



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΘΕΜΑΤΩΝ

12

Αθήνα 2007

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- Δ. ΒΛΑΧΟΣ, *Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.*
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ι. ΔΑΓΚΛΗΣ, *Διευθυντής Ινστιτούτου του Εθνικού Αστεροσκοπείου Αθηνών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Ε. ΜΑΚΡΗ– ΜΠΟΤΣΑΡΗ, *Καθηγήτρια της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Ν. ΜΗΤΣΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Δ. ΜΠΕΝΕΚΟΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Σ. ΤΖΕΠΟΓΛΟΥ, *Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Κ. ΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

- Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Μ. ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΟΥ, *Φιλολόγος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ,

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

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

Copyright © 2007, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ISSN 1109-284X

Επισήμανση: Τα ενυπόγραφα άρθρα απηχούν προσωπικές απόψεις των συγγραφέων.

Επιτρέπεται η αναδημοσίευση με την παράκληση να αναφέρεται η πηγή.

*Επιμέλεια έκδοσης: Μαρία Σταυρινίδου
Ατελιέ - Εκτύπωση: Κατερίνα Π. Φρονίστα, τηλ. 210-9220868
www.fronima@otenet.gr*

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΤΕΥΧΟΣ 12

Σεπτέμβριος 2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 3 *Πρόλογος*
Δημήτριος Βλάχος
- 5 *Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο*
Γυμνάσιο
Σωτήριος Γκλαβάς, Αναστασία Καραγεωργίου
- 24 *Ελληνικές λέξεις σε ξένες γλώσσες: Ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας με χρήση*
διαδικτύου στη Γ΄ Γυμνασίου
Κωνσταντίνα Οικονόμου
- 36 *Ελληνική Παράδοση και Διδακτική: Τα λαογραφικά του «παραδοσιακού*
γάμου» στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας
Δήμητρα Μακρή
- 49 *Διαδίκτυο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δυνατότητες και περιορισμοί*
Οδυσσέας Ευαγγέλου
- 60 *Η εκπαίδευση ειδικών πληθυσμιακών ομάδων στην Ελλάδα: Η περίπτωση των*
Τσιγγάνων
Δημήτριος Μπενέκος
- 69 *Η συμβολή της λυκειακής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής*
παιδείας των μαθητών: Απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών
Δήμητρα Σπυροπούλου, Τριανταφυλλιά Αντωνάκη, Σοφία Κονταζάκη,
Σαράντος Μπούρας

- 86 *Σχολικά Βιβλία Χημείας Λυκείου: Παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόησή τους*
Ευθυμία Παραλίκα, Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση
- 101 *Διδακτικός χρόνος και διδακτέα ύλη: Η αναγκαιότητα της επάρκειας του διδακτικού χρόνου*
Άννα Σιγανού
- 114 *Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)*
Μαρία Δροσινού
- 129 *Επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με ψυχικές διαταραχές: Πιλοτικό πρόγραμμα Ιδρύματος Κοινωνικής Πρόνοιας Αγιάσου «Η Θεομήτωρ»*
Ευστράτιος Παπάνης, Αγνή Βίκη
- 145 *Στάσεις και προθέσεις ως προς τη φυσική δραστηριότητα μαθητών δημοτικού σχολείου με διαφορετικό δείκτη μάζας σώματος*
Σπυρίδων Κάμτσιος, Νικόλαος Διγγελίδης
- 159 *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*
Αθανάσιος Χαρίσης
- 170 *Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών*
Νικολέττα Χριστοδούλου-Γκλιάου
- 182 *Η εκπαίδευση των μικρών παιδιών στην παγκόσμια κοινωνία: Ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων*
Έφη Γουργιώτου
- 191 *Οδηγίες προς τους συγγραφείς*

Πρόλογος

Η *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* στο τεύχος αυτό επικεντρώνεται σε θέματα με πανελλαδική εμβέλεια, όπως είναι οι έρευνες για τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και για τη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών στο Λύκειο. Έμφαση δίνεται στη διαθεματική χρήση του διαδικτύου, καθώς ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός αποτελεί σήμερα μια από τις βασικές επιδιώξεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με στόχο την ουσιαστική βελτίωση της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται εργασίες σχετικές με τη διδακτική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών που στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της μάθησης ως μηχανισμού διερεύνησης. Προβάλλονται, επίσης, εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν ειδικές πληθυσμιακές ομάδες, όπως είναι η περίπτωση των Τσιγγάνων και εκφράζουν κοινωνική ευαισθησία. Η παιδαγωγική υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με την προεπαγγελματική ετοιμότητά τους και ο επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με ψυχικές διαταραχές αποτελούν αντικείμενα άλλων μελετών. Μέσα από ένα ευρύ θεματικό φάσμα προσεγγίζονται ο «παραδοσιακός γάμος», τα βιβλία Χημείας του Λυκείου, ο προβληματισμός για την επάρκεια του σχολικού χρόνου, τα παιδικά έντυπα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η φυσική δραστηριότητα μαθητών του Δημοτικού και τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης με διεθνείς προεκτάσεις. Οι εργασίες έχουν επίκαιρο χαρακτήρα και οι διδακτικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζονται από ένα σύγχρονο σχεδιασμό διδακτικού υλικού που μπορεί να αποτελέσει μοχλό αναβάθμισης της ποιότητας της διδακτικής διαδικασίας.

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΒΛΑΧΟΣ

Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.

Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο

Σωτήριος Γκλαβάς, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Αναστασία Καραγεωργίου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Το Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διεξήγαγε κατά το σχολικό έτος 2005-6 και υπό την εποπτεία του Σωτηρίου Γκλαβά αναπληρωτή Προέδρου του Π.Ι. και προέδρου του Τ.Ε.Τ.Ε.Τ. του Π.Ι. και με συμμετοχή της Αναστασίας Καραγεωργίου, απεσπασμένης Φιλολόγου στο Π.Ι. τότε και νυν Σχολικής Συμβούλου, πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Αφορμή υπήρξε η συγγραφή των νέων βιβλίων και η ανάγκη συγκριτικής αξιολόγησης των παλιών με τα νέα διδακτικά βιβλία, τα οποία εισήχθησαν στα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-7. Στο κείμενο παρουσιάζονται: Α. Το περιεχόμενο και ο σκοπός, Β. η μεθοδολογία και η οργάνωση της έρευνας, Γ. τα πορίσματά της και Δ. τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διεξαγωγή της. Τέλος, σε Παράρτημα παρατίθεται ολόκληρη η έρευνα.

Α. Το περιεχόμενο και ο σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά στη συλλογή στοιχείων για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, προκειμένου να διερευνηθεί η στάση των φιλολόγων απέναντι στο μάθημα και να διαπιστωθούν ο βαθμός εξοικείωσης των

Ο κ. Σωτήριος Γκλαβάς είναι Σύμβουλος Φιλολόγων Π.Ι., Αναπληρωτής Πρόεδρος και Πρόεδρος Τ.Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Η κ. Αναστασία Καραγεωργίου είναι σήμερα Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων.

μαθητών με τον αρχαίο ελληνικό λόγο, η επίδραση του μαθήματος στην ανάπτυξη της νοητικής και κριτικής ικανότητας των μαθητών αλλά και στη σωστότερη χρήση της ν.ε. γλώσσας, καθώς και η λειτουργικότητα των εν χρήσει μέχρι το σχολικό έτος 2005-2006 σχολικών εγχειριδίων και η αποτελεσματικότητα της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθόδου.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η κυκλοφορία κατά το σχολικό έτος 2006-2007 των νέων σχολικών βιβλίων για τη διδασκαλία της *Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας* στην Α΄ τάξη Γυμνασίου, κατέστησε περισσότερο αναγκαία τη διεξαγωγή της έρευνας, δεδομένου ότι από τα αποτελέσματά της προκύπτουν στοιχεία συγκρίσιμα με εκείνα μελλοντικής έρευνας αναλόγου περιεχομένου, που θα διεξαχθεί με αφορμή την εισαγωγή στη διδακτική πράξη των νέων σχολικών εγχειριδίων.

Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν: α. η συνολική στάση μαθητών και διδασκόντων απέναντι στο μάθημα της *Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας* από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και β. η λειτουργικότητα των παλαιών διδακτικών εγχειριδίων και της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθόδου.

B. Μεθοδολογία και Οργάνωση της Έρευνας

Για την εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής αξιοπιστίας και αντιπροσωπευτικότητας, η έρευνα έγινε σε πανελλαδική κλίμακα και διεξήχθη με τη χρήση ανώνυμων ερωτηματολογίων¹, τα οποία απευθύνθηκαν σε 350 περίπου φιλόλογους καθηγητές που διδάσκουν το μάθημα της *Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας* και υπηρετούν σε 260 Γυμνάσια της χώρας. Η επιλογή των Γυμνασίων έγινε και από τις 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας με μοναδικό κριτήριο την αναλογική αντιπροσώπευση αστικών, ημιαστικών, αγροτικών και νησιωτικών περιοχών, αλλά και διαφορετικών τύπων σχολείου (πειραματικών, μουσικών κ.τ.λ.).

Γ. Στοιχεία που προκύπτουν από την επεξεργασία των 345 ερωτηματολογίων:

Για τη στάση των φιλόλογων απέναντι στο μάθημα: Από την έρευνα προκύπτει πως οι ερωτηθέντες φιλόλογοι υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας βοηθάει σε ιδιαίτερα σημαντικό ποσοστό τους μαθητές:

1. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέσω των οικείων Διευθύνσεων στους φιλόλογους των σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας συνέβαλαν και οι Σχολικοί Σύμβουλοι Φιλολόγων. Τα συμπληρωμένα (ανωνύμως) ερωτηματολόγια επεστράφησαν από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η συγκεκριμένη έρευνα δεν χρηματοδοτήθηκε.

- α. στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, σε ποσοστό 84,3% (αρκετά 49,1% και πολύ 35,2%),
- β. στην κατανόηση των παλαιότερων κειμένων (π.χ. Παπαδιαμάντη, Βιζυηνού, Κάλβου κ.ά.) της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, σε ποσοστό 73,5% (αρκετά 45,5% και πολύ 28%),
- γ. στην κατανόηση όρων που συναντούν κατά τη διδασκαλία μαθημάτων (Φυσικής, Μαθηματικών κ.ά.) των θετικών επιστημών, σε ποσοστό 66,5% (αρκετά 46,3% και πολύ 20,2%),
- δ. στη σωστότερη χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας, σε ποσοστό 79,7% (αρκετά 41,9% και πολύ 37,8%),
- ε. στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της νοητικής ικανότητάς τους, σε ποσοστό 68,1% (αρκετά 38,3% και πολύ 29,8%) και
- στ. στη συνειδητοποίηση της διαχρονικότητας της ελληνικής γλώσσας, σε ποσοστό 94,5% (αρκετά 32,2% και πολύ 62,3%).

Επίσης, σύμφωνα με στοιχεία που προκύπτουν από την επεξεργασία των 345 ερωτηματολογίων, το 97,5% των ερωτηθέντων φιλολόγων απάντησε ότι θα θεωρούσε «έλλειμμα παιδείας αν οι μαθητές τελείωναν το Γυμνάσιο, χωρίς να έρθουν καθόλου σε επαφή με την αρχαία ελληνική γλώσσα». Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι σε ποσοστό 86% οι φιλόλογοι θεωρούν θετικό το μέτρο του Υπ.Ε.Π.Θ. για αύξηση από το σχολικό έτος 2005-2006 των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας.

Για τον κύριο στόχο του μαθήματος: Ενδιαφέροντα είναι τα στοιχεία που σχετίζονται με τον κύριο στόχο διδασκαλίας του μαθήματος: Η μεγάλη πλειοψηφία των φιλολόγων (σε ποσοστό 70,4%) υποστηρίζει ότι ο στόχος πρέπει να είναι εξίσου γλωσσικός και αρχαιογνωστικός, ενώ ελάχιστοι (ποσοστό 7,5%) δέχονται ότι πρέπει να είναι πρωταρχικά αρχαιογνωστικός και δευτερευόντως γλωσσικός, στοιχείο που συνηγορεί υπέρ της ανάγκης μεθοδικής γλωσσικής διδασκαλίας.

Για τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές: Το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό (65,5%) θεωρεί ότι οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία του μαθήματος οφείλονται σε ελλιπή γλωσσική κατάρτισή τους στη Νέα Ελληνική, κάνει ακόμα περισσότερο επιτακτική την ανάγκη της συστηματικής γλωσσικής διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Για τον ρυθμό διδασκαλίας: Από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει επίσης σε μεγάλο ποσοστό (72,2%) το αίτημα να επιβραδυνθεί ο ρυθμός της διδασκαλίας, σε

σχέση μ' αυτόν που ορίζεται από τις Οδηγίες του Π.Ι. Ανάλογο αίτημα προβάλλεται με τρόπο εμφατικό και στις προτάσεις που κατέθεσαν αρκετοί φιλόλογοι απαντώντας στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου [«Έχετε κάποια πρόταση για βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος (π.χ. ως προς το κείμενο, τη γραμματική, το συντακτικό κ.τ.λ.)»] ζητώντας παράλληλα λιγότερα και απλούστερα κείμενα και περισσότερες ασκήσεις εμπέδωσης των γλωσσικών φαινομένων.

Για το περιεχόμενο των εγχειριδίων και τον βαθμό δυσκολίας των ανθολογουμένων κειμένων: Υπέρ της αντικατάστασης των παλαιών εγχειριδίων συντάχθηκε ένα μεγάλο ποσοστό. Στην ερώτηση για το αν τα εν χρήσει μέχρι το σχολικό έτος 2005-6 εγχειρίδια πρέπει να αντικατασταθούν, απαντά θετικά ποσοστό 63,2% των ερωτηθέντων. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό (71,8%) υποστηρίζει πως τα παλαιά εγχειρίδια δεν βοηθούν πολύ στη συνολική γλωσσική κατάρτιση των μαθητών.

Το αίτημα για εγχειρίδιο με απλούστερα κείμενα συγκέντρωσε, επίσης, μεγάλα ποσοστά. Ενδεικτικά επισημαίνουμε ότι για την Α΄ Γυμνασίου τα διασκευασμένα κείμενα θεωρεί ως τα πλέον κατάλληλα ποσοστό 63,8% των ερωτηθέντων και εξ ολοκλήρου πεποιημένα κείμενα προτείνει ένα, επίσης, σημαντικό ποσοστό (17,7%). Χαρακτηριστικές είναι και οι σχετικές αναλυτικά διατυπωμένες προτάσεις, οι οποίες με τρόπο επίμονο θέτουν το αίτημα για κείμενα απλά και ελκυστικά, και διασκευασμένα κατά τρόπο που θα επέτρεπε να λειτουργήσουν υποβοηθητικά στη διδασκαλία της ύλης της Γραμματικής και του Συντακτικού. Από το σχετικό με τη θεματολογία των ανθολογουμένων κειμένων ερώτημα (στο οποίο οι ερωτηθέντες μπορούσαν να δώσουν περισσότερες της μιας απαντήσεις) προκύπτει ότι το περιεχόμενο των κειμένων είναι προσφορότερο να αναφέρεται κυρίως: α. στην καθημερινή ζωή των Αρχαίων Ελλήνων (87,2%), β. στη μυθολογία (58%), γ. σε ιστορικά γεγονότα (60,9%), δ. σε ιστορικά πρόσωπα (46,1%) και ε. στην Εκκλησιαστική Γραμματεία (44,1%).

Εμφατικά διατυπώνεται το αίτημα για περισσότερες επαναληπτικές ασκήσεις (70,1%) στις ανακεφαλαιωτικές ενότητες και για εποπτικά διαγράμματα της διδαγμένης ύλης της Γραμματικής και του Συντακτικού (85,8%).

Για τη Γραμματική και το Συντακτικό: Τη συστηματική διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού αρκετά ωφέλιμη θεωρεί το 39,5% των ερωτηθέντων και πολύ ωφέλιμη το 50,3%. Θα άξιζε εδώ να επισημανθεί, επίσης, ότι ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό -συνολικά το 69,2%- των ερωτηθέντων δέχεται ότι η διδασκαλία των βασικών στοιχείων της Γραμματικής και του Συντακτικού βοηθάει, αρκετά έως πολύ, τον μαθητή να γράφει σωστότερα ένα νεοελληνικό κείμενο. Το στοιχείο αυτό χρήζει

ιδιαίτερης προσοχής, καθώς αναδεικνύει την αμφίδρομη ωφελιμότητα στη σχέση της γλωσσικής διδασκαλίας της Αρχαίας με τη Νέα Ελληνική.

Ιδιαίτερα μεγάλο είναι το ποσοστό εκείνων που θεωρούν ωφέλιμη τη συστηματική διδασκαλία του ετυμολογικού (έλλειψη που έχει καλυφθεί στα νέα βιβλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο).

Για τον τρόπο διδασκαλίας: Τη σπουδαιότητα της αναγνωστικής άσκησης των μαθητών αναγνωρίζει ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό (92,2%) των ερωτηθέντων φιλολόγων, οι οποίοι θεωρούν ότι η ανάγνωση του αρχαίου κειμένου βοηθάει σημαντικά στην κατανόησή του. Σε σχέση με την υποστήριξη της διδασκαλίας με εποπτικό υλικό (εικόνες, διαγράμματα, χάρτες), το 48,4% πιστεύει ότι βοηθάει αρκετά και το 32,9% πολύ. Πάντως μόνον το 8,55% των ερωτηθέντων καταφεύγει συχνά στη χρήση της Τεχνολογίας (H/Y, video, διαφανειών, cd-rom, dvd κ.τ.λ.) κατά τη διδασκαλία του μαθήματος (σπάνια το 43,9% και ποτέ το 47,7%).

Για τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος: Αρκετά ικανοποιημένοι είναι οι ερωτηθέντες από τον ισχύοντα τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος: α. στα πρόχειρα διαγωνίσματα σε ποσοστό 63,6% (πολύ ικανοποιημένοι 6,6%) και β. στις προαγωγικές και στις απολυτήριες εξετάσεις σε ποσοστό 58,8% (πολύ ικανοποιημένοι 7,9%). Επίσης, το 61,8% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι οι ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου πρέπει να αξιολογούνται «όπως ισχύει σήμερα». Υπέρ της αξιολόγησης των μαθητών στη μετάφραση του αρχαίου κειμένου: α. και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου τάσσεται το 37,8%, β. μόνο στη Β' και στη Γ' Γυμνασίου το 33,4% και γ. μόνο στη Γ' Γυμνασίου το 28,8%. Μοιρασμένα εμφανίζονται συνολικά τα ποσοστά στο ερώτημα για το αν πρέπει οι ερωτήσεις γλωσσικής κατάρτισης (γραμματικής και συντακτικού), στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, να ενισχυθούν βαθμολογικά.

Για τον θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας και την επιμόρφωση: Το 51,9% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι ο θεσμός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας βοηθάει τον «αδύνατο» μαθητή να βελτιωθεί στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (πολύ το 25,9%). Την ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση των φιλολόγων στη γλωσσική διδασκαλία και τον ρόλο της στη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος αναγνωρίζει ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (το 50,1% απαντάει πως βοηθάει πολύ και το 39,7% αρκετά).

Προτάσεις

Συνολικά, η έρευνα ανέδειξε την ξεχωριστή μέριμνα με την οποία οι φιλόλογοι περιβάλλουν το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, ενώ παράλληλα εντόπισε αδυναμίες που αφορούν τα παλαιότερα εγχειρίδια, τη χρησιμοποιούμενη διδακτική μέθοδο, τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος κ.τ.λ.

Χρέος της πολιτείας είναι η αξιοποίηση των βελτιωτικών προτάσεων, ώστε να συμβάλουν:

- στη διαμόρφωση, κατά τη διδακτική πράξη, μιας ακόμα περισσότερο γόνιμης και δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το μάθημα της Α.Ε. Γλώσσας στο Γυμνάσιο,
- στη βελτίωση, σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής,
- στην αξιολόγηση των νέων εγχειριδίων με κριτήριο την ποιότητα και την ελκυστικότητά τους. Σοβαρά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το καθολικό αίτημα για ανθολόγηση κειμένων πεποιημένων ή διασκευασμένων, τουλάχιστον για τις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, που να κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ανταποκρίνονται στην αντιληπτική τους ικανότητα,
- στη συστηματικότερη διδασκαλία των βασικών φαινομένων της Γραμματικής και του Συντακτικού,
- στη σχετική επιβράδυνση του ρυθμού διδασκαλίας, όπως αυτός ορίζεται από τις Οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,
- στη βελτίωση της διδακτικής μεθόδου και του τρόπου αξιολόγησης,
- στην καλύτερη δυνατή διδακτική αξιοποίηση της σχέσης της Α.Ε. με τη Ν.Ε. Γλώσσα, η οποία θα οδηγήσει σε περαιτέρω ανάπτυξη του λεκτικού και, συνακόλουθα, του νοητικού πλούτου των μαθητών και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, και
- στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση της γλωσσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς και στην περαιτέρω ενίσχυση του ανθρωπιστικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης.

Δ. Γενικά συμπεράσματα

Από την παραπάνω έρευνα προκύπτει (μάλιστα με πολύ υψηλά ποσοστά αποδοχής) η αναγνώριση της πολλαπλής ωφελιμότητας της συστηματικής διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, γεγονός που μπορεί να αποτελεί απάντηση σε όσους -εντός και εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας- επιμένουν να ζητούν τον εξοβελισμό του μαθήματος από το ωρολόγιο πρόγραμμα των Γυμνασίων². Επίσης, φαίνονται πλέον ερευνητικά αστήρικτα: α) ο ισχυρισμός ότι οι φιλόλογοι επιθυμούν αποκλειστικά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση στο Γυμνάσιο και β) η αμφισβήτηση της σημαντικής προσφοράς του μαθήματος στην ουσιαστικότερη εκμάθηση της Νέας Ελληνικής, στον περαιτέρω εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

Ιδιαίτερα ελπιδοφόρο είναι το γεγονός ότι από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων αναδεικνύεται το μεγάλο ενδιαφέρον με το οποίο οι φιλόλογοι περιβάλλουν το μάθημα, χωρίς να διακατέχονται από προκαταλήψεις και ιδεολογήματα περί αντιπαλότητας αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας, τα οποία τόσο πολύ ταλάνισαν κατά το παρελθόν τον χώρο της εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά δεδομένα (σε μεγάλο ποσοστό που αγγίζει αθροιστικά το 80%) ενισχύουν την άποψη ότι η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής είναι συγχρόνως θερμή συνηγορία υπέρ της σωστότερης χρήσης της Νέας Ελληνικής, υπέρ του πλούτου, της ποικιλίας, της πλαστικότητας και της πολυχρωμίας της. Υπέρ αυτής της αλήθειας συνηγορεί το γεγονός ότι η Νέα Ελληνική, με δεδομένη την αστικοποίηση του πληθυσμού και προσαρμοζόμενη σήμερα στις επιταγές ενός πολιτισμού της γραφής, αναζήτησε στην Αρχαία Ελληνική -μέσω της λόγιας εκδοχής της- τύπους και εκφράσεις που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου λόγου που απαιτεί πληρότητα και ακρίβεια, σαφήνεια και πυκνότητα. Παράλληλα, η τόσο συχνά παρατηρούμενη σήμερα αμήχανη χρήση των λόγιων εκφράσεων στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, τα ακαλαίσθητα λάθη, οι ανοίκειοι βαρβαρισμοί -που σημειωτέον ότι εν τέλει πληγώνουν το σώμα της Νέας και όχι της Αρχαίας Ελληνικής-, δικαιώνουν το αίτημα για συστηματική επαφή της Νέας με την Αρχαία Ελληνική γλώσσα.

Καταθέτοντας οι φιλόλογοι την πολύτιμη διδακτική εμπειρία τους, διαπιστώνουν σε ποσοστό πάνω από 83% ότι η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής βοηθάει στην κατανόηση παλαιότερων κειμένων της νέας ελληνικής λογοτεχνίας, όπως του

2. Βλ. Μιχάλης Καλαμαράς, *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τ. 71-72, Φλεβάρης 2005, σσ. 38-40.

Παπαδιαμάντη, του Βιζυηνού ή του Κάλβου³. Η ανάγκη μάλιστα για αξιοποίηση της καθημερινής διδακτικής εμπειρίας, η οποία υποτιμάται από αυτούς που αμφισβητούν την αξία της, γίνεται εμφανέστερη, αν αναλογισθεί κανείς ότι οι φιλόλογοι καλούνται να διδάξουν στο μάθημα των Νέων Ελληνικών κείμενα, όπως «Τό άνθος τοῦ γιαλοῦ» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη από τα παλαιότερα εγχειρίδια ή «Τό μόνον τῆς ζωῆς του ταξειδιον» του Γεωργίου Βιζυηνού, που ανθολογείται στα νέα εγχειρίδια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Γ΄ Γυμνασίου). Το πρόβλημα εξάλλου της γλωσσικής κατανόησης δεν περιορίζεται στα παλαιότερα κείμενα της λογοτεχνίας μας. Πλείστα παραδείγματα αντλημένα από τα ανθολογημένα στα Κ.Ν.Α. ποιητικά και πεζά έργα της νεότερης αλλά και της νεότατης παραγωγής παραπέμπουν ευθέως ή εμμέσως στο τυπικό και στο λεκτικό της αρχαίας γλώσσας.

Δεν εμφορούνται λοιπόν από έναν παλαιάς κοπής «γλωσσαμυντορισμό» οι φιλόλογοι, όταν διαπιστώνουν το ίδιο ακριβώς που με προφητική διορατικότητα είχε επισημάνει ήδη από το 1928 ο Αχιλλέας Τζάρτζανος, μεγάλος δάσκαλος όλων μας, αναφερόμενος στην αμφίδρομη σχέση μεταξύ αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας:

«ή ὀρθή γνώσις τῶν τῆς μεσαιωνικῆς καί νεωτέρας ἡμῶν γλώσσης εἶναι ἀδύνατος ἄνευ τῆς ἐπαρκοῦς γνώσεως τῶν τῆς ἀρχαίας καί ἀντιστρόφως ἡ ὀρθή καί πλήρης κατανόησις τῶν τῆς ἀρχαίας ἐκείνης γλώσσης δὲν εἶναι εὐκόλος ἄνευ τῆς ἐπαρκοῦς γνώσεως τῶν τῆς νέας»⁴.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι οι ερωτηθέντες σε σημαντικά μεγάλο ποσοστό (συνολικά περίπου 93%) απαντούν ότι η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής συντελεί στη «συνειδητοποίηση της διαχρονικότητας της ελληνικής γλώσσας». Στην σχεδόν ομόθυμη αυτή απάντηση ενυπάρχει ένα αίτημα διατήρησης μέσω της γλώσσας της ιστορικής μνήμης, που συνιστά μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις της αληθούς παιδείας, η οποία οφείλει να υπηρετεί με περισσή αφοσίωση σήμερα την ποιότητα του πολιτισμού και να διαφυλάσσει, στους χαλεπούς καιρούς μας, στο ακέραιο τον

3. Όσοι -και αυτοί απαρτίζουν το σύνολο σχεδόν του πνευματικού κόσμου της χώρας- βλέπουν με θλίψη μεταφρασμένους τους μεγάλους μας συγγραφείς τον Παπαδιαμάντη, τον Ροϊδη -ακόμα και τη *Γυναίκα της Ζάκυθος* του Διονυσίου Σολωμού-, στην εκπαίδευση προσβλέπουν επιζητώντας να ανακοπεί αυτή η πορεία, η οποία στην καλύτερη περίπτωση αφυδατώνει τα μεγάλα έργα του νεότερου ελληνισμού από την πεμπτουσία της ποιότητάς τους, που δεν είναι άλλη από τη γλώσσα τους. Και είναι ακριβώς η εκπαίδευση ο χώρος στον οποίο σήμερα θα μπορούσαν να βρουν πλέον καταφύγιο, όπως τα σπάνια είδη των περωτών, έργα σαν τη *Φόνισσα* του Παπαδιαμάντη ή την *Πάπισσα Ιωάννα* του Ροϊδη για να εξακολουθούν να συνομιλούν μαζί μας οι συγγραφείς αυτοί στην αυθεντική τους γλώσσα.

4. Αχιλλ. Τζάρτζανου, *Νεοελληνική Σύνταξις*, δεύτερη Έκδοσις, Οργανισμός Έκδόσεως Σχολικῶν Βιβλίων, Ἐν Ἀθήναις, 1946, σ. 11.

ανθρωπιστικό προσανατολισμό της· γεγονός που κάποιιοι αμφισβητούν στην Ελλάδα, ενώ την ίδια ώρα διατυπώνεται σε πανευρωπαϊκό επίπεδο αίτημα για ενίσχυση των κλασικών γραμμάτων⁵.

Και ενώ η αύξηση των ωρών διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο γίνεται αποδεκτή από τη μεγάλη πλειοψηφία των φιλολόγων (86%), κάποιιοι επιμένουν να διαμαρτύρονται χαρακτηρίζοντας μάλιστα συντεχνιακή τη στάση των ελλήνων φιλολόγων, γλώσσα ξένη την Αρχαία Ελληνική και ένδειξη προγονολατρίας την ενίσχυση των κλασικών γραμμάτων⁶.

Και όμως δύο κορυφαίοι μας ποιητές, ο Σεφέρης το 1963 και ο Ελύτης το 1979, στην ομιλία τους κατά την τελετή απονομής του βραβείου Νόμπελ συναντώνται ακριβώς στο σημείο που ισορροπεί τη δικαιολογημένη περηφάνια για το ιστορικό βάθος της γλώσσας μας με τη σεμνή αναφορά στη μικρή χώρα που κληρονόμησε τον ανεκτίμητο αυτό πλούτο⁷.

5. Στη δραματική έκκληση της Jacqueline de Romilly στην εφημερίδα *Φιγκαρό* της Γαλλίας για την ενίσχυση των απειλούμενων κλασικών σπουδών στη Γαλλία μπορεί να δει κανείς ότι η αναζήτηση της ταυτότητας στην αρχαιοελληνική γλωσσική παράδοση είναι αίτημα πολιτισμικό με εμβέλεια πανευρωπαϊκή και παγκόσμια. «*Είναι σαφές*», γράφει η de Romilly, «*ότι αυτοί οι δύο γνωστικοί κλάδοι [ενν. τα Ελληνικά και τα Λατινικά] ήσαν, εξ αρχής, στενά συνδεδεμένοι με τα Γαλλικά. Αντιπροσωπεύουν την αφετηρία της γλώσσας και του πολιτισμού μας. Είναι οι ρίζες μας. Αυτές οι δύο γλώσσες, όταν τις διδαχθείς νωρίς, αναπτύσσουν την κατανόηση των λέξεων και των δομών της δικής μας γλώσσας. Και ξέρουμε καλά τι δυσκολίες αντιμετωπίζει σήμερα η γνώση της Γαλλικής...*» (*Le Figaro*, 29/1/2004). Βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, «*Έκκληση για ενίσχυση των ανθρωπιστικών γραμμάτων*», *Το Βήμα*, 6 Ιουνίου 2004.

6. «*Ότι τα Αρχαία Ελληνικά είναι «κυρίαρχο στοιχείο» της πολιτισμικής μας παράδοσης, πρώτη φορά το ακούω - δηλαδή, προσπάθησαν διάφοροι προγονολάτρες αρχαιοπληκτοι να το κάνουν τέτοιο στοιχείο, διδάσκοντες ώρες ατέλειωτες Αρχαία Ελληνικά στα σχολεία από καταβολής ελληνικού κράτους*». Βλ. Το Επταήμερο του Διόδωρου, εφημ. *Το Βήμα*, Κυριακή 5 Ιουνίου 2005.

7. Αναφέρει ο Σεφέρης, το 1963: «*Ανήκω σε μια χώρα μικρή. Ένα πέτρινο ακρωτήριο στη Μεσόγειο, που δεν έχει άλλο αγαθό παρά τον αγώνα του λαού, τη θάλασσα, και το φως του ήλιου. Είναι μικρός ο τόπος μας, αλλά η παράδοσή του είναι τεράστια και το πράγμα που τη χαρακτηρίζει είναι ότι μας παραδόθηκε χωρίς διακοπή. Η ελληνική γλώσσα δεν έπαψε ποτέ της να μιλιέται. Δέχτηκε τις αλλοιώσεις που δέχεται καθετί ζωντανό, αλλά δεν παρουσιάζει κανένα χάσμα*». Γιώργος Σεφέρης (2003). «*Ομιλία στη Στοκχόλμη*». Στο *Δοκιμές*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ίκαρος. Η' έκδοση, σ. 159.

Και ο Ελύτης, το 1979: «*Μου δόθηκε, αγαπητοί μου φίλοι, να γράφω σε μια γλώσσα που μιλιέται μόνο από μερικά εκατομμύρια ανθρώπων. Παρ' όλα αυτά, πρόκειται για μια γλώσσα που μιλιέται επί δύομιση χιλιάδες χρόνια χωρίς διακοπή και μ' ελάχιστες διαφορές. Η παράλογη αυτή, φαινομενικά, διάσταση, αντιστοιχεί και στην υλικό-πνευματική οντότητα της χώρας μου. Που είναι μικρή σε έκταση χώρου και απέραντη σε έκταση χρόνου... Εάν η γλώσσα αποτελούσε απλώς ένα μέσον επικοινωνίας, πρόβλημα δεν θα υπήρχε. Συμβαίνει όμως να αποτελεί και εργαλείο μαγείας και φορέα ηθικών αξιών. Προσκάττει η γλώσσα στο μάκρος των αιώνων ένα ορισμένο ήθος. Και το ήθος αυτό γεννά υποχρεώσεις. Δεν πρέπει να λησμονεί κανείς ότι στο μάκρος 25 αιώνων δεν υπήρξε ούτε ένας, επαναλαμβάνω ούτε ένας αιώνας, που να μην γράφτηκε ποίηση στην Ελληνική γλώσσα. Να το μεγάλο βάρος παράδοσης που το όργανο αυτό σηκώνει. Το παρουσιάζει ανάγλυφα η νέα Ελληνική ποίηση*». Οδυσσεύς Ελύτης (1995). «*Λόγος στην Ακαδημία της Στοκχόλμης*». Στο *Εν λευκό*. Αθήνα: Ίκαρος, Δ' έκδοση, σ. 327.

Επομένως, η διαφύλαξη της γλωσσικής μας παράδοσης και η ανάδειξη της ομορφιάς και του πλούτου της, η μύηση των μαθητών μας στα μυστικά της γοητείας και της εκφραστικής της δύναμης όχι μόνο δεν συνιστά συντηρητική στροφή της εκπαίδευσης αλλά αποτελεί μια κατ' ουσίαν δημοκρατική εκπαιδευτική πρόταση προσφοράς στο σύνολο των παιδιών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία ενός μορφωτικού αγαθού του οποίου η αξία υπερβαίνει τα εθνικά όρια.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Adrados, F. R. (2003). *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας (Από τις Απαρχές ως τις μέρες μας)*, μτφ. Α. Villar Lecumberri. Επιμ. Γ. Αθανασίου & Χρ. Χαραλαμπίκης. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Browning, R. (1991). *Η Ελληνική γλώσσα. Μεσαιωνική και νέα*, μτφ. Μ. Ν. Κονομή. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Finley, M.I. (1996). Κρίση στα κλασικά γράμματα, μτφ. Ν. Χ. Χουρμουζιάδης. *Φιλολογος* 85, 235-248. (Φθινόπωρο 1996).
- Romilly, J. de, & Vernant J.-P. (2002). *Αγαπάμε τα Αρχαία Ελληνικά*, μτφ. Α. Κόντος. Αθήνα: Ποταμός.
- Thomson, G. (1989). *Η ελληνική γλώσσα: αρχαία και νέα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Βοσκός, Α., & Παπακωνσταντίνου, Θ. (1992). *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Κοξαράκη, Μ. (2000). *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα: Εμπειρική έρευνα αξιολόγησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοπιδάκης, Μ. Ζ. (επιμ.). *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Μανδηλαράς, Β. Γ. (2004) *Ιστορία των κλασικών γραμμάτων και κριτική των κειμένων*. Αθήνα: Κάκτος.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994α). *Ελληνική γλώσσα, Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994β). *Η γλώσσα ως αξία. Το παράδειγμα της Ελληνικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεγκάκος, Α. (2005, 30 Ιανουαρίου). Αρχαία, αλλά όχι απαρχαιωμένα. *Το Βήμα*.

- Τζάρτζανος, Α. (1934). *Το γλωσσικό μας πρόβλημα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Τζάρτζανος, Α. (χ.χ.). *Άρθρα και μελετήματα*, Πρόλογος – Σημειώσεις - Επιμέλεια Νάσου Α. Τζάρτζανου. Αθήνα: Κακουλίδης.

Παράρτημα

Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο

1. Η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο βοηθάει τους μαθητές:

α/α	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ
i. στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους	0,6%	15,1%	49,1%	35,2%
ii. στην κατανόηση Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (π.χ. Παπαδιαμάντη, Βιζυηνού, Κάλβου κ.ά.)	2,3%	24,2%	45,5%	28%
iii. στην κατανόηση όρων που συναντούν κατά τη διδασκαλία μαθημάτων των θετικών επιστημών (Φυσικής, Μαθηματικών κ.ά.)	3,3%	30,3%	46,3%	20,2%
iv. στη σωστότερη χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας	2,1%	18,2%	41,9%	37,8%
v. στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της νοητικής ικανότητάς τους	6,8%	25,1%	38,3%	29,8%
vi. στη συνειδητοποίηση της διαχρονικότητας της ελληνικής γλώσσας	0,3%	5,2%	32,2%	62,3%

2. Θα θεωρούσατε έλλειμμα παιδείας αν οι μαθητές τελείωναν το γυμνάσιο, χωρίς να έρθουν καθόλου σε επαφή με την αρχαία ελληνική γλώσσα;

- | | |
|---------|-------|
| i. ναι | 96,8% |
| ii. όχι | 3,2% |

3. Πόσο ωφέλιμη θεωρείτε τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στα Γυμνάσια:

- | | |
|------------|-------|
| i. καθόλου | 0% |
| ii. λίγο | 12,8% |
| iii. πολύ | 86,4% |

4. Ο κύριος στόχος διδασκαλίας του μαθήματος πρέπει να είναι:
- | | | |
|------|---|-------|
| i. | γλωσσικός και δευτερευόντως αρχαιογνωστικός | 21,7% |
| ii. | αρχαιογνωστικός και δευτερευόντως γλωσσικός | 7,5% |
| iii. | γλωσσικός και αρχαιογνωστικός εξίσου | 70,4% |
5. Οι δυσκολίες, που ενδεχομένως συναντούν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, οι μαθητές οφείλονται περισσότερο⁸:
- | | | |
|------|--|-------|
| i. | σε ελλιπή γλωσσική κατάρτιση στη Νέα Ελληνική | 65,8% |
| ii. | στην ποσότητα της ύλης | 42,6% |
| iii. | στο διαφορετικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών | 41,4% |
| iv. | στη μέθοδο διδασκαλίας, όπως αυτή ορίζεται από τις «Οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο» του Π.Ι. | 28,1% |
6. Οι δύο ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας του μαθήματος ήταν αρκετές για την κάλυψη της διδακτέας ύλης κατά το προηγούμενο σχολικό έτος 2004-2005;
- | | | |
|-----|-----|-------|
| i. | ναι | 12,2% |
| ii. | όχι | 87,5% |
7. Θεωρείτε ότι ο ρυθμός διδασκαλίας, όπως ορίζεται από τις Οδηγίες του Π.Ι., σε σχέση με τις δυνατότητες των μαθητών είναι :
- | | | |
|-----|-----------|-------|
| i. | κανονικός | 27,8% |
| ii. | γρήγορος | 72,2% |
8. Τα εν χρήσει σήμερα (σχολικό έτος 2005-2006) διδακτικά εγχειρίδια:
- | | ναι | όχι | ΔΑ |
|-------------------------------|-------|-------|------|
| i. είναι κατάλληλα | 32,2% | 20,6% | 47,2 |
| ii. πρέπει να αντικατασταθούν | 63,2% | 8,7% | 28,4 |
9. Τα εν χρήσει σήμερα (σχολικό έτος 2005-2006) διδακτικά εγχειρίδια βοηθούν συνολικά στη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών:
- | | | |
|------|---------|-------|
| i. | καθόλου | 1,5% |
| ii. | λίγο | 71,8% |
| iii. | πολύ | 26,7% |

8. Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες της μιας απαντήσεις.

10. Τα κείμενα του Α΄ μέρους κάθε ενότητας περιέχουν επαρκές γλωσσικό υλικό για τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού;

- | | | |
|-----|-----|-------|
| i. | ναι | 47,8% |
| ii. | όχι | 51% |

11. Πότε ένα κείμενο, κατά τη γνώμη σας, είναι διδακτικά προσφορότερο, λαμβανομένης υπόψη της ηλικίας των μαθητών ανά τάξη:

	Α΄	Β΄	Γ΄	
i.	όταν παρατίθεται αυτούσιο	12,5%	24,1%	70,1%
ii.	όταν είναι διασκευασμένο	63,8%	64,6%	22%
iii.	όταν είναι εξ ολοκλήρου πεποιημένο	17,7%	3,8 %	1,7%

12. Η θεματολογία των κειμένων είναι προσφορότερο να αναφέρεται κυρίως⁹ :

- | | | |
|------|---|-------|
| i. | στην καθημερινή ζωή των Αρχαίων Ελλήνων | 87,2% |
| ii. | στη μυθολογία | 58% |
| iii. | σε ιστορικά γεγονότα | 60,9% |
| iv. | σε ιστορικά πρόσωπα | 46,1% |
| v. | στην Εκκλησιαστική Γραμματεία | 44,1% |

13. Το εισαγωγικό σημείωμα που συνοδεύει το κείμενο του Α΄ μέρους είναι κατατοπιστικό;

- | | | |
|------|--------|-------|
| i. | λίγο | 16,6% |
| ii. | αρκετά | 70,8% |
| iii. | πολύ | 12,5% |

14. Είναι επαρκή τα γλωσσικά σχόλια που περιλαμβάνονται στο Α' και Δ΄ μέρος των Ενοτήτων;

- | | | |
|-----|-----|-------|
| i. | ναι | 60,9% |
| ii. | όχι | 38,6% |

15. Οι ερωτήσεις κατανόησης περιεχομένου καλύπτουν ολόκληρο το κείμενο του Α΄ μέρους της Ενότητας;

- | | | |
|-----|-----|-------|
| i. | ναι | 64,6% |
| ii. | όχι | 33,6% |

9. Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες της μιας απαντήσεις.

16. Θεωρείτε ωφέλιμη τη συστηματική διδασκαλία του ετυμολογικού για τη συνειδητοποίηση της διαχρονικότητας της ελληνικής γλώσσας;

- | | | |
|-----|-----|-------|
| i. | ναι | 92,5% |
| ii. | όχι | 7,2% |

17. Πόσο ωφέλιμη θεωρείτε τη συστηματική διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας;

- | | | |
|------|---------|-------|
| i. | καθόλου | 0,3% |
| ii. | λίγο | 9,9% |
| iii. | αρκετά | 39,5% |
| iv. | πολύ | 50,3% |

18. Ο τρόπος παρουσίασης των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων ικανοποιεί από διδακτική άποψη:

- | | | |
|------|---------|-------|
| i. | καθόλου | 7,2% |
| ii. | λίγο | 48,4% |
| iii. | αρκετά | 42,6% |
| iv. | πολύ | 1,7% |

19. Ο αριθμός των προτεινόμενων ασκήσεων είναι επαρκής για την κατανόηση και εμπέδωση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων;

- | | | |
|-----|------|-------|
| i. | λίγο | 76,5% |
| ii. | πολύ | 23,5% |

20. Η διδασκαλία των βασικών στοιχείων της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας ελληνικής γλώσσας βοηθάει τον μαθητή:

a/a		καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ
i.	να προσεγγίζει καλύτερα ένα αρχαίο ελληνικό κείμενο	1,2%	13,3%	51%	34,5%
ii.	να γράφει σωστότερα ένα νεοελληνικό κείμενο	5,5%	25,3%	46%	23,2%

21. Θεωρείτε επαρκή τον προβλεπόμενο από τις σχετικές οδηγίες χρόνο διδασκαλίας των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας;

i.	καθόλου	20,7%
ii.	λίγο	51,6%
iii.	αρκετά	25,4%
iv.	πολύ	2,3%

22. Πώς προσλαμβάνουν οι μαθητές το κάθε μέρος (Α', Β', Γ', Δ') μιας ενότητας του σχολικού εγχειριδίου;

	<i>εύκολα</i>	<i>πολύ εύκολα</i>	<i>δύσκολα</i>	<i>πολύ δύσκολα</i>
Α'	40,8%	1,5%	50%	7,7%
Β'	64,4%	16,6%	17,8%	1,2%
Γ'	8,1%	0,9%	71,2%	19,8%
Δ'	55,1%	8,6%	30,5%	5,8%

23. Η διδασκαλία των κειμένων του Δ' μέρους υπηρετεί τους διδακτικούς στόχους;

i.	ναι	55,1%
ii.	όχι	42,6%

24. Η αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο συμβάλλει στην καλύτερη εμπέδωση της ύλης από τους μαθητές;

i.	καθόλου	2,3%
ii.	λίγο	11,7%
iii.	αρκετά	43,4%
iv.	πολύ	42,6%

25. Οι ανακεφαλαιωτικές ενότητες πρέπει να συμπληρωθούν:

	<i>ναι</i>	<i>όχι</i>
i. με περισσότερες επαναληπτικές ασκήσεις	70,1%	16,2%
ii. με εποπτικά διαγράμματα της διδαγμένης ύλης της Γραμματικής και του Συντακτικού	85,8%	3,5%

26. Θεωρείτε σωστή την προβλεπόμενη από τις σχετικές οδηγίες κατανομή του χρόνου διδασκαλίας των διαφόρων μερών (Α, Β, Γ, Δ) κάθε διδακτικής ενότητας του ισχύοντος βιβλίου:

i. ναι	36,5%
ii. όχι	59,4%

27. Είναι ωφέλιμο οι μαθητές:

a/a	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ
i. να απομνημονεύουν σύντομα χωρία του αρχαίου κειμένου με διαχρονικό χαρακτήρα (γνωμικά - αποφθέγματα - παροιμίες);	11%	37,8%	19,8%	31,4%
ii. να γράφουν σε τετράδιο - ευρετήριο λέξεις του αρχαίου κειμένου και να τις μαθαίνουν;	6,1%	41,7%	19,2%	32,9%

28. Η άσκηση των μαθητών στην ανάγνωση του αρχαίου κειμένου βοηθάει στην κατανόησή του;

i. ναι	92,2%
ii. όχι	6,7%

29. Η γλωσσική κατανόηση του αρχαίου κειμένου πρέπει να υποστηρίζεται από το κατάλληλο εποπτικό υλικό (εικόνες, διαγράμματα, χάρτες):

i. καθόλου	3,2%
ii. λίγο	15,5%
iii. αρκετά	48,4%
iv. πολύ	32,9%

30. Πόσο συχνά καταφεύγετε στη χρήση της Τεχνολογίας (H/Y, video, διαφανειών, cd-rom, dvd κ.τ.λ.) κατά τη διδασκαλία του μαθήματος:

i. συχνά	8,5%
ii. σπάνια	43,9%
iii. ποτέ	47,7%

31. Είστε ικανοποιημένοι από τον ισχύοντα τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος:

<i>α/α</i>		<i>καθόλου</i>	<i>λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>
i.	στα πρόχειρα διαγωνίσματα	3,9%	26%	63,6%	6,6%
ii.	στις προαγωγικές και στις απολυτήριες εξετάσεις	4,9%	28,4%	58,8%	7,9%

32. Κατά την αξιολόγηση του μαθήματος, οι ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου πρέπει να αξιολογούνται:

i.	με λιγότερες μονάδες	29,4%
ii.	με περισσότερες μονάδες	8,7%
iii.	όπως ισχύει σήμερα	61,8%

33. Πρέπει να αξιολογούνται οι μαθητές στη μετάφραση του αρχαίου κειμένου:

i.	και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου	37,8%
ii.	μόνο στη Β' και στη Γ' Γυμνασίου	33,4%
iii.	μόνο στη Γ' Γυμνασίου;	28,8%

34. Πιστεύετε ότι οι ερωτήσεις γλωσσικής κατάρτισης (γραμματικής και συντακτικού) στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις πρέπει να ενισχυθούν βαθμολογικά; Να συμπληρώσετε τα ανάλογα τετραγωνίδια:

		<i>Τάξεις</i>		
		<i>A'</i>	<i>B'</i>	<i>Γ'</i>
i.	ναι	32,2%	51,3%	58%
ii.	όχι	59,4%	43,2%	37,1%

35. Ο θεσμός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας βοηθάει τον "αδύνατο" μαθητή να βελτιωθεί στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας;

i.	καθόλου	2,2%
ii.	λίγο	20,1%
iii.	αρκετά	51,9%
iv.	πολύ	25,9%

36. Η συστηματική επιμόρφωση των φιλολόγων στη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος:

i.	καθόλου	0,9%
ii.	λίγο	9,3%
iii.	αρκετά	39,7%
iv.	πολύ	50,1%

37. Έχετε κάποια πρόταση για βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος (π.χ. ως προς το κείμενο, τη γραμματική, το συντακτικό κ.τ.λ.):

.....
.....

Ελληνικές λέξεις σε ξένες γλώσσες: Ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας με χρήση διαδικτύου στη Γ΄ Γυμνασίου

Κωνσταντίνα Οικονόμου, *Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα σχέδιο εργασίας για το μάθημα Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου, στόχος του οποίου είναι να αντιληφθούν οι μαθητές το πλήθος των ελληνικών λέξεων ή λεκτικών συστατικών που χρησιμοποιούνται σήμερα στις διάφορες ευρωπαϊκές γλώσσες. Το σενάριο είναι διαθεματικό, καθώς συνδυάζει διδασκαλία της Ελληνικής με ξένες γλώσσες (κυρίως την Αγγλική), αλλά και γνωστικά αντικείμενα όπως η Φυσική και η Χημεία. Βασίζεται στη χρήση του διαδικτύου, από όπου οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν πληροφορίες από πηγές με βάση τις δραστηριότητες που προτείνονται.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη Ελλάδα θεωρείται δεδομένο ότι αν όχι όλα, τα περισσότερα σχολεία της χώρας διαθέτουν ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Καράμηνας, 2006, σ. 54), τους οποίους χρησιμοποιούν όχι μόνο στο μάθημα της πληροφορικής, αλλά και σε όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος (θετικές επιστήμες, φιλολογικά μαθήματα, γεωγραφία κ.ά.). Το «εκπαιδευτικό λογισμικό», οι «δικτυακοί ηλεκτρονικοί κατάλογοι», οι «βάσεις δεδομένων» δεν ηχούν παράξενα στα αφτιά του Έλληνα εκπαιδευτικού. Το ζητούμενο, λοιπόν, αφού ξεπεραστούν όλα τα τεχνικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (λογισμικά που δεν «τρέχουν», χαμηλές ταχύτητες στη χρήση διαδικτύου κ.ά.), είναι να αναζητηθούν οι κατάλληλες μέθοδοι προκειμένου οι νέες τεχνολογίες να «συνδυαστούν με τον κατάλληλο παιδαγωγικό

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

σχεδιασμό και να οδηγήσουν σ' ένα ικανοποιητικό μαθησιακό αποτέλεσμα» (Παντάνο-Ρόκου, 2002, σ. 28).

Όσον αφορά στο διαδίκτυο, σήμερα αναγνωρίζεται ως κατεξοχήν μέσο επικοινωνίας, σύγχρονης αλλά και ασύγχρονης. Ταυτόχρονα, αποτελεί πηγή δεδομένων, τα οποία μπορεί να αποτελέσουν ιδανικό εκπαιδευτικό υλικό, μέσο ενημέρωσης για κάθε είδους θέματα, αλλά και χώρο δημοσίευσης πληροφοριών.

Η δυναμική του διαδικτύου έχει αναγνωριστεί, καθώς είναι ελκυστικό, σύγχρονο και διαθέτει μεγάλη ποικιλία πηγών. Ακριβώς αυτή η δυναμική ποικιλομορφία του μπορεί να καταστήσει προβληματική την ένταξή του στην καθημερινή σχολική πρακτική, καθώς οι χρήστες (διδάσκοντες και διδασκόμενοι) μπορεί να «γαθούν» στο πλήθος των πηγών και των δεδομένων. Η ελεύθερη πλοήγηση και η ανοιχτή αναζήτηση πληροφοριών οδηγεί σε ένα τεράστιο αριθμό δεδομένων, τα οποία απαιτούν πολύ χρόνο για ταξινόμηση και αξιολογική προσέγγιση. Για να είναι αποτελεσματική μια αναζήτηση πρέπει να γίνεται με τρόπο κριτικό. Η χρήση λέξεων-κλειδιών κατάλληλων για κάθε περίπτωση μπορεί να μειώσει τον όγκο της παρεχόμενης πληροφορίας, ενώ, σε επόμενη φάση, οι χρήστες πρέπει να αξιολογήσουν την ποιότητα των δεδομένων που ανακτούν και να αποτιμήσουν τη χρησιμότητά τους για τα ερωτήματα που έχουν θέσει.

Εναλλακτικά στην παραπάνω πρακτική της απόλυτης ελευθερίας στην αναζήτηση πληροφοριών και δεδομένων στο διαδίκτυο, προτείνεται η καθοδηγούμενη αναζήτηση, όπου οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες σε κόμβους που έχουν προεπιλεγεί και αξιολογηθεί από τους διδάσκοντες. Η πρακτική αυτή ενδείκνυται στις περιπτώσεις εκείνες όπου τα στενά περιθώρια που αφήνουν τα προγράμματα σπουδών δεν αφήνουν πολύ ελεύθερο χρόνο στους διδάσκοντες να εφαρμόσουν ελεύθερη αναζήτηση δεδομένων. Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου, ενώ οι μαθητές μπορεί να έχουν καλλιεργήσει την ικανότητα αξιολόγησης και αξιοποίησης των δεδομένων περισσότερο από ό,τι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εντούτοις η στενή, με ελάχιστα περιθώρια οργάνωση της ύλης, δεν επιτρέπει να διατεθεί περισσότερος χρόνος σε κάθε διδακτική ενότητα.

Έρευνες (Pituch & Yao-kuei, 2006) έχουν δείξει ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών λίγες αλλαγές έχει επιφέρει στη διδακτική πράξη των περισσότερων καθηγητών, μολονότι έχει επιτρέψει σε κάποιους από αυτούς να αναπτύξουν μια περισσότερο επικοινωνιακή πρακτική στη διδακτική φιλοσοφία τους. Υπάρχουν διδάσκοντες που δεν διαθέτουν το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο ούτε έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα παρακολουθώντας σεμινάρια ή διαθέτοντας υποστηρικτικό υλικό. Σε άλλες περιπτώσεις, η ποιότητα του λογισμικού και του υλικού που τίθεται στη διάθεσή τους είναι αποτρεπτική. Τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) να προκαλεί τελικά αναστάτωση και να καλλιεργεί την αναξιοπιστία. Ο τελικός

στόχος πρέπει να είναι όχι η απλή ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, προσαρμοζόμενες στις συνήθειες πρακτικές καθηγητοκεντρικής διδασκαλίας (Αντωνίου κ.ά., 2000), αλλά το να μπορέσουν οι διδάσκοντες να προσαρμόσουν τις διδακτικές πρακτικές τους με τέτοιο τρόπο ώστε να ξεφύγουν πραγματικά από το μοντέλο διδασκαλίας που περιορίζεται στην αυθεντία του καθηγητή και στο σχολικό εγχειρίδιο. Η σταδιακή ένταξη των Τ.Π.Ε. σε όλο το φάσμα του Προγράμματος Σπουδών, μαζί με την παράλληλη ύπαρξη της πληροφορικής ως ιδιαίτερου γνωστικού αντικειμένου, αποτελούν το πραγματολογικό μοντέλο ένταξης, που με τα σύγχρονα δεδομένα θεωρείται και το πλέον εφικτό, καθώς συγκλίνει τις διαφορετικές εκπαιδευτικές αντιλήψεις και δεν προκαλεί ανατροπές στα υπάρχοντα μοντέλα διδασκαλίας (Κόμης, 2004, σ. 37).

Όσον αφορά στο μάθημα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών θέτει, μεταξύ άλλων, τους παρακάτω ειδικούς σκοπούς για το Γυμνάσιο (σσ. 3779-80):

- Να εκτιμήσουν (οι μαθητές) τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού.
- Να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση, της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα.
- Να κατανοήσουν ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους.
- Να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους με τη συστηματικότερη χρήση των λεξικών.

Το προτεινόμενο σχέδιο εργασίας θα καλύψει όλους τους παραπάνω στόχους αξιοποιώντας το διαδίκτυο στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου και, πιο συγκεκριμένα, στη θεματική ενότητα «Ελληνικές λέξεις σε ξένες γλώσσες». Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (σ. 3789), στόχος της ενότητας αυτής είναι «Να αντιληφθεί (ο μαθητής) το πλήθος των ελληνικών λέξεων που χρησιμοποιούνται σε όλα τα γνωστικά πεδία των σπουδαιότερων ευρωπαϊκών γλωσσών». Στο πλαίσιο του σεναρίου θα αναζητηθούν τα γνωστικά πεδία τα οποία έχουν επηρεαστεί από την Ελληνική, με σκοπό να καταδειχθεί ότι ο χώρος των επιστημών, ιδιαίτερα των θετικών, έχει κατακλυστεί από λεκτικά συστατικά της Αρχαίας Ελληνικής. Τα λεκτικά συστατικά (ρίζες, προθήματα και καταλήξεις) θα πρέπει να ανιχνευθούν είτε σε αυτούσιες δάνειες λέξεις είτε συνδυασμένα με λεκτικά συστατικά της Λατινικής ή άλλων γλωσσών, στην παραγωγή και στη σύνθεση νέων λέξεων στην αγγλική κυρίως γλώσσα. Η προσέγγιση αυτή θα επιτρέψει στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν καλύτερα ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται στη γλώσσα τους. Στις δραστηριότητες που προτείνονται, η χρήση του διαδικτύου συνδυάζεται με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, καθώς και ετυμολογικών λεξικών της Αρχαίας Ελληνικής,

Νέας Ελληνικής, αλλά και Αγγλικής και άλλων γλωσσών που τυχόν γνωρίζουν οι μαθητές.

Περιγραφή σεναρίου

Το σενάριο έχει τρεις ενότητες: Οι μαθητές ξεκινούν από τον απλό εντοπισμό ελληνικών λέξεων στην αγγλική γλώσσα, συνεχίζουν με την αναζήτηση των επιστημονικών πεδίων στα οποία έχει επιδράσει η Ελληνική στις ξένες γλώσσες, και τελειώνουν εντοπίζοντας όχι μόνο λέξεις, αλλά και επιμέρους λεκτικά συστατικά της Ελληνικής σε ξένες γλώσσες.

Ενότητα Α': *Αναζήτηση ελληνικών λέξεων σε κείμενα της αγγλικής γλώσσας*

Στόχος της ενότητας αυτής είναι να αναζητήσουν οι μαθητές και να εντοπίσουν μόνοι τους σε επιστημονικά κείμενα στην αγγλική γλώσσα λέξεις που προέρχονται από την Ελληνική.

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν ελληνικές λέξεις σε επιστημονικά κείμενα της αγγλικής γλώσσας. Η αγγλική γλώσσα έχει επιλεγεί δεδομένου ότι αποτελεί την πρώτη ξένη γλώσσα που διδάσκεται στο ελληνικό σχολείο. Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες μπροστά στον υπολογιστή, οι οποίες διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε ομάδα να περιλαμβάνει έναν τουλάχιστον μαθητή που να γνωρίζει πολύ καλά την Αγγλική. Οι επιστημονικοί τομείς που καλύπτει το σενάριο είναι οι ακόλουθοι: Ιατρική, Φυσική και Χημεία. Ο καθηγητής της αγγλικής γλώσσας μπορεί να συνεργαστεί με τον φιλόλογο προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις λέξεις του κάθε κειμένου που αναζητούν. Ενδείκνυται να χρησιμοποιούν οι μαθητές αγγλοελληνικό λεξικό (είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή).

Αρχικά οι μαθητές επισκέπτονται στο διαδίκτυο την ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://news.bbc.co.uk/1/hi/health/medicalnotes/1468300.stm>.

Το κείμενο αφορά στην αναιμία και προέρχεται από το BBC NEWS, Medical Notes, 8 Φεβρουαρίου 2003. Η επιλογή του κειμένου αυτού έγινε επειδή υπάρχει η πιθανότητα οι μαθητές να έχουν ακούσει στο οικογενειακό τους περιβάλλον για την ασθένεια και για τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισής της. Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν το κείμενο και να αναζητήσουν σε αυτό τρεις τουλάχιστον λέξεις που προέρχονται από την ελληνική γλώσσα. Για να διευκολύνει τους μαθητές, ο καθηγητής μπορεί να τους επισημάνει τις παραγράφους όπου είναι συγκεντρωμένες περισσότερες λέξεις ελληνικής προέλευσης (βλ. παράρτημα Α). Οι μαθητές συγκεντρώνουν τις λέξεις που αναγνωρίζουν και ο καθηγητής συμπληρώνει, αν χρειαστεί, τον κατάλογο.

Οι λέξεις που προέρχονται από την ελληνική γλώσσα είναι οι ακόλουθες: anaemia, haemoglobin, oxygen, gastritis, peptic, stomach, mechanism, haemorrhoids, symptoms, organs, coeliac.

Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν και να σχολιάσουν το πρώτο συνθετικό των λέξεων haemoglobin και haemorrhoids. Πρόκειται για τη λέξη «αίμα». Ο καθηγητής σχολιάζει ότι στην Αρχαία Ελληνική η λέξη παίρνει δασεία, η οποία έχει μετατραπεί σε h.

Το δεύτερο επιστημονικό πεδίο στο οποίο οι μαθητές αναζητούν ξένες λέξεις με ελληνικές ρίζες είναι αυτό της Χημείας. Πληκτρολογούν στο διαδίκτυο την ακόλουθη διεύθυνση: <http://chemistry.about.com/library/blper5.htm>. Ο κόμβος αυτός περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία της Χημείας. Για καθένα από αυτά αναφέρονται και ετυμολογικές πληροφορίες. Οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν τουλάχιστον 5 στοιχεία που να έχουν ελληνική ρίζα, αλλά ταυτόχρονα να καταγράψουν και όσα δεν προέρχονται από την Ελληνική. Από την αναζήτησή τους συνειδητοποιούν ότι αρκετά από τα στοιχεία της Χημείας έχουν αραβική και λατινική ρίζα. Ενδεικτικά παραδείγματα στοιχείων της Χημείας με ελληνική, λατινική ή αραβική ρίζα αναφέρονται στο παράρτημα Β.

Η ενότητα αυτή ολοκληρώνεται με την αναζήτηση λέξεων στο επιστημονικό πεδίο της Φυσικής. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.coolmagnetman.com/magbasic.htm> διαβάζουν ένα κείμενο εισαγωγικό για τους μαγνήτες (παράρτημα Γ) . Καταγράφουν τις λέξεις εκείνες που προέρχονται από τη λέξη *μαγνήτης* και *πόλος* στην αγγλική γλώσσα και αναζητούν σε λεξικό της ελληνικής γλώσσας (απλό ή ετυμολογικό) τη ρίζα των λέξεων αυτών.

Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τις λέξεις magnets, poles, magnetic, electromagnet, magnetized στο κείμενο. Μπορούν επίσης να συμπληρώσουν τον κατάλογο με λέξεις που δεν υπάρχουν στο κείμενο, αλλά τις γνωρίζουν από το μάθημα της Φυσικής: monopoles, dipole, diamagnetism, paramagnetism κ.τ.λ. Μπορούν να σχολιάσουν με ποιο τρόπο οι αρχαίες λέξεις *μαγνήτης* και *πόλος* όχι μόνο εισήχθησαν στην αγγλική γλώσσα, αλλά χρησιμοποιούνται και παράγωγα και σύνθετά τους.

