

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΘΕΜΑΤΩΝ

14

Αθήνα 2008

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- Δ. ΒΛΑΧΟΣ, *Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.*
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
Πρόεδρος Τ.Ε.Τ.Ε.Τ.
- Δ. ΑΝΑΠΟΛΙΤΑΝΟΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Ι. ΔΑΓΚΛΗΣ, *Διευθυντής Ινστιτούτου του Εθνικού Αστεροσκοπείου Αθηνών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Η. Γ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Ν. ΜΗΤΣΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Γ. ΠΑΣΧΑΛΙΝΟΣ, *Msc του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τομέας Κοινωνικής*
Ιατρικής και Ψυχικής Υγείας
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Σ. ΤΖΕΠΟΓΛΟΥ, *Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

- Σ. ΓΚΛΑΒΑΣ, *Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
Πρόεδρος Τ.Ε.Τ.Ε.Τ.
- 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 © 2008, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ISSN 1109-284X

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

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΤΕΥΧΟΣ 14

Σεπτέμβριος 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 3 *Πρόλογος*
Δημήτριος Βλάχος
- 5 *Η επίλυση προβλημάτων στη διδασκαλία των μαθηματικών*
Μιχάλης Βόσκογλου
- 18 *Τα Κυπριόπουλα και η σχέση τους με το μάθημα των Θρησκευτικών:*
Πορίσματα εμπειρικής έρευνας
Ελιάνα Χατζηγιάννου
- 28 *Η διδασκαλία της Γαλλικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διαχείριση του*
Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών
Ευαγγελία Καγκά
- 35 *Μέτρηση των στίλ μάθησης στην αξιολόγηση της ξένης γλώσσας*
Άννα Μοντή
- 51 *Οι εφαρμοσμένες επιστήμες –από την πολιτική τεχνολογία*
στη διακυβέρνηση της φύσης– στις Αρχές Φιλοσοφίας της Β' Τάξης
του Γενικού Λυκείου
Πέτρος Φαραντάκης
- 60 *Ο ρόλος του αυτοκαθορισμού του μαθητή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής:*
Μια βιβλιογραφική προσέγγιση
Αθανάσιος Κολοβελώνης

- 74 Σύγκριση προεφήβων αθλητών και μη αθλητών σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας
Τριανταφυλλιά Γλάνια, Παναγιώτης Αντωνίου, Νικόλαος Διγγελίδης
- 90 Διαμορφώνοντας το «ενέλικτο» ελληνικό Δημοτικό Σχολείο
Ιωάννης Φύκαρης, Παναγιώτης Τζουμέρκας, Ευστρατία Σαμαρά,
Γεώργιος Φελεκίδης, Μαρία Κουκουμήτρου
- 107 Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση «Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική
Βασίλειος Α. Πανταζής
- 123 Πρόγραμμα Μουσειακής Εκπαίδευσης «Αεροπλάνο» του Α. Ακριθάκη
(Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης)
Σοφία Χατζηγεωργιάδου
- 137 Φτιάχνοντας το δικό μας λεξικό
Στυλιανή Ξάνθη
- 148 Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά
(Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους
Άγγελος Χατζηνικολάου
- 163 Σχέσεις σχολείου και οικογένειας, ο δάσκαλος σε ρόλο συμβούλου γονέων παιδιών με ιδιαιτερότητες
Κωνσταντίνος Δαραής
- 180 Η πορεία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη: Η εξωτερική αξιολόγηση και ο ρόλος των φοιτητών
Ελένη Στεργίου
- 191 Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Πρόλογος

Με το παρόν τεύχος η *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* στοχεύει στο να προωθήσει την εκπαιδευτική έρευνα, παρουσιάζοντας αποτελέσματα ερευνών που διακρίνονται για την ευρύτητα, την εγκυρότητα και το ενδιαφέρον τους και σχετίζονται με τα Θρησκευτικά, τη Φυσική Αγωγή και την αξιολόγηση της ξένης γλώσσας. Εμφανής είναι, επίσης, η ευρωπαϊκή διάσταση σε θέματα εξωτερικής αξιολόγησης για την ποιοτική διασφάλιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Για την ενίσχυση της πολυγλωσσίας ιδιαίτερη σημασία παρέχεται στην εισαγωγή της Γαλλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας. Προσεγγίζονται, επιπλέον, η φυσιογνωμία του νέου βιβλίου Φιλοσοφίας της Β' Λυκείου και η στροφή προς τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων στη διδασκαλία των μαθηματικών. Άλλες εργασίες έχουν σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα ως κεντρικού σημείου αναφοράς της εκπαίδευσης και με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με παιδιά Ρομά ως εναλλακτικής διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πρότασης. Προβάλλονται, ακόμη, διδακτικές πρακτικές με τη χρήση των νέων τεχνολογιών για τη δημιουργική έκφραση των μικρών μαθητών και διατυπώνεται πρόταση για την εξοικείωσή τους με τον χώρο του Μουσείου και την «ανάγνωση» έργου Τέχνης. Στο πλαίσιο μιας γόνιμης και «ευέλικτης» οργάνωσης του Δημοτικού Σχολείου κατατίθεται πρόταση για λειτουργική αναδόμησή του. Τέλος, προωθείται ο εποικοδομητικός διάλογος σχολείου-οικογένειας και αναδεικνύεται ο συμβουλευτικός ρόλος του δασκάλου για την καλύτερη παιδαγωγική υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με αυτή την έκδοση, πλησιάζει όλον τον εκπαιδευτικό κόσμο και τον καλεί σε κοινή προσφορά νέων ευκαιριών στους μαθητές για ποιοτική αναβάθμιση της μάθησης και ουσιαστική βελτίωση της παιδείας μας.

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΒΛΑΧΟΣ

*Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.*

Η επίλυση προβλημάτων στη διδασκαλία των μαθηματικών

Μιχάλης Βόσκογλου, Σχολή Τεχνολογικών Εφαρμογών Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας

Περίληψη

Ο στόχος αυτού του άρθρου είναι η μελέτη του ρόλου που διαδραματίζει το πρόβλημα στη διδασκαλία και εκμάθηση των μαθηματικών. Για τον λόγο αυτό επιχειρείται μια ανασκόπηση των ιδεών, που εμφανίσθηκαν στη μαθηματική εκπαίδευση σχετικά με το θέμα αυτό, από την εποχή που ο Polya διατύπωσε τις πρώτες σκέψεις του για την επίλυση προβλημάτων (problem-solving) μέχρι σήμερα. Οι ιδέες αυτές αντιπαραβάλλονται με απόψεις που δίδουν έμφαση σε άλλους παράγοντες για τη μάθηση, όπως είναι η εστίαση στο περιεχόμενο των διαφόρων ενοτήτων, ο αυτοματισμός των κανόνων μέσα από τη μελέτη υποδειγματικά λυμένων παραδειγμάτων, η απόκτηση των κατάλληλων σχημάτων γνώσης κ.τ.λ. Μέσα από την αντιπαραβολή αυτή καταλήγουμε στην τεκμηριωμένη διατύπωση των προσωπικών μας θέσεων και απόψεων πάνω σε αυτό το θεμελιώδες για τη μαθηματική εκπαίδευση θέμα.

Εισαγωγή

Από τις απαρχές σχεδόν των μαθηματικών εμφανίσθηκαν δύο ακραίες φιλοσοφίες για τον προσανατολισμό τους (παρουσίαση, διδασκαλία, έρευνα κ.τ.λ.): Ο *φορμαλισμός* (formalism), όπου έμφαση δίδεται στο περιεχόμενο και την αξιωματική θεμελίωση και ο *ενορατισμός* (intuitionism), όπου η προσοχή στρέφεται κυρίως προς τις διαισθητικές διαδικασίες και την επίλυση προβλημάτων.

Ο κ. Μιχάλης Βόσκογλου είναι Καθηγητής στη Σχολή Τεχνολογικών Εφαρμογών Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας.

Η αξιωματική θεμελίωση της κλασικής Γεωμετρίας στα *Στοιχεία* του Ευκλείδη αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της φορμαλιστικής έκφρασης των μαθηματικών κατά την αρχαιότητα. Ένα ανάλογο παράδειγμα για την ενορατική φιλοσοφία αποτελεί το λιγότερο γνωστό στον δυτικό κόσμο σύγγραμμα της αρχαίας Κίνας με τίτλο *Jiu Zhang Suan Shu* (*Εννέα Κεφάλαια από τα Μαθηματικά*). Αν και πολύ διαφορετικό στη μορφή και τη δομή του από το σύγγραμμα του Ευκλείδη, απετέλεσε επί αιώνες το βασικό διδακτικό βιβλίο των μαθηματικών στην αρχαία Κίνα αλλά και στις περισσότερες άλλες χώρες της Ανατολικής Ασίας. Ο τίτλος του έχει μεταφρασθεί με διάφορους τρόπους. Αν και το «μαθηματικά» μοιάζει να είναι μια ακριβέστερη μετάφραση του “suan shu” από ό,τι η «μαθηματική τέχνη», φαίνεται ωστόσο ότι τα μαθηματικά την εποχή εκείνη στην Ανατολή αντιμετωπιζόνταν περισσότερο ως τέχνη σε σύγκριση με τον τρόπο αντιμετώπισής τους στη Δύση ως επιστήμης (για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Βόσκογλου, 2005).

Πάρα πολλούς αιώνες αργότερα, κατά τη διάρκεια του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα, τα γνωστά παράδοξα της θεωρίας των συνόλων στάθηκαν η αφορμή μιας έντονης διαμάχης μεταξύ των υποστηρικτών των δύο αυτών φιλοσοφιών, που ωστόσο επεκτάθηκε πολύ βαθύτερα στη μαθηματική σκέψη (π.χ. Βόσκογλου, 1999/2006).

Τα τελευταία εκατό περίπου χρόνια το «εκκρεμές των μαθηματικών» ταλαντεύεται από το ένα άκρο στο άλλο. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την εξέλιξη από τα βασισμένα αυστηρά στην αξιωματική θεμελίωση μαθηματικά των Bourbaki με την πλήρη απουσία της διαίσθησης-ενόρασης από το περιεχόμενό τους, στη σημερινή, με τη βοήθεια των H/Y, άνθιση των πειραματικών μαθηματικών (μέθοδοι παρουσίασης της ύλης, προσεγγιστικές αποδείξεις, γραφικά H/Y κ.τ.λ.), που αποτελούν πλέον αναπόσπαστο τμήμα της μαθηματικής σκέψης και έρευνας. Αναφέρουμε ακόμη την εξέλιξη από την ανακάλυψη «παθολογικών τεράτων», όπως η καμπύλη του Peano, το σύνολο του Cantor κ.τ.λ. -για τα οποία ο Poincaré έλεγε ότι πρέπει να τα πετάξουμε μακριά σε ένα «ζωολογικό κήπο των μαθηματικών» και να μην τα επισκεφθούμε ποτέ ξανά- στην ανακάλυψη μιας νέας γεωμετρίας, της Μορφοκλασματικής Γεωμετρίας της Φύσης. Πράγματι, με έκπληξη ο δημιουργός της Madelbrot (1983) διαπίστωσε ότι τα παράξενα αυτά αντικείμενα, που από το 1975 πήραν την ονομασία fractals, δεν αποτελούν μαθηματικές ανωμαλίες, αλλά μάλλον τα ίδια τα σχέδια του χάους της Φύσης!

Ως συνέπεια αυτής της διαρκούς ταλάντωσης του «μαθηματικού εκκρεμούς» δραματικές αλλαγές συνέβησαν τα τελευταία 50-60 χρόνια και στον χώρο της -σχολικής κυρίως- μαθηματικής εκπαίδευσης, που από την εποχή περίπου του M.

Ναπολέοντα παρέμεινε αυστηρά προσκολλημένη στο παραδοσιακό σχήμα «Πρακτική Αριθμητική – Άλγεβρα – Γεωμετρία – Τριγωνομετρία».

Πράγματι, οι ραγδαίες εξελίξεις στον χώρο των μαθηματικών, όπως είχαν διαμορφωθεί από το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα, δημιούργησαν ένα διαρκώς διευρυνόμενο χάσμα μεταξύ των σχολικών και των σύγχρονων μαθηματικών. Το αποτέλεσμα, λοιπόν, της μεταπολεμικής προσπάθειας, ώστε τα μαθηματικά ως θέμα διδασκαλίας να παρουσιασθούν σε αρμονία με τα μαθηματικά ως επιστήμη, ήταν η εισαγωγή κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60 των «*Νέων Μαθηματικών*» στα σχολικά προγράμματα των περισσότερων ανεπτυγμένων χωρών (βλ. Βόσκογλου, 1986, παράγραφος 6).

Δεν χρειάστηκε, ωστόσο, να περάσουν πολλά χρόνια για να γίνει αντιληπτό ότι τα νέα αυτά προγράμματα σπουδών δεν λειτουργούσαν καθόλου ικανοποιητικά. Έτσι και μετά το μάλλον ασαφές σύνθημα «*πίσω στα βασικά*», μεγάλη έμφαση δόθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 στη χρήση του προβλήματος ως εργαλείου, αλλά και κινήτρου, για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και κατανόηση των μαθηματικών.

Ο στόχος του παρόντος άρθρου είναι να μελετηθεί αυτός ακριβώς ο ρόλος του προβλήματος, σε αντιδιαστολή με υφιστάμενες εναλλακτικές απόψεις, που δίδουν έμφαση σε άλλους παράγοντες για τη μάθηση.

Μια ανασκόπηση των ιδεών για την επίλυση προβλημάτων στη μαθηματική εκπαίδευση

Η εκμάθηση των μαθηματικών μέσα από τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων είναι βασισμένη στην ιδέα της επανα-ανακάλυψης (rediscovery). Ο Polya (1963), υποστηρίζοντας ότι κάθε νέα γνώση στα μαθηματικά μπορεί να προκύψει μέσα από την επίλυση ενός κατάλληλα επιλεγμένου προβλήματος, δηλαδή με τη χρήση ήδη υπάρχουσας γνώσης, θεωρεί την επανα-ανακάλυψη ως το κύριο εργαλείο για την υλοποίηση της ιδέας του Piaget για την *ενεργό μάθηση* (active learning).

Για τη διαδικασία της επανα-ανακάλυψης διακρίνει τρεις *διαδοχικές φάσεις* (consecutive phases): Την εξερεύνηση, τη διαμόρφωση και την αφομοίωση. Τέλος, το *επιθυμητό κίνητρο* (best motivation), δηλαδή ο καλύτερος τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος δημιουργεί την κατάλληλη κατάσταση μάθησης, είναι το τρίτο, αλλά όχι και λιγότερο σημαντικό, από τα φημισμένα του *αξιώματα μάθησης* (axioms of learning). Για τα αξιώματα αυτά ο ίδιος ο Polya συνήθιζε να λέει ότι δεν αποτελούν δική του επινόηση αλλά ότι έχουν προκύψει μέσα από την πείρα πολλών ετών των ειδικών της μάθησης, ψυχολόγων και παιδαγωγών.

Ο Polya (1945, 1954, 1962/65) έθεσε, επίσης, τις βάσεις για την εξερεύνηση των *ευρετικών στρατηγικών* (*heuristics*) για την επίλυση προβλημάτων, αφού ήταν ο πρώτος που τις περιέγραψε με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να διδαχθούν. Υπενθυμίζουμε ότι με τον όρο *ευρετική στρατηγική* εννοούμε μια γενική πρόταση ή τεχνική, η οποία βοηθά τον λύτη να καταλάβει ή να λύσει ένα δοσμένο πρόβλημα. Ο Polya εισηγήθηκε, ακόμη, και κάποιους *κανόνες προτίμησης* (*rules of preference*), που βοηθούν τον λύτη να βάλει σε κάποια τάξη τις ευρετικές που έχει στη διάθεσή του για την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Για παράδειγμα, το λιγότερο δύσκολο προηγείται του δυσκολότερου, ό,τι έχει περισσότερα κοινά στοιχεία με το πρόβλημα προηγείται αυτού που έχει λιγότερα κοινά στοιχεία κ.τ.λ.

Πολλοί ερευνητές στον χώρο της μαθηματικής εκπαίδευσης, όπως οι Lucas, Goldberg, Hatfield, Cantowski, Putt, Wickelgren κ.ά. εργάστηκαν πάνω στις ιδέες του Polya, προσπαθώντας να δείξουν ότι οι ευρετικές μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά κατά την επίλυση προβλημάτων. Το βασικό συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξαν, είναι ότι οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν να λύνουν τα προβλήματα με τους τρόπους που εφαρμόζουν οι έμπειροι λύτες.

Ένα μεγάλο μέρος της έμφασης που δόθηκε κατά τη δεκαετία του '80 στη χρήση των ευρετικών για την επίλυση προβλημάτων, φαίνεται να προέρχεται από παρατηρήσεις ότι συχνά οι μαθητές είναι ανίκανοι να χρησιμοποιήσουν έξυπνα και αποτελεσματικά τις μαθηματικές τους γνώσεις για την επίλυση προβλημάτων. Το συμπέρασμα ήταν ότι αυτό συμβαίνει, επειδή ακριβώς δεν γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες ευρετικές στρατηγικές.

Ο Schoenfeld (1980, παράγραφος 1) συμβουλεύει τον λύτη να προσπαθεί να ανακαλύψει στη διατύπωση του κάθε προβλήματος τις κατάλληλες λέξεις ή εκφράσεις (*cues*) που θα τον βοηθήσουν στην επιλογή της κατάλληλης ευρετικής για την επίλυσή του. Για παράδειγμα, η λέξη «μοναδική» συνήθως παραπέμπει στη χρήση της σε άτοπο απαγωγής, η φράση «για κάθε φυσικό αριθμό» προϋποθέτει την εφαρμογή της τέλει επαγωγής κ.τ.λ.

Εντούτοις, η γνώση μιας στρατηγικής δεν είναι αρκετή. Ο λύτης πρέπει, επίσης, να γνωρίζει πώς να τη χρησιμοποιεί κατάλληλα για την επίλυση του κάθε προβλήματος. Σύμφωνα με τον Schoenfeld (1980, παράγραφος 4) μπορούμε να θεωρήσουμε μια ευρετική ως ένα «κλειδί» για να ξεκλειδώσουμε το πρόβλημα. Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός διαθέσιμων «κλειδιών» και το δοσμένο πρόβλημα συνήθως «ανοίγει» με μερικά (ή ένα) μόνο από αυτά. Επομένως, μια στρατηγική για την εύρεση του κατάλληλου «κλειδιού» μάς είναι ενδεχομένως απαραίτητη. Κάθε τέτοια στρατηγική ο Schoenfeld την ονομάζει *σφαιρική ευρετική*

(*global heuristic*), π.χ. για τη λύση ενός πολύπλοκου προβλήματος συνήθως βοηθά η εξέταση και επίλυση ενός ανάλογου απλούστερου προβλήματος και στη συνέχεια η μεταφορά των συμπερασμάτων της λύσης του στο αρχικό πρόβλημα.

Χρησιμοποιώντας μια σφαιρική ευρετική ο λύτης πρέπει να την εξειδικεύει κάθε φορά ανάλογα με τη μορφή του δοσμένου προβλήματος. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας την παραπάνω ευρετική του «*ανάλογου προβλήματος*» για ένα σύνθετο πρόβλημα με πολλές μεταβλητές μπορεί να εξετάσει πρώτα ένα ανάλογο πρόβλημα με λιγότερες μεταβλητές, χρησιμοποιώντας την για την επίλυση ενός γεωμετρικού προβλήματος στον χώρο μπορεί να επιλύσει πρώτα το αντίστοιχο πρόβλημα στο επίπεδο κ.τ.λ.

Στο «*πρότυπο απόδοσης του έμπειρου λύτη*» (*expert performance model*), που αποτελεί στην ουσία μια βελτιωμένη παραλλαγή των ιδεών του Polya, ο Schoenfeld (1980, παράγραφος 5) διακρίνει συνολικά πέντε στάδια στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων: Την *ανάλυση* του προβλήματος, την *εξερεύνηση* (*exploration*), τον *σχεδιασμό* (*design*) της λύσης, την *εκτέλεση* (*implementation*) και την *επαλήθευση* (*verification*). Η πραγματική του, ωστόσο, επιτυχία είναι ότι για καθένα από τα στάδια αυτά ο Schoenfeld παραθέτει ένα κατάλογο πιθανών ευρετικών, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον λύτη για την επιτυχή διεκπεραίωσή του (για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Βόσκογλου, 1991).

Η μελέτη του επιπέδου και των δυνατοτήτων των μαθητών για την επίλυση προβλημάτων, αλλά και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχεδιάζονται για τον σκοπό αυτό, απαιτεί μέτρηση και αρκετές προσπάθειες έχουν γίνει προς την κατεύθυνση αυτή (Malone et al., 1980· Schoen & Oehmke, 1980· Schoenfeld, 1982 κ.ά.).

Οι Voskoglou και Perdikaris (1991, 1993 & 1994) ανέπτυξαν ένα Μαρκοβιανό πρότυπο για τη μέτρηση των ικανοτήτων μιας ομάδας λυτών προβλημάτων και παρουσίασαν διάφορα παραδείγματα για να απεικονίσουν την αποτελεσματική χρήση του στην πράξη. Οι καταστάσεις (*states*) της πεπερασμένης αλυσίδας Markov, που εισήγαγαν στο μοντέλο τους, συμπίπτουν με τα αντίστοιχα στάδια του μοντέλου του Schoenfeld για την επίλυση προβλημάτων, που περιγράψαμε παραπάνω.

Οι Stillman και Galbraith (1998) σε μια συστηματική μελέτη τους πάνω στις δραστηριότητες ομάδων κοριτσιών των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την επίλυση προβλημάτων διαπίστωσαν ότι περισσότερος χρόνος αφιερώθηκε για τις διαδικασίες προσανατολισμού (εξερεύνηση) και εκτέλεσης της λύσης παρά για τις διαδικασίες οργάνωσης (σχεδιασμός) και επαλήθευσης.

Πράγματι, συχνά οι άπειροι λύτες δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι η λύση που βρέθηκε σε ένα πρόβλημα πρέπει να περάσει από όλες τις απαραίτητες

δοκιμές (π.χ. να επαληθεύει ειδικές περιπτώσεις, να ικανοποιεί τους φυσικούς περιορισμούς που επιβάλλονται από το πρόβλημα, να συμφωνεί με ήδη γνωστά δεδομένα κ.τ.λ.) προκειμένου να γίνει τελικά αποδεκτή. Θεωρούν, δηλαδή, την εκτέλεση της λύσης ως το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας επίλυσης του προβλήματος παραλείποντας την επαλήθευση, η οποία ωστόσο απαιτεί κάποια προσοχή. Πράγματι, εκτός από τον εντοπισμό πιθανών ανόητων λαθών, μια αναθεώρηση της λύσης του προβλήματος πολλές φορές βοηθά στη διευκρίνιση και εμπέδωση μιας συγκεκριμένης τεχνικής, που μπορεί και στο μέλλον να χρησιμοποιηθεί για την επίλυση ανάλογων προβλημάτων.

Οι έρευνες, που έχουν γίνει για την επίλυση προβλημάτων με τη βοήθεια ήδη γνωστών ανάλογων προβλημάτων (*analogical problem-solving*), έχουν δείξει ότι οι μαθητές δεν μπορούν να στηριχθούν εύκολα πάνω σε ανάλογες καταστάσεις και να τις συνδέσουν μεταξύ τους (Gick & Holyoak, 1980 & 1983· Needham & Begg, 1991· Voskoglou, 2003 κ.ά.). Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη να οικοδομήσουν οι μαθητές με τη βοήθεια του διδάσκοντα τράπεζες ανάλογων προβλημάτων που να μπορούν να τα χρησιμοποιούν κατάλληλα, όταν χρειάζεται.

Γενικά, έχει παρατηρηθεί ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την επίλυση προβλημάτων οφείλονται, πολλές φορές, στη σχετική απειρία τους πάνω στο αντικείμενο. Αυτό φαίνεται να εξηγείται από το γεγονός ότι οι άπειροι λύτες έχουν πολύ μικρότερες και ατελέστερα δομημένες βάσεις γνώσεων σε σχέση με τους έμπειρους, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ποιες πληροφορίες είναι σχετικές με την επίλυση του κάθε προβλήματος και ποιες είναι οι κατάλληλες κινήσεις που πρέπει να κάμουν κάθε φορά για να πετύχουν τον στόχο τους. Αντίθετα, οι έμπειροι λύτες έχουν αποκτήσει την ικανότητα να κάμουν τις κινήσεις αυτές με σχετική άνεση (Sternberg, 1997, σ. 149).

Συμπερασματικά, περισσότερη έρευνα χρειάζεται να γίνει για τους μηχανισμούς με τους οποίους οι έμπειροι λύτες λύνουν τα προβλήματα, καθώς και για τις σχέσεις (ομοιότητες-διαφορές) μεταξύ των μηχανισμών αυτών και των διαδικασιών που εφαρμόζουν οι άπειροι λύτες. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να διευκρινισθούν καλύτερα και οι διασυνδέσεις-αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων σταδίων της διαδικασίας πρόβλημα-λύση.

Ένας ιδιαίτερα σημαντικός κλάδος της επίλυσης προβλημάτων στη μαθηματική εκπαίδευση είναι η «*Μαθηματική Μοντελοποίηση και Εφαρμογές*» (*Mathematical Modelling and Applications*) που αφορά μια κατηγορία προβλημάτων που προκύπτουν μέσα από αντίστοιχες καταστάσεις του πραγματικού κόσμου (Βόσκογλου, 2000, παράγραφος 1). Η μαθηματική μοντελοποίηση εμφανίζεται σήμερα ως ένα δυναμικό εργαλείο για τη διδασκαλία των μαθηματικών, αφού τα

συνδέει με την καθημερινή μας ζωή, δίνοντας έτσι στους μαθητές τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητά τους στην πράξη (Voskoglou, 2006).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει σήμερα η ορθολογική χρήση της νέας τεχνολογίας (μαθηματικά λογισμικά πακέτα, πολυμέσα κ.τ.λ.) στην περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών για την επίλυση προβλημάτων. Πράγματι, η κίνηση των σχημάτων, οι εύκολοι και γρήγοροι μετασχηματισμοί των αριθμητικών και αλγεβρικών παραστάσεων, η άνετη και ακριβής κατασκευή των σχετικών γραφημάτων κ.τ.λ. αυξάνουν τη φαντασία των μαθητών και τους βοηθούν να «ανιχνεύουν» ευκολότερα τις λύσεις των αντίστοιχων προβλημάτων. Ο ρόλος της μαθηματικής θεωρίας μετά από μια τέτοια διαδικασία δεν είναι πλέον να πείσει αλλά απλά να επεξηγήσει (Sargazy, 2006).

Λύση προβλημάτων, μεταφορά και σχήματα της γνώσης

Οι Owen και Sweller (1989) πιστεύουν ότι η διδασκαλία των ευρετικών στρατηγικών για τη λύση προβλημάτων δεν συνεισφέρει ουσιαστικά στην εκμάθηση των μαθηματικών, αφού δεν βοηθά τους μαθητές να ξεπεράσουν τα προβλήματα που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία μεταφοράς της γνώσης (δηλαδή τη χρήση της ήδη υπάρχουσας γνώσης για την παραγωγή της νέας γνώσης).

Κατά την άποψή τους, η αποτυχία των μαθητών κατά τη μεταφορά οφείλεται περισσότερο στη μη απόκτηση από αυτούς των κατάλληλων *σχημάτων γνώσης* (*schemas*) και στην ατελή αυτοματοποίηση των κανόνων. Κατά συνέπεια, ο χρόνος που αφιερώνεται για τη διδασκαλία των ευρετικών, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί αποδοτικότερα με τη συστηματικότερη μελέτη των αντίστοιχων μαθηματικών γνώσεων και την πρακτική εξάσκηση των μαθητών πάνω σε υποδειγματικά λυμένα παραδείγματα αλλά και προβλήματα με *τροποποιημένο στόχο* (*goal modified problems*).

Υπενθυμίζουμε ότι ένα σχήμα είναι μια αφηρημένη γνωστική δομή, που συνοψίζει τις πληροφορίες για μια κατηγορία περιπτώσεων με κοινά χαρακτηριστικά, καθώς και τις σχέσεις που συνδέουν τις περιπτώσεις αυτές μεταξύ τους (Anderson, 1984). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, οι Owen και Sweller δέχονται ότι ένα σχήμα προσδιορίζει την κατηγορία στην οποία ανήκει ένα πρόβλημα, καθώς και τις κατάλληλες κινήσεις που απαιτούνται για την επίλυση των προβλημάτων της κατηγορίας αυτής.

Διευκρινίζουμε, επίσης, ότι ο όρος προβλήματα με τροποποιημένο στόχο αναφέρεται σε μια κατηγορία προβλημάτων, στα οποία ο επιδιωκόμενος στόχος δεν

προσδιορίζεται με απόλυτη σαφήνεια. Τέτοιου είδους είναι, συνήθως, τα κλασικά προβλήματα μετασχηματισμών, στα οποία απαιτείται ο υπολογισμός όλων των αγνώστων παραμέτρων αντί μιας (Greeno, 1978). Αυτός ο τύπος προβλημάτων αποτρέπει τον λύτη να χρησιμοποιήσει την αναλυτική μέθοδο για την επίλυσή τους, ξεκινώντας από το ζητούμενο και καταλήγοντας με αντίστροφη πορεία στα δεδομένα (Anderson, 1985). Σύμφωνα με τους Owen και Sweller, η εφαρμογή αυτής της τεχνικής για την επίλυση προβλημάτων παρεμποδίζει την απόκτηση των σχημάτων γνώσης, επειδή επιβάλλει βαρύ νοητικό φορτίο στον λύτη.

Ο Lawson (1990) επισημαίνει ότι είναι σημαντικό να διακρίνουμε τις ευρετικές σε τρεις τύπους: τις *στρατηγικές προσανατολισμού* (*task orientation strategies*), τις *εκτελεστικές* (*executive strategies*) και τις *ειδικές στρατηγικές πεδίου* (*specific-domain strategies*). Όσον αφορά την άποψη των Owen και Sweller για την αποτελεσματικότητά τους, πιστεύει ότι απορρέει από τη θέση που αυτοί παίρνουν για τη φύση της μάθησης και τη μεταφορά της γνώσης.

Κατά τον Lawson η επιτυχής μεταφορά δεν εξαρτάται μόνο από την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των δομικών στοιχείων του υπό μελέτη αντικειμένου, την επαγωγή σχημάτων και την αυτοματοποίηση των απαιτούμενων χειρισμών (Cooper & Sweller, 1987), αλλά στη σύνθετη της μορφή (*high-road transfer*) περιλαμβάνει μια προσεκτική αφαιρετική διαδικασία των γενικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του περιεχομένου της γνώσης (Salomon & Perkins, 1989). Είναι, δηλαδή, μια διεργασία αρκετά διαφορετική από την αυθόρμητη-αυτόματη απόκτηση της γνώσης, που είναι αποτέλεσμα της γενίκευσης και αναφέρεται ως μεταφορά χαμηλού επιπέδου (*low-road transfer*).

Μέσα σε αυτή τη σύνθετη διεργασία είναι σημαντικός ο ρόλος που καλούνται να παίξουν οι ευρετικές στρατηγικές. Μια στρατηγική προσανατολισμού, για παράδειγμα, βοηθά ουσιαστικά τη λειτουργία ενός μηχανισμού αντίληψης της υπό μελέτη κατάστασης. Ακόμη, η ομοιότητα στη δομή των παλαιών και του νέου προβλήματος συνειδητοποιείται μέσα από τη λειτουργία μιας εκτελεστικής στρατηγικής, που, ξεκινώντας από την ανάλυση της δομής του νέου προβλήματος, συγκρίνει τα προϊόντα της ανάλυσης αυτής με τις ήδη καθιερωμένες μορφές και σχήματα.

Κατά συνέπεια, η μελέτη του ρόλου των ευρετικών στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων αλλά εν μέρει και η προσοχή που δίδεται σε αυτές κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών πρέπει, κατά τον Lawson, να συνεχισθούν. Συμφωνεί δε με την άποψη των Owen και Sweller μόνο όσον αφορά τον χρόνο και την προσπάθεια που αφιερώνονται τελευταία για τη διδασκαλία των ευρετικών στα σχολεία, που είναι πράγματι σε υπερβολικό βαθμό. Υπάρχει, τονίζει, ο κίνδυνος το φαινόμενο αυτό να μετατραπεί σε μια μόδα που θα φέρει αποτελέσματα αντί-

θετα από τα προσδοκώμενα, όπως συχνά συμβαίνει με τις καινοτομίες στην εκπαίδευση (βλ. «Νέα Μαθηματικά»).

Προσωπικές πεποιθήσεις και συμπεράσματα

Θα ξεκινήσουμε με κάποια σχόλια πάνω στις ιδέες των Owen και Sweller για τις ευρετικές που συνοψίσαμε στην προηγούμενη παράγραφο. Σύμφωνα με τα όσα δέχονται, ένα σχήμα διευκρινίζει όχι μόνο την κατηγορία στην οποία ανήκει ένα πρόβλημα αλλά και τις κατάλληλες κινήσεις για την επίλυση των προβλημάτων της κατηγορίας αυτής. Ποιες είναι όμως οι κινήσεις αυτές; Δεν είναι οι κατάλληλες ευρετικές που βοηθούν στην κατανόηση και επίλυση των προβλημάτων; Αν ναι, τότε πρέπει να δεχθούμε ότι οι ευρετικές αυτές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του αντίστοιχου σχήματος!

Ακόμη και ο θεμελιωτής της σύγχρονης θεωρίας των σχημάτων Marshall (1995) δέχεται ότι τα σχήματα αποτελούν τα «οχήματα» για την επίλυση των προβλημάτων, που μπορούν να απλοποιήσουν ή και να ανακατασκευάσουν ένα πρόβλημα, προκειμένου να το καταστήσουν πιο ευπρόσιτο για τον λύτη. Γιατί, λοιπόν, τέτοια απαξίωση για τις ευρετικές και την επίλυση προβλημάτων γενικότερα; Διαφωνούμε, επίσης, ριζικά με την άποψή τους ότι η εφαρμογή της αναλυτικής μεθόδου παρεμποδίζει την απόκτηση των σχημάτων, επειδή τάχα επιβάλλει βαρύ νοητικό φορτίο στους λύτες προβλημάτων. Πεποίθησή μας είναι ότι, για να μάθει κάποιος μαθηματικά, *πρέπει να μάθει να σκέπτεται με μαθηματικό τρόπο* και ένας βασικότατος παράγοντας για να το πετύχει είναι η εμπειρία που αποκτά μέσα από την προσωπική του προσπάθεια και τα δικά του λάθη. Η πρακτική εξάσκηση πάνω σε υποδειγματικά, έστω, λυμένα παραδείγματα και η αυτοματοποίηση των κανόνων βοηθούν προς την κατεύθυνση αυτή, δεν είναι όμως τα ίδια αρκετά για τη σωστή εκμάθηση των μαθηματικών.

Πολλοί ερευνητές της εκπαίδευσης και ψυχολόγοι έχουν συνδέσει τη μάθηση -όχι μόνο των μαθηματικών αλλά κάθε θέματος γενικά- με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Ο Voss (1987), για παράδειγμα, επεκτείνοντας την άποψη του Ferguson (1956) ότι η απόκτηση κάθε νέας γνώσης προϋποθέτει μια διαδικασία μεταφοράς της γνώσης, δέχεται ότι η μάθηση είναι στην ουσία μια διαδοχική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Τα δεδομένα της εισόδου στη διαδικασία αυτή αποτελούνται από ήδη υπάρχουσα γνώση και η λύση (νέα γνώση) εμφανίζεται, όταν τα δεδομένα αυτά ερμηνευθούν κατάλληλα. Ακολουθεί η *γενίκευση* της νέας γνώσης σε μια επαρκή ποικιλία ειδικών περιπτώσεων, ενώ τέλος, όταν η νέα γνώση καταστεί ουσιαστική, ένα σημαντικό μέρος της διαδικασίας της μάθησης

περιλαμβάνει την *κατηγοριοποίησή* της, την ένταξή της δηλαδή στις κατάλληλες νοητικές δομές (σχήματα) του ατόμου.

Θεωρούμε, επομένως, ότι οι απόψεις του Lawson για τον ρόλο των ευρετικών στρατηγικών στη διαδικασία της μάθησης και της μεταφοράς είναι πολύ περισσότερο ρεαλιστικές από αυτές των Owen και Sweller. Επισημαίνουμε ότι κατά την άποψή μας η διδασκαλία των ευρετικών -όπως και των αποδεικτικών μεθόδων- δεν χρειάζεται να αποτελεί ένα ξεχωριστό θέμα στα σχολικά προγράμματα των μαθηματικών. Πρέπει και μπορεί να υλοποιείται από τον διδάσκοντα σε κάθε ευκαιρία μέσα από τη λύση των κατάλληλων προβλημάτων αλλά και τις αποδείξεις των αντίστοιχων θεωρημάτων.

Ισχυρή μας πεποίθηση είναι ότι, σε σχολικό επίπεδο, η *Ευκλείδεια Γεωμετρία* προσφέρει πολλές τέτοιες ευκαιρίες στον διδάσκοντα, αφού είναι το μάθημα εκείνο που καλλιεργεί κατ' εξοχή τη μαθηματική σκέψη και εναρμονίζεται περισσότερο από κάθε άλλο στην πνευματική ωριμότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας (έννοιες στέρεες και συγκεκριμένες, μπορούν να «βλέπουν» αυτό που κάνουν κ.τ.λ.). Κατά συνέπεια, οι πρόσφατες κινήσεις σε αρκετές χώρες να αποδυναμώσουν τη διδασκαλία της κλασικής γεωμετρίας στο σχολείο -και ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- με το σκεπτικό της εισαγωγής σύγχρονων ενοτήτων στα αναλυτικά προγράμματα των μαθηματικών (Αναλυτική Γεωμετρία, Διαφορικός και Ολοκληρωτικός Λογισμός κ.τ.λ.), πιστεύουμε ότι αποτελούν ένα μεγάλο παιδαγωγικό σφάλμα. Ειδικά για την πατρίδα μας, την Ελλάδα, με μια τόσο λαμπρή παράδοση στον τομέα αυτόν από την αρχαιότητα, είναι λυπηρό το ότι έχουμε φθάσει σήμερα στο σημείο η Στερεομετρία να μην διδάσκεται καθόλου στο Λύκειο!

Επίλογος

Σύμφωνα με τους Davis και Hersh (1981, σ. 183) στη μαθηματική εκπαίδευση υπάρχει μια συνεχής ταλάντωση μεταξύ των δύο ακραίων φιλοσοφιών των μαθηματικών, όπως εξάλλου έχει σκιαγραφηθεί και στην εισαγωγή του παρόντος άρθρου.

Κατά τον Verstappen (1988) η περίοδος αυτής της ταλάντωσης είναι περίπου 50 έτη, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει -με διαφορετική μεθοδολογία- και ο Galbraith (1988). Αν η εκτίμηση αυτή αληθεύει, σημαίνει ότι περίπου κάθε 50 έτη επέρχονται σημαντικές αλλαγές στη μαθηματική εκπαίδευση!

Εξάλλου, όπως παρατηρεί και ο Κλαουδάτος (1990), η αποτυχία και το άδοξο τέλος της περιόδου των «Νέων Μαθηματικών» στη σχολική εκπαίδευση σηματοδοτεί τη μετακίνηση αυτής της ταλάντωσης από τον φορμαλισμό προς την ενορατική-δαισθητική φιλοσοφία των μαθηματικών. Φαίνεται μάλιστα ότι οι αντιλή-

ψεις αυτής της μετακίνησης εκφράζονται μέσα από τη στροφή προς τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και τη μαθηματική μοντελοποίηση, που υποστηρίζονται σημαντικά από τις νέες τεχνολογίες και την εισαγωγή της πληροφορικής στη διδασκαλία των μαθηματικών.

Κατά συνέπεια και ανεξάρτητα από τις προσωπικές πεποιθήσεις και επιλογές του καθενός, θα πρέπει όλοι μας, δάσκαλοι, παιδαγωγοί και ερευνητές να προετοιμάσουμε κατάλληλα τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι επερχόμενες αλλαγές θα αφομοιωθούν ήπια και δημιουργικά. Με τον τρόπο αυτό η μαθηματική εκπαίδευση, που τόσο έχει ταλαιπωρηθεί από απότομες αναταράξεις τα τελευταία 50-60 χρόνια, θα μπορέσει να κερδίσει όσο γίνεται περισσότερο από τις αλλαγές αυτές.

Στην κινέζικη φιλοσοφία οι όροι Yin και Yang αντιπροσωπεύουν όλες τις αντίθετες αρχές (Ma Li, 2005). Είναι, ωστόσο, σημαντικό να παρατηρηθεί ότι αυτές οι δύο πτυχές συμπληρώνουν περισσότερο παρά αντιτίθενται η μία στην άλλη, αφού η κάθε μία εμπεριέχει μέρος της άλλης. Κατ' αναλογία, κάθε μια από τις υφιστάμενες φιλοσοφίες των μαθηματικών έχει τη δική της ιστορία και προσφορά στα μαθηματικά παρουσιάζοντας τα δικά της πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα (Βόσκογλου, 2006). Εκείνο, ωστόσο, που πραγματικά έχει σημασία και χρησιμότητα, είναι όχι απλά ο καθένας μας να ασπάζεται -ανάλογα με τα προσωπικά του βιώματα και πιστεύω- μια από τις φιλοσοφίες αυτές πολεμώντας ή αδιαφορώντας για τις αντίθετες απόψεις, αλλά όλοι μαζί να αναζητήσουμε ήρεμα και αντικειμενικά την κατάλληλη ισορροπία μεταξύ τους.

Βιβλιογραφία

- Anderson, R. C. (1984). Some reflections on the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 13, 5-10.
- Anderson, J. (1985²). *Cognitive Psychology*. San Fransisco: W. H Freeman.
- Βόσκογλου, Μ. (1986). Στοιχεία από τη Διδακτική των Μαθηματικών. *Ευκλείδης Γ'*, 34-51.
- Βόσκογλου, Μ. (1991). Επιλογή της κατάλληλης ευρετικής στη διαδικασία Πρόβλημα-Λύση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 59, 40-42.
- Βόσκογλου, Μ. (1999). Φορμαλισμός και Ενορατισμός στα Μαθηματικά. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 5, 253-257.
- Βόσκογλου, Μ. (2000). Μέτρα αποτελεσματικότητας για τη διαδικασία της Μαθηματικής Μοντελοποίησης. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 3, 119-129.
- Βόσκογλου, Μ. (2005). Διδάσκοντας τα Μαθηματικά με εφαρμογές: Από την

- αρχαία Κίνα μέχρι σήμερα, *Πρακτικά 22^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας Ε.Μ.Ε.*, 557-566, Λαμία.
- Βόσκογλου, Μ. (2006). Η Φιλοσοφία των Μαθηματικών και οι Σχολές της μαθηματικής σκέψης, *Πρακτικά 23^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας Ε.Μ.Ε.*, 142-151, Πάτρα.
- Cooper, G., & Sweller, J. (1987). The effects of schema acquisition and rule automation on mathematical problem-solving transfer. *J. of Educational Psychology*, 79, 347-362.
- Davis, P., & Hersh, R. (1981). *The mathematical experience*. London: Penguin Books.
- Ferguson, G. (1956). On transfer and the abilities of man. *Canadian J. of Psychology*, 10, 121-131.
- Galbraith, P. (1988). Mathematics Education and the Future: A long wave view of Change. *For the Learning of Mathematics*, 8 (3), 27-33.
- Gick, M. L., & Holyoak, K. J. (1980). Analogical problem-solving. *Cognitive Psychology*, 12, 306-355.
- Gick, M. L., & Holyoak, K. J. (1983). Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology*, 15, 1-38.
- Greeno, J. (1978). Nature of problem solving abilities. In W. K. Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive processes*, 5, 239-270.
- Κλαουδάτος, Ν. (1990). Μοντελοποίηση: Ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο. *Ενκλειδης Γ'*, 28, 42-61.
- Lawson, M. (1990). The case of instruction in the use of general Problem Solving strategies in Mathematics teaching: A comment on Owen and Sweller. *J. for Research in Mathematics Education*, 21, 403-410.
- Ma Li (2005). Towards a Yin-Yang Balance in Mathematics Education. *Proceed. 4th Mediterranean. Conf. Math. Educ.*, 685-689, Palermo.
- Malone, J. et al. (1980). Measuring problem-solving ability. In S. Krulik (Ed.), *Problem-solving in school mathematics*, N.C.T.M., 204-225.
- Mandelbrot, B. (1983). *The Fractal Geometry of Nature*. U.S.A.: W. H. Freeman and Company.
- Marshall, S. P. (1995). *Schemas in problem solving*. N.Y., Cambridge Univ. Press.
- Needham, D. R., & Begg I. M. (1991). Problem-oriented training promotes spontaneous analogical transfer; memory-orientated training promotes memory for training. *Memory and Cognition*, 19, 543-557.
- Owen, E., & Sweller, J. (1989). Should Problem Solving be used as a learning device in Mathematics? *J. for Research in Mathematics Education*, 20, 322-328.
- Perdikaris, S. C., & Voskoglou, M. G. (1994). Probability in problem-solving. *Int.*

- J. Math. Educ. Sci. Technol.*, 25, 475-489.
- Polya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Polya, G. (1954). *Mathematics and Plausible Reasoning*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Polya, G. (1963). On learning, teaching and learning teaching. *Amer. Math. Monthly*, 70, 605-619.
- Polya, G. (1962/65). *Mathematical Discovery* (2 Vols). New York: J. Wiley & Sons.
- Salomon, G., & Perkins, D. (1989). Rocky words to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113-142.
- Sarrazy, B. (2006). Paradoxes de la prise en compte des disparités culturelles et des individualités dans l'enseignement des mathématiques. *Proceed. CIEAEM*, 58, 42-47, Czech Republic.
- Schoen, P., & Oehmke, T. (1980). A new approach to the measurement of problem-solving skills. In S. Krulik (Ed.), *Problem-solving in School Mathematics*. N.C.T.M., 216-227.
- Schoenfeld, A. (1980). Teaching Problem-Solving skills. *Amer. Math. Monthly*, 87, 794-805.
- Schoenfeld, A. (1982). Measures of problem-solving performance and of problem-solving instruction. *J. Res. Math. Educ.*, 13, 31-49.
- Sternberg, R. J. (1997). In P. J. Feltovich, K. M. Ford & R. R. Hoffman (Eds), *Expertise in Context* (Menlo Park, CA: AAAI Press/The MIT Press).
- Stillman, G. A., & Galbraith, P. (1998). Applying mathematics with real world connections: Metacognitive characteristics of secondary students. *Educ. Studies in Mathematics*, 96, 157-189.
- Verstappen, P. F. L. (1988). The pupil as a problem-solver. In H. G. Steiner & A. Vermandel (Eds) *Foundation and Methodology of the discipline mathematics education, Proceed. 2nd m.t.e. Conference*, Bielefeld, Andwerp.
- Voskoglou, M. G., & Perdikaris, S. C. (1991). A Markov chain model in problem-solving. *Int. J. Math. Educ. Sci. Technol.*, 22, 909-914.
- Voskoglou, M. G., & Perdikaris, S. C. (1993). Measuring problem-solving skills. *Int. J. Math. Educ. Sci. Technol.*, 24, 443-447.
- Voskoglou, M. G. (2003). Analogical problem-solving and transfer. *Proceed. 3^d Mediterranean. Conf. Math. Educ.*, 295-303, Athens.
- Voskoglou, M. G. (2006). The use of mathematical modeling as a learning tool of mathematics. *Quaderni di Ricerca in Didattica* (Palermo), 16, 53-60.
- Voss, J. F. (1987). Learning and transfer in subject matter learning: a problem-solving model. *Int. J. Educ. Research*, 11, 607-622.

Τα Κυπριόπουλα και η σχέση τους με το μάθημα των Θρησκευτικών: Πορίσματα εμπειρικής έρευνας

Ελιάννα Χατζηιωάννου, Λύκειο Λιβαδιών Λάρνακας

Περίληψη

Το άρθρο αυτό στηρίζεται πάνω στη διδακτορική διατριβή μου με τίτλο Οι στάσεις των μαθητών προς το μάθημα των Θρησκευτικών. Το κυρίως ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αυτής είναι οι στάσεις των μαθητών προς το μάθημα των Θρησκευτικών. Το ποια είναι η εικόνα του μαθήματος σήμερα, το πώς κρίνουν οι μαθητές την εικόνα αυτή, ποια συναισθήματα έχουν για το μάθημα και τους συντελεστές του και κυρίως πώς θα ήθελαν να γίνεται το μάθημα αν θα μπορούσαν να επιλέξουν, είναι σίγουρα ερωτήματα που αφορούν όλους όσοι ασχολούνται με τον σχεδιασμό και τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα. Κεντρικό σημείο της έρευνας είναι το ερώτημα κατά πόσο οι μαθητές επιθυμούν να καταργηθεί το μάθημα των Θρησκευτικών, που επιδέχεται μόνο δύο δηλώσεις, ναι ή όχι. Μετρήθηκε πολύ μικρό ποσοστό στη δήλωση ναι, μόλις 4,5%, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων που αντιστοιχεί στο 95,5% υποστηρίζει ότι το μάθημα δεν πρέπει να καταργηθεί.

1. Εισαγωγή

Το μάθημα των Θρησκευτικών άλλαξε πολλές φορές όνομα κατά την πορεία του. Ονόματα που κατά καιρούς δόθηκαν στο μάθημα είναι «Κατήχηση», «Χριστιανική Αγωγή» και πιο πρόσφατα «Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή», χωρίς ωστόσο οι ονομασίες αυτές να καταφέρουν να διώξουν τελικά από το ωρολόγιο πρόγραμμα

Η κ. Ελιάννα Χατζηιωάννου, δρ Α.Π.Θ., είναι Βοηθός Διευθύντρια του Λυκείου Λιβαδιών Λάρνακας Κύπρου.

των μαθητών ή τα αναλυτικά προγράμματα της Κύπρου τον καθιερωμένο όρο «Θρησκευτικά», ο οποίος χρησιμοποιείται εδώ και δεκαετίες και καλύπτει όλες τις τάξεις¹ από την πρώτη Δημοτικού μέχρι και την τρίτη Λυκείου.

Παρ' όλες τις αλλαγές ονομάτων, το μάθημα δεν άλλαξε και κατά πολύ ως προς το περιεχόμενο αλλά παραμένει για δεκαετίες παγιδευμένο κάτω από τον ακαδημαϊκό διαχωρισμό σε θεολογικούς κλάδους. Η τακτική αυτή καθιερώθηκε δυστυχώς και συντηρήθηκε μέχρι και σήμερα στερώντας από τους μαθητές την ολοκληρωμένη γνώση της πίστης μας όπου η δογματική, η πατρολογία και η εκκλησιαστική ιστορία δεν είναι ανεξάρτητες από την ηθική και την Αγία Γραφή αλλά συναρτώνται και ανασυνθέτονται σε μια ζωντανή και αδιάσπαστη ενότητα καθόλου στατική, συνεξελισσόμενες και αλληλοτροφοδοτούμενες.

Οι αλλαγές στην παγκόσμια γεωγραφική και κοινωνικο-εθνογραφική πραγματικότητα, όπως η διάσπαση της Σοβιετικής Ένωσης και η επέκταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είχαν ως φυσική συνέπεια την ανάμειξη των λαών με ό,τι ο καθένας φέρει μαζί του, γλώσσα, ιστορία, θρησκεία, παραδόσεις. Το μάθημα των Θρησκευτικών καλείται πολλές φορές από κυβερνητικούς και άλλους παράγοντες να «προσαρμοστεί» στα νέα δεδομένα. Η αιτούμενη προσαρμογή αρκετές φορές νοείται ως τεχνητό πλησίασμα των ομολογιών ή ακόμα και των θρησκειών, αποσιώπηση των ιστορικών συγκρούσεων, ακροτήτων και διαφορών. Επικίνδυνη τάση, που επίσης εντάσσεται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της επιδιωκόμενης «εξέλιξης» όχι μόνο του μαθήματος αλλά και αυτής καθ' αυτής της εκκλησιολογίας, είναι και η αλλοίωση ή μείωση της σημασίας κανόνων που κρίνονται πολύ αυστηροί για τα σημερινά δεδομένα.

Η ανανέωση είναι προσόν σε κάθε εξελισσόμενη επιστήμη και ασφαλώς και στη θεολογία. Η νοθεία είναι καταστροφική σε όλες τις επιστήμες και στη θεολογία ιδιαιτέρως. Χρειάζεται σοφία, σύνεση και γνώση για τη διατήρηση της γνησιότητας κάθε διαμορφωτικής ενέργειας στο πεδίο της θεολογικής επιστήμης. Επιδιώκοντας αλλαγές και βελτίωση σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποιες είναι οι στάσεις² (Allport, 1935) προς το σχολείο και τα διάφορα μαθήματα των ίδιων των παιδιών, αφού σε αυτά απευθύνεται η οποιαδήποτε επιχειρούμενη αγωγή. Εντονότερη είναι η ανάγκη της διάγνωσης των στάσεων των μαθητών ως προς τη θρησκευτική αγωγή για τον λόγο ότι το μάθημα αυτό ανήκει σε εκείνη τη θεματική ζώνη του αναλυτικού προγράμματος η οποία βάζει σε πρώτο επίπεδο την καλλιέργεια θετικών στάσεων ως προς την Εκκλησία και σε δεύτερο την απόκτηση γνώσεων.

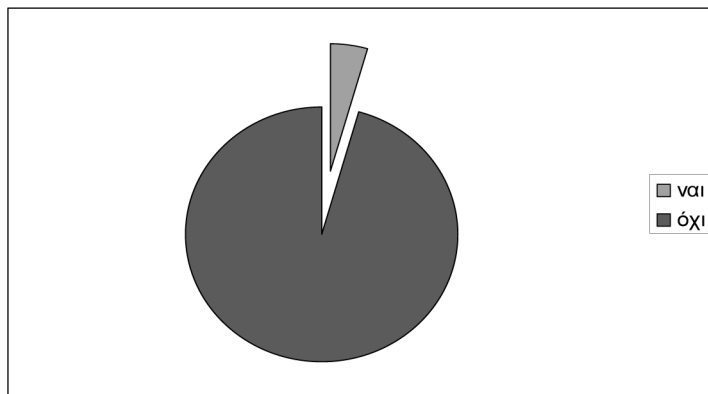
2. Βασικά ερευνητικά ευρήματα

Το ερευνητικό εργαλείο στο οποίο η εμπειρική έρευνα στηρίχθηκε, αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο, δομημένο με βάση την κλίμακα Likert³. Τα ευρήματα παρατίθενται και σχολιάζονται συγκριτικά με τις παραμέτρους φύλο, τόπος διαμονής, επίδοση και βαθμολογία στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Το δείγμα είναι επιλεγμένο τυχαία και αποτελείται από 204 μαθητές της Β' και Γ' τάξης Γυμνασίου, από σχολεία που βρίσκονται σε διάφορες περιοχές της επαρχίας Λάρνακας. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος εξασφαλίστηκε μέσα από την τυχαία επιλογή αριθμού μαθητών από κάθε Β' και Γ' τάξη έξι διαφορετικών σχολείων. Τα σχολεία βρίσκονται στην ύπαιθρο και την πόλη και σε αυτά φοιτούν μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από διάφορα κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα και περιοχές με διαφορετική πληθυσμιακή και περιβαλλοντική φυσιογνωμία. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος μάς επιτρέπει να εξαγάγουμε συμπεράσματα για τις στάσεις όλων των μαθητών Γυμνασίου της Κύπρου ως προς το μάθημα των Θρησκευτικών.

