ώρες. Τις δύο πρώτες ώρες μετά την ανάπτυξη του θεωρητικού μέρους τόσο από την άποψη της Μουσικής όσο και από αυτή των Εικαστικών, οι συμμετέχοντες αποτύπωσαν στο χαρτί τους πρώτους απλούς και μεμονωμένους ήχους με την καθοδήγηση των εισηγητριών. Στην αρχή το ακουστικό ερέθισμα ήταν απλό, σύντομο και ξεκάθαρο χωρίς να δημιουργεί σύγχυση με διαφορετικά ηχοχρώματα. Κάθε ανταπόκριση στα ακουστικά αυτά ερεθίσματα είχε υπολογιστεί να εκφραστεί σε συγκεκριμένους μεγέθους χαρτιά και σε συγκεκριμένο χρόνο. Στην εικόνα 1 παρουσιάζεται ενδεικτικά δείγμα έργου της Α΄ Εικαστικής δράσης με Μουσικές δοκιμές.



Εικόνα 1. Ενδεικτικά έργα Α΄ Εικαστικής δράσης με μουσικές δοκιμές

Στη συνέχεια αναπτύχθηκε η έννοια της Σύνθεσης και το πρωταγωνιστικό στοιχείο – φορέας του θέματος – τονικό κέντρο μουσικού έργου και του αυτοσχεδιασμού. Οι συμμετέχοντες αποτύπωσαν στο χαρτί τέσσερα δίλεπτα μουσικά έργα (Β΄ Εικαστική δράση με Μουσικές δοκιμές, εικόνα 2). Τέλος, αφού ακούστηκε ένας μουσικός αυτοσχεδιασμός διάρκειας 5-7 λεπτών δημιουργήθηκε ζωγραφικό έργο με έμφαση στο τονικό κέντρο – φορέα του θέματος.



Εικόνα 2. Ενδεικτικά έργα Β΄ Εικαστικής δράσης με μουσικές δοκιμές

Στη διδασκαλία της γραφικής παρτιτούρας βρήκαμε μία αναλογία σε σχέση με τη χειρονομία μέσα από την οποία μπορεί να εκφραστεί ο ήχος. Αυτή η χειρονομία με την οποία καταγράφεται ο ήχος ήταν το έναυσμα που λειτούργησε ως συνδυαστικός κρίκος μεταξύ των δύο τεχνών. Διότι η χειρονομία είναι που χαρακτήρισε τη Ζωγραφική στη διαδικασία της Αφαίρεσης και στη Χειρονομιακή τέχνη (action painting) στην οποία η εκτόνωση του συναισθήματος πάνω στο χαρτί ήταν το ζητούμενο.

Δείγμα των έργων που δημιουργήθηκαν παρουσιάζεται στην εικόνα 3. Οι δράσεις απασχόλησαν όσους συμμετείχαν, οι οποίοι δούλεψαν αφοσιωμένοι στη μουσική ακρόαση και στην αποτύπωση της εντύπωσης που ο ήχος τους δημιουργούσε. Το αποτέλεσμα, τόσο στην πρώτη φάση των απλών σχημάτων – ήχων όσο και στην βαθμιαία πύκνωση ήχων και συνθετικών απαιτήσεων, ήταν ιδιαίτερο και επανατροφοδοτικό.

Την τρίτη ώρα συζητήθηκαν θέματα που αφορούσαν στην εμπειρία, στα συναι-



Εικόνα 3. Ενδεικτικό έργο Γ' Εικαστικής δράσης με μουσικές δοκιμές-αυτοσχεδιασμός



σθήματα που προκάλεσε η δράση και στις προοπτικές που ανοίγονται για την εφαρμογή του μαθήματος στη σχολική τάξη.

Σε γενικές γραμμές, ενώ παρατηρήθηκε στην αρχή αμηχανία και δισταγμός από τους συμμετέχοντες, κατά τη διαδικασία τη θέση της αμηχανίας πήρε το κλίμα της συνεργασίας και της ανταλλαγής απόψεων. Κυρίως έντονη ήταν η επιθυμία των συμμετεχόντων να πειραματιστούν. Στη διάρκεια του προγράμματος η διάθεση της ομάδας να δεχτεί καινούριες ιδέες που την παρακινούσαν να δημιουργήσει μέσα σε ένα κλίμα έκπληξης και παιχνιδιού ήταν καθοριστική. Όπως φάνηκε στις δράσεις, όλοι οι συμμετέχοντες τόσο στα σεμινάρια που απευθύνονταν στους καθηγητές όσο και σε εκείνα που απευθύνονταν στους γονείς και μαθητές, αντιμετώπισαν το «παιχνίδι» με μεγάλη σοβαρότητα (Μουζάκης, 1983). Στο τέλος, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ενθουσιασμένοι με τη βιωματική αυτή δραστηριότητα.

Φαίνεται ότι η βιωματική διδασκαλία που εφαρμόσαμε και η ατμόσφαιρα την οποία επιδιώξαμε να δημιουργήσουμε κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου, κυρίως με το σύνολο των μουσικών κρουστών που έδιναν τους ήχους και χρωμάτιζαν με τη ζωντανή παρουσία τους τη δραστηριότητα, έδωσε τον χαρακτήρα ενός χάπενινγκ το οποίο ενθουσίασε τους συμμετέχοντες και τράβηξε την προσοχή τους ιδιαίτερα.

Ο συνδυασμός της Μουσικής και των Εικαστικών μάς έδωσε τη δυνατότητα να εμπλέξουμε τον μαθητή σε μια ολιστική διαδικασία. Μία διαδικασία μέσα από την οποία μπόρεσε να αποκτήσει αφενός τη μάθηση κι αφετέρου την εμπειρία της δημιουργίας τέχνης. Μέσω της τέχνης δημιουργείται η συγκίνηση της επιτυχίας, εκείνη, δηλαδή, η πνευματική συγκίνηση, η οποία θεωρείται κεφαλαιώδης για την επίτευξη και την επιτυχία σε όλες τις βαθμίδες της μάθησης (Bruner, 1975)*.

* Ευχαριστούμε όσους βοήθησαν στην πραγματοποίηση των διαθεματικών δράσεων-σεμιναρίων που διεξήχθησαν στην Περιφέρεια της Δυτικής Ελλάδας. Τον Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κ. Α. Παπαζαρή για τη συμμετοχή του στο σεμινάριο εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Αχαΐας. Τον Προϊστάμενο της Δ/σης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, κ. Α. Κυριακόπουλο. Τους Διευθυντές των σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας κ.κ. Μ. Μαμασούλα, Γ. Καλύβα, Ε. Στεργιοπούλου, Φ. Δημητρόπουλο και Κ. Γιαννόπουλο. Το Γραφείο Σχολικών Συμβούλων Αχαΐας και ιδιαίτερα τις εκπαιδευτικούς κ.κ. Κατ. Γιακουμετή, Β. Ντούκα και Μ. Φραγκάκη. Για τη συμμετοχή τους δράση, τους μουσικούς του Μουσικού Γυμνασίου Πάτρας ευρωπαϊκών κρουστών κ.κ. Δ. Κονδύλη, Κ. Μποτίνη και Δ. Ουρανό. Ιδιαίτερα για τις πολύτιμες συμβουλές και τον χρόνο τους, την Προϊσταμένη του 2ου Γραφείου Κυκλάδων, κ. Κ. Γεωργιάτου και την Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, κ. Β. Λαμπροπούλου, του Π.Τ.Δ.Ε. Πάτρας.





Βιβλιογραφία

- Arnheim, R. (2005). *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Bruner, J. (1975). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Belknap Press.
- Γκαγιώ, Μπ.-Α. (2002). *Πλαστικές Τέχνες*, μτφ. Μ. Καρρά. Αθήνα: Νεφέλη.
- Daucher, H., & Seitz, R. (2003). *Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών*. Επιστ. Επιμ. Τ. Σάλλα-Δουκουμετζίδη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Decroly, O. (1925). *Le Fraitement et l' éducation des enfants irréguliers*. Bruxelles: Lamertin.
- Ελευθεριάδης, Ι. Α. (2001). *Κλάδος Μουσικών – Διδακτική*. Αθήνα: Σύγχρονη πέννα.
- Houssaye, J. (Επιμ.) (2000). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Καρακατσάνη, Δ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καντίνσκυ, Β. (1981¹). *Για το Πνευματικό στην Τέχνη*, μτφ. Μ. Παράσχης. Αθήνα: Νεφέλη.
- Καρτασιδου, Λ., & Στάμου, Λ. (2006). Μουσική παιδαγωγική – Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή – Μουσικοθεραπεία – Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. *Πρακτικά ημερίδας των τμημάτων της Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής και Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*, Θεσσαλονίκη, 33.
- Καρτασιδου, Λ. (2004⁴). *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμος Γ'. Αθήνα: Γνωστικές Θεωρίες.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006²). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη, 113.
- Μουζάκης, Τ. (1983). *Η Ζωγραφική στα Σχολεία*. Αθήνα: Βιβλία για Όλους.
- Μουζακίτη, Φ. (2003). *Φόρμα, Η Οπτική Γλώσσα στον Σύγχρονο Σχεδιασμό*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Nye, R. E., & Nye, V. T. (1985⁵). *Music in the Elementary School*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Παπαζαρχής, Α. (1991). *Η Μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Κατερίνη: Τέρτιος.
- Preble, D., & S. (2003). *Ιστορία και Μορφές Τέχνης*. Τόμος Α'. Επιμ. Ε. Αλεξανδρή & Β. Γεωργιάννης. Αθήνα: Έλλην.
- Σέρρη, Λ. (x.x). *Προσχολική Μουσική Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Tyler, R. (1971). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press (1949¹).
- ΦΕΚ 303 τ. β' 13/3/2003 Α.Π.Σ. Μουσικής.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός, 404.





Παράρτημα

Γλωσσάρι Εικαστικών – Μουσικών Όρων

<p><i>Μορφή – Φόρμα</i></p> <p>Στην ευρύτερή της έννοια η μορφή είναι το ολόκληρο έργο, έτσι όπως γίνεται αντιληπτό από τον θεατή, διαμιάς. Είναι δηλαδή η σύνθεση όλων των ορατών στοιχείων της δομής του έργου, που το κάνει διακριτό και ξεχωριστό.</p> <p>Ο όρος γενικά περιγράφει σχήματα που έχουν τρεις διαστάσεις: μήκος, πλάτος και βάθος. Σφαίρες, κύλινδροι και κύβοι είναι παραδείγματα μορφών.</p> <p>Όμως μορφή μπορεί να είναι και ένα μόνο περίκλειστο (από γραμμές ή χρώματα ή κηλίδες) σχήμα.</p>	<p><i>Μορφή – Φόρμα</i></p> <p>Είναι το σχήμα, η δομή, η διάταξη των μερών ενός μουσικού έργου. Είναι το πλαίσιο – κελυφος – σκελετός μέσα και γύρω από το οποίο κτίζεται το «περιεχόμενο» ενός έργου. Από τα πρώτα μέτρα ενός μουσικού έργου διαγράφονται οι προοπτικές των σχημάτων και της υφής μιας μουσικής μορφής, δημιουργώντας μια απαίτηση, ένα μέτρο συνέπειας προς αυτό το δεδομένο. Ο βαθμός αρτιότητας μιας μουσικής μορφής κρίνεται από το κατά πόσο δε διαψεύδει αυτή τη συνέπεια.</p>
<p><i>Ρυθμός</i></p> <p>Ρυθμός δημιουργείται όταν ένα ή περισσότερα μορφολογικά στοιχεία επαναλαμβάνονται μέσα στο έργο για να δημιουργήσουν μία οργανωμένη κίνηση. Η ποικιλία είναι ουσιώδης για να κρατηθεί ο ρυθμός ενδιαφέρον και ζωντανός και να κινήσει το βλέμμα του θεατή μέσα στο έργο.</p>	<p><i>Ρυθμός</i></p> <p>Ρυθμός στη μουσική είναι η ακριβής επανάληψη της χρονικής διάρκειας ενός μέτρου και γενικά η αυστηρή τήρηση του χρόνου ή tempo. Η έλλειψη ρυθμού στη μουσική επιφέρει αταξία και κατά συνέπεια σύγχυση. Όταν φθόγγοι με διάφορες ρυθμικές αξίες εμφανίζονται με κάποια τάξη, λιγότερο ή περισσότερο συμμετρική και χαρακτηριστική, τότε έχουμε ένα ρυθμικό σχήμα.</p>





Αυτοσχεδιασμός

Στη ζωγραφική υιοθετήθηκε ένας τρόπος γρήγορος, και συχνά βίαιης χειρονομιακής έντασης, πάνω σε μεγάλο μεγέθους καμβάδες, στην προσπάθεια του καλλιτέχνη να εκφράσει συναισθήματα, ζωγραφίζοντας χειρονομιακά, όχι γεωμετρικά, άλλοτε χύνοντας το χρώμα, άλλοτε πάλι πετώντας το ή αφήνοντάς το να τρέχει από το δοχείο πάνω στον καμβά.

Το έργο που δημιουργείται με αυτό τον τρόπο, έχει το χαρακτηριστικό ότι μοιάζει να είναι τυχαίο και ασχεδίαστο. Όμως συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Ο αυτοσχεδιασμός αυτού του είδους είναι στην πραγματικότητα πολύ καλά σχεδιασμένος. Φυσικά, δεν υπάρχει καμία προσπάθεια αναπαράστασης στοιχείων του φυσικού κόσμου. Οι περισσότεροι αυτοσχεδιασμοί επιδιώκουν μία καθαρά αφηρημένη εικόνα. Κάποιοι αυτοσχεδιασμοί μπορεί να μην είναι εντελώς αφαιρετικοί ούτε όλοι καθαρά εκπρεσιονιστικοί, αλλά είναι γενικά παραδεδομένο ότι με τον αυθορμητισμό και την χειρονομιακή του ένταση, ο καλλιτέχνης εκτονώνει τον εσωτερικό του κόσμο πάνω στον καμβά. Η ζωγραφική ως δράση αυτοσχεδιασμού, ως χειρονομιακά εκπρεσιονιστική, έχει θεωρηθεί τόσο σπουδαία όσο και το ίδιο το έργο.

Αυτοσχεδιασμός

Στη μουσική ως αυτοσχεδιασμός νοείται: α) η ευρηματική και παρορμητική δυνατότητα ενός εκτελεστή να αναπλάθει ένα υπάρχον έργο με αυτοσχεδιαστικές ελευθερίες – ελάχιστες στην περίπτωση που επιβάλλεται προσήλωση στο παραδομένο πρότυπο και απεριορίστες όταν το πρότυπο αποτελεί αφετηρία προς ανάπτυξη, β) η ικανότητα σύλληψης μιας ιδέας – ολοκληρωμένης μορφής σύνθεσης κατά τα πρότυπα της δυτικής μουσικής και η άμεση έκφρασή της στο κοινό, γ) η περίπτωση του ομαδικού αυτοσχεδιασμού: η ετοιμότητα, η φαντασία, η δεξιότητα, η προσαρμοστικότητα, η ευαισθησία και η τέλεια γνώση απαιτούνται ως προϋπόθεση σε ολιγομελή ή πολυμελή σύνολα. Το κάθε μέλος του συνόλου πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται σε όλες τις δημιουργικές ιδέες (ρυθμικές, μελωδικές, ηχοχρωματικές), που αποτελούν συμβολή των άλλων συνδημιουργών, πλαισιώνοντάς τες αρμονικά και ρυθμικά και να εισηγείται ο ίδιος νέες δημιουργικές ιδέες ώστε να δημιουργείται ένας διάλογος σε σχέση και με τα προηγούμενα και να εξελίσσεται η πορεία ανάπτυξης, κορύφωσης και ολοκλήρωσης του αυτοσχεδιαζόμενου μουσικού έργου.





<p><i>Σχήμα</i></p> <p>Πρόκειται για τον χώρο που καταλαμβάνει μία κλειστή γραμμή. Σχήματα μπορεί να είναι γεωμετρικά, όπως τετράγωνα και κύκλοι ή οργανικά όπως είναι τα ελεύθερα σχήματα ή τα φυσικά σχήματα.</p> <p>Μπορεί να είναι επίπεδα (δύο διαστάσεων) αλλά μπορεί να έχουν τρεις διαστάσεις, μήκος, πλάτος και ύψος.</p>	<p><i>Σχήμα</i></p> <p>Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στη μουσική, σχήμα έχουμε κοιτώντας οπτικά την ολοκληρωμένη παρτιτούρα ενός έργου. Τα μορφολογικά στοιχεία που υπάρχουν στη διάρκεια του έργου δημιουργούν μια σχέση φθόγγων τέτοια, που απεικονίζουν διάφορα σχήματα και μορφές ρυθμικών ή και μελωδικών σχημάτων, οπτικά. Το μουσικό έργο είναι σαν μια γραμμή, που αρχίζει και τελειώνει με το ίδιο χαρακτηριστικό, τη βασική του κλίμακα.</p>
--	---





Η εφαρμογή της επανατροφοδότησης στη διδασκαλία

Μαρία Πλατσίδου, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Η επανατροφοδότηση, δηλαδή η πληροφόρηση κάποιου για το επίπεδο της απόδοσής του και η επισήμανση των θετικών και των αρνητικών του σημείων, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης και της διδασκαλίας, τόσο στην προσωπική όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η πιο συνηθισμένη μορφή επανατροφοδότησης παρέχεται από τον δάσκαλο. Μπορεί, επίσης, να έχει ως αποδέκτη τον δάσκαλο και να παρέχεται από τους μαθητές ή τους συναδέλφους του, από τον ίδιο ή να είναι άτυπη (τυχαία). Στην εργασία αυτή συζητούνται οι τρόποι, οι πρακτικές και τα μέσα που μπορεί να συμβάλουν σε μια χρήσιμη επανατροφοδότηση. Τέλος, διατυπώνονται ορισμένοι προβληματισμοί αλλά και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση της.

1. Η σημασία της επανατροφοδότησης για την εκπαίδευση

Ως έννοια, η επανατροφοδότηση (feedback) είναι γνωστή από την Κυβερνητική, όπου δηλώνει τον μηχανισμό εκείνον που έχει τη δυνατότητα να πληροφορεί το κέντρο σχετικά με το αποτέλεσμα των ενεργειών του και στη συνέχεια να ρυθμίζει ανάλογα τις δραστηριότητές του. Κλασικά παραδείγματα επανατροφοδότησης αποτελούν η λειτουργία του θερμοστάτη σε ένα ηλεκτρικό σύστημα θέρμανσης, ο

Η κ. Μαρία Πλατσίδου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.



οποίος διατηρεί τη θερμοκρασία του συστήματος μέσα στα προκαθορισμένα όρια και, στα βιολογικά συστήματα, η διατήρηση της ομοιόστασης του οργανισμού μέσα από τη ρύθμιση λειτουργιών όπως η πίεση του αίματος, η θερμοκρασία του σώματος, οι παλμοί της καρδιάς κ.τ.λ. Η θετική επανατροφοδότηση έχει ως αποτέλεσμα την κινητοποίηση του συστήματος για την αύξηση των παραπάνω λειτουργιών, ενώ η αρνητική έχει ως αποτέλεσμα τη διακοπή της λειτουργίας του συστήματος για τη διατήρηση της σταθερότητας (Καψάλης, 2006).

Στην εκπαίδευση, η επανατροφοδότηση εξασφαλίζεται κυρίως μέσω των διαφόρων μορφών τυπικής ή άτυπης αξιολόγησης. Καθώς, μάλιστα, η επανατροφοδότηση αποτελεί τη βασικότερη λειτουργία της αξιολόγησης, προβάλλεται όλο και πιο έντονα η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως βασικής προϋπόθεσης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Καψάλης, 2006). Επίσης, η επανατροφοδότηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της άσκησης διδακτικών δεξιοτήτων με μικροδιδασκαλία. Για παράδειγμα, η διδασκαλία μιας μικροενότητας μαγνητοσκοπείται και, στη συνέχεια, αναλύεται προκειμένου να επισημανθούν τα θετικά στοιχεία, τα οποία πρέπει να παγιώσει ο ασκούμενος και να εντοπιστούν οι αδυναμίες του, ώστε να αναζητηθούν τρόποι για την υπέρβασή τους.

Ως στοιχείο της μάθησης, η επανατροφοδότηση σημαίνει την πληροφόρηση του μαθητή για το επίπεδο της απόδοσής του και την επισήμανση των θετικών και των αρνητικών του σημείων (Schunk, 1989· Κολιάδης, 1997). Αναφέρεται, δηλαδή, στα κάθε είδους μηνύματα (οπτικά, ακουστικά, λεκτικά και μη κ.τ.λ.) που λαμβάνει ο μαθητής για τα αποτελέσματα των ενεργειών του. Η σημασία της για τη μάθηση φαίνεται από το γεγονός ότι χωρίς επανατροφοδότηση, δηλαδή χωρίς πληροφόρηση για το πόσο καλά τα πήγε ο μαθητής, δεν υπάρχει βελτίωση της επίδοσής του. Μια εμπειρική επιβεβαίωση του ισχυρισμού αυτού έχουμε στην περίπτωση κατά την οποία ένα άτομο καλείται να χαράξει στο χαρτί μια γραμμή μήκους 7 εκατοστών με δεμένα τα μάτια. Στο σχετικό πείραμα (Stones, 1978, όπως αναφέρεται από τον Καψάλη, 2006), διαπιστώθηκε ότι παρά τις επανειλημμένες δοκιμές, δεν παρατηρήθηκε καμιά βελτίωση στις επιδόσεις των συμμετεχόντων. Μόνον όταν ο ερευνητής άρχισε να δίνει πληροφορίες σχετικές με τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, τα άτομα άρχισαν να βελτιώνονται. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε η κλασική έρευνα του Page, σύμφωνα με την οποία η διόρθωση των εκθέσεων των μαθητών με σχόλια του εκπαιδευτικού στο περιθώριο συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των επιδόσεών τους, ενώ παρόμοια βελτίωση δεν προκύπτει με την απλή βαθμολόγηση των εκθέσεων με ένα βαθμό (π.χ. 14) ή με ένα χαρακτηρισμό



(π.χ. «πολύ καλά») ή ακόμη με μια απλή προτροπή (π.χ. «μπορείς καλύτερα»). Για τον λόγο αυτό, στην εκπαιδευτική διαδικασία συνιστάται η λεπτομερής, κατά το δυνατό, ανάλυση της επίδοσης των μαθητών σε διαγωνίσματα, εκθέσεις, εργασίες, κ.τ.λ., εκτός από την απλή βαθμολόγηση της επίδοσής τους (Χοντολίδου, 2000). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η επανατροφοδότηση συνεισφέρει στη μάθηση δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στο αρχικό στάδιο μάθησης (McCullagh, 1993).

Η επανατροφοδότηση κατά τη μάθηση λειτουργεί ήδη από πολύ νωρίς στο παιδί και φαίνεται να συνδέεται με την ικανότητά του να σχετίζει το άτομό του με το αποτέλεσμα των πράξεών του. Μόλις αρχίσει να γίνεται η συσχέτιση αυτή (περίπου από τα 6 χρόνια), μπαίνει σε ενέργεια η διαδικασία της επανατροφοδότησης, η οποία επηρεάζει καθοριστικά τα αποτελέσματα της μάθησης και διατηρεί ζωντανή την εξερευνητική διάθεση του παιδιού (Lerner, 2002).

2. Πηγές προέλευσης, πρακτικές και παράμετροι επανατροφοδότησης

Στον παραδοσιακό και πιο συνηθισμένο δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, η επανατροφοδότηση νοείται, τις περισσότερες φορές, ως μια διαδικασία που κατευθύνεται από τον δάσκαλο στον μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό, χρησιμοποιείται, συνήθως, ως προέκταση της αξιολόγησης από τον δάσκαλο, προκειμένου να ενημερωθεί ο μαθητής για το επίπεδο μάθησης που επιτεύχθηκε ύστερα από την ολοκλήρωση μιας ενότητας ή ενός προγράμματος διδασκαλίας. Όμως, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης προσφέρει επανατροφοδότηση και στον δάσκαλο. Κάτω από το φως των πιο σύγχρονων μαθητοκεντρικών τάσεων που επικρατούν στη διδασκαλία, η επανατροφοδότηση εκτιμάται ως ένα πολύτιμο βοήθημα για τη μάθηση και εφαρμόζεται με αποδέκτη τόσο τον μαθητή όσο και τον δάσκαλο (Geoff, 2004· Σαλβαράς, 2004). Στη συνέχεια, θα περιγράψουμε τις πηγές και τις διαδικασίες της επανατροφοδότησης στις δύο περιπτώσεις: α) στην πιο συνήθη, όταν αποδέκτης της επανατροφοδότησης είναι ο μαθητής και β) στη λιγότερο συνειδητοποιούμενη αλλά εξίσου χρήσιμη για τη διδασκαλία, όταν δηλαδή ο αποδέκτης είναι ο δάσκαλος. Επισημαίνεται ότι στο άρθρο αυτό οι όροι δάσκαλος και μαθητής αναφέρονται στους αντίστοιχους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε τυπική μαθησιακή διαδικασία, ανεξάρτητα από την ηλικία (παιδιά ή ενήλικοι), το επίπεδο (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια κ.τ.λ.) ή το είδος της εκπαίδευσης (βασική ή επαγγελματική εκπαίδευση, κατάρτιση, επιμόρφωση κ.τ.λ.).



2.1. Όταν αποδέκτης της επανατροφοδότησης είναι ο μαθητής

Όταν η επανατροφοδότηση απευθύνεται στον μαθητή, τρεις τουλάχιστον μπορεί να είναι οι πηγές της προέλευσής της: ο δάσκαλος, ο ίδιος ο μαθητής και οι συμμαθητές του (Boud, Cohen & Sampson, 2001). Η τυπική και πιο συνηθισμένη μορφή επανατροφοδότησης παρέχεται από τον δάσκαλο, ο οποίος χρησιμοποιεί διάφορες πρακτικές, προκειμένου να δώσει πληροφόρηση στον μαθητή για την επίδοσή του. Ο πιο κλασικός τρόπος είναι να βαθμολογεί και να σχολιάζει τις εργασίες, τις προφορικές απαντήσεις ή τα διαγωνίσματα του μαθητή. Πρόκειται για μια πρακτική μέθοδο που εφαρμόζεται ευρέως, η οποία όμως έχει, μεταξύ άλλων, το μειονέκτημα ότι συχνά εφαρμόζεται μετά την περάτωση της διδασκαλίας, όταν δεν υπάρχουν πια περιθώρια για περαιτέρω αποτίμηση και βελτίωση της απόδοσης από τους μαθητές (Χοντολίδου, 2000).

Υπό μια πιο διευρυμένη έννοια, ορισμένες πρακτικές ή τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία μπορούν να περιγραφούν ως τρόποι επανατροφοδότησης του μαθητή. Σύμφωνα με έναν από αυτούς, ο δάσκαλος, μετά από την ολοκλήρωση της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας ή ενός θέματος, μπορεί να δώσει στους μαθητές σχετική βιβλιογραφία στην οποία μπορούν να ανατρέξουν για περισσότερη πληροφόρηση. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιβεβαιώσουν τη γνώση που ήδη έχουν για το θέμα και να τη διευρύνουν με περισσότερες πληροφορίες (MacBeath, 2001). Στο ίδιο πνεύμα, μια άλλη μορφή έμμεσης επανατροφοδότησης μπορεί να παρέχεται μέσα από την οργάνωση σεμιναρίων, όπου οι μαθητές δέχονται πληροφόρηση για το συγκεκριμένο θέμα όχι μόνο από τον δάσκαλό τους αλλά και από άλλους, εξειδικευμένους ομιλητές. Τέλος, πολύτιμη μορφή επανατροφοδότησης μπορεί να αποτελέσει η δυνατότητα προσωπικής επικοινωνίας του μαθητή με τον δάσκαλο. Στη διάρκειά της, διευκρινίζονται τυχόν αδυναμίες στην κατανόηση του θέματος, κενά στην προϋπάρχουσα σχετική γνώση κ.τ.λ. και ελέγχεται, γενικά ή ειδικά, η μαθησιακή πορεία του μαθητή.

Το περιεχόμενο της επανατροφοδότησης που μπορεί να λάβει ο μαθητής από τον δάσκαλο αφορά, βεβαίως, στην επίδοσή του, αλλά δεν περιορίζεται μόνο σε αυτήν. Επιπρόσθετα, μπορεί να πάρει πληροφόρηση που αφορά στα κίνητρά του, στην αιτιολόγηση (αιτιακή απόδοση) των ενεργειών του και στην καταλληλότητα των στρατηγικών που εφαρμόζει κατά τη μάθηση (Shunk, 1982 & 1989· Shunk & Swartz, 1993). Ο πίνακας 1 περιγράφει τις παραπάνω μορφές επανατροφοδότησης του μαθητή από τον δάσκαλο και δίνει ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής τους.



Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Πίνακας 1

Οι τέσσερις μορφές περιεχομένου της επανατροφοδότησης του μαθητή από τον δάσκαλο

Περιεχόμενο επανατροφοδότησης	Περιγραφή	Παραδείγματα
1. Επίδοσης	Δίνει πληροφορίες για την <i>ακρίβεια</i> της δουλειάς και μπορεί να περιλαμβάνει και διορθώσεις.	«Αυτό είναι σωστό» «Το πρώτο μέρος είναι σωστό, αλλά μετά πρέπει να θυμηθείς να κάνεις...»
2. Κινήτρου	Δίνει πληροφορίες για την πρόοδο που έχει κάνει ο μαθητής και για την ικανότητά του. Ίσως περιλαμβάνει και κοινωνική σύγκριση.	«Έχεις προχωρήσει πολύ σ' αυτό το πρόβλημα» «Τα πας πολύ καλά» «Ξέρω ότι μπορείς να το κάνεις»
3. Αιτιακής απόδοσης	Συνδέει την επίδοση του μαθητή με μια ή δύο αιτίες.	«Είσαι καλή/ός σε τέτοιου είδους ασκήσεις» «Έχεις δουλέψει σκληρά και τα πας πολύ καλά»
4. Στρατηγικής	Πληροφορεί τους μαθητές για το πόσο καλά τα καταφέρνουν να εφαρμόσουν μια στρατηγική και πώς η εφαρμογή της βελτιώνει την επίδοσή τους.	«Αυτό το έκανες σωστά γιατί χρησιμοποίησες με τη σωστή σειρά τα βήματα της λύσης που σας έδειξα» «Χρησιμοποίησες τη στρατηγική που διδάχθηκες και αυτό σε βοήθησε να βελτιώσεις την επίδοσή σου».



Ως προς τον τρόπο μετάδοσης της επανατροφοδότησης από τον δάσκαλο, τρία χαρακτηριστικά περιγράφονται ως κρίσιμα, προκειμένου η επανατροφοδότηση να έχει αποτελέσματα (Day, 1995). Καταρχήν, πρέπει να είναι έγκαιρη, δηλαδή να δίνεται τη στιγμή κατά την οποία οι μαθητές μπορούν πραγματικά να επωφεληθούν από αυτή. Επίσης, η επανατροφοδότηση πρέπει να παρέχει αναλυτική πληροφόρηση για την πρόοδο των μαθητών και να μην περιορίζεται σε μια συνοπτική αξιολόγησή τους, η οποία έχει ως σκοπό μόνο τη βαθμολόγησή τους, αλλά να αποτελεί πραγματική βοήθεια για τους μαθητές. Τέλος, πρέπει να κινητοποιεί τους μαθητές σε περαιτέρω ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο θέμα και βελτίωση της σχετικής γνώσης ή της επίδοσής τους. Γενικά, «καλή» επανατροφοδότηση θεωρείται αυτή που δίδεται γρήγορα και συχνά, με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο (δηλαδή επαινώντας τα θετικά σημεία, όχι μόνο επισημαίνοντας τα αρνητικά). Η καλή επανατροφοδότηση λειτουργεί ως κίνητρο ανάπτυξης, είναι σχετική με το θέμα, είναι πληροφοριακή και ρεαλιστική και, τέλος, προάγει την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και την αλληλεπίδραση με τους άλλους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Άλλες παράμετροι, που θα πρέπει ο δάσκαλος να λάβει υπόψη, ώστε η επανατροφοδότηση να είναι αποτελεσματική, είναι (Day, 1995):

- *Η ποσότητα* της πληροφόρησης που δίνεται κάθε φορά. Κατά περίπτωση, η επανατροφοδότηση πρέπει να δίνεται σε μεγάλα ή σε μικρότερα μέρη, ώστε ο μαθητής να παίρνει άλλοτε μια ολοκληρωμένη εικόνα και άλλοτε επιμέρους πληροφορίες στις οποίες να μπορεί άμεσα να ανταποκριθεί.
- *Η ποιότητα*: Ένα ερώτημα που θα πρέπει να απασχολήσει τον δάσκαλο αφορά στο αν θα διορθώνει όλα τα λάθη ή θα διαλέγει με συστηματικό τρόπο μόνο ορισμένα, σημαντικά ή επαναλαμβανόμενα. Ανάλογα με την ηλικία του μαθητή και τις συνθήκες της διδασκαλίας, ο δάσκαλος μπορεί άλλοτε να εξηγεί στον μαθητή το κάθε τι και άλλοτε να τον παρακινεί (π.χ. με τη σωκρατική μέθοδο) να το βρει μόνος του.
- *Η συχνότητα* με την οποία παρέχεται η επανατροφοδότηση. Αν είναι πολύ συχνή, μπορεί να κουράσει τον μαθητή, ενώ, αν είναι αραιή, μπορεί να του δώσει την εσφαλμένη εντύπωση ότι δε χρειάζεται βελτίωση.
- *Το στυλ* με το οποίο γίνεται η επανατροφοδότηση μπορεί, κατά περίπτωση, να έχει τη μορφή ενδεικτικών προτάσεων ή τη μορφή σαφών υποδείξεων για τη βελτίωση του παραγόμενου έργου. Κάθε στυλ έχει πλεονεκτήματα αλλά και κινδύνους. Για παράδειγμα, στην πρώτη περίπτωση, υπάρχει το ενδεχόμενο να



μη γίνει κατανοητό το μήνυμα ότι η απόδοση χρειάζεται βελτίωση και τι είδους, ενώ στη δεύτερη οι ευθείες υποδείξεις μπορεί να εκληφθούν από τον μαθητή ως προσβολή ή διάθεση επιβολής.

- Τέλος, ο τρόπος της επανατροφοδότησης μπορεί άλλοτε να είναι άμεσος και να αναφέρεται με σαφήνεια στο πρόβλημα και άλλοτε να είναι έμμεσος, απαιτώντας την άσκηση κριτικής σκέψης από τον μαθητή.

2.1.1. Η επανατροφοδότηση του μαθητή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας σύγχρονος και ταχέως αναπτυσσόμενος τρόπος που έχει ομοιότητες αλλά και σημαντικές διαφορές από τη συμβατική, προσωπική διδασκαλία (Felix, 2003). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα ποσοστά των μαθητών που εγκαταλείπουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι, συνήθως, υψηλά. Δύο πολύ κρίσιμες παράμετροι για την επιτυχία του προγράμματος θεωρείται πως είναι η οργάνωση του υλικού και η επανατροφοδότηση (Ματραλής, Κόκκος & Λιοναράκης, 1997· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευτές παρέχουν μια μορφή επανατροφοδότησης στους μαθητές, καθώς δίνουν οδηγίες για την εκπόνηση των εργασιών είτε μέσω τηλεφώνου, είτε μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, είτε μέσω προσωπικής επικοινωνίας (Felix, 2003). Μπορεί να διακρίνει κανείς δύο είδη επανατροφοδότησης, την αρχική και την επανατροφοδότηση που δίνεται κατόπιν αιτήματος του μαθητή (Dafoulas, 2005).

Η αρχική επανατροφοδότηση μοιάζει με την τυπική μορφή που παρέχει ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Αυτός ο τύπος επανατροφοδότησης μπορεί να προσφέρει επεξηγήσεις στην ορολογία, να συμβάλει στη διεύρυνση των ενδιαφερόντων του μαθητή με την παροχή πρόσθετης βιβλιογραφίας κ.τ.λ. Ένα παράδειγμα της αρχικής επανατροφοδότησης είναι η χρήση των υπερσυνδέσμων (hyperlinks) στο υπό μελέτη κείμενο.

Η επανατροφοδότηση που δίνεται, όταν τη ζητά ο μαθητής, αφορά στις πληροφορίες που δίνει ο δάσκαλος μετά από τα μαθήματα. Αυτή μπορεί να παρέχεται με ηλεκτρονικά μέσα, π.χ. με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή με τηλεδιάσκεψη. Οι «Συχνές Ερωτήσεις» (Frequently Asked Questions), που συχνά συνοδεύουν τις διδακτικές ενότητες, αποτελούν ένα παράδειγμα αυτού του είδους επανατροφοδότησης. Η ταχεία πρόοδος των νέων τεχνολογιών αναμένεται να δώσει τη δυνατότητα στον μαθητή να παίρνει πιο προσωπική και σχετική με τις ανάγκες του επανατροφοδότηση του ενός ή του άλλου τύπου (Felix, 2003· Hamza-Lup & Adams, 2008).



Μια άλλη ιδιαιτερότητα που συναντά κανείς στα μαθήματα από απόσταση αφορά στην περιορισμένη δυνατότητα που έχει ο ίδιος ο δάσκαλος να λαμβάνει επανατροφοδότηση και να ελέγχει έτσι την αποτελεσματικότητα της εργασίας του. Τέλος, ορισμένες παράμετροι που, ανάλογα με την περίπτωση, συμβάλλουν στην αποτελεσματική επανατροφοδότηση αναφέρονται στο πού πρέπει να δίνεται η επανατροφοδότηση (π.χ. μόνο στην ορολογία ή να επεκτείνεται και σε άλλα σημεία του μαθήματος, μόνο στο κείμενο ή να επεκτείνεται και στις εικόνες, το video, τον ήχο), στο πότε πρέπει να δίνεται στον μαθητή (π.χ. ταυτόχρονα με το υπό μελέτη υλικό ή όταν ο ίδιος ο μαθητής τη ζητήσει), στο πώς πρέπει να δίνεται (π.χ. on-line ή σε έντυπη μορφή) και στα μέσα με τα οποία πρέπει να γίνεται (π.χ. με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλέφωνο, τηλεομοίτυπο) (Felix, 2003).

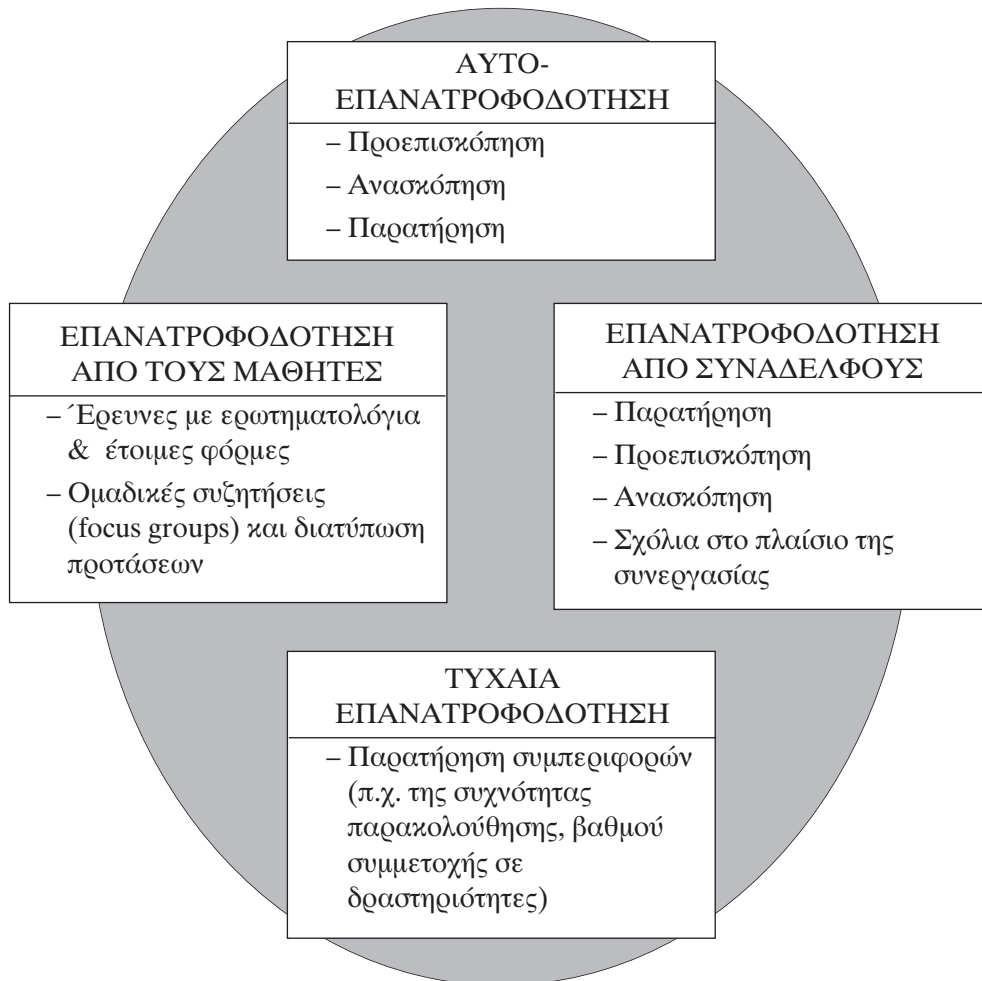
2.2. Όταν αποδέκτης της επανατροφοδότησης είναι ο δάσκαλος

Παρόλο που η επανατροφοδότηση δεν απευθύνεται συνήθως στον δάσκαλο, στις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες κερδίζει έδαφος ολοένα και περισσότερο, γιατί εξυπηρετεί κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες (Ramsden & Dodds, 1989). Για παράδειγμα, οι πρωτόπειροι δάσκαλοι συχνά ενδιαφέρονται να ξέρουν αν είναι επαρκείς στη διδασκαλία, ποια είναι τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες τους και πώς μπορούν να βελτιώσουν τις μεθόδους τους. Οι πιο έμπειροι δάσκαλοι, από την άλλη, μπορεί να θέλουν να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα μιας καινοτόμου μεθόδου διδασκαλίας, ενός νέου προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας κ.τ.λ. (Day, 1995· Baumfield et al., 2009). Γενικά, πρέπει να επισημανθεί ότι ο δάσκαλος χρειάζεται να έχει ένα επαρκές επίπεδο αυτοπεποίθησης και ψυχολογικής ασφάλειας απέναντι στην κριτική, ώστε να αντιμετωπίσει κατάλληλα και να επωφεληθεί από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να δώσουν οι ίδιοι επανατροφοδότηση στον δάσκαλο μπορεί να λειτουργήσει ως ένας τρόπος εκτόνωσης της έντασης και ως μια ευκαιρία για να εκφράσουν τι πραγματικά πιστεύουν για το συγκεκριμένο μάθημα.

Όπως και στην περίπτωση του μαθητή, οι πιθανές πηγές επανατροφοδότησης για τον δάσκαλο μπορεί να είναι οι μαθητές του, άλλοι συνάδελφοι και η αυτοαξιολόγηση. Επίσης, σημαντική πηγή πληροφοριών για τον δάσκαλο μπορεί να είναι η άτυπη (τυχαία) επανατροφοδότηση (Gibbs, Habeshaw & Habeshaw, 1988· McCoy, 2003). Το σχήμα 1 απεικονίζει συνοπτικά τις πηγές προέλευσης και τα μέσα που χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση για την επανατροφοδότηση του δασκάλου.

Σχήμα 1

Πηγές προέλευσης και μέσα επανατροφοδότησης για τον δάσκαλο



Η επανατροφοδότηση από τους μαθητές δίνει με αναντικατάστατο τρόπο πληροφορίες για τη σαφήνεια της παρουσίασης του θέματος, τον ρυθμό της διδασκαλίας, την πρόσβαση στη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας ή της βιβλιοθήκης και άλλα θέματα που αφορούν στην υποστήριξη της μάθησης (Phillips & Stevens, 1996· Baumfield et al., 2009). Ως μέσα συλλογής πληροφοριών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερωτηματολόγια (σύντομα ή εκτεταμένα, με κλειστές ή και κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις) που συμπληρώνονται από τους μαθητές ανώνυμα, αφού ολοκληρωθεί η διδασκαλία μιας ή περισσότερων διδακτικών ενοτήτων. Ένας άλλος τρόπος είναι η οργάνωση ομαδικών συζητήσεων με τη συμμετοχή των μαθητών (focus groups). Στόχος της συζήτησης είναι να καταλήξει σε συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Day, 1995· Kember, Leung & Kwan, 2002).

Η επανατροφοδότηση που λαμβάνει ο δάσκαλος από το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό μπορεί να δώσει σημαντικότερη πληροφόρηση για το πόσο κατάλληλο είναι το περιεχόμενο του μαθήματος, οι στόχοι ή η δομή του, για τη χρήση εποπτικών και άλλων μέσων, για την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης του μαθητή κ.τ.λ. (Braskamp & Ory, 1994· Boud et al., 2001· McCoy, 2003). Στην περίπτωση αυτή, η πιο απλή μέθοδος συλλογής στοιχείων είναι η παρατήρηση από κάποιον συνάδελφο, ο οποίος καλείται να παρακολουθήσει το μάθημα με βάση έναν ή περισσότερους από τους παραπάνω (ή άλλους παρόμοιους) στόχους. Όταν αυτό δεν είναι εφικτό, μπορεί ο δάσκαλος, σε συνεργασία με έναν ή περισσότερους συναδέλφους, να κάνουν μια προεπισκόπηση (πριν από το μάθημα) ή μια ανασκόπηση (μετά από αυτό) του τρόπου διδασκαλίας. Αυτό δε θα πρέπει να έχει ως σκοπό τον έλεγχο ή την αξιολόγηση του δασκάλου ή του εκπαιδευτικού του έργου, αλλά να στοχεύει στον εντοπισμό τυχόν λαθών που έγιναν ή είναι πιθανό να συμβούν και, με αυτόν τον τρόπο, να οδηγήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας. Ασφαλώς, μια δυσκολία εντοπίζεται στο ποιοι θα είναι οι συνάδελφοι που θα παίξουν αυτόν τον ρόλο, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που δεν είναι θεσμοθετημένη ή έστω συνήθης η αμοιβαία παρακολούθηση της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως συμβαίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μια λύση μπορεί να δώσει ένας έκτακτος ή εξωτερικός συνεργάτης (π.χ. αναπληρωτής εκπαιδευτικός), ο οποίος θα μπορεί να προσφέρει την ειλικρινή του άποψη, χωρίς να δεσμεύεται από σχέσεις φιλίας ή ιεραρχίας (Day, 1995).

Η αυτο-επανατροφοδότηση βασίζεται στις καθημερινές εμπειρίες του δασκάλου με την τάξη του και του επιτρέπει μια άμεση αυτο-αξιολόγηση, ώστε να βελτιώνει τα δυνατά του σημεία και να αντιμετωπίζει τις αδυναμίες, προτού οι συνέπειες γίνουν σοβαρές (Εφραιμίδης, 2008). Όπως και πριν, μπορεί να βασίζε-



ται στην αυτο-παρατήρηση, στην προεπισκόπηση ή στην ανασκόπηση του μαθήματος (Day, 1995). Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν η βιντεοσκόπηση ή η μαγνητοφώνηση, όταν είναι εφικτό (Gibbs et al., 1988· De Poorter et al., 2007).

Τέλος, η άτυπη (τυχαία) επανατροφοδότηση είναι διαθέσιμη σχεδόν πάντα στον εκπαιδευτικό, αν και συχνά περνά απαρατήρητη (McCoy, 2003). Παρέχεται με την απλή παρατήρηση συμπεριφορών, όπως ο ρυθμός παρακολούθησης σε μαθήματα στα οποία η παρουσία δεν είναι υποχρεωτική, ο βαθμός συμμετοχής και η διάθεση των μαθητών, η συγκέντρωση της προσοχής τους στο μάθημα, η αλληλεπίδρασή τους με τον δάσκαλο (απαντώντας ή κάνοντας ερωτήσεις), η βλεμματική επαφή, η κούραση ή η αδιαφορία. Επιπλέον, άλλα παραδείγματα άτυπης επανατροφοδότησης είναι τα ποσοστά επιτυχίας-αποτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις και τις εργασίες, όπως και τα ποσοστά διακύμανσης της επίδοσής τους (π.χ. καλή, αρκετά καλή, άριστη), η συμμετοχή των μαθητών σε προαιρετικές εργασίες κ.τ.λ.

3. Η εφαρμογή της επανατροφοδότησης στη διδασκαλία: προβληματισμοί και προτάσεις

Οποιοσδήποτε από τους παραπάνω τρόπους επανατροφοδότησης, είτε απευθύνεται στον μαθητή είτε στον δάσκαλο, μπορεί να δώσει πλούσια δεδομένα που θα πρέπει, όμως, να αναλυθούν και να αξιολογηθούν κατάλληλα, για να είναι χρήσιμα (Day, 1995). Και όπως είναι προφανές, κανείς άλλος δεν είναι σε θέση να το κάνει αυτό καλύτερα από τον ίδιο τον δάσκαλο, ο οποίος δίδαξε το μάθημα και φρόντισε για τη διαδικασία της επανατροφοδότησης. Το πιο κατάλληλο άτομο για να αναλάβει αυτή την ευθύνη δεν είναι κάποιος εξωτερικός, αμερόληπτος κριτής ή ειδικός, αλλά εκείνος που γνωρίζει την τάξη και τις ιδιαιτερότητές της, τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε και όλο το υπόβαθρο των γνώσεων και συμπεριφορών των μαθητών.

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι, κατά την άποψη των ειδικών, μια καλή επανατροφοδότηση δεν οδηγεί οπωσδήποτε σε βελτίωση της διδασκαλίας (Kember et al., 2002). Μετά το πέρας της επανατροφοδότησης, θα πρέπει να διερευνηθούν οι τρόποι και τα μέσα για την καλύτερη εκμετάλλευση των πληροφοριών που προέκυψαν. Αυτό δεν είναι μια εύκολη υπόθεση και συχνά υπερβαίνει τις δυνατότητες της προσωπικής εμπλοκής ενός δασκάλου. Κάποιες φορές, ακόμη κι όταν εντοπίζεται το πρόβλημα, δεν είναι εύκολο να επιλεγεί η κατάλληλη λύση. Για παράδειγμα, έστω ότι διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είναι δυσαρεστημένοι από το γεγονός ότι είναι πολλοί στην τάξη, με αποτέλεσμα να μην επαρκεί ο χρόνος για τη συμμετοχή όλων στις συζητήσεις, στην πρακτική άσκηση κ.τ.λ. Οι πι-



θανές λύσεις που μπορούν να εφαρμοστούν είναι πολλές. Η γνώμη των ειδικών είναι απαραίτητη προκειμένου να αποφασιστεί ποιος θα είναι ο τρόπος παρέμβασης, αλλά τελευταίος λόγος ανήκει, μάλλον, στον φορέα διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας. Στην περίπτωση αυτή, ο ρόλος του δασκάλου και οι δυνατότητές του να βελτιώσει με την προσωπική του παρέμβαση τη διδασκαλία είναι περιορισμένες.

Όταν κάποιος προτίθεται να δώσει επανατροφοδότηση σε μαθητές (ιδιαίτερα ενηλίκους) ή σε συναδέλφους, σχετικά με την επίδοσή τους ή την αποτελεσματικότητα του έργου τους, αξίζει να έχει υπόψη μερικές *πρακτικές οδηγίες* που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη χρήση της επανατροφοδότησης (Braskamp & Ory, 1994· Day, 1995). Για παράδειγμα, είναι καλό να ξεκινά κανείς με την αναφορά των θετικών σημείων στην επίδοση ή στη συμπεριφορά του άλλου και να τελειώνει τη διαδικασία της επανατροφοδότησης πάλι με μια θετική παρατήρηση. Θα πρέπει να εστιάζει στη συμπεριφορά που χρειάζεται τροποποίηση κι όχι στο ίδιο το άτομο. Ακόμη, καλό είναι να προσαρμόζει το ποσό της επανατροφοδότησης σε αυτό που ο άλλος μπορεί να απορροφήσει τη δεδομένη στιγμή και όχι σε όλα τα σημεία που ο ίδιος κρίνει ότι χρειάζονται βελτίωση. Τα αδύνατα σημεία μπορούν να επισημανθούν και να κατανοηθούν ευκολότερα από τους ενδιαφερομένους με τη χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων ή σχολίων. Εναλλακτικά, οι αδυναμίες μπορούν να αναφερθούν στον ενδιαφερόμενο ως προβλήματα για τα οποία μπορεί και ο ίδιος να σκεφτεί και να προτείνει λύσεις. Είναι χρήσιμο να θέτονται ερωτήσεις, οι οποίες ενθαρρύνουν τη σκέψη και οδηγούν προοδευτικά τον άλλο προς ένα στόχο-λύση. Τέλος, θα πρέπει να αναφέρονται μόνο τα σημεία στα οποία μπορεί κανείς να επικεντρώσει τις προσπάθειές του για να τα βελτιώσει και όχι εκείνα για τα οποία δεν μπορεί να κάνει κάτι.

Τέλος, το να δέχεται κανείς επανατροφοδότηση δεν είναι ποτέ ένα εύκολο πράγμα. Όταν κάποιος ζητά από τους μαθητές ή τους συναδέλφους του κάτι τέτοιο, θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να δεχθεί την ειλικρινή και εποικοδομητική κριτική που θα του προσφέρουν. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο να έχει συνειδητοποιήσει κανείς την επανατροφοδότηση που ζητά από τους άλλους και να έχει σαφή αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να του είναι χρήσιμη. Μόνον έτσι μπορεί να χρησιμοποιήσει την επανατροφοδότηση συγκεκριμένα και εστιασμένα ως προτάσεις, ιδέες και παραδείγματα για τη βελτίωση των λαθών και την υπέρβαση των αδυναμιών του. Είτε πρόκειται για μια τυπική είτε για μια άτυπη μορφή επανατροφοδότησης, είναι σημαντικό να είναι κανείς έτοιμος να μάθει παρατηρώντας έναν πιο έμπειρο συνάδελφο ή κάποιον που, κατά γενική ομολογία, αποτελεί πρότυπο στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική συνθήκη.



Βιβλιογραφία

- Baumfield, V. M., Hall, E., Higgins, S., & Wall, K. (2009). Catalytic tools: understanding the interaction of enquiry and feedback in teachers' learning. *European Journal of Teacher Education*, 32 (4), 423-435.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education: learning from & with each other*. London: Kogan Page.
- Dafoulas, G. A. (2005). The role of feedback in online learning communities. *Proceedings of the 5th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 827-831.
- Day, K. (1995). Feedback on teaching. In F. Forster, D. Hounsell & S. Thompson (Eds), *Teaching tutoring and demonstrating: a handbook* (pp. 79-88). Edinburgh: Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- De Poorter, J. D., De Jaegher, L. De Cock, M., & Neuttiens, T. (2007). Video feedback in the classroom: development of an easy-to-use learning environment. *Physics Education*, 42, 625-635.
- Εφραϊμίδης, Π. Ι. (2008). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη. *Τα Εκπαιδευτικά*, 87-88, 171-182.
- Felix, U. (2003). Humanising automated online learning through intelligent feedback. In G. Crisp, D. Thiele, I. Scholten, S. Barker, & J. Baron (Eds), *Interact, Integrate, Impact: Proceedings of the 20th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 178-186). Adelaide.
- Geoff, P. (2004). *Teaching today: a practical guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Gibbs, G., Habeshaw, S., & Habeshaw, T. (1988). *53 interesting ways to appraise your teaching*. Bristol: Technical and Educational Services.
- Hamza-Lup, F. G., & Adams, M. (2008). Feel the pressure: E-learning systems with haptic feedback. *Proceedings of the Symposium on Haptic interfaces for virtual environment and teleoperator systems*, 13-14, 445-450.
- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., & Kwan, K. P. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 411-425.
- Κόκοκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (τόμος Β'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (τόμος Β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Οντοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματραλής, Χ. Κ., Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1997). *Το εκπαιδευτικό υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση, σύντομος οδηγός για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη έντυπου υλικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- McCoy, C. P. (2003). *How to learn from feedback*. Προσπελάστηκε στις 8 Ιουλίου 2009 από το <http://www.mccoytraining.com/doc/LearnFromFeedback2.pdf>
- McCullagh, P. (1993). Modeling: Learning, developmental, and social psychological considerations. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 106-126). New York: Macmillan.
- Phillips, M., & Stevens, V. (1996). Gathering student feedback as an aid to staff development. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 11 (3), 38-40.
- Ramsden, P., & Dodds, A. (1989). *Improving teaching and courses: A guide to evaluation*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2004). Οι σκέψεις, η συμπεριφορά και τα επιτεύγματα των μαθητών στη συνδυασμένη χρήση των στρατηγικών διδασκαλίας, της αμοιβαιότητας και της ένταξης. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 1, 1-22.
- Shunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Shunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 83-110). New York: Springer-Verlag.
- Shunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Χοντολίδου, Ε. (2000). *Η πορεία προς την εγγραμματοσύνη: Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*. Θεσσαλονίκη: Ανεξάρτητες Εκδόσεις: Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα.



Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου

Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή, Διεύθυνση Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κύπρου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία σχετίζεται με τις προσπάθειες αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, σχετίζεται με τις προσπάθειες αναθεώρησης του προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο δημοτικό σχολείο και αφορά, ειδικότερα, στον γραπτό λόγο. Στην αρχή της εργασίας διασαφηνίζονται οι όροι «επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση» και «παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού», στη βάση της κυπριακής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και επιχειρείται η μεταξύ τους διάκριση. Στη συνέχεια υποστηρίζεται η ανάγκη για μετάβαση από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού και συζητείται η διδακτική διάσταση των προβλημάτων που μπορεί να διασυνδέονται με τη μετάβαση αυτή. Στο τέλος, παρουσιάζεται επιγραμματικά μία πρόταση η οποία μπορεί να συμβάλει στην ομαλή μετάβαση από τη μία παιδαγωγική προσέγγιση στην άλλη και, κατ'επέκταση, στην αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών του κριτικού γραμματισμού στον κυπριακό (και τον ελλαδικό) εκπαιδευτικό χώρο.

Η κ. Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή είναι Διευθύντρια Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κύπρου, Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.





Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

1. Εισαγωγή

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα καλείται σήμερα να περιλάβει στον σχεδιασμό των πολιτικών και θεσμών του όχι μόνο αρχές οικοδόμησης της γνώσης αλλά και ανάπτυξης δεξιοτήτων για τη διαμόρφωση κριτικά εγγράμματων υποκειμένων. Στην Κύπρο, εν όψει της γλωσσικής αλλά και της ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ενισχύεται ολοένα και περισσότερο η άποψη ότι η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση αδυνατεί να ανταποκριθεί πλήρως στο παραπάνω αίτημα. Παράλληλα, η απαίτηση για στροφή προς την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, προερχόμενη όχι μόνο από την ακαδημαϊκή αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα, ενισχύεται συνεχώς. Η απαίτηση αυτή θεμελιώνεται στην αντίληψη ότι η γλώσσα συνιστά κοινωνικοσημειωτικό σύστημα (Halliday, 1978) και, υπό την οπτική αυτή, μία από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα (Wray, 2006). Το ζητούμενο πλέον στην περίπτωση της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας είναι η συμβολή της στην αλλαγή και στη βελτίωση της κοινωνίας, μέσω του κριτικού γραμματισμού.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι: α) να αντιπαραβάλει τους όρους «επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση» και «παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού», β) να εξετάσει τις πιθανές γλωσσοδιδασκτικές συνεπαγωγές τους στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου και γ) να συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση του έργου των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο.

2. Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση

Ο όρος «επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση» είναι, ουσιαστικά, μία εννοιολογική κατασκευή που αναφέρεται στη σύζευξη της επικοινωνιακής προσέγγισης (communicative approach) και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (genre based approach)¹. Η σύζευξη αυτή προέκυψε κατά τη διάρκεια της τελευταίας γλωσσικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα και, στην Κύπρο τουλάχιστον, εδραιώθηκε με την καθολική χρήση των νέων διδακτικών πακέτων της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, τη σχολική χρονιά 2006-2007. Έτσι ο όρος, λειτουργικά ερμηνευόμενος, αντιπροσωπεύει ένα αντίστοιχο μόρφωμα και μπορεί να δηλώνει: α) συνειδητή διασύνδεση των δύο συγκεκριμένων προσεγγίσεων ή/και β) αποδοχή της δεύτερης προσέγγισης ως διάδοχου κατάστασης της πρώτης ή/και γ) διάλυση μίας μεταβα-

1. Κάθε όρος χρησιμοποιείται σύμφωνα με τον τρόπο διατύπωσής του στην Αγγλική και τον τρόπο απόδοσής του στην Ελληνική, παραπέμπει δε σε συγκεκριμένη παιδαγωγική γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση.





τικής περιόδου, με μικτό γλωσσοδιδασκτικό προσανατολισμό ή/και δ) σύγχυση, με όλες τις συναφείς παρανοήσεις γύρω από τη φιλοσοφία των δύο προσεγγίσεων και, κατ' επέκταση, εσφαλμένη ταύτισή τους.

Η συζήτηση που ακολουθεί επιδιώκει, αφενός, να δικαιολογήσει την ύπαρξη του μορφώματος αυτού και, αφετέρου, να οριοθετήσει τις προσεγγίσεις που το συνθέτουν. Ταυτόχρονα, επιδιώκει να ασκήσει ένα είδος κριτικής έναντι της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης, τρία περίπου χρόνια μετά την εισαγωγή και εφαρμογή της στο κυπριακό δημοτικό σχολείο.

Είναι γεγονός ότι τόσο η επικοινωνιακή όσο και η κειμενοκεντρική προσέγγιση επηρέασαν με τρόπο καταλυτικό τη διδασκαλία της γλώσσας. Πρόκειται για προσεγγίσεις που επιδίωξαν να αντικαταστήσουν την παραδοσιακή γραμματικοκεντρική προσέγγιση, η οποία ήταν μονομερώς επικεντρωμένη στο αντικείμενο της διδασκαλίας, στη γνώση, δηλαδή, των κανόνων του γλωσσικού συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι επιδίωξαν να αντικαταστήσουν την αποπλαισιωμένη μελέτη των γραμματικοσυντακτικών δομών με τη λειτουργική σπουδή και επεξεργασία τους και να αναδείξουν τη σημασία του περικειμένου, εντός και εκτός τάξης, ως προς τη δόμηση επικοινωνιακά κατάλληλου κειμενικού λόγου.

Ο ρόλος των δύο συγκεκριμένων προσεγγίσεων στην ανάπτυξη του λειτουργικού γραμματισμού, με την έννοια της αποτελεσματικής κατανόησης και παραγωγής ποικίλων κειμένων², είναι σημαντικός. Περισσότερο αναγνωρίσιμος, όμως, είναι ο ρόλος της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, λόγω των αμεσότερων και πιο ρητών μορφών διδασκαλίας που υιοθετεί. Παρά τα κομβικά σημεία σύγκλισής τους, επομένως, οι δύο προσεγγίσεις διαφοροποιούνται μεταξύ τους (βλ. και Κωστούλη, 2001). Καταρχήν, και εξ ορισμού, η επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκει την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, γενικά, ενώ η κειμενοκεντρική προσέγγιση δίνει βαρύτητα στην κειμενική επικοινωνία, μέσω της δόμησης διακριτών μεταξύ τους κειμενικών ειδών, ειδικότερα (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2008).

Περαιτέρω, και συγκριτικά μιλώντας, η κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπως είναι θεμελιωμένη στη συστημική-λειτουργική γλωσσολογία του Halliday (1985), διαθέτει ένα ευρύτερο όσο και πιο εξειδικευμένο θεωρητικό υπόβαθρο από την επικοινωνιακή προσέγγιση. Στη βάση του υπόβαθρου αυτού, η «κλασική» επικοινωνιακή ικανότητα, από ικανότητα γνώσης των κανόνων χρήσης της γλώσσας, εξακτινώνεται σε γενετική-ειδολογική ικανότητα, σε ικανότητα, δηλαδή, γνώσης των κανόνων δόμησης των διάφορων γενών και ειδών λόγου και κειμένου (Sinor, 2002). Παράλληλα, η παραγωγή γραπτού λόγου μετεξελίσσεται, από μία απλή επικοινων-

2. Από το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «λειτουργικός γραμματισμός» απουσιάζει η κριτική προσέγγιση των κειμένων (και των «πραγμάτων»), η οποία και συναρτάται με τον όρο «κριτικός γραμματισμός» (βλ. παρακάτω).





Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

νιακή δραστηριότητα, σε μία σύνθετη διαδικασία κατασκευής ποικίλων κειμενικών μορφών, οι οποίες δομούνται με βάση τα ιδιαίτερα δομικά (λεξικογραμματικά και υφολογικά) στοιχεία τους. Άλλη διάσταση, επίσης, αποκτά η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του δομούμενου λόγου, η οποία οργανώνεται γύρω από συγκεκριμένους, κάθε φορά, δείκτες-κριτήρια, αναλόγως των συμβάσεων των κειμένων που πραγματώνουν τον λόγο αυτό. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση, επίσης, αναδεικνύει σαφέστερα τις κοινωνικές συναρτήσεις του λόγου και δύναται να αξιοποιήσει επαρκέστερα τις εγγενείς δυνατότητες του κειμένου (Ματσαγούρας, 2007). Αναγνωρίζει τη σχέση περικειμένου -κειμένου- γλώσσας (γραμματικής) και επιχειρεί να διασυνδέσει την κοινωνική με τη δομική πλευρά της γλώσσας.

Συνοψίζοντας, η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση λειτουργεί, τη δεδομένη στιγμή στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο, ως ένας συμβατικά αποδεκτός παιδαγωγικός γλωσσοδιδασκτικός όρος και μόρφωμα, η χρησιμότητα του οποίου έγκειται στο να καταδείξει τις επιχειρούμενες, μέσω των νέων σχολικών εγχειριδίων, τομές στη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Οι τομές αυτές έχουν διττή κατεύθυνση, αφορούν δηλαδή: α) στο υποκείμενο της διδασκαλίας και την ανάπτυξη, εκ μέρους των παιδιών, δεξιοτήτων για αποτελεσματική επικοινωνία και β) στο κείμενο, το οποίο τίθεται στο επίκεντρο του διδακτικού ενδιαφέροντος για σκοπούς αποτελεσματικής κειμενικής επικοινωνίας, κατ' αντιστοιχία προς το τι προσβέουν κύρια η επικοινωνιακή και η κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Φαίνεται, όμως, ότι ο τρόπος με τον οποίο η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση αντιμετωπίζει το κείμενο προβληματίζει³. Η εμπειρία που έχει ως τώρα συσσωρευθεί⁴ καταδεικνύει ότι το κείμενο διδάσκεται, ως επί το πλείστον, ως μία κλειστή όσο και στατική οντότητα, η οποία αναπαράγεται άκριτα, είναι, δηλαδή, προϊόν προτυποποίησης ορισμένων κειμενικών μορφών, αποκομμένων από κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους και ανακύπτουσες στην τάξη ανάγκες. Μία τέτοια διδασκαλία είναι μάλλον περιγραφική και ίδια η επικοινωνιακή -κειμενοκεντρική προσέγγιση αυστηρά προσηλωμένη στην «εκπαίδευση του μαθητή στο σχολείο».

3. Ερωτηματικά προκαλεί και ο τρόπος με τον οποίο η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση αντιμετωπίζει τα υποκείμενα της διδασκαλίας, στο σύνολό τους (βλ. παρακάτω).

4. Η συσσωρευμένη αυτή εμπειρία, που είναι και προσωπική, απορρέει από τη συλλογή δεδομένων μέσω μεθόδων όπως είναι η παρατήρηση, η τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου και η συνέντευξη, οι οποίες εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο συνεργασίας με εκπαιδευτικούς τις σχολικές χρονιές 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010 (υπό εξέλιξη).





3. Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Ο όρος «παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού» (“critical literacy pedagogy”)⁵, αντίθετα, αναφέρεται στην «εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία». Η ίδια η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού διαθέτει τη δυναμική που επιτρέπει την κριτική ανάλυση, χρήση και αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της. Δίνει ανοίγματα για ερευνητική διδασκαλία, εντός της οποίας τα κείμενα που κατανοούνται ή/και δομούνται τελούν υπό διαπραγμάτευση σε ένα διαφορετικό, κάθε φορά, πλαίσιο κοινωνικών συναλλαγών και έχουν ρευστές ιδιότητες, ανάλογες των ισχυουσών κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών. Τα κείμενα, έτσι, αντιμετωπίζονται ως μεταβλητές και, παράλληλα, ως μη ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες. Επίσης, αντιμετωπίζονται ως εργαλεία αντίστασης κατά των πάγιων «πραγμάτων» που αφορούν στην κοινωνία αλλά και επίτευξης νέων «πραγμάτων», μέσω των κατάλληλων γλωσσικών χρήσεων (Cervetti, Pardales & Damico, 2001).

Οι σχετικές με τον κριτικό γραμματισμό πρακτικές δίνουν έμφαση στη συνεχή εξέλισσόμενη και επαναπροσδιοριζόμενη φύση των κειμενικών ειδών, τα οποία μπορεί να επιτελέσουν λειτουργίες τέτοιες που να επιφέρουν βελτιωτικές αλλαγές στην κοινωνία. Πρόκειται για αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές που εξυπηρετούν την αποδόμηση και ανα-δόμηση κειμένων, στοχεύοντας στην αμφισβήτηση της όποιας αλήθειας δεν μπορεί να γίνει άκριτα αποδεκτή. Οι πρακτικές αυτές ορίζουν ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ των μελών της κειμενικής κοινότητας της τάξης και υλοποιούνται μέσα από συνεργασιακούς-διαδραστικούς διαλόγους και αναστοχαστικές κρίσεις, στο πλαίσιο των οποίων σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι «κουλτούρες» των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών (Κωστούλη, 2005). Διάφορες ερευνητικές-πειραματικές εφαρμογές (βλ. Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009α: Χατζηλουκά-Μαυρή, 2009) επιβεβαιώνουν ότι βιώσιμες, όσο και αποτελεσματικές, πρακτικές του κριτικού γραμματισμού έχουν τη μορφή μίας πλήρους έρευνας. Η διατύπωση υποθέσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, όσον αφορά στα κείμενα, η συλλογή δεδομένων για τις λεξικογραμματικές δομές τους (όπως και για άλλα τυχόν σημειωτικά μέσα επικοινωνίας), η αξιολόγησή τους και η διαμόρφωση προσωπικής θέσης έναντί τους είναι δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με κριτικά εγγράμματους αναγνώστες και συγγραφείς (Siegel & Fernandez, 2000).

Θεμελιακή είναι η αρχή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού ότι τα κείμενα αποτελούν κοινωνικές δράσεις που, μέσω των διαφοροποιημένων ανά περίπτωση γλωσσικών υλικών τους και των εν γένει δομικών στοιχείων τους, κατασκευάζουν, κατ’ επιλογή και συνειδητά, ποικίλες οπτικές του κόσμου και

5. Βλ. Υποσημείωση 1.





Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

πραγματικότητες: κοινωνικές ταυτότητες, ρόλους, αξίες, σχέσεις. Η αρχή αυτή προϋποθέτει επαρκή επίγνωση της «εξουσίας της γλώσσας» αλλά και της «γλώσσας της εξουσίας».

4. Ανάγκη μετάβασης από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Συμπερασματικά, και σύμφωνα με την παραπάνω συζήτηση, η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπως εφαρμόζεται τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου, χαρακτηρίζεται από μία φορμαλιστική θεώρηση των κειμενικών ειδών. Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, από την άλλη, χειρίζεται τα κειμενικά είδη με περισσότερη ευελιξία και ανατρεπτικότητα (Christie & Martin, 2007). Η ανάγκη μετάβασης από την πρώτη στη δεύτερη παιδαγωγική προσέγγιση καθίσταται εντονότερη, αν ενδιατρίψει κανείς ενδελεχέστερα σε ζητήματα που αφορούν στον γραπτό λόγο. Πρωταρχικής σημασίας ζήτημα είναι το πώς καθεμία παιδαγωγική προσέγγιση χειρίζεται τόσο τα κείμενα (βλ. παραπάνω) όσο και τη συμμετοχή των μελών της κοινότητας της τάξης (εκπαιδευτικού και παιδιών) στα εκάστοτε κειμενικά γεγονότα⁶ και, σε τελική ανάλυση, πώς χειρίζεται τα κειμενικά γεγονότα καθεαυτά, για σκοπούς διδασκαλίας των κειμένων.

Στην περίπτωση της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης, τα κειμενικά γεγονότα είναι, συνήθως, το μέσο ανάδειξης των δομικών στοιχείων ενός αμιγούς κειμενικού είδους, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Κατά τη διαδικασία δε της παραγωγής λόγου, είναι το μέσο βελτίωσης της δεύτερης εκδοχής του παραγόμενου κειμένου, με κριτήρια τα οποία αφορούν σχεδόν αποκλειστικά στα συγκεκριμένα στοιχεία. Η καθημερινή διδακτική πράξη⁷ αποδεικνύει ότι αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, έτσι όπως εφαρμόζεται, δηλώνει «κοινωνικά αδιάφορη» έναντι των κειμένων και του τρόπου κατανόησης, επεξεργασίας και διερεύνησης των νοημάτων τους. Επίσης, αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί η συγκεκριμένη προσέγγιση περιορίζει τις δυνατότητές της σε μία μηχανική διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Ο κύκλος των δραστηριοτήτων της διαδικασίας αυτής έχει ως αφετηρία του την προκαταρκτική («πρόχειρη») συγγραφή κειμένου και ολοκληρώνεται με το τελικό συγγραφικό προϊόν, το οποίο, για να είναι αποτελεσματικό, πρέπει να πληροί τα «κριτήρια καθαρότητας» ορι-

6. Το κειμενικό γεγονός (ή συμβάν γραμματισμού) είναι μία ακολουθία δράσεων όπου εμπλέκεται μία δυάδα ή ομάδα ατόμων και η οποία «επηρεάζει» την κατανόηση ή και την παραγωγή γραπτού λόγου (Baynham, 2002· Κωστούλη, 2005). Το κειμενικό γεγονός για την παραγωγή γραπτού λόγου αναφέρεται, στη σχετική βιβλιογραφία, και ως «συνεδρία».

7. Βλ. Υποσημείωση 4.



σμένων κειμενικών ειδών (βλ. ενδεικτικά Rothery, 1996). Η άσκηση κριτικής περιορίζεται μονομερώς στον έλεγχο του βαθμού «πιστής» αναπαραγωγής μίας περιγραφής, μίας αφήγησης, μίας οδηγίας κ.ο.κ. Πρόκειται, ουσιαστικά, για έλεγχο του βαθμού μίμησης ενός κειμενικού προτύπου που αξιολογεί απλώς τον τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών και «κανονικής» απόδοσης των γλωσσικών-γραμματικών και υφολογικών δομών κάθε «νέου κειμένου».

Στην περίπτωση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, τα κειμενικά γεγονότα τίθενται υπό ένα δυναμικότερο πρίσμα. Στην περίπτωση αυτή, η ανάγνωση των κειμένων ισοδυναμεί με κριτική αποδόμηση της γλώσσας, των ρητών νοημάτων και των υπονοημάτων τους, καθώς και των πραγματικοτήτων που αυτά αναπαριστούν. Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, οι διαλογικές συνομιλίες μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιών, και σύστοιχες τους δραστηριότητες, είναι όχι μόνο κοινωνικά προσδιορισμένες, αλλά και διακειμενικά συγκροτημένες, άμεσα σχετικές, δηλαδή, με συνομιλίες που είτε προηγούνται είτε έπονται (Κωστούλη, 2002). Στο σύνολό τους, αποσκοπούν στη συνοικοδόμηση κειμένων, τα οποία ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις διαφορετικώς οριζόμενων πλαίσίων επικοινωνίας. Τα συνοικοδομούμενα κείμενα πραγματώνουν ποικίλα κειμενικά είδη, συνήθως μεικτού ή υβριδικού τύπου, όπως είναι, για παράδειγμα, μία αφήγηση με περιγραφικές και επιχειρηματολογικές λειτουργικές ενδείξεις. Η ανατροφοδότηση και η επακόλουθη αναθεώρηση των κειμενικών αυτών πραγματώσεων βασίζονται σε μία συνήθως πολυπαραγοντική κριτική, σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους, η οποία καλύπτει τον σκοπό δόμησής τους και, παράλληλα, τα μέσα γλωσσικής πραγμάτωσής τους, σε συνάρτηση με το κοινωνικό γίγνεσθαι (Knapp, 2007· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2009).

Η μετάβαση από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού αναμένεται να δώσει μία νέα μετασχηματιστική διάσταση στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, ως προς τις υπό συζήτηση παραμέτρους της (κείμενο, υποκείμενο, περικείμενο) και, ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία.

5. Προβλήματα σε σχέση με τη μετάβαση από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Η μετάβαση, ωστόσο, από τη μία παιδαγωγική προσέγγιση στην άλλη ενδέχεται να προκαλέσει προβλήματα, εξαιτίας της συνακόλουθης αποσταθεροποίησης όχι μόνο των κειμενικών ειδών, ως διδάξιμων αντικειμένων, αλλά και των υφιστάμενων, εφαρμοσμένων στη σχολική τάξη, πρακτικών. Τα ενδεχόμενα προβλήματα αφορούν στην καθημερινότητα τόσο της διδασκαλίας όσο και του εκπαιδευτικού.



Είναι αυτονόητο ότι η εφαρμογή τέτοιων πρακτικών προϋποθέτει ανάλογη επιστημονική κατάρτιση και επαγγελματική νοοτροπία, καθώς και επαρκή κατανόηση των αλλαγών που απαιτούνται, συγκριτικά με προϋπάρχουσες πρακτικές. Χρειάζεται, επομένως, να κατανοηθεί ότι οι γλωσσικές χρήσεις διαμορφώνουν την κοινωνία και, ταυτόχρονα, διαμορφώνονται από την κοινωνία. Επίσης, ότι κάθε γλωσσική χρήση φέρει ένα ιδεολογικό φορτίο, όπου υποκρύπτονται σχέσεις εξουσίας και, συνεπώς, η αμφισβήτηση επιδιώκεται, ενώ, κατά κάποιο τρόπο, «νομιμοποιείται». Η αμφισβήτηση εμπεριέχεται σε δραστηριότητες όπως είναι η αποδόμηση και η αναδόμηση κειμένων και συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτικής στάσης, όπως και στην ανάληψη κοινωνικής δράσης.

Χρειάζεται, περαιτέρω, να κατανοηθεί ότι οι σχετικές με τον γραπτό λόγο δεξιότητες αφορούν κείμενα με εύκαμπτα όρια τα οποία και χαρακτηρίζονται από υβριδικότητα, από συνένωση, δηλαδή, και μείξη των διακριτών/σταθερών συμβάσεων περισσότερων του ενός κειμενικών ειδών (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009α· Χατζησαββίδης, 2007). Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με τις διαδικασίες της κριτικής ανάγνωσης και της κριτικής γραφής, οι οποίες ενδέχεται να προκαλέσουν επιπρόσθετα διδακτικά προβλήματα, κατά πρώτον γιατί βασίζονται σε ένα «νέο» μοντέλο γραμματισμού, το κοινωνικοπολιτισμικό και, κατά δεύτερον, γιατί επιδιώκουν τη διαμόρφωση ενός «νέου» τύπου αναγνώστη και συγγραφέα. Το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο βρίσκεται στον αντίποδα του γνωστικού μοντέλου, το οποίο κρίθηκε ως α-κοινωνικό, αυτόνομο όσον αφορά στις κοινωνικές διαδράσεις και ισοπεδωτικό, εφόσον προωθεί έναν ομοιόμορφο τρόπο διδασκαλίας-μάθησης για όλα τα παιδιά. Το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο είναι ό,τι δεν είναι το γνωστικό: κοινωνικά διαπλεκόμενο και πλαισιωμένο, έτοιμο να αξιοποιήσει τους πολιτισμικούς, κοινοτικούς, γλωσσικούς πόρους κάθε παιδιού ξεχωριστά (Καραντζόλα, 2004). Η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην κυπριακή, τουλάχιστον, εκδοχή της, υποστηρίζεται ότι παραμένει σε μεγάλο βαθμό προσκολλημένη στο γνωστικό μοντέλο και στο «τι πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής (για τα κείμενα)». Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού υιοθετεί το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο, έχει δε ως προτεραιότητά της το «τι πρέπει να γνωρίζει να κάνει ο μαθητής (με τα κείμενα) και πώς», όπως επίσης «πότε (κάτω από ποιες συνθήκες) και γιατί»⁸.

8. Από μία σαφώς απλοποιημένη διδακτική οπτική και χωρίς να αποτελεί πρόθεση της παρούσας εργασίας να επεκταθεί περισσότερο, δυνητικά το «τι πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής» αντιστοιχεί προς τη δηλωτική γνώση, το «τι πρέπει να γνωρίζει να κάνει ο μαθητής και πώς» προς τη διαδικαστική γνώση και το «(τι πρέπει να γνωρίζει να κάνει ο μαθητής), πότε (κάτω από ποιες συνθήκες) και γιατί» προς την καταστασιακή γνώση.



Χρειάζεται, ακόμα, να κατανοηθεί ότι «διαβάζω κριτικά» σημαίνει «τοποθετούμαστε⁹ κριτικά έναντι των πληροφοριών-ιδεών ενός κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό, τον τρόπο και τα μέσα πραγμάτωσής του, ποια συμφέροντα εξυπηρετεί, τα νοήματα και τις εναλλακτικές προοπτικές των νοημάτων του και τις αντιπαραβάλλουμε με αυτές άλλων κειμένων που λειτουργούν διαφορετικά». «Γράφω κριτικά» σημαίνει ότι «συννοικοδομούμε ποικίλα “πράγματα” και νοήματα, μέσα από ανομοιογενείς και διαφορετικές κάθε φορά χρήσεις του λόγου και μετασχηματίζουμε οπτικές του κόσμου που αναδεικνύονται και από άλλα κείμενα, επενδύοντας ρητά στο πώς μπορεί να κατασκευάζονται οι οπτικές αυτές». Η διαδικασία της κριτικής ανάγνωσης είναι περισσότερο προφανής και, ως εκ τούτου, λιγότερο «προβληματική» από τη διαδικασία της κριτικής γραφής, αν και το ίδιο δυναμική. Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε συνεδρία για την παραγωγή γραπτού λόγου είναι, κατά κάποιο τρόπο, απροσχεδίαστη όσο και απρόβλεπτη, καθώς συναρτάται με ρευστές παραμέτρους επικοινωνίας και πραγματώνεται με ανάλογα αναδυόμενους όσο και διαδοχικούς διαλόγους, οι οποίοι λειτουργούν ως βοηθητικοί ιστοί για την συννοικοδόμηση νέων νοημάτων. Κάθε συνεδρία αποτελεί ένα διασφαλισμένο γεγονός κριτικού γραμματισμού, το οποίο, όμως, αντιστοιχίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ανασφάλεια που μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό, επηρεάζοντας ανάλογα τη διδασκαλία του.

Στη συνέχεια, σχολιάζονται «δύο ζεύγη κειμενικών γεγονότων» (Κειμενικό Γεγονός 1.1 – Κειμενικό Γεγονός 1.2 και Κειμενικό Γεγονός 2.1 – Κειμενικό Γεγονός 2.2) για κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στη Στ΄ Δημοτικού, αναφορικά με τον τρόπο συγκρότησής τους και τα αποτελέσματά τους. Κάθε «ζεύγος κειμενικών γεγονότων», αντιστοιχούμενο προς την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση, το πρώτο και την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, το δεύτερο, διαπραγματεύτηκε ή επιχείρησε να διαπραγματευτεί την «ταυτότητα των τραγουδιστών/τραγουδιστριών της εποχής μας», την οποία και προσέγγισε ως θεματική ενότητα που μπορεί να διασυνδεθεί με διάφορα κειμενικά είδη.

Τα Κειμενικά Γεγονότα 1.1 και 1.2 ακολούθησαν μία προδιαγραμμένη πορεία γύρω από το κειμενικό είδος «περιγραφή ανθρώπου». Το Κειμενικό Γεγονός 1.1 περιλάμβανε διαλογικές συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών, οι οποίες άρχισαν με την αποδόμηση ενός προκατασκευασμένου κειμένου με τίτλο: «Το πιο αγαπημένο μου πρόσωπο». Οι συζητήσεις αυτές κινήθηκαν σε επίπεδο περιεχομένου και υπερδομής. Οι παρατηρούμενες διαδράσεις ήταν προβλέψιμες, αφού

9. Η χρήση του πρώτου πληθυντικού είναι σκόπιμη και καταδεικνύει ότι κριτική ανάγνωση και κριτική γραφή στηρίζονται στις συνεισφορές και στις προσδοκίες όχι μόνο του ατόμου-αναγνώστη/συγγραφέα, αλλά και των μελών της κειμενικής κοινότητας όπου αυτό είναι ενταγμένο.



Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

είχαν ως αντικείμενό τους ένα αμιγώς περιγραφικό κείμενο-πρότυπο. Οι ρόλοι των συνομιλητών ήταν σαφώς διακριτοί, με την εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει τα παιδιά ως μία ομοιογενή ομάδα και να τα καθοδηγεί με τις «ειδικές» της γνώσεις σε σχέση με το «τι», δηλαδή το θέμα και τις προτυποποιημένες συμβάσεις της περιγραφής (οργάνωση πληροφοριών, λεξικογραμματική). Αμέσως μετά όλα τα παιδιά ασχολήθηκαν με τη συγγραφή κειμένου με τίτλο: «Γράψε μία επιστολή σε ένα συγγενικό ή φιλικό σου πρόσωπο το οποίο βρίσκεται στο εξωτερικό και περιγράψε του έναν/μία τραγουδιστή/τραγουδίστρια που θαυμάζεις και είναι δημοφιλής αυτόν τον καιρό».

Το Κειμενικό Γεγονός 1.2 άρχισε με διαλογικές συζητήσεις για την πραγματοποίηση αναθεωρήσεων στο κείμενο που κάθε παιδί παρήγαγε, με τρόπους που τελικά αυτό να παρεκκλίνει όσο το δυνατό λιγότερο από το πρότυπο κείμενο. Η καθοδήγηση της εκπαιδευτικού εστίασε στην ανάδειξη των κριτηρίων που το παραγόμενο κείμενο έπρεπε να πληροί για να είναι αποδεκτό, βάσει των όσων προηγήθηκαν στο Κειμενικό Γεγονός 1.1. Έτσι οι αναθεωρήσεις πραγματοποιήθηκαν με αντικατάσταση, αφαίρεση, πρόσθεση λέξεων, επαναδιατύπωση προτάσεων, διαφορετική ιεράρχηση παραγράφων και διόρθωση γραμματικών και ορθογραφικών λαθών και, κατ' επέκταση, μέσω της ενεργοποίησης γνωστικών δεξιοτήτων και αντίστοιχων στρατηγικών. Το Κείμενο 1 που ακολουθεί συνιστά χαρακτηριστικό δείγμα-αποτέλεσμα του πρώτου ζεύγους κειμενικών γεγονότων:

« (τόπος), (ημερομηνία)
Αγαπημένη μου,	
Τι κάνεις; Πεθύμωσα να τα πούμε από κοντά. Να μιλήσουμε για μαθήματα, για πάρτι, για μουσική. Ξέρεις, εδώ γίνεται πολύς θόρυβος για ένα νέο τραγουδιστή, τον	Μπορεί να άκουσες γι' αυτόν! Μάλλον θα είναι ο νικητής του [καταγράφεται το όνομα ενός τηλεπαιχνιδιού τύπου «τάλεντ σόου» (“talent show”)].
Λοιπόν, είναι «σούπερ» (“super”). Ψηλός, λεπτός, με γυμνασμένο σώμα. Έχει φοβερό παρουσιαστικό: ωραίο πρόσωπο, βλέμμα που μαγνητίζει και ακαταμάχητο χαμόγελο. Επίσης, έχει κιούμορ. Φαίνεται ότι είναι πειρακτήρι. Τραγουδά κυρίως μοντέρνα τραγούδια, τα οποία χορεύει κιόλας. Η κίνησή του είναι πολύ καλή. Έχει πολλούς θαυμαστές και, κυρίως, θαυμάστριες! Την άλλη εβδομάδά που θα εμφανιστεί στο θα γίνει χαμός! Φυσικά θα είμαι κι εγώ εκεί. Κρίμα που δεν μπορούμε να πάμε μαζί!. Θα ενθουσιαζόσουν! Είμαι σίγουρη.	
Αρκετά, όμως, με τον	Περιμένω τα δικά σου νέα.
	Η φίλη σου,»





Τα Κειμενικά Γεγονότα 2.1 και 2.2 (βλ. και Χατζηλουκά-Μαυρή, 2009) απέφυγαν να ορίσουν, εκ των προτέρων, οποιοδήποτε κειμενικό είδος για παραγωγή γραπτού λόγου. Το Κειμενικό Γεγονός 2.1 συγκροτήθηκε από διαλόγους γύρω από δύο «κατηγορίες κειμένων», τόσο συμβατικού τύπου όσο και από το ευρύτερο πολυσημειωτικό κοινωνικό τοπίο (τηλεοπτικό, ραδιοφωνικό, διαδικτυακό). Τα κείμενα αυτά αποδομήθηκαν με στόχο να αναδειχθούν οι ποικίλες οπτικές που σχετίζονται με την ταυτότητα τραγουδιστών/τραγουδιστριών της εποχής μας. Η μία κατηγορία αφορούσε κείμενα σχετικά με παίκτες/παίκτριες ενός ιδιαίτερα δημοφιλούς στα παιδιά μουσικού τηλεπαιχνιδιού τύπου «τάλεντ σόου», τα οποία περιέγραφαν-υποστήριζαν την «αξία» της εξωτερικής εικόνας ενός καλλιτέχνη και πραγματοποιήθηκαν από την τηλεπαρουσιάστρια και μέλη της κριτικής επιτροπής. Η άλλη κατηγορία αφορούσε κείμενα που είχαν ως θέμα τους έναν φτασμένο καλλιτέχνη και, λειτουργώντας ως «κριτικές» από συνθέτες, στιχουργούς, τραγουδοποιούς «κύρους», περιέγραφαν-υποστήριζαν τη μουσική αξία του.

Οι παραπάνω διάλογοι ήταν διερευνητικοί και επικεντρωμένοι στην αντιπαράθεση και την αξιολόγηση όλων των παραπάνω γλωσσικών χρήσεων και των νοημάτων τους. Οι εν λόγω γλωσσικές χρήσεις, «φύσει» περικειμενοποιημένες αλλά και περικειμενοποιητικές, αξιολογήθηκαν με κριτήρια τα οποία προσδιορίστηκαν συνεργασιακά στη διάρκεια συζητήσεων, όπου τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συσχετίσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, θέσεις και απόψεις με το διερευνούμενο «πρόβλημα». Τα κριτήρια αυτά αφορούσαν, πέρα από το θέμα, τις λεξικογραμματικές επιλογές, τα δομικά στοιχεία, γενικότερα, και τον τρόπο επίδρασης των «υπό κρίση» μεικτών, κυρίως, κειμενικών πραγματώσεων (περιγραφικών και επιχειρηματολογικών), στους αναγνώστες. Συνεπώς, συνοικοδομήθηκαν με την ενεργοποίηση: α) γνώσεων, σχετικών με το «τι» των περιγραφικών και των επιχειρηματολογικών κειμένων και β) δεξιοτήτων, όσον αφορά στο «πώς», στο «πότε» και στο «γιατί» ο λόγος, ενίοτε «χειραγωγικός/ηγεμονικός», μπορεί να λειτουργήσει στην κοινωνία. Το Κειμενικό Γεγονός 2.1 ολοκληρώθηκε με τη λήψη αποφάσεων για ανάληψη κοινωνικής δράσης, μέσω ποικίλων κειμένων. Ακολούθησε η πραγμάτωση του κειμένου που κάθε παιδί επέλεξε.

Το Κειμενικό Γεγονός 2.2 περιλάμβανε τη διαδικασία επαναπλαισίωσης των κριτηρίων που συνοικοδομήθηκαν κατά το Κειμενικό Γεγονός 2.1. Οι σχετικές με τα κριτήρια αυτά συζητήσεις διενεργήθηκαν σε ένα ανάλογο πλαίσιο επικοινωνίας και κατέδειξαν ότι τόσο η αρχική όσο και η τελική εκδοχή των κειμένων που τα παιδιά της συγκεκριμένης κειμενικής κοινότητας δόμησαν, έλαβαν υπόψη τα κριτήρια που έτυχαν διαπραγμάτευσης και στα δύο κειμενικά γεγονότα (βλ. και παραπάνω). Αυτό επιτεύχθηκε και με τη ρητή καθοδήγηση της εκπαιδευτικού στην οικοδόμηση της γνώσης των δομικών στοιχείων των κειμένων, λόγω της υβριδικό-





Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

τητάς τους. Η εκπαιδευτικός καθοδήγησε τα παιδιά στις κειμενικές μορφές «περιγραφή ανθρώπου» και «επιχειρηματολογία», ευθύς μόλις οι αντίστοιχοι με αυτές όροι εισήχθησαν στα Κειμενικά Γεγονότα 2.1 και 2.2, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη μεταγλώσσα, παρέχοντας τη γνώση σταδιακά και εμπλέκοντας, στο τέλος, τα παιδιά σε σχετικές δυναμικές κοινωνικές δράσεις. Χαρακτηριστική είναι η εκφώνηση για την ανάληψη μίας από τις προτεινόμενες δράσεις, η οποία είχε ως εξής: «Γράψε μία επιστολή σε ένα από τα μέλη της κριτικής επιτροπής του τηλεπαιχνιδιού (καταγράφεται το όνομα συγκεκριμένου τηλεπαιχνιδιού), για να δηλώσεις κατά πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς μαζί του/της, όσον αφορά στη στάση του/της απέναντι στους/στις νέους/ες τραγουδιστές/τραγουδίστριες που συμμετέχουν σε αυτό». Ενδεικτικό είναι το Κείμενο 2:

« (τόπος), (ημερομηνία)

κ.(καταγράφεται το όνομα ενός από τα μέλη της κριτικής επιτροπής),

Εσείς δε με γνωρίζετε, εγώ, όμως, σας γνωρίζω από τα όσα λέτε για τον Ο παίκτης αυτός αποχώρησε τελικά. Κάθε φορά σχολιάζατε άσχημα την εμφάνισή του. Δεν είπατε τίποτα, έναν καλό λόγο για τη φωνή του. Ο δεν έχει την εμφάνιση κάποιων άλλων παικτών, αλλά η φωνή του είναι πολύ καλή. Τραγουδά με άνεση όλα τα τραγούδια, κυρίως τα λαϊκά. Θα μπορούσε να φτάσει και στον τελικό, αν δεν τον κρίνατε τόσο αυστηρά για το βάρος, τα μαλλιά, το ντύσιμο, την κίνησή του.

Διαφωνώ μαζί σας. Θα πρέπει να σταματήσετε να κρίνετε τους τραγουδιστές με λάθος κριτήρια. Ένας τραγουδιστής ή έχει ή δεν έχει φωνή. Διαφορετικά θα γίνει γνωστός για λίγο μόνο, θα κερδίσει κάποια χρήματα και μετά από λίγο δεν θα τον ξέρει κανείς. Σας παρακαλώ να διαβάσετε με προσοχή την επιστολή μου και αναμένω ότι θα αλλάξετε τη στάση που τηρείτε. Είμαι σίγουρος ότι μαζί μου συμφωνούν και άλλοι πολλοί.

Με εκτίμηση,
.....»

Καταλήγοντας, υποστηρίζεται ότι το πρώτο κείμενο (Κείμενο 1) περιλαμβάνει μία μηχανική αναπαραγωγή του πρότυπου περιγραφικού κειμενικού είδους¹⁰, εντός μίας επιστολής και αναπαριστά το «πρότυπο του επιτυχημένου σύγχρονου τραγουδιστή», όπως αυτό προβάλλεται ή/και επιβάλλεται από τα σύγχρονα μέσα μα-

10. Το κειμενικό είδος της περιγραφής, καθεαυτό, όπως και οποιοδήποτε άλλο κειμενικό είδος, δεν ευθύνεται σε καμία περίπτωση για τις παραπάνω διαπιστώσεις, οι οποίες οφείλονται αποκλειστικά και μόνο στον τρόπο που αυτό προσεγγίζεται και τυγχάνει επεξεργασίας κατά τη γλωσσική διδασκαλία.





ζικής ενημέρωσης. Το δεύτερο κείμενο (Κείμενο 2), το οποίο πραγματώθηκε με περιγραφικά και επιχειρηματολογικά δομικά στοιχεία, μέσω και πάλι μίας επιστολής, παρεμβαίνει δραστικά και ανθίσταται στην επιβολή μίας επίπλαστης εικόνας όσον αφορά «τραγουδιστές/τραγουδίστριες της εποχής μας».

Η προφανής διαφορά μεταξύ κάθε ζεύγους κειμενικών γεγονότων και κάθε κειμένου είναι ενδεικτική της όλης προβληματικής που διέπει τη σχέση των δύο υπό συζήτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

6. Προς την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού: πρόταση για ομαλή μετάβαση

Η μετάβαση από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού κρίνεται, υπό τις περιστάσεις, αναγκαία για εκπαιδευτικούς και παιδιά. Το ίδιο αναγκαία, όμως, είναι και η προληπτική αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων διασυνδέονται μαζί της. Η γεφύρωση του μεταξύ τους χάσματος, που διαπιστώνεται ότι υπάρχει, επείγει.

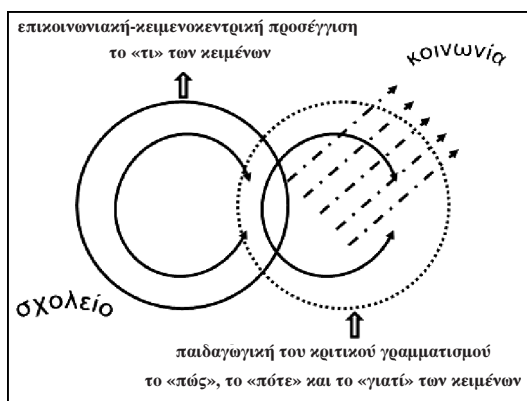
Τη χρονική στιγμή που το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου ετοιμάζεται για αλλαγές οι οποίες θα αναμορφώσουν και τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο, θα πρέπει να εξευρεθούν τρόποι, ώστε οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού να αποτελέσουν αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών για τη γλώσσα. Η παρακάτω πρόταση, απλή και σύντομη στη διατύπωσή της, μέσω δύο συγκεκριμένων επιγραμματικών παραδοχών, κινείται προς την κατεύθυνση αυτή και έχει διδακτική αξία, γεγονός το οποίο έχει τεκμηριωθεί και ερευνητικά (βλ. Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009α & 2009β). Πρώτη παραδοχή της πρότασης είναι ότι η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση αντιπροσωπεύει μία περισσότερο συντηρητική τάση απέναντι στα κείμενα, η οποία και προωθεί τη δηλωτική γνώση, αναφορικά με τις σταθερές ορίζουσες ορισμένων κειμενικών ειδών. Δεύτερη παραδοχή της πρότασης είναι ότι η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση θα μπορούσε να συνεπικουρήσει την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού και να υποστηρίξει, με το γνωστικό φορτίο της, τη διαδικαστική και την καταστασιακή δυναμική κάθε νέας κειμενικής πραγμάτωσης. Όπως προβάλλεται και στο ακόλουθο σχήμα, οι κεντρομόλες δυνάμεις της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι δυνατό να «συναντηθούν» με τις φυγόκεντρες δυνάμεις της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, με στόχο να επιφέρουν τομές στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, όπως και στην ίδια την κοινωνία:

Προτάσεις όπως και η παραπάνω διέπονται από μία συμβιβαστική λογική και επιδιώκουν την αξιοποίηση και διαπλοκή των πλεονεκτημάτων των δύο παιδαγωγ-





Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού



Σχήμα 1

Πρόταση ομαλής μετάβασης από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

γικών προσεγγίσεων, αναφορικά με τα πεδία γνώσης, δράσης και παισιώσής τους. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι επιτρέπουν στα κειμενικά είδη να είναι αναγνωρίσιμα, σε κάποιο βαθμό, λόγω της υπεροχής ορισμένων ορατών συμβάσεων τους και, ταυτόχρονα, ανοικτά και διαπερατά τόσο που να μπορεί να ανατραπούν και να μετατραπούν σε όποια άλλη μεικτή ή υβριδική κειμενική πραγμάτωση ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες μίας συγκεκριμένης κειμενικής κοινότητας (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009α & 2009β).

Στα δύο ενδεικτικά κείμενα που σχολιάστηκαν προηγουμένως διαπιστώνεται γνώση των συμβάσεων της επιστολής και του περιγραφικού λόγου (βλ. Κείμενο 1) και, επιπλέον, του επιχειρηματολογικού λόγου (βλ. Κείμενο 2). Η δηλωτική αυτή γνώση εκτιμάται ότι είναι χρήσιμη για τη διαδικαστική και την καταστασιακή γνώση, οι οποίες απαιτούνται για την επιλογή των κατάλληλων γλωσσικών χρήσεων και τη συνειδητοποίηση των περικειμενικών μεταβλητών, αντίστοιχα, ενώ ο συνδυασμός των τριών είναι χρήσιμος για την οικοδόμηση της μετα-γλωσσικής επίγνωσης, στο σύνολό της. Η επίγνωση ότι υπάρχουν εναλλακτικές γλωσσικές-γραμματικές και υφολογικές επιλογές, συναρτώμενες με τον κοινωνικό ρόλο των κειμένων, τα κοινωνικά δεδομένα και τις κοινωνικές διαδράσεις εντός της κειμενικής κοινότητας, δίνουν τη δυνατότητα στις πραγματώσεις των κειμενικών ειδών να αναπαραστήσουν ποικιλοτρόπως τον κόσμο και να παρέμβουν αποτελεσματικά στα κοινωνικά δρώμενα.

Συμπερασματικά, η μετεξέλιξη της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης σε παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού μπορεί να γίνει ομαλά, με εποικοδομητικές και όχι ανεδαφικές προτάσεις, ικανές να υποστηρίξουν τις επικείμενες αλλαγές και να προωθήσουν το «δέον», στη βάση του ήδη «υπάρχοντος» και όχι στο κενό. Οι προτάσεις αυτές δυνητικά εκκινούν από την κοινή αρχή και των δύο παιδαγωγικών προσεγγίσεων ότι τα κείμενα είναι «ο τρόπος





με τον οποίο γίνονται τα πράγματα, όταν χρησιμοποιείται η γλώσσα για την επίτευξή τους» (Martin, 1989). Τα επόμενα βήματα προσδοκείται ότι θα μπορούν να οδηγήσουν με επιτυχία τον κάθε αυριανό ενεργό-εγγράμματο πολίτη σε πράξεις «με τα κείμενα και έναντι των κειμένων» (Luke, O'Brien & Comber, 2001).

7. Επίλογος

Η κυπριακή εκπαίδευση βρίσκεται αντιμέτωπη σήμερα με την πρόκληση του κριτικού γραμματισμού. Ο γλωσσικός ανα-σχεδιασμός, ο οποίος συναρτάται με όλο το εγχείρημα της τροχοδρομούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο, έχει ήδη περιλάβει την πρόκληση αυτή στη στοχοθεσία του και αναπτύξει τις διαδικασίες για προώθησή της. Εφόσον, όμως, η πορεία προς τον κριτικό γραμματισμό βρίσκεται ακόμα «επί χάρτου», πρέπει να διασφαλιστεί ότι θα υλοποιηθεί με ρεαλισμό και ευαισθησία και στην πράξη, έτσι ώστε να αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα προς όφελος όχι μόνο του σχολικού αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού οικοσυστήματος.

Βιβλιογραφία

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφ. Μ. Αράπογλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J. S. (2001). *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Retrieved July 20, 2009, from <http://www.readingonline.org>.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds) (2007). *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Καραντζόλα, Ε. (2004). *Από «τα γράμματα» στον (κριτικό) γραμματισμό: Συνέπειες για την εκμάθηση/διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Δημόσια συζήτηση/Forum). Ανακτήθηκε στις 21 Νοεμβρίου 2009, από <http://www.komvos.edu.gr>.
- Knapp, P. (2007, July). Genre, text, grammar: the thinking behind ICAS-Writing. *Educational Assessment Australia (Online e-Newsletter)*, 2. Retrieved June 24, 2009, from <http://www.eaa.unsw.edu/pdf>.





Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

- Κωστούλη, Τρ. (2001). Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. University Studio Press, 623-630.
- Κωστούλη, Τρ. (2002). Διακειμενικότητα και μάθηση στη σχολική τάξη. Στρατηγικές αλληλεπίδρασης και μάθηση στη σχολική τάξη. Στο C. Clarins (Ed.), *Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Παρίσι: L' Harmattan, 317-320.
- Κωστούλη, Τρ. (2005, Μάιος). Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Ανακοίνωση στην *26^η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)*, Θεσσαλονίκη.
- Luke, A., O'Brien, J., & Comber, B. (2001). Making community texts objects of study. In H. Fehring & P. Green (Eds), *Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 112-123). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Martin, J. R. (1989). *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007, Μάιος). Η πρόκληση του σχολικού εγγραμματισμού: το πρόβλημα, η σπουδαιότητα, η αντιμετώπιση. *Πρακτικά Συνεδρίου: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα: Σχολή Επισημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 29-40.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. In R. Hasan & G. Williams (Eds), *Literacy in society* (pp. 86-123). London: Longman.
- Siegel, M., & Fernandez, S. L. (2000). Critical approaches. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of reading research* (pp.141-151). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sinor, M. (2002). From communicative competence to language awareness (an outline of language teaching principles). *Crossing boundaries-An interdisciplinary journal*, 1 (3).
- Χατζηλονγά-Μαυρή, Ει. (2008). *Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση της Κύπρου – Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην Γ' Δημοτικού*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.





- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2009, Νοέμβριος). Δόμηση κειμένων και κριτικός γραμματισμός στο δημοτικό: Ο ρόλος του περικειμένου και της γραμματικής. Ανακοίνωση στο Πέμπτο Διεθνές Συνέδριο Γραμματισμού: *Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα: Η πρόκληση για την εκπαίδευση*. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου).
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει., & Ιορδανίδου, Α. (2009α, Μάιος). Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο: προτάσεις και προβληματισμοί. Ανακοίνωση στην *30ή Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)*, Θεσσαλονίκη (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά της Συνάντησης).
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. & Ιορδανίδου, Α. (2009β). Ζητήματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο δημοτικό: ομαδοποίηση και σειρά διδασκαλίας των κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 131, 122-147.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007, Ιούνιος). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ*, Πάτρα.
- Wray, D. (2006). Developing critical literacy: a priority for the 21st century. *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 1, 19-34.





Δίκαιο Προστασίας Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Διεθνές Ανθρωπιστικό Δίκαιο: Πρόταση διδασκαλίας

Ακριβή Γεωργούση, Σχολική Σύμβουλος

Αναστασία Μπαϊλα, Γυμνάσιο Κάτω Αχαΐας

Περίληψη

Στην πρόταση διδασκαλίας που ακολουθεί προσπαθούμε να δώσουμε στους εκπαιδευτικούς που θα κληθούν να διδάξουν το Δίκαιο Προστασίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και το Διεθνές Ανθρωπιστικό Δίκαιο διάφορους τρόπους προσέγγισης της ενότητας. Η ενότητα μπορεί να διδαχθεί καθ' όλη τη σχολική χρονιά με τη μέθοδο project, με στόχο την παρουσίασή της σε μια Ημερίδα για όλη τη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία ή σε ένα χρονικό διάστημα τριών διδακτικών ωρών, με τη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας όπως χρήση υπολογιστών, λογοτεχνικών κειμένων, μαρτυριών, κινηματογραφικών ταινιών, DVD κ.ά. εκτός της διάλεξης. Ο σκοπός μας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές πώς θα οδηγούνται στη νέα γνώση με τη βοήθεια του καθηγητή τους ως καθοδηγητή.

Εισαγωγή

Κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει μια διδακτική ενότητα αναρωτιέται πώς να την προσεγγίσει. Η διάλεξη δεν αρκεί πια και οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας εισηγούνται μια διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής θα εμπλακεί με

Η κ. Ακριβή Γεωργούση είναι Σχολική Σύμβουλος ΠΕ13.

Η κ. Αναστασία Μπαϊλα είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ13.





τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτήσει ανεξαρτησία πνεύματος, δημιουργικότητα και εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Αυτό βέβαια προϋποθέτει μια προεργασία από τον εκπαιδευτικό.

Τα στάδια ενός σχεδίου εργασίας σχηματικά είναι (Χατζηδήμου, 1998): Σχεδιασμός→Υλοποίηση→Αξιολόγηση. Για τον σχεδιασμό ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το διδακτικό εγχειρίδιο, το βιβλίο του καθηγητή, αλλά κυρίως τις δυνατότητες των μαθητών του και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου στο οποίο υπηρετεί. Για την υλοποίηση της διδασκαλίας του επιλέγει τους διδακτικούς στόχους από το αναλυτικό πρόγραμμα και το βιβλίο του καθηγητή καθώς και το διδακτικό μοντέλο που θα τον βοηθήσει καλύτερα. Στο τέλος, πρέπει να αξιολογήσει τη δουλειά του με Φύλλα Ελέγχου και Εφαρμογής.

Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας του ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται: για το τι θα διδάξει (Περιεχόμενο), γιατί θα το διδάξει (Σκοποί και Στόχοι), πώς θα διδάξει (Μέθοδοι και Μέσα διδασκαλίας) (Καλούρη-Αντωνοπούλου & Σιγάλας, 2006), καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους θα διαπιστώσει αν η διδασκαλία του πέτυχε (Αξιολόγηση) (Ζαβλανός, 2003).

I. Τι θα διδάξω;

Με αφορμή την έκδοση του καινούργιου βιβλίου της Β΄ Λυκείου *Πολιτική και Δίκαιο*, προσεγγίσαμε και παρουσιάσαμε τη διδακτική ενότητα: Το Δίκαιο προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το Διεθνές Ανθρωπιστικό Δίκαιο, στο πλαίσιο Ημερίδας που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην Πάτρα στις 20 Μαρτίου 2009.

II. Γιατί θα το διδάξω;

Σύμφωνα με το νέο βιβλίο *Πολιτική και Δίκαιο* οι βασικοί στόχοι του Κεφαλαίου επικεντρώνονται:

1. Στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ανάγκη ύπαρξης των διεθνών σχέσεων, του διεθνούς δικαίου και των διεθνών οργανισμών καθώς και την αναγκαιότητα της συνεργασίας της διεθνούς κοινότητας για την αντιμετώπιση των παγκόσμιων προβλημάτων και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
2. Στο να υποστηρίξουν τα δικαιώματα και τα ζητήματα του ανθρωπιστικού δικαίου.





III. Πώς θα το διδάξω;

Γενικός στόχος της πρότασής μας είναι η διοργάνωση Ημερίδας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο τέλος της σχολικής χρονιάς για όλη τη σχολική κοινότητα.

Αν και υπάρχουν πολλές σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις όπως π.χ. η Θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner ή η Ανακαλυπτική μάθηση του Bruner, για τις συγκεκριμένες ενότητες έχουμε επιλέξει ένα συνδυασμό από την Ομαδοσυνεργατική, τη Μέθοδο project (Frey, 2000) και τη Διαθεματικότητα (Ματσαγούρας, 2002).

Προβλεπόμενος χρόνος ορίζεται για τη μέθοδο project όλη η σχολική χρονιά, ενώ για τις συγκεκριμένες ενότητες τρεις διδακτικές ώρες.

Μέθοδος project-Στάδια διδασκαλίας

1. Αφόρμηση-Προβληματισμός

Μέσα από φωτογραφίες ή video που αναφέρονται στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ζητάμε από τους μαθητές να τοποθετηθούν για το τι βλέπουν, πού αναφέρεται αυτό που βλέπουν, τι νιώθουν.