Η λέξη *πόλος* προέρχεται από το ρήμα πέλομαι της Αρχαίας Ελληνικής = κινούμαι, περιστρέφομαι και χρησιμοποιείται ως δεύτερο συνθετικό σε λέξεις όπως αμφίπολος, περίπολος, δηλαδή ουσιαστικά που προσδιορίζουν κυρίως υπηρέτες, φρουρούς, ιερείς.

Η λέξη *μαγνήτης* προέρχεται από το αρχαίο Μαγνησία – Μάγνης ονομασία Μακεδόνων που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή του Πηλίου κατά τον 12^ο αιώνα π.Χ. Προέρχεται από τη φράση Μαγνήτις λίθος (η), επίθετο που έγινε ουσιαστικό με αλλαγή γένους (Μπαμπινιώτης, 1998).

Ενότητα Β': Καταγραφή των επιστημονικών πεδίων επιρροής της Ελληνικής στις ξένες γλώσσες

Στόχος της ενότητας αυτής είναι να αναζητήσουν οι μαθητές το λεξιλόγιο που αφορά στις βασικότερες επιστήμες-σχολικά μαθήματα. Εφιστάται η προσοχή στο γεγονός ότι δεν έχουν ελληνική ρίζα όλοι οι κοινοί στις διάφορες γλώσσες όροι, καθώς μπορεί να προέρχονται από άλλες γλώσσες (π.χ. τα Αραβικά).

Οι μαθητές έχουν ήδη συζητήσει εκτενώς την ύπαρξη ελληνικών όρων στα επιστημονικά πεδία της Ιατρικής, της Φυσικής και της Χημείας. Στη συνέχεια, καλούνται να συμπληρώσουν σε έναν πίνακα όλες τις επιστήμες/σχολικά μαθήματα που γνωρίζουν και να αναζητήσουν την ονομασία τους σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, καθώς και την ετυμολογία τους. Αν υπάρχουν στην τάξη μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα είναι κάποια άλλη από αυτές που είναι ήδη συμπληρωμένες στον πίνακα (π.χ. Αλβανικά) είναι σκόπιμο να συμπληρωθεί ο πίνακας και με αυτή τη γλώσσα και να σχολιαστούν τα αποτελέσματα. Η αναζήτηση της ετυμολογίας των λέξεων μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο στην αγγλική γλώσσα, λόγω χρονικών περιορισμών. Αν υπάρχουν ετυμολογικά λεξικά της αγγλικής γλώσσας σε έντυπη μορφή, μπορούν να χρησιμοποιηθούν, διαφορετικά θα χρησιμοποιηθεί η δικτυακή διεύθυνση που δίνεται (<http://www.etymonline.com/index.php?term>). Προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές στην κατανόηση των ετυμολογικών σχολίων είναι πιθανόν να χρειαστεί η σύμπραξη των καθηγητών ξένων γλωσσών.

Πίνακας 1

<i>Επιστήμη</i>	<i>Αγγλικά</i>	<i>Γαλλικά</i>	<i>Γερμανικά</i>	<i>Άλλη γλώσσα</i>
Άλγεβρα	algebra	algebre	algebra	
Αρχαιολογία	archaeology	archéologie	archaologie	
Αστρονομία	astronomy	astronomie	astronomie	
Βιολογία	biology	biologie	biologie	
Γεωγραφία	geography	géographie	geographie	
Γεωλογία	geology	géologie	geologie	
Γεωμετρία	geometry	géometrie	geometrie	
Ιστορία	history	histoire	geschichte	
Μαθηματικά	mathematics	mathématique	mathematik	
Παιδαγωγική	Pedagogical	science de l'	padagogische	
	science	éducation	wissenschaften	
Πολιτικές	Political	sciences	politische	
επιστήμες	science	politiques	wissenschaften	
Φιλολογία	philology	lettres	philologie	
		modernes		
Φιλοσοφία	philosophy	philosophie	philosophie	
.....				

Η ετυμολογία όλων των αγγλικών λέξεων έχει αναπαραχθεί στο παράρτημα Δ. Ο καθηγητής επιστά την προσοχή των μαθητών στην ετυμολογία της λέξης *άλγεβρα* που έχει αραβική ρίζα και στη λέξη *sociology* της οποίας το socio- προέρχεται από τη λατινική και το -logy από την ελληνική γλώσσα.

Ενότητα Γ': *Ελληνικά λεκτικά συστατικά στην αγγλική γλώσσα*

Στόχος της ενότητας αυτής είναι να εντοπίσουν οι μαθητές λεκτικά συστατικά της Αρχαίας Ελληνικής σε κείμενα τόσο της Αγγλικής όσο και άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών.

Οι μαθητές έχουν ήδη συγκεντρώσει βασικά προθήματα, ρίζες και καταλήξεις ελληνικές στην αγγλική γλώσσα και καλούνται να κατανοήσουν ότι ο δανεισμός δεν αφορά αναγκαστικά σε αυτούσιες λέξεις, αλλά και σε επιμέρους λεκτικά συστατικά της Αρχαίας Ελληνικής, τα οποία δημιουργούν νέες λέξεις. Για τον σκοπό αυτό, προτείνεται η μελέτη των κειμένων 9 και 10 από το σχολικό βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, σσ. 77-78. Στον πίνακα του κειμένου 9 μπορούν να προσθέσουν λέξεις που εντόπισαν στα κείμενα της πρώτης δραστηριότητας αυτού του σχεδίου εργασίας.

Η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, καθώς οι μαθητές παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των αναζητήσεών τους προφορικά στην τάξη και συμπληρώνουν τις ερωτήσεις και τους πίνακες των επιμέρους δραστηριοτήτων. Μια συζήτηση στην τάξη μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου, όπου οι μαθητές είναι σε θέση να αναφέρουν συγκεκριμένα παραδείγματα λεκτικών συστατικών και γνωστικών αντικειμένων στα οποία φαίνεται η επίδραση της Ελληνικής σε ξένες γλώσσες, αποτελεί απόδειξη ότι έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του σεναρίου.

Επίλογος

Το προτεινόμενο σχέδιο εργασίας* αποτελεί παράδειγμα του τρόπου που μπορεί να αξιοποιηθεί το διαδίκτυο στο μάθημα της διδασκαλίας γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για να αποφευχθούν τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από την ελεύθερη πλοήγηση των μαθητών, προτείνονται συγκεκριμένες διευθύνσεις από τις οποίες οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν τις πληροφορίες τους. Τα κείμενα είναι αυθεντικά και δεν είναι γραμμένα για να χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Παρόλα αυτά, μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη από τον φιλόλογο, με την επικουρική παρουσία του καθηγητή της ξένης γλώσσας (κυρίως της Αγγλικής),

* Το προτεινόμενο σχέδιο εργασίας βασίστηκε σε σενάριο που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού πακέτου «Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας», της Ενότητας «ΝΗΡΗΙΔΕΣ» του έργου «ΠΛΕΙΑΔΕΣ».

αλλά και του καθηγητή της Φυσικής και της Χημείας. Μέσα από αυθεντικά κείμενα και πηγές, οι μαθητές καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι η ελληνική γλώσσα έχει ασκήσει επίδραση στις ευρωπαϊκές γλώσσες, δανειζοντάς τους είτε αυτούσιες λέξεις είτε επιμέρους λεκτικά συστατικά, τα οποία χρησιμοποιούνται σε πολλούς επιστημονικούς τομείς, αλλά και στην καθημερινή γλώσσα.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Ι., Γκίκα, Ε., Λαλιώτου, Ε., & Τριαντοπούλου, Θ. (2000). Διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών: Ανάλυση πειραματικών διδασκαλιών του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ (1997-2000). *Πρακτικά Συνεδρίου Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Τόμος 1, 619-627, Κρήτη.
- Καράμηνας, Ι. (2006). *Διδασκαλία και μάθηση με την αξιοποίηση του Διαδικτύου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε. Π. Ε.
- Παντάνο-Ρόκου, Φ. (2002). *Διδασκαλία από απόσταση με χρήση υπερμέσων*. Αθήνα: Προοπτική.
- Pituch, A. K., & Yao-kuei, L. (2006). The influence of system characteristics on e-learning use. *Computers & Education*, 47 (2), 222-244.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Παράρτημα Α

Saturday, 8 February 2003, 15:43 GMT

Anaemia

Anaemia is a condition in which the blood fails to supply the body's tissues with sufficient amounts of oxygen.

This is due either to a lack of red blood cells, or to each cell containing too little of the oxygen-carrying pigment haemoglobin.

.....

The diseases most commonly responsible for persistent bleeding are those associated with the digestive tract, such as gastritis, peptic ulcer, stomach cancer, inflammatory bowel disease, haemorrhoids, and bowel tumours.

Παράρτημα Β

Beryllium Greek: *beryllos*, beryl Greek: *glykys*, sweet (note that beryllium is toxic)

Boron Arabic *Buraq*; Persian *Burah*

Bromine Greek *bromos*: stench

Calcium Latin *calx*, *calcis*: lime

Chlorine Greek: *chloros*: greenish-yellow

Fluorine Latin and French *fluere*: flow or flux

Helium Greek: *helios*, sun Helium was first detected as a new spectral line during a solar eclipse.

Hydrogen Greek: *hydro*, water; *genes*, forming Named by Lavoisier.

Lithium Greek: *lithos*, stone

Nitrogen (Azote) Latin: *nitrum*, Greek: *nitron*: genes, forming, native soda. Nitrogen was sometimes referred to as 'burnt' or 'dephlogisticated' air. The French chemist Antoine Laurent Lavoisier named nitrogen *azote*, meaning without life.

Oxygen Greek: *oxys*: sharp or acid and Greek: *genes*: born, former... 'acid former'

Sodium English *soda* and Medieval Latin *sodanum*: headache remedy; Latin *natrium*

Potassium English *potash* pot ashes; Latin *kalium*, Arabic *qali*: alkali

Παράρτημα Γ

10 Facts about Magnets (from the book *Driving Force*)

1. North poles point north, south poles point south.
2. Like poles repel, unlike poles attract.
3. Magnetic forces attract only magnetic materials.
4. Magnetic forces act at a distance.
5. While magnetized, temporary magnets act like permanent magnets.
6. A coil of wire with an electric current flowing through it becomes a magnet.
7. Putting iron inside a current-carrying coil increases the strength of the electromagnet.
8. A changing magnetic field induces an electric current in a conductor.
9. A charged particle experiences no magnetic force when moving parallel to a magnetic field, but when it is moving perpendicular to the field it experiences a force perpendicular to both the field and the direction of motion.
10. A current-carrying wire in a perpendicular magnetic field experiences a force in a direction perpendicular to both the wire and the field.

Παράρτημα Δ

Algebra: 1551, from M.L. from Arabic al jebr 'reunion of broken parts' as in computation, used 9c. by Baghdad mathematician Abu Ja'far Muhammad ibn Musa al-Khwarizmi as the title of his famous treatise on equations ('Kitab al-Jabr w'al-Muqabala' 'Rules of Reintegration and Reduction'), which also introduced Arabic numerals to the West. The accent shifted 17c. from second syllable to first. The word was used in Eng. 15c.-16c. to mean 'bone-setting', probably from the Arabs in Spain.

Archaeology: 1607, 'ancient history', from Fr. archéologie, from Gk. arkhaiologia 'the study of ancient things', from arkhaios 'ancient' (see Archaean). Meaning 'scientific study of ancient peoples' first recorded 1837.

Astronomy: 1205, from O.Fr. astronomie, from L. astronomia, from Gk. astronomia, from astron 'star' (from PIE base *ster- 'star') + nomos 'arranging, regulating', related to nemein 'to deal out' (see numismatics). Used earlier than astrology and originally including it. Astronomical is 1556 as 'concerning astronomy'; as 'concerning very large figures' it dates from 1899. Astrophysics first recorded 1869.

Biology: 1819, from Ger., from Gk. bios 'life' (see bio-) + logia 'study of'. Suggested 1802 by Ger. naturalist G. Reinhold Treviranus and introduced as a scientific term that year in Fr. by Lamarck. Biological clock first recorded 1955. Biodegradable first attested 1961. Biorhythm is from 1960. Biochemistry is 1881; biofeedback is 1970; bioethics is 1971, from V.R. Potter's book of that name.

Geography: 1542, from Fr., from L., from Gk. geographia 'description of the earth's surface', from ge 'earth' + -graphia 'description', from graphein 'write'.

Geology: 1735, Mod.L. geologia 'the study of the earth', from ge 'earth' + logia, from logos 'speech, word, discourse'. In M.L., geologia (14c.) meant 'study of earthly things', i.e. law, as distinguished from arts and sciences, which concern the works of God.

Geometry: c.1330, from O.Fr. géometrie, from L. geometria, from Gk. geometria 'measurement of earth or land, geometry', from ge 'earth, land' + -metria, from metrein 'to measure'.

History: 1390, 'relation of incidents' (true or false), from O.Fr. historie, from L. historia 'narrative, account, tale, story', from Gk. historia 'a learning or knowing by inquiry, history, record, narrative', from historein 'inquire', from histor 'wise man, judge', from PIE *wid-tor-, from base *weid- 'to know', lit. 'to see' (see vision). Related to Gk. idein 'to see', and to eidenai 'to know'. In M.E., not differentiated from story; sense of 'record of past events' probably first attested 1485. Sense of 'systematic account (without reference to time) of a set of natural phenomena' (1567) is now obs. except in natural history. What is historic (1669) is noted or celebrated in history; what is historical (1561) deals with history. Historian 'writer of history in the higher sense', distinguished from a mere annalist or chronicler, is from 1531. The O.E. word was þeod-wita.

Mathematic: c.1380 as singular, replaced by early 17c. by mathematics (1581), from L. mathematica (pl.), from Gk. mathematike tekhnē 'mathematical science', fem. sing. of mathematikos (adj.) 'relating to mathematics, scientific', from mathema (gen. mathematos) 'science, knowledge, mathematical knowledge', related to manthanein 'to learn', from PIE base *mn-/*men-/*mon- 'to think, have one's mind aroused' (cf. Gk. menthere 'to care', Lith. mandras 'wide-awake', O.C.S. madru 'wise, sage', Goth. mundonsis 'to look at', Ger. munter 'awake, lively'). Mathematics (pl.) originally denoted the mathematical sciences collectively, including geometry, astronomy, optics. Math is the Amer.Eng. shortening, attested from 1890; the British preference, maths is attested from 1911.

Pedagogue: 1387, 'schoolmaster, teacher', from O.Fr. *pedagogue* 'teacher of children', from L. *paedagogus* slave who escorted children to school and generally supervised them', later 'a teacher', from Gk. *paidagogos*, from *pais* (gen. *paidos*) 'child' + *agogos* 'leader', from *agein* 'to lead' (see *act*). Hostile implications in the word are at least from the time of Pepys. *Pedagogy* is 1583 from M.Fr. *pédagogie*, from Gk. *paidagogia* 'education, attendance on children', from *paidagogos* 'teacher'.

Philology: c.1386, 'love of learning', from O.Fr. *philologie*, from L. *philologia* 'love of learning, love of letters', from Gk. *philologia* 'love of discussion, learning, and literature', from *philo-* 'loving' + *logos* 'word, speech'. Meaning 'science of language' is first attested 1716; this confusing secondary sense has never been popular in the U.S., where linguistics (q.v.) is preferred.

Philosophy: 1297, from O.Fr. *filosofie* (12c.), from L. *philosophia*, from Gk. *philosophia* 'love of knowledge, wisdom', from *philo-* 'loving' + *sophia* 'knowledge, wisdom', from *sophis* 'wise, learned'. *Nec quicquam aliud est philosophia, si interpretari velis, praeter studium sapientiae; sapientia autem est rerum divinarum et humanarum causarumque quibus eae res continentur scientia* [Cicero, 'De Officiis']. Meaning 'system a person forms for conduct of life' is attested from 1771. *Philosophize* is attested from 1594.

Politics (n.): 1529, 'science of government', from *politic* (adj.), modeled on Aristotle's *ta politika* 'affairs of state', the name of his book on governing and governments, which was in Eng. 1450 as 'Polettiques'.

'Politics is the science of good sense, applied to public affairs, and, as those are forever changing, what is wisdom today would be folly and perhaps, ruin tomorrow. Politics is not a science so properly as a business. It cannot have fixed principles, from which a wise man would never swerve, unless the inconstancy of men's view of interest and the capriciousness of the tempers could be fixed' [Fisher Ames (1758–1808)]. Meaning 'a person's political allegiances or opinions' is from 1769. *Political animal* transl. Gk. *politikon zoon* (Aristotle, *Politics*, I.ii.9) 'an animal intended to live in a city; a social animal'. *Politically correct* first attested 1970; abbreviation *P.C.* is from 1986.

Sociology: 1843, from Fr. *sociologie*, a hybrid coined 1830 by Fr. philosopher Isidore Auguste Comte (1798-1857), from L. *socius* 'associate' + Gk.-derived suffix *-logie* 'logy'.

Ελληνική Παράδοση και Διδακτική: Τα λαογραφικά του «παραδοσιακού γάμου» στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας

Δήμητρα Μακρή, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνηθεί η διδακτική προσέγγιση ενός λαογραφικού θέματος, -που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι «ο παραδοσιακός γάμος»-, ένα θέμα που συνδέεται άμεσα με τα βιώματα του λαού μας και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών από την παιδική ηλικία έως και την εφηβεία. Μέσα στην προτεινόμενη μεθοδολογική προσέγγιση περιέχονται ιδέες και εφαρμογές χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που ασχολούνται με τη Λαογραφία καθώς και για εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας που εργάζονται βιωματικά.

1. Εισαγωγή

Ως ελληνική παράδοση εννοούμε, μέσα από το σχήμα «παραδίδω-παραλαμβάνω», τα θεμελιώδη εκείνα γνωρίσματα και στοιχεία που διαμόρφωσαν μέσα στους τελευταίους αιώνες ένα νεοελληνικό τρόπο ζωής, ένα ύφος και ένα ήθος ανθρώπων. Η διδασκαλία των ελληνικών εθίμων στοχεύει στην προσέγγιση και τη βίωση των αξιών, που πλαισιώνουν θετικά τις ανθρώπινες εκδηλώσεις, ενώ παράλληλα διαμορφώνει ένα δημιουργικό «γίγνεσθαι» και μια γόνιμη αφετηρία για το μέλλον. Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι, συνεπώς, η δημιουργία ενός σχεδίου βιωματικής εκπαιδευτικής δράσης, με θέμα την «παραδοσιακή οικογένεια - γάμος»

Η κ. Δήμητρα Μακρή είναι Εκπαιδευτικός στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, διδάκτωρ της Γαλλικής Φιλολογίας με ειδίκευση στο Θέατρο και διδάκτωρ Ψυχολογίας.

που, μετά από κατάλληλη προετοιμασία, θα μπορούσε να ολοκληρωθεί σε μια διδακτική ώρα. Μέσα από τη μελέτη και την προβολή του ελληνικού παραδοσιακού γάμου οι μαθητές θα γνώριζαν και θα συνειδητοποιούσαν τον πλούτο, την αξία και τη σπουδαιότητα της ελληνικής παράδοσης, και θα οδηγούντο σε μια ερευνητική και βιωματική επικοινωνία με μια τόσο ωραία εκδήλωση. Φυσικά, το θέμα «παραδοσιακός γάμος» έχει κατά καιρούς αποτελέσει θέμα πολιτιστικών εκδηλώσεων διαφόρων φορέων, σχέδιο ετησίων προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς και θέμα σχολικών εορτών κ.ά. Ποτέ όμως μέχρι στιγμής η βιωματική προσέγγιση του θέματος δεν αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού στο πλαίσιο της Διδακτικής ή ειδικότερα της διδακτικής της Λαογραφίας. Η σχολική τάξη, την οποία επιχειρούμε στην παρούσα εργασία μας να προσεγγίσουμε βιωματικά σε όλες τις διαστάσεις της, αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό και για τον λόγο αυτό χρειάζεται μια καλά σχεδιασμένη διδακτική προσέγγιση, που θα αποδίδει το θέμα, χωρίς διαστρεβλώσεις. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι δε θέσαμε ως στόχο την κατά γράμμα περιγραφή του παραδοσιακού γάμου σε μια συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδος, όπως συνηθίζεται, αλλά αντίθετα αναζητήσαμε τα σταθερά εκείνα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον ελληνικό παραδοσιακό γάμο (προξενιό, προικοσύμφωνο, καλέσματα, παρασκευή κουλούρας γάμου-ψωμιού και άλλων εδεσμάτων, έκθεση και παραλαβή προικίων, στόλισμα γαμπρού, στόλισμα νύφης, μυστήριο γάμου, γλέντι, υποδοχή νύφης στο σπίτι του γαμβρού κ.ά.) και τα μελετήσαμε σε διάφορες περιοχές της Ελλάδος. Για τη βιωματική απόδοση μέσα στη σχολική τάξη διαλέξαμε τα έθιμα εκείνα που ήταν πιο εύκολο να αποδοθούν ή που άρεσαν περισσότερο στους μαθητές.

2. Στόχοι του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης

Οι στόχοι της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης ήταν οι εξής:

1. Απόκτηση εμπειριών και ειδικότερα γνωριμία με την παραδοσιακή οικογένεια και τον παραδοσιακό γάμο.
2. Γνωριμία με κείμενα λογοτεχνών και περιηγητών σχετικά με την παραδοσιακή οικογένεια και το γάμο.
3. Βιωματική προσέγγιση της Λαογραφίας.
4. Ασκήσεις παρατηρητικότητας σε έργα Ελλήνων ζωγράφων του 19^{ου} αι.
5. Επαφή με παραδοσιακά μουσικά ακούσματα (τραγούδια της αγάπης και του έρωτα και τραγούδια του γάμου).

6. Εμπλουτισμός του λεξιλογίου και δημιουργία θεατρικών διαλόγων από τους μαθητές (συγγραφικό εργαστήριο).
7. Δημιουργική έκφραση μέσα από κατασκευές, ζωγραφική, τραγούδι, δραματική και κινητική έκφραση.
8. Ανάπτυξη ομαδικότητας.
9. Θεώρηση του γάμου ως μυστηρίου της Ορθόδοξης Εκκλησίας.
10. Απόκτηση γνώσεων κοινωνιολογίας π.χ. διάκριση αστικής παραδοσιακής οικογένειας και αγροτικής παραδοσιακής οικογένειας.
11. Προσέγγιση του θέματος μέσω της μουσειακής αγωγής, η οποία αποτελεί βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία στο Σχολείο μας.
12. Γνωριμία και προσέγγιση ερευνητικών μεθόδων π.χ. συνέντευξη.

3. Μεθοδολογία

Ι. Ψυχολογική προετοιμασία

Ήταν απαραίτητο να δημιουργηθεί μια ψυχοπνευματική κατάσταση ευνοϊκή για το νέο διδακτικό στόχο στους μαθητές, αν και το θέμα της εξεύρεσης συντρόφου - γάμος απασχολεί έντονα τους εφήβους. Συχνά μάλιστα το αγαπημένο πρόσωπο αποτελεί αντικείμενο ονειροπόλησης. Συνεπώς, ξεκινώντας από κάτι που οι ίδιοι οι έφηβοι αγαπούν ιδιαίτερα, δηλαδή το ερωτικό στοιχείο, και ειδικότερα την κορύφωσή του, δηλαδή τον «γάμο», σκοπό μας είχαμε να εμψύχουμε την αγάπη προς τις παραδόσεις, καθώς και τη γνωριμία των μαθητών με τα ήθη και τα έθιμα του τόπου μας.

Α) Δημιουργήθηκαν μετά από κλήρωση τέσσερις (4) οικογένειες. Στις δύο, κεντρικός πυρήνας ήταν ο πατέρας, η μητέρα και η κόρη, ενώ στις άλλες δύο (2) κεντρικός πυρήνας ήταν ο πατέρας, η μητέρα και ο γιος. Όλοι οι υπόλοιποι μαθητές, που στη συνέχεια κληρώθηκαν σε άλλους ρόλους, αποτελούσαν *ακαθόριστα* συγγενικά μέλη (θείος, θεία, αδέρφια κ.ά.) των παραπάνω οικογενειών. Η αναφορά αυτή έγινε περισσότερο για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι οι οικογένειες παλαιότερα ήταν κατά κύριο λόγο πολύτεκνες και όχι πυρηνικές. Δεν τονίστηκε όμως ιδιαίτερα το σχήμα της πολύτεκνης οικογένειας, γιατί δεν είχαμε σκοπό να δημιουργήσουμε πολυπληθείς ομάδες επειδή, ούτε ο συνολικός αριθμός του τμήματος (20 μαθητές), ούτε οι αρχές μιας σωστής ομαδοσυνεργατικής στρατηγικής μάς επέτρεπαν την ύπαρξη μεγάλων οικογενειακών σχηματισμών.

Β) Οι υπόλοιποι μαθητές κληρώθηκαν για τους εξής ρόλους:

Προξενήτρα Α και Β (δύο ρόλοι - ανεξάρτητα πρόσωπα σε σχέση με τις τέσσερις οικογένειες)

Ιερέας

Μπράτιμος Α και Β (δύο ρόλοι – φίλοι των γαμπρών Α και Β)

Φίλη της νύφης (δύο ρόλοι – φίλες της νύφης Α και Β). Οι φίλοι και οι φίλες στεφάνωσαν τα ζευγάρια στον γάμο. Έπαιξαν συνεπώς και τον ρόλο του κουμπάρου.

Ένας μαθητής που αισθανόταν άβολα να πάρει μέρος στην τελική δραματοποίηση έπαιξε θαυμάσια τον ρόλο του σκηνοθέτη και του υπεύθυνου ήχου. Με τον ίδιο τρόπο αξιοποιήθηκαν κάποιοι μαθητές που, ενώ είχαν μεγάλο ενθουσιασμό, ο ρόλος τους δεν τους έδινε πολλές δυνατότητες. Μια από τις φίλες της νύφης έγινε γρήγορα βοηθός σκηνοθέτη και υπήρξε πολύτιμη βοηθός σε ό,τι χρειάστηκε.

Ταυτόχρονα, κάποιοι μαθητές που γνώριζαν μουσικά όργανα δέχθηκαν να μελετήσουν παραδοσιακά κομμάτια του γάμου και να διαδραματίσουν τον ρόλο των μουσικών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι ο χωρισμός σε οικογένειες μάς επιτρέπει στο στάδιο της προετοιμασίας να εφαρμοστεί μια στρατηγική ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (βλ. Ματσαγγούρας, 2001). Τα μέλη μιας οικογένειας βρίσκονται εξ ορισμού σε σχέση αλληλεξάρτησης, αλληλεπικοινωνίας με κοινό στόχο τον γάμο του γιού ή της κόρης τους. Η κοινωνική ψυχολογία θεωρεί ως κρίσιμη σύνθεση την ομάδα των τριών μελών, γιατί αποτελεί τη μετάβαση από τα εταιρικά προομαδικά σχήματα (όπως οι ανομοιογενείς φροντιστηριακές δυάδες – peer tutoring – και οι ομοιογενείς συνεργατικές δυάδες – peer collaboration –) σε αυθεντικά ομαδικά σχήματα. Για εκπαιδευτικούς λόγους δε, η σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία συνιστά τη σύνθεση των τριμελών ομάδων, πριν ο εκπαιδευτικός προχωρήσει στο σχηματισμό ομάδων με περισσότερα μέλη, που σπάνια ενδείκνυται να ξεπερνούν τα τέσσερα. Οι τέσσερις (4) οικογένειες με τη σειρά τους δημιουργούν ένα ανώτερο επίπεδο ομαδικού σχήματος τεσσάρων (4) μελών που βρίσκει λόγο ύπαρξης στο πλαίσιο της κοινωνίας ενός μικρού χωριού. Επιτρέπουν επίσης την εύρεση εναλλακτικής λύσης σε περίπτωση προβλήματος την ημέρα του γάμου, π.χ. ασθένεια ενός μαθητή.

Τα πολλαπλά αυτά ομαδοσυνεργατικά σχήματα δίνουν ουσιαστικά ένα μαθητοκεντρικό προσανατολισμό στο μάθημα που επιτρέπει και στηρίζει την ψυχολογική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Dansereau, 1988· Johnson & Johnson, 1989 και 1991· Davidson & Worsham, 1992· Slavin, 1995). Τα

σχήματα αυτά διατήρησαν επίσης αμείωτο τον ενθουσιασμό των μαθητών μέχρι το τέλος, γιατί τους επέτρεπαν να κινηθούν σε πολλαπλά επίπεδα δράσης.

Η κλήρωση βοηθά τον σχηματισμό τυχαίων ομάδων δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι τα σχήματα επιλέχθηκαν με κλήρωση, επειδή αρκετοί μαθητές και κυρίως μαθήτριες ήθελαν να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο στο σχέδιο εργασίας. Από τα αποτελέσματα που είχαμε κατά τη δραματοποίηση φάνηκε ότι η κλήρωση λειτούργησε πολύ θετικά.

Τέλος, η ύπαρξη κάποιων μαθητών-συνδέσμων, για παράδειγμα οι προξενήτρες, ο ιερέας, βοήθησε στο να μεγιστοποιηθεί η άμεση αλληλεπικοινωνία μεταξύ των μελών των ευρύτερων ομάδων.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι η κατά ομάδες οργάνωση του μαθητικού δυναμικού κάλυψε κάποιες φάσεις της ωριαίας διδασκαλίας, κυρίως όταν οι ομάδες εργάζονταν πάνω στο ίδιο θέμα (προετοιμασία του γάμου) ή επιμερίζονταν το ευρύτερο θέμα σε μικρότερα θέματα (π.χ. παραδοσιακή αστική οικογένεια – παραδοσιακή αγροτική οικογένεια). Στο τέλος της διδακτικής ώρας οι ομάδες παρουσίαζαν το αντικείμενο μελέτης τους, συζητούσαν τα πορίσματά του και σύγκριναν τα αποτελέσματά τους δημιουργώντας τη συνολική εικόνα.

II. Συνάντηση μαθητών και μορφωτικού αγαθού (πληροφορίες που βοηθούν την κατανόηση και τη συναισθηματική προπαρασκευή)

Βασικό μεθοδολογικό πρόβλημα εδώ είναι οι δραστηριότητες που πρέπει να προηγηθούν έτσι ώστε ο μαθητής να κατακτήσει και να οικειοποιηθεί τα νέα μορφωτικά αγαθά. Στο στάδιο αυτό χρησιμοποιήθηκε η επαγωγικο-απαγωγική στρατηγική διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001). Σκοπός της στρατηγικής αυτής είναι η διδασκαλία των στοιχείων εκείνων της γνώσης που είναι καθοριστικά για το θέμα (π.χ. προξενιό, αρραβωνιάσματα, προικιά, ξύρισμα του γαμπρού, «πιστρόφι» κ.ά.) και η ανάπτυξη τρόπων και στάσεων σκέψης που καθιστούν το άτομο γνωστικά αυτόνομο και το βοηθούν να αισθανθεί την εποχή και να κατανοήσει τους προβληματισμούς των οικογενειών της εποχής εκείνης σχετικά με το ακανθώδες θέμα του γάμου των τέκνων. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αξιοποιήθηκε εναλλακτικά η απαγωγική και η επαγωγική σκέψη. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, οι στρατηγικές νοηματικής προσέγγισης του γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2001), κυρίως εκεί που χρειάστηκε να μελετήσουμε προικοσύμφωνα και αποσπάσματα από κείμενα λογοτεχνών ή περιηγητών. Και οι δυο παραπάνω στρατηγικές χρησιμοποιήθηκαν πολλές φορές σε συνδυασμό με το γενικό ομαδοσυνεργατικό σχήμα που ήδη έχουμε περιγράψει.

Για να επιτευχθεί το στάδιο αυτό:

1. Μελετήθηκαν αποσπάσματα από «οδοιπορικά» σχετικά με την παραδοσιακή οικογένεια όπως:

Α) «Οδοιπορικά», κείμενα ξένων περιηγητών, για την οικογένεια της χώρας μας περασμένων αιώνων. Στα οδοιπορικά οι περιηγητές συγκρίνοντας τις ελληνικές συνήθειες με εκείνες των δικών τους χωρών, έβρισκαν διαφορές που τους έκαναν εντύπωση και τις κατέγραφαν.

Ο W. M. Leake (1835) ξεχωρίζει ανάμεσα σε όλους τους περιηγητές του ελληνικού χώρου στο πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα και θεωρείται ο σημαντικότερος. Για παράδειγμα, παραθέτουμε το παρακάτω απόσπασμα: *Μ' όλο που πολλοί Γιαννιώτες έμποροι ταξίδευσαν και έμειναν αρκετό καιρό στο εξωτερικό οι συνήθειες της οικογενειακής ζωής δε φαίνονται να άλλαξαν πολύ από την εποχή του Ομήρου. Τα κορίτσια προικίζονται και τώρα, αλλά τον σύζυγο διαλέγουν πάντοτε οι γονείς. Και όχι μόνο δεν ζητούν τη γνώμη της θυγατέρας αλλά ούτε της επιτρέπουν να δει πριν από το γάμο το μελλοντικό αφέντη της. Τα αδέρφια φροντίζουν για την προίκα της αδελφής και, όπως συμβαίνει γενικά στην Ελλάδα, δεν παντρεύονται πριν την αποκαταστήσουν. Τα κορίτσια σπάνια βγαίνουν από το σπίτι. Εξαίρεση γίνεται για τον εκκλησιασμό.*

Όμως το παράδειγμα του Leake ακολούθησαν και άλλοι περιηγητές. Για παράδειγμα, ο Sir H. Holland (1815) αναφέρεται στον τρόπο ζωής της οικογένειας Μιχαήλ Μίσιου, που τον φιλοξένησε στο αρχοντικό της. Ο περιηγητής κατατάσσει την οικογένεια αυτή στην ανώτερη κοινωνική τάξη των Ιωαννίνων: *[...] ο οικοδεσπότης μας, τον οποίο προσφώνουσαν τα παιδιά του και οι υπηρέτες του «αφέντη», περνούσε μεγάλο μέρος του πρωινού καπνίζοντας, περνώντας πάνω-κάτω στους εξώστες ή μιλώντας με τους φίλους του που τον επισκέπτονταν [...] Στο μεταξύ η κυρία του ήταν απασχολημένη με την διεύθυνση των υποθέσεων του νοικοκυριού, με το κέντημα ή με το γνέσιμο μεταξοκλωστής. Τα αγόρια περνούσαν το πρωινό τους μαθαίνοντας να διαβάζουν και να γράφουν ελληνικά με ένα νεαρό άνδρα, που είχε τη θέση του παιδαγωγού [...] Ο ζωντανός και κοινωνικός χαρακτήρας των Ελλήνων και η προθυμία τους για επαφή με τους Ευρωπαίους ταξιδιώτες βοήθησε να γνωρισθούμε με πολλούς από τους σπουδαιότερους έμπορους και τους περισσότερους λογοτέχνες της πόλης.*

Β) Μελετήθηκαν, επίσης, αποσπάσματα από ορισμένα διηγήματα Ελλήνων διηγηματογράφων και κυρίως αποσπάσματα από το έργο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη όπως: α) η εισαγωγή του διηγήματος η «Βλαχοπούλα» (η πρώτη παράγραφος) όπου ο συγγραφέας περιγράφει τον ρόλο της γυναίκας στις χωρικές κατοικίες, β) επιλεγμένα αποσπάσματα από το διήγημα «Χωρίς στεφάνι» όπου φαίνεται ο κοινωνικός κατατρεγμός της γυναίκας που συζεί. Αναφερθήκαμε, ακόμη,

περιληπτικά στα διηγήματα: γ) «Ο πανδρολόγος», που έχει ως θέμα ένα πρωτότυπο προξενικό, («ανύπανδρος προξενητής για λόγου του γυρεύει») και δ) «Ο γάμος του Καραχμέτη» όπου διαγράφεται η ηρωική μορφή της Κουμπίνας.

2. Παράλληλα επισημάνθηκε η σημασία της προίκας μέσα από κείμενα:

α) Για το γάμο της γυναίκας στην κοινωνία της περιόδου μετά την άλωση (βλ. ποιμενικό δράμα του Γ. Χορτάτζη *Γύπαρις* ή *Πανώρια*, στ. 231-232 : *Μα εδά' ναι τα προικιά αφορμή που κάθεται χωσμένη πολλές φορές μια κορασιά ομορφοκαμωμένη [...]*. Στο στίχο αυτό παρατηρούμε ότι η κοπέλα που δεν είχε προίκα δεν ήταν περιζήτητη νύφη. Η αντίληψη αυτή διατηρήθηκε σταθερή έως τις αρχές του 20ού αι. και υπάρχει έως σήμερα σε ορισμένα κοινωνικά στρώματα παρά τις κοινωνικές εξελίξεις.

β) Μελετήθηκαν επίσης προικοσύμφωνα, όπως προικοσύμφωνο του 1818 (βλ. Αττικός, 1955) και προικοσύμφωνο από προσωπικό αρχείο.

3. Συλλέχθηκαν και μελετήθηκαν στίχοι από δημοτικά τραγούδια ή δίστιχα.

Υπάρχει ένας μεγάλος λαογραφικός πλούτος στα παραδοσιακά τραγούδια γάμου (Σπυριδάκης, 1975) που βοηθά αποτελεσματικά τη μελέτη του θέματος:

α) Όσον αφορά την ουσία, στα τραγούδια αυτά εκφράζονται τα ποικίλα συναισθήματα που πηγάζουν από τον έρωτα π.χ. όνειρα, πόθος, θαυμασμός του κάλλους του σώματος, ελπίδες, αποδοχή ή όχι.

β) Άλλα παρουσιάζουν τις προθέσεις και τα μέσα με τα οποία επιδιώκεται η πλήρωση του ερωτικού συναισθήματος με στόχο το γάμο π.χ. αναμονή του εραστή έξω από το σπίτι της νύφης, συζητήσεις και υποσχέσεις για γάμο, ετοιμασία προίκας και άλλα.

γ) Σχετικά με την εκλογή του συντρόφου παρουσιάζονται τα κριτήρια επιλογής π.χ. ηλικία, επάγγελμα, εμφάνιση κ.ά.

δ) Τέλος, μέσα από τα παραδοσιακά αυτά τραγούδια σκιαγραφείται με τον καλύτερο τρόπο η ελληνική κοινωνία μέσα στην οποία λαμβάνουν χώρα τα σχετικά γεγονότα.

4. Μελετήθηκαν πίνακες Ελλήνων ζωγράφων (βλ. Ιωάννου, 1974) που σχετίζονται με το θέμα, γιατί περιγράφουν ήθη, όπως για παράδειγμα «Τ' αρραβωνιάσματα» του Νικολάου Γύζη (Ελαιογραφία σε μουσαμά, 1,04×1,54 μ., Εθνική Πινακοθήκη).

Λαογραφικό ενδιαφέρον παρουσιάζει ο πίνακας αυτός που αναφέρεται στην εποχή της Τουρκοκρατίας, όταν υπήρχε το έθιμο οι γονείς να αρραβωνιάζουν σε μικρή ηλικία τα παιδιά. Το έθιμο αυτό επικρατούσε κυρίως στα χωριά και ήταν ένας τρόπος να αποφύγουν οι οικογένειες το παιδομάζωμα. Ο τηνιακός αυτός ζωγράφος του 19^{ου}

αι. επιλέγει ως γνωστό στην πρώτη περίοδο της δημιουργίας του θέματα ηθογραφικά με αρτιότητα στην εκτέλεση και ευαισθησία στα χρώματα και στο σχέδιο.

5. *Επιδείχθηκαν πίνακες που αναφέρονται σε παραδοσιακές αγροτικές ή αστικές οικογένειες, για παράδειγμα:*

- «*Οικογένεια στο τζάκι*» του Ν. Ξυδιά-Τυπάλδου (Ελαιογραφία σε χαρτόνι, 0,50×0,35μ., Συλλογή Κουτλίδη),
- «*Η επιστροφή από το πανηγύρι της Πεντέλης*» του Νικηφόρου Λύτρα (Ελαιογραφία σε μουσαμά, 1,00×0,66μ., Συλλογή Κουτλίδη),
- «*Η οικογένεια του καλλιτέχνη*» του Ν. Κουνελάκη (Ελαιογραφία σε μουσαμά, 0,94×0,73μ., Εθνική Πινακοθήκη),
- «*Η αρραβωνιασμένη*» του Ν. Κουνελάκη (Ελαιογραφία σε μουσαμά, 0,78μ.× 0,62μ., Εθνική Πινακοθήκη),
- «*Το ανδρόγυνο*» του Δ. Καλυβωκά (1858, Ελαιογραφία σε μουσαμά, 0,48μ.× 0,58μ., Συλλογή Κουτλίδη) κ.ά.

6. *Συζητήθηκαν παροιμίες ή φράσεις* όπως «σύρτε με κι ας κλαίω», «κι αν κλαίω τι σας κάνω», που σχετίζονται με το θέμα (βλ. Αττικός, 1951).

Σύμφωνα με τον Β. Αττικό στην Αθήνα, στις αρχές του αιώνα, η κοπέλα δεν είχε το θάρρος να ομολογήσει ποιον από τους υποψήφιους μνηστήρες ήθελε για σύζυγο. Συνήθως όταν την ρωτούσαν, έλεγε: «θα σκοτωθώ», «δε θέλω παντρεία» κ.τ.λ. Με τη φράση όμως «ό,τι θέλετε κάντε» έδινε στους δικούς της να καταλάβουν ότι ήθελε για άντρα κάποιον από τους υποψήφιους. Αργότερα, ο λαός θέλοντας να σατιρίσει αυτή την εικόνα της υποκριτικής σεμνοτυφίας, και γενικά τη στάση της υποψήφιας νύφης, όταν πήγαιναν να την παντρεύουν, έλεγε τις παραπάνω φράσεις.

7. *Στο στάδιο αυτό έγινε επίσης επίσκεψη στη συλλογή Νεοελληνικής Τέχνης του Μουσείου Μπενάκη (1^{ος} όροφος).*

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μελέτησαν την καρτέλα «ένας παραδοσιακός γάμος» του τετραδίου της Νεοελληνικής Τέχνης (Καρβουνάκη-Βαποράκη, 2000) για τα παιδιά του Γυμνασίου. Παρατήρησαν επιμελώς το νυφικό κρεβάτι με το σπερβέρι της Ρόδου (αίθουσα 13), τα μεταλλικά γαμήλια στέφανα (αίθουσα 16), τις κεντημένες παραστάσεις με θέμα τον γάμο σε μαξιλάρια των Ιωαννίνων (αίθουσα 18) και τις νυφικές ενδυμασίες από τρεις διαφορετικές τάξεις στην περιοχή της Αττικής (αίθουσα 23), κ.ά. Επίσης, έκαναν εργασίες για τον παραδοσιακό γάμο σε διάφορα μέρη της Ελλάδος.

8. *Τέλος, οι μαθητές πήραν συνεντεύξεις με βάση προσχεδιασμένο ερωτηματολόγιο.*

Ρωτήθηκαν ηλικιωμένοι που είχαν ζήσει κάποιον παραδοσιακό γάμο, υπεύθυνοι πολιτιστικών συλλόγων καθώς και φορείς που γνώριζαν το θέμα, όπως για παράδειγμα ιερείς κ.ά.

Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες εντάχθηκαν ομαλά στην επεξεργασία της ενότητας «Η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος» στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας. Κάποιες από αυτές πραγματοποιήθηκαν κατά την ώρα του μαθήματος ομαδικά ή συλλογικά, ενώ άλλες ανατέθηκαν στους μαθητές ως εργασίες στο σπίτι.

III. Συνάντηση με το γνωστικό αντικείμενο στο σύνολό του – Επεξήγηση δύσκολων σημείων

Το στάδιο αυτό αποτελεί στην ουσία την πεμπτούσια της κριτικής σκέψης, γιατί αξιοποιείται η αποκτηθείσα γνώση με την παραγωγή νέας, η οποία βασίζεται μεν στα διαθέσιμα δεδομένα, αλλά ταυτόχρονα τα υπερβαίνει. Στο σημείο αυτό οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν με βάση τους ρόλους που είχαν αναλάβει. Άλλες εργασίες έγιναν στο Σχολείο και άλλες στο σπίτι.

Στη φάση αυτή περιλαμβάνονται:

1. Το σενάριο, οι διάλογοι και τα προικοσύμφωνα που γράφτηκαν για τις ανάγκες του μαθήματος και χρησιμοποιήθηκαν κατά τη δραματοποίηση.
2. Οι κατασκευές όπως: α) τα στέφανα που έγιναν από μυρτιές και κληματόβεργες (σύμφωνα με έθιμο της Σαντορίνης, την Κυριακή το πρωί πριν το γάμο, ο κουμπάρος κόβει κληματόβεργες, τις πάει στην εκκλησία για να ευλογηθούν και στη συνέχεια φτιάχνει τα στέφανα), β) τα δαχτυλίδια του γάμου που κατασκευάστηκαν στην περίπτωση μας από χρυσοκλωστή, γ) μικρά μπαουλάκια με προικιά.
3. Οι μπομπονιέρες που προσφέρθηκαν σε όλους τους μαθητές και τους καλεσμένους.
4. Η εκμάθηση τραγουδιών του γάμου.
5. Τέλος, με την αρωγή των γονέων και την ένθερμη συμπαράστασή τους φτιάχτηκαν παραδοσιακά γλυκά και εδέσματα γάμου (π.χ. το κουφέτο της Σαντορίνης). Δυο γιαγιάδες ζύμωσαν και στόλισαν ψωμιά για τον γάμο στο Σχολείο μας. (Οι μαθητές φωτογράφησαν την όλη διαδικασία και έκαναν διαφάνειες που προβλήθηκαν στο μάθημα και κάποιες κατά την ώρα της δραματοποίησης).

Στο σημείο αυτό πρέπει να ομολογήσουμε ότι σύμφωνα με τον αρχικό προγραμματισμό θα διαθέταμε μια διδακτική ώρα και συγκεκριμένα την τελευταία διδακτική ώρα του μαθήματος πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων, όμως τελικά

χρειάστηκε να αφιερώσουμε δύο ώρες. Την πρώτη φορά, στην αρχή της βδομάδας έγινε ένας γενικός συντονισμός – μια πρόβα και τη δεύτερη, προς το τέλος της βδομάδας πραγματοποιήθηκε η δραματοποίηση.

Στην πρόβα συνειδητοποιήσαμε ότι μόνο τρεις από τους είκοσι (20) μαθητές του τμήματος ήξεραν να χορεύουν παραδοσιακούς χορούς. Παραδοσιακός γάμος χωρίς χορό δε γίνεται. Αποφασίσαμε, συνεπώς, να δουλέψουμε με τους μαθητές του τμήματος σε κάθε διάλειμμα, καθώς και στα δυο πρωινά που μεσολαμβάνουν από 7.45 έως 8.15. Με τη βοήθεια των τριών (μαθητριών) που ήξεραν και στηριζόμενοι στην αρχή της αλληλοδιδασκτικής και της αυτενέργειας (βλ. Dewey, 1916 και 1933)) προχωρήσαμε στην εκμάθηση παραδοσιακών χορών. Το θαύμα έγινε, όλο το τμήμα μπόρεσε να χορέψει στο πανηγύρι που στήθηκε στη δραματοποίηση του γάμου.

4. Η δραματοποίηση του παραδοσιακού γάμου ως έκφραση βιώματος

Στο διάλειμμα διαμορφώσαμε κατάλληλα την τάξη στην οποία από το πρωί είχαν καταφτάσει σχεδόν όλα τα πράγματα.

Η τάξη χωρίστηκε σε ζώνες ως εξής:

- α) Ζώνη θρανίων με εδέσματα, γλυκά, μπομπονιέρες, ψωμιά του γάμου (θρανία στο ύψος του πίνακα σε ευθεία σειρά).
- β) Ζώνη θρανίων με στέφανα και δαχτυλίδια γάμου, ξυριστικά γαμπρού, στολίδια νύφης κ.ά.
- γ) Δύο ζεύγη θρανίων (τέσσερα θρανία αντικριστά) που συμβόλιζαν τον χώρο με το νυφικό κρεβάτι, το οποίο και στρώθηκε παραδοσιακά.
- δ) Ζώνη θρανίων με προικιά-κατασκευές μαθητών.
- ε) Τα καθίσματα είχαν τοποθετηθεί μπροστά από τα θρανία. Ήταν τακτοποιημένα δημιουργώντας γωνίες ανά οικογένειες σε συνολικό σχήμα Π. Τα θρανία και τα καθίσματα τοποθετήθηκαν δηλαδή περιμετρικά της τάξης, ενώ το κέντρο ήταν ελεύθερο για τα δρώμενα. Διαλέξαμε αυτή τη διάταξη ως την πιο αποτελεσματική και την πιο πρακτική για να πετύχουμε το συγκεκριμένο διδακτικό στόχο κάτω από τη συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας (Lambert, 1986· Weinstein, 1989· Ματσαγγούρας, 2002).

Ο καλεστής, προσφέροντας κουφέτα, προσκάλεσε προφορικά τη Διευθύντρια του Σχολείου, την υποδιευθύντρια, τη γραμματέα και άλλους καθηγητές της τάξης. Το γάμο παρακολούθησαν, επίσης, μαθητές από το άλλο τμήμα και όσοι είχαν κενό. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ο καλεστής ήθελε να εφαρμόσει το έθιμο της Σκιάθου (κάλεσμα με λουκουμάδες), γι' αυτό έφερε τα εδέσματα και έκανε ένα

πρώτο κάλεσμα στη γενική πρόβα. Την ημέρα της δραματοποίησης κάλεσε μοιράζοντας κουφέτα. Αυτό έγινε για πρακτικούς λόγους: α) δεν ήταν δυνατό να καταναλωθεί ένας πολύ μεγάλος αριθμός γλυκών μέσα σε μια μέρα, άρα στην πρόβα φαγώθηκαν τα γλυκά του καλέσματος, ενώ την ημέρα του γάμου τα υπόλοιπα γλυκά, και β) δεν θα επαρκούσε ο χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας.

Στον πίνακα 1 του παραρτήματος παρουσιάζεται η πορεία του μαθήματος, η κατανομή του χρόνου για τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα και άλλα στοιχεία.

6. Αξιολόγηση

Οι μαθητές αξιολόγησαν το μάθημα καταγράφοντας τις εντυπώσεις τους και τα συναισθήματά τους σε μία έκθεση κατά τη διάρκεια των διακοπών. Όλοι οι μαθητές έμειναν ενθουσιασμένοι με τη δραματοποίηση. Σήμερα, λίγα χρόνια μετά, οι μαθητές ακόμα θυμούνται τα δρώμενα. Για τον λόγο αυτό αποφασίσαμε να καταγράψουμε με τρόπο συστηματικό τις σημειώσεις που είχαμε κρατήσει σχετικά με αυτό το δρώμενο, με την ευχή ότι θα επαναληφθεί και από άλλους εκπαιδευτικούς*.

Βιβλιογραφία

- Αττικός, Β. (1951). *Εύθυμες Εικόνες της Παλιάς Αθήνας*. Αθήνα.
- Αττικός, Β. (1955). *Εύθυμες Ιστορίες της Παλιάς Αθήνας*. Αθήνα.
- Dansereau, D. (1988). Cooperative Learning Strategies. In C. Weinstein et al. (Eds), *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press.
- Davidson, N., & Worsham, T. (Eds) (1992). *Enhancing Thinking Through Cooperative Learning*. Colchester VT: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1910 & 1933). *How We Think?* Boston: Heath.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minn.: Interaction Book Company.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1991). Collaboration and Cognition. In A. Costa (Ed.), *Developing Minds, I*. Alexandria, VA: ASCD.
- Holland, H. (Sir) (1815). *Travels in Ionian Isle, Albania, Thessaly, Macedonia etc*. London.

* Θερμές ευχαριστίες εκφράζονται στους μαθητές της Β1 Γυμνασίου του σχολικού έτους 2002-03 του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών για την άριστη συνεργασία και την αξιόλογη εργασία τους.

- Ιωάννου, Α. (1974). *Η ελληνική ζωγραφική, 19^{ος} αι.* Αθήνα: Μέλισσα.
- Καρβουνάκη-Βαποράκη, Μ. (2000). *Νεοελληνική Τέχνη για τα παιδιά του Γυμνασίου.* Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη – Εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Lambert, M. (1986). Knowing, Doing and Teaching Multiplication. *Occasional Paper No 9.* College of Education, Michingan State University.
- Leake, W. M. (1835). *Travel in Northern Greece.* London: J. Rodwell.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας*, τόμοι 2, (τομ. 1^{ος}: *Θεωρία της Διδασκαλίας*, Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης, τομ. 2^{ος}: *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Η σχολική τάξη, χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαδιαμάντης, Α. *Άπαντα.* Αθήνα: Π. Κουτσούμπος, Ε.Π.Ε.
- Slavin, R. (1995). Cooperative Learning. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.* Oxford: Pergamon.
- Σπυριδάκης, Γ. (1975). *Ελληνική λαογραφία, Λαϊκός πολιτισμός των νεότερων Ελλήνων*, Τεύχος Δ' (Δημοτική ποίηση). Αθήνα.
- Weinstein, C. et al. (1989). Helping Students Develop Strategies for Effective Learning. *Educational Leadership*, 46 (4).
- Χορτάτζης, Γ. (2001). *Γύπαρις ή Πανόρια* (επιμ. Στ. Αλεξίου – Μ. Αποσκήτη). Αθήνα: Στιγμή.

Μουσική επένδυση

- Halaris, Chr. *Camilia, Greek Nuptial Songs*, vol. 1, Compact Disc Digital.
- Κυριακόπουλος, Χρ. (1996). *Τραγούδια του γάμου και της χαράς.* Crystal Recording Studios A.E.
- Λιάβας, Λ. (επιμ.) (1997). *Τραγούδια και σκοποί από τα Δωδεκάνησα.* Βουλή των Ελλήνων. Αθήνα.
- Τραγούδια και χοροί από τη Σμύρνη και την Ερυθραία της Μ. Ασίας.* Αθήνα: Λύκειο των Ελληνίδων (παραγωγή).
- Τραγούδια του γάμου* (1997). Pav Vox, SPV-10. Music Box International A.E./A.E.Π.Ι.
- Τραγούδια του γάμου, Νο 146*, Συλλεκτικά CD. Αθήνα: Αθηναϊκή Δισκογραφία. Γ. Μητρόπουλος (παραγωγός).

Παράρτημα

Πίνακας 1

Στάδιο	Χρόνος	Τραγούδια	Σχόλια
Προξενιό-Γνωριμία	3´	Αλάτσατα Μ. Ασίας: «Ποιος ήταν ο προξενητής» (το τραγούδι σβήνει σιγά -σιγά)	Κείμενο Δραματοποίηση
Προικοσύμφωνο	5´	Προξενιό-Γνωριμία	»
Αρραβωνιάσματα	2´	Καλέσματα γάμου	Κείμενο
Καλέσματα γάμου	2´	Νίσυρος: «Καλέσματα γάμου» οργανικό, (ακούγεται σιγά)	Δρώμενο
Προετοιμασίες (εβδομάδα γάμου)			
-Ζύμωμα γλυκών και φαγητών	6´	«Ψαλλίδι χρυσοψάλλιδο»	Κείμενο με σλάιτς
-Προετοιμασία προικιών		«Ρόδος: Εστολίσαν το σπερβέρι»	Δραματοποίηση (χωρίς λόγια)
-Στόλισμα κρεβατιού		«Ωραία που `ναι η νύφη μας, ωραία τα προικιά της»	»
-Παραλαβή προικιών			
Παραμονές του γάμου	6´	Κως: «Στόλισμα νύφης»	Κείμενο
-Στέφανα γάμου		Κως: «Ξύρισμα-στόλισμα γαμπρού» (ακούγονται σιγά)	(Δραματοποίηση - ευχές)
-Στόλισμα νύφης			»
-Ξύρισμα γαμπρού			
Τελετή του γάμου			
-Παραλαβή νύφης (παραλλαγές στην νησιωτική και ηπειρωτική Ελλάδα)	6´	«Ελα η ώρα η καλή και η ευλογημένη» (ακούγεται σιγά)	Κείμενο
-Μυστήριο			
-Το ζευγάρι φτάνει στο σπίτι - υποδοχή			»
Πανηγύρι γάμου	5´	Τραγούδια του γάμου	Χοροί
«Πιστροφήα»	5´	Τραγούδια του γάμου	Χοροί

Διαδίκτυο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δυνατότητες και περιορισμοί

Οδυσσέας Ευαγγέλου, Σχολικός Σύμβουλος

Περίληψη

Το διαδίκτυο αποτελεί σημαντική πηγή διερεύνησης και κατανόησης των πολιτισμικών διαφορών· ελαχιστοποιεί μια σειρά γεωγραφικών, θεσμικών και χρονικών περιορισμών στη μετάδοση της πληροφορίας· επιπλέον, προάγει το διάλογο, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση και ενθαρρύνει την ισότιμη επικοινωνία. Ωστόσο, παρέχει ευκαιρίες μόνο σε όσους έχουν πρόσβαση στις κατάλληλες τεχνολογίες, περιορίζει την αμεσότητα της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και είναι πιθανό να μεταφέρει ρατσιστικές ιδεολογίες. Το διαδίκτυο, γενικότερα, συνάδει με τις ανάγκες της τεχνολογικά προσανατολισμένης κοινωνίας μας και η ορθολογική του χρήση μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Αν κάνουμε μια σύντομη ανασκόπηση των μέσων που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα δούμε ότι ως εργαλεία διδασκαλίας υιοθετούνται διαρκώς πολλές από τις νέες για κάθε εποχή τεχνολογίες, όπως: κιμωλίες, μαύροι/λευκοί και μαγνητικοί πίνακες, πυξίδες, δοκιμαστικοί σωλήνες, χάρτες, φωτοτυπίες, μηχανές προβολής, σλάιντς, επιδιασκόπια, κασετόφωνο, εκπαιδευτική τηλεόραση, βίντεο ή υπολογιστές. Στις μέρες μας, η αλματώδης ανάπτυξη της

Ο κ. Οδυσσέας Ευαγγέλου είναι διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών και Σχολικός Σύμβουλος της 39^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Αθηνών.

τεχνολογίας και ειδικότερα το διαδίκτυο* διευρύνει εντυπωσιακά τα διαθέσιμα εργαλεία πολυμέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιφέρει αξιόλογες αλλαγές στις καθημερινές πρακτικές της διδασκαλίας και της μάθησης.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται σημαντικές μεταβολές στα δημογραφικά δεδομένα των σχολικών τάξεων. Ολοένα και περισσότερα παιδιά προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν διαρκώς νέες πηγές, μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες προωθούν αποτελεσματικά την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας και ανταποκρίνονται στον τρόπο μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών διαστάσεων στην εκπαίδευση μπορεί να υποστηριχτεί με πολλούς τρόπους. Σήμερα είναι διαθέσιμα αρκετά βιβλία και επιστημονικά περιοδικά με πρωτότυπες παιδαγωγικές δραστηριότητες. Υπάρχει όμως μια πηγή, μεγαλύτερη από όλες τις άλλες, με πολλές δυνατότητες διερεύνησης των διαφορετικών πολιτισμών και θεωρητικά άπειρο διαθέσιμο υλικό. Η πηγή αυτή είναι το διαδίκτυο.

Όπως επισημαίνουν οι Gorski (2001) και Hammond (2000), η χρήση των πολυμέσων, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η συνομιλία (chat) και οι διάφορες ομάδες συζήτησης στο διαδίκτυο (e-groups) ή η εξ αποστάσεως μάθηση (e-learning) θα μπορούσαν ενδεχομένως να διευκολύνουν σημαντικά την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εξυπακούεται πως οι βασισμένες στο διαδίκτυο δραστηριότητες δεν αποτελούν πανάκεια στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών διαστάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Η χρήση του διαδικτύου μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά στη διδακτική πράξη· σε καμία περίπτωση, ωστόσο, δε θα μπορούσε να αντικαταστήσει την παραδοσιακή μάθηση, που είναι βασισμένη στα έντυπα μέσα, τον καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, καθώς επίσης και τη βιωματική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

* Το διαδίκτυο (Internet) αποτελεί ένα τεράστιο δίκτυο υπολογιστών που είναι συνδεδεμένοι μεταξύ τους. Κάθε φορά που ο υπολογιστής μας συνδέεται σε κάποιο φορέα πρόσβασης, γίνεται μέρος του διαδικτύου. Ο Παγκόσμιος Ιστός (World Wide Web) είναι η πιο γνωστή και διαδεδομένη υπηρεσία του Internet (άλλες εφαρμογές του οποίου είναι το Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο, η σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, η εξ αποστάσεως πρόσβαση σε υπολογιστές κ.τ.λ.), λειτουργεί με τη βοήθεια των ιστοσελίδων και επιτρέπει τη διαισθητική περιήγηση του διαδικτύου. Στην ουσία ο Παγκόσμιος Ιστός απεικονίζει οπτικά τα περιεχόμενα του διαδικτύου συνδυάζοντας κείμενα, εικόνες, ήχους, κινούμενες εικόνες, βίντεο ή γραφικά· συχνά ταυτίζεται με το διαδίκτυο, αν και αποτελεί απλά μία από τις υπηρεσίες του.

Το διαδίκτυο αποτελεί κάτι περισσότερο από ένα απλό επικοινωνιακό μέσο ή μια πηγή μη δομημένων πληροφοριών· παρέχει πολλαπλάσιους τρόπους πρόσβασης σε θεωρητικά άπειρες πληροφορίες και η ορθολογική του χρήση μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική προοπτική στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Αξίζει να επισημάνουμε, ωστόσο, ότι το διαδίκτυο, όπως οποιοδήποτε νέο εργαλείο, αν και παρέχει πολλές μοναδικές προκλήσεις, δεν έχει μόνο πλεονεκτήματα, αλλά και σημαντικά μειονεκτήματα.

Πλεονεκτήματα από τη χρήση του διαδικτύου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η ανάπτυξη τηλεματικών εφαρμογών μάθησης, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, προάγει την κατανόηση τόσο των ποικίλων εθνοπολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών όσο και των ομοιοτήτων που παρουσιάζει ενδεχομένως το ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον των διαφόρων λαών (Μακράκης, 1996 στο Ράπτης & Ράπτη, 2001). Το γεγονός ότι το διαδίκτυο παρέχει άμεση πρόσβαση σε απομακρυσμένες πηγές πολιτιστικού-παιδαγωγικού υλικού (εξειδικευμένες βιβλιοθήκες, βάσεις δεδομένων, πολιτιστικά ιδρύματα και οργανισμούς, μουσεία κ.τ.λ.) διευρύνει τις δυνατότητες προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυξάνει τις ευκαιρίες μάθησης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (βλ. παράρτημα με παραδείγματα ιστοσελίδων, οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων).

Αξιοποιώντας τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών (ήχος, βίντεο και κείμενο), το διαδίκτυο: παρέχει περισσότερες ευκαιρίες μάθησης και μάλιστα αρκετά διαφορετικές από εκείνες που προσφέρει η παραδοσιακή εκπαίδευση στο πλαίσιο των κανονικών τάξεων· επεκτείνει και υποστηρίζει τα πολυμέσα και την πρόσωπο με πρόσωπο συνομιλία· παρέχει, ακόμη, πρόσβαση σε εικόνες και ήχους που δεν συμπεριλαμβάνονται σε ένα απλό CD (Van Soest et al., 2000). Επιπλέον, ελαχιστοποιεί μια σειρά γεωγραφικών, θεσμικών και χρονικών περιορισμών (Katz et al., 2002).

Ένα πολύ έξυπνο είδος εναλλακτικής προσέγγισης της διαφορετικότητας είναι η *περιοχή πολλών χρηστών* (multi-user domain), που δίνει τη δυνατότητα σε πολλούς χρήστες να επικοινωνούν ταυτόχρονα στο ίδιο περιβάλλον (Sempsey, 1997). Οι περιοχές πολλών χρηστών μπορούν να αποτελέσουν δίκτυα ταυτόχρονης επικοινωνίας ποικίλων πολιτισμικών ομάδων, προκειμένου να συμμετέχουν σε συζητήσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη, τον ρατσισμό ή άλλα ζητήματα. Ορισμένοι τύποι δικτυακών κοινοτήτων, επισημαίνει ο Kolko (2000), περιλαμβάνουν ομάδες

αρκετών χιλιάδων ατόμων που αλληλεπιδρούν είτε σε πραγματικό χρόνο είτε ασύγχρονα μέσω κειμένων και κουβεντιάζουν, μεταξύ άλλων, για ζητήματα «φυλής», φύλου, ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και άλλων ανθρώπινων δικαιωμάτων. Τα άτομα που συμμετέχουν στις παραπάνω ομάδες, εφόσον το επιθυμούν, μπορούν να αναφέρουν κάποια στοιχεία σχετικά με την ηλικία, το φύλο, τη χώρα που μένουν ή την ηλεκτρονική τους διεύθυνση, χωρίς να είναι απαραίτητο να προσδιορίσουν τη «φυλή» τους.