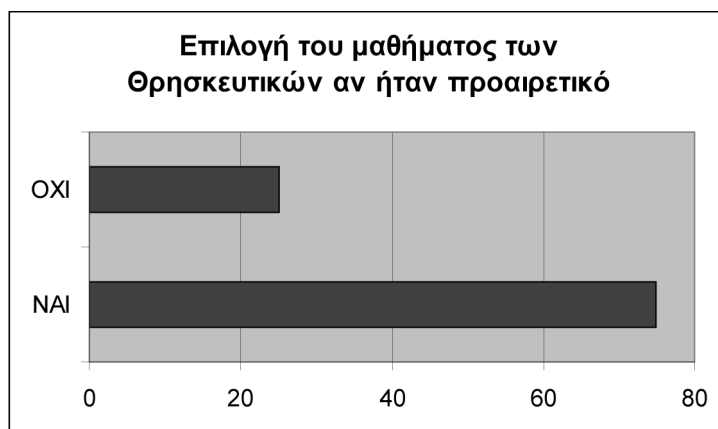
Η βασική υπόθεση πάνω στην οποία στηρίχτηκε η έρευνα, είναι ότι η προτίμηση των μαθητών προς το μάθημα των Θρησκευτικών είναι μειωμένη και οι στάσεις τους ως προς αυτό μη θετικές⁴. Αν η υπόθεση ισχύει, οφείλουμε να διερευνήσουμε τα αίτια και να τα ανατρέψουμε διορθώνοντας όλους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις των μαθητών. Από την υπόθεση πηγάζει το πρωτεύον ερώτημα της έρευνας που είναι κατά πόσο οι μαθητές διάκινται προς το μάθημα των Θρησκευτικών θετικά ή αρνητικά. Η απάντηση στο ερώτημα απορρέει πλαγίως μέσα από τα επί μέρους ερωτήματα αλλά και ευθέως μέσα από τις εξής δύο ερωτήσεις: α) *Το μάθημα των Θρησκευτικών πρέπει να καταργηθεί;* Και β) *Αν το μάθημα των Θρησκευτικών ήταν προαιρετικό, θα το διάλεγες;* Η υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι μαθητές κατά πλειοψηφία θα απαντήσουν *ΝΑΙ* στην πρώτη ερώτηση και *ΟΧΙ* στη δεύτερη. Το διάγραμμα 1 δείχνει την κατάρριψη της υπόθεσης. Το σημαντικότερο εύρημα της παρούσας έρευνας σε σύγκριση με τις άλλες σχετικές σύγχρονες έρευνες είναι αυτή η έντονα θετική στάση των μαθητών ως προς το μάθημα των Θρησκευτικών. Τη στάση αυτή εκφράζει η δήλωση των μαθητών για τη διατήρηση των Θρησκευτικών στο αναλυτικό πρόγραμμα ως υποχρεωτικού μαθήματος.

Διάγραμμα 1



Το διάγραμμα 1 παρουσιάζει πολύ μικρό ποσοστό στη δήλωση *ναι*, μόλις 4,5%, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων που αντιστοιχεί στο 95,5% υποστηρίζει ότι το μάθημα δεν πρέπει να καταργηθεί.

Διάγραμμα 2



Στο διάγραμμα 2 το 74,9% των ερωτώμενων δήλωσε ότι θα επέλεγε το μάθημα των Θρησκευτικών αν ήταν προαιρετικό, ενώ το υπόλοιπο 25,1% απάντησε αρνητικά. Διαφωνία παρουσιάζει το διάγραμμα αυτό σε σχέση με το προηγούμενο. Ενώ δηλαδή το 95,5% στο διάγραμμα 1 δηλώνει ότι δεν θέλει να καταργηθεί το μάθημα των Θρησκευτικών, μόνο το 74,9% όπως φαίνεται στο διάγραμμα 2 θα επέλεγε το μάθημα, αν ήταν προαιρετικό.

Η διαφωνία ανάμεσα στα δύο διαγράμματα μπορεί να ερμηνευθεί με διάφορους τρόπους. Μια από τις πιθανές ερμηνείες μπορεί να περνά μέσα από ένα χαρακτηριστικό συλλογισμό που αφορά διάφορα κοινωνικοπολιτικά θέματα. Με βάση τον συλλογισμό αυτό, θέματα όπως είναι η θρησκεία και τα θρησκευτικά είναι καλό να υπάρχουν ως θεσμοί, αλλά σε μας προσωπικά δεν είναι απαραίτητα.

Παρόμοια εικόνα με αυτήν του διαγράμματος 1 δίνει και ένας άλλος πίνακας όπου το 74,4% των μαθητών δήλωσαν ότι δεν θέλουν να μετατραπεί το μάθημα των Θρησκευτικών σε θρησκευιολογικό. Αρκετοί μαθητές, που φτάνουν σχεδόν το ένα τέταρτο, δήλωσαν ότι θέλουν να διδάσκεται το μάθημα των Θρησκευτικών χωριστά σε κάθε διαφορετική θρησκευτική ομάδα, ενώ περισσότεροι από τα τρία τέταρτα δεν συμφωνούν με αυτή τη διευθέτηση και επομένως προτιμούν τη γενική διδασκαλία όπως γίνεται σήμερα. Καταληκτικά, σε σχετικό ερώτημα με τον βαθμό αρεσκείας του μαθήματος, φαίνεται από τον πίνακα ότι στους ερωτηθέντες αρέσει το μάθημα σε μεγάλο βαθμό.

Αρκετά από τα στατιστικά σημαντικά ευρήματα της έρευνας που περιγράφει η προηγούμενη παράγραφος, συγκρίνονται με εκείνα της έρευνας Who wants R.E.? των Leslie Francis και John Lewis⁵. Στην έρευνα εκείνη του 1996 συμμετείχε ένα πολύ μεγάλο δείγμα 16.411 Βρετανών μαθητών, στον ένατο και δέκατο χρόνο σπουδών τους που αντιστοιχεί περίπου στις δικές μας Γ' τάξη Γυμνασίου και Α' τάξη Λυκείου. Τα αποτελέσματα χωρίστηκαν σε δύο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος των αποτελεσμάτων τοποθετείται η σχέση μεταξύ της στάσης προς το μάθημα των Θρησκευτικών και ενός συνόλου από μεταβλητές. Η έμφαση στο μέρος αυτό δίνεται στη διερεύνηση του πόσο μπορούν να προβλέψουν τη στάση έναντι στη θρησκευτική αγωγή παράμετροι όπως η ηλικία, το φύλο και το δόγμα. Στο δεύτερο μέρος εξετάζεται η σχέση μεταξύ της στάσης προς τη θρησκευτική αγωγή και μιας σειράς συμπεριφορικών μεταβλητών. Η έμφαση στο δεύτερο μέρος δίνεται στην εξέταση της έκτασης στην οποία η στάση προς τη θρησκευτική αγωγή μπορεί να προβλέψει παραμέτρους όπως την προσωπική ευημερία, τις κοινωνικές ανησυχίες και τη σεξουαλική ηθική.

Στην παρούσα έρευνα και στην ερώτηση κατά πόσο θεωρούν ότι η θρησκευτική αγωγή πρέπει να καταργηθεί, ελάχιστοι μαθητές απάντησαν θετικά και, συγκεκριμένα, το 4,5%, ενώ το υπόλοιπο 95,5 απάντησε αρνητικά. Σε αντίστοιχο ερώτημα της έρευνας Astley – Francis, πολύ περισσότεροι μαθητές υποστηρίζουν κατάργηση του μαθήματος, που φτάνουν τα 2/3 του συνόλου (64,4%), ενώ μόλις λίγο πάνω από το ένα τρίτο (35,6%) των ερωτώμενων στο σύνολό τους και από τις δύο τάξεις απάντησε θετικά. Η διαφορά στις δύο έρευνες έγκειται στη στενό-

τερη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους Έλληνες μαθητές με το μάθημα και τη θρησκεία γενικότερα παρά στους Βρετανούς.

Το αποτέλεσμα στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει την ισχυρή θέση που κατέχει η θρησκεία και το μάθημα των Θρησκευτικών ως προέκτασή της στη ζωή των μαθητών της Κύπρου. Σημαντική σε αυτό το σημείο είναι η αναφορά σε ένα ακόμα εύρημα της κυπριακής έρευνας, σχετικά με τη διαφοροποίηση των απαντήσεων κατά φύλο, στο ερώτημα για την κατάργηση του μαθήματος. Στην ανάλυση των απαντήσεων κατά φύλο, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Επομένως και τα αγόρια και τα κορίτσια απαντούν θετικά στη διατήρηση του μαθήματος των Θρησκευτικών στο αναλυτικό πρόγραμμα ως υποχρεωτικού μαθήματος.

3. Σπουδαιότητα των ερευνητικών ερωτημάτων

Τα ερωτήματα της έρευνας που παρουσιάστηκαν πιο πάνω καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα των θεμάτων που αφορούν το μάθημα των Θρησκευτικών. Το ποια είναι η εικόνα του μαθήματος σήμερα, το πώς κρίνουν οι μαθητές την εικόνα αυτή, ποια συναισθήματα έχουν για το μάθημα και τους συντελεστές του, και κυρίως πώς θα ήθελαν να γίνεται το μάθημα, αν θα μπορούσαν να επιλέξουν, είναι σίγουρα ερωτήματα που αφορούν όλους που ασχολούνται με τον σχεδιασμό και τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα. Ακόμα και σήμερα, παρατηρείται δυστυχώς το φαινόμενο της αναζήτησης λύσεων στα προβλήματα της εκπαίδευσης σε «άτομα- αυθεντίες» αντί στην άμεση κι επί τόπου διερεύνηση⁶. Δυστυχώς οι μαθητές είναι ο τελευταίος τροχός της άμαξας αντί να είναι τα χέρια που κρατούν τα γκέμια. Παρά τις διακηρύξεις για ανθρωπιστική και ανθρωποκεντρική εκπαίδευση, δεν γίνονται προσπάθειες ένταξης της εκπαιδευτικής έρευνας στα μακροπρόθεσμα σχέδια του Υπουργείου Παιδείας. Ακόμα και εκεί που πριν από κάποια καινοτομία προηγείται εκπαιδευτική έρευνα ή πιλοτική εφαρμογή, τα αποτελέσματά τους δεν γίνονται ευρέως γνωστά ούτε λαμβάνονται υπ' όψιν. Την ίδια διαπίστωση της έλλειψης συστηματικών ερευνών, που να κωδικοποιούν τα αποτελέσματα των ερευνητικών προσπαθειών και επιτευγμάτων που συντελέστηκαν στο χώρο αυτό, διατυπώνει και ο Περσελής για τον ελλαδικό χώρο⁷.

Τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να δια φωτίσουν τους ανθρώπους που ασχολούνται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τις μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με τις απόψεις των μαθητών και τα κριτήριά τους όσον αφορά στον τρόπο προσφοράς ενός μαθήματος του αναλυτικού. Ακόμα, θεολόγοι και δάσκαλοι που θέλουν να εργάζονται παιδοκεντρικά και, προσβλέποντας

στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους, μπορούν μέσα από τα συμπεράσματα της έρευνας να καθρεφτίσουν τον εαυτό τους και να προχωρήσουν σε μια εποικοδομητική αυτοκριτική.

Απώτερος στόχος είναι πάντα η προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών αλλά και η ανάπτυξη και βελτίωση του ίδιου του μαθήματος. Φιλοδοξία της έρευνας αυτής είναι, επίσης, να αποτελέσει κάποιου είδους κίνητρο για διερεύνηση και άλλων μαθημάτων μέσα από την παρακίνηση των μαθητών να αποκρυπτογραφήσουν και να εκφράσουν τις στάσεις τους προς την ύλη, τις μεθόδους, τους διδάσκοντες, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους. Το μέρος αυτό στοχεύει στην ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να δώσουν τις δικές τους ιδέες εφ' όλης της ύλης⁸ του μαθήματος, εντελώς ελεύθερα, σε θέματα που ίσως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σκεφτεί αλλά ούτε και η έρευνα έχει προβλέψει. Με τέτοιους τρόπους, η μαθητική ζωή θα πάψει να είναι μια αγγαρεία γεμάτη υποχρεώσεις αλλά θα μπορεί να μετατραπεί σε μια από κοινού δημιουργία όπου τα ίδια τα παιδιά θα μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους για όλα τα ζητήματα που αφορούν τα μαθήματά τους και, επιπλέον, να λαμβάνουν ισότιμα μέρος στον σχεδιασμό των μαθημάτων της χρονιάς ως συνεργάτες στη διαδικασία της μάθησης κι όχι ως παθητικοί δέκτες της, οποιαδήποτε και να είναι αυτή.

Ανάμεσα στις περιορισμένες αριθμητικά έρευνες που έγιναν μέχρι σήμερα στον τομέα της διερεύνησης των στάσεων των μαθητών ως προς τα μέρη του αναλυτικού προγράμματος, η παρούσα έρευνα καλύπτει το μεγάλο κενό της διερεύνησης των στάσεων ως προς τα Θρησκευτικά. Παρεμφερείς έρευνες υπάρχουν για τις στάσεις των νέων ως προς τη θρησκεία και αυτές, κυρίως, ανάμεσα σε άτομα άλλων δογμάτων ή άλλων θρησκειών. Το καινούριο στοιχείο που προσφέρει η παρούσα έρευνα είναι ακριβώς η διακρίβωση των στάσεων των ορθοδόξων εφήβων ως προς το μάθημα των Θρησκευτικών, ώστε στο μέλλον να μπορεί να χρησιμεύσει στη σύγκριση ανάμεσα στις στάσεις των μαθητών διαφόρων χριστιανικών ομολογιών.

Το σημαντικότερο εύρημα της παρούσας έρευνας σε σύγκριση με τις άλλες σχετικές σύγχρονες έρευνες είναι η έντονα θετική στάση των μαθητών ως προς το μάθημα των Θρησκευτικών. Τη στάση αυτή εκφράζει η δήλωση των μαθητών για τη διατήρηση των Θρησκευτικών στο αναλυτικό πρόγραμμα ως υποχρεωτικού μαθήματος.

Φτάνοντας στο τέλος της η έρευνα των στάσεων των μαθητών της Κύπρου ως προς το μάθημα των Θρησκευτικών, καταρρίπτοντας την αρχική υπόθεση, μπορεί μέσα από τα συμπεράσματά της να προσφέρει πολλά. Η αρνητική εντύπωση προς το μάθημα, που σχηματίστηκε λόγω των πολλών πρόσφατων επιθέσεων που αυτό

δέχεται, θα είναι πλέον δυνατό να καταρριφθεί και να αποκαλυφθεί η αλήθεια. Ορθά κάποιοι κυβερνητικοί και κάποιοι αντιπολιτευόμενοι παράγοντες κατά καιρούς και όλο και συχνότερα τον τελευταίο καιρό ζητούν από μείωση ωρών μέχρι και κατάργηση του μαθήματος; Βλάπτει ή ωφελεί τους εφήβους; Θέλουν το μάθημα ή προσπαθούν και οι ίδιοι οι μαθητές να απαλλαγούν από αυτό; Υπάρχουν φωτισμένοι και διαβασμένοι θεολόγοι που κερδίζουν τους μαθητές τους και τους στηρίζουν στην πιο πολύπλοκη ψυχολογικά περίοδο της ζωής τους; Είναι ευχάριστο το μάθημα και πώς θα ήθελαν να γίνεται για να τους αρέσει πιο πολύ; Επιτελεί τον ιερό σκοπό της ενίσχυσης μιας θετικής αυτοεικόνας και μιας θετικής αντιμετώπισης της ζωής και των άλλων; Προσφέρει γνώσεις και ενισχύει την κριτική σκέψη, ασχολούμενο με φλέγοντα θέματα, ερωτήματα διαχρονικά και εφηβικές μα ταυτόχρονα πανανθρώπινες απορίες και ανησυχίες;

Ένας από τους στόχους της έρευνας είναι και η διαπίστωση πώς ακριβώς διδάσκεται σήμερα το μάθημα μέσα από τις απόψεις και περιγραφές των ίδιων των μαθητών. Γι' αυτό θεωρήθηκε σκόπιμο να διαγραφεί μέσα από το ερωτηματολόγιο όλο το φάσμα των μέσων και των μεθόδων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία του μαθήματος. Άλλοι στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνήσει πώς οι μαθητές διάκεινται προς την ύλη και τους διδάσκοντες.

Αφού η έρευνα αποδεικνύει περισσότερο θετικές παρά αρνητικές στάσεις προς το μάθημα των Θρησκευτικών, τότε ίσως να πρέπει να σταθούμε όλοι με περισσότερο σεβασμό απέναντι στους μαθητές και τις πραγματικές τους επιθυμίες ως προς το ιδιαίτερο αυτό μάθημα που οι ρίζες του είναι βαθιά φυτεμένες μέσα στους αιώνες της ιστορίας του νησιού αλλά και του όπου γης Ελληνισμού.

Σημειώσεις

1. Διαπιστώσεις σχετικά με τις διάφορες ονομασίες του μαθήματος καταγράφει και ο Κωνσταντίνος Φράγκος. Ο συγγραφέας και καθηγητής του πανεπιστημίου αναφέρει ότι οι πολλές ονομασίες που δόθηκαν κατά καιρούς στη χριστιανική παιδαγωγική είναι αποτέλεσμα και των μεταβολών τις οποίες υπέστη η πραγματικότητα της χριστιανικής παιδαγωγικής ως προς το περιεχόμενο. Ταυτόχρονα ψέγει τον διαχωρισμό του περιεχομένου του θέματος και την μετατροπή του σε «Θρησκευτική και ηθική αγωγή», πράγμα όπως τονίζει θεολογικά απαράδεκτο. Την ονομασία «Θρησκευτική Αγωγή» *Religious Education* την αποδίδει στους Προτεστάντες. Κ. Φράγκος (1985), *Εισαγωγή στην Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη, σ. 35, 40.
2. Ο όρος στάση έκανε την εμφάνισή του στην παγκόσμια βιβλιογραφία από την

τρύτη κιόλας δεκαετία του 20ού αιώνα μέσα από τις σχετικές έρευνες και μελέτες των πρωτοπόρων ερευνητών πάνω στο θέμα αυτό. Μεγάλοι ερευνητές, όπως ο Gordon Allport (Αμερικανός Ψυχολόγος της Προσωπικότητας, καθηγητής του Πανεπιστημίου του Harvard) και ο Leon Festinger, ασχολήθηκαν με τον προσδιορισμό της έννοιας και με τη σχέση που έχει με τη συμπεριφορά. Οι στάσεις, όπως πολλά άλλα θέματα της ψυχολογίας, χαρακτηρίζονται ως ένα από τα δυσκολότερα αντικείμενα έρευνας.

3. Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε νωρίς τη δεκαετία του '30 από τον Ρένσις Λίκερτ. Παίρνει τη μορφή μιας σειράς από δηλώσεις γνώμης πάνω σε ένα θέμα. Έτσι, σε αντίθεση με την κλίμακα Thurstone, η στάση μετρείται με το να ερωτάται ο αποκρινόμενος να επιδείξει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του σε κάθε θέμα. Το πρώτο διαδικαστικό στάδιο είναι η επιλογή από τον ερευνητή ίσου αριθμού δηλώσεων για το αντικείμενο της στάσης. Στο δεύτερο στάδιο, η συλλογή των δηλώσεων δίδεται στον ερωτώμενο ο οποίος καλείται να εκφράσει τη συμφωνία ή τη διαφωνία του με κάθε σημείο της έρευνας ξεχωριστά. Αυτό επιτυγχάνεται με την παρουσίαση κλίμακας 5 βαθμίδων για κάθε σημείο της έρευνας. Οι βαθμίδες είναι οι εξής: Συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, δεν είμαι σίγουρος, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα. Το σημείο συμφωνώ απόλυτα βαθμολογείται με τον αριθμό 5, το συμφωνώ με το 4 και ούτω καθ' εξής. Στο τρίτο στάδιο προσθέτουμε τις μονάδες για να βρούμε το γενικό σκορ του κάθε ερωτώμενου. Στο τέταρτο στάδιο συγκρίνουμε τα τεστ για να βρούμε τα πιο απορριπτικά και τα πιο προσφιλή σημεία κατά τη γενική γνώμη των ερωτώμενων. Το σημείο αυτό είναι το πιο δυνατό σε σχέση με τις άλλες κλίμακες μέτρησης στάσεων, σύμφωνα με τον Coolican, διότι δίνει την ευκαιρία της σύγκρισης και της εξαγωγής γενικών συμπερασμάτων. Θετικό είναι, επίσης, και το ότι μια δήλωση δεν χρειάζεται να σχετίζεται άμεσα με το διερευνώμενο αντικείμενο.
4. Η υπόθεση αυτή σχηματίστηκε μέσα και από μια διαρκή αναφορά στο μάθημα των Θρησκευτικών από κυβερνητικούς παράγοντες που κατά καιρούς απαιτούν είτε μείωση του χρόνου του μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα είτε αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να περιλαμβάνει μόνο θρησκευσιολογικά θέματα. Οι αναφορές αυτές δίνουν την εντύπωση αρνητικής στάσης προς το μάθημα όχι μόνο των παραγόντων που τις εκφράζουν αλλά και των μαθητών.
5. Francis και Lewis, Who wants R.E.?, σ. 230.
6. Αν σε παλιότερες εποχές αναζητούσαμε τις απαντήσεις σε εκπαιδευτικά ερωτήματα ανατρέχοντας στη διαίσθηση και στη σοφία των φιλοσοφικών αυθε-

ντιών, σήμερα πλέον για πάρα πολλά ζητήματα της εκπαίδευσης είμαστε υποχρεωμένοι να ανατρεξούμε στην επιστημονική γνώση, ιδιαίτερα στη γνώση που παράγεται στο πλαίσιο των Επιστημών της Αγωγής. Επιστημονική γνώση για τα περισσότερα ζητήματα του σχολείου μπορεί να υπάρξει, εφ' όσον έχει προηγηθεί επιστημονική έρευνα. Ιστοσελίδα Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε αναφορά κάτω από τον τίτλο «Εστιασμένη Εκπαιδευτική Έρευνα».

7. Ε. Περσελής (1998), *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 5.
8. Μια σύγχρονη άποψη είναι να έχουν και οι μαθητές ρόλο στην επιλογή της ύλης που θέλουν να διδαχτούν μετά από δύο με τρία χρόνια φοίτησης στο Γυμνάσιο. Είναι η ηλικία οπότε τα νέα παιδιά στέκονται πιο κριτικά και πιο καχύποπτα απέναντι στη θρησκευτική αγωγή. Σ' αυτή την ηλικία έχουν, επίσης, διαφορετικές ανάγκες μεταξύ τους. Διαφέρουν, ακόμη, ως προς τα ενδιαφέροντα, τα χαρίσματα, τις προηγούμενες εμπειρίες και το οικογενειακό υπόβαθρο. D. Horder, *Religious Education in Secondary Schools* in N. Smart & D. Horder (Eds), *New Movements in Religious Education* (London: Temple Smith, 2000), σ. 181.

Βιβλιογραφία

- Allport, W. G. (1935). Attitudes. In C. M. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Worcester Mass.: Clark University Press.
- Coolican, H. (1994). *Research Methods and Statistics in Psychology*. London: Hodder & Stoughton.
- Francis, J. L., & Lewis, M. J. (1996). Who wants R. E.? A Socio-psychological Profile of Adolescent Support for Religious Education. In J. Astley & L. Francis (Eds), *Christian Theology and Religious Education*. SPCK.
- Horder, D. (2000). Religious Education in Secondary Schools. In N. Smart & D. Horder (Eds), *New Movements in Religious Education*. London: Temple Smith.
- Περσελής, Ε. (1998). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φράγκος, Κ. (1985). *Εισαγωγή στην Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη.

Η διδασκαλία της Γαλλικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διαχείριση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Ευαγγελία Καγκά, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η διδασκαλία μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό άξονα της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής, η οποία ενθαρρύνει τη γλωσσομάθεια ως βασικό συστατικό δημιουργικής αξιοποίησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας. Με την εισαγωγή της Γαλλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο επιτυγχάνεται η σπειροειδής κατάρκτηση της γλώσσας και διασφαλίζεται η συνέχεια στην εκμάθησή της. Για την αποτελεσματική διδασκαλία-εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας υιοθετούνται στην παιδαγωγική πράξη διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές που εστιάζονται στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη γλώσσα-στόχο και στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα από τη βιωματική και παιγνιώδη προσέγγισή της.

Θεωρητικό πλαίσιο

Για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στις Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου συντάχθηκε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Φ.Ε.Κ. 119/2-2-2006, τ. Β'), του οποίου η φιλοσοφία εστιάζεται στα ακόλουθα κομβικά σημεία:

- Στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στη γαλλική γλώσσα και στον γαλλικό πολιτισμό, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν κίνητρα εκμάθησης της γλώσσας,

Η κ. Ευαγγελία Καγκά είναι Σύμβουλος της Γαλλικής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- στην ευαισθητοποίηση και εξοικείωση των μαθητών με τους γλωσσικούς κώδικες της Γαλλικής σε επίπεδο πρόσληψης/κατανόησης, αναπαραγωγής και παραγωγής κυρίως απλού προφορικού αλλά και γραπτού λόγου, ώστε σταδιακά να οδηγηθούν στη συνειδητή οικειοποίηση της γλώσσας και
- στη σύνδεση της γλώσσας με εμπειρικο-βιωματικές καταστάσεις, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύσσουν σταδιακά ικανότητες αναπλαισίωσης των γλωσσικών γνώσεων σε επικοινωνιακές δεξιότητες και συσχέτισης της ξένης γλώσσας με δεδομένα και πληροφορίες από διάφορους οικείους γνωστικούς τόπους.

Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η κατά το δυνατόν ολιστική προσέγγιση της γλώσσας ως συστήματος, ως κοινωνικοπολιτισμικής πρακτικής και ως πεδίου αξιοποίησης γνώσεων, εννοιών και εμπειριών που έχουν ήδη αποκτηθεί από τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων (βλ. και Gaonac'h, 2006). Επιπλέον, οι μαθητές αποκτούν σταδιακά δεξιότητες χρήσης της γλώσσας προκειμένου να διευρύνουν και να εμπλουτίζουν τους γνωσιακούς, συναισθηματικούς και αξιακούς τους ορίζοντες.

Το Α.Π.Σ. αναδεικνύει τρεις σταθερές, τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, που αποτελούν τους άξονες περιεχομένου στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για τις ξένες γλώσσες. Ειδικότερα:

Η εξοικείωση των μαθητών με τον νέο γλωσσικό και πολιτισμικό κώδικα επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες αναδυόμενου εγγραμματισμού (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Οι μαθητές, στο πλαίσιο παιγνιδιών και διαδραστικών δραστηριοτήτων, επιστρατεύουν στρατηγικές που έχουν ήδη υιοθετήσει για την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας και αναπτύσσουν μηχανισμούς, όπως μίμηση, απομνημόνευση, κατανόηση εννοιών, αναγνώριση απλών φωνημάτων και γραφημάτων, (ανα)παραγωγή απλού προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε σταδιακά να οικοδομούν τη δεξιότητα του εγγραμματισμού, τη χρήση δηλαδή της γαλλικής γλώσσας σε διαφορετικά κοινωνικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Καγκά, 2004). Επίσης, η ενεργός εμπλοκή των μαθητών σε διαπολιτισμικές δραστηριότητες ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας ευρύτερης γλωσσικής κουλτούρας και συμβάλλει στην αφύπνιση της ευαισθησίας τους απέναντι στην ετερότητα, με την κατανόηση και εκτίμηση της διαφορετικότητας των γλωσσών και των πολιτισμών.

Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός και η λειτουργία των δραστηριοτήτων πρέπει να αποσκοπούν στην επίτευξη δύο αμφίδρομων στόχων: του γλωσσικού και του κοινωνικού.

Παράδειγμα:

Μαθαίνω να συνθέτω απλή προφορική πρόταση χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους γραμματικά τύπους (je suis, je m'appelle...) για να μπορώ να παρουσιάζομαι (me présenter).

Επιπλέον, οι συνθετικές/διαθεματικές εργασίες (projets) συνεπικουρούν στην εξασφάλιση συνθηκών εμπλοκής των μαθητών σε διαδικασίες εξάσκησης της γλώσσας, στην επικοινωνιακή προφορική και γραπτή έκφραση, σε διεργασίες ανατροφοδότησης των γνώσεών τους και προγραμματισμού της σκέψης και της δράσης τους, στο πλαίσιο πάντα της ηλικιακής τους ωριμότητας που κύριο χαρακτηριστικό έχει τον παρορμητισμό και τη συναισθηματική θεώρηση των πραγμάτων.

Παράλληλα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναδεικνύουν τα ταλέντα τους, τις κλίσεις τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να συνεργάζονται, να σέβονται τον άλλο, να ερευνούν, να αναζητούν λύσεις, να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» και να «μαθαίνουν μέσα από την πράξη».

Βασικά χαρακτηριστικά του Α.Π.Σ.

Ο δομικός σχεδιασμός και το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. συνιστούν τη βάση για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ παράλληλα παρέχουν ευελιξία στον διδάσκοντα να εφαρμόζει μεθοδολογικές στρατηγικές που αποσκοπούν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της παιδαγωγικής πράξης.

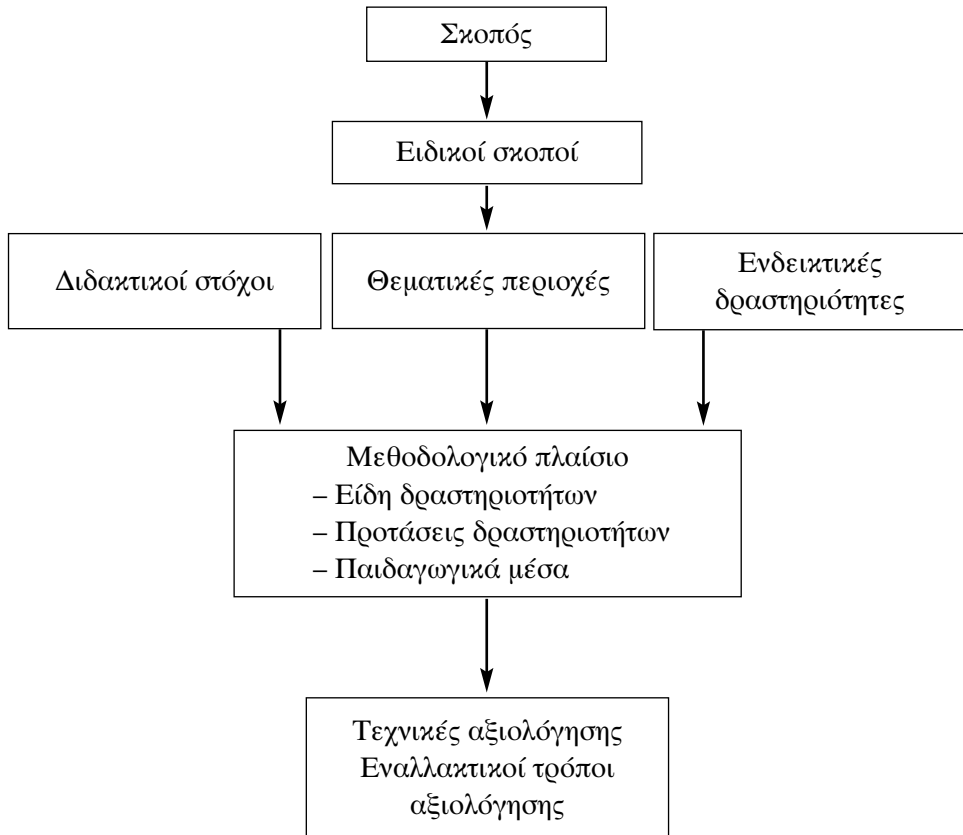
Σχηματικά μπορούμε να παρουσιάσουμε τη δομή του Α.Π.Σ. στο γράφημα 1.

Ιδιαίτερη βαρύτητα στον σχεδιασμό του Α.Π.Σ. έχει το τρίπολο: Διδακτικοί στόχοι, Θεματικές περιοχές, Ενδεικτικές δραστηριότητες.

Σε τρεις παράλληλες στήλες καταγράφονται:

- α) οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι καθορίζουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας/εκμάθησης της γλώσσας,
- β) οι θεματικές περιοχές, δηλαδή τα περιβάλλοντα πραγματολογικής και διαθεματικής προσέγγισης της γλώσσας και αξιοποίησης των αποκτηθεισών γνώσεων,
- γ) οι ενδεικτικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων υλοποιούνται οι συγκεκριμένοι στόχοι.

Γράφημα 1 Δομή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών



Επιπλέον, παρατίθενται οι λεκτικές πράξεις που εμφανίζονται με ανάλογο βαθμό δυσκολίας για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' και οριοθετούν το επίπεδο γλωσσομάθειας που θα πρέπει οι μαθητές να έχουν κατακτήσει με το πέρας των δύο χρόνων διδασκαλίας.

Οι διδακτικοί στόχοι, οι θεματικές ενότητες και οι ενδεικτικές δραστηριότητες αποτελούν ενιαίο σύνολο, όπου κάθε στόχος μπορεί να αντιστοιχεί σε μία ή και περισσότερες δραστηριότητες και αντιστρόφως.

Παράδειγμα:

Για την επίτευξη των διδακτικών στόχων του Α.Π.Σ. «Συνειδητοποίηση των εννοιών του χρόνου και του χώρου μέσα από απλό προφορικό λόγο» και «Παραγωγή απλού προφορικού λόγου αξιοποιώντας τις κατάλληλες λεκτικές πράξεις», ο διδάσκων μπορεί να ανατρέξει σε δραστηριότητες ζωγραφικής, χαρτοκολλητι-

κής, τραγούδια, παντομίμα, παραμύθια ή και παιγνίδια ρόλων, σε οικεία και ελκυστικά επικοινωνιακά πλαίσια για τους μαθητές.

Η μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία προτείνεται στο Α.Π.Σ., αποσκοπεί στην πραγμάτωση των παρακάτω θεμελιωδών αρχών που διέπουν τη διδασκαλία/εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας:

Συναισθηματική εμπλοκή στην προσέγγιση της γλώσσας.

Ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό, με την καλλιέργεια ανοιχτών τρόπων σκέψης και δράσης.

Καλλιέργεια κινήτρων εκμάθησης της γλώσσας.

Χρήση διδακτικών στρατηγικών που να συνάδουν με το ηλικιακό, γνωσιακό και συναισθηματικό προφίλ των μαθητών.

Έμφαση στον προφορικό λόγο και σταδιακή ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής απλού γραπτού λόγου.

Ενεργητική προσέγγιση της γλώσσας μέσα από παιγνιώδεις, δημιουργικές και διαθεματικές δραστηριότητες.

Ένα στοιχείο του Α.Π.Σ. που αξίζει, επίσης, να επισημάνουμε, είναι η ένταξη εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών -ο πολυγλωσσικός ατομικός φάκελος του μαθητή- που θεσπίστηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης ως ένα «εργαλείο» ανάπτυξης δεξιοτήτων δια βίου μάθησης των γλωσσών και προώθησης της πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας (Καγκά, 2003 & 2007). Είναι ένα ευέλικτο μοντέλο αξιολόγησης γλωσσικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τον ίδιο τον μαθητή, ανίχνευσης των μαθησιακών του αναγκών, οργάνωσης των προσωπικών του στρατηγικών εκμάθησης της γλώσσας και αποτίμησης της επίτευξης των στόχων του. Το Portfolio παρέχει, επίσης, στον μαθητή τη δυνατότητα να καταγράφει πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές εμπειρίες από την κοινωνική του ζωή και να διαμορφώνει σταδιακά τη διαπολιτισμική του συνείδηση και το κοσμοειδωλό του.

Διδακτικές και μαθησιακές διαστάσεις του Α.Π.Σ. της γαλλικής γλώσσας

Η οργάνωση του περιεχομένου του Α.Π.Σ. αναδεικνύει τη σύνδεση της γνώσης με την πράξη, τον αναστοχασμό διδάσκοντος και διδασκομένων, τον βιωματικό τρόπο μάθησης, τη συνοχή και τη συνέχεια της διδακτέας ύλης στο πλαίσιο σπειροειδούς μορφής για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Ο διδάσκων δεν εγκλωβίζει-

ται σε στατικές μεθοδολογικές «υποδείξεις» αλλά έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει το Α.Π.Σ. στις ανάγκες των μαθητών του, να αυτοσχεδιάζει και να εφαρμόζει διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές που να εμπνέουν, να δραστηριοποιούν, να καθοδηγούν και να διευκολύνουν τους μαθητές στην ουσιαστική και ενεργητική προσέγγιση και χρήση της γλώσσας.

Η αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης οφείλεται σε σημαντικό βαθμό: α) στη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη και β) στην επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος.

α) Η εδραίωση ενός θετικού κλίματος κατά τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας επιδρά παρωθητικά τόσο στη μαθησιακή όσο και στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003) και διαδραματίζει έναν κυρίαρχο ρόλο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη του κλίματος επικεντρώνονται στις ακόλουθες ψυχοπαιδαγωγικές στρατηγικές του διδάσκοντα:

- Παρότρυνση των μαθητών, αλλά και φιλική προσέγγιση, ώστε να αισθάνονται ασφάλεια και εμπιστοσύνη.
- Αξιοποίηση των λαθών τους ως κινήτρων για αυτοβελτίωση και αυτοαποτελεσματικότητα.
- Ενίσχυση των μαθητών που έχουν «γνωστικές» αδυναμίες.
- Καλλιέργεια κινήτρων για εμπλοκή όλων των μαθητών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό αποτρέπεται η περιθωριοποίηση των «λιγότερο ικανών» μαθητών και επιτυγχάνεται η κοινωνική συνοχή της σχολικής τάξης.

β) Το μεθοδολογικό πλαίσιο το οποίο προτείνεται μέσα στο Α.Π.Σ. βασίζεται στις αρχές της ενεργητικής μάθησης, με έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και τη σύνδεσή της με εμπειρίες και βιώματα των μαθητών από την καθημερινή πραγματικότητα.

Ο διδάσκων, χωρίς να ακυρώνει την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση κατά τη διδασκαλία/εγκμάθηση της γλώσσας, μπορεί να χρησιμοποιεί στοιχεία παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας, όπου αυτά θεωρούνται απολύτως αναγκαία, όπως επανάληψη, αποστήθιση, χρήση της μητρικής γλώσσας.

Τέλος, η εναλλαγή διαφόρων τύπων δραστηριοτήτων (παιγνιώδεις/δημιουργικές, διαδραστικές, γνωστικές, σχέδια εργασίας -διαφόρων μορφών εργασίας, ατομική, ανά ζεύγη, ομαδική) και διαφορετικών εποπτικών μέσων (CD ήχου,

βίντεο, αφίσες, εικόνες, χάρτες κ.τ.λ.) συμβάλλει στην οργάνωση και διεξαγωγή ενός ελκυστικού μαθήματος, στο πλαίσιο του οποίου υλοποιούνται οι διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι.

Βιβλιογραφία

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας για την Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου (Φ.Ε.Κ. 119/2-02-2006).

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris: Hachette.

Καγκά, Ε. (2003). *Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών (European Language Portfolio, Portfolio Européen des Langues, Europäisches Sprachenportfolio)*. Αθήνα: Eiffel.

Καγκά, Ε. (2004). Portfolio γλωσσών: καινοτόμες πρακτικές προσεγγίσεις πολυγλωσσικού γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια-Τσελέπη & Ε. Τάφα (επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καγκά, Ε. (2007). La fonction pédagogique de l'autoévaluation dans l'enseignement des langues au primaire. *Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού για τη Γαλλική Γλώσσα*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.

Ματσαγγούρας, Η. (2003³). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπούλια-Τσελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική στην ανάδυση του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια-Τσελέπη (επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μέτρηση των σtil μάθησης στην αξιολόγηση της ξένης γλώσσας

Άννα Μουτή, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι ο προσδιορισμός της έννοιας «stil μάθησης» μέσα από το πρίσμα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της διδακτικής των γλωσσών καθώς και η μέτρηση των σtil μάθησης και πιο συγκεκριμένα εκείνων των σtil που θα μπορούσαν να εμπλακούν στην εξεταστική διαδικασία. Καθώς δεν υπάρχει κάποιο εργαλείο που να ανιχνεύει εκείνα τα σtil των μαθητών που τίθενται σε λειτουργία, όταν εκείνοι συμπληρώνουν κάποιο γλωσσικό τεστ, θεωρήσαμε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω αυτός ο επιστημονικός χώρος και να προταθεί κάποιο εργαλείο το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μέσα στο πλαίσιο της αξιολόγησης της ξένης γλώσσας.

1. Εισαγωγή

Στην ερώτηση «τι είναι τα σtil μάθησης;» η πρώτη απάντηση που έρχεται στο μυαλό είναι «προτίμηση, συνήθεια». Είναι μια έννοια άμεσα συνδεδεμένη με τον τρόπο.

Ο Dornyei (2005, σ. 123) εύστοχα αναφέρει ότι το πεδίο των σtil μάθησης δεν έχει ευδιάκριτα σύνορα και είναι μια ανοιχτή περιοχή. Εξαρτάται, λοιπόν, από μας και από την προοπτική από την οποία τα βλέπουμε, το πού θα θέσουμε τα όρια της έρευνάς μας. Στην παρούσα έρευνα θα τα εξετάσουμε από τη σκοπιά της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και πιο συγκεκριμένα από την περιοχή της εκμά-

Η κ. Άννα Μουτή είναι υποψήφια διδάκτωρ του Α.Π.Θ., υπότροφος Ι.Κ.Υ. και διδάσκει στο Σχολείο Νέας Ελληνικής του Α.Π.Θ.

θησης και αξιολόγησης της ξένης γλώσσας. Αυτό που μας ενδιαφέρει δεν είναι να αναλύσουμε τους ψυχολογικούς μηχανισμούς ούτε και την νευρο-ψυχολογική εγκυρότητά τους. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να εξετάσουμε τα στίλ μάθησης ως κάποια γενικά πρότυπα, κάποιους γενικούς τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών και των μαθησιακών συμπεριφορών. Πέρα από τον προσδιορισμό των στίλ, στόχος της έρευνάς μας είναι η μέτρηση των στίλ μάθησης και, πιο συγκεκριμένα, εκείνων των στίλ που θα μπορούσαν να εμπλακούν στην εξεταστική διαδικασία. Καθώς δεν υπάρχει κάποιο εργαλείο που να ανιχνεύει εκείνα τα στίλ των μαθητών που τίθενται σε λειτουργία, όταν εκείνοι συμπληρώνουν κάποιο γλωσσικό τεστ, θεωρήσαμε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω αυτός ο επιστημονικός χώρος.

2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

2.1 Ορισμοί των στίλ μάθησης και του γνωστικού στίλ

Στο ερευνητικό πεδίο εκμάθησης της ξένης γλώσσας έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί. Η Oxford και συνεργάτες (1992) φαίνεται να υιοθετούν, όπως αναφέρουν, την άποψη της Cornett (1983, σ. 9), σύμφωνα με την οποία τα στίλ μάθησης είναι τα γενικότερα εκείνα πρότυπα (patterns) τα οποία κατευθύνουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι ως στίλ μάθησης μπορούν να οριστούν οι γενικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι μαθητές για να μάθουν ένα καινούριο αντικείμενο ή να καταπιαστούν με ένα καινούριο πρόβλημα. Είναι ένα αφηρημένο σύνολο τάσεων, συνηθισμένων τρόπων αντίληψης, διαχείρισης και αντίδρασης σε νέες πληροφορίες.

Με τον όρο στίλ μάθησης εννοούμε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάποιο άτομο λαμβάνει και επεξεργάζεται τις διάφορες πληροφορίες και τα ερεθίσματα που του παρέχονται. Πιο συγκεκριμένα, η Reid (1995, ix) λέγοντας στίλ μάθησης αναφέρεται στους φυσικούς, συνήθειες και προτιμητέους τρόπους απορρόφησης, επεξεργασίας και διατήρησης νέων πληροφοριών και δεξιοτήτων. Οι Ehrman και Oxford (1990, σ. 311) υποστηρίζουν ότι με τον όρο στίλ μάθησης καταδεικνύονται οι τρόποι πνευματικής επεξεργασίας των νέων πληροφοριών που υιοθετούνται είτε λόγω προτίμησης είτε λόγω συνήθειας.

Όπως αναφέρει ο Dornyei (2005, σ. 121), το στίλ μάθησης αποτελεί ένα προφίλ της προσέγγισης στη μάθηση. Τον αγγλικό όρο patterns, patterns του τι είναι πιθανό κάποιο άτομο να προτιμάει ως μαθητής, χρησιμοποιούν και οι Leaver και συνεργάτες (2005, σ. 66), για να προσδιορίσουν τα στίλ μάθησης.

Πολύ συχνά οι όροι στυλ μάθησης και γνωστικό στυλ χρησιμοποιήθηκαν ως συνώνυμα. Υπάρχει μια άλλη άποψη (Rayner, 2000, όπως αναφέρει ο Dornyei, 2005, σ. 124), η οποία θεωρεί το γνωστικό στυλ ως τον πυρήνα του στυλ μάθησης και το οποίο θεωρείται ένας εν μέρει βιολογικά προδιαγεγραμμένος και διεισδυτικός τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών και των καταστάσεων.

Υπάρχει όμως και η άποψη την οποία διατυπώνουν οι Oxford και συνεργάτες (1992) και συμμερίζονται και άλλοι ερευνητές¹, οι οποίοι αντιλαμβάνονται το στυλ μάθησης ως ένα γενικότερο πλαίσιο, ως μία ομπρέλα, που εμφανίζει τέσσερις μορφές, άμεσα σχετιζόμενες μεταξύ τους: τη γνωστική, τη συναισθηματική, τη φυσιολογική και τη συμπεριφοριστική. Αυτή η γνωστική μορφή του στυλ μάθησης πολλές φορές ονομάζεται και γνωστικό στυλ και περιλαμβάνει τους προτιμώμενους τύπους των νοητικών λειτουργιών.

Το γνωστικό στυλ, κυρίως, αναφέρεται στον ξεχωριστό τρόπο με τον οποίο ο καθένας επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται. Υπάρχουν αρκετοί διαφορετικοί προσδιορισμοί του γνωστικού στυλ, καθώς διαφορετικοί επιστήμονες εμβαθύνουν σε διαφορετικές πτυχές. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής διχοτομίες: σφαιρικός/αναλυτικός, λογικός/διαισθητικός, στοχαστικός/αυθόρμητος, εξαρτημένος/μη εξαρτημένος από το πεδίο.

2.2 Μέτρηση των στυλ μάθησης

Σύμφωνα με τον Dornyei (2005, σ. 131), η μέτρηση των στυλ μάθησης αποτελεί την αχίλλειο πτέρνα της έννοιας και οι Leaver και συνεργάτες (2005, σ. 66,) υποστηρίζουν ότι το τέλει εργαλείο μέτρησης των στυλ μάθησης βρίσκεται στη σφαίρα της φαντασίας. Οι Leaver και συνεργάτες (2005, σ. 66), επίσης, αναφέρουν ότι κανείς δεν μπορεί να «δει» ένα στυλ μάθησης. Αντί γι' αυτό παρατηρούνται συμπεριφορές που μοιάζουν να έχουν κάτι κοινό και καταλήγουμε σε κάποιο στυλ.

Όσον αφορά στη μέτρηση των στυλ μάθησης των μαθητών ο πιο συνηθής και πρακτικός τρόπος είναι η γραπτή έρευνα, δηλαδή η χρήση ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώνονται από τα υποκείμενα. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις αλλά και η παρατήρηση είναι μέθοδοι ερευνητικής προσέγγισης του θέματος των στυλ. Ένας συνδυασμός και των τριών μεθοδολογικών προσεγγίσεων θα συντελούσε σε πιο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα. Υπάρχουν πολυάριθμα ερωτηματολόγια και λίστες ελέγχου τα οποία προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία για την ανίχνευση και καταγραφή των στυλ μάθησης². Αυτά είναι δύο ειδών: το ένα είδος

1. Ενδεικτικά αναφέρονται οι Willing (1988) και Wallace & Oxford (1992).

2. Στο Coffield et al. (2004) καταγράφονται και αξιολογούνται όργανα εύρεσης των στυλ μάθησης.

ζητά από τα υποκείμενα να περιγράψουν το πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τις γνωστικές τους λειτουργίες, τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τις πληροφορίες· το δεύτερο είδος εργαλείων ζητά από τα υποκείμενα να εμπλακούν σε σύντομες δραστηριότητες επεξεργασίας της πληροφορίας, ενώ στη συνέχεια ο τρόπος αντίδρασης και συμπεριφοράς τους θα αναλυθεί από τους ερευνητές και θα εξαχθούν συμπεράσματα. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα περιοριστούμε στο πρώτο είδος ερωτηματολογίων.

2.3 Κριτήρια επιλογής εργαλείων μέτρησης των σtil μάθησης

Πρώτο βήμα είναι η επιλογή των ερωτηματολογίων εκείνων τα οποία θα αποτελέσουν τη βάση και από τα οποία θα ανιχνευθούν τα ερωτήματα εκείνα που υποθέτουμε ότι θα μας οδηγήσουν στη σκιαγράφηση των σtil που αναζητούμε. Για την επιλογή των κατάλληλων οργάνων μέτρησης πρέπει να ληφθούν υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια.

Πολύ σημαντική είναι η έρευνα των Coffield και συνεργατών (2004) αλλά δεν περιλαμβάνει εργαλεία τα οποία κατασκευάστηκαν μέσα στο πλαίσιο της έρευνας για την ξένη γλώσσα. Παρόλα αυτά αξίζει να αναφερθεί ότι ο Coffield μαζί με τους συνεργάτες του εντόπισαν 71 θεωρίες για τα σtil μάθησης και επέλεξαν τα 13 πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα για πιο λεπτομερή ανάλυση. Τα εξέτασαν ως προς τα ακόλουθα κριτήρια: θεωρητική βάση, ορισμός των όρων, το ίδιο το εργαλείο, η γνώμη των ίδιων των συγγραφέων, εμπειρικές έρευνες πάνω σε αυτούς τους ισχυρισμούς και πάνω στο impact τους στη μάθηση. Κατέληξαν ότι κανένα από τα πιο διάσημα εργαλεία μέτρησης για τα σtil δεν έχει ελεγχθεί ικανοποιητικά διαμέσου ανεξάρτητης έρευνας και χαρακτηρίζουν τη χρήση και τα ευρήματά τους αμφίβολα.

Η βιβλιογραφική έρευνα και ο εντοπισμός εργαλείων μέτρησης των σtil μάθησης της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε σε άρθρα σε περιοδικά και σε επιστημονικά βιβλία του αντικειμένου. Δεν μελετήθηκε σε βάθος υλικό το οποίο εμφανίζεται μόνο στο Διαδίκτυο. Θεωρήσαμε, επίσης, σωστό να αποκλείσουμε από την καταγραφή και τη μελέτη μας υλικό το οποίο παρέχεται έναντι οικονομικού ανταλλάγματος έτσι ώστε να αφήσουμε στην άκρη οιοσδήποτε εμπορικούς σκοπούς.

Επιπλέον, καθώς το πεδίο των σtil μάθησης είναι ιδιαίτερα ευρύ και εξαπλώνεται σε διάφορους τομείς και επιστήμες, περιορίσαμε την έρευνά μας στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται τα σtil μέσα από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Δεν θα καλύψουμε τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται τα σtil μέσα από το φάσμα της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής αλλά και ούτε από την πλευρά της οικονομίας και της διοίκησης επιχειρήσεων.

Η Chappelle (1995, σ. 166) έθεσε τρία βασικά κριτήρια, έχοντας ως βάση και αφετηρία της την αξιολόγηση ενός ευρέως χρησιμοποιούμενου εργαλείου, του GEFT. Τα κριτήρια αυτά θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη σε οποιαδήποτε αντίστοιχη περίπτωση μέσα στο πλαίσιο πάντα της εκμάθησης και αξιολόγησης της ξένης γλώσσας. Πρώτα από όλα υποστηρίζει ότι θα ήταν πιο ακριβές κάποιο εργαλείο που θα έλεγε πώς και όχι πόσο καλά μπορούν τα υποκείμενα να ολοκληρώσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες. Δεν θα έπρεπε να καταγράφονται σωστές ή λάθος απαντήσεις αλλά διαφορετικές απαντήσεις.

Ένα δεύτερο κριτήριο, εξίσου σημαντικό, αναφέρει ότι είναι η ύπαρξη ερωτημάτων που συνδέονται άμεσα με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Αυτή η άποψη επιβεβαιώνεται από ερευνητές του χώρου της διοίκησης επιχειρήσεων, οι οποίοι θεωρούν ότι το να αναγνωρίζεις γεωμετρικά σχήματα δεν δηλώνει κάτι για τις οργανωτικές επιλογές των υποκειμένων. Ο τελευταίος λόγος που αναφέρει είναι ότι τα ίδια τα υποκείμενα δεν αισθάνονται οικεία με τη συμπλήρωση ενός τέτοιου είδους τεστ μέσα στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος.

Την άποψη της Chappelle (1995) έρχονται να συμπληρώσουν και οι Leaver και συνεργάτες (2005, σ. 72-73), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι έννοιες που εισήχθησαν από τους Witkin και Goodenough σχετίζονταν περισσότερο με τα μαθηματικά παρά με την ξένη γλώσσα. Κάτι αντίστοιχο θα υποθέταμε ότι θα ισχύει και για το ερευνητικό τους εργαλείο, καθώς η ανεξαρτησία από το πεδίο στην ξένη γλώσσα δεν έχει να κάνει με γεωμετρικά σχέδια αλλά με την αυτόματη διαδικασία που επιτρέπει στον μαθητή να επιλέξει αυτό που χρειάζεται ή που είναι σημαντικό για εκείνον. Γι' αυτό και οι ίδιοι, όπως αναφέρουν, στο μοντέλο τους αντιμετωπίζουν την ανεξαρτησία από το πεδίο ως προτίμηση και όχι ως ικανότητα και το ανιχνεύουν μέσα από συμπεριφορές.

2.4 Μελέτη συγκεκριμένων εργαλείων μέτρησης των στιλ μάθησης

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κριτήρια και μετά από βιβλιογραφική αναζήτηση των υπαρχόντων ερωτηματολογίων των στιλ μάθησης, καταλήξαμε στα σημαντικότερα ερωτηματολόγια τα οποία είναι εξειδικευμένα στις επιστήμες της γλώσσας και αυτά επιχειρήσαμε να αποδώσουμε στην Ελληνική.