2. Συλλογή Πληροφοριακού Υλικού

Συζητάμε με τους μαθητές μας για τα σημαντικά γεγονότα του πολέμου και ειδικότερα για την καταπάτηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων σε περίοδο πολέμου, μέσα από φωτογραφίες που αναφέρονται σε τρεις σημαντικούς σταθμούς του πολέμου: στο *Ολοκαύτωμα*, στον *βομβαρδισμό της Χιροσίμα* και τον *Ναγκασάκι* και στον *βομβαρδισμό της Δρέσδης*. Γίνεται αναφορά στα γεγονότα και σε αυτούς που τα προκάλεσαν.

Ολοκαύτωμα: Χίτλερ- Ναζί.

Χιροσίμα-Ναγκασάκι: Αμερικανοί.

Βομβαρδισμός της Δρέσδης: Σύμμαχοι.

Ομαδοσυνεργατική Μέθοδος

Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των 4-5 παιδιών. Ανά δύο ομάδες αναλαμβάνουν ένα ιστορικό γεγονός:

1. Το Ολοκαύτωμα.
2. Την πτώση της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα και το Ναγκασάκι.
3. Τον βομβαρδισμό της Δρέσδης.

Κάθε ομάδα ψάχνει στο διαδίκτυο για το υλικό της εργασίας της. Αφήνουμε





τους μαθητές να αυτενεργήσουν καθοδηγώντας τους, ώστε να αναφερθούν στα ιστορικά γεγονότα που προκάλεσαν τα εξεταζόμενα θέματα.

Κάθε ομάδα ψάχνει, επίσης, για μαρτυρίες σχετικές με το θέμα της ή και λογοτεχνικά κείμενα όπως: *Το ημερολόγιο* της Άννας Φράνκ, *Τα λουλούδια της Χιροσίμα* της Ε. Μόρρις, *Το σφαγείο Νο5* του Κερτ Βόνεγκατ, *Ο βομβαρδισμός της Δρέσδης* του David Irving και άλλα ή αναφέρονται σε κινηματογραφικές ταινίες τις οποίες έχουν δει και συζητήσει όπως: Η λίστα του Σίντλερ του Στίβεν Σπίλμπεργκ για το Ολοκαύτωμα, Η ζωή είναι ωραία του Ρομπέρτο Μπενίνι, Ο πιανίστας του Ρομάν Πολάνσκι, Αμήν του Κώστα Γαβρά, Χιροσίμα, αγάπη μου του Αλέν Ρενέ, Ραψωδία τον Αύγουστο του Κουροσάβα.

Για τους hibakusha, τους επιζήσαντες της ατομικής βόμβας, οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν υλικό τόσο από το διαδίκτυο όσο και από τον έντυπο τύπο, στον οποίο περιγράφεται η εμπειρία τους τόσο εκείνη την ημέρα όσο και πώς κατάφεραν να επιβιώσουν μετά το τέλος του πολέμου. Το βιβλίο της Εντίτα Μόρρις *Τα λουλούδια της Χιροσίμα* αναφέρεται σε αυτό το θέμα.

Για το Ολοκαύτωμα και τις συνέπειες που επέφερε σε ολόκληρο τον κόσμο καθώς και στη ζωή όσων επέζησαν, μετά τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός μπορούν να αντλήσουν υλικό από ιστοσελίδες για το Ολοκαύτωμα. Αναφορά πρέπει να γίνει και στις Δίκες της Νυρεμβέργης και του Τόκιο (Χατζηκωνσταντίνου, 1999· Μαρούδα, 2001) στις οποίες καταδικάστηκαν οι Ναζί για εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας.

Για τον βομβαρδισμό της Δρέσδης οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες από βιβλία στα οποία περιγράφεται η καταστροφή της πόλης. Επίσης, πλούσιο υλικό υπάρχει και στο διαδίκτυο.

Διαθεματικότητα

Οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν από καθηγητές διαφορετικών μαθημάτων για να προσεγγίσουν την ενότητα. Εκτός από τον φιλόλογο-ιστορικό που μπορεί να πληροφορήσει τους μαθητές για το ιστορικό πλαίσιο και να τους βοηθήσει στην αποκωδικοποίηση των λογοτεχνικών βιβλίων και άλλοι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν: Ο καθηγητής Ξένων Γλωσσών για τη μετάφραση ιστορικών πηγών, ο καθηγητής των Καλλιτεχνικών για τη σχέση εικόνας-εντύπωσης στην αρχιτεκτονική του Α. Σπέερ, των Νομικών και Πολιτικών Επιστημών για τη λειτουργία της προπαγάνδας και την άνοδο των εθνικοσοσιαλιστών στην εξουσία με δημοκρατικές εκλογές. Επίσης, ο καθηγητής της Κοινωνιολογίας είναι δυνατό να συμβάλει στην κατανόηση της λειτουργίας των εμβλημάτων των Ναζί, τη σχέση του απλού λαού με τις διώξεις των Εβραίων και άλλων ευπαθών ομάδων, την κατασκευή της θεωρίας της Άριας φυλής, την εξεύρεση «αποδιοπομπαίων τράγων» στην ιστορία





των κοινωνιών. Ο Θεολόγος μπορεί να ασχοληθεί με το Εβραϊκό ζήτημα δια μέσου των αιώνων και τη στάση διαφόρων Εκκλησιών, των Μαθηματικών με τα στατιστικά στοιχεία του πολέμου, της Φυσικής με την ατομική βόμβα και τον Αϊνστάιν, της Βιολογίας με τις συνέπειες της πτώσης της ατομικής βόμβας, της Μουσικής με τη σχέση της μουσικής μεγάλων μουσουργών (π.χ. Βάγκνερ) με τις μεγαλειώδεις παρελάσεις του ναζιστικού καθεστώτος κ.ά.

Έχει ήδη αναφερθεί ότι σκοπός μας είναι να παρουσιαστεί η συγκεκριμένη ενότητα στο τέλος της σχολικής χρονιάς, μπορεί όμως να διδαχθεί και σε τρεις διδακτικές ώρες.

1η ώρα διδασκαλίας: Εισαγωγικά

Ξεκινάμε με ένα video από τη χρονιά που καθόρισε τον κόσμο, το 1945. Προβάλλουμε απόσπασμα από την *Ιστορία του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου* από την εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*, στο οποίο περιγράφονται τα γεγονότα τα σχετικά με την πτώση της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα και το Ναγκασάκι και δίνουμε φωτογραφίες.

Αναφερόμαστε στα αποτελέσματα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, στην αναγκαιότητα ίδρυσης του ΟΗΕ με σκοπό την αποφυγή μιας νέας σύρραξης στο μέλλον και στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948), στο Προοίμιο της οποίας περιγράφεται η αναγκαιότητα σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των ανθρώπων. Συνδέουμε τα ανθρώπινα δικαιώματα με το υλικό που οι μαθητές έχουν μελετήσει και συζητάμε για τη σπουδαιότητα της Οικουμενικής Διακήρυξης και τη δεσμευτικότητά της. Τέλος, αναφερόμαστε στη σημαντική απόφαση να θεωρηθεί η γενοκτονία έγκλημα εναντίον της ανθρωπότητας (Ρούκουνας, 1995).

2η ώρα διδασκαλίας: Δίκαιο Προστασίας Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Συνδέουμε με το Κεφάλαιο για τα ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα που έχουν ήδη διδαχθεί οι μαθητές και εξηγούμε ότι πρόκειται για τα ίδια δικαιώματα που προστατεύονται σε διεθνές επίπεδο και υπό διάφορες περιστάσεις από Διεθνείς Οργανισμούς, Συμβάσεις και ΜΚΟ (Ρούκουνας, 1995).

Δείχνουμε στους μαθητές φωτογραφίες παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τους ζητάμε να τις σχολιάσουν και να αναγνωρίσουν ποια δικαιώματα παραβιάζονται. Τους μοιράζουμε το ημερολόγιο των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων του ΟΗΕ καθώς και κατάλογο με τα ανθρώπινα δικαιώματα (μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και την απλοποιημένη έκδοση της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Διεθνής Αμνηστία, 2006) και τους ζητάμε να πουν τι σημαίνει το κάθε δικαίωμα για τον άνθρωπο π.χ. δικαιώματα της γυναίκας: απα-



γορεύονται τα εγκλήματα τιμής, ο βιασμός, ο ακρωτηριασμός γεννητικών οργάνων, το trafficking κ.τ.λ. ή δικαίωμα στην εκπαίδευση: κάνουμε λόγο για τη στέρωση του δικαιώματος εκπαίδευσης των Ρομά και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην Αφρική για να εκπαιδευτούν κ.ά.

Αναφερόμαστε στο γεγονός ότι κάθε χώρα προσαρμόζει τη νομοθεσία της στο πλαίσιο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, όπως ο νέος Νόμος για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας (Νόμος 3500/2006). Ακόμα στο ότι αποφάσεις Ανώτατων Δικαστηρίων, όπως ο Άρειος Πάγος, δεσμεύουν την Πολιτεία και πολλές φορές περιορίζουν τις όποιες αποφάσεις της, όπως για παράδειγμα η απόφαση του Αρείου Πάγου για τη μη έκδοση του Πακιστανού Τζαβέντ Ασλάμ (Ο υπερασπιστής των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Πρόεδρος της Πακιστανικής Κοινότητας της Αθήνας αντιμετώπισε πιθανή έκδοση στο Πακιστάν από την Ελλάδα. Ο Άρειος Πάγος απέρριψε το αίτημα έκδοσης).

Αναφέρουμε περιπτώσεις προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από όλον τον κόσμο, όπως καταγράφονται από τις εκθέσεις της Διεθνούς Αμνηστίας για το έτος 2008 που αντιμετωπίστηκαν θετικά, όπως η εξαγγελία του νέου Προέδρου της Αμερικής Μπάρακ Ομπάμα για το κλείσιμο του στρατοπέδου Γκουαντάναμο.

Τέλος, παρουσιάζουμε τα σημαντικότερα κείμενα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία έχουν γίνει αποδεκτά από πολλά κράτη και με τα οποία προστατεύονται και ευπαθείς ομάδες πληθυσμού, όπως η Σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού, η οποία ψηφίστηκε το 1989 από τον ΟΗΕ και ρυθμίζει τις υποχρεώσεις των κρατών για την προστασία και προαγωγή των δικαιωμάτων των παιδιών (Ρούκουνας, 1995).

Στη συνέχεια κάνουμε λόγο για την προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων:

Α. Περιπτώσεις Ατομικών Παραβιάσεων

Μοιράζουμε στους μαθητές αναφορές από το ελληνικό Παρατηρητήριο του Ελσίνκι ή, αν υπάρχει η δυνατότητα χρήσης υπολογιστή στο σχολείο, στην αίθουσα υπολογιστών τους αφήνουμε να βρουν από την ιστοσελίδα www.greekhelsinki.gr αναφορές του ελληνικού Παρατηρητηρίου του Ελσίνκι σε περιπτώσεις trafficking, καθώς και στη διεύθυνση του Συνηγόρου του Πολίτη www.synigoros.gr αναφορές σε περιπτώσεις ατομικών παραβιάσεων. Τους ζητάμε να μας πουν τι μπορεί να γίνει σε αυτές τις περιπτώσεις. Ήδη γνωρίζουν από προηγούμενα μαθήματα πως υπάρχει η δυνατότητα καταγγελίας σε ΜΚΟ, η προσφυγή και η αναφορά στον Συνηγόρο του Πολίτη καθώς και σε Διαμεσολαβητές-Συνηγόρους (Έλληνα, Ευρωπαίο, Διεθνή) (www.euro-ombudwman.eu.int). Επίσης, αναφέρουμε τη δυνατότητα προσφυγής σε εθνικά Δικαστήρια καθώς και στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.



B. Περιπτώσεις μαζικών και συνεχών παραβιάσεων

Τι μπορεί να γίνει, όμως, όταν υπάρχει συνεχής παραβίαση των δικαιωμάτων κάποιων ομάδων ακόμα και από τα ίδια τα κράτη όπως για παράδειγμα παράνομες κρατήσεις, φυλακίσεις, μη δίκαιες δίκες, παραβιάσεις δικαιωμάτων μειονοτήτων (π.χ. Ρομά), περιπτώσεις βίας κατά γυναικών και άλλα; Και σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να γίνει Καταγγελία σε ΜΚΟ, προσφυγή σε Δικαστήρια σε δημοκρατικά κράτη, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει η δυνατότητα και άλλων δράσεων, όπως το εμπάργκο του ΟΗΕ στην πρώην Γιουγκοσλαβία και στο Ιράκ, μετά τον πόλεμο του Κόλπου.

Τελειώνουμε τη διδασκαλία μας προβάλλοντας το βραβευμένο video της Διεθνούς Αμνηστίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

IV. Πώς θα διαπιστώσω ότι η διδασκαλία μου πέτυχε; (Αξιολόγηση)

Μοιράζουμε στους μαθητές Φύλλο Ελέγχου με 3-4 ερωτήσεις Σωστού - Λάθους και αναδιατύπωσης και Φύλλο Εφαρμογής (βλ. και Παράρτημα, Περίπτωση Ορχάν Παμούκ) για την Αξιολόγηση της Διδασκαλίας μας. Τους δίνουμε, επίσης, κατάλογο βιβλίων, κόμικς και ταινιών για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα.

Τους ζητάμε ως εργασία για το σπίτι να ψάξουν στο site της Διεθνούς Αμνηστίας και να παρουσιάσουν στην τάξη Παραβιάσεις των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων από όλον τον πλανήτη, καθώς και αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων που αφορούν σε παραβιάσεις των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (www.echr.coe.int).

3η ώρα διδασκαλίας: Διεθνές Ανθρωπιστικό Δίκαιο

Ως αφόρμιση δίνουμε στους μαθητές να διαβάσουν στην τάξη ατομικές μαρτυρίες και κείμενα που αφορούν σε παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή, αν έχουμε τη δυνατότητα, προβάλλουμε video ή απόσπασμα από σχετική κινηματογραφική ταινία ή μοιράζουμε φωτογραφίες. Παραδείγματα μπορούμε να πάρουμε από τους πολέμους και τις ένοπλες συγκρούσεις στο Αφγανιστάν, το Ιράκ, την Παλαιστίνη, την πρώην Γιουγκοσλαβία, τις γενοκτονίες στη Ρουάντα και το Νταρφούρ, αλλά και από όποιο άλλο σχετικό ιστορικό γεγονός.

Ζητούμε από τους μαθητές να σχολιάσουν τα κείμενα και τις φωτογραφίες και μέσα από σύντομη συζήτηση εντοπίζουμε τη διαφορά των περιπτώσεων αυτών των παραβιάσεων από εκείνες που διδάχθηκαν στη 2η ώρα διδασκαλίας, η οποία είναι ότι συμβαίνουν σε περιπτώσεις πολέμων, ενόπλων συγκρούσεων ή εμφυλίων συρράξεων, εθνικών ή διεθνών. Συνδέουμε και την ενότητα αυτή με τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο και την Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε.





Εξηγούμε τι είναι το Δ.Α.Δ., από πού προέρχεται, τι περιλαμβάνει, τι επιδιώκει, πού εφαρμόζεται και από ποιον, καθώς και τα εμβλήματα που χρησιμοποιούνται για την προστασία όσων δεν μετέχουν στις εχθροπραξίες.

Στη συνέχεια μοιράζουμε στους μαθητές νομικά κείμενα που περιέχουν διατάξεις διεθνούς ανθρωπιστικού δικαίου (Χατζηκωνσταντίνου, 1999). Ιδιαίτερα τονίζουμε τη σημασία των καταστατικών των τριών διεθνών Ποινικών Δικαστηρίων (ΔΠΔ για την πρώην Γιουγκοσλαβία, ΔΠΔ για τη γενοκτονία στη Ρουάντα, ΔΠΔ), τα οποία εκδικάζουν μέχρι και σήμερα περιπτώσεις παραβιάσεων ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Μαρούδα, 2001· Ροζάκης, 2004).

Επιδιώκοντας να δώσουμε στους μαθητές την αίσθηση της ιστορικής συνέχειας ξεκινούμε το τμήμα της διδασκαλίας που αφορά στην αντιμετώπιση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μοιράζοντάς τους ένα κείμενο που θεωρείται ως η πρώτη διακήρυξη σε παγκόσμια κλίμακα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δηλαδή το απόσπασμα που αφορά στον περίφημο διάλογο Αθηναίων – Μηλίων (415 π.Χ.), καθώς και το απόσπασμα που αφορά στη λίγο προγενέστερη χρονικά επίθεση των Αθηναίων στη Μυτιλήνη (και τα δύο από τον Θουκυδίδη, *Ιστορία του Πελοποννησιακού πολέμου*, Ε'84-116 και Γ'34-52) (Walzer, 2006). Τα κείμενα αυτά επελέγησαν, γιατί είναι σημαντικό να καταλάβουν οι μαθητές ότι το Δίκαιο και η Πολιτική έχουν πάντα ως υπόβαθρο το ιστορικό γεγονός και ότι η θεώρηση της Ιστορίας δεν είναι γραμμική, μονοδιάστατη και παρελθοντολογική, αλλά πάντα παρούσα, ζωντανή, περιρρέουσα και διαχρονική πραγματικότητα, ένα χρονικό «συνεχές», έστω και αν δεν επαναλαμβάνεται πάντοτε ή με τον ίδιο τρόπο.

Την πραγματικότητα αυτή και τις όποιες απολήξεις της (στην περίπτωση μας τα θέματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως αυτά ανιχνεύονται στις δύο περιπτώσεις πολεμικών συγκρούσεων, όπου στην πρώτη παραβιάζονται ενώ στη δεύτερη προστατεύονται, χωρίς ωστόσο αυτό να είναι ζήτημα θετού αλλά μάλλον «ηθικού» δικαίου) καλούνται οι μαθητές να γνωρίσουν ως παρελθόν, να την αναγάγουν στο παρόν και να προσπαθήσουν να την αλλάξουν στο μέλλον.

Σχολιάζουμε σύντομα τα δύο κείμενα και επιστρέφουμε στο σήμερα αναφερόμενοι στη δράση ΜΚΟ που αντιμετωπίζουν τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καταγγελτικά (π.χ. Διεθνής Αμνηστία) ή με αποστολές ανθρωπιστικής βοήθειας (π.χ. Διεθνής Ερυθρός Σταυρός) (Χατζηκωνσταντίνου, 1999). Μπορούμε να δώσουμε ή να αναφέρουμε περιπτώσεις δράσης των ΜΚΟ (π.χ. από την ετήσια έκθεση της Διεθνούς Αμνηστίας ή τη δράση του Διεθνούς Ερυθρού Σταυρού).

Για να αντιληφθούν οι μαθητές την αντιμετώπιση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από τα δικαστήρια, τους χωρίζουμε σε ομάδες των 4 ή 5





ατόμων, μοιράζουμε σε κάθε ομάδα ένα από τα παρακάτω κείμενα ως παράδειγμα (βλ. Παράρτημα): Κείμενο για την υπόθεση Blaskic (Διεθνές Ποινικό Δικαστήριο για την πρώην Γιουγκοσλαβία) (Μαρούδα, 2001), Κείμενο για υπόθεση επιθέσεων σε πολίτες, ιδιοκτησίες, εκκλησίες και σχολεία (Εθνικό Δικαστήριο Κροατίας www.icrc.org) και κείμενο για τη δίκη της Λίντι Ίνγκλαντ (www.bbc.co.uk - Στρατοδικείο) και τους ζητούμε να αναγνωρίσουν τα εγκλήματα που διαπράχθηκαν στις περιπτώσεις αυτές καθώς και τα δικαιώματα και τις συνθήκες που παραβιάστηκαν.

Εκτός από τα παραπάνω κείμενα προβάλλουμε ή δίνουμε σε φωτοτυπία σε κάθε ομάδα τα νομικά κείμενα του Δ.Α.Δ. και τα εγκλήματα πολέμου (Χατζηκωνσταντίνου, 1999· Μαρούδα, 2001), όπως αυτά προσδιορίζονται από τις συνθήκες και το εθιμικό δίκαιο, υλικό με το οποίο θα δουλέψουν για να δώσουν τις απαντήσεις τους στα παραπάνω ζητούμενα.

Κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στην άποψη που υποστηρίζεται από πολλούς ότι ο Ο.Η.Ε. είναι «γίγαντας με δεμένα χέρια» και εκφράζει την αδυναμία συχνά του Οργανισμού να παρέμβει δυναμικά σε παραβιάσεις και συγκρούσεις. Η αναφορά αυτή είναι σκόπιμη, αφενός για να μπορέσει ο μαθητής να τοποθετήσει τη δράση (ή την αδυναμία δράσης) του Οργανισμού στη γενικότερη πολιτική συγκυρία, όπως αυτή κάθε φορά παρουσιάζεται, συνδέοντάς την με το γενικότερο ιστορικό γίνεσθαι και αφετέρου για να συνειδητοποιήσει ότι, παρά τις όποιες αδυναμίες του, η ύπαρξη και η στήριξή του είναι εκτός από ηθική αναγκαιότητα και μια *sine qua non* προϋπόθεση για την επίτευξη μιας διεθνούς δικαιοσύνης.

Για τους παραπάνω λόγους γίνεται αναφορά στο «γιατί» της άποψης αυτής περί περιστασιακής αδυναμίας δράσης του Ο.Η.Ε. μέσα από τις περιπτώσεις του «δικαιώματος ανθρωπιστικής παρέμβασης» του ΝΑΤΟ στη Βοσνία και την πρώην Γιουγκοσλαβία καθώς και του πολέμου των ΗΠΑ και των συμμάχων τους εναντίον του Ιράκ (Ρούκουνας, 1995· Παπαγεωργίου, 2008).

Στη συνέχεια και για την αξιολόγηση της διδασκαλίας μοιράζουμε στους μαθητές Φύλλο Ελέγχου και Φύλλο Εφαρμογής. Ως παράδειγμα για το Φύλλο Εφαρμογής επιλέχθηκε η σφαγή των Καλαβρύτων (βλ. Παράρτημα), αφενός γιατί είναι ένα γεγονός που συνδέεται άμεσα με την ιστορία του τόπου των μαθητών (Νομός Αχαΐας) και τις παραμέτρους του γνωρίζουν καλά όλοι οι μαθητές, εκτός των άλλων πηγών τους και λόγω συχνών επισκέψεών τους στο σημείο της σφαγής και αφετέρου γιατί, εξαιτίας των παραπάνω, είναι ήδη ευαισθητοποιημένοι, κάποιοι δε από αυτούς ίσως έχουν και δεσμούς συγγένειας με τις οικογένειες των θυμάτων και επομένως άμεση πρόσβαση σε πρωτογενείς πηγές, ίσως δε και μαρτυρίες.





Μοιράζουμε, επίσης, εργασίες για το σπίτι που, ενδεικτικά, μπορεί να είναι οι εξής:

1. Αναζητώντας πηγές στο διαδίκτυο και σε σχετική βιβλιογραφία να βρείτε και να παρουσιάσετε τις Δίκες της Νυρεμβέργης και του Τόκιο (κατηγορούμενοι, κατηγορητήριο, ποινές και τύχη των καταδικασθέντων).
2. Στις μέρες μας γίνεται πολύς λόγος για «νέου τύπου πολέμους»: τον «πόλεμο κατά της τρομοκρατίας» (Αφγανιστάν), την «τρομοκρατία ως πόλεμο» (IRA, επιθέσεις αυτοκτονίας), το δικαίωμα «ανθρωπιστικής παρέμβασης» και «εκδημοκρατισμού» (Γιουγκοσλαβία, Ρουάντα, Ιράκ). Να συλλέξετε πληροφορίες από τον ελληνικό και διεθνή τύπο και από το διαδίκτυο και να παρουσιάσετε στην τάξη τους νέους αυτούς τύπους πολεμικών συρράξεων.

Δίνουμε κατάλογο βιβλίων, κόμικς και ταινιών για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα.

Για τους λόγους αυτούς κλείνουμε τη διδασκαλία με την προβολή του video του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα «Stand up for your rights».

Τέλος, όπως και στην αρχή του προγραμματισμού της διδασκαλίας σημειώσαμε, ο απώτερος στόχος μας είναι η διοργάνωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς μιας Ημερίδας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, όπου θα παρουσιαστούν όλες οι εργασίες των μαθητών καθώς και κάθε άλλο σχετικό υλικό για την τελική αξιολόγηση της όλης μας προσπάθειας*.

Βιβλιογραφία

- Διεθνής Αμνηστία (2006). *Πρώτα βήματα: Εγχειρίδιο για τη βασική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Διδακτική και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Frey, K. (2000). *Η μέθοδος project*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θουκνυδίδου, *Ιστορία του Πελοποννησιακού πολέμου*, μφ. Α. Βλάχος. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ., & Σιγάλας, Χ. (2006). *Γενική Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

* Οι συγγραφείς του άρθρου θέλουν και από αυτή τη θέση να ευχαριστήσουν τον Σύμβουλο Νομικών και Πολιτικών Επιστημών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ. Π. Μάραντο καθώς και τη Σύμβουλο Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής καθοδήγησης Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας κ. Ε. Κρούπη, χωρίς την ενθάρρυνση, προτροπή και υποστήριξη των οποίων η παρούσα εργασία δεν θα ήταν δυνατή.





- Μαρούδα, Μ. Ν. (2001). *Το Διεθνές Ποινικό Δικαστήριο για την πρώην Γιουγκοσλαβία και η εξέλιξη του Διεθνούς Ανθρωπιστικού Δικαίου ιδίως όσον αφορά τα εγκλήματα πολέμου και τα εγκλήματα κατά της Ανθρωπότητας*. Αθήνα – Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαγεωργίου, Κ. (2008). *Πόλεμος και Δικαιοσύνη*. Αθήνα: Πόλις.
- Ροζάκης, Χ. (2004). *Έγκλημα και τιμωρία: Το Διεθνές Ποινικό Δικαστήριο στη Νέα Παγκόσμια Τάξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ρούκουνας, Ε. (1995). *Διεθνής Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Walzer, M. (2006). *Δίκαιοι και Άδικοι Πόλεμοι*. Αθήνα: Ιωλκός.
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (1998). *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζηκωνσταντίνου, Κ. (1999). *Προσεγγίσεις στο Διεθνές Ανθρωπιστικό Δίκαιο*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.





Παράρτημα

Κείμενα

Κείμενο 1. Υπόθεση Blaskic

(Διεθνές Ποινικό Δικαστήριο για την πρώην Γιουγκοσλαβία)

Ο Στρατηγός Blaskic, Κροάτης Διοικητής από τον Ιούνιο του 1992 έως το 1994 του Κροατικού Στρατού στην κεντρική Βοσνία – Ερζεγοβίνη, κατηγορήθηκε ότι ευθύνεται, ως ανώτερος ιεραρχικά, για συμμετοχή στη διάπραξη σειράς αδικημάτων μαζί με άλλα μέλη του στρατού. Ειδικότερα κατηγορήθηκε για τον σχεδιασμό, την προτροπή, τη διαταγή ή την με κάθε άλλο τρόπο συνδρομή ή ενθάρρυνση, ανάμεσα στα άλλα, διώξεων κατά μουσουλμάνων για λόγους πολιτικούς, φυλετικούς και θρησκευτικούς, συστηματικών επιθέσεων εναντίον μουσουλμανικών πόλεων και χωριών, μετά από τις οποίες μουσουλμάνοι άμαχοι, κυρίως παιδιά και γυναίκες, θανατώνονταν, βασανίζονταν, βιάζονταν, οι περιουσίες τους λεηλατούνταν και τελικά εκδιώκονταν από τα σπίτια τους.

Κατηγορήθηκε, ακόμα, για παράνομες επιθέσεις εναντίον του άμαχου πληθυσμού, για χρήση αθέμιτων πολεμικών μέσων και μεθόδων, όπως είναι οι «κούκλες – βόμβες», τα αυτοκίνητα με εκρηκτικά κ.τ.λ.

Σε μία μόνο επίθεση στο χωριό Ahmici – που συγκρίνεται σε αγριότητα με το “My Lai” του Βιετνάμ – κατηγορήθηκε για τον θάνατο 116 μουσουλμάνων αμάχων, κυρίως γυναίκες και παιδιά, πολλοί από τους οποίους κήκαν ζωντανοί στα σπίτια τους. Κατηγορήθηκε, επίσης, ότι ως Διοικητής της περιοχής γνώριζε ή όφειλε να γνωρίζει ότι υφιστάμενοί του επρόκειτο να ή είχαν ήδη διαπράξει τα εν λόγω αδικήματα και δεν έλαβε τα απαραίτητα ή εύλογα μέτρα για να τους αποτρέψει ή να τους τιμωρήσει.

Ο Στρατηγός Blaskic είναι ο πιο υψηλά ιστάμενος που έχει καταδικαστεί μέχρι σήμερα από το Δικαστήριο, ενώ του έχει επιβληθεί και η υψηλότερη ποινή (45 χρόνια).

Κείμενο 2. Εθνικό δικαστήριο

Κροατία

Τίτλος: Περιφερειακό Δικαστήριο του Σπλιτ, 26 Μαΐου 1997

Ημερομηνία: 26.05.1997

Πηγή: Περιφερειακό δικαστήριο του Σπλιτ, 26 Μαΐου 1997, Κ.15/95, αδημοσίευτη

Περίληψη

Το Περιφερειακό Δικαστήριο καταδίκασε 39 άτομα, τα 27 ερήμην. Οι κατηγορίες περιλάμβαναν επιθέσεις σε πολυπληθείς περιοχές και σε πολίτες και περιουσίες,





εκκλησίες, σχολεία και ένα φράγμα και εξαναγκασμό των πολιτών σε φυγή από τα σπίτια τους (όλα συνοδευόμενα από λεηλασίες και καταστροφές) και κατοικησιμότητα και δολοφονίες πολιτών και στρατιωτικού προσωπικού.

Το Δικαστήριο στήριξε την απόφασή του στα άρθρα 20, 43, 120 και 122 (εγκλήματα πολέμου κατονομαζόμενα ως εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας από το ποινικό και το διεθνές δίκαιο) του Ποινικού Κώδικα της Κροατίας και ανέφερε συγκεκριμένα άρθρα των Συμβάσεων της Γενεύης και των Πρόσθετων Πρωτοκόλλων τους. Οι ποινές ποίκιλλαν: φυλάκιση από 5 έως 20 έτη. Οι κατηγορούμενοι είναι στρατιώτες και κάποιοι από αυτούς ήταν διοικητές.

Παραπομπές

Σύμβαση I της Γενεύης 1949: Άρθρα 3, 12

Σύμβαση IV της Γενεύης 1949: Άρθρα 3, 27, 32, 33, 49 και 53

Πρόσθετο Πρωτόκολλο I 1977: Άρθρα 51, 52, 53, 56, 57

Πρόσθετο Πρωτόκολλο II 1977: Άρθρα 4, 13, 14, 15, 16 και 17

Πηγή: www.icrc.org (επιλογή: Humanitarian Law)

Κείμενο 3. Υπόθεση Λίντι Ίνγκλαντ – Abu Graib (Βαγδάτη) – Στρατοδικείο

Η Αμερικανίδα έφεδρος Λίντι Ίνγκλαντ, που υπηρετούσε στις φυλακές του Abu Graib, δικάστηκε σε Στρατοδικείο του Τέξας κατηγορούμενη για επτά εγκλήματα.

«Οι φωτογραφίες της Ίνγκλαντ, στις οποίες φαίνεται να περιφέρει με λουρί έναν κρατούμενο, ενώ άλλοι στρατιώτες φωτογράφιζαν τις σκηνές, έκαναν τον γύρο του κόσμου...

Η εισαγγελική αρχή εισηγήθηκε ότι η κατηγορούμενη ταπεινώνει τους Ιρακινούς κρατουμένους για προσωπική της ευχαρίστηση, καθώς είναι ένας άνθρωπος με αρρωστημένη αίσθηση του χιούμορ.

Η υπεράσπιση υποστήριξε ότι η κατηγορούμενη είναι ένας υποτακτικός άνθρωπος, ο οποίος ακολουθούσε τις υποδείξεις του φίλου της και επίσης δεσμοφύλακα στις φυλακές του Αμπού Γκράιμπ.

Η 22χρονη έφεδρος κρίθηκε ένοχη σε έξι από τις επτά κατηγορίες που της απαγγέλθηκαν και αντιμετωπίζει ποινή κάθειωξης δέκα ετών» (www.bbc.co.uk).

Φύλλο εφαρμογής αρ...

Η περίπτωση του νομπελίστα συγγραφέα Ορχάν Παμούκ

«Ο Τούρκος συγγραφέας Ορχάν Παμούκ, κάτοχος του Βραβείου Νόμπελ Λογοτεχνίας 2006, βρέθηκε το 2005 αντιμέτωπος με την τουρκική δικαιοσύνη με την κα-





τηγορία της προσβολής των τουρκικών ενόπλων δυνάμεων και την κατηγορία της προσβολής της τουρκικής εθνικής ταυτότητας, σε μια υπόθεση που παρακολουθήθηκε από όλο τον κόσμο. Είχε δηλώσει σε ελβετική εφημερίδα ότι 30.000 Κούρδοι και 1.000.000 Αρμένιοι σκοτώθηκαν σε αυτή τη γη και κανείς εκτός από μένα δεν τολμά να μιλήσει γι' αυτό.

Το 1995 ο Παμούκ ήταν ανάμεσα σε μια ομάδα συγγραφέων που δικάστηκαν για την κριτική τους εναντίον του τρόπου που η Τουρκία μεταχειρίζεται τους Κούρδους σε ένα βιβλίο δοκιμίων...».

Ερωτήσεις

- 1) Ποια δικαιώματα του συγγραφέα παραβιάστηκαν εδώ;
- 2) Εάν ένα άτομο καταδικαστεί για τους παραπάνω λόγους από Δικαστήριο της χώρας του μπορεί να προσφύγει σε άλλο Δικαστήριο εκτός αυτής και αν ναι, σε ποιο;
- 3) Σε κάποια κράτη έχει ποινικοποιηθεί η άρνηση της γενοκτονίας των Αρμενίων και του Ολοκαυτώματος. Συμφωνείτε με τις αποφάσεις αυτές;

Μετά από τις απαντήσεις των μαθητών εξηγούμε τι έχει γίνει:

- Στις 29.12.2005 το Δικαστήριο της Κωνσταντινούπολης που θα τον δικάζε για τις δηλώσεις του περί σφαγής των Αρμενίων (1915) από την Οθωμανική Αυτοκρατορία αποφάσισε να σταματήσει την εις βάρος του δίωξη.
- Αργότερα αποσύρθηκε και η εις βάρος του κατηγορία για προσβολή της εθνικής ταυτότητας.
- Η δίωξη του Παμούκ είχε προκαλέσει κύμα αντιδράσεων και οι Βρυξέλλες είχαν διαμηνύσει στην Άγκυρα ότι η δίκη αποτελεί κρίσιμο τεστ για την Τουρκία εν μέσω της διαπραγμάτευσης με την Ε.Ε.

Πηγή: www.booksinfo.gr/booknews/2006/nobel/index.html

Φύλλο εφαρμογής αρ...

Η σφαγή των Καλαβρύτων

«...Το πρώτο δεκαήμερο του Δεκεμβρίου οι Γερμανοί πραγματοποίησαν ομαδικές εκτελέσεις στα χωριά Ρωγοί, Κερπινή, Ζαχλωρού, Βραχνί, Σουβάρδο καθώς και εκτελέσεις μοναχών της Αγίας Λαύρας και του Μεγάλου Σπηλαίου και ετοίμασαν την επιχείρηση εναντίον των Καλαβρύτων, που πολλοί κάτοικοί τους τα είχαν ε-





γκαταλείπει από φόβο αντιποίνων. Οι Γερμανοί κάλεσαν τους Καλαβρυτινούς να επιστρέψουν διαβεβαιώνοντάς τους ότι δεν θα πειραχθεί κανένας. Το πρωί όμως της 13ης Δεκεμβρίου έφτασε στην κωμόπολη δύναμη γερμανικού στρατού, με επικεφαλής ανώτατους αξιωματικούς. Συγκέντρωσαν όλο τον πληθυσμό στην κεντρική πλατεία και οδήγησαν τους άντρες σε επικλινή τοποθεσία (στο «χωράφι του Καπή»), ενώ τις γυναίκες και τα παιδιά κάτω των 14 χρόνων έκλεισαν στο σχολείο. Στο «χωράφι του Καπή» εκτυλίχθηκε λίγο αργότερα η τραγωδία που οδήγησε στον θάνατο όλων σχεδόν τον ανδρικό πληθυσμό των Καλαβρύτων: με ριπές πολυβόλων εκτελέστηκαν οι συγκεντρωμένοι, που ο αριθμός τους υπολογίζεται σε 800, αν και έχουν αναφερθεί και άλλοι αριθμοί.

Τα γυναικόπαιδα των Καλαβρύτων σώθηκαν χάρη στην τολμηρή πρωτοβουλία και τον ανθρωπισμό Αυστριακού στρατιώτη, στον οποίο είχε ανατεθεί η φύλαξη τους: άφησε ελεύθερη την είσοδο του σχολείου και διευκόλυνε την απομάκρυνση των εγκλειστών, πράξη για την οποία καταδικάστηκε σε θάνατο και εκτελέστηκε...».

Ερωτήσεις

- 1) Ποιες πράξεις στην περίπτωση αυτή αποτελούν παραβιάσεις του ΔΑΔ;
- 2) Ποιες συνθήκες – διεθνή κείμενα έχουν παραβιαστεί;
- 3) Ποιες είναι οι ενέργειες που μπορούν να κάνουν οι συγγενείς των θυμάτων σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο και σε ποια Δικαστήρια μπορούν να καταφύγουν; (Σημείωση: Όλοι οι πρωτεργάτες της σφαγής έχουν πεθάνει.)
- 4) Κατά τη γνώμη σας ισχύει εδώ το προνόμιο της ετεροδικίας; (= το δικαίωμα ενός κράτους να μην ενάγεται σε δικαστήρια άλλου κράτους)

Μετά τις απαντήσεις των μαθητών εξηγούμε τι έχει γίνει ως σήμερα με το ζήτημα των αποζημιώσεων.

Πηγή: *Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britannica*, τ. 26, σ. 593.





Η διδασκαλία αναλυτικών μεθόδων επεξεργασίας του μαθηματικού προβλήματος μέσα από την οργάνωση των μαθητών της τάξης σε ομάδες

Κωνσταντίνος Δαραής, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Πιερίας

Περίληψη

Ο τρόπος διδασκαλίας επηρεάζει την ποιότητα της μάθησης. Ο μαθητής δεν δέχεται παθητικά τη νέα γνώση την οποία επι-οικοδομεί με βάση τις δικές του προεπισημονικές γνώσεις και πεποιθήσεις. Είναι σημαντικό να αναδεικνύονται οι ανεπεξέργαστες γνώσεις και η αναδόμησή τους να γίνεται μέσα σε ένα πλαίσιο ουσιαστικής διαμαθητικής αλληλεπίδρασης με βάση την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες. Η διδασκαλία αναλυτικών μεθόδων επεξεργασίας των σχολικών έργων βελτιώνει την επίδοση των μαθητών. Το άρθρο αυτό βασίζεται σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας αναλυτικών μεθόδων επεξεργασίας μαθηματικών προβλημάτων που υλοποιήθηκε σε μία Στ' τάξη Δημοτικού Σχολείου και παρουσιάζει τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης μέσα από την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων της.

Λέξεις κλειδιά: κοστρονκτιβισμός, οργάνωση σε ομάδες, διδασκαλία μεθόδων, αναλυτικές vs ολιστικές μέθοδοι επεξεργασίας, μαθηματικό πρόβλημα

Ο τρόπος διδασκαλίας

Η ψυχοπαιδαγωγική δέχεται ότι στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης υπάρχει ενεργητική συνύπαρξη τριών συντελεστών: του μαθητή, του δασκάλου και της ύλης (Φράγκος, 1999).

Ο κ. Κωνσταντίνος Δαραής είναι Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Πιερίας.



Για τον Γκότοβο (2002) η διδασκαλία είναι μια σχολική πρακτική, η οποία στηρίζεται αλλά και παράγει ταυτόχρονα κοινή γνώση.

Η διδασκαλία αναλύεται σε τρία βασικά δομικά στοιχεία: α) στη διαδικασία, β) στο περιεχόμενο και γ) στο πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 2007α).

Η σύγχρονη ψυχολογία της μάθησης υποστηρίζει ότι για να κατανοήσει ο μαθητής την προσφερόμενη γνώση και να είναι σε θέση να την μεταφέρει σε νέες καταστάσεις, πρέπει προσωπικά και μέσα από την ενεργό εμπλοκή των ανώτερων λειτουργιών της νόησης να συσχετίσει τα νέα στοιχεία με την παλαιά του γνώση και έτσι να οικοδομήσει την καινούρια γνώση (Hammers & Overtoon, 1999). Χρειάζεται λοιπόν το σχολείο να αναδειξει τις λανθασμένες αντιλήψεις ή προϋπάρχουσες ιδέες ή παρανοήσεις των μαθητών (Σπύρτου, Κουμαράς & Ψύλλος, 1995) και μέσω της διδακτικής πρακτικής να πετύχει την αναδιαμόρφωσή τους. Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για «συνεποικοδομισμό» και όχι απλό, ατομικό εποικοδομισμό (Damon, 1995).

Στην παραδοσιακή διδασκαλία ο δάσκαλος «εκθέτει» τη νέα γνώση στην τάξη, ενώ ο μαθητής καλείται να την κατανοήσει μέσω των εφαρμογών και να την απομνημονεύσει, ώστε να μπορεί να την επαναλάβει και να την εφαρμόσει (Οικονόμου, 2000). Η παθητική συμμετοχή στην «παράδοση» του μαθήματος περιορίζει το εύρος των επεξεργασιών που κάνει ο μαθητής σε σύγκριση με την εμπλοκή σε δραστηριότητες επίλυσης έργων (Μπάρμπας, 2007). Αυτά τα δεδομένα καθιστούν ακόμη πιο δυσχερή τη θέση των μαθητών με σχολικές δυσκολίες, μια και οι δικές τους εμπειρίες, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και οι μέθοδοι επεξεργασίας που υιοθετούν, αποκλίνουν πολύ περισσότερο από αυτές που προτείνει ο δάσκαλος σε σύγκριση με τον βαθμό απόκλισης των καλών μαθητών ή των μαθητών με πλούσιο μορφωτικό κεφάλαιο (Bourdieu & Passeron, 1993). Η «νοοτροπία» της παραδοσιακής διδασκαλίας είναι τόσο ισχυρή, που διαχέεται ως λειτουργία και πρακτική ακόμη και στην ενισχυτική διδασκαλία (Παπακωνσταντίνου, 1986).

Διδασκαλία Μεθόδων και αντιμετώπιση σχολικών δυσκολιών

Στη γνωστική ψυχολογία διακρίνονται δύο συστήματα-συστατικά της γνώσης: α) η δηλωτική γνώση, η οποία αναφέρεται στο περιεχόμενο της αποθηκευμένης γνώσης και β) η γνώση διεργασίας που αναφέρεται στις νοητικές διεργασίες, οι οποίες καθιστούν ικανή την απόκτηση και χρήση της δηλωτικής γνώσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992). Παρά την ύπαρξη αυτών των δύο συστημάτων η γνώση αποτελεί μία ενιαία οντότητα.

Τα χαρακτηριστικά των δυσκολιών στη σχολική μάθηση ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες (Μπάρμπας, 2007): α) στις δυσκολίες στο επίπεδο της δηλωτικής γνώ-



σης, β) στις δυσκολίες στο επίπεδο της γνώσης διεργασίας καθώς και γ) σε αρνητικά χαρακτηριστικά των κινήτρων.

Γνωρίζουμε, επίσης, ότι δίχως αποτελεσματικές μεθόδους, στρατηγικές και τρόπους σκέψης η επιτυχία της σχολικής μάθησης είναι ανέφικτη (Μπάρμπας, 2007). Για τον όρο «στρατηγική» υιοθετείται ο ορισμός του Lenz (1992), σύμφωνα με τον οποίο στρατηγική ονομάζεται η προσέγγιση ενός ατόμου σε ένα έργο. Η μέθοδος επεξεργασίας είναι συστατικό του περιεχομένου της στρατηγικής και δεν υποδηλώνει το είδος της προσέγγισης που έχει κάποιος για να επιλύσει ένα πρόβλημα.

Η διδασκαλία αναλυτικών μεθόδων οδηγεί τους μαθητές στην επιτυχία (Kemler-Nelson & Smith, 1989· Paramo & Tinajero, 1990· Μπάρμπας, 2000· Μπάρμπας et al., 2007· Μπάρμπας, 2007).

Μέθοδοι επεξεργασίας του λεκτικού μαθηματικού προβλήματος και γνωστικό ύψος

Οι μέθοδοι επεξεργασίας είναι πολύ σημαντικές για την ποιότητα της αναπαράστασης ενός σχολικού έργου. Η έννοια της αναπαράστασης προσεγγίζεται μέσα από τη σχέση τριών βασικών συστατικών: α) του εξωτερικού κόσμου, β) των γνώσεων του ατόμου και γ) της εμπειρίας που αποκτούμε από τα φαινόμενα (Μπάρμπας, 2000). Οι E. De Corte και L. Verschaffel (1995) υποστηρίζουν ότι οι λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών στα λεκτικά αριθμητικά προβλήματα οφείλονται περισσότερο στην αδυναμία κατασκευής της κατάλληλης αναπαράστασης του προβλήματος και λιγότερο στη δυσκολία επιλογής της κατάλληλης πράξης.

Ο Αγαλιώτης (2000) σημειώνει ότι για την αναπαράσταση και την επίλυση των προβλημάτων χρειάζονται διάφορα είδη γνώσης όπως: α) γλωσσική, β) πραγματολογική, γ) γνώση υποδειγμάτων προβλημάτων, δ) στρατηγική γνώση και ε) αλγοριθμική γνώση.

Η διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος είναι ενιαία ως προς τον χαρακτήρα της, προϋποθέτει μια αλληλουχία γνωστικών λειτουργιών και διακρίνεται κυρίως σε δύο φάσεις, στην αναπαράσταση του προβλήματος και στην αναζήτηση των κατάλληλων μέσων για την επίλυσή του (Mayer, 1992).

Η επιλεκτική χρήση διαδικασιών που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά των ατόμων σε μια ποικιλία καταστάσεων και πλαισίων ορίζεται από τους ερευνητές των γνωστικών επιστημών ως γνωστικό ύψος (Μπάρμπας, 2000). Τα περισσότερα μοντέλα γνωστικού ύψους έχουν μια κοινή διάσταση, την ολιστική κατ' αντιδιαστολή προς την αναλυτική. Η διάσταση αυτή αναφέρεται στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών. Οι δύο πόλοι της αναλυτικής-ολιστικής διάστασης δεν έχουν διχοτομικό χαρακτήρα αλλά θεωρείται ότι αντιπροσωπεύουν τα δύο άκρα





ενός συνεχούς (Μπάρμπας, 2000). Ο πρώτος αναφέρεται στη αντίληψη ενός έργου ως όλου, χωρίς διάκριση των επιμέρους στοιχείων και χαρακτηριστικών του, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στον εντοπισμό όλων των στοιχείων και σχέσεων, στη συγκρότηση της συνολικής αναπαράστασης του έργου (Riding & Rayner, 1998).

Τα περισσότερα άτομα τοποθετούνται ανάμεσα στους δύο πόλους και εμφανίζουν αναλυτικά και ολιστικά χαρακτηριστικά σε διαφορετικές διαβαθμίσεις (Morgan, 1997). Κάποια έργα μπορεί να απαιτούν τον ένα ή τον άλλο τρόπο επεξεργασίας, αν και έχει διαπιστωθεί ότι, όταν το έργο γίνεται πιο επιτηδευμένο, για να επιλυθεί απαιτείται συνδυασμός αναλυτικού τρόπου επεξεργασίας και επάρκειας γνώσεων (Riding & Read, 1996· Zhang, 2002). Η αποκλειστική χρήση ολιστικών μεθόδων επεξεργασίας σχολικών έργων μπορεί να θεωρηθεί περισσότερο ως αδυναμία (Kemler-Nelson & Smith, 1989), μια και υπάρχουν στοιχεία που συνδέουν τη χρήση αναλυτικών μεθόδων με την επίλυση προβλημάτων, ενώ η χρήση ολιστικών μεθόδων οδηγεί κατά κανόνα σε μη επίλυση (Kemler-Nelson & Smith, 1989· Paramo & Tinajero, 1990· Μπάρμπας et al., 2007).

Από τη διαθέσιμη βιβλιογραφία (Μπάρμπας et al., 2007) και όσον αφορά στους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, προτείνονται τρεις διαφορετικές εκδοχές ολιστικής επεξεργασίας:

1. Ο ολιστικός-παρορμητικός τύπος, όπου ο μαθητής αντιδρά γρήγορα στο πρόβλημα, εντοπίζει ή αναγνωρίζει μερικά στοιχεία και δεν αναγνωρίζει σχέσεις μεταξύ των στοιχείων. Η αναπαράσταση που σχηματίζει δεν έχει σχέση με το πρόβλημα που κλήθηκε να επιλύσει ή είναι πλήρως ασαφής. Μπορεί να επιλέγει πράξεις που δεν ανταποκρίνονται στις σχέσεις του προβλήματος ή στερούνται λογικού ή μαθηματικού νοήματος.
2. Ο ολιστικός-αποσπασματικός τύπος, όπου ο μαθητής αναγνωρίζει ορισμένα ή όλα τα στοιχεία του προβλήματος και ορισμένες από τις μεταξύ τους σχέσεις. Ο μαθητής ως συνέπεια των παραπάνω οδηγείται σε μία αναπαράσταση που έχει σχέση με το πρόβλημα αλλά είναι αποσπασματική. Μπορεί ο μαθητής να επιλέγει πράξεις που συμβαδίζουν με τις σχέσεις που αναγνώρισε αλλά λόγω της αποσπασματικότητας της αναπαράστασης να κάνει λάθη ή να αδυνατεί να κάνει υπολογισμούς πράξεων. Ο μαθητής δεν αναγνωρίζει πέραν κάποιων ή όλων των αριθμητικών δεδομένων, τα λεκτικά δεδομένα. Μπορεί να προσαρμόζει και να τροποποιεί τα δεδομένα στις δυνατότητες ή επιλογές του (το 2,5 να το τροποποιεί σε 2).





3. Ο ολιστικός-αναλυτικός τύπος, όπου ο μαθητής ξεκινάει με αναλυτικό τρόπο την επεξεργασία των στοιχείων και των σχέσεων του προβλήματος αλλά από κάποιο σημείο και μετά λόγω κάποιου εμποδίου που συνάντησε στην αναγνώριση των σχέσεων ή στους αλγορίθμους των πράξεων, οπισθοχώρησε σε ολιστικές μεθόδους επεξεργασίας.

Ερευνητική υπόθεση

Αναμένεται η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά λεκτικά προβλήματα, εάν η διδασκαλία πληροί δύο βασικές προϋποθέσεις: α) δεν συνιστά μια απλή διαδικασία μεταφοράς της γνώσης από τον δάσκαλο στον μαθητή, αλλά δραστηριοποιεί τον μαθητή και τον καθιστά ικανό μέσα από τη συνεργασία του με τους συμμαθητές του να παίζει ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης, ενεργοποιώντας ταυτόχρονα και την όποια γνώση που εκείνος ήδη κατέχει και β) μαθαίνει στον μαθητή αναλυτικές μεθόδους επεξεργασίας.

Στόχοι της έρευνας

α) Να μάθουν οι μαθητές τη χρήση αναλυτικών μεθόδων προσέγγισης και επεξεργασίας των μαθηματικών λεκτικών προβλημάτων, β) να ενισχυθεί ο βαθμός εμπλοκής τους και η επιμονή τους στην αναζήτηση της λύσης του προβλήματος - να μην εγκαταλείπουν εύκολα την προσπάθεια και γ) να βελτιωθεί η επίδοσή τους στην επίλυση μαθηματικών λεκτικών προβλημάτων.

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν δεκαπέντε μαθητές έκτης τάξης ενός 6/θέσιου Δημοτικού Σχολείου (πέντε κορίτσια και 10 αγόρια).

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρία επίπεδα. «Πολύ καλό επίπεδο» τρεις μαθητές, «καλό επίπεδο» επτά μαθητές και «χαμηλό επίπεδο» πέντε μαθητές. Ο χωρισμός σε επίπεδα έγινε με βάση: α) την εκτίμηση και αξιολόγηση της ίδιας της δασκάλας για την καθημερινή παρουσία-επίδοση των μαθητών στο κοινό σχολικό πρόγραμμα, β) τη συμπλήρωση από εμάς ενός πρωτοκόλλου παρατήρησης, το οποίο συζητήσαμε με τη δασκάλα και γ) τη χρήση του Learning Disabilities Diagnostic Inventory (Donald D. Hammill & Brian R. Bryant, 2000), το οποίο όμως χρησιμοποιήθηκε για την ανιχνευτική αξιολόγηση των πέντε μαθητών του χαμηλού επιπέδου.





Κατασκευή pre-test (screening)

Σύμφωνα με τον Μπάριμπα (2000), ως μαθητές με σχολικές δυσκολίες στο τέλος του Δημοτικού θεωρούνται αυτοί που έχουν ως μέγιστη επίδοση: α) τη χρήση των αλγορίθμων των τριών πράξεων (εκτός διαίρεσης) με φυσικούς αριθμούς, β) τη χρήση των αλγορίθμων της πρόσθεσης και αφαίρεσης με απλές μορφές δεκαδικών, γ) την επίλυση απλών προβλημάτων της καθημερινής ζωής και ορισμένα αρχικά βήματα στο πρόβλημα των τεσσάρων πράξεων, δ) την επίλυση προβλημάτων μαθηματικής αναλογίας με ακέραια πολλαπλάσια μαθηματικών λόγων.

Επιλέξαμε καταρχήν οκτώ προβλήματα με διαφορετικά χαρακτηριστικά χωρίς τους παραπάνω περιορισμούς, μια και στα προβλήματα είχαμε μία διαίρεση ακεραίου με δεκαδικό, ενώ διαιρέσεις απαιτούσαν και κάποια από τα προβλήματα του προγράμματος διδασκαλίας· απουσίαζαν θέματα σχετικά με κλασματικούς αριθμούς και γεωμετρικές έννοιες.

Κάποια από τα προβλήματα προέρχονταν από τα σχολικά βιβλία των μαθηματικών και κάποια ήταν δική μας επιλογή. Τα προβλήματα αυτά δόθηκαν σε μαθητές τριών διαφορετικών τάξεων, τριών διαφορετικών σχολείων (μιας Ε' και δύο Στ'). Οι μαθητές ενημερώθηκαν από την αρχή για τον σκοπό της διαδικασίας. Διατέθηκε σε κάθε μαθητή χρόνος 10 λεπτών για την επίλυση του κάθε προβλήματος. Στη συνέχεια έγινε μέσω συνέντευξης καταγραφή των τρόπων επεξεργασίας των προβλημάτων από τους μαθητές.

Το κριτήριο με βάση το οποίο επιλέχθηκαν τελικά τρία προβλήματα ήταν ο βαθμός προσβασιμότητας και κατανόησής τους από τους μαθητές με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά την επεξεργασία τους από τους μαθητές των τριών διαφορετικών τάξεων. Θεωρήθηκαν ως προβλήματα ούτε πολύ εύκολα αλλά ούτε και πολύ δύσκολα, προβλήματα τα οποία προκαλούσαν το ενδιαφέρον και επέτρεπαν την εμπλοκή στον μέσο μαθητή της τάξης.

Χορήγηση pre-test

Υπάρχει η πεποίθηση στους μαθητές ότι τα μαθηματικά προβλήματα λύνονται πάντα σε χρόνο λιγότερο από δέκα λεπτά και εάν ένας μαθητής δεν επιλύει ένα πρόβλημα μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα, παραιτείται από την προσπάθεια (Mayer, 1992· Schoenfeld, 1985).

Με βάση τα παραπάνω και αφού εξηγήσαμε στους μαθητές τον σκοπό της συγκεκριμένης διαδικασίας, δίναμε ένα-ένα τα προβλήματα. Ο κάθε μαθητής είχε στη διάθεσή του 10 λεπτά. Στα 8 λεπτά τους ενημερώναμε για τον χρόνο. Όσοι μαθητές τελείωναν πιο νωρίς, γυρνούσαν την κόλα ανάποδα και περιμέναν. Είχε γίνει





ιδιαίτερη επισήμανση στους μαθητές να αποφεύγουν να ανακοινώνουν στην τάξη «ότι τελείωσαν το πρόβλημα», μια και αυτή η ενέργεια ήταν κυρίαρχο στοιχείο συμπεριφοράς κάποιων «καλών» μαθητών. Είχαμε επισημάνει κατά τη φάση της παρατήρησης ότι αυτή η «ανακοίνωση» αποπροσανατόλιζε τους μαθητές με δυσκολίες και επέτεινε αναμφισβήτητα το άγχος τους.