Μια περιοχή πολλών χρηστών είναι κάτι περισσότερο από μια απευθείας σύνδεση για συζήτηση με άλλα άτομα. Δεδομένου ότι οι περιοχές αυτές χωρίζονται σε κατηγορίες με βάση διάφορα αντικείμενα, οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν «δωμάτια συνομιλίας» (chat rooms) ή και αντικείμενα συζητήσεων, τα οποία γίνονται μόνιμα στοιχεία μιας περιοχής πολλών χρηστών και μπορούν να φανούν πολύ χρήσιμα στους εκπαιδευτικούς των πολυπολιτισμικών τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, μπορούν να δημιουργήσουν σε απευθείας σύνδεση εικονικές τάξεις, εγχειρίδια διδασκαλίας, ακόμη και να αναπτύξουν νέους τρόπους παράδοσης της διδασκτέας ύλης. Οι μαθητές, από τη μεριά τους, δημιουργώντας δικά τους «δωμάτια συνομιλίας» μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις γύρω από θέματα που τους ενδιαφέρουν ή να αναπτύξουν μια σειρά πολυμεσικών σχεδίων εργασίας (πρότζεκτς) με ομηλικούς τους από άλλες χώρες (Sykes & Reid, 1999).

Αυτός ο τύπος συνεργασίας μπορεί να επεκταθεί με στόχο τη δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων σε όλο τον κόσμο· μπορεί, ακόμη, να δημιουργήσει μαθησιακές κοινότητες προκειμένου να επηρεάσουν και να ενισχύσουν τις δυνατότητες προσωπικής ανάπτυξης μέσα από την κατανόηση των γλωσσικών διαφορών ή των διαφορών που δημιουργούνται λόγω φύλου, φυλής, οικονομικής ανάπτυξης και βασικής εκπαίδευσης (Burekhalter, 1999· Carico, 2000).

Η δημιουργία ομάδων συνομιλίας στο διαδίκτυο, για εκπαιδευτικούς και μαθητές, παρέχει στην εκπαίδευση τη δυνατότητα να κινηθεί πέρα από αυτό που μερικοί ερευνητές αναφέρουν ως επιφανειακό και επουσιώδες (Robyler et al., 1996· Hawkes, 2000). Η τεχνολογία μπορεί, ενδεχομένως, να ωθήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές να επανεξετάσουν τις υποθέσεις τους για άλλους πολιτισμούς ή να αμφισβητήσουν τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις, μέσα από την ανάπτυξη εποικοδομητικών μορφών διαλόγου (Sianjina, 2000· Van Soest et al., 2000).

Οι συζητήσεις στο διαδίκτυο βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν και τις προφορικές τους δεξιότητες μέσα στην τάξη, όπως προκύπτει από έρευνες των Pagnucci και Mauriello (1999) και Takayoshi και συνεργάτες, (1999). Συγκεκριμένα, οι ταυτόχρονες συζητήσεις στο διαδίκτυο παρουσιάζουν τα παρακάτω

πλεονεκτήματα: βοηθούν τους μαθητές που είναι επιφυλακτικοί στις πρόσωπο με πρόσωπο συζητήσεις να ξεπεράσουν τη διστακτικότητά τους· περισσότεροι μαθητές είναι σε θέση να αρχίσουν μια συζήτηση εκ περιτροπής· οι μαθητές μπορούν να σκεφτούν και να αναθεωρήσουν τη συνεισφορά τους στη συζήτηση ευκολότερα· τέλος, ενθαρρύνουν την ισότιμη επικοινωνία.

Η χρήση του διαδικτύου ως πηγή άντλησης πληροφοριών για τα μαθήματα ή για τη διενέργεια ερευνών μπορεί ακόμη να κεφαλαιοποιήσει τις πραγματικές δυνάμεις της έρευνας και της πρακτικής στη διδασκαλία των τάξεων. Ένα WebQuest, για παράδειγμα, είναι μια δραστηριότητα έρευνας, στην οποία οι περισσότερες ή όλες οι πληροφορίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές προέρχονται από το διαδίκτυο. Ωστόσο, τα WebQuests δεν είναι βασισμένα στην απλή ανάκληση πληροφοριών, αλλά στην έρευνα (Sharp, 2002). Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, μπορούν να σχεδιάσουν μια έρευνα, την οποία οι μαθητές τους θα αναλάβουν να διεκπεραιώσουν με αναζήτηση στο διαδίκτυο· μπορούν, επίσης, να προγραμματίσουν πληθώρα πολυπολιτισμικών δραστηριοτήτων ή ακόμη και να αναπτύξουν, μόνοι ή σε συνεργασία με άλλα σχολεία, ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σε μια διαπολιτισμική μελέτη, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν εικονικές επισκέψεις παιδαγωγικού περιεχομένου, για να ερευνήσουν απομακρυσμένες περιοχές της Αλάσκας (Krupnick, 1998). Άλλοι εκπαιδευτικοί έχουν αξιοποιήσει διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα μέσα από σχέδια μαθημάτων, εικονικά μουσεία, πολιτισμικά βίντεο και ηχητικά ακούσματα από διαφορετικές χώρες, γλωσσολογικές και άλλες γλωσσικές πηγές που βρίσκονται στο διαδίκτυο (Lam, 2000· Gorski, 2001).

Η συμπίεση των χωροχρονικών περιορισμών, ως αποτέλεσμα της χρήσης του διαδικτύου, δημιουργεί πλέον πρωτόγνωρες και ευρηματικές δυνατότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία· ένα απλό παράδειγμα είναι η εκπόνηση κοινών εργασιών ανάμεσα σε μαθητές που ζουν σε διαφορετικά μέρη του πλανήτη, με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, γεγονός που μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης και συνεργασίας.

Το διαδίκτυο παρέχει νέους τρόπους συνεργασίας σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Ένας εκπαιδευτικός από την Ελλάδα, για παράδειγμα, με αρκετούς μαθητές αλβανικής καταγωγής στην τάξη του, θα μπορούσε να επικοινωνήσει με έναν εκπαιδευτικό από την Αλβανία, για να αντλήσει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, τον πολιτισμό ή τα ήθη και έθιμα, έτσι ώστε να κατανοήσει καλύτερα τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών του. Η επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί

μέσα σε περιοχές πολλών χρηστών, σχετικών φόρουμ συζήτησης, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή τηλεδιάσκεψης.

Το διαδίκτυο, επιπλέον, δίνει περισσότερες ευκαιρίες στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να χρησιμοποιήσουν τόσο τη μητρική όσο και την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής· οι μαθητές, για παράδειγμα, μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην ανάγνωση, τη γραπτή και προφορική έκφραση ή τη μορφοποίηση κειμένου και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Τέλος, τα εικονικά και σε απευθείας σύνδεση περιβάλλοντα μπορούν να σχεδιαστούν με τρόπο ώστε να προωθούν την επίλυση προβλημάτων, τη ζωντανή αλληλεπίδραση και τη δημιουργική συνεργασία.

Μειονεκτήματα από τη χρήση του διαδικτύου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η χρήση του διαδικτύου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκτός από τις δυνατότητες που παρέχει, εγείρει αρκετές αντιρρήσεις και ανησυχίες, προϋποθέτει την ανάπτυξη νέων διεπιστημονικών προσεγγίσεων στη διδακτική μεθοδολογία, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη θέσπιση αυστηρών κριτηρίων για την αξιολόγηση των πληροφοριακών δεδομένων.

Οι ευκαιρίες που παρέχει το διαδίκτυο περιορίζονται, δυστυχώς, μόνο σε όσους έχουν πρόσβαση στις κατάλληλες τεχνολογίες (Carvin, 2000). Η μεγαλύτερη όμως πρόκληση στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, είναι να συμπεριλαμβάνονται στις μαθησιακές διαδικασίες όσοι θεωρούνται «διαφορετικοί», περιθωριοποιημένοι και απομονωμένοι. Για την υλοποίηση ενός τέτοιου στόχου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι όλες οι δραστηριότητες, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αξιοποίησης του διαδικτύου, να αρχίζουν και να τελειώνουν στο χώρο του σχολείου, για να μη δημιουργηθούν νέου τύπου ανισότητες.

Η χρήση της τεχνολογίας ως εκπαιδευτικού μέσου, καθώς επίσης η ανάπτυξη και αξιοποίηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, αντιπροσωπεύουν μία μετατόπιση παραδείγματος στη διδασκαλία, όπως υποστηρίζουν οι Barr και Tagg (2002). Η μετατόπιση αυτή, ωστόσο, συχνά εκλαμβάνεται ως απειλή στην καθιερωμένη τάξη πραγμάτων, αφού πολλά υψηλόβαθμα και καταξιωμένα στελέχη της εκπαίδευσης δεν είναι πάντα διατεθειμένα να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα.

Το διαδίκτυο αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών· εντούτοις, η χρήση του απαιτεί μεγάλη προσοχή. Το διδακτικό υλικό του διαδικτύου, όπως και οποιασδήποτε άλλης έντυπης ή ηλεκτρονικής μορφής,

αντανακλά συγκεκριμένους ιδεολογικούς προσανατολισμούς και ενδέχεται να χαρακτηρίζεται από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Επιπλέον, η επικοινωνία μέσα από το διαδίκτυο, όπως και κάθε άλλη μορφή επικοινωνίας, είναι πιθανό να μεταφέρει συγκεκριμένες πολιτισμικές απόψεις· συνεπώς, το διαδίκτυο μπορεί να διαβιβάσει με την ίδια ευκολία ρατσιστικές ή αντιρατσιστικές ιδεολογίες. Είναι σαφές ότι τα μέσα δεν καθορίζουν τις ιδεολογίες που οι άνθρωποι επιθυμούν να μεταφέρουν, όταν τα χρησιμοποιούν (Fabos & Young, 1999).

Ο Kolko και συνεργάτες (2000) τονίζουν ότι η έννοια της φυλής είναι το ίδιο σημαντική στον κυβερνοχώρο όσο είναι και στην πραγματική ζωή. Ενώ ο κυβερνοχώρος είναι αόρατος, έχει πολλά από τα οπτικά και ακουστικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης επικοινωνίας· αυτή η αορατότητα όμως δεν μπορεί να συγκριθεί με τον πραγματικό κόσμο, που επιτρέπει στους ανθρώπους να συνδεθούν και να αποκτήσουν πραγματικές εμπειρίες ζωής. Μπορεί να βρισκόμαστε σε απευθείας σύνδεση με άλλα άτομα, κανένας να μην ξέρει τη φυλή μας ή το φύλο μας -μπορούμε ακόμη αν θέλουμε, αξιοποιώντας την ανωνυμία του κυβερνοχώρου, να προσποιηθούμε ότι ανήκουμε σε μία άλλη φυλή ή φύλο- αλλά δεν μπορούμε να *δραπετεύσουμε* εντελώς από την πραγματική μας ταυτότητα, η οποία διαμορφώνεται από τις εμπειρίες μας όταν δεν είμαστε συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο.

Η πληθώρα των ιστοσελίδων που παρουσιάζουν αναξιόπιστα στοιχεία, επίσης, μπορεί να κάνει τη διαδικασία αναζήτησης χρήσιμων πηγών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μια ανυπέβλητη δυσκολία, που επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη νέων τεχνικών διδασκαλίας και μεθόδων εκμάθησης.

Τα κείμενα, τα άρθρα, οι έρευνες, οι εργασίες και οποιαδήποτε άλλη πληροφορία είναι διαθέσιμη στο διαδίκτυο, ενδέχεται να διαπερνώνται από ιδεολογίες με στόχους και σκοπούς που δεν είναι πάντα ορατοί με την πρώτη ματιά. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι πολύ προσεκτικοί με το πληροφοριακό υλικό που αντλούν οι ίδιοι ή οι μαθητές τους, έπειτα από αναζήτηση στις πολυάριθμες ιστοσελίδες του Παγκόσμιου Ιστού· το υλικό πρέπει να είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα και προκαταλήψεις, ξενοφοβικές αντιλήψεις ή προσβλητικές και ρατσιστικές αναφορές σε συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες. Αναθεωρώντας πολλές από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο: να αναπτύξουν νέες στρατηγικές αξιολόγησης και εγκυρότητας των πληροφοριών, τις οποίες πρέπει να διασταυρώνουν με άλλες πηγές, προκειμένου να ελέγξουν την προέλευσή τους· να εξασκηθούν στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων στο διαδίκτυο και στη διαμόρφωση κατάλληλων σκοπών και στόχων· να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους, ώστε να αναγνωρίζουν τις αξιόπιστες πληροφορίες. Κατά συνέπεια, το διαδίκτυο, όπως και

οποιοδήποτε άλλο εργαλείο, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται με ιδιαίτερη προσοχή.

Συμπέρασμα

Δεδομένου ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και να προωθεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων (Μάρκου, 1996), και με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, θα λέγαμε ότι το διαδίκτυο μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γιατί: α) αυξάνει τις δυνατότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης και β) παρέχει περισσότερες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές.

Η σωστή αξιοποίηση του διαδικτύου παρέχει πρόσβαση στις επικοινωνίες με πολυμέσα και δυνατότητες δημιουργικής αλληλεπίδρασης μέσα από γραπτά κείμενα, προφορική συνομιλία και βίντεο. Η παράδοση μαθημάτων μέσω διαδικτύου μπορεί να αλλάξει ολόκληρο το εκπαιδευτικό τοπίο και να επηρεάσει αποφασιστικά την ανάπτυξη και τον έλεγχο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Το διαδίκτυο επιτρέπει την αναζήτηση και εξεύρεση πληροφοριών μέσα από την πληθώρα των διαθέσιμων πηγών. Η εύκολη και γρήγορη πρόσβαση σε ένα εξαιρετικά μεγάλο αριθμό δικτυακών τόπων, καθώς και η αλληλεπίδραση με ανθρώπους που βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση και ζουν σε διαφορετικό γεωγραφικό και πολιτισμικό περιβάλλον, παρέχει τη δυνατότητα πρόσκτησης καθαρά εξατομικευμένων μορφών γνώσης και μπορεί να ωφελήσει το ίδιο μαθητές και εκπαιδευτικούς. Το διαδίκτυο παρέχει επίσης περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης στην ακαδημαϊκή κοινότητα, σε άτομα που ήταν αποκλεισμένα από αυτήν λόγω γεωγραφικών ή πολιτισμικών περιορισμών. Η επαλήθευση ή όχι των παραπάνω ισχυρισμών απομένει να αποδειχτεί.

Η προσέγγιση της εκπαίδευσης μέσα από ένα παιδαγωγικό πλαίσιο εμπλουτισμένο με διαπολιτισμικές προσεγγίσεις βασισμένες στο διαδίκτυο συνάδει με τις ανάγκες της τεχνολογικά προσανατολισμένης κοινωνίας μας. Το ζήτημα δεν είναι πλέον αν θα χρησιμοποιήσουμε το διαδίκτυο στην εκπαίδευση, αλλά μάλλον με ποιο τρόπο θα το χρησιμοποιήσουμε, για να υποστηρίξουμε τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι προσπάθειες συμπόρευσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις παιδαγωγικές εφαρμογές του διαδικτύου βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη· θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι σχέσεις του ζεύγους διαδίκτυο - διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να είναι αρμονικές.

Το διαδίκτυο μπορεί να διευρύνει τα διαθέσιμα μέσα διδασκαλίας και μάθησης και να προσφέρει νέες προκλήσεις και εκπαιδευτικές δυνατότητες: μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό συμπληρωματικό παιδαγωγικό και διδακτικό εργαλείο στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών διαστάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε καμία περίπτωση, ωστόσο, δεν αποτελεί πανάκεια ή υποκατάστατο των καλών βιβλίων, των προσωπικών επαφών, του εποικοδομητικού διαλόγου ή άλλων παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Barr, R., & Tagg, J. (2002). *From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education*. Available: <http://www.belmont.edu/Humanities/Philosophy/courses/phillinquiryf98/barrtagg.html>
- Burckhalter, B. (1999). Reading race online: discovering racial identity in Usenet discussions. In P. Kollock & M. Smith (Eds), *Communities in cyberspace* (pp. 60-75). New York: Routledge.
- Carico, K. (2000). *On-line multicultural discussions: How this discourse community informs teacher educators*. ERIC document: ED444948.
- Carvin, A. (2000). Mind the gap: The digital divide as the civil rights issue of the new. *Multimedia Schools*, 7 (1), 56-58.
- Fabos, B., & Young, M. D. (1999). Telecommunication in the classroom: Rhetoric versus reality. *Review of Educational Research*, 69 (3), 217-259.
- Gorski, P. (2001). *Multicultural education and the Internet: Intersections and integrations*. New York: McGraw-Hill.
- Hammond, M. (2000). Communication within on-line forums: the opportunities, the constraints and the value of a communicative approach. *Computers & Education*, 35, 251-262.
- Hawkes, M. (2000). Structuring computer mediated communication for collaborative teacher development. *Journal of Research and Development in Education*, 33 (4), 268-277.
- Katz, R., & Associates (2002). *Web portals and higher education: Technologies to make it personal*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolko, B. (2000). Erasing@race: Going white in the (inter)face. In B. Kolko, L. Nakamura & G. Rodman (Eds), *Race in cyberspace* (pp. 213-232). New York: Routledge.

- Kolko, B., Nakamura, L., & Rodman, G. (2000). Race in cyberspace: An Introduction. In B. Kolko, L. Nakamura & G. Rodman (Eds), *Race in cyberspace* (pp. 1-13). New York: Routledge.
- Krupnick, K. (1998). Dog sleds online: Creating a virtual field trip. *Social Studies Review*, 38 (1), 43-46.
- Lam, W. S. E. (2000). L2 literacy and the design of self: A case study of a teenager writing on the Internet. *TESOL Quarterly*, 34 (3), 457-482.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε.
- Pagnucci, G., & Mauriello, N. (1999). The masquerade: Gender, identity and writing for the web. *Computers & Composition*, 16 (1), 141-151.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ράπτης, Α.
- Robyler, M. D., Dozier-Henry, O., & Burnette, A. (1996). Technology and multicultural education: 'The uneasy alliance'. *Educational Technology*, 36 (3), 5-12.
- Sempsey, J. (1997). Psyber psychology: A literature review pertaining to the psycho/social aspects of multi-user dimensions in cyberspace. *The Journal of MUD Research Online*, 2 (1). Available: <http://journal.tinymush.org/jomr/v2n1/sempsey.html>
- Sharp, V. (2002). *Computer education for teachers: Integrating into the classroom*. Boston: McGraw-Hill.
- Sianjina, R. (2000). Educational technology and the diverse classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 37 (1), 26-29.
- Sykes, W., & Reid, R. (1999). Virtual reality in schools: The ultimate educational technology. *T.H.E. Journal*, 26 (7), 61-63.
- Takayoshi, P, Huot, E., & Huot, M. (1999). No boys allowed: The World Wide Web as a clubhouse for girls. *Computers and Composition*, 16 (1), 89-106.
- Van Soest, D., Canon, R., & Grant, D. (2000). Using an interactive website to educate about cultural diversity and societal oppression. *Journal of Social Work Education*, 36 (3), 463-479.

Παράρτημα

Χρήσιμες ιστοσελίδες για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων:

<http://www.etwinning.net>

Το eTwinning αποτελεί μία από τις τέσσερις δράσεις του e-Learning, μέσω της οποίας σχολεία διαφορετικών ευρωπαϊκών χωρών, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη.

<http://www.intercultural.ro/ie/en/>

Παρέχει δυνατότητες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών από διαφορετικές χώρες, για την ανάπτυξη κοινών σχεδίων εργασίας και άλλων διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων μέσα από μία κονστрукτιβιστική παιδαγωγική προσέγγιση.

<http://www.internet-at-work.com/hosmcgrane/>

Παρέχει πληροφορίες και πλήθος σχεδίων εργασίας για αρχαίους πολιτισμούς, μύθους, παραδοσιακά παραμύθια, γιορτές σε διάφορες χώρες του κόσμου κ.ά. φτιαγμένα από μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού.

<http://www.cloudnet.com/%7Eedrbsass/edres.htm>

Εμπεριέχει συνδέσεις με χιλιάδες διαπολιτισμικά σχέδια μαθημάτων και δραστηριότητες, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς επίσης και άλλες χρήσιμες πηγές για τους εν ενεργεία και τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς.

<http://www.preschoolrainbow.org/multicultural.htm>

Παρέχει στα παιδιά προσχολικής ηλικίας τη δυνατότητα διερεύνησης διαφορετικών πολιτισμών, παραδόσεων και εθίμων.

<http://www.artteacherconnection.com/>

Παρουσίαση καινοτόμων στρατηγικών για την ενσωμάτωση της τέχνης σε διάφορες θεματικές ενότητες, μέσα από τη χρήση των υπολογιστών και την αξιοποίηση του Διαδικτύου.

<http://www.ga.k12.pa.us/Academics/MS/6th/MCgames/Index.htm>

Παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν παιχνίδια από όλο τον κόσμο και να διδάξουν παιχνίδια που ξέρουν σε συμμαθητές τους από άλλες χώρες.

<http://www.kidlink.org/KIDPROJ/MCC/>

Πολυπολιτισμικό ημερολόγιο: Παρέχει πληροφορίες για τις σημαντικότερες αργίες και εορτές σε διάφορες χώρες και τον τρόπο με τον οποίο γιορτάζονται (ιστορική αναδρομή, φαγητά, έθιμα κ.τ.λ.).

Η εκπαίδευση ειδικών πληθυσμιακών ομάδων στην Ελλάδα: Η περίπτωση των Τσιγγάνων

Δημήτριος Μπενέκος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η πρόσφατη αλλαγή του πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού σκηνικού στην ευρύτερη περιοχή της Ευρώπης επηρέασε αρκούντως τη σύγχρονη μορφωτική πολιτική της Ελλάδας. Με την κινητικότητα των λαών και την εγκατάστασή τους στη χώρα μας, δημιουργήθηκε μια νέα δυναμική αντιμετώπισης πληθυσμιακών ομάδων με ιδιαίτερα γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η νέα δυναμική έφερε στο προσκήνιο και την ομάδα των Τσιγγάνων, οι οποίοι ζουν και δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα εδώ και εκατονταετίες, χωρίς να έχουν ενταχθεί πλήρως στον κοινωνικό ιστό της χώρας. Με το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», που υλοποιεί το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ερευνώνται οι μαθησιακές ανάγκες των Τσιγγανοπαίδων, ώστε με σειρά παιδαγωγικών και μορφωτικών παρεμβάσεων να δημιουργηθούν κατάλληλες προϋποθέσεις περιορισμού της κοινωνικής περιθωριοποίησής τους, να βοηθηθούν στις διαδικασίες αρμονικής ένταξης στις δομές του μείζονος κοινωνικού συνόλου και, τέλος, να χορηγηθούν δυνατότητες ανάπτυξης των ιδιαίτερων κλίσεων, ταλέντων και ικανοτήτων τους.

«Σήμερα ζουν στην Ελλάδα πολλά παιδιά που μιλούν στην οικογένειά τους δύο ή και περισσότερες γλώσσες ως φυσικοί ομιλητές»

Η Ελλάδα υπήρξε χώρα εξαγωγής μεταναστών σε όλες σχεδόν τις ηπείρους του πλανήτη μας. Η τελευταία μαζική μετανάστευση Ελλήνων προς την Κεντρική

Ο κ. Δημήτριος Μπενέκος είναι Επίκουρος καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και Πρόεδρος του Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ευρώπη άρχισε τη δεκαετία του 1960, δηλαδή, πολύ λίγα χρόνια μετά τη λήξη του Β΄ παγκοσμίου πολέμου και την μεταπολεμική θεαματική οικονομική ανάκαμψη και ανασυγκρότηση της Γερμανίας (Μπενέκος, 2007). Ιστορικά, οι Έλληνες είχαν συνηθίσει με την ιδέα της ύπαρξης μικρότερων ή μεγαλύτερων ελληνικών παροικιακών κοινοτήτων στην Ευρώπη, Αμερική, Αυστραλία* και αλλαχού και με υπερηφάνεια αναφέρονταν στις πολιτισμικές, θρησκευτικές και άλλες δραστηριότητες των Ομογενών, στη διατήρηση της «ελληνικής φυσιογνωμίας», στην καλλιέργεια της γλώσσας, στις εφαρμογές ελληνικών εθίμων και στους στενούς δεσμούς τους με τη μητροπολιτική Ελλάδα (Λουκάτος, 1988).

Η γνωστή εικόνα της Ελλάδας ως χώρας αποστολής μεταναστών έχει μεταβληθεί τις τελευταίες δεκαετίες, ιδίως μετά τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συνέβησαν στις χώρες της Βαλκανικής Χερσονήσου και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Ως άμεσο επακόλουθο αυτών των ανακατατάξεων (γεωγραφικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών) υπήρξε η μαζική μετακίνηση ανθρώπων προς την Ελλάδα (δεκαετία 1990) με σκοπό κυρίως την αναζήτηση εργασίας, μια και η Ελλάδα ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει αναδειχθεί ως περιφερειακή οικονομική δύναμη στο χώρο της Νοτιοανατολικής Ευρώπης. Με τους εργάτες-μετανάστες αφίχθηκαν και τα μέλη των οικογενειών τους και έτσι, έκτοτε, ο ελληνικός πληθυσμός, ακόμη και σε απομακρυσμένα χωριά, ήρθε και διαρκώς έρχεται σε άμεση επαφή με αλλοεθνείς, με γειτονικούς λαούς, με ανθρώπους άλλων θρησκευτικών πεποιθήσεων, διαφορετικών πολιτισμικών αντιλήψεων, με λαούς που πιθανόν κάποτε είχε ακούσει για την ύπαρξή τους ή είχε συναντήσει κάπου αλλού, κάτω από εντελώς διαφορετικές συνθήκες.

Αποτέλεσμα αυτής της διαμορφούμενης πραγματικότητας μέσα στην Ελλάδα είναι το γεγονός ότι οι «ξένοι», οι «αλλοδαποί», οι ανήκοντες σε διαφορετικούς πολιτισμικούς κύκλους και διαφορετικές γλωσσικές ομάδες άνθρωποι όχι μόνο κάνουν αισθητή την παρουσία τους ως εργαζόμενοι, αλλά θεωρούνται απαραίτητοι για τη στήριξη ποικίλων οικονομικών και κοινωνικών δομών της χώρας (Μάρκου, 1997) και το βασικότερο, τα παιδιά τους εγγράφονται και φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. Εκτός από τις κατηγορίες μεταναστών που προαναφέραμε, το ελληνικό τοπίο, σχολικό και κοινωνικό, εμπλουτίζεται με την παρουσία τους και την ενεργό συμμετοχή τους στις κοινωνικο-οικονομικές δομές της χώρας άτομα που προέρχονται από άλλες φυλετικές κοινωνικές ή γλωσσικές ομάδες, όπως των Τσιγγάνων, των Παλιννοστούντων και της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη.

* Οι Έλληνες ομογενείς της Αυστραλίας χαρακτηρίζουν με ιδιαίτερη υπερηφάνεια τη Μελβούρνη ως «την τρίτη πιο μεγάλη πόλη της Ελλάδας», επειδή, πράγματι, με τους 300.000 και πλέον ελληνικής καταγωγής και προέλευσης κατοίκους της είναι η τρίτη σε μέγεθος «ελληνική» πόλη, μετά την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη.

Με την αντιστροφή των όρων (ο Έλληνας δεν είναι πλέον ο μετανάστης που αναζητά εργασία αλλά ο «οικοδεσπότης» που προσφέρει την εργασία) και τις δημογραφικές αλλαγές τροποποιείται η σχετική οπτική γωνία αντιμετώπισης του ξενικού, στην αντιπαράθεση με το οικείο, το γνωστό. Μολονότι στην αρχή η επαφή με τον «Άλλο», αντιμετωπίζεται με καχυποψία και με εμφανή ή συγκαλυμμένη εχθρότητα, ακολουθεί αργότερα μια πιο ανεκτική προσέγγιση που οδηγεί σε κατανόηση και θετικότερη αξιολόγηση του μέχρι πρότινος ξενικού και άγνωστου (Grosch et al., 2000).

Μετά από μια φάση προσεκτικής ανίχνευσης και προσέγγισης του διαφορετικού, το άτομο είναι σε θέση να αποδεχτεί ακόμη και προσανατολισμούς οι οποίοι φαίνονται κατ' αρχήν ότι δεν συμφωνούν ούτε συμβιβάζονται με προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις ζωής, εφόσον βέβαια δείχνουν ότι σέβονται ανθρώπινες αξίες, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αρχές.

Το εκπαιδευτικό τοπίο της χώρας μας αλλάζει μορφή κάτω από την επίδραση δύο βασικών παραγόντων: την υπογεννητικότητα του ελληνικού πληθυσμού και την διαρκώς αυξανόμενη παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία, οι οποίοι σύμφωνα με τις τελευταίες στατιστικές μετρήσεις προσεγγίζουν το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. (Στηριζόμενοι στα στοιχεία που χορήγησε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), το 2005 φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία 113.463 αλλοδαποί μαθητές σε σύνολο 1.310.839 Ελλήνων μαθητών).

Η συνύπαρξη, λοιπόν, στο σχολείο παιδιών που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, που μιλούν διαφορετικές γλώσσες και διαθέτουν διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά, διαμορφώνει μια εντελώς νέα πραγματικότητα, την οποία το σύγχρονο ελληνικό σχολείο οφείλει να αντιμετωπίσει επιστημονικά και με μεθοδικό τρόπο.

Για να επιτευχθεί αυτό, επιβάλλονται εκ των πραγμάτων θεμελιώδεις αλλαγές, όπως εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση τα νέα δεδομένα, υιοθέτηση του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου που φέρουν μαζί τους οι μη ελληνικής καταγωγής μαθητές. Τα ανωτέρω θα πρέπει να θεωρηθούν ως βασικοί μορφωτικοί άξονες (όχι οι μοναδικοί) που θα επηρεάσουν με τη σειρά τους τη σχολική (και μη) καθημερινότητα (Benekos, 2005).

Στον γενικό προβληματισμό για ορθή αντιμετώπιση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας που, όπως προαναφέρθηκε, χαρακτηρίζεται από την μεταβολή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, η παρέμβαση της εκπαίδευσης με προβολή θετικών στοιχείων από τους διάφορους πολιτισμούς των μαθητών δημιουργεί προοπτικές για περιορισμό της ξενοφοβίας και άμβλυση διαφορών. Υιοθετώντας,

μάλιστα, το μοντέλο της διαπολιτισμικής προσέγγισης τα νεαρά άτομα θα ενστερνισθούν αρχές που θα δημιουργήσουν τις βάσεις εκείνες που θεωρούνται προϋποθέσεις για ειρηνική συνύπαρξη λαών, μέσα και έξω από το κράτος και οι οποίες θα γίνουν σε τελευταία ανάλυση γέφυρα επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης, όπως άλλωστε επιτάσσει το άρθρο 3 του υπό έγκριση συντάγματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης: «*Η Ένωση σέβεται τον πλούτο της πολιτιστικής και γλωσσικής πολυμορφίας και μεριμνά για την προστασία και ανάπτυξη της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς*» (Αναγνωστόπουλος, 2005).

Η εγκατάσταση μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων μέσα στα όρια της Ευρωπαϊκής Ένωσης ίσως αποδειχτεί ως καθοριστικός παράγοντας για την ανανέωση του ανησυχητικά γηράσκοντος πληθυσμού της ευρωπαϊκής ηπείρου, εάν βεβαίως ληφθούν τα κατάλληλα ρυθμιστικά μεταναστευτικά μέτρα. Εξαιτίας αυτής της κινητικότητας παρατηρείται μια ρευστότητα όσον αφορά στην σύνθεση των κατά συνθήκη καλουμένων εθνικών κοινωνιών, δηλαδή των λαών με εθνική ομοιογένεια που περιορίζονται στα σύνορα του κράτους-έθνους, μια ομοιογένεια δηλαδή που στηρίζεται σε εθνικά-πολιτισμικά στερεότυπα. Εστιάζοντας το ζήτημα περισσότερο αναλυτικά-κριτικά «ανακαλύπτουμε» ότι σε όλα τα κράτη υπάρχουν μικρότερες ή μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες που ομιλούν διαφορετικές γλώσσες, έχουν διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, διαφορετικά ήθη και έθιμα και αποκλίνουσες μεταξύ τους κουλτούρες, οπότε όλοι οι κάτοικοι βιώνουν φυσιολογικά μια «κοινή» τοπική καθημερινότητα, μια κοινή «ετερότητα» με αλλόγλωσσους, αλλόθρησκους και αλλοεθνείς (Μπενέκος, 2002).

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, οι λαοί της Ευρώπης βλέπουν με επιφυλακτικότητα την παρουσία μεταναστών στη χώρα τους και τους αντιμετωπίζουν με καχυποψία. Φοβούνται ότι η αναπόφευκτη, πλέον, συνύπαρξη με «ξένους» που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή και αλλόθρησκους θα βλάψει τη χώρα τους. Φοβούνται πως θα αλλοιωθεί η πολιτισμική και εθνική τους ταυτότητα. Αλλά εξίσου και οι αλλοδαποί φοβούνται μήπως χάσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα κάτω από την πίεση του κυρίαρχου πολιτισμού (Adler, 1976).

Απορρίπτοντας τέτοιας μορφής λογικές ή και φοβίες, που δεν εξυπηρετούν καμία πλευρά, γίνεται κατανοητό ότι η μονοπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει πλέον θέση στις σύγχρονες κοινωνίες και αδυνατεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός συνοχής του οργανωμένου κοινωνικού συνόλου και ότι πρέπει να ενισχυθούν ουσιαστικά μέθοδοι και να τεθούν σε λειτουργία εφαρμογές που στηρίζονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να διευκολυνθεί η ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στις ομάδες που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση, να επιτευχθεί μια

δημιουργική «συνάντηση» των πολιτισμών και να επακολουθήσει ο πολιτισμικός εμπλουτισμός (Hohmann, 1989).

Η φυσιολογική υπαγωγή νεαρών ατόμων που προέρχονται από διάφορες κοινωνικές, γλωσσικές ή εθνοτικές ομάδες στον ελληνικό κοινωνικό ιστό δεν πρέπει να θεωρηθεί ως αυτονόητη διαδικασία ή απλά ζήτημα χρόνου. Είναι, κυρίως, το αποτέλεσμα αμφίδρομων συναισθηματικών, πολιτισμικών και γλωσσικών διεργασιών, που κινούνται στο ευρύτερο πλαίσιο της αποδοχής της ετερότητας και της αλληλοκατανόησης (Adler, 1976). Χωρίς αμφιβολία, όσο η συνύπαρξη λαών και πολιτισμών γίνεται αισθητή στην πολυκατοικία, στον χώρο της γειτονιάς, της πόλης ή του χωριού, στη σχολική τάξη, τόσο πιο πολύ δημιουργούνται ερείσματα για ειρηνική συνεργασία των ανθρώπων και για αποδοχή των εκατέρωθεν πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων (Δαμανάκης, 1999).

Φυσικό επακόλουθο της αλλαγής του δημογραφικού τοπίου της χώρας και της συνειδητής προσέγγισης του «ξενικού» (κοινωνικού, γλωσσικού, πολιτισμικού) αποτελεί ο σχεδιασμός και συγγραφή προγραμμάτων που αποσκοπούν στην ομαλή ένταξη νεαρών ατόμων που ανήκουν σε διάφορες γλωσσικές ομάδες. Η κατάκτηση της γλώσσας του σχολείου μονοπωλεί πάντα το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας, επειδή η ορθή χρήση της από τα παιδιά μη ελληνικής καταγωγής όχι μόνο τα διευκολύνει στην καθημερινή επικοινωνία αλλά θεωρείται και ως ο βασικότερος εγγυητής -ίσως ο μοναδικός εγγυητής- που θα τα οδηγήσει σε σχολική επιτυχία και επαγγελματική αποκατάσταση. Εδώ υπενθυμίζεται ότι δίπλα στις προσπάθειες (που κινούνται στη σωστή κατεύθυνση) για εκμάθηση της γλώσσας της μείζονος κοινωνίας δεν θα πρέπει να περιθωριοποιηθεί η μητρική γλώσσα αυτών των παιδιών ούτε να απαξιωθεί και να μείνει αναξιοποίητη, επειδή, ως γνωστόν, το κάθε άτομο ταυτίζεται με τη μητρική του γλώσσα και τον πολιτισμό του (Μήτσης, 2004). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Smolicz σε κάθε κοινότητα ανθρώπων υπάρχουν ορισμένες κεντρικές αξίες, οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες όχι μόνο για τη σύσφιξη των συνεκτικών δεσμών της ομάδας, αλλά και για τη διασφάλιση της ιστορικής ύπαρξής της στο μέλλον. Μία από αυτές τις θεμελιώδεις αξίες είναι και η γλώσσα, η οποία για πολλούς θεωρείται ως το σημαντικότερο στοιχείο που συνδέει τα μέλη της ομάδας, επειδή με αυτή σχετίζονται άμεσα αξίες, βιοθεωρίες και ταυτότητες (Smolicz, 1981· Smolicz et al., 2001).

Το ελληνικό σχολείο των ημερών μας αποτελείται από εθνοτικά μικτές τάξεις. Είναι ένας χώρος πολυπολιτισμικά διαμορφωμένος και πολυγλωσσικά διαρθρωμένος. Μέσα στην τάξη και έξω στη σχολική αυλή η πολυγλωσσία και η πολιτισμική πολυμορφία γίνονται αισθητές. Μαζί με τα Ελληνόπουλα των οποίων και οι δύο γονείς έχουν ελληνική καταγωγή υπάρχουν παιδιά διεθνοτικών οικογενειών, παιδιά

μεταναστών από διάφορες χώρες και παιδιά που ανήκουν σε άλλες γλωσσικές ή κοινωνικές ομάδες. Εδώ αναφέρω συγκεκριμένα την πληθυσμιακή ομάδα των Τσιγγάνων με τις όποιες ιδιαιτερότητές της. Μια ομάδα που διαθέτει διαφορετικά γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και της οποίας τα μέλη δεν έχουν ενταχθεί πλήρως στον κοινωνικό ιστό της χώρας, μολονότι η παρουσία τους στον ελληνικό χώρο φτάνει στα μεσαιωνικά χρόνια και πιο πίσω (Ντούσας, 1997).

Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο»

Τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας βρίσκονται διάφορα προγράμματα που αποσκοπούν στη βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης μαθητριών και μαθητών διάφορων γλωσσικών ή πολιτισμικών κοινοτήτων. Ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή έχει αναλάβει να κάνει το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», το οποίο έχει ανατεθεί από το Υ.Π.Θ. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και με το οποίο επιχειρείται με πανελλήνια εξακτίωση των επιμέρους δράσεων η ομαλή ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση στην κοινωνική ζωή της χώρας.

Συγκεκριμένα, επειδή μέχρι σήμερα η εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων παρουσιάζει μια ιδιομορφία και παρατηρείται μια γενικευμένη διολίσθησή τους σε συνθήκες κοινωνικής περιθωριοποίησης και απομόνωσης, γεγονός που οφείλεται εν μέρει σε άγνοια των κοινωνικών δεδομένων που διέπουν την ομάδα τους, για τούτο κρίθηκε από την Πολιτεία ότι πρέπει να γίνουν επιπρόσθετες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τις οποίες θα επιδιωχθεί η καταπολέμηση και ο περιορισμός του κοινωνικού αποκλεισμού της ομάδας-στόχου και θα ενισχυθούν οι προσπάθειες που καταβάλλονται για την αρμονική ένταξή τους στις δομές της μείζονος κοινωνίας. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις κατά βάθος (για να μην πούμε παραδοσιακά) αρνητικές σχέσεις των Τσιγγάνων με το Σχολείο (το μορφωτικό σύστημα της χώρας) και οδηγούν σε σχολική διαρροή ακόμη και των μικρών μαθητών είναι πολλοί. Φτώχεια, ανθυγιεινές συνθήκες διαβίωσης στους καταυλισμούς, εποχικές μετακινήσεις της οικογένειας για ανεύρεση εργασίας, ανεργία, οικιστικά προβλήματα, παιδική εργασία, περιορισμένη ιατροφαρμακευτική περίθαλψη κ.τ.λ. (Ντούσας, 1997). Πάντως, και τούτο δεν χωράει αμφισβήτηση, μετά τη μορφωτική ανεπάρκεια ακολουθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση με όλα τα επακόλουθα (Ζάχος, 2007, σ. 95-110).

Η ιδιοσυγκρασία των μελών της τσιγγάνικης κοινότητας, μιας ιδιαίτερης κοινότητας ανθρώπων με δυναμική παρουσία στην ελληνική οικονομία και την τέχνη, επιβάλλει προσεκτική και ευαισθητοποιημένη προσέγγιση, χωρίς υπερβολές με υπερπροστατευτικές παρεμβάσεις. Επίσης, η όποια παραβατικότητα ή αποκλίνουσα

συμπεριφορά των τσιγγανοπαίδων θα πρέπει να θεωρηθεί και ως δείκτης των σχέσεων και των εντάσεων που επικρατούν ανάμεσα στη μειονότητά τους και στη μείζονα κοινωνία της χώρας και όχι ως γενικευμένο χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας, επειδή το τελευταίο εξυπηρετεί μόνο τη διαμόρφωση στερεοτύπων.

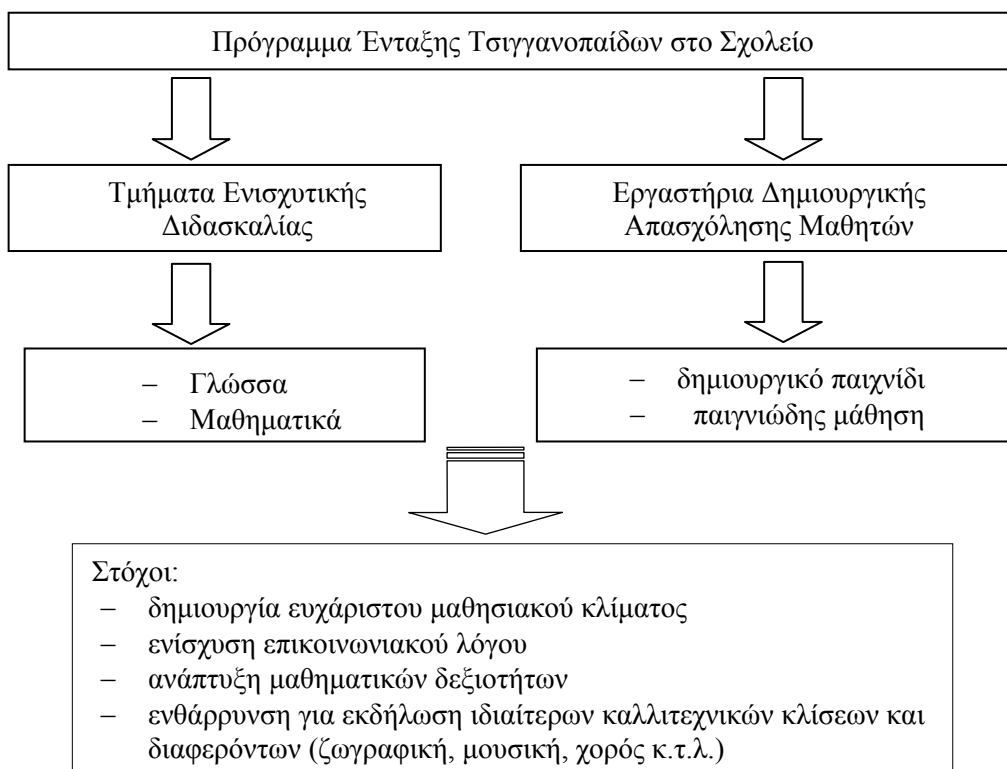
Για να δημιουργηθούν συνθήκες ευνοϊκότερης ένταξης αυτών των παιδιών στο μορφωτικό σύστημα της χώρας, το «Πρόγραμμα Ένταξης Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» γνωρίζοντας ότι σε κάθε σχολική μονάδα που φοιτούν Τσιγγανόπαιδες επικρατούν διαφορετικές συνθήκες, οι οποίες δεν μπορούν να ομογενοποιηθούν, έχει οργανώσει σε πανελλαδική σχεδόν κλίμακα *Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας* για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά και *Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών* με έμφαση στο δημιουργικό παιχνίδι και στην παιγνιώδη μάθηση.

Βασική επιδίωξη και στόχος του Προγράμματος είναι να βοηθήσει τους νεαρούς Τσιγγανόπαιδες να γνωρίσουν τον εαυτό τους, τις δυνατότητές τους και τις παρεχόμενες μορφωτικές ευκαιρίες και να τον εντάξουν σωστά στις δομές του μείζονος κοινωνικού συνόλου. Με τις προβλεπόμενες δράσεις χορηγούνται στα παιδιά δυνατότητες συνειδητοποίησης των ταλέντων τους, των ικανοτήτων και των ιδιαίτερων κλίσεων τους, ώστε να τα καλλιεργήσουν αυθόρμητα και ελεύθερα μέσα σε κλίμα γενικής αποδοχής.

Εξάλλου η γνώση του εαυτού τους (προσωπικότητα, πολιτισμός, γλώσσα) και η κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ομαλή επικοινωνία του ατόμου με τον ευρύτερο περιβάλλοντα χώρο, γεγονός το οποίο θεωρούμε ότι θα οδηγήσει βαθμηδόν πολλά μέλη αυτής της κοινωνικής και γλωσσικής ομάδας στην υπέρβαση της χρόνιας απομόνωσης και περιθωριοποίησης καθιστώντας τα ικανά να ενταχθούν αρμονικά στον κοινωνικό ιστό της μείζονος κοινωνίας.

Προς αποφυγή παρερμηνειών τονίζεται ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων από τα παιδιά της ομάδας-στόχου είναι προαιρετική και σκοπός των παρεμβάσεων του Προγράμματος δεν είναι ούτε η εμπλοκή στο πρωινό κανονικό μάθημα ούτε η δημιουργία εντύπωσης ότι τα Τμήματα αυτά αποτελούν υποκατάστατα του πρωινού σχολείου και ούτε προσπάθεια για εδραίωση κάποιου παράλληλου μορφωτικού συστήματος, ειδικά προσαρμοσμένου στις ανάγκες μιας κοινωνικής ομάδας. Η λειτουργία των Τμημάτων αποσκοπεί στη δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού κλίματος, στην ενίσχυση του επικοινωνιακού λόγου των μαθητών, στην ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων τους καθώς και στην ενθάρρυνσή τους για εκδήλωση ιδιαίτερων καλλιτεχνικών κλίσεων και διαφορόντων, όπως είναι η ζωγραφική, η μουσική, ο χορός κ.τ.λ.

Σχηματική παράσταση των παρεμβάσεων και των στόχων του Προγράμματος



Η σύγχρονη πραγματικότητα στην ελληνική (και ευρωπαϊκή) εκπαίδευση έχει οδηγήσει σε αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης μέσα στην τάξη παιδιών που προέρχονται από διάφορες γλωσσικές και κοινωνικές ομάδες. Είναι επιτακτική ανάγκη να εφαρμόζονται παιδαγωγικές μέθοδοι οι οποίες έχουν ως στόχο τη δημιουργία γεφυρών επικοινωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους, που προέρχονται από διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες, έχουν άλλα ήθη ή αποκλίνοντες ρυθμιστικούς κανόνες, εφαρμόζουν διαφορετικά έθιμα και ανήκουν σε διαφορετικές θρησκείες ή άλλους πολιτισμικούς κύκλους.

Έτσι, μέσα στο σχολείο επιτυγχάνεται -στο πλαίσιο του δυνατού- προσέγγιση ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς γεωγραφικούς χώρους και δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες για αλληλοκατανόηση, για ειρηνική συνύπαρξη λαών και πολιτισμών και το κυριότερο, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις εκείνες που θα οδηγήσουν σε ομαλή ένταξη στον κοινωνικό ιστό της χώρας μας όλων των παιδιών που ζουν και μεγαλώνουν στην Ελλάδα. Βέβαια, το τελικό αποτέλεσμα θα

είναι η σχολική επιτυχία και η επαγγελματική αποκατάστασή τους. Επειδή, μάλιστα, είναι γνωστό ότι στις πολύπλοκες διαδικασίες ένταξης το κάθε άτομο δίνει και παίρνει, χάνει και κερδίζει, για τούτο απαιτείται πίστωση χρόνου, μέχρις ότου εξισορροπηθούν οι διάφορες ροπές και το εντασσόμενο άτομο αποδεχτεί την πολυσημία, την ετερότητα και κατανοήσει την ευεργετική διάσταση της συνύπαρξης των λαών κάτω από αταλάντευτους δημοκρατικούς κανόνες.

Βιβλιογραφία

- Adler, P. S. (1976). Beyond cultural identity: Reflection upon cultural and multicultural man. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds), *Intercultural Communication. A Reader*. Belmont Publishing Co.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2005). *Λαϊκή Παράδοση. Επιβίωση και Αναβίωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Benekos, D. (2005). Kulturelle Tradition als Bildungskapital für die Erziehung von Kindern mit Migrationshintergrund. *Hermes. Deutsch-Griechische Zeitschrift*, 5, Erkrath, 6-9.
- Δαμανάκης, Μ. (1999). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Ζάχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Grosch, H., Gross, A., & Leenen, W. R. (2000). *Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens*. AES, Saarbrücken.
- Hohman, M., & Reich, H. (1989) (Hg.). *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Munster-New York: Waxmann.
- Λουκάτος, Δ. Σ. (1988²). *Πασχαλινά και της Άνοιξης*. Αθήνα: Φιλίπποτης.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπενέκος, Δ. (2002). *Η Ελληνική Ομογένεια της Γερμανίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπενέκος, Δ. (2007). *Η βίωση της μετανάστευσης στη Γερμανία. Κείμενα και άνθρωποι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντούσας, Δ. (1997). *Ρομ και Φυλετικές Διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Smolicz, J. J. (1981). Core Values and Cultural Identity. *Ethnic and Racial Studies*, 4, 75-80.
- Smolicz, J. J., Secombe, M. J., & Hunter D. M. (2001). Family Collectivism and Minority Languages as Core Values of Culture Among Ethnic Groups in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22, 152-172.

Η συμβολή της λυκειακής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών: Απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών

Δήμητρα Σπυροπούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Τριανταφυλλιά Αντωνακάκη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σοφία Κονταξάκη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σαράντος Μπούρας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η εργασία αυτή είναι μέρος μιας πανελλαδικής έρευνας, η οποία εστιάζεται στην αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή θεσμικών παραγόντων στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε βασικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας και περιείχε ερωτήσεις κλειστές, ανοικτές και πολλαπλής επιλογής. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές, οι οποίοι ολοκληρώνουν τη δωδεκάχρονη εκπαίδευση, έχουν ελλιπή περιβαλλοντική παιδεία και ότι η εν λόγω παιδεία δεν αναπτύσσεται επαρκώς ούτε κατά τη διάρκεια της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ούτε, στη συνέχεια, στο πλαίσιο λειτουργίας του Λυκείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν σε ενδεχόμενη

Η κ. Δήμητρα Σπυροπούλου είναι Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Η κ. Τριανταφυλλιά Αντωνακάκη είναι αποσπασμένη Εκπαιδευτικός στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η κ. Σοφία Κονταξάκη είναι αποσπασμένη Εκπαιδευτικός στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ο κ. Σαράντος Μπούρας είναι αποσπασμένος Εκπαιδευτικός στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

αναμόρφωση του Λυκείου για την ενίσχυση της παιδευτικής αυτοτέλειας και του μορφωτικού χαρακτήρα του, ώστε η λυκειακή εκπαίδευση να συμβάλει στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών.

1. Εισαγωγή

Η όξυνση των περιβαλλοντικών προβλημάτων ήταν η αφετηρία για την κοινή δράση των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.). Στο ψήφισμα του Συμβουλίου των υπουργών Παιδείας της Ε.Ε. στις 24 Μαΐου 1988 αναφέρεται ότι στόχος της Π.Ε. είναι να ευαισθητοποιηθεί η κοινή γνώμη για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να τεθούν τα θεμέλια για την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην προστασία του περιβάλλοντος και στην ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων. Στη συνέχεια σε άλλες διεθνείς διασκέψεις και συνόδους κορυφής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο (1992), για το Περιβάλλον και την Εκπαίδευση για την Αειφορία στη Θεσσαλονίκη (1997), επισημαίνεται και πάλι ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η εκπαίδευση προς την κατεύθυνση αυτή.

Σε ό,τι αφορά την προώθηση της Π.Ε. στα εκπαιδευτικά συστήματα και την επίτευξη των στόχων της ένας βασικός παράγοντας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Εξετάζοντας το έργο των εκπαιδευτικών, οι διεθνείς έρευνες κατέδειξαν ότι οι απόψεις και οι διδακτικές ενέργειές τους διαμορφώνονται ανάλογα με τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους, από την προσωπική καλλιέργειά τους καθώς και από τις εμπειρίες τους (Clark & Peterson, 1986· Mitchell & Marland, 1989).

Η Π.Ε. εισχώρησε στα εκπαιδευτικά συστήματα των ανεπτυγμένων χωρών του κόσμου κυρίως με το «πρασίνισμα» των προγραμμάτων σπουδών, αλλού σε μεγαλύτερο και αλλού σε μικρότερο βαθμό (Παπαδημητρίου, 1998· Φλογαΐτη, 2006). Στη χώρα μας η Π.Ε. διανύει επίσημα τη δεύτερη δεκαετία εφαρμογής της και στο διάστημα αυτό επηρέασε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης με την εισαγωγή ειδικών μαθημάτων στην Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων Π.Ε. στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τη διοργάνωση συνεδρίων και σεμιναρίων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με αντίστοιχο περιεχόμενο, καθώς και την εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης των γνωστικών αντικειμένων.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Δ.Ε.) η Π.Ε. εισήχθη είτε ως προαιρετική εκπαιδευτική δραστηριότητα για εκπαιδευτικούς και μαθητές (Ν. 1892/90) είτε ως

μάθημα Επιλογής στο πλαίσιο του Ενιαίου Λυκείου (Ν. 2525/97). Με την Υπουργική Απόφαση 6953/ Γ2 /28-11-97 καθορίστηκε το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και τα μαθήματα των τριών τάξεων του Ε.Λ. τα οποία είναι μαθήματα Γενικής Παιδείας, μαθήματα Κατευθύνσεων και μαθήματα Επιλογής. Κάθε μαθητής είναι υποχρεωμένος να επιλέγει εκτός από τα μαθήματα Γενικής Παιδείας και Κατεύθυνσης, τα οποία είναι υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές, ένα μάθημα επιλογής διάρκειας δύο ωρών διδασκαλίας εβδομαδιαίως και επιπλέον, εφόσον το επιθυμεί, μπορεί να επιλέγει ένα ακόμη μάθημα επιλογής (Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. 1999).

Σε ό,τι αφορά την παρούσα έρευνα, στην Α΄ τάξη του Ε.Λ. εισήχθησαν πέντε μαθήματα Επιλογής, ενώ στη Β΄ και Γ΄ τάξη του Ε.Λ. εισήχθησαν οκτώ μαθήματα Επιλογής αντίστοιχα. Εξ όλων των μαθημάτων Επιλογής του Ε.Λ. δύο αφορούν ειδικά στο Περιβάλλον:

Α. Το μάθημα με τίτλο «Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών», το οποίο επιλέγουν οι μαθητές όλων των κατευθύνσεων της Β΄ τάξης του Ε.Λ. δηλαδή οι μαθητές της Θεωρητικής, Θετικής και Τεχνολογικής Κατεύθυνσης.

Β. Το μάθημα με τίτλο «Διαχείριση Φυσικών Πόρων», το οποίο επιλέγουν οι μαθητές της Β΄ τάξης της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης.

Ο σκοπός και η διδακτέα ύλη των μαθημάτων αυτών επικεντρώνονται στην απόκτηση γνώσεων, την κατανόηση του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας των οικοσυστημάτων, την αναγνώριση της παγκοσμιότητας των περιβαλλοντικών προβλημάτων, τον προσδιορισμό των αιτιών που τα προκαλούν καθώς και γενικότερα στην προστασία του περιβάλλοντος. Επιπροσθέτως, με τη διδασκαλία των παραπάνω μαθημάτων επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η αναγνώριση και η καλλιέργεια αρχών και αξιών. Εκτός όμως από τα δύο παραπάνω μαθήματα, και σε άλλα μαθήματα Γενικής Παιδείας ή Κατευθύνσεων του Ε.Λ. γίνονται αναφορές σε έννοιες, φαινόμενα και ζητήματα/προβλήματα του περιβάλλοντος.

Στην έρευνα αυτή επιχειρείται η καταγραφή και μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών ΠΕ04, ΠΕ12 και ΠΕ14, οι οποίοι έχουν ως πρώτη ή δεύτερη ανάθεση μαθήματα Γενικής Παιδείας και Κατεύθυνσης και μαθήματα Επιλογής που σχετίζονται με το Περιβάλλον. Επίσης θεωρείται δεδομένο ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του άποψη για τον περιβάλλοντα κόσμο και ένα σύνολο ιδεών, πεποιθήσεων και αξιών, προσωπικών και κοινωνικών, με τις οποίες διαμορφώνει αντιλήψεις, παίρνει αποφάσεις και δρα. Οι εκπαιδευτικοί επιπλέον, και όλοι όσοι εμπλέκονται με την εκπαίδευση, είναι λογικό να εκφράζουν ιδέες και αξίες, οι οποίες επηρεάζουν συνειδητά ή ασυνείδητα τους μαθητές (Φλογαίτη, 2006). Αυτό επομένως που χρήζει συζητήσεως είναι ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους

μαθητές να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να διαμορφώσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο Περιβάλλον και να υιοθετήσουν αξίες (Oulton et al., 2004).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι έχουν γίνει έρευνες με αντικείμενο τις αντιλήψεις και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. (Παπαδημητρίου, 1995· Παπαναούμ, 1998· Δασκολιά, 2000· Σπυροπούλου, 2001· Αγγελίδου & Κρητικού, 2005· Μάναλης κ.ά., 2005). Αυτό όμως που δεν έχει διερευνηθεί σε πανελλαδικό επίπεδο είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της λυκειακής βαθμίδας σχετικά με τη συμβολή θεσμικών παραγόντων στη διεύρυνση των γνώσεων και τη διαμόρφωση στάσεων των μαθητών απέναντι στο Περιβάλλον.

2. Μεθοδολογία και δείγμα της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η «κατά επίπεδα» δειγματοληψία σε συνδυασμό με την «κατά συστάδες» τυχαία δειγματοληψία (Παρασκευόπουλος, 1993· Καραγιώργος, 2002). Ως δείγμα επιλέχθηκαν 175 Ε.Λ. με κριτήρια την ποσόστωσή τους στις 13 διοικητικές περιφέρειες της χώρας, την αστικότητα της περιοχής στην οποία λειτουργούν (αστική, ημιαστική και αγροτική), καθώς και τον τύπο του Ε.Λ. (δημόσιο ή ιδιωτικό, ημερήσιο ή εσπερινό, πειραματικό, μουσικό κ.ά.). Με την παραδοχή ότι σε ένα αστικό Ε.Λ. υπηρετούν έως 4 εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ04, ΠΕ12 και ΠΕ14 και σε ένα ημιαστικό ή αγροτικό έως 2 εκπαιδευτικοί, ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών υπολογίστηκε σε 572 άτομα.

Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε βασικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστές, ανοικτές και πολλαπλής επιλογής και εστιάζονταν σε τρεις θεματικές ενότητες:

1. Ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών: φύλο, προϋπηρεσία, ειδικότητα και σπουδές/επιμορφώσεις σχετικές με το Περιβάλλον και την Π.Ε.
2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τους θεσμικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών.
3. Τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της θεσμικής λειτουργίας του λυκείου, ώστε να συμβάλει στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών.

Μετά την έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από την αρμόδια Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπ.Ε.Π.Θ. (118516/Γ2/25/10/05) ακολούθησε η

αποστολή μέσω ταχυδρομείου των ερωτηματολογίων, τα οποία συνοδεύονταν από διευκρινιστική επιστολή προς τους Διευθυντές των Ε.Λ. σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τους αποδέκτες των ερωτηματολογίων, καθώς και το χρονικό διάστημα εντός του οποίου θα έπρεπε να ολοκληρωθεί η συμπλήρωση και αποστολή τους στο Π.Ι. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων S.P.S.S.

3. Αποτελέσματα και συζήτηση

Από την καταμέτρηση των ερωτηματολογίων που επεστράφησαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διαπιστώθηκε ότι στην έρευνα πήραν μέρος 451 καθηγητές από τους 572 που αρχικά είχαν υπολογιστεί (ποσοστό 78,85%). Οι 451 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2005-06 σε 156 Ε.Λ. από τα 175 που αρχικά επιλέχθηκαν (ποσοστό 89,14%).

3.1 Ατομικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα λιγότερο από το ένα τρίτο είναι γυναίκες (27,5%) και περισσότερο από τα δύο τρίτα είναι άνδρες (71,8%). Επιπλέον, περισσότεροι από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών (38,8%) έχουν έως 10 χρόνια υπηρεσίας, ενώ ένας στους τρεις έχει είτε 11-20 χρόνια υπηρεσίας (27,5%) είτε 21-30 (29,5%). Τέλος, εκπαιδευτικοί σε ένα μικρό ποσοστό (4%) έχουν 31 και άνω χρόνια υπηρεσίας. Από την αποδελτίωση προέκυψε, επίσης, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (88,9%) είναι ειδικότητας ΠΕ04, σε πολύ μικρότερο ποσοστό (5,8%) ειδικότητας ΠΕ12 και σε ακόμη μικρότερο ποσοστό (2,7%) ειδικότητας ΠΕ14. Διαπιστώθηκε όμως ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε και από καθηγητές άλλων ειδικοτήτων σε ποσοστά πολύ μικρότερα. Μια πιθανή αιτιολογία για το γεγονός αυτό είναι ότι, παρόλο που οι παραπάνω εκπαιδευτικοί δεν έχουν ως πρώτη ή δεύτερη ανάθεση τη διδασκαλία αντίστοιχων μαθημάτων που αφορούν στο Περιβάλλον, ανέλαβαν να διδάξουν τα μαθήματα αυτά είτε λόγω ιδιαίτερων σπουδών και επιμορφώσεων είτε για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της επόμενης ερώτησης διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό λιγότερο από το ένα τρίτο (29,9%) έχουν σπουδές ή επιμορφώσεις σε θέματα σχετικά με το Περιβάλλον ή την Π.Ε. Αντιθέτως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (67,4%) δεν έχει μεταπτυχιακές σπουδές σε θέματα Περιβάλλοντος ούτε παρακολούθησε προγράμματα επιμόρφωσης.

Στην τελευταία ερώτηση αυτής της θεματικής ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν γνωρίζουν το διττό ρόλο της εισαγωγής της Π.Ε. στην εκπαίδευση. Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (81,2%) γνωρίζει ότι η Π.Ε. εισήχθη στο εκπαιδευτικό σύστημα αφενός για να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές στην προστασία του περιβάλλοντος και αφετέρου για να εισαγάγει καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Αξιοσημείωτο είναι ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό (13,3%) αγνοεί το διττό ρόλο της εισαγωγής της Π.Ε. στην εκπαίδευση.