Στο παράρτημα του βιβλίου του για τα ερωτηματολόγια ο Dornyei (2003) αλλά και η Reid (1995) στο δικό της βιβλίο πάνω στα στιλ μάθησης αναφέρουν επιλεγμένα ερωτηματολόγια, τα οποία έχουν δημοσιευτεί και ανήκουν στο πεδίο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Ο ίδιος (Dornyei, 2005) κάνει εκτενή αναφορά σε κάποια από αυτά και προσθέτει με πολύ θετικά σχόλια το ερωτηματολόγιο των

Ehrman και Leaver, το Learning Style Questionnaire μαζί με το θεωρητικό υπόβαθρο που οι ίδιοι ανέπτυξαν.

	<i>Dornyei</i> (2003, 2005)	<i>Reid</i> (1995)
Brown (1994) right/left – extroversion/introversion	X	X
Brown (2000) Learning Styles Checklist	X	X
Cohen & Oxford (2001b)	X	
Cohen Oxford & Chi (2001) LSS	X	
Ely (1989) Language Tolerance of Ambiguity Scale	X	X
Ely (1986b) Language Class Risktaking/Sociability		
Oxford (1995) SAS	X	X
Ehrman & Leaver Questionnaire	X	
Reid (1995)	X	X

Έχοντας επιλέξει ως μεταβλητή της έρευνάς μας το γνωστικό στυλ, θα ανιχνεύσουμε ποια από τα παραπάνω εργαλεία μέτρησης των στυλ περιλαμβάνουν και κλίμακες για το γνωστικό στυλ. Αυτά είναι τα εξής: της Oxford (1995) SAS, των Cohen, Oxford και Chi (2001) LSS και των Ehrman και Leaver, το Learning Style Questionnaire. Αυτά είναι και τα ερωτηματολόγια τα οποία θα μελετήσουμε σε μια πρώτη φάση και σε αυτά θα βασιστούμε προκειμένου να κάνουμε τη δική μας πρόταση για τη μέτρηση των στυλ μάθησης.

Το πρώτο και ιδιαίτερα μακροσκελές ερωτηματολόγιο είναι το Learning and Working Style της Oxford (1990, όπως αναφέρει η Reid, 1995). Είναι χωρισμένο σε 5 τμήματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν πέντε (5) διαφορετικές κατηγορίες στυλ μάθησης και εργασίας και το καθένα από αυτά αποτελείται από 20 προτάσεις/περιπτώσεις εκτός από το πρώτο που αποτελείται από 30 (συνολικά 110). Το κάθε τμήμα χωρίζεται σε 2 υποκατηγορίες εκτός από το πρώτο που χωρίζεται σε τρεις (10 προτάσεις/περιπτώσεις ανά κατηγορία). Για κάθε πρόταση/περίπτωση δίνεται μια τετράβαθμη κλίμακα από το 0-ποτέ έως το 3-πάντα και τα υποκείμενα κυκλώνουν το νούμερο αυτό στην κλίμακα που αντιστοιχεί στο κατά πόσο η συγκεκριμένη πρόταση/περίπτωση αντιπροσωπεύει το κάθε υποκείμενο. Η βαθμολόγηση γίνεται στο τέλος. Προσθέτοντας τους βαθμούς (ανά υποκατηγορία στυλ, δηλαδή ανά 10 προτάσεις/περιπτώσεις) προκύπτει η βαθμολογία για κάθε υποκατηγορία και αυτά που σημειώνουν τις υψηλότερες βαθμολογίες αποτελούν τα ισχυρά στυλ των υποκειμένων.

Το ερωτηματολόγιο των Ehrman και Leaver, το Learning Style Questionnaire αποτελείται από 30 ερωτήματα με μια κλίμακα Likert 9 διαβαθμίσεων. Ο Dornyei (2005) στο βιβλίο του περιγράφει με πολύ θετικά σχόλια αυτό το εργαλείο, εκθειάζοντας και το γεγονός ότι βασίζεται σε ένα θεωρητικό μοντέλο που ανέπτυξαν οι Ehrman και Leaver, για κάθε κλίμακα του οποίου υπάρχει σχετική βιβλιογραφία, εκτός από μια διχοτομία την οποία πρώτοι αυτοί εφαρμόζουν σε μαθησιακά περιβάλλοντα. Οι ίδιοι οι κατασκευαστές του περιγράφουν διεξοδικά το μοντέλο στο βιβλίο τους (Leaver et al., 2005, σ. 70-76). Αναφέρουν ότι οδηγήθηκαν στη διατύπωση αυτού του μοντέλου λόγω της σύγχυσης και της δυσαρέσκειας που επικρατούσε με τις υπάρχουσες προσεγγίσεις γύρω από τα γνωστικά στυλ. Προσπάθησαν να οργανώσουν και να κατηγοριοποιήσουν τα προτεινόμενα γνωστικά στυλ γύρω από ένα στρωτό και οργανωμένο μοντέλο με βάση δύο κυρίαρχους πόλους: τη σύνοψη (ολιστική διαδικασία) και την έκταση (εκτεταμένη διαδικασία), η καθεμιά από τις οποίες, με τη σειρά τους, αποτελούνται από δέκα γνωστικές υποκατηγορίες. Όλες αυτές οι υποκατηγορίες είναι οργανωμένες σε διχοτομίες και εκτείνονται πάνω σε ένα συνεχές, πάνω στο οποίο καθένας μπορεί να βρίσκεται σε οποιαδήποτε θέση στην κάθε κατηγορία. Καθένας μπορεί να έχει το δικό του μαθησιακό προφίλ που απαρτίζεται από δέκα διαφορετικά στυλ.

Οι Cohen, Oxford και Chi (2001) αναδιαμόρφωσαν και βελτίωσαν το υπάρχον ερωτηματολόγιο της Oxford και παίρνοντας στοιχεία από το ερωτηματολόγιο των Ehrman και Leaver κατασκεύασαν ένα εργαλείο με περισσότερες κλίμακες από εκείνο της Oxford (έντεκα αντί για έξι) αλλά με λιγότερα ερωτήματα ανά κλίμακα. Επιπλέον, εστίασαν σε θέματα που αφορούν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Επιχειρήσαμε να εξετάσουμε την αξιοπιστία δύο από τα παραπάνω ερωτηματολόγια, αυτό των Ehrman και Leaver και αυτό των Cohen, Oxford και Chi. Δεν εξετάσαμε αυτό της Oxford, καθώς η ίδια σε συνεργασία με τους Cohen και Chi παρουσίασε μια πιο βελτιωμένη εκδοχή του. Πραγματοποιήθηκαν, λοιπόν, δύο μικρής κλίμακας έρευνες.

Πέρα, λοιπόν, από τις πληροφορίες και τα θετικά σχόλια τα οποία αντλήσαμε από τη διεθνή βιβλιογραφία για το ερωτηματολόγιο των Ehrman και Leaver θεωρήσαμε απαραίτητο να εξετάσουμε και στατιστικά την αξιοπιστία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου μεταφρασμένου στα Ελληνικά. Δέκα υποκείμενα, σπουδαστές στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τον Μάρτιο του 2007.

Εξετάζοντας την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου των Ehrman-Leaver, καταλήξαμε στα εξής αποτελέσματα, τα οποία θα παραθέσουμε ανά διχοτομία. Η

διχοτομία των ανεξάρτητων/εξαρτημένων από το πεδίο παρουσιάζει έναν Cronbach's Alpha ίσο με 0,812 και η διχοτομία ευαισθησία ή μη προς το πεδίο παρουσιάζει $\alpha = ,588$. Επειδή εννοιολογικά οι δύο διχοτομίες είναι πολύ κοντά, τις τοποθετήσαμε και μαζί και εξετάσαμε και πάλι την αξιοπιστία. Ο α βρέθηκε ίσος με 0,795. Η κλίμακα των σφαιρικών-αναλυτικών τύπων βρέθηκε χαμηλά στα 0,491, αλλά αφαιρώντας το τελευταίο ερώτημα ανεβάνε στα 0,757. Η κλίμακα των αυθόρμητων/στοχαστικών-λογικών σημειώνει $\alpha = 0,756$ και η κλίμακα των συνθετικών/ειδικών τύπων σημειώνει $\alpha = 0,108$ που με την αφαίρεση του ερωτήματος 1 ανεβαίνει στα 0,616. Τέλος, η διχοτομία τυχαίοι/σειριακοί έχει $\alpha = 0,575$, το οποίο σημειώνει μια αμελητέα αύξηση σε περίπτωση αφαίρεσης κάποιου ερωτήματος.

Το ερωτηματολόγιο των Cohen-Oxford-Chi, αποτέλεσε ακόμα ένα από τα ερωτηματολόγια, από τα οποία υιοθετήσαμε ερωτήματα κα επομένως θελήσαμε να εξετάσουμε την αξιοπιστία του συγκεκριμένου οργάνου, αφού το μεταφράσαμε στα Ελληνικά. Δεκαοχτώ (18) υποκείμενα συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τον Σεπτέμβριο του 2006. Ήταν ένα αρκετά ομοιογενές δείγμα, το οποίο αποτελείτο από δευτεροετείς φοιτητές του τμήματος Μάρκετινγκ και Διοίκησης Λειτουργιών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Εξετάστηκε η αξιοπιστία των κλιμάκων που φάνηκαν να μας ενδιαφέρουν περισσότερο και παρακάτω παραθέτουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας.

Η κλίμακα των ανεξάρτητων από το πεδίο σημειώνει $\alpha = 0,150$ και με αφαίρεση του δεύτερου ερωτήματος ανεβαίνει στα 0,532 και η κλίμακα των εξαρτημένων από το πεδίο έχει $\alpha = 0,670$ που ανεβαίνει στο 0,790 με αφαίρεση του τρίτου ερωτήματος. Η κλίμακα των αυθόρμητων έχει $\alpha = 0,563$ και με αφαίρεση του τρίτου ερωτήματος $\alpha = 0,654$. Η κλίμακα των στοχαστικών έχει $\alpha = 0,746$ και με αφαίρεση του πρώτου ερωτήματος $\alpha = 0,829$. Η κλίμακα των σφαιρικών παρουσιάζει $\alpha = 0,762$ με 5 ερωτήματα και με αφαίρεση του τελευταίου ερωτήματος της κλίμακας παρουσιάζεται σημαντική αύξηση που οδηγεί τον συντελεστή $\alpha = 0,861$. Η κλίμακα των αναλυτικών με 5 ερωτήματα και αυτή έχει $\alpha = 0,536$, αριθμός που με αφαίρεση του τελευταίου ερωτήματος ανεβαίνει στα 0,622. Η κλίμακα των τυχαίων παρουσιάζει $\alpha = 0,547$ και η κλίμακα των χειροπιαστών $\alpha = 0,742$ αλλά δεν υπάρχει κάποια σημαντική αύξηση σε περίπτωση αφαίρεσης κάποιου ερωτήματος. Η κλίμακα των ακριβών/κλειστών σημειώνει $\alpha = 0,805$ και η κλίμακα των ανοιχτών $\alpha = 0,585$. Η δεύτερη με την αφαίρεση του δεύτερου ερωτήματος ανεβαίνει στο $\alpha = 0,642$.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Στόχος της έρευνας

Στόχος μας είναι ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου το οποίο θα μας επιτρέψει να ανιχνεύουμε εκείνα τα στυλ μάθησης που φαίνεται να σχετίζονται με τον τρόπο που αντιδρούν οι υποψήφιοι κατά τη διάρκεια μιας εξεταστικής διαδικασίας.

3.2 Πρώτη φάση: Επιλογή κλιμάκων

Το πρώτο βήμα είναι η ανίχνευση εκείνων των κλιμάκων που φαίνεται να μας ενδιαφέρουν και κατόπιν η επιλογή των ερωτημάτων εκείνων που θα συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο. Οι κλίμακες³ που εξετάζουν τα τρία βασικά ερωτηματολόγια στα οποία θα βασιστούμε είναι οι εξής:

	<i>SAS</i> (<i>Oxford</i>)	<i>LSS</i> (<i>Cohen,</i> <i>Oxford</i> & <i>Chi</i>)	<i>LSQ</i> (<i>Ehrman</i> & <i>Leaver</i>)
Ανεξάρτητος/Εξαρτημένος από το πεδίο (Field Independent/Field Dependent)		X	X
Τυχαίος-Διαισθητικός/Σειριακός-Χειροπιαστός (Random-Intuitive/Sequential-Concrete)	X	X	X
Σφαιρικός/Αναλυτικός (Global/Particular-analytic)	X	X	X
Inductive/Deductive		X	X
Συνθετικός/Ειδικός (Synthetic/Analytic)		X	X
Analogue/Digital (Metaphoric/Literal)		X	X
Leveling/Sharpening		X	X
Αυθόρμητος/Στοχαστικός (Impulsive/Reflective)		X	X
Εξωστρεφής/Εσωστρεφής (Extrovert/Introvert)	X	X	
Οπτικός/Ακουστικός/Κινησθητικός (VAH)	X	X	
Συγκεκριμένος(Κλειστός)/Ανοιχτός (Close-open)	X	X	

Το ερώτημα που τίθεται τώρα είναι ποιες από αυτές τις κλίμακες θα εξετάσουμε και άρα ποιες θα συμπεριλάβουμε στο ερωτηματολόγιό μας. Βασιζόμενοι στη

3. Θα επιχειρηθεί η απόδοση στα Ελληνικά των κλιμάκων που θα μας απασχολήσουν.

θεωρία και στη βιβλιογραφία των σχετικών ερευνών θα ανιχνεύσουμε καταρχήν εκείνες τις κλίμακες που ανιχνεύουν κάποιες διαστάσεις του γνωστικού σιλ. Σύμφωνα με τη Reid (1995) στο γνωστικό σιλ ανήκουν οι παρακάτω διχοτομίες των παρατηρούμενων ερωτηματολογίων, οι οποίες θα συμπεριληφθούν στο τελικό ερωτηματολόγιο: Ανεξάρτητος/Εξαρτημένος από το πεδίο, Σφαιρικός/Αναλυτικός, Αυθόρμητος/Στοχαστικός.

Η Ehrman (1996, σ. 58) αναφέρει ένα διαχωρισμό ανάμεσα στα γνωστικά σιλ και τα σιλ προσωπικότητας. Οι γνωστικές διαδικασίες σχετίζονται με την επεξεργασία των υπαρχόντων δεδομένων και πραγματοποιούνται μακριά από τον χώρο των συναισθημάτων, ενώ τα σιλ προσωπικότητας σχετίζονται άμεσα με τα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η ίδια αναφέρει ως ενδεικτικό παράδειγμα των δύο κατηγοριών, για τη μεν πρώτη τη διχοτομία Τυχαίος/Σειριακός και για τη δεύτερη τη διχοτομία Εσωστρεφής/Εξωστρεφής.

Ανάμεσα στις διχοτομίες που οι Oxford και συνεργάτες (1992, σ. 441) θεωρούν σημαντικότερες για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας συμπεριλαμβάνονται εκτός από τις παραπάνω και οι ακόλουθες τρεις: Συγκεκριμένος/Ανοιχτός, Εσωστρεφής/Εξωστρεφής, Οπτικός/Ακουστικός/Κινησθητικός, οι οποίες όμως δεν ανήκουν στα γνωστικά σιλ.

Εκτός αυτού, η τριχοτομία Οπτικός/Ακουστικός/Κινησθητικός δεν θα συμπεριληφθεί στην έρευνά μας και για τους εξής λόγους. Ο τρόπος με τον οποίο ένας υποψήφιος μπορεί να δέχεται το ερέθισμα είτε κατά τη διάρκεια της μάθησης είτε κατά τη διάρκεια της εξεταστικής διαδικασίας θα μπορούσε αναμφίβολα να θεωρηθεί μια σημαντική μεταβλητή. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, για λόγους πρακτικότητας, θα χρησιμοποιηθεί μόνο ένα τεστ σε γραπτή μορφή, πράγμα το οποίο θα αποτελούσε εξαιρετικό πλεονέκτημα για τους οπτικούς τύπους. Καθώς δεν ήταν εφικτό να διεξαχθεί για παράδειγμα και προφορική μορφή του τεστ, δεν θα συμπεριλάβουμε τη συγκεκριμένη τριχοτομία. Επιπλέον, πιλοτικές έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν και θα αναλυθούν σε σχετικό υποκεφάλαιο, δεν ανίχνευσαν κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συγκεκριμένη τριχοτομία και την επίδοση στο γλωσσικό τεστ και στις επιμέρους γλωσσικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά στη διχοτομία Εξωστρεφής/Εσωστρεφής εκτός του ότι δεν ανήκει στα γνωστικά σιλ και πάλι στηριζόμενοι σε προγενέστερες έρευνες όπως αυτή της Berry (2007), υποθέτουμε ότι μια διχοτομία όπως η Εξωστρεφής/Εσωστρεφής θα σχετιζόταν πιο άμεσα με την προφορική εξεταστική διαδικασία και ακόμη περισσότερο με τις δραστηριότητες της διάδρασης. Σε μια γραπτή εξεταστική διαδικασία δε θα περιμέναμε η διακύμανση της επίδοσης να οφείλεται σε

αυτά τα χαρακτηριστικά των υποψηφίων. Επομένως, η διχοτομία Εξωστρεφής/Εσωστρεφής δε θα συμπεριληφθεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Αυτό που μας προβληματίσε ιδιαίτερα ήταν η διχοτομία Κλειστός (Συγκεκριμένος)/Ανοιχτός, η οποία επίσης συμπεριλαμβάνεται στα στυλ προσωπικότητας και αναφέρουμε ενδεικτικά τη διχοτομία Κριτικός/Αντιληπτός από το Myers-Briggs (Reid, 1995, xii). Παρόλα αυτά, τα χαρακτηριστικά στοιχεία που διαχωρίζουν τους δύο πόλους αυτής της διχοτομίας βρίσκουν εφαρμογή στη διαδικασία συμπλήρωσης ενός γλωσσικού τεστ, καθώς οι πρώτοι χρειάζονται προθεσμίες, όπως τα χρονικά όρια ενός τεστ και θέλουν συγκεκριμένες οδηγίες, οι οποίες παρέχονται από ένα γλωσσικό τεστ και επομένως θα είχαν ένα πλεονέκτημα που θα τους έδιναν οι ίδιες οι συμβάσεις του τεστ. Για τους παραπάνω λόγους αποφασίσαμε αν και η συγκεκριμένη διχοτομία δεν ανήκει στα γνωστικά στυλ να τη συμπεριλάβουμε στην ερευνητική μας διαδικασία.

Υπάρχουν, λοιπόν, δύο διαστάσεις από τα ερωτηματολόγια που μελετήσαμε, οι οποίες φαίνεται να μη μας ενδιαφέρουν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και την προσωπική μας κρίση και αυτές είναι η αισθητηριακή τριχοτομία και η διχοτομία Εξωστρεφής/Εσωστρεφής.

Απομένουν άλλες τέσσερις διχοτομίες, οι οποίες βρίσκονται όλες στο ερωτηματολόγιο των Ehrman και Leaver και επομένως ανήκουν στα γνωστικά στυλ. Από αυτές εκτός περαιτέρω έρευνας μένουν οι διχοτομίες: «Inductive/Deductive» και «Analogue/Digital (Metaphoric/Literal)». Η πρώτη αναφέρεται στις τάσεις και προτιμήσεις που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση της γνώσης των γραμματικών κανόνων και θεωριών, κάτι που είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη διαδικασία της μάθησης αλλά όχι με την εξεταστική διαδικασία. Η δεύτερη έχει να κάνει με τη χρήση μεταφορών και συνδυαστικής μάθησης και με την κυριολεκτική αντίληψη των εννοιών, κάτι που επίσης δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι συνδέεται με τη διαδικασία διεξαγωγής ενός γλωσσικού τεστ. Τέλος, εκτός ερευνητικής διαδικασίας θα μείνει και η διχοτομία Leveling/Sharpening, καθώς η άμεση σχέση της με τους μηχανισμούς της μνήμης εμπλέκει και άλλες μεταβλητές οι οποίες δεν απασχολούν την παρούσα έρευνα και, παρόλη τη σημαντικότητα που φέρει, θα επηρέαζε την εγκυρότητα της έρευνας.

Απέμεινε μια διχοτομία, την οποία κρίναμε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να αναλύσουμε και να συμπεριλάβουμε στο ερωτηματολόγιο και είναι η «Synthetic/Analytic», δηλαδή στο εξής η «Συνθετικός/Ειδικός». Αυτό που μας οδήγησε σε αυτή την επιλογή είναι το ότι αναφέρεται στις τάσεις και τις προτιμήσεις που έχουν οι μαθητές, όταν επεξεργάζονται τις πληροφορίες, μια διαδικασία που αναμφίβολα εμπεριέχεται στην εξεταστική διαδικασία.

3.3 Δεύτερη φάση: Επιλογή ερωτημάτων

Τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου θα προέρχονται από τα ήδη υπάρχοντα ερωτηματολόγια των Oxford, Cohen, Oxford & Chi και Ehrman & Leaver. Από τις κλίμακες στις οποίες καταλήξαμε, επιλέξαμε σε μια πρώτη φάση τα ερωτήματα εκείνα που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην εξεταστική διαδικασία ή που σχετίζονται με την άμεση προετοιμασία για το τεστ και όχι με τη διαδικασία της μάθησης. Κάποια από τα ερωτήματα τα προσαρμόσαμε έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν σε κάποιο πλαίσιο εξεταστικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, το ρηματικό σύνολο «μαθαίνω τη γλώσσα» αντικαταστάθηκε από το ρηματικό σύνολο «χρησιμοποιώ τη γλώσσα». Κατόπιν, στηριζόμενοι στις έρευνες αξιοπιστίας των δύο βασικών ερωτηματολογίων απομακρύνουμε, όπου κρινόταν απαραίτητο, τα ερωτήματα εκείνα που είχαν δημιουργήσει πρόβλημα μειώνοντας την αξιοπιστία των αρχικών κλιμάκων των ερωτηματολογίων.

Βασικοί μας στόχοι στον σχεδιασμό του καινούριου ερωτηματολογίου τέθηκαν οι εξής:

Να εξεταστούν οι κλίμακες και τα ερωτήματα που σχετίζονται με την εξεταστική διαδικασία.

Να αυξηθεί ή να μειωθεί ο αριθμός των ερωτημάτων κατά περίπτωση αλλά μέσα σε επιτρεπτά όρια έτσι ώστε κάθε κλίμακα να έχει τουλάχιστον τέσσερα ερωτήματα.

Να αφαιρεθούν ερωτήματα που επαναλαμβάνονται και τα ερωτήματα που ύστερα από πιλοτική έρευνα θεωρήθηκαν δύσκολα στην κατανόηση.

Να αφαιρεθούν τα ερωτήματα που, σύμφωνα με τις έρευνες αξιοπιστίας που προηγήθηκαν, προκάλούσαν προβλήματα στη γενική αξιοπιστία των κλιμάκων.

3.4 Έλεγχος του κατασκευασμένου ερωτηματολογίου

Έχοντας λοιπόν συνθέσει ένα καινούριο ερωτηματολόγιο βασιζόμενο σε τρία ήδη υπάρχοντα, θεωρήσαμε απαραίτητο να επιχειρήσουμε να ελέγξουμε την αξιοπιστία του με μια έρευνα μικρής κλίμακας, η οποία πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2008 σε 25 φοιτητές του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, οι οποίοι παρουσίαζαν πολλά κοινά χαρακτηριστικά και επομένως αποτελούσαν ένα ομοιογενές δείγμα.

Ακολουθήσαμε το παράδειγμα του Purpura (1998, σ. 117), ο οποίος στη στατιστική ανάλυση που πραγματοποίησε για το ερωτηματολόγιο στρατηγικών του χρησιμοποίησε την ανάλυση αξιοπιστίας με ανάλυση του δείκτη Cronbach. Οι κλίμακες που τον ενδιέφεραν ήταν εκείνες που από την αρχή χωρίς κάποια

παρέμβαση σημείωσαν $\alpha=0,50$ και πάνω. Τσέκαρε τα item total correlations και όσα ήταν κάτω από 0,30 τα διέγραψε.

Εμείς, σε μία πρώτη φάση, χρησιμοποιήσαμε κάποιους πιο επιεικείς περιορισμούς διαγράφοντας μόνο εκείνα τα ερωτήματα που παρουσίαζαν αρνητικά item total correlations. Έχοντας αφαιρέσει αυτά τα ερωτήματα που εκ των πραγμάτων παρουσίαζαν κάποιο πρόβλημα, προχωρήσαμε στην εξέταση των κλιμάκων που ήταν όλες πάνω από 0,50, περιορισμό που έθεσε και ο Purpura (1998, σ. 117). Με τις παρεμβάσεις που ακολούθησαν αφαιρώντας ερωτήματα τα οποία μείωναν την τιμή του α , οι τιμές των κλιμάκων διαμορφώθηκαν ως εξής:

	Αρχικός Cronbach α^4	Τελικός Αριθμός Ερωτημάτων ⁵	Τελικός Cronbach α
Ανεξάρτητοι πεδίου	0,588	7 (1)	0,635
Εξαρτημένοι πεδίου	0,620 (2)	6	0,620
Σφαιρικοί	0,569 (1)	7	0,569
Αναλυτικοί	0,698	7 (1)	0,719
Αυθόρμητοι	0,630	4 (1)	0,700
Στοχαστικοί	0,556	4 (1)	0,586
Συνθετικοί	0,702	6	0,702
Ειδικοί	0,569	5 (1)	0,587
Τυχαίοι	0,714 (3)	4	0,714
Σειριακοί	0,767	6 (1)	0,811
Κλειστοί (Συγκεκριμένοι)	0,602 (1)	5	0,602
Ανοιχτοί	0,537	5 (1)	0,550

Η πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου (των ανεξάρτητων από το πεδίο) παρουσίασε $\alpha=,588$, όμως με αφαίρεση του όγδοου ερωτήματος ανέβαινε στο $\alpha=0,635$. Η δεύτερη κλίμακα (των εξαρτημένων από το πεδίο) $\alpha=0,485$ αλλά και πάλι με αφαίρεση του όγδοου ερωτήματος ανέβαινε στο $\alpha=0,534$ και με αφαίρεση και του δεύτερου ερωτήματος (επειδή και αυτό μαζί με το όγδοο παρουσίαζαν αρνητικές τιμές στον συσχετισμό με το σύνολο) ανέβαινε στα 0,620.

4. Αυτή η τιμή είναι αυτή που διαμορφώθηκε μετά την αφαίρεση των ερωτημάτων εκείνων που παρουσίαζαν αρνητικές τιμές σε σχέση με το σύνολο και στην παρένθεση είναι ο αριθμός των ερωτημάτων εκείνων που παρουσίασαν αρνητικές τιμές και επομένως διαγράφηκαν.

5. Στην παρένθεση σημειώνεται ο αριθμός των ερωτημάτων που αφαιρέθηκε λόγω ανξομείωσης της τιμής του α .

Προχωρώντας στην επόμενη κλίμακα, αυτή των σφαιρικών τύπων, καταλήξαμε στο ότι το $\alpha=,464$ αλλά με αφαίρεση του έκτου ερωτήματος, επειδή ήταν αρνητικό, ανέβαινε στο 0,569, ενώ η κλίμακα των αναλυτικών παρουσίασε υψηλότερα $\alpha=,698$ και με αφαίρεση του έβδομου ερωτήματος ανέβαινε στο $\alpha=0,719$. Η κλίμακα των αυθόρμητων τύπων σημείωσε $\alpha=0,630$ αλλά με την αφαίρεση του πέμπτου ερωτήματος ανέβηκε στα 0,700. Η κλίμακα των στοχαστικών είχε $\alpha=0,556$ και με την αφαίρεση του πρώτου ερωτήματος $\alpha=0,586$. Η κλίμακα των συνθετικών σημείων αρκετά σημαντικό $\alpha=0,702$ και δε θα μπορούσε να ανέβει παραπάνω με την αφαίρεση οποιουδήποτε ερωτήματος. Η κλίμακα των ειδικών σημείωσε $\alpha=0,569$ με αμελητέα αύξησή του σε περίπτωση αφαίρεσης ερωτήματος. Η κλίμακα των κλειστών τύπων παρουσιάζει $\alpha=0,475$ και με αφαίρεση του τέταρτου ερωτήματος που παρουσιάζει αρνητικό συσχετισμό με το σύνολο ανεβαίνει στα 0,602, με αφαίρεση και του τρίτου ανεβαίνει στα 0,664. Η κλίμακα των ανοιχτών παρουσιάζει $\alpha=0,537$ με αμελητέα αύξηση στα 0,550 με αφαίρεση του τρίτου ερωτήματος.

Τη μικρότερη τιμή του α τη συναντήσαμε στη διχοτομία των τυχαίων με $\alpha=104$, όπου και με αφαίρεση του πέμπτου, του έκτου και του έβδομου ερωτήματος που παρουσιάζουν αρνητικούς συσχετισμούς με το σύνολο (inter total correlations), ανέβαινε στο 0,714. Η υψηλότερη τιμή του α παρουσιάζεται στην κλίμακα των σειριακών με $\alpha=0,767$ και με αφαίρεση του πρώτου ερωτήματος που έχει και συσχετισμούς με το σύνολο κάτω από 0,1 ανεβαίνει στα 0,811. Όλες οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτημάτων είναι πάνω από 0,8 και η πλειοψηφία αυτών των τυπικών αποκλίσεων είναι πάνω από 1. Η χαμηλότερη τιμή που αποδέχτηκε για κλίμακα ο Purpura (1998, σ. 117) ήταν 0,58 και η υψηλότερη 0,86. Η χαμηλότερη τιμή που διαμορφώθηκε στις δικές μας κλίμακες είναι 0,550 για τους ανοιχτούς τύπους και η υψηλότερη 0,811 για τους σειριακούς

4. Συζήτηση

Εκμεταλλευόμενοι τα στατιστικά στοιχεία του SPSS, καταφέραμε να διαμορφώσουμε, όσο το δυνατόν καλύτερα, τις κλίμακες του προτεινόμενου ερωτηματολογίου. Το θέμα που προέκυψε είναι ότι ο αριθμός των ερωτημάτων στις κλίμακες ποικίλλει. Στόχος μας από την αρχή ήταν να υπάρχουν τουλάχιστον 4 ερωτήματα για κάθε κλίμακα, κάτι το οποίο ισχύει και μετά την αναδιαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Όμως, μέλημά μας από την αρχή υπήρξε και η ισάριθμη κατανομή ερωτημάτων στις κλίμακες της ίδιας διχοτομίας, κάτι το οποίο αυτή τη στιγμή έχει διαταραχτεί σε τρεις διχοτομίες. Προκειμένου να ισορροπήσουμε την κατάσταση θα επέμβουμε και στην τελική αξιολογία.

Αυτό σημαίνει ότι θα αφαιρέσουμε το τέταρτο ερώτημα από τους ανεξάρτητους από το πεδίο (λόγω της τιμής που διαμορφώνεται, αν αυτό διαγραφεί) και η αξιοπιστία ανεβαίνει στα 0,639. Στους ειδικούς θα επιστρέψουμε το ερώτημα που είχαμε αφαιρέσει, αφού έτσι και αλλιώς η διαφοροποίηση ήταν αμελητέα και έτσι οι κλίμακες θα επιστρέψουν στην αρχική τους κατάσταση. Τέλος, θα πρέπει να αφαιρέσουμε και δύο ακόμα ερωτήματα από τους σειριακούς (τα ερωτήματα 5, 6, τα οποία σχετίζονται περισσότερο με τη διαδικασία της μάθησης), όμως εδώ η αξιοπιστία θα μειωθεί στο 0,728 εξακολουθώντας πάντως να είναι η υψηλότερη του ερωτηματολογίου.

Κάτι ακόμη που μας απασχόλησε είναι το αν κάποιες από αυτές τις διχοτομίες θα μπορούσαν να συγχωνευτούν. Για παράδειγμα, η διχοτομία Σφαιρικός/Αναλυτικός και η διχοτομία Συνθετικός/Ειδικός παρουσιάζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά και ίσως ανιχνεύουν κάποια κοινή γενικότερη δομή. Επίσης, η διχοτομία Αυθόρμητος/Στοχαστικός και η διχοτομία Διαισθητικός/Χειροπιαστός θα μπορούσαν, επίσης, να ανιχνεύουν κάποια γενικότερη κοινή δομή. Εξετάζοντας τον δείκτη α των δύο κλιμάκων Σφαιρικός/Συνθετικός μαζί βρέθηκε μια αρκετά υψηλή τιμή $\alpha=0,695$, η οποία ανέβηκε στο $\alpha=0,775$ αφαιρώντας τα ερωτήματα με αρνητικό συσχετισμό. Οι δύο κλίμακες Αναλυτικός/Ειδικός οδήγησαν σε ένα $\alpha=0,715$. Οι κλίμακες Αυθόρμητος/Διαισθητικός οδήγησαν σε ένα $\alpha=0,785$ και οι κλίμακες Στοχαστικός/Χειροπιαστός σε ένα $\alpha=0,833$ με όλα τα ερωτήματα να παρουσιάζουν υψηλές τιμές συσχετισμού με το σύνολο.

Τέλος, η τελευταία διχοτομία Ακριβής (Κλειστός)/Ανοιχτός θα μπορούσε να εμπλουτιστεί και να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αντιμετώπιση της αμφιβολίας (tolerance of ambiguity).

Το ερωτηματολόγιο το οποίο προτείνουμε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε με στόχο να εξυπηρετήσει ανάγκες που προκύπτουν κατά την εξεταστική διαδικασία. Περαιτέρω έρευνα χρειάζεται να πραγματοποιηθεί προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του συγκεκριμένου οργάνου μέτρησης, κάτι το οποίο θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την εφαρμογή και επιπλέον μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, παράλληλες έρευνες σχετικά με τις στρατηγικές συμπλήρωσης των γλωσσικών τεστ θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε γενικότερα πρότυπα στρατηγικής συμπεριφοράς ανάλογα με το στυλ μάθησης.

Βιβλιογραφία

Berry, V. (2007). *Personality Differences and Oral Test Performance*. Frankfurt: Peter Lang.

- Chappelle, C. (1995). Field-Dependence/Field-Independence in the L2 Classroom. In J. Reid (Ed.), *Learning Styles in ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Coffield, F., Mosely, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London: Learning Skills Research Centre.
- Cohen, A., Oxford, R., & Chi, G. (2001). *Learning Style Survey*. Online: <http://carla.acad.umn.edu/profiles/Cohen-profile.html>
- Dornyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. Mahwah, N.J.: Laurence Erlbaum Associates.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, N.J.: Laurence Erlbaum Associates.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 74, 311-326.
- Ehrman, E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. London: SAGE Publications.
- Leaver, B. L., Ehrman, M., & Shekhtman, B. (2005). *Achieving success in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R., Hollaway, M.E., & Hoeron-Murillo, D. (1992). Language Learning Styles: Research and Practical Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary ESL/EFL Classroom. *System*, 20 (4), 439-459.
- Purpura, J. (1998). *Learner Strategies and Performance on Language Tests*. Cambridge: Cambridge University.
- Reid, J. (1995). *Learning Styles in ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Οι εφαρμοσμένες επιστήμες –από την πολιτική τεχνολογία στη διακυβέρνηση της φύσης– στις Αρχές Φιλοσοφίας της Β' Τάξης του Γενικού Λυκείου*

Πέτρος Φαραντάκης, 3ο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου Αττικής

Περίληψη

Οι συνηθισμένες μαθητικές αναγνώσεις των βιβλίων Φιλοσοφίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχουν σχεδόν ταυτίσει το περιεχόμενό τους με τον θεωρητικό θαυμασμό και με τις προϋποθέσεις για μια «ασφαλή» γνώση ή ενός βίου ηθικά ανεπίληπτου. Με την παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε ότι το νέο βιβλίο Φιλοσοφίας της Β' Λυκείου (Βιοβιδάκης, Στ., Καρασμάνης, Β., & Τουρνά, Χ., 2007, Αρχές Φιλοσοφίας) πραγματεύεται τις πρακτικές διαστάσεις του φιλοσοφείν σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται εν μέσω μηχανικών αξιών (αξιών της μηχανικής επιστήμης) και φυσικών εξελίξεων. Ειδικότερα, θα επιμείνουμε στην ερμηνευτική αξιοποίηση των Κεφαλαίων εκείνων του βιβλίου, που αφήνουν αιχμές για μια διασύνδεσή τους τόσο με τον κυβερνοχώρο όσο και με τη νοητική και γνωσιακή μας φυσιογνωμία, μεγέθη συγκροίσιμα με τις εξελίξιμες μορφές της «οργανωμένης» δημοκρατίας.

Α. Οι φιλοσοφικές διαστάσεις των εφαρμοσμένων μαθησεων

Το βιβλίο αυτό, συγκρινόμενο με τα προγενέστερα του είδους του (Φαραντάκης, 2004) -εγχειρίδια, δηλαδή, Φιλοσοφίας για τη Β' και τη Γ' Τάξη Λυκείου- διαφέ-

* Εισήγηση στην Ημερίδα Σχολικών Συμβούλων Δ. Ε. Β' Αθήνας «Η αξιολόγηση στη διδακτική πράξη» (23 Φεβρουαρίου 2008) στο Θέατρο Κολεγίου Ψυχικού.

Ο κ. Πέτρος Φαραντάκης, δρ φιλοσοφίας, είναι Εκπαιδευτικός του 3ου Γενικού Λυκείου Ηρακλείου Αττικής.

ρει στο ότι συνδέει ζητήματα του στοχασμού με αρκετές πτυχές του πρακτικού βίου. Έτσι, προβληματισμοί ή διλήμματα που αναδύονται από την αναπρόσπερη νομή της τεχνολογίας, βρίσκουν εδώ τη φιλοσοφική τους αντιμετώπιση είτε αυτή πηγάζει από την κλασική αρχαιότητα είτε από τη νεωτερική εποχή. Ευτυχώς, κάτι τέτοιο δεν αποβαίνει εις βάρος της ανάδειξης των εσωτερικών εξελίξεων της ελληνικής ή της ευρωπαϊκής φιλοσοφίας. Τα θεμελιώδη ερωτήματα (Τι μπορώ να γνωρίζω, τι επιβάλλεται να πράξω και σε τι μου είναι επιτρεπτό να ελπίζω) διατρέχουν ολόκληρο το πνεύμα του βιβλίου, ενώ παράλληλα γίνονται αντικείμενο τέτοιας διαχείρισης, ώστε να συνυφαίνονται αναπόσπαστα με τις χρησιμότητες και τις προσδοκίες που προκύπτουν από τις επιστημονικές εξελίξεις. Τα τεχνικά και τα επιστημονικά επιτεύγματα, όπως διαφαίνεται στο σχολικό εγχειρίδιο, ξεκινούν από ένα σύστημα αξιών, το οποίο ως προς την πηγή έμπνευσής του παραπέμπει στην οπτική γωνία με την οποία θεωρούμε και αξιολογούμε αναγκαίες πλευρές του πολιτισμού. Μερικές από αυτές είναι η φύση, ο κυβερνοχώρος και η κοινωνική συμβίωση.

Με την παρούσα εισήγηση εστιάζεται το ενδιαφέρον μας σε τρία ενδεικτικά Κεφάλαια του παραπάνω βιβλίου, οι νοηματικές διαστάσεις των οποίων σηματοδοτούν το κλέος ή την παρακμή των εφαρμοσμένων μαθήσεων. Αυτά είναι: Το Τέταρτο Κεφάλαιο, που επιγράφεται: «Διερευνώντας την επιστήμη», το Πέμπτο Κεφάλαιο με τον τίτλο: «Ανακαλύπτοντας τον νου» και το Ένατο Κεφάλαιο, το οποίο ονομάζεται: «Μιλώντας για τον πολιτισμό». Όπως διαπιστώνεται από τις απόψεις και τον σχολιασμό τους που θα παρουσιάσουμε, οι συγγραφείς δεν προτείνουν, οριστικά ή απόλυτα, κάποιο φιλοσοφικό ελιξήριο. Καταθέτουν, αντίθετα, στην κρίση μας προτάσεις που υπόκεινται σε διαρκή έλεγχο ή σε αναθεώρηση. Κύρια συνιστώσα των προτάσεων αυτών είναι ότι η ανθρώπινη ευημερία δεν είναι σωστό να εκτιμάται αποσπασματικά ή αλλιώς με κριτήρια αποκομμένα μεταξύ τους ή με μη αναστρέψιμη ιεράρχηση (λ.χ. πάντα σε πρωτεύουσα θέση η οικονομία και μετά άλλες προτεραιότητες), αλλά να αντιμετωπίζεται ως συνθετικό προϊόν καταστάσεων και αδιαίρετων τρόπων ζωής. Θα μπορούσαμε μάλιστα βάσιμα να εικάσουμε ότι, κατά τους συγγραφείς, η ευημερία πρέπει να βιώνεται ως «αισθαντική ολότητα» και να μη συνιστά κατάκτηση κάποιας ξεχωριστής φυσικής κατάστασης.

Ξεκινώντας από το Τέταρτο Κεφάλαιο: «Διερευνώντας την επιστήμη», διαβάζουμε ανάμεσα στα άλλα (σ. 96) ότι: *Είναι γεγονός πως η νεότερη φιλοσοφία με κύριο εκπρόσωπό της τον Kant, στράφηκε με θαυμασμό προς το οικοδόμημα της νευτώνειας μηχανικής.* Αυτό, εν ολίγοις, σημαίνει ότι ο πολιτισμός του δέκατου όγδοου και του δέκατου ένατου αιώνα κινήθηκε γύρω από το μηχανιστικό

κοσμοείδωλο και την πειραματική μέθοδο, εισφορές που οφείλονται στον Νεύτωνα (1642 – 1727). Ως εκ τούτου, η παρατήρηση και ο πειραματικός έλεγχος των κοινωνικών γεγονότων και των θεωριών της φυσικής συνιστούν ωφέλιμες οδούς για την προσέγγιση της αλήθειας. Εξάλλου, οι επιστημονικές καινοτομίες του Νεύτωνα αποτελούν, στην περίπτωση αυτή, και του λόγου το αληθές. Με τα πειράματά του στη φύση του φωτός κατέληξε στο συμπέρασμα πως το λευκό είναι μια σύνθεση όλων των υπόλοιπων χρωμάτων. Έτσι, μια ακτίνα λευκού φωτός μπορεί να αναλυθεί σε ένα φάσμα χρωμάτων -με το ιώδες και το ερυθρό στα άκρα του- διερχόμενη μέσα από κρυστάλλινο πρίσμα. Παράλληλα, η σωματιδιακή φύση του φωτός, το ότι αυτό συντίθεται από στοιχειώδη σωματίδια (φωτόνια), κινούμενα με ασύλληπτη ταχύτητα σε ευθεία γραμμή, οφείλεται, ως ανακάλυψη, στις παρατηρήσεις του ίδιου του Νεύτωνα. Γνωρίζουμε, πάλι, πως ο Άγγλος φυσικός το 1672 εφηύρε το ανακλαστικό ή κατοπτρικό τηλεσκόπιο, με το οποίο παρατηρούσαν αποτελεσματικότερα το σύμπαν. Η συμβολή, από την άλλη πλευρά, του Kant (1724-1804) στα σύγχρονα φιλοσοφικά ρεύματα έγκειται και στο ότι προέβη στη διάκριση ανάμεσα στην αληθινή πραγματικότητα και στην αντιληπτή πραγματικότητα. Κάτι τέτοιο πρακτικά σημαίνει πως όταν προσπαθούμε, με την έλλογη νόηση, να μελετήσουμε την πραγματικότητα, η φύση της αλλάζει (Barrow, 2007). Σαφής προέκταση του συλλογισμού αυτού είναι ότι στιδήποτε αισθάνεται ή αντιλαμβάνεται πως καθίσταται πεδίο παρατήρησης, αλλάζει ως προς τη συμπεριφορά του, ακόμα και εμείς. Βέβαια, κατά τον Kant, ο ανθρώπινος νους διαθέτει προϋπάρχουσες υποδοχές βάσει των οποίων ταξινομεί τις πληροφορίες που συλλέγει για τον κόσμο. Αυτές οι εγγενείς υποδοχές καλούνται «κατηγορίες».

Σημαντική εξάλλου είναι η καταχώριση των συγγραφέων στο αυτό Κεφάλαιο (σ. 102), κατά την οποία στη φιλοσοφία του Karl Popper «... ενώ, για να επαληθευθεί μια υπόθεση, λογικά χρειαζόμαστε *άπειρα θετικά πειράματα* ή παρατηρήσεις, αντίθετα, για να διαψευστεί αυτή η υπόθεση, *ένα μόνο αρνητικό* πείραμα ή παρατήρηση είναι αρκετό». Καθιερώνεται, εκτός των άλλων, με τον τρόπο αυτό η προϋπόθεση πως η εργασία του επιστήμονα οφείλει να είναι ανοιχτή σε ενδελεχή εξέταση από τους ομολόγους του. Βλέπουμε μάλιστα ότι, κατά τα λεγόμενα του Popper, εάν μια θεωρία ισχύει, κάποια άλλα πράγματα δεν είναι δυνατόν να συμβαίνουν (Raphael, 2007). Το είδος της επιστήμης που εκτιμούσε ο Βιεννέζος φιλόσοφος είναι αυτό που μας αφήνει ζωτικό χώρο διάψευσής του. Κατά συνέπεια, τα προβαλλόμενα από τον ίδιο «μοντέλα» είναι οι ευκαιρίες για απρογραμμάτιστη ανακάλυψη, το αδέσμευτο πνεύμα και η διάνοηση που έχει τη δεξιότητα να ανακαλύπτει περισσότερα από όσα ερευνά.

Σε άλλο σημείο του Τέταρτου Κεφαλαίου (σ. 107) μνημονεύεται και ένα, μείζονος σημασίας, τμήμα της θεωρίας του φιλοσόφου της επιστήμης Thomas Kuhn (1922- 1996). Κατ' αυτό [... όταν μετά από μια επιστημονική επανάσταση ένα παλαιό «παράδειγμα» αντικαθίσταται από ένα νέο, το νέο «παράδειγμα» δεν έχει κοινό μέτρο με το παλαιό, γι' αυτό και η σύγκριση μεταξύ τους γίνεται προβληματική. Όλα έχουν αλλάξει: θεωρίες, νοήματα, κατανόηση του κόσμου]. Η θεώρηση αυτή επηρέασε ιδίως την κοινωνική σκέψη του όψιμου εικοστού αιώνα, επειδή κατ' ουσία ο θεμελιωτής της εισηγείται την ερμηνεία της επιστήμης ως ενός ιστορικού φαινομένου. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι το «παράδειγμα» -ως το εκάστοτε κρατούν επιστημονικό μοντέλο- είναι ένας τρόπος για να βλέπει και να ερμηνεύει κάποιος τον κόσμο. Όταν ένα «παράδειγμα» δίνει τη θέση του στο επόμενο, οι θεωρητικές παραδοχές αλλάζουν άρδην. Τότε, μιλάμε για «ασυμμετρία» ('incommensurability'), τουτέστιν για τη χρήση νέας ορολογίας και γλώσσας, χωρίς προηγούμενο κοινό τόπο. Αξίζει να σημειώσουμε και την παντοδυναμία του «παραδείγματος» όσο αυτό κυριαρχεί. Θέματα καθημερινότητας που έχουν σχέση με τη μετάδοση της γνώσης, όπως είναι η εκλογή προσωπικού στα ερευνητικά ιδρύματα και πανεπιστήμια, η επιλογή ομιλητών στα συνέδρια, η προτίμηση συνεργατών στα επιστημονικά περιοδικά και σωματεία κ.ά., υπάγονται, κάθε φορά, στην ακοίμητη «φρουρηση» εκ μέρους του «παραδείγματος» που επικρατεί. Ο συντηρητισμός αυτός της υπάρχουσας πολιτισμικής κατάστασης δεν αποδίδεται στην τήρηση κάποιας αξιοκρατίας εκ μέρους της επιστημονικής ηγεσίας αλλά στο ότι αυτή δεν επιθυμεί να ανατραπεί από μια διαφορετική θέαση των πραγμάτων (Βαλλιάνος, 2001).

B. Η διαχείριση των φυσικών και νοητικών δυνάμεων

Μεταβαίνοντας στο Πέμπτο Κεφάλαιο: «Ανακαλύπτοντας τον νου» (σ. 118), διαβάζουμε ότι [... ειδικά η σύγχρονη φυσική επιστήμη έχει αποκτήσει τέτοια εξηγητική δύναμη, ώστε άλλες επιστήμες -όπως, λόγου χάριν, η βιολογία- να μπορούν να «μεταφραστούν» με όρους της φυσικής επιστήμης]. Σίγουρα η αντίληψη αυτή μπορεί να φαίνεται εξωφρενική ως προς τον δυναμισμό της φυσικής επιστήμης. Από την άλλη πλευρά, κανείς δεν μπορεί να κρύψει την έκπληξή του στα διαφαινόμενα εγχειρήματα της φυσικής να αναλαμβάνει επιθετικές συνεργασίες με άλλους, επιμέρους, επιστημονικούς τομείς πολλαπλών κατευθύνσεων. Έτσι, για παράδειγμα, καταβάλλεται η προσπάθεια εξιχνίασης του τρόπου λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου μέσω της θεωρίας των υπερχορδών της θεωρίας, δηλαδή, που πιστεύει πως οι χορδές είναι τα στοιχειώδη στοιχεία που συνιστούν τα

δομικά υλικά της ύλης, χωρίς, ωστόσο, η θεωρία αυτή να έχει πειραματικά ελεγχθεί. Αυτό με την έννοια ότι δεν υφίσταται πρόβλεψη που θα μπορούσε να επιβεβαιωθεί ή να διαψευσθεί μέσω των δυνατοτήτων των γήινων επιταχυντών. Παράλληλα, έχουμε τη γνωστή μέθοδο υπερηχογραφίας Doppler για τη διάγνωση ασθενειών ή της κύησης. Αυτή, ως γνωστόν, βασίζεται στο φαινόμενο που παρατηρείται από την αλληλεπίδραση ενός ακίνητου δέκτη και μιας κινούμενης ηχητικής πηγής. Δεν λείπουν, βέβαια, και οι πρόσφατες, πιο απτές εφαρμογές της φυσικής στη βελτίωση τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής ζωής. Φαινή απόδειξη αποτελούν οι ακτίνες λέιζερ με μια μεγάλη εμβέλεια χρήσης τους, από τις χειρουργικές επεμβάσεις μέχρι τη διάνοιξη σπηραίων (Γραμματικάκης, 2006).

Η διάταξη του υλικού στο παρόν βιβλίο είναι με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένη που δεν θα μπορούσε να μη γίνει λόγος για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Πιο συγκεκριμένα (σ. 126), αναφέρεται ότι έχει προταθεί ένα μοντέλο ανθρώπινης συνείδησης και σώματος, το οποίο παρομοιάζει τη συνείδησή μας με το λογισμικό (software) ενός υπολογιστή. Εκείνο, με άλλα λόγια, που ονομάζουμε: «ψυχή», «πνεύμα» ή «νου» αντιστοιχεί προς το σύνολο των λειτουργιών επεξεργασίας των «εισερχόμενων δεδομένων» ή «εισροών» (input) και «παραγωγής αντιδράσεων» ή «εκροών» (output), ενώ αυτό που αποκαλούμε: «σώμα» ανταποκρίνεται προς το υλικό από το οποίο είναι κατασκευασμένος ο υπολογιστής (hardware) (σ. 126). Ας αναφερθεί εδώ ότι εκείνος που πρώτος μίλησε για έναν τέτοιο συσχετισμό ήταν ο René Descartes, ο οποίος τόνισε πως το ανθρώπινο σώμα λειτουργεί όπως ακριβώς τα επιμέρους εξαρτήματα μιας μηχανής. Οι συγγραφείς του βιβλίου δεν φαίνονται να δέχονται αβίαστα τον παραλληλισμό αυτό. Στις επιφυλάξεις που διατυπώνουν, όμως, δεν αναφέρεται ρητά μια ειδοποιός διαφορά: Η ύπαρξη συναισθημάτων στους ανθρώπινους οργανισμούς. Η διαφορά αυτή μας αναγκάζει να μιλάμε για συμπεριφορά, με κίνητρα και πρόθεση, η οποία ενυπάρχει στο ανθρώπινο ον και για απλές αντιδράσεις στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, που είναι ήδη προγραμματισμένες από την ανθρώπινη παρέμβαση (Ευαγγέλου, 1993).

Οι συλλογισμοί αυτοί εμμέσως θίγουν και το θέμα της προσωπικής μας ταυτότητας. Κατατίθενται (σ. 130) ως γενικότεροι προβληματισμοί ερωτήματα του τύπου: Πώς γίνεται ένα πρόσωπο να αλλάζει από τη γένεση μέχρι τον θάνατό του και όμως να παραμένει το ίδιο; Σε τι συνίσταται η σταθερή ταυτότητά μας; Ποιος είναι ο φορέας εκείνων των γνωρισμάτων που μας κάνουν να ξεχωρίζουμε όχι μόνο από τα λοιπά όντα αλλά και ειδικότερα από τους άλλους ανθρώπους; Σήμερα γνωρίζουμε ότι εάν υπάρχει ένας λόγος για τον οποίο κάνει θραύση η γνω-

στική ή γνωσιακή θεραπεία στην αντιμετώπιση του άγχους, τούτο οφείλεται στο ότι προσπαθούμε, έστω και κατά προσέγγιση, να γνωρίσουμε βαθύτερα την προσωπική μας ταυτότητα. Η γνωσιακή λεγόμενη ψυχοθεραπεία (η πιο σύντομη σε διάρκεια και πρακτικότερη στα αποτελέσματα που υπόσχεται από τα υπόλοιπα είδη ψυχοθεραπείας) εκπαιδεύει το υποκείμενο να εξισορροπεί τον στρεβλωμένο τρόπο σκέψης του. Παράλληλα, αποβλέπει στον σχηματισμό ενός ρεαλιστικού τρόπου αντίληψης των ανθρωπινων προβλημάτων, τα οποία πολύ σπάνια είναι απόλυτα αμελητέα ή απόλυτα καταστροφικά. Εξάλλου, στους ειδικούς της ψυχικής υγείας είναι γνωστή η διαταραχή της «αποπροσωποποίησης» κατά την οποία το υποκείμενο, κάτω από εξακριβωμένες ή ανεξακριβώτες συνθήκες, «χάνει» τον εαυτό του, τουτέστιν δεν έχει σαφή συνείδηση για το ποιος είναι. Στις μέρες μας, που οι πολυπολιτισμικές δομές συνεπάγονται ένα νέο είδος κοινωνικοποίησης εκ μέρους του ατόμου, το πρόβλημα της προσωπικής ταυτότητας γίνεται ολοένα και πιο περίπλοκο. Όπως ένα σώμα δεν απαρτίζεται, όλως αθροιστικά, μόνον από τα φυσιολογικά και τα ανατομικά του μέρη, αλλά και από «κάτι άλλο» έτσι και η προσωπικότητά μας δεν είναι αποκλειστικά αυτή που φαίνεται ή εκδηλώνεται σε δεδομένες συνθήκες. Συμπληρώνεται από ένα άυλο ταμείο στοχασμών και ενεργειών που παραμένουν δυνάμει ενεργά. Παραφράζοντας, λοιπόν, τη ρήση του Spinoza: *Ελεύθερο ονομάζουμε εκείνο που υπάρχει και δρα μόνο μέσα από την αναγκαιότητα της φύσης του*, θα μπορούσαμε να πούμε πως προσωπική ταυτότητα είναι ό,τι στην προσωπικότητά μας υπάρχει και εξελίσσεται ελεύθερα στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στα ψυχοβιολογικά και περιβαλλοντικά του ερεθίσματα.