Μετά την ολοκλήρωση και των τριών προβλημάτων, ακολούθησε συνέντευξη όλων των μαθητών της τάξης, για να διαπιστωθεί ο τρόπος προσέγγισης του κάθε προβλήματος, οι μέθοδοι επεξεργασίας και το νόημα που είχαν οι πράξεις για το κάθε παιδί. Το νόημα που είχαν οι πράξεις το διαπιστώναμε με βάση τις εξής ερωτήσεις: «τι είναι αυτό που βρήκες;», «τι είναι αυτό εδώ στο πρόβλημα;», «τι είναι αυτή η πράξη;». Αποφεύγαμε να χρησιμοποιούμε το γιατί, να ζητάμε δηλαδή από τον μαθητή την αιτιολόγηση. Δεν χρησιμοποιούσαμε το «γιατί», διότι αυτό θα υποχρέωνε τον μαθητή να ξανασκεφτεί όλο το πρόβλημα και γενικά όλη τη διαδικασία.

Το pre-test δόθηκε στους μαθητές για τους εξής λόγους: α) για να επιβεβαιωθεί το επίπεδο των μαθητών, β) για να οργανωθεί και με βάση τα αποτελέσματά του το πρόγραμμα της διδασκαλίας και γ) για να αξιολογηθεί μετά το πέρας της διαδικασίας ο βαθμός βελτίωσης των μαθητών.

Παιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης

1) Περιεχόμενο

Σχεδιάσαμε έτσι τη διδασκαλία για να μάθει ο κάθε μαθητής να δρα μόνος του, να εμπλέκεται, να υποθέτει και να επιχειρεί πρακτικά τον έλεγχο της υπόθεσής του, να ανακαλύπτει αυτό που ήδη κατέχει και να το ενεργοποιεί μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας σε επίπεδο ομάδας. Οι ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας τοποθετούν τους μαθητές στο κέντρο της διδασκαλίας ως συγκροτημένη μικρο-ομάδα και όχι ως άτομα, διότι βασίζονται στην άποψη ότι η γνώση είναι κοινωνική οντότητα και γίνεται ατομικό τμήμα μέσω της εμπλοκής του μαθητή σε συλλογικές μορφές αλληλοεπικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2007α).

Οι μαθητές με δυσκολίες είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση στο πεδίο επίλυσης σχολικών μαθηματικών προβλημάτων (Marsh, 1990· Harter, 1990). Η ανάπτυξη της δράσης του μαθητή σε συλλογικό επίπεδο, με στόχο την επίλυση προβλημάτων που θα έθεταν οι διδακτικές καταστάσεις, εξυπηρετούσε δύο βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της σχολικής μάθησης: α) την ενίσχυση των κινήτρων συμμετοχής του ενδιαφέροντος του μαθητή για τη διδασκόμενη γνώση και β) τη διδακτική και παιδαγωγική υποστήριξη των εσωτερικών διεργασιών στον κάθε μαθητή για την οικοδόμηση της διδασκόμενης γνώσης.



Ως κριτήρια της συγκρότησης ομάδων υιοθετήσαμε: α) το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, β) την ανάγκη της ανομοιογένειας και γ) τις προτιμήσεις των παιδιών. Ιδιαίτερα για την εκτίμηση του τελευταίου κριτηρίου κάναμε ένα «κοινωνιόγραμμα».

Σε τρία όμως μαθήματα οι μαθητές με δυσκολίες ήταν όλοι στην ίδια ομάδα. Κάθε ομάδα αριθμούσε πέντε μαθητές (Ματσαγγούρας, 2007β).

Οι ώρες διδασκαλίας ανέρχονταν συνολικά σε δύο την εβδομάδα, κάθε Τρίτη (6η δ.ώ.) και κάθε Πέμπτη (7η δ.ώ.). Σε κάποιες περιπτώσεις και λόγω του προγράμματος του σχολείου, επισκεπτόμασταν την τάξη και ημέρα Παρασκευή (2η δ.ώ.).

2) Βήματα επεξεργασίας των μαθηματικών προβλημάτων

Κάθε φορά που δίναμε ένα πρόβλημα ακολουθούσαμε τα εξής βήματα: α) εντοπισμός των στοιχείων του προβλήματος με σχεδιάσή τους - αναπαράσταση - έλεγχος της αναπαράστασης - αυτοδιόρθωση της αναπαράστασης και β) επίλυση που περιείχε την αναζήτηση σχέσεων είτε το ζητούσαμε ανοιχτά είτε όχι (αυτό το κρίναμε ανάλογα με το πρόβλημα και το τι επιδιώκαμε ειδικότερα στην κάθε φάση, όπως αυτές περιγράφονται αμέσως παρακάτω). Στη διαπραγμάτευση της επίλυσης που προτεινόταν από τους μαθητές και τις ομάδες, συμπεριλαμβανόταν και η συζήτηση για το τι έβρισκαν με την κάθε πράξη, χωρίς όμως να ρωτάμε γιατί την επέλεξαν. Στόχος ήταν οι μαθητές να μάθουν να υποστηρίζουν τις επιλογές τους και να περιορίζουν την τυχαία επιλογή πράξεων.

3) Φάσεις διδασκαλίας

Η οργάνωση της διδασκαλίας συνολικά προέβλεπε τρεις φάσεις. Σε κάθε φάση δίνονταν στους μαθητές διαφορετικού τύπου μαθηματικά προβλήματα για να τα επεξεργαστούν. Πιο συγκεκριμένα:

α) Στην πρώτη φάση στόχος ήταν να μάθουν οι μαθητές να εντοπίζουν όλα τα στοιχεία ενός λεκτικού σχολικού μαθηματικού προβλήματος. Ήδη γνωρίζαμε από την αξιολόγηση ότι οι μαθητές με δυσκολίες προσέγγιζαν ολιστικά τα σχολικά μαθηματικά προβλήματα (βλ. παραπάνω «Μέθοδοι επεξεργασίας του λεκτικού μαθηματικού προβλήματος και γνωστικό ύψος»). Επιλέχθηκαν για την 1η φάση προβλήματα κατάλληλα για οπτικοποίηση, τα οποία περιείχαν πολλά στοιχεία. Τα παιδιά ζωγράφιζαν το πρόβλημα, το καθένα μόνο του, με την οδηγία να συμπεριλάβουν στο σχέδιό τους όλα εκείνα τα στοιχεία, που θα τους επέτρεπαν να πουν ολοκληρωμένα το πρόβλημα με δικά τους λόγια, χωρίς να καταφεύγουν στο κείμενο. Αφού το ζωγράφιζαν, κάλυπταν το κείμενο και ένας από την ομάδα περιέγραφε το πρόβλημα με βάση το σχέδιό του. Τα υπόλοιπα παιδιά έβλεπαν- έλεγχαν



αν συμφωνούσαν με τον συμμαθητή τους. Εκεί όπου υπήρχαν διαφωνίες τα παιδιά τις συζητούσαν και κατέληγαν σε μια απόφαση με βάση και το κείμενο του προβλήματος, το οποίο είχαν «ξεσκεπάσει». Εμείς κατά τη φάση της συζήτησης επιδιώκαμε να διασφαλίζουμε, κατά το δυνατόν, τον παραγωγικό χαρακτήρα της, ορίζοντας συχνά ρόλους ή το ποιος θα ανακοίνωνε κάτι ή το ποιος θα κατέγραφε όλες τις απόψεις. Αυτό ήταν απαραίτητο στα πρώτα μαθήματα λόγω της μη εξοικείωσης των παιδιών σε συνεργατικού χαρακτήρα δραστηριότητες. Όταν ολοκληρώνονταν η συζήτηση σε επίπεδο ομάδας με ή δίχως συμφωνία, μεταφερόταν στην τάξη συνολικά. Η κάθε ομάδα περιέγραφε το πρόβλημα με βάση το δικό της σχεδιάγραμμα και συζητιόνταν οι τυχόν διαφορές, οι οποίες λύνονταν με αναφορά στο κείμενο του προβλήματος. Εμείς, όταν υπήρχαν διαφορετικές προσεγγίσεις, τις καταγράφαμε στον πίνακα και παροτρύναμε τους μαθητές σε γενική συζήτηση αξιολόγησης. Εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι πάντα μετά τη συζήτηση που γινόταν για το σχέδιο σε επίπεδο ομάδας, τα παιδιά είχαν ήδη από κοινού συμφωνήσει σε μια επιλογή.

Στη συνέχεια τα παιδιά, πάλι πρώτα σε επίπεδο ομάδας, προχωρούσαν το καθένα μόνο του στην επίλυση του προβλήματος. Έπειτα συζητούσαν τις επιλογές τους στην ομάδα, σύγκριναν τα αποτελέσματα, αντιπαρέβαλαν τρόπους επεξεργασίας ή υπολογισμού, έλεγχαν ξανά τους δικούς τους υπολογισμούς και κατέληγαν σε κάποιο συμπέρασμα.

Τέλος, οι πρακτικές της κάθε ομάδας μεταφέρονταν στην ολομέλεια της τάξης, με τον εκπαιδευτικό να καταγράφει στον πίνακα τις διαφορετικές επιλογές των ομάδων, όταν αυτές υπήρχαν ή με τους αντιπροσώπους των ομάδων να παρουσιάζουν αυτοί στον πίνακα τους τρόπους επεξεργασίας στους οποίους κατέληξαν μετά την ενδο-ομαδική συζήτηση. Το κυρίαρχο μοτίβο ήταν η διαδοχή ατομικού-συλλογικού.

Στα προβλήματα που δώσαμε προσέξαμε είτε να αφαιρέσουμε οποιαδήποτε μαθηματικοποιημένη διατύπωση είτε να την εξηγήσουμε. Ήταν σημαντικό να περιοριστεί ο παράγοντας της γλωσσικής δυσκολίας. Μας ενδιέφερε, επίσης, να συμπεριλάβουμε και προβλήματα με λεκτικά αριθμητικά στοιχεία.

β) Για τη 2η φάση επιλέξαμε προβλήματα που δεν είχαν πολλά στοιχεία αλλά ήταν απαιτητικά στον εντοπισμό των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων. Χρησιμοποιήθηκαν προβλήματα και εκτός βιβλίων της Στ' Δημοτικού, τόσο για να κεντρίσουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους συνολικά, μια και παρατηρήθηκαν σημάδια κόπωσης, όσο και για να δυσκολέψουν ιδιαίτερα τους καλούς μαθητές.

Οι μαθητές αρχικά ακολουθούσαν την ίδια πορεία όπως στην 1η φάση. Στην αναζήτηση των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων, όπου δινόταν τώρα ιδιαίτερη έμφαση, επιδοκιμάζαμε κάθε εγχείρημα μαθητή να νοηματοδοτήσει τις επιλογές του



με οποιοδήποτε τρόπο «είχε λογική για το μυαλό του». Μας ενδιέφερε ο μαθητής να προσεγγίζει τη λύση και να ενεργοποιεί εμπειρικές στρατηγικές, μέσω των οποίων αναμέναμε να καταπολεμηθεί η προσθετική αντίληψη, όπως συχνά συμβαίνει με τις αναλογίες. Ο κάθε μαθητής δούλευε στην αναζήτηση των σχέσεων πρώτα μόνος του, μετά συζητούσε τις επιλογές του με τους συμμαθητές του στην ομάδα (μοίρασμα σκέψεων και επιλογών-αντιπαραθέσεις σε περίπτωση διαφορετικών επιλογών-ανάπτυξη επιχειρηματολογίας) και εν συνεχεία κάθε ομάδα ανακοίνωνε στην ολομέλεια της τάξης τις πράξεις που επέλεξε και τις υποστήριζε λεκτικά. Οι ερωτήσεις που κάναμε στους μαθητές ήταν: «τι ήταν αυτό που έκανες;», «τι βοηθάει αυτό που έκανες;», «τι εξυπηρετεί αυτό που έκανες;». Δεν ζητούσαμε την αιτιολόγηση από την πλευρά των μαθητών των πράξεων που επέλεξαν.

γ) Για την 3η φάση επιλέξαμε προβλήματα από τα βιβλία της Στ' τάξης, τα οποία όμως απαιτούσαν εξίσου σοβαρή προσπάθεια από τον μαθητή τόσο για την αναγνώριση στοιχείων όσο και την αναγνώριση σχέσεων. Σε αυτή τη φάση το βάρος ήταν ίδιο σε όλα τα βήματα επίλυσης, δηλαδή αναγνώριση στοιχείων, αναπαράσταση, αναγνώριση σχέσεων, νοηματοδότηση και επίλυση. Και εδώ η πορεία ήταν η ίδια, εμπλοκή του μαθητή σε ατομικό επίπεδο, συζήτηση επιλογών σε ομάδα, αναθεώρηση επιλογών και συμφωνία σε επίπεδο ομάδας, ανακοίνωση των επιλογών της κάθε ομάδας σε όλη την τάξη, συζήτηση και επιχειρηματολογία, όταν υπήρχαν διαφορετικοί τρόποι επίλυσης ή διαφορετικές επιλογές.

4) Διδακτικές τακτικές

Οι διδακτικές τακτικές που υιοθετήσαμε ήταν άμεσες και έμμεσες.

Οι άμεσες διδακτικές τακτικές αφορούσαν στην παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό της γενικής στρατηγικής επεξεργασίας του προβλήματος καθώς και την παρουσίαση των επιμέρους δεξιοτήτων, ενώ οι έμμεσες αναφέρονταν στη διαδικασία συζήτησης στην ομάδα. Ειδικότερα, κατευθύναμε τους μαθητές μέσα από υποδείξεις, ερωτήσεις, διορθώσεις και τους ενισχύαμε να αναλάβουν σταδιακά περισσότερες ευθύνες για την αποτελεσματική και επαρκή ολοκλήρωση της προσπάθειάς τους (Μπάρμπας, 2000, σ. 139). Ο έμμεσος ή ο άμεσος χαρακτήρας των υποδείξεων εξαρτιόταν από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και την ποιότητα των εμποδίων που έπρεπε να ξεπεράσει. Σημαντική και ιδιαίτερα αποτελεσματική ήταν και η χρήση των νύξεων. Αποφεύγαμε να δίνουμε άμεση απάντηση στα ερωτήματα των μαθητών. Αντίθετα, στις ερωτήσεις τους απαντούσαμε με ερωτήσεις προσδιοριστικού χαρακτήρα ή με τη χρήση νύξεων.

Συχνά με το που δείχναμε απλά κάτι σε έναν μαθητή και χωρίς να προχωράμε σε περαιτέρω ανάλυση, αυτός αναθεωρούσε την πρώτη του επιλογή και προχωρούσε στην επίλυση του προβλήματος. Ήταν σημαντικό, δηλαδή, να

ενεργοποιείται η οποιαδήποτε γνώση είχε ο μαθητής μπροστά σε ένα έργο, αφού πρώτα αποκτούσε κατά κάποιο τρόπο ενημερότητα της κατοχής της. Γενικά, σε καμία περίπτωση δεν υποδεικνύαμε τη λύση ούτε επικυρώναμε την ορθότητα ή μη των ενεργειών των μαθητών. Αντίθετα, υποδεικνύαμε τρόπους ελέγχου από τους ίδιους τους μαθητές της λογικής ορθότητας των ενεργειών τους (Μπάρμπας, 2000).

Για την αποφυγή της ψυχολογικής σύνθλιψης των αδύνατων μαθητών από τους καλούς αλλά και της απαξίωσης κάθε επιλογής τους, ορίζαμε εμείς το ποιος θα παρουσιάζε πρώτος το σχέδιό του ή ορίζαμε ρόλους στα μέλη της ομάδας. Ήδη είχαμε διαπιστώσει από την παρατήρηση ότι οι μαθητές με δυσκολίες ανέμεναν από τους καλούς μαθητές να πάρουν πρωτοβουλίες και υιοθετούσαν άκριτα τις απόψεις τους. Ήταν αυτή η πρόκληση που αντιμετωπίσαμε μεταξύ άλλων στην 1^η φάση και γι' αυτό στη 2^η φάση επιλέξαμε να δώσουμε προβλήματα που θα δυσκόλευαν και τους καλούς μαθητές, οι οποίοι μέχρι τότε ανταποκρίνονταν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά προβλήματα των σχολικών βιβλίων.

Το post-test χορηγήθηκε 4 εβδομάδες μετά το τέλος της διδασκαλίας. Κρίθηκε ότι ο χρόνος των τεσσάρων μηνών που μεσολάβησε από την ημερομηνία του pre-test ήταν αρκετός για να μην θυμούνται οι μαθητές τα προβλήματα.

Ευρήματα από τη στατιστική επεξεργασία

Εμπλοκή

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγκριτική αξιολόγηση, αναφορικά με τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τα τρία επίπεδα (χαμηλό - καλό - πολύ καλό).

Η σχέση είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 6,254$ $p = 0,012$ / $\Gammaamma = 0,656$ $p = 0,023$) για την περίπτωση ΠΡIN (pre-test), ενώ για την περίπτωση ΜΕΤΑ που αναφέρεται στο post-test, δεν υπάρχει νόημα να γίνει έλεγχος, μια και όλες οι περιπτώσεις ανήκουν στην «Εμπλοκή».

Η συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων κατάταξης και του κατά πόσο υπάρχει εμπλοκή ή όχι είναι ισχυρή. Το ποσοστό των μαθητών χαμηλού επιπέδου χωρίς εμπλοκή είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των παιδιών των άλλων δύο κατηγοριών.

Μετά την ενισχυτική διδασκαλία, το ποσοστό των προβλημάτων με τα οποία οι λιγότερο καλοί μαθητές ενεπλάκησαν αυξήθηκε από 73,3% σε 100%. Για τις άλλες δύο κατηγορίες μαθητών το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 100% και στις δύο περιπτώσεις. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, μία μεγάλη βελτίωση των μαθητών που ανήκαν στο «χαμηλό» επίπεδο.



Επίλυση

Το ποσοστό των προβλημάτων που επιλύθηκαν ΠΙΠΝ στο pre-test ήταν 31,1%, ενώ το ποσοστό στο post-test META αυξήθηκε σε 62,2 %.

Με βάση την επεξεργασία συνολικά της συχνότητας επίλυσης ΠΙΠΝ και META σε συσχέτιση με τα επίπεδα των μαθητών προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Η σχέση είναι στατιστικά σημαντική και στις δύο περιπτώσεις (ΠΙΠΝ pre-test $\chi^2 = 13,390$ $p = 0,001$ / Gamma = 0,816 $p = 0,000$ και META post-test $\chi^2 = 14,289$ $p = 0,001$ / Gamma = 0,860 $p = 0,000$). Η συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων κατάταξης και του αν τα παιδιά έλυσαν ή όχι το πρόβλημα είναι πολύ ισχυρή. Το ποσοστό των παιδιών του χαμηλού επιπέδου που δεν έλυσαν τα προβλήματα είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των παιδιών των άλλων δύο κατηγοριών. Μετά τη συμπληρωματική διδασκαλία η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών αυξήθηκε (ο συντελεστής « γ » αυξήθηκε από 0,816 σε 0,860).

Το ποσοστό των προβλημάτων που έλυσαν οι μαθητές που ανήκουν στο χαμηλό επίπεδο αυξήθηκε από 6,7% σε 26,7%. Για τις δύο άλλες κατηγορίες μαθητών («Καλό» και «Πολύ καλό» επίπεδο) τα αντίστοιχα ποσοστά αυξήθηκαν από 28,6% σε 71,4% και από 77,8% σε 100%. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, μία βελτίωση και στις τρεις κατηγορίες μαθητών. Η βελτίωση όμως των μαθητών της κατηγορίας «Χαμηλό επίπεδο» ήταν μικρότερη από αυτήν των δύο άλλων κατηγοριών.

Μέθοδοι επεξεργασίας

Η σχέση είναι στατιστικά σημαντική και στις δύο περιπτώσεις (ΠΙΠΝ pre-test $\chi^2 = 10,677$ $p = 0,001$ / Gamma = 0,695 $p = 0,000$) και META post-test $\chi^2 = 15,144$ $p = 0,000$ / Gamma = 0,853 $p = 0,000$). Η συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων κατάταξης και των μεθόδων επεξεργασίας είναι πολύ ισχυρή. Το ποσοστό των παιδιών του χαμηλού επιπέδου που υιοθέτησαν μεθόδους επεξεργασίας που ανήκαν στο «Ολιστικό/Παρορμητικό» είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των παιδιών των άλλων δύο κατηγοριών. Μετά την ενισχυτική διδασκαλία η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών αυξήθηκε (ο συντελεστής « γ » αυξήθηκε από 0,695 σε 0,853).

Το ποσοστό των προβλημάτων των οποίων η διαπραγμάτευση έγινε με αναλυτικές μεθόδους αυξήθηκε για τις τρεις κατηγορίες μαθητών από 9,1% σε 26,7%, από 28,6% σε 71,4% και από 77,8% σε 100% αντίστοιχα. Αν και παρατηρήθηκε μία βελτίωση και στις τρεις κατηγορίες μαθητών, η μεγαλύτερη βελτίωση αφορούσε στους «καλούς» μαθητές (καλό επίπεδο).

Για την επεξεργασία των μεθόδων επεξεργασίας που υιοθέτησαν οι μαθητές για κάθε πρόβλημα ξεχωριστά και για τον έλεγχο των μέσων όρων χρησιμοποιήθηκε το τεστ Kruskal-Wallis (το αντίστοιχο μη παραμετρικό τεστ με το τεστ Ανά-





λυση Διακύμανσης). Από την επεξεργασία αυτή διαπιστώθηκε ότι η ενισχυτική διδασκαλία δεν βοήθησε τους μαθητές του χαμηλού επιπέδου, όσον αφορά στην επεξεργασία του 1ου προβλήματος. Αντίθετα, για τις άλλες δύο κατηγορίες μαθητών που ανήκαν στα επίπεδα «καλοί και πολύ καλοί» η βελτίωση ήταν μεγάλη. Για τους «καλούς» ο ΜΟ από 1,86 ανήλθε στο 3,43 και για τους «Πολύ καλούς» από 2,67 ανήλθε στο 4. Το Kruskal-Wallis τεστ δείχνει ότι ενώ για την περίπτωση ΠΡΙΝ οι διαφορές μεταξύ των ΜΟ στις τρεις κατηγορίες δεν είναι στατιστικά σημαντικές, κάτι τέτοιο δεν ισχύει για την περίπτωση ΜΕΤΑ.

Η βελτίωση στο δεύτερο πρόβλημα ήταν μεγάλη για τις κατηγορίες-επίπεδα καλοί και πολύ καλοί. Για τους μαθητές με σοβαρές δυσκολίες, επίπεδο «χαμηλό», η τιμή από 1,20 ανέβηκε στο 3,20, ενώ για τους «καλούς» ο ΜΟ από 2,86 ανήλθε στο 3,43. Για τους «Πολύ καλούς» και στις δύο περιπτώσεις η τιμή ήταν 4. Το Kruskal-Wallis τεστ δείχνει ότι, ενώ για την περίπτωση ΠΡΙΝ οι διαφορές μεταξύ των ΜΟ στις τρεις κατηγορίες είναι στατιστικά σημαντική, κάτι τέτοιο δεν ισχύει για την περίπτωση ΜΕΤΑ. Δηλαδή, μετά τη συμπληρωματική διδασκαλία οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών δεν είναι στατιστικά σημαντικές, κάτι που ίσχυε πριν.

Όσον αφορά στο 3ο πρόβλημα, η βελτίωση ήταν μεγάλη για τις δύο πρώτες κατηγορίες. Για τους μαθητές του χαμηλού επιπέδου η τιμή από 0,60 ανέβηκε στο 1,80, ενώ για τους «καλούς» από 2,43 ανήλθε στο 3,71. Για τους «Πολύ καλούς» και στις δύο περιπτώσεις η τιμή ήταν 4. Το Kruskal-Wallis τεστ δείχνει ότι και για τις δύο περιπτώσεις, ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ, οι διαφορές μεταξύ των ΜΟ στις τρεις κατηγορίες μαθητών είναι στατιστικά σημαντικές.

Συμπεράσματα

α) Μετά τη διδασκαλία οι μαθητές στο σύνολό τους προσέγγιζαν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση τα λεκτικά αριθμητικά προβλήματα, διαπίστωση που επιβεβαιώνεται από την αύξηση του βαθμού εμπλοκής στη φάση του post-test.

β) Αυξήθηκε η ικανότητα των μαθητών να επιλύουν προβλήματα. Επιλύθηκαν διπλάσια σε αριθμό προβλήματα στο post-test σε σύγκριση με το pre-test.

γ) Παρά τη διαπίστωσή μας μέσω παρατήρησης ότι κατά την πορεία της διδασκαλίας ο σχεδιασμός των στοιχείων είχε βοηθήσει τους μαθητές στην εμπλοκή τους στα προβλήματα, κυρίως τους αδύνατους, διαπιστώθηκε ότι στη φάση του post-test μόνο μερικοί εξ αυτών χρησιμοποίησαν κάποιο σχέδιο.

δ) Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι μαθητές συνολικά βελτίωσαν αισθητά την ποιότητα των τρόπων προσέγγισης και επεξεργασίας των μαθηματικών προβλημάτων και πέρασαν στη χρήση πιο εκλεπτυσμένων μεθόδων (προς το αναλυτικότερο).





ε) Η πρόοδος στις μεθόδους επεξεργασίας ήταν πιο αισθητή για τους μαθητές που ανήκαν στο μέσο επίπεδο, «καλό επίπεδο».

στ) Είχαμε παράλληλα και την περίπτωση μίας πολύ καλής μαθήτριας, η οποία και η ίδια βελτιώθηκε στις μεθόδους επεξεργασίας και στον τελικό βαθμό επίλυσης.

ζ) Η διαφορά στους μαθητές με σοβαρές δυσκολίες ήταν ότι στο post-test ενεπλάκησαν σε όλα τα προβλήματα. Ενώ φάνηκε συγκριτικά να μην υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις μεθόδους επεξεργασίας, αυτό στην πραγματικότητα δεν ισχύει, γιατί είχαμε αύξηση από ένα σε τέσσερα του αριθμού των προβλημάτων που επιλύθηκαν, άρα και αύξηση της χρήσης αναλυτικών μεθόδων προσέγγισης αλλά και μιας περίπτωσης ολιστικού-αναλυτικού.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι το πρόγραμμα της ενισχυτικής διδασκαλίας βελτίωσε τους μαθητές τόσο ως προς την ικανότητά τους να επιλύουν τέτοιου είδους προβλήματα όσο και ως προς την υιοθέτηση πιο εκλεπτυσμένων μεθόδων επεξεργασίας (προς το αναλυτικότερο), που τους φέρνουν πιο κοντά στην επίλυση του προβλήματος.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Berk, L. E. (1996). *Infants, Children & Adolescents*. Boston: Allyn & Bacon, 468-469.
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1993). *Οι κληρονόμοι*, μτφ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου, Καρδαμίτσας.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Damon, W. (1995). *Peer Relations and Learning στο L. Anderson (Επιμ.), International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- De Corte, E., & Verschaffel, L. (1995). Δεξιότητες των παιδιών και διαδικασίες που χρησιμοποιούν κατά την επίλυση στοιχειωδών λεκτικών προβλημάτων. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Ψυχολογία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hamers, J., & Overtoom, M. (1999). Teaching Thinking. In E. Matsagouras & A. Efklides (Eds), *Teaching Thinking, Special issue of Psychology*, 6 (3).
- Hammill, D. D., & Bryant, B. R. (2000). *Learning Disabilities Diagnostic Inventory*, pro-ed. Austin, Texas.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds), *Competence Considered*. New Haven: Yale.



- Kemler-Nelson, D. G., & Smith, J. D. (1989). Analytic and Holistic Processing in Retention-Impulsivity and Cognitive Development. In T. Globerson & T. Zelniker (Eds), *Cognitive Style and Cognitive Development*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 116-140.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art-Text, 24-26.
- Lenz, B. K. (1992). In the Spirit of Strategies Instruction: Cognitive and Metacognitive Aspects of the Strategies Intervention Model. In T. Globerson & T. Zelniker (Eds), *Cognitive Style and Cognitive Development*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 116-140.
- Marsh, H. W. (1990). Influences of internal and external frames of reference on the formation of maths and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 182, 107 - 116.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007α). *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007β). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, Problem Solving, Cognition*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Morgan, H. (1997). *Cognitive styles and classroom learning*. Westport, USA: Praeger Publishers.
- Μπάριμπας, Γ. (2000). *Σχολική υποεπίδοση στα μαθηματικά και ενισχυτική διδασκαλία*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπάριμπας, Γ., Ψαθάς, Σπ. κ.ά. (2007). Αξιολόγηση των μεθόδων επεξεργασίας μαθηματικών προβλημάτων από μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση. *Πρακτικά του Πανελληνίου συνεδρίου ένωσης ερευνητικών διδακτικής των μαθηματικών*, Αλεξανδρούπολη: Τυπωθήτω, 379-389.
- Μπάριμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και Μάθηση, Μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Οικονόμου, Π. (2000). Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των διδασκόντων, σ. 65. Στο Μ. Τζεκάκη & Ι. Δεληγιώργης (Επιμ.), *Έρευνα για εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των μαθηματικών* (σσ. 49-79): Αυτοέκδοση.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). *Εφαρμογές της αντισταθμιστικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο*, 26.
- Paramo, M. F., & Tinajero, C. (1990). Field dependence-independence and performance in school: An argument against neutrality of cognitive style. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 1079-1087.



- Riding, R., & Read, G. (1996). Cognitive style and pupil learning preferences. *Educational Psychology*, 1, 81-106.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*. London: David Fulton Publishers.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando FL: Academic Press.
- Σπύρτου Α., Κουμαράς, Π., & Ψύλλος, Δ. (1995). Μια εποικοδομητική στρατηγική για την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 84.
- Φράγκος, Χ. Π. (1999). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Zhang, L-F (2002). Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 22 (3), 331-348.





Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Αικατερίνη Αντωνοπούλου, *Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο*

Αγλαΐα Σταμπολτζή, *Τμήμα Ένταξης 22ου Δημοτικού Σχολείου Αχαρνών*

Σοφία Κουβαβά, *Τμήμα Ένταξης 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Γλυφάδας*

Περίληψη

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι μια από τις πιο συχνά αναφερόμενες αναπτυξιακές διαταραχές σε παιδιά και εφήβους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διαπίστωση των γνώσεων των δασκάλων γύρω από θέματα που αφορούν στη ΔΕΠ-Υ. Στην έρευνα συμμετείχαν 139 δάσκαλοι από 20 δημοτικά σχολεία της Αθήνας και της ευρύτερης περιοχής της Αττικής. Το ποσοστό σωστών απαντήσεων ήταν 61,15%. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δάσκαλοι φαίνεται να είναι περισσότερο ενημέρωτοι σχετικά με τη Συμπτωματολογία και τον Ορισμό της ΔΕΠ-Υ και λιγότερο ενημερωμένοι για τα Αίτια και την Αντιμετώπισή της. Οι γνώσεις των δασκάλων δε βρέθηκαν να επηρεάζονται από την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και την προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία με μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Τα

Η κ. Αικατερίνη Αντωνοπούλου είναι Λέκτορας στο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Η κ. Αγλαΐα Σταμπολτζή είναι Δασκάλα στο Τμήμα Ένταξης του 22^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αχαρνών και Διδάκτωρ Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Η κ. Σοφία Κουβαβά είναι Δασκάλα στο Τμήμα Ένταξης του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Γλυφάδας και Λογοπεδικός.





Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν την ανάγκη επιμόρφωσης των δασκάλων σε γενικά και ειδικά θέματα που αφορούν στη συγκεκριμένη διαταραχή καθώς και τη σπουδαιότητα του ρόλου τους στην υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στη σχολική τάξη.

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) εμφανίζεται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας σε ποσοστό από 3% ως 6% (Cantwell, 1996). Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι η *έλλειψη προσοχής*, η *υπερκινητικότητα* και η *παρορμητικότητα*. Ένα παιδί χαρακτηρίζεται από ΔΕΠ-Υ, όταν εμφανίζει ένα ή περισσότερα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά πριν την ηλικία των 7 ετών και για διάστημα μεγαλύτερο των 6 μηνών. Τα συμπτώματα παρεμβαίνουν στην καθημερινή λειτουργικότητα του παιδιού, επηρεάζοντας πολλούς τομείς της ζωής του: δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί στο σχολείο, δεν υπακούει σε οδηγίες, κινείται νευρικά, μιλάει αδιάκοπα, διακόπτει τους άλλους, δεν έχει αυτοέλεγχο, δεν μπορεί εύκολα να ξεκινήσει μια εργασία και να την ολοκληρώσει. Πάνω από το 50% των παιδιών που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠ-Υ συνεχίζουν να εμφανίζουν συμπτώματα και μετά την εφηβεία (APA, 2000· Cuffe, Moore & McKeown, 2005).

Η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στα παιδιά προσφέρει τη δυνατότητα έγκαιρης εκπαιδευτικής και ψυχοθεραπευτικής παρέμβασης, ώστε να προληφθούν δευτερογενείς συνέπειες όπως η σχολική αποτυχία, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση (Kellner, Houghton & Douglas, 2003· Παπαγεωργίου, 2005· Barkley, 2006). Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δυνατό να δοκιμαστεί και φαρμακευτική αγωγή (Wicks-Nelson & Israel, 1997· Barkley, 2006). Ωστόσο, η παραπομπή ενός παιδιού για αξιολόγηση προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις βασικές εκείνες γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να είναι αποτελεσματικοί τόσο στην υποστήριξη του παιδιού στη σχολική τάξη όσο και στην επικοινωνία τους με γονείς και με διαγνωστικούς φορείς (π.χ. αρμόδιες εκπαιδευτικές ή ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες).

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Τα τελευταία τριάντα χρόνια η ΔΕΠ-Υ έχει απασχολήσει επιστήμονες από διάφορα γνωστικά πεδία και έχει προκαλέσει πληθώρα ερευνών σχετικά με τη διερεύνηση των αιτιών, την περιγραφή των συμπτωμάτων, την αξιολόγηση μεθόδων παρέμβασης καθώς και τις στάσεις, απόψεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών



(Cantwell, 1996· Merrell & Tymms, 2001· Scitutto & Eisenberg, 2007· Χατζηγεωργίου & Δροσινού, 2007· Cormier, 2008· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009β). Οι πρώτες έρευνες που επιχείρησαν να αποτυπώσουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ εντοπίζονται στη δεκαετία του '90. Σκοπός των ερευνών αυτών φαίνεται να μην είναι μόνο η διερεύνηση του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στη συμπτωματολογία, στην αιτιολογία και κυρίως στους τρόπους εκπαίδευσης μαθητών με ΔΕΠ-Υ (Jerome, Gordon & Hustler, 1994· Jerome, Washington, Laine & Segal, 1999· Scitutto, Terjesen & Bender Frank, 2000· Beckle, 2004· Kos, Richdale & Jackson, 2004· West, Taylor, Houghton & Hudyma, 2005), αλλά και η αποτύπωση των παραγόντων που επηρεάζουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών (Barbaresi & Olsen, 1998· Bussing, Gary, Leon, Garvan & Reid, 2002· Snider, Busch & Arrowood, 2003· Vereb & DiPerna, 2004) καθώς και η ανάδειξη του ρόλου των γνώσεων των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ (Pffiffer & Barkley, 1998· Stormont & Stebbins, 2005· Ohan, Cormier, Hepp, Visser & Strain, 2008).

Οι Kos, Richdale και Hay (2006) σε μια κριτική ανασκόπηση των ερευνών της τελευταίας δεκαετίας επισημαίνουν τρία βασικά σημεία: Πρώτον, το μέσο ποσοστό σωστών απαντήσεων στα ερωτηματολόγια που αξιολογούν τον βαθμό ενημέρωσης σε θέματα σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ στις διάφορες έρευνες (Jerome et al., 1994· Jerome et al., 1999· Scitutto et al., 2000· Beckle, 2004· Kos et al., 2004· West et al., 2005) διαφέρει σημαντικά και κυμαίνεται από 47,8% έως 83%. Οι κατηγορίες στις οποίες οι δάσκαλοι συγκεντρώνουν καλύτερη βαθμολογία είναι η συμπτωματολογία και η διάγνωση (Jerome et al., 1994· Ohan et al., 2008), ενώ για τις κατηγορίες που αναφέρονται στους τρόπους αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ και την αιτιολογία (γενετικοί, περιβαλλοντικοί παράγοντες), οι δάσκαλοι φαίνεται να διατηρούν αρκετές εσφαλμένες αντιλήψεις (Jerome et al., 1994· Jerome et al., 1999· Scitutto et al., 2000· Beckle, 2004). Δεύτερον, σε ορισμένες έρευνες, η διδακτική εμπειρία και η προηγούμενη επαφή με παιδί με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να αποτελούν παράγοντες που συνδέονται θετικά με το επίπεδο γνώσεων σε σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ (Jerome et al., 1994· Scitutto et al., 2000· Beckle, 2004· Kos et al., 2004· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009α & 2009β). Τρίτον, έρευνες δείχνουν ότι οι δάσκαλοι που επιμορφώνονται πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ και έχουν διδάξει μαθητές με ΔΕΠ-Υ έχουν περισσότερες γνώσεις απ' ό,τι οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων που δε διαθέτουν πρακτική εμπειρία (Jerome et al., 1999· Beckle, 2004).

Σχετικά με τα λάθη των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στην αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ, πολύ συχνά εντοπίζονται παρανοήσεις σχετικά με τον ρόλο της διατροφής στην εκδήλωση της ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί εκπαι-



Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

δευτικοί πιστεύουν λανθασμένα ότι η ζάχαρη και τα πρόσθετα τροφίμων μπορεί να προκαλέσουν τη διαταραχή (Jerome et al., 1994· Scitutto et al., 2000· Beckle, 2004).

Μία άλλη λανθασμένη πληροφορία των εκπαιδευτικών σχετικά με την περιγραφή και τον ορισμό της διαταραχής αφορά στη διάρκεια των συμπτωμάτων κατά την πορεία της ανθρώπινης ζωής. Πολύ συχνά οι έρευνες δείχνουν ότι οι δάσκαλοι διατηρούν την εσφαλμένη αντίληψη ότι η ΔΕΠ-Υ ξεπερνιέται με την ενηλικίωση και δεν ακολουθεί τον μαθητή στην ενήλικη ζωή (Jerome et al., 1994· Scitutto et al., 2000).

Πολλές έρευνες αποσκοπώντας να αναδείξουν τον ρόλο της διδακτικής εμπειρίας στην υποστήριξη μαθητών με ΔΕΠ-Υ, συγκρίνουν τις γνώσεις δασκάλων και φοιτητών. Τα αποτελέσματα συμφωνούν μεταξύ τους στο ότι οι δάσκαλοι σε γενικές γραμμές έχουν πιο αντικειμενικές γνώσεις για τη ΔΕΠ-Υ, ακόμα κι εκείνοι οι οποίοι δεν έχουν επιμορφωθεί, σε σύγκριση με τους φοιτητές που συνήθως δηλώνουν ότι έχουν πληροφορηθεί για τη ΔΕΠ-Υ στη διάρκεια των σπουδών τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών αυτών, οι δάσκαλοι που έχουν διδάξει παιδιά με ΔΕΠ-Υ συγκεντρώνουν καλύτερη βαθμολογία στις κλίμακες γνώσεων για τη ΔΕΠ-Υ από εκείνη των φοιτητών των οποίων οι γνώσεις σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ έχουν κυρίως θεωρητικό χαρακτήρα (Scitutto et al., 2000· Beckle, 2004· Kos et al., 2004).

Στην Ελλάδα οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ δεν έχουν διερευνηθεί σε βάθος (Καραγρηγορίου, 2003· Κάκουρος, Παπαηλιού & Μπαδικιάν, 2006). Μεταξύ των πηγών από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλήσουν πληροφόρηση είναι και το υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009α & 2009β).

Η Καραγρηγορίου (2003) διερεύνησε τις γνώσεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ σε δείγμα 147 γυναικών νηπιαγωγών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί (σε ποσοστό 71,8%) γνώριζαν τα κύρια χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο, 83,4% και 54% δήλωσε ότι δε γνώριζε κατάλληλες ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις και αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΕΠ-Υ αντίστοιχα. Χαμηλό ήταν και το ποσοστό γνώσεων ως προς τις μεθόδους ελέγχου συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (35,3%), ενώ θετική φάνηκε να είναι η επίδραση της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με παιδί με ΔΕΠ-Υ στις γνώσεις των νηπιαγωγών σχετικά με αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, εύρημα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών στην Ευρώπη και την Αμερική (Jerome et al., 1999· Beckle, 2004). Σε αντίθεση με τα διεθνή εμπειρικά δεδομένα (Stormont & Stebbins, 2005) τα αποτελέσματα της έρευνας της Καραγρηγορίου





έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας υπολείπονταν σε όλους τους τομείς γνώσεων σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας.

Η έρευνα των Κάκουρου και συνεργατών (2006) αποσκοπούσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων δασκάλων σχετικά με τη φύση και τα αίτια της ΔΕΠ-Υ καθώς και στην αποτύπωση των απόψεών τους σχετικά με τον ρόλο του δασκάλου στην αντιμετώπιση της διαταραχής. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 193 δάσκαλοι, οι οποίοι σε ποσοστό 70% εσφαλμένα αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε οικογενειακούς παράγοντες όπως η παραμέληση, οι κακοί τρόποι διαπαιδαγώγησης ή το διαζύγιο. Οι δάσκαλοι, στη συγκεκριμένη έρευνα, αν και παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα στις γενικές γνώσεις τους σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ, εντούτοις πιστεύουν ότι είναι ικανοί να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της ΔΕΠ-Υ με συνεχή επιμόρφωση και απόκτηση διδακτικής εμπειρίας.

Με δεδομένο τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών και την πολύτιμη συμβολή τους στην έγκαιρη διάγνωση και στην αντιμετώπιση προβλημάτων που συνδέονται με τη ΔΕΠ-Υ (DuPaul, 1992· Arcelus, Munden, McLauchlin, Vickery & Vostanis, 2000· Scitutto et al., 2000· Κάκουρος κ.ά., 2006) και λόγω του εξαιρετικά περιορισμένου αριθμού ερευνητικών προσπαθειών που εξετάζουν το επίπεδο των γνώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στη ΔΕΠ-Υ, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταγράψει τον βαθμό πληροφόρησης και το είδος των γνώσεων των Ελλήνων δασκάλων σε συνάρτηση με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή τους κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας και την προηγούμενη εμπειρία τους με μαθητή με ΔΕΠ-Υ.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 139 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 20 δημόσια σχολεία γενικής εκπαίδευσης της Αθήνας και της ευρύτερης περιοχής της Αττικής (Αχαρνές, Ωρωπός, Καπανδρίτι, Καλύβια). Από τα 20 δημοτικά, στα 12 λειτουργούσαν τμήματα ένταξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια υπηρεσίας και προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί με ΔΕΠ-Υ) παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Η πλειοψηφία των δασκάλων ήταν ηλικίας 36-45 ετών, γυναίκες, έγγαμοι και με περισσότερα από 16 χρόνια υπηρεσίας. Επίσης, το 53,2% είχαν διδάξει παιδί με ΔΕΠ-Υ.



Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Πίνακας 1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	<i>Αριθμός δασκάλων (n=139)</i>
<i>Ηλικία</i>	
21-25	9
26-35	41
36-45	72 (51,8%)
46-60	17
<i>Φύλο</i>	
Άντρες	28
Γυναίκες	111 (79,9%)
<i>Οικογενειακή κατάσταση</i>	
Άγαμοι	53
Έγγαμοι	84 (60,4%)
Χήροι	1
Διαζευγμένοι	1
<i>Χρόνια υπηρεσίας</i>	
0-5	37
6-10	29
11-15	26
16-30	47 (33,8%)
<i>Προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με ΔΕΠ-Υ</i>	
Ναι	74 (53,2%)
Όχι	65

Ερευνητικό εργαλείο

Οι γνώσεις των δασκάλων σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ αξιολογήθηκαν με το ερωτηματολόγιο των McNicholas & Santosh (1997), ADHD Knowledge Based Questionnaire, που μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά. Για τη μετάφραση αυτή υιοθετήθηκε η μέθοδος της «διασταυρούμενης μετάφρασης» (Birbili, 2000). Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο ADHD Knowledge Based Questionnaire μεταφράστηκε στα Ελληνικά από τους συγγραφείς της παρούσας μελέτης. Η αντίστροφη μετάφραση (back-translation) του ερωτηματολογίου ανέδειξε μικρές διαφορές από την πρότυπη εκδοχή που οδήγησαν σε ανάλογες γλωσσικές τροπο-



ποιήσεις. Από τις 30 ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου, 4 εξαιρέθηκαν: 1 γιατί θεωρήθηκε ως ξεπερασμένη στο διάστημα που μεσολάβησε από την κατασκευή του ερωτηματολογίου (1997) ως σήμερα, 2 γιατί ήταν ασαφείς νοηματικά και 1 γιατί αφορούσε στην αμερικανική πραγματικότητα.

Το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή (Παράρτημα) περιλάμβανε 26 προτάσεις με πιθανές απαντήσεις ΣΩΣΤΟ, ΛΑΘΟΣ και ΔΕΝ ΞΕΡΩ. Η επιλογή ΔΕΝ ΞΕΡΩ χρησιμοποιήθηκε για να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα τυχαίας επιλογής της σωστής απάντησης. Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν τέσσερις κατηγορίες: Ορισμό (7 προτάσεις), Συμπτωματολογία (10 προτάσεις), Αιτιολογία (5 προτάσεις) και Αντιμετώπιση (4 προτάσεις). Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha που ήταν ,864 ($Mean=25,12$, $S.D=10,39$). Επίσης, υψηλές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών και της συνολικής βαθμολογίας στο ερωτηματολόγιο ($r=.720$, $r=.767$, $r=.630$, $r=.639$).

Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ταχυδρομικώς ή μοιράστηκαν από τους ερευνητές στα 20 δημοτικά σχολεία που πήραν μέρος στην έρευνα στο διάστημα Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου 2008. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε με την επί τόπου παρουσία ενός εκ των ερευνητών ή με την παρουσία του δασκάλου ειδικής αγωγής στα 12 σχολεία όπου λειτουργούσε τμήμα ένταξης.

Αποτελέσματα

Το πρώτο αποτέλεσμα αφορά στην κατανομή των γνώσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Κατά μέσο όρο, οι δάσκαλοι απάντησαν σωστά σε 61,15% των προτάσεων, απάντησαν λάθος σε 27,03% των προτάσεων και δεν ήξεραν να απαντήσουν σε 11,81% των προτάσεων.

Η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (repeated measures ANOVA) έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σωστών απαντήσεων των τεσσάρων κατηγοριών, $F(3,414) = 149.52$, $p < .001$. Το μέσο ποσοστό σωστών απαντήσεων ανά κατηγορία ήταν: Ορισμός 69,68%, Συμπτωματολογία 74,03%, Αιτιολογία 46,90% και Αντιμετώπιση 31,65%. Περαιτέρω στατιστική ανάλυση με σύγκριση ανά δύο των κατηγοριών (pairwise comparisons) και με διόρθωση βάση του συντελεστή Bonferroni έδειξε ότι η βαθμολογία των δασκάλων στον Ορισμό ήταν σημαντικά υψηλότερη από τη βαθμολογία στην Αιτιολογία και την Αντιμετώπιση ($p < .001$). Επίσης, η βαθμολογία στη Συμπτωματολογία ήταν σημαντικά υψηλό-





Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

τερη από τη βαθμολογία στην Αιτιολογία και την Αντιμετώπιση ($p < .001$). Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις σωστές απαντήσεις των δασκάλων μεταξύ των κατηγοριών Ορισμός και Συμπτωματολογία ($p = .060$). Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι προτάσεις που συγκέντρωσαν το υψηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων.

Πίνακας 2 Προτάσεις που συγκέντρωσαν το υψηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων

Προτάσεις	Κατηγορία	Ποσοστό
12. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι ανήσυχα, κινούνται διαρκώς και δε μπορούν να μείνουν ακίνητα (Σωστό)	Συμπτωματολογία	93,5%
5. Η ΔΕΠ-Υ είναι συχνότερη στα κορίτσια (Λάθος)	Ορισμός	91,4%
21. Η πλειοψηφία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ περιγράφονται από τους δασκάλους ως παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (Σωστό)	Ορισμός	91,4 %
6. Στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σπανίως αποσπάται η προσοχή τους από τη δουλειά που κάνουν (Λάθος)	Συμπτωματολογία	89,2%
25. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εργάζονται βιαστικά και κάνουν λάθη από απροσεξία (Σωστό)	Συμπτωματολογία	88,5%

Η τριβάθμια μορφή της κλίμακας των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, ΣΩΣΤΟ, ΛΑΘΟΣ, ΔΕΝ ΞΕΡΩ, επέτρεψε τη διερεύνηση τόσο των λανθασμένων απαντήσεων των εκπαιδευτικών όσο και των προτάσεων για τις οποίες δε γνώριζαν τις σωστές απαντήσεις. Η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (repeated measures ANOVA) έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των λανθασμένων απαντήσεων των τεσσάρων κατηγοριών, $F(3,414) = 39.340$, $p < .001$. Το μέσο ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων ανά κατηγορία ήταν: Ορισμός 23,23%, Συμπτωματολογία 20,14%, Αιτιολογία 39,13% και Αντιμετώπιση 39,39%. Σύγκριση ανά δύο των κατηγοριών και με διόρθωση βάση του συντελεστή Bonferroni έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις λανθασμένες απαντήσεις των δασκάλων στις κατηγορίες: Ορισμός και Αιτιολογία ($p < .001$),



Ορισμός και Αντιμετώπιση ($p < .001$), Συμπτωματολογία και Αιτιολογία ($p < .001$) και Συμπτωματολογία και Αντιμετώπιση ($p < .001$). Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις λανθασμένες απαντήσεις των δασκάλων στις κατηγορίες: Ορισμό και Συμπτωματολογία ($p = .391$) και Αιτιολογία και Αντιμετώπιση ($p = 1.000$). Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι προτάσεις που συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων.

Πίνακας 3 Προτάσεις που συγκέντρωσαν το υψηλότερο ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων

Προτάσεις	Κατηγορία	Ποσοστό
13. Η ΔΕΠ-Υ είναι συνήθως κληρονομική (Σωστό)	Αιτιολογία	59%
7. Η φαρμακευτική αγωγή είναι συνήθως πολύαποτελεσματική στη μείωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ (Σωστό)	Αντιμετώπιση	54%
22. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ τα καταφέρνουν καλύτερα σε συνθήκες που είναι λιγότερο δομημένες (Λάθος)	Συμπτωματολογία	50,4%
26. Οι οικογενειακοί παράγοντες είναι λιγότερο σημαντικοί από τους βιολογικούς στην αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ (Λάθος)	Αιτιολογία	49,6%
19. Ένα παιδί που είναι υπερδραστήριο στο σπίτι αλλά όχι στο σχολείο, δεν μπορεί να πάσχει από ΔΕΠ-Υ (Σωστό)	Ορισμός	43,2%

Σχετικά με τις προτάσεις που οι εκπαιδευτικοί δεν ήξεραν να απαντήσουν, η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (repeated measures ANOVA) έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων «ΔΕΝ ΞΕΡΩ» των τεσσάρων κατηγοριών, $F(3,414) = 53.096$, $p < .001$. Το μέσο ποσοστό «ΔΕΝ ΞΕΡΩ» απαντήσεων ανά κατηγορία ήταν: Ορισμός 7,91%, Συμπτωματολογία 6,62%, Αιτιολογία 14,10% και Αντιμετώπιση 29,13%. Επιμέρους σύγκριση των κατηγοριών ανά δύο έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις «ΔΕΝ ΞΕΡΩ» μεταξύ Αιτιολογίας και όλων των άλλων κατηγοριών ($p < .001$), Αντιμετώπισης και όλων των άλλων κατηγοριών ($p < .001$). Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι προτάσεις που συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό «ΔΕΝ ΞΕΡΩ» απαντήσεων.



Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Πίνακας 4 Προτάσεις που συγκέντρωσαν το υψηλότερο ποσοστό «ΔΕΝ ΞΕΡΩ» απαντήσεων

Προτάσεις	Κατηγορία	Ποσοστό
15. Η θεραπεία με φαρμακευτική αγωγή (π.χ ριταλίνη) συχνά καθυστερεί την ανάπτυξη του παιδιού (Λάθος)	Αντιμετώπιση	45,5%
16. Αντικαταθλιπτικά φάρμακα χρησιμοποιούνται μερικές φορές για τη θεραπεία των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ (Σωστό)	Αντιμετώπιση	27,3%
17. Η φαρμακευτική αγωγή για τη ΔΕΠ-Υ δίνεται μόνο σε περιόδους που το παιδί είναι πολύ ζωντανό (Λάθος)	Αντιμετώπιση	25,9%
7. Η φαρμακευτική αγωγή είναι συνήθως πολύ αποτελεσματική στη μείωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ (Σωστό)	Αντιμετώπιση	15,8%
10. Διατροφικά στοιχεία όπως οι χρωστικές ουσίες και τα συντηρητικά είναι υπεύθυνα για τη ΔΕΠ-Υ στα περισσότερα παιδιά (Λάθος)	Αιτιολογία	15,8%

Τέλος, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις συσχετίσεων με βάση τον συντελεστή Pearson r για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των δασκάλων και των γνώσεων για τη ΔΕΠ-Υ. Αρνητική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ των παρακάτω μεταβλητών: ηλικία δασκάλων και γνώσεις στους τρόπους Αντιμετώπισης ($r = -.223, p < .001$), χρόνια υπηρεσίας δασκάλων και γνώσεις σχετικά με τη Συμπτωματολογία ($r = -.172, p < .05$), χρόνια υπηρεσίας δασκάλων και γνώσεις στους τρόπους Αντιμετώπισης ($r = -.275, p < .001$). Καμιά στατιστικά σημαντική συσχέτιση δεν αναδείχθηκε για τις μεταβλητές φύλο, προηγούμενη εμπειρία με παιδί με ΔΕΠ-Υ και γνώσεις δασκάλων για τη ΔΕΠ-Υ.

Συζήτηση

Το πρώτο εύρημα της έρευνας αφορά στο γενικό επίπεδο γνώσεων των δασκάλων για τη ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο των McNi-





cholas και Santosh (1997). Το γενικό επίπεδο γνώσεων των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα βρέθηκε να είναι μέσο (σωστές απαντήσεις 61,15%). Σύμφωνα με τους Kos και συνεργάτες (2006), το ποσοστό σωστών απαντήσεων στα ερωτηματολόγια της ΔΕΠ-Υ στις διάφορες έρευνες διαφέρει σημαντικά και κυμαίνεται από 47,8% στην έρευνα των Sciutto και συνεργατών (2000) έως 83% στην έρευνα της Beckle (2004). Ωστόσο, στις περισσότερες έρευνες από Αμερική και Αυστραλία το ποσοστό σωστών απαντήσεων ξεπερνά το 75%. Εντούτοις, τα ευρήματα των σχετικών ερευνών δεν είναι άμεσα συγκρίσιμα εξαιτίας μιας σειράς παραγόντων, όπως το επίπεδο εκπαίδευσης των δασκάλων, η μορφή και η συχνότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό σύστημα, η ισχύουσα διαγνωστική μεθοδολογία, ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαγνωστική διαδικασία, η κρατική ευαισθητοποίηση σε θέματα πρόωξης και έγκαιρης παρέμβασης κ.τ.λ. Οι παράγοντες αυτοί διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα και επιδρούν στον βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι δάσκαλοι της παρούσας έρευνας έχουν λανθασμένες αντιλήψεις σε βασικές γνώσεις, όπως για παράδειγμα, ότι η ΔΕΠ-Υ είναι κληρονομική, ότι η φαρμακευτική αγωγή είναι αποτελεσματική για τη μείωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ τα καταφέρνουν καλύτερα σε δομημένες συνθήκες, ότι οι βιολογικοί παράγοντες είναι πιο σημαντικοί από τους οικογενειακούς στην αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ και ότι το παιδί πρέπει να είναι υπερδραστήριο σε περισσότερους από έναν χώρους (σπίτι, σχολείο) για να πάσχει από ΔΕΠ-Υ.