3.2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών

Στην πρώτη ερώτηση αυτής της θεματικής ενότητας οι καθηγητές καλούνται να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το βαθμό περιβαλλοντικής παιδείας που έχουν οι μαθητές που έρχονται από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Από τα στοιχεία του πίνακα 3.2.1 διαπιστώνεται ότι η περιβαλλοντική παιδεία των μαθητών, όπως έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είναι από ικανοποιητική (1,1%) έως αρκετά ικανοποιητική (11,8 %) και από μέτρια (49,2%) έως ελάχιστα ικανοποιητική (37,8%). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, μόνο ένας περίπου στους δέκα μαθητές έρχεται από το Γυμνάσιο στο Ε.Λ. με ικανοποιητική έως αρκετά ικανοποιητική περιβαλλοντική παιδεία.

Στην επόμενη ερώτηση εξετάζονται οι πιθανές αιτίες, οι οποίες ευθύνονται για την μη ικανοποιητική ανάπτυξη της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών κατά τη διάρκεια της εννιάχρονης υποχρεωτικής φοίτησής τους στο σχολείο. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι η κύρια αιτία της ελλιπούς περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών είναι το ίδιο το θεσμικό πλαίσιο (59,4%), το οποίο δεν προωθεί την περιβαλλοντική εκπαίδευση, επειδή η Π.Ε. έχει θεσμοθετηθεί ως προαιρετική δραστηριότητα. Ως δεύτερη αιτία (17,8%) είναι η έλλειψη αντίστοιχου μαθήματος στο Γυμνάσιο. Τρίτη κατά σειρά αιτία (12,8%) είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για το Περιβάλλον και τελευταία σε πολύ μικρό ποσοστό (9,9%) η έλλειψη ευαισθητοποίησης των μαθητών από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους (πίνακας 3.2.2).

Η τρίτη ερώτηση αυτής της θεματικής αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των μαθημάτων Γενικής παιδείας ή Κατευθύνσεων στη διαμόρφωση γνώσεων και στάσεων των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν αναπτύσσονται ικανοποιητικά τα περιβαλλοντικά θέματα/προβλήματα στο πλαίσιο των μαθημάτων

Γενικής παιδείας ή Κατευθύνσεων που οι ίδιοι διδάσκουν. Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό (7,7%) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα περιβαλλοντικά θέματα αναπτύσσονται ικανοποιητικά. Αντιθέτως ένα μεγάλο ποσοστό απάντησε ότι τα εν λόγω θέματα αναπτύσσονται λίγο (38,7%) έως ελάχιστα (19,4%) στο πλαίσιο των μαθημάτων Γενικής Παιδείας ή Κατευθύνσεων. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι εκεί όπου θα μπορούσαν να αναπτύσσονται τα περιβαλλοντικά θέματα/προβλήματα και με αυτόν τον τρόπο να διδάσκονται σε όλους τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν αναπτύσσονται ικανοποιητικά (πίνακας 3.2.3).

Οι επόμενες ερωτήσεις εστιάζονται στο αν διδάσκονται στη Β' τάξη Ε.Λ. μαθήματα Επιλογής περιβαλλοντικού περιεχομένου, όπως είναι τα μαθήματα «Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών» και «Διαχείριση Φυσικών Πόρων» και ποιο από τα δύο μαθήματα επιλέγεται από τους μαθητές. Επειδή όμως ενδιαφέρον στοιχείο για την έρευνα ήταν να διερευνηθεί ο αριθμός των Ε.Λ. του δείγματος στα οποία διδάσκονται τα εν λόγω μαθήματα Επιλογής, επιλέχθηκε ένα ερωτηματολόγιο ενός εκπαιδευτικού από κάθε σχολική μονάδα. Με αυτόν τον τρόπο το σύνολο των απαντήσεων είναι 156, όσος και ο αριθμός των Ε.Λ. που ανταποκρίθηκε στην έρευνα. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι στα περισσότερα σχολεία (73,7%) δεν επιλέχθηκε κανένα από τα δύο μαθήματα, τα οποία ουσιαστικά εισήχθησαν στο Πρόγραμμα Σπουδών του Ε.Λ. για να συμβάλουν στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών (πίνακας 3.2.4).

Συνθέτοντας τα αποτελέσματα των παραπάνω ερωτήσεων διαπιστώνεται ότι οι μαθητές επιλέγουν άλλα μαθήματα Επιλογής και όχι μαθήματα περιβαλλοντικού περιεχομένου. Αυτό αιτιολογείται με δύο τρόπους, είτε ότι οι μαθητές δεν ενημερώνονται για τη σπουδαιότητα των περιβαλλοντικών ζητημάτων/ προβλημάτων που απασχολούν την ανθρωπότητα, προκειμένου να επιλέξουν τα εν λόγω μαθήματα είτε ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για την παιδευτική αξία των παραπάνω μαθημάτων.

Στην επόμενη ερώτηση διερευνάται ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών. Η ερώτηση αφορά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα οποία σχεδίασαν και υλοποίησαν με τους μαθητές τους. Από την ταξινόμηση των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι το 43,1% των εκπαιδευτικών συμμετείχαν έστω σε ένα πρόγραμμα Π.Ε., ενώ το 56,9% των εκπαιδευτικών δεν συμμετείχαν/δεν ασχολήθηκαν με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη μέχρι τώρα σταδιοδρομία τους (πίνακας 3.2.5).

Από τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που αφορούν στον παράγοντα «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» διαπιστώνεται ότι παρόλο που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γνωρίζει τον παιδαγωγικό/διδακτικό ρόλο της Π.Ε., ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών παρακολούθησε επιμορφωτικά προγράμματα Π.Ε., ενώ λιγότερο από ένας στους δύο εκπαιδευτικούς υλοποίησε έστω και ένα πρόγραμμα Π.Ε. στη μέχρι τώρα σταδιοδρομία του.

Στις δύο τελευταίες ερωτήσεις αυτής της θεματικής ενότητας, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς αφενός να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με το αν η λυκειακή εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών για το Περιβάλλον και αφετέρου να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι λιγότερο από ένας στους δύο εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι η λυκειακή εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών (πίνακας 3.2.6). Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί αιτιολογούν την απάντησή τους, δηλώνοντας ότι πρώτον δεν υπάρχουν περιβαλλοντικά ζητήματα στα μαθήματα του Ε.Λ., τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών, δεύτερον όπου υπάρχουν δεν δίδεται η απαιτούμενη έμφαση κατά τη διδασκαλία, λόγω διαφορετικής στοχοθεσίας των συγκεκριμένων μαθημάτων και τρίτον δεν ενδιαφέρονται οι μαθητές να ασχοληθούν με άλλα θέματα εξαιτίας του άγχους για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος, ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης είναι δύσκολη υπόθεση και απαιτεί έργα και χρόνο που δεν διατίθενται στη λυκειακή βαθμίδα.

3.3 Τοποθετήσεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της υπάρχουσας θεσμικής λειτουργίας του Ε.Λ.

Στην πρώτη ερώτηση αυτής της θεματικής διερευνάται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν ο σκοπός του Λυκείου είναι η προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς συμφωνεί με την άποψη ότι ο σκοπός του Λυκείου είναι να οδηγεί τους μαθητές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αντίθετα δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς διαφωνούν με αυτήν την άποψη (πίνακας 3.3.1).

Στην επόμενη ερώτηση διερευνάται και πάλι ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν, εκτός από την προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η λυκειακή εκπαίδευση οφείλει να προσφέρει γενικότερη παιδεία σε αυτούς. Από τις απαντήσεις των

εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη ότι η θεσμική λειτουργία του Λυκείου είναι να προσφέρει γενικότερη παιδεία στους μαθητές και αυριανούς ενεργούς πολίτες της χώρας μας (πίνακας 3.3.2).

Στην τρίτη ανοικτή ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν με ποιο τρόπο θα συνέβαλε η λυκειακή εκπαίδευση στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε ένα μεγάλο ποσοστό (88,7%) θεωρούν ότι ένα μάθημα Γενικής Παιδείας διεπιστημονικής/διαθεματικής προσέγγισης με περιεχόμενο τα κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα, θα συνέβαλε στη διαμόρφωση γνώσεων και στάσεων των μαθητών για το Περιβάλλον και ένα πολύ μικρό ποσοστό (11,3%) θεωρεί ότι ένα μάθημα Επιλογής με αντίστοιχα θέματα, άλλης όμως φιλοσοφίας από αυτήν που έχουν τα ήδη υπάρχοντα μαθήματα Επιλογής, θα συνέβαλε προς αυτήν την κατεύθυνση (πίνακας 3.3.3).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που στην προηγούμενη ερώτηση δήλωσαν είτε το μάθημα Γενικής Παιδείας είτε το μάθημα Επιλογής θεωρούν ότι η υλοποίηση σχεδίων εργασίας/προγραμμάτων Π.Ε. στο πλαίσιο διδασκαλίας των αντίστοιχων μαθημάτων θα συντελούσε στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών, αν υπήρχε κατάλληλο υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Στην τελευταία ερώτηση αυτής της θεματικής ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν μέχρι τρεις ειδικότητες εκπαιδευτικών, που κατά τη γνώμη τους, είναι οι πλέον αρμόδιες να αναλάβουν τη διδασκαλία μαθημάτων περιβαλλοντικού περιεχομένου. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι οι πλέον αρμόδιοι να διδάξουν τα εν λόγω μαθήματα είναι οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ04 και οι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ12 και ΠΕ14. Εντύπωση προκαλούν δύο ακραίες περιπτώσεις επιλογών/απόψεων, πρώτον η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων είναι αρμόδιοι να διδάσκουν τα αντίστοιχα μαθήματα και δεύτερον η άποψη ότι οι πλέον αρμόδιοι είναι οι ειδικευμένοι σε θέματα περιβάλλοντος.

Αντί επιλόγου

Στην εργασία αυτή έγινε μια προσπάθεια να καταγραφούν οι θεσμικοί παράγοντες και ο βαθμός συμβολής τους στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών και αυριανών ενεργών πολιτών στο πλαίσιο λειτουργίας του Ε.Λ.

Ο πρώτος παράγοντας που μελετήθηκε είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα Ε.Λ. μαθήματα Γενικής Παιδείας, Κατεύθυνσης και Επιλογής, τα οποία έχουν άμεση

ή έμμεση σχέση με το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα, έχουν τουλάχιστον είκοσι χρόνια υπηρεσίας αλλά δεν έχουν ούτε μεταπτυχιακές σπουδές σε θέματα Περιβάλλοντος ούτε παρακολούθησαν ειδικά προγράμματα επιμόρφωσης αναλόγου περιεχομένου, παρόλο που η θεσμοθέτηση της Π.Ε. και η διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων έχει τουλάχιστον δεκαπενταετή πορεία. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί, παρά το ότι γνωρίζουν ότι η Π.Ε. εισήχθη στη Δ.Ε. αφενός για να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές στην προστασία του περιβάλλοντος και αφετέρου για να εισαγάγει καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, εντούτοις ένα σημαντικό ποσοστό δεν έχει ασχοληθεί με την Π.Ε. μέχρι σήμερα.

Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές, οι οποίοι ολοκληρώνουν τη δωδεκάχρονη εκπαίδευση, έχουν ελλιπή περιβαλλοντική παιδεία. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω παιδεία δεν αναπτύσσεται ούτε κατά την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά ούτε στη συνέχεια στο πλαίσιο λειτουργίας του Ε.Λ.

Σε ό,τι αφορά το Ε.Λ., η θεσμική λειτουργία του δεν συμβάλλει στο βαθμό που θα έπρεπε στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών, διότι δεν υπάρχουν και επομένως δεν διδάσκονται περιβαλλοντικά προβλήματα/ζητήματα στο πλαίσιο των μαθημάτων Γενικής Παιδείας και Κατεύθυνσης και εκεί όπου ακροθιγώς γίνονται κάποιες αναφορές δεν δίνεται η απαραίτητη έμφαση. Επιπλέον, η πλειονότητα των μαθητών επιλέγει άλλα μαθήματα Επιλογής και όχι τα μαθήματα «Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών» και «Διαχείριση Φυσικών Πόρων», τα οποία εισήχθησαν στο Ε.Λ. για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής παιδείας. Επιπροσθέτως, όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας αλλά και άλλων ερευνών, η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και το άγχος των εξετάσεων για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν τους επιτρέπει να ασχοληθούν με προγράμματα Π.Ε. (Αγγελίδου & Κρητικού, 2005· Μάναλης κ.ά., 2005).

Από άλλες έρευνες έχει επίσης διαπιστωθεί ότι η αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών θεμάτων από τους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. γίνεται υπό το πρίσμα της επιστήμης, η οποία αποτελεί το γνωστικό αντικείμενό τους, και όχι σύμφωνα με τις αρχές και την αρμόζουσα διδακτική μεθοδολογία, επειδή η επιμόρφωση των εν λόγω εκπαιδευτικών της Δ.Ε. στην Π.Ε. είναι περιορισμένη (Φύκαρης, 1998· Καζαντζή κ.ά., 2005).

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η λυκειακή εκπαίδευση θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών με την

εισαγωγή μαθήματος Γενικής Παιδείας και περιεχόμενο τα κρίσιμα περιβαλλοντικά θέματα καθώς και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας/προγραμμάτων Π.Ε. στο πλαίσιο διδασκαλίας του εν λόγω μαθήματος. Επιπλέον, σύμφωνα με προτιμήσεις των εκπαιδευτικών οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων ΠΕ04, ΠΕ12 και ΠΕ14, είναι οι πλέον αρμόδιοι για τη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος. Αξιοσημείωτη είναι η ομολογία ελαχίστων εκπαιδευτικών ότι οι πλέον αρμόδιοι για τη διδασκαλία του μαθήματος είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ειδίκευση σε θέματα Περιβάλλοντος. Επομένως, επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης της νέας γενιάς, η επιτυχία οποιασδήποτε προσπάθειας για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις σχετικές γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και άλλοι ερευνητές ((Παπαδημητρίου, 1995· Δασκολιά, 2000· Αρβαντά, 2006) ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταποκριθούν στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών απέναντι στο Περιβάλλον πρέπει να διαθέτουν αποθέματα γνώσεων που αφορούν στο περιβάλλον και να είναι εξοικειωμένοι με μεθόδους που σχετίζονται με την πρακτική της Π.Ε.

Ένα επιπλέον συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι, αφού η προαιρετικότητα τόσο στην επιλογή μαθημάτων Επιλογής περιβαλλοντικού περιεχομένου από τους μαθητές όσο και στην εμπλοκή τους με την Π.Ε. δεν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, η υπάρχουσα θεσμική κατάσταση του Λυκείου θα μπορούσε να βελτιωθεί με τη διδασκαλία ενός μαθήματος διεπιστημονικής/διαθεματικής προσέγγισης των περιβαλλοντικών ζητημάτων/προβλημάτων. Η πρόταση αυτή πιθανόν να οδηγούσε την Π.Ε. στη θέση που της αρμόζει στο Ε.Λ. ως αρωγού της διδασκαλίας ενός μαθήματος Γενικής Παιδείας αναλόγου περιεχομένου. Προς αυτήν την κατεύθυνση συνάδει η άποψη των εκπαιδευτικών ότι δηλαδή ο σκοπός του Λυκείου είναι να προσφέρει παιδεία στους αυριανούς ενεργούς πολίτες της χώρας και να μην περιορίζεται στην προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, επειδή η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμόζεται στις εξελίξεις που απαιτεί μια σύγχρονη κοινωνία και αφού η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να χειριστούν ανάλογα επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα, ένα πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η ανάθεση διδασκαλίας των μαθημάτων περιβαλλοντικού περιεχομένου σε εκπαιδευτικούς με εξειδικευμένες σπουδές σε θέματα Περιβάλλοντος. Οι παραπάνω διαπιστώσεις σε συνδυασμό με τις ανάγκες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών θα αξιοποιηθούν σε

ενδεχόμενη αναμόρφωση του Λυκείου για την ενίσχυση της παιδευτικής αυτοτέλειας και του μορφωτικού χαρακτήρα του, ώστε η λυκειακή εκπαίδευση να συμβάλει στη διεύρυνση των γνώσεων, στη διαμόρφωση αρχών και αξιών και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών και αυριανών ενεργών πολιτών απέναντι στο Περιβάλλον*.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδου, Ε., & Κρητικού, Ε. (2005). Πώς διαγράφεται το προφίλ εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ισθμός Κορίνθου.*
- Αρβαντά, Α. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Ν. Σερρών όσον αφορά την αναγκαιότητα απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων στην Π.Ε. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ισθμός Κορίνθου.*
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teacher Thought Processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Δασκολιά, Μ. (2000). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις βασικές γνώσεις και ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας, Λάρισα.*
- Καζαντζή, Α., Κολοκυθάς, Γ., Γαβριλάκης, Κ., & Λέκκας, Θ. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για το έργο «Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 2002-03 και 2003-04» και η άποψή τους για τα υφιστάμενα προβλήματα του θεσμού. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ισθμός Κορίνθου.*
- Καραγιώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κ.Ε.Ε. (2005), *Αποτίπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, Γ' Κ.Π.Σ. Αθήνα.

* Ευχαριστούμε θερμά τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των λυκείων που πήραν μέρος στην έρευνα.

- Μάναλης, Π., Μαργαρίτη, Σ., Σούρμπη, Α., Πλατανιστιώτη, Σ., & Μακρίδης, Γ. (2005). Ο παράγων «χρόνος» στα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου*, Ισθμός Κορίνθου.
- Mitchell, J., & Marland, P. (1989). *Research on Teacher Thinking: The Next Phase*. Oxford: Pergamon Press.
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 215-231.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (1998). Περιβάλλον και εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: μια εμπειρική διερεύνηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 171-193.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμοι 1 και 2. Αθήνα.
- Oulton, Ch., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues - Teachers' attitudes and practices in the context of the citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30, 4, 489-507.
- Σπυροπούλου, Δ. (2001). Απόψεις προτάσεις εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης για τον Εννοιολογικό και Μεθοδολογικό Επαναπροσδιορισμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 59-60, 195-201.
- Υπ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). *Ενιαίο Λύκειο, Τεχνολογικά - Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Το Νομοθετικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υπ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φύκαρης, Ι. (1998). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα - Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παράρτημα

Πίνακας 3.2.1

Περιβαλλοντική παιδεία μαθητών που έρχονται από το Γυμνάσιο στο Λύκειο

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Ικανοποιητική	5	1,1	1,1	1,1
	Αρκετή	52	11,5	11,8	13,0
	Μέτρια	216	47,9	49,2	62,2
	Ελάχιστη	166	36,8	37,8	100,0
	Total	439	97,3	100,0	
Missing	System	12	2,7		
Total		451	100,0		

Πίνακας 3.2.2

Αιτίες ελλιπούς περιβαλλοντικής παιδείας

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Το εκπ/κό σύστημα δεν προωθεί την Π.Ε.	264	58,5	59,4	59,4
	Η έλλειψη μαθήματος στο Γυμνάσιο	79	17,5	17,8	77,2
	Δεν ενδιαφέρονται οι μαθητές	57	12,6	12,8	90,0
	Η έλλειψη ευαισθητοποίησης των μαθητών	44	9,8	9,9	100,0
	Total	444	98,4	100,0	
Missing	System	7	1,6		
Total		451	100,0		

Πίνακας 3.2.3

Ανάπτυξη περιβαλλοντικών θεμάτων στα μαθήματα του Ε.Λ.

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Ικανοποιητική	29	6,4	7,7	7,7
	Αρκετή	129	28,6	34,2	41,9
	Μικρή	146	32,4	38,7	80,6
	Ελάχιστη	73	16,2	19,4	100,0
	Total	377	83,6	100,0	
Missing	System	74	16,4		
Total		451	100,0		

Πίνακας 3.2.4

Διδασκαλία μαθημάτων Επιλογής περιβαλλοντικού περιεχομένου

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Ναι	41	26,3	26,3	26,3
	Όχι	115	73,7	73,7	100,0
	Total	156	100,0	100,0	
Missing	System	0	0		
Total		156	100,0		

Πίνακας 3.2.5

Υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Ναι	191	42,4	43,1	43,1
	Όχι	252	55,9	56,9	100,0
	Total	443	98,2	100,0	
Missing	System	8	1,8		
Total		451	100,0		

Πίνακας 3.2.6

Συμβολή της λυκειακής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών για το Περιβάλλον

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Πολύ	55	12,2	12,3	12,3
	Αρκετά	144	31,9	32,3	44,6
	Λίγο	226	50,1	50,7	95,3
	Ελάχιστα	21	4,7	4,7	100,0
	Total	446	98,9	100,0	
Missing	System	5	1,1		
Total		451	100,0		

Πίνακας 3.3.1

Βαθμός συμφωνίας για το σκοπό του Ε.Λ.: Προετοιμασία μαθητών/τριών για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Συμφωνώ πολύ	21	4,7	4,8	4,8
	Συμφωνώ	132	29,3	30,3	35,2
	Διαφωνώ	274	60,8	63,0	98,2
	Διαφωνώ πολύ	8	1,8	1,8	100,0
	Total	435	96,5	100,0	
Missing	System	16	3,5		
Total		451	100,0		

Πίνακας 3.3.2

Βαθμός συμφωνίας για το σκοπό του Ε.Λ.: Προσφορά παιδείας στους μαθητές

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Συμφωνώ πολύ	338	74,9	76,6	76,6
	Συμφωνώ	97	21,5	22,0	98,6
	Διαφωνώ	3	0,7	0,7	99,3
	Διαφωνώ πολύ	3	0,7	0,7	100,0
	Total	441	97,8	100,0	
Missing	System	10	2,2		
Total		451	100,0		

Πίνακας 3.3.3

Μάθημα Γενικής Παιδείας ή μάθημα Επιλογής

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Μάθημα Γενικής Παιδείας	385	85,4	88,7	88,7
	Μάθημα Επιλογής	49	10,9	11,3	100,0
	Total	434	96,2	100,0	
Missing	System	17	3,8		
Total		451	100,0		

Σχολικά Βιβλία Χημείας Λυκείου: Παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόησή τους

Ευθυμία Παραλίκα, Γυμνάσιο Θιναλίου Κέρκυρας

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία. Η σημασία του καθίσταται πιο επίκαιρη και κρίσιμη, όταν κρίνεται η πρόσβαση των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Με πλαίσιο αυτή τη συγκυρία επιδιώξαμε τη μελέτη του βαθμού που μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης κατανοούν τα σχολικά βιβλία Χημείας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές Λυκείου σχολείων της Αττικής. Στους μαθητές δόθηκε ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις. Επίσης, κλήθηκαν να συμπληρώσουν ελλιπή άγνωστα κείμενα των σχολικών βιβλίων Χημείας των τάξεών τους και στη συνέχεια να συνθέσουν την επικεφαλίδα κάθε κειμένου. Ανάμεσα στα άλλα σημαντικό εύρημα ήταν ότι η κατανόηση κειμένων συναρτάται με γενικότερες δεξιότητες εγγραμματοσιμίου.

Εισαγωγή

Όπως είναι γνωστό και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995), στο εκπαιδευτικό μας σύστημα τα σχολικά βιβλία κατέχουν κεντρικό ρόλο κατά τη διδασκαλία. Στα σχολικά βιβλία Χημείας ένα κείμενο περιλαμβάνει πλήθος

Η κ. Ευθυμία Παραλίκα είναι Χημικός, Εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη «Διδασκαλία της Χημείας και τις Νέες Τεχνολογίες» του Τμήματος Χημείας του Ε.Κ.Π.Α.

Η κ. Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση είναι Σύμβουλος Δημοτικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διδάκτορας Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Ουαλίας στη Μεγάλη Βρετανία.

όρων, συμβόλων και εννοιών με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένος ο μαθητής, γι' αυτό είναι πιθανό να συναντά δυσκολίες κατανόησης. Προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση και η κατανόηση θα πρέπει, μεταξύ άλλων, στα σχολικά βιβλία να χρησιμοποιείται ένα απλό και οικείο στους μαθητές λεξιλόγιο, οι έννοιες να εξηγούνται επαρκώς και με σαφήνεια, δεν θα πρέπει να υπάρχουν λογικά άλματα και είναι απαραίτητο τα νοήματα να παρουσιάζονται με συνοχή και λογική αλληλουχία (Anderson & Armbruster, 1984· Κουλουμπαρίτση, 2003).

Οι παραπάνω θεωρητικές παραδοχές αποτέλεσαν το έναυσμα για να ασχοληθούμε με την ανάλυση κειμένων σχολικών εγχειριδίων Χημείας Θετικής Κατεύθυνσης Β' και Γ' Λυκείου. Τα βιβλία που αναλύθηκαν ήταν: *Χημεία Γ' Λυκείου, Θετικής Κατεύθυνσης* των Στ. Λιοδάκη, Δ. Γάκη, Δ. Θεοδωρόπουλου και Π. Θεοδωρόπουλου και *Χημεία Β' Λυκείου, Θετικής Κατεύθυνσης* των Στ. Λιοδάκη, Δ. Γάκη, Δ. Θεοδωρόπουλου, Π. Θεοδωρόπουλου και Αν. Κάλλη.

Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία αποσκοπεί να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω βασικά ερωτήματα που αφορούν τα σχολικά εγχειρίδια Χημείας Θετικής Κατεύθυνσης (Παραλίκα, 2004):

- α) Είναι το περιεχόμενο των κειμένων σε ικανοποιητικό βαθμό κατανοητό από τους μαθητές;
- β) Ποιος είναι ο βαθμός της λεξικο-συντακτικής ευκολίας (αναγνωσιμότητα) των συγκεκριμένων βιβλίων;
- γ) Εξαρτάται ο βαθμός κατανόησης των κειμένων των εγχειριδίων Χημείας από κάποιες άλλες παραμέτρους, όπως το φύλο των μαθητών, η επίδοσή τους στη Χημεία και η γενική τους επίδοση;

Η εργασία μας διαρθρώνεται σε τρία μέρη: το θεωρητικό, το μεθοδολογικό και τα καταληκτικά συμπεράσματα και προτάσεις.

A. Θεωρία

A.1 Κατανόηση κειμένου κατά την ανάγνωση

Η *κατανόηση κειμένου* (understanding) είναι το αποτέλεσμα μιας νοητικής διεργασίας, μιας διαδικασίας που ονομάζεται νοηματική προσπέλαση του κειμένου (reading comprehension). Θα πρέπει να τονιστεί η διάκριση ανάμεσα στους δύο όρους, γιατί στην ελληνική βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος «κατανόηση» ως απόδοση και της διαδικασίας και του αποτελέσματος. Η κατανόηση κειμένου αποτελεί μια διαδικασία, κατά την οποία ο αναγνώστης προσπαθεί να οικοδομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας στοιχεία που περιέχει το

κείμενο με όσα ο ίδιος γνωρίζει για το θέμα που διαβάζει (Κουλουμπαρίτση, 2003). Αν κάποιος, δηλαδή, διαβάζει ένα κείμενο με ένα συγκεκριμένο θέμα, ανασύρει από το νου του όλες τις έννοιες, τις εικόνες και τα σχήματα που έχει συγκρατήσει στη μακροπρόθεσμη μνήμη για το θέμα, τις αναζητά στο κείμενο, ενώ προσπαθεί να σχηματίσει μια νοητική εικόνα για τις νέες έννοιες και πληροφορίες που διαβάζει και τις εντάσσει στην αναπαράσταση που είχε και παλαιότερα και που τώρα διευρύνεται και αναδιαμορφώνεται.

Η *αναγνωστική κατανόηση* νοείται ως μια διανοητική διαδικασία που συνίσταται στην υποκατάσταση των «σημαινόντων»-λέξεων με τα «σημαίνοντα»-έννοιες μιας πρότασης, την εύρεση των λογικών σχέσεων που υπάρχουν και τις συνδέουν και την αναδόμησή τους σε μια νέα «μορφή». Η αποκάλυψη του λειτουργικού δεσμού μεταξύ των μερών της πρότασης αποτελεί τη βάση της κατανόησης. Επειδή οι σχέσεις αυτές ορίζονται από το όλο, για να κατανοηθεί κάτι επακριβώς θα πρέπει να τοποθετηθεί στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ανήκει και να εξεταστεί σε συσχετισμό προς αυτό (Βάμβουκας, 1984). Αυτό το ευρύτερο πλαίσιο ορίζεται από τους Anderson και Artmbruster (1984) ως «κειμενικό πλαίσιο» (text frame) και αποτελεί αναγκαία προδιαγραφή, η οποία πρέπει να τηρείται, προκειμένου το κείμενο να είναι κατανοητό από τον αναγνώστη.

A.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόηση ενός κειμένου

- Η φύση του κειμένου

- I. Το λεξιλόγιο. Είναι εύκολο να διαπιστώσουμε την επίδραση του λεξιλογίου στην κατανόηση. Αν δώσουμε σε ένα μαθητή ένα κείμενο που περιλαμβάνει αρκετές λέξεις χαμηλής συχνότητας, τότε η κατανόηση του κειμένου θα είναι ελλιπέστατη εξαιτίας των ελλιπών γνώσεων του για τη σημασία αρκετών λέξεων του κειμένου (για τη σημασία του λεξιλογίου, βλ. Παπαγρηγορίου, 1997).
- II. Η συντακτική δομή. Η απλή σύνταξη και η χρήση μικρών προτάσεων διευκολύνει την κατανόηση και μειώνει το χρόνο ανάγνωσης.
- III. Το θεματικό περιεχόμενο. Το θεματικό περιεχόμενο του κειμένου μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη και άρα τη γνωστική του εγρήγορση. Συνέπεια αυτών θα είναι η αποτελεσματικότερη γνωστική επεξεργασία και άρα η κατανόηση του κειμένου. Βέβαια, η κατανόηση του περιεχομένου έχει άμεση σχέση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη, δηλαδή με την εξοικείωσή του με το θέμα.
- IV. Ο τίτλος του κειμένου. Η ανάγνωση του τίτλου πριν από την έναρξη της ανάγνωσης φαίνεται ότι ενεργεί ως ένας προ-οργανωτής, ο οποίος διευκολύνει τον

αναγνώστη, καθώς διαβάζει, να οργανώνει και να συνδέει τις επιμέρους πληροφορίες του κειμένου.

V. Η παρουσία εικόνας ή σχεδίου. Η παρουσίαση της εικόνας ενεργεί ως γνωστικό σχήμα-πλαίσιο που βοηθά την κατανόηση, σύνδεση και αναπαράσταση των εννοιών που υπάρχουν στο κείμενο.

VI. Ο τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου. Ο τρόπος με τον οποίο είναι γραμμένο ένα κείμενο μπορεί να διευκολύνει το σχηματισμό συνδεόμενων γνωστικών σχημάτων. Αυτό αποδεικνύεται από την αίσθηση που αποκομίζει ο αναγνώστης διαβάζοντας ένα «καλογραμμένο» κείμενο, το οποίο, εκτός των άλλων, βοηθά τον αναγνώστη να κατανοήσει την ουσία του κειμένου.

- *Η γνωστική υποδομή και ικανότητα του αναγνώστη*

Οι προϋπάρχουσες γνωστικές δομές του αναγνώστη αποτελούν ένα βασικό παράγοντα που επηρεάζει την κατανόηση και συγκράτηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Όταν δώσουμε το ίδιο κείμενο να διαβαστεί και να κατανοηθεί από άτομα διαφορετικού επιπέδου γνώσεων για ένα συγκεκριμένο θέμα ή από άτομα διαφορετικών ικανοτήτων, θα διαπιστώσουμε ότι στην πρώτη περίπτωση τα άτομα που είχαν ήδη αναπτύξει στη μνήμη τους πληρέστερα γνωστικά σχήματα και είχαν περισσότερες γνώσεις πάνω στο θέμα του κειμένου κατά κανόνα κατανοούν καλύτερα το κείμενο από τους υπόλοιπους. Και στη δεύτερη περίπτωση, τα άτομα αυξημένων ικανοτήτων κατανοούν καλύτερα το πληροφοριακό περιεχόμενο ενός κειμένου (Πόρποδας, 2002).

A.3 Σχολικά Εγχειρίδια

Οι λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου

Τα σχολικά εγχειρίδια έχουν ως κύρια λειτουργία να στηρίζουν τη διδασκαλία για την όσο το δυνατόν αποδοτικότερη μάθηση. Επίσης, αποτελούν κύριους φορείς των σκοπών και των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος.

Η σημασία του σχολικού εγχειριδίου οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι ως έντυπο εκπαιδευτικό υλικό επιτελεί ταυτόχρονα πολλές λειτουργίες, καθοριστικές για το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η διεθνής βιβλιογραφία και εμπειρία εστιάζεται σε τρεις κύριες λειτουργίες των σχολικών βιβλίων που εμπίπτουν σε τρεις τομείς: τον ακαδημαϊκό, τον παιδαγωγικό, τον τομέα της αξιολόγησης και αυτορρύθμισης (βλ. Mikk, 2000· Κουλουμπαρίτση, 2003):

Ακαδημαϊκός τομέας: Να μεταφέρουν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο ένα οργανωμένο σώμα πληροφοριών, ώστε να είναι κατανοητό και προσιτό από τους μαθητές.

Παιδαγωγικός τομέας: Να μεταφέρουν τη φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών, όσον αφορά στην προσέγγιση της γνώσης (διακριτά μαθήματα ή διαθεματική προσέγγιση) και στη μέθοδο διδασκαλίας και πρόσκτησης της γνώσης αυτής (μαθητοκεντρικά ή δασκαλοκεντρικά σχήματα, εστίαση στην πληροφόρηση ή και στην κριτική σκέψη και σε άλλες δεξιότητες, όπως είναι οι κοινωνικο-συναισθηματικές).

Τομέας Αξιολόγησης/Αυτορρύθμισης: *Να ασκήσουν τους μαθητές σε δύο επίπεδα:* α) σε επίπεδο γνωστικού αντικείμενου να καθοδηγήσουν και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές σε καθορισμένες μεθόδους προσπέλασης και έρευνας των γνώσεων, β) σε επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης να καταστήσουν το μαθητή μεταγνωστικά ενήμερο, ώστε να ελέγχει την πορεία της μάθησής του, δεξιότητα πρόδρομο της δια βίου μάθησης. Ένα σχολικό εγχειρίδιο συνήθως θεωρείται ημιτελές, αν δεν περιέχει ασκήσεις επανάληψης και εργασίες εμπέδωσης και αν δεν προβλέπει ερωτήσεις για την αξιολόγηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων από τους μαθητές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί κύριο μέσο εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Κουλαϊδής κ.ά., 2002).

B. Μεθοδολογία

B.1 Σκοπός της έρευνας

Με δεδομένο ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τα σχολικά τους εγχειρίδια με στόχο την κατανόηση και μάθηση συγκροτημένου σώματος νέων πληροφοριών και εννοιών, προσπαθήσαμε να εξετάσουμε σε τι βαθμό επιτυγχάνεται αυτός ο στόχος. Ο αναγνώστης μπορεί να κατανοήσει τη σημασία αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, δεδομένου ότι οι μαθητές καλούνται με τα συγκεκριμένα σχολικά βιβλία να διεκδικήσουν μια θέση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τρεις είναι οι βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας:

- α) Να ανιχνεύσει τις απόψεις των μαθητών της Θετικής Κατεύθυνσης για το κατά πόσο είναι κατανοητά τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων Χημείας.
- β) Να ελέγξει το βαθμό της λεξικο-συντακτικής ευκολίας τους (αναγνωσιμότητα).
- γ) Να προσδιορίσει αν κάποιες μεταβλητές (επίδοση στη Χημεία, γενική επίδοση, φύλο, μορφωτικό επίπεδο γονιών), επιδρούν στην κατανόηση των κειμένων των εγχειριδίων Χημείας.

B.2 Εργαλεία της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα εξής τρία ερευνητικά εργαλεία:

1. Ερωτηματολόγιο, στο οποίο οι μαθητές καλούνταν να καταθέσουν την άποψή τους για το κατά πόσο θεωρούν κατανοητά τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου Χημείας της τάξης τους.
2. Διαδικασία Ολοκλήρωσης Ελλιπών Κειμένων (Δ.Ο.Ε.Κ., cloze tests) (Κουλουμπαρίτση, 1993 & 2003). Δόθηκαν στους μαθητές τρία ελλιπή κείμενα από το σχολικό βιβλίο Χημείας, τα οποία καλούνταν να συμπληρώσουν.
3. Εντοπισμός της επικεφαλίδας των κειμένων. Ζητήθηκε από τους μαθητές να συνθέσουν τις επικεφαλίδες σε τρία κείμενα του σχολικού τους βιβλίου Χημείας.

Με τα δύο τελευταία εργαλεία μελετήθηκε η αναγνωσιμότητα των σχολικών βιβλίων, δηλαδή εξετάστηκε σε τι βαθμό επιβεβαιώνονται όσα δήλωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο.

B.3 Το δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές της Β' (118 μαθητές) και της Γ' Λυκείου (101 μαθητές) από πέντε λύκεια της Αττικής, δύο από το κέντρο της Αθήνας και τρία από τα βόρεια προάστια.

B.4 Ευρήματα

Το ερωτηματολόγιο

Δόθηκε στους μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης κοινό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από 9 κλειστές και μία ανοιχτή ερώτηση. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε στην κατανόηση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων Χημείας. Στον πίνακα φαίνονται οι απαντήσεις των μαθητών: Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι απόψεις των μαθητών παρουσιάζουν ομοιομορφία ανεξάρτητα από το φύλο τους και από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. Ο παράγοντας που δείχνει να καθορίζει τις απαντήσεις τους είναι η γενική επίδοση και η επίδοσή τους στη Χημεία.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε μια ανοιχτή ερώτηση με στόχο να δοθεί η ευκαιρία στους ερωτώμενους να καταθέσουν τυχόν στάσεις, απόψεις και προτάσεις για τα σχολικά βιβλία Χημείας. Παρουσιάζουμε τις τέσσερις επικρατέστερες απαντήσεις των μαθητών και των δύο τάξεων:

Σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, σχεδόν 50%, οι μαθητές θεωρούν πως ένας τρόπος για να καταστεί πιο κατανοητό το βιβλίο Χημείας είναι η χρήση παραδειγμάτων κατά την παρουσίαση νέων εννοιών.

Το 25% περίπου των μαθητών ζητά τα κείμενα των βιβλίων να είναι πιο αναλυτικά και επεξηγηματικά.

Σε ένα ποσοστό περίπου 16%, οι μαθητές ζητούν τα κείμενα των βιβλίων τους να είναι πιο περιεκτικά.

Αρκετοί μαθητές θεωρούν ότι το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο του σχολικού εγχειριδίου δεν τους είναι οικείο.

Πίνακας Οι απόψεις των μαθητών για τα διδακτικά βιβλία Χημείας Β' και Γ' Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης

Απόψεις μαθητών	Β' Λυκείου	Γ' Λυκείου
Τα νοήματα των κειμένων είναι κατανοητά.	27 %	18,5 %
Οι έννοιες εξηγούνται ανεπαρκώς.	45 %	34 %
Καταλαβαίνω το κείμενο μόλις το διαβάσω.	42,5 %	35,5 %
Χρειάζεται η διαμεσολάβηση του καθηγητή σου για να καταλάβεις τα σχολικά κείμενα.	50 %	54,5 %
Μπορείς να αποδώσεις το νόημα του κειμένου με δυο λόγια, αμέσως μετά την ανάγνωση.	30,5 %	28,5 %
Το λεξιλόγιο είναι οικείο.	34%	26,5 %
Οι νέες έννοιες παρουσιάζονται με παραδείγματα.	24,5 %	39,5 %
Οι ερωτήσεις σε κάθε κεφάλαιο διευκολύνουν την κατανόηση.	9,5 %	8%
Δίνονται ευκαιρίες εφαρμογής της θεωρίας.	30%	45%

Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί η επιθυμία των μαθητών (ιδιαίτερα της Γ' Λυκείου σε ποσοστό περίπου 20%) να περιέχουν τα βιβλία Χημείας στρατηγικές επίλυσης ασκήσεων. Οι απόψεις αυτές των μαθητών συναρτώνται με τις απαντήσεις τους στο κλειστό ερωτηματολόγιο και απηχούν τη σημασία της τήρησης κειμενο-γλωσσολογικών και παιδαγωγικών προδιαγραφών, τις οποίες πρέπει να ικανοποιεί κάθε σύγχρονο σχολικό βιβλίο (Κουλουμπαρίτση, 2003· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Είναι αξιοσημείωτο ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) έθεσε υπόψη των συγγραφικών ομάδων ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο τέτοιων προδιαγραφών για τη συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που δόθηκαν στους μαθητές τον Σεπτέμβριο του 2006.

Η Διαδικασία Ολοκλήρωσης Ελλιπών Κειμένων (Δ.Ο.Ε.Κ.)

Για την εφαρμογή της Δ.Ο.Ε.Κ., επελέγησαν από το σχολικό εγχειρίδιο Χημείας Θετικής Κατεύθυνσης τρία κείμενα, τα οποία δεν γνώριζαν οι μαθητές, γιατί δεν τα

είχαν διδαχθεί. Η έκταση και των τριών ήταν περίπου 150-200 λέξεις, ώστε να είναι ευκολότερη και η σύγκριση μεταξύ τους. Τα κείμενα προέρχονταν από τρία διαφορετικά σημεία του βιβλίου (αρχή, μέση και τέλος). Σε κάθε κείμενο απαλείφθηκε κάθε 5^η λέξη. Η πρώτη λέξη που παραλείφθηκε δεν ήταν πάντοτε και η πρώτη λέξη του κειμένου. Τα κενά των ελλειπόντων κειμένων είχαν όλα το ίδιο μήκος. Μοιράστηκε το φυλλάδιο στους μαθητές και τους εξηγήθηκε ο στόχος, ότι δηλαδή δεν πρόκειται για διαγώνισμα, αλλά για μια προσωπική προσπάθεια αξιολόγησης του εγχειριδίου. Εξημώντας αναλυτικότερα τη διαδικασία, ζητήθηκε από τους μαθητές: 1. Να διαβάσουν μια φορά το κείμενο χωρίς να σταματήσουν καθόλου. 2. Να ξαναδιαβάσουν μέχρι την πρώτη τελεία και να αρχίσουν να συμπληρώνουν τις λέξεις που λείπουν. Αφήσαμε τους μαθητές να δουλέψουν, χωρίς να τους θέσουμε στενά χρονικά όρια. Ο χρόνος μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το αποτέλεσμα, γιατί οι μαθητές αγχώνονται (Κουλουμπαρίτση, 1993).

Αξιολόγηση της Δ.Ο.Ε.Κ.

Κατά την αξιολόγηση των συμπληρωμένων κειμένων δεχθήκαμε ως ορθές τις αυτολεξεί και τις συνώνυμες συμπληρώσεις. Βεβαίως, προσέξαμε ιδιαίτερα να μην αλλάζει το νόημα και να διατηρείται ο σημασιολογικός ιστός του κειμένου (Κουλουμπαρίτση, 2003). Τα χημικά σύμβολα (π.χ. F, Na), οι χημικοί τύποι (π.χ. H₂O) και οι συντομογραφίες (π.χ. κλπ, π.χ.) που περιείχαν τα κείμενα δεν μετρήθηκαν ως λέξεις. Επίσης, όταν έπρεπε να παραληφθούν νέες έννοιες και όροι ή χημικά στοιχεία, που τα αγνοούσαν οι μαθητές, τότε προβαίναμε σε παράλειψη της αμέσως επόμενης λέξης. Αυτό τονίστηκε στους μαθητές, ώστε να μη θεωρήσουν ότι τους ζητούνται έννοιες που δε γνωρίζουν ή ότι τους γίνεται έλεγχος γνώσεων. Υπογραμμίστηκε μάλιστα ότι ζητούνται λέξεις που απλά προάγουν το νόημα.

Τα γραπτά βαθμολογήθηκαν και οι σωστές απαντήσεις ανάγονταν σε ποσοστά επί τοις εκατό, ώστε να συγκριθούν με τα κριτήρια αναγνωσιμότητας που συναντάμε στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια, αν οι σωστές απαντήσεις είναι λιγότερες από 44%, τότε το κείμενο κρίνεται ακατάλληλο για το αναπτυξιακό στάδιο και τις ικανότητες που έχουν οι μαθητές. Αν είναι μεταξύ 44-65%, τότε θεωρείται κατάλληλο για μάθηση με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Αν είναι περισσότερες από 65%, τότε είναι κατάλληλο για αυτομάθηση και πιθανά τόσο εύκολο που παύει να αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές (Harrison, 1984).

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, για το 72% των μαθητών της Β' Λυκείου και για το 79% των μαθητών της Γ' Λυκείου τα κείμενα των σχολικών βιβλίων Χημείας είναι κατάλληλα για μελέτη, μάθηση και κατανόηση. Μεταβλητή που επηρεάζει στατιστικά τα αποτελέσματα αυτά είναι η γενική επίδοση των μαθητών, καθώς και η επίδοσή

τους στη Χημεία. Καλύτερες επιδόσεις στη Δ.Ο.Ε.Κ. είχαν οι πιο υψηλόβαθμοι μαθητές. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι για το 1/3 των μαθητών της Β΄ Λυκείου και για το 1/4 των μαθητών της Γ΄ Λυκείου τα βιβλία Χημείας είναι δυσνόητα. Τέτοια ευρήματα είναι ιδιαίτερα κρίσιμα για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς τους, δεδομένου ότι οι μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν τις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ο εντοπισμός της επικεφαλίδας

Μετά τη συμπλήρωση των ελλιπών κειμένων, δόθηκαν στους μαθητές τα ίδια κείμενα χωρίς τα κενά. Ζητήθηκε από τους μαθητές να διαβάσουν προσεκτικά κάθε κείμενο και στη συνέχεια να δώσουν ένα σύντομο και περιεκτικό τίτλο. Με αυτόν τον τρόπο, κλήθηκαν οι μαθητές να δείξουν αν μπορούν να εξάγουν και να αποδώσουν συνοπτικά την κεντρική ιδέα. Η ταξινόμηση των επικεφαλίδων έγινε αρχικά σε δύο κατηγορίες: «σωστές» και «λανθασμένες». Γρήγορα διαπιστώθηκε πως υπήρχαν επικεφαλίδες που δεν μπορούσαν να ενταχθούν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες. Αυτό οδήγησε στη δημιουργία μιας τρίτης κατηγορίας. Στην τρίτη κατηγορία, «λοιπές» επικεφαλίδες, συμπεριλάβαμε εκείνες τις επικεφαλίδες που είναι διατυπωμένες με γενικό τρόπο ή που θα μπορούσαν να θεωρηθούν σωστές ή λανθασμένες υπό προϋποθέσεις. Οι απαντήσεις των μαθητών αυτής της κατηγορίας εντάχθηκαν στην κατηγορία «λοιπές», διότι και ποικίλες και πολύ διαφοροποιημένες ήταν μεταξύ τους (Παραλίκα, 2004). Στη συνέχεια, παρατίθεται ένα παράδειγμα ανάλυσης επικεφαλίδων για κάθε μία τάξη.

Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

Επικεφαλίδα κειμένου: «Δεσμός Υδρογόνου»

α. Λανθασμένες Προτεινόμενες Επικεφαλίδες

- Η προσοχή των μαθητών επικεντρώνεται στο παράδειγμα -το H_2O - που δίνεται από τη συγγραφική ομάδα με στόχο την καλύτερη κατανόηση της έννοιας που παρουσιάζεται, με αποτέλεσμα να προτείνουν το παράδειγμα ως επικεφαλίδα. Για παράδειγμα, οι επικεφαλίδες: «Το νερό», «Το νερό και οι ιδιότητές του». Αυτό παρατηρείται σε ποσοστό 70% επί των λανθασμένων προτεινόμενων επικεφαλίδων.
- Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι το κείμενο πραγματεύεται ένα είδος δεσμού, δεν κατορθώνουν, όμως, να αναγνωρίσουν ποιο συγκεκριμένο δεσμό. Παράδειγμα: «Οι χημικοί δεσμοί», «Δεσμός υδρογόνου και οξυγόνου». Αυτό παρατηρείται σε ποσοστό 23% επί των λανθασμένων προτεινόμενων επικεφαλίδων.
- Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι το κείμενο παρουσιάζει το δ.Η, συγχέουν, όμως, τις έννοιες «δημιουργία δ.Η σε ενώσεις» - «ιδιότητες ενώσεων που σχηματίζουν

δ.Η». Παράδειγμα: «Τα χαρακτηριστικά που προσδίδει ο δ.Η στις ενώσεις». Αυτό παρατηρείται σε ποσοστό 7% επί των λανθασμένων προτεινόμενων επικεφαλίδων.

β. Λοιπές Προτεινόμενες Επικεφαλίδες

- Οι μαθητές καταφεύγουν σε μια πολύ γενική διατύπωση του τίτλου, με αποτέλεσμα να μην μπορεί κανείς να πει με βεβαιότητα αν πράγματι κατανόησαν το κείμενο. Για παράδειγμα, «Διαμοριακές δυνάμεις». Αυτό παρατηρείται σε ποσοστό 50% επί των λοιπών προτεινόμενων επικεφαλίδων.
- Οι μαθητές εντοπίζουν την κύρια έννοια, δίνουν όμως πολλή έμφαση στο παράδειγμα που παρατίθεται. Για παράδειγμα, «Νερό: Το σπουδαιότερο υγρό στον πλανήτη και δεσμοί υδρογόνου». Αυτό παρατηρείται σε ποσοστό 25% επί των λοιπών προτεινόμενων επικεφαλίδων.
- Οι μαθητές χρησιμοποιούν κάποιους σωστούς όρους, αλλά η όλη διατύπωση είναι εμφανώς λανθασμένη. Κατάφεραν να εντοπίσουν την κύρια έννοια, χωρίς, ενδεχομένως, να την κατανοήσουν. Για παράδειγμα, «Ο ρόλος δεσμού του υδρογόνου». Αυτό παρατηρείται σε ποσοστό 25% επί των λοιπών προτεινόμενων επικεφαλίδων.

Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ

Επικεφαλίδα κειμένου: «Χειρικά ή χειρόμορφα σώματα»

α. Λανθασμένες Προτεινόμενες Επικεφαλίδες

- Το κείμενο περιέχει μια αναλογία. Οι μαθητές δεν κατάφεραν να μεταφέρουν την πληροφορία από την «πηγή» (σχέση ειδώλου-αντικείμενου και συγκεκριμένα σχέση δύο παλαμών) στο «στόχο» (σχέση χειρικών σωμάτων) και ως τίτλο προτείνουν έννοιες προερχόμενες αποκλειστικά από το χώρο της «πηγής». Ενδεικτικές λανθασμένες επικεφαλίδες είναι: «Οι παλάμες μας», «Τα χέρια μας – Συμμετρία». Αυτό παρατηρείται σε ποσοστό 65% επί των λανθασμένων προτεινόμενων επικεφαλίδων.
- Οι μαθητές επικεντρώνονται σε κάποιους όρους-λέξεις ή και εκφράσεις του κειμένου χρησιμοποιώντας τους ως τίτλο χωρίς, όμως, αυτοί να αποδίδουν τη βασική έννοια. Παράδειγμα τέτοιας επικεφαλίδας είναι: «Σχέση ειδώλου προς αντικείμενο». Κάτι ανάλογο παρατηρείται σε ποσοστό 20% επί των λανθασμένων προτεινόμενων επικεφαλίδων.
- Οι μαθητές καταφεύγουν σε μια εξαιρετικά γενική διατύπωση, με αποτέλεσμα να διακρίνεται η πλήρης έλλειψη κατανόησης του κειμένου. Παράδειγμα τέτοιας επικεφαλίδας είναι: «Περιγραφή του σώματος». Κάτι ανάλογο παρατηρείται σε ποσοστό 11% επί των λανθασμένων προτεινόμενων επικεφαλίδων.
- Οι μαθητές συγχέουν τις έννοιες «ιδιότητες χειρικών σωμάτων» - «περιγραφή χειρικών σωμάτων». Παράδειγμα: «Οι ιδιότητες χειρόμορφων ή χειρικών

σωμάτων». Αυτό παρατηρείται σε ποσοστό 4% επί των λανθασμένων προτεινόμενων επικεφαλίδων.

β. Λοιπές Προτεινόμενες Επικεφαλίδες

- Οι μαθητές διακρίνουν τη βασική έννοια, εμμένοντας, όμως, στο παράδειγμα που περιέχεται στο κείμενο. Ενδεχομένως να εντόπισαν την κύρια έννοια ως όρο μέσα στο κείμενο, χωρίς να την κατανόησαν. Παράδειγμα επικεφαλίδας: «Χειρικά αντικείμενα - Ο ρόλος του καθρέφτη». Κάτι ανάλογο παρατηρείται σε ποσοστό 50% επί των λοιπών προτεινόμενων επικεφαλίδων.
- Οι μαθητές χρησιμοποιούν τους όρους με λανθασμένη διατύπωση και χωρίς πλαίσιο. Επικεφαλίδα: «Χειρομορφική ή χειρική». Αυτό παρατηρείται σε ποσοστό 25% επί των λοιπών προτεινόμενων επικεφαλίδων.

Συσχέτιση διατύπωσης επικεφαλίδας με την επίδοση των μαθητών

Θεωρήσαμε ενδιαφέρον και σημαντικό να ερευνήσουμε τη συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας να διατυπώνει κάποιος το κεντρικό νόημα ενός κειμένου και της γενικής επίδοσης, καθώς και της επίδοσης στη Χημεία. Ο υπολογισμός του δείκτη Pearson r στη Β΄ Λυκείου για τη συσχέτιση μεταξύ γενικής επίδοσης και κατανόησης ήταν $r=0,85$, $df=116$, $p<0,001$, ενώ για τη συσχέτιση μεταξύ κατανόησης και επίδοσης στη Χημεία ήταν $r=0,42$, $df=116$, $p<0,001$. Στην Γ΄ Λυκείου, ο δείκτης Pearson ήταν $r=0,79$, $df=99$, $p<0,001$, ενώ για τη συσχέτιση μεταξύ κατανόησης και επίδοσης στη Χημεία ήταν $r=0,37$, $df=99$, $p<0,001$. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν δύο τάσεις που παρατηρούνται στη διεθνή βιβλιογραφία: α) τη σημασία των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και βεβαίως και στο αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών (Vacca & Vacca, 1991) και β) την κοινωνιολογική θεωρία του Bernstein (1991) περί της συμβολής του «επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα» στην επίδοση των μαθητών και στον περαιτέρω ενήλικο βίο τους.

Γ. Συμπεράσματα και προτάσεις

Παρακάτω παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα της έρευνας (Παραλίκα, 2004).

- *Οι μαθητές τόσο της Β΄ Λυκείου όσο και της Γ΄ Λυκείου έχουν επιφυλάξεις για το κατά πόσο τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων Χημείας τους βοηθούν να προσεγγίσουν νοηματικά την ύλη.*

Σύμφωνα με τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν στο παραπάνω κεφάλαιο, οι μισοί περίπου μαθητές (45%) της Β΄ Λυκείου και το ένα τρίτο περίπου των μαθητών (34%) της Γ΄ Λυκείου θεωρούν ότι τα νοήματα των κειμένων εξηγούνται ανεπαρκώς, οι μισοί και πλέον μαθητές (50% της Β΄ και 55% της Γ΄ Λυκείου) χρειάζονται τη βοήθεια του καθηγητή τους για να κατανοήσουν ένα κείμενο, ενώ η πλειοψηφία των

μαθητών (70,5% της Β΄ και 71,5% της Γ΄ Λυκείου) θεωρούν ότι οι ερωτήσεις στο τέλος της ενότητας δεν βοηθούν στην κατανόηση της θεωρίας.

- Τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων Χημείας Θετικής Κατεύθυνσης δεν απευθύνονται σε όλα τα επίπεδα επίδοσης.

Ο δείκτης ευκολίας κάθε κειμένου και των δύο τάξεων, κατά την εφαρμογή της Δ.Ο.Ε.Κ., κυμαίνεται γύρω στο 50% και συνεπώς τα κείμενα των βιβλίων θα μπορούσαν να θεωρηθούν κατάλληλα για τις ικανότητες των μαθητών. Από την άλλη, όμως, ένας στους τρεις μαθητές της Β΄ Λυκείου και ένας στους τέσσερις μαθητές της Γ΄ Λυκείου δεν μπόρεσε να δώσει σωστές απαντήσεις σε ποσοστό άνω του, γενικά αποδεκτού, ορίου 44%. Τα ευρήματα αυτά, κατά την άποψή μας, θέτουν υπό αμφισβήτηση τη «θεωρία του μέσου μαθητή» (βλ. και Couloubaritsis, 1994). Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τα υψηλά ποσοστά λανθασμένων προτεινόμενων επικεφαλίδων. Το 42% των προτεινόμενων επικεφαλίδων των μαθητών της Β΄ Λυκείου ήταν λανθασμένες, όπως και οι μισές (περίπου 49%) από τις προτεινόμενες επικεφαλίδες των μαθητών της Γ΄ Λυκείου.

- Οι μαθητές τόσο της Β΄ Λυκείου όσο και της Γ΄ Λυκείου θεωρούν ότι για να γίνουν πιο κατανοητά τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου Χημείας θα πρέπει να περιέχουν περισσότερα παραδείγματα.

Περίπου οι μισοί μαθητές και των δύο τάξεων επιθυμούν τη χρήση περισσότερων παραδειγμάτων. Αυτό δε μας ξαφνιάζει, διότι αρκετές έννοιες της Χημείας για να γίνουν κατανοητές απαιτούν συχνά τη φαντασία των μαθητών, αφού κινούνται στην περιοχή του μικρόκοσμου. Τα παραδείγματα είναι δυνατόν να δώσουν νόημα στα καινούρια, απαιτητικά νοήματα της Χημείας. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, ζητήθηκε τα παραδείγματα να προέρχονται από την καθημερινή ζωή. Αυτό έρχεται να ενισχύσει την άποψη πως η σύνδεση της Χημείας με την καθημερινή ζωή την καθιστά πιο κατανοητή και πιο ελκυστική για τους μαθητές.

- Οι μαθητές τόσο της Β΄ Λυκείου όσο και της Γ΄ Λυκείου θεωρούν πως για να γίνουν πιο κατανοητά τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου Χημείας θα πρέπει να είναι πιο αναλυτικά.

Περίπου ένας στους τέσσερις μαθητές και των δύο τάξεων θεωρεί πως τα κείμενα θα πρέπει να είναι πιο αναλυτικά. Δηλαδή, οι μαθητές προκρίνουν τον ερμηνευτικό έναντι του παραθετικού λόγου, που αποτελεί βασική κειμενογλωσσολογική προδιαγραφή για σχολικά βιβλία των Φυσικών Επιστημών (Ματσαγγούρας, 2004). Οι απόψεις αυτές κυρώνουν την παραδοχή ότι κατανοητά κείμενα δεν είναι τα σύντομα, αλλά όσα επιτρέπουν να αναδεικνύονται οι συσχετίσεις μεταξύ των δεδομένων και οι αιτιώδεις σχέσεις (βλ. Κουλουμπαρίτση, 2003).

- Οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου και λιγότερο της Β΄ Λυκείου θεωρούν πως για να γίνουν πιο κατανοητά τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου Χημείας θα πρέπει να περιλαμβάνουν στρατηγικές επίλυσης των ασκήσεων.

Αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι επιθυμούν το σχολικό τους βιβλίο να περιέχει στρατηγικές επίλυσης ασκήσεων. Είναι προφανές πως, επειδή οι ερωτηθέντες μαθητές είναι υποψήφιοι Πανελληνίων Εξετάσεων, έχουν στραμμένο το ενδιαφέρον τους στην επιτυχία τους σε αυτές. Γι' αυτό άλλωστε σε διπλάσιο ποσοστό (20%), οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου σε σχέση με τους μαθητές της Β΄ Λυκείου (10%) εκφράζουν αυτή την ανάγκη. Θεωρούμε ότι με αυτή τη δήλωσή τους οι μαθητές εκφράζουν τη σημασία εξισορρόπησης μεταξύ δηλωτικής γνώσης και διαδικαστικής. Στη διαδικαστική περιλαμβάνονται και στρατηγικές αυτορρύθμισης, που καθιστούν ικανό τον μαθητή να αυτοκαθορίζει τη μελέτη και την επιτυχία του (Ματσαγγούρας, 1998).

- Η κατανόηση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων Χημείας Β΄ και Γ΄ Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης είναι ανάλογη της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Χημείας.
- Η κατανόηση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων Χημείας Β΄ και Γ΄ Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης είναι ανάλογη της γενικής επίδοσης των μαθητών.

Αξιοσημείωτη είναι η συνάφεια μεταξύ εύρεσης της επικεφαλίδας των κειμένων και της γενικής επίδοσης των μαθητών. Οι καλοί μαθητές είναι καλοί και στα γλωσσικά μαθήματα. Είναι σε θέση να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα ενός κειμένου, διακρίνοντας το «σημαντικό» από τα «μη σημαντικά» και να την εκφράσουν με πληρότητα και ακρίβεια. Στη συνέχεια βρήκαμε την ίδια στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ επίδοσης στη Δ.Ο.Ε.Κ. και γενικής επίδοσης.

- Τέλος, διαπιστώσαμε ότι η κατανόηση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων Χημείας Β΄ και Γ΄ Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης δεν σχετίζεται με το φύλο, αλλά όπως φαίνεται, με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών.

Θεωρώντας ότι ο βαθμός κατανόησης ενός κειμένου είναι συνάρτηση παραγόντων που αφορούν τόσο το κείμενο (σχολικό εγχειρίδιο) όσο και τον αναγνώστη (μαθητή), καταθέτουμε τις εξής προτάσεις:

- Σχετικά με τα κείμενα των σχολικών βιβλίων

Οι όροι και οι νέες έννοιες των κειμένων πρέπει να επεξηγούνται, ώστε να μην παραμένουν στους μαθητές ως «άγνωστες» λέξεις. Η οργάνωση των εννοιών του κειμένου θα πρέπει να είναι απλή και λογική. Η χρήση του ερμηνευτικού λόγου με αναλυτική, πλήρη και σαφή εξήγηση των νοημάτων, με ανάδειξη των αιτιωδών σχέσεων και με παράθεση εύστοχων παραδειγμάτων καθίσταται απαραίτητη. Θα

πρέπει, όμως, να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μη γίνει χρήση μακροσκελών κειμένων, χωρίς τήρηση κανόνων του συντακτικού, τα οποία δε θα είναι νοηματικά προσπελάσιμα από τον μαθητή.

Προτείνεται να εισαχθούν νέοι τρόποι ελέγχου των προδιαγραφών, που να εμπλέκουν τον ίδιο τον αναγνώστη-μαθητή, όπως για παράδειγμα η εφαρμογή της Δ.Ο.Ε.Κ. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ίδιοι οι μαθητές, από όλα σχεδόν τα σχολεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα, πρότειναν να γίνεται η Δ.Ο.Ε.Κ. πριν από την κυκλοφορία κάθε νέου σχολικού εγχειριδίου.

– Σχετικά με τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης κειμένων

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού σχολείου, να εκπαιδεύουν τους μαθητές σε στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης. Μια τέτοια στρατηγική είναι η «Αμοιβαία Διδασκαλία» (Palinscar & Brown, 1984) με θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Κουλουμπαρίτση, 2003), αλλά και από πρόσφατη πειραματική εφαρμογή της στη Δευτεροβάθμια στο μάθημα της Χημείας (βλ. Αρλαπάνος, 2005). Ιδιαίτερη βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί και στο γλωσσικό μάθημα που αποτελεί οριζόντιο στόχο του Προγράμματος Σπουδών. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι ακόμα και στις Φυσικές Επιστήμες είναι απαραίτητο οι μαθητές να διδαχθούν στρατηγικές προσπέλασης επιστημονικών κειμένων, δηλαδή να αποκτήσουν δεξιότητες εγγραμματισμού (βλ. Ματσαγγούρας, 2007).

Τέλος, προτείνεται να εφαρμοστεί η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια Χημείας και στις κατώτερες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού εκεί τίθενται τα θεμέλια της Χημείας και παρουσιάζονται «οι μεγάλες ιδέες της Χημείας».