Γ. Τα συμπτώματα της πολιτισμικής κρίσης

Στο Ένατο Κεφάλαιο του βιβλίου: «Μιλώντας για τον πολιτισμό» (σ. 223) τονίζεται, μεταξύ άλλων, ότι ο άνθρωπος είναι το μόνο ον το οποίο παράγει πολιτισμό. Δηλαδή έχει την ικανότητα να [...δημιουργεί κώδικες επικοινωνίας και ηθικής, να ζει σε κάποια κοινωνία υπακούοντας στους νόμους της, να φτιάχνει πόλεις, να δημιουργεί τέχνη, επιστήμη, φιλοσοφία, τεχνολογία]. Τώρα, ωστόσο, περισσότερο παρά ποτέ, ο άνθρωπος έχει συνειδητοποιήσει την αβέβαιη ισχύ του έλλογου μέρους του. Ζει και δημιουργεί θέτοντας σε δοκιμασία παρατηρήσεις που πηγάζουν από τη φιλοσοφική, νομική και τεχνολογική του παιδεία, χωρίς η γένεση νέων τρόπων βίου να συμβάλει στη βαθύτερη γνώση των συνθηκών ζωής που είναι, σε μεγάλο βαθμό, ανεξέλεγκτες. Όσο και εάν υιοθετήσουμε την άποψη του Νίτσε, κατά την οποία *η αλήθεια είναι μια ψευδαίσθηση χωρίς την*

οποία το ανθρώπινο είδος δεν θα μπορούσε να επιβιώσει, δεν παύουμε να ομολογούμε πως η εργασιακή ανία για τον άνθρωπο των πόλεων έχει πλέον καταστεί ακούσια δέσμευση, οι ιατρικές πρακτικές υποκύπτουν στην οργανική υπεραπλούστευση και οι μοντέρνες δημοκρατίες έχουν πλέον εισέλθει σε ένα χάος αδιευκρίνιστης νοσογραφίας. Ο πολιτισμός μας, συνιστώντας ιδιουσυγκρασιακή μίξη φυλών και νοοτροπιών, δεν φαίνεται τόσο προικισμένος να ικανοποιεί την ασίγαστη διάθεσή μας για ιδιωτικότητα και για αποφυγή κάθε είδους διαγνωστικής και αναγνωριστικής μας ταξινόμησης (Φαραντάκης, 2006). Προ πολλού, έχουμε περάσει από την επαρκή αντικειμενικότητα στην υπερβολική αντικειμενικότητα, εφόσον οι συμπεριφορές μας τροφοδοτούνται αντίστοιχα από την άμπωτη και την παλίρροια της προσωπικής επιθυμίας και της εμβόλιμης χρείας.

Οι θεωρήσεις μας, εθισμένες σε ακολουθίες σχήματος: αιτίου - αποτελέσματος, απαιτούν διορθωτική πράξη. Αντί η κατανόηση της φύσης να συμπληρώνει τη σύλληψη του πρωτοτύπου που είναι ο άνθρωπος, συμβάλλει στη συνθετότερη αντίληψη της ίδιας. Οι εμπόλεμες συρράξεις, η άνιση κατανομή του πλούτου και τα πολιτειακά αδιέξοδα, από μόνα τους δείχνουν τη δυσλειτουργική συναλλαγή μεταξύ των ανθρώπων. Οι φόβοι για την έλευση του βιονικού ανθρώπου συνοδεύονται, εδώ και καιρό, από την αντικατάσταση της συμμετοχής μας στην κοινοτική φιλικότητα με την απλή συνένευσή μας σε αυτήν, ενώ οι βλέψεις για αναγέννηση ή ανανέωση κλασικών αξιών υποχώρησαν σε αντιπαραθέσεις συγκρητισμού. Στο ίδιο Κεφάλαιο διαβάζουμε ότι: *Ο πολιτισμός είναι ένα πολύπλοκο και πολυποίκιλο σύστημα, που δεν μπορεί να γίνει κατανοητό με έξω από αυτόν αξίες, νοοτροπίες και κανόνες* (σ. 227). Ειδικότερα, στους πολιτισμούς στους οποίους ανήκουμε, μιλάμε για μεγαλύτερη αυτονομία του υποκειμένου, η οποία σχετίζεται με νέες καταναλωτικές πρακτικές, δραστικές επιχειρηματικές πρωτοβουλίες και με την απομάκρυνση από την κανονιστική ηθική. Με λίγα λόγια, ο πολιτισμός μας είναι σταθερά κατασκευαστικός. Κατασκευάζει οικοδομήματα, μηχανές, συμπεριφορικούς τρόπους και γένη πολιτικής οικονομίας. Αυτή, ωστόσο, η ανάπτυξη, όσο κι αν φαίνεται χρηστική, δεν παύει να μεταποιεί τον άνθρωπο σε περισσότερο «ανόργανο» ον. Τα σύγχρονα επιτεύγματα, υπερτιμημένα ως προς τις δυνατότητες και υποτιμημένα ως προς τις εκτροπές τους, οδηγούν συμπαγείς πλειοψηφίες να πιστέψουν πως είναι αφόρητα κυρίαρχες έναντι διαφωνούντων μειοψηφιών. Ωστόσο, βλέπουμε και το εξής παράδοξο: όσο ένας βαθμός πολιτιστικής υποκρισίας είναι απαραίτητος για τη διατήρηση των ίδιων των θεσμικών δομών, άλλο τόσο η διαφάνεια και η ισηγορία είναι αναγκαίες για τις δομές αυτές προκειμένου να μην καταρρεύσουν πρόωρα.

Τέλος, στην εισήγηση αυτή δεν θα μπορούσε να μην γίνει αναφορά σε δύο Νεοέλληνες διανοητές που, για πρώτη φορά, μνημονεύονται σε σχολικό εγχειρίδιο (σ. 253) λόγω της προσφοράς τους στην ιστορία των ιδεών. Πρόκειται για τον Παναγιώτη Κονδύλη (1943-1998) και τον Κορνήλιο Καστοριάδη (1922-1997). Ο Παναγιώτης Κονδύλης, μελετώντας την εξέλιξη των δυτικών κοινωνιών των τελευταίων εκατόν πενήντα ετών, έδειξε πως ο εκφυλισμός του αστικού τρόπου σκέψης και ζωής συμπορεύτηκε με τη διαμόρφωση των μεταμοντέρνων ιδεολογημάτων και στάσεων. Ανέλυσε, επίσης, τις πολιτικές ανακατατάξεις που σημειώθηκαν κατά τη μετάβασή μας στη μαζική δημοκρατία από τον κλασικό φιλελευθερισμό. Τέλος, μελέτησε τις αλλαγές που επέφεραν στην κοινωνική και την προσωπική ζωή η τεχνική, ο τωρινός καταμερισμός εργασίας και τα κινήματα της νεολαίας. Ο Καστοριάδης, παράλληλα, αρνείται την ύπαρξη ντετερμινισμού όσον αφορά στην κοινωνική αλλαγή και δεν δέχεται οποιαδήποτε προδιαγεγραμμένη πορεία της κοινωνίας, καθώς πιστεύει ότι αυτή είναι μια συνεχής, εκ του μηδενός, δημιουργία. Ό,τι τον ενοχλούσε αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για το έργο του, δηλαδή η «γενικευμένη ψευδοσυνείδηση», η «απουσία κριτικής σκέψης», η «κυριαρχία των μέσων ενημέρωσης», η «απάθεια και η συννεοχή του κοινού σε όλα όσα συμβαίνουν». Όλα αυτά τον βοήθησαν, επίσης, να εξετάσει τη δημοκρατία ως διαδικασία και ως πολίτευμα. Στήριξε, επίσης, την άποψη ότι η «οικολογία» δεν είναι επιστημονική αλλά πολιτική. Η επιστήμη, τόνιζε, είναι ανίκανη, ίσως και αναρμόδια προσθέτουμε εμείς, να θέτει τα όρια και τους σκοπούς της. Κατά συνέπεια, η «οικολογία» ως όραμα εφαρμογής προϋποθέτει πολιτική βούληση. Ταυτόχρονα, η διαμόρφωση της οικολογικής συνείδησης είναι θέμα ορθής αντίληψης για τη φύση της «αυτονομίας». Ο Καστοριάδης προσδιόριζε την «αυτονομία», την αληθινή, καθώς έλεγε, ελευθερία, ως αυτοπεριορισμόν, αναγκαίον όχι μόνον στους κανόνες της ενδοκοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και στις συμβάσεις που υιοθετούμε για τη στάση μας προς το περιβάλλον.

Εντελώς κατά προσέγγιση, παρουσιάσαμε τη φυσιογνωμία του νέου βιβλίου Φιλοσοφίας για τη Β' Λυκείου και μάλιστα ό,τι από αυτήν έχει συνάφεια με την κατατομή του σύγχρονου πολιτισμικού σχήματος. Παρά τις όποιες ατέλειες που αναμφίβολα το βιβλίο και η παρούσα εισήγηση περιέχουν, πιστεύουμε ότι, σε κάθε περίπτωση, ένα τέτοιο ή παρόμοιο εγχειρίδιο, ακόμα και εάν δεν είχε γραφεί, έπρεπε να επινοηθεί, με το σκεπτικό ότι ανατέμνει φιλοσοφικά την επιστημονικότητα, υιοθετώντας την κληρονομιά του Διαφωτισμού. Είναι σαφές πως στις σελίδες του βιβλίου αποθεώνεται η έκρηξη της ανθρώπινης βούλησης και αναδύεται η λογική οίηση ως μέθοδοι οι οποίες στηρίζουν κοσμοθεωρήσεις. Και τούτο επειδή αποσιωπάται ή μάλλον δεν τονίζεται επαρκώς η μεταφυσική πραγ-

ματικότητα της ανθρώπινης φύσης. Πολλά κεφάλαια θα είχαν σίγουρα λάβει άλλη τροπή, εάν είχαμε αποδεχθεί τον άνθρωπο ως κατ' ουσίαν ένα πνευματικό όν, του οποίου η φύση και ο «προορισμός» μπορούν να εκπληρωθούν μέσα από την πραγματοποίηση των δυνατοτήτων εκείνων που βρίσκονται πέραν από το σύστημα του ορθολογισμού. Η αντίληψη αυτή απομυθοποιεί την ιδέα πως ο άνθρωπος μπορεί να είναι ανθρώπινος ξέχωρα από το θείον (Sherrard, 1994). Με την προοπτική αυτή η απόδοση της ύπαρξής μας σε κάποιο ποιητικό Αίτιο παρουσιάζει το εξής καινοφανές: επιβεβαιώνει το τεράστιο χάσμα μεταξύ Θεού και δημιουργίας του κόσμου, που, ωστόσο, γεφυρώνεται από την ίδια την πράξη της δημιουργίας. Μια τέτοια ερμηνευτική πρόκληση καλό θα ήταν να αποτελέσει ερέθισμα για τη συγγραφή του επόμενου σχολικού εγχειριδίου Φιλοσοφίας για το Λύκειο.

Βιβλιογραφία

- Βαλλιάνος, Π. (2001). *Η επιστημονική επανάσταση και η φιλοσοφική θεωρία της επιστήμης. Ακμή και υπέρβαση του θετικισμού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Barrow, J. (2007). *Άπειρο. Τα Μαθηματικά της αθανασίας*, μτφ. Ε. Πισσία. Αθήνα: Τραυλός.
- Βιρβιδάκης, Στ., Καρασιμάνης, Β., & Τουρνά, Χ. (2007¹). *Αρχές Φιλοσοφίας της Β' Τάξης του Γενικού Λυκείου* (Θεωρητική κατεύθυνση). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Γραμματικάκης, Γ. (2006). *Η αυτοβιογραφία του φωτός*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Ευαγγέλου, Ι. (1993). *Εγκέφαλος ανθρώπινος και ηλεκτρονικός. Πολυπρισματική θεώρηση δύο ετερόκλητων οργάνων πληροφορικής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Raphael, F. (2007). *Πόππερ*, μτφ. Ι. Σταροπούλου. Αθήνα: Ενάλιος.
- Sherrard, Ph. (1994). *Ο βιασμός του ανθρώπου και της φύσεως. Διερεύνηση των αρχών και των συνεπειών της σύγχρονης επιστήμης*, μτφ. Ι. Ροηλίδη. Αθήνα: Δόμος.
- Φαραντάκης, Π. (2004). Η έννοια της πληροφορίας και το βιβλίο της Φιλοσοφίας της Γ' Λυκείου (Κ. Κατσιμάνη & Ε. Ρούσσου, 1991⁷, Αθήνα). Στο Π. Φαραντάκης: *Varia philosophica. Για την παράδοση και τη νεωτερικότητα* (σσ. 65-90). Κατερίνη: Επέκταση.
- Φαραντάκης, Π. (2006). Το λυκόφως του πόνου και η ανεσιτότητα της ύπαρξης. Στο Π. Φαραντάκης: *Lapsi Linguae. Το Χρονικό μιας Αδογματίστης Σκέψης* (σσ. 65-75). Αθήνα: Ψηφίδα.

Ο ρόλος του αυτοκαθορισμού του μαθητή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής: Μια βιβλιογραφική προσέγγιση

Αθανάσιος Κολοβελώνης, Δημοτικό Σχολείο Αρχαίας Κορίνθου

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τον αυτοκαθορισμό των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Αρχικά περιγράφεται η θεωρία του αυτοκαθορισμού και στη συνέχεια παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται με θετικά αποτελέσματα όπως καλύτερη μάθηση, προσπάθεια, αυξημένες προθέσεις για μελλοντική άσκηση, ενώ για την ενίσχυση του αυτοκαθορισμού είναι απαραίτητη η ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μαθητών για αυτονομία, ικανότητα και σχέσεις με άλλους. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά προτείνονται συγκεκριμένες πρακτικές για την προώθηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: αυτοκαθορισμός, Φυσική Αγωγή, κίνητρα, διδασκαλία

Εισαγωγή

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, μέσω της χρήσης κινητικών κυρίως δραστηριοτήτων, στοχεύει στην ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και στην αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία (Φ.Ε.Κ. 304, 13-3-03). Για την υλοποίηση του γενικού αυτού σκοπού έχουν δημιουργηθεί αναλυτικά προγράμματα με στόχο την εκμάθηση αθλητικών-κινητικών δεξιοτήτων, την ηθική ανάπτυξη, τη συμμετοχή σε αθλήματα, καθώς και την προώθηση της υγείας και

Ο κ. Αθανάσιος Κολοβελώνης είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, κάτοχος Msc. στη Σχολική Φυσική Αγωγή.

της δια βίου φυσικής δραστηριότητας (Melograno, 1996). Ανεξάρτητα όμως από τον προσανατολισμό του μαθήματος, βασικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων του παίζουν τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή σε αυτό. Έρευνες στην Ελλάδα (Digelidis & Papaioannou, 1999) και στο εξωτερικό (Van Wersch et al., 1992) δείχνουν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα μειώνεται όσο μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο και πολύ περισσότερο στο λύκειο. Η διερεύνηση επομένως των παραγόντων που συνδέονται με τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα κρίνεται απαραίτητη.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory, Deci & Ryan, 2004) παρέχει το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη των κινήτρων, καθώς τα προσεγγίζει ως πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο, διακρίνοντας ανάμεσα σε εσωτερικά κίνητρα, εξωτερικά κίνητρα και έλλειψη κινήτρων. Μαθητές με διαφορετικά κίνητρα διαφέρουν στον αυτοκαθορισμό, δηλαδή στη θέληση του ατόμου να οργανώνει εμπειρίες και συμπεριφορές με τρόπο που να αισθάνεται ότι καθορίζει τις ενέργειές του και αποτελεί πηγή της δραστηριότητας (Ryan & Connell, 1989). Μελετώντας τους λόγους συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα μπορούμε να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα για την ελκυστικότητα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Σκοπός, επομένως, της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τον αυτοκαθορισμό των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Αρχικά παρουσιάζονται αρχές και αξιώματα της θεωρίας του αυτοκαθορισμού και στη συνέχεια ερευνητικά δεδομένα για τους παράγοντες που τον προωθούν και τα αποτελέσματα που συνδέονται με αυτόν. Τέλος, προτείνονται συγκεκριμένες πρακτικές για την ενίσχυση του αυτοκαθορισμού των μαθητών.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004) μελετά τα κίνητρα των ανθρώπινων λειτουργιών, προσπαθώντας κυρίως να απαντήσει στο ερώτημα γιατί τα άτομα συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα. Υιοθετεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση στη μελέτη των κινήτρων και διακρίνει ανάμεσα σε εσωτερικά κίνητρα, σε εξωτερικά κίνητρα και σε έλλειψη κινήτρων, διαχωρισμός ο οποίος γίνεται με βάση τους διαφορετικούς λόγους ή στόχους που ωθούν τα άτομα να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα (Ryan & Deci, 2000α).

Σύμφωνα με τη θεωρία, η κατανόηση των ανθρώπινων κινήτρων απαιτεί να ληφθούν υπόψη οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες της ικανότητας, της αυτονομίας και των σχέσεων με τους άλλους, μέσω της ικανοποίησης των οποίων ένα περι-

βάλλον ενισχύει τα κίνητρα των ατόμων. Η ικανότητα αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται αποτελεσματικό και να βιώνει ευκαιρίες για να ασκήσει και να εκφράσει τις ικανότητές του. Η αυτονομία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται ότι αποτελεί την πηγή των συμπεριφορών του. Η ανάγκη για σχέσεις αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται συνδεδεμένο με άλλα άτομα, να ανήκει σε μια ομάδα (Deci & Ryan, 2004).

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού εξελίχθηκε ως σύνολο τεσσάρων υποθεωριών. Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης μελετά τα εσωτερικά κίνητρα, η θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης τα εξωτερικά κίνητρα, η θεωρία προσανατολισμών αιτιότητας τις ατομικές διαφορές στα κίνητρα στα διάφορα περιβάλλοντα και η θεωρία των βασικών αναγκών τις βασικές ανάγκες και τη σχέση τους με την ψυχολογική-νοητική υγεία και ευημερία (Deci & Ryan, 2004). Στην παρούσα εργασία θα αναλυθούν οι δύο πρώτες υποθεωρίες, τα πορίσματα των οποίων βρίσκουν άμεση εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξηγούν πολλά από τα φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα στο μάθημα.

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης (Deci & Ryan, 1985) μελετά τα εσωτερικά κίνητρα τα οποία συνάγονται από δραστηριότητες τις οποίες τα άτομα βρίσκουν ενδιαφέρουσες και τις εκτελούν για την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που απορρέουν από τη συμμετοχή σε αυτές. Οι εσωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές χαρακτηρίζονται από ελευθερία επιλογής και αποτελούν την πρωτότυπη μορφή αυτοκαθοριζόμενων συμπεριφορών, καθώς έχουν έναν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τρόπο της αιτιότητας (deCharms· αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2004). Δηλαδή τα άτομα αισθάνονται ότι η συμμετοχή τους σε μια δραστηριότητα αποτελεί προσωπική επιλογή και δεν αποδίδεται σε εξωτερικούς λόγους (π.χ. αμοιβές, πίεση) όπως συμβαίνει με τον εξωτερικό αντιλαμβανόμενο τρόπο της αιτιότητας.

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης αναπτύσσεται σε τέσσερα αξιώματα (Deci & Ryan, 1985): α) εξωτερικά γεγονότα που προωθούν έναν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τρόπο της αιτιότητας (π.χ. παροχή επιλογών στους μαθητές) αυξάνουν τον αυτοκαθορισμό και τα εσωτερικά κίνητρα, β) γεγονότα που ενισχύουν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου (π.χ. θετική ανατροφοδότηση, εμπειρίες επιτυχίας) ενισχύουν τα εσωτερικά του κίνητρα, γ) εξωτερικές καταστάσεις (π.χ. αμοιβές, έπαινοι) γίνονται αντιληπτές με διαφορετικό τρόπο από τα άτομα. Για παράδειγμα ένας μαθητής αντιλαμβάνεται μια αμοιβή ως επιβράβευση, ενώ ένας άλλος ως προσπάθεια πίεσης για την παραμονή του στη δρα-

στηριότητα και δ) ενδοπροσωπικά γεγονότα επηρεάζουν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, τον αυτοκαθορισμό και τα εσωτερικά κίνητρα. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια συμμετέχει στο μάθημα, επειδή έτσι πρέπει και αισθάνεται πίεση και άγχος με συνέπεια τη μείωση των εσωτερικών της κινήτρων, ενώ μια άλλη ενισχύει τα εσωτερικά της κίνητρα μέσω μηχανισμών όπως η αυτοεπιβράβευση και η αυτορύθμιση της συμπεριφοράς της.

Εσωτερικά κίνητρα και βασικές ψυχολογικές ανάγκες. Η παροχή επιλογών και η αναγνώριση των συναισθημάτων ενισχύουν την αυτονομία και, κατά συνέπεια, τα εσωτερικά κίνητρα (Ryan & Deci, 2000b). Αντίθετα, οι απειλές, οι τιμωρίες, οι προθεσμίες και ο ανταγωνισμός μειώνουν τα εσωτερικά κίνητρα, καθώς βιώνονται ως έλεγχος και οδηγούν προς μια εξωτερική αντίληψη του τόπου της αιτιότητας (Deci & Ryan, 2004). Επίσης, οι εξωτερικές αμοιβές για μια εσωτερικά παρακινούμενη δραστηριότητα μπορεί να μειώσουν τα εσωτερικά κίνητρα, αλλάζοντας τον αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας για τη δραστηριότητα από εσωτερικό σε εξωτερικό (Deci et al., 1999). Άλλες έρευνες όμως υποστηρίζουν ότι οι εξωτερικές αμοιβές δε μειώνουν τα εσωτερικά κίνητρα, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις τα αυξάνουν (Eisenberger & Cameron, 1996· Pierce et al., 2003). Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης η ανατροφοδότηση και οι αμοιβές έχουν θετικά αποτελέσματα, όταν δίνονται με τρόπο που να πληροφορεί και όχι να ελέγχει τους μαθητές. Επίσης, γεγονότα (π.χ. θετική ανατροφοδότηση) και καταστάσεις (εμπειρίες επιτυχίας) που ενισχύουν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα μπορούν να προωθήσουν τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου, μόνο όμως αν συνοδεύονται από μια αίσθηση αυτονομίας (Ryan & Deci, 2000α). Τέλος, η ικανοποίηση της αυτονομίας και της ικανότητας είναι περισσότερο πιθανό να ενισχύσουν τα εσωτερικά κίνητρα σε πεδία που ικανοποιούν την ανάγκη για καλές σχέσεις με τους άλλους (Deci & Ryan, 2000).

Η θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης

Η θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης (Deci & Ryan, 1985) μελετά τα εξωτερικά κίνητρα τα οποία αναφέρονται στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας ως μέσου για την επίτευξη ενός σκοπού και όχι για την ευχαρίστηση από τη συμμετοχή στη δραστηριότητα. Ιδιαίτερη θέση στη θεωρία κατέχει η διαδικασία της εσωτερίκευσης και ενσωμάτωσης μιας αξίας ή μιας συμπεριφοράς (Ryan & Deci, 2000a). Με την εσωτερίκευση, η οποία είναι μια ενεργητική, φυσική διαδικασία που βοηθά τα άτομα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον, τα άτομα προσλαμβάνουν, αφομοιώνουν και επανασυνθέτουν εξωτερικές ρυθμίσεις, ώστε να αισθάνονται αυτοκαθοριζόμενα σε σχέση με αυτές, ότι δηλαδή αποτελούν αποτέλεσμα προσωπικών επιλογών (Deci & Ryan, 2000).

Οι εξωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές, ανάλογα με τον βαθμό εσωτερίκευσης και αυτοκαθορισμού σχηματίζουν τα ακόλουθα επίπεδα ρύθμισης (Ryan & Deci, 2000b): *Εξωτερική ρύθμιση*: η συμπεριφορά ελέγχεται από εξωτερικές αμοιβές και απαιτήσεις, καθώς η δραστηριότητα εκτελείται για την επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος ή για αποφυγή μιας ενδεχόμενης τιμωρίας (π.χ. απουσία). *Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση*: οι συμπεριφορές πραγματοποιούνται, για να αποφευχθεί το άγχος ή να ενισχυθεί το εγώ. Μια μαθήτρια συμμετέχει στο μάθημα, για να μη σχηματίσει άσχημη εντύπωση γι' αυτήν ο καθηγητής της. *Αναγνωρίσιμη ρύθμιση*: η συμπεριφορά (π.χ. συστηματική άσκηση) γίνεται αντιληπτή ως επιλεγόμενη από το άτομο και αποδεκτή ως προσωπικά σημαντική, εξακολουθεί όμως να είναι εξωτερικά παρακινήμενη, καθώς είναι το μέσο για την επίτευξη ενός αποτελέσματος (καλή υγεία). *Ενσωματωμένη ρύθμιση*: οι εξωτερικές ρυθμίσεις εσωτερικεύονται, αφομοιώνονται και ταυτίζονται με τις αξίες και τις ανάγκες του ατόμου. Για παράδειγμα, ένα άτομο αθλείται, γιατί θεωρεί την άθληση ως μέρος έκφρασης του εαυτού.

Οι διαφορετικές μορφές κινήτρων σχηματίζουν τη διάσταση του αυτοκαθορισμού στο αριστερό άκρο της οποίας βρίσκεται η έλλειψη κινήτρων, η κατάσταση της έλλειψης πρόθεσης για δράση, στο δεξί άκρο είναι τα εσωτερικά κίνητρα, που αντιπροσωπεύουν την πρωτότυπη μορφή του αυτοκαθορισμού και ενδιάμεσα βρίσκονται οι τέσσερις μορφές εξωτερικών κινήτρων που διαφέρουν στον βαθμό του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2000). Η ύπαρξη της διάστασης έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά στον χώρο της εκπαίδευσης (Ryan & Connell, 1989) και στη Φυσική Αγωγή (Goudas, 1994). Η πρακτική της σημασία έγκειται στο γεγονός ότι οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα, όπως ο χρόνος που αφιερώνεται σε μια δραστηριότητα (Deci et al., 1999), το αυξημένο ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση και η προσπάθεια (Ryan & Connell, 1989), η ποιότητα μάθησης και η συμμετοχή στο μάθημα (Grolnick & Ryan, 1987· Fortier et al., 1995· Miserandino, 1996). Αντίθετα, οι μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα, όπως υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του λυκείου (Vallerand et al., 1997), μικρότερο ενδιαφέρον και προσπάθεια (Ryan & Connell, 1989).

Παράγοντες που ενισχύουν τη διαδικασία της εσωτερίκευσης. Η ικανοποίηση των βασικών αναγκών προωθεί τη διαδικασία της εσωτερίκευσης, η οποία ξεκινά από τους σημαντικούς άλλους (γονείς, φίλους, καθηγητές) με τους οποίους το άτομο έχει σχέσεις (Deci & Ryan, 2000). Η υποστήριξη της ικανότητας, με ανατροφοδότηση και κατάλληλες προκλήσεις, ενισχύει την εσωτερίκευση, καθώς τα άτομα είναι πιθανότερο να εκτελέσουν δραστηριότητες, όταν αισθάνονται ικανά

(Vallerand, 2001). Τέλος, η υποστήριξη της αυτονομίας, με την παροχή επιλογών στους μαθητές, κατέχει κεντρικό ρόλο στην προώθηση της εσωτερίκευσης και των αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης (Deci et al., 1994).

Μια άλλη διάσταση στη διαδικασία της εσωτερίκευσης δίνει το μοντέλο του Green-Demers και συνεργατών (1998) που συνδέει την εσωτερίκευση με τις στρατηγικές αύξησης του ενδιαφέροντος για τη δραστηριότητα (Sansone et al., 1992), τις οποίες χρησιμοποιούν τα άτομα, όταν εμπλέκονται σε μια μη ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, προκειμένου να την κάνουν πιο ευχάριστη και πιο ενδιαφέρουσα γι' αυτούς (Harackiewicz et al., 1992). Πιο συγκεκριμένα, τα υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος για μια δραστηριότητα, που είναι το αποτέλεσμα της χρήσης των στρατηγικών ενίσχυσης του ενδιαφέροντος, ενισχύουν την εσωτερίκευση και τον αυτοκαθορισμό για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Έρευνες στη Φυσική Αγωγή

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού έχει αποτελέσει το θεωρητικό πλαίσιο αρκετών ερευνών στον χώρο της Φυσικής Αγωγής, αποτελέσματα των οποίων θα παρουσιαστούν στη συνέχεια σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται έρευνες που μελέτησαν τα αποτελέσματα του αυτοκαθορισμού και στη δεύτερη τους παράγοντες που τον ενισχύουν.

Αποτελέσματα αυτοκαθορισμού στη Φυσική Αγωγή

Οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται με θετικά αποτελέσματα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι η προσπάθεια στο μάθημα και οι προθέσεις για μελλοντική φυσική δραστηριότητα σχετίζονταν θετικά με τις αυτοκαθοριζόμενες και αρνητικά με τις μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (Ntoumanis, 2001· Papacharisis et al., 2003). Επίσης, τα υψηλά επίπεδα αυτοκαθορισμού συνδέονταν με περισσότερη προσπάθεια, ευχαρίστηση, συνεργατική μάθηση και χαμηλά επίπεδα έλλειψης κινήτρων και ανίας. Αντίθετα, μαθητές με χαμηλά επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης ανέφεραν μικρότερη προσπάθεια και ευχαρίστηση (Ntoumanis, 2002). Επιπρόσθετα, οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται θετικά με υψηλότερα επίπεδα συγκέντρωσης και προσπάθειας στο μάθημα, προτίμηση για εκτέλεση προκλητικών δραστηριοτήτων και αρνητικά με αισθήματα ενοχής, πίεσης και ανίας (Ntoumanis, 2005· Standage et al., 2005).

Ο Hagger και συνεργάτες (2003) προτείνουν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές εξωτερικής

παρακίνησης και επηρεάζει τις προθέσεις για συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο. Ανάλογα αποτελέσματα βρήκαν και οι Standage, Duda και Ntoumanis (2003a). Επίσης, όσο πιο αυτοκαθοριζόμενοι αισθάνονταν οι μαθητές τόσο υψηλότερο ενδιαφέρον ανέφεραν για τη δραστηριότητα, το οποίο προέβλεπε και τη συνέχισή της (Goudas et al., 1994). Η υποστήριξη, επομένως, της αυτονομίας με την παροχή επιλογών στους μαθητές συνδέεται με την αύξηση του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα και την ενασχόλησή τους με φυσικές δραστηριότητες στο μέλλον.

Παράγοντες που συντελούν στην αύξηση του αυτοκαθορισμού

Απαραίτητη προϋπόθεση για την προώθηση του αυτοκαθορισμού είναι η ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μαθητών για αυτονομία, ικανότητα και σχέσεις με άλλους. Αυτό επιτυγχάνεται, όταν ο καθηγητής δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον (Ntoumanis, 2005· Standage et al., 2005). Πρακτικά αυτό σημαίνει, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάζονται στη συνέχεια, παροχή επιλογών στους μαθητές, ευκαιρίες εμπλοκής στη διαμόρφωση του μαθήματος, προσανατολισμό του μαθήματος στη μάθηση, έμφαση στην προσωπική βελτίωση και όχι στον ανταγωνισμό και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Standage et al., 2005).

Το στιλ διδασκαλίας του καθηγητή και οι επιλογές που δίνονται στους μαθητές ενισχύουν τα αισθήματα της αυτονομίας και τον αυτοκαθορισμό τους (Goudas et al., 1995). Η παροχή επιλογών για δραστηριότητες περπατήματος (Prusak et al., 2004) αύξησε τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης και μείωσε την έλλειψη κινήτρων για συμμετοχή στο μάθημα. Επίσης, οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το μάθημα οδηγούσε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα στα οποία απέδιδαν αξία, ανέφεραν έναν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τρόπο της αιτιότητας για τη συμμετοχή τους στο μάθημα και υψηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων (Goudas et al., 2000). Η ύπαρξη, επομένως, συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και επιδιώξεων στο μάθημα έχει ιδιαίτερη σημασία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες (Goudas & Biddle, 1994· Parish & Treasure, 2003· Standage et al., 2003b), σύμφωνα με τις οποίες η αντίληψη ότι το κλίμα της τάξης ήταν προσανατολισμένο στη μάθηση, σχετιζόταν με υψηλότερα επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης. Επίσης, όταν ο καθηγητής υποστήριζε την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μαθητών, αυτοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των τριών αυτών αναγκών, τα οποία με τη σειρά τους σχετιζόταν με τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (Ntoumanis, 2005).

Σημαντικό ρόλο παίζει και το περιεχόμενο του μαθήματος καθώς, σύμφωνα με τον Goudas και τους συνεργάτες (1994), ο αυτοκαθορισμός των μαθητών διέφερε σε σχέση με δύο διαφορετικές δραστηριότητες (αθλοπαιδιές και γυμναστική). Ο σχεδιασμός, επομένως, δραστηριοτήτων που κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών επηρεάζει τον αυτοκαθορισμό τους και τις προθέσεις τους για συνέχιση της δραστηριότητας, καθώς σύμφωνα με τους Sansone και Harackiewicz (1996) για τη συνέχιση μιας δραστηριότητας είναι απαραίτητη η βίωση του ενδιαφέροντος γι' αυτήν κατά τη διάρκεια της εκτέλεσής της. Επίσης, η παροχή μιας λογικής εξήγησης για την εκτέλεση μιας μη ενδιαφέρουσας δραστηριότητας, η οποία δίνεται σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικό της αυτονομίας, διευκολύνει τη διαδικασία της εσωτερίκευσης (Reeve et al., 2002), ενώ όταν οι μαθητές έχουν ένα σημαντικό λόγο να επιμείνουν στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας στην οποία αποδίδουν αξία και χρησιμότητα, αυξάνουν τις πιθανότητες να εφαρμόσουν στρατηγικές ρύθμισης της συμπεριφοράς τους (Sansone et al., 1992).

Οι παράγοντες που ενισχύουν τον αυτοκαθορισμό των μαθητών έχουν μελετηθεί και με έρευνες που εφάρμοσαν σχετικά παρεμβατικά προγράμματα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Παρέμβαση, διάρκειας μιας σχολικής χρονιάς, με τροποποιημένες μεθόδους διδασκαλίας, πρακτικές αύξησης της αυτονομίας και ένα πρόγραμμα καθορισμού στόχων, οδήγησε στην αύξηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών (Jaakola, 2002). Αντίστοιχα, ένα πρόγραμμα παρέμβασης καθορισμού και επαναπροσδιορισμού στόχων διάρκειας 6 εβδομάδων, που περιλάμβανε στρατηγικές παροχής γνώσεων, αυτοπαρακολούθησης, ανατροφοδότησης και ανάλυσης των συμπεριφορών άσκησης είχε θετική επίδραση στην αύξηση του αυτοκαθορισμού μαθητριών γυμνασίου, ενώ βρέθηκε και θετική συσχέτιση αυτοκαθορισμού και φυσικής δραστηριότητας (Wang, 2004). Οι Digelidis, Papapanlou και Papaioannou (2004) εφάρμοσαν ένα μάθημα σε μαθητές λυκείου με τρεις διαφορετικές συνθήκες (μουσική επιλεγμένη από τους μαθητές, από τον καθηγητή, χωρίς μουσική) και βρήκαν αύξηση του αυτοκαθορισμού, όταν γινόταν χρήση μουσικής. Τέλος, μια παρέμβαση διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής (καθορισμός στόχων, θετική σκέψη-αυτοομιλία) είχε θετική επίδραση στον αυτοκαθορισμό μαθητών γυμνασίου (Κολοβελώνης και συνεργάτες, 2006).

Σημαντικό ρόλο για την προώθηση του αυτοκαθορισμού παίζουν και ατομικοί παράγοντες, όπως οι προσανατολισμοί στόχων και οι αντιλήψεις των μαθητών για την ικανότητα και την αυτονομία τους. Έτσι, η αντιλαμβανόμενη αυτονομία και ικανότητα των μαθητών προβλέπουν τα εσωτερικά τους κίνητρα (Goudas et al., 1995) και τους αυτοκαθοριζόμενους τύπους παρακίνησης (Standage et al., 2003b). Η αντιλαμβανόμενη όμως ικανότητα επιδρά θετικά στα εσωτερικά κίνη-

τρα, όταν υποστηρίζεται και η αυτονομία (Goudas et al., 1994). Δηλαδή ανεξάρτητα του πόσο ικανοί νιώθουν οι μαθητές στο μάθημα, αν δεν αισθάνονται και αυτονομία, δεν θα αυξηθεί ο αυτοκαθορισμός τους. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ατομικοί προσανατολισμοί στόχων, καθώς υψηλά επίπεδα προσανατολισμού στη μάθηση σχετίζονται θετικά με τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (Standage & Treasure, 2002) και προέβλεπαν την αναγνωρίσιμη ρύθμιση (Standage et al., 2003b). Ενισχύοντας, επομένως, ο καθηγητής την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών και την αυτονομία τους και δίνοντας έναν προσανατολισμό στο μάθημα προς την επίτευξη στόχων μάθησης μπορεί να συμβάλει στην αύξηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών του.

Πρακτικές συνέπειες για τη διδασκαλία

Η ενίσχυση του αυτοκαθορισμού των μαθητών με τη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος συνδέεται με θετικά αποτελέσματα και συμβάλλει στην επίτευξη βασικών στόχων του μαθήματος. Στη συνέχεια με βάση τις αρχές της θεωρίας του αυτοκαθορισμού και τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών προτείνονται πρακτικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής, αφού πρώτα λάβει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της τάξης και των μαθητών του, για να συμβάλει στην αύξηση του αυτοκαθορισμού τους.

Δημιουργία κλίματος κινήτρων προσανατολισμένου στη μάθηση. Η ύπαρξη συγκεκριμένων στόχων μάθησης που έχουν αξία για τους μαθητές σχετίζεται θετικά με τον αυτοκαθορισμό τους για συμμετοχή στο μάθημα. Η διδασκαλία πρέπει να είναι εστιασμένη στην προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή και στην επίτευξη προσωπικών στόχων που έχουν νόημα για τους μαθητές. Πρέπει, επίσης, να προωθείται η συνεργασία και η ένταξη όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η μείωση του ανταγωνισμού.

Υιοθέτηση εναλλακτικών στιλ διδασκαλίας. Τα στιλ αυτά της διδασκαλίας, όπως το αμοιβαίο και το στιλ του αυτοελέγχου, προσφέρουν στους μαθητές δυνατότητες επιλογών και ευκαιρίες να αναλάβουν οι ίδιοι την υπευθυνότητα της μάθησής τους, να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και να μετατραπούν έτσι σε αυτοκαθοριζόμενους και αυτορυθμιζόμενους μαθητές.

Παροχή επιλογών στους μαθητές. Όταν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν ορισμένες παραμέτρους του μαθήματος, όπως το είδος δραστηριότητας και το επίπεδο δυσκολίας της ή να προσαρμόσουν ένα παιχνίδι ή μια δραστηριότητα για να την κάνουν πιο ενδιαφέροντα, αυξάνεται η αυτονομία τους

και κατά συνέπεια ο αυτοκαθορισμός τους. Με τον τρόπο αυτό, ο καθηγητής εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενισχύοντας έτσι τα αισθήματα του αντιλαμβανόμενου ελέγχου και τα αισθήματα αυτονομίας τους.

Κατάλληλος σχεδιασμός δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις πρέπει να επιλέγονται και να σχεδιάζονται με τρόπο ώστε να είναι προκλητικές αλλά εφικτές και στο κατάλληλο επίπεδο ικανότητας για κάθε μαθητή. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τον σχεδιασμό παρόμοιων δραστηριοτήτων διαφορετικής δυσκολίας, από τις οποίες ο κάθε μαθητής επιλέγει αυτή που του ταιριάζει, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες επιτυχίας και επομένως απόκτησης θετικών εμπειριών. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η ποικιλία και η συχνή εναλλαγή των δραστηριοτήτων, καθώς με τον τρόπο αυτό διατηρούνται τα επίπεδα ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα και μειώνεται η μονοτονία.

Αμοιβές και ανατροφοδότηση. Οι αμοιβές και οι έπαινοι πρέπει να δίνονται σε προσωπικό επίπεδο για την καλή απόδοση και για συγκεκριμένες συμπεριφορές (κατάλληλο παιχνίδι, μάθηση νέων δεξιοτήτων, ευ αγωνίζεσθαι, βοήθεια σε συμμαθητές). Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ο τρόπος με τον οποίο δίνονται, δηλαδή να πληροφορούν τους μαθητές για το τι έκαναν σωστά και το πώς θα βελτιωθούν συνεχίζοντας την προσπάθεια και όχι να τους ελέγχουν. Παρόμοια, η θετική ανατροφοδότηση ενισχύει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, παρέχοντας πληροφορίες στους μαθητές για την απόδοσή τους, όταν δίνεται ως πληροφορία στους μαθητές, ώστε να μην γίνεται αντιληπτή ως έλεγχος της συμπεριφοράς, γιατί έτσι θα έχει τα αντίθετα αποτελέσματα.

Παροχή λογικών εξηγήσεων για τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα. Η παροχή μιας λογικής εξήγησης για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας που δεν προκαλεί αρχικά το ενδιαφέρον των μαθητών συμβάλλει στη διαδικασία της εσωτερίκευσης, στη χρήση στρατηγικών ενίσχυσης του ενδιαφέροντος γι' αυτή και αυξάνει τις πιθανότητες αυτόβουλης εκτέλεσής της από τους μαθητές.

Διδασκαλία δεξιοτήτων. Η διδασκαλία και η χρήση από τους μαθητές δεξιοτήτων, όπως ο καθορισμός στόχων, η θετική σκέψη-αυτοομιλία και η επίλυση προβλημάτων κατευθύνει τους μαθητές προς την επίτευξη στόχων μάθησης, αυξάνει και επικεντρώνει την προσπάθειά τους, αυξάνει την υπευθυνότητα για τη μάθηση, την απόδοση και τα κίνητρά τους για συμμετοχή στο μάθημα. Οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται πώς, πότε και γιατί να τις χρησιμοποιούν, καθώς και να αποδίδουν την επιτυχία και την καλή απόδοση στη χρήση των δεξιοτήτων αυτών, οι οποίες αποτελούν δεξιότητες ζωής, δηλαδή μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλους τομείς της ζωής με θετικά αποτελέσματα.

Επίλογος

Ο αυτοκαθορισμός των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής συνδέεται με θετικά αποτελέσματα. Η υιοθέτηση και η εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών από τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής έχει ως στόχο τη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, το οποίο θα αυξήσει τον αυτοκαθορισμό των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα και με τον τρόπο αυτό θα συντελέσει τα μέγιστα στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Παράλληλα, η μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται σε ένα ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα που προσφέρει στους μαθητές όχι μόνο γνώσεις και δεξιότητες αλλά ταυτόχρονα συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη και ευημερία.

Βιβλιογραφία

- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and the why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2004). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci, & R. Ryan (Eds), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester N.Y.: The University of Rochester Press.
- 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 and Science in Sports*, 9, 375-380.
- Digelidis, N., Papapavlou, A., & Papaioannou, A. (2004). The practice style of teaching and the effects of music in lesson satisfaction and intrinsic-extrinsic motivation. *Proceedings of the 9th International Congress*, Lisbon, Portugal.
- Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist*, 51, 1153-1166.

- Fortier, M., Vallerand, R., & Guay, F. (1995). Academic motivation on school performance: Towards a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictor of student's intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Green-Demers, I., Pelletier, L., Stewart, D., & Gushue, N. (1998). Coping with the less interesting aspects of training: Toward a model of interest and motivation enhancement in individual sports. *Basic and Applied Social Psychology*, 20, 251-261.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.
- Harackiewicz, J., Manderlink, G., & Sansone, C. (1992). Competence processes and achievement motivation: Implications for intrinsic motivation. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds), *Achievement and motivation: A social development perspective* (pp. 115-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaakola, T. (2002). *Changes in student's exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices*. Unpublished doctoral dissertation. University of Jyväskylä, Finland.
- Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε., & Γεροδήμος, Β. (2006). Η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4, 379-389.

- Melograno, V. (1996). *Designing the physical education curriculum*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 3, 444-453.
- Papacharisis, V., Simou, K., & Goudas, M. (2003). The relationships between motivation and intention toward exercise. *Journal of Human Movement Studies*, 45, 377-386.
- Parish, L., & Treasure, D. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Pierce, W., Cameron, J., Banko, K., & So, S. (2003). Positive effects of rewards and performance standards on intrinsic motivation. *The Psychological Record*, 53, 561-578.
- Prusak, K., Treasure, D., Darst, P., & Pangrazi, R. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-30.
- Reeve, J., Hyungshim, J., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26, 183-207.
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 379-390.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. (1996). "I don't feel like it": The function of interest in self-regulation. In L. Martin & A. Tesser (Eds), *Striving and feeling. Interactions among goals, affect and self-regulation* (pp. 203-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Standage, M., & Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003a). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003b). Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sport Sciences*, 21, 631-647.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Vallerand, R., Fortier, M., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Van Wersch, A., Trew, K., & Turner, I. (1992). Post-primary school education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 56-72.
- Wang, S. (2004). *The effects of goal setting on female middle school student's physical activity levels and motivation toward exercise*. Unpublished doctoral dissertation. The Florida State University, Florida.
- Φ.Ε.Κ. 304, 13-3-03. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σύγκριση προεφήβων αθλητών και μη αθλητών σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας

Τριανταφυλλιά Γλάνια, *Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης*

Παναγιώτης Αντωνίου, *Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*

Νικόλαος Διγγελίδης, *Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξέτασε πιθανές διαφορές μεταξύ αθλητών και μη αθλητών, σε ορισμένα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. 553 παιδιά έντεκα και δώδεκα χρόνων συμπλήρωσαν το προσαρμοσμένο στα Ελληνικά ερωτηματολόγιο Junior Eysenck Personality Questionnaire Revised - Abbreviated (JEPQR-A) που μετρά εξωστρέφεια, νεύρωση, ψυχωτισμό και τάση ψεύδους. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι αθλητές ήταν περισσότερο εξωστρεφείς και ψυχωτικοί σε σχέση με τους μη αθλητές. Τα αγόρια βρέθηκε ότι ήταν πιο ψυχωτικά αλλά λιγότερο νευρωτικά σε σχέση με τα κορίτσια. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να γίνει αναφορά στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας προεφήβων αθλητών ή μη και συγκρίσεις των χαρακτηριστικών τους.

Λέξεις κλειδιά: JEPQR-A, μαθητές, αθλητές, εξωστρέφεια, νεύρωση

Η κ. Τριανταφυλλιά Γλάνια είναι Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, MSc Δ.Π.Θ., με οργανική θέση στο Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης.

Ο κ. Παναγιώτης Αντωνίου είναι Επίκουρος Καθηγητής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Τ.Ε.Φ.Α.Α.

Ο κ. Νικόλαος Διγγελίδης είναι Λέκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τ.Ε.Φ.Α.Α.

Εισαγωγή

Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών σχετικά με την προσωπικότητα των αθλητών στράφηκε γύρω από την αναγνώριση των χαρακτηριστικών της γνωρισιμάτων, προσπαθώντας να καθορίσουν ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που συσχετίζονται περισσότερο με την υψηλή αθλητική επίδοση στο σχολείο και στον εξωσχολικό αθλητισμό. Ο σημαντικότερος λόγος της χρήσης της έννοιας των χαρακτηριστικών είναι ότι μας προσφέρει τη βάση για ποσοτικοποίηση. Έτσι, για παράδειγμα, ένας προπονητής μπορεί να παρατηρήσει και να μετρήσει ποσοτικά αν ένας παίχτης είναι περισσότερο επιθετικός από κάποιον άλλον ή έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά ή έχει χαμηλά επίπεδα άγχους. Η προσωπικότητα πιθανόν να είναι ένας παράγων που καθορίζει αν ένας αθλητής πετύχει ή όχι στο άθλημά του. Για τέτοιους λόγους που έχουν πρακτική σημασία, η έννοια των χαρακτηριστικών είναι χρήσιμη στον αθλητικό κόσμο.

Ο Eysenck (1952) διεξήγαγε μια μεγάλη θεωρητική έρευνα και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η προσωπικότητα δομείται ιεραρχικά από 4 βασικές διαστάσεις: α) εξωστρέφεια (Extraversion), β) συναισθηματική ισορροπία, νεύρωση (Neuroticism), γ) σκληρότητα-ψυχωτισμός (Psychotism) και δ) προσποίηση-ψεύδος (Lie). Για την αιτιολόγηση των διαφορών στην προσωπικότητα, ο Eysenck υιοθετεί μια βιολογική προσέγγιση αλλά δεν αρνείται ότι και οι διάφορες εμπειρίες επηρεάζουν τον τρόπο συμπεριφοράς του ατόμου (Δογάνης, 1990). Έτσι η προσωπικότητα ορίζεται ως ο συνδυασμός των κληρονομικών χαρακτηριστικών του ανθρώπου μαζί με τις τυχόν περιβαλλοντικές επιδράσεις στις οποίες το άτομο εκτίθεται κατά τη διάρκεια της ζωής του (Batta, 2002).

Ο Ζέρβας (1992) αναφέρει ότι ο Eysenck υποστηρίζει πως οι διαφορές στην ανθρώπινη προσωπικότητα οφείλονται στη φύση και στην έκταση της νευρικής δραστηριότητας. Η κλίμακα E (εξωστρέφεια) αντανάκλα τις λειτουργίες εγρήγορης και αναστολής του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Η κλίμακα N (συναισθηματική ισορροπία) αντανάκλα την εγρήγορη του Αυτόνομου Νευρικού Συστήματος. Η εξωστρέφεια έχει βάσεις βιολογικές που σχετίζονται με τις διεργασίες των λειτουργιών διέγερσης ή αναστολής του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Ο Eysenck υποστηρίζει, επίσης, ότι οι εξωστρεφείς αντέχουν πολύ στον πόνο, γιατί έχουν υψηλότερο κατώφλι διέγερσης. Έτσι εξηγείται η ενεργητικότητα των αθλητών και η αντοχή τους στον πόνο, αφού μπορούν να ωθήσουν περισσότερο τους εαυτούς τους στα όρια της αντοχής, στοιχείο απαραίτητο σε πολλά αθλήματα.

Οι διαφορές στη συναισθηματικότητα προέρχονται από τις διαφορές στην

ευκολία διέγερσης του Αυτόνομου Νευρικού Συστήματος και του Ενδοκρινικού. Ο Eysenck, πιστεύοντας ότι το αυτόνομο νευρικό σύστημα ελέγχει τη συναισθηματικότητα, θεωρεί ότι τα μη συναισθηματικά σταθερά άτομα (π.χ. νευρωτικά) διεγείρονται πιο εύκολα από τα σταθερά (Eysenck & Eysenck, 1985· Acton, 2003).

Η φυσική (physical) εξήγηση που δίνει για την τρίτη διάσταση- (P) ψυχωτισμός- είναι τα επίπεδα τεστοστερόνης και συνεπώς τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα ψυχωτισμού έχουν υψηλότερα επίπεδα τεστοστερόνης (Eysenck & Eysenck M., 1985).

Η θεωρία του Eysenck παραμένει μετά από τόσα χρόνια σημαντική και είναι ο ψυχολόγος με τις περισσότερες αναφορές και δημοσιεύσεις μετά τον Freud και τον Piaget. Τα ερωτηματολόγια του είναι σημαντικά βοηθήματα, γιατί βασίστηκαν σε μια καλά αναπτυγμένη θεωρία των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, είναι ευρέως χρησιμοποιούμενα και διαθέσιμα εδώ και δεκαετίες, συγκλίνουν με άλλα ευρέως χρησιμοποιούμενα ερωτηματολόγια (Zuckerman & Cloninger, 1996) και έχουν μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες.

Λειτουργικοί ορισμοί

- *JEPQR-A*: (Junior Eysenck Personality Questionnaire Revised - Abbreviated, Αναθεωρημένο και Συντομογραφημένο Παιδικό Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας του Eysenck). Είναι η μικρότερη έκδοση του παιδικού ερωτηματολογίου του Eysenck. Μετρά 4 ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και περιέχει 24 θέματα (6 για κάθε κλίμακα). Οι κλίμακες είναι: 1) Extraversion (E), δηλαδή εξωστρέφεια και κοινωνικότητα του ατόμου. 2) Neuroticism (N), δηλαδή συναισθηματική ισορροπία, νεύρωση, νευρωτισμός, άγχος. 3) Psychotism (P), δηλαδή σκληρότητα, ψυχωτισμός. Ο όρος «ψυχωτισμός» δεν εμπεριέχει ψυχοπαθολογικά συμπτώματα αλλά αναφέρεται στο πόσο είναι κάποιος απότομος και χωρίς ευαισθησία. 4) Lie (L) που μετρά την τάση ψεύδους ή αλλιώς την κοινωνική συμμόρφωση του ατόμου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει κατασκευαστεί για παιδιά 11-15 χρόνων (βλ. Παράρτημα 1).

- *JEPQ-R*: (Junior Eysenck Personality Questionnaire Revised). Είναι η μεγάλη έκδοση του ερωτηματολογίου, περιέχει 89 θέματα και έχει κατασκευαστεί για παιδιά 11-15 χρόνων.

- *JEPQR-S*: (Junior Eysenck Personality Questionnaire Revised - Short). Είναι η σύντομη έκδοση του ερωτηματολογίου που περιέχει 48 θέματα (12 για κάθε κλίμακα) και έχει κατασκευαστεί για παιδιά 11-15 χρόνων.

-*Αθλητές*: Ορίστηκαν τα άτομα που εμπλέκονται σε οργανωμένη αθλητική δραστηριότητα εκτός σχολείου, με συχνότητα δύο ή και περισσότερες φορές/εβδομάδα.

-*Κ.Φ.Α.*: Καθηγητής Φυσικής Αγωγής.

Δημιουργία JEPQR-A

Το JEPQR-R είναι ένα σχετικά μεγάλο όργανο μέτρησης που περιέχει 89 ερωτήματα – θέματα. Παρά την προφανή χρησιμότητα των μεγάλων οργάνων, το πρακτικό μειονέκτημά τους είναι ότι, λόγω του περιορισμένου χρόνου που διαθέτουν οι συμμετέχοντες, πολλές φορές απαιτείται η χρήση λιγότερων ερωτήσεων και συνεπώς μικρότερου οργάνου. Σε αναγνώριση αυτού του γεγονότος ο Corulla (1990) ανέπτυξε μια σύντομη έκδοση του παραπάνω ερωτηματολογίου, το JEPQR-S (όπου S=short) που περιέχει 48 προτάσεις-ερωτήματα, 12 για κάθε κλίμακα.