Αναλύοντας τις επιμέρους κατηγορίες γνώσεων για τη ΔΕΠ-Υ, οι Έλληνες δάσκαλοι βρέθηκε να έχουν περισσότερες γνώσεις για τη Συμπτωματολογία και τον Ορισμό της ΔΕΠ-Υ, και λιγότερες για την Αιτιολογία και την Αντιμετώπισή της. Υπογραμμίζεται ότι για τον Έλληνα εκπαιδευτικό η έννοια Αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ έχει διδακτική νοηματοδότηση και δεν αναφέρεται σε φαρμακευτική συνταγογράφηση της ΔΕΠ-Υ.

Η στατιστικά σημαντικώς καλύτερη βαθμολογία των δασκάλων στη Συμπτωματολογία και τον Ορισμό επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι οι δάσκαλοι είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα συμπτώματα και τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, έχουν όμως μη εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα που άπτονται της βιολογικής αιτιολογίας και της αντιμετώπισης της διαταραχής. Παρόμοια αποτελέσματα ως προς τις επιμέρους γνώσεις των δασκάλων αναφέρονται σε πολλές έρευνες (Jerome et al., 1994· Sciutto et al., 2000· Beckle, 2004· Ohan et al., 2008) αλλά και στην αντίστοιχη ελληνική έρευνα της Καραγρηγορίου (2003). Το αποτέλεσμα αυτό σημαίνει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ δεν πρέπει





Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

να περιορίζεται στην απαρίθμηση των χαρακτηριστικών και των συμπτωμάτων της διαταραχής, τα οποία άλλωστε αναφέρονται και στα βιβλία, αλλά να εμβαθύνει σε θέματα αιτιολογίας, κληρονομικότητας, μακρόχρονης πρόγνωσης και αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ.

Ο διαχωρισμός των λανθασμένων απαντήσεων από την απουσία γνώσεων για τη ΔΕΠ-Υ (σύμφωνα με τις «ΔΕΝ ΞΕΡΩ» απαντήσεις του ερωτηματολογίου) δείχνει τους τομείς που οι δάσκαλοι στερούνται γνώσεων. Οι δάσκαλοι της παρούσας έρευνας βρέθηκε να έχουν τη μεγαλύτερη άγνοια (απουσία γνώσεων) σε θέματα Αντιμετώπισης και Αιτιολογίας της ΔΕΠ-Υ. Σύμφωνα με τους Scitutto και συνεργάτες (2000) είναι πιο δύσκολο να αλλάξεις τις λανθασμένες αντιλήψεις των δασκάλων που συχνά έχουν παγιωθεί από το να τους ενημερώσεις σε θέματα που δηλώνουν άγνοια. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, υπογραμμίζεται η ανάγκη ενημέρωσης των δασκάλων σε θέματα φαρμακευτικής αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, ώστε να γνωρίζουν τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει για κάποιο διάστημα η φαρμακευτική αγωγή σε σοβαρές περιπτώσεις. Επισημαίνεται ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές στα ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης δε προσφέρουν τέτοιου είδους γνώσεις σχετικά με την ιατρική πλευρά της ΔΕΠ-Υ. Επίσης, είναι απαραίτητη η πληροφόρηση των δασκάλων για τη σχέση της ΔΕΠ-Υ με τη διατροφή, γιατί υπάρχουν σχετικοί «μύθοι» ότι η ζάχαρη, οι χρωστικές ουσίες ή τα συντηρητικά μπορεί να προκαλέσουν ΔΕΠ-Υ στα παιδιά.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν τη διαπίστωση των Κακούρου, Παπαηλιού & Μπαδικιάν (2006) ως προς την ελλιπή πληροφόρηση των δασκάλων για τη ΔΕΠ-Υ παρά τον ενεργό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στον εντοπισμό, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης διαταραχής.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα είναι η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των δασκάλων στις γνώσεις τους για τη ΔΕΠ-Υ. Στην παρούσα έρευνα δε βρέθηκε να έχουν θετική επίδραση τα χρόνια υπηρεσίας και η επαφή με παιδί με ΔΕΠ-Υ στο επίπεδο γνώσεων των δασκάλων. Οι δάσκαλοι με μεγαλύτερη ηλικία και περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας είχαν χαμηλότερη βαθμολογία στην κατηγορία Αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ. Οι δάσκαλοι με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είχαν χαμηλότερη βαθμολογία και στην κατηγορία Συμπτωματολογία. Η διαπίστωση ότι η προϋπηρεσία και η προηγούμενη επαφή με παιδί με ΔΕΠ-Υ δε βελτιώνουν από μόνες τους τις γνώσεις των δασκάλων για τη διαταραχή αναφέρεται σε λίγες έρευνες του εξωτερικού (Kos et al., 2004· Ohan et al., 2008).

Είναι, επομένως, σημαντική η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων σε γενικά και ειδικά θέματα που σχετίζονται με τη διαταραχή αλλά και





γενικότερα σε ζητήματα παιδικής ψυχοπαθολογίας. Ο West και οι συνεργάτες του (2005) επισημαίνουν την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των δασκάλων, αφού τα επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα για τη ΔΕΠ-Υ αλλάζουν συνεχώς. Με δεδομένη την τάση ενσωμάτωσης παιδιών με ΔΕΠ-Υ και άλλες ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο, η ενημέρωση των δασκάλων για τη φύση των πρωτογενών και δευτερογενών δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ καθώς και τη σχέση της ΔΕΠ-Υ με άλλες διαταραχές συμπεριφοράς των παιδιών είναι επιβεβλημένη.

Συμπεράσματα και περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταγράψει τις γνώσεις, τις παρανοήσεις αλλά και τις ελλείψεις γνώσεων των δασκάλων σε θέματα που αφορούν στη ΔΕΠ-Υ. Οι δάσκαλοι του δείγματος δε φαίνεται να γνωρίζουν σε βάθος τις διάφορες πτυχές του συνδρόμου και ιδιαίτερα θέματα που αφορούν στην Αιτιολογία και στην Αντιμετώπισή του. Ωστόσο, οι δάσκαλοι είναι συχνά οι πρώτοι που παρατηρούν τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ σε ένα παιδί, αφού οι συμπεριφορές της ΔΕΠ-Υ εκδηλώνονται εντονότερα στον χώρο του σχολείου (Schwean, Parkinson, Francis & Lee, 1993). Είναι, επίσης, καθοριστικός ο ρόλος των δασκάλων στη συνεργασία με τους γονείς και τους ειδικούς για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ.

Στους περιορισμούς της έρευνας πρέπει να αναφέρουμε τη χρήση ενός μόνο ερωτηματολογίου των McNicholas και Santosh (1997), που είναι μικρότερο σε έκταση από τα άλλα χρησιμοποιούμενα ερωτηματολόγια (Jerome et al., 1994· Sciutto et al., 2000· Kos et al., 2004) και δεν περιλαμβάνει ίσο αριθμό ερωτήσεων για κάθε μια από τις κατηγορίες: Ορισμό, Συμπτωματολογία, Αιτιολογία, Αντιμετώπιση. Επίσης, στην κατηγορία Αντιμετώπιση οι ερωτήσεις αφορούν μόνο σε θέματα φαρμακευτικής αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ.

Η παρούσα έρευνα προτείνει την παροχή συστηματικής πληροφόρησης στους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης γύρω από θέματα που αφορούν στη ΔΕΠ-Υ μέσα από προγράμματα συνεχούς ενδοσχολικής επιμόρφωσης και με βάση τους τέσσερις βασικούς άξονες (Ορισμό, Συμπτωματολογία, Αιτιολογία και Αντιμετώπιση). Η σωστή πληροφόρηση και η εξάλειψη των λανθασμένων πεποιθήσεων για τη ΔΕΠ-Υ μπορεί να αυξήσει τον αριθμό των παιδιών που παραπέμπονται έγκαιρα για διάγνωση κάθε χρόνο. Επίσης, θα βοηθήσει τους δασκάλους να βελτιώσουν τις γνώσεις τους γύρω από τη φαρμακευτική αγωγή, όπου αυτή απαιτείται, παράλληλα με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση και τη διδακτική μεθοδολογία των παρεμβάσεων στην καθημερινή διδακτική πράξη.



Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.)*. Washington, DC: Author.
- Arcelus, J., Munden, C. A., McLaughlin, A., Vickery, L., & Vostanis, P. (2000). Attention Deficit Hyperactivity Disorder, behavioural and emotional problems in children excluded from mainstream education: a preliminary study of teachers' ratings. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (1), 79-87.
- Barbaresi, W. J., & Olsen, R. D (1998). An ADHD educational intervention for elementary schoolteachers: A pilot study. *Developmental and Behavioural Pediatrics*, 19, 94-100.
- Barkley, R. A. (2006³). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Beckle, B. (2004). Knowledge and attitudes about Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A comparison between practicing teachers and undergraduate education students. *Journal of Attention Disorders*, 7 (3), 151-161.
- Birbili, M. (2000). Translating from one language to another. *Social Research Update*, 31. Available on line: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU31.html>
- Bussing, R., Gary, F. A., Leon, C. E., Garvan, C. W., & Reid, R. (2002). General classroom teachers' information and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder. *Behavioral Disorders*, 27, 327-339.
- Cantwell, D. P. (1996). Attention deficit disorder: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 978-987.
- Cormier, E. (2008). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Review and Update. *Journal of Pediatric Nursing*, 23 (5), 345-357.
- Cuffe, S., Moore, C., & Mc Keown, R. (2005). Prevalence and correlates of ADHD symptoms in the National Health Interview Survey. *Journal of Attention Disorders*, 9, 392-401.
- DuPaul, G. J. (1992). How to assess Attention-Deficit Hyperactivity Disorder within school settings. *School Psychology Quarterly*, 7 (1), 60-74.
- Jerome, L., Gordon, M., & Hustler, P. (1994). A comparison of American and Canadian teachers' knowledge and attitudes towards Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Canadian Journal of Psychiatry*, 39, 563-567.
- Jerome, L., Washington, P., Laine, C. J., & Segal, A. (1999). Graduating teachers' knowledge and attitudes about attention-deficit hyperactivity disorder: A comparison with practicing teachers. *Canadian Journal of Psychiatry*, 44, 192.



- Κάκουρος, Ε., Παπαηλιού, Χ., & Μπαδικιάν, Μ. (2006). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση και την αντιμετώπιση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 117-130.
- Καραγρηγορίου, Ε. (2003). *Γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ)*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Kellner, R., Houghton, S., & Douglas, G. (2003). Peer-related personal experiences of children with attention-deficit/hyperactivity disorder with and without comorbid learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 119-136.
- Kos, J. M., Richdale, A. L., & Jackson, M. S. (2004). Knowledge about attention-deficit/hyperactivity disorder: A comparison of in-service and preservice teachers. *Psychology in the Schools*, 41 (5), 517-526.
- Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53 (2), 147-160.
- McNicholas, F., & Santosh, P. (1997). Development of the AD/HD Knowledge Based Questionnaire. In *Papers and materials arising from the First European Conference for Health and Education Professionals on ADHD, University of Oxford, 7-9th April*. West Sussex: *International Psychology Services*, 79-82.
- Merrell, C., & Tymms, P. (2001). Inattention, hyperactivity and impulsiveness: Their impact on academic achievement and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 43-56.
- Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A., & Strain, M.C. (2008). Does knowledge about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions? *School Psychology Quarterly*, 23 (3), 436-449.
- Παπαγεωργίου, Β. (2005). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας. Στο Β. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων* (142-148). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Pfiffner, L. J., & Barkley, R. A. (1998). Treatment of ADHD in school settings. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (2d ed)* (pp. 458-490). New York: Guilford.
- Schwean, V. L., Parkinson, M., Francis, G., & Lee, F. (1993). Educating the ADHD child: Debunking the myths. *Canadian Journal of Psychology*, 9, 37-52.





- Sciutto, M. J., & Eisenberg, M. (2007). Evaluating the evidence for and against the overdiagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11, 106-113.
- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., & Bender Frank, A. S. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 37 (2), 115-122.
- Snider, V. E., Busch, T., & Arrowood, L. (2003). Teacher Knowledge of Stimulant Medication and ADHD. *Remedial and Special Education*, 24, 46-56.
- Stormont, M., & Stebbins, M. S. (2005). Preschool teachers' knowledge, opinions and educational experiences with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Teacher Education and Special Education*, 28 (1), 52-61.
- Vereb, R. L., & DiPerna, J. C. (2004). Teachers' Knowledge of ADHD, Treatments for ADHD and Treatment Acceptability: An Initial Investigation. *School Psychology Review*, 33 (3), 421-428.
- West, J., Taylor, M., Houghton, S., & Hudyma, S. (2005). A comparison of teachers' and parents' knowledge and beliefs about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *School International Psychology*, 26 (2), 192-208.
- Wicks-Nelson, R., & Israel, C. A. (1997³). *Behaviour disorders of childhood*. New Jersey: Prentice Hall.
- Χατζηγεωργίου, Α., & Δροσινού, Μ. (2007) (Επιμ.) Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα σε μαθητές των δύο πρώτων τάξεων. Η επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση και πρόοδο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 150, 105-120.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009^{4α}). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον Δάσκαλο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009^{3β}). *Νοητικές ικανότητες*. Βιβλιοτετράδιο για τον μαθητή. *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Οπτική μνήμη-Ακουστική μνήμη - Λειτουργική μνήμη - Συγκέντρωση προσοχής -Λογικομαθηματική σκέψη - Συλλογισμοί. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.





Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο γνώσεων σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ (ADHD Knowledge Based Questionnaire, McNicholas & Santosh, 1997)

	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ
1. Η ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται περίπου στο 5% των παιδιών σχολικής ηλικίας. (Ορισμός)			
2. Συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ μπορούν να εμφανιστούν ακόμα και σε παιδιά 2 χρονών. (Συμπτωματολογία)			
3. Τα παιδιά συνήθως ξεπερνούν τη ΔΕΠ-Υ στην ηλικία των 10 ετών. (Συμπτωματολογία)			
4. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι δημοφιλή μέσα στην τάξη τους. (Συμπτωματολογία)			
5. Η ΔΕΠ-Υ είναι συχνότερη στα κορίτσια. (Ορισμός)			
6. Στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σπανίως αποσπάται η προσοχή τους από τη δουλειά που κάνουν. (Συμπτωματολογία)			
7. Η φαρμακευτική αγωγή είναι συνήθως πολύ αποτελεσματική στη μείωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ. (Αντιμετώπιση)			
8. Η ΔΕΠ-Υ αναγνωρίζεται αυτόματα ως κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. (Ορισμός)			
9. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σπανίως παρουσιάζουν επιθετικότητα ή προβλήματα συμπεριφοράς. (Συμπτωματολογία)			
10. Διατροφικά στοιχεία όπως οι χρωστικές ουσίες και τα συντηρητικά είναι υπεύθυνα για τη ΔΕΠ-Υ στα περισσότερα παιδιά. (Αιτιολογία)			





Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ
11. Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ αλλάζουν καθώς το παιδί μεγαλώνει. (Ορισμός)			
12. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι ανήσυχα, κινούνται διαρκώς και δε μπορούν να μείνουν ακίνητα. (Συμπτωματολογία)			
13. Η ΔΕΠ-Υ είναι συνήθως κληρονομική. (Αιτιολογία)			
14. Η ΔΕΠ-Υ είναι μια «ταμπέλα» η οποία χρησιμοποιείται ως δικαιολογία για τα παιδιά με ανάρμοστη συμπεριφορά. (Ορισμός)			
15. Η θεραπεία με φαρμακευτική αγωγή (π.χ. ριταλίνη) συχνά καθυστερεί την ανάπτυξη του παιδιού. (Αντιμετώπιση)			
16. Αντικαταθλιπτικά φάρμακα χρησιμοποιούνται μερικές φορές για τη θεραπεία των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ. (Αντιμετώπιση)			
17. Η φαρμακευτική αγωγή για τη ΔΕΠ-Υ δίνεται μόνο σε περιόδους που το παιδί είναι πολύ ζωντανό. (Αντιμετώπιση)			
18. Η λανθασμένη διαπαιδαγώγηση από τους γονείς μπορεί να προκαλέσει ΔΕΠ-Υ στο παιδί. (Αιτιολογία)			
19. Ένα παιδί που είναι υπερδραστήριο στο σπίτι αλλά όχι στο σχολείο, δεν μπορεί να πάσχει από ΔΕΠ-Υ. (Ορισμός)			
20. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά ανακατεύονται σε συζητήσεις και μιλούν συνεχώς. (Συμπτωματολογία)			
21. Η πλειοψηφία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ περιγράφονται από τους δασκάλους ως παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. (Ορισμός)			





Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ
22. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ τα καταφέρνουν καλύτερα σε συνθήκες που είναι λιγότερο δομημένες. (Συμπτωματολογία)			
23. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν συνήθως χαμηλή αυτοεκτίμηση. (Συμπτωματολογία)			
24. Η ΔΕΠ-Υ θεωρείται ότι προκαλείται από νευροχημικές ανωμαλίες στον εγκέφαλο. (Αιτιολογία)			
25. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εργάζονται βιαστικά και κάνουν λάθη από απροσεξία. (Συμπτωματολογία)			
26. Οι οικογενειακοί παράγοντες είναι λιγότερο σημαντικοί από τους βιολογικούς στην αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ. (Αιτιολογία)			





Σχεδιασμός θεματικής προσέγγισης μιας έννοιας («ρούχα») υπό το πρίσμα των εμπειρικών ευρημάτων της Γνωστικής Ψυχολογίας

Σοφία Χατζηγεωργιάδου, 2^ο Πειραματικό Νηπιαγωγείο, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Θεσσαλονίκης

Νατάσα Μακρή, Διδασκαλείο Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

Θωμαή Στεφανοπούλου, Διδασκαλείο Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

Περίληψη

Σύμφωνα με ευρήματα των ερευνών στη μνήμη, η γνώση αποτελεί σύνθεση δικτύων γύρω από κυρίαρχες έννοιες που διαμορφώνονται από τον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου. Η κοινωνικά καθορισμένη γνώση, λοιπόν, προωθείται σημαντικά μέσω της διερεύνησης θεμάτων και της επίλυσης προβλημάτων που έχουν αξία για τους μαθητές. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού της θεματικής προσέγγισης μιας έννοιας στον χώρο του Νηπιαγωγείου η ανάλυση των στόχων των δραστηριοτήτων γίνεται με γνωστικούς όρους. Σκοπός μας είναι η διερεύνηση της έννοιας «ρούχα» με διαθεματικό τρόπο, καθώς και η εμπλοκή των νοητικών λειτουργιών με έμφαση στη μνήμη κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Η κ. Σοφία Χατζηγεωργιάδου είναι Νηπιαγωγός του 2^{ου} Πειραματικού Νηπιαγωγείου, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Θεσσαλονίκης, Ψυχολόγος, Msc Ψυχοπαιδαγωγική παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, μετεκπαιδευόμενη στο Διδασκαλείο Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

Η κ. Νατάσα Μακρή είναι Νηπιαγωγός, μετεκπαιδευόμενη στο Διδασκαλείο Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

Η κ. Θωμαή Στεφανοπούλου είναι Νηπιαγωγός, μετεκπαιδευόμενη στο Διδασκαλείο Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.





Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζεται μια «γνωστική στροφή», καθώς, με τη γνωστική ερμηνεία της μάθησης και της διδασκαλίας μας επιχειρούμε να εξετάσουμε την εκπαιδευτική πράξη ως μεταβαλλόμενη διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος συννοικοδομεί τη γνώση με τους μαθητές του. Γνωρίζουμε πια από ευρήματα της Γνωστικής Ψυχολογίας ότι κάθε μαθητής έχει διαφορετική προηγούμενη γνώση και εμπειρία, καθώς και δικούς του τρόπους προσέγγισης της μάθησης. Η ενεργής δόμηση και αναδόμηση των προηγούμενων γνώσεων από τον μαθητή βάσει της αλληλεπίδρασής του με τον δάσκαλο και τη διδακτέα ύλη είναι δεδομένα που στηρίχθηκαν σε ευρήματα της έρευνας στη μνήμη.

Στο Δ.Ε.Ε.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο, ως θεματικές προσεγγίσεις αναφέρονται οι διερευνησεις θεμάτων που επιλέγει και προτείνει ο νηπιαγωγός, ο οποίος έχει σχεδιάσει την πορεία τους και έχει προσδιορίσει τη χρονική διάρκεια και τους μαθησιακούς στόχους που θα επιδιώξει να κατακτήσουν τα παιδιά (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Δίνεται, λοιπόν, εξαιρετική έμφαση στις μαθησιακές επιδιώξεις που θέτει ο εκπαιδευτικός.

Στην παρούσα εργασία, θελήσαμε να παρουσιάσουμε τον σχεδιασμό της θεματικής προσέγγισης της έννοιας «ρούχα», κατά τον οποίο λάβαμε υπόψη μας κάποια βασικά θεωρητικά στοιχεία της Γνωστικής Ψυχολογίας. Η στοχοθέτηση, η οποία αποτελεί σημαντικό κομμάτι του σχεδιασμού μιας θεματικής προσέγγισης, έγινε με γνωστικούς όρους. Θεωρήσαμε, λοιπόν, σημαντικό να καθορίσουμε τις νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των διαφόρων δραστηριοτήτων. Εφόσον καταγράψαμε τις γνωστικές λειτουργίες που συμμετέχουν σε κάθε δραστηριότητα, φροντίσαμε να πραγματοποιούνται ποικίλες δραστηριότητες και κατ' επέκταση να εξασκούνται διαφορετικές γνωστικές λειτουργίες, κατά την απόκτηση και την οργάνωση της γνώσης γύρω από την επιλεγμένη έννοια.

Οι δραστηριότητες δομήθηκαν με διαθεματικό τρόπο, ώστε η διερεύνηση του επιλεγμένου θέματος να γίνει σφαιρική. Παράλληλα, περάσαμε στην πρακτική εφαρμογή ευρημάτων για την ανάπτυξη της μνημονικής λειτουργίας που έχουν διεξαχθεί στο πλαίσιο διαπολιτισμικών ερευνών για να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία στα μικρά παιδιά. Από τις έρευνες αυτές φάνηκαν τα εξής: 1. Οι μνημονικές δεξιότητες είναι ασκήσιμες και αναπτύσσονται με στόχο την επίλυση πρακτικών προβλημάτων που διαφέρουν σύμφωνα με τη συγκεκριμένη κατάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο. 2. Η μνημονική επίδοση θα πρέπει να εξετάζεται σε σχέση με την εξοικείωση στο υλικό. 3. Η ερμηνεία που αποδίδεται από το άτομο για το



υπό διερεύνηση έργο είναι πολύ αξιόλογο. 4. Η σχέση των στόχων του έργου με πολιτισμικά σημαντικές δραστηριότητες είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας σε αυτό (Mistry, 1997).

Κατά την καταγραφή χρησιμοποιήσαμε το διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων, ενώ δώσαμε ιδιαίτερη σημασία στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των παιδιών, στην παροχή προς αυτά άμεσων βιωματικών εμπειριών, καθώς και ποικίλων ευκαιριών για έκφραση.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Γνωστική Ψυχολογία και μάθηση

Η Γνωστική Ψυχολογία που κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια στον χώρο της επιστημονικής ψυχολογίας σηματοδοτεί έναν άλλο τρόπο θεώρησης της ανθρώπινης σκέψης. Με κυρίαρχο το ερευνητικό μοντέλο της επεξεργασίας των πληροφοριών, διερευνά τόσο τις δομές όσο και τις λειτουργίες του γνωστικού συστήματος του ανθρώπου (Κολιάδης, 2002).

Σύμφωνα με το Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών η μάθηση και η απόκτηση της γνώσης είναι αποτέλεσμα μιας σειράς από σύνθετες γνωστικές λειτουργίες (Πόρποδας, 1993· Μάνιου-Βακάλη, 1995). Η απόκτηση, οργάνωση και χρήση της γνώσης γίνεται μέσα από γνωστικές λειτουργίες όπως: «η αντίληψη (η πρόσληψη διαμέσου των αισθήσεων, η ερμηνεία και κατανόηση των πληροφοριών), η μνήμη (η ικανότητα συγκράτησης και ανάκλησης των πληροφοριών), η γλώσσα (το μέσο απόκτησης και μετάδοσης των πληροφοριών)» (Hayes, 1997, σ. 5) και η προσοχή (συγκέντρωση του ατόμου σε συγκεκριμένες πληροφορίες που το ενδιαφέρουν). Όσον αφορά, λοιπόν, στη μάθηση, η θεώρηση της Γνωστικής Ψυχολογίας συνοψίζεται στο ερώτημα «πώς αποκτιέται η γνώση;» (Πόρποδας, 1993).

Η μάθηση και η μνήμη θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως αλληλένδετες και διαπλεκόμενες λειτουργίες στο γνωστικό σύστημα του ανθρώπου (Anderson, 2000· Μάνιου-Βακάλη, 1995). Η μνήμη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση στη μαθησιακή διαδικασία, διότι μόνο με τις μνημονικές λειτουργίες η απόκτηση της γνώσης, το αποτέλεσμα δηλαδή της μάθησης, αποκτά χρονική διάρκεια.

1.2. Δομή και λειτουργίες της μνήμης

Σύμφωνα με όσα προαναφέραμε, η απόκτηση γνώσης και η μάθηση είναι προϊόν και αποτέλεσμα μιας σειράς από αλληλεξαρτώμενες γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες διέρχονται από διάφορες οργανωμένες φάσεις επεξεργασίας των πληροφοριών. Η μελέτη της μνημονικής δομής και λειτουργίας έδωσε σημαντικά ευρή-



ματα για τη βελτίωση της μνημονικής διαδικασίας που μπορούν να ενταχθούν στα γενικότερα πλαίσια των στρατηγικών και τεχνικών μάθησης ως βασικές εκπαιδευτικο-διδασκαλικές αρχές.

Η δομή είναι ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο το γνωστικό σύστημα και περιλαμβάνει τα μνημονικά δεδομένα από τα οποία διέρχονται και υφίστανται επεξεργασία οι πληροφορίες, για να μετασχηματιστούν σε γνώσεις, δηλαδή στην αισθητηριακή, στη βραχύχρονη και στη μακρόχρονη μνήμη (Κολιάδης, 2002).

Με τον όρο λειτουργίες εννοούμε το σύνολο των ενσυνείδητων διεργασιών, σύμφωνα με τις οποίες προσλαμβάνονται, μετασχηματίζονται και αλλάζουν τα πληροφοριακά ερεθίσματα σε συμβολικές αναπαραστάσεις και καθορίζουν την έκδηλη συμπεριφορά του ανθρώπου (Κολιάδης, 2002). Η μελέτη της μνήμης πολλές φορές προσεγγίζεται με τον διαχωρισμό της σε τρεις φάσεις: την κωδικοποίηση, την αποθήκευση και την ανάπλαση (ή ανάσυρση) (Μπαμπλέκου, 2003).

Κατά την κωδικοποίηση, οι πληροφορίες εισέρχονται στο μνημονικό σύστημα. Στη φάση αυτή δημιουργούνται τριών ειδών αναπαραστάσεις: οπτικές (η πληροφορία αποθηκεύεται ως εικόνα), λεκτικές (η πληροφορία αποθηκεύεται ως φωνολογικό σύνολο) και σημασιολογικές (η πληροφορία αποθηκεύεται ως νόημα).

Το είδος και η φύση της νοητικής αναπαράστασης των πληροφοριών επηρεάζουν την αποθήκευση και τη συγκράτηση των πληροφοριών, καθώς και τον μετασχηματισμό τους σε διαθέσιμες γνώσεις. Όσο πιο πολυκωδικοποιημένη είναι μια πληροφορία τόσο πιο ακριβής, λεπτομερής και μακρόχρονη είναι η αποθήκευσή της και η συνακόλουθη ανάσυρσή της (Κολιάδης, 2002).

Κατά την αποθήκευση, οι κωδικοποιημένες πληροφορίες μεταφέρονται στη μακρόχρονη μνήμη. Μέσω αυτής της διαδικασίας το άτομο μπορεί να συγκρατήσει και να διατηρήσει τις κωδικοποιημένες πληροφορίες για αρκετό χρονικό διάστημα. Η γνώση ταξινομείται σε διάφορες κατηγορίες στη μακρόχρονη μνήμη. Η μνήμη διακρίνεται σε σημασιολογική και επεισοδιακή (Hayes, 1997). Η σημασιολογική μνήμη περιέχει τη γενική μας γνώση για τον κόσμο, ενώ η επεισοδιακή μνήμη αναφέρεται στην ανάμνηση συγκεκριμένων γεγονότων και εμπειριών από τη ζωή του ατόμου.

Τέλος, στη φάση της ανάπλασης ανασύρουμε τις πληροφορίες που θέλουμε από τη μακρόχρονη μνήμη για να τις χρησιμοποιήσουμε. Το άτομο ανασύρει τις αρχειοθετημένες και καταχωρημένες πληροφορίες για να τις χρησιμοποιήσει για την επίλυση κάποιου προβλήματος.

Η μνήμη, όπως και το σύνολο των γνωστικών λειτουργιών, είναι μια λειτουργία ασκήσιμη. Συνοπτικά, οι αρχές εξάσκησης της μνημονικής ικανότητας είναι: η οργάνωση του υλικού, η επεξεργασία του υλικού και η εξάσκηση στην ανάπλαση (Ευκλείδης, 1995). Το κεντρικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η ανακλητική



ικανότητα των παιδιών καθώς και οι μνημονικές επιδόσεις τους μπορούν να βελτιωθούν από μικρή ηλικία μέσα από το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Mistry, 1997).

1.3. Νοητικές αναπαραστάσεις και δημιουργική σκέψη

Ο ανθρώπινος νους έχει την ικανότητα να παράγει νέα γνώση με βάση διαδικασίες συμπερασμού, πράγμα που επιτρέπει τη λύση προβλημάτων χωρίς τις άμεσες δεσμεύσεις της πραγματικότητας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992). Ένα σημαντικό μέρος της ανθρώπινης σκέψης περιλαμβάνει τον χειρισμό των νοητικών αναπαραστάσεων, όπου με συνδυασμό και ανασυνδυασμό τους φτάνουμε σε νέες ιδέες. Ένας τρόπος για να αναπαραστήσουμε τις πληροφορίες είναι να τις ομαδοποιήσουμε σε έννοιες. Αυτό γίνεται βάσει κάποιων ομοιοτήτων τους (κοινών χαρακτηριστικών ή βάσει προτύπου) (Hayes, 1997).

Τα νοητικά σχήματα και τα νοητικά σενάρια -αντίστοιχα των σχημάτων στην περίπτωση των βιωματικών επεισοδίων με ακολουθία γεγονότων π.χ. φαγητό σε εστιατόριο, αγορά από κατάστημα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992)- αποτελούν τρόπους κωδικοποίησης με σημασιολογικό τρόπο ενός ευρύτερου συνόλου δομημένων και σύνθετων πληροφοριών, δηλαδή ενός αρκετά εκτεταμένου πεδίου δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης (Κολιάδης, 2002). Διαμορφώνουν σχέδια δράσης, τα οποία μας βοηθούν στην κατανόηση και στη ρύθμιση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεών μας (Hayes, 1997· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009α). Τα σχήματα και σενάρια παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση, αναδόμηση και ανάσχυση των πληροφοριών, καθώς το άτομο κατά τη διαδικασία αναπαραγωγής των πληροφοριών ενεργοποιεί τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματά του (Κολιάδης, 2002).

Συγκεκριμένα, το αφηγηματικό σχήμα 'story schema' αποτελεί τη νοητική δομή που περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών για τον τρόπο με τον οποίο θα εκτυλιχθεί η ιστορία (Mandler, 1984). Βάσει, λοιπόν, του αφηγηματικού σχήματος 'story schema', οργανώνεται η γνώση για τη δομή των ιστοριών και διευκολύνεται η κατανόηση, η παραγωγή και αναπαραγωγή μιας ιστορίας (Mandler, 1984). Η ενεργοποίηση των σχημάτων των ιστοριών επιτρέπει στο άτομο να κάνει προβλέψεις και να εξάγει συμπεράσματα για την εξέλιξη της ιστορίας (Stein & Policastro, 1984). Σε προγράμματα παρέμβασης που αφορούσαν στη βελτίωση της αφηγηματικής παραγωγής παιδιών με διαταραχές λόγου (Hayward & Schneider, 2000· Νάνου, 2004) ή ήπια καθυστέρηση (Χατζηγεωργιάδου & Αρβανιτίδου, 2008· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009α) χρησιμοποιήθηκε ως κύριο μέσο η διδασκαλία των συστατικών της γραμματικής των ιστοριών και τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης έδειξαν ότι η αφηγηματική παραγωγή των παιδιών που συμμετείχαν βελτιώθηκε αισθητά.



Η γραμματική των ιστοριών, 'story grammar', αποτελεί ένα σύστημα κανόνων με στόχο την περιγραφή των πληροφοριών που παρουσιάζονται στις γραπτές ή προφορικές ιστορίες. Χρησιμοποιήθηκε, αρχικά, στην πειραματική διερεύνηση του αφηγηματικού σχήματος. Στην πορεία, όμως, χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος ανάλυσης ιστοριών. Η δομή των ιστοριών που ταυτίζεται με τη γραμματική των ιστοριών (story grammar) έχει ως εξής:

1. Ένα αρχικό γεγονός το οποίο κινητοποιεί τον πρωταγωνιστή να αντιληφθεί το πρόβλημα που απαιτεί επίλυση.
2. Μια συναισθηματική αντίδραση του πρωταγωνιστή.
3. Ένα σχέδιο επίλυσης του προβλήματος.
4. Μια δράση σε σχέση με το σχέδιο.
5. Μια συνέπεια που δηλώνει αν επιτεύχθηκε ο στόχος και
6. Ένα τέλος που περιλαμβάνει μελλοντικά σχέδια (Mandler, 1984).

Συνεπώς, η καλλιέργεια του λόγου στα παιδιά του Νηπιαγωγείου μπορεί να επικεντρωθεί στη διδασκαλία μεθόδων-στρατηγικών: α) της γραμματικής των ιστοριών και β) οργάνωσης του αφηγηματικού λόγου σε επίπεδο δομής, λογικής αλληλουχίας και συνοχής. Η ανάλυση και οργάνωση των πληροφοριών στις ιστορίες με τη μέθοδο της γραμματικής των ιστοριών εξασκεί το αφηγηματικό σχήμα με αποτέλεσμα την αποδοτικότερη λειτουργία του κατά την κατανόηση, την παραγωγή και αναπαραγωγή μιας ιστορίας.

Τα είδη αναπαράστασης που προαναφέρθηκαν κωδικοποιούν σημασιολογικά χαρακτηριστικά, χωρίς να διατηρούν στοιχεία της μορφής ή της χωρικής δομής των αναφερομένων τους. Ως γνωστόν, οι οπτικές πληροφορίες είναι εξίσου σημαντικές για το γνωστικό σύστημα, ιδιαίτερα οι πληροφορίες για τη διάταξη και την κατεύθυνση στον χώρο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992). Η μονάδα αναπαράστασης των οπτικών πληροφοριών είναι η νοερή εικόνα (νοερή εικονική αναπαράσταση) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992). Οι νοερές εικόνες διατηρούν την πληροφορία για τη μορφή και τη σχετική θέση των πραγμάτων στον χώρο, ενώ η κωδικοποίησή τους προϋποθέτει πληροφορίες σχετικά με το μέγεθος, το σχήμα, τον προσανατολισμό και τη θέση του αντικειμένου στον χώρο. Εξάσκηση της νοερής εικονικής αναπαράστασης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω puzzles, ζωγραφικής απεικόνισης αντικειμένων από μνήμης, κατασκευές στο χαρτί και στον χώρο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2001).

Τελικά, όλες οι ιδέες, οι εικόνες και οι πληροφορίες που φέρνουμε στη συνείδηση σχετικά με τον κόσμο ή ανεξάρτητα από αυτόν αποτελούν τη σκέψη μας. Η σκέψη, λοιπόν, είναι μια νοητική εμπειρία, ενώ οι γνώσεις και οι πληροφορίες



προσδιορίζουν το νόημά της. Παράλληλα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι και μια ακολουθία νοερών διαδικασιών που κατευθύνονται προς ένα στόχο και η κύρια εκδήλωσή τους είναι η λύση προβλημάτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Ένας ξεχωριστός τομέας διερεύνησης της σκέψης αφορά στην επίλυση προβλημάτων με έναν ιδιαίτερο τρόπο ή προβλημάτων στα οποία δεν υπάρχει μόνο μία λύση, αλλά πολλές και ονομάζεται δημιουργική σκέψη (ή αποκλίνουσα). «*Είναι το κλειδί του ανθρώπου προς το άγνωστο*» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997) και ως εκ τούτου θα πρέπει να μας απασχολεί και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας συνεισφέρει στην προαγωγή και ανανέωση των τεχνών, της επιστήμης και της τεχνολογίας, ενώ αντιθέτως η γενικευμένη παιδεία συντελεί στη συντήρηση των υπάρχόντων επιτευγμάτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2001). «*Η συμμετοχή των παιδιών σε δημιουργικές-καλλιτεχνικές δραστηριότητες, με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους όσο και στην υποστήριξη της μαθησιακής τους προσπάθειας και της συνολικής τους ανάπτυξης*» (Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 389).

1.4. Γνωστική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη

Σύμφωνα με τους Glover και Bruning (Κολιάδης, 1997) υπάρχουν οκτώ βασικές αρχές που απορρέουν από τη Γνωστική Ψυχολογία και συνδέονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία στη σχολική πράξη. Οι αρχές αυτές είναι: 1. Οι μαθητές είναι ενεργητικοί αποδέκτες των πληροφοριών. 2. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών επηρεάζουν τις γνωστικές τους διαδικασίες. 3. Η μάθηση επιτυγχάνεται, όταν η πληροφορία που δέχεται ο μαθητής έχει νόημα και σημασία. 4. Το «πώς» μαθαίνουν οι μαθητές είναι εξίσου σπουδαίο με το «τι» μαθαίνουν. 5. Οι γνωστικές λειτουργίες γίνονται αυτοματικές λειτουργίες με την επανάληψη. 6. Οι μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών μπορούν να εξελιχθούν μέσω της διδασκαλίας. 7. Τα εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή η εσωτερική κινητοποίηση του μαθητή, είναι πολύ πιο αποτελεσματικά για τη μάθηση παρά τα εξωτερικά κίνητρα. 8. Υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ως προς τις ικανότητές τους να επεξεργάζονται τις πληροφορίες.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η γνώση δεν ακολουθεί γραμμική πορεία αλλά αποτελεί σύνθεση δικτύων δομημένων γύρω από κυρίαρχες έννοιες, δηλαδή όλες τις μορφές της δηλωτικής ή μη δηλωτικής γνώσης. Η γνώση δομείται καλύτερα μέσα στον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου, όπου το άτομο μπορεί να αλλάξει και να επεκτείνει τις γνωστικές του δομές. Είναι κοινωνικά καθορισμένη και τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν ερευνητικά και κριτικά επιλύοντας πραγματικά προβλήματα που έχουν αξία για τα ίδια ή για την κοινωνία στην οποία ζουν. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει και η συμμετοχή των νηπίων σε δραστηριότητες που διε-



γείρουν το ενδιαφέρον τους, προσφέρουν ποικιλία ερεθισμάτων και εμπλουτίζουν τις δυνατότητές τους για έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους με διαφορετικούς τρόπους και μέσα.

Τελικά, όσο πιο πολυκωδικοποιημένες, λογικά οργανωμένες και σημασιολογικά συνδεδεμένες είναι οι γνώσεις που αποκτά το παιδί από τη διδασκαλία, τόσο πιο εύκολα μπορεί να τις χρησιμοποιήσει στη μάθησή του. Άρα και στόχος της εκπαιδευτικής πράξης είναι να αποκτήσουν τα νήπια γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες για μια καλή επεξεργασία των πληροφοριών και αυτορύθμιση της μάθησής τους. Η μάθηση που συνδέεται άμεσα με την καθημερινή εξωσχολική πραγματικότητα αναπτύσσει τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών, καθώς οι γνώσεις και σχολικές κατακτήσεις τους γίνονται αντιληπτές ως επενδύσεις για τη μελλοντική τους ζωή.

Το παιδί στο νηπιαγωγείο μπορεί μέσω του ευέλικτου διαθεματικού προγράμματος να προσεγγίσει τη γνώση πολύπλευρα ως ολότητα κατά τη μελέτη θεμάτων, ξεκινώντας από τα προσωπικά βιώματά του. Σύμφωνα με το Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου ισχύει η αντίληψη ότι η μάθηση αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα στην οποία το παιδί πρέπει να εμπλέκεται δυναμικά, ενώ ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις προηγούμενες γνώσεις και κοινωνικές εμπειρίες του (Δαφτέρμου κ.ά., 2006).

2. Σχεδιασμός της θεματικής προσέγγισης «ρούχα»

Η έννοια («ρούχα») που επιλέξαμε ως θέμα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών και μπορεί να προσεγγιστεί μέσω διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και ποικιλίας δραστηριοτήτων, οι οποίες καλλιεργούν γνωστικές, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες. Αφορμή για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και την εφαρμογή της συγκεκριμένης θεματικής προσέγγισης μπορεί να αποτελέσει η περίοδος της Αποκριάς, καθώς τότε προκύπτει η ανάγκη της μεταμφίεσης.

Πιο συγκεκριμένα: προτείνουμε στα παιδιά να φτιάξουμε μια γωνιά μεταμφίεσης και τα προτρέπουμε να φέρουν από το σπίτι τους ρούχα, τα οποία δεν χρειάζονται και μπορεί να είναι δικά τους, των αδερφών τους, της μαμάς ή του μπαμπά.

2.1. «Ας μεταμφιεστούμε»

Υλικά: Διάφορα ρούχα.

Στόχοι: Εξάσκηση οπτικής αντίληψης μέσω ταξινόμησης με βάση το μέγεθος (1 κριτήριο).



Συλλέγουμε τα ρούχα που μας φέρνουν τα παιδιά και αποφασίζουμε να τα δοκιμάσουμε. Δοκιμάζοντάς τα, διαπιστώνουν ότι κάποια είναι μεγάλα για το μέγεθός τους και κάποια μικρά. Τότε, τους κάνουμε ανοιχτές ερωτήσεις, του τύπου: «Τι παρατηρείτε;», «Πώς είναι τα ρούχα πάνω σας;», «Ταιριάζουν;». Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών οι οποίες μπορεί να είναι: «Εμένα μου είναι μεγάλο» ή «Εμένα μου είναι κοντό το παντελόνι», αμέσως προκύπτει η ανάγκη να βρουν και να φορέσουν το ρούχο που ταιριάζει στο μέγεθός τους.

Αφού βρουν το ρούχο που τους ταιριάζει περισσότερο, ταξινομούμε τα ρούχα σύμφωνα με το μέγεθος. Κάνουμε έτσι δύο ομάδες: μεγάλα ρούχα και μικρά ρούχα, με βάση τη δική τους αντίληψη για το «μέγεθος».

2.2. «Τι ύφασμα είναι;»

Υλικά: Διάφορα ρούχα και κομμάτια υφασμάτων, ένας σάκος, χαρτόνι, μαρκαδόροι.

Στόχοι:

- Εμπλουτισμός λεξιλογίου, όσον αφορά στην υφή και στην ποιότητα των υφασμάτων.
- Καλλιέργεια απτικής αντίληψης.

Κατά τη διάρκεια που φορούν τα παιδιά τα ρούχα, τους ζητάμε να τα αγγίξουν και να μας περιγράψουν πώς είναι στην υφή τους (π.χ. μαλακό, σκληρό, τσιμπάει κ.τ.λ.). Φέρνουμε μερικά ρούχα στην παρεούλα διαφορετικής υφής και αφού τα ψηλαφίσουμε, ονομάζουμε τις ποιότητες των υφασμάτων: *βαμβακερό, μάλλινο, τζιν, σατέν, λινό* κ.τ.λ.

Κατόπιν, φτιάχνουμε έναν πίνακα από χαρτόνι και εκεί γράφουμε τις καινούργιες λέξεις που μάθαμε, οι οποίες σχετίζονται με την ποιότητα των υφασμάτων.

Στη συνέχεια προτείνουμε στα παιδιά να παίξουμε ένα παιχνίδι: Μέσα σε ένα σάκο βάζουμε διάφορα κομμάτια υφασμάτων διαφορετικής υφής. Με κλειστά τα μάτια τα παιδιά καλούνται να πιάσουν ένα κομμάτι ύφασμα, να περιγράψουν την υφή του και να το ονομάσουν (τους κλείνουμε τα μάτια για να απομονώσουν μια αίσθηση και να επικεντρωθούν σε μια άλλη).



2.3. «Τι φόρεσες σήμερα;»

Υλικά: Σετ κύβων, χαρτόνι 50x70, μαρκαδόρος, καλάθι ή κουβάς.

Στόχοι:

- Εξάσκηση οπτικής αντίληψης μέσω κατηγοριοποίησης των ενδυμάτων τους.
- Εξάσκηση στην αντιστοίχιση ένα προς ένα.
- Μέτρηση αντικειμένων και γραφή αριθμών.

Φροντίζουμε να συγκεντρώσουμε αρκετούς κύβους και τους τοποθετούμε σε ένα καλάθι ή σε ένα κουβά. Έπειτα, ζητάμε από τα παιδιά να ονομάσουν διαφορετικά είδη ενδυμάτων (μπλούζα, παντελόνι, φούστα, πουκάμισο, φόρεμα, γιλέκο, σκούφο κ.τ.λ.). Καταγράφουμε τις απαντήσεις τους σε ένα χαρτί, που το τοποθετούμε έτσι ώστε τα παιδιά να παρακολουθούν, καθώς γράφουμε κάθε λέξη. Συγκεντρώνουμε την προσοχή τους στα ρούχα από τη λίστα που τυχαίνει να φοράνε τη συγκεκριμένη μέρα π.χ.: «Φόρεσες σκούφο σήμερα;», «ποιος φόρεσε μπλούζα και ποιος πουκάμισο;», «ποια φόρεσε φούστα;».

Έπειτα χρησιμοποιούμε ένα μεγάλο χαρτόνι για να φτιάξουμε έναν πίνακα. Επιλέγουμε 5-6 είδη ενδυμάτων από τη λίστα των παιδιών και γράφουμε τα ονόματα αυτών των ρούχων στην κορυφή του πίνακα. Κρεμάμε το χαρτόνι στο μεγάλο φελλοπίνακα και τοποθετούμε ακριβώς από κάτω ένα τραπέζι. Κάτω από το τραπέζι βάζουμε το καλάθι με τους κύβους.

Διαβάζοντας μια κατηγορία ενδύματος κάθε φορά, προσκαλούμε τα παιδιά που φοράνε αυτό το ρούχο να πάρουν έναν κύβο από το καλάθι και να το τοποθετήσουν κάτω από τη λέξη, σχηματίζοντας μια στήλη. Κατόπιν σχολιάζουμε τον αριθμό των κύβων σε κάθε στήλη: «ποια στήλη είναι η πιο ψηλή;», «τι σημαίνει αυτό;», «ποια στήλη είναι πιο κοντή;», «ποιες στήλες είναι ίδιες;». Κινητοποιούμε τα παιδιά να κατανοήσουν πως οι στήλες δείχνουν ποια ενδύματα φοριούνται από τα περισσότερα παιδιά.

Μετράμε τον αριθμό των κύβων σε κάθε στήλη και τον σημειώνουμε κάτω από τον κατάλληλο τίτλο. Αφήνουμε τον πίνακα και τους κύβους σε ένα χώρο προσβάσιμο για τα παιδιά έτσι ώστε να μπορούν να επαναλάβουν τη δραστηριότητα στο ελεύθερο παιχνίδι τους, στήνοντας και μετρώντας μόνα τους κύβους με τέτοιο τρόπο ώστε να ταιριάζουν με τους αριθμούς που είναι γραμμένοι σε κάθε κατηγορία. Καθημερινά μπορούμε να αλλάξουμε τις κατηγορίες των ενδυμάτων π.χ. κάλτσες, γάντια, κασκόλ κ.τ.λ.



2.4. «Μοτίβα»

Υλικά: Μοτίβα σε υφάσματα ρούχων και μοτίβα σε φύλλα εργασίας.

Στόχοι:

- Ανακάλυψη της «σχέσης» που παρουσιάζει ένα μοτίβο (σχέση επανάληψης μεταξύ χρωμάτων και σχημάτων με μια συγκεκριμένη σειρά).
- Να ασκηθούν στο να αναγνωρίζουν, να αναλύουν και να σχεδιάζουν μοτίβα (εξάσκηση στην ανάλυση χαρακτηριστικών).

Κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης των παιδιών με τα ρούχα, τα παρακινούμε να παρατηρήσουν τα επαναλαμβανόμενα σχέδια που υπάρχουν πάνω σε πουλόβερ και φορέματα. Απομονώνουμε το μοτίβο που εμφανίζεται στο ύφασμα π.χ. ένα κίτρινο λουλούδι και δύο μπλε κύκλοι και επαναλαμβάνουμε λεκτικά αρκετές φορές αυτό που βλέπουμε. Τους ζητάμε να εντοπίσουν μοτίβα πάνω σε διάφορα ρούχα ή αντικείμενα μέσα στην τάξη και σε ό,τι φοράνε π.χ.: στο χαλί, στην κουβέρτα της κούκλας, στις χάντρες από το κολιέ ή το βραχιόλι, σε μπλούζες, στο μωσαϊκό του δαπέδου κ.τ.λ. Τους δίνουμε φύλλα εργασίας για να εξασκηθούν στην αναγνώριση, την ανάλυση και τη σχεδίαση μοτίβων με αύξοντα βαθμό δυσκολίας.

2.5. «Ο Αρλεκίνος»

Υλικά: Η ιστορία του «Αρλεκίνου».

Στόχοι:

- Εξάσκηση μνημονικής ικανότητας.
- Οργάνωση του αφηγηματικού λόγου σε επίπεδο δομής, λογικής αλληλουχίας και συνοχής.
- Εξάσκηση του αφηγηματικού σχήματος μέσω ανάλυσης λογοτεχνικού κειμένου βάσει της δομής της γραμματικής των ιστοριών (story grammar).

Αφηγούμαστε στα παιδιά την ιστορία του «Αρλεκίνου» (*Ύλη του Νηπιαγωγείου*, 1979, σ. 154) και στη συνέχεια προχωρούμε σε ανάλυσή της, βάσει της γραμματικής των ιστοριών (story grammar) με κατευθυνόμενες ερωτήσεις: «Πότε;» «Ποιος+Τι κάνει;» «Τι συμβαίνει;» «Ποιος+συναίσθημα+δράση». Χρησιμοποιούμε κάρτες διαφορετικών χρωμάτων και ζητούμε κάθε φορά από διαφορετικό παιδί να ζωγραφίζει την απάντηση. Στη συνέχεια εφαρμόζονται οι αρχές εξάσκησης της μνημονικής ικανότητας: οργάνωση του υλικού (οργανώνουμε τις κάρτες με τη σωστή σειρά), επεξεργασία του υλικού (επεξεργαζόμαστε την πληροφορία κάθε κάρτας) και εξάσκηση της ανάπλασης (αναπαραγωγή της ιστορίας) (Ευκλείδη, 1995).



Μετά το τέλος της ιστορίας προτείνουμε στα παιδιά να φτιάξει το καθένα το δικό του χρωματιστό χαρτί, αντίστοιχο με το χρωματιστό ύφασμα που έφτιαξε η μητέρα του Αρλεκίνου. Συνεχίζουμε, λοιπόν, με μια επιμέρους εικαστική δραστηριότητα.

Κατασκευή χρωματιστού χαρτιού από κομμάτια μεταξόχαρτου

Υλικά: Χρωματιστά μεταξόχαρτα, ψαλίδια, γλουτολίνη και διαφάνειες.

Στόχοι:

- Εξάσκηση οπτικοκινητικής δεξιότητας (κόψιμο, κόλλημα).
- Εκμάθηση εικαστικής τεχνικής.

Μοιράζουμε στα παιδιά χρωματιστά μεταξόχαρτα και τους ζητούμε να τα κόψουν με το ψαλίδι σε κομμάτια κανονικού μεγέθους. Στη συνέχεια βουτούν τα κομμάτια σε γλουτολίνη που έχουμε ετοιμάσει και αφού μουλιάσουν, τα απλώνουν πάνω σε διαφάνεια ενώνοντας τα κομμάτια μεταξύ τους έτσι ώστε να γίνει μια πολύχρωμη επιφάνεια χαρτιού. Αφήνουμε να στεγνώσουν και όταν γίνει αυτό, κάθε παιδί έχει κατασκευάσει το δικό του πολύχρωμο, γυαλιστερό χαρτί.

Τέλος, η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την κατασκευή του χαρτινού «Αρλεκίνου» από κάθε παιδί.

Υλικά: Τα χρωματιστά, γυαλιστερά χαρτιά που έφτιαξαν τα παιδιά, ψαλίδια, κόλλα και φύλλα Α4.

Στόχος: Εξάσκηση νοητικής εικονικής αναπαράστασης (στολή) και της αποκλίνοιας σκέψης των παιδιών.

Μοιράζουμε στα παιδιά τα πολύχρωμα χαρτιά που έχουν φτιάξει και από ένα λευκό χαρτί Α4. Τους θέτουμε τον ακόλουθο προβληματισμό: «Θα φτιάξει καθένας τον δικό του Αρλεκίνο, πάνω στο άσπρο χαρτί. Χρησιμοποιείστε το πολύχρωμο χαρτί σας για να φτιάξετε τη στολή του Αρλεκίνου, όπως θέλει ο καθένας». Κάθε λύση που θα μας παρουσιαστεί είναι αποδεκτή.

2.6. «Επίσκεψη σε κατάσταση ρούχων»

Υλικά: Τα ρούχα που πωλούνται σε ένα κατάστημα.

Στόχοι:

- Εξάσκηση διδακτικού σεναρίου «αγορά ρούχων σε κατάστημα».
- Εξάσκηση στη χρήση εξωτερικών μνημονικών σημάτων.
- Να παρατηρήσουν την αγορά και την πώληση ρούχων μέσα σε πραγματικές συνθήκες (κοινωνική μάθηση).



- Να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, κάνοντας υποθέσεις, συγκρίσεις, διαπιστώσεις.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

Α΄ ΦΑΣΗ: Εισαγωγική συζήτηση στην τάξη

Κουβεντιάζουμε με τα παιδιά για τα ρούχα και ανιχνεύουμε τις γνώσεις τους κάνοντας ερωτήσεις όπως: «πού βρίσκουμε τα ρούχα;», «έχετε πάει σε κατάστημα ρούχων;», «τι είδους ρούχα πουλούσε;», «ο καταστηματάρχης από πού παίρνει τα ρούχα;», «ποιος τα φτιάχνει;», «πώς είναι από μέσα και πώς από έξω ένα κατάστημα ρούχων;», «ποιοι δουλεύουν μέσα;» (ανιχνεύουμε τις υπάρχουσες γνώσεις και δεν σπεύδουμε να δώσουμε απαντήσεις).

Καταγράφουμε σε ένα μεγάλο χαρτί τις απαντήσεις των παιδιών και το κρεμάμε στον φελλοπίνακα. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε σύμβολα/εικόνες, ώστε να διευκολύνουμε τα παιδιά στην αναγνώριση των ζητημάτων που έχουν τεθεί. Δημιουργούμε ένα εξωτερικό μνημονικό βοήθημα και με τον τρόπο αυτό τους διδάσκουμε με πρακτικό τρόπο τη σημασία της χρήσης σημάτων στην ανάκληση πληροφοριών (Μπαμπλέκου, 2003). Έπειτα ρωτούμε αν θέλουν να επισκεφτούν ένα κατάστημα ρούχων και επεκτείνουμε την ερώτηση ως εξής: «τι νομίζετε ότι θα δούμε εκεί;», «τι θα θέλατε να μάθουμε;», «τι θα ήθελε ο καθένας να ρωτήσει τον καταστηματάρχη και αυτούς που δουλεύουν μέσα;». Γράφουμε τις ερωτήσεις των παιδιών σε ένα χαρτί και το παίρνουμε μαζί μας στην επίσκεψη.