Βιβλιογραφία

- Anderson, Th. H., & Armbruster, B. B. (1984). Content Area Textbooks. Στο R. C Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney (Eds) *Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Αρλαπάνος, Γ. (2005). *Μελέτη και Εφαρμογή της Αμοιβαίας Διδασκαλίας στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ερευνητική Εργασία Διπλώματος Ειδίκευσης στο Τμήμα Χημείας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα.
- Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της Κατανόησης των Αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Εισαγωγή, μετάφραση και σημειώσεις Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Couloubaritsis, A. (1994). *The Systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek Primary School History*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. University of Wales College of Cardiff.
- Harisson, C. (1984). *Readability in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Καυάλης, Α., & Χαράλαμπος, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κουλαϊδής, Β., & Τσατσαρώνη, Α. (2002). Προς ένα Πλαίσιο για την Ανάλυση των Σχολικών Εγχειριδίων. Στο Π. Κόκκοτας (επιμ.), *Διδακτικές Προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1993). Αναγνωσιμότητα: Η «Αχίλλειος πτέρνα» του Εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 48-55.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση. Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). Πραγματολογικά Κείμενα στα Διδακτικά Εγχειρίδια: Κειμενογλωσσολογικές Προδιαγραφές και Διδακτικές Συνεπαγωγές. *Νέα Παιδεία*, 111, 26-48.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Palincsar, A., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Παπαρηγορίου, Ι. (1997). *Συστηματική Λεξιλογική Διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα.
- Παραλίκα, Ε. (2004). *Η Κατανόηση των Κειμένων στα Σχολικά Εγχειρίδια Χημείας Θετικής Κατεύθυνσης Β΄ και Γ΄ Λυκείου*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ΔιΧηNet., Τμήμα Χημείας, Ε.Κ.Π.Α. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Υπ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). *Προδιαγραφές για τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων*.
- Vacca, R. T., & Vacca, J. A. (1999). *Content Area Reading: Reading and Learning Across the Curriculum*. New York: Longman.

Διδακτικός χρόνος και διδακτέα ύλη: Η αναγκαιότητα της επάρκειας του διδακτικού χρόνου

Άννα Σιγανού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να διερευνήσει τον προγραμματισμένο διδακτικό χρόνο σε σχέση με τη διδακτέα ύλη. Εξετάζονται ο προγραμματισμένος σχολικός χρόνος, οι διακοπές και οι αργίες, ο σχολικός χρόνος που διατίθεται σε δραστηριότητες (π.χ. γιορτές, εκδρομές, κ.τ.λ.), ο διδακτικός χρόνος και ο προγραμματισμένος διδακτικός χρόνος που δεν υλοποιείται στην πράξη. Χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα της επιτόπιας έρευνας σε ένα Γυμνάσιο της Αττικής διερευνάται η σχέση της διδακτέας ύλης με τον διδακτικό χρόνο που υλοποιήθηκε και επισημαίνεται η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου για την κάλυψη της προγραμματισμένης διδακτέας ύλης.

Εισαγωγή

Ο σχολικός χρόνος είναι αυστηρά προγραμματισμένος και κατατμημένος σε ώρες μαθημάτων, που διαδέχονται η μία την άλλη. Ο κατακερματισμός του σχολικού χρόνου σε μικρές ενότητες και η χρήση του κουδουνιού για τον καθορισμό της έναρξης και της λήξης των δραστηριοτήτων αποτελεί μια πρακτική που καθιερώνεται στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Κορωναίου, 1998) και έκτοτε εξακολουθεί χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις να αναπαραγάγεται παρά τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί σε τομείς όπως τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, το διδακτικό υλικό, η διδακτική μεθοδολογία κ.τ.λ.

Η κ. Άννα Σιγανού είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, κάτοχος Μ.Α. στην Κοινωνική Ανθρωπολογία της Ευρώπης.

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη του σχολικού χρόνου έχει ενταθεί τις τελευταίες δεκαετίες και έχει ως στόχο αφενός την εννοιολογική αποσαφήνιση του σχολικού χρόνου αφετέρου τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ χρόνου και μάθησης. Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η στατική οργανωτική δομή του σχολικού χρόνου με αυστηρή χρονική κατανομή και αυστηρό προγραμματισμό λειτουργεί εις βάρος της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού «συχνά το προβλεπόμενο σχολικό πρόγραμμα δεν μπορεί να ολοκληρωθεί, οι μαθητές δε διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο για να εμβαθύνουν στην πρόσκτηση των καινούργιων γνώσεων και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο για να επιλύσουν το πλήθος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν» (Σοφού, 2002, σ. 229). Προτείνουν την αναδιάρθρωση του σχολικού χρόνου και την υιοθέτηση μιας ευέλικτης δομής του (Husti, 1992· Hargreaves, 1997· Σοφού, 2002).

Η Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, μελετώντας τη βιβλιογραφία, αποσαφηνίζει εννοιολογικά τους όρους που χρησιμοποιούνται για τον «σχολικό χρόνο». Ο *προγραμματισμένος χρόνος (allocated time)* αναφέρεται στο σύνολο των ωρών που οι μαθητές απαιτείται να βρίσκονται στη σχολική μονάδα. Οι περισσότερες στατιστικές μελέτες σε εθνικό επίπεδο – συγκριτικές και μη – χρησιμοποιούν αυτή τη μονάδα μέτρησης. Ο χρόνος αυτός διακρίνεται σε: (i) *διδασκτικό χρόνο (instructional time)*, που αφορά τον χρόνο κατά τον οποίο οι μαθητές είναι στην τάξη και διεξάγεται η προγραμματισμένη διδασκτική διαδικασία και σε (ii) *μη – διδασκτικό χρόνο (non instructional time)*, που αναφέρεται σε όλα εκείνα τα διαστήματα της σχολικής ημέρας κατά τα οποία δε διεξάγεται τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπως η ώρα της πρωινής συγκέντρωσης και προσευχής, των διαλειμμάτων, της προσέλευσης στις τάξεις κ.τ.λ. Ο *χρόνος ενασχόλησης ή χρόνος «επί του έργου» (engaged time ή time on task)* αποτελεί μια *υποκατηγορία του διδασκτικού χρόνου*, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές συμμετέχουν σε καθαρά μαθησιακές δραστηριότητες, δηλαδή τον χρόνο κατά τον οποίο «γίνεται μάθημα». Η διαφοροποίηση αυτή προκύπτει σύμφωνα με τη Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2002, σ. 30) από την επισήμανση ότι κατά τη διάρκεια του καθορισμένου διδασκτικού χρόνου αναπτύσσονται μέσα στην τάξη δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές δεν είναι ενεργοποιημένοι σε μια μαθησιακή διαδικασία, όπως κατά τη λήψη παρουσιών – απουσιών, ανακοινώσεων, ανάθεσης εργασιών, επιβολής πειθαρχίας, χαλαρωτικής μετάβασης από το ένα θέμα ή αντικείμενο στο άλλο κ.τ.λ. Υποκατηγορία του διδασκτικού χρόνου αποτελεί και ο *ακαδημαϊκός μαθησιακός χρόνος*, που είναι ο χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές είναι ενεργοποιημένοι σε μια μαθησιακή δραστηριότητα με βαθμό δυσκολίας αντίστοιχης του επιπέδου τους και την οποία μπορούν να ολοκληρώσουν με επιτυχία. Στην

προσέγγισή της η Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη δεν αποσαφηνίζει εννοιολογικά πού εντάσσονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του Ωρολογίου Προγράμματος και κατά τη διάρκεια του προγραμματισμένου διδακτικού χρόνου, όπως η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων ή κινηματογραφικών έργων, η ενημέρωση των μαθητών από ειδικούς (π.χ. ιατρούς, τροχονόμους κ.ά.), οι εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.τ.λ. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αλλά δεν αφορούν την κάλυψη της διδακτέας ύλης.

Πολλοί ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους στις ποιοτικές διαστάσεις του σχολικού χρόνου. Ως ποιοτικές διαστάσεις του χρόνου αναφέρονται στις σχετικές μελέτες η ψυχολογική, η κοινωνιολογική και η παιδαγωγική (Κορωναίου, 1998). Αν και η αναζήτηση της ποιοτικής χρήσης του σχολικού χρόνου και της εφαρμογής χρονικών παραμέτρων συμβατών με τις απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνίας αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο εξαιρετικού ενδιαφέροντος, θα επικεντρωθούμε στη διερεύνηση του προγραμματισμένου διδακτικού χρόνου σε συνδυασμό με τη διδακτέα ύλη. Ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι τα ακόλουθα: Ποιος είναι ο αριθμός των ημερών ή των διδακτικών ωρών που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των μαθημάτων; Επαρκεί ο διδακτικός χρόνος για την κάλυψη της προγραμματισμένης διδακτέας ύλης των μαθημάτων; Γιατί παρατηρείται η διάσταση διδακτέας και διδαχθείσας ύλης;

Προγραμματισμένος σχολικός χρόνος - Διακοπές και Αργίες

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διδασκαλία των μαθημάτων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αρχίζει στις 11 Σεπτεμβρίου και λήγει στις 15 Ιουνίου (Π.Δ. 201, ΦΕΚ 161/13-07-98). Η διδασκαλία των μαθημάτων στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αρχίζει στις 11 Σεπτεμβρίου και λήγει στα μέσα Μαΐου με εγκύκλιο που αποστέλλεται στα σχολεία κάθε χρόνο. Σύμφωνα με τη συγκριτική μελέτη για την οργάνωση του σχολικού χρόνου σε χώρες της Ευρώπης, στην Αυστραλία, στον Καναδά, στις Η.Π.Α., στην Ιαπωνία και στη Ν. Ζηλανδία, που έγινε από το τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ο μέσος όρος διδακτικών ημερών ετησίως είναι εκατόν ογδόντα οκτώ (188) ημέρες (Αλαχιώτης κ.ά., 2003, σ. 11). Η Ελλάδα, όσον αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ανήκει στην κατηγορία των χωρών με τις λιγότερες διδακτικές ημέρες ανά έτος, αφού ο ετήσιος αριθμός των διδακτικών ημερών είναι εκατόν εβδομήντα πέντε (175) (Σταμέλος, 2002, σ. 160), ενώ στην περίπτωση της Δευτεροβάθμιας προσεγγίζει το γενικό μέσο όρο με ετήσιο

αριθμό εκατόν ογδόντα πέντε (185) ημερών (συμπεριλαμβανομένων και των εξεταστικών περιόδων) (Αλαχιώτης κ.ά., 2003).

Οι διακοπές και αργίες, σύμφωνα με το Π.Δ. 201/1998 Φ.Ε.Κ. 161/13-7-98, για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι οι εξής:

Τα Σάββατα και οι Κυριακές.

Η 28η Οκτωβρίου (εθνική εορτή). Όταν η 28η Οκτωβρίου είναι Σάββατο ή Κυριακή, οι εκδηλώσεις πραγματοποιούνται την Παρασκευή που προηγείται.

Η 17η Νοεμβρίου, ημέρα κατά την οποία γίνονται εκδηλώσεις για την επέτειο του Πολυτεχνείου, τον αντιδικτατορικό αγώνα και την Εθνική Αντίσταση, σε όλα τα σχολεία κατά τη διάρκεια του πρωινού ωραρίου εργασίας, στις οποίες παίρνει μέρος όλο το διδακτικό προσωπικό. Όταν η 17η Νοεμβρίου είναι Σάββατο ή Κυριακή οι εκδηλώσεις πραγματοποιούνται την Παρασκευή που προηγείται.

Οι διακοπές των Χριστουγέννων (από 24 Δεκεμβρίου μέχρι και 7 Ιανουαρίου).

Η 30ή Ιανουαρίου, εορτή των Τριών Ιεραρχών. Την ημέρα αυτή γίνεται εκκλησιασμός και πραγματοποιούνται σχετικές εκδηλώσεις, στις οποίες παίρνει μέρος όλο το διδακτικό προσωπικό. Σε περίπτωση που η 30ή Ιανουαρίου είναι Σάββατο ή Κυριακή οι εκδηλώσεις γίνονται την Παρασκευή που προηγείται.

Η Καθαρά Δευτέρα.

Η 25η Μαρτίου (εθνική εορτή). Όταν η 25η Μαρτίου είναι Σάββατο ή Κυριακή οι εκδηλώσεις πραγματοποιούνται την Παρασκευή που προηγείται.

Οι διακοπές του Πάσχα (από τη Μ. Δευτέρα μέχρι και την Παρασκευή της Διακαινησίμου).

Η 1η Μαΐου.

Η εορτή του Αγίου Πνεύματος.

Οι θερινές διακοπές (από 22 Ιουνίου μέχρι 31 Αυγούστου).

Η ημέρα της εορτής του Πολιούχου της έδρας του σχολείου και της τοπικής εθνικής εορτής.

Αν ληφθεί υπόψη ότι οι σχολικές διακοπές και οι αργίες λόγω εθνικών ή θρησκευτικών εορτών στα Γυμνάσια, τα Ενιαία Λύκεια και τα Τ.Ε.Ε.¹ είναι ίδιες με τα Δημοτικά (Π.Δ. 294/1979, Φ. 87Α, άρ. 3), η διάρκεια των σχολικών διακοπών είναι: 2 εβδομάδες για τις διακοπές των Χριστουγέννων, 2 εβδομάδες για τις διακοπές του Πάσχα, 10 εβδομάδες για τις θερινές διακοπές στην Πρωτοβάθμια και 9 εβδομάδες για τις θερινές διακοπές στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 4 εθνικές εορτές και 4 θρησκευτικές εορτές.

Προγραμματισμένος χρόνος και διδακτικός χρόνος

Ο προγραμματισμένος χρόνος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εκατόν εβδομήντα πέντε (175) ημέρες και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εκατόν ογδόντα πέντε (185) ημέρες, όπως αναφέρθηκε. Αυτός ο χρόνος εμπεριέχει τον χρόνο που διατίθεται για: 1) τη διδακτική διαδικασία και την κάλυψη της διδακτέας ύλης, 2) τις εξετάσεις και 3) τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως π.χ. τη συμμετοχή σε πολιτιστικές ή αθλητικές εκδηλώσεις, σχολικές γιορτές, διδακτικές επισκέψεις, ενημερώσεις, κ.τ.λ. Αν ακολουθήσουμε την Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη στον ορισμό του *διδακτικού χρόνου* (*instructional time*) ως «τον χρόνο που οι μαθητές είναι στην τάξη και διεξάγεται η προγραμματισμένη διδακτική διαδικασία», και οριοθετήσουμε πιο στενά περιορίζοντας αυτό τον χρόνο στον χρόνο που «γίνεται μάθημα» ή στην εκπαιδευτική διαδικασία που έχει ως στόχο την «κάλυψη της ύλης», τότε θα πρέπει να διακρίνουμε και να αφαιρέσουμε τον εξεταστικό χρόνο και τον χρόνο που διατίθεται σε άλλου είδους σχολικές δραστηριότητες.

Ο χρόνος ο οποίος διατίθεται στις *εξετάσεις* και αφορά στον έλεγχο της γνώσης, στην εμπέδωση της ύλης των μαθημάτων και στην προαγωγή ή απόλυση των μαθητών αποτελεί την εξεταστική περίοδο των *τεσσάρων εβδομάδων* για το Γυμνάσιο, το Λύκειο και τα Τ.Ε.Ε. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι υποχρεωμένοι να εξεταστούν σε *δύο έως τρία ωριαία γραπτά διαγωνίσματα* και σε απεριόριστο αριθμό τεστ. Στο Δημοτικό μέχρι το σχολικό έτος 2005-2006 διετίθετο μία διδακτική ώρα για να γράψουν οι μαθητές τα κριτήρια αξιολόγησης μετά την ολοκλήρωση κάθε κεφαλαίου.

Ο σχολικός χρόνος που διατίθεται σε άλλου είδους δραστηριότητες, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την σχολική κοινότητα, είναι:

Μία (1) ημέρα, την παραμονή της 28ης Οκτωβρίου, για τη σχολική εορτή.

Μία (1) ημέρα, την παραμονή της 25ης Μαρτίου, για τη σχολική εορτή.

Έξι (6) έως εννέα (9) ημέρες για τους σχολικούς περιπάτους και εκδρομές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Γίνεται απαραίτητα ένας (1) περίπατος κάθε μήνα (σύνολο πέντε) και μία μονοήμερη εκδρομή. Οι εκδρομές και οι περιπάτοι μπορούν να φτάσουν το ανώτερο τις εννέα ημέρες. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μπορούν να γίνουν μέχρι πέντε (5) περιπάτοι, μία ημερήσια εκδρομή και έως εννέα (9) εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι οποίες διαρκούν μία διδακτική ώρα ή περισσότερες (Π.Δ.201, ΦΕΚ 161/13-07-98 και εγκύκλιοι Γ2/633/20-02-

91, Γ2/129375/3-12-02, Γ1/866/19-8-98, Γ2/4832/28-11-90, Γ2/160163/21-12-99).

Μία (1) έως τέσσερις (4) ημέρες για τις πιθανές διήμερες ή τριήμερες εκδρομές που εντάσσονται σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, κ.τ.λ.) ή για ημερήσιες, διήμερες, τριήμερες, τετραήμερες εκδρομές (107632/Γ2/02-10-03, Γ2/4832.28-11-90, 126807/Γ7/14-11-2003, 4115/7/16-01-04, Γ7/15170/01-02-04). Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στις εκδρομές συμμετέχουν συνήθως οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, ενώ εκδρομές με διανυκτέρευση γίνονται σπάνια στο Δημοτικό σχολείο.

Μία (1) έως δύο (2) ημέρες για πολιτιστικές εκδηλώσεις ή παρουσιάσεις προγραμμάτων Ευέλικτης Ζώνης, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων.

Πέντε (5) ημέρες για μία εκδρομή στο εξωτερικό, η οποία εντάσσεται στο θεσμό των εκπαιδευτικών ανταλλαγών και αδελφοποιήσεων μεταξύ ελληνικών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με σχολεία του εξωτερικού (εγκύκλιος 84272/Ι/12-08-03).

Πέντε (5) ημέρες, στη διάρκεια της πενθήμερης εκδρομής της Γ΄ Λυκείου και της Α΄ τάξης του Β΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε. (Γ2/4832/28-11-90, Ζ1 3466/21-8-98²).

Προγραμματισμένος διδακτικός χρόνος που δεν υλοποιείται στην πράξη

Στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπάρχουν κάποιες διδακτικές ώρες που δε πραγματοποιούνται για τους παρακάτω λόγους:

Την έλλειψη δασκάλων και καθηγητών. Η αναπλήρωση των κενών θέσεων των δασκάλων και καθηγητών, λόγω αποσπάσεων ή λειτουργικών κενών, με αναπληρωτές δάσκαλους ή καθηγητές και οι αποσπάσεις δασκάλων ή καθηγητών στο ίδιο Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε. ολοκληρώνονται, συνήθως, στο τέλος Οκτωβρίου³.

Τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις τοπικές συνδικαλιστικές τους οργανώσεις (μία ημέρα).

Τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια (διατίθενται δύο ημέρες, Π.Δ.201 ΦΕΚ 161/13-07-98).

Τον εκκλήσιασμό των σχολείων. Σύμφωνα με το Π.Δ.201/1998 ΦΕΚ 161/13-7-98 για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υπάρχει η δυνατότητα να διατεθούν δύο (2) διδακτικές ώρες, μια φορά τον μήνα, πρακτική που δεν εφαρμόζεται στην πραγματικότητα από όλα τα σχολεία. Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ισχύει η

εγκύκλιος 20021/16/139240/26-11-77 σύμφωνα με την οποία ο εκκλησιασμός οφείλει να γίνεται μια φορά την εβδομάδα ή τουλάχιστον ανά δεκαπενθήμερο, πρακτική που δεν εφαρμόζεται από όλα τα σχολεία.

Τις μαθητικές εκλογές και τις συνελεύσεις των μαθητών. Κάθε τμήμα εκλέγει ένα πενταμελές συμβούλιο. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διατίθενται μία (1) με δύο (2) διδακτικές ώρες. Οι μαθητές κάθε σχολικής μονάδας εκλέγουν το δεκαπενταμελές συμβούλιο στη διάρκεια ενός τριώρου. Οι μαθητές έχουν δικαίωμα να διαθέσουν μία (1) διδακτική ώρα τον μήνα σε συνέλευση του τμήματος ή τρεις (3) ώρες στις τρεις τακτικές γενικές συνελεύσεις (Γ2/4094/23-09-86 ΦΕΚ 619Β'), πρακτική που δεν εφαρμόζεται από όλα τα σχολεία.

Τις συνεδριάσεις των εκπαιδευτικών. Στο Γυμνάσιο πραγματοποιούνται τουλάχιστον πέντε (5) τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις. Η μία αφορά τον προγραμματισμό και την κατανομή των μαθημάτων στην αρχή της χρονιάς, τρεις αφορούν την επίδοση, τη συμπεριφορά και τη δικαιολόγηση των απουσιών στο τέλος κάθε τριμήνου και μία αφορά την έκδοση των αποτελεσμάτων στο τέλος της χρονιάς. Για τα θέματα που πιθανόν να προκύψουν, όπως ο προγραμματισμός δραστηριοτήτων του σχολείου, η απρεπής συμπεριφορά των μαθητών κ.τ.λ., πραγματοποιούνται έκτακτες συνεδριάσεις. Οι συνεδριάσεις γίνονται είτε με τη σύμπτυξη των ωρών διδασκαλίας, που στη πράξη ακυρώνει τη διδασκαλία, είτε με περικοπή της τελευταίας ώρας ή των δύο τελευταίων διδακτικών ωρών. Αντίστοιχες συνεδριάσεις γίνονται και στο Δημοτικό, το Γενικό Λύκειο και τα Τ.Ε.Ε.. Στο Δημοτικό οι συνεδριάσεις γίνονται ή ανάμεσα στα διαλείμματα ή μετά τη λήξη του προγράμματος στο χρονικό διάστημα 1.30–2.00 μ.μ.

Την προετοιμασία των παρελάσεων και των σχολικών εορτών (πρόβες χορωδίας, απαγγελίες ποιημάτων, δοκιμαστικές παρελάσεις, κ.τ.λ.).

Τη σχολική εορτή για τα Χριστούγεννα και τις Αποκριές.

Τις εκπαιδευτικές επισκέψεις των μαθητών και τη συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις και δράσεις.

Την απουσία των εκπαιδευτικών λόγω ασθενειών ή απεργιών. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η απεργία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το σχολικό έτος 1996-97, διήρκεσε δύο (2) μήνες, ενώ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το σχολικό έτος 2006-2007, διήρκεσε έξι (6) εβδομάδες.

Τις καταλήψεις των σχολείων από τους μαθητές στα Γυμνάσια, τα Λύκεια και τα Τ.Ε.Ε.. Οι σχολικές καταλήψεις ως φαινόμενο εμφανίστηκε εντονότερα κατά το σχολικό έτος 1990-91. Το χρονικό διάστημα που ακολούθησε μέχρι σήμερα,

υπήρξε μια έξαρση του φαινομένου, που είχε ως αποτέλεσμα κάποια σχολεία στη χώρα να κάνουν την «ετήσια κατάληψή τους», συνήθως πριν από τα Χριστούγεννα, με αιτήματα όπως «αύξηση των δαπανών για την παιδεία», «καλύτερη θέρμανση στα σχολεία», κ.τ.λ.

Την παράδοση βαθμολογίας το πρώτο και δεύτερο τρίμηνο στο Γυμνάσιο και το πρώτο τετράμηνο στο Γ. Λύκειο και τα Γ.Ε.Ε. (διατίθεται συνήθως ο χρόνος δύο (2) ή τριών (3) διδακτικών ωρών).

Ο Π. Π. Χριστόπουλος (2004, σ. 492), πρώην Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας, υποστηρίζει ότι, αν θέλει κάποιος να είναι ακριβής στον υπολογισμό των διδακτικών ωρών που γίνονται για την κάλυψη της διδακτέας ύλης, θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι τα μαθήματα δε διδάσκονται κανονικά: α) *την εβδομάδα έναρξης των μαθημάτων*, λόγω της τοποθέτησης των αναπληρωτών ή αποσπασμένων καθηγητών ή δασκάλων, της κατανομής των τμημάτων και των μαθημάτων μεταξύ των διδασκόντων καθηγητών, της διανομής των βιβλίων, της σύνταξης του Ωρολογίου Προγράμματος, της επιλογής των μαθημάτων στα Ενιαία Λύκεια κ.τ.λ. και β) *την εβδομάδα λήξης των μαθημάτων*, λόγω των επαναλήψεων της ύλης που διδάχθηκε, των οδηγιών για τις εξετάσεις και του προγράμματος των εξετάσεων που δίνεται.

Σύμφωνα με τους υπολογισμούς του οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, «αν είναι τυχεροί και δεν έχουν φιλάσθενο καθηγητή ή άλλα έκτακτα περιστατικά, όπως απεργίες κ.ά., θα διδαχθούν το πολύ 25 εβδομάδες». Δηλαδή ο πραγματικός διδακτικός χρόνος είναι, στην καλύτερη περίπτωση, *εκατόν είκοσι πέντε (125) ημέρες*.

Πραγματικός διδακτικός χρόνος και διδακτέα ύλη

Ο πραγματικός διδακτικός χρόνος ποικίλλει από σχολική σε σχολική μονάδα. Βασικές παραμέτρους για την υλοποίηση του προγραμματισμένου διδακτικού χρόνου αποτελούν η στελέχωση του σχολείου με σταθερό προσωπικό, οι ασθένειες, οι απεργίες, οι καταλήψεις, κ.τ.λ. Σε επιτόπια έρευνα που έγινε σε Γυμνάσιο της Αττικής (ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2006 και βρίσκεται σε εξέλιξη), φάνηκε από το ημερολόγιο της Διευθύντριας ότι ο αριθμός των διδακτικών ωρών, που υλοποιούνται, ποικίλλει από έτος σε έτος και από τμήμα σε τμήμα. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, κατά το σχολικό έτος 2003-2004, εκτός από τις ημέρες που διατέθηκαν στην εξεταστική περίοδο, δεκαοκτώ (18) ημέρες δεν έγινε μάθημα λόγω σχολικών εορτών, εκδρομών κ.τ.λ. και σαράντα τρεις

(43) διδακτικές ώρες δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω εκλογών, εκκλησιασμού, συνελεύσεων, ενημερώσεων, δοκιμαστικών παρελάσεων κ.τ.λ. Κάποιος αριθμός εκπαιδευτικών συμμετείχε σε απεργίες και υπήρχαν μεμονωμένες τάξεις ή τμήματα που έλειψαν από το σχολείο είτε μία ημέρα, είτε πέντε ώρες, είτε μία ώρα για να συμμετάσχουν σε αθλητικές εκδηλώσεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.τ.λ. Το σχολικό έτος 2004-2005 ο αριθμός των ημερών που δεν έγινε μάθημα ήταν δεκαεπτά (17) ημέρες, ο αριθμός των διδακτικών ωρών που δεν πραγματοποιήθηκαν ανήλθε στις πενήντα δύο (52), ενώ τέσσερις (4) ημέρες απουσίασαν από το σχολείο οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου λόγω της συμμετοχής τους σε εκδρομές. Διατέθηκαν, επίσης, κάποιες ώρες απουσίας από τα μαθήματα στη θεατρική ομάδα του σχολείου. Κατόπιν τούτου, ο υπολογισμός του διδακτικού χρόνου σε διδακτικές ώρες, ημέρες ή εβδομάδες ήταν πολύ δύσκολος.

Η κάλυψη της διδακτέας ύλης απασχολεί συχνά την εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Ο διδακτικός χρόνος σε αρκετές περιπτώσεις δεν επαρκεί. Όπως αναφέρει ο Σ. Αλαχιώτης: «Είναι κοινό μυστικό ... ότι το καθημερινό πρόγραμμα των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι υπερφορτωμένο. Θεωρείται αναγκαίο να γίνει ένας εξορθολογισμός της διδασκόμενης ύλης, ώστε να εξασφαλιστεί χρόνος όχι μόνο για ασχολίες και δραστηριότητες που από παιδαγωγική άποψη θεωρούνται απαραίτητες για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όσο και για καλύτερη επικοινωνία των μαθητών με τους δασκάλους και καθηγητές τους.» (Αλαχιώτης, 2000, σ. 5). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπ.Ε.Π.Θ., γνωρίζοντας την ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου, οδηγήθηκαν στην περικοπή της διδακτέας ύλης ούτως ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα συνάφειας διδακτέας και διδαχθείσας ύλης και για τον λόγο αυτό εξέδωσαν τις *Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Δημοτικό σχολείο, Σχολικό έτος 2000-2001* και τις *Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο, Σχολικό έτος 2000-2001*.

Σε μια προσπάθεια διερεύνησης της αντιστοιχίας του προγραμματισμένου διδακτικού χρόνου και του πραγματικού διδακτικού χρόνου εξετάστηκε ο διδακτικός χρόνος που υλοποιήθηκε στο Γυμνάσιο όπου έγινε η έρευνα. Καταμετρήθηκαν οι διδακτικές ώρες που πραγματοποιήθηκαν στα μαθήματα των Μαθηματικών και της Ιστορίας όπως έχουν καταγραφεί στα βιβλία ύλης του σχολικού έτους 2005-2006. Τα αποτελέσματα, που παρουσιάζονται στον πίνακα 1, φαίνεται ότι επιβεβαιώνουν την άποψη του Π. Χριστόπουλου, ότι ο διδακτικός χρόνος είναι στην καλύτερη περίπτωση είκοσι πέντε (25) εβδομάδες.

Πίνακας 1 Πραγματικός διδακτικός χρόνος κατά το σχολικό έτος 2005-2006 σε Γυμνάσιο της Αττικής

Τάξεις	Α		Β		Γ	
Μαθηματικά	A1 τμήμα	92 ώρες	B1 τμήμα	93 ώρες	Γ1 τμήμα	86 ώρες
	A2 τμήμα	97 ώρες	B2 τμήμα	97 ώρες	Γ2 τμήμα	95 ώρες
	A3 τμήμα	95 ώρες	B3 τμήμα	98 ώρες	Γ3 τμήμα	96 ώρες
Ιστορία	A1 τμήμα	37 ώρες	B1 τμήμα	35 ώρες	Γ1 τμήμα	65 ώρες
	A2 τμήμα	37 ώρες	B2 τμήμα	40 ώρες	Γ2 τμήμα	65 ώρες
	A3 τμήμα	42 ώρες	B3 τμήμα	50 ώρες	Γ3 τμήμα	80 ώρες

Τα Μαθηματικά στο Γυμνάσιο διδάσκονται τέσσερις (4) ώρες εβδομαδιαίως σε κάθε τάξη. Η Ιστορία είναι δίωρο μάθημα εβδομαδιαίως στην Α' και Β' Γυμνασίου και τριώρο στη Γ' Γυμνασίου. Ο προγραμματισμένος διδακτικός χρόνος που ίσχυε το 2005-2006 παρουσιάζεται στον πίνακα 2 σύμφωνα με τις *Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο κατά το σχολικό έτος 2002-2003* (τεύχος Β', Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 2002).

Πίνακας 2 Προγραμματισμένος διδακτικός χρόνος για το σχολικό έτος 2005-2006

Τάξεις	Γυμνάσιο		
	Α	Β	Γ
Μαθηματικά	102 ώρες	105 ώρες	113 ώρες
Ιστορία	55 ώρες	54 ώρες	81 ώρες

Είναι εμφανές ότι ο διδακτικός χρόνος που υλοποιήθηκε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα δεν επαρκούσε για την κάλυψη της διδακτέας ύλης. Ο προγραμματισμένος διδακτικός χρόνος ήταν αναντίστοιχος του πραγματικού διδακτικού χρόνου και αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη διάσταση διδακτέας και διδαχθείσας ύλης. Οι εκπαιδευτικοί συχνά εξέφραζαν την αγωνία τους για την κάλυψη της ύλης κυρίως των μονώρων μαθημάτων. Υποστήριζαν ότι «ο χρόνος δεν επαρκεί για την κάλυψη της ύλης» ή «η ύλη δεν βγαίνει» σε κάποια μαθήματα και αυτό αφενός μεν τους δημιουργούσε άγχος, αφετέρου λειτουργούσε εις βάρος της ποιότητας του μαθήματος. Σε κάποιες περιπτώσεις η διδασκαλία μιας ενότητας είχε προβλεφθεί να διδαχθεί σε μια διδακτική ώρα, αλλά η μια ώρα δεν επαρκούσε, είτε γιατί η διδασκαλία έγινε την πρώτη ώρα, που ο χρόνος είναι λιγότερος λόγω της καθυστέρησης προσέλευσης των

μαθητών από την προσευχή, είτε γιατί η διδασκαλία έγινε την έβδομη ώρα, που η διδακτική ώρα διαρκεί 35 λεπτά, είτε για άλλους λόγους. Σε μερικά μαθήματα η ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης είναι απαραίτητη για τη συνοχή και συνέχεια των γνώσεων που παρέχονται από τάξη σε τάξη. Η μη ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης έχει ως αποτέλεσμα την παροχή αποσπασματικών γνώσεων και τη δημιουργία σύγχυσης και «κενών» στους μαθητές.

Από το σχολικό έτος 2006-2007 ένας μεγάλος αριθμός διδακτικών εγχειριδίων, που έχει γραφεί σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) αντικατέστησε τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η αντικατάσταση όλων των εγχειριδίων του Δημοτικού σχολείου και του Γυμνασίου αναμένεται να έχει ολοκληρωθεί το σχολικό έτος 2007-2008. Ο προγραμματισμένος διδακτικός χρόνος σύμφωνα με τα Α.Π.Σ. παρουσιάζεται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3 Προγραμματισμένος διδακτικός χρόνος σύμφωνα με τα Α.Π.Σ.

Τάξεις	Γυμνάσιο		
	A	B	Γ
Μαθηματικά	101 ώρες	101 ώρες	99 ώρες
Ιστορία	47 ώρες	48 ώρες	76 ώρες

Αν και υπάρχει μια μικρή μείωση της ύλης -(μία (1) έως δέκα τέσσερις (14) ώρες στα Μαθηματικά και πέντε (5) έως επτά (7) ώρες στην Ιστορία-, είναι εμφανές ότι και στα Α.Π.Σ. οι προγραμματισμένες διδακτικές ώρες είναι περισσότερες στα δύο μαθήματα, που εξετάστηκαν ενδεικτικά, από τον πραγματικό διδακτικό χρόνο που διετεθή για τα μαθήματα αυτά στην υπό μελέτη σχολική μονάδα κατά το σχολικό έτος 2005-2006.

Επίλογος

Είναι γενικά αποδεκτό ότι καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση του Ωρολογίου και Αναλυτικού Προγράμματος παίζουν τα δρώντα υποκείμενα (εκπαιδευτικοί και μαθητές). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κύριο μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επηρεάζουν αποφασιστικά την αποτελεσματικότητά της. Παράγοντες, όπως η εμπειρία των εκπαιδευτικών, το «επίπεδο» των μαθητών κ.τ.λ., παίζουν σημαντικό ρόλο στην «κάλυψη της ύλης». Η περίπτωση δε μιας σχολικής μονάδας σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να μας οδηγήσει σε γενικεύσεις. Για να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα για τον πραγματικό, κατά μέσο όρο, αριθμό των διδακτικών ημερών και ωρών θα πρέπει να γίνει έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο,

με την συνεργασία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ο υπολογισμός του διδακτικού χρόνου που υλοποιείται, κατά μέσον όρο, θα ήταν χρήσιμος για τον σωστό προγραμματισμό της διδακτέας ύλης. Ο σωστός προγραμματισμός θα απέτρεπε τη διάσταση μεταξύ της διδακτέας και διδαχθείσας ύλης.

Σημαντική παράμετρο για την επιτυχή ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάθε έτος αποτελεί η στελέχωση των σχολείων με προσωπικό και η καλή οργάνωση και λειτουργία τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Μία άλλη παράμετρος είναι η ποσότητα της ύλης. Οι εκπαιδευτικοί της υπό μελέτη σχολικής μονάδας υποστηρίζουν ότι «ο χρόνος δεν επαρκεί για την κάλυψη της ύλης, με διαθεματικά σχέδια εργασίας ή διαθεματικές δραστηριότητες θα ασχοληθούμε;». Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα πρέπει να λάβει υπόψη του στην αξιολόγηση των καινούργιων διδακτικών εγχειριδίων, την επάρκεια του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου για την «κάλυψη της ύλης» και την υλοποίηση των διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας, αν επιθυμεί την εφαρμογή της φιλοσοφίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Η σύγκλιση της διδακτέας ύλης και του πραγματικού διδακτικού χρόνου είναι αναγκαία, γι' αυτό είναι απαραίτητο ο προγραμματισμός της διδακτέας ύλης να γίνεται σύμφωνα με τον πραγματικό διδακτικό χρόνο και όχι με τον προγραμματισμένο. Η επιτυχής ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάθε έτος απαιτεί την λήψη μέτρων που θα αποτρέπουν τη διάσταση μεταξύ διδακτέας και διδαχθείσας ύλης.

Σημειώσεις

1. Από το σχολικό έτος 2006-2007 η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ) σύμφωνα με το Ν. 3475/13/6/2006. Στην Υ.Α. 80033/Γ2/ 04-08-06, άρθρο 2, προστίθενται θρησκευτικές αργίες για τους μαθητές του Λατινικού δόγματος, της Ισραηλιτικής θρησκείας και της Μουσουλμανικής θρησκείας. Με τον ίδιο νόμο τα Ενιαία Λύκεια μετονομάζονται σε Γενικά Λύκεια από την έναρξη του σχολικού έτους 2006-2007.
2. Δείτε και Π.Δ. 161/Φ.Ε.Κ. 145/23-06-00/τ. Α και Υ.Α. 13324/Γ2/07-02-06 (Φ.Ε.Κ. 206 τ. Β/13-02-06).
3. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το σχολικό έτος 2004-2005 έγιναν πρόσθετες αποσπάσεις δασκάλων, που αφορούσαν 237 δασκάλους και έγιναν με τις Υπουργικές Αποφάσεις Φ.361.271/67/110101/Δ1/01/07-10-04 και Φ.361.271/68/110102/Δ1/01/07-10-04, όπως και πρόσθετες αποσπάσεις καθηγητών, που αφορούσαν 441 καθηγητές, και έγιναν με την Υπουργική Απόφαση 99742/Δ2/21-09-04. Η εγκύκλιος Δ2 118880/22-10-04 αφορούσε την

κατάθεση δικαιολογητικών για το διορισμό 100 καθηγητών. Ο διορισμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ολοκληρώθηκε το Δεκέμβριο, αφού την 01.12.2004 διορίστηκαν 108 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και 145 της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (www.edra.ipet.gr προσπελάστηκε στις 15 Ιανουαρίου 2005).

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2000). Εισαγωγή στις *Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Δημοτικό σχολείο. Σχολικό έτος 2000-2001*. Αθήνα: Υ.Π.Π.Θ. - Π.Ι., Ο.Ε.Δ.Β.
- Αλαχιώτης, Σ., & Καρατζιά, Ε. κ.ά. (2003). *Συνοπτική παρουσίαση της οργάνωσης του σχολικού χρόνου στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε χώρες της Ευρώπης, στην Αυστραλία, τον Καναδά, τις Η.Π.Α., την Ιαπωνία και την Ν. Ζηλανδία*. <http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes>.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2002). Χρόνος και Μάθηση: μια θεμελιώδης σχέση για την εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Α΄ τόμος, Ιωάννινα*.
- Hargreaves, A. et al. (1997). *Racing with the clock*. New York: Teacher College Press.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificacion movil del tiempo. *Revista de Educacion*, 298, 271-305.
- Κορωναίου, Α. (1998). Η αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του σχολικού χρόνου στη σημερινή εποχή. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1 (2), Αύγουστος 1998. <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressKoronaίου.html>.
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 223-238.
- Σταμέλος, Γ. (επιμ.) (2002). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Χριστόπουλος, Π. (2004). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το βιβλίο και το φροντιστήριο. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Εταιρείας, Τρίκαλα 19-20-21 Νοεμβρίου 2004*, Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, Αθήνα.
- Υ.Π.Π.Θ. - Π.Ι., (2003) Φ.Ε.Κ. τ. Α΄ 303/13-03-03 *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*.

Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)

Μαρία Δροσινού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η μελέτη σκοπεύει να αναδείξει τη σημασία της παιδαγωγικής υποστήριξης σε μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Η μεθοδολογία αξιοποιεί τη μελέτη τριών περιπτώσεων μαθητών με νοητικές αναπηρίες, αυτισμό, σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, ηλικίας 14–22 χρόνων, εστιάζοντας στην αλληλεπιδραστική πειραματική παιδαγωγική παρέμβαση. Η δόμηση και καταγραφή σχεδίων (projects) εξατομικευμένης διδακτικής εργασίας στην προεπαγγελματική ετοιμότητα συζητήθηκαν με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα αρχικά συμπεράσματα αναδείχθηκε η τάση ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σε θέση και μπορούν να υποστηρίξουν μαθητές στην προεπαγγελματική ετοιμότητα με προϋποθέσεις όπως: Οι ίδιοι να γνωρίζουν και να έχουν μελετήσει το Π.Α.Π.Ε.Α., να έχουν εκπαιδευτεί στη δόμηση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων και να είναι διαθέσιμοι να κατανοήσουν και να καταγράψουν παιδαγωγικά την προεπαγγελματική ετοιμότητα με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.).

Η κ. Μαρία Δροσινού είναι διδάκτωρ Ψυχολογίας, Πάρεδρος Ειδικής Αγωγής-μαθησιακών δυσκολιών ε.θ. στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λέξεις κλειδιά: Προεπαγγελματική Ετοιμότητα, Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εκπαίδευση, κατάρτιση, προκατάρτιση, επανακατάρτιση εμπλέκεται με την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα άτομα με αναπηρίες (πίνακας 1). Η Ειδική Αγωγή επιχειρεί να αναπτύξει στρατηγικές επαγγελματικής εκπαίδευσης στα προτεινόμενα από την γενική τεχνολογική εκπαίδευση με τα Επαγγελματικά Λύκεια και τα τμήματα ένταξης σε αυτά ή σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.), μέσα από τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια Α΄ και Β΄ βαθμίδας Ειδικής Αγωγής και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.).

Η προεπαγγελματική ετοιμότητα σε μαθητές ειδικής αγωγής με νοητικές αναπηρίες (Descouedres, 1985· Αγορά 12, 2001), αυτισμό (Hodapp, 2003), σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2006), ηλικίας 14 – 22 ή και 24 χρόνων προσεγγίζεται με κριτήριο την παιδαγωγική αντιμετώπιση των σοβαρών δυσκολιών στη μάθηση με δομημένα διαθεματικά διδακτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Αυτά αναπτύσσουν ευέλικτες καινοτόμες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας σύμφωνα με τις αρχές και τη φιλοσοφία του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.*) (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1995, 2000, 2003). Επίσης, με το Π.Α.Π.Ε.Α. επιδιώκεται τα άτομα με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.) και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό των δυνατοτήτων τους και να ενταχθούν στο σχολικό, επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Τέλος, με την εκπαιδευτική υποστήριξη των Α.Μ.Ε.Α. σκοπεύεται η ανάπτυξή τους σε δεξιότητες σχολικής και μαθησιακής ετοιμότητας, κοινωνικής προσαρμογής, δεξιότητες συμμετοχής σε δημιουργικές δραστηριότητες και δεξιότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας.

* Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής δημοσιεύτηκε στις 29 Αυγούστου 1996, με το προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 301, στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Τεύχος Πρώτο. Αριθμός Φύλλου 208, σελίδες 4041-4074. Αυτό βασίστηκε: 1) Στις διατάξεις του άρθρου 33, παρ. 3 του Ν. 1566/85, για την εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων στην Ειδική Αγωγή. 2) Στην πρόταση (πράξη 11/1995) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. 3) Στην υπ' αριθμ. 238/1996 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Πίνακας 1 Ειδική Αγωγή και Επαγγελματική Εκπαίδευση

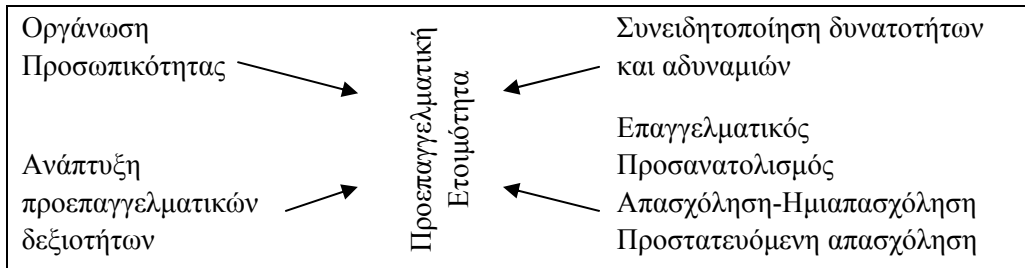
Επαγγελματική εκπαίδευση – κατάρτιση – προκατάρτιση – επανακατάρτιση και Ειδική Αγωγή

Η Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση σύμφωνα με το Νόμο 2817/2000 προτείνει:	1. Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)
	2. Τμήματα ένταξης που ιδρύονται και λειτουργούν στα κοινά Τ.Ε.Ε. (Επαγγελματικά Λύκεια ΕΠΑ.Λ. και Επαγγελματικές Σχολές ΕΠΑ.Σ.)
	3. Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) Α΄ και Β΄ Βαθμίδας Ειδικής Αγωγής
Με το Νόμο 3475/2006 τα Τ.Ε.Ε. Β΄ Βαθμίδας Ειδικής Αγωγής ονομάζονται Επαγγελματικά Λύκεια ΕΠΑ.Λ. Ειδικής Αγωγής	

Η σχολική ετοιμότητα υποστηρίζει τους μαθητές των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (πίνακας 1) να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο ή με άλλες εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, να αναπτύξουν ψυχοκινητικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν τις νοητικές τους δυνατότητες, να οργανώσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο (Winnikott, 2003) και να προετοιμαστούν κατάλληλα για την αυθόρμητη ανάδυση των βασικών σχολικών δεξιοτήτων. Με αυτή την έννοια η ανάγνωση, η γραφή, η κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών και πράξεων αποκτούν περιεχόμενο μέσα από την λειτουργική χρήση τους στη σχολική, επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των Α.Μ.Ε.Α. (Tomkiewicz, 1994). Είναι γνωστό στην ειδική αγωγή ότι στην πλειοψηφία τους τα παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαταραχές στην ανάγνωση, διαβάζουν με μεγάλη δυσκολία, παραμένουν σε στάδιο αρχαρίων ή παρουσιάζουν νησίδες υποανάπτυξης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κοινωνική προσαρμογή των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πολλαπλές αναπηρίες για να γνωρίσουν το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να αποδεχτούν το περιβάλλον τους και να γίνουν αποδεκτά από αυτό, να φτάσουν στο ανώτερο δυνατό επίπεδο αυτονομίας, βιώνοντας τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης με δημιουργικές δραστηριότητες αλλά και μαθαίνοντας να αξιοποιούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο.

Η προεπαγγελματική ετοιμότητα ως βασικός άξονας του Π.Α.Π.Ε.Α. υποστηρίζει τους μαθητές των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. να οργανώσουν την προσωπικότητά τους, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, να αναπτύξουν προεπαγγελματικές δεξιότητες και να προσανατολιστούν επαγγελματικά (πίνακας 2) (Ατταλιώτου, 2003· Δελασσούδας, 2004).

Πίνακας 2 Προεπαγγελματική Ετοιμότητα Ατόμων με Αναπηρίες

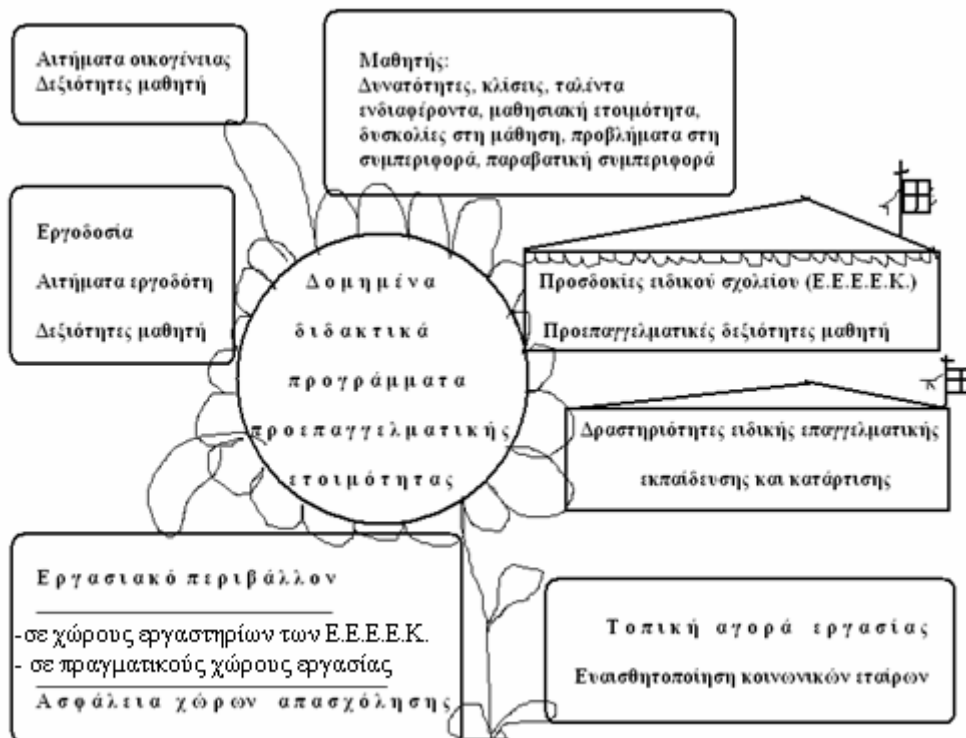


Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας

Τα δομημένα διδακτικά προγράμματα συζητήθηκαν με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σχέση εργασίας στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., αναπληρωτές, ωρομίσθιοι ή αποσπασμένοι από τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια γενικής αγωγής (τωρινά Επαγγελματικά Λύκεια). Στην ενδοσχολική εργασία, στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου συμμετείχαν ψυχολόγοι, φυσιοθεραπευτής, λογοπεδικός, κοινωνική λειτουργός, βοηθός και μουσικοπαιδαγωγός. Στη διήμερη εργαστηριακή στο σχολείο συζητήθηκαν οι αρχές και η φιλοσοφία του Πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.), καθώς και η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.) – Μαθησιακής και Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, προσανατολισμένες στην αυτόνομη διαβίωση, στην κηπουρική και σε υπηρεσίες γραφείου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εργασία μας αποτέλεσε η μελέτη τριών περιπτώσεων μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες και αυτισμό στη δόμηση, υλοποίηση, αξιολόγηση των εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής με διαφοροποιήσεις και προσαρμογές στην αυτόνομη διαβίωση, στην κηπουρική και στις υπηρεσίες γραφείου. Οι δραστηριότητες στην ειδική προεπαγγελματική εκπαίδευση επιλέχθηκαν με βάση τα κριτήρια γύρω από τις ιδιαίτερες προεπαγγελματικές δεξιότητες του μαθητή, τις κλίσεις, τα ταλέντα του, τις

δυσκολίες στη μάθηση, τα προβλήματα συμπεριφοράς, το επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας, όπως αυτά εκτιμήθηκαν από την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, τα αιτήματα οικογένειας, τους εργασιακούς χώρους και τα αιτήματα εργοδοτών (γράφημα 1).

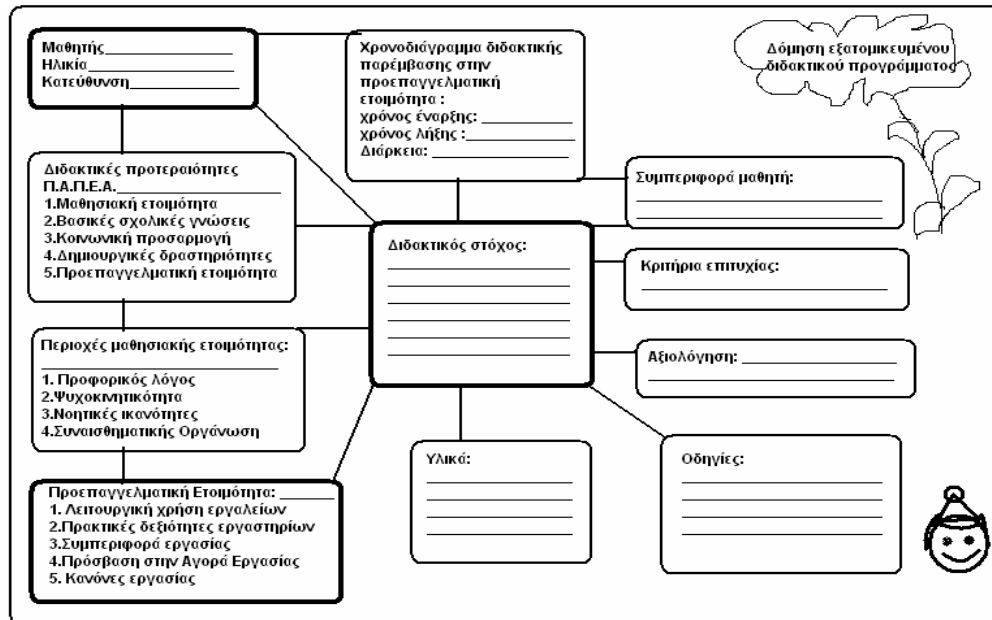
Γράφημα 1 Κριτήρια επιλογής δραστηριοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας



Οι υποθέσεις εργασίας εστιάστηκαν στην ανάπτυξη προεπαγγελματικών δεξιοτήτων από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται στο πλαίσιο του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., έχουν μελετήσει το Π.Α.Π.Ε.Α., έχουν εκπαιδευτεί στη δόμηση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής και είναι διαθέσιμοι να κατανοήσουν και να καταγράψουν παιδαγωγικά πληροφορίες με Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.) στη μαθησιακή και προεπαγγελματική ετοιμότητα. Ειδικότερα, η δόμηση των σχεδίων των εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων διέτρεξε τις ακόλουθες φάσεις:

- α) της εμπειρικής καταγραφής του ατομικού ιστορικού του μαθητή, με έμφαση σε πληροφορίες από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον αλλά και τη γνωμάτευση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) και των ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών,
- β) της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης, με καταγραφές στους άξονες του Π.Α.Π.Ε.Α. και τους επιμέρους σκοπούς σε δεξιότητες,
- γ) του σχεδίου του διδακτικού προγράμματος (project) (γράφημα 2),
- δ) της υλοποίησης του προγράμματος με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας βασισμένες στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και κίνητρα του μαθητή και
- ε) της αξιολόγησης της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, συνεκτιμώντας πληροφορίες από τις καθημερινές, εβδομαδιαίες και μηνιαίες καταγραφές της προόδου του μαθητή στην επίδοση και τη συμπεριφορά, αλλά και πληροφορίες από το έντυπο συνεργασίας με τον γονέα.

Γράφημα 2 Δόμηση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

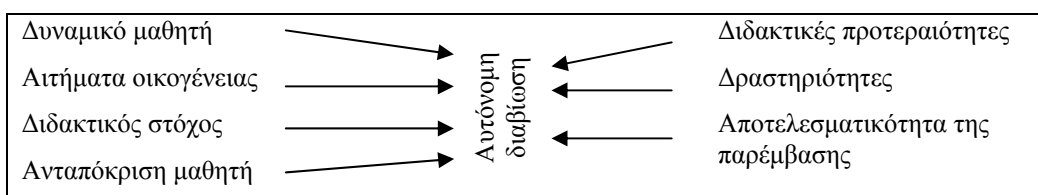


Μεθοδολογία

Η μελέτη τριών περιπτώσεων δόμησης εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων μαθητών Ε.Ε.Ε.Κ. στηρίχθηκε στην εκτίμηση του επιπέδου μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, με την άμεση και έμμεση βιωματική διδασκαλία και καταγραφή των κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο του Π.Α.Π.Ε.Α. Επίσης, αξιοποιήθηκε η αλληλεπιδραστική πειραματική παιδαγωγική παρέμβαση πλαισιωμένη με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, με βάση το βιβλίο του δασκάλου και τα βιβλιοτετράδια του μαθητή (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2000, 2003 α, β, γ, δ).

Η διαδικασία της παιδαγωγικής υποστήριξης στην προεπαγγελματική ετοιμότητα εντόπισε τις δεξιότητες που απορρέουν από το δυναμικό του μαθητή, χωρίς να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένη κατηγορία αναπηρίας και συγκεκριμένη ηλικία. Ακόμη, αξιολογήθηκαν τα αιτήματα των γονέων και οι απορρέουσες από αυτά ανάγκες για ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Επίσης, εντοπίστηκαν οι διδακτικές προτεραιότητες (Birsh, 1999) με βάση την κατεύθυνση των εργαστηρίων των Ε.Ε.Ε.Κ. και τις προαπαιτούμενες δεξιότητες στην κεντρική της στόχευση π.χ. «Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Αυτόνομης Διαβίωσης». Τέλος, προσδιορίστηκε σε σημαντικό βαθμό η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (πίνακας 3) με βάση τις δραστηριότητες που ενδιαφέρουν το ίδιο το άτομο, το συγκεκριμένο διδακτικό στόχο και την ανταπόκριση του μαθητή σ' αυτόν.

Πίνακας 3 Αυτόνομη διαβίωση και παιδαγωγική υποστήριξη της προεπαγγελματικής ετοιμότητας Ατόμων με Αναπηρίες



Ακόμη, ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στη διάκριση των περιοχών προεπαγγελματικής ετοιμότητας σε σχέση με τη στοχευμένη ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ειδικότερα επιχειρήθηκε η δόμηση των εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων να συνδεθεί με τη λειτουργική χρήση των εργαλείων και των υλικών, τις πρακτικές δεξιότητες των επιμέρους εργαστηρίων, τη συμπεριφορά στην εργασία, την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και τους κανόνες εργασίας (γράφημα 3). Η πρώτη

περίπτωση αναφέρεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης του ατόμου σε σχέση με την αυτοεξυπηρέτησή του με έμφαση στη διαχείριση αγορών στο σούπερ μάρκετ σε τρόφιμα, σε προϊόντα ένδυσης, υπόδησης, ατομικής και οικιακής καθαριότητας (βλ. παράρτημα Α). Η δεύτερη περίπτωση αναφέρεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κηπουρικής με έμφαση στην καθαριότητα του κήπου, στο σκάψιμο και ίσιωμα του εδάφους, στη διαχείριση του χρόνου και της ποσότητας νερού στο πότισμα (βλ. παράρτημα Β). Τέλος, η τρίτη περίπτωση αναφέρεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε υπηρεσίες γραφείου και δίνει έμφαση στη διαχείριση, ταξινόμηση και βιβλιοδεσία εγγράφων και βιβλίων (βλ. παράρτημα Γ).

Τα αποτελέσματα

Στα αποτελέσματα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας, αν και στην πλειοψηφία τους αναπληρωτές και ωρομίσθιοι χωρίς μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή όπως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, υποστηρίζουν παιδαγωγικά τους μαθητές των Ε.Ε.Ε.Κ. με την προϋπόθεση ότι τους δίνεται η βοήθεια όταν την ζητούν. Αξίζει να αναφερθεί το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού γύρω από τη δόμηση των εξατομικευμένων ή μικροομαδικών διδακτικών προγραμμάτων μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας σύμφωνα με τις αρχές του Π.Α.Π.Ε.Α. και το βιβλίο του δασκάλου. Επίσης, σημαντική ήταν η προσπάθεια των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δόμησης των προγραμμάτων να επιχειρήσουν τη διάκριση στις περιοχές προεπαγγελματικής ετοιμότητας και στοχευμένης ανάπτυξης δεξιοτήτων (γράφημα 3), αλλά και την κατανόηση της οπτικοποίησης του περιεχομένου τους, τολμώντας βιωματικές προσαρμογές στα βιβλιοτετράδια του μαθητή με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2000, 2003 α, β, γ, δ), από τις κατευθύνσεις των εργασιών (βλ. παράρτημα).

Με τις επισημάνσεις στο παράρτημα (Α, Β, Γ) σχετικά με την παιδαγωγική υποστήριξη της προεπαγγελματικής ετοιμότητας στις επιμέρους εργαστηριακές κατευθύνσεις θα παρατηρήσουμε διεπιστημονικούς, διαθεματικούς, ευέλικτους διδακτικούς στόχους, που μπορούν να υποστηριχθούν από κοινού με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και να κινητοποιήσουν το δυναμικό των συγκεκριμένων μαθητών.

Γράφημα 3 Διάκριση περιοχών προεπαγγελματικής ετοιμότητας και στοχευμένη ανάπτυξη δεξιοτήτων

<p>Λειτουργική χρήση με εργαλεία /υλικά</p> <p>5*.1.1. Να γνωρίζει και να διακρίνει τα εργαλεία που χρησιμοποιεί</p> <p>5.1.2. Να γνωρίζει και να διακρίνει τα υλικά που χρησιμοποιεί</p> <p>5.1.3. Να προφυλάσσεται από ατυχήματα – κινδύνους με εργαλεία που χρησιμοποιεί</p> <p>5.1.4. Να προφυλάσσεται από ατυχήματα – κινδύνους με υλικά που χρησιμοποιεί</p>	<p>Πρακτικές δεξιότητες Εργαστηρίων</p> <p>5.2.1. Να κάνει εργασίες κηπουρικής</p> <p>5.2.2. Να κάνει εργασίες πηλοπλαστικής</p> <p>5.2.3. Να κάνει εργασίες ξυλουργικής</p> <p>5.2.4. Να κάνει εργασίες χειροτεχνικής</p> <p>5.2.5. Να κάνει εργασίες ραπτικής</p> <p>5.2.6. Να κάνει εργασίες πλεκτικής</p> <p>5.2.7. Να κάνει εργασίες υφαντικής</p> <p>5.2.8. Να κάνει εργασίες καθαριότητας</p> <p>5.2.9. Να κάνει εργασίες φροντίδας ζώων και παραγωγής ζωικών προϊόντων</p> <p>5.2.10. Να κάνει εργασίες φροντίδας φυτών και παραγωγής φυτικών προϊόντων</p> <p>5.2.11. Να κάνει εργασίες μαγειρικής</p> <p>5.2.12. Να κάνει εργασίες ζαχαροπλαστικής</p> <p>5.2.13. Να κάνει εργασίες με ηλεκτρονικούς υπολογιστές</p> <p>5.2.14. Να κάνει εργασίες γραφείου</p> <p>5.2.15. Να κάνει βιβλιοδεσίες</p>
<p>Συμπεριφορά στην εργασία</p> <p>5.3.1. Να ξέρει και να αναγνωρίζει την αξία της εργασίας</p> <p>5.3.2. Να έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις</p> <p>5.3.3. Να έχει καλές συνθήκες εργασίας</p> <p>5.3.4. Να εκτιμά την εργασία που κάνει</p> <p>5.3.5. Να κατανοεί και να αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο</p>	<p>Πρόσβαση στην αγορά εργασίας</p> <p>5.4.1. Να γνωρίζει τα επαγγέλματα</p> <p>5.4.2. Να γνωρίζει την αμοιβή του</p> <p>5.4.3. Να ψωνίζει στο σούπερ μάρκετ</p> <p>5.4.4. Να επιλέγει το επάγγελμά του</p> <p>5.4.5. Να κάνει πρακτική εξάσκηση στο επάγγελμά του</p> <p>5.4.6. Να συμμετέχει σε εποχιακές απασχολήσεις</p> <p>5.4.7. Να διαθέτει προϊόντα στην τοπική αγορά π.χ. λαϊκή αγορά</p>
<p>Κανόνες εργασίας</p> <p>5.5.1. Να τηρεί τους όρους εργασίας</p> <p>5.5.2. Να υπολογίζει το χρόνο εργασίας</p> <p>5.5.3. Να διατηρεί την εργασία του</p> <p>5.5.4. Να γνωρίζει την κοινωνική ασφάλιση και τη σημασία της</p> <p>5.5.5. Να προγραμματίζει την άδειά του</p>	

* Ο αριθμός 5 αντιπροσωπεύει τον 5^{ον} άξονα του Π.Α.Π.Ε.Α.