Ακόμα όμως και αυτό το όργανο μπορεί να είναι μεγάλο σε ορισμένες ερευνητικές καταστάσεις. Έτσι, η Francis (1996) ανέπτυξε μια συντομογραφημένη μορφή την JEPQR-A (όπου A=Abbreviated), μειώνοντας τον αριθμό ερωτημάτων σε 6 για κάθε υποκλίμακα και καταλήγοντας σε ένα όργανο 24 ερωτημάτων. Οι 4 νέες υποκλίμακες είχαν αξιοπιστίες που, αν και χαμηλότερες των αντιστοίχων JEPQR-S κλιμάκων, ήταν λογικές, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι μόνο 6 ερωτήματα περιείχονταν σε κάθε υποκλίμακα (Francis, 1996). Οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach α της JEPQR-A ήταν ικανοποιητικοί ($E = .67, N = .70, P = .61$ και $L = .57$), για κλίμακα 6 ερωτημάτων/διάσταση και η Francis (1996) συμπέρανε πως η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα της JEPQR-A επέτρεπε τη χρήση της, αλλά απαιτείται περισσότερη έρευνα σε άλλες ηλικιακές κατηγορίες και χώρες.

Διαφορές μεταξύ των φύλων

Στην έρευνα των Granleese, Trew και Turner (1988), στο Μπέλφαστ, βρέθηκε ότι οι επιδόσεις Ιρλανδών αγοριών και κοριτσιών ήταν υψηλότερες στον ψυχωτισμό και στην εξωστρέφεια, αλλά παρόμοιες στη συναισθηματική ισορροπία και προσποίηση σε σχέση με τα παιδιά της Αγγλίας, ενώ υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών του Μπέλφαστ σε όλες τις διαστάσεις εκτός της συναισθηματικής ισορροπίας.

Στο Μεξικό, σε έρευνα των Eysenck και Lara-Cantu (1992) βρέθηκε ότι τα παιδιά εκεί είχαν υψηλότερες τιμές στην εξωστρέφεια και προσποίηση από τα

παιδιά της Αγγλίας και τα κορίτσια του Μεξικού χαμηλότερες στη συναισθηματική ισορροπία. Οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ήταν οι συνηθισμένες, δηλαδή τα αγόρια είχαν υψηλότερες τιμές στον ψυχωτισμό και στην εξωστρέφεια και χαμηλότερες στη συναισθηματική ισορροπία και προσποίηση από τα κορίτσια.

Οι διαφορές αυτές οφείλονται σε υπάρχουσες πολιτισμικές διαφορές ή αντανακλούν διαφορές στα συγκεκριμένα δείγματα; Για να απαντηθεί η ερώτηση με επάρκεια απαιτούνται περισσότερες διαπολιτισμικές έρευνες (Scholte & De Bruyn, 2001).

Τα κορίτσια, γενικά, πέτυχαν υψηλότερες τιμές στη συναισθηματική ισορροπία (Maltby & Talley, 1998· Forrest et al., 2000· Shevlin et al., 2002) ή στη συναισθηματική ισορροπία και προσποίηση από ό,τι τα αγόρια που έχουν τιμές υψηλότερες συνήθως στον ψυχωτισμό (Francis 1996· Scholte & De Bruyn, 2001). Δεν βρέθηκαν διαφορές φύλου για την εξωστρέφεια (Maltby & Talley 1998· Scholte & De Bruyn, 2001). Διαφορές ανάλογα με το φύλο βρήκαν και ο Shevlin και συνεργάτες (2002), με υψηλότερες τιμές εξωστρέφειας για τα αγόρια.

Από πού πηγάζουν, όμως, οι διαφορές φύλου; Σύμφωνα με τη θεωρία προσωπικότητας του Eysenck (1952), υπάρχει βιολογική βάση των διαφορών προσωπικότητας. Όμως, αν οι διαφορές αυτές μπορούν να εξηγηθούν με τη βιολογική διαφορά των φύλων, μπορούν το ίδιο εύκολα να οφείλονται και σε συνδυασμό παραγόντων, όπως επιδράσεις από διαφορές στην ανατροφή και κοινωνικοποίηση των φύλων (Forrest et al., 2000). Παρομοίως, ο Shevlin και συνεργάτες (2002) έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική διαφορά στη συναισθηματική ισορροπία και τον ψυχωτισμό, που οφειλόταν στη διαφορετική κοινωνικοποίηση και την ανατροφή των φύλων.

Μελέτες αθλητών και μη αθλητών σε διάφορα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν βρέθηκαν έρευνες που αφορούσαν σε ψυχομετρικά χαρακτηριστικά προεφήβων αθλητών και μη, αλλά οι περισσότερες αφορούσαν φοιτητές και ενήλικες αθλητές. Πάντως, κάνοντας μια ομαδοποίηση και αναζητώντας κοινά ευρήματα ήταν προφανές πως όλες σχεδόν οι έρευνες έδειξαν ότι οι αθλητές ήταν πιο εξωστρεφείς (Kirkcaldy, 1982· Colley et al., 1985· Egloff & Gruhn, 1996· Dineen, 2003· Egan & Stelmack, 2003). Αντιθέτως, οι έρευνες των O' Sullivan και συνεργατών (1998), Mc Kelvie και συνεργατών (2003) και των Davis και Mogk (1994) έδειξαν ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ αθλητών και μη αθλητών στην εξωστρέφεια. Η πλειονότητα των ερευνών κατέληξε στο

συμπέρασμα πως οι αθλητές ήταν λιγότερο νευρωτικοί από τους μη αθλητές (Mohan et al., 1979· Diano, 1985· Meyers et al., 1988· Egan & Stelmack, 2003). Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στον ψυχωτισμό και το ψεύδος στις έρευνες των Davis και Mogk (1994), Egloff και Gruhn (1996) και των Mc Kelvie et al. (2003), ενώ αντιθέτως οι Egan και Stelmack (2003) και ο Kirkcaldy (1982) ανέφεραν πως τα αποτελέσματά τους παρουσιάζουν τους αθλητές να είναι πιο ψυχωτικοί από τους μη αθλητές.

Πάντως, δεν βρέθηκε έρευνα που να εξετάζει τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας προεφήβων αθλητών και συνεπώς τα προαναφερόμενα αποτελέσματα δεν αφορούσαν παιδιά. Παρ' όλα αυτά γίνεται αναφορά ως μια ένδειξη των τάσεων που παρατηρήθηκαν κατά τις μετρήσεις προσωπικότητας αθλητών. Μια που τα αποτελέσματα των ερευνών παρουσιάζουν αντικρουόμενα συμπεράσματα και οι ερευνητές συμφωνούν πως χρειάζεται πρόσθετη χρήση του JEPQR-A και σε άλλες χώρες και ηλικίες (De Bruyn et al., 1995· Scholte & De Bruyn, 2001), η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνηθεί η προσωπικότητα αθλητών δημοτικού στην Ελλάδα και να διαπιστωθούν τυχόν διαφορετικά χαρακτηριστικά που υπάρχουν μεταξύ των δύο φύλων. Εφόσον ανάλογη προσπάθεια δεν έχει πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να γίνει αναφορά στα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά προεφήβων αθλητών και μη, καθώς και σε διαφορές λόγω φύλου. Οι παρακάτω υποθέσεις εξετάστηκαν για τη μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας: Η πρώτη υπόθεση είναι ότι μετά το πέρας της έρευνας δεν θα υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους αθλητών και μη αθλητών, στις διαστάσεις που μετρά το ερωτηματολόγιο (ψυχωτισμός, εξωστρέφεια, συναισθηματική ισορροπία και ψεύδος). Επίσης, δεν θα υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους αγοριών-κοριτσιών στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να κάνει συγκρίσεις των αποτελεσμάτων αθλητών και μη σε σχέση με τις διαστάσεις που μετρά το ερωτηματολόγιο και να ερευνήσει τυχόν διαφορές που οφείλονται στο φύλο.

Μεθοδολογία

A. Δείγμα-Διαδικασία μέτρησης

Το δείγμα αποτέλεσαν 553 Έλληνες μαθητές Δημοτικού (Ε', ΣΤ') που διέμεναν στην Αλεξανδρούπολη (289 αγόρια και 264 κορίτσια). Η επιλογή των σχολείων έγινε με δειγματοληψία κατά ομάδες και συγκεκριμένα έγινε κλήρωση των 7 από τα 13 σχολεία της πόλης, σε μια προσπάθεια να αποφευχθεί η μεροληπτικότητα (bias) κατά τη διαδικασία επιλογής.

Η διαδικασία μέτρησης και εφαρμογής έγινε τον μήνα Ιανουάριο και διατηρήθηκαν ίδιες συνθήκες διεξαγωγής μέτρησης. Οι ώρες ήταν πρωινές σε ήσυχο περιβάλλον. Όλα τα παιδιά ανά τάξη στην αίθουσά τους, χωρίς την παρουσία του Κ.Φ.Α. ή του δασκάλου τους, έλαβαν διευκρινίσεις και οδηγίες και συμμετείχαν εθελοντικά μετά από τη συγκατάθεση και άδεια των διευθυντών των σχολείων. Τα παιδιά απάντησαν ανώνυμα και έριξαν το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 2) σε μια κάλπη στην έδρα, ώστε να είναι βέβαια για την ανωνυμία των απαντήσεών τους. Μετά από μία εβδομάδα έγινε δεύτερη εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε ορισμένα παιδιά για να διαπιστωθεί η σταθερότητα του οργάνου.

B. Όργανο μέτρησης

Το Αναθεωρημένο και Συντομογραφημένο Παιδικό Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας του Eysenck (Junior Eysenck Personality Questionnaire Revised-Abbreviated, JEPQR-A), που κατασκευάστηκε από τη Francis (1996), είναι ένα όργανο 24 θεμάτων με 6 θέματα ανά διάσταση (εξωστρέφεια, νεύρωση, ψυχωτισμός και τάση ψεύδους) (βλ. Παράρτημα 1). Η σύμφωνη εγκυρότητα (concurrent validity) του ερωτηματολογίου, μετά από τη συσχέτιση των κλιμάκων με τις κλίμακες της «μητρικής» JEPQR-S από την οποία και κατασκευάστηκε, ήταν πολύ υψηλή για κάθε κλίμακα (εξωστρέφεια- $E=.91$, νεύρωση- $N=.92$, ψυχωτισμός- $P=.88$, τάση ψεύδους- $L=.89$) υποδηλώνοντας ότι τα ερωτήματα που επελέγησαν για την συντομογραφημένη έκδοση αντανακλούν πλήρως τις διαστάσεις της προσωπικότητας που ορίζει η σύντομη έκδοση. Τα 24 θέματα είναι διχότομα και ρωτούν για συνήθειες και τάσεις συμπεριφοράς (Scholte & De Bruyn, 2001). Οι απαντήσεις δίνονται σε μορφή Ναι/Όχι και οι πιθανές τιμές έχουν εύρος 0-6 βαθμοί/κλίμακα. Έτσι, οι υψηλές τιμές φανερώνουν υψηλότερα επίπεδα του χαρακτηριστικού που εξετάζεται (Forrest et al., 2000· Shevlin et al., 2002).

Αρχικά σύμφωνα με το εγχειρίδιο του τεστ, όσο πιο υψηλές οι τιμές στην κλίμακα συναισθηματικής ισορροπίας (ή αλλιώς νεύρωσης) τόσο πιο αγχώδες, κατηφές και δύστροπο το άτομο (Francis & Sister Montgomery, 1993). Όσο υψηλότερη η τιμή στην κλίμακα εξωστρέφειας τόσο πιο κοινωνικό είναι το άτομο (Eysenck & Eysenck, 1975). Οι Eysenck και Eysenck (1975) ορίζουν ότι υψηλές τιμές στην κλίμακα ψυχωτισμού φανερώνουν άτομα κρύα, επιθετικά, μη φιλικά, που τείνουν να γίνονται σκληρά, απάνθρωπα και κοινωνικά αδιάφορα. Αν και οι κλίμακες ψεύδους είχαν αρχικά χρησιμοποιηθεί για να εντοπίζουν την τάση ψεύδους ή προσποίησης, έχει πλέον αναγνωριστεί ότι οι κλίμακες ψεύδους μπορεί να μετρούν ένα υποβόσκον προσωπικό χαρακτηριστικό γνώρισμα. Έτσι, η κλίμακα λειτουργεί ως ένας δείκτης κοινωνικής συμμόρφωσης ή συναίνεσης.

Οι μέσοι όροι των 4 κλιμάκων (εξωστρέφεια, νεύρωση, ψυχωτισμός και τάση ψεύδους) ήταν το πορτρέτο του κάθε παιδιού. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα Ελληνικά και αντίστροφα από 2 έμπειρες καθηγήτριες Αγγλικών (μια Αγγλίδα που ζει και εργάζεται 20 χρόνια στην Ελλάδα, και μια Ελληνίδα καθηγήτρια Αγγλικών με 25 έτη εργασίας και πείρας) με άριστη γνώση των 2 γλωσσών και του πολιτισμού των λαών. Ως παραδείγματα ερωτήσεων παρατίθενται ενδεικτικά: «Θα προτιμούσες να είσαι μόνος αντί να είσαι με άλλους νέους ανθρώπους;» (item 20), «Δημιουργείς προβλήματα στο σχολείο περισσότερο απ' ότι η πλειοψηφία των μαθητών;» (item 12), (Francis, 1996) (βλ. Παράρτημα 2).

Γ. Σχεδιασμός έρευνας-στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach α για κάθε υποκλίμακα και τον ενδοταξικό συντελεστή συσχέτισης (Intraclass Correlation Coefficient-ICC) ή αλλιώς συντελεστή σταθερότητας του οργάνου.

Στην παρούσα έρευνα έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με ανεξάρτητες τις ομάδες: α) αθλητών και β) μη αθλητών, και εξαρτημένες μεταβλητές τις τέσσερις υποκλίμακες του οργάνου, ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές στους μέσους όρους των δύο ομάδων στις διαστάσεις εξωστρέφειας, νεύρωσης, ψυχωτισμού και τάσης ψεύδους.

Κατόπιν, ακολούθησε Μανονα με ανεξάρτητες μεταβλητές τα φύλα και εξαρτημένες μεταβλητές τις τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές στους μέσους όρους των φύλων για τις διαστάσεις εξωστρέφεια, νεύρωση, ψυχωτισμό και τάση ψεύδους.

Αποτελέσματα

Η αξιοπιστία ήταν ικανοποιητική (με τους συντελεστές Cronbach α ανά κλίμακα να είναι: $\alpha=.77$ για Ε-εξωστρέφεια, $\alpha=.66$ για Ν-νεύρωση, $\alpha=.67$ για Ρ- ψυχωτισμό και $\alpha=.64$ για Λ-τάση ψεύδους). Ομοίως, οι ενδοταξικοί συντελεστές συσχέτισης (ICC) για τα 30 παιδιά που επαναμετρήθηκαν ήταν πολύ καλοί (αναλυτικά για Εξωστρέφεια=.95, για Ψυχωτισμό=.73, για Νεύρωση=.98 και για τάση ψεύδους=.81).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ αθλητών και μη αθλητών στις διαστάσεις που μετρά το ερωτηματολόγιο. Οι αθλητές διέφεραν στατιστικά σημαντικά από τους μη αθλητές στον γραμμικό συνδυασμό των 4 εξαρτημένων μεταβλητών με $F_{(4,548)} = 5.44$, $p < .001$. Συγκεκριμένα παρατη-

ρήθηκαν διαφορές στις κλίμακες εξωστρέφεια, με $F_{(1,553)}=12.25$ $p<.001$, και ψυχωτισμός με $F_{(1,553)}=8.45$, $p<.001$, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στις κλίμακες νεύρωση με $F_{(1,553)}=.13$, $p>.05$ και τάση ψεύδους με $F_{(1,553)}=.07$, $p>.05$.

Τα φύλα διέφεραν στατιστικά σημαντικά στον γραμμικό συνδυασμό των τεσσάρων εξαρτημένων μεταβλητών ($F_{(4,548)}=11.65$, $p<.001$). Συγκεκριμένα παρατηρήθηκαν διαφορές στατιστικά σημαντικές στον ψυχωτισμό με $F_{(1,553)}=15.87$, $p<.001$ και στη νεύρωση με $F_{(1,553)}=26.95$ $p<.001$, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στατιστικά σημαντικές στην εξωστρέφεια και ψεύδος. Συγκεκριμένα για την εξωστρέφεια καταγράφηκε $F_{(1,553)}=1.54$, $p>.05$ και για το ψεύδος $F_{(1,553)}=.67$, $p>.05$.

Συζήτηση/ Συμπεράσματα

Η υπόθεση ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των δύο φύλων δεν επαληθεύτηκε, αφού παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, με τα αγόρια να είναι πιο ψυχωτικά και τα κορίτσια πιο νευρωτικά. Βέβαια, αυτό ήταν κάτι το αναμενόμενο, αφού η πληθώρα των ερευνών δείχνει τα αγόρια να έχουν υψηλότερες τιμές από τα κορίτσια στον ψυχωτισμό και τα κορίτσια να υπερτερούν έναντι των αγοριών στη νεύρωση (Kirkcaldy, 1982· Eysenck & Lara-Cantu, 1992· Francis, 1996· Maltby & Talley, 1998· Scholte & De Bruyn, 2001). Η εξήγηση είναι εύκολη, αφού τα επίπεδα ψυχωτισμού επηρεάζονται από τα επίπεδα τεστοστερόνης και άρα είναι φυσιολογικό, από βιολογική πλευρά, να έχουν τα αγόρια αυξημένα επίπεδα ψυχωτισμού. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στατιστικά σημαντικές στην εξωστρέφεια και τάση ψεύδους μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αν και υπάρχουν έρευνες που διαπίστωσαν τέτοιες διαφορές, όπου τα αγόρια είναι περισσότερο εξωστρεφή από τα κορίτσια (Granleese et al., 1988· Eysenck & Lara-Cantu, 1992· Shevlin et al., 2002). Μάλιστα στην έρευνα των Shevlin και συνεργατών (2002), βρέθηκε πως η αυξημένη εξωστρέφεια των αγοριών οφειλόταν σε βιολογικές διαφορές, ενώ για τις διαφορές στη νεύρωση και ψυχωτισμό οι διαφορές δεν αντανάκλυσαν βιολογικές διαφορές, αλλά διαφορές στην ανατροφή και στα διαφορετικά πρότυπα-ρόλους με τα οποία μεγαλώνουν τα παιδιά, στη διαφορετική κοινωνικοποίηση των δύο φύλων (Forrest et al., 2000). Έτσι, οι διαφορές στη συναισθηματική ισορροπία και ψυχωτισμό ανάλογα με το φύλο είναι πιθανό να αντανάκλουν κοινωνικά τροποποιημένες-επίκτητες διαφορές και όχι βιολογικές και ο προσανατολισμός στον ρόλο που καλείται το κάθε φύλο να παίξει και που τα κοινωνικά πρότυπα απαιτούν, κάνει τα κορίτσια πιο νευρωτικά από τα αγόρια και τα αγόρια λιγότερο ευαίσθητα και πιο σκληρά (Shevlin et al., 2002).

Η ανάλυση MANOVA έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ αθλητών και μη,

και συγκεκριμένα οι αθλητές βρέθηκε να είναι περισσότερο εξωστρεφείς από τους μη αθλητές. Τα υψηλότερα επίπεδα στην εξωστρέφεια είναι τυπικά για αθλητές σε διάφορα σπορ και επίπεδα απόδοσης. Οι αθλητές με το υψηλότερο κατώφλι διέγερσης μπορούν να ωθήσουν περισσότερο τον εαυτό τους στα όρια της αντοχής και αυτό είναι κάτι που προσπαθούν και κάνουν συνεχώς, αφού επιδιώκουν μια καλύτερη απόδοση - επίδοση στον αθλητισμό (Δογάνης, 1990). Αναφορικά με τον ψυχωτισμό ο O' Sullivan και συνεργάτες (1998) δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των γκρουπ αθλητών και μη αθλητών τονίζοντας πως ίσως τελικά έχει υπερεκτιμηθεί η επιθετικότητα των αθλητών, κυρίως στα αθλήματα επαφής. Αντιθέτως, η παρούσα έρευνα κατέγραψε στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των αθλητών. Όμοια κατεγράφησαν υψηλότερα επίπεδα ψυχωτισμού στις έρευνες των Egan και Stelmack (2003) και του Furnham (1990) και αποδόθηκαν στην επιθετικότητα, εγωκεντρισμό και ανταγωνιστικότητα των αθλητών που σχετίζεται άμεσα με τη σκληρότητα.

Ο O' Sullivan και συνεργάτες (1998) βρήκαν πως οι ομάδες αθλητών που εξέτασαν είχαν χαμηλότερα επίπεδα νεύρωσης και τάσεων άγχους και καλύτερη συναισθηματική σταθερότητα σε σχέση με τους υπόλοιπους φοιτητές. Ομοίως, ο Mc Kelvie και συνεργάτες (2003) στην τετραετή τους έρευνα, ο Daino (1985) σε έφηβους αθλητές τένις, καθώς και ο Dineen (2003) και ο Furnham (1990) κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δύο ομάδες και σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Egloff και Gruhn (1996), όπου δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αθλητών και μη αθλητών στη νεύρωση.

Αναφορικά με την κλίμακα ψεύδους-L, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αθλητών και μη, κάτι που βρέθηκε και στην έρευνα των Mc Kelvie και συνεργατών (2003) και των Egloff και Gruhn (1996).

Γενικότερα, μια που οι αθλητές στην παρούσα έρευνα ήταν πιο εξωστρεφείς και ψυχωτικοί σε σχέση με τους μη αθλητές, μπορούμε να προτείνουμε σε παιδιά που είναι πιο ψυχωτικά και εξωστρεφή να επιλέξουν δραστηριότητες και αθλήματα που είναι ανταγωνιστικά, έτσι ώστε και θα τους ταιριάζουν ως ψυχοσύνθεση, αλλά και είναι πιθανότερο να αποδίδουν καλύτερα σε αυτά. Οι προπονητές ή οι γονείς που θέλουν το παιδί τους να ασχοληθεί με ένα άθλημα, καλό είναι να λάβουν υπόψη τους τα ευρήματα αυτά και στην περίπτωση που το παιδί είναι πιο εσωστρεφές να το προτρέψουν σε ένα λιγότερο βίαιο και ανταγωνιστικό άθλημα. Δυστυχώς δε βρέθηκαν έρευνες που να συγκρίνουν προεφήβους ή έστω έφηβους αθλητές και μη αθλητές όμοιου φύλου, ώστε να υπάρχει ένα σημείο αναφοράς σε κάποια έρευνα.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα τονίζαμε την ανάγκη να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες στην προεφηβική και εφηβική ηλικία, που να στοχεύουν σε καταγραφή των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών των προεφήβων και εφήβων, οι οποίες θα βοηθούσαν σε μια ολοκληρωμένη εικόνα των Ελληνοπαίδων, αφού με το συγκεκριμένο θέμα ελάχιστες έρευνες έχουν ασχοληθεί. Οι πληροφορίες μέσα από ερευνητικές εργασίες για τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των παιδιών στην Ελλάδα θα βοηθήσουν σημαντικά στον σχεδιασμό, την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής και γενικότερα τον χώρο του αθλητισμού. Έχοντας γνώση των χαρακτηριστικών των παιδιών ο Κ.Φ.Α., ο προπονητής, αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον, θα μπορέσουν να βοηθήσουν και να κατευθύνουν τα παιδιά στο άθλημα που τους ταιριάζει ως προσωπικότητες και πιθανότερα θα μπορέσουν αργότερα να διακριθούν.

Βιβλιογραφία

- Acton, S. G. (2003). Measurement of impulsivity in a hierarchical model of personality traits: implications for substance use. *Substance Use & Measure*, 38 (1), 67-83.
- Batta, K. (2002). *Research on the educational effects of Gymnastics*. University of Oulu. Publications of the Kajaani Department of Teacher Education, Electronic Publications.
- Colley, A., Roberts, N., & Chipps, A. (1985). Sex-role identity, personality and participation in team and individual sports by males and females. *International Journal of Sport Psychology*, 16 (2), 103-112.
- Corulla, W. J. (1990). A revised version of the psychoticism scale for children. *Personality and Individual Differences*, 11, 65-76.
- Daino, A. (1985). Personality traits of adolescent tennis players. *International Journal of Sport Psychology*, 16 (2), 120-125.
- Davis, C., & Mogk, J. P. (1994). Some personality correlates of interest and excellence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 25 (2), 131-143.
- Dineen, R. (2003). *Personality characteristic differences of university student athletes and non athletes*. University of Oregon, Eugene, OR.: Kinesiology Publications.
- Δογάνης, Γ. (1990). *Η ψυχολογία στη Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Salto.
- Egan, S., & Stelmack, R. (2003). A personality profile of Mount Everest climbers. *Personality and Individual Differences*, 8, 1491-1494.

- Egloff, B., & Gruhn, A. J. (1996). Personality and endurance sports. *Personality and Individual Differences*, 21 (2), 223-229.
- Eysenck, H. J. (1952). *The scientific study of personality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck personality questionnaire (adult and junior)*. London: Hodder & Stoughton.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and Individual Differences: A Natural Science Approach*. New York: Plenum.
- Eysenck, S. B., & Lara-Cantu, A. (1992). A transcultural study of personality in Mexican and English children. *Salud Publica Mexico*, 34 (1), 50-57.
- Ζέοβας, Γ. (1992). *Ψυχολογία Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Αθήνα: Salto.
- Forrest, S., Lewis, C. A., & Shevlin, M. (2000). Examining the factor structure and differential functioning of the Eysenck Personality Questionnaire. Revised-Abbreviated. *Personality and Individual Differences*, 29, 579-588.
- Francis, L. J., & Sister Montgomery, A. (1993). Personality and school-related attitudes among 11- to 16-year-old girls. *Personality and Individual Differences*, 14 (5), 647-654.
- Francis, L. J. (1996). The development of an abbreviated form of the Revised Junior Eysenck Personality Questionnaire (JEPQR-A) among 13-15 year olds. *Personality and Individual Differences*, 21 (6), 835-844.
- Furnham, A. (1990). Personality and demographic determinants of leisure and sports preference and performance. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 218-236.
- Granleese, J., Trew, K., & Turner, I. (1988). Social dissimulation, perceived competence and personality. *Personality and Individual Differences*, 9 (3), 565-570.
- Kirkcaldy, B. D. (1982). Personality profiles at various levels of athletic participation. *Personality and Individual Differences*, 3 (3), 321-326.
- Maltby, J., & Talley, M. (1998). The psychometric properties of an abbreviated form of the Revised Junior Eysenck Personality Questionnaire (JEPQR-A) among 12-15-year-old U.A. young persons. *Personality and Individual Differences*, 24 (6), 891-893.
- Mc Kelvie, S. J., Lemieux, P., & Stout, D. (2003). Extraversion and neuroticism in contact athletes, no contact athletes and non athletes: a research note. *Athletic insight: the on line journal of sport psychology*, 5 (3): <http://www.athleticinsight.com/Vol5Iss3/ExtraversionNeuroticism.htm>
- Meyers, M. C., Sterling, J. C., & Leunes, A. D. (1988). Psychological characterization of the collegiate rodeo athlete. *Journal of Sport Behavior*, 40 (2), 59-65.

- Mohan, J., Mall, N. N., & Paul, V. P. (1979). Comparative study of extroversion, neuroticism and attitude towards sport of handball players and non-players. *Society for the National Institutes of Physical Education and Sports Journal*, 2 (1), 3-6.
- O' Sullivan, D., Zuckerman, M., & Kraft, M. (1998). Personality characteristics of male and female participants in team sports. *Personality and Individual Differences*, 25, 119-128.
- Scholte, R. H., & De Bruyn, E. E. (2001). The revised Junior Eysenck Personality Questionnaire (JERQ-R). Dutch replications of the full-length, short and abbreviated forms. *Personality and Individual Differences*, 31 (4), 615-625.
- Shevlin, M., Bailey, F., & Adamson, G. (2002). Examining the factor structure and sources of differential functioning of the Eysenck Personality Questionnaire. Revised-Abbreviated. *Personality and Individual Differences*, 32, 479-487.
- Zuckerman, M., & Cloninger, C. R. (1996). Relationships between Cloninger's, Zuckerman's and Eysenck's dimensions of personality. *Personality and Individual Differences*, 2, 283-285.

Παράρτημα 1 Πρωτότυπο ερωτηματολόγιο JEPQR-A

1	E	Can you get a party going?
2	P	Do you enjoy hurting people you like?
3	P	Is it important to have good manners?
4	L	Do you always do as you are told at once?
5	E	Are you rather lively?
6	P	Would you enjoy practical jokes that could sometimes really hurt people?
7	N	Do you often feel 'fed-up'?
8	N	Are you easily hurt when people find things wrong with you or the work you do?
9	N	Do you find it hard to get to sleep at night because you are worrying about things?
10	N	Do you sometimes feel life is just not worth living?
11	L	Do you throw waste paper on the floor when there is not waste paper basket handy?
12	P	Do you get into more trouble at school than most other pupils?
13	E	Do you like going out a lot?
14	L	Have you ever said anything bad or nasty about anyone?
15	N	Do you worry for a long while if you feel you have made a fool of yourself!
16	L	Did you ever take anything (even a sweet) that belonged to someone else?
17	L	Were you ever greedy by helping yourself to more than your share of anything?
18	E	Do you find it hard to really enjoy yourself at a lively party?
19	L	Do you always say you are sorry when you have been rude?
20	E	Would you rather be alone instead of being with other young people?
21	P	Do you sometimes like teasing animals?
22	E	Can you let yourself go and enjoy yourself a lot at a lively party?
23	P	Do you seem to get into more fights than other young people?
24	N	Are your feelings rather easily hurt?

Παράρτημα 2 Μετάφραση ερωτηματολογίου JEPQR-A

Βάλτε X για το φύλο

1. ΑΓΟΡΙ.....

2. ΚΟΡΙΤΣΙ.....

Γυμνάζεσαι ΕΚΤΟΣ σχολείου σε κάποιο άθλημα 2 φορές/βδομάδα ή περισσότερο;	ναι	όχι
1 Μπορείς να δημιουργήσεις κέφι σ' ένα πάρτι;	ναι	όχι
2 Σου αρέσει να πληγώνεις τους ανθρώπους που συμπαθείς;	ναι	όχι
3 Είναι σημαντικό να έχεις καλούς τρόπους;	ναι	όχι
4 Πάντα κάνεις ό,τι σου πουν αμέσως;	ναι	όχι
5 Είσαι μάλλον ζωηρός τύπος;	ναι	όχι
6 Θα σε διασκεδάζαν φάρσες που θα μπορούσαν μερικές φορές πραγματικά να πληγώσουν τους άλλους;	ναι	όχι
7 Νιώθεις συχνά μπουχτισμένος;	ναι	όχι
8 Πληγώνεσαι εύκολα όταν οι άλλοι βρίσκουν κουσούρια σε σένα ή στη δουλειά που κάνεις;	ναι	όχι
9 Σε πιάνει δύσκολα ο ύπνος το βράδυ επειδή ανησυχείς για διάφορα πράγματα;	ναι	όχι
10 Νιώθεις μερικές φορές ότι δεν αξίζει να ζεις;	ναι	όχι
11 Πετάς άχρηστα χαρτιά κάτω όταν δεν υπάρχει καλάθι πρόχειρο;	ναι	όχι
12 Δημιουργείς προβλήματα στο σχολείο περισσότερο απ' ότι η πλειοψηφία των μαθητών;	ναι	όχι
13 Σου αρέσει να βγαίνεις έξω συχνά;	ναι	όχι
14 Έχεις πει ποτέ κάτι κακό ή άσχημο για κάποιον;	ναι	όχι
15 Ανησυχείς για μεγάλο χρονικό διάστημα αν αισθανθείς ότι γελοιοποίησες τον εαυτό σου;	ναι	όχι
16 Πήρες ποτέ κάτι (ακόμα και καραμελίτσα) που ανήκε σε κάποιον άλλον;	ναι	όχι
17 Ήσουν ποτέ τόσο λαίμαργος ώστε να πάρεις περισσότερο απ' ό,τι σου αναλογούσε;	ναι	όχι

18 Δυσκολεύεσαι να διασκεδάσεις πραγματικά σ' ένα ζωντανό πάρτι;	ναι	όχι
19 Ζητάς πάντα συγνώμη όταν είσαι αγενής;	ναι	όχι
20 Θα προτιμούσες να είσαι μόνος αντί να είσαι με άλλους νέους ανθρώπους;	ναι	όχι
21 Σου αρέσει μερικές φορές να πειράζεις τα ζώα;	ναι	όχι
22 Μπορείς να αφήνεις και να διασκεδάζεις πραγματικά σ' ένα ζωντανό πάρτι;	ναι	όχι
23 Φαίνεται να μπλέκεις σε περισσότερους καυγάδες απ' ότι οι άλλοι νέοι;	ναι	όχι
24 Πληγώνεσαι συναισθηματικά μάλλον εύκολα;	ναι	όχι

Διαμορφώνοντας το «ευέλικτο» ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*

Ιωάννης Φύκαρης, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Πιερίας

Παναγιώτης Τζουμέρκας, 7ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης

Ευστρατία Σαμαρά, Δημοτικό Σχολείο Κορινού Πιερίας

Γεώργιος Φελεκίδης, 12ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης

Μαρία Κουκουμήτρου, Δημοτικό Σχολείο Σκοτίνας Πιερίας

Περίληψη

Στο παρόν δημοσίευμα κατατίθεται πρόταση λειτουργικής αναδόμησης του Δημοτικού Σχολείου, το οποίο κινείται εντός ενός πλαισίου «ευέλικτης» οργάνωσης και δομής σε ό,τι αφορά το ωράριο και τον τρόπο λειτουργίας του, στοχεύοντας στην επίτευξη του μέγιστου διδακτικού και μαθησιακού αποτελέσματος, όπως αυτό μπορεί να προκύψει από τη λειτουργία δύο Διευρυμένων Διδακτικών Περιόδων. Η πρώτη Υποχρεωτικού χαρακτήρα και η δεύτερη Ελεύθερης Επιλογής προσφερόμενων μαθημάτων. Η πρόταση τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά, ενώ παρουσιάζεται και το σχηματικό πλαίσιο του Ωρολογίου Προγράμματος του προτεινόμενου «ευέλικτου» Δημοτικού Σχολείου.

* "Συνδυαστική πρόταση αναδόμησης του διδακτικού και λειτουργικού πλαισίου του «Ολοήμερου» και του «Παραδοσιακού» τύπου Δημοτικού Σχολείου".

Ο Δρ Ιωάννης Φύκαρης είναι Σχολικός Σύμβουλος της 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και Διδάσκων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Ο Δρ Παναγιώτης Τζουμέρκας είναι Διευθυντής του 7ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης.

Η κ. Ευστρατία Σαμαρά είναι Διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου Κορινού Πιερίας.

Ο κ. Γεώργιος Φελεκίδης είναι Διευθυντής του 12ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης.

Η κ. Μαρία Κουκουμήτρου είναι Δασκάλα του Δημοτικού Σχολείου Σκοτίνας Πιερίας.

1. Εισαγωγή

Αφορμή για το παρόν δημοσίευμα αποτέλεσε ο γενικότερος προβληματισμός των συγγραφέων του, σχετικά με τη δομική και διδακτική λειτουργικότητα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου (Ο.Δ.Σ.), όπως αυτό λειτουργεί σήμερα στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τη διαφοροποίηση που έχει επιφέρει σε σχέση με το «παραδοσιακό» Δημοτικό Σχολείο. Ο προβληματισμός προέκυψε αφενός από τη θεωρητική ενασχόληση με το ζήτημα και αφετέρου από τις βιωματικές διδακτικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει ο Έλληνας εκπαιδευτικός στην καθημερινή εκπαιδευτική του δραστηριοποίηση. Τον προβληματισμό ενίσχυσε η διαπίστωση της περιορισμένης ελληνικής βιβλιογραφίας για το συγκεκριμένο αντικείμενο κυρίως, όμως, η γενικότερη περιρρέουσα τάση αμφισβήτησης του σχολικού τύπου του «Ολοήμερου» Δημοτικού Σχολείου, καθώς και αυτού καθαυτού του Δημοτικού Σχολείου, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και κυρίως από την κοινωνία, μέσω των αντιπροσώπων της που είναι οι γονείς των μαθητών.

Εξαρχής κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι επίκεντρο του προβληματισμού αλλά και της κατατιθέμενης πρότασης είναι η αδιαμφισβήτητη αναγνώριση της σπουδαιότητας ύπαρξης ενός «άλλου» τύπου Δημοτικού Σχολείου, το οποίο να εμπεριέχει τη δυναμική αποτελεσματικής επίτευξης τόσο των παιδαγωγικών-διδακτικών όσο και των κοινωνικών του στόχων. Ζητούμενο, ωστόσο, αποτελεί το ερώτημα που σχετίζεται με το «πώς» είναι δυνατόν να αρθούν οι αντικειμενικές δυσκολίες που προκύπτουν στο δομικό αλλά και στο λειτουργικό του πλαίσιο, που διαμορφώνουν την απαξιωτική στάση έναντι του Δημοτικού Σχολείου και ιδιαίτερα του Ο.Δ.Σ., που αποτελεί ένα θεσμό, ο οποίος στην ελληνική πραγματικότητα πέρασε από μια σειρά φάσεων και αντιφάσεων, για να οδηγηθεί τελικά σε ενδιάμεσες λειτουργικές και διδακτικές διαφοροποιήσεις. Η τελική κατάληξη είναι η σημερινή γενικευμένη μορφή, του τύπου των Ολοήμερων Τμημάτων Διευρυμένου Ωραρίου, ενώ εξακολουθούν να παραμένουν σε λειτουργία τα 28 Πειραματικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, τα οποία βρίσκονται διάσπαρτα σε όλη την επικράτεια και λειτουργούν σε ένα τελείως διαφορετικό πλαίσιο, σε σχέση με τα Ολοήμερα Τμήματα Διευρυμένου Ωραρίου. Ωστόσο, το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο των σχολείων αυτών παραμένει αναξιοποίητο από τη θεσμοθετημένη Πολιτεία, αναιρώντας τον λόγο για τον οποίο ιδρύθηκαν. Ταυτόχρονα, ερώτημα αποτελεί εάν και τα υπόλοιπα, «παραδοσιακού» τύπου, Δημοτικά Σχολεία λειτουργούν στη βάση των σύγχρονων διδακτικών αλλά και κοινωνικών απαιτήσεων.

Στην προσπάθεια δομικής και λειτουργικής βελτίωσης του Δημοτικού Σχολείου στοχεύει η εκπαιδευτική-διδασκική πρόταση, που παρουσιάζεται στη συνέχεια, ευελπιστώντας να συμβάλει εποικοδομητικά στη διαχρονικότητα των αποτελεσμάτων του Δημοτικού Σχολείου τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό του έργο. Άλλωστε το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα κινείται εντός ενός λειτουργικού και δια-δραστικού πλαισίου συνεχώς εξελισσόμενου. Στη βάση αυτή, με άξονα την τεκμηρίωση της «δομολειτουργικής προσέγγισης», κύρια στόχευση και τελικό ζητούμενο αποτελεί η διαρκής βελτίωση των δομικών παραμέτρων-μερών κάθε κοινωνικού συστήματος, επομένως και του σχολείου (Parsons, 1968· Γκιζέλης, 1989· Κελλανίδης, 2002).

Στη γενική αυτή πλαισίωση εντάσσεται και η κατατιθέμενη πρόταση, διευκρινίζοντας ότι τελικώς επιδιωκόμενο είναι η αναδιαμόρφωση του γενικού πλαισίου λειτουργίας του Δημοτικού Σχολείου -το οποίο ίσως να μην είναι απαραίτητο να αποκαλείται «Ολόημερο», διότι εγγενώς θα έχει αυτό το αυταξιακό χαρακτηριστικό- και όχι όλες οι επιμέρους διαφοροποιήσεις της λειτουργικότητάς του, πολλές εκ των οποίων διαμορφώνονται ως απόρροια της εκάστοτε εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. Δόμηση της νέας εκπαιδευτικής-διδασκικής πρότασης

Στη βάση όσων προαναφέρθηκαν δομείται η πρόταση που κατατίθεται ακολούθως, στοχεύοντας στην αναδιαμόρφωση του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, μέσω του συγκερασμού των δυνατοτήτων που μπορούν να προσφέρουν όλοι οι ήδη υπάρχοντες σχολικοί τύποι Δημοτικού Σχολείου. Ζητούμενο, ωστόσο, είναι η εξεύρεση τρόπων άρσης των μειονεκτημάτων και των δυσλειτουργιών, με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας του και την επίτευξη των επιδιώξεών του. Εξαρχής επισημαίνεται ότι η κατατιθέμενη πρόταση δεν αφορά το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και το είδος άσκησης του διδακτικού έργου. Αντίθετα, σχετίζεται με το δομικό και λειτουργικό πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου, που αντικατοπτρίζεται κυρίως στο προφίλ λειτουργίας του, όσον αφορά στον βαθμό της υποχρεωτικότητας ή της προαιρετικότητάς του, στο ωράριο λειτουργίας του, στα προσφερόμενα μαθήματα και στον τρόπο ενσωμάτωσής τους στο πρόγραμμα λειτουργίας του σχολείου.

Η θεωρητική θεμελίωση του νέου προτεινόμενου σχολείου στηρίζεται στην αντίληψη του «*ευέλκτου Δημοτικού Σχολείου*», το οποίο λειτουργεί κυρίως ως χώρος αγωγής, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Παραδοχές

Οι απόψεις σχετικά με τη σύγχρονη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου, που έχουν διατυπωθεί και από άλλους ενασχολούμενους με τη δομή και τη λειτουργία του γίνονται αποδεκτές, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις τρεις βασικές ζώνες: α) *Την ακαδημαϊκά προσανατολισμένη ζώνη εργασίας*, η οποία μέσα από τη διδασκαλία της πραγματολογικής γνώσης σε κάθε γνωστικό αντικείμενο αποβλέπει στην απόκτηση του απαραίτητου γνωστικού υπόβαθρου, το οποίο αποτελεί τη βάση για περαιτέρω ερευνητικές προεκτάσεις στη δεύτερη ζώνη. β) *Την Ευέλικτη ζώνη δημιουργικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων*, η οποία συναρτάται άμεσα με την πρώτη και προσφέρει την ευκαιρία για διεπιστημονικές και διαθεματικές προεκτάσεις και γ) *Την Ολοήμερη ζώνη, εμπέδωσης και πολιτισμού, εμπειριών και βιωμάτων*, η οποία μέσα κυρίως από την προετοιμασία και την κατανόηση των διδαχθέντων μαθημάτων της ακαδημαϊκής ζώνης, αλλά και την προσφορά πρόσθετων διδακτικών αντικειμένων, που συναρτώνται με τον πολιτισμό, ολοκληρώνει τον ημερήσιο κύκλο της διδακτικής ημέρας. Οι τρεις αυτές ζώνες συνθέτουν ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα, το οποίο πρέπει να παρακολουθούν όλοι οι μαθητές (Δημοτικό Σχολείο «κλειστού τύπου» λειτουργίας) (Γούπος, 2006).

Γίνεται, επίσης, αποδεκτή η θέση ότι το πρόγραμμα δεν πρέπει να είναι ίδιο και ενιαίο για όλα τα σχολεία της χώρας. Με τον τρόπο αυτό υπάρχει ένας ενιαίος προγραμματισμός αλλά ταυτόχρονα εξασφαλίζεται η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του προγράμματος στις τοπικές συνθήκες και τις ανάγκες της ευρύτερης περιοχής του σχολείου. Στη βάση αυτή διαφοροποιείται η αντίληψη που θέλει ορισμένα μαθήματα να είναι «μεγαλύτερης σπουδαιότητας» έναντι άλλων. Η εξέλιξη αυτή δίνει σε κάθε μάθημα τόσο την αυτοδυναμία και την οντότητά του όσο και την αυταξία του, την εγγενή δηλαδή αξία που έχει αυτό καθαυτό.

Με την πρακτική αυτή επιτυγχάνεται η έμπρακτη αναγνώριση ότι η διδακτική διαδικασία αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο. Έτσι, μέσα στο σχολείο η απόκτηση γνώσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η καλλιέργεια ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών περνούν από την επεξεργασία πολλαπλών γνωστικών αντικειμένων και με πολλαπλούς τρόπους και μεθόδους. Με την κατάλληλη οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος γίνεται διάχυση των ακαδημαϊκών μαθημάτων σε όλη τη διάρκεια της ημέρας, όπως και των μαθημάτων, των οποίων η ύλη μπορεί και πρέπει να τύχει επεξεργασίας με τη μορφή εργαστηριακών δραστηριοτήτων, βιβλιογραφικής έρευνας, επισκέψεων εκτός του χώρου του σχολείου, παρέχοντας επιπρόσθετο ενδιαφέρον, δραστηριοποίηση και ευχαρίστηση σε μαθητές και εκπαι-

δευτικούς (Βιτσιλάκη, 2001). Τα προηγούμενα ισχύουν για κάθε τύπο σχολείου είτε είναι Πολυθέσιο είτε είναι Ολιγοθέσιο και ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται (Βρεττός, 2001).

Η «προετοιμασία των μαθημάτων» της επόμενης μέρας είναι ένα πολύ κρίσιμο σημείο στην παρούσα φάση και δεν έχει βρεθεί ακόμη ο τρόπος που θα απαλλάσσει τα παιδιά από το βάρος της ετοιμότητας για την επόμενη ημέρα, χωρίς να «σχολειοποιεί» τις πρόσθετες ώρες της παραμονής τους στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, επειδή παρατείνεται το ωράριο, πρέπει να περιοριστεί στο ελάχιστο ο χρόνος απασχόλησης των παιδιών και των γονέων τους στο σπίτι με τις εργασίες του σχολείου. Είναι ανάγκη να βρεθούν λύσεις ώστε όλη η εργασία να ολοκληρώνεται στο σχολείο, ενώ γονείς και μαθητές να παύσουν να υφίστανται το άγχος των «κατ' οίκον» εργασιών. Για τον λόγο αυτό πρέπει να προβλεφθεί από το πρόγραμμα η σχετική βοήθεια των μαθητών και να διατεθεί επαρκής χρόνος προετοιμασίας (Πυργιωτάκης, 2001).

Στη βάση των προλεχθέντων στηρίζεται η παρούσα πρόταση στο πλαίσιο της οποίας προωθείται η λειτουργία ενός αναδομημένου τύπου Δημοτικού Σχολείου. Το προτεινόμενο «ευέλκτο» ελληνικό Δημοτικό Σχολείο θα έχει διευρυμένο υποχρεωτικό ωράριο λειτουργίας («κλειστού τύπου») και επιλεκτική παροχή γνωστικών αντικειμένων («ανοικτού τύπου») μετά τη λήξη του υποχρεωτικού ωραρίου. Προτείνεται, δηλαδή, ο συνδυασμός ενός Ο.Δ.Σ. με δομικά στοιχεία «κλειστού» και «ανοικτού» τύπου και των δομικών στοιχείων του «παραδοσιακού» τύπου Δημοτικού Σχολείου.

Συγκεκριμένα προτείνεται η διεύρυνση του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου με ώρα έναρξης στις 08.00π.μ. και λήξης στις 15.00μ.μ., οπότε και θα εφαρμόζεται το ενοποιημένο και υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών για όλους τους μαθητές, ενώ στη συνέχεια και μέχρι τις 17.00μ.μ. θα παρέχονται τα προαιρετικά-επιλεγόμενα μαθήματα, τα οποία θα παρακολουθούν οι μαθητές, επιλεκτικά, ανάλογα με το ποια από αυτά επιθυμεί ο καθένας και μόνο τις ημέρες που τα μαθήματα αυτά θα διδάσκονται. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα αποχωρούν από το σχολείο με τη λήξη του υποχρεωτικού ωραρίου λειτουργίας του και θα επιστρέφουν σε αυτό ή θα παραμένουν για να παρακολουθήσουν το μάθημα της επιλογής τους αλλά μόνο την ημέρα ή τις ημέρες κατά τις οποίες διδάσκεται. Η επιλογή αυτή δημιουργεί συνθήκες οικείες και επιθυμητές στον μαθητή, με αποτέλεσμα τη συναισθηματική και επικοινωνιακή καλλιέργεια της σχέσης του με το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς του και τους συμμαθητές του. Η λειτουργία της διδακτικής αυτής περιόδου απαρτίζεται από τρεις επιμέρους περιόδους διδασκαλίας 35 ωρολογιακών λεπτών η καθεμιά, στο πλαίσιο των οποίων διδάσκονται τα επιλεγόμενα μαθήματα (1 σε κάθε περίοδο αλλά το εύρος των διδακτικών αντικειμένων μπορεί

να είναι μεγαλύτερο, εξαιτίας της δυνατότητας της ταυτόχρονης λειτουργίας παράλληλων τμημάτων), τα οποία δεν έχουν, κατά βάση, ακαδημαϊκό χαρακτήρα, αλλά περισσότερο ευέλικτη μορφή, είναι αποδεσμευμένα από «κάλυψη» διδακτέας ύλης και κινούνται στο πλαίσιο των βιωματικών προσεγγίσεων.

Επισημαίνεται εδώ ότι το χρονικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου δεν είναι ούτε αυθαίρετο ούτε και τυχαίο. Αντίθετα, τεκμηριώνεται στη βάση κύριων κριτηρίων, τα οποία είναι τα εξής:

- Στην πλειοψηφία τους οι γονείς εργάζονται από τις 08.00π.μ. έως τις 15.00μ.μ.¹ Μπορούν, επομένως, να αφήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο κατά την έναρξη της λειτουργίας του και να τα πάρουν στη λήξη του, με σχετική χρονική άνεση.
- Από πορίσματα πληθώρας σχετικών ερευνών διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των γονέων, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στα ολοήμερα τμήματα, δηλώνει ότι τα παιδιά τους, όταν επιστρέφουν στο σπίτι από το σχολείο, δεν είναι ιδιαίτερα κουρασμένα και έχοντας ολοκληρώσει επαρκώς την «Προετοιμασία των μαθημάτων» της επόμενης ημέρας, επισημαίνουν ότι έχουν και ορισμένο ελεύθερο χρόνο για να τον αξιοποιήσουν όπως επιθυμούν (Cotton & Savard, 1981· Karweit, 1984· Δεμίρογλου, 2005).
- Με βάση τη θεωρητική τεκμηρίωση που παρέχουν οι αποκαλούμενες και «Βιωματικές Θεωρίες» και ειδικά η Θεωρία της «πλεονάζουσας ενεργητικότητας» των Spencer και Schiller, στο παιδί υπάρχει πλεονάζουσα ενέργεια, η οποία μπορεί να εκτονωθεί με ποικίλους τρόπους. Η ενεργητική εκτόνωση επιφέρει ένα είδος εσωτερικής ανακούφισης και ισορροπίας στον παιδικό οργανισμό, η οποία συνοδεύεται από ένα ευχάριστο συναίσθημα εσωτερικής ηρεμίας, που ωθεί το παιδί σε περαιτέρω δράση (Garvey, 1990· Pellegrini, 1995· Ματσαγγούρας, 2005).

Η οργάνωση του προγράμματος λειτουργίας του Δημοτικού Σχολείου προτείνεται να δομείται σε χρονικά διευρυμένες διδακτικές περιόδους. Η κατανομή σε διευρυμένες διδακτικές περιόδους, αντί των παραδοσιακών διδακτικών ωρών των 45 ωρολογιακών λεπτών, συντελεί αφενός στην ομαλή μετάβαση των μαθητών από μάθημα σε μάθημα (Ματσαγγούρας, 2005) και αφετέρου δίνεται στη φάση της «προετοιμασίας των μαθημάτων», που ακολουθεί αμέσως της «βασικής» διδασκαλίας, η δυνατότητα στους μαθητές να δραστηριοποιηθούν και να προσεγγίσουν ενεργητικά τη γνώση και τη μάθηση, με χρονική ευχέρεια και με την επάρκεια παροχής ανάλογης και υπεύθυνης βοήθειας από τον εκπαιδευτικό, όποτε κριθεί απαραίτητο.

Επισημαίνεται εδώ ότι ο χρόνος ως παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αν και από σχετικές έρευνες διαπιστώνεται ότι απλά και μόνο η παροχή επιπλέον χρόνου διδασκαλίας δεν συνεπάγεται κατ' ανάγκη και καλύτερη επίδοση των μαθητών. Φαίνεται, ωστόσο, η επίδοση των μαθητών να επηρεάζεται από τις εξής παραμέτρους που σχετίζονται με τον χρόνο: α) ο χρόνος της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη σχολική εργασία, β) ο χρόνος και ο τρόπος διαδοχής μιας μαθησιακής δραστηριότητας από την προηγούμενη και γ) η χρονική μετάβαση από το ένα μάθημα στο επόμενο. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, όσο καλύτερα κατανέμει ο εκπαιδευτικός τον διδακτικό χρόνο τόσο μειώνεται ο χρόνος που δαπανούν οι μαθητές για την απόκτηση της μάθησης (Mazzarella, 1984· FredricK & Walberg, 1990· Smyth, 1993).

Το προτεινόμενο πρόγραμμα δομείται στη βάση δύο (2) Διευρυμένων Διδακτικών Περιόδων. Η πρώτη των Υποχρεωτικών μαθημάτων, την οποία παρακολουθούν όλοι οι μαθητές και η δεύτερη των Επιλεγόμενων μαθημάτων, στην οποία κάθε μαθητής διδάσκεται τα μαθήματα που επιθυμεί.

Σχηματικά το ωράριο λειτουργίας του σχολείου είναι το ακόλουθο:

Δόμηση Ωρολογίου Προγράμματος Λειτουργίας του «Ευέλκτου» Δημοτικού Σχολείου

<i>ΔΙΕΥΡΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ</i>		
<i>Διδακτική περίοδος</i>	<i>Χρονική διάρκεια</i>	<i>Χρονική διάρκεια</i>
1 ^η	08.00π.μ.- 09.00π.μ.	60 λεπτά
A) Διάλειμμα	09.00π.μ. - 09.10π.μ.	10 λεπτά
2 ^η	09.10π.μ - 10.10π.μ.	60 λεπτά
B) Διάλειμμα	10.10π.μ. - 10.20π.μ.	10 λεπτά
3 ^η	10.20π.μ. - 11.20π.μ.	60 λεπτά
Γ) Διάλειμμα	11.20π.μ. - 11.30π.μ.	10 λεπτά
4 ^η	11.30π.μ. - 12.25μ.μ.	55 λεπτά
Γεύμα - ανάπαυση	12.25μ.μ. - 12.55μ.μ.	30 λεπτά
5 ^η	12.55μ.μ. - 13.50μ.μ.	55 λεπτά
Δ) Διάλειμμα	13.50μ.μ. - 14.00μ.μ.	10 λεπτά
6 ^η	14.00μ.μ. - 15.00μ.μ.	60 λεπτά
Μεταβατική φάση	15.00μ.μ. - 15.10μ.μ.	10 λεπτά

ΔΙΕΥΡΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

7 ^η	15.10μ.μ. - 15.40μ.μ.	30 λεπτά
Ε) Διάλειμμα	15.40μ.μ. - 15.50μ.μ.	10 λεπτά
8 ^η	15.50μ.μ. - 16.20μ.μ.	30 λεπτά
ΣΤ) Διάλειμμα	16.20μ.μ. - 16.30μ.μ.	10 λεπτά
9 ^η	16.30μ.μ. - 17.00μ.μ.	30 λεπτά

Τα ανωτέρω διδακτικά χρονικά διαστήματα έχουν ελεγχθεί και οριστεί ως αποτελεσματικά από σχετικές έρευνες στις Η.Π.Α. αλλά και από τα πορίσματα σχετικής Εθνικής Επιτροπής (*National Commission on Time and Learning*) που συγκροτήθηκε το 1994 για να διερευνήσει το ζήτημα αυτό στις Η.Π.Α. (Metzker, 2003).