Β΄ ΦΑΣΗ: Πραγματοποίηση επίσκεψης

Παρατηρούμε την ταμπέλα του καταστήματος και τη βιτρίνα και σχολιάζουμε τα ρούχα (αν είναι *καλοκαιρινά ή χειμερινά*), τα χρώματα και σε ποιους απευθύνονται (*ανδρικά, γυναικεία, παιδικά*). Παρατηρούμε τον χώρο, τους ανθρώπους που δουλεύουν εκεί και τους πελάτες. Παρακολουθούμε τυχόν διαδικασία αγοράς, πώλησης και χρηματικής συναλλαγής.

Κατευθύνουμε την προσοχή των παιδιών προς τα ράφια και την ταξινόμηση των ρούχων. Εντοπίζουμε ότι αλλού βρίσκονται τα γυναικεία, αλλού τα ανδρικά και αλλού τα παιδικά (σε ένα πολυκατάστημα πιθανόν να βρίσκεται το κάθε είδος σε διαφορετικό όροφο). Επίσης, σε διαφορετικό μέρος είναι τα παντελόνια, οι φούστες και οι μπλούζες. Ίσως το κάθε είδος να είναι τοποθετημένο στα ράφια ανάλογα και με το μέγεθος. Παρατηρούμε τα καρτελάκια των ρούχων και προσπαθούμε να τα διαβάσουμε (*μέγεθος, ποιότητα υφάσματος, χώρα προέλευσης, τιμή*).



Παρατηρούμε τους ανθρώπους που πηγαίνουν στα δοκιμαστήρια και παρακινούμε τα παιδιά να σκεφτούν γιατί το κάνουν αυτό οι πελάτες. Ανατρέχουμε στη δική τους εμπειρία μέσα στην τάξη καθώς δοκιμάζανε τα ρούχα. Έτσι, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δοκιμάζουμε τα ρούχα για να βρούμε το μέγεθος που μας ταιριάζει.

Βάζουμε τα παιδιά στη διαδικασία να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις πληροφορίες για την υφή των υφασμάτων καθώς και τις καινούργιες λέξεις που έμαθαν (*βαμβακερό, μάλλινο, τζιν, λινό σατέν*). Κατόπιν, αγγίζουμε τα ρούχα του καταστήματος και προσπαθούμε να αναγνωρίσουμε την ποιότητα των υφασμάτων. Σχολιάζουμε τα χρώματα καθώς και τη διαφορετικότητα των ρούχων ανά εποχή (κοντά / μακριά μανίκια, ξεστά / δροσερά ρούχα, ανοιχτά / σκούρα χρώματα).

Τέλος, ζητούμε πληροφορίες από τους πωλητές και τον καταστηματούχο: π.χ. σχετικά με το ωράριο και τις μέρες λειτουργίας του καταστήματος, από πού παίρνουν τα ρούχα, τι κάνουν τα ρούχα τα οποία δεν πουλάνε (εκπτώσεις), γιατί χωρίζουν τα ρούχα ανά είδος και μέγεθος (καθοδηγούμαστε και από το χαρτί με τις ερωτήσεις των παιδιών που είχαμε καταγράψει στη τάξη).

Γ΄ ΦΑΣΗ: Επιστροφή στο σχολείο / Κατασκευή καταστήματος μέσα στην τάξη

Στόχοι:

- Καλλιέργεια νοερής εικονικής αναπαράστασης.
- Εξάσκηση οπτικής αντίληψης μέσω ταξινόμησης με βάση το είδος και το μέγεθος (2 κριτήρια).
- Επίλυση προβλημάτων σε σχέση με την κατασκευή (πώς θα τακτοποιήσουμε τα ρούχα στο κατάστημα, πώς θα τα ξεχωρίζουμε κ.τ.λ.).
- Μνημονική εξάσκηση μέσω της δραματοποίησης, τα παιδιά ανακαλούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις χρησιμοποιούν σε νέες συνθήκες.

Μετά την επίσκεψη και τη συλλογή πληροφοριών, ελέγχουμε αν απαντήθηκαν οι ερωτήσεις που είχαμε καταγράψει και συγκρίνουμε τις υποθέσεις που κάναμε αρχικά για το τι θα βλέπαμε σε ένα κατάστημα ρούχων με τις νέες γνώσεις. Γεννιέται η επιθυμία να φτιάξουμε μαγαζί με ρούχα στην τάξη μας και διαμορφώνουμε μια γωνιά στο νηπιαγωγείο ανάλογη με τις εικόνες που έχουμε στη μνήμη μας από την επίσκεψη.

Ομαδοποιούμε τα ρούχα ανά είδος και μέγεθος και τα τοποθετούμε σε ράφια ή τα κρεμάμε. Φτιάχνουμε καρτελάκια-ετικέτες ρούχων στα οποία αναγράφεται η τιμή και το μέγεθος (εντοπίζουμε τα διαφορετικά διεθνή σύμβολα μεγεθών: S, M, L, XL). Μετατρέπουμε το κουνκλοθέατρο σε δοκιμαστήριο, φτιάχνουμε ταμπέλα και μια μικρή βιτρίνα. Τα παιδιά υποδύονται τον πελάτη και τον πωλητή, καθώς μι-



μούνται τη διαδικασία πώλησης και αγοράς μετά από την παρατήρηση στο πολυκατάστημα.

Επίλογος

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια να εστιάσουμε στο παιδί ως υποκείμενο στη μαθησιακή διαδικασία, πέρα από την ύλη του αναλυτικού προγράμματος, το *Πλαίσιο των Αρχών του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)* και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να καταγράψουμε τον σχεδιασμό της θεματικής προσέγγισης της έννοιας «ρούχα», κατά τον οποίο αξιοποιήσαμε βασικές θεωρητικές έννοιες της Γνωστικής Ψυχολογίας, καθώς και τις πρακτικές και θεωρητικές εφαρμογές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) στη στοχοθέτηση και κάποια ευρήματα της έρευνας στη μνήμη κατά την πρακτική εφαρμογή.

Ξέρουμε πια με τη βοήθεια των ευρημάτων της Γνωστικής Ψυχολογίας ότι η γνώση αποτελεί σύνθεση δικτύων δομημένων γύρω από κυρίαρχες έννοιες που καθορίζονται από τον κοινωνικό περίγυρο του απόμου. Από την άλλη, κάθε μαθητής έχει διαφορετική προηγούμενη γνώση και εμπειρία, καθώς και δικούς του ρυθμούς και τρόπους προσέγγισης της μάθησης. Οι μικροί μαθητές μπορούν να μαθαίνουν ερευνητικά και κριτικά επιλύοντας πραγματικά προβλήματα που έχουν αξία για τους ίδιους ή για την κοινωνία στην οποία ζουν. Έτσι μεταφέρουν προηγούμενες γνώσεις και τις εφαρμόζουν πρακτικά σε κάτι που έχει νόημα για τους ίδιους. Η δυνατότητα για αυτοέκφραση με διαφορετικούς τρόπους και μέσα διεγείρει το ενδιαφέρον τους, προσφέρει ποικιλία ερεθισμάτων και εμπλουτίζει τις γνωστικές δυνατότητές τους.

Αναπτύσσονται έτσι οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών, ενώ παράλληλα προσεγγίζονται οι ρυθμοί μάθησης και παιδιά που διαθέτουν ικανότητες χαμηλότερου επιπέδου μπορούν με τη βοήθεια των συμμαθητών τους να καταφέρουν περισσότερα από όσα μόνοι τους. Η αντιπαράθεση διαφορετικών πληροφοριών και εμπειριών και η πορεία μέσα από αυτές τις αντιθέσεις μπορεί να αποδειχθεί μια εξαιρετικά γόνιμη διαδικασία για το παιδί αλλά και για τον δάσκαλο.

Τελικά, στόχος της διδακτικής πράξης θα πρέπει να είναι η απόκτηση γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων από τα παιδιά για μια καλή επεξεργασία των πληροφοριών και αυτορύθμιση της μάθησής τους. Μέσω, λοιπόν, μιας διαλεκτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούμε να θέσουμε τις βάσεις για την ενεργητική προσέγγιση της γνώσης με τη βοήθεια της συνεργασίας του νηπίου με τον εκπαιδευτικό ή και των νηπίων μεταξύ τους.



Βιβλιογραφία

- Anderson, J. R. (1995). *Learning and Memory*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Anderson, J. R. (2000⁵). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Worth Publishers.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ευκλείδη, Α. (Επιμ.) (1995). *Ψυχολογία: Μνήμη και Λήθη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayes, N. (1997). *Εισαγωγή στις Γνωστικές λειτουργίες. Γνωστική Ψυχολογία 2* (Επιμ. Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayward, D., & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16 (3), 255-284.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. Γ'. Γνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη, τ. Δ'. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997²). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2001). *Μαθήματα Γνωστικής Ψυχολογίας στο Διδακταλείο Νηπιαγωγών*. Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, script and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Μάνιου-Βακάλη, Μ. (1995). *Ψυχολογία: Μάθηση Μνήμη Λήθη*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Mistry, J. (1997). The development of memory in childhood. In N. Cowan (Ed.), *The Development of Memory in Childhood*. Hove: Psychology Press.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2003). *Η ανάπτυξη της μνήμης: Γνωστική διαδρομή στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Νάνου, Α. (2004). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.



- Πόρποδας, Κ. Δ. (1993). *Η διαδικασία της Μάθησης (Επεξεργασία πληροφοριών, Αντίληψη, Μνήμη, Αναπαράσταση της γνώσης)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Stein, N. L., & Policastro, M. (1984). The concept of a story: a comparison between children's and teacher's viewpoints. In H. Mandl, N. Stein & T. Trabasso (Eds), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). Νους και κοινωνία: *Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου, 1997). Αθήνα: Gutenberg.
- Ύλη Νηπιαγωγείου σε Ενώτητες και Κέντρα Διαφέροντος κατά εποχές και κατά μήνα (1979) (Επιμ. Π. Ν. Σαργιάνου). Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (1996). *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής*. Προεδρικό Διάταγμα.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009^{3α}). *Νοητικές ικανότητες. Βιβλιοτετράδιο για το Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής ετοιμότητας. Οπτική μνήμη - Ακουστική μνήμη - Δειττουργική μνήμη - Συγκέντρωση προσοχής - Λογικομαθηματική σκέψη - Συλλογισμοί*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009^{4β}). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές ικανότητες, δ) Συναισθηματική οργάνωση. Βιβλίο για το δάσκαλο ΕΑΕ*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ., & Αρβανιτίδου, Β. (2008). Πρόγραμμα πρόωμης παρέμβασης για τη βελτίωση της αφηγηματικής παραγωγής παιδιού προσχολικής ηλικίας με ήπια καθυστέρηση και προβλήματα λόγου. Στο Δ.-Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα: πρωτοβουλίες, εμπειρίες, προοπτικές* (σσ. 319-417). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.



Αιτιώδεις σχέσεις αντίληψης σχολικής ικανότητας με σχολική επίδοση και προετοιμασία για το σχολείο

Περικλής Καλογιάννης, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση του πλέγματος των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ της αντίληψης σχολικής ικανότητας των μαθητών, της σχολικής τους επίδοσης και της προετοιμασίας τους για το σχολείο. Χίλιοι πεντακόσιοι οκτώ ($N=1508$) μαθητές συμμετείχαν στη διαχρονική έρευνα που διήρκεσε τρία συνεχόμενα σχολικά έτη, απαντώντας σε ερωτηματολόγιο που μετρούσε την αντίληψη της σχολικής τους ικανότητας, τη γενική βαθμολογία τους και τη συχνότητα προετοιμασίας τους για το σχολείο. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την ύπαρξη αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ των μετρούμενων μεταβλητών, επιβεβαιώνουν την πολλαπλή διάσταση της αυτοαντίληψης και παρέχουν σαφή υποστήριξη στο μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων, σύμφωνα με το οποίο η αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους αποτελεί την αιτία εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών, αλλά συγχρόνως ανατροφοδοτείται και επηρεάζεται από τις συμπεριφορές αυτές.

Εισαγωγή

Η έννοια του εαυτού έχει κατά τις τελευταίες δεκαετίες αποτελέσει αντικείμενο έντονης ερευνητικής δραστηριότητας, η οποία εστιάστηκε στη μελέτη των ατομικών και αναπτυξιακών διαφορών, καθώς και στον λειτουργικό ρόλο της αυτοαντίλη-

Ο κ. Περικλής Καλογιάννης, δρ Τ.Ε.Φ.Α.Α./Δ.Π.Θ., είναι Καθηγητής Φυσικής Αγωγής στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης.





ψης και της αυτοεκτίμησης στο σύστημα του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Η υπόθεση ότι η γνώση του εαυτού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη λειτουργία είναι πλέον γενικά αποδεκτή, σε σημείο που να αποτελεί κεντρικό αξίωμα σε όλες τις θεωρίες και τις απόψεις σχετικά με την ανθρώπινη γνώση και τη συμπεριφορά (Pajares & Shunk, 2005).

Η υπόθεση ότι η αντίληψη των μαθητών για τον εαυτό τους παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία είναι πλέον ευρέως αποδεκτή, με συνέπεια δομές σχετικές με τον εαυτό να αποτελούν κεντρικούς παράγοντες στην έρευνα της ακαδημαϊκής παρακίνησης, της σχολικής επιτυχίας και άλλων επιθυμητών συμπεριφορών (Pajares & Shunk, 2005). Υπάρχει πλέον ένας μεγάλος αριθμός ερευνητικών αποτελεσμάτων που υποστηρίζουν τη θετική σχέση της αυτοαντίληψης του μαθητή με τη σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν την πολλαπλή διάσταση της έννοιας του εαυτού, εφόσον αποδεικνύουν ισχυρά θετική σχέση της σχολικής επίδοσης με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών, χωρίς αυτή (η σχολική επίδοση) να σχετίζεται με τη γενική αυτοαντίληψη ή τη γενική αυτοεκτίμηση των μαθητών (Byrne, 1984· Hansford & Hattie, 1982· Marsh, 1990a & b· Marsh, 1993a).

Η σχέση μεταξύ της έννοιας του εαυτού και της σχολικής επίδοσης έχει διερευνηθεί σε αρκετές έρευνες που εστιάζονταν κυρίως στη μελέτη συσχετίσεων. Προηγούμενες ανασκοπήσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διάφορες συνιστώσες της έννοιας του εαυτού εμφανίζουν μια μέτρια θετική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση (Hansford & Hattie, 1982· Hattie, 1992· Wylie, 1979· Zimmerman, 1995). Στην εκπαιδευτική και την ψυχολογική έρευνα, ωστόσο, το θέμα των σχέσεων μεταξύ της έννοιας του εαυτού και της σχολικής επίδοσης είναι κάτι πολύ πιο σύνθετο από θέμα συσχέτισης. Πρωταρχικό ενδιαφέρον εμφανίζει το ζήτημα της αιτιατής διασύνδεσης των δύο αυτών μεταβλητών (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Τα μοντέλα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων (*Skill Development Model*) και της βελτίωσης του εαυτού (*Self Enhancement Model*) που προτάθηκαν αρχικά από τους Calsyn και Kenny (1977), αποτέλεσαν ένα ευρύ πλαίσιο έρευνας για τη διερεύνηση της κατεύθυνσης της σχέσης της αυτοαντίληψης και της σχολικής απόδοσης σαν αίτιο και αιτιατό. Στην πορεία, δύο ακόμη μοντέλα ερμηνείας προτάθηκαν, το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων (*Reciprocal Effects Model*) και το μηδενικό μοντέλο (*Null Model*) που υποστηρίζουν αντίστοιχα ότι η κατεύθυνση της αιτιατής σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι είτε αμφίδρομη είτε ανύπαρκτη (Valentine & Dubois, 2005).





Το μοντέλο της ανάπτυξης των δεξιοτήτων (Skill Development Model)

Το μοντέλο της ανάπτυξης των δεξιοτήτων στηρίζεται στην υπόθεση ότι η σχολική επίδοση προηγείται αιτιωδώς της έννοιας της εαυτού. Υποστηρίζει ότι η σχολική επίδοση επηρεάζει τις αντιλήψεις του εαυτού, ενώ δε συμβαίνει το αντίθετο (Marsh & Craven, 2005· Valentine & Dubois, 2005). Με βάση αυτό το μοντέλο, οι σχέσεις μεταξύ των αντιλήψεων του εαυτού και της σχολικής επίδοσης, ερμηνεύονται ως το αποτέλεσμα της αυξομειώσης της αυτοαντίληψης των μαθητών κυρίως εξαιτίας της επιτυχίας ή της αποτυχίας που βιώνουν στο σχολείο (Kohn, 1999).

Το μοντέλο της βελτίωσης του εαυτού (Self Enhancement Model)

Σε αντίθεση με το μοντέλο ανάπτυξης των δεξιοτήτων, το μοντέλο βελτίωσης του εαυτού υποστηρίζει ότι η έννοια του εαυτού προηγείται αιτιωδώς της σχολικής επίδοσης, την οποία και επηρεάζει, ενώ δε δέχεται επιρροές της σχολικής επίδοσης στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Υποστηρίζει ότι θετικότερες αντιλήψεις εαυτού οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης (Valentine & Dubois, 2005).

Το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων (Reciprocal Effects Model)

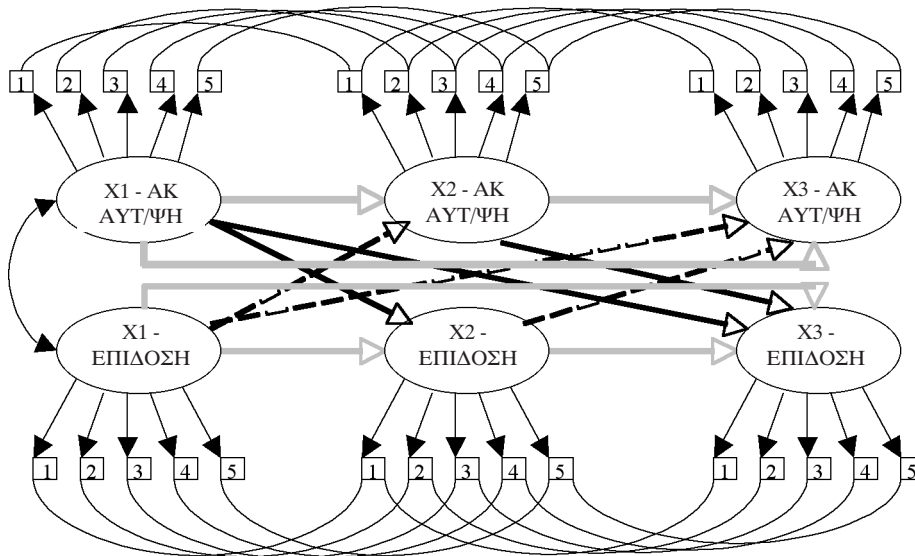
Το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις εαυτού επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, αλλά και ότι η σχολική επίδοση επιδρά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων του εαυτού. Το μοντέλο προτείνει ότι οι αντιλήψεις για τον εαυτό και η διαδικασία μάθησης λειτουργούν και προς τις δύο κατευθύνσεις μέσω μιας λειτουργίας αμοιβαίας επίδρασης (Bandura, 1997· Valentine & Dubois, 2005). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, θετικές αντιλήψεις ενός μαθητή για τον εαυτό του (π.χ. υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα) μπορούν να τον διευκολύνουν να πετύχει υψηλή σχολική απόδοση, η οποία με τη σειρά της θα ενδυναμώσει περαιτέρω τις αντιλήψεις για τον εαυτό του. Ουσιαστικά το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων ενσωματώνει σε ένα τα αρχικά θεωρητικά μοντέλα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και της βελτίωσης του εαυτού.

Το μηδενικό μοντέλο (Null Model)

Το μηδενικό μοντέλο υποστηρίζει τη μη ύπαρξη αιτιώδους σχέσεως μεταξύ αντιλήψεων του εαυτού και της σχολικής επίδοσης. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου προτείνουν είτε ότι δεν υπάρχει καμιά σχέση μεταξύ της έννοιας του εαυτού και της σχολικής επίδοσης είτε ότι οιαδήποτε σχέση μεταξύ τους οφείλεται σε άγνωστους παράγοντες που επιδρούν τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στην έννοια του εαυτού (π.χ. πνευματική ικανότητα ή κοινωνικοοικονομική κατάσταση) (Valentine & Dubois, 2005).



Για την καλύτερη κατανόηση, ερμηνεία αλλά και διερεύνηση των μοντέλων που προτείνονται για την ερμηνεία των αιτιωδών σχέσεων (ανάπτυξης των δεξιοτήτων, βελτίωσης του εαυτού και αμοιβαίων σχέσεων) μεταξύ αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης ο Marsh και οι συνεργάτες του (Marsh, Byrne & Yeung, 1999· Marsh & Craven, 2005) πρότειναν ένα «πρωτότυπο» μοντέλο που παρατίθεται παρακάτω.



Σχήμα 1 Πρωτότυπο μοντέλο για τη διερεύνηση των μοντέλων (ανάπτυξης των δεξιοτήτων, βελτίωσης του εαυτού και αμοιβαίων σχέσεων) που διέπουν τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και επίδοσης (Marsh & Craven, 2005).

Στο παραπάνω πολλαπλών μετρήσεων και μεταβλητών (*multiwave – multivariate*) μοντέλο η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση αντιμετωπίστηκαν ως λανθάνοντες παράγοντες συναγόμενοι από πολλαπλούς δείκτες σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές (*waves*, X1, X2 και X3). Στο μοντέλο τα αριθμημένα τετράγωνα παριστάνουν τις παρατηρούμενες μεταβλητές (*indicators*) τόσο της αυτοαντίληψης όσο και της επίδοσης σε κάθε μέτρηση, τα οβάλ σχήματα παριστάνουν τις λανθάνουσες μεταβλητές (*latent constructs*), τα ευθεία με μια κατεύθυνση βέλη παριστάνουν τις αιτιατές διαδρομές (*causal paths*) και οι καμπύλες γραμμές παριστάνουν τη συνδιακύμανση (*covariance*).

Και τα τρία προτεινόμενα μοντέλα, της βελτίωσης του εαυτού, της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και των αμοιβαίων σχέσεων, προβλέπουν ότι η επίδραση κάθε X1



μεταβλητής στη X2 και στη X3 (η ίδια μεταβλητή μετρούμενη σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές, οι οριζόντιες γκρι διαδρομές στο σχήμα 1) είναι σημαντική και θετική. Η κρίσιμη πρόβλεψη που διαφοροποιεί τα τρία θεωρητικά μοντέλα είναι οι διαγώνιες διαδρομές που συνδέουν προηγούμενη αυτοαντίληψη με επόμενη επίδοση και προηγούμενη επίδοση με μεταγενέστερη αυτοαντίληψη.

Το μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων (ΕΠΙΔΟΣΗ → ΑΚ/ΚΗ ΑΥΤ/ΨΗ και ΑΚ/ΚΗ ΑΥΤ/ΨΗ → ΕΠΙΔΟΣΗ) υποστηρίζει ότι όλες οι διαδρομές θα είναι στατιστικά σημαντικές, τόσο αυτές που οδηγούν από προηγούμενη επίδοση σε μετέπειτα ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη όσο κι αυτές που οδηγούν από προηγούμενη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σε μεταγενέστερη επίδοση. Κατ' αντιστοιχία με τα προηγούμενα δύο μοντέλα, η επίδραση των X1 μεταβλητών στις X3 μεταβλητές είναι λιγότερο σημαντική, γιατί πιθανόν θα μετριάζεται από την παρεμβολή των X2 μεταβλητών.

Η έρευνα του Marsh (1990c) θεωρείται «κλασική» στη μελέτη των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ αυτοαντίληψης και επίδοσης, αφού ήταν η πρώτη που χρησιμοποιώντας τα δομικά μοντέλα εξισώσεων υποστήριξε ξεκάθαρα την επίδραση προηγούμενης ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης σε μετέπειτα σχολική επίδοση μετά τον έλεγχο για επίδραση της προηγούμενης σχολικής επίδοσης. Στηριζόμενος στα δεδομένα της μεγάλης έρευνας στις Ηνωμένες Πολιτείες του Bachman και των συνεργατών του (Bachman & O' Maley, 1986) διαπίστωσε ότι η αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας στην Α' Λυκείου ασκεί σημαντική επίδραση στους σχολικούς βαθμούς των μαθητών στη Β' και τη Γ' Λυκείου, ενώ οι προηγούμενοι σχολικοί βαθμοί δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στη μετέπειτα αυτοαντίληψη της σχολικής τους ικανότητας.

Τα αποτελέσματα πρόσφατης μετα-ανάλυσης των σχετικών ερευνών από τον Valentine (2002) εξασφαλίζουν επίσης υποστήριξη για το μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω μετα-ανάλυσης, ευνοϊκά σκορ στις μετρήσεις των αντιλήψεων εαυτού προβλέπουν αύξηση της σχολικής επίδοσης και αντίστροφα, υψηλά σκορ σχολικής επίδοσης προβλέπουν βελτίωση των αντιλήψεων για τον εαυτό (Marsh & Craven, 2005· Valentine & Dubois, 2005).

Οι Guay, Marsh και Boivin (2003) ερεύνησαν το πλέγμα των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Παρότι οι προηγούμενες έρευνες (Skaalvik & Hagtvet, 1990· Skaalvik, 1997) υποστήριζαν ότι σε παιδιά μικρότερης ηλικίας η σχολική επίδοση προηγείται αιτιωδώς της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και συνεπώς η σχέση των δύο μεταβλητών διέπεται από το μοντέλο ανάπτυξης των δεξιοτήτων, τα αποτελέσματα της έρευνας του Guay και των συνεργατών του (2003) παρέχουν υποστήριξη στο μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων. Συνεπώς με τις αρχικές υποθέσεις, τα αποτελέσματα της διαχρονικής τους έρευνας έδειξαν ότι με την πάροδο του χρόνου η ακαδημαϊκή





Αιτιώδεις σχέσεις αντίληψης σχολικής ικανότητας με σχολική επίδοση και προετοιμασία για το σχολείο

αυτοαντίληψη των μαθητών γινόταν πιο σταθερή, πιο αξιόπιστη και πιο ισχυρά συσχετισμένη με τη σχολική επίδοση. Σε ό,τι αφορά στη διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την αμοιβαιότητα στις επιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης, υποστηρίζοντας το μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι διαδρομές από την αυτοαντίληψη στην επίδοση εμφανίστηκαν σημαντικότερες από τις αντίστοιχες που οδηγούν από την επίδοση στην αυτοαντίληψη. Η γενίκευση της ισχύος του μοντέλου αμοιβαίων σχέσεων και στην προεφηβική ηλικία είναι σημαντικής πρακτικής σημασίας, καθώς, όπως υποστηρίζουν αρκετοί θεωρητικοί και ερευνητές, η ηλικιακή αυτή περίοδος αποτελεί κρίσιμο χρονικό διάστημα για τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων του εαυτού των μαθητών (Chapman & Tunmer, 1997· Marsh & Craven, 1997).

Σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση του πλέγματος των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ της αντίληψης σχολικής ικανότητας, της σχολικής επίδοσης και της προετοιμασίας για το σχολείο μαθητών και μαθητριών 12-18 ετών.

Μέθοδος

Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια τριών διαδοχικών σχολικών περιόδων (X1, X2 και X3). Στην έρευνα συμμετείχαν 1508 μαθητές και μαθήτριες, που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία της Θεσσαλονίκης, της Ξάνθης και της Δράμας. Τα 559 ήταν αγόρια και τα 949 κορίτσια, 678 φοιτούσαν σε σχολεία της Δράμας, 425 σε σχολεία της Ξάνθης και 405 σε σχολεία της Θεσσαλονίκης. Την πρώτη σχολική περίοδο της έρευνας (X1), 677 φοιτούσαν στην Στ' Δημοτικού και 831 στην Α' Λυκείου.

Διαδικασία

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Αυτοαντίληψη

Για τη μέτρηση της αντίληψης σχολικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη υποκλίμακα του Ερωτηματολογίου Αυτοπεριγραφής II (Self Description II, Marsh, 1992). Το Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής II (*SDQ II, Self Description Questionnaire II*) κατασκευάστηκε από τον Marsh και τους συνεργάτες του (Marsh et al., 1985· Marsh, 1992) με σκοπό τη μέτρηση της αυτοαντίληψης απόμων προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας (12-18 ετών). Την καταλληλότητά του για χρήση στον ελληνικό



νικό πληθυσμό υποστήριξαν τα αποτελέσματα ερευνών του Καλογιάννη και των συνεργατών του (Καλογιάννης & Παπαϊωάννου, 2003· Καλογιάννης, Μυλώσης & Παπαϊωάννου, 2004).

Σχολική επίδοση – Προετοιμασία για το σχολείο

Την 3^η περίοδο (Απρίλιος – Μάιος) κάθε ακαδημαϊκού έτους που διήρκεσε η έρευνα, οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν στη γενική βαθμολογία τους κατά το τρέχον σχολικό έτος (τον μέσο όρο των βαθμολογιών τους σε όλα τα μαθήματα), καθώς και στη βαθμολογία τους στο μάθημα της γλώσσας (για τα παιδιά του Δημοτικού) ή των Νέων Ελληνικών για τα παιδιά του Γυμνασίου και του Λυκείου, που θεωρείται σημαντικός δείκτης της γενικότερης σχολικής επίδοσης (Marsh, 1993a & 1993b). Οι μαθητές έδιναν τη βαθμολογία τους σε μια ββάθμια κλίμακα. Για τους μαθητές του Δημοτικού: 10, 9, 8, 7, 6, 5 και για τους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου: 18-20, 16-18, 14-16, 12-14, 10-12, κάτω από 10. Επειδή, ο δείκτης α του Cronbach για τις δύο παραπάνω μεταβλητές (γενική βαθμολογία και βαθμολογία στη γλώσσα) αποδείχτηκε $>.83$, αποδεικνύοντας υψηλή εσωτερική συνοχή, ο μέσος όρος των δύο βαθμολογιών χρησιμοποιήθηκε ως αξιόπιστος δείκτης σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Αντίστοιχα, για τον καθορισμό της συχνότητας προετοιμασίας για το σχολείο οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνταν να απαντήσουν στην ερώτηση «πόσες φορές τον τελευταίο μήνα έχεις πάει στο σχολείο πλήρως προετοιμασμένος/η για όλα τα μαθήματα;». Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνταν, επίσης, να απαντήσουν σε αντίστοιχη ερώτηση, κατά μέσο όρο τον μήνα συχνότητας προετοιμασίας που αφορούσε στη χρονική περίοδο από την αρχή του σχολικού έτους. Οι απαντήσεις δίνονταν, επίσης, σε ββάθμια κλίμακα από το 1 έως το 6 (καμία, 1 – 5, 5 – 10, 10 – 15, 15 – 20 και πάνω από 20).

Στατιστική ανάλυση

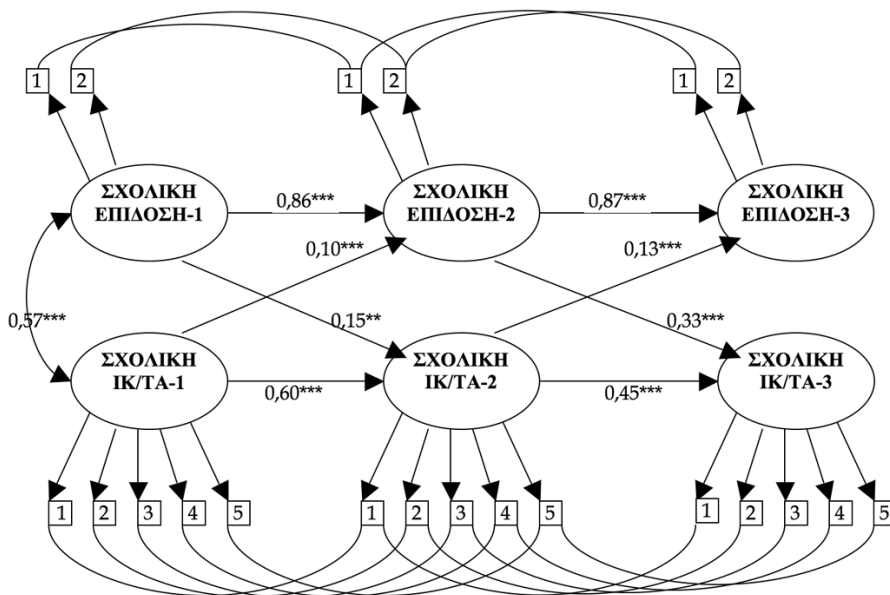
Η διερεύνηση του πλέγματος των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών, της σχολικής τους επίδοσης και της προετοιμασίας για το σχολείο έγινε με τη χρήση δομικών μοντέλων εξισώσεων (*structural equation modeling*), οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με χρήση του στατιστικού προγράμματος Amos 5.0.

Αποτελέσματα

Στο σχήμα 2 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιώδης σχέση μεταξύ της αντίληψης σχολικής ικανότητας και της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Οι συντελεστές σταθερότητας ήταν ιδιαίτερα υψηλοί (.86 - .87) για τη σχολική επίδοση των μαθητών,

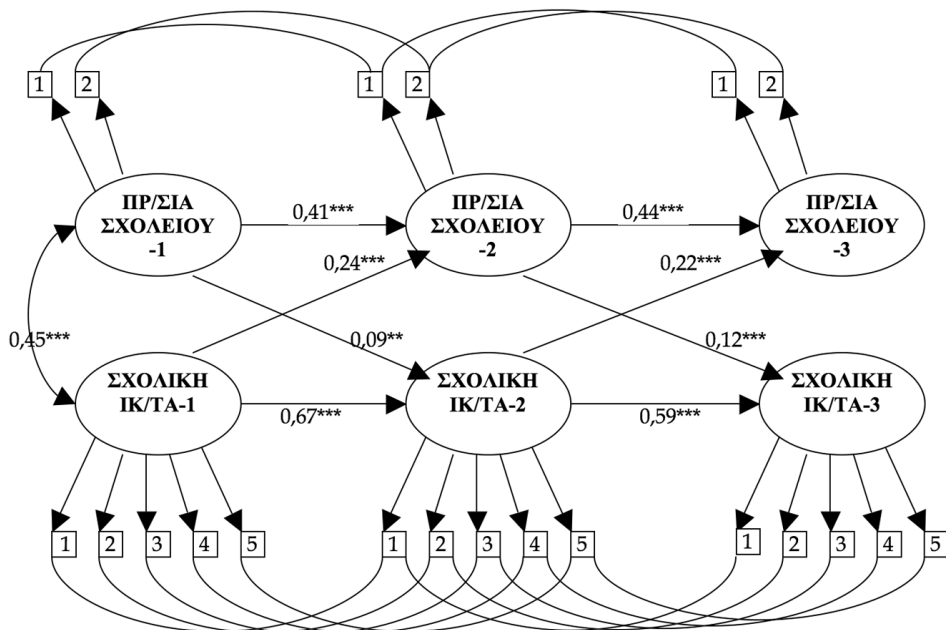
Αιτιώδεις σχέσεις αντίληψης σχολικής ικανότητας με σχολική επίδοση και προετοιμασία για το σχολείο

γεγονός που αποτυπώνει την υψηλή σταθερότητα του παραπάνω παράγοντα από χρόνο σε χρόνο, σε αντίθεση με τους αντίστοιχους της αντίληψης σχολικής ικανότητας που εμφάνισαν πιο χαμηλά επίπεδα (.45 - .60). Η σχέση που εμφάνισε η αντίληψη σχολικής ικανότητας με τη σχολική επίδοση στον ίδιο χρόνο ήταν μέτρια θετική ($r = .57, p < .001$). Και οι δύο παράγοντες, «αντίληψη σχολικής ικανότητας» και «σχολική επίδοση», είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων αντίστοιχα.



Σχήμα 2 Αιτιώδεις διαδρομές μεταξύ της σχολικής επίδοσης (ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ) και της αντίληψης σχολικής ικανότητας (ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚ/ΤΑ). Τα σημεία (-1) (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας «σχολική επίδοση» συνετέθη από δύο παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ ο παράγοντας «σχολική ικανότητα» από πέντε. Τα ευθεία βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνουσών μεταβλητών αναπαριστά τον συντελεστή συσχέτισης. Για το συγκεκριμένο μοντέλο, $\chi^2 = 803.4$, $d.f. = 159$, $TLI = 0.934$, $CFI = 0.954$, $RMSEA = 0.052$. *** $p < .001$, ** $p < .01$

Στο σχήμα 3 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιώδης σχέση μεταξύ της αντίληψης σχολικής ικανότητας και της προετοιμασίας του μαθητή για το σχολείο. Οι συντελεστές σταθερότητας ήταν υψηλοί (.41 - .67), γεγονός που αποτυπώνει την υψηλή σταθερότητα των παραπάνω παραγόντων, παρά την πάροδο του χρόνου. Η σχέση που εμφάνισε η αντίληψη σχολικής ικανότητας με την προετοιμασία του μαθητή για το σχολείο στον ίδιο χρόνο ήταν μέτρια θετική ($r = .57, p < .001$). Και οι δύο παράγοντες, «αντίληψη σχολικής ικανότητας» και «προετοιμασία για το σχολείο», είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων αντίστοιχα, με την επίδραση της αντίληψης της σχολικής ικανότητας στην προετοιμασία για το σχολείο να εμφανίζει υψηλότερες τιμές.



Σχήμα 3 Αιτιώδεις διαδρομές μεταξύ της αντίληψης σχολικής ικανότητας (ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚ/ΤΑ) και της προετοιμασίας για το σχολείο (ΠΡ/ΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ). Τα σημεία (-1) (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας «προετοιμασία για το σχολείο» συνετέθη από δύο παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθέα βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθανουσών μεταβλητών αναπαριστά τον συντελεστή συσχέτισης. Για το συγκεκριμένο μοντέλο, $\chi^2 = 941, d.f. = 159, TLI = 0.912, CFI = 0.940, RMSEA = 0.057$. *** $p < .001$, ** $p < .01$



Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής τάσσονται σαφώς υπέρ του μοντέλου αμοιβαίων σχέσεων ως του καταλληλότερου να ερμηνεύσει το πλέγμα των αιτιωδών σχέσεων που διέπει τις σχέσεις μεταξύ αντίληψης σχολικής ικανότητας, σχολικής επίδοσης και της προσπάθειας που καταβάλλουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην προετοιμασία τους για το σχολείο.

Με βάση αυτά τα αποτελέσματα η προηγούμενη αντίληψη σχολικής ικανότητας ασκεί σημαντική επίδραση στη σχολική επίδοση του επόμενου έτους, ενώ παράλληλα η προγενέστερη σχολική επίδοση επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της μετέπειτα αντίληψης σχολικής ικανότητας (σχήμα 2). Αντίστοιχα, η προηγούμενη αντίληψη σχολικής ικανότητας επιδρά σημαντικά στη μελλοντική προσπάθεια των μαθητών για πληρέστερη προετοιμασία για το σχολείο, ενώ ταυτόχρονα προηγούμενη προετοιμασία των μαθητών για το σχολείο ασκεί σημαντική επίδραση στη μελλοντική διαμόρφωση της σχολικής ικανότητας (σχήμα 3).

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερα επίπεδα προγενέστερης ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης των μαθητών οδηγούν σε βελτίωση της μετέπειτα σχολικής επίδοσης και της μεγιστοποίησης της προετοιμασίας για το σχολείο, ενώ ταυτόχρονα υψηλή προηγούμενη σχολική επίδοση και προετοιμασία για το σχολείο έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση υψηλότερης μελλοντικής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμβαδίζουν με τα αντίστοιχα προσφάτων διαχρονικών ερευνών στον διεθνή χώρο (Marsh, 1990b· Marsh & Craven, 1997· Marsh & Yeung, 1997· Chapman & Tunmer, 1997· Muijs, 1997· Marsh, Hau & Kong, 2002· Guay, Marsh & Boivin, 2003), ανασκοπήσεων ερευνών (Byrne, 1996· Marsh, Byrne & Yeung, 1999) αλλά και μετα-αναλύσεων (Valentine, 2002).

Σύμφωνα με τον Marsh και τους συνεργάτες του η αποδοχή της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, της σχολικής επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών έχει σημαντική εφαρμογή στην εκπαιδευτική πρακτική, αφού αποδέχεται την αυτοαντίληψη τόσο ως αιτία αλλά παράλληλα και ως ένα αποτέλεσμα το οποίο έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ουσιαστικά και άλλα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως είναι η σχολική επίδοση. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η παραπάνω παραδοχή μπορεί να προμηθεύσει την εκπαιδευτική διαδικασία με νέες λύσεις για τη μεγιστοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (Marsh & Craven, 2005).

Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές η αποσαφήνιση της κατεύθυνσης της αιτιώδους σχέσης από ή προς την πλευρά της αυτοαντίληψης αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό που πρέπει να ληφθεί υπόψη στη διδασκαλία και την εφαρμογή





παρεμβατικών προγραμμάτων στο σχολείο. Βασισμένοι στην παραδοχή της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θέτουν στόχους για την παράλληλη βελτίωση και των δύο παραπάνω παραμέτρων, εάν θέλουν σημαντικά και μακροχρόνια αποτελέσματα. Η προσπάθεια για βελτίωση μόνο του ενός εκ των δύο και η αγνόηση του άλλου θα έχει ως αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση των αποτελεσμάτων τόσο σε μέγεθος όσο και σε χρονική διάρκεια (Marsh & Craven, 2005).

Οι Valentine και Dubois (2005), σε συμφωνία με τα παραπάνω, αναφέρουν ότι συνήθως ευνοϊκά σκορ στις μετρήσεις της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης προβλέπουν αύξηση της σχολικής επίδοσης, ενώ, αντίστροφα, υψηλότερη σχολική επίδοση αποτελεί δείκτη πρόβλεψης βελτίωσης της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης. Συμπεραίνουν ότι, μεταξύ μαθητών ίσης επίδοσης, αυτοί που διαθέτουν θετικότερη αντίληψη σχολικής ικανότητας είναι αυτοί που έχουν περισσότερες πιθανότητες να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους σε σχέση με τους μαθητές που εμφανίζουν χαμηλότερη αντίληψη για τη σχολική τους ικανότητα.

Στην παρούσα έρευνα σημαντικά είναι τα ευρήματα που υποστηρίζουν την αμοιβαία επίδραση μεταξύ της αντίληψης σχολικής ικανότητας και της προετοιμασίας για το σχολείο. Το γεγονός ότι η προγενέστερη αντίληψη σχολικής ικανότητας οδηγεί σε μεγαλύτερη μελλοντική προσπάθεια από την πλευρά του μαθητή για τη σχολική προετοιμασία, αποτελεί μια ακόμη βασική αιτία για τους εκπαιδευτικούς να θέτουν ως βασικό στόχο τη βελτίωση της αντίληψης της σχολικής ικανότητας και της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης των μαθητών, που πέραν από τη μεγιστοποίηση της προσπάθειας θα έχει αποτελέσματα και σε άλλες επιθυμητές συμπεριφορές.

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να εκμεταλλεύεται τη δυνατότητα της αυτοαντίληψης να διαμορφώνει τη συμπεριφορά των παιδιών και να αποσκοπεί στη βελτίωσή της, ενώ παράλληλα θα πρέπει να στοχεύει και στη βελτίωση αυτής καθ αυτής της συμπεριφοράς, στον ακαδημαϊκό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θέτουν ως παράλληλους και ισότιμους στόχους τη βελτίωση της επιμέρους αυτοαντίληψης του παιδιού και της αντίστοιχης συμπεριφοράς, αν επιδιώκουν σημαντικά και μακροχρόνια αποτελέσματα.

Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται στο σχολείο, όχι επειδή δεν έχουν τις ικανότητες να αποδώσουν επιτυχώς στους διάφορους τομείς, αλλά είτε επειδή έχουν καταλήξει να πιστέψουν ότι δε μπορούν να αποδώσουν με επιτυχία είτε επειδή έχουν μάθει να βλέπουν τον εαυτό τους ανίκανο να διαχειριστεί τις σχολικές απαιτήσεις είτε γιατί βλέπουν την ενασχόλησή τους με το σχολείο ως άσχετη με τη ζωή τους. Καθώς συνεχίζουν να διαμορφώνουν την αντίληψη του εαυτού τους, αυτή η αντίληψη δεν περιέχει ούτε το να είναι επιτυχημένοι στο σχολείο ούτε να απολαμβάνουν τις σχολικές δραστηριότητες (Pajares & Shunk, 2005). Κατά συνέπεια, η





πρώτη και πιο σημαντική αποστολή των εκπαιδευτικών είναι η διαμόρφωση των αυτοαντιλήψεων των μαθητών, καθώς είναι αποδεκτό ότι αυτές μπορούν να έχουν τόσο ευεργετικές όσο και καταστροφικές επιδράσεις. Ο Bandura (1986) υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις για προσωπική ικανότητα και επάρκεια αποτελούν τον παράγοντα κλειδί της ανθρώπινης λειτουργίας (*human agency*), της ικανότητας να δρα συνειδητά και σκόπιμα και να ασκεί κάποιου βαθμού έλεγχο στο περιβάλλον και στην κοινωνική λειτουργία. Οι εμπειρίες επιτυχίας και ικανότητας αποτελούν δείκτη πρόβλεψης της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, ενώ έχει αποδειχτεί ότι δρουν ανεξάρτητα από το φύλο, την καταγωγή, την εθνικότητα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Pajares & Shunk, 2005).

Φαινόμενα όπως η σχολική αποτυχία σε διαφόρους τομείς, η έλλειψη παρακίνησης ή δέσμευσης, η κοινωνική ανικανότητα και τέλος η εγκατάλειψη του σχολείου, σχετίζονται άμεσα με τις αντιλήψεις που οι μαθητές διαμορφώνουν για τον εαυτό τους και την ικανότητά τους να διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα το περιβάλλον τους.

Βιβλιογραφία

- Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 365-380.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 286-316). New York: Wiley.
- Calsyn, R. J., & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Ed. Psychology*, 95, 124-136.



- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement /performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Καλογιάννης, Π. & Παπαϊωάννου, Α. (2003). «Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής II». Προφορική παρουσίαση. *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, Βόλος, 74.
- Καλογιάννης, Π., Μυλώσης, Δ., & Παπαϊωάννου, Α. (2004). «Ερωτηματολόγιο Αυτοπεριγραφής II, Self Description Questionnaire II». Προφορική παρουσίαση. *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας*, Τρίκαλα, 43.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's praise and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Μακροή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concept: Their relationship to age, sex and academic ability. *American Educ. Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W. (1990a). Confirmatory factor analysis of multitrait - multimethod data: The construct validation of multidimensional self-concept responses. *Journal of Personality*, 58, 661-692.
- Marsh, H. W. (1990b). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychological Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. (1990c). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (1992). *Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept*. A test manual and research monograph. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H. W. (1993a). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W. (1993b). Relations between global and specific domains of the self: The importance of individual importance, certainty and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 975-992.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 131-198). Orlando, FL: Academic Press.

- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educ. Psychology*, 89, 41-54.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34, 155-167.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T., & Kong, K. W. (2002). Multilevel causal ordering of academic self-concept and achievement: Influence of language of instruction (English vs. Chinese) for Hong Kong students. *American Educational Research Journal*, 39, 727-763.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2005). A reciprocal effects model of the causal ordering of self-concept and achievement. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds), *International Advances in Self Research* (Vol. 2, pp. 17-51). Greenwich, CT: Information Age.
- Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (3), 263-277.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds), *International Advances in Self Research* (Vol. 2, pp. 95-121). Greenwich, CT: Information Age.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Skaalvik, E. M. (1997). Issues in research on self-concept. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 51-98). Greenwich, CT: JAI Press.
- Valentine, J. C. (2002). The relation between self-concept and academic achievement: A meta-analytic review (Doctoral dissertation). University of Missouri-Columbia, 2001. *Dissertation Abstracts International*, 62, 42-78.
- Valentine, J. C., & Dubois, D. L. (2005). Effects of self-beliefs on academic achievement and vice versa. Separating the chicken from the egg. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds), *International Advances in Self Research* (Vol. 2, pp. 53-77). Greenwich, CT: Information Age.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept*. (Vol. 2.): *Theory and research on selected topics*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.



Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική

Μαριάννα Α. Χατζημιχαήλ, Β' Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας

Περίληψη

Η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης υιοθέτησε τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ως εναλλακτική λύση του τρόπου αλλαγής της μαθησιακής διαδικασίας. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη μελέτη ερευνών σχετικά με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητά της στη διδακτική πρακτική. Από την ανασκοπική μελέτη προέκυψαν τρεις κύριες κατηγορίες που συμβάλλουν στην εφαρμογή της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη: α) η διαθεματικότητα και τα νέα σχολικά βιβλία, β) η αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς και γ) η αποτελεσματικότητά της στη μάθηση. Από τα ευρήματα των ερευνών φάνηκε ότι η προώθηση της διαθεματικότητας στο νέο εκπαιδευτικό υλικό και η αξιοποίησή της συμβάλλει ουσιαστικά στη μάθηση και στη γνώση, καθώς και στην ολοκλήρωση της προσπάθειας αλλαγής της παιδαγωγικής θεώρησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Εισαγωγή

Η παραδοσιακή παιδαγωγική προάγει τη μαθησιακή ικανότητα με βάση κάποια υποδειγματικά γνωστικά μοντέλα. Ο κυριότερος στόχος της είναι ο εφοδιασμός

Η κ. Μαριάννα Α. Χατζημιχαήλ είναι Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Β' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας και Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.





των μαθητών με πληθώρα θεωρητικών γνώσεων, που θα είναι σε θέση να ανασύρουν την κατάλληλη στιγμή, ως ενήλικες πλέον και να δώσουν λύσεις στα προβλήματα που ενδέχεται να τους απασχολήσουν. Αντίθετα, στην προοδευτική παιδαγωγική, η οποία στηρίζεται στη δράση και στην άμεση συμμετοχή και συμβολή του ατόμου, αυτή η προσπάθεια θεωρείται μάταιη επιδίωξη και υποστηρίζεται ότι ο μαθητής πρέπει να μάθει τον τρόπο που αποκτιέται η γνώση, να ασκεί δηλαδή τις ικανότητες που θα τον οδηγήσουν στην κατάκτηση της επιστημονικής αλήθειας (Χρυσσαφίδης, 2003). Στην περίπτωση αυτή μάθηση δε σημαίνει κυρίως μετάδοση γνώσεων, αλλά αλληλεπίδραση των γεγονότων μέσα στο περιβάλλον του ανθρώπου. Το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό, με όλους τους συντελεστές του συμμετόχους, χώρος ελκυστικός και όχι μόνο χώρος στερεότυπης διδασκαλίας, χώρος καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή (Αλαχιώτης, 2002). Η αναθεώρηση του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* και των *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.)* κινήθηκε στον οριζόντιο και κάθετο άξονα της διασύνδεσης της γνώσης, προσεγγίζοντάς την διαθεματικά και ολιστικά δημιουργώντας ένα στέρεο υπόβαθρο για την εποικοδομητική και την αναλυτική - διερευνητική μάθηση. Αυτή η προσέγγιση της γνώσης ανάγει την αποσπασματική γνώση -που συνεπάγεται ο πλήρης διαχωρισμός των γνωστικών αντικειμένων- σε ολιστική και πραγματική γνώση, που συνδεδεμένη με την πραγματικότητα, αξιοποιείται στην καθημερινή ζωή (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002). Οι διαθεματικές οριζόντιες και κάθετες διασυνδέσεις της γνώσης συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συντελεστές, υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός- συμβουλευτικός.

Η διαθεματική προσέγγιση έχει τις ρίζες της τόσο στην Προοδευτική Αγωγή που άνθισε στις Η.Π.Α. κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα όσο και στο Σχολείο Εργασίας που κυριάρχησε στην Ευρώπη κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου και στηρίχτηκε σε παιδαγωγικές θέσεις που ανέλυσαν οι παιδαγωγοί Rousseau, Pestalozzi και Froebel (Τζάνη, 2004).

Με τον όρο «διαθεματικότητα» ή «διαθεματική διδασκαλία» περιγράφεται μία σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που επιχειρούν την «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώσης. Μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε στο πλαίσιο των διακριτών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος ή να ενσωματωθούν σε ένα διαθεματικό, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Ματσαγγούρας, 2002). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης υποστηρίζει την αρχή της συμπληρωματικότητας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία οι οπτικές γωνίες από τις οποίες κάθε διδακτικό αντικείμενο βλέπει το ίδιο σύστημα δεν είναι εξολοκλήρου ούτε ανεξάρτητες ούτε συμβατές





μεταξύ τους. Επιπλέον, όλες μαζί αποκαλύπτουν περισσότερες αλήθειες για το σύστημα απ' ό,τι η κάθε μία χωριστά (Ψυχάρης & Γιαβρής, 2003). Τα μοντέλα οργάνωσης των διαθεματικών δράσεων είναι ποικίλα και εκτείνονται από το απλό ή συνδυαστικό μοντέλο ως το συνεργατικό μοντέλο (σύμπραξη πολλών εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες) και τη μέθοδο «project» (Ματσαγγούρας, 2002).

Σύμφωνα με τις γενικές αρχές του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* και των επιμέρους *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.)*: α) Εισάγεται η διαθεματική προσέγγιση ως όρος γενικότερος του όρου διεπιστημονικότητα. Η διαθεματική αυτή προσέγγιση δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής, ώστε ο μαθητής να διαμορφώσει τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να αγαπήσει, να γνωρίσει και να ζήσει. β) Εισάγονται οι θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, οι οποίες διευκολύνουν τη διάχυση της διαθεματικότητας στα σχολικά βιβλία και οι οποίες αποτελούν βασικούς κρίκους οριζόντιας διασύνδεσης των μαθημάτων: Αλληλεπίδραση (π.χ. συνεργασία, συλλογικότητα, σύγκρουση, εξάρτηση, ενέργεια...), διάσταση (π.χ. χώρος - χρόνος...), επικοινωνία (π.χ. κώδικας, συμβολισμός, πληροφορογία...), μεταβολή (π.χ. εξέλιξη, ανάπτυξη, περιοδικότητα...), μονάδα - σύνολο (π.χ. άτομο, μόριο, κύτταρο, προσωπικότητα, κοινότητα, κοινωνία...), ομοιότητα - διαφορά (π.χ. ισότητα, ομοιότητα, διαφορά...), πολιτισμός (π.χ. παράδοση, τέχνη...), σύστημα (π.χ. δομή, ταξινόμηση, οργάνωση, ισορροπία, νόμος, κλίμακα, συμμετρία...).

Η διαθεματική διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ενοποιούνται δύο ή περισσότερες γνωστικές περιοχές με σκοπό την αύξηση της μάθησης σε κάθε περιοχή (Cone et al., 1998). Ο Jacobs (1989) αναφέρει ότι διαθεματική διδασκαλία είναι η προσέγγιση γνώσης και προγράμματος που συνειδητά εφαρμόζει τη μεθοδολογία και τη γλώσσα από περισσότερες από μια περιοχές για να εξεταστεί ένα κεντρικό θέμα, πρόβλημα ή εμπειρία. Είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που προετοιμάζει τα παιδιά για μία δια βίου μάθηση.

Το ερευνητικό ερώτημα της μελέτης ήταν κατά πόσο η διαθεματικότητα εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς και η αξιοποίησή της οδηγεί στην αποτελεσματική μάθηση. Οι έρευνες, ωστόσο, επικεντρώνονται κυρίως σε προτάσεις διαθεματικών προγραμμάτων (Barton et al., 2000· Τσαπακίδου κ.ά., 2001), στον τρόπο υλοποίησης αυτών (Winker, 1998) και στην περιγραφή των εμπειριών των δασκάλων (Lipson et al., 1993· Pica & Short, 1999) παρά στην αποτελεσματικότητά τους στον τομέα της μάθησης (Ζερβού, Δέρρη & Πατεράκης, 2004).