Ακόμη, η καταγραφή της πορείας της διδακτικής παρέμβασης και η κριτική αξιολόγηση των δεδομένων μας οδηγούν στην επισήμανση ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., στην ακριβή και λειτουργική περιγραφή των προεπαγγελματικών στοχεύσεων θα βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων διαχείρισης κριτηρίων και επιλογών γύρω από την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στον τομέα αυτό της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής.

Τέλος, η καταγραφή της γονικής προσωπικής εκτίμησης του προβλήματος με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού, του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. συσχετίζεται με την εμπλοκή και κατανόηση ή μη του δομημένου διδακτικού προγράμματος από τον γονέα στο ρόλο του συνεκπαιδευτή. Προς αυτή την κατεύθυνση ζητείται η γνώμη του σχετικά με τις ωφέλειες-αποτέλεσμα της διδακτικής υποστήριξης μέσα από το εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα της ειδικής αγωγής. Επιπλέον, ο προσδιορισμός των διδακτικών προτεραιοτήτων από την οπτική θέαση και το προσωπικό βίωμα του γονέα αποτελεί βασική ποιοτική πληροφορία, η οποία πρέπει να αξιολογείται και να συμπεριλαμβάνεται στη δόμηση με σκοπό να συντάσσονται έξυπνα, ευέλικτα και αποτελεσματικά διδακτικά προγράμματα.

Βιβλιογραφία

- Αγορά 12 (2001). Η κατάρτιση ατόμων με νοητική αναπηρία και των εκπαιδευτικών τους: για να μπορούν τα άτομα με νοητική υστέρηση να ασκούν με ορθό και ουσιαστικό τρόπο τα δικαιώματά τους. Θεσσαλονίκη, 5-6 Ιουλίου. Λουξεμβούργο: Office for Official Publication of the European Communities.
- Ατταλιώτου, Κ. (2003). Συμβουλευτική – Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Ειδική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 22, 75-81.
- Birsh, J. R. (1999). *Multisensory teaching of basic language skills*. London: Brookes.
- Descouedres, A. (1985²). *Η αγωγή των καθυστερημένων παιδιών: οι αρχές της και οι μέθοδοί της: εφαρμογή σε όλα τα παιδιά*, μτφ. Γ. Βασδέκης. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Δελασσούδας, Λ. (2004). *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική. Τόμος Γ΄. Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Hodapp, R. M. (2003). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Νόμος 2817/2000. «Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3475/2006. «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Tomkiewicz, S. (1994). *Enfants handicapés à l'école: des instituteurs parlent de leurs pratiques*. Paris: L' Harmattan. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1995, 2000, 2003). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλίο δασκάλου ειδικής αγωγής. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000, 2003)α. *Προφορικός λόγος. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000, 2003)β. *Ψυχοκινητικότητα. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000, 2003)γ. *Νοητικές Ικανότητες. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000, 2003)δ. *Συναισθηματική Οργάνωση. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Winnikott, D. W. (2003). *Διαδικασίες Ωρίμανσης & Διευκολυντικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Α' και Β'. Αθήνα: Ατραπός.

Παράρτημα

Α. Παιδαγωγική υποστήριξη στην προεπαγγελματική ετοιμότητα με κατεύθυνση την αυτόνομη διαβίωση

Πρώτη μελέτη περίπτωσης

Αρχικό συνοπτικό ιστορικό 17χρονης μαθήτριας με ψυχικές δυσκολίες που εντάσσονται στο πλαίσιο της διάχυτης εξελικτικής διαταραχής. Παρακολουθείται από το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο και παίρνει φαρμακευτική αγωγή.

Οικογενειακό Περιβάλλον: Πατέρας 53 χρόνων, τοπογράφος, υπάλληλος ΔΕΗ, υγεία καλή. Μητέρα 49 χρόνων, απόφοιτος Θεολογίας, εκπαιδευτικός, υγεία καλή. Αδερφός 15 χρόνων, μαθητής γυμνασίου, υγεία καλή. Η οικογένεια προσπαθεί να ανταποκριθεί στις πολλαπλές ανάγκες του παιδιού. Το πρόβλημά της διεγνώσθη στην ηλικία των 3,5 χρόνων. Από την ηλικία εκείνη ξεκίνησαν πρόγραμμα παρέμβασης (λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, ψυχοθεραπεία) μέχρι σήμερα.

Σχολικό ιστορικό: Φοίτησε δύο χρόνια σε βρεφονηπιακό σταθμό και για λίγες μέρες σε κανονικό δημοτικό σχολείο αλλά είχε σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής και συνέχισε τη φοίτησή της στο ειδικό δημοτικό σχολείο από όπου αποφοίτησε. Στον ελεύθερο χρόνο της παρακολουθεί πρόγραμμα εργοθεραπείας, την ενδιαφέρει η μουσική.

Αιτήματα οικογένειας: 1) Να οργανώσει την προσωπικότητα και να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες, 2) Να αναπτύξει προεπαγγελματικές δεξιότητες, 3) Να προσανατολιστεί επαγγελματικά και να έχει δουλειά.

Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με βάση τις αρχές του Π.Α.Π.Ε.Α.

<i>Διδακτικές προτεραιότητες</i>	<i>Αυτονομία και αναδυόμενες δεξιότητες με ή χωρίς βοήθεια</i>
1. Μαθησιακή Ετοιμότητα	Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στην υποστήριξη της ψυχοκινητικότητας -με βοήθεια
2. Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες	Αναγνωστικό επίπεδο β εξαμήνου Γ΄τάξης -με βοήθεια
3. Κοινωνική προσαρμογή	Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων -με βοήθεια
4. Δημιουργικές δραστηριότητες	Εργοθεραπευτική υποστήριξη -με βοήθεια
5. Προεπαγγελματική ετοιμότητα	Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης -με βοήθεια

Μακροπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Να αναπτύξει βασικές γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες και να αποκτήσει δυνατότητα για απλή εργασία.

Βραχυπρόθεσμος στόχος: Να έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις και να αξιοποιεί την επικοινωνία μέσω τηλεφώνου με τους άλλους (μητέρα, φίλες, κ.ά.).

Εργασιακό περιβάλλον: Μέσα στο σπίτι ασκείται σε δραστηριότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας γύρω από τη διαχείριση του προγράμματος πλυντηρίου ρούχων, πιάτων, χειρισμού ηλεκτρικής κουζίνας, στρώσιμο τραπεζιού, κρεβατιού και τακτοποίηση συρταριών και τροφίμων σε ντουλάπια.

Οι βιωματικές προσαρμογές στο εργαστήριο ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης εστιάζονται στη λειτουργική χρήση εργαλείων κουζίνας, αντικειμένων και μαγειρικών σκευών, στην εκτέλεση οδηγιών του τύπου «πήγαινε το ποτήρι με το κακάο στο ψυγείο», αλλά και σε πρακτικές δεξιότητες του τύπου «μαθαίνω να διατηρώ καθαρή την τουαλέτα». Ακόμη, αυτές σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην διαχείριση χρημάτων για προγραμματισμένες αγορές στα σούπερ μάρκετ σε είδη τροφίμων, προϊόντων ένδυσης και υπόδησης, καθώς και ατομικής και οικιακής καθαριότητας.

B. Παιδαγωγική υποστήριξη στην προεπαγγελματική ετοιμότητα με κατεύθυνση κηπουρική

Δεύτερη μελέτη περίπτωσης

Αρχικό συνοπτικό ιστορικό 17χρονου μαθητή με νοητική ανεπάρκεια και σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που είναι το μικρότερο παιδί της οικογένειας.

Οικογενειακή κατάσταση: Ο πατέρας του είναι συνταξιούχος (υποδηματοποιός) και η μητέρα του εργάζεται ως νοσοκόμα σε γηροκομείο. Ζει με τους δύο γονείς του και τα τέσσερα αδέρφια του (τρία κορίτσια και ένα αγόρι). Τα τρία εργάζονται ως ιδιωτικοί υπάλληλοι και το τέταρτο είναι μαθητής.

Σχέσεις οικογένειας: Παρά το γεγονός ότι οι γονείς του αντιμετωπίζουν δυσκολίες επικοινωνίας και συνεννόησης μεταξύ τους, αυτός έχει καλή σχέση και επικοινωνία με όλα τα μέλη της οικογένειας. Οι γονείς έχουν αποδεχτεί τη διάγνωση των ιδιαιτεροτήτων από τους ειδικούς και τον βοηθούν.

Σχολικό ιστορικό: Φοίτησε ένα χρόνο σε δημόσιο νηπιαγωγείο, τρία χρόνια σε κανονικό συμβατικό δημοτικό σχολείο, τρία χρόνια σε κανονικό δημοτικό με ειδική τάξη και τα τρία τελευταία χρόνια φοιτά στο Ε.Ε.Ε.Κ.

Αιτήματα οικογένειας: 1) Να προσανατολιστεί επαγγελματικά, 2) Να αναπτύξει προεπαγγελματικές δεξιότητες και 3) Να έχει δουλειά.

Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με βάση τις αρχές του Π.Α.Π.Ε.Α.

<i>Διδακτικές προτεραιότητες</i>	<i>Αυτονομία και αναδυόμενες δεξιότητες με ή χωρίς βοήθεια</i>
1. Μαθησιακή Ετοιμότητα	Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στην υποστήριξη των νοητικών ικανοτήτων -με βοήθεια
2. Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες	Αναγνωστικό επίπεδο β εξαμήνου Δ' τάξης -με βοήθεια
3. Κοινωνική προσαρμογή	Ικανοποιητική ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων -με βοήθεια
4. Δημιουργικές δραστηριότητες	Συμμετοχή με επιτυχία σε εργασίες σε φυτώριο κοντά στο σπίτι του -χωρίς βοήθεια
5. Προεπαγγελματική ετοιμότητα	Ανάπτυξη δεξιοτήτων κηπουρικής -με βοήθεια

Μακροπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Ο μαθητής να είναι σε θέση να περιποιείται ένα κήπο.

Μεσοπρόθεσμοι στόχοι: Να ανοίγει λάκους, να φυτεύει, να ποτίζει, να μεταφυτεύει, να σπέρνει, να λιπαίνει, να κλαδεύει, να κουρεύει γκαζόν, να σχηματίζει μπορντούρες, να γνωρίζει τις εργασίες κηπουρικής, να χρησιμοποιεί τα εργαλεία κηπουρικής, να εκτελεί εργασίες φυτοπροστασίας, να προφυλάσσεται από διαφόρους κινδύνους εργασίας, να εκτελεί τις εργασίες κηπουρικής σε εύλογο χρονικό διάστημα και με λογική σειρά, να είναι συνεπής, συνεργάσιμος, να οργανώνει το χρόνο του σε σχέση με τις εργασίες του.

Βραχυπρόθεσμος στόχος: Να καθαρίζει τον κήπο, να τον σκάβει και να ισιώνει το έδαφος.

Εργασιακό περιβάλλον: Εθελοντική εργασία στο πλαίσιο των πρακτικών εξωτερικών, μαθήματα σε κήπους και πάρκα της Δημοτικής Αρχής.

Οι βιωματικές προσαρμογές στο εργαστήριο ανάπτυξης δεξιοτήτων κηπουρικής εστιάζονται στη φροντίδα φυτών σε μικρές και μεγάλες γλάστρες και στη λειτουργική χρήση των εργαλείων.

Γ. Παιδαγωγική υποστήριξη στην προεπαγγελματική ετοιμότητα με κατεύθυνση υπηρεσίες γραφείου

Τρίτη μελέτη περίπτωσης

Αρχικό συνοπτικό ιστορικό 19χρονου μαθητή με νοητική ανεπάρκεια και σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές δυσκολίες. Οικογενειακό Περιβάλλον: Ο γάμος των γονιών έγινε το 1982. Υπάρχουν τρία ακόμη αδέρφια, ένα αγόρι και δύο αδερφές από τις οποίες η μία αδερφή είναι παντρεμένη και ζουν όλοι μαζί σε ένα τριώροφο κτίριο. Οι

συζυγικές σχέσεις ποτέ δεν ήταν αρμονικές. Ο πατέρας χαρακτηρίζεται νευρικός και οξύθυμος. Συχνά δημιουργούνται σκηνές βίας και τα παιδιά είναι θεατές αυτής της κατάστασης. Η μητέρα χαρακτηρίζεται από μία καταθλιπτική διάθεση που την έχει οδηγήσει σε παραμέληση του εαυτού της.

Διάγνωση: Σύμφωνα με «Ψυχολογική Αξιολόγηση» τον Ιούνιο του 1999, ο δείκτης γενικής νοημοσύνης βρίσκεται στο ανώτερο επίπεδο της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης με τις προφορικές του ικανότητες στο πλαίσιο της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης, ενώ στις εκτελεστικές του ικανότητες στα ευρέα όρια του φυσιολογικού. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας. Ψευδίζει, μιλά τηλεγραφικά και χρειάζεται παρότρυνση για να ολοκληρώσει τη σκέψη του.

Σχολικό ιστορικό: Φοιτά τέταρτη χρονιά στο Ε.Ε.Ε.Κ.

Αιτήματα οικογένειας: 1) Να οργανώσει την προσωπικότητα και να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες, 2) Να αναπτύξει προεπαγγελματικές δεξιότητες και 3) Να έχει δουλειά σε γραφειακή υποστήριξη.

Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με βάση τις αρχές του Π.Α.Π.Ε.Α.

<i>Διδακτικές προτεραιότητες</i>	<i>Αυτονομία και αναδυόμενες δεξιότητες με ή χωρίς βοήθεια</i>
1. Μαθησιακή Ετοιμότητα	Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στην υποστήριξη των νοητικών ικανοτήτων - χωρίς βοήθεια και του προφορικού λόγου -με βοήθεια
2. Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες	Αναγνωστικό επίπεδο α εξάμηνο Ε΄ τάξης -με βοήθεια
3. Κοινωνική προσαρμογή	Φιλικός, καλοκάγαθος, συνεργάσιμος, δεκτικός, με καλή φυσική κατάσταση -χωρίς βοήθεια
4. Δημιουργικές δραστηριότητες	Βιβλιοδεσία -με βοήθεια
5. Προεπαγγελματική ετοιμότητα	Ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφειακής υποστήριξης -με βοήθεια

Μακροπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Να αναπτύξει βασικές γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες και να αποκτήσει δυνατότητα για απλή εργασία.

Βραχυπρόθεσμος στόχος: Να έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις και να αξιοποιεί την επικοινωνία μέσω τηλεφώνου με τους άλλους (μητέρα, φίλες, κ.ά.).

Εργασιακό περιβάλλον: Σε βιβλιοπωλείο κοντά στο σχολείο ασκείται σε δραστηριότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας γύρω από την τακτοποίηση βιβλίων σε ράφια, διαχείριση του χώρου, χειρισμού πακέτων και φακέλων, στη χρήση υλικών που βοηθούν στη σφράγιση ή αποσφράγιση των ταχυδρομικών αποστολών.

Επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με ψυχικές διαταραχές: Πιλοτικό πρόγραμμα Ιδρύματος Κοινωνικής Πρόνοιας Αιγιάσου «Η Θεομήτωρ»

Ευστράτιος Παπάνης, Πανεπιστήμιο Αιγιάου

Αγνή Βίκη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ψυχικές διαταραχές προσκρούει στα κοινωνικά στερεότυπα και υποβαθμίζεται από τους εργαζόμενους στην ψυχική υγεία ως πάρεργο της θεραπευτικής προσέγγισης. Η παρούσα μελέτη συνοψίζει τα ευρήματα προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού και προτείνει ένα ολιστικό συμβουλευτικό μοντέλο. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι η ενεργοποίηση των κοινωνικών δικτύων και η αναβάθμιση του κοινωνικού κεφαλαίου της κοινότητας συμβάλλει δραστικά στην ομαλή επαγγελματική προσαρμογή και την τόνωση της αμφίδρομης σχέσης πάσχοντος – κοινωνίας. Αναδεικνύει, επίσης, τη σημασία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ψυχικά ασθενούς και δίνει έμφαση στη φύση των δεξιοτήτων που πρέπει να καλλιεργηθούν.

Επαγγελματικός και κοινωνικός αποκλεισμός των ψυχικώς πασχόντων

Τα άτομα με βαριές ψυχικές διαταραχές αποκλείονται από την αγορά εργασίας, θύματα των προκαταλήψεων που ταλανίζουν την κοινωνία. Ακόμα και σε χώρες με

Ο κ. Ευστράτιος Παπάνης είναι Επίκουρος καθηγητής του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγιάου, Αντιπρόεδρος Ι.Κ.Π.Α. «Θεομήτωρ».

Η κ. Αγνή Βίκη, διδάκτωρ Ψυχολογίας, είναι αποσπασμένη Εκπαιδευτικός στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και συνεργάτης του Εργαστηρίου Κοινωνικών και Πολιτικών Θεσμών του Πανεπιστημίου Αιγιάου.

εξελιγμένο σύστημα κοινωνικής πρόνοιας το 85-90% των ατόμων αυτών μαστίζεται από μακροχρόνια ανεργία (Garske & Stewart, 1999), ενώ τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης εξασφαλίζουν μόνο περιστασιακή απασχόληση ή αποτυγχάνουν εντελώς, εφόσον δίνουν έμφαση αποκλειστικά στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων κι όχι στην εδραίωση ικανοτήτων κατάλληλων για επαγγελματικό ανταγωνισμό. Σε μια αγορά που τα «κλειστά» επαγγέλματα σβήνουν και το κέρδος μετατρέπεται σε σηματορό της εξέλιξης, η «προστατευόμενη» απασχόληση σπάνια αποφέρει τους αναμενόμενους καρπούς.

Τα άτομα με βαριές ψυχικές διαταραχές θεωρούνται ανώριμα για εργασία, επειδή συχνά μεγαλώνουν σε πλαίσια που προσφέρουν περιορισμένο αριθμό εμπειριών ζωής, στοιχείο που θεωρείται καθοριστικό για την αποτελεσματικότητα της εργασίας. Η μη ρεαλιστική, πολλές φορές, αντίληψη της πραγματικότητας, η χρήση ψυχοφαρμάκων, η παρατεταμένη νοσηλεία σε ιδρύματα, η ελλιπής ενημέρωση, η αδυναμία αποτελεσματικής στήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον, η ανεπαρκής ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων και ο πλημμελής επαγγελματικός προσανατολισμός επιδεινώνουν την ήδη βεβαρημένη κατάσταση. Η υστέρηση των ατόμων αυτών σε δεξιότητες λήψης αποφάσεων, ειδικά εάν η ψυχική νόσος έχει εκδηλωθεί κατά την παιδική ή εφηβική ηλικία και η εξάρτησή τους από το οικογενειακό ή θεραπευτικό περιβάλλον επιβάλλουν σφαιρική και μακροχρόνια ψυχοθεραπευτική στήριξη, που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για λήψη ορθολογικών αποφάσεων, στοχεύει στη διερεύνηση των αναγκών του ατόμου, το ασκεί στη συλλογή κατάλληλων πληροφοριών, παρουσιάζει τις εναλλακτικές λύσεις και το εκπαιδεύει στην εκτίμηση ωφέλειας – κόστους.

Κατά τους Hegg και Cramer (1996), τα αρνητικά στερεότυπα για τα άτομα αυτά διαχέονται όχι μόνο στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και τους εργοδότες, αλλά υιοθετούνται ακόμα και από το στενό οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο τα θεωρεί ακατάλληλα για σοβαρή εργασία.

Η σχετική νομοθεσία αποβλέπει στο να εξασφαλίσει ότι οι εργοδότες, που απασχολούν μεγάλο αριθμό εργαζομένων, θα υποχρεώνονται να προσλάβουν ένα ποσοστό ατόμων με ψυχολογικά προβλήματα. Για το σκοπό αυτό, το κράτος μέσω επιδοματικών πολιτικών προσπαθεί να δώσει κίνητρα στους εργοδότες, ούτως ώστε να απορροφηθεί ένα μέρος των ανέργων που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία. Παρόλα αυτά, οι εργοδότες θεωρούν εκ προοιμίου ότι η ψυχική διαταραχή συνεπάγεται ανικανότητα προς εργασία, ενώ συχνά η εξωτερική εμφάνιση και οι αποκλίσεις από τα «μέσα φυσιολογικά» πρότυπα επηρεάζουν την απόφασή τους για πρόσληψη. Ένα άτομο με ψυχικές διαταραχές ενδεχομένως να δυσανεστεί τους

υπόλοιπους εργαζόμενους της επιχείρησης, καθώς και τους πελάτες της ή ακόμα χειρότερα να θεωρείται επικίνδυνο γι' αυτούς. Αυτές οι νόρμες εξακολουθούν να υφίστανται παρά τις έρευνες που αποδεικνύουν ότι η πιθανότητα διάπραξης αξιόποινης πράξης από τους ψυχικά πάσχοντες δεν είναι καθόλου μεγαλύτερη από ό,τι στο γενικό πληθυσμό (Tennety & Kiselica, 2000).

Πολλά άτομα των κατηγοριών αυτών αντιμετωπίζουν την προοπτική της μακροχρόνιας ανεργίας ή της μερικής απασχόλησης, ή ακόμα της απασχόλησης σε εργασία χωρίς ενδιαφέρον, που δεν προσφέρει εσωτερική ικανοποίηση, καλή αμοιβή και προοπτικές εξέλιξης. Η εργασιακή αποξένωση προοιωνίζει ευρύτερη αποστέρωση και ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες βελτίωσης της ποιότητας ζωής.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων αυτών είναι πολυδιάστατος και αφορά όχι μόνο τον οικονομικό τομέα αλλά κυρίως την ανυπαρξία δυνατοτήτων κοινωνικής ενσωμάτωσης, δημιουργίας οικογένειας και ένταξης στην κοινότητα. Η εργασιακή αποκατάσταση των ατόμων με ψυχικές διαταραχές όμως, λαμβάνει νέες διαστάσεις υπό το πρίσμα της μεταβιομηχανικής θεώρησης: οι άκαμπτες σχέσεις εργοδότη – εργαζόμενου πλέον έχουν κλονιστεί, η παραγωγικότητα επανοηματοδοτείται, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η αθρόα χρήση των νέων τεχνολογιών αποσυνδέουν χωροχρονικά το προϊόν ή τις υπηρεσίες από τον τόπο παραγωγής του, το ωράριο γίνεται πιο ευέλικτο και έμφαση δίνεται στις προσωπικές δεξιότητες και τα εξατομικευμένα σχέδια προσωπικής ανάπτυξης. Οι στερεότυπες συνταγές της βιομηχανικής περιόδου, που οδηγούσαν σε επαγγελματική επιτυχία, έχουν ατονήσει και η συμβουλευτική κρίνεται απαραίτητη για την αρμόζουσα λήψη απόφασης. Η ρευστότητα αυτή καθιστά τον εργαζόμενο συνυπεύθυνο με το κράτος, τόσο για την διασφάλιση εργασιακής ισορροπίας όσο και για την πρόσβαση σε βασικά αγαθά, όπως η ασφάλιση, η υγεία και η κατάρτιση. Ο κλονισμός των παγιωμένων όρων της βιομηχανικής εποχής αποβαίνει θετικός για τα άτομα με ψυχικές διαταραχές, που επί δεκαετίες παρέμεναν στο περιθώριο, αδυνατώντας να απεγκλωβιστούν από τη δυσκαμψία που επέβαλλε το παραγωγικό σύστημα. Σταδιακά και στη χώρα μας αρχίζει να αναδεικνύεται η σχέση εργασίας και προσωπικής ολοκλήρωσης και το επάγγελμα καθίσταται πρωταρχικός κοινωνικοποιητικός παράγοντας, μέσω του οποίου τα άτομα με ψυχικές παθήσεις μπορούν να κερδίσουν τον αυτοσεβασμό και την εκτίμηση της κοινότητας. Οι Η/Υ γίνονται προπύργια δημιουργικότητας και αναφύονται πολλαπλές επιλογές για τα ωράρια και τα εργασιακά περιβάλλοντα. Οι περισσότερες κατηγορίες ψυχικώς πασχόντων μπορούν απρόσκοπτα να συμμετέχουν στην Κοινωνία της Γνώσης, να αποκτήσουν πανεπιστημιακά διπλώματα μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να εξασκήσουν επαγγέλματα που τους εκφράζουν ή να

δημιουργήσουν το δικό τους ηλεκτρονικό κατάστημα. Οι επιλογές πληθαίνουν και νέοι οικονομικοί ορίζοντες διανοίγονται. Ο κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων αυτών ενέχει πλέον το στοιχείο της προσωπικής επιλογής ή της αδυναμίας εσωτερικεύσης των εξελίξεων. Οι νέες τεχνολογίες εξαλείφουν σχεδόν όλα τα «φυσικά εμπόδια», δημιουργώντας μια εικονική πραγματικότητα για τα άτομα με ψυχικές διαταραχές, με τη βοήθεια της οποίας μπορούν να απασχοληθούν όντας κύριοι του περιβάλλοντος εργασίας, αναδεικνύοντας την προσωπικότητά τους και καθορίζοντας τον βαθμό αυτονομίας τους. Πολυμεσικά περιβάλλοντα, πολυαισθητηριακές παρουσιάσεις, τηλε-πωλήσεις και ηλεκτρονικές επιχειρήσεις, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και ομάδες συζήτησης, ηλεκτρονικά κοινωνικά δίκτυα, τραπεζικές συναλλαγές και κρατήσεις εισιτηρίων μέσω Η/Υ ή SMS, συνθέτουν ένα σκηνικό, που κονιορτοποιεί οποιαδήποτε εναντίωση στο δικαίωμά τους για εργασία. Σήμερα είναι ευθύνη της οικογένειας, του σχολείου, της τοπικής αυτοδιοίκησης, των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού, να διασφαλίσουν ότι η εκπαίδευση στα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα θα ξεκινήσει νωρίς.

Επαγγελματική Συμβουλευτική και ο ρόλος του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού

Με τον όρο επαγγελματική καθοδήγηση και συμβουλευτική εννοείται ένα συστηματικό πρόγραμμα πληροφόρησης και εμπειριών, συντονισμένο από έναν ειδικό (π.χ. ψυχολόγο, κοινωνιολόγο, κοινωνικό λειτουργό κ.ά.) και σχεδιασμένο έτσι, ώστε να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου, παρέχοντάς του, μέσα από ένα σύνολο διαδικασιών, υπηρεσιών και τεχνικών, τη δυνατότητα:

Να γνωρίσει τον εαυτό του.

Να έρθει σε επαφή με τον κόσμο της εργασίας και τους παράγοντες που προκαλούν αλλαγές σ' αυτόν.

Να κατανοήσει τη σχέση εκπαίδευσης και εργασίας.

Να πληροφορηθεί για τις σπουδές, τα επαγγέλματα και την κοινωνική και οικονομική ζωή γενικά.

Να κατανοήσει τη σπουδαιότητα του ελεύθερου χρόνου και τη σημασία του για τη ζωή του ατόμου.

Η επαγγελματική συμβουλευτική εστιάζει στο άτομο ως σύνολο και δεν περιορίζεται στην απλή επαγγελματική επιλογή καθαυτή. Είναι, εν πολλοίς, ίδια με τις άλλες μορφές συμβουλευτικής, αλλά αναφέρεται κυρίως στο σχεδιασμό και τη λήψη

αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση και το επάγγελμα. Περιλαμβάνει τη διερεύνηση αξιών και στάσεων και τη συλλογή πληροφοριών για τα επαγγέλματα, δεδομένου ότι δεν είναι εφικτό να καθοδηγηθεί ο ενδιαφερόμενος προς την ορθολογική λήψη απόφασης, χωρίς να συμπεριληφθεί η ανάλυση των εκφάνσεων της προσωπικότητας, οι ιδιαίτερες ανάγκες του και οι σχέσεις του με τους άλλους (Γεωργούσης, 1995).

Ο ρόλος του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού, ο οποίος είναι εξειδικευμένος για την αντιμετώπιση ψυχιατρικών περιστατικών, ξεκινά από την εξεύρεση των υποστηρικτικών συστημάτων στη ζωή του πάσχοντος. Τέτοια είναι το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον και τα άτομα της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας, που είναι διατεθειμένα να δράσουν υπέρ του ατόμου. Ο σύμβουλος εξετάζει στην περίπτωση αυτή την ψυχική ασθένεια ως σύστημα και δεν επικεντρώνεται σε κάποια συγκεκριμένη ψυχολογική ή βιολογική θεώρηση. Αντίθετα, επιδιώκει να ενισχύσει το κοινωνικό κεφάλαιο του ασθενούς και να αξιοποιήσει τα υγιή στοιχεία του συστήματος, μέσα στο οποίο δρα.

Σε δεύτερη φάση αναλύει το ψυχιατρικό ιστορικό και καταγράφει ποιες επιπτώσεις έχει η θεραπεία στην προοπτική για μόνιμη και αξιοπρεπή απασχόληση.

Ο επαγγελματικός σύμβουλος πρέπει να γνωρίζει ακόμα:

Την ισχύουσα νομοθεσία και πολιτική για τους ψυχικώς πάσχοντες.

Τα χαρακτηριστικά των διάφορων τύπων ψυχικών διαταραχών.

Τις θέσεις στην αγορά εργασίας.

Τα μοντέλα επαγγελματικού προσανατολισμού για τα άτομα με ψυχικές διαταραχές.

Τις συνέπειες των κοινωνικών στερεοτύπων στην αυτοεκτίμηση των ψυχικώς πασχόντων.

Τους τρόπους συνεργασίας με άλλους ειδικούς.

Τα μοντέλα ανάπτυξης εργασιακών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων απαραίτητων στην καθημερινή ζωή και στην αναζήτηση εργασίας.

Ο σύμβουλος άρχεται από τα κίνητρα και τις ιδιαίτερες κλίσεις του ασθενούς. Δεν τον αντιμετωπίζει ως άτομο με καταφανή διαφορετικότητα, αλλά ως ένα πρόσωπο με δικό του σύστημα αξιών, φιλοδοξιών και πεποιθήσεων. Δεν πρέπει να λησμονηθεί ότι πεφωτισμένα άτομα στο χώρο της τέχνης ή των επιχειρήσεων μεσουράνησαν, ενώ ήταν κλινικά διαγνωσμένα ως ψυχωσικοί. Είναι χρήσιμο να διενεργηθούν συνεντεύξεις, τόσο με τον ίδιο όσο και με μέλη της οικογένειάς του, για να διαπιστωθούν τα τωρινά ενδιαφέροντά του και οι κλίσεις, πριν από την εκδήλωση της

ψυχικής νόσου. Σκόπιμη είναι και η χρήση σταθμισμένων τεστ δεξιοτήτων. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι η ψυχική διαταραχή ενδεχομένως να επηρεάζει τις ικανότητες εστίασης προσοχής και μνήμης, οπότε ο σύμβουλος οφείλει να επιδιώκει κάθε φορά τον καταλληλότερο τρόπο χορήγησης.

Εφόσον διαπιστωθεί ότι ο πάσχων έχει κίνητρα για την εξάσκηση δημιουργικής απασχόλησης, ο σύμβουλος εστιάζει στις στάσεις και αντιλήψεις του για την εργασία. Πολλές φορές τα ψυχοφάρμακα ή η ίδια η ψυχασθένεια δημιουργούν μη ρεαλιστικές πεποιθήσεις, φιλοδοξίες ή αρνητισμό. Στην περίπτωση αυτή ο σύμβουλος επιχειρεί να αναδομήσει τις μη λειτουργικές στάσεις και αντιλήψεις εκμεταλλευόμενος τις τεχνικές της γνωστικής θεραπείας. Ο σύμβουλος πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι κάποια από τα συμπτώματα της ψυχικής ασθένειας προδικάζουν το είδος της εργασίας και την καταλληλότητα των εργασιακών περιβαλλόντων. Για παράδειγμα, η παρανοϊκή ψύχωση επιβάλλει απασχόληση σε εργασίες στις οποίες είναι σημαντική η εμπιστοσύνη και η εποπτεία (π.χ. εργασία σε εργαστήριο), ενώ είναι αποτρεπτική προς περιβάλλοντα, όπου οι προϊστάμενοι και οι εργοδότες είναι αυστηροί και ελεγκτικοί απέναντι στους υπαλλήλους. Τα καταθλιπτικά άτομα πολλές φορές επιτυγχάνουν ρεαλιστικότερες αποτιμήσεις της πραγματικότητας (reality testing) και σαφέστερη επίγνωση του κινδύνου. Η σχιζοφρένεια απαιτεί εργασιακά περιβάλλοντα που δεν προκαλούν άγχος, αλλά δίνουν προτεραιότητα στη φαντασία και τη δημιουργικότητα (π.χ. καλλιτεχνικά επαγγέλματα). Είναι βασικό τα εργασιακά περιβάλλοντα να μην παρέχουν πληθώρα ερεθισμάτων ή να είναι γενεσιουργά συγκρούσεων, γιατί οι ασθενείς υπό την επήρεια της νόσου, των φαρμάκων και του εγκλεισμού δεν μπορούν πολλές φορές να τα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά.

Ήδη από το 1961 οι Forsythe και Fairweather διαπίστωσαν ότι τα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού και απασχόλησης που εφαρμόζονται σε ιδρύματα και ψυχιατρεία έχουν μηδενική συσχέτιση με την πραγματικότητα και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Είναι σημαντικό επομένως να εξασφαλίζεται πραγματική δουλειά για τον ασθενή στην οποία θα απασχοληθεί αμέσως μετά την έξοδό του από το νοσοκομείο.

Αποασυλοποίηση και ψυχικός πάσχοντες

Ελάχιστες, δυστυχώς, είναι οι δράσεις που αναφέρονται αμιγώς στους ψυχικά πάσχοντες, εκτός από τις προσπάθειες για αποασυλοποίηση ή αποϊδρυματοποίηση και επανένταξη στην κοινότητα, οι οποίες έχουν επικριθεί ότι δεν ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες και τους στόχους της ψυχιατρικής μεταρρύθμισης.

Αποϊδρυματοποίηση δεν είναι, όπως συνήθως θεωρείται, η απλή διαδικασία εξιτηρίου από το άσυλο. «Η αποϊδρυματοποίηση σημαίνει την επανιστορικοποίηση προσώπων και θεσμών, σημαίνει τη διαδικασία ενός μετασχηματισμού και, ως «σημείο αναφοράς» αυτού του μετασχηματισμού, τις ανάγκες των προσώπων. Σημαίνει, δηλαδή,

την κινητοποίηση υποκειμένων, θεσμικών και κοινωνικών,
τον μετασχηματισμό των σχέσεων εξουσίας, με την ανοικοδόμηση της υποκειμενικότητας,
τη μετατροπή, αύξηση και διάθεση των πόρων για την προσωπική χρήση των ψυχικά πασχόντων,
τη ριζική αλλαγή στις διοικητικές / διαχειριστικές διαδικασίες,
την αναβάθμιση του θεραπευτικού δυναμικού της Ψυχιατρικής και την ανάπτυξη πραγματικών και ριζικών εναλλακτικών λύσεων στον εγκλεισμό,
την υπέρβαση των κατεστημένων επαγγελματικών ρόλων,
την κοινωνική αναπαραγωγή, εν τέλει, των ψυχικά πασχόντων»
(Μεγαλοοικονόμου, στο Παπάνης κ.ά., 2007, σ. 204).

Η διαδικασία που κυριάρχησε τα τελευταία χρόνια, της μεταφοράς ασθενών από τα ψυχιατρεία σε στεγαστικές δομές είχε περισσότερο το χαρακτήρα «μεταστέγασης» και όχι αποϊδρυματοποίησης. «Μια πραγματική υπέρβαση του απηρχαιωμένου καταπιεστικού ιδρύματος, προϋποθέτει η όλη διαδικασία να είναι χειραφετική και για τους ασθενείς και για το προσωπικό. Απαιτεί την κινητοποίησή τους ως υποκειμένων της αλλαγής» (Μεγαλοοικονόμου, στο Παπάνης κ.ά., 2007, σ. 204).

Η μονιστική αυτή θεώρηση της αποασυλοποίησης των ψυχικά πασχόντων ατόμων και της άνευ προετοιμασίας επανένταξής τους στην κοινότητα φαίνεται και στην ανυπαρξία προγραμμάτων επαγγελματικής τους κατάρτισης ή προετοιμασίας των εργοδοτών για την αποδοχή τους ως εργαζομένων. Η αποασυλοποίηση με τον τρόπο που επιχειρήθηκε τείνει να υποβαθμίζει την άρρηκτη αλληλεπίδραση της εργασίας με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Το άτομο με ψυχικές διαταραχές δεν επιζητά απλώς μια απασχόληση, αλλά μια σταδιοδρομία σε κάποιο τομέα, που θα του αναδιαρθρώσει τις αντιλήψεις «περί του εαυτού» και την αυτοεκτίμηση (Kaley-Isley, 1997). Αυτό θα ενδυναμώσει την ικανοποίηση από τη ζωή και θα βελτιώσει την ποιότητά της. Επομένως, ο σύμβουλος δεν αντιμετωπίζει την εργασία ως δευτερογενές όφελος της θεραπείας ή ως κάτι που θα προκύψει ενδεχομένως μετά το πέρας της νοσηλείας, αλλά ως μια ιδιότητα που είναι σύμφυτη και εξελίσσεται

παράλληλα με την πορεία της θεραπευτικής σχέσης. Η ολιστική προσέγγιση ξανά είναι αυτή που φέρνει τα καλύτερα αποτελέσματα.

Ο ρόλος του συμβούλου είναι διαμεσολαβητικός και διασυνδετικός μεταξύ του ασθενούς και της αγοράς εργασίας. Δεν περιορίζεται στην ανάλυση της προσωπικότητας του ψυχικά πάσχοντος αλλά ταυτόχρονα ενημερώνει τους πιθανούς εργοδότες και συναδέλφους για τα συμπτώματα της νόσου, το είδος υποστήριξης που μπορούν να προσφέρουν, για τις επιπτώσεις των ψυχοφαρμάκων στη συμπεριφορά και την εμφάνιση, τις διακυμάνσεις της συμπεριφοράς του ασθενούς και τους περιορισμούς του. Ο σύμβουλος πληροφορεί τους μελλοντικούς εργοδότες για τις ιδιαιτερότητες του ασθενούς, τη φαρμακευτική αγωγή που πρέπει να λαμβάνει, τους κανόνες ασφαλείας για την ομαλή ένταξή του στο εργασιακό περιβάλλον, για τα πλησιέστερα νοσοκομεία ή ψυχιατρικές δομές σε περίπτωση ανάγκης, στη διαχείριση πιθανών κρίσεων ή περιστατικών με πελάτες και εν γένει για την κουλτούρα της επιχείρησης και το κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα που πρέπει να επικρατεί.

Κατά τους Ellison και Russinova (1999), η συμβουλευτική δε σταματά με την εξεύρεση εργασίας. Συνεχίζεται ώστε μέσω καθορισμένων συνεδριών να κατανοεί ο ασθενής τις διακυμάνσεις της διάθεσής του, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του. Ο σύμβουλος αναδεικνύεται σε σύνδεσμο μεταξύ πάσχοντος και επιχείρησης ή οργανισμού.

Παρά την έμφαση που δέον να αποδίδεται στην ατομική θεραπευτική προσέγγιση, δεν παραγνωρίζεται η σημασία της ομαδικής θεραπείας, όπου πάσχοντες με παρόμοια προβλήματα ή με επιτυχημένη εργασιακή πορεία ανταλλάσσουν σκέψεις, συναισθήματα και απόψεις, εκπαιδεύονται στη διαχείριση άγχους και εκτονώνουν την εσωτερικευμένη ενέργεια μέσα στην ομάδα. Παρόμοιες ομάδες στις οποίες συμμετέχουν ευαισθητοποιημένοι εργοδότες και συνάδελφοι μπορούν να βοηθήσουν στην εξουδετέρωση συγκρούσεων και προκαταλήψεων.

Οι Herr και Cramer (1996) θεωρούν ότι έργο των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού είναι να παροτρύνουν τους πιθανούς εργοδότες να αξιολογούν τους υποψήφιους εργαζόμενους με ψυχικά νοσήματα όχι βάσει των στερεοτύπων για τη διαταραχή, αλλά στηριζόμενοι στα ατομικά χαρακτηριστικά του πάσχοντος. Η συμβουλευτική λοιπόν επεκτείνεται στο χώρο της εργασίας και αφορά τομείς, όπως η ενημέρωση για τα συμπτώματα της νόσου, η επίδραση των ψυχοφαρμάκων στη συμπεριφορά και η εμφάνιση, οι τρόποι επικοινωνίας με τον ασθενή, η μείωση διασπαστικών ερεθισμάτων (π.χ. μείωση θορύβου) και η διαμόρφωση του ωραρίου, έτσι ώστε να διευκολύνει τη θεραπεία (Mancusio, 1990). Παράλληλα, ο σύμβουλος συγκροτεί ομάδες με όλους τους ψυχικά πάσχοντες που συμμετέχουν σε

προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης και τους εκπαιδεύει στην αξιοποίηση των πόρων της κοινότητας και του κοινωνικού κεφαλαίου της, στη συμμετοχικότητα και τη λύση προβλημάτων. Ταυτόχρονα δίνει έμφαση σε τομείς της καθημερινότητας, όπως η προσωπική υγιεινή, η καθαριότητα και η καλή εμφάνιση οι οποίες συντελούν στην πλήρη αποδοχή του ατόμου από τους συναδέλφους αλλά και από ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο.

Η προσαρμογή των ατόμων με ψυχικές διαταραχές στο εργασιακό περιβάλλον δεν εξαρτάται μόνο από τις δυνατότητές τους για παραγωγικότητα, αλλά και από την ικανοποίηση που οι ίδιοι λαμβάνουν από την εργασία. Είναι προφανές ότι ο δυναμικός συσχετισμός των δύο αυτών παραγόντων καθορίζει, εν πολλοίς, την επιτυχία του προγράμματος επαγγελματικής αποκατάστασης (Dawis & Lofquist, 1978). Έρευνες (Rosen et al., 1970· Reiter, et al., 1985· Conte et al., 1989) έχουν αποδείξει ότι οι ενισχύσεις που επιδρούν θετικά στην ικανοποίηση των ατόμων με ψυχικές διαταραχές από την εργασία είναι συνήθως εξωτερικές (π.χ. συνθήκες εργασίας, αμοιβές, άδειες) και όχι εσωτερικές (αναγνώριση, αυτονομία, υπευθυνότητα κ.τ.λ.). Αυτό βρίσκεται σε άμεση αντίθεση με ευρήματα ελληνικών ερευνών (Παπάνης & Ρόντος, 2005) για την εργασιακή ικανοποίηση σε εργαζόμενους χωρίς ψυχικές διαταραχές, όπου διαφαίνεται ότι οι ενισχυτές είναι κυρίως εσωτερικοί (π.χ. ευκαιρίες κατάρτισης, ανέλιξη, πρωτοβουλία) ή επικοινωνιακές (π.χ. σχέσεις με συναδέλφους, άτυπες μορφές επικοινωνίας, κοινωνικά δίκτυα). Σύμφωνα με τις θεωρίες της Ψυχολογίας η εργασιακή προσαρμογή εξαρτάται από τη συνάφεια της προσωπικότητας του εργαζομένου και του εργασιακού περιβάλλοντος (Mount & Mouchinsky, 1978· Spokane, 1985· Meir, et al., 1986· Assouline & Meir, 1987· Elton & Smart, 1988· Παπάνης, 2004), γεγονός που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, οι οποίοι πριν επιχειρήσουν να δραστηριοποιήσουν άτομα με ψυχικές διαταραχές στην αγορά εργασίας και σε μη υποστηριζόμενα περιβάλλοντα, οφείλουν να διαθέτουν σαφείς μετρήσεις προσωπικότητας με συνεντεύξεις και σταθμισμένες κλίμακες.

Η σχέση αυτοεκτίμησης και εργασιακής απόδοσης δεν έχει αποδειχθεί ικανοποιητικά με εμπειρικό τρόπο. Οι ερευνητές δε γνωρίζουν ακόμα ποιο είναι το αίτιο και ποιο το αποτέλεσμα. Ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού θα πρέπει να γνωρίζει ότι τόσο η αυτοαντίληψη (η γνωστική εικόνα για τον εαυτό) όσο και η αυτοεκτίμηση (η συναισθηματική διάσταση της εικόνας για τον εαυτό) στα άτομα με ψυχικές διαταραχές είναι πολλές φορές παραποιημένη. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις κατάθλιψης το αυτοσυναίσθημα βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα και

ο σύμβουλος πρέπει να ανακαλύψει διόδους ενίσχυσής του. Στη μανιοκατάθλιψη η αυτοεκτίμηση μπορεί να εκτοξεύεται για μια χρονική περίοδο και να καταβαραθρώνεται την άλλη. Στη σχιζοφρένεια η αυτοεκτίμηση εξαρτάται από το είδος και την ένταση των παραισθήσεων και των ψευδαισθήσεων, ενώ στην παράνοια η αυτοεκτίμηση είναι ανάλογη της ιδεοληψίας του πάσχοντος. Σε γενικές γραμμές, η αποδιοργάνωση του εγώ, το είδος των συνοδευτικών συμπτωμάτων, οι συγκρουσιακές ενορμήσεις, το άτεγκτο ή καθηλωμένο υπερεγώ και οι βιολογικές εκφάνσεις της νόσου επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση. Κύριο έργο του συμβούλου είναι η επούλωση των ψυχικών τραυμάτων και η επαναφορά της αυτοεκτίμησης σε λογικά πλαίσια. Δεν αποκρύπτει από τον πάσχοντα τα όρια που επιβάλλονται από τη νόσο αλλά δημιουργεί επιλογές που τα παρακάμπτουν.

Οι ψυχικά πάσχοντες πολλές φορές αναπτύσσουν εξάρτηση από τον εργοδότη και τις θετικές κρίσεις που προέρχονται από αυτόν ταυτίζοντάς τον με την πατρική φιγούρα, ενώ σε άλλες περιπτώσεις (π.χ. καταθλιπτικές διαταραχές) αδιαφορούν παντελώς για αυτές. Επιπλέον, η εργασία τους σπανίως χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, η ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλίας είναι ανεπαρκής, αποκύημα του προστατευτισμού ή της κοινωνικής αδιαφορίας, που συνεπάγεται η ψυχική νόσος.

Το κυριότερο πρόβλημα, πάντως, δεν είναι η εξεύρεση εργασίας αυτή καθαυτή, αλλά η διατήρησή της. Οι διακυμάνσεις της διάθεσης και η χαμηλή ή αμυντική αυτοεκτίμηση των ατόμων αυτών καθιστούν δυσχερείς τις σχέσεις τους με την εργασία και ο σύμβουλος πρέπει να επικεντρωθεί στην εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοπειθαρχίας και στην επαναδόμηση μιας αποδιοργανωμένης προσωπικότητας. Πολλές φορές οι ψυχικά πάσχοντες που προσλαμβάνονται σε κάποια απασχόληση δηλώνουν υπερβολικά υψηλή ικανοποίηση από αυτήν, γεγονός που αποδίδεται όχι σε ρεαλιστικές εκτιμήσεις γι' αυτήν αλλά στην εφορία που αισθάνονται από την εξεύρεση εργασίας αυτή καθαυτή. Τα άτομα με ψυχικές διαταραχές βιώνουν τόσο έντονα την περιθωριοποίηση, που οποιαδήποτε απαγκίστρωση από αυτήν εκτιμάται εξόχως θετικά και οδηγεί σε άκαιρες ή παραπλανητικές προσδοκίες. Οι εργοδότες όσο και οι συνάδελφοι, όμως, σπανιότατα είναι ενήμεροι για τον ψυχισμό των ατόμων αυτών και για την προσαρμογή τους στο εργασιακό περιβάλλον. Ενώ, εξαιτίας κοινωνικού κομπορμιισμού, δηλώνουν ανοιχτοί σε ενδεχόμενο συνεργασίας με ψυχικά πάσχοντες, σε πραξιακό επίπεδο είναι απρόθυμοι να προβούν σε οποιαδήποτε ενέργεια που θα απαιτούσε ανάληψη προσωπικής ευθύνης και εγρήγορσης. Το χειρότερο, συνήθως, δεν είναι ο αρνητισμός της κοινής γνώμης, ο οποίος με κατάλληλη συμβουλευτική μπορεί να αρθεί ικανοποιητικά, αλλά η

αδιαφορία η οποία δύσκολα χειραγωγείται. Τα περισσότερα κρατικά προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης ψυχικά πασχόντων αποτυγχάνουν, γιατί είναι επιδοματικού χαρακτήρα και δεν αξιοποιούν ολόπλευρα τις δυνατότητες του επαγγελματικού προσανατολισμού και τα πορίσματα των ερευνών περί αλλαγής των στάσεων.

Πιλοτικό Πρόγραμμα Επαγγελματικής Κατάρτισης στο Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας Αγιάσου «Η Θεομήτωρ»

Στο Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας Αγιάσου «Η Θεομήτωρ» εφαρμόζεται συστηματικά πρόγραμμα αποασυλοποίησης και επανένταξης των περιθαλπομένων υπό την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας και σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Η διάθεση φοιτητών για πρακτική άσκηση στους ξενώνες και τους κύριους χώρους του Ιδρύματος υπό την αυστηρή εποπτεία τόσο του Πανεπιστημίου όσο και της διοίκησης και του επιστημονικού προσωπικού του Ιδρύματος, έχει ευεργετικά αποτελέσματα και δεν αναλύεται στη συνοδεία των πασχόντων, αλλά στην εκπόνηση τεκμηριωμένων και αποτελεσματικών κοινωνικών προγραμμάτων επαγγελματικής επανένταξης υπό την επίβλεψη καθηγητών του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Σκοπός του Ιδρύματος είναι η παροχή οργανωμένης κλειστής περίθαλψης σε ενήλικα άτομα 18 και άνω ετών που πάσχουν από νοητική υστέρηση – κινητικές αναπηρίες, σε άτομα με ψυχικές παθήσεις και άτομα που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες αυτοεξυπηρέτησης. Παρέχει δηλαδή στέγαση, σίτιση, ένδυση, ιατροφαρμακευτική παρακολούθηση, ψυχοκοινωνική στήριξη, εργασιοθεραπεία, με επιδίωξη την καλύτερη ποιότητα ζωής τους.

Από 1-7-2003 υλοποιεί δέσμη δράσεων του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Υγεία – Πρόνοια 2000 – 2006» στο Μέτρο 3.2 για τη σταδιακή επανένταξη των ατόμων με αναπηρίες και των ψυχικώς πασχόντων στην κοινωνικο-οικονομική ζωή και προώθησή τους στην αυτόνομη διαβίωση.

Η ανυπαρξία δομών παροχής υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας στην ευρύτερη γεωγραφική περιφέρεια οδήγησε στη συγκέντρωση μεγάλου πληθυσμού εξυπηρετούμενων με διαφοροποιημένες ανάγκες. Από της συστάσεώς του έχει παράσχει περίθαλψη σε 1.312 άτομα. Σήμερα φιλοξενεί 77 άτομα ηλικίας 30–95 ετών. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σχετίζονται με κινητικές αναπηρίες, νοητική υστέρηση, σύνδρομο Down, εγκεφαλοπάθειες, ενώ απαντώνται μεμονωμένες ή σε συνδυασμό με άλλες παθήσεις και ψυχικές διαταραχές. Περιθάλπει, ακόμα, και αρκετά άτομα της τρίτης ηλικίας εγκαταλελειμμένα και χρήζοντα βοήθειας.

Σε συνεργασία με τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς του Ιδρύματος το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα:

1. Ενδελεχή μελέτη του ιστορικού και βαθιά κατανόηση των συμπτωμάτων της ψυχικής νόσου. Γνώση των συνεπειών της φαρμακευτικής αγωγής στο συναισθηματικό και γνωστικό πεδίο του ασθενούς.
2. Διενέργεια συνεντεύξεων με οικογενειακό-φιλικό περιβάλλον και με τον ίδιο τον ασθενή και χορήγηση κλιμάκων ενδιαφερόντων για την καταγραφή των προσωπικών ικανοτήτων και κλίσεων.
3. Μέτρηση της αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2005) του πάσχοντα και κατανόηση του αντίκτυπου της ψυχικής ασθένειας σε αυτήν. Τόνωση της διεκδικητικότητας και της ανταγωνιστικότητας του ασθενούς.
4. Μελέτη των δεξιοτήτων και κλίσεων πριν και μετά την εκδήλωση της νόσου (Holland, 1985).
5. Διερεύνηση των αξιών και φιλοδοξιών του ασθενούς.
6. Καταγραφή των κοινωνικών δικτύων του ασθενούς και ενεργοποίηση όλων των υποστηρικτικών συστημάτων (Παπάνης & Ρόντος, 2005).
7. Ενημέρωση της κοινότητας, των πιθανών εργοδοτών και συναδέλφων του ασθενούς για την άρση των αρνητικών στερεοτύπων.
8. Διαπίστωση πιθανών γνωστικών στρεβλώσεων σχετικά με τον εαυτό και τις δυνατότητές του μέσω της γνωστικής προσέγγισης.
9. Εκμάθηση τεχνικών μείωσης του άγχους.
10. Διδασκαλία τεχνικών εξεύρεσης εργασίας και σύνταξης βιογραφικού.
11. Συνταίριασμα δεξιοτήτων του πάσχοντα και κατάλληλων εργασιών. Ο σύμβουλος ελέγχει κατά πόσο πλησίον της εργασίας λειτουργούν ψυχιατρικές δομές (ξενώνες, διαμερίσματα, κ.τ.λ.).
12. Δημιουργία βάσεως δεδομένων με δυναμικές εργασίες και εργοδότες ευνοϊκά διακείμενους προς την ιδέα απασχόλησης των ψυχικώς πασχόντων. Η αναζήτηση εργασίας ξεκινά από τον ίδιο τον σύμβουλο, ενόσω ο ασθενής νοσηλεύεται.
13. Εξασφάλιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μαθητείας για τους πάσχοντες. Πολλοί ψυχωσικοί ασθενείς έχουν δυσκολία στο να τηρούν χρονοδιαγράμματα και να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους.

Στο Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας Αγιάσου «Η Θεομήτωρ» λειτουργούν ένα προστατευόμενο διαμέρισμα τεσσάρων ενοίκων (Αγιάσος Λέσβου) και ένας ξενώνας μακράς παραμονής 11 ενοίκων στη Μυτιλήνη. Παράλληλα, βρίσκονται στο στάδιο

της ανέγερσης δύο επιπλέον ξενώνες δυναμικότητας 22 ενοίκων στην Αγιάσο. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αποασυλοποίησης εφαρμόστηκε στους ενοίκους αυτούς πρόγραμμα ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων, το οποίο λάμβανε υπόψη τις εργασίες που ασκούσαν οι περιθαλπόμενοι πριν την εισαγωγή τους στο Ίδρυμα. Οι περιθαλπόμενοι απασχολήθηκαν στη συγκομιδή και επεξεργασία ελαιοκάρπου, καρυδιών, καστανών και κερασιών από τα κτήματα που ανήκουν στην περιουσία του Ίδρυματος, με την ξυλουργική, την αγγειοπλαστική και την κηροπλαστική (τα προϊόντα που παρήχθησαν πουλήθηκαν στην τοπική αγορά και στην εκκλησία και τα έσοδα διατέθηκαν στους περιθαλπόμενους). Οι ένοικοι του ξενώνα της Μυτιλήνης απασχολήθηκαν σε τοπικές επιχειρήσεις κατόπιν έρευνας αγοράς και συνεντεύξεων με τους τοπικούς επιχειρηματίες. Τέλος, με τη βοήθεια των φοιτητών οι περιθαλπόμενοι ασκήθηκαν σε δεξιότητες υπολογιστών και διαδικτύων.

Συγκριτική έρευνα με τους υπόλοιπους 48 ενοίκους που παρέμειναν στο Ίδρυμα έδειξε ότι οι τελευταίοι είχαν αναπτύξει μεγαλύτερες ικανότητες προσαρμογής, επικοινωνίας και ενετάχθησαν ομαλότερα στην κοινότητα. Επιπλέον, είχαν κερδίσει το σεβασμό των συμπολιτών τους και εξαρτιόνταν λιγότερο από τις φροντίδες του προσωπικού. Τα κέρδη από τα προϊόντα που παρήγαγαν οι περιθαλπόμενοι τα χρησιμοποίησαν κατά το δοκούν, αλλά έγινε προσπάθεια από τους κοινωνικούς λειτουργούς του Ίδρυματος μέρος αυτών να διατεθούν σε ψυχαγωγικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες. Η θεατρική ομάδα των φοιτητών του Πανεπιστημίου Αιγαίου ανέλαβε την εκπαίδευσή τους για το ανέβασμα θεατρικής παράστασης με συμμετοχή των ψυχικώς πασχόντων περιθαλπόμενων σε αυτήν, ενώ συζητάται η δημιουργία κοινωνικής επιχείρησης για τη συστηματοποίηση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων τους.

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, ο σύμβουλος έχει να αντιμετωπίσει δυσκολίες που αναδύονται από τη δυσπιστία της κοινότητας προς τον πάσχοντα, την αναποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής αποκατάστασης, από την αποδιοργάνωση του ατόμου με ψυχικές διαταραχές και την έλλειψη θεωρίας και εμπειρικής έρευνας σχετικά με την καταλληλότερη μέθοδο που πρέπει να ακολουθηθεί. Ο σύμβουλος επομένως οφείλει να αυτοσχεδιάσει, να ενημερωθεί για τις ανάγκες της αγοράς, τις στάσεις των εργοδοτών, των εργαζομένων και της κοινότητας, να γνωρίσει τις ιδιαιτερότητες κάθε ψυχικής νόσου, να μελετήσει την προσωπικότητα του πάσχοντος και να κινητοποιήσει όλα τα διαθέσιμα υποστηρικτικά δίκτυα. Τελικός στόχος δεν

είναι η καλλιέργεια προεπαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά η αλλαγή του τρόπου ζωής του πάσχοντος. Η εργασία είναι πηγή σεβασμού και αυτοεκτίμησης και όχι παρεπόμενο θεραπείας. Το ίδιο το νοσηλευτικό προσωπικό των ιδρυμάτων και οι εργαζόμενοι στην ψυχική υγεία, εν γένει, έχοντας παρακολουθήσει τον ψυχικά πάσχοντα σε όλα τα στάδια της νόσου, ακόμα και σε κρίσεις ή καταστολή εξαιτίας των ψυχοφαρμάκων, δυσπιστούν πολλές φορές για την επιτυχία επαγγελματικών προγραμμάτων. Είναι αλήθεια ότι το ευκαίο, δηλαδή η μόνιμη απασχόληση του νοσούντος, δύσκολα επιτυγχάνεται. Ο σύμβουλος, που κρατά δεδομένα για όλες τις επαγγελματικές απόπειρες του ασθενούς, παίρνει συνεντεύξεις τόσο από τον ίδιο όσο και από εργοδότες-συναδέλφους ή χορηγεί ερωτηματολόγια, για να διαπιστώσει τις αφορμές, τα αίτια και τα συμβάντα που είναι υπεύθυνα για την αποτυχία. Πολλές φορές μέσω της συμπεριφοριστικής παρατήρησης μπορεί να αντλεί πληροφορίες για τον ασθενή, καθώς δρα στο εργασιακό πλαίσιο. Τέτοια δεδομένα αφορούν τα εναύσματα επικοινωνίας του πάσχοντα προς τους συναδέλφους ή τους πελάτες, την πορεία ή την αλλοίωση των μηνυμάτων, τα μεταμηνύματα και γενικότερα τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τα συγκρουσιακά ή διαταρακτικά ερεθίσματα, τα κρίσιμα γεγονότα και τις επιτυχείς προσπάθειες αλληλεπίδρασης, τη σωστή και συνεπή λήψη της φαρμακευτικής αγωγής, τη διακύμανση των συναισθημάτων και τη σταδιακή εκδίπλωση ή αναδίπλωση των δεξιοτήτων του ασθενούς. Η παράλληλη χρήση σταθμισμένων τεστ επαγγελματικών κλίσεων (π.χ. AIST/UST, GIS κ.τ.λ.), η κατηγοριοποίηση των παρατηρημένων συμπεριφορών και η στατιστική επεξεργασία τους οδηγεί στην εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων που ενδεχομένως να κρίνουν την επιτυχία της επόμενης επαγγελματικής προσπάθειας. Ο σύμβουλος δεν μπορεί να είναι ένα άτομο που απλώς διαθέτει ένα πτυχίο ψυχολογίας, κοινωνικής εργασίας ή εργοθεραπείας. Αντίθετα, πρέπει να έχει μεταπτυχιακές σπουδές στη συμβουλευτική ατόμων με ειδικές ανάγκες και να μπορεί να οργανώσει ερευνητικές διαδικασίες που θα ρίξουν φως σε παράγοντες που επιδρούν στην προσωπικότητα των ατόμων με ψυχικές διαταραχές.

Σε γενικές γραμμές θεωρούμε ότι οι σύμβουλοι θα ωφεληθούν τα μέγιστα, εάν ακολουθήσουν το «οικολογικό-συστημικό» μοντέλο για την επαγγελματική αποκατάσταση. Σύμφωνα με αυτό είναι απαραίτητο να συνυπολογίζονται παράγοντες όπως η «προσωπικότητα του πάσχοντος», η «φύση και οι ιδιαιτερότητες της ψυχικής νόσου», το «περιβάλλον» (αγορά εργασίας-κοινότητα), το «εργασιακό περιβάλλον», το «σύστημα αξιών του πάσχοντος», η «αποτελεσματικότητα» (παραγωγικότητα εργαζομένων). Η αλληλεπίδραση όλων αυτών καθορίζει την επιτυχία των προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού και ο χειρισμός τους

προς όφελος του πάσχοντος μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για τη θεραπευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Assouline, M., & Meir, E. I. (1987). Meta-analysis of the relationship between congruence and well-being measures. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 319-332.
- Γεωργούσης, Π. (1995). Η επαγγελματική συμβουλευτική και ο ρόλος της οικογένειας στην επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 32-33, 29-44.
- Conte, L., Murphy, S. T., & Nisbet, J. (1989). A qualitative study of work stations in industry, employer, professional and service recipient views. *Journal of Rehabilitation*, 55 (2), 53-61.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1978). A note on the dynamics of work adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 12, 76-79.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994). *Σχολικός εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ellison, M. L., & Russinova, Z. (1999). *A national survey of professionals and managers with psychiatric conditions: A portrait of achievements and challenges*. Retrieved February 6, 2004 from <http://www.bu.edu/cpr/research/rtc1999> on line database (ERIC).
- Elton, C. F., & Smart, J. C. (1988). Extrinsic job satisfaction and person-environment congruence. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 226-238.
- Forsythe, R. P., & Fairweather, G. W. (1961). Psychotherapeutic and other hospital treatment criteria: The dilemma. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 598-604.
- Garske, G. G., & Stewart, J. R. (1999, October–December). Stigmatic and mythical thinking: Barriers to vocational rehabilitation services for persons with severe mental illness. *Journal of Rehabilitation*, 4-8.
- Herr, E., & Cramer, S. (1996⁵). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Holland, J. L. (1985²). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice Hall.
- Kaley-Isley, L. (1997). *Work in the West: Work and education programs for persons with a serious mental illness*. WICHE Westlink Mental Health Development in

- the Western United States, 18 (2). Retrieved 2002 from www.wiche.edu/MentalHealth/Westlink/jum97.
- Mancuso, L. (1990). Reasonable accommodation for workers with psychiatric disabilities. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 14, 1-17.
- Meir, E. I., Keinan, G., & Segal, Z. (1986). Group importance as a mediator between personality-environment congruence and satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 60-69.
- Mount, M. K., & Muchinsky, P. M. (1978). Person-environment congruence and employee satisfaction: A test of Holland's theory. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 84-100.
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της. Εμπειρική έρευνα και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπάνης, Ε., & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία – Κοινωνιολογία της εργασίας και Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Σιδέρη.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2007). *Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός ατόμων με αναπηρίες και Αποασυλοποίηση, Μυτιλήνη: Ι.Κ.Π.Α. «Η Θεομήτωρ»*.
- Reiter, S., Friedman, L., & Molcho, M. (1985). Motivation, vocational interests and job satisfaction of mentally adults. *International Journal of Rehabilitation Research*, 8 (1), 19-28.
- Rosen, M., Halenda, R., Nowakiwska, M., & Floor, L. (1970). Employment satisfaction of previously institutionalized mentally subnormal workers. *Mental Retardation*, 8 (3), 35-40.
- Spokane, A. R. (1985). A review of research on person-environment congruence in Holland's theory of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 306-343.
- Tenety, M., & Kiselica, M. S. (2000). Working with mental health advocacy groups. In J. Lewis & L. Bradley (Eds), *Advocacy in Counseling: Counselors, clients, & community* (pp. 139-145). Greensboro, NC: CAPS Publications.