Κάθε διδακτική περίοδος προτείνεται να είναι διάρκειας 60 ωρολογιακών λεπτών με 10λεπτο διάλειμμα μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} περιόδου, αλλά και μεταξύ 3^{ης} και 4^{ης}. Μεταξύ της 4^{ης} και 5^{ης} περιόδου παρεμβάλλεται 30λεπτη χρονική διάρκεια γεύματος-ανάπαυσης, ενώ η 4^η και η 5^η ώρα είναι κατά 5 λεπτά μικρότερες, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες προετοιμασίας και ολοκλήρωση του γεύματος και της ανάπαυσης αντίστοιχα. Μεταξύ 5^{ης} και 6^{ης} περιόδου παρεμβάλλεται, επίσης, 10λεπτο διάλειμμα.

Στη Διευρυμένη Διδακτική Περίοδο Υποχρεωτικών Μαθημάτων διδάσκονται όλα τα μαθήματα του συμβατικού σχολείου, στα οποία εντάσσεται και το μάθημα της Πληροφορικής. Η δομή του προγράμματος θα πραγματοποιείται όχι σε αποσπασματικά διδακτικά 45λεπτα, τα οποία «βιαιώς» διακόπτουν τη ροή της διδασκαλίας και τη διαδικασία σκέψης των μαθητών αλλά σε συνεχείς διευρυμένες διδακτικές περιόδους 60 ωρολογιακών λεπτών, κατά τη διάρκεια των οποίων θα πραγματοποιείται και η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας. Αυτό σημαίνει ότι εντάσσονται όλα τα μαθήματα ανάλογα με τις προβλεπόμενες διδακτικές ώρες του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος. Από σχετικές έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η 60λεπτη διάρκεια της Διδακτικής Περιόδου είναι περισσότερο λειτουργική και ευέλικτη, διότι αφενός διατηρεί τους μαθητές σε συνεχή παιδαγωγική εγρήγορση, αφετέρου οδηγεί τον εκπαιδευτικό να καταστήσει περισσότερο ευέλικτη τη διδασκαλία, να εστιάσει στα ουσιώδη και με αφετηρία αυτά τα σημεία να κατευθύνει δημιουργικά τους μαθητές προς την ανακάλυψη και απόκτηση γνώσεων, που αποτελούν ένα συνεκτικό αποτέλεσμα δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης (Killoran, 2003· Ματσαγγούρας, 2005).

Στο πλαίσιο του 60λεπτου υπάρχει η δυνατότητα διδασκαλίας και δύο διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων-μαθημάτων είτε από έναν εκπαιδευτικό είτε σε συνεργασία από δύο εκπαιδευτικούς, με τις ανάλογες προσαρμογές. Άλλωστε, η νέα διδακτική αντίληψη της Διαθεματικής Προσέγγισης της Γνώσης διαμορφώνει νέα διδακτική δυναμική προς αυτή την κατεύθυνση. Για την επίτευξη, ωστόσο, της νέας πρότασης απαιτείται οργανωτική και διδακτική ευελιξία, κατάλληλη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, επιλεγμένη διδακτική στόχευση και ενεργοποίηση των μαθητών.

Επισημαίνεται ακόμη ότι η γνωστή «Προετοιμασία» των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών της επόμενης ημέρας τίθεται σε νέα βάση. Καταρχήν, προτείνεται η Προετοιμασία να μην πραγματοποιείται σε ξεχωριστή ώρα διδασκαλίας, ακόμα κι αν συντελείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης. Έτσι, δεν θα εκλαμβάνεται ως ένα απομονωμένο τμήμα των διδαχθέντων αλλά θα εμπλέκεται λειτουργικά και δυναμικά με αυτά, μέσω της διαδικασίας της ενεργούς συμμετοχής του μαθητή στο όλο διδακτικό πλαίσιο που διαμορφώνεται. Ταυτόχρονα, ενισχύεται η προσπάθειά του γνωρίζοντας ότι σε περίπτωση δυσκολίας του θα δεχθεί την ανάλογη καθοδήγηση και βοήθεια από τον δάσκαλό του. Με αυτόν τον τρόπο η ένταξη της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης ημέρας δεν σημαίνει απλά την επέκταση του μαθήματος αλλά τη διαμόρφωση ενός άλλου διδακτικού πλαισίου αλληλοτροφοδοτικής διαδικασίας, όπου σε ένα ημιδομημένο και ευέλικτο πλαίσιο επιλύονται απορίες και συμπληρώνονται πιθανά μαθησιακά κενά. Στο γενικότερο αυτό σχήμα ο εκπαιδευτικός εντάσσει την «ώρα» αυτής της διδακτικής περιόδου, την οποία ορίζει ο ίδιος και με βάση τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών του οριοθετώντας και τον χρόνο που θα πραγματοποιηθεί. Από αυτό δεν συνεπάγεται ότι μετά από κάθε διδασκαλία θα ακολουθεί οπωσδήποτε χρονική διδακτική διάρκεια προετοιμασίας, η οποία, επιπλέον, αποδεσμεύεται από τα δύο μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών -για τα οποία αποκλειστικά προβλέπεται με βάση τα ήδη ισχύοντα- και επεκτείνεται σε όλα τα μαθήματα, ανάλογα με τις απαιτήσεις του εκάστοτε μαθήματος. Σε κάθε περίπτωση αυτό αποφασίζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος επιβάλλεται να αναθεωρήσει τον ρόλο του και το περιεχόμενο του διδακτικού έργου. Επισημαίνεται εδώ ότι η ανάθεση των γνωστών «κατ' οίκον εργασιών» δεν αποτελεί αναγκαιότητα της διδακτικής διαδικασίας ούτε και προκείμενο της μαθητικής επίδοσης. Και, ακόμη, τονίζεται ότι η εμπέδωση των διδαχθέντων προκύπτει ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και των διδακτικών ενεργειών του εκπαιδευτικού και όχι της βοήθειας ή όποιας άλλης παρέμβασης μπορεί να δεχθεί το κάθε παιδί από

την οικογένεια ή το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον (Killoran, 2003· Bempchat, 2003· Skinner, 2004).

Είναι, επίσης, σημαντικό να αναφερθεί ότι οι γονείς δίνουν ιδιαίτερη σημασία δηλώνοντας ότι θα επιθυμούσαν αύξηση των ωρών προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης ημέρας στο σχολείο, διότι έτσι τα παιδιά τους θα έχουν την ευκαιρία, εκτός σχολείου, να χαλαρώσουν, να παίξουν, να αναπαυθούν, να ασχοληθούν με άλλες δραστηριότητες, απαλλαγμένα από τις κατ' οίκον εργασίες (Αναγνωστοπούλου, 2006). Η άποψη αυτή υπάρχει, διότι τις περισσότερες φορές οι κατ' οίκον εργασίες δεν έχουν να προσφέρουν τίποτε άλλο στα παιδιά παρά μόνο μια λαθεμένη αίσθηση ότι «μαθαίνουν», ενώ στην πραγματικότητα η κύρια αίσθηση είναι ότι καταδυναστεύονται, χωρίς να ωφελούνται ουσιαστικά (Skinner, 2004). Με την κατατιθέμενη πρόταση η «Προετοιμασία» λαμβάνει δυναμική διάσταση και αποτελεί λειτουργική απόρροια της διδασκαλίας, ως δυνατότητα περαιτέρω εξάσκησης των μαθητών, με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών τους μέσα σε ένα επικοινωνιακό και διαδραστικό πλαίσιο, που στοχεύει στη βελτίωση του παιδαγωγούμενου. Όσον αφορά στην παρακολούθηση των μαθημάτων του προαιρετικού κύκλου σπουδών επισημαίνονται τα εξής:

- Οι γονείς θα έχουν δηλώσει με την έναρξη της σχολικής χρονιάς τα μαθήματα που επιθυμούν να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους υποχρεωτικά, έχοντας τη δυνατότητα μίας μόνο αλλαγής στην αρχική επιλογή, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μετά το πέρας του πρώτου μηνός διδασκαλίας του μαθήματος. Με τη δήλωση αυτή θα δημιουργούνται έγκαιρα τα κατάλληλα τμήματα μαθητών, που θα παρακολουθούν τα αντίστοιχα μαθήματα επιλογής σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Όπως π.χ. χορός, αγιογραφία, μουσικά όργανα, μουσικοκινητική, αθλοπαιδιές, κολύμβηση και οτιδήποτε άλλο μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών της κάθε Σχολικής Μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο λειτουργίας καλύπτονται οι ανάγκες όλων των μαθητών, καθώς κάθε παιδί θα έχει τη δυνατότητα επιλογής από 1 έως όλα τα προαιρετικής μορφής προσφερόμενα μαθήματα κατά τη μεταμεσημβρινή λειτουργία του σχολείου.
- Τα προτεινόμενα διδακτικά αντικείμενα δεν θα είναι προεπιλεγμένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αλλά θα προκύπτουν μέσω της αξιολόγησης των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών κάθε Σχολικής Μονάδας και των δεδομένων της τοπικής κοινωνίας. Θα προκύπτουν μέσω της συμπλήρωσης σχετικού εντύπου ενδιαφερόντων, στο

τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, τόσο από τους μαθητές και τους γονείς τους όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Κατά τη διάρκεια της Διευρυμένης Περιόδου Επιλεγόμενων Μαθημάτων μπορούν να διδάσκονται στις αντίστοιχες χρονικές περιόδους διαφορετικά αντικείμενα με τη μορφή των παράλληλων τμημάτων διδασκαλίας διαφορετικού διδακτικού περιεχομένου.

- Οι διδακτικές ώρες κάθε επιλεγόμενου μαθήματος διαφοροποιούνται και προκύπτουν σε συνεργασία των αντίστοιχων Σχολικών Συμβούλων, των διοικητικών Προϊσταμένων, του Συλλόγου Διδασκόντων του κάθε σχολείου και των γονέων των μαθητών, ενώ το Αναλυτικό Πρόγραμμα που ακολουθείται κινείται στο πνεύμα και τις διατάξεις της κείμενης νομοθεσίας.
- Με βάση όλα τα ανωτέρω θα προκύπτουν κοινά ενδιαφέροντα και θα συγκροτούνται τα αντίστοιχα τμήματα, ενώ ο αριθμός των μαθητών που θα συμμετέχουν σε αυτά εξαρτάται αφενός από τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθήματος και αφετέρου από την αναγκαιότητα δυναμικής λειτουργικότητας του κάθε τμήματος.

Ως προς το γεύμα των μαθητών προτείνονται τα ακόλουθα:

- Το γεύμα των μαθητών θα ρυθμίζεται από ειδικό διατροφολόγο, ο οποίος θα προτείνει είτε προς τους γονείς το είδος και την ποσότητα του περιεχομένου του γεύματος των μαθητών που θα πρέπει να δίνουν στα παιδιά τους, για να γευματίσουν στο σχολείο είτε προς το σχολείο, αν χρησιμοποιείται από αυτό η λύση του catering.
- Η διεύθυνση του γεύματος θα υλοποιείται από άτομο-βοηθητικό προσωπικό (ή από τον υπεύθυνο του κυλικείου) και θα παραχωρείται ο χώρος της αίθουσας διδασκαλίας, η οποία θα διαμορφώνεται ανάλογα από τους μαθητές της τάξης, ενώ το γεύμα θα μεταφέρεται στην αίθουσα από ομάδα μαθητών της τάξης, που θα έχει την ευθύνη αυτή, η οποία και θα το παραλαμβάνει από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου. Η ομάδα αυτή θα διαφοροποιείται κάθε ημέρα, με βάση σχετικό πρόγραμμα «υπηρεσίας». Τις μικρότερες τάξεις (Α' και Β') μπορεί να συνεπικουρούν ορισμένοι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Την εποπτεία του γεύματος θα την αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός της τάξης ή άλλος εκπαιδευτικός ανάλογα με την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Βασική θέση αποτελεί ότι η οργάνωση του γεύματος έχει μια ιδιαίτερη παιδαγωγική και διδακτική αξία με πολυποίκιλες κοινωνικο-συναισθηματικές προεκτάσεις. Ως εκ τούτου, η

διαδικασία και η χρονική διάρκεια του γεύματος μπορεί να λαμβάνεται εντός του διδακτικού εργασιακού πλαισίου του εκπαιδευτικού που εμπλέκεται σε αυτό².

- Το 30λεπτο του γεύματος θα μοιράζεται κατά το ήμισυ για την ολοκλήρωση του γεύματος των μαθητών και κατά το ήμισυ για ανάπαυση-χαλάρωση των μαθητών.

3. Επισημάνσεις

Η πρόταση για τη δημιουργία ενός διαφοροποιημένου των προηγούμενων τύπου Δημοτικού Σχολείου, δηλαδή σχολείου το οποίο θα λειτουργεί με ενοποιημένο ωρολόγιο πρόγραμμα και θα το παρακολουθούν όλοι οι μαθητές του σχολείου, εκτός των προαιρετικών διδακτικών αντικειμένων, διαφοροποιείται από τις αντίστοιχες προτάσεις που έχουν κατατεθεί κατά το παρελθόν στα ακόλουθα σημεία:

- Ως προς το Πρόγραμμα, το οποίο δεν διαφοροποιείται σε προμεσημβρινό και μεταμεσημβρινό κύκλο αλλά σε 2 Διευρυμένες Διδακτικές Περιόδους: Η πρώτη της παρακολούθησης Υποχρεωτικών μαθημάτων («κλειστού τύπου» πρόγραμμα) και η δεύτερη των Επιλογών των προσφερόμενων μαθημάτων, τα οποία επιλέγουν οι μαθητές και τα παρακολουθούν μόνο τις ημέρες που διδάσκονται τα μαθήματα αυτά («ανοικτού τύπου» πρόγραμμα).
- Η ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και η προετοιμασία των μαθητών πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του σχολικού ωραρίου από τον ίδιο εκπαιδευτικό κάθε τάξης, ο οποίος αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, εφαρμόζει καινοτομίες, κρίνει και δραστηριοποιείται μέσα σε ένα διευρυμένο πλαίσιο αρμοδιοτήτων και ελευθεριών (Ξωχέλλης, 1997).
- Η διδακτική πρακτική περιλαμβάνει πληθώρα εναλλακτικών λύσεων, αναιρώντας τη μονοτονία της αντίληψης για τον τρόπο διδασκαλίας των λεγόμενων «παραδοσιακών» μαθημάτων. Άλλωστε, η διδακτική ευελιξία είναι πλέον απαίτηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.
- Εντάσσει το μάθημα της Πληροφορικής στη Διευρυμένη Διδακτική Περίοδο των Υποχρεωτικών Μαθημάτων.

Επισημαίνεται, ακόμη, ότι η παρούσα πρόταση διαφοροποιείται από τη σχετικά πρόσφατη Απόφαση του Υπ.Ε.Π.Θ. (Φ.51/154/77093/Γ1, 28-7-2006 *Περί Αναμόρ-*

φωσης Ωρολογίων Προγραμμάτων των 28 Ολοήμερων Πειραματικών Σχολείων), η οποία πράγματι συμβάλλει εποικοδομητικά στην προσπάθεια βελτίωσης του Δημοτικού Σχολείου, στα εξής:

- Στην πρόταση που κατατίθεται στο παρόν άρθρο η διάρκεια των διδακτικών περιόδων, της Διευρυμένης Διδακτικής Περιόδου Υποχρεωτικών Μαθημάτων, κατανέμεται σε χρονικές περιόδους των 60 ωρολογιακών λεπτών και όχι των 90 και των 40 που προτείνονται στην ανωτέρω Υπουργική Απόφαση.
- Στην παρούσα πρόταση τεκμηριώνονται τόσο το γενικότερο ωράριο λειτουργίας του σχολείου όσο και η διάρκεια των διδακτικών περιόδων με συγκεκριμένο και σαφή τρόπο.
- Στην κατατιθέμενη, επίσης, πρόταση η διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής προτείνεται να διδάσκεται υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές του σχολείου στο πλαίσιο της Διευρυμένης Διδακτικής Περιόδου των Υποχρεωτικών μαθημάτων.
- Η διδακτική προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας προτείνεται να πραγματοποιείται υποχρεωτικά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που διδάσκει το συγκεκριμένο μάθημα και θα αφορά όλα τα μαθήματα, ανάλογα με τις κατά περίπτωση διδακτικές ανάγκες και όχι μόνο τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών.
- Τα μαθήματα της μεταμεσημβρινής Διδακτικής Περιόδου Επιλεγόμενων Μαθημάτων, στην κατατιθέμενη πρόταση, δεν παρέχονται ούτε και προτείνονται a priori από το Υπ.Ε.Π.Θ., αλλά προκύπτουν από την ίδια τη Σχολική Μονάδα και με βάση τόσο τα ενδιαφέροντα των μαθητών όσο και των γενικότερων κοινωνικών και περιβαλλοντικών συνθηκών της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας.
- Η παρακολούθηση των επιλεγόμενων μαθημάτων, στην παρούσα πρόταση, δεν γίνεται από το σύνολο των μαθητών που θα παρακολουθούν τον κύκλο αυτών των μαθημάτων, αλλά οι μαθητές θα παρευρίσκονται στο σχολείο για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος τις διδακτικές ώρες που θα διδάσκονται τα συγκεκριμένα μαθήματα της επιλογής τους. Αυτή η δυνατότητα δίνει μια άλλη υπόσταση στο σχολείο μέσω μιας «ανοιχτής» διαδικασίας επιλογών και αξιοποίησης των χώρων του σχολείου ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε προσφερόμενου μαθήματος. Ταυτόχρονα, οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα οικείο, δικό τους χώρο, αποκτώντας μια άλλη αντίληψη γι' αυτό.

- Στην παρούσα πρόταση αποσαφηνίζεται ο τρόπος διδακτικής λειτουργίας του γεύματος-ανάπαυσης των μαθητών.

Κρίνεται ακόμη σκόπιμο να αναφερθούν τα εξής:

- Η λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου με τον τρόπο που προτείνεται δεν αυξάνει το λειτουργικό κόστος του σχολείου για τους ακόλουθους λόγους:
α) Ήδη τα περισσότερα σχολεία της χώρας λειτουργούν ως Ολοήμερα, τα οποία στην πλειοψηφία τους έχουν με βάση τον αριθμό των φοιτούντων μαθητών σε αυτά ένα (1) τμήμα ολοήμερου προγράμματος (Γούπος, 2006). Επομένως, τόσο το λειτουργικό κόστος όσο και το κόστος μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό ήδη υπάρχει. Η γενίκευση λειτουργίας δεν προβλέπεται να δημιουργήσει ιδιαίτερη αύξηση του συνολικού κόστους, αν και αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο εξειδικευμένης έρευνας από τους αρμόδιους φορείς και β) Πάγια τακτική του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι η τάση να λειτουργεί ως Ολοήμερο κάθε σχολική μονάδα που εκδηλώνει την αντίστοιχη επιθυμία. Άρα, η κάλυψη του αυξανόμενου κόστους λειτουργίας είναι και προβλέψιμη και δεδομένη.
- Η δόμηση του Προγράμματος λειτουργίας, που κατατίθεται, δεν δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία και των Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων, η οποία ως ένα βαθμό σχετίζεται με τα δεδομένα της κατατιθέμενης πρότασης. Είναι, επίσης, γνωστό ότι τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία, ως προς τη δόμηση του διδακτικού τους προγράμματος, λειτουργούν στο πλαίσιο της «ημίωρης» διδακτικής ώρας, στις περισσότερες περιπτώσεις των διδακτικών αντικειμένων, ενώ το υπόλοιπο πρόγραμμα καλύπτεται με την αξιοποίηση της διδακτικής τεχνικής των «σιωπηρών εργασιών» (Φύκαρης, 2002).
- Επισημαίνεται ότι κάθε διδακτική αλλά και εκπαιδευτική εφαρμογή, για να τύχει θετικότερης ανταπόκρισης αλλά και διερεύνησης, κρίνεται τόσο σκόπιμο όσο και αναγκαίο να υλοποιείται αρχικά σε ένα δοκιμαστικό πλαίσιο, προκειμένου να ελεγχθούν οι βασικές παράμετροι και να πραγματοποιηθούν πιθανές βελτιώσεις. Η δοκιμαστική εφαρμογή μπορεί να υλοποιηθεί σε στατιστικά επιλεγμένο δείγμα Σχολικών Μονάδων, καλύπτοντας όλους τους τύπους σχολείων (Πολυθέσια, Ολιγοθέσια), όλες τις γεωγραφικές περιοχές και τα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Η λειτουργία της εφαρμογής θα πρέπει να αξιολογείται από αρμόδια διεπιστη-

μονική επιτροπή του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι διαπιστώσεις της οποίας θα αποτελέσουν τη βάση της γενίκευσης στον ανάλογο χρόνο.

Καταληκτικά, επισημαίνεται ότι η πρόταση που κατατίθεται στο παρόν δημοσίευμα στοχεύει στο να δοθεί αυξημένος διδακτικός, κοινωνικός αλλά και δημιουργικός ρόλος σε ένα «ευέλικο» Δημοτικό Σχολείο, λειτουργώντας παράλληλα στο πλαίσιο των ορίων που θέλει η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη. Επίσης, το πρόγραμμα λειτουργίας του καθίσταται λειτουργικό εστιάζοντας στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επιπλέον, η προαιρετική-επιλεκτική φοίτηση των μαθητών παρέχει την αναγκαία ελευθερία και τη δυνατότητα οργάνωσης της οικογενειακής ζωής, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα ένα διαφορετικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης αλλά και διάδρασης μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Σημειώσεις

1. Λαμβάνεται ως βασικό κριτήριο το ωράριο εργασίας των δημοσίων υπαλλήλων σύμφωνα με τις πρόσφατες κείμενες διατάξεις του Δημοσιοϋπαλληλικού Κώδικα (Νόμος 2683/9-2-1999) και με όλες τις σχετικές διευκολύνσεις που προβλέπονται για τις κάθε είδους γονικές άδειες (Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ 74275/Δ2/10-7-2007). Περίπου στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα αντίστοιχα δεδομένα για τους εργαζόμενους γονείς στον ιδιωτικό τομέα.
2. Αντίστοιχη πρόβλεψη υπάρχει και στην Εγκύκλιο Φ.50/208/97293/Γ1, 7-9-2007 Περί Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2006). Οι λόγοι εγγραφής των μαθητών στο Ολοήμερο Σχολείο και οι λόγοι «διαρροής» ως κριτήρια αξιολόγησης της λειτουργίας του. *Κίνητρο*, 7, 141-153.
- Bempechat, J. (2003). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43 (3), 189-196.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2001). Βασικοί άξονες διαμόρφωσης του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου. Στο Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο - Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Βρεττός, Ι. (2001). Το Ολοήμερο Σχολείο ως Πρόταση για εσωτερική εκπαιδευ-

- τική μεταρρύθμιση: Το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι κατ' οίκον εργασίες. *Μακεδόν*, 8, 74-75.
- Γκιζέλης, Γ. (1989). «Δομολειτουργισμός», στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια: Λεξικό, τόμος 3*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1555-1556.
- Cotton, K., & Savard, W. (1981). *Time factors in learning*. ERIC ED 214706.
- Γούπος, Θ. (2006). Το Νέο Ολοήμερο Σχολείο. Στο *Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης, «Το Ολοήμερο Σχολείο», Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.
- Δεμίρογλου, Π. (2005). *Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Δημοσιούπαλληλικός Κώδικας*, Νόμος 2683/9-2-1999.
- Fredrick, W., & Walberg, H. (1990). Learning as a function of time. *Journal of Educational Research*, 73, 183-194.
- Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι: Η επίδρασή του στην εξέλιξη του παιδιού*, μτφ. Σ. Σταυροπούλου. Αθήνα: Κουτσούμπος.
- Karweit, N. (1984). Should we length the school term? *Educational Researcher*, 14, 9-15.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Killoran, I. (2003). Why is homework not done? How theories of development affect your approach in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 30 (4), 309-315.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mazzarella, J. (1984). Longer day, longer year: Will they make the difference? *Principal*, 63 (1), 14-20.
- Metzker, B. (2003). *Time and Learning*. ERIC Digest ED 474260.
- Ξωχέλλης, Π. (1997). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις. *Μακεδόν*, 4, 3-20.
- Parsons, T. (1968). *The structure of social action, Vol. 1, 2*. New York.
- Pellegrini, A. (1995). *School recess and playground behaviour*. New York: State University of New York Press.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). Ολοήμερο σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. Στο Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο - Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Skinner, D. (2004). The homework wars: The Public Interest. *Journal of Instructional Psychology*, 28 (4), 46-60.
- Smyth, W. (1993). Χρόνος και σχολική μάθηση. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 9*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Υπ.Ε.Π.Θ. Απόφαση Φ.51/154/77093/Γ1, 28-7-2006, *Περί Αναμόρφωσης Ωρολογίων Προγραμμάτων των 28 Ολοήμερων Πειραματικών Σχολείων.*

Υπ.Ε.Π.Θ. Εγκύκλιος 74275/Δ2/10-7-2007.

Υπ.Ε.Π.Θ. Εγκύκλιος Φ.50/208/97293/Γ1, 7-9-2007, *Περί Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.*

Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση «Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική

Βασίλειος Α. Πανταζής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Στην αντιμετώπιση των πολλών προκλήσεων που παρουσιάζουν οι σύγχρονες κοινωνίες, ο οικουμενικός προσανατολισμός των δικαιωμάτων του ανθρώπου μπορεί να αποτελέσει τη βάση, πάνω στην οποία τα άτομα, οι εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες και τα έθνη μπορούν να αναπτύξουν την ιδιαιτερότητά τους. Η ανθρωπότητα βλέπει στην εκπαίδευση ένα ανεκτίμητο εφόδιο στην προσπάθειά της να κατακτήσει τα ιδανικά της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα δικαιώματα του ανθρώπου μπορούν να αποτελέσουν κεντρικό σημείο αναφοράς της εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου των Ηνωμένων Εθνών το 1948 διατυπώθηκε για πρώτη φορά η αξία της παιδείας και της εκπαίδευσης για την προώθηση ενός παγκόσμιου «πολιτισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (ΟΥΝΕΣΚΟ). Από το τέλος περίπου του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του '90 αναπτύσσεται ένα «διεθνές κίνημα» (Lohrenscheit, 2004, σ. 2) για την προώθηση και θεμελίωση της «Παιδείας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα». Κυβερνήσεις, Διεθνείς Οργανώσεις, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), αλλά και επαγγελματικοί σύνδεσμοι έχουν αναλάβει μια σειρά εκπαιδευτικών

Ο κ. Βασίλειος Α. Πανταζής είναι Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

δραστηριοτήτων και προγραμμάτων που προωθούν την Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Οι ποικίλες δραστηριότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κινήματος, καθώς επίσης και οι συζητήσεις για τη «Human Rights Education», είναι -κυρίως σε ιστοσελίδες στην αγγλική γλώσσα- καλά τεκμηριωμένες.

Οι συζητήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την παιδεία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση, καθώς επηρεάζονται και εμπνέονται αμοιβαία (Ignatief, 2002· Flores d' Arcais, 1995). Η παιδεία και η εκπαίδευση θεωρούνται ως το βασικό μέσο για την προώθηση και θεμελίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αντιστοίχως τα ανθρώπινα δικαιώματα δίνουν σημαντικές ωθήσεις για την πραγματοποίηση μιας ίσης και δίκαιης πρόσβασης σε μια υψηλής ποιότητας παιδεία, από την οποία εξαρτάται ουσιαστικά η εξέλιξη και «η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας» (Άρθρο 26, Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου).

Στην αρχή του 21ου αιώνα, θεωρείται αναγκαία μια βαθιά αλλαγή στις πεποιθήσεις και στις στάσεις, περιλαμβάνοντας την εξάλειψη της διάκρισης και της βίας, την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για όλους και τη συμμετοχή όλων των μελών της κοινωνίας. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι στην καρδιά αυτής της αλλαγής.

Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα καλλιεργείται τόσο στον τομέα της τυπικής εκπαίδευσης (σχολείο, πανεπιστήμιο, ιδρύματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών κ.ά.) όσο και σε μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης (επαγγελματικές ενώσεις, πολιτιστικές-θρησκευτικές οργανώσεις, αστυνομία, δικαστικοί, δημοσιογράφοι, γιατροί, φυσικοί, ένοπλες δυνάμεις κ.ά.) καθώς και σε τομείς του ελεύθερου χρόνου.

Το σχολείο έχει ιδιαίτερη σημασία για την παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα, διότι τα παιδιά είναι οι πρώτοι φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα περισσότερο ευάλωτα θύματα των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και επίσης οι πρώτοι δέκτες της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Fritzsche, 2004, σ. 172). Μόνο αν τα παιδιά αναπτύξουν συνείδηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, μπορούν ως ενήλικες να αντιλαμβάνονται σε επαρκή βαθμό τα ανθρώπινα δικαιώματά τους.

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η παρουσίαση των βασικών αρχών της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και η αξιοποίηση στην εκπαιδευτική πρακτική συγκεκριμένης ύλης μάθησης και διδασκαλίας σε σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

1. Τα Δικαιώματα του Ανθρώπου

Η ανάπτυξη της σκέψης για τα δικαιώματα του ανθρώπου έχει μια μακρά παράδοση. Αξίζει, λοιπόν, να επιστημονούμε τους σημαντικούς σταθμούς, αρχίζοντας από τη Σύνοδο του Τολέδο το έτος 693, η οποία εγγυήθηκε σε όλους τους ελεύθερους πολίτες του Βασιλείου των Βησιγόθων το ίσο δικαίωμα στη ζωή, στο γάμο, στην ιδιοκτησία και στη δικαιοσύνη. Στις 12 Ιουνίου 1776 η διακήρυξη «Bill of Rights of Virginia» για πρώτη φορά αναγνωρίζει τα δικαιώματα του ανθρώπου ως συστατικό στοιχείο του κράτους δικαίου, που αφορά όλους τους πολίτες. Ακολούθησαν σύντομα το κείμενο για τα δικαιώματα του ανθρώπου, τα ατομικά δικαιώματα σε συνάρτηση προς τη Γαλλική Επανάσταση και η ενσωμάτωσή του στο Γαλλικό Σύνταγμα (3 Σεπτέμβρη 1791). Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, και ιδίως μετά τα εγκλήματα του Εθνικοσοσιαλισμού και άλλων Δικτατοριών, η Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου διαφοροποιήθηκε σαφώς το 1948. Ήδη το προοίμιο τονίζει «την αναγνώριση της αξιοπρέπειας, που είναι σύμφυτη σε όλα τα μέλη της ανθρώπινης κοινότητας, καθώς και των ίσων και αναπαλλοτρίωτων δικαιωμάτων τους». Το άρθρο 1 ορίζει: «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα». Το άρθρο 2 εμμένει: «Κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση». Σε περαιτέρω άρθρα γίνεται λόγος για κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα και για δικαιώματα στην παιδεία.

Στα σημαντικά έγγραφα για τα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνονται η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Καθώς τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μια έννοια δυναμική και όχι στατική, κατά τους δύο προηγούμενους αιώνες, διευρύνθηκαν και εμβαθύνθηκαν με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος για «γενιές δικαιωμάτων», που συνδέονται με συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Η διάκρισή τους σε *τρεις γενιές* έγινε από τον Karel Vasak, δεν έχει βέβαια την επιστημονική αξία που της αποδίδουν μερικοί, αλλά είναι χρήσιμη για την κατανόηση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της (Ρούκουνας, 1995, σ. 15).

Η *πρώτη γενιά* περιλαμβάνει τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα. Στη *δεύτερη γενιά* κατατάσσονται τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα. Περιεχόμενο της *τρίτης γενιάς* αποτελούν εκείνα τα δικαιώματα που αναγνωρίζονται όχι σε μεμονωμένα άτομα αλλά σε ομάδες ή που μπορούν να εφαρμοστούν μόνο από την κοινωνία των κρατών στο σύνολό της. Πρόκειται για τα λεγόμενα

«συλλογικά δικαιώματα», που απαιτούν ουσιαστικά ακόμα μεγαλύτερες αναδιατάξεις ή διάθεση πόρων και που αντιμετωπίζουν τον άνθρωπο ως σημείο αναφοράς ολόκληρου του πλανήτη. Εδώ εντάσσεται το δικαίωμα για την ανάπτυξη, την ειρήνη, την προστασία από την ένδεια, το δικαίωμα σε ακέραιο φυσικό περιβάλλον κ.ά.

Στα δικαιώματα, που δεν χρειάζεται να τα απαριθμήσουμε ένα-ένα, αντιστοιχούν φυσικά και συμφυείς υποχρεώσεις. Καταρχάς -κι αυτό ηχεί σχεδόν τετριμμένο- τα κράτη και οι κυβερνήσεις υποχρεούνται να παρέχουν στους πολίτες τους αυτά τα δικαιώματα και να τα προασπίζουν από τυχόν παραβιάσεις. Επίσης, ορίζουν τις υποχρεώσεις για τους πολίτες, οι οποίοι πρέπει να σέβονται τα δικαιώματα, να αντιτάσσονται στην περιφρόνησή τους, να μάχονται κατά των παραβιάσεών τους.

Στις διάφορες συμβάσεις για τα δικαιώματα του ανθρώπου το άτομο βρίσκεται στο επίκεντρο, και μάλιστα το μεμονωμένο άτομο, το οποίο αποτελεί υπέρτατη αξία. Κατόπιν έρχεται το κράτος, αλλά όχι αντιστρόφως (Bobbio, 1999). Αυτό δηλώνει ότι το κράτος έγινε για το άτομο και όχι το άτομο για το κράτος. Από τα παραπάνω προκύπτει πως τα ανθρώπινα δικαιώματα όχι μόνο ορίζουν τη σχέση πολίτη-κράτους αλλά και περιορίζουν την εξουσία του κράτους και συγχρόνως απαιτούν από αυτό να λαμβάνει θετικά μέτρα, ώστε να εξασφαλίζει ένα περιβάλλον, που να επιτρέπει στο άτομο να απολαμβάνει τα δικαιώματά του. Ο σεβασμός των δικαιωμάτων του ανθρώπου αποτελεί πάντα τη βασικότερη εγγύηση της ελευθερίας όλων των προσώπων, το αδιάψευστο κριτήριο της δημοκρατικότητας ενός κράτους, το μέτρο του πολιτισμού μιας κοινωνίας. Διαρκής στόχος είναι η προστασία της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Η προσπάθεια για την προάσπιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας όλων αποτελεί βασική αρχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτά βασίζονται σε ένα κοινό και καθολικό σύστημα αξιών, το οποίο προασπίζει το απαραβίαστο της ζωής και προσφέρει έτσι ένα πλαίσιο για την οικοδόμηση ενός συστήματος ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τα διεθνώς αναγνωρισμένα πρότυπα και κανόνες.

Ελευθερία σκέψης, συνείδησης, θρησκευτική ελευθερία και ελευθερία έκφρασης γνώμης προασπίζονται από τα ανθρώπινα δικαιώματα. Παράλληλα, τα ανθρώπινα δικαιώματα εγγυώνται την ισότητα μεταξύ όλων των ανθρώπων και την ίση προάσπιση από όλες τις μορφές διάκρισης. Η αλληλεγγύη διασφαλίζει τα οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα, όπως το δικαίωμα στην κοινωνική ασφάλιση, το δικαίωμα σε ένα αρμόζον βιοτικό επίπεδο, το δικαίωμα στην υγεία και την παιδεία, τα οποία αποτελούν ουσιαστικά δομικά στοιχεία του συστήματος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

2. Ανθρώπινα Δικαιώματα και Παιδαγωγική

Πράξεις βασανιστηρίων, στέρηση της ελευθερίας, ρατσισμός και κοινωνική διάκριση, απέλαση, εξολόθρευση και ομαδικοί θάνατοι είναι φαινόμενα διαρκή. Η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην εξάλειψή τους. Το γεγονός αυτό, όμως, φέρνει την Παιδαγωγική αντιμέτωπη με τις παρακάτω δυσκολίες: Συμβατή με τη δράση της Παιδαγωγικής δεν είναι μια επιφανειακή συμπεριφορά τήρησης των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Επιθυμητή δεν είναι η μέσω απειλών για ποινές κι άλλες κυρώσεις αναγκαστική τήρηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου - γι' αυτό πρέπει να φροντίζει το νομοθετημένο δίκαιο και το κράτος -, αλλά η ελεύθερη συγκατάθεση και συμφωνία του ατόμου με τις υπάρχουσες αξιώσεις των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Αυτό σημαίνει τον σεβασμό του «άλλου» όχι μόνο ως προς τη συμπεριφορά και από υποχρέωση, αλλά και από καθήκον, όπως αξιώνει ο Kant σε μια μεταφυσική του ήθους (Sitte) (Bielefeld, 1998, σ. 178).

Αυτή η αξίωση απευθύνεται έμμεσα στην Παιδαγωγική. Στο Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Δικαιώματα της 16ης Δεκεμβρίου 1966 αναφέρεται στο άρθρο 13, παράγραφος 1: «Τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα μορφώσεως κάθε προσώπου. Συμφωνούν ότι η μόρφωση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και του αισθήματος της αξιοπρέπειάς της και να ενισχύει το σεβασμό προς τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Συμφωνούν ακόμη ότι η μόρφωση πρέπει να καθιστά κάθε άτομο ικανό να διαδραματίσει ένα χρήσιμο ρόλο σε μια ελεύθερη κοινωνία, να ευνοεί την κατανόηση, την ανοχή και φιλία μεταξύ όλων των εθνών και όλων των εθνοτικών-πολιτισμικών ομάδων και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της δραστηριότητας των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης» (Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Δικαιώματα, 1966). Αυτό το εκτενές παράθεμα θεμελιώνει την ιδέα ότι τα δικαιώματα του ανθρώπου είναι σύμφυτα με την αντίληψη της αξίωσης για παιδεία (Πανταζής, 2006, σ. 19).

Οι έννοιες της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα και της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα αναφέρονται σε πολλά σχετικά διεθνή κείμενα, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948), άρθρο 26, η Διεθνής Σύμβαση για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα (1966), άρθρο 13, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), άρθρο 29, η Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών διάκρισης (1965), άρθρο 7, η Διακήρυξη του Συνεδρίου της Βιέννης για την Εκπαίδευση στα Δικαιώματα του

Ανθρώπου (1978). Η Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, στην 49^η Σύνοδό της, υιοθέτησε την Απόφαση 49/184 με την οποία κήρυξε τη δεκαετία 1995-2004 ως Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Γεν. Συνέλευση του Ο.Η.Ε. A/RES/49/184/6.3.1995). Σημαντικός σταθμός στον τομέα σχεδιασμού θεωρίας και πράξης της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η ψήφιση του Παγκοσμίου Προγράμματος Δράσης για την Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών. Η θεωρητικά θεμελιωμένη παραγωγή υλικού για την Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα συνεχίστηκε με την έκδοση *Compass: A new manual on human rights education with young people*, που με ευθύνη της Ευρωπαϊκής Ένωσης κυκλοφόρησε κατά το τέλος του 2002 πρώτα στην αγγλική και στη συνέχεια στη γαλλική, ρωσική, γερμανική και αραβική γλώσσα.

Επίσης, το έργο της UNESCO είναι άρρηκτα δεμένο με την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Η UNESCO είναι ο μόνος οργανισμός στο σύστημα των Ηνωμένων Εθνών που έχει αναλάβει το έργο να εκπαιδεύσει την τωρινή αλλά και τις επόμενες γενιές, έτσι ώστε να σφυρηλατήσει έναν κόσμο πιο δίκαιο, στον οποίο τα δικαιώματα του ανθρώπου θα ασκούνται στην πράξη, θα γίνονται σεβαστά και θα προστατεύονται (Παπαδοπούλου, 1999, σ. 75).

Όπως ακριβώς τα δικαιώματα του ανθρώπου σε μια ιστορική μαθησιακή διαδικασία αναγνωρίστηκαν, θεμελιώθηκαν και αποκτήθηκαν με αγώνες, έτσι χρειάζεται μια ατομική διαδικασία μάθησης σε κάθε πολίτη, για να αποκτήσει γνώσεις σε ό,τι αφορά τα δικαιώματα που όλοι οι άνθρωποι έχουν. Πρέπει να αποκτήσουν συνείδηση της σημασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου, σύμφωνα με τη δική τους κρίση και δράση. Έτσι, όπως τα δικαιώματα του ανθρώπου έχουν ωριμάσει ιστορικά στη συνείδηση της ανθρωπότητας, πρέπει τα κατακτηθέντα και κωδικοποιημένα δικαιώματα του ανθρώπου να συνειδητοποιούνται από τον νέο αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Διότι τα δικαιώματα του ανθρώπου, τα οποία παραμένουν άγνωστα ή ακατανόητα, δεν μπορούν να αναπτύξουν καμία δύναμη. Αυτή ακριβώς η διαδικασία μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης της συνείδησης χαρακτηρίζεται ως παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Πανταζής, 2006, σ. 20).

Η αποτελεσματική διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου προϋποθέτει τον σαφή καθορισμό και την οργάνωση των ιδεών, εννοιών, πρακτικών και αρχών που πρέπει να περιληφθούν. Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει δημιουργηθεί ένας «πλούτος πηγών» (Flowers, 2004, σ. 105) για την παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα από την Ουνέσκο, την Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (UNHCHR) και από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), όπως η Διεθνής Αμνηστία.

2.1 Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στον χώρο της εκπαίδευσης

Η διδασκαλία, η οποία σέβεται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, πρέπει να συνδέεται στην πράξη της με την ιδέα του αυτοπροσδιορισμού και της ελευθερίας. Αυτή η πρόταση μπορεί να θεωρείται από την πλευρά της ως αρχή για την τήρηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Όποιος λοιπόν επαγγέλλεται ή προωθεί μια μάθηση, η οποία αγνοεί το δικαίωμα του λόγου, παραβιάζει το ανθρώπινο δικαίωμα. Όποιος δεν αποδέχεται την επιχειρηματολογία, παραβιάζει το ανθρώπινο δικαίωμα, όποιος προκαθορίζει μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες αποκλείουν την κριτική θεώρηση, παραβιάζει τα δικαιώματα του ανθρώπου. Στο όνομα των δικαιωμάτων του ανθρώπου αξιώνεται μια διδασκαλία, η οποία δεν υποτάσσει τον μαθητή και δεν αρνείται σε αυτόν το δικαίωμα στη γνώση (Heitger, 1999, σ. 13). Αυτή η διδασκαλία και μάθηση είναι διαλογικές, θεμελιώνονται δηλαδή στην αρχή του αμοιβαίου σεβασμού, κάτω από τη ρυθμιστική αξίωση του οποίου παραχωρείται σε κάθε άνθρωπο το δικαίωμα στον διάλογο, στην ανάλυση των επιχειρημάτων, στην επιχειρηματολογία, στην κριτική, στην αποδοχή ή απόρριψη, αλλά πάντοτε στη βάση της ελευθερίας της σκέψης του κάθε ανθρώπου.

Στο πλαίσιο μιας παρόμοιας συλλογιστικής, η διδασκαλία που οδηγεί στη μάθηση εμφορείται από την ιδέα της ελευθερίας. Στη διαδικασία παράθεσης επιχειρημάτων η ελεύθερη έκφραση είναι άλλωστε απαραίτητη και μόνο όποιος είναι ελεύθερος μπορεί να αξιώνει την επιχειρηματολογία, μπορεί να παρέχει την αλήθεια, μπορεί να αποδέχεται αυτή την εξουσία, χωρίς να γίνεται με αυτόν τον τρόπο ανελεύθερος (βλ. ό.π.).

Αν η έννοια της παιδείας στοχεύει στη χειραφέτηση και ανάπτυξη του πνεύματος, τότε αξιώνει μια μάθηση που δεν στοχεύει μόνο στην απόκτηση γνώσεων και δεδομένων, αλλά σε εκείνη την ελεύθερη κρίση με την οποία διαμορφώνεται ο λόγος. Και μόνο σε αυτή την περίπτωση η έννοια της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα ανταποκρίνεται σε αυτή των δικαιωμάτων του ανθρώπου (βλ. ό.π.). Με άλλα λόγια, όποιος καταβάλλει προσπάθεια για μια τέτοιας μορφής διδασκαλία, προσπαθεί συγχρόνως για την τήρηση και κατοχύρωση των δικαιωμάτων του ανθρώπου.

Επιπλέον, όποιος κάνει λόγο για δικαιώματα του ανθρώπου αξιώνει την ισότητα όλων των ανθρώπων στην αρχή της αξιοπρέπειας. Η εδώ προτεινόμενη έννοια της διδασκαλίας και μάθησης εκπληρωί με ιδιαίτερο τρόπο και αυτή την αρχή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχουμε την πεποίθηση ότι πρέπει να τους κάνουμε όλους ίδιους. Η διαλογική-επιχειρηματολογική επικοινωνία στη διδασκαλία πραγματώνει άλλωστε κατά έναν τρόπο την αρχή της ισότητας: Η ισχύς των επιχειρημάτων πρέπει να αξιώνεται για όλους με τον ίδιο τρόπο. Η οικου-

μενικότητα της αξίωσης αυτής είναι ακριβώς το χαρακτηριστικό γνώρισμα της αξίας της. Δεν εννοείται με αυτόν τον τρόπο ότι η ισχύς εξαρτάται από τη συναίνεση, αλλά, μάλλον, ότι καθένας θα πρέπει να μπορεί να συναινεί. Η αξίωση για καθολική ισχύ ριζίζει κάθε επιχείρημα, προσδιορίζει την αξία του. Αυτό παρανοείται συχνά, διότι η ισχύς ενός επιχειρήματος δεν είναι εξαρτώμενη από την πραγματική συναίνεση του άλλου και από μια πλειοψηφία. Αντιθέτως, η αξιοπιστία ενός επιχειρήματος αυτών που επιχειρηματολογούν, αποδεικνύεται στην ελευθερία του ομιλούντος, δηλαδή στην ανεξαρτησία την οποία επιδεικνύει απέναντι στη γνώμη των άλλων, ακόμη και αν αυτοί αποτελούν την πλειοψηφία.

Από την άλλη πλευρά, η ισότητα αυτών που επιχειρηματολογούν ως επακόλουθο της αρχής της ελευθερίας του πνεύματος προϋποθέτει την πραγματική ανισότητα των ατόμων στον διάλογο. Όποιος αρνείται ή, μάλιστα, αντιμάχεται την πραγματική ανισότητα του ανθρώπου αμφισβητεί τη δυνατότητα μιας ελεύθερης αντιπαράθεσης, απαγορεύει την ελεύθερη γνώμη, περιφρονεί το δικαίωμα στη «δική σου» σκέψη και στον «δικό σου» λόγο, αμφισβητεί τη δυνατότητα της ελεύθερης μάθησης, θεωρεί τη διδασκαλία ως προσπάθεια «υποταγής» (ό.π., σ. 16) της σκέψης και των απόψεων.

Στο άρμα των δικαιωμάτων του ανθρώπου, καθώς και στο άρμα μιας Παιδαγωγικής που επικεντρώνεται στα δικά της θέματα πρέπει να συνδέεται κάθε μορφή εκπαίδευσης με σκοπό την παιδεία. Με αυτό δεν νοείται κάτι το προσθετικό, σαν αυτή να οφείλει ή να μπορεί να προστίθεται σε κάθε τι, αλλά προπάντων οι μέθοδοι διδασκαλίας. Γι' αυτό πρέπει στην εκπαίδευση να προβάλλεται η ιδέα της παιδείας. Κατόπιν τούτου, πρέπει να δρομολογούνται διαδικασίες μάθησης που προάγουν την ελευθερία του πνεύματος, τον επιχειρηματολογικό λόγο και όχι την απλή μετάδοση γνώσεων. Επίσης, δεν πρέπει κανείς να είναι αναγκασμένος να ακολουθεί προκαθορισμένες μορφές διδασκαλίας αλλά πρέπει να δίνεται στους διδασκόμενους η δυνατότητα, να παράγουν οι ίδιοι γνώση και όχι μόνο να αποκτούν γνώση.

Δεν πρόκειται στο πνεύμα της καθαρής πληροφορίας να κάνουμε τα δικαιώματα του ανθρώπου αντικείμενο της διδασκαλίας και μάθησης, αλλά προπάντων να προαγάγουμε μια διδασκαλία και μάθηση, η οποία θα ανταποκρίνεται στα δικαιώματα του ανθρώπου και θα επιτρέπει, στο πνεύμα της ανακάλυψης της αλήθειας, την ελεύθερη χρήση του λόγου και την ατομική υπευθυνότητα. Η συγκεκριμένη πραγματοποίηση αυτής της διαδικασίας μάθησης θα μπορούσε να προσανατολίζεται στα μαθησιακά μοντέλα ηθικής ανάπτυξης, τα οποία ανέπτυξε ο Lawrence Kohlberg και τα οποία στη συνέχεια επηρέασαν τις σαφώς αξιόλογες

προσπάθειες των Σχολείων 'Just-community' («Δίκαιη Κοινότητα») (Reardon, 1995). Σε αυτών των ειδών τα σχολεία μπορεί να ευδοκιμήσει η ατμόσφαιρα του αμοιβαίου σεβασμού, η οποία τίθεται ως προϋπόθεση για διαλογική μάθηση και διδασκαλία.

2.2 Διαδικασίες μετάδοσης γνώσης

Κάθε μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να γίνει κατανοητή ως μία ιδιαίτερη διάταξη των εξής μεταβλητών: Κοινωνικές μορφές, δραστηριότητες διδασκόντων και μαθητών, διαδοχές των φάσεων και μέσα. Σε ένα μέσο επίπεδο μπορούν οι με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο μεταβλητές να παρουσιαστούν ως βασικές μορφές της μεθόδου διδασκαλίας (Lenhart, 2006, σ. 141). Μία συλλογή των βασικών αυτών μορφών, η οποία είναι δομημένη με βάση σαφείς κατηγορίες και καθιστά σε ικανοποιητικό βαθμό εμφανή τη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με τους τομείς εφαρμογής της, συμπεριλαμβάνεται στον κατάλογο μεθόδων διδασκαλίας του Göttingen, ο οποίος έχει προκύψει από ένα ερευνητικό πρόγραμμα, που έλαβε σκόπιμα διαπολιτισμικό προσανατολισμό (Flechsigt, 1996).

Όπως δείχνουν οι παραπάνω αναλύσεις, στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα εφαρμόζονται προπάντων μέθοδοι (Lenhart, 2006, σ. 141) οι οποίες καλλιεργούν μία ενεργητική στάση ζωής:

- *Εργασιακή διδασκαλία*: Ο Flechsigt την ορίζει με έναν πολύ ευρύ τρόπο, καθώς ως παραλλαγές της αναφέρει μεταξύ άλλων την ομαδική διδασκαλία, τη μέθοδο Projekt, το σχέδιο Dalton για την εξατομικευμένη διδασκαλία της Helen Parkhurst, το σχέδιο Jena του Peter Petersen ή τη μέθοδο της Montessori. Η βασική αυτή μορφή μεθόδου διδασκαλίας, που αναπτύχθηκε από την Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης ως εναλλακτική δυνατότητα προς το μετωπικό μάθημα όπου κυρίαρχος είναι ο ρόλος του δασκάλου, εξαίρει «τις έννοιες της ενεργητικότητας και της ατομικότητας ως απάντηση στην παθητικότητα και την τυποποίηση» και αποτελείται όχι μόνο στον νου αλλά και στα «χέρια», επιδιώκει την ανάπτυξη όχι μόνο της παραγωγικής αλλά και της παραγωγικής σκέψης (Flechsigt, 1996, σ. 27· Πανταζής, 2003).
- *Προσομοίωση*: Σύμφωνα με τη βασική αυτή μορφή, οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν ρόλους -συνήθως εν είδει παιχνιδιού- ή δραστηριοποιούνται σε προσομοιωμένα περιβάλλοντα, με κύριο στόχο «να αναπτύξουν και να εξασκήσουν την ικανότητα ανάληψης δράσης και λήψης αποφάσεων σε καταστάσεις οι οποίες, αν και ανάλογες με εκείνες της πραγματικής ζωής,

είναι, ωστόσο, αποφορτισμένες από εντάσεις» (Flechsigt, 1996, σ. 211). Μία παραλλαγή η οποία εφαρμόζεται συχνά είναι το παιχνίδι ρόλων.

- *Μαθησιακό Projekt*: Ενώ η (αμιγής) μέθοδος Projekt μπορεί να μείνει περιορισμένη στο ιδρυματικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής δομής, στην προκειμένη περίπτωση «απαιτείται σύμπραξη των εκπαιδευομένων σε projects καινοτόμων πρακτικών, προκειμένου να μάθουν την εφαρμογή της κατακτημένης γνώσης στο πλαίσιο ρεαλιστικών καταστάσεων και θεσμών και να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής» (ό.π., σ. 198). Το ζητούμενο κατά την αντιμετώπιση των ασκήσεων που τίθενται στο πλαίσιο των μαθησιακών projects, είναι να δοθούν ωθήσεις, οι οποίες απαιτούν «ταυτοχρόνως τεχνική, κοινωνική και οργανωτική δράση» (ό.π., σ. 201). Στον χώρο της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα πρόκειται κατά κύριο λόγο για δραστηριότητες, οι οποίες συνιστούν μία πραγματική παρέμβαση, π.χ. δρομολογημένες από τη Διεθνή Αμνηστία δράσεις σύνταξης επιστολών προς όφελος ενός πολιτικού κρατούμενου.
- *Μαθησιακό δίκτυο*: Η βασική αυτή μορφή μεθόδου διδασκαλίας εξελίχθηκε ραγδαία μέσω του διαδικτύου. Στο παρελθόν, κατ' αναλογία προς την τεχνολογική πρόοδο εκείνης της εποχής, ένα τέτοιου είδους πεδίο εφαρμογής είχε αποτελέσει το «σχολικό τυπογραφείο» του Freinet. Εδώ «οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν νέα γνώση, που συνδέεται κατά κύριο λόγο με καινοτόμους πρακτικούς τομείς και μεταδίδεται αμοιβαία και ανιδιοτελώς εντός της ομάδας μέσω γραπτών κατά κανόνα γνωστοποιήσεων» (ό.π., σ. 187). Τα πολυάριθμα φόρουμ συζήτησης του διαδικτύου σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, στα οποία μπορούν να συμμετάσχουν και σχολικές τάξεις, αποτελούν ένα παραστατικό παράδειγμα. Εδώ, οι μαθητές πέραν της πρόκλησης για επίλυση των σχετικών με το αντικείμενο ασκήσεων, με την οποία βρίσκονται αντιμετώπι, καλλιεργούν, επίσης, και περαιτέρω δεξιότητες μέσω των φορέων και της οργάνωσης των ιστοσελίδων του τομέα της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως η εξοικείωση με τις τεχνικές δυνατότητες της πρόσβασης σε πληροφορίες και της αλληλογραφίας.
- *Μαθησιακός διάλογος σε μικρές ομάδες*: Σε αντίθεση με την ομαδική διδασκαλία, η οποία σύμφωνα με τον κατάλογο του Göttingen εντάσσεται στις μορφές της εργασιακής διδασκαλίας, η διαδικασία αυτή έχει σε μεγαλύτερο βαθμό ως σημείο εστίασης την επικεντρωμένη σε συγκεκριμένη θεματολογία αλληλεπίδραση. Οι συμμετέχοντες καθορίζουν τα θέματά τους σε μεγάλο βαθμό οι ίδιοι.