Σκοπός της εργασίας ήταν να μελετηθεί τόσο η εισαγωγή της διαθεματικότητας στα νέα σχολικά βιβλία με βάση τις προδιαγραφές του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* και η εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς όσο και η αποτελεσματικότητά της στη γνώση και στη μάθηση.

Η διαθεματικότητα και τα νέα σχολικά βιβλία

Η εισαγωγή 52 νέων βιβλίων στα σχολεία προκαλεί το ενδιαφέρον για το κατά πόσο έχει αποτυπωθεί η νέα παιδαγωγική προσέγγιση της γνώσης, αλλά και της συνολικής παιδαγωγικής του σχολείου στα βιβλία αυτά.

Οι Αλαχιώτης και Καρατζιά-Σταυλιώτη (2006) ασχολήθηκαν με την αξιολόγηση της εισαγωγής της διαθεματικότητας στο νέο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο αποτυπώθηκε η νέα παιδαγωγική προσέγγιση της γνώσης στα διδακτικά πακέτα έντυπου εκπαιδευτικού υλικού. Τυχαία επιλέχθηκαν τα βιβλία των Θρησκευτικών και των Φυσικών της Στ' τάξης του Δημοτικού για την οριζόντια ανάλυση και των Θρησκευτικών της Γ' Γυμνασίου για την κάθετη προσέγγιση. Επίσης, επιλέχθηκε ως θεμελιώδης διαθεματική έννοια η «μεταβολή» σε όλα τα έντυπα (Βιβλίο Μαθητή - Τετράδιο Εργασιών, Βιβλίο Δασκάλου). Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα διερευνηθέντα στοιχεία ήταν ότι: οι συγγραφείς έχουν αποδώσει με ικανοποιητικό τρόπο τη διάχυση της διαθεματικότητας στο εκπαιδευτικό υλικό, η αξιοποίηση της διαθεματικότητας με οριζόντιες και κάθετες κειμενικές διασυνδέσεις, αλλά και με δραστηριότητες δε γίνεται με ομοιογενή τρόπο, γεγονός που αντανακλά έναν πλουραλισμό προσδίνοντας βαθμούς ελευθερίας στον εκπαιδευτικό για ανάληψη πρωτοβουλίας. Επιπλέον, ικανοποιούνται οι γενικές αρχές και οι σκοποί του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*.

Αντίστοιχη έρευνα έγινε με την Κασκαντάμη (2006), με θέμα: Διαθεματικές εργασίες στα νέα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: περιθώρια αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στο πλαίσιο της υλοποίησης των διαθεματικών εργασιών που προτείνονται στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας των νέων διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται για την υλοποίηση μιας διαθεματικής εργασίας με θέμα σχετιζόμενο με το θέμα που διαπραγματεύθηκαν στην υπό εξέταση ενότητα. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εξοικειώνονται με τη διαδικασία οργάνωσης και σύνταξης ενός απλού σχεδίου εργασίας. Συνεργά-





ζονται για τη συλλογή υλικού, την οργάνωσή του, την παραγωγή ποικίλων μορφών λόγου, τη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου, την παρουσίαση ενός συγκεκριμένου τελικού προϊόντος στο άμεσο και ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Εξετάστηκαν τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας των τριών τάξεων ως ενιαίο σύνολο, όπως ενιαία λογίζεται και η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν ότι στην πλειοψηφία των διαθεματικών εργασιών των νέων διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο προτείνεται η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς

Το μέλλον μιας μεταρρύθμισης και εκπαιδευτικής αλλαγής σχετίζεται με τις στάσεις, αντιλήψεις και γνώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όλες οι εκπαιδευτικές έρευνες συγκλίνουν στο ότι ο ρόλος και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την επιτυχία μιας μεταρρύθμισης (Χριστιάς, 1998· Κόκοτας, 2004), αφού το είδος μάθησης που λαμβάνουν οι μαθητές καθορίζεται από τη σκέψη, τα πιστεύω και την πράξη των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και αφού η αποτελεσματικότητα της αλλαγής εξαρτάται από τον τρόπο μεταφοράς της στη εκπαιδευτική πράξη (Hargreaves & Fullan, 2008). Γι' αυτό και διεθνώς αλλά και στη χώρα μας γίνεται προσπάθεια η όποια μεταρρύθμιση να συνοδευτεί και υποστηριχτεί από επιμορφωτικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών στη λογική της διαρκούς «επαγγελματικής τους ανάπτυξης» (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004).

Οι Κουμαλάτσου και Τριπόδης (2008) με την εργασία τους μελέτησαν τις μεθόδους και τις διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται στα νέα σχολικά βιβλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας του μαθήματος. Σκοπός της μελέτης ήταν η υλοποίηση των διαθεματικών προσεγγίσεων μέσα από τα βιβλία της φυσικής αγωγής από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου 2007 - Φεβρουαρίου 2008 με εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής από τη Β' Διεύθυνση της Αθήνας. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με κλίμακα τριών βαθμίδων (πολύ - μέτρια - ελάχιστα).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στο Δημοτικό Σχολείο το 64,6% υλοποιεί διαθεματικές προσεγγίσεις, ενώ το 35,4% δεν πραγματοποιεί καθόλου. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο Γυμνάσιο είναι 57,5% και 42,5%. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διαπίστωση ότι από τους εκπαιδευτικούς





Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική

που εφαρμόζουν διαθεματικές προσεγγίσεις, οι περισσότεροι επιλέγουν να τις υλοποιήσουν είτε όταν οι καιρικές συνθήκες δεν επιτρέπουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (48,4%), είτε μέσα στο ημερήσιο μάθημα (40,4%).

Αντίστοιχη έρευνα έγινε από τη Λανάρη (2003) στο Κεμπέκ του Καναδά, όπου η διαθεματική προσέγγιση εφαρμοζόταν μόνο στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού. Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων έντεκα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της επαρχίας του Κεμπέκ (Καναδά) ως προς τη χρησιμοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης, μέσω των σχεδίων εργασίας (projects), σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί ήταν διδάσκοντες της πρώτης και δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι είχαν πάνω από πέντε χρόνια υπηρεσίας, γιατί σύμφωνα με τον Huberman (1992), οι αντιλήψεις και στάσεις σχηματίζονται μετά από τα πρώτα πέντε χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη διάρκειας μιας ώρας και οι ερωτήσεις ήταν οργανωμένες σε τέσσερις ενότητες: αίτια προβληματικής συμπεριφοράς, χαρακτηριστικά και ανάγκες μαθητών, περιγραφή παρεμβάσεων και συσχέτιση διαθεματικής προσέγγισης με μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η διαθεματική προσέγγιση μέσω των σχεδίων εργασίας δεν είναι αποτελεσματική στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, γιατί οι μαθητές δεν είναι αυτόνομοι και δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως μέλη μιας ομάδας.

Οι Τριανταφύλλου, Μπελεσιώτης και Αλεξανδρής (2008) ερεύνησαν τις θέσεις των καθηγητών για τη διδακτική αξιοποίηση της διαθεματικότητας στο Γυμνάσιο. Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη των παραγόντων της πραγμάτωσης διαθεματικών διδασκαλιών, όπως είναι ο βαθμός πραγματοποίησης τέτοιων διδασκαλιών, η καταγραφή των ανασταλτικών παραγόντων στην πραγμάτωσή τους, η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στη στάση των μαθητών, ο βαθμός συνεργασίας των μαθημάτων, ο βαθμός χρήσης διαθεματικών εννοιών. Το δείγμα αποτέλεσαν 50 εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν τυχαία και εργάζονταν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Αττικής με χαμηλή, μεσαία και υψηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευση. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο για τη θετική επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στους μαθητές σε μια τριβάθμια κλίμακα (υψηλός, μέτριος, χαμηλός). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποίησαν σε ικανοποιητικό βαθμό στη διδασκαλία τους διαθεματικές δραστηριότητες. Όσοι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν διαθεματικές διδασκαλίες φαίνεται να πιστεύουν ότι οι θετικές επιδράσεις της διαθεματικής διδασκαλίας στην κοινωνικοποίηση, τη συνεργατικότητα, την κριτική





σκέψη, την ανακαλυπτική μάθηση και την ανάδειξη ενδιαφερόντων των μαθητών συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους, από σημαντικό έως υψηλό βαθμό.

Τα σχέδια εργασίας αποτελούν την τέλεια έκφραση της διαθεματικότητας, καθώς επιτρέπουν την αξιοποίηση γνώσεων από ποικίλα γνωστικά πεδία και πολυάριθμων ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών. Παράλληλα υποστηρίζουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν συνολική γνώση για το προσεγγιζόμενο θέμα (Ματσαγγούρας, 2002). Χαρακτηριστικό γνώρισμά τους είναι ότι η γνώση δεν παρέχεται έτοιμη, αλλά προκύπτει μέσα από έρευνα της ομάδας μαθητών με τους εκπαιδευτικούς στις πηγές της γνώσης (Χρυσσαφίδης, 2003).

Η Κολιπέτρη (2006) μελέτησε την επίδραση των σχεδίων εργασίας στις διδακτικές πρακτικές του νηπιαγωγού. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η εφαρμογή των σχεδίων εργασίας επηρεάζει την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών, καθώς και τον ρόλο του νηπιαγωγού και των νηπίων. Το δείγμα αποτέλεσαν 14 νηπιαγωγεία του Ν. Θεσσαλονίκης. Τα 7 εφαρμόζαν πιλοτικό πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης και τα υπόλοιπα 7 που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου εφαρμόζαν το *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής*. Για την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιλέχθηκε η καταγραφή της, μέσω μιας κλείδας παρατήρησης η οποία βασίστηκε στην κλείδα παρατήρησης του ΥΠΕΠΘ για τη διερεύνηση της εφαρμογής της Ευέλικτης ζώνης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για τη διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων, έγινε χρήση ερωτηματολογίου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί της Ευέλικτης Ζώνης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου: συναποφασίζουν για τα θέματα των σχεδίων εργασίας με τα παιδιά, εφαρμόζουν μεθόδους όπως η ομαδοσυνεργατική, η αλληλοδιδασκτική, η ιδεοθύελλα, η διερευνητική, αλλά και η μετωπική σε μικρότερα ποσοστά, θέτουν στόχους που αφορούν περισσότερο στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφοράς, στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στη σύνδεση του νηπιαγωγείου με την κοινωνία και στη συγκέντρωση πληροφοριών.

Ο ρόλος τους είναι του συμβούλου, του εμπυχωτή, του οργανωτή, του συνεργάτη και λιγότερο του μεταδότη γνώσεων και αφορά στη βελτίωση της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των προβλημάτων, στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των παιδιών. Ο ρόλος των νηπίων είναι αυτός του ερευνητή, του συνεργάτη, του πομπού και του δέκτη και όχι του απλού δέκτη.





Η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη μάθηση

Η διαθεματικότητα καταλύει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και ενιαιοποιεί τη σχολική γνώση γύρω από θέματα που παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2002). Η αποτελεσματικότητα των διαθεματικών προτάσεων επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες (όπως των Lipson et al., 1993· Winker, 1998· Pica & Short, 1999· Barton et al., 2000· Τσαπακίδου κ.ά., 2001).

Σύμφωνα με τους Γώτη, Δέρρη και Κιουμουρτζόγλου (2006), ένα διαθεματικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά για τη γλωσσική καλλιέργεια παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής και Γλώσσας στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου, που σχετίζεται με κινητικές έννοιες, βασικές κινητικές δεξιότητες και δεξιότητες της καθημερινής ζωής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 67 παιδιά νηπιαγωγείου (34 κορίτσια και 33 αγόρια), ηλικίας 4-6 ετών, τα οποία χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες (πειραματική-ελέγχου). Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε ένα διαθεματικό κινητικό πρόγραμμα πέντε εβδομάδων, το οποίο εφαρμοζόταν τέσσερις φορές την εβδομάδα για 40' κάθε φορά. Στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε το ίδιο γλωσσικό πρόγραμμα αλλά με την τυπική μέθοδο διδασκαλίας. Για την αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης των παιδιών κατασκευάστηκε ειδικό εργαλείο 19 έργων/κριτηρίων που συνδύαζε ερωτήσεις προφορικού και γραπτού λόγου. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, παρουσίασε καλύτερη επίδοση στη γλώσσα από την ομάδα ελέγχου.

Τα ευρήματα της έρευνας παρόλο που το αντικείμενο της μάθησης ήταν διαφορετικό συμπίπτουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που συμπεραίνουν ότι τα κινητικά διαθεματικά προγράμματα παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή γνώση απ' ό,τι τα διαθεματικά θεωρητικά (Werner, 1996 & 1999· Winker, 1998· Schnirring, 1999· Ζερβού, Δέρρη και Πατεράκης, 2004).

Οι Ζερβού, Δέρρη και Πατεράκης (2004) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα δύο διαθεματικών προγραμμάτων (με κινητική και θεωρητική προσέγγιση) στην ανάπτυξη της γνώσης παιδιών της Δ' τάξης Δημοτικού για τους Αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες και διαπίστωσαν ότι η κίνηση μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε ένα διαθεματικό πρόγραμμα, ως μέσο μετάδοσης γνώσης. Συμμετείχαν 35 παιδιά της Δ' τάξης Δημοτικού, τα οποία χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες και συμμετείχαν σε 22 μαθήματα διάρκειας 45' το καθένα. Η γνώση των παιδιών για





τους Αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες αξιολογήθηκε με ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τον σκοπό αυτό. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι και οι δύο ομάδες προχώρησαν με τον ίδιο τρόπο, βελτίωσαν και διατήρησαν δηλαδή τη γνώση τους μετά την εφαρμογή των διαθεματικών προγραμμάτων. Τελικά, συμπεραίνεται ότι η κίνηση μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε ένα διαθεματικό πρόγραμμα ως μέσο μετάδοσης γνώσης.

Επίσης, ο Werner (1999) ανέφερε ότι τα παιδιά που διδάσκονταν ακαδημαϊκές δεξιότητες, μέσω της κίνησης, έμαθαν καλύτερα από εκείνα που διδάσκονταν τις ίδιες έννοιες εντός της αίθουσας. Ακόμη, οι Derri, Aggelousis και Petraki (2004) διαπίστωσαν ότι ένα συνδυασμένο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης που προάγει την υγεία και διατροφικής εκπαίδευσης, που εφαρμόστηκε με παιγνιώδους μορφής δραστηριότητες, βελτίωσε σημαντικά τόσο στοιχεία της φυσικής κατάστασης όσο και τις διατροφικές συνήθειες παιδιών 10 έως 12 ετών.

Στην έρευνα των Γκοτζαρίδη, Παπαϊωάννου, Αντωνίου και Αλμπανίδη (2007) εξετάστηκε η επίδραση της διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης στην παρακίνηση μαθητών της Α΄ τάξης του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν πέντε διαθεματικές διδακτικές παρεμβάσεις με θέματα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 487 μαθητές και μαθήτριες χωρισμένοι σε τρεις ομάδες, μία πειραματική και δύο ελέγχου. Συμμετείχαν, επίσης, 14 μόνιμοι καθηγητές φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα αξιολογήθηκαν ως προς τους παράγοντες: α) ικανοποίηση από το μάθημα, β) στόχοι επίτευξης των μαθητών, γ) αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και δ) παρακίνηση των μαθητών. Η αξιολόγηση έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και μαθήτριες πριν την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης και στη συνέχεια μετά από το πρώτο, το τρίτο και το πέμπτο μάθημα (συνολικά τέσσερις μετρήσεις για κάθε ομάδα). Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε μία προοδευτική αύξηση των επιδόσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου, όσον αφορά στους παράγοντες της ικανοποίησης από το μάθημα και της εσωτερικής παρακίνησης. Ταυτόχρονα, σημειώθηκε προοδευτική μείωση στις επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας που αφορούσαν στον παράγοντα «έλλειψη παρακίνησης». Τα αποτελέσματα πιστοποιούν τη θετική επίδραση της διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης στην ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα, καθώς και στην ενίσχυση της εσωτερικής τους παρακίνησης.

Ο Κούσουλας (2004) ερευνήσε την επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική έκφραση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Το δείγμα αποτέλεσαν οι μαθητές τριών σχολικών τμημάτων της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου: οι 40 μαθητές (18 αγόρια και 22 κορίτσια) από δύο τμήματα,





ένα από ιδιωτικό σχολείο της Αθήνας (Κολλέγιο Αθηνών) και ένα από δημόσιο σχολείο της επαρχίας (53^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, και οι 25 μαθητές (11 αγόρια και 13 κορίτσια) του τρίτου τμήματος από το ίδιο ιδιωτικό σχολείο αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία: α) το Torrance Test of Creative Thinking - verbal form (Torrance, 1974 & 1987), κυρίως για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας, β) ένα Τεστ Αποκλίνουσας Δημιουργικής Έκφρασης και γ) ένα τεστ γνωστικής βάσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι ένα διδακτικό πρόγραμμα βασισμένο στη διαθεματική μέθοδο προσέγγισης της γνώσης, ακόμα κι όταν δεν αποσκοπεί στην επί τούτου καλλιέργεια της αποκλίνουσας δημιουργικής σκέψης των μαθητών, επηρεάζει θετικά την τελευταία και επιτρέπει έτσι στους μαθητές να εκφράζουν ιδέες με μεγαλύτερη ευχέρεια και ευελιξία. Η διάσταση της πρωτοτυπίας, ωστόσο, δεν επηρεάστηκε με στατιστική σημαντικότητα από τη διαθεματική διδασκαλία.

Η Βιδάκη (2002) ερεύνει την επίδραση της διαθεματικής-ολικής προσέγγισης στη διδασκαλία και τη μάθηση. Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη των γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που καλλιεργούν οι μαθητρίες και οι μαθητές, όταν εμπλέκονται σε διαθεματικά μαθησιακά σενάρια και πραγματοποιούν διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν οι τάξεις ΣΤ1 και ΣΤ2. Η τάξη ΣΤ1 ως ομάδα ελέγχου και η ΣΤ2 ως ομάδα πειραματισμού. Η ομάδα ελέγχου, έκανε μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο, με μικρή συμμετοχή των παιδιών και με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, χαρτών, εικονογραφημένου υλικού και μιας βιντεοταινίας την οποία παρακολούθησαν τα παιδιά. Η ομάδα πειραματισμού, ασχολήθηκε με το ίδιο θέμα εντάσσοντας την καινοτομία της διαθεματικής προσέγγισης με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών και των δικτύων. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα εργαλεία: ερωτηματολόγια, ημερολόγια, σχέδια με τους νοητικούς χάρτες των μαθητών, βιντεοσκοπημένες και μαγνητοφωνημένες συζητήσεις και συνεντεύξεις, γραπτά κείμενα με αξιολογικές κρίσεις των μαθητών, φύλλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή και φύλλα αξιολόγησης των συμμαθητών του που συμμετείχαν στην ομάδα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι με τη διαθεματική-ολική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, οι μαθητές καλλιέργησαν και ανέπτυξαν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές τέτοιες που τους καθιστούν ικανούς να εμπνεύσουν ως πρότυπα και άλλους μαθητές και μαθήτριες με την αγάπη για το διάβασμα, την ενεργό έρευνα, τη δημιουργία, την αλληλοβοήθεια και το ενδιαφέρον για τα ανθρωποηθικά και κοινωνικο-πολιτισμικά προβλήματα.





Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σκοπός της εργασίας ήταν αφενός η διερεύνηση της διαθεματικότητας στα νέα σχολικά βιβλία σύμφωνα με τις προδιαγραφές του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* και η εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου η αποτελεσματικότητά της στη γνώση και στη μάθηση.

Από τις έρευνες που διερευνήθηκαν, προκύπτουν ορισμένα βασικά συμπεράσματα: στα νέα σχολικά βιβλία αποτυπώνεται η νέα παιδαγωγική προσέγγιση της γνώσης, η διαθεματική διδασκαλία επιδρά θετικά στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, συμπεριφορών, στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, στη γλωσσική τους καλλιέργεια, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην ενίσχυση της εσωτερικής τους παρακίνησης, όχι όμως σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τα νέα παιδαγωγικά δεδομένα.

Η συγκεκριμένη ανασκοπική μελέτη αποτελεί ένα αρχικό πλαίσιο διερεύνησης και αξιολόγησης της σπουδαιότητας και της αναγκαιότητας της διαθεματικότητας τόσο στα νέα σχολικά βιβλία όσο και στα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές. Η αποτελεσματικότητά της είναι συνυφασμένη με την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με στόχο την ποιοτική αξιοποίησή της στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιολογήσουν την αξιοποίηση της διαθεματικότητας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα της προσχολικής και σχολικής ηλικίας και να διερευνήσουν περαιτέρω τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μετά την εφαρμογή της, τυπικά από το 2006, με την εισαγωγή των νέων βιβλίων στη διδακτική πρακτική.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Αλαχιώτης, Σ., & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2006). Η εισαγωγή της διαθεματικότητας στο νέο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό: αρχική αξιολόγηση. *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Θεσσαλονίκη.
- Βιδάκη, Ε. (2002). Διαθεματική - Ολική προσέγγιση στη Διδασκαλία και τη Μάθηση με τη Βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών: Μια κριτική εκπαιδευτική έρευνα δράσης. *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Τόμος Α΄*, (Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου), *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ*, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Καστανιώτη, Inter@ctive 1.





- Barton, G., Kirby, K., Nazario, C., & Brooks, S. (2000). Let's Speak Spanish in Physical Education. Integrating Spanish BSE Terms in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, Jan., 28-30.
- Γκοτζαρίδη, Χ., Παπαϊωάννου, Α., Αντωνίου, Π., & Αλμπανίδης Ε. (2007). Επίδραση ενός Διαθεματικού Προγράμματος στην Παρακίνηση Μαθητών της Α΄ Τάξης Γυμνασίου στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5 (1), 52 - 62.
- Cone, T. P., Werner, P., Cone, S. L., & Woods, A. M. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Γώτη, Ε., Δέρρη, Β., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Γλωσσική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας μέσω της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (3), 371-378.
- Derri, V., Aggelousis, N., & Petraki, Ch. (2004). Health-related fitness and nutritional practices: can it be enhanced in upper elementary school students? *The Physical Educator*, 61, 35-41.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*, (2001). Τόμος Α΄ & Β΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζερβού Ε., Δέρρη Β., & Πατεράκης Α. (2004). Ανάπτυξη της Γνώσης Μαθητών της Δ΄ Τάξης για τους Αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες Μέσω Διαθεματικών Κινητικών και Θεωρητικών Προσεγγίσεων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 2 (2), 148-154.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds), *Understanding Teacher Development* (pp. 122-142). New York: Cassel.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65.
- Κασκαντάμη, Μ. (2006). Αξιολόγηση της εισαγωγής της διαθεματικότητας στο νέο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό. Διαθεματικές εργασίες στα νέα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: περιθώρια αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Θεσσαλονίκη.
- Κόκοτας, Π. (2004). *Διδακτική των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.



- Κολιπέτρη, Ζ. (2006). Η εφαρμογή των σχεδίων εργασίας στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης του νηπιαγωγείου και η επίδρασή της στις διδακτικές πρακτικές του νηπιαγωγού. *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Θεσσαλονίκη.
- Κουμαλάτσου, Ε., & Τριπόδης, Ν. (2008). *Υλοποίηση των διαθεματικών προσεγγίσεων μέσα από τα βιβλία της φυσικής αγωγής, από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, διαθέσιμο on line www.fa3.gr, προσπελάστηκε στις 7-4-2009.
- Κούσουλας, Φ. (2004). Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνοσα δημιουργική έκφραση των μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο «Βιοφυσικό Περιβάλλον: Νευροεπιστήμες & Μάθηση», 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Μάθηση και Διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης. Τόμος Β΄*.
- Λανάρη, Κ. (2003). Διαθεματική παιδαγωγική προσέγγιση και μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς: αντιλήψεις και στάσεις δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο OMEP*, Θεσσαλονίκη.
- Lipson, M., Valencia, S., Wixson, K., & Peters, C. (1993). Integration and Thematic Teaching: Integration to improve teaching and learning. *Language Arts*, 70, 252-264.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Pica, R., & Short, K. (1999). Moving and Learning Across the Curriculum. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 15-17, 23.
- Schnirring, I. (1999). Can school PE make fitter kids? *The Physical and Sports Medicine*, 27, 23-28.
- Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004.
- Τζάνη, Μ. (2004). *Η διαθεματικότητα στο ολοήμερο πιλοτικό σχολείο*. Αθήνα.
- Torrance, E. P. (1974). *TorranceTest of Creative Thinking: Norms technical manual*. Lexington, MA: Personnel Press/Ginn.
- Torrance, E. P. (1987). *The TorranceTest of Creative Thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Press.
- Τριανταφύλλου, Α., Μπελεσιώτης, Β. Σ., & Αλεξανδρής, Ν. (2008). Έρευνα θέσεων καθηγητών για τη διδακτική αξιοποίηση της Διαθεματικότητας στο Γυμνάσιο. *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής*, Πάτρα.
- Τσαπακίδου, Α., Ζαχοπούλου, Ε., & Σαμαρά, Κ. (2001). Διαθεματική διδασκαλία: καλλιέργεια του προφορικού λόγου των νηπίων μέσω της κίνησης και του ρυθμού. *Φυσική δραστηριότητα & ποιότητα ζωής*, 2, 28-34.



- Werner, P. (1996). Interdisciplinary programming. An idea whose time has gone again. *Teaching Elementary Physical Education*, 6, 28-30.
- Werner, P. (1999). The future of the integrated curriculum in physical education: Guarded optimism. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 11-13.
- Winker, D. (1998). Integration at the Primary level. *Teaching Elementary Physical Education*, 9, 19-20.
- Χριστιάς, Ι. (1998). *Από την Πατριδογνωσία στη Μελέτη Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσανθίδης, Κ. (2003). *Βιοματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψυχάρης, Σ., & Γιαβρής, Α. (2003). Η εκπαίδευση ως σύστημα. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο* (σσ. 40-54). Αθήνα: Μεταίχμιο.





Απολογισμός των έργων Επιμόρφωσης - Πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Σωτήριος Γκλαβάς, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Μαρία Μπαμπά, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Άγγελος Παπασακελλαρίου, *Ε.Υ.Ε. του Υ.Π.Δ.Μ.Θ.*

Ηλίας Σκαλτσάς, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ακρίτας Βεντούρης, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην παρουσίαση των προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε βασικές δεξιότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση που υλοποίησε το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Κοινωνία της Πληροφορίας (Ε.Π. Κ.τ.Π.) και του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.). Τα προγράμματα κάλυψαν την οκταετία 2002 – 2009 με αλληπάλλληλες χρονικές περιόδους επιμόρφωσης και πιστοποίησης.

Ο κ. Σωτήριος Γκλαβάς είναι τέως Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Σύμβουλος του Π.Ι. Η κ. Μαρία Μπαμπά είναι Μηχανικός Κλωστοϋφαντουργίας (MSc), Εκπαιδευτικός αποσπασμένη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ο κ. Άγγελος Παπασακελλαρίου είναι Προϊστάμενος του τμήματος Α1β της Ε.Υ.Ε. του Υ.Π.Δ.Μ.Θ.

Ο κ. Ηλίας Σκαλτσάς είναι Φυσικός, Εκπαιδευτικός αποσπασμένος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ο κ. Ακρίτας Βεντούρης είναι Φυσικός, Εκπαιδευτικός αποσπασμένος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.





Απολογισμός των έργων Επιμόρφωσης-Πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας περιγράφεται η οργανωτική δομή και ο τρόπος υλοποίησης των προγραμμάτων. Στο δεύτερο μέρος γίνεται στατιστική περιγραφή επεξεργασμένων στοιχείων τα οποία προέκυψαν από το πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης των δύο έργων σε όλη την επικράτεια. Τέλος, στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται σχόλια και συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Κοινωνία της Πληροφορίας (Ε.Π. Κ.τ.Π.), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης & Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), Τεχνικός Σύμβουλος (Τ.Σ.), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας & Υπολογιστών (Ε.Α.Ι.Τ.Υ.), Κεντρική Επιτροπή Επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. (Κ.Ε.Ε.Τ.Π.Ε.), Επιτροπές Επιμόρφωσης (Ε.Ε.), Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.), Κέντρα Πιστοποίησης (ΚΕ.ΠΙΣ)

Εισαγωγή

Η συσχέτιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι σε κάθε περίπτωση αυτονόητη. Για να μπορεί όμως ο εκπαιδευτικός να ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις ενός τόσο σύνθετου και πολύπλοκου επαγγέλματος, δεν πρέπει να αρκείται στα εφόδια που του έδωσαν οι προπτυχιακές ή ακόμη και οι μεταπτυχιακές σπουδές του αλλά συνεχώς να παρακολουθεί τις εξελίξεις στο επιστημονικό του αντικείμενο και στο πεδίο των παιδαγωγικών επιστημών (Βεντούρης κ.ά., 2005).

Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως σκοπό την κάλυψη των αδυναμιών και ανεπαρκειών της βασικής κατάρτισης, για να μπορούν να αντεπεξέλθουν στα προβλήματα που θέτει η πολυμορφία και η αυξανόμενη ανομοιογένεια του σχολικού πληθυσμού, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών κ.τ.λ. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας, θα είναι οι σημαντικότεροι συντελεστές όσον αφορά στην πρόοδο και εξέλιξη των κοινωνιών του 21ου αιώνα, ευνοούν την εφαρμογή νέων παιδαγωγικών μεθόδων, αίρουν υπάρχουσες δυσκολίες μάθησης ενισχύοντας την ενεργητική μάθηση και αναδεικνύουν κίνητρα για γνώση που βασίζεται στην ανακάλυψη και τον πειραματισμό.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες εντάσσεται στη γενικότερη στρατηγική της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα μας με τελικό σκοπό την ενδυνάμωση του ατόμου στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (Αλμπανοπούλου κ.ά., 2005).





Α. Παρουσίαση των έργων

Α.1. Υλοποίηση Προγραμμάτων

Η υλοποιούμενη στο διάστημα 2001-2009 Πράξη «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση» του Μέτρου 1.2 του Ε.Π. Κ.τ.Π., ήταν η πρώτη προσπάθεια επιμόρφωσης στη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση σε ευρεία κλίμακα και είχε ως φυσικό αντικείμενο την επιμόρφωση και πιστοποίηση των εκπαιδευτικών, όλων των επιπέδων και κατευθύνσεων, Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τεχνικής Εκπαίδευσης, σε όλη τη χώρα, στη χρήση των Τ.Π.Ε. με στόχο τη διδακτική τους αξιοποίηση στην τάξη (αρχικά 73.000 εκπαιδευτικών και στη συνέχεια με παράταση του έργου επιπλέον 10.000 εκπαιδευτικών). Στους εκπαιδευτικούς αυτούς συμπεριελήφθησαν και οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε ποσοστό που ορίστηκε με Υπουργική Απόφαση καθώς και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό που υπηρετεί στις εκπαιδευτικές δομές Ειδικής Αγωγής. Επίσης, με ειδικές ρυθμίσεις, υλοποιήθηκε η επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες περιπτώσεις απομακρυσμένων νησιών και δυσπρόσιτων περιοχών.

Η επιμόρφωση αφορούσε στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στη χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. Σκοπός ήταν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αντιλαμβάνονται, να αξιολογούν και να χρησιμοποιούν αποδοτικά τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. για την ποιοτική βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης, για την επαγγελματική τους εξέλιξη και τη βελτίωση της απόδοσής τους. Επίσης, αφορούσε στην περαιτέρω αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της χρήσης προϊόντων εκπαιδευτικού λογισμικού και της καλλιέργειας του τρίπτυχου: γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.

Η πιστοποίηση αφορούσε στον έλεγχο των δεξιοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν καθώς και αυτών που ήθελαν να πιστοποιηθούν, χωρίς να επιμορφωθούν.

Η υλοποίηση στο διάστημα 2004-2008 της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση» του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. στόχευε στη συμπλήρωση της προαναφερόμενης Πράξης του Ε.Π. Κ.τ.Π., έχοντας ως αντικείμενο την επιμόρφωση και πιστοποίηση 35.000 εκπαιδευτικών των ελληνικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του Ειδικού Εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί στις εκπαιδευτικές δομές Ειδικής Αγωγής, στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων στη χρήση των Τ.Π.Ε.





Απολογισμός των έργων Επιμόρφωσης-Πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε.

στην εκπαίδευση. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων που επιμορφώθηκαν καθορίστηκε με Υπουργική Απόφαση.

Για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους οι επιμορφωμένοι και πιστοποιημένοι εκπαιδευτικοί επιδοτήθηκαν με το ποσό των 587 για αγορά Ηλεκτρονικού Υπολογιστή ή άλλου σχετικού ηλεκτρονικού εξοπλισμού.

A.2. Οργανωτική δομή

A.2.1. Μηχανισμοί διαχείρισης

Οι Πράξεις οργανώθηκαν και συντονίστηκαν σε εθνική κλίμακα από δύο ξεχωριστές Κεντρικές Επιτροπές Επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες και Επικοινωνίες (Κ.Ε.Ε.Τ.Π.Ε. I & II) οι οποίες αποτελούνταν από 4 μέλη και ανέλαβαν την εποπτεία του έργου και την ευθύνη υλοποίησής του.

Για να επιτευχθεί ο σωστός σχεδιασμός, η οργάνωση, διεξαγωγή, παρακολούθηση και αξιολόγηση της επιμόρφωσης, η στήριξη των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, καθώς και η πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους στις Τ.Π.Ε., το ΥΠ.Ε.Π.Θ./ Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. είχε την επιστημονική και τεχνική υποστήριξη δύο Τεχνικών Συμβούλων, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι) και του Ερευνητικού Ακαδημαϊκού Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ε.Α.Ι.Τ.Υ.)

Μετά από δημόσια πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος ορίστηκαν με Υπουργική Απόφαση 58 τοπικές Επιτροπές Επιμόρφωσης (Ε.Ε.) σε όλη την επικράτεια για το έργο Ε.Π. της Κ.τ.Π. και 58 αντίστοιχα για το έργο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. με έδρα την πρωτεύουσα κάθε νομού, που ήταν διοικητικά και λειτουργικά αυτοδύναμες. Η σύνθεσή τους κυμαινόταν από 3 έως 20 άτομα ανάλογα με το πλήθος των σχολείων της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και τις ανάγκες επιμόρφωσης. Ο ρόλος τους ήταν να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς, να συντονίζουν, να ελέγχουν και να επιλύουν προβλήματα σχετικά με τα προγράμματα επιμόρφωσης και πιστοποίησης και γενικά να αποτελούν τον συνδετικό κρίκο του Υπ.Ε.Π.Θ. με τους εκπαιδευτικούς.

Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, κλήθηκαν να συνεργαστούν με τις Ε.Ε. για να διεκπεραιώνονται εύκολα οι διαδικασίες συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσης και πιστοποίησης καθώς και οι διαδικασίες ενημέρωσης.

Ένα σημαντικό στοιχείο που βοήθησε απεριόριστα στη διεξαγωγή των διαδικασιών ήταν η χρήση αυτοματοποιημένων υποδομών. Ένα ολοκληρωμένο ηλεκτρονικό σύστημα διαχείρισης των πληροφοριών (M.I.S.) που κάλυπτε την επιμόρφωση και πιστοποίηση δομήθηκε και άρχισε να λειτουργεί με την υλοποίηση





της Πράξης του Ε.Π. της Κ.τ.Π. και συμπληρώθηκε στη συνέχεια με την υλοποίηση της Πράξης του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., εξασφαλίζοντας τη μηχανογραφική υποστήριξη σε όλα τα επίπεδα.

Α.2.2. Μηχανισμοί υλοποίησης

Καταρτίστηκε *μητρώο πιστοποιημένων Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.)* μετά από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος που αποτελείται από Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι., Π.Ε.Κ., δημόσια και ιδιωτικά Ι.Ε.Κ., δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εργασίας δημόσια και ιδιωτικά Κ.Ε.Κ. στον τομέα Πληροφορικής, επιστημονικές ενώσεις, ερευνητικά ινστιτούτα και πανεπιστημιακά ινστιτούτα, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων, στο πλαίσιο του Ε.Π. της Κ.τ.Π. Μετά τη συμπλήρωση και την ανανέωση του μητρώου στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ώστε να πληρούνται οι σύγχρονες τεχνολογικές προδιαγραφές, αριθμεί σήμερα 2.350 Κ.Σ.Ε. από τα οποία 1.872 είναι δημόσια σχολεία. Τα Κ.Σ.Ε. διέθεσαν τον κατάλληλο χώρο με τον απαιτούμενο υπολογιστικό, δικτυακό και τηλεπικοινωνιακό εξοπλισμό. Κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης διέθεσαν την αναγκαία γραμματειακή και τεχνική υποστήριξη και εγγυήθηκαν τη διεξαγωγή των προγραμμάτων επιμόρφωσης σύμφωνα με τις συνθήκες και τους όρους που είχαν προδιαγραφεί.

Καταρτίστηκε *μητρώο πιστοποιημένων επιμορφωτών* μετά από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος στο πλαίσιο του Ε.Π. της Κ.τ.Π., το οποίο μετά από τροποποίηση και εμπλουτισμό του στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. αριθμεί σήμερα 6.350 επιμορφωτές. Καταρτίστηκε, επιπλέον, *μητρώο πιστοποιημένων βοηθών επιμορφωτών* μετά από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., το οποίο σήμερα αριθμεί 1.320 βοηθούς επιμορφωτές.

Καταρτίστηκε, επίσης, *μητρώο πιστοποιημένων Κέντρων Πιστοποίησης (ΚΕ.ΠΙΣ.)* στο πλαίσιο του Ε.Π. της Κ.τ.Π., το οποίο μετά από τροποποίηση και εμπλουτισμό του στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. αριθμεί σήμερα 52 ΚΕ.ΠΙΣ. Τα Κέντρα αυτά ήταν εξουσιοδοτημένα για την ομαλή διεξαγωγή των πιστοποιήσεων των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν ή δε θέλησαν να επιμορφωθούν και εξασφάλιζαν τη σταθερότητα στην ποιότητα παροχών. Πρώτη προτεραιότητα δόθηκε στα πανεπιστημιακά εργαστήρια ή τα εργαστήρια των Τ.Ε.Ι. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, όπου καθίστατο πρακτικά ανέφικτη η υλοποίηση της πιστοποίησης, μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν επιλεγμένα Κ.Σ.Ε. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας πιστοποίησης τα ΚΕ.ΠΙΣ. παρείχαν επόπτη, επιτηρητή και τεχνικό ώστε να εξασφαλίζεται το αδιάβλητο και η απρόσκοπτη λειτουργία του εξοπλισμού.





Απολογισμός των έργων Επιμόρφωσης-Πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε.

A.3. Πρόγραμμα σπουδών – διδακτικό υλικό

Τα προγράμματα επιμόρφωσης ήταν διάρκειας 48 ωρών, πραγματοποιούνταν δύο φορές την εβδομάδα με διάρκεια τριών ωρών, εκτός ωραρίου εργασίας των διδασκομένων οι οποίοι κατανεμήθηκαν σε ομάδες των 10-15 ατόμων ανά τμήμα.

Το πρόγραμμα σπουδών κάλυψε εισαγωγικές έννοιες της πληροφορικής και βασικά στοιχεία χρήσης προσωπικού Η/Υ (9 ώρες), χρήση επεξεργαστή κειμένου (9 ώρες), υπολογιστικών φύλλων (9 ώρες), λογισμικού παρουσίασης (9 ώρες), διαδίκτυο και επικοινωνίες (9 ώρες) και εκπαιδευτικό λογισμικό (6 ώρες).

Για τη συγγραφή βιβλίου, σύμφωνα με αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, έγινε ανοιχτός διαγωνισμός και εγκρίθηκαν δύο βιβλία. Από αυτά το ένα διανεμήθηκε στους επιμορφούμενους σε έντυπη μορφή και τα δύο δόθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή (C.D.). Το βιβλίο που εκτυπώθηκε στο πλαίσιο του Ε.Π. της Κ.τ.Π. συμπληρώθηκε με ύλη που αφορούσε σε νεότερο λειτουργικό σύστημα και διανεμήθηκε στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Επίσης, διανεμήθηκε ένα πακέτο C.Ds σε κάθε Κ.Σ.Ε., με υλικό που αφορούσε στο εκπαιδευτικό λογισμικό.

A.4. Υλοποίηση της επιμόρφωσης

Τα υποέργα των Πράξεων του Ε.Π. της Κ.τ.Π. και του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. που αφορούσαν στην επιμόρφωση, είχαν ως φυσικό αντικείμενο τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όλων των επιπέδων και κατευθύνσεων.

Για την ολοκλήρωση του φυσικού αντικειμένου υλοποιήθηκαν:

- A) 5.141.760 ανθρωποώρες επιμόρφωσης (3.999.360 για το έργο του Ε.Π. της Κ.τ.Π. και 1.142.400 ανθρωποώρες για το έργο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.).*
- B) 10.180 περίπου προγράμματα επιμόρφωσης (7.800 επιμορφωτικά προγράμματα για το έργο του Ε.Π. της Κ.τ.Π. και 2.380 για το έργο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.).*
- Γ) Συμμετείχαν 1.700 περίπου Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.) κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων.*

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Πράξης του Ε.Π. της Κ.τ.Π. διεξήχθη σε 4 περιόδους από το 2002 έως το 2005 με εξαίρεση το 2004. Πριν από την έναρξη της πρώτης περιόδου επιμόρφωσης (Μάρτιος–Απρίλιος 2002) διεξήχθη πιλοτικό πρόγραμμα και κατόπιν συνεχίστηκε η πρώτη περίοδος έως τον Ιούλιο 2002. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών παρακολούθησε κατά τη δεύτερη περίοδο και το μικρότερο ποσοστό κατά την τέταρτη περίοδο.



Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

1^η περίοδος επιμόρφωσης: Μάρτιος 2002 – Ιούλιος 2002

συμπεριλαμβανομένης της πιλοτικής.

2^η περίοδος επιμόρφωσης: Σεπτέμβριος 2002 – Νοέμβριος 2002.

3^η περίοδος επιμόρφωσης: Φεβρουάριος 2003 – Μάιος 2003.

Ιδιωτικοί Εκπαιδευτικοί (στο πλαίσιο της 3ης περιόδου επιμόρφωσης):

Μάρτιος 2003 – Μάιος 2003.

4^η περίοδος επιμόρφωσης: Μάιος 2005 – Ιούλιος 2005.

α/α	Περίοδος Επιμόρφωσης	Σύνολο	Δ/νση Εκπαίδευσης	
			Π/θμια	Δ/θμια
1	1 ^η Περίοδος Επιμόρφωσης 2002	12220	36767	46569
2	2 ^η Περίοδος Επιμόρφωσης 2002	39811		
3	3 ^η Περίοδος Επιμόρφωσης 2003	22187		
4	4 ^η Περίοδος Επιμόρφωσης 2005	9118		
	Σύνολο	83336		

Το πλήθος των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκε σε σχέση με τον στόχο καλύφθηκε πλήρως στο έργο του Ε.Π. της Κ.τ.Π.

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Πράξης του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. διεξήχθη, επίσης, σε 4 περιόδους από το 2006 έως το 2008 με εξαίρεση το 2007. Κατά τη διάρκεια του 2008 πραγματοποιήθηκαν τρεις περίοδοι επιμόρφωσης στις οποίες παρακολούθησε το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών.

1^η περίοδος επιμόρφωσης: Μάιος 2006 – Ιούλιος 2006.

2^η περίοδος επιμόρφωσης: Φεβρουάριος 2008 – Απρίλιος 2008.

3η περίοδος επιμόρφωσης (συμπεριλαμβάνονται και οι Ιδιωτικοί Εκπαιδευτικοί): Απρίλιος 2008 – Ιούνιος 2008.

4^η περίοδος επιμόρφωσης: (στις Επιτροπές Επιμόρφωσης Αργολίδας, Αρκαδίας, Δωδεκανήσου, Κυκλάδων και Λέσβου), Μάιος – Ιούνιος 2008.



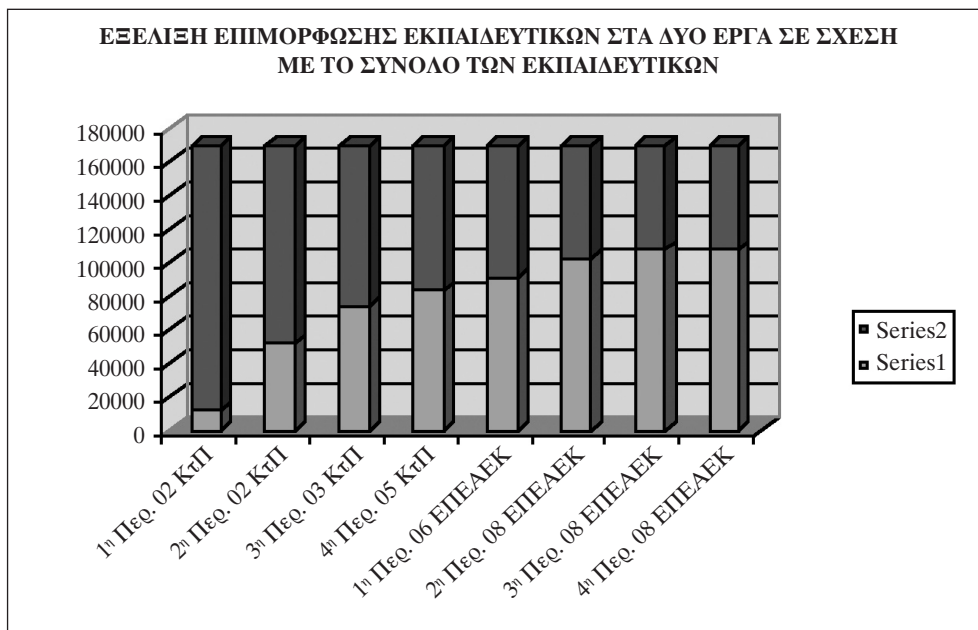
Απολογισμός των έργων Επιμόρφωσης-Πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε.

α/α	Περίοδος Επιμόρφωσης	Σύνολο	Δ/νση Εκπαίδευσης	
			Π/θμια	Δ/θμια
1	1 ^η Περίοδος Επιμόρφωσης 2006	8192	3256	4936
2	2 ^η Περίοδος Επιμόρφωσης 2008	11404	4765	6639
3	3 ^η Περίοδος Επιμόρφωσης 2008	4767	1914	2853
4	4 ^η Περίοδος Επιμόρφωσης 2008	85	26	59
	Σύνολο	24448	9961	14487

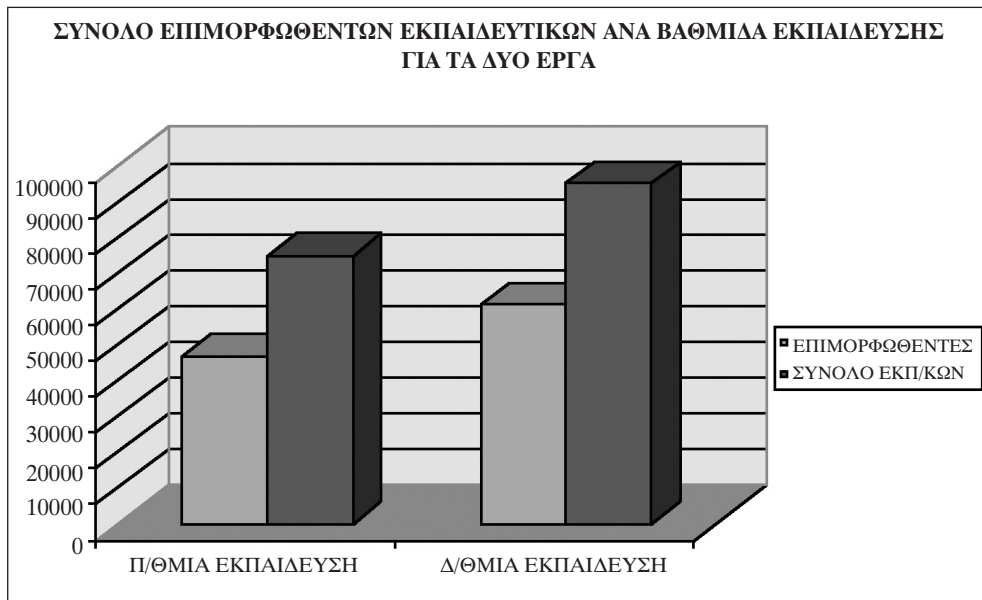
Στο έργο επιμόρφωσης του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ο στόχος δεν επετεύχθη, με 10.000 εκπαιδευτικούς λιγότερους σε σχέση με τον στόχο. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκε στο έργο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ήταν περίπου 70%.

Αποτέλεσμα της υλοποίησης των υποέργων των δύο παραπάνω Πράξεων ήταν η επιμόρφωση 107.784 εκπαιδευτικών (83.336 εκπαιδευτικών για το έργο του Ε.Π. της Κ.τ.Π. και 24.448 εκπαιδευτικών για το έργο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.)

Παρακάτω δίδεται παραστατικά η εξέλιξη του αριθμού των επιμορφωθέντων εκπαιδευτικών στις δύο Πράξεις σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών και οι επιμορφωθέντες εκπαιδευτικοί σε σχέση με το σύνολο ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.



Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων



A.5. Υλοποίηση της πιστοποίησης

Τα υποέργα των Πράξεων του Ε.Π. της Κ.τ.Π. και του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. που αφορούσαν στην πιστοποίηση, είχαν ως φυσικό αντικείμενο τη διεξαγωγή της πιστοποίησης των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν και όσων δεν συμμετείχαν στην επιμόρφωση και θέλησαν να πιστοποιηθούν, όλων των επιπέδων και κατεθύνσεων.

Για την ολοκλήρωση του φυσικού αντικείμενου προβλέφθηκε συνολικά η πραγματοποίηση 172.821 αποπειρών πιστοποίησης:

- 125.821 απόπειρες στο πλαίσιο του έργου του Ε.Π. της Κ.τ.Π. και
- 47.000 απόπειρες στο πλαίσιο του έργου του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών της Πράξης του Ε.Π. της Κ.τ.Π., συμπεριλαμβανομένης της πιλοτικής εφαρμογής της τον Ιούνιο 2003, επεκτάθηκε τις χρονιές από το 2003 έως το 2009 σε 12 περιόδους. Την τελευταία (11^η περίοδο) πιστοποιήθηκαν εκπαιδευτικοί και των δύο έργων. Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών πιστοποιήθηκε την 1^η περίοδο και το μικρότερο την 8^η περίοδο, μη λαμβανομένης υπόψη της πιλοτικής εφαρμογής.



Απολογισμός των έργων Επιμόρφωσης-Πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε.

Πιλοτική εφαρμογή Ιούνιος 2003

1^η περίοδος πιστοποίησης από 1-2-2005 έως 31-3-2005

2^η περίοδος πιστοποίησης από 1-4-2005 έως 31-5-2005

3^η περίοδος πιστοποίησης από 1-6-2005 έως 31-7-2005

4^η περίοδος πιστοποίησης από 1-11-2005 έως 18-12-2005

5^η περίοδος πιστοποίησης από 3-3-2006 έως 16-4-2006

6^η περίοδος πιστοποίησης από 22-5-2006 έως 16-7-2006

7^η περίοδος πιστοποίησης από 22-9-2006 έως 15-11-2006

(Παράταση της περιόδου από 27-1-2007 έως 31-1-2007)

8^η περίοδος πιστοποίησης από 1-6-2007 έως 15-7-2007

9^η περίοδος πιστοποίησης από 15-2-2008 έως 18-4-2008

10^η περίοδος πιστοποίησης από 12-5-2008 έως 15-7-2008

11^η περίοδος πιστοποίησης από 1-3-2009 έως 9-5-2009

<i>α/α</i>	<i>Περίοδος Πιστοποίησης</i>	<i>Σύνολο</i>	<i>Δ/νση Π/θμια</i>	<i>Εκπαίδευσης Δ/θμια</i>
1	Πιλοτική εφαρμογή Ιούνιος 2003	525	193	332
2	1 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2005	18535	8056	10479
3	2 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2005	8637	3880	4757
4	3 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2005	2553	998	1555
5	4 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2005	11517	4917	6600
6	5 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2006	9049	4053	4996
7	6 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2006	1099	513	586
8	7 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2006-2007	5034	2067	2967
9	8 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2007	827	354	473
10	9 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2008	4126	2173	1953
11	10 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2008	2131	1027	1104
12	11 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2009	4149	1788	2361
	Σύνολο	68182	30019	38163





Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Το πλήθος των εκπαιδευτικών που πιστοποιήθηκε σε σχέση με τον στόχο καλύφθηκε περίπου στο 80% στο έργο του Ε.Π. της Κ.τ.Π.

Η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών της Πράξης του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. διεξήχθη σε 5 περιόδους από το 2007 έως το 2008 παράλληλα με τις περιόδους πιστοποίησης του έργου του Ε.Π. της Κ.τ.Π. Να σημειωθεί ότι η τελευταία περίοδος πιστοποίησης (Σεπτέμβριος, Οκτώβριος 2008) ήταν τριπλή, δηλαδή δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν τον Ιούνιο 2008, να δοκιμάσουν, όπως είχαν δικαίωμα, τρεις φορές τις δυνατότητές τους.

1^η περίοδος πιστοποίησης από 22-2-2007 έως 26-4-2007

2^η περίοδος πιστοποίησης από 15-6-2007 έως 15-8-2007

3^η περίοδος πιστοποίησης από 25-2-2008 έως 25-4-2008

4^η περίοδος πιστοποίησης από 24-5-2008 έως 24-7-2008

5^η περίοδος πιστοποίησης από 1-9-2008 έως 10-10-2008

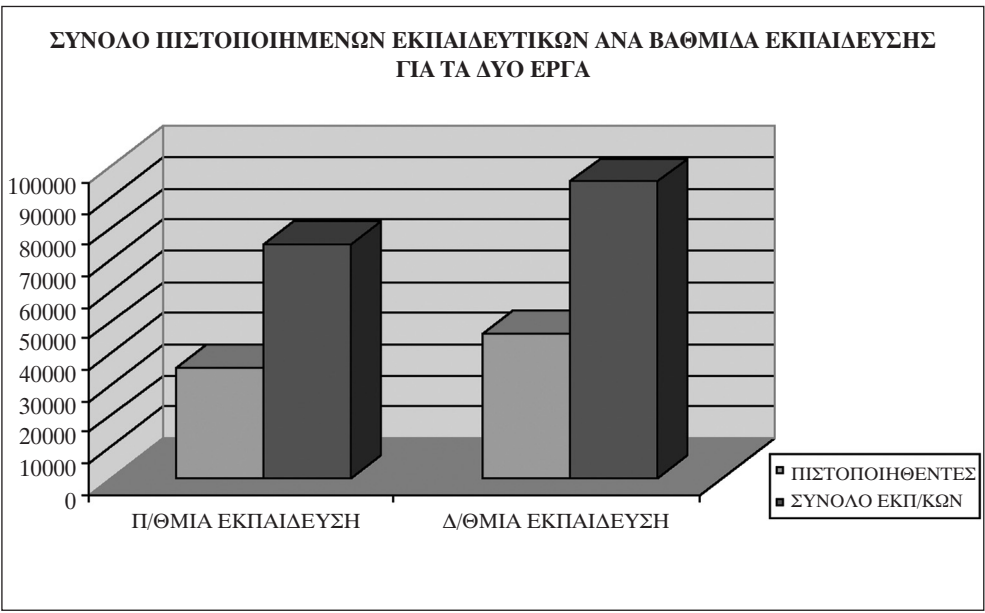
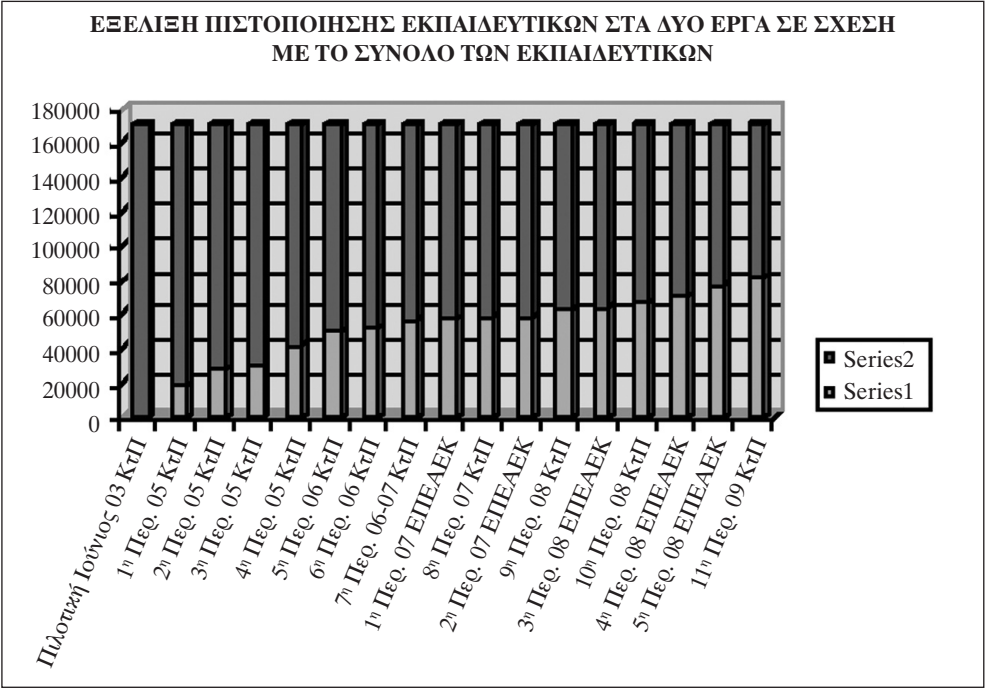
α/α	Περίοδος Πιστοποίησης	Σύνολο	Δ/ση Εκπαίδευσης	
			Π/θμια	Δ/θμια
1	1 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2007	830	350	480
2	2 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2007	311	93	218
3	3 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2008	1255	549	706
4	4 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2008	4594	1807	2787
5	5 ^η Περίοδος Πιστοποίησης 2008	6116	2432	3684
	Σύνολο	13106	5231	7875

Το πλήθος των εκπαιδευτικών που πιστοποιήθηκε σε σχέση με τον στόχο καλύφθηκε σε ποσοστό περίπου 38% στο έργο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Παρακάτω δίδεται παραστατικά η εξέλιξη του αριθμού των πιστοποιηθέντων εκπαιδευτικών στις δύο Πράξεις σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών και οι πιστοποιηθέντες εκπαιδευτικοί σε σχέση με το σύνολο ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.