Στάσεις και προθέσεις ως προς τη φυσική δραστηριότητα μαθητών δημοτικού σχολείου με διαφορετικό δείκτη μάζας σώματος

Σπυρίδων Κάμτσιος, 2^ο Δημοτικό Σχολείο Φιλιατών Ηγουμενίτσας

Νικόλαος Διγγελίδης, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστούν οι στάσεις και οι προθέσεις μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου, με διαφορετικό δείκτη μάζας σώματος (Δ.Μ.Σ.), ως προς τη συμμετοχή τους σε άσκηση και σε φυσική δραστηριότητα και ως προς την αντίληψη της εικόνας που έχουν για το σώμα τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 775 άτομα, που συμπλήρωσαν ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο. Από την ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι οι υπέρβαροι και παχύσαρκοι μαθητές, επέδειξαν στατιστικά σημαντικά λιγότερη συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα και αρνητική εικόνα για το σώμα τους. Τα ευρήματα της έρευνας κάνουν επιτακτική την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις μέσω του μαθήματος φυσικής αγωγής στο σχολείο, με σκοπό τη δημιουργία θετικών στάσεων και συμπεριφορών για τη συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα και άσκηση, εστιάζοντας αφενός στις πολλές ωφέλειες που απορρέουν και αφετέρου, στη σύνδεση της επιτυχίας από τη συμμετοχή, της ικανοποίησης και της ευχαρίστησης.

Ο κ. Σπυρίδων Κάμτσιος, με μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Σχολική Φυσική Αγωγή, είναι Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής Π.Ε.

Ο κ. Νικόλαος Διγγελίδης είναι Επίκουρος καθηγητής στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλίας.

Εισαγωγή

Σήμερα οι στόχοι του σχολείου δεν εστιάζονται μόνο στην απλή μεταβίβαση γνώσεων ή την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Τα σχολικά προγράμματα υψηλής ποιότητας πρέπει να καλλιεργούν το άτομο ως σύνολο, παρέχοντας αναπτυξιακά κατάλληλη και επίκαιρη ακαδημαϊκή γνώση, επιδρώντας θετικά στη συμπεριφορά, στις στάσεις και την κοινωνική δράση των νέων ατόμων. Μέσα από την εμπειρία της σχολικής ζωής οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύσσονται διαχρονικά και πολύπλευρα. Το μάθημα της φυσικής αγωγής διαδραματίζει το δικό του ρόλο στην επίτευξη του σκοπού αυτού, καθώς είναι η μοναδική περιοχή του σχολικού προγράμματος η οποία συνδέεται άμεσα με την κατάσταση της υγείας, στοχεύει στη διαμόρφωση συμπεριφορών, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και επιδρά θετικά σε ένα πλήθος παραμέτρων του χαρακτήρα και της προσωπικότητας (Κιουμουρτζόγλου & Δέρρη, 2003).

Το μάθημα της φυσικής αγωγής, πέρα από τη μάθηση κινητικών δεξιοτήτων, προωθεί την υγεία των μαθητών παρέχοντάς τους γνώσεις και καθιστώντας τους κινητικά ενεργούς σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την υποκινητικότητα και την έλλειψη φυσικής δραστηριότητας. Η φυσική δραστηριότητα είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που καθορίζει το επίπεδο της υγείας και της ποιότητας ζωής των νέων ατόμων. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που παίρνουν μέρος σε κανονική φυσική δραστηριότητα έχουν πνευματική, ψυχολογική και σωματική υγεία (Hagger et al., 2001· Theodorakis et al., 2002· Papacharisis & Goudas, 2003), αλλά και οφέλη στην καρδιοαναπνευστική αντοχή, την αύξηση της δύναμης και τη βελτίωση της εικόνας του σώματος. Η άσκηση συνδέεται, επίσης, θετικά στους εφήβους με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και στρές (Theodorakis et al., 2002).

Παρόλα όμως τα θετικά της συμμετοχής σε φυσική δραστηριότητα, τα νέα άτομα σε πολλά ανεπτυγμένα έθνη δεν αθλούνται όπως πρέπει για να έχουν τα ευεργετικά αποτελέσματα της άσκησης (Hagger et al., 2001). Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι, καθώς αυξάνεται η ηλικία των μαθητών, τόσο μειώνεται η συμμετοχή τους σε προγράμματα φυσικής δραστηριότητας, τόσο στο σχολείο όσο και έξω από αυτό (Luke & Sinclair, 1991· Παπαϊωάννου και συνεργάτες, 1999· Min-hau et al., 2002· Christodoulidis et al., 2001· Chatzisarantis et al., 2005). Αυτό ίσως συμβαίνει, γιατί μειώνονται οι θετικές στάσεις των μαθητών για το μάθημα της φυσικής αγωγής και για τη συμμετοχή τους στις φυσικές δραστηριότητες.

Οι στάσεις είναι ένας βασικός παράγοντας για την κατανόηση της αθλητικής συμπεριφοράς. Με τον όρο «στάσεις» εννοούμε το βαθμό θετικής ή αρνητικής

αντιμετώπισης από τα άτομα ψυχολογικών θεμάτων, όπως σύμβολα, ιδέες, θεσμοί κ.ά. Μια στάση συνδέεται με ανάλογη συμπεριφορά. Ένα άτομο για παράδειγμα που έχει θετικές στάσεις προς τον αθλητισμό, θα πρέπει να έχει και ανάλογη συμπεριφορά, δηλαδή αν πραγματικά αγαπά τις αθλητικές δραστηριότητες, είναι πολύ πιθανό να συμμετέχει και σε αυτές. Η αλλαγή της στάσης έχει ως αποτέλεσμα και την αλλαγή της συμπεριφοράς (Θεοδωράκης και συνεργάτες, 1992).

Βεβαίως, οι σχέσεις μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς δεν είναι πάντα σαφείς. Κλασικό παράδειγμα είναι η επιθυμία πολλών ατόμων να αθληθούν και η πίστη τους ότι ο αθλητισμός κάνει καλό. Ωστόσο, από αυτούς που το λένε, λίγοι φτάνουν μέχρι το γυμναστήριο ή τον αθλητικό σύλλογο (Θεοδωράκης και συνεργάτες, 1992).

Μια από τις θεωρίες που ασχολούνται με τη σχέση στάσεων και συμπεριφοράς ονομάζεται «Θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς» (Theodorakis et al., 1991· Θεοδωράκης και συνεργάτες, 1992· Theodorakis, 1992· Theodorakis, 1994· Papaioannou & Theodorakis, 1996· Hagger et al., 2001· Theodorakis et al., 2004· Chatzisarantis et al., 2005). Είναι η πιο σύγχρονη και βασικά χρησιμοποιούμενη θεωρία των σχέσεων στάσεων – συμπεριφοράς, που αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε από τους Ajzen και Fishbein (1980). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, αυτό που προηγείται άμεσα κάθε συμπεριφοράς είναι η «πρόθεση» του ατόμου να εκτελέσει μια συμπεριφορά. Όσο πιο δυνατή είναι η πρόθεση του ατόμου, τόσο πιο πιθανό είναι το άτομο να προσπαθήσει γι' αυτό και συνεπώς πιο μεγάλη η πιθανότητα να πραγματοποιήσει τη συμπεριφορά.

Η πρόθεση ενός ατόμου μπορεί να προβλεφθεί από ένα συνδυασμό στάσεων και κοινωνικών μεταβολών. Ο ένας είναι ο προσωπικός παράγοντας και ορίζεται ως «Στάσεις προς τη συμπεριφορά» και αναφέρεται στο βαθμό θετικής ή αρνητικής προδιάθεσης απέναντι σε μια συμπεριφορά. Ο άλλος είναι ο κοινωνικός παράγοντας και ορίζεται ως «Υποκειμενικό πρότυπο» και αναφέρεται στην κοινωνική πίεση για να εκτελέσει ή όχι το άτομο τη συμπεριφορά. Οι δυο αυτοί παράγοντες δίνουν το βάρος τους στην πρόθεση και στην τελική συμπεριφορά (Θεοδωράκης και συνεργάτες, 1992).

Οι στάσεις παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, καθώς τα άτομα συμπεριφέρονται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις στάσεις τους προς τη συμπεριφορά αυτή, πόσο καλή ή κακή τη θεωρούν, πόσο χρήσιμη ή άχρηστη, πόσο ευχάριστη ή δυσάρεστη, πόσο έξυπνη ή ανόητη, πόσο ενδιαφέρουσα ή βαρετή κ.τ.λ. Συμπεριφέρονται, επίσης, ανάλογα με την κοινωνική πίεση που δέχονται από σημαντικά άλλα πρόσωπα για το θέμα αυτό, όπως οι γονείς, οι φίλοι, οι συμμαθητές, ο κοινωνικός περίγυρος, ο δάσκαλος κ.ά. Κυρίως όμως συμπεριφέρονται ανάλογα με την πρόθεσή τους να εκδηλώσουν ή όχι την εκάστοτε

συμπεριφορά, που και αυτή εξαρτάται από τον έλεγχο που νομίζουν ότι ασκούν επάνω της (Παπαϊωάννου και συνεργάτες, 1999).

Οι στάσεις εκφράζουν ταυτόχρονα τρία πράγματα, αυτό που σκέφτονται τα άτομα, αυτό που αισθάνονται και ο τρόπος με τον οποίο σκοπεύουν να συμπεριφερθούν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό στοιχείο) (Παπαϊωάννου και συνεργάτες, 1999).

Οι στάσεις υιοθετούνται καλύτερα μέσα από προσωπικές εμπειρίες. Ένας από τους λόγους για παράδειγμα της μη συμμετοχής των ενηλίκων στα σπορ, είναι ότι δεν τα κατάφερναν καλά σε αυτά όταν ήταν νέοι. Επίσης, οι στάσεις αλλάζουν ύστερα από κατανόηση και γνώση. Είναι ευρύτατα αποδεκτό ότι οι μαθητές που καταλαβαίνουν γιατί η φυσική αγωγή είναι σπουδαία, είναι πιο πιθανό να αθλούνται για όλη τους τη ζωή. Τέλος, οι μαθητές που έχουν άμεση εμπειρία από τα οφέλη της άσκησης είναι πιο πιθανό να είναι αθλητικά δραστήριοι δια βίου (Παπαϊωάννου και συνεργάτες, 1999).

Οι στάσεις απέναντι στην άσκηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη συμπεριφορά απέναντι στην άσκηση, κάτι που βοηθά τη συνεχή ενασχόληση με αυτή και την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας για όλη τη διάρκεια της ζωής (Christodoulidis et al., 2001), καθώς η απουσία φυσικής δραστηριότητας είναι υπεύθυνη για ένα πολύ μεγάλο μέρος στην ανισορροπία που δημιουργείται στην κατανομή ενέργειας στον οργανισμό, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες να γίνει κάποιος παχύσαρκος ή υπέρβαρος (U.S. Department of Health and Human Services, 2001).

Η ισχυρή επίδραση των στάσεων για την πρόβλεψη της συμμετοχής των ανθρώπων σε φυσική δραστηριότητα έχει αποδειχτεί σε πολλές έρευνες. Ανασκοπήσεις στη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι ο κυρίαρχος ρόλος των στάσεων για την πρόβλεψη των προθέσεων ισχύει και για τη φυσική δραστηριότητα, όπως και για πολλές άλλες συμπεριφορές (Hagger et al., 2001). Παράλληλα, πολλές είναι και οι ερευνητικές αναφορές για τους παράγοντες εκείνους που καθορίζουν τις στάσεις των ατόμων.

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστούν οι στάσεις και οι προθέσεις μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου, με διαφορετικό δείκτη μάζας σώματος (Δ.Μ.Σ.), ως προς τη φυσική δραστηριότητα και ως προς την αντίληψη της εικόνας που έχουν για το σώμα τους.

Μέθοδος και διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Πέμπτη και Έκτη τάξη δημοτικών σχολείων. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 775 άτομα (362 αγόρια και 413 κορίτσια), με μέσο όρο ηλικίας τα 11,19 έτη, τα οποία επελέγησαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας.

Λειτουργικός ορισμός δείκτη μάζας σώματος

Ένας εύχρηστος δείκτης ο οποίος χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό της σωματικής σύστασης είναι ο δείκτης μάζας σώματος (Δ.Μ.Σ.), ο οποίος δίδεται με το πηλίκο του βάρους δια του ύψους στο τετράγωνο, σύμφωνα με τον τύπο: $\Delta.Μ.Σ. = \text{βάρους} / \text{ύψους}^2$ (Τοκμακίδης και συνεργάτες, 2002). Ο Δ.Μ.Σ. χρησιμοποιείται για αξιολογήσεις της παχυσαρκίας τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά, σύμφωνα με τα όρια για υπέρβαρα και παχύσαρκα αγόρια και κορίτσια μέχρι 25 ετών (Cole et al., 2000).

Όργανα Μέτρησης

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια:

1. *Στάσεις προς την άσκηση*: Η μεταβλητή των στάσεων προς την άσκηση μετρήθηκε με την ερώτηση «Για μένα το να γυμνάζομαι τακτικά τους επόμενους 12 μήνες είναι...» και οι απαντήσεις δόθηκαν με επταβάθμια κλίμακα και με ζεύγη επιθέτων «καλό – κακό», «υγιεινό – ανθυγιεινό», «δυσάρεστο – ευχάριστο», «χρήσιμο – άχρηστο» (Theodorakis, 1994).

2. *Προθέσεις προς την άσκηση*: Η μεταβλητή προθέσεων ως προς την άσκηση μετρήθηκε με 2 ερωτήσεις, όπως «σκοπεύω να γυμνάζομαι τακτικά τους επόμενους 12 μήνες» και «είμαι αποφασισμένος να γυμνάζομαι τακτικά τους επόμενους 12 μήνες» και οι απαντήσεις δόθηκαν με επταβάθμια κλίμακα και ζεύγη της μορφής «πιθανό – απίθανο» και «ναι – όχι» (Theodorakis, 1994).

3. *Δύναμη στάσεων*: Η μεταβλητή της δύναμης των στάσεων μετρήθηκε με 3 ερωτήσεις του τύπου π.χ. «μπορώ να γυμνάζομαι τακτικά τους επόμενους 12 μήνες» και οι απαντήσεις δόθηκαν με επταβάθμια κλίμακα και ζεύγη της μορφής «εύκολο – δύσκολο», «πιθανό – απίθανο», «σωστό – λάθος».

4. *Αντίληψη Εαυτού*: Από το ερωτηματολόγιο της αντίληψης του εαυτού (PSPP: Physical Self-Perception Profile) των Fox και Corbin (1989), χρησιμοποιήθηκε ο παράγοντας αντίληψη ελκυστικότητας σώματος με 4 ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει σχεδιασθεί έτσι ώστε να μπορούμε να έχουμε μια εικόνα για το πώς

αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του, αν έχει θετική ή αρνητική εικόνα για το σώμα του.

Η δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία όλων των παραπάνω ερωτηματολογίων έχει εξεταστεί και σε προηγούμενες έρευνες (π.χ. Παραϊοαννου & MacDonald, 1993· Diggelidis & Παραϊοαννου, 1999· Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002). Σε όλες τις προτάσεις των ερωτηματολογίων οι μαθητές/τριες απάντησαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «συμφωνώ απόλυτα» μέχρι το «διαφωνώ απόλυτα».

5. *Κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής*. Η κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα αναπτύχθηκε από τους Duda και Nicholls (1992) και προσαρμόστηκε με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα από τους Diggelidi και Παραϊοαννου (1999). Αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (π.χ. «σήμερα βρήκα το μάθημα της Φ.Α. ενδιαφέρον») και οι μαθητές απαντούν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, έτσι κι έτσι=3, συμφωνώ=4 και συμφωνώ απόλυτα=5).

6. *Ερωτηματολόγιο δραστηριότητας ελεύθερου χρόνου*: Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο άσκησης στον ελεύθερο χρόνο (Godin & Shephard, 1985), το οποίο έχει σχεδιαστεί για να αποτιμήσει τη φυσική δραστηριότητα κατά τον ελεύθερο χρόνο και σε διάστημα 7 ημερών. Χρησιμοποιήθηκε μόνο η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, που ζητά από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το πόσες φορές συμμετείχαν σε έντονη, μέτρια και ήπια άσκηση, για περισσότερο από 15 λεπτά, στον ελεύθερό τους χρόνο.

Υπολογισμός του Δείκτη Μάζας Σώματος: Αναφέρθηκε και καταγράφηκε προσωπικά το ύψος και το βάρος από τους ίδιους τους μαθητές. Οι μονάδες μέτρησης αναγράφηκαν σε μέτρα και εκατοστά και κιλά, αντίστοιχα για το ύψος και το βάρος. Η προσωπική αναφορά σε ύψος και βάρος γενικά γίνεται δεκτή σαν αποτελεσματική και αξιόπιστη και αποτελεί μια εναλλακτική συμβολική λογική για την απευθείας μέτρηση σε επιδημιολογικές μελέτες και στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Karayiannis et al., 2003· Janssen et al., 2004· Cumming et al., 2005).

Διαδικασία μέτρησης

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο μέχρι το Δεκέμβριο του 2005. Οι μαθητές ενημερώθηκαν αρχικά για τη διαδικασία και τονίστηκε ότι η συμμετοχή στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση κι ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο. Στη συνέχεια, μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο από τους ερευνητές, το οποίο συμπληρώθηκε παρουσία τους κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας.

Αποτελέσματα

Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

Οι μαθητές ανάλογα με την τιμή του δείκτη μάζας σώματος που είχαν, κατανομήθηκαν σε μια από τις 3 κατηγορίες Δ.Μ.Σ., φυσιολογικός, υπέρβαρος, παχύσαρκος, σύμφωνα με τα διεθνή όρια υπέρβαρων και παχύσαρκων αγοριών και κοριτσιών (Cole et al., 2000). Ο τύπος του Δ.Μ.Σ. (φυσιολογικός, υπέρβαρος, παχύσαρκος) αποτέλεσε την ανεξάρτητη μεταβλητή κατά τη στατιστική ανάλυση. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι 566 (73%) είχαν φυσιολογικό Δ.Μ.Σ., 183 (23,6%) ήταν υπέρβαροι και 26 (3,4%) ήταν παχύσαρκοι.

Συνοχή των κλιμάκων

Το τεστ του άλφα (Cronbach, 1951) χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εξεταστεί η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων, που ήταν σε αποδεκτά επίπεδα (πίνακας 1). Δεν εξετάστηκαν περαιτέρω τα ερωτηματολόγια, καθώς έχουν ήδη εξεταστεί σε πάρα πολλές έρευνες κι έχουν δημοσιευθεί οι ψυχομετρικές τους ιδιότητες (Papaioannou & McDonald, 1993· Theodorakis, 1994· Diggelidis & Papaioannou, 1999· Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002).

Διαφορές με βάση το είδος του Δ.Μ.Σ. (φυσιολογικός, υπέρβαρος, παχύσαρκος)

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA), με ανεξάρτητη μεταβλητή τον τύπο του δείκτη μάζας σώματος (φυσιολογικός, υπέρβαρος, παχύσαρκος).

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό δείκτη μάζας σώματος ως προς: α) την ικανοποίηση από το μάθημα της φυσικής αγωγής ($F_{2,769} = 3,625, p < .05, \eta^2 = .009$) και την αντίληψη ελκυστικότητας του σώματος ($F_{2,769} = 85,928, p < .05, \eta^2 = .183$), ενώ η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης δεν έδειξε διαφορές: α) για τις στάσεις και τις προθέσεις ως προς την άσκηση και β) για τη δύναμη στάσης ως προς την άσκηση.

Με το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων SIDAK, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στη μεταβλητή «ικανοποίηση από το μάθημα της φυσικής αγωγής» μεταξύ μαθητών με φυσιολογικό Δ.Μ.Σ. και υπέρβαρων. $F_{(2,769)} = 3,625, p = .027 < .05$, ενώ σημαντικές διαφορές φάνηκαν στον παράγοντα «αντίληψη ελκυστικότητας σώματος», μεταξύ των μαθητών με φυσιολογικό Δ.Μ.Σ. και υπέρβαρων $p = .000$, μαθητών με φυσιολογικό Δ.Μ.Σ. και παχύσαρκων $p = .000$ και μεταξύ μαθητών που κατατάσσονται στην κατηγορία των υπέρβαρων και των παχύσαρκων $p = .028$ (πίνακας 2).

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way Anova), με εξαρτημένο παράγοντα τη μεταβλητή «δείκτης φυσικής δραστηριότητας» και ανεξάρτητο το είδος του δείκτη μάζας σώματος (φυσιολογικός, υπέρβαρος, παχύσαρκος). Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «δείκτης φυσικής δραστηριότητας» $F_{(2,769)} = 12.816$, $p < .05$, $\eta^2 = .032$. Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων SIDAK διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το δείκτη φυσικής δραστηριότητας μεταξύ των μαθητών με φυσιολογικό Δ.Μ.Σ. και των υπέρβαρων ($p = .019$), των μαθητών με φυσιολογικό Δ.Μ.Σ. και των παχύσαρκων ($p = .000$), αλλά και μεταξύ υπέρβαρων και παχύσαρκων μαθητών ($p = .002$) (πίνακας 3).

Συζήτηση

Από την έρευνα δε διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ μαθητών με φυσιολογικό Δ.Μ.Σ., υπέρβαρων και παχύσαρκων ως προς τις στάσεις τους και τις προθέσεις τους για την άσκηση, κάτι που δείχνει την ισχυρή σχέση στάσεων και προθέσεων (Hagger et al., 2001). Η ισχυρή επίδραση των στάσεων για την πρόβλεψη της συμμετοχής νέων ατόμων σε φυσική δραστηριότητα έχει αποδειχτεί σε πολλές έρευνες. Ανασκοπήσεις στη θεωρία της κατευθυνόμενης συμπεριφοράς έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι ο κυρίαρχος ρόλος των στάσεων για την πρόβλεψη της πρόθεσης ισχύει και για τη φυσική δραστηριότητα, όπως και για πολλές άλλες συμπεριφορές (Hagger et al., 2001). Επίσης, μέσα από ένα μεγάλο αριθμό ερευνών έχει αποδειχτεί ότι οι γενικές στάσεις δεν προβλέπουν μια συγκεκριμένη ενέργεια. Πιο συγκεκριμένα, οι γενικές στάσεις απέναντι στη φυσική δραστηριότητα δεν είναι τόσο χρήσιμες, όταν δεν οδηγούν σε μια συγκεκριμένη αθλητική συμπεριφορά και σαν παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί το γεγονός ότι πολλά άτομα κρατούν μια γενικά θετική στάση προς τη φυσική δραστηριότητα, πολύ λίγοι όμως από αυτούς αθλούνται (Theodorakis, 1992).

Από την έρευνα φάνηκε ότι οι μαθητές με φυσιολογικό Δ.Μ.Σ. είχαν θετικές στάσεις και προθέσεις ως προς την άσκηση και η τελική τους συμπεριφορά χαρακτηρίστηκε από συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα, οι υπέρβαροι και παχύσαρκοι όμως, παρόλο που οι στάσεις τους και οι προθέσεις τους προς την άσκηση ήταν θετικές, εντούτοις, χαρακτηρίζονται από υποκινητικότητα και από μειωμένη φυσική δραστηριότητα.

Μια αιτία για το παραπάνω ίσως να είναι το ότι οι υπέρβαροι και παχύσαρκοι μαθητές δε νοιώθουν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής

αγωγής, αλλά δεν έχουν και καλή εικόνα για το σώμα τους. Όλα τα παραπάνω ίσως είναι συνέπειες του φαινομένου της παχυσαρκίας, καθώς το υπέρβαρο και παχύσαρκο παιδί που δεν είναι κινητικά δραστήριο, υιοθετεί έναν καθιστικό τρόπο ζωής και είναι αδιάφορο για τη φυσική δραστηριότητα. Οι ψυχολογικές συνέπειες της παχυσαρκίας επηρεάζουν αισθητά την εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του, καθώς και την κοινωνική του υπόληψη. Τα παχύσαρκα άτομα πάσχουν από κατάθλιψη, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, έχουν κακή εικόνα για το σώμα τους και διακρίνονται από κοινωνική απομόνωση. Η αποτυχία τους να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα αυτό άμεσα, ισχυροποιεί αυτά τα αρνητικά συναισθήματα και η αδυναμία τους να συμμετέχουν σε φυσική δραστηριότητα, αλλά και η διάκρισή τους από τους συνομήλικους τους και λόγω της εικόνας του σώματός τους, αλλά και λόγω των αθλητικών τους επιδόσεων, είναι επιπλέον επιβαρυντικοί παράγοντες (Rowland, 1990).

Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της εικόνας που έχει το άτομο για το σώμα του και της παχυσαρκίας (French et al., 1995), συσχέτιση η οποία μπορεί να μεταβληθεί αν το παχύσαρκο και υπέρβαρο παιδί στραφεί προς τη φυσική δραστηριότητα (Duncan & Nakeeb, 2004), βελτιώνοντας το επίπεδο της φυσικής του κατάστασης (Τζέτζης και συνεργάτες, 2005) και βελτιώνοντας γενικότερα τη φυσική του εμφάνιση, καθώς αυτή είναι ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της αυτοεκτίμησης για όλη του τη ζωή (Fox & Corbin, 1989). Ας μην ξεχνούμε ότι ο παράγοντας της ελκυστικότητας του σώματος συνδέεται με την άποψη ότι η φυσική δραστηριότητα και η φυσική κατάσταση συνδέονται με ωραίο φυσικό παρουσιαστικό (Fox & Corbin, 1989) και ότι η γενικότερη αντίληψη των ατόμων ότι το σώμα τους είναι γυμνασμένο, τα επηρεάζει θετικά και τα ικανοποιεί (Θεοδωράκης, 1990). Η επαρκής λοιπόν φυσική δραστηριότητα στην παιδική ηλικία έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοεκτίμησης (Trudeau & Shephard, 2005) και η ενασχόληση με ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες, πέρα από το γεγονός ότι συντελεί στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, συμβάλλει στην αύξηση της διάθεσης και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της συνεργασίας (Τζέτζης και συνεργάτες, 2005).

Για τον λόγο αυτό λοιπόν η σχολική φυσική αγωγή είναι μια εξαιρετική ευκαιρία για όλους τους μαθητές για να γίνουν κινητικά δραστήριοι και να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές για τη δια βίου άθληση (Martin & Kulinna, 2004).

Έτσι φαίνεται ότι το σχολείο είναι ο ιδανικότερος χώρος για την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας και τη δημιουργία θετικών στάσεων και συμπεριφορών για αυτή, αφού οι μαθητές περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας τους σε αυτό και ό,τι συμβαίνει επηρεάζει την τελική τους συμπεριφορά (Papacharisis & Goudas, 2003). Η

σχολική φυσική αγωγή επίσης παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της δημόσιας υγείας και έτσι η φυσική δραστηριότητα στο σχολείο θα πρέπει να είναι ένας από τους κυρίαρχους στόχους, κατά τη διάρκεια του μαθήματος φυσικής αγωγής (Trost, 2004).

Η διαμόρφωση λοιπόν θετικών στάσεων και συμπεριφορών προς την άσκηση θα μεγιστοποιήσει τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτή. Σύμφωνα με τον Θεοδωράκη (1990), ο καθηγητής φυσικής αγωγής παίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των παιδιών και η συμπεριφορά του, καθώς και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος επηρεάζουν τους μαθητές με θετικό ή αρνητικό τρόπο (Min-hau & Allen, 2002). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι στάσεις μαθαίνονται και αποκτούνται καλύτερα μέσα από προσωπικές εμπειρίες. Επίσης, οι στάσεις αλλάζουν μετά από κατανόηση και γνώση. Οι μαθητές που καταλαβαίνουν γιατί η φυσική αγωγή είναι σπουδαία, είναι πιο πιθανό να αθλούνται για όλη τους τη ζωή. Ακόμη, οι μαθητές που έχουν άμεση εμπειρία των ωφελειών της άσκησης, είναι πιο πιθανό να είναι αθλητικά δραστήριοι σε όλη τους τη ζωή (Θεοδωράκης, 1990).

Το πρόβλημα λοιπόν της ενίσχυσης των θετικών στάσεων προς τη φυσική αγωγή και της αλλαγής των αρνητικών στάσεων των μαθητών πρέπει να απασχολεί τους καθηγητές φυσικής αγωγής, καθώς αυτοί φέρουν την κύρια ευθύνη για το αν θα αγαπήσει το παιδί τον αθλητισμό και αν θα συνεχίσει να γυμνάζεται σε όλη του τη ζωή. Σκοπός του καθηγητή φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι η ενεργοποίηση των τριών διαστάσεων των στάσεων, δηλαδή της συναισθηματικής, της γνωστικής και της συμπεριφορικής, καθώς και του κοινωνικού παράγοντα, που επηρεάζει τη στάση των ατόμων ή τη συμπεριφορά τους (Θεοδωράκης, 1990).

Αλλά και τα προγράμματα φυσικής αγωγής θα πρέπει να τονώνουν τα πιστεύω των μαθητών για την ικανότητά τους και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες (Min-hau & Allen, 2002), αφού, όταν ένα παιδί νοιώθει ικανό από τη συμμετοχή του σε φυσική δραστηριότητα και όταν αντιλαμβάνεται ότι αυτή είναι ευχάριστη και διασκεδαστική, τότε έχει ισχυρότερη πρόθεση να ασχοληθεί με αυτή (Craig et al., 1996). Η φυσική αγωγή, λοιπόν, θα πρέπει να προσεγγίζεται με ένα θετικό τρόπο και οι καθηγητές φυσικής αγωγής να παρακινούν όλους τους μαθητές για συμμετοχή, εστιάζοντας αφενός στις πολλές ωφέλειες της άσκησης και αφετέρου στη σύνδεση της επιτυχίας από τη συμμετοχή, της ικανοποίησης και της ευχαρίστησης, με σκοπό τη δημιουργία θετικών στάσεων και συμπεριφορών για τη δια βίου άσκηση (Sallis & McKenzie, 1991· Tannehill & Zakrajsek, 1993· Christodoulidis et al., 2001).

Βιβλιογραφία

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice – Hall.
- Chatzisarantis, N., Hagger, M., Biddle, S., & Smith, B. (in press): The stability of the attitude-intention relationship in the context of physical activity. *Journal of Sport Sciences*.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Diggelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes toward exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), 2-11.
- Cole, T., Bellizzi M., Flegal, K., & Dietz, W. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *B.M.J.*, 320, 1-6.
- Craig, S., Goldberg, J., & Dietz, W. (1996). Psychosocial correlates of physical activity among fifth and eighth graders. *Preventive Medicine*, 25, 506-513.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cumming, S., Eisenmann, J., Smoll, Fr., Smith, R., & Malina, R. (2005). Body size and perceptions of coaching behaviors by adolescent female athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 693-705.
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 375-380.
- Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσπάθειας, διασκέδασης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 35-55.
- Duda, J., & Nickolls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 290-299.
- Duncan, M., & Nakeeb, Y. (2004). Body image and physical activity in British secondary school children. *European Physical Education Review*, 10 (3), 243-260.
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11 (4), 408-430.
- French, S. A., Story, M., & Perry, C. L. (1995). Self-esteem and obesity in children and adolescents: a literature review. *Obesity Research*, 3 (5), 479-490.

- Θεοδωράκης, Ι. (1990). Άσκηση και Υγεία: Πώς η φυσική αγωγή θα μας πείσει για ένα δια βίου αθλητικό τρόπο ζωής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 37-54.
- Θεοδωράκης, Ι., Δογάνης, Γ., Μπαγιάτης, Κ., Γούδας, Μ., & Τσαρτσαπάκης, Ι. (1992). Πρόβλεψη αθλητικής συμπεριφοράς με βάση τη θεωρία της «Αιτιολογημένης Δράσης». *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός, Περ. Β'*, 32, 54-64.
- Godin, G., & Shephard, R. J. (1985). A simple method to assess exercise behavior in the community. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 10, 141-146.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Biddle, S., & Orbell, S. (2001). Antecedents of children's physical intentions and behavior: Predictive validity and longitudinal effects. *Psychology and Health*, 16, 391-407.
- Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Boyce, W. F., King, M. A., & Pickett, W. (2004). Overweight and obesity in Canadian adolescents and their associations with dietary habits and physical activity patterns. *Journal of Adolescent Health*, 35 (5), 360-367.
- Karayiannis, D., Yannakoulia, M., Terzidou, M., Sidossis, L., & Kokkevi, A. (2003). Prevalence of overweight and obesity in Greek school aged children and adolescents. *European Journal of Clinical Nutrition*, 57, 1189-1192.
- Κιουμουρτζόγλου, Ε., & Δέρρη, Β. (2003). Σκοποί, στόχοι και επιδιώξεις στη φυσική αγωγή. *Πρακτικά Forum: Φυσική Αγωγή, επαναπροσδιορισμός του ρόλου της, Ουρανούπολη Χαλκιδικής*.
- Luke, M., & Sinclair, G. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- Martin, J., & Kulinna, P. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (3), 288-297.
- Min-hau, C., & Allen, P. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59 (3), 126-139.
- Papacharisis, V., & Goudas, M. (2003). Perceptions about exercise and intrinsic motivation of students attending a health related physical education program. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 689-696.
- Papaioannou, A., & Macdonald, A. I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16 (1), 41-48.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of the intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.

- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Salto.
- Rowland, Th. (1990). Exercise and Children's Health. Chapter 7, *Obesity and Physical Activity*. Human Kinetics.
- Sallis, J., & McKenzie, T. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (2), 124-137.
- Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes towards physical education: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.
- Τζέτζης, Γ., Κακαμούκας, Β., Γούδας, Μ., & Τσορμπατζούδης, Χ. (2005). Σύγκριση της φυσικής δραστηριότητας και της σωματικής αυτοαντίληψης παχύσαρκων και μη παχύσαρκων παιδιών. *Αναζητήσεις στη Φυσική και τον Αθλητισμό*, 3 (1), 29-39. www.hape.gr/emag.asp
- Theodorakis, Y. (1992). Prediction of athletic participation: A test of planned behavior theory. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 371-379.
- Theodorakis, Y. (1994). Planned behavior, attitude strength, role identity and the prediction of exercise behavior. *The Sport Psychologist*, 8, 149-165.
- Theodorakis, Y., Doganis, G., Bagiatis, K., & Goudas, M. (1991). Preliminary study of the ability of reasoned action model in predicting exercise behavior of young children. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 51-58.
- Theodorakis, Y., Natsis, P., Papaioannou, A., & Goudas, M. (2002). Correlation between exercise and other health related behaviors in Greek students. *International Journal of Physical Education*, 39, 30-34.
- Theodorakis, Y., Papaioannou, A., & Karastogianidou, C. (2004). Relationships between family structures and students' health-related attitudes and behaviors. *Psychological Reports*, 95, 851-858.
- Τοκμακίδης, Σ., Μπογδάνης, Γ., Συντώσης, Λ., Μούγιος, Β., & Mamen, A. (2000). Άσκηση και παχυσαρκία. *Άθληση και Κοινωνία*, 32, 5-21.
- Trost, S. (2004). School physical education in the post report era: An analysis from public health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 318-337.
- Trudeau, F., & Shephard, R. (2005). Contribution of school programs to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35 (2), 89-105.
- U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, (2001). *The Surgeon general's call to action to prevent and decrease overweight and obesity*. USA.

Παράρτημα

Πίνακας 1 Δείκτες εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων

<i>Παράγοντες</i>	<i>α - Cronbach</i>
Στάσεις ως προς την άσκηση	.67
Προθέσεις ως προς την άσκηση	.86
Δύναμη στάσης ως προς την άσκηση	.87
Ικανοποίηση από το μάθημα της φυσικής αγωγής	.67
Αντίληψη ελκυστικότητας σώματος	.89

Πίνακας 2 Διαφορές μεταξύ μαθητών με φυσιολογικό δείκτη μάζας σώματος, υπέρβαρων και παχύσαρκων

	<i>Φυσιολογικός Υπέρβαρος Παχύσαρκος</i>						<i>F</i>	<i>H²</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>		
Στάσεις ως προς την άσκηση	6.66	.36	6.62	.42	6.79	.30	2.345	.006
Προθέσεις ως προς την άσκηση	6.40	.67	6.43	.67	6.21	1.31	1.127	.003
Δύναμη στάσης ως προς την άσκηση	6.23	.75	6.25	.72	6.03	1.11	.531	.001
Ικανοποίηση από το μάθημα της Φ.Α.	4.56	.43	4.47	.48	4.63	.48	3.625*	.009
Αντίληψη ελκυστικότητας σώματος	3.97	.84	3.12	.98	2.57	1.03	85.928*	.183

*= Στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $p < .05$

Πίνακας 3 Διαφορές μεταξύ μαθητών/τριών με φυσιολογικό Δ.Μ.Σ., υπέρβαρων και παχύσαρκων στο Δείκτη Φυσικής Δραστηριότητας

	<i>Δείκτης Μάζας Σώματος</i>						<i>F</i>	<i>H²</i>
	<i>Φυσιολογικός</i>		<i>Υπέρβαρος</i>		<i>Παχύσαρκος</i>			
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>		
Δείκτης φυσικής δραστηριότητας	48.16	20.36	43.54	19.47	29.19	15.57 *	12.816	.032

* = Στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $p < .05$

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Αθανάσιος Χαρίσης, 5^ο Ενιαίο Λύκειο Κατερίνης

Περίληψη

Από τη στιγμή που γίνεται συζήτηση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι φυσικό στη συζήτηση να συμπεριλαμβάνεται και η αξιολόγηση πάνω σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών. Από την επιστημονική κοινότητα κατατίθενται προτάσεις για τη βελτίωση και την προσαρμογή της αξιολόγησης στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και σε ζητήματα αξιολόγησης της μάθησης κρίνεται απαραίτητη. Αν μάλιστα τεθεί το θέμα σε σχέση με την αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας και ακόμη περισσότερο σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση της μάθησης είναι σημαντική από παιδαγωγική και κοινωνική άποψη. Στην εργασία επιχειρείται να συνδεθεί η αξιολόγηση της σχολικής μάθησης με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου έχει συζητηθεί αρκετά και προβλήθηκαν επιχειρήματα και υπέρ και κατά της αξιολόγησης (Simosko & Cook, 1996· Δημητρόπουλος, 1999· Μαυρογιώργος, 2002).

Ο κ. Αθανάσιος Χαρίσης είναι υποψήφιος διδάκτωρ της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Σόφιας, υπότροφος Ι.Κ.Υ., κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Κυριότερα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης μπορούν να θεωρηθούν το ότι η αξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά με το διδακτικό και διοικητικό έργο του εκπαιδευτικού, τα προγράμματα σπουδών των παραγωγικών σχολών και τα προγράμματα επιμόρφωσης, το ότι η αξιολόγηση είναι χρήσιμη για τη βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και το ότι είναι χρήσιμη στον εκπαιδευτικό, γιατί του παρέχει αυτοεκτίμηση, κίνητρα αποδοτικότητας, ασφάλεια και κύρος. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στη δημιουργία συναίσθησης συνυπευθυνότητας του εκπαιδευτικού για το εκπαιδευτικό έργο, είναι καθοριστικός παράγοντας για την αξιοκρατία στην εκπαίδευση και απαραίτητη για την ανάδειξη στελεχών.

Από την άλλη πλευρά, κυριότερα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης μπορούν να θεωρηθούν το ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναιρεί και προσβάλλει την ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού, ακυρώνει την επιστημονική του κατάρτιση και περιορίζει την ελεύθερη δημιουργικότητα και δράση του, το ότι είναι μηχανισμός γραφειοκρατικού και γενικά διοικητικού ελέγχου και ασφαλώς πολιτικό μέτρο, καλλιεργεί το συμβιβασμό στις όποιες επιβολές άνωθεν, άρα είναι όχημα χειραγώγησης του εκπαιδευτικού σ' ένα κλοιό ιδεολογικής ασφυξίας.

Όπως και στην αξιολόγηση του μαθητή, έτσι και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται και ο σκοπός για τον οποίο γίνεται που πρέπει να συζητηθούν. Γι' αυτό και από την επιστημονική κοινότητα κατατίθενται προτάσεις για τη βελτίωση και την προσαρμογή της αξιολόγησης στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, αν και είναι δύσκολη η ανάπτυξη συναινετικών προτάσεων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2004).

1. Είδη αξιολόγησης

Μπορούμε να διακρίνουμε δυο γενικούς τύπους αξιολόγησης ως προς τη θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα: την εξωτερική αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση.

A. Εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από φορείς που βρίσκονται εκτός σχολείου και είτε ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης είτε είναι φορείς που αναλαμβάνουν με ανάθεση το έργο της αξιολόγησης, έχοντας μια σχετική αυτονομία σε σχέση με τη διοίκηση. Μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι: α) Η επιθεώρηση, β) Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος από ποικιλία μηχανισμών (π.χ Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων) και γ) Οι Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης, περιφερειακές, εθνικές ή διεθνείς (Σολομών, 1999).

Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνήθως σχετίζονται με συνέπειες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (προαγωγή, επιδόματα) ή τα σχολεία (χρηματοδότηση). Γι' αυτό, καθώς η εποπτεία-έλεγχος έχει δυσμενείς συνέπειες σε πολλά επίπεδα (Helsby, 1999), συζητείται η ανάγκη για δημοκρατικότερη αξιολόγηση, όπου ο αξιολογητής να υπηρετεί την κρίση και προτείνεται η ενδυνάμωση της ποιοτικής αξιολόγησης (Stiggins, 2000· McKee, 2001). Προτείνονται επίσης μορφές που να δίνουν βαρύτητα στην εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου ή σ' έναν συνδυασμό εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης (Worthen et al., 1997).

B. Εσωτερική αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και μπορεί να είναι είτε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση είτε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας (κυρίως εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή γονείς) (Σολομών, 1999). Η εσωτερική αξιολόγηση έχει το πλεονέκτημα ότι βασίζεται σ' ένα υπόβαθρο όπου λειτουργίες και δεδομένα είναι γνωστά και οικεία στους εκπαιδευτικούς: σχολική μονάδα, τάξη, μαθητικό δυναμικό, περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα, νομοθετικά πλαίσια. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αναδειχτεί σε διαδικασία ανατροφοδότησης για τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η συμμετοχή σε μια αυτομελέτη σχολείου σε επίπεδο διαμορφωτικής αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες επαγγελματικής λήψης των αποφάσεων, να διευρύνουν τις οπτικές τους και να ενημερωθούν για τους ρόλους, τις ευθύνες και τα προβλήματα των συναδέλφων (Kogan, 1996· Μπαγάκης, 1999). Σήμερα είναι σύνηθες η βελτίωση της ικανότητας αυτοεξέτασης να αποτελεί για πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα ένα βασικό στόχο (Karsten, 1994). Υπάρχει η τάση να δειχτεί εμπιστοσύνη στα σχολεία να αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές και κίνητρα, χωρίς υπερβολική εξωτερική παρέμβαση ή λεπτομερειακό εξωτερικό έλεγχο και επιθεώρηση (Cullingford, 1997). Παράλληλα, υπάρχει μια παγκόσμια κίνηση για συνδυασμό εσωτερικής/εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς ο επιθεωρητισμός υποχωρεί διεθνώς (Wiseman, 1997· Fitzgerald, 2001), με προτεινόμενες τρεις διαφορετικές μορφές εσωτερικής/εξωτερικής αξιολόγησης: α.) παράλληλη, β) διαδοχική και γ) συνεργατική (MacBeath, 2001).

2. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού με κριτήριο την αξιολόγηση της μάθησης

A. Η αξιολόγηση στους διαγωνισμούς του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.)

Μέχρι το 1998 στην Ελλάδα μοναδικό κριτήριο για την πρόσληψη του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν το πτυχίο και η εγγραφή στην επετηρίδα για διορισμό. Με τον Ν. 2525/97 καθιερώθηκε διαγωνισμός, κάθε 2 έτη, στον οποίο οι πτυχιούχοι εξετάζονται σε δύο ενότητες, στο γνωστικό αντικείμενο και στη διδακτική μεθοδολογία. Η εξαγγελία που έγινε το 1997 για τη θέσπιση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (Π.Π.Δ.Ε) (Ν.2525/97), που μετά το 2002 θα ήταν κριτήριο για την πρόσληψη των πτυχιούχων, έμεινε στα χαρτιά.

Ο διαγωνισμός υποστηρίχτηκε ως διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών γιατί:

- κριτήριο διορισμού είναι οι γνώσεις και οι ικανότητες των διαγωνιζομένων,
- δημιουργούνται θετικές προϋποθέσεις για την αναβάθμιση των σπουδών,
- παρέχεται ισότητα ευκαιριών για όλες τις ηλικίες,
- ενισχύεται το κύρος του κλάδου των εκπαιδευτικών,
- και άλλοι επαγγελματικοί κλάδοι έχουν εξετάσεις χωρίς αυτό να υποτιμά το πτυχίο,
- μπορεί ο διαγωνισμός να διασφαλίσει το αδιάβλητο.

Μελετητές, όμως, φρονούν ότι η κατάργηση της επετηρίδας και η καθιέρωση του γραπτού διαγωνισμού δεν πρόσφερε τα εχέγγυα της επιλογής των καλών εκπαιδευτικών. Δύο είναι οι βασικοί λόγοι: α) Επειδή δεν παύει να είναι μια στιγμιαία εξεταστική διαδικασία και μάλιστα μόνο γραπτή. Είναι, επίσης, περιορισμένη όσον αφορά τη διερεύνηση της παιδαγωγικής επάρκειας και εκπαιδευτικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού, καθώς ο διαγωνισμός ελέγχει μόνο τις γνώσεις και όχι τη διδακτική ικανότητα. Ακόμη και όσοι εργάστηκαν ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι καθηγητές και μοριοδοτούνται στο διαγωνισμό δεν έχουν καμία αξιολογική έκθεση της διδακτικής τους επάρκειας. β) Επειδή δεν εξετάζεται ο υποψήφιος σε συνθήκες τάξης, ούτε καν εικονικής, αν και αμέσως μετά το διορισμό του αναλαμβάνει διδακτικά καθήκοντα, θεωρείται δηλαδή επαρκής και σε πλήρη ετοιμότητα (Χατζηδήμου, 2000).

Επιπρόσθετα, κλήθηκαν να εξεταστούν στη διδακτική μεθοδολογία πτυχιούχοι που δεν είχαν διδαχτεί στις σχολές τους σχετικά μαθήματα, που μόλις τα τελευταία έτη άρχισαν να διδάσκονται (Ζαφειριάδης κ.ά., 2004). Στις παραγωγικές σχολές, ιδίως των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η παιδαγωγική κατάρτιση ή είναι ανύπαρκτη ή περιορίζεται σε θεωρητικό επίπεδο (Κασσωτάκης & Κουτούζης, 2002· Χαρίσης, 2005· Στελλάκου κ.ά., 2005).

Φυσικά, δεν μπορεί να γίνει λόγος για συστηματική και μεθοδική εξέταση των υποψήφιων στην αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και των μαθητών, αφού οι υποψήφιοι κατά κανόνα δεν διδάχτηκαν αξιολόγηση στις σχολές τους

(Παπακωνσταντίνου, 1996· Hopf & Ξωχέλλης, 2003). Έτσι, ακυρώνεται τόσο η αξία της παιδαγωγικής κατάρτισης όσο και η εγκυρότητα του διαγωνισμού. Βέβαια, η άποψη ότι μια, έστω ελλειμματική, αξιολογική διαδικασία είναι προτιμότερη από την ανυπαρξία οποιασδήποτε αξιολογικής διαδικασίας δεν απαντά, τουλάχιστον επιστημονικά, στο ζήτημα της επιλογής των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα με θέμα «Αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα» στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας διερευνήθηκε: α) η παρεχόμενη παιδαγωγική κατάρτιση κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών των Φιλολόγων, Μαθηματικών και Φυσικοχημικών, β) η απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση όπως προκύπτει από τα ερωτήματα που τέθηκαν στους διαγωνισμούς του Ανωτάτου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) και γ) οι ανάγκες και ελλείψεις της κατάρτισης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των καθηγητών της Παιδαγωγικής. Με βάση τα ερωτήματα του Α.Σ.Ε.Π. (1998, 2000, 2002) στη δεύτερη θεματική ενότητα (Διδακτική Μεθοδολογία - Παιδαγωγικά) και τη μελέτη των οδηγών σπουδών προέκυψε ότι: οι επιμορφωτικές ανάγκες διαφοροποιούνται ανά κλάδο, ειδικότητα και πανεπιστήμιο, γιατί δεν προσφέρονται σε όλες τις σχολές υποχρεωτικά μαθήματα Παιδαγωγικής και όσα προσφέρονται είναι διαφορετικά από σχολή σε σχολή. Επιπλέον, κάθε φοιτητής επιλέγει διαφορετικά μαθήματα, όταν αυτά προσφέρονται ως επιλεγόμενα. Ειδικότερα σε ενδεικτικές ειδικότητες οι ερωτήσεις για την αξιολόγηση της διδασκαλίας-μαθητή αγγίζουν το 8-10%, ενώ η παρουσία της αξιολόγησης στα προγράμματα σπουδών των σχολών αγγίζει το 4%. Παράλληλα, τονίζεται η ανάγκη εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Θεωρίες Μάθησης και στην Αξιολόγηση της Διδασκαλίας και του Μαθητή μα και η ανάγκη να πάψει ο θεωρητικός χαρακτήρας των παιδαγωγικών μαθημάτων και να ξεκινήσει ο προσανατολισμός σε πρακτικό επίπεδο, άμεσα συνδεδεμένο με την τάξη (Πατούνα κ.ά., 2005).

Ένα τέτοιο έλλειμμα πρακτικής εξάσκησης είναι επικίνδυνο για τους μαθητές και για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και ό,τι αυτό υπηρετεί. Εκτός βέβαια αν δεχόμαστε να πετάξουν οι μαθητές μας με έναν πιλότο που ποτέ δεν πέταξε με αεροπλάνο μα είναι αριστούχος στο...έδαφος! Λησμονείται, τελικά, ότι στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού που εκπαιδεύεται πρέπει να συναντώνται με συνθετικό, αλληλεπιδραστικό και ανατροφοδοτικό τρόπο η βαθμίδα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας με την τριτοβάθμια, η θεωρία και το επιστημονικό αντικείμενο με την πράξη και τον προσανατολισμό προς το επάγγελμα (Brinkmann & Schwark, 2000), μέσα από μια σύντομη και ακριβή οδό. Ένας οδοδείκτης σ' αυτή την κατεύθυνση είναι ασφαλώς και η επάρκεια και ετοιμότητα του υποψήφιου εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και του μαθητή, που πρώτα

πρέπει να αποτελεί στόχο των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών κι ύστερα αντικείμενο αξιολόγησης στους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π.

B. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου

Η παιδαγωγική-διδασκτική ικανότητα του εκπαιδευτικού κρίνεται και από την ικανότητα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Και στο παρελθόν αλλά και σήμερα επικρατεί η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα πρέπει να γίνεται με μέτρο το βαθμό επίδοσης των μαθητών (Garvey & Quinlan, 2000). Διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ για τον λόγο αυτό έχουν προχωρήσει στην κατασκευή διεθνών δοκιμασιών επίδοσης των μαθητών, όπως το πρόγραμμα για Διεθνή Μαθητική Αξιολόγηση (PISA) (Βοσνιαδου, 2002).

Οι σχολικές μονάδες πέρα από οργανισμοί μάθησης είναι και οικονομικές οντότητες, οργανισμοί δηλαδή που έχουν ένα κύκλο εσόδων και εξόδων, λειτουργικά έξοδα, μισθοδοσίες. Το σύγχρονο σχολείο καλείται να αναλάβει περισσότερες διοικητικές και οικονομικές υπευθυνότητες με διατήρηση του ελέγχου νομιμότητας και της αξιολόγησης και στις κεντρικές αρχές (Σαΐτη, 2001). Μάλιστα, υπάρχει η τάση τα σχολεία να χρηματοδοτούνται ανάλογα με την αποτελεσματικότητά τους, η οποία στηρίζεται στην επίδοση των μαθητών (Hextall & Mahony, 1998). Όμως σ' ένα τέτοιο τρόπο χρηματοδότησης των σχολείων, βασισμένο στις επιδόσεις των μαθητών τους, η πίεση που θα ασκείται στα σχολεία θα μεταφέρεται αναγκαστικά στους μαθητές που αποτυγχάνουν (Weston, 1997). Για τον λόγο αυτό προτάθηκε η μέθοδος της προστιθέμενης αξίας που θεωρείται ο δικαιότερος τρόπος αξιολόγησης των σχολείων, διότι λαμβάνει υπόψη την αρχική κατάσταση από την οποία ξεκινούν οι μαθητές και τα σχολεία (MacBeath, 2001· Λαμπρόπουλος κ.ά., 2001).

Γενικά κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πάνω στην αξιολόγηση του μαθητή θα μπορούσαν να θεωρηθούν:

- Εάν η αξιολόγηση της μάθησης συνδέεται λειτουργικά με τους στόχους των μαθημάτων.
- Εάν χρησιμοποιούνται όλες οι κατάλληλες μέθοδοι αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης.
- Εάν οι μαθητές ενημερώνονται τακτικά για τις επιδόσεις τους και τις δυσκολίες τους και γίνονται συζητήσεις ανατροφοδότησης στο πλαίσιο του μαθήματος.
- Εάν οι γονείς είναι σε τακτική επικοινωνία με τους καθηγητές και τον διευθυντή του σχολείου για ζητήματα επίδοσης των μαθητών.
- Εάν η επίδοση είναι αντικείμενο ουσιαστικής συζήτησης στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και τηρούνται σημειώσεις για τα προβλήματα και τις επιδόσεις των μαθητών είτε ατομικά είτε ομαδικά.

- Εάν υπάρχει ουσιαστική και συνεχής επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ατομικά ή σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων ή και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ειδικότητας, με τους σχολικούς συμβούλους για θέματα επίδοσης.
- Εάν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αξιοποιούνται για τη βελτίωση της διδασκαλίας, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ενισχυτικής διδασκαλίας και γίνονται συγκεκριμένες παρεμβάσεις (Σολομών, 1999).

Τα σχολεία τα οποία δίνουν προτεραιότητα στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών έχουν δασκάλους που αποδεικνύουν ότι αγαπούν αυτό που κάνουν, γνωρίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών αλλά και τα ταλέντα τους, έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, προσφέροντας όμως ταυτόχρονα κατευθύνσεις, εναλλακτικές λύσεις και αξιολογώντας συνεχώς τα αποτελέσματα. Έχουν όμως και διευθυντές που συζητούν με τους μαθητές, δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε τα προβλήματα να τίθενται, να συζητούνται και να γίνεται αποδεκτή η κριτική, καθώς και υποστηρίζουν το προσωπικό ώστε να έχει ως πρώτη προτεραιότητα τη μόρφωση (MacBeath, 2001).

3. Επιμόρφωση σε ζητήματα αξιολόγησης

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και σε ζητήματα αξιολόγησης της μάθησης κρίνεται απαραίτητη (Χαρισις, 2005). Αν μάλιστα τεθεί το θέμα σε σχέση με την αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση είναι σημαντική από παιδαγωγική και κοινωνική άποψη.

Άξονας σ' ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να είναι και η αξιολόγηση της μάθησης σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης με στόχους της συγκεκριμένης ενότητας του προγράμματος τους εξής:

A. Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο της αξιολόγησης της μάθησης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Να γνωρίζουν τα κριτήρια της αξιολόγησής τους πάνω στην αξιολόγηση της μάθησης.

B. Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να μπορούν να συμμετέχουν σε αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών.

- Να μπορούν κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης της μάθησης να λαμβάνουν υπόψη με κριτικό τρόπο και τα κριτήρια της δικής τους αξιολόγησης.

Γ. Σε επίπεδο στάσεων:

- Να είναι θετικοί σε αξιολόγηση με στόχο την επιμόρφωση και τη βελτίωση του έργου τους ως αξιολογητών της μάθησης.

Από κοινωνική και οικονομική άποψη μια τέτοια επιμόρφωση είναι σημαντική, αφού όλο και περισσότερο οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του έργου κάθε σχολικής μονάδας, με την αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού και του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο θέμα εμπλέκονται οικονομικά μεγέθη: χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος από την Πολιτεία, από τους πολίτες δηλαδή, χρηματοδότηση της κάθε σχολικής μονάδας, οικονομικές απολαβές του κάθε εκπαιδευτικού, κίνητρο παραγωγικότητας, στέρηση μισθού, ποινές όπως η αργία, διοικητική εξέλιξη κ.τ.λ.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται απαραίτητη για να συμβάλει στο να αποδοθεί λόγος στην κοινωνία για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και την ορθή αξιοποίηση των χρημάτων των φορολογούμενων πολιτών, καθώς η παραγωγικότητα, η αποτελεσματικότητα, παράλληλα με την ποιότητα, τείνουν να κυριαρχήσουν στις σύγχρονες κοινωνίες σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δράσης και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gronlund, 1976· OECD, 1996).

4. Συμπέρασμα

Όταν, λοιπόν, η αξιολόγηση των μαθητών συνδεθεί με τέτοια οικονομικά στοιχεία, τότε αντιλαμβάνεται κανείς γιατί είναι αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών τους και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων, ώστε να είναι ικανοί να επιβιώσουν όχι μόνο ως παιδαγωγοί μα και ως εργαζόμενοι σ' έναν έντονα ανταγωνιστικό κόσμο, όπου πολλές φορές όλα μετρούνται με βραχυπρόθεσμους δείκτες οικονομίας (Guthrie, 1996). Επιπλέον, η επιμόρφωση στην αξιολόγηση σ' ένα τέτοιο πλαίσιο οφείλει να προσφέρει εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αυτοαξιολογούνται σε προσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Solomon, 1998), για να μπορούν να αντιδρούν τεκμηριωμένα σε όποια αστήρικτη κατηγορία ή αυθαιρεσία, προστατεύοντας και μ' αυτό τον τρόπο τη μεγαλύτερη επένδυση που είναι η Παιδεία.

Βιβλιογραφία

- Brinkmann, G., & Schwark, W. (2000). Το προφίλ του εκπαιδευτικού και η ποιότητα της διδασκαλίας. *Μακεδόν*, 7, 259-266.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). Τα διεθνή «στάνταρτς» ως προς την αξιολόγηση των μαθητών. Στο Α. Βερέβη (επιμ.), *Το Έργο «Έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση* (σσ. 567-573). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Cullingford, C. (1997). Assessment, evaluation and the effective school. In C. Cullingford (Ed.), *Assessment versus evaluation* (pp. 109-125). London: Cassell.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999⁵). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Fitzgerald, T. (2001). Potential paradoxes in performance appraisal. Emerging issues for New Zealand schools. In D. Middlewood, & C. Cardno (Eds), *Managing teacher appraisal and performance. A comparative approach* (pp. 112-124). London and New York: Routledge/ Falmer.
- Garvey, J., & Quinlan, A. (2000). Evaluation and design and technology. In J. Sefton-Green, & R. Sinker (Eds), *Evaluating creativity: making and learning by young people* (pp.43-69). London: Routledge.
- Gronlund, N. E. (1976³). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan.
- Guthrie, J. W. (1996). Evolving political economies and the implications for educational evaluation. In O.E.C.D., *Evaluating and reforming education systems* (pp. 61-83). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ζαφειριάδης, Κ., Δαρβούδης, Α., & Μπασίνα, Δ. (2004). Τα αποτελέσματα του τρίτου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη φιλόλογων: ανάλυση και προβληματισμοί. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, & Π. Στραβάκου (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 411-420). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Helsby, G. (1999). *Changing teacher's work*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Hextall, I., & Mahony, P. (1998). Effective teachers for effective schools. In R. Slee, G. Weiner, & S. Tomlinson (Eds), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements* (pp. 128-143). London: Falmer Press.
- Hopf, D., & Ξωχέλλης, Π. Δ. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karsten, S. (1994). Επαγγελματοποίηση της διοίκησης της εκπαίδευσης. Μια ευρωπαϊκή σύγκριση. Στο Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, *Ο Έλληνας*

- εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση (σσ. 199-209). Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ., & Κουτούζης, Μ. (2002). Ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου διαγωνισμού πρόσληψης εκπαιδευτικών. Στο Α. Βερέβη (επιμ.), *Το έργο «έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση* (σσ. 519-542). Αθήνα: Κ.Ε.Ε.
- Kogan, M. (1996). Monitoring, control and governance of school system. In OECD, *Evaluating and reforming education systems* (pp. 25-45). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2004). Οι απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών και επιθεωρητών για υιοθέτηση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών που στηρίζεται στα πορίσματα της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Στο Δ. Χατζηδημού, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, & Π. Στραβάκου, (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 241-248). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Λαμπρόπουλος, Χ., Σπινθουράκη, Ι., & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική προοπτική. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 127-136). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*, μτφ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McKee, A. (2001). Επανεξετάζοντας τη δημοκρατική αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 275-289). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 139-149). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, 20-27.
- O.E.C.D. (1996). *Evaluating and reforming education systems*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Πατούνα, Α. κ.ά. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π.: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 263-275). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτη, Α. (2001). Management στη δημόσια εκπαίδευση: η περίπτωση χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων. *Νέα Παιδεία*, 98, 92-109.

- Simosko, S., & Cook, C. (1996²). *Applying APL principles in flexible assessment: a practical guide*. London: Kogan Page.
- Solomon, J. (Ed.) (1998²). Trends in the Evaluation of Education Systems: Schools (Self-) Evaluation and Decentralization, European Workshop - Papers, Reports, Discussion Outcomes / trans. S. Marketos. Athens: Hellenic Ministry of National Education and Religious Affairs, Pedagogical Institute Department of Evaluation and European Commission.
- Σολομών, Ι. (Επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Στελλάκου, Β. κ.ά (2005). Αρχική κατάρτιση και πρόσληψη εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Τρίλιανός, Α. & Καράμηνας, Ι. (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης* (σσ. 586-595). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης.
- Stiggins, R. J. (2000). The principal's assessment responsibilities. In W. C. Wraga, & P. S. Hlebowitsh (Eds), *Research review for school leaders*, 3 (pp. 201-236). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weston, P. (1997). Οι επιπτώσεις των μεθόδων αξιολόγησης στη σχολική αποτυχία. *Σχολική αποτυχία. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Wiseman, A. (1997). 'Trick or Treat?' Responses to innovations in INSET in Bulgaria. In D. Hayes (Ed.), *In-service teachers development: international perspectives* (pp. 8-19). London: Prentice Hall.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997²). *Program Evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman Publishers.
- Χαρίσης, Α. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού και διευθυντή σχολικής μονάδας σε θέματα αξιολόγησης της μάθησης. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης, Ι* (σσ. 295-308). Πάτρα.
- Харисис, Ат. (2005) Преценка на критичното мислене и творческите способности на учениците в Гърция. *Образование*, 6, 70-82.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). Η εκπαιδευτική πολιτική των δύο τελευταίων ετών: πορεία ανάβασης ή κατάβασης. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας (Micro-teaching) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ.* Αλεξανδρούπολη.

Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών

Νικολέττα Χριστοδούλου-Γκκλιάου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζουμε τους κυριότερους παράγοντες που βοηθούν στην προσέγγιση των παιδιών με το λογοτεχνικό βιβλίο. Αναφερόμαστε ιδιαίτερα στη συμβολή της σχολικής βιβλιοθήκης και προτείνουμε τρόπους αξιοποίησής της. Στη συνέχεια, αφού κάνουμε μια μικρή αναφορά στην ιστορία των παιδικών εντύπων που έχουν κυκλοφορήσει κατά καιρούς, προτείνουμε σχεδιασμούς δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην έκδοση σχολικών εντύπων, τα οποία φέρνουν σε επαφή τα παιδιά με πολλά λογοτεχνικά είδη, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην εδραίωση της σχέσης παιδιού-βιβλίου και την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας.

1. Η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας

Η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας μπορεί να προσφέρει χαρά και απόλαυση στον αναγνώστη. Ωστόσο, η αγάπη για το βιβλίο δε μεταδίδεται κληρονομικά ούτε αποτελεί μια έμφυτη λειτουργία. Αντίθετα, αποκτάται μέσω μιας μακροχρόνιας και συστηματικής παιδείας που δεν έχει καταναγκαστικό και υποχρεωτικό χαρακτήρα και καλλιεργείται από τη μικρή ηλικία, από τους πρώτους μήνες της ζωής ενός παιδιού κυρίως με το παράδειγμα των γονιών (Αγγελοπούλου, 1986· Αναγνωστόπουλος, 1987· Σωτηροπούλου, 1993· Γιαννικοπούλου, 1998).

Άλλοι παράγοντες που βοηθούν στην προσέγγιση του παιδιού με το λογοτεχνικό βιβλίο είναι το σχολείο, ο δάσκαλος, οι παιδικές και σχολικές βιβλιοθήκες, οι

Η κ. Νικολέττα Χριστοδούλου-Γκκλιάου είναι Μόνιμη Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

εκθέσεις λογοτεχνικών βιβλίων, οι εφημερίδες και τα περιοδικά, οι λογοτεχνικές ημερίδες, οι επισκέψεις λογοτεχνών στο σχολείο, οι ετήσιες εορταστικές εκδηλώσεις για το παιδικό βιβλίο, οι καλλιτεχνικές εκδηλώσεις-παραστάσεις, οι δημιουργικές εργασίες των μαθητών.

Ο Ποσλάνιεκ (1990) θεωρούσε το σχολείο προνομιακό χώρο για την άσκηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το βιβλίο και συμβάλλουν αποτελεσματικά στη θεμελίωση και ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Στον όρο σχολείο συμπεριλαμβάνεται και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος παίζει ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο (Γκίβαλου, 1994) και συμβάλλει στη συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού, στην καλλιέργεια της γλωσσικής του έκφρασης, τον εμπλουτισμό των γνώσεων και κυρίως την αισθητική του καλλιέργεια. Ιδιαίτερος τόπος συνάντησης παιδιού-βιβλίου είναι η σχολική βιβλιοθήκη. Έχει επισημανθεί από πολλούς μελετητές (Κακούρης, 1987· Αναγνωστόπουλος και Δελώνης, 1987· Ντελόπουλος, 1989α) ότι καθοριστικός παράγοντας για την εδραίωση και ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας είναι η σωστή οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης. Έρευνες στον ελλαδικό χώρο έδειξαν ότι ο θεσμός των σχολικών βιβλιοθηκών υπολειτουργεί, ενώ σε αρκετά σχολεία οι βιβλιοθήκες είναι ανύπαρκτες (Αναγνωστόπουλος, 1989· Καψάλης, 1989· Αγγελοπούλου, 1989 και 1993), αν και νομικά έχει θεσμοθετηθεί η λειτουργία τους σε όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ντελόπουλος, 1989β).

Η βιβλιοθήκη είναι ιδιαίτερα σημαντικός χώρος, γιατί δίνει την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, να έρθουν σε επαφή με τη γνώση και να γνωρίσουν το βιβλίο. Ακόμα μπορεί να βοηθήσει το σχολείο να παρέμβει αντισταθμιστικά στο ζήτημα των οικονομικών και μορφωτικών όρων που περιορίζουν τις ευκαιρίες των παιδιών από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα να έρχονται σε επαφή με ποικιλία λογοτεχνικών βιβλίων (Γιαννοπούλου και συνεργάτες, 1994· Μαραγκουδάκη, 1994· Γιαννικοπούλου, 1998). Ο χώρος που θα επιλεγεί για βιβλιοθήκη καλό θα είναι να είναι φωτεινός, ήσυχος, καλαίσθητος, εύκολος στην πρόσβαση των παιδιών, να προσφέρει ησυχία στα παιδιά που τον επισκέπτονται και να μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη πολλών δραστηριοτήτων, οι οποίες καλλιεργούν και αναπτύσσουν την αγάπη των παιδιών για το διάβασμα (Γκλιού, 2003), ενώ συγχρόνως καλύπτουν πληροφοριακές, μορφωτικές και ψυχαγωγικές ανάγκες (Σπίνκ, 1990). Η παρουσία του δασκάλου είναι και εδώ σημαντική, αφού καλείται να παίζει το ρόλο του βιβλιοθηκάρου. Επιβάλλεται, επομένως, να ενημερώνεται για τα λογοτεχνικά βιβλία και να έρχεται σε

επαφή με ειδικούς παιδαγωγούς που μπορούν να τον συμβουλευσουν, ώστε να αποκτήσει σταδιακά την ικανότητα να κρίνει την ποιότητα ενός βιβλίου.

Η σχολική βιβλιοθήκη πρέπει να είναι πλούσια σε ποικίλου περιεχομένου αναγνώσματα, ώστε να βρίσκουν σε αυτά ικανοποίηση παιδιά με διαφορετικά ενδιαφέροντα. Ειδικότερα πρέπει να υπάρχουν:

Βιβλία με εικόνες ή σιωπηλά βιβλία που αναπτύσσουν την φαντασία και καλλιεργούν τη γλώσσα.

Παραμύθια λαϊκά, έντεχνα, διασκευασμένα και μεταφρασμένα.

Μύθοι του Αισώπου και ελληνική μυθολογία.

Μικρές ιστορίες.

Ποιήματα, λίμερικς, παιχνιδόλεξα.

Διηγήματα ποικίλου περιεχομένου.

Μυθιστορήματα ποικίλου περιεχομένου.

Λαϊκά τραγούδια, αινίγματα, παροιμίες.

Λαϊκά παιχνίδια για παιδιά.

Ανθολογίες με λαϊκούς θρύλους και παραδόσεις.

Κουκλοθεατρικές ιστορίες.

Βιβλία γνώσεων.

Παιδικές εγκυκλοπαίδειες, λεξικά, περιοδικά, άλμπουμ, χάρτες, λευκώματα.

Κασέτες με παραμύθια, θεατρικά και ποιήματα.

Βιντεοκασέτες με έργα κλασικά για παιδιά.

Επιτραπέζια παιχνίδια.

Κασετόφωνο με ακουστικά.

Κασέτες κενές για να ηχογραφούν τα παιδιά τον εαυτό τους.

Η βιβλιοθήκη του σχολείου επιβάλλεται να λειτουργεί και ως δανειστική, αναθέτοντας συχνά στο παιδί το ρόλο του βιβλιοθηκάρου που εναλλάσσεται, ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών. Η δανειστική βιβλιοθήκη μετατρέπει το παιδί σε ενεργητικό αναγνώστη, το βοηθά να αποκτήσει καλές συνήθειες ως προς τη χρήση και συντήρηση των βιβλίων και υπευθυνότητα όσον αφορά το δανεισμό και το σεβασμό για τα πράγματα που μας περιβάλλουν. Η εγγραφή του παιδιού στη δανειστική βιβλιοθήκη επηρεάζει και διαμορφώνει τη σχέση του με το βιβλίο. Παιδιά που απέκτησαν τη συνήθεια να δανείζονται βιβλία από την προσχολική ηλικία, εξακολουθούν να κάνουν το ίδιο και στην εφηβεία (Γιαννικοπούλου, 1998).

Ο χώρος της βιβλιοθήκης, ωστόσο, δεν πρέπει να είναι μόνο χώρος ανάγνωσης και δανεισμού. Μπορεί να μετατραπεί σε χώρο πολιτισμού, μια γωνιά ανάπτυξης πολλών

και ποικίλων δημιουργικών δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το υλικό της βιβλιοθήκης, αναδεικνύει τα καλά παιδικά βιβλία και συγχρόνως προσπαθεί να επινοεί τρόπους για να κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών, όπως:

Αξιοποίηση των ενδείξεων του εξώφυλλου και του οπισθόφυλλου.

Αξιοποίηση του τίτλου.

Αξιοποίηση του πίνακα περιεχομένων αν υπάρχει.

Αξιοποίηση των εικόνων.

Αξιοποίηση της αρχής του κειμένου.

Αξιοποίηση του καταλόγου που κυκλοφορούν οι εκδοτικοί οίκοι.

Αξιοποίηση βιβλίων γνώσεων και προσαρμογή τους σε μια παιδαγωγική πρακτική.

Παρουσίαση ενός βιβλίου με τη μορφή κουκλοθεάτρου ή δραματοποίησης.

Ανάγνωση βιβλίων από παιδιά του Δημοτικού σε παιδιά Νηπιαγωγείου ή μικρών τάξεων.

Θέσπιση βραβείων.

Ενθάρρυνση από το δάσκαλο για διάβασμα σε ζευγάρια.

Οργάνωση διαφημιστικής εκστρατείας για την προώθηση κάποιου βιβλίου.

Δημιουργία αφίσας που περιγράφει το θέμα των βιβλίων που διάβασαν τον τελευταίο μήνα.

Ηχογράφηση αποσπασμάτων από βιβλία που διάβασαν.

Παιχνίδια-κουίζ σχετικά με το περιεχόμενο ενός βιβλίου.

Συγγραφή και βιβλιοδεσία βιβλίου από τα παιδιά.

Δημιουργία θεματικών καταλόγων που αναφέρονται σε συγκεκριμένο θέμα.

Διασκευή ενός γνωστού παραμυθιού ή ιστορίας.

Συγκριτική μελέτη σε παραλλαγές ενός γνωστού παραμυθιού.

Τα παιδιά παράλληλα με την απόλαυση που προσφέρει η αφήγηση ή η ακρόαση ενός βιβλίου μπορούν να ασχοληθούν και με άλλες δραστηριότητες που ασκούν τη γλώσσα, τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη, την εφευρετικότητα, κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, δίνουν ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, ανάπτυξη της κοινωνικότητας και υπευθυνότητας, διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων, μετάδοση γνώσεων, εξωτερίκευση συναισθημάτων. Η οργάνωση μεταφηγηματικών δραστηριοτήτων, ζωγραφική, χειροτεχνία, κουκλοθέατρο, δραματοποίηση, δημιουργία αυτοσχέδιων παραμυθιών ή παιχνιδιών προσφέρει, εκτός από την ψυχαγωγία, διέξοδο στη δημιουργική έκφραση και τον αυθορμητισμό των παιδιών μέσα σε κλίμα συνοχής και συντροφικότητας. Η συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο της ιστορίας με την

υποβολή ανοιχτών ερωτήσεων που κινητοποιούν τα παιδιά, η ανατροπή της πλοκής ή του τέλους της ιστορίας, ο σχολιασμός των πράξεων του ήρωα, η αλλαγή του τίτλου είναι ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι οποίες μετατρέπουν το βιβλίο σε ζωντανό σύντροφο στο παιχνίδι και τις αναζητήσεις τους.

2. Παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών

Η δημιουργία παιδικών εντύπων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ενασχόληση των παιδιών με τη λογοτεχνία και στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας. Τα διάφορα παιδικά περιοδικά, τα οποία κυκλοφόρησαν κατά καιρούς και σημάδεψαν γενιές αναγνωστών, φέρνοντας σε επαφή τα παιδιά με την ελληνική και ξένη παιδική λογοτεχνία, αποτέλεσαν πηγές έμπνευσης, δημιουργικότητας, αγάπης για το βιβλίο και άντλησης πληροφοριών (Σακελλαρίου, 1982· Αναγνωστόπουλος, 1987· Ντελόπουλος, 1989α).

Τα παιδικά περιοδικά εμφανίστηκαν στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα και το περιεχόμενό τους ήταν κυρίως ηθοπλαστικό, διδακτικό με έντονο θρησκευτικό πνεύμα που απηχούσε τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις κοινωνικοπολιτικές απόψεις της εποχής. Το πρώτο ελληνικό περιοδικό είναι η *Παιδική Αποθήκη* που εκδόθηκε από τον Δ. Πανταζή (1836), ενώ πιο επιτυχημένο θεωρείται η *Διάπλαση των Παίδων*, η οποία κυκλοφόρησε 78 ολόκληρα χρόνια αποδεικνύοντας την απήχηση που είχε στη νεολαία. Η επιτυχία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι το περιοδικό καινοτόμησε σε σχέση με τα άλλα -μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα κυκλοφόρησαν περίπου 18 παιδικά περιοδικά (Καρπόζηλου, 1986)- αναγνωρίζοντας και προβάλλοντας την ψυχαγωγική διάσταση, αναζητώντας το ύφος και τη διατύπωση που ταιριάζει στην παιδική ηλικία και τέλος επιδιώκοντας και προκαλώντας τη συμμετοχή και το διάλογο με τους αναγνώστες (Πάτσιου, 1987 και 1989· Σίνου, 1993). Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ως τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, εκδίδονται και άλλα περιοδικά, τα οποία έχουν ως πρότυπο τη *Διάπλαση των Παίδων*. Τα περισσότερα, ωστόσο, έχουν μικρή διάρκεια ζωής, γιατί απευθύνονται σε περιορισμένο αναγνωστικό κοινό, αφού η μεγάλη πλειοψηφία του λαού δεν μπορεί να αντιληφθεί τη σπουδαιότητα του εξωσχολικού διαβάσματος. Η εμφάνιση των εικονογραφημένων περιοδικών από τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια κερδίζει με την εικόνα και το περιεχόμενό τους την παιδική ηλικία και μειώνει το ενδιαφέρον των αναγνωστών για τα παραδοσιακά παιδικά περιοδικά.

Τα εικονογραφημένα περιοδικά ή κόμικς τα οποία έχουν ελάχιστη σχέση με τη λογοτεχνία, έχουν δεχθεί κατά καιρούς τις επικρίσεις παιδαγωγών, κοινωνιολόγων

και ψυχολόγων, επειδή η πρόσληψη του οπτικού μηνύματος, χωρίς την ανάγνωση πολλές φορές ούτε της λεζάντας που τα συνοδεύει, προωθεί έναν τρόπο ανάγνωσης με τον οποίο ατροφεί η σκέψη και η κριτική ικανότητα, ενώ δεν υποστηρίζεται καθόλου η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της γλώσσας (Σακελλαρίου, 1982· Μπάρτζης, 1987· Κανατσούλη, 1989· Μαλαφάντης, 1990). Για να κερδίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών τα παιδικά περιοδικά θα πρέπει να έχουν, όπως και τα κόμικς, πλούσια εικονογράφηση σε σωστή αναλογία με το κείμενο, να μεταδίδουν ειδήσεις, να παρουσιάζουν παιχνίδια, να αναπτύσσουν αλληλογραφία με τους αναγνώστες, να ψυχαγωγούν, να καλλιεργούν αισθητικά το παιδί και να το φέρνουν σε επικοινωνία με τον κόσμο των βιβλίων (Ανδρουτσοπούλου, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν γνώση και χαρακτηριστικά που έχουν θεωρηθεί επιτυχημένα σε παιδικά περιοδικά και να σχεδιάσουν δραστηριότητες με τα παιδιά στοχεύοντας στην έκδοση σχολικών εντύπων, τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Θα μπορούσαν για παράδειγμα να ζητήσουν από τα παιδιά να συγκεντρώσουν και να φέρουν στο σχολείο πολιτιστικές σελίδες από εφημερίδες και λογοτεχνικά περιοδικά και να τα μελετήσουν. Να διαβάσουν και να ταξινομήσουν άρθρα ανάλογα με το περιεχόμενό τους, π.χ. σε πληροφοριακά, κριτική, διαφήμιση. Να διακρίνουν στα κριτικά άρθρα την πληροφορία από την υποκειμενική άποψη, να συγκρίνουν τον τρόπο που παρουσιάζονται τα βιβλία στους καταλόγους των εκδοτικών οίκων και στη βιβλιοκριτική ενός λογοτεχνικού περιοδικού, να εντοπίσουν τα μέσα που χρησιμοποιούν οι διαφημίσεις για να προβληθούν. Να επισκεφθούν την τοπική εφημερίδα ή τον ραδιοφωνικό σταθμό και να ζητήσουν πληροφορίες από επαγγελματίες δημοσιογράφους.

Τα παιδιά-συντάκτες χρειάζεται να κατανοήσουν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών ότι η έκδοση ενός εντύπου δεν είναι μια απλή υπόθεση αλλά διαδικασία που απαιτεί σοβαρότητα, υπευθυνότητα και αφοσίωση από τον σχεδιασμό ως την υλοποίηση. Είναι απαραίτητο επίσης να δώσουν απάντηση σε ερωτήματα που συνδέονται άμεσα με τον σκοπό και τους στόχους του εντύπου που θέλουν να δημιουργήσουν. Στόχος του εντύπου είναι π.χ. η ενημέρωση, η καλλιέργεια του χαρακτήρα ή η ψυχαγωγία του αναγνωστικού κοινού. Είναι χαρακτηριστικό ότι στα μέσα του 19^{ου} αιώνα ο Πιτζίπιός, εκδότης της *Αποθήκης Ωφελίμων Γνώσεων*, πρόσθεσε στον τίτλο και το «τερπνών» γνώσεων εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο το πνεύμα της εποχής και τη μεταβολή που είχε υποστεί το περιοδικό του, που ως τότε είχε κύριο σκοπό την προσφορά γνώσεων και τη διδαχή (Μερακλής, 1994). Γενικά θα πρέπει να ειπωθεί ότι τις περισσότερες φορές το γνωστικό, ψυχαγωγικό και ηθοπλαστικό στοιχείο συνυπάρχουν σε όλα τα περιοδικά με διαφορετική βέβαια

αναλογία. Είναι, ωστόσο, αποδεκτό ότι η άμεση διδασχή δεν έχει θέση στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία και κατά συνέπεια και στα παιδικά έντυπα, γι' αυτό η ψυχαγωγία και η πληροφόρηση συνήθως υπερέχουν.

Η μορφή και το περιεχόμενο του εντύπου αποτελεί τον σημαντικότερο λόγο επιτυχίας του. Η αναδρομή σε παιδικά ποιοτικά έντυπα αναδεικνύει ότι η ποικιλία στο περιεχόμενο είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη φύση του περιοδικού και αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμά του. Ακόμα ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στη διάρθρωση της ύλης, ώστε να μην κουράζουν τον αναγνώστη με την παρουσίαση ομοιογενών άρθρων (Μερακλής, 1994). Τα παιδικά περιοδικά που κυκλοφόρησαν κατά καιρούς παρουσίαζαν μεγάλη ποικιλία στην ύλη και έδιναν πληροφορίες για το τι μπορεί να περιέχει ένα έντυπο που απευθύνεται σε παιδιά. Όλα τα έντυπα διαθέτουν μόνιμες και εναλλασσόμενες στήλες. Μια μόνιμη στήλη θα μπορούσε να είναι π.χ. ένα γράμμα από τη συντακτική επιτροπή ή η συνέχεια ενός παραμυθιού/διηγήματος ή μυθιστορήματος. Αυτή η τακτική αποτελεί συνήθως ένα τέχνασμα εκ μέρους των δημιουργών για να διατηρούν ζωντανό το ενδιαφέρον των αναγνωστών και να εξασφαλίζουν με αυτόν τον τρόπο τη συνέχεια.

Ένα παιδικό έντυπο μπορεί να περιέχει στις σελίδες του κλασικά και λαϊκά παραμύθια, μύθους, μικρές ιστορίες, ποιήματα, αινίγματα, παροιμίες, ανέκδοτα, προτάσεις για κατασκευές και χαρτοκοπτική, εγκυκλοπαιδικά περίεργα, διαγωνισμούς στους οποίους καλούνται τα παιδιά να πάρουν μέρος, επιτραπέζια παιχνίδια, ρεπορτάζ για θέματα της επικαιρότητας ή άλλα τοπικά θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά, συνεντεύξεις από γνωστούς δημιουργούς ή ανθρώπους που μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη-προσέγγιση ενός θέματος, στίχους τραγουδιών, συνταγές μαγειρικής, παρτιτούρες με γνωστές μελωδίες, παρουσιάσεις βιβλίων, βιβλιοκριτική, σταυρόλεξα, στήλη αλληλογραφίας, στήλη κοινού όπου τα παιδιά ανταποκρίνονται σε διάφορες προτάσεις των δημιουργών-συντακτών, όπως για παράδειγμα:

- να προσθέσουν λόγια/λεζάντες σε γελοιογραφίες,
- να γράψουν ποιήματα με αφορμή ένα γεγονός π.χ. παγκόσμια ημέρα των ζώων,
- να γράψουν μια ιστορία περιορισμένης έκτασης χρησιμοποιώντας δοσμένο λεξιλόγιο,
- να εικονογραφήσουν μια συνταγή μαγειρικής,
- να συμπληρώσουν τους διάλογους σε μια εικονογραφημένη ιστορία,
- να φτιάξουν το καλύτερο σύνθημα εναντίον του καπνίσματος κ.ά.

Ο τρόπος που το έντυπο επικοινωνεί με το αναγνωστικό κοινό, δηλαδή η γενική εμφάνιση, η εκτύπωση, η εικονογράφηση αν υπάρχει, το χρώμα, η γλώσσα, το όλο ύφος, ο τίτλος του εντύπου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Η εξωτερική εμφάνιση αποτελεί το πρώτο ερέθισμα για την προσέλκυση του αναγνώστη. Όσο μάλιστα μικραίνει η ηλικία του παιδιού στο οποίο απευθύνεται, τόσο μεγαλύτερη σημασία αποκτά η εικονογράφηση, η οποία διαδραματίζει σε αυτή την ηλικία και ρόλο γνωστικό (Μπενέκος, 1981· Μενδρινού, 1988· Ψαράκη, 1999). Ένα έντυπο που απευθύνεται σε μαθητές Λυκείου δεν θα έχει σίγουρα την ίδια μορφή με αυτό που απευθύνεται σε παιδιά Δημοτικού. Στη σημερινή εποχή που το παιδί κατακλύζεται από πλήθος οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, τηλεόραση, βίντεο, υπολογιστή, ηλεκτρονικά παιχνίδια, κόμικς κι όπου η πληροφορία είναι εύκολη, γρήγορη και άκοπη σε σύγκριση με την ανάγνωση κειμένων, προβάλλει η αναγκαιότητα ενός ελκυστικού εντύπου που θα προσελκύει το ενδιαφέρον του παιδιού. Είναι προτιμότερη η δημιουργία ενός προσεγμένου, καλαίσθητου κι ολιγοσέλιδου εντύπου, από κάποιο μεγαλύτερο σε έκταση, το οποίο ωστόσο παρουσιάζεται άχρωμο και μονότονο.

Οι αποδέκτες του εντύπου, στην προκειμένη περίπτωση συνήθως άλλα παιδιά, δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μια ομοιόμορφη ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά. Από την αρχή είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί η ηλικία στην οποία απευθύνεται το έντυπο, γιατί κάθε ηλικιακή περίοδος παρουσιάζει ιδιαίτερα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα. Για παράδειγμα, τα παιδιά που ανήκουν στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία διαθέτουν αναπτυγμένη φαντασία και αγαπούν ιδιαίτερα τα παραμύθια, τους μύθους, τις φανταστικές ιστορίες. Τα αναγνώσματα που απευθύνονται στα παιδιά μέσης μαθητικής ηλικίας είναι συνήθως ψυχαγωγικά, φυσιολογικά και κάποια με ιστορικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Η γνώση λοιπόν της ηλικίας του παιδιού-αναγνώστη βοηθά το παιδί-συγγραφέα στην επιλογή κατάλληλων κειμένων ή άλλων δραστηριοτήτων.

Οι δημιουργοί-συγγραφείς μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ποιότητα του εντύπου. Όταν οι συγγραφείς είναι παιδιά, υπάρχει η εγγύηση ότι τα θέματα προσιδιάζουν στην παιδική ψυχή και ο τρόπος έκφρασης βρίσκει εύκολα τρόπους επικοινωνίας με τα παιδιά-αναγνώστες. Ωστόσο, πολλές φορές ο παιδικός αυθορμητισμός, η έλλειψη επιτήδευσης και συγκαταβατικότητας, η τρυφερότητα και η ευαισθησία της ηλικίας δέχονται τις υποδείξεις και τις επεμβάσεις των μεγάλων, κυρίως των δασκάλων, με αποτέλεσμα πολλά παιδικά κείμενα να χάνουν τον αυθορμητισμό και τη ζωντάνια τους, να αλλοιώνεται το προσωπικό ύφος των παιδιών

και να παρουσιάζονται τυποποιημένα στην προσπάθεια μιας ομοιόμορφης παρουσίασης κειμένων.

Την τελευταία δεκαετία όλο και περισσότερα παιδιά, όλο και περισσότερα σχολεία ασχολούνται με τη δημιουργία μαθητικών εντύπων. Φαίνεται ότι στα παιδιά αρέσει αυτός ο τρόπος έκφρασης, τα βοηθά να δημιουργήσουν, να επικοινωνήσουν, τους ανοίγει ένα παράθυρο στην μονότονη καθημερινότητα που χαρακτηρίζει πολλές φορές τη σχολική ζωή. Η δημιουργική διάθεση των παιδιών, συνεπικουρούμενη από το ενδιαφέρον και τη συμπαράσταση κάποιων εμπνευσμένων εκπαιδευτικών μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα. Την τελευταία δεκαετία η εφημερίδα *Τα Νέα* στηρίζει και βραβεύει αυτή τη δημιουργική προσπάθεια. Μελετώντας έντυπα που βραβεύτηκαν την τελευταία χρονιά διαπιστώσαμε ότι αυτά ξεχώρισαν για το καλό γράψιμο, την υπευθυνότητα, τη ζωντάνια, τον παλμό που μετέδιδαν, την ευγενή φιλοδοξία, την ενημέρωση, τη μεγάλη θεματική ποικιλία, την ευρηματικότητα και την πρωτοτυπία τόσο στην μορφή όσο και στο περιεχόμενο. Τα περισσότερα έντυπα είναι προσανατολισμένα σε θέματα της επικαιρότητας, τα οποία ωστόσο δεν παραλείπουν τα παιδιά να τα συνδέουν με προβλήματα που απασχολούν την καθημερινή τους ζωή και την τοπική κοινωνία. Θέματα που απασχόλησαν τα παιδιά τη χρονιά 2006 (εφημ. *Τα Νέα*) σχετίζονται με την υγεία, τα ναρκωτικά, την υγιεινή διατροφή, τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση, τη ρύπανση από τη χρήση φυτοφαρμάκων και λιπασμάτων, τις επιδράσεις της κινητής τηλεφωνίας στην υγεία, τις σχέσεις εφήβων-γονέων, την ανακύκλωση, τη μετανάστευση, τη διατροφή στο σχολείο, τη γρίπη των πτηνών, το εκπαιδευτικό σύστημα κ.ά. Ακόμα παρουσιάστηκαν στήλες για φιλότεχνους και φιλάθλους, λάτρεις των επιστημών, οδηγίες για παιχνίδια με το νερό, συνεντεύξεις με γνωστούς και ενδιαφέροντες ανθρώπους από τον χώρο της πολιτικής και του αθλητισμού, βιβλιοπαρουσιάσεις, κριτικές βιβλίων, άρθρα για γνωστούς Έλληνες λογοτέχνες, φωτογραφικό οδοιπορικό μιας πόλης κι ακόμα παρουσίαση προσωπικών ποιημάτων, σχολιασμοί για συγγραφικό έργο κ.ά.

Οι προσπάθειες ανάπτυξης και εφαρμογής σχεδίων εργασίας, τα οποία προτείνονται ως μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του νηπιαγωγείου και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με πολλές και ποικίλες δραστηριότητες που το πλαισιώνουν, θα μπορούσαν να αποτυπωθούν ολικά ή εν μέρει σε ένα σχολικό έντυπο, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Μια συνέντευξη από κάποιο γνωστό πρόσωπο, τα αποτελέσματα μιας μικρής έρευνας, η φωτογραφική απεικόνιση ενός φαινομένου ή μιας δράσης,

ενημερωτικά άρθρα ή ρεπορτάζ για γεγονότα που απασχόλησαν τα παιδιά και ερευνήθηκαν σε βάθος μπορούν να αποτελέσουν περιεχόμενα ενός παιδικού εντύπου.

Σε τι βοηθά όμως η έκδοση ενός παιδικού εντύπου και γιατί προτείνεται ως δημιουργική δραστηριότητα; Σε ό,τι αφορά τους συντάκτες του στρέφει αδιαμφισβήτητα στο διάβασμα. Τους φέρνει σε επαφή με όλα τα είδη της λογοτεχνίας και εδραιώνει τη σχέση τους με το βιβλίο. Οι σελίδες των βιβλίων είναι χώροι όπου παίζονται παιχνίδια λόγου, σκέψης, ιδεών, φαντασίας και μέσα σε αυτά μπορούν να βρεθούν δρόμοι και διέξοδοι στα όνειρα των παιδιών. Ακόμα συνδέει τη μάθηση με πηγές γνώσης, δίνοντας έμφαση σε μεθόδους αναζήτησης της γνώσης, προσανατολίζοντας το παιδί στο να μάθει πώς να μαθαίνει, ενώ βοηθά στην ανάπτυξη μιας θετικής κριτικής στάσης για δια βίου παιδεία. Τους βοηθά ακόμα να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να αποκτήσουν υπευθυνότητα, τους μαθαίνει να συνεργάζονται, να δουλεύουν ομαδικά, να μοιράζονται εμπειρίες. Όσο για τα παιδιά αναγνώστες, φαίνεται ότι είναι περισσότερο δεκτικά στις συμβουλές για διάβασμα, όταν προέρχονται από τους συνομηλίκους τους.

Καλό θα είναι τέτοιες προσπάθειες των παιδιών να προβάλλονται προς τα έξω, στην τοπική κοινωνία για να αντιληφθούν τα παιδιά τον κοινωνικό αντίκτυπο της προσπάθειάς τους. Πρόκειται για μια εμπύχωση ευθύνης, όπως έλεγε χαρακτηριστικά ο Ποσλάνιεκ (1990), όπου αξιολογείται η ιδιότητα του πολίτη κι όχι η ιδιότητα του μαθητή. Θα μπορούσε για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός να προβάλλει το παιδικό έντυπο στην τοπική εφημερίδα ή το ραδιόφωνο, να το στείλει σε άλλα γειτονικά σχολεία ή στις τοπικές αρχές, γεγονός που λειτουργεί υπέρ της ίδιας της δραστηριότητας, αφού αποτιμά κοινωνικά αυτούς που είχαν την ιδέα και την υλοποίησαν. Παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα σε άτομα που δεν εμπλέκονται στη συγκεκριμένη δραστηριότητα να ανακαλύψουν ένα νέο πεδίο δράσης και να διαπιστώσουν αν τους ενδιαφέρει ή όχι.

Ωστόσο, για να γίνουν πράξη όλες αυτές οι δραστηριότητες, χρειάζεται η γνώση και η ευαισθησία κάποιων εκπαιδευτικών που έχουν τη διάθεση να ανοίξουν το κανάλι επικοινωνίας μεταξύ βιβλίου, παιδιού και δημιουργικότητας. Ο δάσκαλος είναι ο διαμεσολαβητής που καλείται να μετατρέψει την πρωτογενή επαφή παιδιού-βιβλίου σε μόνιμη και δημιουργική σχέση και συγχρόνως αναντικατάστατη πηγή γνώσης, αισθητικής, φαντασίας, δημιουργικότητας και γλωσσικής καλλιέργειας.

Βιβλιογραφία

Αγγελοπούλου, Β. (1986). Η πρώτη επαφή με το βιβλίο. *Διαδρομές*, 4, 267-270.

- Αγγελοπούλου, Β. (1989). Βιβλιοθήκες για παιδιά στην Ελλάδα. *Διαδρομές*, 13, 16-18.
- Αγγελοπούλου, Β. (1993). Παιδικές βιβλιοθήκες. Οι στόχοι και η λειτουργία τους. Στο *Παιδική Λογοτεχνία, θεωρία και πράξη*, Α' (σ. 183-192). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1987). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*, Α', *Ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1989). Οι παιδικές σχολικές βιβλιοθήκες στον καθρέφτη. *Διαδρομές*, 13, 23-26.
- Αναγνωστόπουλος, Β., & Δελώνης, Α. (1987). *Παιδική Λογοτεχνία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1987). *Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1993). Ο ρόλος των παιδικών περιοδικών στην εποχή της εικόνας. *Διαδρομές*, 32, 264-270.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση, Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννοπούλου, Μ., Ιωάννου, Ν., & Τζάνου, Κ. (1994). Ο ρόλος της βιβλιοθήκης. Στο *Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία* (σσ. 125-147). Αθήνα: Δελφίни.
- Γκίβαλου, Α. (1994). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Στο *Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία* (σσ. 31-45). Αθήνα: Δελφίни.
- Γκλιάνου, Ν. (2003). Βιβλιοθήκη στο νηπιαγωγείο. Χώρος δημιουργικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 35, 14-22.
- Κακούρης, Γ. (1987). Οι σχολικές βιβλιοθήκες. Στο *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: Έργο τέχνης; Μέσο αγωγής; Εισηγήσεις στο Α' σεμινάριο του Κ.Ε.Π.Β.* Αθήνα: Πατάκης.
- Κανατσούλη Μ. (1989). Σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά περιοδικά. *Διαδρομές*, 15, 221-227.
- Καρπόζηλου, Μ. (1986). *Ελληνικός Νεανικός τύπος (1915-1936). Ιστορικό αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Επετηρίδα του Ελληνικού Τύπου*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Τύπου και Πληροφοριών.
- Καυάλης, Γ. (1989). *Έρευνα για τις σχολικές βιβλιοθήκες στα δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων*. Ανάτυπο από την επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μαλαφάντης, Κ. (1990). Τα κόμικς και το κοινό τους. *Διαβάζω*, 248, 63-72.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1994). Σχολικός χρόνος, ελεύθερος χρόνος και φιλαναγνωσία. Στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία* (σσ. 31-45). Αθήνα: Δελφίни.

- Μενδρινού, Α. (1988). Η σημασία της εικονογράφησης και ο ρόλος του εικονογράφου στο παιδικό βιβλίο. Στο *Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί* (σσ. 145-149). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μερακλής, Μ. (1994). Τα κίνητρα της παιδικής φιλαναγνωσίας. Στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία* (σσ. 17-31). Αθήνα: Δελφίνι.
- Μπάρτζης, Γ. (1987). Στράτευση και βία στα κόμικς. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* (σσ. 167-209). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπενέκος, Α. (1981). *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μπενέκος, Α. (1984). Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. *Διαβάζω*, 94, 34-41.
- Ντελόπουλος, Κ. (1989α). Η βιβλιοθήκη στο σχολείο. Στο *Βιβλιαγάπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντελόπουλος, Κ. (1989β). Σε κάθε σχολείο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας λειτουργεί σχολική βιβλιοθήκη. *Διαδρομές*, 13, 10-15.
- Πάτσιου, Β. (1987). *Η Διάπλασις των Παίδων (1879-1922). Το πρότυπο και η συγκρότησή του, Ιστορικό Αρχείο ελληνικής Νεολαίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Πάτσιου, Β. (1989). *Η Διάπλασις των Παίδων και ο τύπος: 1880-1989*. Αθήνα.
- Ποσλάνιεκ, Κ. (1990). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακελλαρίου, Χ. (1982). *Ιστορία της Παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Σίνου, Κ. (1993). Μια Διαπλασοπούλα θυμάται. *Διαδρομές*, 32, 283-288.
- Σπινκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σωτηροπούλου, Μ. (1993). Παιδικές και σχολικές βιβλιοθήκες. *Διαδρομές*, 30, 120-124.
- Τα Νέα*, εφημερίδα, (2006), (4, 5, 6 Απριλίου).
- Τσιλιμένη, Τ. (2001). Η εφημεριδούλα της θείας Λένας. *Διαδρομές*, 4, 296-321.
- Χορτιάτη, Θ. (1993). Το Ρόδι, το περιοδικό για παιδιά. *Διαδρομές*, 32, 277-283.
- Ψαράκη, Β. (1999). Σκέψεις για την εικονογράφηση στο παιδικό βιβλίο. *Διαδρομές*, 53, 17-19.

Η εκπαίδευση των μικρών παιδιών στην παγκόσμια κοινωνία: Ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων

Έφη Γουργιώτου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η μελέτη αυτή αποτελεί μια κριτική προσέγγιση ζητημάτων που αφορούν τα Α.Π. προσχολικής εκπαίδευσης σε παγκόσμια κλίμακα, έτσι όπως αυτά προέκυψαν από την έρευνα του Οργανισμού για την Εκπαίδευση και Φροντίδα των Μικρών Παιδιών (Ο.Ε.Σ.Δ.). Ειδικότερα επικεντρώνεται στη φιλοσοφία και τους στόχους των προγραμμάτων των χωρών, τον τρόπο προσέγγισης αυτών των στόχων, τα υποστηρικτικά μέσα υλοποίησης των στόχων, τον τρόπο αξιολόγησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τις προβλεπόμενες συνδέσεις μεταξύ σχολείων, οικογένειας, κοινωνίας. Βασίζεται δε στην ανάλυση αναφορών του οργανισμού οι οποίες διατυπώθηκαν από ομάδες εμπειρογνομόνων που επισκέφθηκαν τις χώρες του Ο.Ε.Σ.Δ.

Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία αποτελεί κρίσιμη και ουσιαστική περίοδο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον παγκοσμίως για την προσχολική αγωγή συμπεριλαμβάνει και την τάση για ποιοτική βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μία σημαντική παράμετρος στην ποιότητα της αγωγής είναι και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Τα παραδοσιακά προγράμματα προσχολικής αγωγής εκφράζονται μέσα από σχέδια διδακτικών δραστηριοτήτων ή σχέδια μαθημάτων τα οποία πρέπει να οργανωθούν κατάλληλα από τους παιδαγωγούς προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες (Φλουρής, 1995).

Η κ. Έφη Γουργιώτου είναι Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Αντίθετα, τα σύγχρονα προγράμματα (Curricula) (Ντολιοπούλου, 2005) δίνουν έμφαση σε τρεις συγκεκριμένους άξονες κριτηρίων ποιότητας: την ποιότητα προσανατολισμού, δομής και αλληλεπίδρασης. Στον όρο ποιότητα προσανατολισμού συμπεριλαμβάνονται οι αντιλήψεις και οι αξίες των νηπιαγωγών, καθώς και οι αντιλήψεις τους για τα νήπια και την προσχολική εκπαίδευση. Με τον όρο ποιότητα δομής χαρακτηρίζουν το επίπεδο επαγγελματισμού των νηπιαγωγών, την καταλληλότητα των κτιρίων, των πηγών και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Τέλος, με τον όρο ποιότητα αλληλεπίδρασης αναφέρονται στην ποιότητα των σχέσεων και της κοινωνικο-παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των ίδιων των παιδιών.

Αντικείμενο μελέτης και μεθοδολογία προσέγγισης

Στόχος της μελέτης αυτής είναι η κριτική προσέγγιση ζητημάτων που αφορούν τα Α.Π. προσχολικής εκπαίδευσης σε παγκόσμια κλίμακα, έτσι όπως αυτά προέκυψαν από την έρευνα του Οργανισμού για την Εκπαίδευση και Φροντίδα των Μικρών Παιδιών (Ο.Ε.С.Д.). Ο όρος Πρώιμη Εκπαίδευση και Φροντίδα περιλαμβάνει όλες εκείνες τις υπηρεσίες που προσφέρουν φροντίδα και εκπαίδευση σε παιδιά ηλικίας μέχρι την υποχρεωτική τους είσοδο στο δημοτικό σχολείο, ασχέτως τοποθέτησης, υλικών, ωραρίου και περιεχομένου προγράμματος. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν, σε επίπεδο υπουργών χωρών, με δική τους πρωτοβουλία, είκοσι χώρες από όλο τον κόσμο (Αυστραλία, Αυστρία, Βέλγιο, Καναδάς, Δημοκρατία της Τσεχίας, Δανία, Γερμανία, Φιλανδία, Γαλλία, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Ιταλία, Κορέα, Μεξικό, Ολλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Σουηδία, Αγγλία και Αμερική) (Ο.Ε.С.Д., 1998-2004).

Η μελέτη βασίζεται στην ανάλυση αναφορών του οργανισμού οι οποίες διατυπώθηκαν από ομάδες εμπειρογνομόνων που επισκέφθηκαν τις χώρες του Ο.Ε.С.Д. Η προβληματική μας επικεντρώθηκε στην φιλοσοφία και τους στόχους των προγραμμάτων των χωρών, τον τρόπο προσέγγισης αυτών των στόχων, τα υποστηρικτικά μέσα υλοποίησης των στόχων, τον τρόπο αξιολόγησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς επίσης και τις προβλεπόμενες συνδέσεις μεταξύ σχολείων, οικογένειας και κοινωνίας.

Με αυτή την εργασία, ελπίζουμε ότι θα συνεισφέρουμε στη συζήτηση που άνοιξε για το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του νηπιαγωγείου που πρόσφατα (2003) εκπονήθηκε από το Π.Ι. και στη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών προσχολικής αγωγής στη χώρα μας. Συγκεκριμένα, προσδοκούμε ότι θα προτρέψουμε αυτούς που ασχολούνται με την αγωγή των μικρών παιδιών, προς μια συστηματική διερεύνηση επίμαχων ζητημάτων που άπτονται του χώρου των Α.Π. της προσχολικής εκπαίδευσης.

Αποτελέσματα

1. Δύο ευρύτεροι τύποι αναλυτικών προγραμμάτων

Στον πρώτο γύρο των επιθεωρήσεων του Ο.Ε.С.Д. (2001) διακρίθηκαν δύο τύποι Α.Π. Στον έναν πόλο βρίσκονται τα Α.Π. που αποβλέπουν στην επίτευξη ευρύτερων αναπτυξιακών στόχων, μέσα από τους οποίους επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και η επιτυχία τους αργότερα στο σχολείο. Στον άλλο πόλο βρίσκονται τα Α.Π. τα οποία δίνουν περισσότερη έμφαση σε γνωστικούς στόχους, όπως καλλιέργεια μαθηματικής σκέψης, γλωσσικής έκφρασης, ικανότητες γραμματισμού κ.τ.λ.. Η αδυναμία επίτευξης των στόχων του εθνικού προγράμματος κάθε χώρας φάνηκε να εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού, την τοπική παράδοση κάθε χώρας στην προσχολική εκπαίδευση, την έμφαση που δίνει το τρέχον Α.Π. και από παραμέτρους, όπως η επιμόρφωση των παιδαγωγών και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες δουλεύουν, ο αριθμός των νηπίων που αντιστοιχεί σε κάθε παιδαγωγό, οι πηγές και τα υλικά που διαθέτουν για τη δουλειά τους.

2. Διαφοροποίηση στην προσέγγιση του Α.Π.

Τα αποτελέσματα και των δύο γύρων επιθεωρήσεων (Ο.Ε.С.Д., 2001, 2003) στις χώρες που συμμετείχαν στον Ο.Ε.С.Д. έδειξαν ότι ειδικά στην Ευρώπη υπάρχουν δύο διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης του Α.Π.: Η προ-δημοτική παράδοση και η παράδοση της κοινωνικής παιδαγωγικής.

Η κοινωνικο-παιδαγωγική παράδοση ακολουθείται από την Νορβηγία και τις χώρες της Βόρειας και Κεντρικής Ευρώπης (πλην της Δανίας). Οι χώρες αυτές προσεγγίζουν το Α.Π. συνδυάζοντας:

- τις βασικές αρχές και αξίες που θα έπρεπε να εξασφαλίζουν τα κέντρα εκπαίδευσης μικρών παιδιών,
- τις αναγκαίες προϋποθέσεις που υποστηρίζουν το Α.Π. έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ανάπτυξη και η μάθηση των παιδιών (π.χ. προσόντα παιδαγωγών, λογικός αριθμός παιδιών ανά εκπαιδευτικό κ.τ.λ.),
- μια σύντομη παρουσίαση του περιεχόμενου και της προσδοκώμενης προόδου (ικανότητες, γνώσεις, στάσεις, αξίες) των παιδιών σε κάθε αναπτυξιακή περιοχή,
- παιδαγωγικές οδηγίες που υπογραμμίζουν τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες τα παιδιά πετυχαίνουν τους επιδιωκόμενους στόχους (βιωματική μέθοδος μάθησης, παιχνοκεντρική μάθηση, εμπλοκή των παιδιών στην παιδαγωγική διαδικασία), καθώς και τον ρόλο των παιδαγωγών στην οργάνωση και υποστήριξη αυτών των διαδικασιών.

Η προ-δημοτική παράδοση ακολουθείται από χώρες όπως το Βέλγιο, η Γαλλία, η Ιρλανδία, η Ολλανδία και η Αγγλία και εκφράζεται μέσα από Α.Π. με προκαθορισμένους στόχους και μαθησιακά πρότυπα τα οποία στοχεύουν στην

οργανωμένη διδασκαλία και τα παραγόμενα από τα παιδιά αποτελέσματα. Η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται το πρώτο στάδιο της οργανωμένης διδασκαλίας και τα προγράμματα λαμβάνουν χώρα σε τάξεις που ακολουθούν το σχολικό μοντέλο διδασκαλίας. Συχνά απαιτείται από τους παιδαγωγούς η αξιολόγηση κάθε παιδιού σύμφωνα με προκαθορισμένους στόχους.

Παρ' όλα αυτά, τα εμπόδια στην εξασφάλιση ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τα μικρά παιδιά φάνηκε ότι δεν είναι αποτέλεσμα της παιδαγωγικής παράδοσης που ακολουθεί κάθε χώρα, αλλά αποτελούν απόρροια της μη κατάλληλης υποδομής η οποία υποστηρίζει την εφαρμογή του Α.Π. και της ανεπαρκούς παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής, στις οποίες βασίζεται. Οι παράμετροι που δήλωσαν την ανεπάρκεια της παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής ήταν η αδυναμία αλληλεπίδρασης των παιδαγωγών με τα παιδιά, η υποτίμηση της οριζόντιας μάθησης, η ελλιπής επιμόρφωση στη διοίκηση ομάδων και την αποτελεσματικότητα της τάξης, η αδυναμία δημιουργίας μαθησιακού περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα, το ανεπαρκές προσωπικό, η μεγάλη επικέντρωση σε ακαδημαϊκούς στόχους και η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

3. Διαφοροποίηση σε θέματα παιδαγωγικής πρακτικής

Ο δεύτερος γύρος των επιθεωρήσεων των χωρών του Ο.Ε.С.Д. (2003) επιβεβαίωσε τη συμφωνία τους πάνω στις αρχές της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών που διατρέχουν τα επίσημα κείμενα της κάθε χώρας, ωστόσο, εντόπισε μία διαφοροποίηση σε θέματα παιδαγωγικής πρακτικής. Η Γαλλία, η Ιρλανδία και το Μεξικό διαθέτουν τάξεις με μεγάλο αριθμό παιδιών ανά νηπιαγωγό (40/1 στο Μεξικό), η οργάνωση της τάξης ακολουθεί τα πρότυπα του Δημοτικού και οι παιδαγωγοί (καλά εκπαιδευμένοι κατά τα άλλα) ακολουθούν διδακτικές στρατηγικές παρόμοιες με αυτές του Δημοτικού. Αντίθετα, σε χώρες όπως η Γερμανία και η Ουγγαρία, οι τάξεις είναι οργανωμένες έτσι, ώστε να διευκολύνουν την κίνηση και τις δραστηριότητες των παιδιών. Η αναλογία νηπίων ανά εκπαιδευτικό παρουσιάζεται αρκετά λογική, δίνεται έμφαση στο παιχνίδι και οι εκπαιδευτικοί φαίνονται καλά καταρτισμένοι.

Στον Καναδά, αν και κάθε περιφέρεια έχει το δικό της τοπικό πρόγραμμα, γενικά ακολουθείται η προσχολική παράδοση. Οι παιδαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν τα παιδιά σε μικρές ομάδες και να ακολουθούν ευρύτερους αναπτυξιακούς στόχους.

Η πλειονότητα των παιδιών της Κορέας ηλικίας 3-6 χρόνων δεν έχουν πρόσβαση στα δημόσια κέντρα εκπαίδευσης και απευθύνονται στον ιδιωτικό τομέα για τα νηπιαγωγεία του οποίου βέβαια δεν υπάρχει αντίστοιχο Α.Π..

4. Έντονο ενδιαφέρον για τη δημιουργία Α.Π. σε παιδιά κάτω των τριών ετών

Παρατηρήθηκε ένα αυξημένο ενδιαφέρον για τη δημιουργία Α.Π. στα κέντρα εκπαίδευσης που φοιτούν παιδιά ηλικίας κάτω των τριών ετών. Ενώ, δηλαδή, σε

πολλές χώρες (Ιρλανδία, Κορέα, Μεξικό) -όπως και στη δική μας άλλωστε- υπάρχουν βρεφονηπιακοί ή παιδικοί σταθμοί στους οποίους φοιτούν παιδιά κάτω των τριών ετών (και τεσσάρων ετών), δεν υπάρχει Α.Π. το οποίο να υποστηρίζει τη λειτουργία τους. Οι χώρες δε αυτές -οι οποίες προετοιμάζουν ήδη Α.Π. για μικρότερα παιδιά- πρότειναν την εμπλοκή των γονέων και της οικογένειας στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολικό περιβάλλον.

Η κατάσταση παρουσιάστηκε εντελώς διαφορετική σε χώρες όπως η Γαλλία και η Ουγγαρία, οι οποίες διαθέτουν ένα καλά οργανωμένο σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης ακόμη και για τα παιδιά κάτω των τριών ετών. Αν και δεν διαθέτουν εθνικό Α.Π. για τα παιδιά αυτά, ωστόσο, κάθε κέντρο οφείλει να διατυπώσει το δικό του σχέδιο αναλυτικού προγράμματος. Οι γενικοί στόχοι του σχεδίου συμπεριλαμβάνουν την οργάνωση των καθημερινών δραστηριοτήτων, την οργάνωση και χρήση του χώρου, τη δημιουργία ομάδων που δουλεύουν ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ορισμένα δε κέντρα δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να έχουν το ατομικό τους πρόγραμμα, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των παιδιών και τις επιθυμίες των γονέων.

5. Η αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από τα Α.Π.

Η δημόσια επένδυση για την παροχή υπηρεσιών στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών ολοένα και αυξάνει και, είναι φυσικό, οι κυβερνήσεις των χωρών να θέλουν να γνωρίζουν τι μαθαίνουν τα παιδιά στα δημόσια κέντρα. Για τους λόγους αυτούς, σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, η αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης έδωσε έμφαση στα βασικά κριτήρια υποστήριξης των Α.Π. (ικανοποιητική επιχορήγηση ανά παιδί, ικανοποιητική επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μικρή αναλογία παιδιών ανά εκπαιδευτικό) παρά στην συμπλήρωση τυπικών σταθμισμένων τεστ από παιδιά αυτής της ηλικίας. Οι περισσότερες από αυτές συμφώνησαν ότι η γνώση γύρω από την πρόοδο των παιδιών που φοιτούν σε κέντρα μπορεί να εξασφαλισθεί μέσα από ετήσια ερωτηματολόγια, αναφορές εκπαιδευτικών, συμβούλων, επιθεωρητών, προϊσταμένων, δημοτικών συμβούλων, γονέων και πανεπιστημιακών ερευνών.

Αντίθετα, η αξιολόγηση στα ομοσπονδιακά προγράμματα της Αμερικής, όπως το Head Start, απαιτούσε να διατυπώσουν και να πετύχουν συγκεκριμένα σταθερά πρότυπα και να ορίσουν εκ των προτέρων τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τα παιδιά (ακόμη και κάτω των τριών ετών) στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τις επιστήμες (Head Start Bureau, 2001).

Πολλά κράτη συμφώνησαν ότι τα συγκεκριμένα μαθησιακά πρότυπα δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε επίπεδο ατομικής αξιολόγησης, είναι όμως απαραίτητα για την εξασφάλιση ποιοτικών παροχών στα παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου. Η κατάχρηση, δηλαδή, στην εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων μπορεί να μην είναι ένας αξιόπιστος λόγος για να εγκαταλειφθεί εντελώς η έννοια των τυποποιημένων κριτηρίων στον χώρο της

προσχολικής εκπαίδευσης, γιατί κάτι τέτοιο θα υπονόμει την επαγγελματική φύση των κέντρων.

6. Η ανάδυση πρώιμου γραμματισμού

Οι χώρες του Ο.Ε.С.Д. βλέπουν την ηλικία των μικρών παιδιών σαν μια περίοδο κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά θα πρέπει να μυηθούν στη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά. Πρωτίστως οι λόγοι φαίνονται να είναι οικονομικοί. Αλλά δεν είναι μόνο αυτοί. Τα μικρά παιδιά θέλουν να επικοινωνούν και, αφού η ανάγνωση και η γραφή είναι επιθυμητή από τους ενήλικες, τα παιδιά υποχρεώνονται να ακολουθήσουν αυτές τις δραστηριότητες. Θεωρούν δε, το οικογενειακό περιβάλλον αρκετά σημαντικό στην κατάκτηση πρώιμου γραμματισμού. Επειδή, λοιπόν, υπάρχουν παιδιά που προέρχονται από αδύναμα οικογενειακά περιβάλλοντα, τα κέντρα προσφέρουν την απαραίτητη υποστήριξη σε αυτά τα παιδιά προκειμένου να αποκτήσουν τις απαραίτητες επικοινωνιακές ή γλωσσικές ικανότητες. Γενικά, τα κέντρα εκπαίδευσης μικρών παιδιών στις χώρες του Ο.Ε.С.Д. ακολουθούν στόχους γραμματισμού και μαθηματικών μέσα από έμμεσες προσεγγίσεις που βασίζονται στο παιχνίδι. Ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφραστούν μέσα από πολλαπλά είδη γραμματισμού -τις εκατό γλώσσες του παιδιού- οι οποίες επιτρέπουν μια κατανόηση της επικοινωνίας, της συμβολικής αναπαράστασης και των εκφραστικών τεχνών (βλ. Ο.Ε.С.Д., 2003, κεφάλαιο 3, Reggio Emilia). Η ευρεία αποδοχή της ανάγκης για τη δημιουργία πλούσιου περιβάλλοντος γραμματισμού δεν έκρυψε, ωστόσο, και την αβεβαιότητα των μελών για το ποιο είδος γραμματισμού (λειτουργικός, πολιτιστικός, κριτικός) είναι κατάλληλο και πώς θα μπορούσε να εξασφαλισθεί.

7. Η επιμόρφωση των παιδαγωγών

Η σπουδαιότητα του ρόλου της επιμόρφωσης των παιδαγωγών στην εξασφάλιση της παιδαγωγικής ποιότητας του Α.Π. στην προσχολική εκπαίδευση αποτέλεσε έναν από τους βασικότερους προβληματισμούς στη συζήτηση των χωρών του Ο.Ε.С.Д.. Έγινε αποδεκτό από όλες τις χώρες ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να παράγουν ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον για τα μικρά παιδιά, η προσωπική ανάπτυξη των οποίων επιβεβαιώνει την ποιότητα αυτών των προγραμμάτων. Υπογραμμίστηκε ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη και μάθηση είναι μια πορεία συν-οικοδόμησης, όπου τα παιδιά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν από κοινού ρόλο να παίζουν.

Εκτιμήθηκε δε, ότι τα κράτη που παρείχαν υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης (Φιλανδία, Αυστραλία, Αγγλία) παρουσίαζαν υψηλούς δείκτες στην επιμόρφωση των παιδαγωγών. Το μέγεθος της συμβολής των παιδαγωγών στη μάθηση των παιδιών οι οποίοι καθοδηγούν, πληροφορούν, διδάσκουν, μορφώνουν, αλλά δεν επιβάλλονται στη σκέψη των μικρών παιδιών, είχε ήδη υπογραμμισθεί από το Reggio Emilia, το High/Score, το σουηδικό Α.Π. και άλλα ποιοτικά προγράμματα, καθώς και από την έρευνα της PISA (2000, 2002) κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών.

Συμπέρασμα

Η συγκριτική διερεύνηση των Α.Π. ανέδειξε τους κοινούς προβληματισμούς και τις αναζητήσεις, αλλά και τις διαφορετικές απαντήσεις που προκύπτουν σε κάθε χώρα. Από τη φύση του, ο χώρος των Α.Π. συγκεντρώνει μια προβληματική η οποία ασφαλώς δε μπορεί να βρει διέξοδο μέσα από λίγες σελίδες. Ωστόσο, θα ήθελα να επιστήσω την προσοχή μας στις νέες τάσεις και πιέσεις που δέχεται η εκπαίδευση των μικρών παιδιών στη χώρα μας. Πρωταρχικός σκοπός του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο (2003) είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς και πλούσιου σε ερεθίσματα μαθησιακού περιβάλλοντος για τα νήπια, όπου θα μπορούν να δομούν τις ταυτότητές τους, να υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους, αλλά και απέναντι στη μάθηση και την έκφραση. Αναμφισβήτητα, ο γραμματισμός, τα μαθηματικά, και η τεχνολογία αποτελούν τα απαραίτητα εφόδια στη μεταμοντέρνα κοινωνία. Το πώς θα συμπεριλάβουμε με τον καλύτερο τρόπο αυτές τις θεωρήσεις της σύγχρονης κουλτούρας στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποτελεί πράγματι μια πρόκληση. Αναδομώντας έννοιες του παιχνιδιού και της μάθησης και διευκρινίζοντας το πολιτιστικό πλαίσιο που θα τις υποστηρίζει, θα καταφέρουμε να εξισορροπήσουμε την αντίφαση μεταξύ της αυτονομίας του παιδιού και της συμμετοχής του σε δραστηριότητες γραμματισμού και μαθηματικών.

Για τους λόγους αυτούς, δεν θα ήταν φρόνιμο, χωρίς σκέψη και συζήτηση, να επιβάλλουμε τη ριζική αλλαγή της παραδοσιακής πρακτικής των νηπιαγωγών με προγράμματα τα οποία εστιάζονται στην απόκτηση υψηλού επιπέδου γνωστικών δεξιοτήτων και τα οποία ορίζονται ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Τα χαρακτηριστικά-κλειδιά της καλής πρακτικής που επισημάνθηκαν από πολλές χώρες του Ο.Ε.С.Д., ανεξάρτητα από το χαρακτήρα του εθνικού τους Α.Π., τη θεωρία μάθησης που υιοθετεί και την παιδαγωγική πρακτική που ακολουθούν οι παιδαγωγοί, είναι: η ενιαία αντιμετώπιση όλων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η κατάλληλη υποδομή των χώρων υποδοχής των παιδιών -ιδιαίτερα αυτών που δέχονται τα παιδιά σε ολόημερη βάση-, οι ασφαλείς σχέσεις, το έμπειρο προσωπικό. Αν θέλουμε, λοιπόν, να βελτιωθεί η προσχολική εκπαίδευση στη χώρα μας, προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να κινηθεί η ελληνική πολιτεία, προκειμένου να υποστηρίξει την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο. Σε μια εποχή παγκόσμιας ριζικής παραγωγικής αναδιάρθρωσης και απορύθμισης των πολιτικών του κοινωνικού κράτους, οι υπηρεσίες προσχολικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα ευάλωτες. Η αποδιάρθρωσή τους απειλεί καίρια τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης της πρώιμης ηλικίας και θα όφειλε να απασχολήσει τον κοινωνικό διάλογο τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

Η τροφοδοτική και ανατροφοδοτική ατμόσφαιρα των νηπιαγωγείων, η έμφαση στη διαμόρφωση στάσεων και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, η ενίσχυση της

αυτονομίας και της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, της μάθησης μέσα από τα σχέδια εργασίας και τις δραστηριότητες έκφρασης (κίνηση, τέχνη, δράμα, φωτογραφία, σχέδιο, ψηφιακή, μαγειρική, σπορ, εξωσχολικές δραστηριότητες), η συνεργασία με τους γονείς και η σύνδεση του νηπιαγωγείου με την ευρύτερη κοινωνία αποτελούν κατάλληλες πρακτικές που θα πρέπει να απεικονίζονται στο Α.Π. του νηπιαγωγείου. Η απόκλιση από αυτές τις πρακτικές, προς χάριν ενός πρώιμου γνωστικού προγραμματισμού, μπορεί εύκολα να επιφέρει την αποτυχία -το χαμό ενός παιδιού, μιας τοπικής κοινωνίας, ευρύτερων κοινωνιών (Bennet, 2004).

Βιβλιογραφία

- Bennet, J. (2004). *Curriculum issues in national policy making*. Paris: O.E.C.D. // Malta: E.E.C.E.R.A.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων (2003). Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.
- Head Start Bureau, (2001). *Child Outcomes Framework*. Washington: Author.
- National Association for the Education of Young Children, NAYEC, (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth to age 8 [position statement]*. Washington, D.C: Author.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω: Δαρδανός.
- O.E.C.D., (1998). *Early Childhood Education and Care Policy: Proposal for a Thematic Review: Major issues, analytical framework and operating procedures*. Paris: Author.
- O.E.C.D., (2001). *Starting Strong: early childhood education and care*. Paris: Author.
- O.E.C.D., (2003). *Five Curriculum Outlines*. Paris: Author.
- O.E.C.D. Reports, (2004). *Background Reports* (prepared by country) and Country Notes (written by O.E.C.D. experts teams) have been prepared for Austria, Canada, France, Germany, Hungary, Ireland, Korea and Mexico. These reports are available at: <http://www.oecd.org/edu/earlychildhood>.
- PISA, (2000). *Knowledge and Skills for Life: the first results of PISA*. Paris: Author.
- PISA, (2002). *Student Engagement at School: a sense of belonging and participation*. Paris: Author.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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 A4 και δακτυλογραφημένη με όχι περισσότερες από 27 σειρές σε κάθε σελίδα, με μεγάλα περιθώρια. Το κείμενο θα είναι πλήρως στοιχισμένο. Η πρώτη σελίδα περιλαμβάνει τον τίτλο της εργασίας που πρέπει να είναι σύντομος, το όνομα του συγγραφέα, την ιδιότητά του, την ταχυδρομική και ηλεκτρονική διεύθυνσή του (αν υπάρχει). Μια περίληψη (μέχρι 100 λέξεις) προτάσσεται της εργασίας. Τα άρθρα υποβάλλονται σε 3 αντίτυπα και σε ηλεκτρονική μορφή (συνιστάται Word 7 ή νεότερη έκδοση). Στη δισκέτα πρέπει να αναγράφεται το όνομα του συγγραφέα και ο τύπος του υπολογιστή.

Οι συνεργάτες του περιοδικού θα πρέπει να ακολουθούν τις Οδηγίες του *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 κρίνονται από τη Συντακτική Επιτροπή του Περιοδικού, η οποία και αποφασίζει για την τελική δημοσίευσή τους.

Τα πρώτα δοκίμια των εργασιών αποστέλλονται στους συγγραφείς για διόρθωση.

Η βιβλιογραφία, 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 (*A.P.A., 1994*):

Για βιβλία

Maggio, R. (1991). *The bias-free word finder: A dictionary of nondiscriminatory language*. Boston: Beacon Press.

Για περιοδικά

Serlin, R. C., & Lapsley, D. K. (1985). Rationality in psychological research: The good-enough principle. *American Psychologist*, 40, 73-83.

Για κεφάλαια σε βιβλία

Nicholls, J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

Για πρακτικά συνεδρίων

Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη Α. (1999). Σχολική γνώση και πρακτικές αξιολόγησης. Ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα.

Για ανακοινώσεις σε συνέδρια

Oakes, J., Lipton, M., & Jones, M. (1995, April). *Changing minds: Deconstructing intelligence in detracking schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Για τις υπόλοιπες περιπτώσεις να αναζητηθούν οι σχετικές αναφορές του Οδηγού.

Διεύθυνση αποστολής των εργασιών είναι η ακόλουθη:

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
για το περιοδικό
Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων
Μεσογείων 396, 15341 Αγία Παρασκευή
Τηλ. 210-6014202, Fax 210-6016367
e-mail: epith@pi-schools.gr



ISSN 1109-284X

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