Απολογισμός των έργων Επιμόρφωσης-Πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε.





Β. Συμπεράσματα

Μετά τη λήξη των διαδικασιών της Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης των Πράξεων «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση» του Ε.Π. της Κ.τ.Π. και «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση» του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., προκύπτουν τα εξής:

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα δύο έργα κάλυψε το χρονικό διάστημα από το 2002 έως το 2008 με εξαίρεση το 2004 και το 2007.

Ανά βαθμίδα εκπαίδευσης παρατηρούμε τα εξής:

Στο σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που είναι περίπου 75.000, επιμορφώθηκαν 46.728, δηλαδή ποσοστό περίπου 63%.

Στο σύνολο των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που είναι περίπου 95.000, επιμορφώθηκαν 61.056, δηλαδή ποσοστό περίπου 65%.

Στο σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που είναι περίπου 170.000, επιμορφώθηκαν 107.784, δηλαδή ποσοστό 63,4%.

Οι εκπαιδευτικοί προσήλθαν με μεγαλύτερη ευκολία στην επιμόρφωση σε σχέση με την πιστοποίηση και αυτό προκύπτει από τον μεγάλο αριθμό επιμορφωθέντων σε σχέση με τους πιστοποιημένους.

Η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών στα δύο έργα κάλυψε το χρονικό διάστημα από το 2003 αλλά ουσιαστικά από το 2005 έως το 2009, χωρίς να υπάρξει κενό χρόνου στη διαδικασία. Μάλιστα κατά τα έτη 2007 και 2008 εντάθηκαν οι περίοδοι πιστοποίησης, διότι υλοποιούνταν ταυτόχρονα και τα δύο υποέργα των Πράξεων. Πρέπει να τονιστεί ότι η τελευταία περίοδος πιστοποίησης (Σεπτέμβριος, Οκτώβριος 2008) του υποέργου του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ήταν τριπλή, δηλαδή δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν το χρονικό διάστημα Απρίλιος – Ιούνιος 2008, να δοκιμάσουν, όπως είχαν δικαίωμα, τρεις φορές τις δυνατότητές τους.

Ανά βαθμίδα εκπαίδευσης παρατηρούμε τα εξής:

Στο σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που είναι περίπου 75.000, πιστοποιήθηκαν 35.242, δηλαδή ποσοστό περίπου 47%.

Στο σύνολο των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που είναι περίπου 95.000, πιστοποιήθηκαν 45.981, δηλαδή ποσοστό περίπου 46%.





Απολογισμός των έργων Επιμόρφωσης-Πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε.

Στο σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που είναι περίπου 170.000, πιστοποιήθηκαν 81.223, δηλαδή ποσοστό 48%, με το μεγαλύτερο πλήθος να πιστοποιείται στο έργο του Ε.Π. της Κ.τ.Π.

Γ. Προοπτικές

Για να επιτευχθεί η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, πρέπει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να τους δίδει τη δυνατότητα να παρακολουθούν τις εξελίξεις σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής και επιστημολογικής φύσης, τις εξελίξεις της τεχνολογίας, να προσαρμόζονται στις σύγχρονες κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις, να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες του σχολείου και να αξιολογούν συνεχώς τα επιτεύγματα και τις ανάγκες, τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι έτοιμοι για τις προκλήσεις των «κοινωνιών της γνώσης και της πληροφορίας», ειδικότερα σε ό,τι αφορά στην αξιοποίηση και χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων της Κοινωνίας της Πληροφορίας είναι άμεσα συνδεδεμένη με:

- την εκπαιδευτική διαδικασία,
- τη χρήση δικτυακών υπολογιστικών υπηρεσιών και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού,
- την ουσιαστική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού στην εκπαιδευτική διαδικασία για διάφορα γνωστικά αντικείμενα και
- την καλλιέργεια νέων στάσεων απέναντι στη διαδικασία της μάθησης.

Είναι σαφές από τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης σε βασικές δεξιότητες των δύο έργων ότι είναι ανάγκη για συνέχιση της επιμόρφωσης και πιστοποίησης των νέων εκπαιδευτικών αλλά και όσων δεν επιμορφώθηκαν, των ελληνικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τεχνικής Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί στις εκπαιδευτικές δομές Ειδικής Αγωγής. Ειδικότερα, απαιτείται επιμόρφωση όσον αφορά α) στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων στη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, αλλά και β) στη χρήση και στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη.

Στο Γ΄ Κ.Π.Σ. ολοκληρώθηκε η επιμόρφωση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων στη χρήση των Τ.Π.Ε. και η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών





που αναφέρονται παραπάνω. Ωστόσο, το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι περίπου 170.000. Ως εκ τούτου, η επιμόρφωση και πιστοποίηση στις βασικές δεξιότητες θα πρέπει να συνεχιστεί με αντικείμενα κλιμακούμενης δυσκολίας και προστιθέμενης αξίας. Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στους τεχνοφοβικούς εκπαιδευτικούς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων. Είναι ανάγκη επίσης να αντιμετωπιστούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν ολοκλήρωσαν την πιστοποίησή τους στις βασικές δεξιότητες.

Η επέκταση της επιμόρφωσης και πιστοποίησης μπορεί να έχει ως αντικείμενο τις εξής δραστηριότητες:

- επιμόρφωση και πιστοποίηση στις βασικές δεξιότητες Τ.Π.Ε. του συνόλου των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων,
- επιμόρφωση στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη του συνόλου των εκπαιδευτικών,
- συμπλήρωση του μητρώου επιμορφωτών και με άλλες ειδικότητες,
- δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την επιμόρφωση των επιμορφωτών και των εκπαιδευτικών των υπόλοιπων ειδικοτήτων που θα προστεθούν,
- ανανέωση και εμπλουτισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) για την ενσωμάτωση της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- εμπλουτισμός της λίστας των διαθέσιμων προς χρήση λογισμικών (είτε με αγορά είτε με ανάπτυξη),
- δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τη χρήση των Τ.Π.Ε.

Βιβλιογραφία

- Αλμπανοπούλου, Α., Βεντούρης, Α., Μάνθος, Γ., & Φραγκοπούλου, Α. (2005). Η αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση. *Μέντορας*, 8, 41-64.
- Βεντούρης, Α., Ζαχαράκης, Ε., Σκαλτσάς, Η., Θεοδώρου, Α., Καρλαύτης, Δ., Καφετζοπούλου, Ο., Ναστούλης, Κ., & Παληγιάννης, Β. (2005). Κρίσιμες Διαστάσεις της Ελληνικής Εκπαίδευσης. *Φιλελεύθερη Έμφαση*, 19, 18-33.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.





Η Χημεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση την τελευταία εικοσιπενταετία. Διαπιστώσεις και προτάσεις

Κωνσταντίνος Καφετζόπουλος, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Γεώργιος Δούκας, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Βικτωρία Σακκιάδη, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Περίληψη

Οι εξελίξεις στο μάθημα της Χημείας την τελευταία εικοσιπενταετία καταγράφονται ιδιαίτερα έντονα. Δημιουργήθηκε μεγάλος όγκος σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού και βελτιώθηκε η μεθοδολογία διδασκαλίας. Θεσμοθετήθηκε η δημιουργία των σχολικών εργαστηρίων και των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών και ενισχύθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Ωστόσο, διαπιστώνονται υλικοτεχνικές ελλείψεις και διοικητικές δυσχέρειες. Τα σχολικά βιβλία Χημείας κρίνονται κατάλληλα, αν και καταγράφεται αδυναμία ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης. Απαιτείται περαιτέρω βελτίωση της μεθοδολογίας διδασκαλίας και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Εκφράζεται έντονα η απαίτηση για επιμόρφωση, ενδοσχολική επιμόρφωση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ενίσχυση του ρόλου του Υπευθύνου Σχολικού Εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών.

Λέξεις κλειδιά: Χημεία, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκπαιδευτικό υλικό, σχολικά βιβλία, μεθοδολογία διδασκαλίας, Σχολικοί Σύμβουλοι, σχολικά εργαστήρια, νέες τεχνολογίες, επιμόρφωση, αξιολόγηση

Ο κ. Κωνσταντίνος Καφετζόπουλος είναι δρ Χημικός, Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ο κ. Γεώργιος Δούκας είναι Χημικός, Εκπαιδευτικός αποσπασμένος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η κ. Βικτωρία Σακκιάδη είναι Χημικός, Εκπαιδευτικός αποσπασμένη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.





1. Εξελίξεις στο μάθημα της Χημείας

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 διατυπώνονται έντονοι προβληματισμοί για την πορεία της Παιδείας και της Χημικής Εκπαίδευσης¹. Σύντομα οι διεργασίες αυτές, με την υποστήριξη του ΥΠΕΠΘ, απέδωσαν τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για το νεοσύστατο Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο. Οι συγγραφικές ομάδες είχαν προταθεί από την Ένωση Ελλήνων Χημικών σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ². Μετά τη συγγραφή των βιβλίων Χημείας Α΄ και Β΄ τάξης, ακολουθούν τα βιβλία για τον κλάδο Χημείας της Γ΄ τάξης του Ε.Π.Λ.

Οι αναζητήσεις για το μέλλον της Χημείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ακολουθούν ιδιαίτερα έντονες (Δημοτάκης, 1991), με επίκεντρο την ανάγκη εκσυγχρονισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, του εκπαιδευτικού υλικού και της μεθοδολογίας διδασκαλίας. Οι παρατηρήσεις σχετικά με την ανάδειξη του κοινωνικού ρόλου της χημείας, της αναγκαιότητας προσεγμένων, σύγχρονων και εφαρμόσιμων στην ελληνική πραγματικότητα αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων, σε συνδυασμό με τα άρτια εξοπλισμένα εργαστήρια, με την υποστήριξη καλά μορφωμένων δασκάλων, τέθηκαν ως άμεσες επιδιώξεις για τη βελτίωση της ποιότητας της χημικής εκπαίδευσης (Παπαγεωργίου, 1991). Πολύ έντονη είναι η εκδοτική δραστηριότητα με έρευνες και ειδικά θέματα Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών (Τσαπαρλής, 1999). Η ελληνική βιβλιογραφία προσέγγισε με ευαισθησία τις διαδικασίες και το περιεχόμενο των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Βρεττός, 1997), τη διδασκαλία και τη διαδικασία της μάθησης (Φλουρής, 1995). Διεθνώς, διατυπώνονται απόψεις για περισσότερο θεωρητική προσέγγιση της Χημείας ή για περισσότερη σύνδεση με την κοινωνία (Campell et al., 1994). Οι διεθνείς προβληματισμοί της δεκαετίας του 1990 (Jenkins, 2000) για τη μετάβαση από τα Αναλυτικά Προγράμματα περιεχομένων στα Αναλυτικά προγράμματα στόχων και τη σύνδεση των Φυσικών Επιστημών με την τεχνολογία και την καθημερινή ζωή (Carin, 1997) σύντομα καταγράφονται και στη χώρα μας (Καφετζόπουλος κ.ά., 2003). Ακολουθεί η ρι-

1. ΣΤ΄ Πανελλήνιο συνέδριο Χημείας «Παιδεία και Χημική Εκπαίδευση», Ένωση Ελλήνων Χημικών – Σύνδεσμος Χημικών Βορείου Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, 1981.

2. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

1. Χημεία Α΄ Τάξης Ε.Π.Λ., Μ. Μαυρόπουλος, Ε. Καπετάνου-Ζαμπετάκη, Τ. Γανωτόπουλος, Ν. Προβής. ΟΕΔΒ, 1984.
2. Χημεία Β΄ Τάξης Ε.Π.Λ., Δ. Γάκης, Α. Κάλλης, Κ. Καφετζόπουλος, Σ. Κονιδάρης, Δ. Κούρτης. ΟΕΔΒ, 1985.
3. Εργαστήριο Χημείας Β΄ Τάξης Ε.Π.Λ., Α. Μπομπέτης, Π. Καλλίτης. ΟΕΔΒ, 1989.





ζική αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών σύμφωνα με τις σχετικές πρωτοπόρες Υπουργικές αποφάσεις για το Γυμνάσιο³ και αργότερα για το Λύκειο⁴. Μέχρι εκείνη την εποχή, η διαδικασία δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, ακολουθούσε την πορεία καταγραφής πίνακα περιεχομένων και προσαρμογή ενός Πανεπιστημιακού εγχειριδίου στα σχολικά δεδομένα ή στην καλύτερη περίπτωση στη μετάφραση ενός ξενόγλωσσου βιβλίου. Το 1995, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συστάθηκε ομάδα εργασίας για τη μελέτη και εκπόνηση *Αναλυτικού Προγράμματος Χημείας Γυμνασίου*, με σκοπό τη μελλοντική συγγραφή των βιβλίων και την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού στήριξης. Στην ομάδα εργασίας συμμετείχε ο Υπεύθυνος του μαθήματος από μέρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκπρόσωπος της Ένωσης Ελλήνων Χημικών και ως πρόεδρος καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου⁵. Το Αναλυτικό αυτό Πρόγραμμα ήταν πρόγραμμα στόχων και προέβλεπε τη δημιουργία πλήρους εκπαιδευτικού διδακτικού υλικού για την υποστήριξη του μαθήματος της Χημείας. Η υλοποίηση της συνολικής προσπάθειας απέφερε τη δημιουργία διδακτικών πακέτων⁶ που περιελάμβαναν:

- Βιβλίο για τον μαθητή
- Εργαστηριακό Οδηγό για τον μαθητή
- Τετράδιο για τον μαθητή
- Βιβλίο για τον καθηγητή
- Εποπτικό υλικό (σλάιντς, διαφάνειες οβερχέντ, βιντεοταινίες).

Μετά την έκδοση από τον ΟΕΔΒ του παραπάνω εκπαιδευτικού υλικού ακολούθησε η δημιουργία Εκπαιδευτικού Λογισμικού για το Γυμνάσιο⁷.

Με ανάλογες προσπάθειες και ακολουθώντας τις αντίστοιχες αρχές και πρακτικές, δημιουργήθηκε την περίοδο 1997-2003 νέο εκπαιδευτικό υλικό και για το Λύκειο, με επί πλέον χαρακτηριστικό την έκδοση από τον ΟΕΔΒ σειρών μεταβα-

3. Προεδρικό Διάταγμα 368/ΦΕΚ 238 τ. Α' 20-9-1996.

4. ΦΕΚ 343 τ. Β' 13-4-1999.

5. Με την Υπουργική Απόφαση Γ2/990/17-2-1995 ορίστηκε η ομάδα εργασίας: Γ. Παρισάκης, Πρόεδρος, Χ. Ραγιαδάκος, Σ. Μητσιάδης, Γ. Δούκας, Α. Μπομπέτσος, Κ. Παρισσοπούλου, Ν. Προβής, μέλη.

6. *Χημεία Γυμνασίου*, Έκδοση Α'. ΟΕΔΒ, 1997, Α. Γεωργιάδου, Κ. Καφετζόπουλος, Ν. Προβής, Δ. Χηνιάδης και Ν. Σπυρέλλης.

7. *Εκπαιδευτικό Λογισμικό Πολυμέσων για τη Διδασκαλία Χημείας Γυμνασίου: «ΧηΠολο»*, Α ΕΠΕ-ΑΕΚ- Ενέργεια 1.1β- Έργο Σειρήνες, 1997-98, (Επιστημ. Υπεύθυνος Ν. Σπυρέλλης).





Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

τικών⁸ και πολλαπλών βιβλίων διδασκαλίας⁹. Από τον τεράστιο όγκο του συνολικού έργου φαίνεται ότι το ΥΠΕΠΘ, το Π.Ι. και ο ΟΕΔΒ έφεραν εις πέρας επιτυ-

8. Πακέτα μεταβατικών βιβλίων Λυκείου (Έκδοση ΟΕΔΒ):

1. *Χημεία Α' Ενιαίου Λυκείου*: Α. Μαυρόπουλος, Ε. Καπετάνου.
2. *Χημεία Γενικής Παιδείας Β' Ενιαίου Λυκείου*: Ε. Καπετάνου, Α. Μαυρόπουλος.
3. *Χημεία Β' Ενιαίου Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης*: Α. Γιαννακουδάκης, Μ. Μαυρόπουλος, Φ. Πομώνης.
4. *Χημεία Β' Ενιαίου Λυκείου Τεχνολογικής Κατεύθυνσης*: Α. Γιαννακουδάκης, Μ. Μαυρόπουλος, Φ. Πομώνης.
5. *Χημεία Θετικής Κατεύθυνσης Γ' Τάξης Ενιαίου Λυκείου*: Α. Κολοκούρης, Θ. Μαυρομούστακος, Κ. Παπακωνσταντίνου, Π. Σιניγάλιας, Κ. Λάμπας.
6. *Χημεία Τεχνολογικής Κατεύθυνσης Γ' Τάξης Ενιαίου Λυκείου*: Α. Κολοκούρης, Θ. Μαυρομούστακος, Κ. Παπακωνσταντίνου, Π. Σιניγάλιας, Κ. Λάμπας.

9. Πακέτα πολλαπλών βιβλίων Λυκείου (Έκδοση ΟΕΔΒ):

Διδακτικά πακέτα Χημείας Α' Τάξης Ενιαίου Λυκείου:

1. Εκδοτικού οίκου Πατάκη: Ι. Κεφαλλονίτης, Γ. Μανουσάκης Β. Χρησιτίδης.
2. Ομάδα Σ. Λιοδάκη: Σ. Λιοδάκης, Δ. Γάκης, Δ. Θεοδωρόπουλος, Π. Θεοδωρόπουλος, Α. Κάλλης.
3. Εκδοτικού οίκου Ζήτη: Κ. Τσίπης, Α. Βάρβογλης, Α. Γιούρη-Τσοχατζή, Δ. Δερπάνης, Π. Παλαμιτζόγλου, Γ. Παπαγεωργίου.

Διδακτικά πακέτα Χημείας Γενικής Παιδείας Β' Τάξης Ενιαίου Λυκείου:

1. Εκδοτικού οίκου Πατάκη: Ι. Κεφαλλονίτης, Γ. Μανουσάκης, Β. Χρησιτίδης.
2. Ομάδα Σ. Λιοδάκη: Σ. Λιοδάκης, Δ. Γάκης, Δ. Θεοδωρόπουλος, Π. Θεοδωρόπουλος, Α. Κάλλης.
3. Εκδοτικού οίκου Ζήτη: Κ. Τσίπης, Α. Βάρβογλης, Α. Γιούρη-Τσοχατζή, Δ. Δερπάνη, Π. Παλαμιτζόγλου, Γ. Παπαγεωργίου.

Διδακτικά πακέτα Χημείας Θετικής Κατεύθυνσης Β' Τάξης Ενιαίου Λυκείου:

1. Εκδοτικού οίκου Πατάκη: Ι. Κεφαλλονίτης, Γ. Μανουσάκης, Β. Χρησιτίδης, Δ. Χηριάδης.
2. Ομάδα Σ. Λιοδάκη: Σ. Λιοδάκης, Δ. Γάκης, Δ. Θεοδωρόπουλος, Π. Θεοδωρόπουλος, Α. Κάλλης.
3. Εκδοτικού οίκου Ζήτη: Κ. Τσίπης, Α. Βάρβογλης, Α. Γιούρη-Τσοχατζή, Δ. Δερπάνη, Π. Παλαμιτζόγλου, Γ. Παπαγεωργίου.

Διδακτικά πακέτα Χημείας Τεχνολογικής Κατεύθυνσης Β' Τάξης Ενιαίου Λυκείου:

1. Εκδοτικού οίκου Πατάκη: Ι. Κεφαλλονίτης, Γ. Μανουσάκης, Β. Χρησιτίδης, Δ. Χηριάδης.
2. Ομάδα Σ. Λιοδάκη: Σ. Λιοδάκης, Δ. Γάκης, Δ. Θεοδωρόπουλος, Π. Θεοδωρόπουλος, Α. Κάλλης.
3. Εκδοτικού οίκου Ζήτη: Κ. Τσίπης, Α. Βάρβογλης, Α. Γιούρη-Τσοχατζή, Δ. Δερπάνη, Π. Παλαμιτζόγλου, Γ. Παπαγεωργίου.

Διδακτικά πακέτα Χημείας Θετικής Κατεύθυνσης Γ' Τάξης Ενιαίου Λυκείου:

1. Εκδοτικού οίκου Πατάκη: Ι. Κεφαλλονίτης, Γ. Μανουσάκης, Β. Χρησιτίδης, Δ. Χηριάδης.
2. Ομάδα Σ. Λιοδάκη: Σ. Λιοδάκη, Δ. Γάκης, Δ. Θεοδωρόπουλος, Π. Θεοδωρόπουλος, Α. Κάλλης.
3. Εκδοτικού οίκου Ζήτη: Κ. Τσίπης, Α. Βάρβογλης, Α. Γιούρη-Τσοχατζή, Δ. Δερπάνη, Π. Παλαμιτζόγλου, Γ. Παπαγεωργίου.

Διδακτικά πακέτα Χημείας Τεχνολογικής Κατεύθυνσης Γ' Τάξης Ενιαίου Λυκείου:

1. Εκδοτικού οίκου Πατάκη: Ι. Κεφαλλονίτης, Γ. Μανουσάκης, Β. Χρησιτίδης, Δ. Χηριάδης.
2. Ομάδα Σ. Λιοδάκη: Σ. Λιοδάκη, Δ. Γάκης, Δ. Θεοδωρόπουλος, Π. Θεοδωρόπουλος, Α. Κάλλης.
3. Εκδοτικού οίκου Ζήτη: Κ. Τσίπης, Α. Βάρβογλης, Α. Γιούρη-Τσοχατζή, Δ. Δερπάνη, Π. Παλαμιτζόγλου, Γ. Παπαγεωργίου.





χώς ένα πολύ μεγάλο έργο συντονισμού συγγραφικών ομάδων, κριτών και άλλων παραγόντων. Το 2003, από τα πακέτα αυτά, επελέγη ένα για τη διδασκαλία της Χημείας στο Λύκειο το οποίο διδάσκεται μέχρι σήμερα¹⁰. Παράλληλα με τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού ολοκληρώθηκε ένα μεγάλο έργο κατασκευής και εξοπλισμού 2400 εργαστηρίων φυσικών επιστημών, πληροφορικής και τεχνολογίας για το Ενιαίο Λύκειο.

Η επόμενη σημαντική εξέλιξη συντελέστηκε με τη σύνταξη του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)* και τη δημιουργία νέων *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ)* για όλα τα μαθήματα Δημοτικού και Γυμνασίου¹¹. Με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, πραγματοποιήθηκε μετά από διαγωνισμό, η συγγραφή νέων βιβλίων Χημείας Γυμνασίου¹² και δημιουργήθηκε το αντίστοιχο εκπαιδευτικό λογισμικό για τη Β' και Γ' Γυμνασίου¹³ τα οποία εισήχθησαν στο εκπαιδευτικό σύστημα από το σχολικό έτος 2007-2008. Ειδικά για τη Χημεία, η χρονιά αυτή, όπως και η επόμενη, έχουν ιδιαίτερα κομβικό χαρακτήρα, διότι συμπυκνώνουν τις πλέον πρόσφατες εξελίξεις στη μεθοδολογία διδασκαλίας και το περιεχόμενο του μαθήματος της Χημείας, κατά τις οποίες ενεπλάκησαν μάχιμοι εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι, στελέχη της αγοράς εργασίας και πανεπιστημιακοί¹⁴.

Μετά τα παραπάνω, τίθεται το ερώτημα: Πού οδήγησαν αυτές οι εξελίξεις και ποιες προτάσεις μπορούν να διατυπωθούν για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού, της μεθοδολογίας διδασκαλίας και του ρόλου των εκπαιδευτικών;

Οι απαντήσεις προκύπτουν, μεταξύ άλλων, και από τις ετήσιες εκθέσεις που κατέθεσαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΠΕ04 (ειδικότητες Φυσικοί, Χημικοί, Φυσιολογιστές, Βιολόγοι, Γεωλόγοι) και αφορούν στα σχολικά έτη 2007-2008 και 2008-2009. Έγινε αποδελτίωση συνολικά 48 εκθέσεων οι οποίες αφορούν ένα σύνολο 1984 σχολικών μονάδων και 5850 εκπαιδευτικών ΠΕ04. Πρέ-

10. *Χημεία Α', Β', Γ' Ενιαίου Λυκείου*, Ομάδα Σ. Λιοδάκη: Σ. Λιοδάκης, Δ. Γάκης, Δ. Θεοδωρόπουλος, Π. Θεοδωρόπουλος, Α. Κάλλης.

11. ΦΕΚ 303/13-03-2003 και ΦΕΚ 304/13-03-2003.

12. Τα βιβλία αυτά είναι:

1. *Χημεία Β' Γυμνασίου*, Σ. Αβραμιώτης Β. Αγγελόπουλος, Γ. Καπελώνης, Π. Σινιγάλας, Δ. Σπαντίδης, Α. Τρικαλίτη, Γ. Φίλος.
2. *Χημεία Γ' Γυμνασίου*, Π. Θεοδωρόπουλος, Π. Παπαθεοφάνους, Τ. Σιδέρη.
13. *Ο θαναμαστός κόσμος της Χημείας για το Γυμνάσιο*, Ομάδα Δημιουργίας: Μ. Σινιγάλας, Β. Αγγελόπουλος, Α. Γιαννακουδάκης, Α. Τζαμιτζής, Χ. Τζουγκράκη, ΟΕΔΒ 2007.
14. Κ. Καφετζόπουλος, Ανοίγοντας νέους δρόμους στη Χημεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Τμηματικός τόμος στη μνήμη του καθηγητή του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου Νικόλαου Σπυρέλλη*, Σχολή Χημικών Μηχανικών, Αθήνα, 2009.





πει να τονισθεί ότι η καταγραφή ενδιαφέρει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ04, αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και τους ασχολούμενους με την παιδεία γενικότερα. Περιέχονται αναφορές για τη συνολική κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος, την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, τα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα Σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό, την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών, την εργαστηριακή διδασκαλία, τα καινοτόμα προγράμματα, τη συμβουλευτική και την αξιολόγηση, τα διοικητικά και νομοθετικά θέματα, τα άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) και διατυπώνονται προβλήματα και προτείνονται λύσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Να σημειωθεί, τέλος, ότι η παρουσίαση που ακολουθεί των απόψεων και θέσεων που περιέχονται στις εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων δεν σημαίνει κατ' ανάγκη και αποδοχή τους από τη συντακτική ομάδα της παρούσας εργασίας.

2. Διαπιστώσεις και Προτάσεις για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τη διδακτέα ύλη, το εκπαιδευτικό υλικό και τη μεθοδολογία διδασκαλίας

Γενικά, ο σχεδιασμός των νέων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Γυμνάσιο είναι ρεαλιστικός, αν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διδάξουν σύμφωνα με τη φιλοσοφία τους και διδάσκουν εκτός ΑΠΣ. Η πυκνότητα της διδακτέας ύλης στο Γυμνάσιο είναι μεγάλη, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνεται και να μην επιτρέπει με άνεση την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Προτείνεται η δίωρη διδασκαλία της Χημείας στο Γυμνάσιο. Στα νέα ΑΠΣ Χημείας εισάγεται η γραφή των ιοντικών αντιδράσεων με ιοντικές εξισώσεις, πολλοί όμως καθηγητές εξακολουθούν να τις γράφουν με μοριακές εξισώσεις. Στο Λύκειο, η ύλη ολοκληρώνεται «υποχρεωτικά» σε όσα μαθήματα εξετάζονται πανελλαδικά.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν στην αρχή του σχολικού έτους συγκεκριμένους χρονικούς προγραμματισμούς για κάθε μάθημα, με βάση τις οδηγίες του Π.Ι. και του ΥΠΕΠΘ και η επίδραση από το «Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα» να μειώνεται κατά το δυνατόν.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί στο Γυμνάσιο, διδάσκουν ύλη του Λυκείου, με το πρόσημα ότι με τον τρόπο αυτό διευκολύνονται οι μαθητές, όταν φοιτήσουν στο Λύκειο. Διδάσκουν στοιχεία ονοματολογίας τα οποία δεν προβλέπονται από τα ΑΠΣ, αλλά ορισμένοι εκπαιδευτικοί τα κρίνουν ως απαραίτητα.

Τα Προγράμματα Σπουδών πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό και τους αλλοδαπούς μαθητές. Έχει παρατηρηθεί ότι τα ΑΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια δεν επιδεικνύουν ιδιαίτερη ευαισθησία για τα ΑΜΕΑ εκτός από την κυκλοφορία νέων εκπαιδευτικών λογισμικών για ΑΜΕΑ. Θα μπορούσαν να εισαχθούν ειδικές μέθοδοι διδασκαλίας και ειδικότερα για τους δυσλεξικούς





μαθητές.

Οι διδάσκοντες στο ΕΠΑ.Λ. εκτιμούν ότι πρέπει να γίνει αναπροσαρμογή στο *ΑΠΣ των Φυσικών Επιστημών*, ώστε να ανταποκρίνεται στις δεξιότητες και δυνατότητες των μαθητών και να υπάρχει συγκεκριμένη σύνδεση με την «αγορά εργασίας».

Γενικά τα σχολικά βιβλία ανταποκρίνονται αρκετά στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, στη μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε σχολική (αναπλαισίωση γνώσης), στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, στη σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή, στην ποιότητα της επιστημονικής γνώσης και στον εργαστηριακό χαρακτήρα των φυσικών επιστημών. Καταγράφηκε ως άποψη ότι τα σχολικά βιβλία δεν ανταποκρίνονται πολύ στις κλίσεις και στα ταλέντα των μαθητών, στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών και στη σύνδεση της γνώσης με την τοπική κοινωνία και την αγορά εργασίας. Τα σχολικά βιβλία πρέπει να εφαρμόζονται κατ' αρχήν πιλοτικά σε λίγα σχολεία, μετά να αναπροσαρμόζονται με βάση τις παρατηρήσεις και ακολούθως να γενικεύεται η εφαρμογή τους.

Η πλειοψηφία των Γυμνασίων δεν διαθέτουν ούτε εξοπλισμό ούτε χώρο στέγασης του εργαστηρίου φυσικών επιστημών. Η εισαγωγή υποχρεωτικών εργαστηριακών ασκήσεων συνεισέφερε κάπως στην αύξηση της χρήσης Η/Υ για εικονικά πειράματα και προβολές. Στόχος είναι οι καθηγητές του κλάδου να κάνουν συχνότερη χρήση του εργαστηρίου φυσικών επιστημών στο σχολείο, εκτελώντας τουλάχιστον τις ασκήσεις που προτείνει το ΥΠΕΠΘ. Το εργαστήριο Φυσικών Επιστημών σε όσα σχολεία υπάρχει λειτουργεί ικανοποιητικά. Ο αριθμός των εργαστηρίων σε λειτουργία είναι αυξανόμενος.

Υπήρξαν προβλήματα με την ανάθεση μαθημάτων της ειδικότητας ΠΕ04 σε άλλη ειδικότητα. Σε πολλά Γυμνάσια το μάθημα της Γεωγραφίας και της Βιολογίας διδάχθηκε από καθηγητές άλλης ειδικότητας.

Η μεθοδολογία διδασκαλίας που εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς είναι κυρίως η δασκαλοκεντρική μετωπική διδασκαλία και ο διάλογος. Σε πολύ μικρό βαθμό εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, η εξατομικευμένη διδασκαλία, τα σχέδια εργασίας (projects), ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και οι εργαστηριακές ασκήσεις.

Μερικοί λόγοι για τους οποίους διεξάγεται δασκαλοκεντρική μετωπική διδασκαλία στα σχολεία είναι:

1. Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
2. Η ανυπαρξία χώρου και εξοπλισμού σε πολλές σχολικές μονάδες. Στα Γυμνάσια σε αντίθεση με τα Λύκεια, δεν υπάρχει επαρκής αριθμός εργαστηρίων φυσικών επιστημών.





3. Οι ενεργητικές μορφές διδασκαλίας απαιτούν χρόνο, που δεν είναι διαθέσιμος λόγω μεγάλης και δύσκολης ύλης και της ανεπαρκούς εμπειρίας των μαθητών. Η δασκαλοκεντρική μετωπική διδασκαλία προτιμάται και διότι οι εκπαιδευτικοί «αισθάνονται» άνετα με αυτή και διότι απαιτεί τον λιγότερο χρόνο.
4. Η δυσκολία πρόσβασης εκπαιδευτικών άλλων κλάδων, πλην του κλάδου της πληροφορικής, στην αίθουσα των Η/Υ.

Κρίνεται σκόπιμο να γίνεται ανάθεση ομαδικών εργασιών που να σχετίζονται με σύγχρονα κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα ή με προβλήματα της τοπικής κοινωνίας. Οι εργασίες αυτές να πραγματοποιούνται με βιβλιογραφική μελέτη, με επισκέψεις σε συγκεκριμένους χώρους, με συζητήσεις και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για τη συλλογή πληροφοριών. Πρέπει, επίσης, να πραγματοποιούνται σχολικές δραστηριότητες μαθητών σε πανεπιστήμια, σε επαγγελματικούς χώρους, σε πολιτιστικές εκδηλώσεις, σε προγράμματα για προτάσεις επίλυσης τοπικών προβλημάτων. Οι ομαδικές εργασίες καλλιεργούν στους μαθητές την ικανότητα συνεργασίας, την εμπειρία στη χρήση ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και την ικανότητα επιλογών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι σχολικές τάξεις είναι πολλές φορές ανομοιογενείς και εκτός από τη δασκαλοκεντρική μετωπική διδασκαλία προτείνεται να πραγματοποιείται και διδασκαλία σε ομάδες, με τρόπο ώστε να επιτευχθεί ο συμμετοχικο-συνεργατικός χαρακτήρας της μάθησης και να αναδειχθούν τα ταλέντα και οι ικανότητες όλων των μαθητών.

Τα εποπτικά μέσα είναι σημαντικά για τη διδασκαλία. Η χρήση όμως εποπτικών μέσων διδασκαλίας και μάθησης πρέπει να γίνεται με σχεδιασμό και προετοιμασία, γιατί στην αντίθετη περίπτωση τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν είναι ελάχιστα.

Οι βιβλιοθήκες χρησιμοποιούνται ελάχιστα για τα μαθήματα ΠΕ04 και κυρίως από μαθητές Γυμνασίου. Μπορεί να προωθηθεί η χρήση τους με την ανάθεση διαθεματικών εργασιών. Πρέπει, επίσης, να γίνει μεγαλύτερη αξιοποίηση των σχολικών χώρων.

Είναι απαραίτητος ο χαρακτηρισμός των μαθημάτων των φυσικών επιστημών ως εργαστηριακών και η θεσμοθέτηση εργαστηριακής/κών ώρας/ρών στις οποίες θα αντιστοιχεί ένας εκπαιδευτικός ανά 12-15 μαθητές, ώστε να εξασφαλίζεται η δυνατότητα παιδαγωγικά ορθής εκτελέσεως εργαστηριακών ασκήσεων και σε ασφαλείς συνθήκες. Εξίσου αναγκαίο είναι να καθοριστούν σαφώς με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας τα κριτήρια και η διαδικασία χαρακτηρισμού ενός χώρου ως «Σχολικού Εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών». Πρέπει ακόμα να ανατεθούν στους Σχολικούς Συμβούλους η εποπτεία, η συγκέντρωση και η αποστολή στις αρμόδιες





υπηρεσίες στοιχείων για την πραγματοποίηση των εργαστηριακών ασκήσεων.

Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών πρέπει να έχει σαφή εργαστηριακό προσανατολισμό. Καθίσταται απαραίτητος ο χαρακτηρισμός των μαθημάτων των φυσικών επιστημών ως εργαστηριακών. Μόνον έτσι θα εξασφαλιστεί η δυνατότητα εκτελέσεως εργαστηριακών ασκήσεων σε ασφαλείς συνθήκες.

Αντίδραση παρατηρήθηκε από συναδέλφους Ενιαίων Λυκείων στο να πραγματοποιήσουν εργαστηριακές ασκήσεις οι μαθητές, με το δικαιολογητικό ότι προηγείται η ολοκλήρωση της ύλης των αντιστοίχων μαθημάτων και η επίλυση όσο το δυνατόν περισσότερων ασκήσεων και προβλημάτων. Δεν έχει γίνει αντιληπτό ότι η διεξαγωγή εργαστηριακής άσκησης βοηθά στην εμπέδωση της αντίστοιχης ενότητας της θεωρίας.

Οι καθηγητές ΠΕ04 Γυμνασίων, Λυκείων και ΤΕΕ βοηθήθηκαν από την ύπαρξη του ΥΣΕΦΕ (Υπεύθυνος Σχολικών Εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών) στα σχολεία τους και αυτό συνετέλεσε πολύ στην κατακόρυφη αύξηση του ποσοστού πραγματοποίησης πειραμάτων στα σχολεία. Η ύπαρξη Υπευθύνων Σχολικών Εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών (ΥΣΕΦΕ) λειτουργεί γενικά θετικά για τη λειτουργία των εργαστηρίων φυσικών επιστημών. Υπάρχει μία κινητοποίηση και ως προς την οργάνωση των εργαστηρίων και ως προς την προσπάθεια εκτέλεσης των εργαστηριακών ασκήσεων. Το ίδιο θετικά λειτουργεί και η διάθεση τριών ωρών από το πρόγραμμα του ΥΣΕΦΕ για τη λειτουργία του εργαστηρίου. Να σημειωθεί ότι η εργασία την οποία οφείλει να διεκπεραιώσει ο ΥΣΕΦΕ είναι τόση ώστε απαιτούνται περισσότερες από τις τρεις ώρες που του διατίθενται από το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Παρατηρήθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις δυσκολία συνεργασίας ΥΣΕΦΕ και υπολοίπων συναδέλφων του κλάδου ΠΕ04 είτε με τη μορφή της απροθυμίας του ΥΣΕΦΕ να βοηθήσει τους συναδέλφους είτε με τη μορφή της απαίτησης των συναδέλφων από τον ΥΣΕΦΕ να οργανώσει πλήρως την εργαστηριακή άσκηση «αντί αυτών». Θα πρέπει, επομένως, ο ορισμός του ΥΣΕΦΕ να γίνει με πολλή προσοχή και όχι τυπικά, όπως στην περίπτωση που ορίζεται ο αρχαιότερος για να έχει ελαφρύτερο πρόγραμμα.

Το θέμα της έγκυρης και αξιόπιστης αξιολόγησης του μαθητή εξακολουθεί να αποτελεί πρόβλημα για τους ίδιους πάντοτε λόγους: Υπάρχει μεγάλη δυσκολία στη διατύπωση των προφορικών ερωτήσεων και των γραπτών θεμάτων στις εξετάσεις, ιδίως στο Γυμνάσιο. Τα θέματα είναι εν πολλοίς ασαφή ή γενικά του τύπου «τι γνωρίζετε;». Παρατηρείται αδυναμία στο να επικεντρωθεί η αξιολόγηση στην ουσία της ύλης. Συχνά ζητούνται λεπτομέρειες και αγνοούνται τα κύρια σημεία τα οποία ανταποκρίνονται στους διδακτικούς στόχους της ενότητας. Πολλές φορές αυτά που ζητούνται στην αξιολόγηση δεν ανταποκρίνονται σε όσα ο διδάσκων ανέλυσε και εξήγησε στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης ύλης. Στο Λύκειο παρατηρούνται υπερ-





βολές όσον αφορά στη δυσκολία των θεμάτων.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αναφέρεται κυρίως στον εκπαιδευτικό αλλά αναπόφευκτα εμπλέκεται και η αξιολόγηση του μαθητή. Σύμφωνα με τις εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων, διαπιστώνεται ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για την έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν όμως πολύ υπόψη τους τις αρχές αξιολόγησης, όπως προβλέπονται στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ και δεν εφαρμόζουν εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, όπως είναι ο φάκελος εργασιών, οι συνθετικές εργασίες, οι δημιουργικές εργασίες και η αυτοαξιολόγηση του μαθητή.

Πρέπει, επίσης, να πραγματοποιηθεί επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και να γίνεται έλεγχος των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης με κατάλληλο τεστ. Να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να επιμορφώνονται.

Αρκετές φορές, λόγω των μεγάλων αποκλίσεων στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών της ίδιας τάξης και της παθητικότητας και αδιαφορίας κάποιων μαθητών, καθίσταται δύσκολο να διαπιστωθεί, μέσω της αξιολόγησης, ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων στα μαθήματα των φυσικών επιστημών, ιδιαίτερα στη Χημεία Γυμνασίου που είναι μονόωρο μάθημα.

3. Διαπιστώσεις και προτάσεις που αφορούν σε διοικητικά θέματα

Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι πρέπει:

- Να γίνεται έγκαιρη η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στις θέσεις τους (1^η Σεπτεμβρίου). Συχνά καθηγητές ΠΕ04 διδάσκουν μαθήματα εκτός της ειδικότητάς τους (συνήθως γίνεται επίκληση λόγων λειτουργικότητας) με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κάποιες τριβές μεταξύ των εκπαιδευτικών ή και να μειώνεται η ποιότητα του μαθήματος και το γνωστικό κύρος του εκπαιδευτικού. Γενικά το ζήτημα των ειδικοτήτων παραμένει ανοικτό για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών (ΠΕ04), ίσως θα έπρεπε να λυθεί πριν από την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στο Σχολείο, π.χ. κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών (επιλογή μιας 2^{ης} ειδικότητας για ενδεχόμενη 2^η ανάθεση).
- Να αποφεύγονται οι χαμένες ώρες και να προωθηθεί δέσμευση των μαθητικών κοινοτήτων για την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου.
- Να αναπληρώνονται οι διδακτικές ώρες που χάνονται από έκτακτα συμβάντα όπως καιρικά φαινόμενα ή «εθιμοτυπικές καταλήψεις».





- Να μειωθεί ο μέγιστος αριθμός μαθητών ανά τμήμα.
- Να αλλάξει το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Να προβλέπεται εναλλακτική αξιολόγηση και ουσιαστική ενισχυτική διδασκαλία με αξιολογικά οικονομικά κίνητρα για τους διδάσκοντες.
- Όλα τα μαθήματα να διδάσκονται δύο τουλάχιστον ώρες την εβδομάδα.
- Να υπάρχει ποσόστωση των καινοτόμων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, ώστε τα σχολεία να αναλαμβάνουν και προγράμματα αγωγής, σταδιοδρομίας, ισότητας κ.ά. Να καθιερωθεί ποσόστωση στον μέγιστο αριθμό προγραμμάτων ανά σχολείο και κίνητρα για την ανάληψη προγραμμάτων από όλα τα σχολεία.
- Να καθιερωθούν ώρες εργαστηριακών ασκήσεων στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα.
- Να γίνεται απόσπαση μερική ή ολική, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, στα ΕΚΦΕ καθηγητών, έτσι ώστε να υπάρχει σε κάθε ΕΚΦΕ φυσικός, χημικός και βιολόγος.
- Να αυξηθεί η διάρκεια της διδακτικής ώρας.
- Να γίνει αναμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας, ώστε να ενσωματωθούν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας.
- Οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ να επισκέπτονται επιλεγμένους χώρους εργασίας.
- Να γίνει συστηματική επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα διαχείρισης σχολικής μονάδας, και σε θέματα ψυχολογίας των μαθητών.
- Να καθιερωθεί ο θεσμός του Σχολικού Ψυχολόγου και να υπάρχει τουλάχιστον ένας Σχολικός Ψυχολόγος για όμορα σχολεία.
- Να καθιερωθεί ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, γιατί τα οφέλη μελλοντικά θα σχετίζονται με τη βελτίωση του έργου της μονάδας αυτής.
- Να δημιουργηθεί τάξη για κάθε μάθημα, γιατί αυτό θα διευκόλυνε τους εκπαιδευτικούς στην καλύτερη οργάνωση των μαθημάτων τους. Οι τάξεις αυτές απαραίτητο είναι να διαθέτουν από έναν, τουλάχιστον, φορητό υπολογιστή και άλλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Να πραγματοποιηθεί άνοιγμα των σχολικών μονάδων στην κοινωνία μέσα από εκδηλώσεις που θα διοργανώνουν οι σχολικές μονάδες σε θέματα πολιτιστικού ενδιαφέροντος ή κοινωνικού περιεχομένου. Να δημιουργηθεί ιστοσελίδα από κάθε Σχολείο.





- Να γίνεται έγκαιρα η κάλυψη των κενών θέσεων εκπαιδευτικών.
- Να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη μερική διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών.
- Να πραγματοποιούνται σχολικές δραστηριότητες και να γίνεται ανάθεση εργασιών που απαιτούν συνεργασία με Δήμους, Κοινότητες και άλλους κοινωνικούς φορείς.

4. Συμπεράσματα

Από τις εξελίξεις της τελευταίας εικοσιπενταετίας και τις καταγραμμένες απόψεις για τα σχολικά έτη 2007-2008 και 2008-2009 που περιλήφθηκαν στην παρούσα εργασία, εξάγονται συμπεράσματα για τη διδασκαλία της Χημείας, τα οποία μπορούμε να συνοψίσουμε όπως παρακάτω:

Για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τον ετήσιο προγραμματισμό της ύλης και το Εκπαιδευτικό υλικό

Οι εκπαιδευτικοί στο Γυμνάσιο αντιμετώπισαν, γενικά, θετικά το νέο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Διαπίστωσαν ότι τα νέα διδακτικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή, βιβλίο καθηγητή, τετράδιο εργασιών, εργαστηριακός οδηγός) ήταν καλύτερα από τα προηγούμενα. Έκριναν ότι γίνεται σε αυτά σημαντική προσπάθεια να συνδεθεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών με την καθημερινότητα και οι μικρές πειραματικές δραστηριότητες κρατούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης, αντιμετώπισαν θετικά την εφαρμογή της διαθεματικότητας, αλλά όπως επεσήμαναν, στο τέλος της χρονιάς, ο απαιτούμενος χρόνος δεν ήταν αρκετός για να ολοκληρώσουν οι εκπαιδευτικοί την ύλη, να εντάξουν τις εργαστηριακές δραστηριότητες στο μάθημα, να υλοποιήσουν τις διαθεματικές εργασίες και πολύ περισσότερο να εργαστούν με κάποιο λογισμικό στην τάξη.

Παρατηρούνται αποκλίσεις μεταξύ της διδαχθείσας ύλης και της προβλεπόμενης από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών διδακτέας ύλης. Τα ΑΠΣ προβλέπουν, σε γενικές γραμμές, διδακτέα ύλη μεγαλύτερη από αυτή που αντικειμενικά είναι σε θέση οι καθηγητές να διδάξουν με τρόπο δημιουργικό, κριτικό και παιδαγωγικά επαρκή. Πρέπει να γίνει προσπάθεια, ώστε να εναρμονίζεται ο διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας με το περιεχόμενο των ΑΠΣ. Αυτό δεν σημαίνει κατ' ανάγκη μείωση της ύλης αλλά πρέπει να υπάρχει καλός χρονικός συντονισμός ύλης ανάμεσα στα διάφορα μαθήματα. Πρέπει να πραγματοποιηθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να μπορούν να κάνουν τέτοιο προγραμματισμό ύλης, ώστε να δίνουν στους μαθητές όλες τις προαπαιτούμενες γνώσεις για τις επόμενες τάξεις και να μην επιμένουν σε ορισμένα σημεία της ύλης, δημιουργώντας έτσι καθυστερήσεις





που οδηγούν στη μη ολοκλήρωση σημαντικών θεμάτων αυτής. Τα Προγράμματα Σπουδών πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό, με αλλοδαπούς μαθητές, ΑΜΕΑ κ.τ.λ.

Γενικά, τα σχολικά βιβλία ανταποκρίνονται αρκετά στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, στη μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε σχολική (αναπλαισίωση γνώσης), στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, στη σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή, στην ποιότητα της επιστημονικής γνώσης και στον εργαστηριακό χαρακτήρα των φυσικών επιστημών.

Για τη μεθοδολογία διδασκαλίας

Πρέπει να βελτιωθεί η μεθοδολογία διδασκαλίας, ώστε να εφαρμόζονται οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας και να μην αρκούνται οι καθηγητές στη δασκαλοκεντρική μετωπική διδασκαλία, με την πρόφαση ότι δεν έχουν χρόνο. Είναι βέβαια καταγεγραμμένο ότι στο Λύκειο οι ενεργητικές μορφές διδασκαλίας απαιτούν χρόνο, που δεν είναι διαθέσιμος λόγω της μεγάλης και δύσκολης ύλης και της ανεπαρκούς προαπαιτούμενης γνώσης των μαθητών. Πρέπει να γίνονται περιοδικά επαναλαμβανόμενα σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς πάνω στις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας.

Τα εργαστήρια πληροφορικής επιβάλλεται να αξιοποιηθούν και να γίνεται ευχερέστερη η πρόσβαση στον υπάρχοντα τεχνολογικό και εργαστηριακό εξοπλισμό των σχολείων.

Συχνά είναι απαραίτητη η βελτίωση της μεθοδολογίας διδασκαλίας προς πλέον εξατομικευμένες διαδικασίες, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών.

Κατά τη διεξαγωγή από τους μαθητές των εργαστηριακών ασκήσεων προτείνεται η παρουσία δύο εκπαιδευτικών, όπως γίνεται στην τεχνική εκπαίδευση ή ο χωρισμός των τμημάτων σε δύο, όταν αυτά έχουν περισσότερους από δώδεκα μαθητές.

Για τους εκπαιδευτικούς

Διατυπώνεται έντονα η άποψη για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων καθώς και για τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης με κατάλληλο τεστ.

Κατά την άποψή μας, είναι εμφανής η έλλειψη ενός «μεσαίου» στελέχους επιμόρφωσης-συντονισμού των εκπαιδευτικών όχι μόνο σε θέματα εργαστηριακών ασκήσεων αλλά ικανού να επιλύει και τρέχοντα προβλήματα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας και να τους συνδέει με τους Σχολικούς Συμβούλους. Ως τέτοιος μπορεί να είναι ο Υπεύθυνος Σχολικού Εργαστηρίου Φυ-





σικών Επιστημών (ΥΣΕΦΕ) με αρμοδιότητες τον συντονισμό της ύλης, την επίλυση καθημερινών προβλημάτων της τάξης και τη σύνδεση με τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Υπεύθυνο ΕΚΦΕ. Θα μπορούσαν να οριστούν ημέρες συντονισμού του έργου των εκπαιδευτικών στην αρχή της χρονιάς και απολογισμού στο τέλος. Πρέπει να θεσμοθετηθεί η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου σε παιδαγωγικά, γνωστικά και διοικητικά ζητήματα, στο πλαίσιο θεσμοθετημένης ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Η σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί ως «κύτταρο» της επιμόρφωσης.

Βιβλιογραφία

- Βρεττός, Ι., & Καψάλης, Α. (1997³). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Campell, B. et. al. (1994). Science: The Salter's Approach. A Case Study of the Process of Large Scale Curriculum Development. *Science Education*, 78 (5), 415-447.
- Carin, A. (1997). Teaching Modern Science. *Intergrating Science and Art*. Merrill, Ohio, 257.
- Δημοστάκης, Π. (1991). Η Χημεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Χημικά Χρονικά*, 53 (4), 99.
- Jenkins, E. W. (2000). The impact of the national curriculum on secondary school teaching in England and Wales. *International Journal of Science Education*, 22 (3), 325-336.
- Καφετζόπουλος, Κ., Βρεττός Ι., Σπυρέλλης, Ν., & Καραλιώτα-Λυμπεροπούλου, Α. (2003). Σύγχρονες Αναζητήσεις της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών: Η περίπτωση της Χημείας. *Νέα Παιδεία*, 105, 111-133.
- Παπαγεωργίου, Α. (1991). Επιδιώξεις του μαθήματος της χημείας στο σχολείο και επιτυχία τους. Παρατηρήσεις σχετικά με την ποιότητα εκπαίδευσης. *Χημικά Χρονικά*, 53 (4), 100-101.
- Τσαπαρλής, Γ. (1999). *Θέματα Διδακτικής Φυσικής και Χημείας στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.





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 αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες παιδαγωγικά και θα προωθήσουν τις διδακτικές πρακτικές είναι ιδιαίτερα ευπρόσδεκτες. Το περιοδικό απευθύνεται στους μαχόμενους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Οι εργασίες δεν πρέπει να ξεπερνούν σε έκταση τις 15 έντυπες σελίδες (5000) λέξεις. Το περιοδικό διατηρεί το δικαίωμα να επιστρέφει εργασίες που υπερβαίνουν αυτό το όριο. Η κάθε σελίδα πρέπει να είναι μεγέθους Α4 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 *A.P.A. (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 σημειώσεις καλό είναι να αποφεύγονται, στην περίπτωση όμως που είναι αναγκαίες αναγράφονται, κατά προτίμηση, στο τέλος του άρθρου, πριν από τη 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, μετά από κρίση, προωθούνται στη Συντακτική Επιτροπή του Περιοδικού, η οποία και αποφασίζει για την τελική δημοσίευσή τους.

Τα πρώτα δοκίμια των εργασιών αποστέλλονται στους συγγραφείς για διόρθωση.





Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Η βιβλιογραφία, η οποία περιλαμβάνει όσες παραπομπές χρησιμοποιήθηκαν, παρατίθεται στο τέλος του άρθρου ενιαία, μαζί ελληνόγλωσση (τα μεταφρασμένα στα ελληνικά κείμενα εντάσσονται εδώ) και ξενόγλωσση, ως εξής (Α.Ρ.Α., 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 και 210-6016367
e-mail: epith@pi-schools.gr



*Επιμέλεια έκδοσης: Μαρία Σταυρινίδου
Ατελιέ - Εκτύπωση: ΑΦΟΙ Ν. ΠΑΠΠΑ & ΣΙΑ ΑΕΒΕ,
Ν. Πλαστήρα 256, τηλ. 210-2632530*



ISSN 1109-284X

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1