- *Λογομαχία*: Η μέθοδος αυτή, η οποία εφαρμόζεται σε σχολικές μαθησιακές διαδικασίες, συνίσταται κατά κύριο λόγο στην αναπαράσταση της επιχειρηματολογίας δύο νομικών παρατάξεων ενώπιον δικαστηρίου ή επίσης και στην κλασική ακαδημαϊκή λεκτική αντιπαράθεση. Εδώ, οι συμμετέχοντες μαθητές κατακτούν κατά κύριο λόγο «την ικανότητα της επιχειρηματολογίας και της εκφοράς κρίσεων, έτσι όπως αυτή βρίσκει την έκφρασή της στο δημόσιο δομημένο λόγο και αντίλογο» (ό.π., σ. 39). Στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα μπορεί να αποτελέσει πεδίο άσκησης η «αναμετάδοση» της αγόρευσης ενός δικηγόρου.
- *Μελέτη νομικών υποθέσεων*: Η βασική αυτή μορφή, που αναπτύχθηκε μεταξύ άλλων στο μάθημα του Δικαίου, ενδείκνυται ιδιαίτερα για θέματα σχετικά ή συναφή προς το δίκαιο. Μέσω της ατομικής και της ομαδικής εργασίας, καθώς και της εργασίας με την ολομέλεια της τάξης, οι εκπαιδευόμενοι διαπραγματεύονται εδώ «πραγματικές υποθέσεις, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις γύρω από τις σχετικές πρακτικές και να αναπτύξουν την ικανότητα εκφοράς κρίσεων και λήψης αποφάσεων» (ό.π., σ. 63).

Στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι, επίσης, διαδεδομένες και μέθοδοι διδασκαλίας με κέντρο βάρους στις δραστηριότητες των διδασκόντων, όπως οι παρουσιάσεις από μέρους του διδάσκοντος ή το μετωπικό μάθημα, το οποίο λαμβάνει, για παράδειγμα, τη μορφή μίας εξελισσόμενης δομής ερωτοαπαντήσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες αναπτύξεις, επιλέχθηκαν δύο παραδείγματα:

A. United Nations High Commissioner for Human Rights: ABC, teaching human rights (Ανώτατη Επίτροπος των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα: η ΑΒ της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων) (1998)

Η ΑΒ είναι μία προσούρα υλικών η οποία περιέχει ενότητες της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα απευθυνόμενες σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Lenhart, 2006).

Στη συνέχεια, θα αναφέρουμε ενότητες μαθήματος που προορίζονται για παιδιά ηλικίας 4-10 χρονών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού. Πρόκειται για βοηθήματα προς τους διδασκοντες, τα οποία, αν και στηρίζονται σε κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο, διατηρούν εντούτοις τον συγκεκριμένο πρακτικό τους προσανατολισμό.

Ένα βιβλίο με τίτλο: «Ποιος είμαι;»

Η άσκηση προέρχεται από ένα κεφάλαιο, το οποίο φέρει την επικεφαλίδα: «Ποιος είμαι και ποια είναι τα γνωρίσματά μου;». Όλες οι ενότητες μαθήματος οι οποίες συμπεριλαμβάνονται εδώ στοχεύουν στην υποστήριξη της ανακάλυψης της ταυτότητας του παιδιού, της κατάκτησης αυτοπεποίθησης και της ανάπτυξης ενός ισχυρού Εγώ.

Τα παιδιά αρχίζουν ένα βιβλίο σχετικά με τον εαυτό τους με μία αυτοπροσωπογραφία στο εξώφυλλο. Στο βιβλίο αυτό μπορούν να συγκεντρωθούν προσωπικές φωτογραφίες, πεζά κείμενα και ποιήματα. Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν, μπορούν να προσθέσουν στο βιβλίο προσωπικές πληροφορίες, ερωτήματα γύρω από τον εαυτό τους και αντίστοιχες απαντήσεις. Σε περίπτωση που τα μέσα είναι περιορισμένα, μπορεί να κατασκευαστεί ένα βιβλίο για ολόκληρη την τάξη με μία ή δύο σελίδες για το κάθε παιδί (*ABC teaching*, 1998, σ. 12).

Μπορούν να αξιοποιηθούν όλες οι δεξιότητες τις οποίες το παιδί ήδη διαθέτει: σκέψης, γραφής, αφήγησης ιστοριών, ζωγραφικής. Πρόκειται για μία ατομική εργασία, η οποία ολοκληρώνεται σε ακανόνιστα χρονικά διαστήματα. Χρησιμοποιούνται μέσα τα οποία χαρακτηρίζονται ως ανοιχτά (δηλαδή μέσα που ως τέτοια δεν έχουν κατασκευαστεί για συγκεκριμένο σκοπό), όπως το ίδιο το βιβλίο, οι μαρκαδόροι, καθώς και μέσα συγκεκριμένης σημασιολογίας, όπως π.χ. οι φωτογραφίες. Η επιλογή των μεθόδων λαμβάνει υπόψη της τον αναπτυξιακό παράγοντα. Δεν προβλέπονται μορφές αξιολόγησης πέραν από τη συζήτηση του νεαρού συγγραφέως με τον διδάσκοντα ή της ανταλλαγής των βιβλίων με συμμαθητές.

B. Reardon, *Educating for Human Dignity (Εκπαιδύοντας για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια)* (1995)

Πρόκειται για ένα βιβλίο με πηγές, το οποίο αποτελεί βοήθημα για τους διδάσκοντες και παρουσιάζει 27 επεξεργασμένες ενότητες μαθημάτων με θεματολογία σχετική με τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι οποίες προορίζονται για ηλικίες από το Νηπιαγωγείο έως τη 12^η και τελευταία τάξη του αμερικανικού High School.

«Ευχές για έναν Κόσμο στα Μέτρα των Παιδιών»

Το σχεδιάγραμμα μαθήματος με τίτλο «Ευχές για έναν Κόσμο στα Μέτρα των Παιδιών» απευθύνεται σε παιδιά Νηπιαγωγείου και Δημοτικού σχολείου.

Οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι διατυπώνονται σε σχέση με τον γνωστικό και τον κοινωνικό-ηθικό (moralisch) μαθησιακό τομέα.

«Μαθησιακοί στόχοι. Οι μαθητές:

- θα ενθαρρυνθούν να στοχαστούν σε σχέση με τις θεμελιώδεις ανθρώπινες ανάγκες των παιδιών,
- θα προετοιμαστούν για τη μάθηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού,
- θα οραματιστούν μία ευτυχισμένη παιδική ηλικία, προκειμένου να κατανοήσουν τη φύση μιας δίκαιης κοινωνίας, θα εκτιμήσουν τις καθολικές ανάγκες όλων των παιδιών και θα αντιληφθούν τις διαφορές οι οποίες υπάρχουν ανάμεσα στα διάφορα μέρη του κόσμου» (Reardon, σ. 33-35).

Περιεχόμενο μάθησης αποτελεί μία σύμφωνη προς τη φύση του παιδιού παραλλαγή του οράματος μίας δίκαιης κοινωνίας, η οποία ικανοποιεί τις παιδικές ανάγκες (μέσα στο πνεύμα της σύμβασης του Rawls). Κριτήριο επιλογής εδώ είναι τόσο οι παρούσες όσο και οι δυνητικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών που καθίστανται συνειδητές μέσα από τα βήματα του μαθήματος. Σε μεθοδολογικό-διδακτικό επίπεδο η ενότητα διαρθρώνεται σε έξι φάσεις (διάρκειας αρκετών ωρών διδασκαλίας). Κατά την εισαγωγική φάση (1), η οποία λαμβάνει χώρα πριν από το μάθημα και όπου ο δάσκαλος γνωστοποιεί την έναρξη του Projekt αναρτώντας μεταξύ άλλων μία αφίσα στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης, πραγματοποιείται η είσοδος στη διαδικασία του μαθήματος ως εξής:

Βήμα 2. Εξηγήστε στους μαθητές τα ακόλουθα: «Είστε όλοι σας ιδιαίτεροι άνθρωποι με τόση πολλή δημιουργική ενέργεια! Θέλω να με βοηθήσετε να διοργανώσω ένα πάρτι-έκπληξη για ένα μωρό, το οποίο θα γεννηθεί αυτή τη χρονιά. Ας ριξουμε μια ματιά στην υδρόγειο σφαίρα και ας επιλέξουμε τον τόπο, όπου θα γεννηθεί το μωρό». Ο δάσκαλος δίνει κάποιες πληροφορίες σχετικά με την περιοχή που επιλέχθηκε. «Εάν επρόκειτο να επισκεφτούμε το μωρό αυτό, ποιο θα ήταν το πιο σημαντικό ή το πιο υπέροχο δώρο που θα μπορούσατε να του κάνετε; Θα διοργανώσουμε ένα πάρτι για να γιορτάσουμε τη γέννησή του και για να παρουσιάσουμε ο ένας στον άλλο τα δώρα και τις ευχές μας για το μωρό».

Κατά τα ακόλουθα βήματα τα παιδιά προετοιμάζουν δώρα γενεθλίων προς το νεογέννητο, διατυπώνουν τις ευχές τους, καταγράφουν τις παιδικές ανάγκες, τις

οποίες έρχονται να καλύψουν τα δώρα και συστηματοποιούν τις ευχές τους ως «ευχές για έναν καλύτερο κόσμο» (ό.π., σ. 34). Αποκτούν την εμπειρία του γεγονότος ότι τα παιδιά έχουν δικαιώματα προς ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών τους και αρχίζουν να προβληματίζονται σχετικά με τις γνώσεις τις οποίες θα έπρεπε να αποκτήσουν αυτά τα ίδια, ώστε να μπορέσουν να κάνουν τον κόσμο καλύτερο σε συμφωνία με τις αντιλήψεις τους. Η μεθοδολογική διάταξη δομείται με βάση τη διαδοχή των φάσεων και εφαρμόζονται όλες οι κοινωνικές μορφές από την ατομική εργασία (στο σπίτι) έως την εργασία σε ομάδες και στην ολομέλεια της τάξης. Η ροή του μαθήματος διέπεται στο σύνολό της από διαφορετικές δραστηριότητες των μαθητών, από κατασκευές μέχρι τη διαμόρφωση μίας λίστας αναγκών. Οι μεθοδολογικές προτάσεις γίνονται αναμφίβολα με βάση τον αναπτυξιακό παράγοντα.

Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, όσον αφορά στην ιδέα των δικαιωμάτων του ανθρώπου η Παιδαγωγική αποτελεί πάντοτε τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη την προσπάθεια να κάνει γνωστά στον άνθρωπο τα δικαιώματά του. Η δεσμευτική άσκηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι η «μετάδοση» αυτής της χειραφέτησης: στη γνώση και στη δράση, ως άτομο και ως πολίτης. Όσο η Παιδαγωγική θα μπορούσε να αναπτύξει και να ενισχύσει την ιδέα των δικαιωμάτων του ανθρώπου στη συνείδηση καθενός, τόσο θα μπορούσαν τα δικαιώματα του ανθρώπου να παίζουν τον ρόλο ενός μόνιμου προειδοποιητή, να προασπίζουν την Παιδαγωγική από καταστάσεις ή διαδικασίες, μέσα από τις οποίες αυτή είναι δυνατόν να παραπλανά ανθρώπους ή η ίδια να περιπίπτει σε αυταπάτες, να θέλει να χειραγωγήσει πρόσωπα και να τα αγνοεί ως υποκείμενα στη διαλογική επικοινωνία.

Ανθρώπινα δικαιώματα και Παιδαγωγική έχουν, αν αυτή δεν θέλει να μετατρέπεται σε απλή κατάρτιση με στόχο το κοινωνικό, πολιτικό ή οικονομικό όφελος, την ίδια θεμελιώδη θεματική: Ο λόγος για ελευθερία και αυτοπροσδιορισμό, για ισότητα και ανθρωπισμό, για δικαιοσύνη και αλληλεγγύη. Η «μηχανοποίηση» του ανθρώπου είναι η καταστροφική παραβίαση της ύπαρξης και της προσωπικής του αξιοπρέπειας. Τα δικαιώματα του ανθρώπου μαρτυρούν ότι το άτομο δεν είναι μια εκμεταλλεύσιμη, κάτω από την υπαγόρευση της ωφέλειας, αξία, αλλά, αντίθετα, η αξιοπρέπειά του πρέπει να περιφρουρείται, διότι αυτή η ίδια αντιλαμβάνεται ως αξία τον αυτοπροσδιορισμό και την υπευθυνότητα. Σε οποιαδήποτε περίπτωση η Παιδαγωγική χρησιμοποιείται ως μέσον προς απλή

επιβολή προαποφασισμένων σκοπών, προσκρούει στα δικαιώματα του ανθρώπου.

Αναμφισβήτητα, η διαδικασία με την οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία και η εκμάθηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ακόμα κι αν ένα πρόγραμμα έχει προετοιμαστεί πληρώνοντας όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις, δεν μπορεί να έχει σημαντική συμβολή, αν δεν θέτει στο επίκεντρο τον σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Βιβλιογραφία

- Bielefeld, H. (1998). *Philosophie der Menschenrechte*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Bobbio, N. (1999). *Das Zeitalter der Menschenrechte. Ist Toleranz durchsetzbar?* Berlin: Wagenbach.
- Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε. A/RES/49/184/6.3.1995.
- Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Δικαιώματα. Νέα Υόρκη, 16 Δεκεμβρίου 1966.
- Flehsig, K. H. (1996). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Eichenzell: Neuland-Verlag für lebendiges Lernen.
- Flores d'Arcais, G. (1995). Gründe für eine Pädagogik der Menschenrechte. In Böhm Winfried (Hrsg.) *Erziehung und Menschenrechte*. Würzburg: Ergon.
- Flowers, N. (2004). How to Define Human Rights Education? A Complex Answer to a Simple Question. In V. B. Georgi & M. Seberich (Eds), *International Perspectives in Human Rights Education* (105-128). Gütersloh: Bertelsmann.
- Fritzsche, K. P. (2004). *Menschenrechte*. Weinheim – Basel: UTB.
- Heitger, M. (1999). *Menschenrechte in der Erziehung – Erziehung zu Menschenrechten*. München: Carl Heymanns Verlag KG.
- Ignatief, M. (2002). *Die Politik der Menschenrechte*. Hamburg.
- Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lohrenscheit, C. (2004). *Das Recht auf Menschenrechtbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte*. Frankfurt am Main: IKO.
- Πανταζής, Β. (2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 97-112.
- Πανταζής, Β. (2006). Εισαγωγή. Lenhart, V. *Παιδαγωγική των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων*. Αθήνα: Gutenberg, 15-34.
- Παπαδοπούλου, Δ. (1999). *Η Δεκαετία του Ο.Η.Ε. για την εκπαίδευση στα δικαιώματα του ανθρώπου, 1995-2004*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

Reardon, B. (1995). *Education for Human Dignity, Learning about Rights and Responsibilities*. Philadelphia: University Pennsylvania Press.

Ρούκουνας, Ε. (1995). *Διεθνής Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*. Αθήνα: Εστία.

United Nations High Commissioner for Human Rights: *ABC, teaching human rights. Practical activities for primary and secondary schools*. O.O. (Genf) www.unhchr.ch/html/menu6/2/abc.htm.

Πρόγραμμα Μουσειακής Εκπαίδευσης «Αεροπλάνο» του Α. Ακριθάκη (Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης)

Σοφία Χατζηγεωργιάδου, Νηπιαγωγείο Όσσης Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η Μουσειακή Εκπαίδευση είναι ένα πεδίο που παρουσιάζει ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια. Σε αυτό βοήθησε ιδιαίτερα η στροφή στη βιωματική μάθηση, η οποία δίνει έμφαση στον ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης. Μέσω αυτής προτείνεται η αναζήτηση νοήματος και όχι η στείρα απομνημόνευση πληροφοριών. «Επιδιώκεται η διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή, στοχεύοντας στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διεργασίας» (Δεδούλη, 2002). Οι συγκεκριμένοι στόχοι φαίνεται να βρίσκουν το καταλληλότερο μέσο επίτευξης με την εφαρμογή προγραμμάτων Μουσειακής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα Μουσειακής Εκπαίδευσης που αφορά σε έργα του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης της Θεσσαλονίκης.

Εισαγωγή

Η έννοια του Μουσείου εμφανίστηκε με το τέλος του Μεσαίωνα και την αρχή της Αναγέννησης και στηρίχθηκε στις συλλογές των πριγκιπικών οικογενειών, οι οποίες αποτελούνταν από αριστουργήματα τέχνης. Σήμερα ο όρος Μουσείο, όπως καθορίζεται από το άρθρο 3 του καταστατικού του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM) καθορίζεται ως «ένα ίδρυμα μόνιμο, μη κερδοσκοπικό, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξης, ανοιχτό στο κοινό, το μουσείο κάνει

Η κ. Σοφία Χατζηγεωργιάδου είναι απόφοιτος του Τμήματος Νηπιαγωγών και του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ., κάτοχος Msc στην Ειδική Αγωγή.

έρευνες σχετικές με τα υλικά τεκμήρια του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του, τα συλλέγει, τα διατηρεί, τα κοινοποιεί και ιδίως τα εκθέτει για μελέτη, παιδεία και ψυχαγωγία» (Μαυροπούλου-Τσιούμη, 1991).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να καθορίσουμε την έννοια του μουσειακού αντικείμενου. Το μουσειακό αντικείμενο είναι προϊόν κοινωνικο-ιστορικής εξέλιξης. Κάθε αντικείμενο, λοιπόν, με κάποια ιστορία και όχι μόνο έργο τέχνης, μπορεί να αποτελέσει έκθεμα μουσείου. Εμείς, όμως, θα περιοριστούμε σε αυτό που αποτελεί το αντικείμενο της Ιστορίας της Τέχνης.

Τέχνη παράγεται συνεχώς, εκτίθεται, κρίνεται, παίρνει τη θέση της στην ιστορική συνέχεια της εικαστικής δημιουργίας. Όσον αφορά στα έργα παλαιότερων περιόδων, η ιστορία έχει αποτιμήσει την καλλιτεχνική τους αξία. Για τα έργα σύγχρονης τέχνης οι εκτιμήσεις μπορούν να ποικίλλουν, καθώς διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν τις κρίσεις.

Παρ' όλα αυτά, τα έργα τέχνης στα μουσεία είναι εκείνα στα οποία πριν απ' όλα μπορούμε να αναζητήσουμε τις βάσεις της αισθητικής μας καλλιέργειας. Ιδιαίτερα για την εκπαιδευτική χρησιμοποίησή τους, για τις περιπτώσεις γνωστών έργων και δημιουργών υπάρχει και η ανάλογη βιβλιογραφική βοήθεια. Έχοντας υπόψη μας τη σχετικότητα των κρίσεων και με σεβασμό για το διαφορετικό, μπορούμε να μιλήσουμε για τα έργα τέχνης ως αντικείμενα εκπαίδευσης. Η σημερινή αντίληψη για το μουσείο βάζει τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο του στο κέντρο της λειτουργίας του. Τα νέα μουσεία που ιδρύονται, αλλά και τα παλιά, προσαρμόζουν ανάλογα τον τρόπο επικοινωνίας τους με το κοινό τους. Έτσι, μιλούμε για Μουσειακή Εκπαίδευση, για την εκπαίδευση που προσφέρεται από το μουσείο στο κοινό του.

Η Μουσειακή Εκπαίδευση διαφέρει από την τυπική εκπαίδευση, επειδή χρησιμοποιεί και ασκείται με βάση το ίδιο το αντικείμενο, στην περίπτωση μας το έργο τέχνης. Πρωταρχικό περιβάλλον της είναι το μουσείο και η λογική που διέπει την εκπαίδευση είναι να χρησιμοποιεί το ίδιο το αντικείμενο και να μεταφέρει την πρόσληψή του σε άλλες εφαρμογές. Απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες και θέλει να συνεχίζεται σε όλη τη ζωή του επισκέπτη. Δεν προσφέρει εξειδικευμένη γνώση βάσει ενός επίσημου προγράμματος. Στόχος της είναι να προκαλέσει συγκρίσεις, κρίσεις, να συμβάλει στον σχηματισμό απόψεων, στάσεων – αξιών αισθητικών και πολιτισμικών. Για να το πετύχει αυτό, στηρίζεται στην αυθόρμητη συμμετοχή των επισκεπτών, προσπαθεί να τους ξυπνήσει νέα ενδιαφέροντα και να πλέξει τις νέες πληροφορίες με τις παλιές εμπειρίες (Παπαντωνίου, 2003). Πέρα από αυτό, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία της μελέτης των εκθεμάτων για την απόκτηση παιδείας, η οποία όμως συντελείται με ψυχαγωγικό τρόπο.

Για να επιτελεστεί ο κοινωνικός ρόλος του Μουσείου, τα αντικείμενα πρέπει να εκτίθενται σε ένα χώρο επισκέψιμο από το κοινό και με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνονται κατανοητά, να προβληματίζουν και παράλληλα να οδηγούν σε αισθητική απόλαυση. Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου για τους μαθητές και τον λαό με τη διδασκαλία, καθοδήγηση και εξήγηση των πραγμάτων, δημιουργεί δεσμούς μεταξύ του σχολείου, της εκπαίδευσης και του Μουσείου.

Αν ο εκπαιδευτικός θέλει να εισάγει συστηματικά και πολύπλευρα στη διδασκαλία του την τέχνη, θα πρέπει να την εντάξει στον προγραμματισμό του. Το βασικό πλεονέκτημα που έχει ένας εκπαιδευτικός είναι ότι γνωρίζει τους μαθητές του, τα ενδιαφέροντά τους και τις γνωστικές τους ικανότητες. Έχει την ευκαιρία να προετοιμάσει τους μαθητές προϋδεάζοντάς τους πριν την επίσκεψη στο μουσείο, να τους παρακολουθεί κατά τη διάρκεια και να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά κατά την επιστροφή τους στο σχολείο.

Το πρώτο στοιχείο στο οποίο καλείται ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει είναι η φυσική περιέργεια των παιδιών. Δίνεται το ερέθισμα και με τον τρόπο αυτό αξιοποιείται η περιέργεια και ταυτόχρονα, προκαλείται η συμμετοχή τους. Οι ρόλοι αλλάζουν, τη στιγμή που αυτό στο οποίο τα καλεί είναι ένα παιχνίδι και όχι μάθημα. Στόχος της δράσης είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με την τέχνη, να πλουτίσουν τον οπτικό τους ορίζοντα, να γνωρίσουν τα σημαντικά επιτεύγματα του πολιτισμού, να οξύνουν την ευαισθησία και τη φαντασία τους.

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα

1. Οι στόχοι του προγράμματος

Ο βασικότερος στόχος του προγράμματος είναι να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να προσεγγίσουν ένα εικαστικό έργο και να δομήσουν ως ομάδα την προσωπική τους ερμηνεία σε σχέση με αυτό.

Ένας δεύτερος στόχος του προγράμματος είναι η εξοικείωση των παιδιών με τον χώρο του Μουσείου και ειδικότερα στην περίπτωση μας με το Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου εισηγείται τις επισκέψεις σε μουσεία ή σε αρχαιολογικούς χώρους και την επεξεργασία του πληροφοριακού-εκπαιδευτικού υλικού που τους διατίθεται στον τομέα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, ο οποίος προβλέπει «τη γνωριμία των νηπίων με το ανθρωπογενές περιβάλλον έξω από την τάξη, με δραστηριότητες που ξεκινούν από τις ανάγκες και τις γνώσεις των παιδιών, ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα, την ανταλλαγή ιδεών και οδηγούν σε νέες γνώσεις». Είναι σημαντικό για τα παιδιά να ανακαλύψουν ότι η τέχνη είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των

ανθρώπων, καθώς και να χρησιμοποιούν την τέχνη σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες του προγράμματος.

Εκτός, όμως, από τη γνωριμία των νηπίων με τα έργα τέχνης θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο τα νήπια να έρθουν σε επαφή και με τον χώρο όπου τα έργα εκτίθενται, μελετούνται και συντηρούνται. Το μουσείο είναι χώρος που μπορεί να τραβήξει το ενδιαφέρον των παιδιών, γιατί προσφέρει ποικιλία ερεθισμάτων και πληροφοριών που δεν συναντούνται στην καθημερινή ζωή.

2. Θεωρητικές κατευθύνσεις - Μεθοδολογία

Βασικός παράγοντας στη διαδικασία προσέγγισης ενός έργου τέχνης είναι η βιωματική πρόσληψη του έργου, η σύνδεσή του με προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, καθώς και η μετατροπή της εμπειρίας τους σε ένα παιχνίδι αισθήσεων, συναισθημάτων και λέξεων. Άλλωστε, σύμφωνα με τη δομιστική προσέγγιση της μάθησης, η δόμηση του νοήματος από τον δέκτη στηρίζεται στις προηγούμενες γνώσεις, αξίες και πιστεύω του. Οι Glover και Bruning (Κολιάδης, 1997) αναφέρουν οκτώ βασικές αρχές που απορρέουν από τη γνωστική ψυχολογία και συνδέονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Οι αρχές αυτές είναι:

Οι μαθητές είναι ενεργητικοί αποδέκτες των πληροφοριών.

Οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών επηρεάζουν τις γνωστικές τους διαδικασίες.

Η μάθηση επιτυγχάνεται, όταν η πληροφορία που δέχεται ο μαθητής έχει νόημα και σημασία.

Το «πώς» μαθαίνουν οι μαθητές είναι εξίσου σπουδαίο με το «τι» μαθαίνουν.

Οι γνωστικές λειτουργίες γίνονται αυτοματικές λειτουργίες με την επανάληψη.

Οι μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών μπορούν να εξελιχθούν μέσω της διδασκαλίας.

Τα εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή η εσωτερική κινητοποίηση του μαθητή, είναι πολύ πιο αποτελεσματικά για τη μάθηση παρά τα εξωτερικά κίνητρα.

Υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ως προς τις ικανότητές τους να επεξεργάζονται τις πληροφορίες.

Εξαιτίας των προηγούμενων, το έργο τέχνης εγείρει διαφορετικές προσλαμβάνουσες σε κάθε παιδί κατά τη διάρκεια της οπτικής διαδικασίας, ανάλογα με τις ατομικές του ικανότητες και δεξιότητες (Hooper-Greenhill, 1991). Τα παιδιά ανακαλύπτουν σταδιακά τη δομή του έργου, καθώς εξοικειώνονται με τις πλα-

στικές έννοιες. Στόχος μας είναι να παρατηρήσουν και να αντιληφθούν τη φόρμα, τα πλαστικά στοιχεία, τους όγκους και τα χρώματα μέχρι να τους αποκαλυφθεί το έργο στην πληρότητά του, καθώς και να μελετήσουν την εικαστική τεχνική.

Επιχειρήσαμε μια διαλεκτική προσέγγιση του έργου τέχνης. Σύμφωνα με αυτό η κινητήρια δύναμη κάθε συστήματος είναι τα συγκεκριμένα ζεύγη αντιθέτων και αντιφάσεων που ενυπάρχουν σε αυτό (Wozniac, 1999). Η περιγραφή συγκεκριμένων ζευγών αντιθέτων αποτελεί το κλειδί για την κατανόηση της ανάπτυξης του συστήματος των σχέσεων, μέσα στο οποίο υπάρχουν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα στοιχεία-κλειδιά του έργου αποκαλύπτονται στα παιδιά μέσω ενός παιχνιδιού αντιθέσεων και ανακάλυψης. Εντοπίζουμε το στοιχείο, παίζουμε με αυτό βιωματικά και επιστρέφουμε στο σύνολο, έτσι ώστε να μη χάνουμε την ενιαία δομή του έργου και το σύνολο της εικαστικής δημιουργίας.

Λόγω των περιορισμών που θέτει η ηλικία των παιδιών δεν θα ασχοληθούμε με στοιχεία που αφορούν έννοιες της Ιστορίας της Τέχνης, τα μέσα της ζωγραφικής ή πληροφορίες βιογραφικού και ιστορικού χαρακτήρα σχετικά με το έργο και τον καλλιτέχνη.

Το έργο με το οποίο επιλέξαμε να ασχοληθούμε στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι το έργο *Αεροπλάνο* του Αλέξη Ακριθάκη και βρίσκεται στο Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της Θεσσαλονίκης. Το Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης είναι ένας μουσειακός χώρος που ιδρύθηκε την τελευταία δεκαετία και φιλοξενεί έργα τέχνης Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών. Κύριος εκθεματικός θησαυρός του μουσείου είναι η *Μόνιμη Συλλογή* που αποτελείται από τη συλλογή έργων τέχνης *Ιόλα* και τη συλλογή *Απέργη*. Το έργο, με το οποίο θα ασχοληθούμε, ανήκει στη συλλογή *Ιόλα*. Ένα δεύτερο έργο που συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμά μας και αυτό κομμάτι της συλλογής *Ιόλα*, είναι το έργο *Φτερά* του Παύλου (Διονυσόπουλου).

Η προσέγγιση του έργου μπορεί να θεωρηθεί ως ερέθισμα στο πλαίσιο ενός ευρύτερου σχεδίου εργασίας με στόχο τη γνωριμία των παιδιών με *τα μέσα εναέριας μεταφοράς*. Ξεκινώντας από την αρχαιότητα επιδιώκουμε μια ιστορική αναδρομή στις προσπάθειες του ανθρώπου να πετάξει, από τον Ίκαρο στα διαστημικά λεωφορεία.

Με την επιλογή του έργου τέχνης *Αεροπλάνο*, θέλουμε να συνδέσουμε την εικαστική απόδοση ενός μέσου μεταφοράς με τους συμβολισμούς και τις διαφορετικές ερμηνείες που μπορεί να έχει μια αισθητική ανάγνωσή του ως έργου τέχνης. Ένα πρόγραμμα προσέγγισης της τέχνης από παιδιά της προσχολικής ηλικίας οφείλει να είναι ευέλικτο ως προς τις υποκειμενικές «αναγνώσεις» των

έργων, αφήνοντας ελεύθερη την προσωπική έκφραση, πέρα από κάθε θεωρία, κυρίως γιατί αυτό επιβάλλει η ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται (Παπατωνίου & Κοντοπούλου, 2004). Άλλωστε, μας ενδιαφέρουν οι διαδικασίες πρόσληψης της τέχνης και όχι οι διαδικασίες κριτικής ανάλυσής της.

3. Η ταυτότητα των έργων και τα σημαντικά στοιχεία τους

Το έργο *Αεροπλάνο* δημιουργήθηκε το 1982 από τον Α. Ακριθάκη, έχει διαστάσεις 150 X 185 εκ. και είναι κατασκευασμένο από ξύλο και νέον. Αποτελεί δωρεά του Αλέξανδρου Ιόλα και είναι κομμάτι της μόνιμης συλλογής του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης.

Η παραγωγή του ζωγράφου από τα πρώτα του σχέδια ως τα έργα του σε λάδι χαρακτηρίζεται από τη συμβολική, επαναλαμβανόμενη και μετασχηματιζόμενη εις το διηνεκές ιερογλυφική γραφή. Πρόκειται για μια γραφή δηλωτική των μεταλλαγών της φόρμας και των εννοιών και ως τη δεκαετία του '70, ο καλλιτέχνης συνθέτει έργα-παιχνίδια του νου και της φαντασίας. Στη συνέχεια αναζητώντας τη τρίτη διάσταση, ο καλλιτέχνης καταφεύγει στα collages και τα assemblages, προσθέτει ξύλινα στοιχεία τα οποία βρίσκει στα καρνάγια πεταμένα ή τα επιζωγραφίζει.

Πρωτεύον στοιχείο στα έργα του είναι η κίνηση, τόσο στον γήινο όσο και στον εναέριο χώρο. Ζωντανά, εύστοχα και μεστά από μια λεπταίσθητη ποιητική φλέβα τα έργα του Ακριθάκη μιλούν για τη ζωή, τον έρωτα, ταξιδεύουν στο εδώ και στο επέκεινα, αγγίζουν τη φλέβα της ουσιώδους δημιουργικότητας και προσκαλούν τον θεατή να ξαναβρεί την όραση της περασμένης παιδικής του ηλικίας (Κατάλογος, Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, 1997).

Στο πεδίο των assemblages κινείται και το *Αεροπλάνο*, κατασκευασμένο εξολοκλήρου από ξύλο. Η φόρμα του λευκού αεροπλάνου με τις αδρές κόκκινες γραμμές πετά σε έναν κόκκινο βραδινό ουρανό, στον οποίο η Μεγάλη Άρκτος λαμποκοπά με φως νέον. Κάτω από το αεροπλάνο διαμορφώνεται μια κυματώδης ξύλινη θάλασσα και αριστερά χαμηλά φαντάζει η μορφή μιας πολιτείας. Τα συμπληρωματικά μοτίβα μεταφέρονται και σε αυτήν την κατασκευή, τρισδιάστατα αυτή τη φορά, αλλά πάντοτε ζωηρά χρωματισμένα. Τα έντονα χρώματα (μαύρο, μπλε, κόκκινο) που καλύπτουν τα μοτίβα αυτά καθώς και η διασπορά τους στον κατακόκκινο ουρανό, δίνουν την εντύπωση μιας αναταραγμένης και ηλεκτρισμένης ατμόσφαιρας. Το αεροπλάνο δείχνει ως ελπίδα φυγής μέσα στη νύχτα, ενώ η Μεγάλη Άρκτος ως αστέρι οδηγός και σύντροφος στο ταξίδι. Το *Αεροπλάνο* προσκαλεί τον θεατή για μια φυγή στο άγνωστο με οδηγό τον ουρανό και τα αστέρια.

Η θεματική του έργου, τα υλικά καθώς και η τεχνική του αποτέλεσαν εξαρχής τα κριτήρια επιλογής του. Τα έντονα χρώματα και οι ξεκάθαρες φόρμες, η αίσθηση του τρισδιάστατου και τα δύο τόσο διαφορετικά υλικά -ξύλο και νέον- από τα οποία κατασκευάστηκε είναι τα σημαντικότερα στοιχεία στα οποία θα βασίσουμε την προσέγγιση του έργου από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Όπως προαναφέρθηκε, συμπεριλάβαμε στο πρόγραμμά μας και το έργο *Φτερά* του Παύλου (Διονυσόπουλου), από πλεξιγκλάς και χαρτί αφίσας. Η δημιουργική παραγωγή του Παύλου στα πρώτα στάδια της χαρακτηριζόταν από την επανάληψη και επίθεση λωρίδων της μίας πάνω στην άλλη, οι οποίες απέδιδαν μια εικόνα που συνέπιπτε με τη δομή του τρόπου της εργασίας. Έτσι, θέμα της εργασίας ήταν ο τρόπος της εργασίας. Στη επόμενη όμως περίοδο δημιουργίας, ο καλλιτέχνης άρχισε να χρησιμοποιεί τον χρωματικό όγκο και την κινητική δυνατότητα του υλικού, έγινε μια μετάβαση προς την εικόνα που μπορούσε να προκύψει από το υλικό και απέκτησε προτεραιότητα η εικόνα ως προς τον τρόπο της δομής της ύλης. Η εικόνα στο έργο του μεταβλήθηκε προοδευτικά στις άπειρες δυνατότητες εκμετάλλευσης των δυνατοτήτων της ύλης προς όφελος της εικόνας (Κατάλογος, Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης, 1997). Αν και τα έργα του αποτελούν τρισδιάστατες αναπαραστάσεις πραγματικών αντικειμένων (π.χ. δέντρα), ωστόσο δεν έπαψαν ποτέ να εμπεριέχουν ζητήματα όπως η ψευδαίσθηση, η φωτοσκίαση, η προοπτική, όγκο και όλα τα χαρακτηριστικά της ζωγραφικής του Παύλου. Η τεχνική του κομμένου χαρτιού απέκτησε στα χέρια του την ιδιότητα μιας διαφορετικής παλέτας χρωμάτων. Τα χρώματα, ο όγκος, το μέγεθος του έργου και η θέση του στον χώρο το κάνουν να ξεχωρίζει και να τραβά αμέσως την προσοχή του επισκέπτη. Είναι τοποθετημένο πάνω στην σκάλα που οδηγεί στον δεύτερο όροφο του Μουσείου και, καθώς ο επισκέπτης ανεβαίνει τα σκαλοπάτια, το πλησιάζει και μπορεί να το περιεργαστεί από πολύ κοντά.

Το έργο *Φτερά* είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα της τεχνικής του κομμένου χαρτιού μέσα σε πλεξιγκλάς. Για τον λόγο αυτό και επιλέχθηκε να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο θέμα μας και στο Μουσείο. Με τη βοήθεια αυτού τα παιδιά θα εντοπίσουν το *Αεροπλάνο* που είναι και το θέμα μας. Τα *Φτερά* αποτελούν το στοιχείο που θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών με την είσοδό τους στο χώρο του Μουσείου. Αυτό το ενδιαφέρον εκμεταλλευόμαστε, ώστε να κινητοποιήσουμε τα παιδιά στην ανακάλυψη του έργου-στόχου.

4. Η εφαρμογή του προγράμματος

Πρώτη φάση – Πριν την επίσκεψη

Ξεκινώντας την προετοιμασία και τον προϋδεασμό των παιδιών για το θέμα του προγράμματός μας, πραγματοποιούμε τις εξής οργανωμένες δραστηριότητες:

Παιδική λογοτεχνία

Θέμα: Ο μύθος του Δαίδαλου και του Ίκαρου.

Στόχος: Να εκφράσουν προφορικά ιδέες που προκαλούνται από την αφήγηση μύθου. Να προκληθεί το ενδιαφέρον τους για την προσπάθεια του ανθρώπου να πετάξει τότε και τώρα.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τα κύρια σημεία της εξέλιξης του γνωστού μύθου. Με το τέλος της αφήγησης τα νήπια ωθούνται να εκφράσουν και να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες, να υποβάλουν ερωτήσεις και να ερμηνεύσουν καταστάσεις σχετικά με τις προσπάθειες του ανθρώπου να πετάξει. Γίνονται συγκρίσεις μεταξύ του μύθου και της σύγχρονης πραγματικότητας και εντοπίζεται σε ένα πρώτο στάδιο η έννοια του *αεροπλάνου* ως μέσου μεταφοράς.

Εικαστικά

Θέμα: Κατασκευή των φτερών του Ίκαρου.

Στόχος: Να ανακαλύψουν τις ποικίλες όψεις των αντικειμένων και να τους αποδίδουν σημασίες, επενεργώντας πάνω τους δημιουργικά, ώστε να εκφράζονται μέσα από τις εικαστικές τέχνες και να νιώθουν τη χαρά της προσωπικής δημιουργίας.

Δίνουμε στα νήπια χαρτόνια κανσόν σε σχήμα φτερών και κολλούν πάνω τους πολύχρωμα φτερά. Έτσι, κάθε νήπιο φτιάχνει τα δικά του φτερά.

Δραματική τέχνη

Θέμα: Πετούμε όπως τα πουλιά με τα φτερά του Ίκαρου.

Στόχος: Να εκφραστούν κινητικά με μίμηση της κίνησης των πουλιών. Να νιώσουν τη χάρη και την απαλότητα των κινήσεων του πετάγματος των πουλιών.

Βάζουμε χαλαρή μουσική και αφήνουμε τα παιδιά να «πετάξουν» δίνοντας έμφαση στην απαλότητα των κινήσεων.

Πριν την επίσκεψη της τάξης στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης οργανώνουμε μια επίσκεψη στο αεροδρόμιο, ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν από κοντά τα αεροπλάνα στην πραγματική τους μορφή και διάσταση ως καθαρά χρηστικά αντικείμενα – μεταφορικά μέσα. Το επόμενο βήμα είναι τα παιδιά να έρθουν αντιμέτωπα με την εικαστική απόδοση «του αεροπλάνου» ως αισθητικής φόρμας που

εκπέμπει μια πληθώρα συμβολισμών. Την πολυσημία των συμβολισμών ενός εικαστικού προϊόντος είναι πιο δύσκολο να την αντιληφθούν τα παιδιά δίχως τη μεσολάβηση της γνωριμίας με το πραγματικό αντικείμενο που το πρώτο αναπαριστά. Κατά την επίσκεψή μας τραβούμε φωτογραφίες και συλλέγουμε φυλλάδια.

Εικαστικά

Θέμα: Το αεροπλάνο

Στόχος: Ενεργοποιούμε τη φαντασία, το συναίσθημα των παιδιών και την εικαστική τους έκφραση με αφορμή το θέμα του προγράμματος.

Τα νήπια ωθούνται να εκφράσουν την προσωπική τους αντίληψη για το αεροπλάνο. Συζητούμε κάθε ζωγραφιά και ζητούμε από τα παιδιά να μας πουν την προσωπική τους εκδοχή. Συλλέγουμε τις εργασίες τους, τις οποίες θα χρησιμοποιήσουμε στο τρίτο μέρος του προγράμματος και συγκεκριμένα στην αξιολόγηση.

Μετά την επίσκεψή μας στο αεροδρόμιο τα παιδιά λαμβάνουν ένα γράμμα από τον Ίκαρο· μέσα σε αυτό βρίσκουν ένα ποίημα που λέει τα εξής:

Οι άνθρωποι δεν πετούν πια με φτερά, μα χρησιμοποιούν αεροπλάνα.
Όταν κοιτούν τη γη από ψηλά, τον ήλιο και τις αχτίδες του δεν τις φοβούνται
πια
νιώθουνε ξένοιαστοι σαν τα πουλιά.
Αν όμως θελήσετε εσείς να δείτε τα δικά μου τα φτερά,
ελάτε στο Μουσείο να τα θαυμάσετε από κοντά.
Και αν ακολουθήσετε πιστά το πλάνο. Ποιος ξέρει; Ίσως εκεί πάνω βρείτε
και ένα αεροπλάνο.

Μαζί με το ποίημα υπάρχει και ένα απλό σχεδιάγραμμα του εσωτερικού του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης που οδηγεί στα *Φτερά* του Παύλου και στο *Αεροπλάνο* του Ακριθάκη. Έτσι εγείρουμε το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών για το Μουσείο, ενώ ταυτόχρονα εισάγουμε και το θέμα του έργου με το οποίο ασχολείται το πρόγραμμά μας.

Προετοιμάζουμε τα παιδιά για την επίσκεψη, συζητώντας μαζί τους την έννοια του Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης και κάποιους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς μέσα στον χώρο του Μουσείου. Πολύ χρήσιμα είναι κάποια σκίτσα με επιτρεπόμενες και μη επιτρεπόμενες συμπεριφορές. Τα σκίτσα αναπαριστούν παιδιά που μαλώνουν, τρώνε και πειράζουν τα εκθέματα. Με τον τρόπο αυτό η κουβέντα γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, εφόσον τα παιδιά μόνα τους εντοπίζουν τις λανθα-

σμένες συμπεριφορές. Γίνεται συζήτηση με θέμα το αεροπλάνο βάσει των όσων θυμούνται από την επίσκεψη στο αεροδρόμιο.

Δεύτερη φάση – Επίσκεψη

Για την οργάνωση της επίσκεψης ενημερώνουμε κάποιες μέρες νωρίτερα τους υπεύθυνους του Μουσείου για τον αριθμό των παιδιών, τους χώρους που επιλέξαμε να επισκεφθούμε και τον χρόνο που θα παραμείνουμε στο Μουσείο. Έχουμε περιηγηθεί στους χώρους του μουσείου και προετοιμάσει το πρόγραμμα που θα ακολουθήσουμε κατά την επίσκεψη, ώστε να είμαστε όσο γίνεται πιο οργανωμένοι. Για την καταγραφή της επίσκεψης χρησιμοποιούμε φωτογραφική μηχανή και υλικό για εικαστικά (μαρκαδόρους και χαρτιά).

Σκεφτήκαμε ότι η επίσκεψη πρέπει να περιλαμβάνει όσο το δυνατόν περισσότερο παιχνίδι για να είναι ευχάριστη στα παιδιά, που ίσως έρχονταν πρώτη φορά σε επαφή με ένα τέτοιο χώρο. Πραγματοποιούνται, λοιπόν, οι ακόλουθες δραστηριότητες.

Μαθηματικά

Θέμα: Χαρτογράφηση – ψάχνουμε με τη βοήθεια του χάρτη που μας έστειλε ο Ίκαρος τα φτερά του και το αεροπλάνο που έγραψε πως θα βρούμε.

Στόχος: Να μετασχηματίσουν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους σε οργανωμένη γνώση με τη βοήθεια της συμβολικής λειτουργίας.

Ακολουθώντας τον χάρτη φτάνουμε πρώτα στο έργο *Φτερά* και από εκεί στο *Αεροπλάνο* που βρίσκεται μπροστά στη σκάλα όπου είναι τοποθετημένο το πρώτο έργο.

Δραματική τέχνη

Θέμα: Το αεροπλάνο και το πουλί, με μιμητικές κινήσεις.

Στόχος: Μιμούνται και αναπαράγουν στάσεις του σώματος και πράξεις.

Βάζουμε μουσική και ωθούμε τα παιδιά να μιμηθούν μια το αεροπλάνο που πετά ψηλά στον ουρανό και προσγειώνεται και μια το πουλί. Εντοπίζουμε την διαφορά στις πτητικές κινήσεις του πουλιού που έχει φτερούγες (απαλές και χαριτωμένες κινήσεις) από τις κινήσεις του αεροπλάνου (ταχύτητα, απότομες αλλαγές, θόρυβος μηχανής).

Εικαστικά

Θέμα: Κατασκευή αεροπλάνου με γλωσσοπίεστρα ή ξυλάκια παγωτού.

Στόχος: Εικαστική απόδοση ενός αντικειμένου.

Δίνουμε στα παιδιά γλωσσοπίεστρα (ξυλάκια παγωτού) και κόλα. Με αυτά κάθε παιδί κατασκευάζει το αεροπλάνο του, αναπαριστώντας το αεροπλάνο της σύνθεσης. Πριν αποχωρήσουμε από το μουσείο τραβούμε τις απαραίτητες φωτογραφίες για το ημερολόγιο της τάξης. Επίσης, τραβούμε κάποιες κοντινές φωτογραφίες του έργου που θα τις χρησιμοποιήσουμε ως αναπαραγωγές στην τρίτη φάση του προγράμματος.

Τρίτη φάση – Μετά την επίσκεψη

Μετά την επίσκεψη στο μουσείο το πρόγραμμα συνεχίζεται στο νηπιαγωγείο. Φροντίζουμε να εμφανίσουμε τις φωτογραφίες του έργου σε μεγάλο μέγεθος, ώστε να τις χρησιμοποιήσουμε ως εποπτικό υλικό. Συζητούμε μπροστά στο αντίγραφο του έργου για τα στοιχεία που τραβούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Για να διευκολύνουμε τον εντοπισμό των σημαντικότερων στοιχείων διαβάζουμε στα παιδιά το ποίημα της Θέτης Χορτιάτη «Το αεροπλάνο» (Χορτιάτη, 1980):

Ασημένιο αεροπλάνο σ' αγκαλιάζει ο ουρανός
ο ήλιος στα φτερά σου απάνω πίσω άσπρη ουρά καπνός.
Πάρε με να ταξιδεύω σαν γοργό πουλί κι εγώ
συννεφάκια να χαϊδεύω αστεράκια να τρυγώ.
Και να σκύβω να θαυμάζω πόσο όλα πιο καλά
φαίνονται σαν τα κοιτάζω απ' αλάργα και ψηλά.

Εντοπίζουμε την προσοχή τους στις αντιθέσεις που παρουσιάζει το ποίημα με το έργο του Ακριθάκη. Οι αντιθέσεις που είναι ξεκάθαρες είναι οι εξής:

Το αεροπλάνο στο ποίημα είναι «*ασημένιο*», ενώ στη σύνθεση είναι φτιαγμένο από ξύλο και βαμμένο άσπρο και κόκκινο.

Το ποίημα αναφέρει «*ο ήλιος στα φτερά σου απάνω*». Στη σύνθεση, όμως, δεν υπάρχει ήλιος, το αεροπλάνο πετά νύχτα και στον ουρανό δεν είναι ο ήλιος αλλά η *Μεγάλη Άρκτος*.

Το ποίημα μιλά για «*συννεφάκια*». Στη σύνθεση, όμως, δεν υπάρχουν σύννεφα, μόνο *ένας κόκκινος νυχτερινός ουρανός*.

Το ποίημα λέει πόσο πιο καλά φαίνονται όλα, αν τα κοιτάς από ψηλά. *Τι βλέπει άραγε ο πιλότος αυτού του αεροπλάνου; Πώς φαίνεται άραγε η γη κάτω από το αεροπλάνο;* Εντοπίζουμε την προσοχή των παιδιών στα συμπληρωματικά μοτίβα που παρουσιάζονται στον πίνακα.

Αξιολόγηση

Γλώσσα

Θέμα: Το αεροπλάνο.

Στόχος: Να κάνουν συγκρίσεις και να εντοπίσουν διαφορές μεταξύ αντικειμένων.

Συνεχίζοντας τη συζήτηση με τα παιδιά και, αφού έχουμε εντοπίσει τα σημαντικότερα στοιχεία του έργου, δίνουμε σε αυτά τις ζωγραφιές με θέμα «το αεροπλάνο» που είχαν φτιάξει στην πρώτη φάση του προγράμματος και τους ζητούμε να συγκρίνουν τις ζωγραφιές τους με τη φωτογραφική αναπαραγωγή του έργου. Πώς σκέφτηκαν τα ίδια να ζωγραφίσουν το αεροπλάνο και πώς το ζωγράφισε ο καλλιτέχνης; Πού θα πήγαινε το δικό τους αεροπλάνο και πού του καλλιτέχνη; Τι θα άφηνε πίσω του το δικό τους αεροπλάνο και τι του καλλιτέχνη; Ποια συναισθήματα τους δημιουργεί το έργο του Ακριθάκη;

Εικαστικά

Θέμα: Κατασκευή ομαδικού κολάζ με ποικιλία υλικών (διαφορετικές ποιότητες χαρτιού -κανσόν, οντουλέ, άχρηστα υλικά -καπάκια, κομμάτια πλαστικών μπουκαλιών, κεσεδάκια γιαουρτιού, κομμάτια υφάσματος).

Στόχος: Κατασκευή έργου που να δίνει την εντύπωση του ανάγλυφου, σημαντικού στοιχείου στο έργο του Ακριθάκη. Προώθηση της ομαδικής συνεργατικής δουλειάς.

Τα παιδιά ωθούνται να δημιουργήσουν ομαδικά μια σύνθεση που να χαρακτηρίζεται από τα σημαντικότερα στοιχεία της τεχνικής που χρησιμοποίησε ο Ακριθάκης στο *Αεροπλάνο*. Δίνουμε σημασία στην αίσθηση του ανάγλυφου, στα έντονα χρώματα, στην κίνηση, στην ποικιλία των υλικών και στις ξεκάθαρες φόρμες.

Μελέτη περιβάλλοντος

Θέμα: Οργανώνουμε μια έκθεση στην τάξη μας με θέμα «το αεροπλάνο».

Στόχος: Παρουσίαση στους γονείς των όσων τα παιδιά έζησαν, έμαθαν και κατασκεύασαν σε σχέση με το «αεροπλάνο». Αναπαράσταση του «μουσείου» στην τάξη.

Συγκεντρώνουμε όλο το υλικό που συλλέξαμε από τις επισκέψεις μας και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος: φωτογραφίες, φυλλάδια, ζωγραφιές, κατασκευές. Με τη βοήθεια των παιδιών ταξινομούμε το υλικό και οργανώνουμε την τάξη μας για μια μέρα σαν «μουσείο». «Εκθέτουμε» χωριστά τις ζωγραφιές και κατασκευές των παιδιών, δημι-

ουρούμε μια γωνιά για το πληροφοριακό υλικό που συλλέξαμε στις επισκέψεις μας, ταξινομούμε τις φωτογραφίες που τραβήξαμε κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Τέλος, καλούμε τους γονείς να μας επισκεφθούν και να μοιραστούν μαζί μας την εμπειρία μας. Μέσω αυτής τις διαδικασίας τα παιδιά μπαίνουν στη θέση του «γνώστη». Όταν ένα άτομο νιώθει ότι έχει κάτι σημαντικό να πει ή σε κάτι να συμβάλει, του δημιουργείται μια θετική αντίληψη του εαυτού και ταυτόχρονα το ίδιο συμβαίνει στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Bryan, 1997). Ανακαλούν και ταξινομούν όσα έχουν ζήσει και μάθει στο Μουσείο. Άλλωστε, ο καλύτερος τρόπος να εμπεδώσεις νέες πληροφορίες και γνώσεις είναι να τις μοιραστείς με άλλους.

Επίλογος

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, βασικότερος στόχος είναι να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να προσεγγίσουν ένα εικαστικό έργο και να δομήσουν ως ομάδα την προσωπική τους ερμηνεία σε σχέση με αυτό. Ένας δεύτερος στόχος του προγράμματος είναι η εξοικείωση των παιδιών με τον χώρο του Μουσείου και ειδικότερα στην περίπτωση μας με το Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης.

Θεωρούμε ότι μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης οι στόχοι που θέτουμε επιτυγχάνονται. Τα παιδιά ευαισθητοποιούνται και ωθούνται στην ανάγνωση ενός εικαστικού έργου και εξοικειώνονται, γενικότερα, με την έννοια του Μουσείου. Επιδίωξή μας είναι να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών για το Μουσείο ως χώρου αναψυχής και παιχνιδιού, πέραν από τον τυποποιημένο ρόλο της παροχής πολιτισμού και παιδείας που μπορεί να φαντάζει ανούσιος και βαρετός στο παιδικό μυαλό. Το παιδί πρέπει να θέλει να επισκεφθεί το Μουσείο, γιατί γνωρίζει πως εκεί θα δει πράγματα που δεν μπορεί να δει πουθενά αλλού. Ο τρόπος συμπεριφοράς μέσα στο Μουσείο, καθώς και κάποιοι βασικοί κανόνες συμπεριφοράς μέσα στον χώρο του Μουσείου είναι, επίσης, σημαντική παράμετρος του προγράμματος.

Δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να μοιραστούν με τους γονείς τους τις γνώσεις που αποκόμισαν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κινητοποιούμε και το ενδιαφέρον των γονιών για τη σημασία που έχει η εξοικείωση των παιδιών με τον χώρο του Μουσείου. Τα παιδιά, όταν εμπλέκονται σε μια διαδικασία που τα ευχαριστεί, ενθουσιάζονται και το εκφράζουν. Αυτός ο ενθουσιασμός μπορεί να ωθήσει και τους γονείς να επισκεφτούν με τα παιδιά τους τον χώρο του Μουσείου, καθώς και να τον αντιμετωπίσουν με διαφορετικό μάτι.

Είναι σημαντικό να ενισχυθεί ο κοινωνικός ρόλος του Μουσείου, καθώς πλέον δεν αποτελεί μόνο χώρο παιδείας και πνευματικής καλλιέργειας αλλά και χώρο αναψυχής. Αυτή ακριβώς η όψη πρέπει να ενισχυθεί στα μάτια των γονιών, γιατί δεν έχει σημασία τα παιδιά να επισκέπτονται τον χώρο του Μουσείου μόνο μέσα στο πλαίσιο σχολικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και με τους γονείς τους.

Βιβλιογραφία

- Bryan, T. (1997). Assessing the Personal and Social Status of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12 (1), 63-76.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). Learning in art museums: strategies of interpretation. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The Educational Role of the Museum* (pp. 44-52). London & New York: Routledge.
- Κατάλογος Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης (1997).
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Τόμος Γ'. Γνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μαυροπούλου-Τσιούμη, Χρ. (1991). *Μουσειακή Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Παπαντωνίου, Φ. (2003). *Παιδαγωγικές προσεγγίσεις του έργου τέχνης και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Α.Π.Θ.
- Παπαντωνίου, Φ., & Κοντοπούλου, Δ. (2004). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής ηλικίας στην έκθεση της Ρωσικής Πρωτοπορίας. *Μακεδόν*, 12, 229-246.
- Wozniac, R. H. (1999). A dialectical paradigm for psychological research: implications drawn from the history of psychology in the Soviet Union. In P. Lloyd & Charles Fernyhough (Eds), *L.Vygotsky: Critical Assessments* (pp. 223-260). London and New York : Routledge.
- Φ.Ε.Κ. 1376, τ. Β' 18-10-2001. «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο».
- Χορτιάτη, Θ. (1980). *Τα μήλα τα φύλλα*. Αθήνα: Κέδρος.

Φτιάχνοντας το δικό μας λεξικό

Στυλιανή Ξάνθη, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει τη σχεδίαση εκπαιδευτικού λογισμικού και τη διδακτική αξιοποίησή του με γνωστικό αντικείμενο τη Γλώσσα στο Δημοτικό. Χρησιμοποιούνται τα εργαλεία γενικής χρήσης Power Point και Word καθώς και το διαδίκτυο. Το λογισμικό προσφέρει ένα περιβάλλον μάθησης που αποτελεί για τους μαθητές τον δικό τους χώρο αναπαράστασης γλωσσικών θεμάτων και τους οδηγεί στην αναζήτηση και αξιοποίηση των πληροφοριών για να δημιουργήσουν εκπαιδευτικές ασκήσεις ή και απλώς να παίξουν με τη γλώσσα. Διαθέτει πληροφοριακό υλικό από κείμενα και σειρά εργαλείων (εργαλείο λεξικού κοινής νεοελληνικής και σώματα κειμένων) για την επεξεργασία των εννοιών των λέξεων.

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Φτιάχνοντας το δικό μας λεξικό» απευθύνεται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού. Η διδακτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού του λογισμικού έχει σαν σημείο αφετηρίας τις γνωστικές δομές του μαθητή. Επικεντρώνεται στις δυσκολίες και στις λανθασμένες αντιλήψεις των μαθητών, που αφορούν στην κατανόηση των εννοιών των λέξεων καθώς και στην ορθή χρήση των λέξεων μέσα στο κείμενο.

Το λογισμικό παρέχει διδακτικά μοντέλα με στοιχεία καθοδηγούμενης ανακάλυψης και διερευνητικού περιβάλλοντος που υποστηρίζονται από προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης με τη μορφή σεναρίου χρήσης.

Η κ. Στυλιανή Ξάνθη είναι Δασκάλα Ειδικής Αγωγής και υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών στη Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη.

Η διδακτική μεθοδολογία που το υποστηρίζει είναι μαθητοκεντρική διερεύνηση και οικοδόμηση της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή με τη βοήθεια σεναρίων (Brown et al., 1989· Vosniadou, 1994a & b· Bliss, 1994· De Corte, 1994). Στο πλαίσιο αυτού του σεναρίου ανατίθεται στους μαθητές η διεκπεραίωση δραστηριοτήτων που αποβλέπουν σε επιλεγμένους διδακτικούς στόχους και τους παρέχονται τα κατάλληλα εργαλεία για την υλοποίησή τους.

Η επιλογή του θέματος και η διδακτική σχεδίαση υπαγορεύθηκαν από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση των εννοιών των λέξεων, καθώς και στην ορθή χρήση των λέξεων για τη σύνθεση μιας αφήγησης (Μαυροομάτη, 1995). Για την επεξεργασία των εννοιών των λέξεων χρησιμοποιούνται τα εργαλεία που τους παρέχει το λογισμικό (εργαλείο λεξικού κοινής νεοελληνικής και σώματα κειμένων).

Ο διδακτικός στόχος της θεματικής ενότητας που αναφέρεται στην κατανόηση των εννοιών των λέξεων είναι η εξοικείωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τις μεθόδους κατανόησης των εννοιών των λέξεων, καθώς και με μεθόδους ορθής χρήσης των λέξεων μέσα στο κείμενο. Καθώς οι μαθητές ενεργοποιούνται στο πλαίσιο του σεναρίου της θεματικής ενότητας, γίνονται κατασκευαστές της γνώσης τους και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους χρησιμοποιώντας ελκυστικά και πρωτότυπα μέσα (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Η συνεισφορά του εκπαιδευτικού στην εκτίμηση, αξιολόγηση και εφαρμογή του μαθησιακού αυτού περιβάλλοντος είναι σημαντική.

Ο εκπαιδευτικός οργανώνει το μάθημά του αναθέτοντας στους μαθητές την εκτέλεση των αντίστοιχων εργασιών που αναφέρονται σε συγκεκριμένη δραστηριότητα. Τους καθοδηγεί να αξιοποιήσουν το διδακτικό υλικό και τα παρεχόμενα εργαλεία, έτσι ώστε να δώσουν όσο το δυνατόν επαρκέστερες λύσεις στα προβλήματα που τίθενται κάθε φορά και τους βοηθά. Συντονίζει την έρευνα και λειτουργεί ως ενορχηστρωτής των μαθητών με στόχο την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας.

Οι μαθητές εργάζονται σε μια ομάδα των τεσσάρων ατόμων, που είναι ο μέγιστος αριθμός των μαθητών ενός Τμήματος Ένταξης. Δραστηριοποιούνται με αφορμή τις εργασίες που υποδεικνύει ο εκπαιδευτικός και εισέρχονται στη διαδικασία αναζήτησης, εξερεύνησης και επεξεργασίας των πηγών. Έτσι, συνθέτουν το δικό τους περιβάλλον ανασύροντας την κατάλληλη πληροφορία στον χώρο εργασίας τους κατά την κρίση τους και σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που υποβάλλει η δραστηριότητα. Κατευθύνονται στο να ασχοληθούν με την αναζήτηση της πηγής, την επεξεργασία της (δηλαδή ανάγνωση, εννοιολογική επεξεργασία των λέξεων, αναζήτηση και αξιοποίηση πληροφοριών), τη συγκέντρωση των

πληροφοριών στο σημειωματάριο και την αξιοποίησή τους για τη δημιουργία του δικού τους λεξικού και των δικών τους κειμένων.

Λειτουργική περιγραφή του λογισμικού

Το λογισμικό παρέχει *διδακτικό υλικό* το οποίο περιλαμβάνει πηγές κειμένων της νεοελληνικής γλώσσας, όπως διάφορα είδη κειμένων και ερμηνευτικά λεξικά της νεοελληνικής γλώσσας, καθώς και εικόνες οι οποίες αντιστοιχούν στους όρους των λέξεων. Επίσης, παρέχει *εργαλεία μελέτης* για την επεξεργασία των εννοιών των λέξεων, αναζήτηση πληροφοριών και καταγραφή των παρατηρήσεων (εργαλείο λεξικού κοινής νεοελληνικής, σώματα κειμένων, σημειωματάριο, χώρο σχεδίασης και καταγραφής – Power Point και Word) και *εργαλεία διδασκαλίας* που διακρίνονται σε: διδακτικό σενάριο που αναφέρεται στη θεματική ενότητα και υποστηρίζεται από δραστηριότητες και εργασίες τις οποίες δημιουργεί και ενσωματώνει ο εκπαιδευτικός, εργαλεία για τον εμπλουτισμό με νέο υλικό επεξεργασίας των εννοιών των λέξεων μέσω δικτύου, καθώς επίσης και με τη χρήση του εργαλείου λεξικό κοινής νεοελληνικής και εργαλεία ενημέρωσης μέσω δικτύου για την αναζήτηση πληροφοριών.

Σενάριο διδακτικής αξιοποίησης του λογισμικού

Η δραστηριότητα υλοποιείται σε έξι φάσεις οι οποίες περιλαμβάνουν τα εξής στάδια: εξοικείωση με το λογισμικό παρουσιάσεων, εξοικείωση με την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, διαμόρφωση ηλεκτρονικού λεξικού και παρουσίαση του λεξικού από την ομάδα, δημιουργία ηλεκτρονικού λεξικού, δημιουργία κειμένου στο Word και παρουσίαση κειμένων ανά μαθητή.

Φάση 1^η: Εξοικείωση με το λογισμικό παρουσιάσεων (διάρκεια 2-4 διδακτικές ώρες)

Η πρώτη αυτή φάση έχει ως σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με το λογισμικό παρουσιάσεων και με τα εργαλεία που διαθέτει. Οι μαθητές πειραματίζονται με τα εργαλεία του λογισμικού και αποφασίζουν τη διάταξη που θέλουν να έχουν οι διαφάνειές τους, την κίνηση των γραμμάτων, το χρώμα φόντου κ.τ.λ. Ερευνούν τις εικόνες και τους ήχους που είναι διαθέσιμοι και μαθαίνουν τον τρόπο εισαγωγής τους στις διαφάνειες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ είναι καθοδηγητικός. Βοηθά τους μαθητές, λύνοντας απορίες και διευθετώντας προβλήματα.

Φάση 2^η: Εξοικείωση με την αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο (διάρκεια 2 ώρες)

Οι μαθητές αναζητούν στο διαδίκτυο πληροφορίες, εικόνες και ήχους σχετικά με τη λέξη με την οποία θα αντικαταστήσουν τη λέξη θάλασσα και άλλες οι οποίες σχετίζονται με αυτή, με σκοπό να δημιουργήσουν ένα αρχείο πληροφοριών και πολυμέσων τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στο project. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη φάση είναι να συντονίσει την έρευνα παρέχοντας τις απαραίτητες διευθύνσεις δικτυακών τόπων όπου οι μαθητές θα μπορέσουν να κάνουν την έρευνά τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε ως πηγή εύρεσης εικόνας και ήχου, ένα από τα εργαλεία του λογισμικού (clip στο δίκτυο) καθώς και τις διευθύνσεις: www.danheller.com, www.cnwyork.net/index2.htm www.clipart.com και ως πηγή εύρεσης για το εργαλείο λεξικού κοινής νεοελληνικής και τα σώματα κειμένων τη διεύθυνση: <http://www.komvos.edu.gr>

Φάση 3^η: Διαμόρφωση ηλεκτρονικού λεξικού και παρουσίασή του από την ομάδα (διάρκεια 4-6 ώρες)

Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές το ηλεκτρονικό λεξικό και εξηγεί το πλαίσιο της δραστηριότητας. Το λεξικό αυτό έχει γραφεί από ένα μαθητή ο οποίος έκανε μπάνια το καλοκαίρι στη θάλασσα και ήθελε να βρει όλες τις λέξεις που έχουν σχέση με τη θάλασσα. Οι μαθητές θα πρέπει να το διαμορφώσουν κατάλληλα βάζοντας τις δικές τους λέξεις, εικόνες και κείμενα. Θα πρέπει να αποφασίσουν για τις αλλαγές που θα κάνουν. Οι αλλαγές που μπορούν να κάνουν είναι είτε να επέμβουν στο κείμενο είτε να επέμβουν στο ίδιο το λογισμικό και να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία που εκείνοι θέλουν. Πιο συγκεκριμένα μπορούν να αλλάξουν τη διάταξη των διαφανειών, το χρώμα του φόντου ή τη γραμματοσειρά. Επιπλέον, θα διαλέξουν την κίνηση των γραμμάτων που θα εξυπηρετεί καλύτερα το νόημα που θέλουν να αποδώσουν, τον τρόπο εναλλαγής των διαφανειών, τους ήχους και τη μουσική που θα συμπεριλάβουν. Θα επέμβουν στις εικόνες, θα τις αλλάξουν ή θα τις τροποποιήσουν.

Στην πρώτη διαφάνεια παρουσιάζεται ο τίτλος «το λεξικό των;» και η φωτογραφία ενός λεξικού. Στη δεύτερη διαφάνεια παρουσιάζεται μια φωτογραφία της θάλασσας και δύο στήλες. Στην πρώτη είναι γραμμένη η λέξη θάλασσα και η δεύτερη είναι κενή. Οι μαθητές καλούνται να αλλάξουν τη λέξη με μια άλλη και να ψάξουν να βρουν αντίστοιχη φωτογραφία (βλ. Παράρτημα, Διαφάνεια 1, 2).

Η τρίτη διαφάνεια παρουσιάζει τη φωτογραφία της θάλασσας και δύο στήλες. Στην πρώτη είναι γραμμένη η λέξη θάλασσα και στη δεύτερη οι λέξεις: ακτή, ακρωτήριο, ακροθαλασσιά και άμμος. Οι μαθητές καλούνται να αλλάξουν τη

λέξη θάλασσα με τη δική τους λέξη που έγραψαν στην προηγούμενη διαφάνεια και να συμπληρώσουν στη δεύτερη στήλη κάποιες λέξεις που έχουν σχέση με αυτή (βλ. Παράρτημα, Διαφάνεια 3).

Κατά τον ίδιο τρόπο οι μαθητές εργάζονται και για τις υπόλοιπες διαφάνειες. Στην τέταρτη διαφάνεια παρουσιάζονται οι λέξεις με μια πρόταση που εξηγεί τη σημασία τους. Οι μαθητές καλούνται να κάνουν το ίδιο για τις δικές τους λέξεις. Οι επόμενες δύο διαφάνειες παρουσιάζουν διαφορετικές προτάσεις με τη λέξη θάλασσα και ένα κείμενο που έχει μέσα τη λέξη θάλασσα. Οι μαθητές καλούνται να κάνουν το ίδιο για τις δικές τους λέξεις (βλ. Παράρτημα, Διαφάνεια 4, 5, 6).

Τέλος, το κλείσιμο του λεξικού περιέχει ένα κείμενο το οποίο περιλαμβάνει τόσο τη λέξη θάλασσα, καθώς και τις υπόλοιπες λέξεις που έχουν δοθεί ότι σχετίζονται με τη θάλασσα. Οι μαθητές καλούνται να κάνουν το ίδιο για τις δικές τους λέξεις (βλ. Παράρτημα, Διαφάνεια 7).

Κατά την επεξεργασία όλων των διαφανειών οι μαθητές θα πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους και να πάρουν αποφάσεις για το ποιες αλλαγές θα πραγματοποιήσουν. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη φάση λειτουργεί ως ενορχηστρωτής των μαθητών για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας. Προτρέπει τους μαθητές να επικοινωνούν και να συνεργάζονται. Δεν επεμβαίνει στη διαμόρφωση του λεξικού αλλά μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές στο να βρουν αυτό που θέλουν μέσω διερευνητικών ερωτήσεων.

Τέλος, αφού διαμορφωθεί το λεξικό από την ομάδα, ένας μαθητής αναλαμβάνει να παρουσιάσει το αποτέλεσμα της εργασίας της. Μπορεί να επακολουθήσει συζήτηση και σχολιασμός των επιλογών της ομάδας.

Φάση 4^η: Δημιουργία ηλεκτρονικού λεξικού (διάρκεια 6-8 ώρες)

Οι μαθητές τώρα καλούνται να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ένα δικό τους ηλεκτρονικό λεξικό. Ασχολούνται με τον σχεδιασμό της δραστηριότητας. Οι μαθητές θα αποφασίσουν για τις λέξεις που θα παρουσιάσουν μέσα από το λεξικό τους. Στη συνέχεια θα αναζητήσουν στο διαδίκτυο το υλικό που πιθανόν να χρειαστούν όπως φωτογραφίες, εικόνες, αντικείμενα, ήχους, μουσική ή ακόμη και πληροφορίες για τις λέξεις που έχουν διαλέξει. Κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να αναλάβει και ένα ρόλο και να γίνει καταμερισμός της έρευνας. Ένας από την ομάδα μπορεί να ασχοληθεί με την έρευνα και τη συλλογή πληροφοριών, κάποιος άλλος με τη συλλογή εικόνων κ.τ.λ. Αφού ολοκληρωθεί η αναζήτηση του υλικού, οι μαθητές κάθε ομάδας συζητούν για τα αποτελέσματα της έρευνάς τους και ταξινομούν το υλικό τους. Στη συνέχεια περνούν στη φάση της υλοποίησης του λεξικού. Συνδυάζουν την έννοια των λέξεων με τη χρήση της στον γραπτό

λόγο με σκοπό να αποδώσουν καλύτερα τις ιδέες και τη σκέψη τους. Μόλις ολοκληρώσουν τη δραστηριότητά τους, ο εκπαιδευτικός τους παρουσιάζει από το διαδίκτυο το εργαλείο λεξικού κοινής νεοελληνικής και τα σώματα κειμένων (βλ. Παράρτημα, Διαφάνεια 8). Ακολουθεί συζήτηση και αναπηδούν νέες ιδέες σχετικά με το τι θα μπορούσαν να προσθέσουν ή να διορθώσουν στο λεξικό τους.

Φάση 5^η: Δημιουργία κειμένου στο Word (διάρκεια 2 ώρες)

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές καλούνται ατομικά να γράψει ο καθένας ένα κείμενο στο Word με τις λέξεις που χρησιμοποίησαν στο λεξικό τους. Τα κείμενα των μαθητών τυπώνονται για να αξιοποιηθούν στην επόμενη φάση.

Φάση 6^η: Παρουσίαση κειμένων ανά μαθητή (διάρκεια 2 ώρες)

Στην τελευταία φάση της δραστηριότητας οι μαθητές θα παρουσιάσουν στους υπόλοιπους το κείμενό τους στο Word. Η παρουσίαση γίνεται με ανάγνωση του κειμένου από τον κάθε μαθητή και είναι μια σημαντική στιγμή γι' αυτούς, γιατί δημοσιοποιείται τόσο η ομαδική τους προσπάθεια όσο και η ατομική, καθώς και η εργασία αρκετών ωρών. Έχει επίσημο χαρακτήρα και με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται το αίσθημα της ικανοποίησης της δημιουργίας. Οι υπόλοιποι μαθητές μπορούν να ψηφίσουν το πιο αστείο, το πιο όμορφο αισθητικά κ.τ.λ. κείμενο. Μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση για τις έννοιες των λέξεων και για το πώς αξιοποιήθηκαν από τον κάθε μαθητή. Μπορεί, επίσης, να οργανωθεί η περαιτέρω παρουσίαση των εργασιών στο πλαίσιο του μαθήματος της κανονικής τάξης στην οποία ο καθένας ανήκει.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το εκπαιδευτικό λογισμικό που προτείνεται προσφέρει ένα περιβάλλον μάθησης που αποτελεί για τους μαθητές τον δικό τους χώρο αναπαράστασης γλωσσικών θεμάτων και τους οδηγεί στην αναζήτηση και αξιοποίηση των πληροφοριών, για να δημιουργήσουν εκπαιδευτικές ασκήσεις ή και απλώς να παίξουν με τη γλώσσα. Σύμφωνα με τους Demetriadis και συνεργάτες (1999), τέτοιου είδους λογισμικά ευνοούν την οπτικοποίηση των νοημάτων και την πραγματοποίηση άμεσα πολλών δοκιμών. Συντελούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών στη χρήση εναλλακτικών αναπαραστάσεων της πληροφορίας (κείμενο, εικόνες, πίνακες, διαγράμματα, ήχοι, video) και διευκολύνουν τη μάθηση (Grigoriadou et al., 2000). Υποστηρίζουν την επικοινωνία και τη συνεργασία των μαθητών στην ομάδα.

Οι καινοτομίες που εισάγει είναι η προσομοίωση με τις δραστηριότητες ενός λεξικογράφου με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τη μέθοδο που φτιάχνεται ένα λεξικό. Οι μαθητές αναγνωρίζουν τις έννοιες των λέξεων και μαθαίνουν να τις χρησιμοποιούν σωστά στο κείμενο. Μαθαίνουν να διατυπώνουν συμπεράσματα και να κατασκευάζουν έννοιες των λέξεων. Συνειδητοποιούν τη σχέση της έννοιας της λέξης με τη χρήση της στο κείμενο

Ένα από τα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου λογισμικού, καθώς και του σεναρίου που προτείνεται είναι ότι ανήκει στην ερευνητική παράδοση που θέλει τους υπολογιστές στην εκπαίδευση νοητικά εργαλεία που αισθητοποιούν τις διαδικασίες αναλυτικής σκέψης, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να κάνουν τη σκέψη τους αντικείμενο διαλόγου και να αναπτύσσουν πιο σύνθετους συλλογισμούς (Cavoura et al., 2000). Προωθείται η στοχαστικότητα των μαθητών, καθώς και η εκτέλεση απλουστευμένων έργων, ώστε να διευκολυνθεί η εστίαση σε επιμέρους αδυναμίες τους.

Ένα δεύτερο εξίσου σημαντικό πλεονέκτημα είναι ότι μέσα από τις διδακτικές διαδικασίες που προτείνει το σενάριο καλούνται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές να αναθεωρήσουν τους ρόλους τους, ο καθένας από τη δική του σκοπιά, στη μαθησιακή διαδικασία και να γίνουν φορείς νέων εναλλακτικών τρόπων αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ τους όσο και με το γνωστικό αντικείμενο.

Κλείνοντας, θα μπορούσαμε να βεβαιώσουμε ότι η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού του σεναρίου μας μπορεί να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία εισάγοντας πολλά καινοτομικά στοιχεία και δραστηριότητες με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τη μέθοδο που φτιάχνεται ένα λεξικό. Θεωρείται, όμως, απαραίτητο ο εκπαιδευτικός που θα τα αξιοποιήσει καταρχάς να έχει τις γνώσεις να το κάνει και στη συνέχεια να έχει τη διάθεση και το μεράκι να πειραματιστεί μαζί με τους μαθητές του, καθώς και να διερευνήσει νέους τρόπους προσέγγισης τόσο των εννοιών των λέξεων όσο και της ορθής χρήσης τους μέσα στο κείμενο.

Βιβλιογραφία

- Bliss, J. (1994). Modelling, a means for expressing thinking: ESRC tools for exploratory learning research programme. In S.Vosniadou, E. De Corte & H. Mandl (Eds), *Technology-Based Learning Environments, Psychological and Educational Foundations. NATO ASI Series F*, vol. 137, 33-39.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-34.

- Cavoura, Th., Tsaganou, G., Koutra, D., Telelis, J., Grigoriadou, M., Samarakou, M., Solomonidou, C., & Papadopoulou K. (2000). Design Methodology of History and Art Educational Software Supported by a Data Base of Historical Sources and Instructional Scenarios. *Proceedings of 2nd Hellenic Conference, The technologies of Information and Communication in Education*, Patras, Greece, pp. 341-351.
- De Corte, E., (1994). Toward the integration of computers in powerful learning environments. In S.Vosniadou, E. De Corte & H. Mandl (Eds), *Technology-Based Learning Environments, Psychological and Educational Foundations. NATO ASI Series F*, vol. 137, 19-25.
- Demetriadis, S., & Pombortsis, A. (1999). Novice Student Learning in Case Based Hypermedia Environment: A Quantitative Study. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 8 (2), 241-269.
- Grigoriadou, M., Cavoura, Th., Tsaganou, G., Koutra, D., Samarakou, M., Solomonidou, C., & Papadopoulou, K. (2000). Interactive Multimedia Teaching Environment for History and Art Explorative Study by the use of Historical Sources. *Workshop on Interactive Learning Environments for children*, held by European Research Consortium of Informatics and Mathematics (E.R.C.I.M.) in conjunction with i3 Spring Days 2000, Athens, Greece, available at <http://www.ui4all.gr/i3SD2000/Proceedings.html>
- Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Vosniadou, S. (1994a). From cognitive theory to educational technology. In S. Vosniadou, E., De Corte & H. Mandl (Eds), *Technology-Based Learning Environments, Psychological and Educational Foundations. NATO ASI Series F*, vol. 137, 11-17.
- Vosniadou, S. (1994b). Capturing and modeling the process of conceptual change, Learning and Instruction. *The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Παράρτημα

Ενδεικτικό εκπαιδευτικό υλικό για την υλοποίηση της πρότασης



Το λεξικό των;

Διαφάνεια 1 Οι μαθητές θα δώσουν τον τίτλο γράφοντας τα ονόματά τους



θάλασσα

Διαφάνεια 2 Οι μαθητές θα αλλάξουν τη λέξη και τη φωτογραφία



θάλασσα

ακτή
ακρωτήριο
ακροθαλασσιά
άμμος

Διαφάνεια 3 Τα γράμματα εμφανίζονται με εφέ φωτογραφικής μηχανής

θάλασσα: μια μεγάλη έκταση με αλμυρό νερό

ακτή: η άκρη της ξηράς που βρέχεται από θάλασσα

ακρωτήριο: άκρη ξηράς που μπαίνει μέσα στη θάλασσα

άμμος: μικροί κόκκοι που καλύπτουν τις παραλίες

Διαφάνεια 4 Συνοδεύεται από ηχητικό εφέ γραφομηχανής

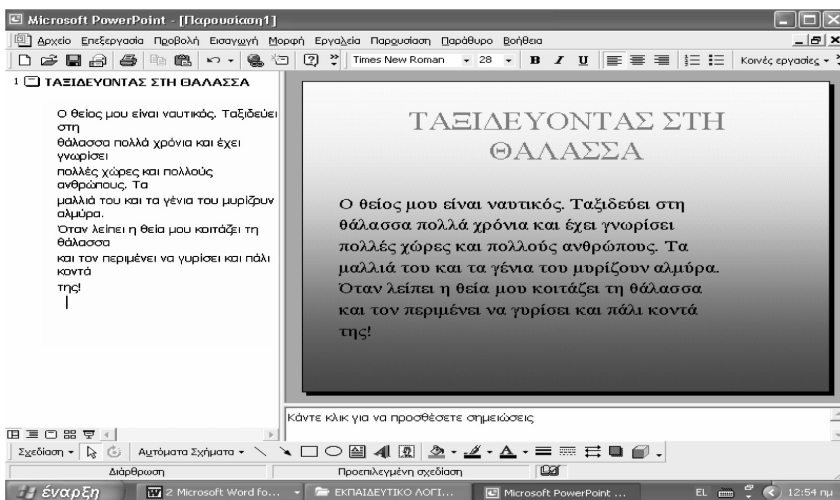
Η θάλασσα έχει πολλά ψάρια και άλλα θαλασσινά.

Μου αρέσει να κολυμπώ με τις ώρες στη θάλασσα και να κάνω βουτιές.

Ο θεός μου είναι ναυτικός και ταξιδεύει στη θάλασσα.

Το καλοκαίρι πηγαίνω διακοπές στη θάλασσα.

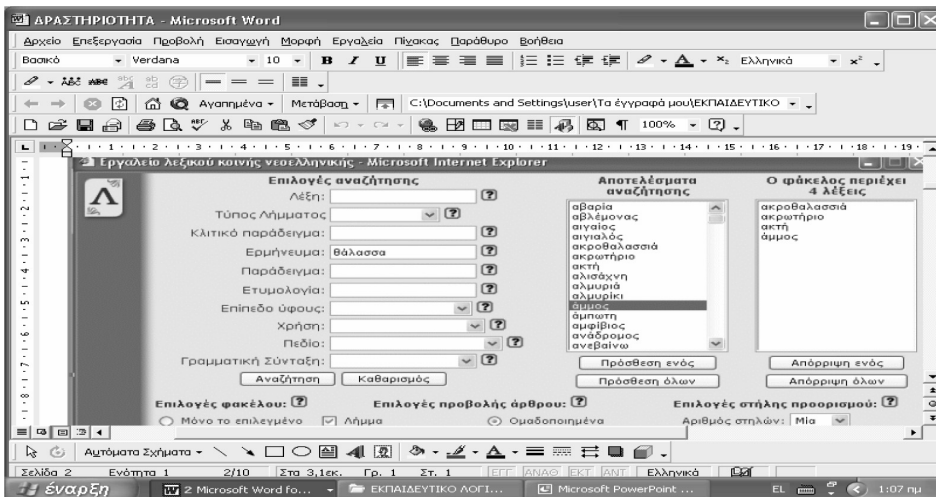
Διαφάνεια 5 Σβήσιμο προς τα δεξιά



Διαφάνεια 6 Ταξιδεύοντας στη θάλασσα

Η θάλασσα έχει πολλά ψάρια και άλλα θαλασσινά. Μου αρέσει να κολυμπώ με τις ώρες και μετά να παίζω με τα κουβαδάκια μου στην καυτή άμμο. Μερικές φορές η ακτή της είναι βρώμικη και δεν μπορώ να παίζω. Ακόμα μου αρέσει να κάθομαι με τις ώρες στην ακροθαλασσιά και να αγναντεύω το πέλαγος. Εκεί κοντά έχει και ένα ακρωτήριο με έναν φωτεινό φάρο.

Διαφάνεια 7 Συνοδεύεται από ηχητικό εφέ γραφομηχανής



Διαφάνεια 8 Εργαλείο λεξικού κοινής νεοελληνικής

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις:

www.clipart.com

www.cnwYork.net/index2.htm

www.danheller.com

www.e-yliko.sch.gr

www.komvos.edu.gr

Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους

Άγγελος Χατζηνικολάου, Σχολικός Σύμβουλος Σερρών

Περίληψη

Τα τελευταία δέκα χρόνια παρατηρείται μια έντονη κινητικότητα γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Τσιγγανόπουλων) στη χώρα μας. Τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού της ομάδας των Ρομά, που είχαν καταγραφεί τα προηγούμενα χρόνια, καθώς και η συνέχιση του φαινομένου υψηλών ποσοστών σχολικής διαρροής και σχολικής αποτυχίας δημιούργησαν την αναγκαιότητα (στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής) για οργάνωση και υλοποίηση ειδικών προγραμμαμάτων παρέμβασης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη εργασία με παιδιά Ρομά στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης στον οικισμό του Δενδροποτάμου, όπου το 70% των παιδιών του σχολείου είναι Ρομά, αποτελεί μια εναλλακτική εκπαιδευτική πρόταση.

Εισαγωγή

Κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίησή της είναι αποτέλεσμα τεσσάρων κατηγοριών αποφάσεων: 1. Των παιδαγωγικών προθέσεων, σκοπών και στόχων. 2. Του περιεχομένου διδασκαλίας- γνωστού ως «γνωστικό αντικείμενο». 3. Των μεθόδων-τεχνικών υλο-

Ο κ. Άγγελος Χατζηνικολάου, δρ Παιδαγωγικής, είναι Σχολικός Σύμβουλος Σερρών. Για 15 χρόνια δίδαξε σε σχολεία με παιδιά Ρομά της Θεσσαλονίκης και παλαιότερα σε καταυλισμούς της Θεσσαλονίκης. Το διδακτορικό του, που αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, εκπονήθηκε και υποστηρίχθηκε στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.

ποίησης, των μοντέλων της οργάνωσης της διδασκαλίας και 4. Των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν -εποπτικών και υλικών. Οι παραπάνω κατηγορίες από μόνες τους τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας, αλλά και του εν γένει εκπαιδευτικού έργου, αποτελούν μια τεχνοκρατική διάσταση, αν ο δάσκαλος δεν λάβει υπόψη του ότι: Ως επιστήμονας απευθύνεται με το έργο του σε ανθρώπους, οι οποίοι θέτουν σκοπούς και επιδιώξεις μέσα στο περιβάλλον που ζουν. Επιπλέον, αυτές οι επιδιώξεις εναρμονίζονται ανάλογα με το εκάστοτε πλέγμα περιβαλλοντικών, κοινωνικών, πολιτιστικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών. Έτσι, οι παραπάνω τέσσερις κατηγορίες διαμορφώνονται στο πλαίσιο δύο μεγάλων κατηγοριών προϋποθέσεων που αναφέρονται: 1. Σε ανθρωπογενείς παράγοντες. 2. Στις κοινωνικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες (Τσιάκαλος, 1992).

Θεωρητικές διαστάσεις κατά τη διαμόρφωση προθέσεων και επιδιώξεων στην εκπαίδευση με παιδιά Ρομά

Στο σχέδιο που ακολουθεί δεσπόζει η επιλογή τόσο των προθέσεων όσο και των σκοπών και επιδιώξεών μας κατά τη διδασκαλία. Από την εμπειρία -στις καθημερινές επαφές και συνεργασίες μας με τους δασκάλους- καταγράφεται το εξής φαινόμενο: Πρώτον, αγνοείται η επιλογή προθέσεων και η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων ως η ουσιαστικότερη εκπαιδευτική διαδικασία και δραστηριότητα. Και δεύτερον, φαίνεται να μην ενδιαφέρονται γι' αυτό το επίπεδο, αλλά να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας μόνο στο «πώς», δηλαδή στη μέθοδο και στις τεχνικές, καθώς και στην ύπαρξη έτοιμου υλικού. Το ίδιο όμως υλικό πολλές φορές μπορεί να χρησιμοποιηθεί κάτω από διαφορετικές προθέσεις και σκοπούς προκαλώντας διαφορετικά και συχνά ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Έτσι, στην περίπτωσή μας:

α) Κατ' αρχήν, στην προσπάθειά μας να περιγραφούν οι προθέσεις που θα επηρεάσουν τη διαμόρφωση των σκοπών της διδασκαλίας, οφείλουμε να εστιάσουμε την περιγραφή τους σε συνδυασμό με τις προϋποθέσεις, οι οποίες προκύπτουν από τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών Ρομά. Από αυτό θα καθοριστεί τόσο το περιεχόμενο όσο και το μοντέλο της διδακτικής παρέμβασης.

β) Μέσα από τις περιπτώσεις που θα παρουσιαστούν, οι μαθητές και οι μαθήτριες Ρομά λειτουργούν ως ερευνητές και ερευνήτριες του αποκλεισμού

τους από βασικά δικαιώματα επιβίωσης. Η καταγραφή τους περισσότερο φαντάζει-θεωρείται ως διεκδίκηση ικανοποίησης των δικαιωμάτων τους και ως τέτοια όλη αυτή η διαδικασία-δράση στην ουσία αποτελεί μια καταγραφή του πολιτισμού και της γλώσσας στη δική τους κοινότητα. Αυτή η δραστηριότητα, ως νέα διάσταση, δημιουργεί νέες προοπτικές στην εκπαίδευση και στην κουλτούρα του σχολείου. Ταυτόχρονα, η ίδια αυτή διαδικασία με τα παιδιά Ρομά διαμορφώνει την αντίληψη του πολιτικού και κοινωνικού ρόλου της εκπαίδευσης για την ανάληψη κοινωνικής δράσης από όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς.

γ) Η προσπάθεια αυτή των παιδιών Ρομά αναδεικνύει εκ των πραγμάτων μια διαφορετική διάσταση στην οριοθέτηση της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος. Σε επίπεδο λοιπόν μαθησιακών διαδικασιών για κάθε παιδί Ρομά με περιεχόμενο διδασκαλίας καταστάσεις της ζωής του, τις οποίες στο κυρίαρχο μοντέλο το κάθε παιδί αφήνει πίσω, γιατί χαρακτηρίζονται πολλές φορές άχρηστες, αυτές στην ουσία μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για γρήγορη και επιτυχή μάθηση (Cope & Kalantzis, 2002· Mercado, 2003, σ. 112· Cope & Kalantzis, 2004). Τα παιδιά Ρομά αρχίζουν με την αναγνώριση της εμπειρίας τους και χρησιμοποιούν αυτήν την εμπειρία ως βάση και υλικό γραμματισμού για τη διερεύνηση των όσων γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν (Φρέιρε, 1977). Με άλλα λόγια η κριτική συνειδητοποίηση ως διαδικασία και ως εκπαιδευτική οργάνωση συνδιαμορφώνεται γύρω από λογικές ανάδειξης καταστάσεων. Ο Holloway παρατηρεί σχετικά: *Το πρόβλημα της οργάνωσης δεν είναι να φέρουμε τη συνείδηση από τα έξω σε εγγενώς περιορισμένα υποκείμενα, αλλά να φέρουμε στην επιφάνεια τη γνώση που υπάρχει ήδη, αν και σε καταπιεσμένη και αντιφατική μορφή* (Holloway, 2005, σ. 439). Έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία με τους Ρομά, αλλά και με άλλες αποκλεισμένες ομάδες, να οριοθετείται αυτή στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής με στόχο τη συνειδητοποίηση. Μόνον έτσι θα μπορέσει να αναδειχθεί ο λόγος των «καταπιεζομένων», ώστε να αποτινάξουν την «κουλτούρα της σιωπής», η οποία περικλείει την πολιτισμική και κοινωνική επιβολή των κυρίαρχων ομάδων και τις αντίστοιχες με αυτήν κοινωνικές σχέσεις εις βάρος της ζωής των καταπιεζομένων, στην περίπτωση μας των Ρομά. Η «κουλτούρα της σιωπής», σύμφωνα με τον Φρέιρε, καταγράφεται ως αλλοτριωμένη φωνή και δεν παράγει τον πραγματικό λόγο των καταπιεζομένων· αυτή η διαπίστωση αποτελεί σημαντική προσφορά στη διατύπωση των προϋποθέσεων για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Φρέιρε, 1977). Μέσα λοιπόν από καθημερινά παραδείγματα και δραστηριότητες που εφαρμόζουμε στο τμήμα μας, αποδει-

κνύεται ότι η πλουραλιστική διαδικασία του οποιουδήποτε δυναμικού και αισιόδοξου παιδαγωγικού μοντέλου σχολικής ένταξης αυτών των παιδιών δεν είναι ζήτημα μόνο μιας κάθετης προόδου μέσω θεσμικών παρεμβάσεων της πολιτείας προς το σχολείο. Είναι εξίσου ζήτημα διεύρυνσης και διερεύνησης των πολλών διαστάσεων των σκοπών της διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μαζί με τα παιδιά Ρομά. Από αυτή τη διαδικασία, αρχικά, οι δάσκαλοι καλούνται να αποποιηθούν πολλά από τα καθημερινά αυτονόητα του ομοιόμορφα διαμορφωμένου σχολείου, αυτού που βασίζεται κυρίως σε μονοπολιτισμικές, πολλές φορές εθνοκεντρικές και σε ακραίες περιπτώσεις εθνικιστικές αντιλήψεις. Έτσι, μέσα από την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο αναδεικνύονται γενικότερες αντιφάσεις και αδιέξοδα του εκπαιδευτικού συστήματος (Δαφέρμος, 2006, σ. 14), που έχουν να κάνουν με βασικές διαστάσεις ισότητας και δημοκρατίας.

δ) Από τα παραπάνω εξάγεται συμπερασματικά μια σειρά από θεμελιώδη ζητήματα σχετικά με την ακαδημαϊκή γνώση, τις δραστηριότητες μάθησης και τη φύση της διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης με παιδιά Ρομά (αφού δεν έχουν μητρική την Ελληνική), καθώς και με τη φύση της γραφής και τη σημασία της στη σχολική επιτυχία τους.

ε) Στη διδασκαλία με παιδιά Ρομά τα προγράμματα γραμματισμού δεν μπορούν να στέκονται μόνο σε ένα στατικό παραδοσιακού τύπου γραμματισμό (εκμάθηση κάποιων γραμμάτων και συλλαβών με τις γνωστές αναλυτικο-συνθετικές ή ολικές μεθόδους ή αναδυόμενου γραμματισμού), αλλά σε μια δυναμική προοπτική, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές συν-οικοδομούν και συν-διαπραγματεύονται ποικίλες μορφές ανάγνωσης και παραγωγής νοημάτων και κριτικής (Κωστούλη, 2005, σ. 252). Δεν πρόκειται για μια τυχαία κριτική, αλλά γίνεται στο πλαίσιο ανάδειξης των κυρίαρχων κοινωνικών δομών, οι οποίες διαμορφώνουν συνθήκες κοινωνικών αποκλεισμών εις βάρος των Ρομά. Έτσι, ο στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν τα ίδια τα παιδιά Ρομά ότι πρέπει να μετατραπούν «σε συντελεστές της ιστορίας» καθημερινά έξω και μέσα στο σχολείο (Μασέντο, 2002).

στ) Η παραπάνω προϋπόθεση πολλαπλασιάζει την ευθύνη του σχολείου απέναντι στα παιδιά Ρομά, προκειμένου αυτά μέσω της διδασκαλίας να αποκτήσουν *τη γλωσσική γνώση, που σημαίνει τη σύζευξη της γλωσσικής ικανότητας με την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας* (Χατζησαββίδης, 2002, σ. 21). Η απόκτηση των ικανοτήτων αυτών σημαίνει ότι τα παιδιά Ρομά κατακτούν και σε σημαντικό βαθμό συνειδητοποιούν όλες εκείνες τις συνθήκες, που θα τα οδηγήσουν σε σχολική επιτυχία, χωρίς βέβαια να θεωρείται ότι μόνο το σχολείο θα

συμβάλει στην εξαφάνιση και του κοινωνικού αποκλεισμού των Ρομά. Αποτελεί όμως αυτή η απόκτηση μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σημαντικό παράγοντα, αφού τα παιδιά Ρομά εντός του συστήματος της γλώσσας σε συνδυασμό με τη γνώση για τη χρήση του συστήματος στην επικοινωνία (Χατζησαββίδης, 2002, σ. 21) θα μπορούν να διαμορφώσουν πλαίσια ανάδειξης των προβλημάτων που βιώνουν. Θα μπορούν, δηλαδή, σήμερα τα ίδια να καταγράφουν και να αναδεικνύουν τα δικαιώματά τους μέσα από την παραγωγή κειμένων και αύριο, μέσα στα όρια μιας δια βίου προοπτικής και κοινωνικής ευελιξίας ως πολίτες, να έχουν αυτές τις ικανότητες και να διατυπώνουν τα αιτήματά τους χωρίς την ανάγκη παρουσίας διαμεσολαβητών. Αυτό, ως μια πρώτη κατάκτηση, αποτελεί για την εκπαιδευτική διαδικασία μια σημαντική πολιτική πράξη χειραφέτησης. Με άλλα λόγια το σχολείο είναι υποχρεωμένο να διαμορφώνει καθημερινά πλαίσια πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001) προκειμένου να δίνονται ευκαιρίες και δυνατότητες αξιοποίησης (μέσω της διδασκαλίας) και εκμάθησης του κώδικα βασικών ικανοτήτων. Ταυτόχρονα, αποτελεί ουσιαστική εκπαιδευτική παρέμβαση το να δίνεται έμφαση στο νόημα και την κοινωνική πρακτική (Pressley, 2000) από παιδιά κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων και γλωσσικών-πολιτισμικών μειονοτήτων, που δεν χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα ως μητρική.

ζ) Υπάρχουν σήμερα διατυπωμένες επιστημονικές απόψεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι: *είναι γενικά παραδεκτό ότι τα παιδιά μαθαίνουν γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα, εφόσον μπορούν να στηριχτούν και να αναπτύξουν τη γλωσσική τους εμπειρία και τις γλωσσικές δεξιότητες, αυτές που κατέχουν* (Kit & Maybin, 2003, σ. 203). Δεν πρέπει όμως να μας διαφεύγει και το γεγονός ότι παρά τη διαφορά του γραπτού από τον προφορικό λόγο (Frank, 2006, σ. 91) και τη σύνθετη διαδικασία της ανάγνωσης ως προς την ερμηνεία, όλα τα παιδιά είναι ικανά να πετυχαίνουν κάτω από κατάλληλες συνθήκες να γράφουν και να διαβάζουν, γιατί *αυτό που είναι δύσκολο να ερμηνευτεί δεν είναι και κατ' ανάγκη δύσκολο να μαθευτεί* (Frank, 2006, σ. 7). Δυστυχώς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αγνοούμε ή πεισματικά απορρίπτουμε σε σημαντικό βαθμό όλο το φάσμα των γλωσσικών πρακτικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά Ρομά, προκειμένου να επικοινωνήσουν καθημερινά στην ελληνική γλώσσα ως δεύτερη εντός και εκτός σχολείου. Πολλές φορές απορρίπτουμε γελοιοποιώντας την ιδιόμορφη χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους Ρομά, ενώ σε πάρα πολλές περιπτώσεις αυτή θα πρέπει να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία ο δάσκαλος μαζί με τα παιδιά Ρομά θα δομήσουν, καταγράφοντας την πρώτη εμπειρία των παιδιών στο σχολείο.

Έτσι, αποτελεί εκπαιδευτική πρόκληση ο τρόπος με τον οποίο θα καταστήσουμε κεντρικό κομμάτι του καθημερινού προγράμματος σπουδών τη δική τους πείρα από τη γλώσσα ή τις γλώσσες που μιλούν, αναθέτοντας σε αυτά ρόλους ερευνητή της δικής τους ζωής προκειμένου να ενσωματώσουν την εμπειρία τους στη διδακτέα ύλη (Willinsky, 1990· Pappas & Barro Zecker, ό.π.· Τρέσσου κ.ά., 2005). Κατ' αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνεται η δράση των ίδιων των παιδιών Ρομά μέσα και από το συναίσθημα, καθώς και μέσα από ένα πλαίσιο αναγνωρισμένων κοινωνικά δραστηριοτήτων του περιβάλλοντός τους (Wells, 1990, σ. 379· Pappas & Barro Zecker, ό.π. σ. 26). Το προϊόν αυτής της εκπαιδευτικής δράσης προσφέρει στα παιδιά ένα ευρύ φάσμα προφορικών εμπειριών, καθώς και παραγωγή πολλών κειμένων για ένα φάκελο που μπορεί να αποτελέσει το «βιβλίο των δικαιωμάτων τους» καθιστώντας τα «αναδυόμενους συγγραφείς» (Pappas & Zecker, ό.π., σ. 69). Η ευθύνη και η κατάκτηση αυτής της επίγνωσης, που προκύπτει από τον ρόλο τους ως συγγραφέων, δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις προκειμένου να αναζητήσουν τις κατάλληλες επικοινωνιακές παραμέτρους και στη συνέχεια να διορθώσουν τα κείμενά τους Έτσι, θα αυτο-διορθώσουν τα κείμενά τους με το πρόσχημα -στην πραγματικότητα στόχο- να δώσουν (ουμε) «φωνή στις εμπειρίες» τους (μας) (Pappas & Barro Zecker, ό.π., σ. 88), για να καταστήσουν τον λόγο τους μέσω του δικού τους βιβλίου αφενός κατανοητό από τους αναγνώστες και αφετέρου να πείσουν και να δημιουργήσουν συνθήκες αλληλεγγύης.

Τοπικές διαφοροποιήσεις και ομοιότητες στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

Στον Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης το 70% των παιδιών είναι Ρομά και μιλούν τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες και μέσα στην τάξη συχνά τα παιδιά Ρομά προκειμένου να κατανοήσουν μια συζήτηση χρησιμοποιούν μαζί με τα Ελληνικά και τα Ρομανές. Πολλοί δάσκαλοι συχνά παρατηρούν αυτό το γεγονός, δυστυχώς όμως το καταγράφουν ως αρνητικό, ζητώντας από τα παιδιά να μιλούν μόνο τη γλώσσα του σχολείου, άσχετα αν η χρήση της Ρομανί γίνεται από τα παιδιά προκειμένου να κατανοήσουν φάσεις ή ζητήματα της διδασκαλίας. Από αυτό το γεγονός φαίνεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αγνοούν βασικά ερευνητικά δεδομένα σε δίγλωσσα παιδιά ή παιδιά γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων (Cummins, 1999· Baker, 2001· Kit & Maybin ό.π., σ. 207): ότι τα παιδιά αυτά αποκτούν νωρίτερα επίγνωση της γλώσσας ως συμβολικού συστήματος και ότι μπορούν για παράδειγμα πολλά αντικείμενα να αναπαρασταθούν με διαφορετικές λέξεις και τρόπους

ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα. Αυτό είναι μια ιδιαίτερη ικανότητα την οποία το σχολείο στο πλαίσιο της δικής του μονογλωσσικής προσέγγισης αδυνατεί να κατανοήσει και να αξιοποιήσει. Ταυτόχρονα, πολλά παιδιά Ρομά αποτυγχάνουν και αξιολογούνται αντίστοιχα σε μια γλώσσα στην οποία πολλές φορές θεωρούνται και κατατάσσονται ως «αδύνατα». Όλα αυτά φανερώουν στην ουσία το γεγονός ότι τα παιδιά Ρομά δε βρίσκουν μια βάση κοινής εμπειρίας και κατανόησης στο σχολείο. Από αυτήν τη διάσταση δεν μπορούμε με βεβαιότητα να εξαιρέσουμε τους δασκάλους, [όπως έχει καταγραφεί σε ερευνητικά δεδομένα από τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης (Μητακίδου, 2007)], αφού αξιολογούν όλο το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών Ρομά ως κατώτερο και άνευ πολιτιστικής και μορφωτικής αξίας και ουσίας. Στην πραγματικότητα όμως φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν και υιοθετούν στην επαγγελματική τους θεώρηση παραδοσιακές προσεγγίσεις περί πολιτισμού¹.

Θεωρείται ουσιαστική παρατήρηση το γεγονός ότι στην εκπαίδευση βρισκόμαστε συνεχώς μπροστά σε καταστάσεις, οι οποίες ρυθμίζονται από μια πλειάδα διαφορετικών παραγόντων που τις καθιστούν ιδιαίτερες περιπτώσεις. Συνεπώς, η όποια γενικευμένη πρόταση ερμηνείας ή παρέμβασης για το σύνολο των καταστάσεων πρέπει να μας καθιστά επιφυλακτικούς. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά η όποια γενικευμένη εκπαιδευτική πρόταση για όλα τα παιδιά Ρομά, που δεν θα λαμβάνει υπόψη τις κατά τόπους συνθήκες ή τα κατά τόπους κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των Ρομά, πολύ φοβόμαστε ότι θα οδηγηθεί σε μια παλινδρόμηση υιοθέτησης παλαιότερων αφομοιωτικών πρακτικών, ακόμη και σε αποτυχία. Έτσι, διαφορετικά θα πρέπει να εστιάσουμε τη μελέτη και την όποια εκπαιδευτική μας παρέμβαση για τους μουσουλμάνους Ρομά, για τους αγροργάτες Ρομά του καταυλισμού της Χαλάστρας Θεσσαλονίκης, για τους Ρομά συλλέκτες ανακυκλώσιμων υλικών, για τους Ρομά μικροεμπόρους του Δενδροποτάμου, για τους αγρότες Ρομά των Σοφάδων, για τους Ρομά του Στρατοπέδου Γκόνου της Θεσσαλονίκης, για τους Ρομά της Ν. Ιωνίας Βόλου, για τους Ρομά της Λάρισας, για τους αυτοαποκαλούμενους «ντόπιους» Ρομά της Ηράκλειας Σερρών ή τους Ρομά της Αλεξάνδρειας Ημαθίας, οι οποίοι δεν αποδέχονται τον όρο Τσιγγάνος. Και μόνο η γεωγραφική, αστική ή αγροτική, επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική θέση των Ρομά, που μόλις περιγράψαμε ανά την Ελλάδα, καθορίζουν την ανάγκη διαφορετικής διερεύνησης από τους δασκάλους των εμπειριών των παιδιών προκειμένου να προσεγγίσουν και να εκμεταλλευτούν αυτές τις εμπειρίες ως διδακτικό υλικό στην τάξη ή να τις ενσωματώσουν σε διδασκόμενα αντικείμενα.

Υπάρχουν όμως και κάποιες βασικές κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις και διαδικασίες κοινές για το σύνολο των Ρομά, οι οποίες, αν κατανοηθούν από τον κάθε δάσκαλο, θεωρούμε ότι θα συμβάλουν στη διαμόρφωση παιδαγωγικών πρωτοβουλιών για τη σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά. Αυτές είναι:

1. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, που σημαίνει ότι οι Ρομά παρεμποδίζονται στην απορρόφηση του δημόσιου και κοινωνικού πλούτου (Τσιάκαλος, 1998). Εδώ ως πλούτος λογίζονται: η εκπαίδευση, η υγεία, η συμμετοχή στα κοινά, τα δικαιώματα. Η παρεμπόδιση απορρόφησης ενός από τα παραπάνω αγαθά λειτουργεί ως παράγοντας-αιτία αποκλεισμού των Ρομά και από άλλα αγαθά, δημιουργώντας έτσι μια αλυσιδωτή παρενέργεια (Τσιάκαλος, 1998, ό.π.).

2. Για την επιπλέον διερεύνηση του θέματος η προσοχή μας πρέπει να εστιάζεται και στη γεωγραφική θέση των Ρομά στον ευρύτερο ελληνικό χώρο (γενική διαπίστωση: έξω-παρυφές των αστικών κέντρων, σε καταυλισμούς ή συνοικίες υποβαθμισμένες) για δύο κυρίως λόγους: α) Έρευνες και στη χώρα μας έχουν δείξει ότι η γεωγραφική θέση της κατοικίας σε συνθήκες φτώχειας επηρεάζει αρνητικά τη σχολική φοίτηση, τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή (Μυλωνάς, 2001, σ. 34-48). β) Οι τοποθεσίες κατοίκησης των Ρομά διαμορφώνουν εύκολα συνθήκες γκέτο. Μια σειρά από ειδικά μέτρα παρέμβασης με στόχο, δήθεν, άλλοτε την ασφάλεια και άλλοτε την προστασία στην ουσία δημιουργούν συνθήκες για τον στιγματισμό των οικισμών και των καταυλισμών αυτών καθώς και των ανθρώπων τους. Έχει ιδιαίτερη σημασία ο τρόπος προσέγγισης αυτής της διάστασης, γιατί τόσο οι θεσμικές παρεμβάσεις όσο και η αδιαφορία των θεσμών κατασκευάζουν το γκέτο.

Το όλο περιεχόμενο των επιχειρημάτων, που χρησιμοποιείται από θεσμικές παρεμβάσεις και η παρουσίαση στον τύπο -γραφτό και ηλεκτρονικό-, φανερά ή κρυφά διαμορφώνεται γύρω από τη λογική μιας δήθεν βιολογικής ροπής των Ρομά στην παραβατικότητα, στην αμορφωσιά κ.τ.λ. (Χατζηνικολάου, 2006). Σε τέτοιες συνθήκες δημιουργείται πράγματι ένας αξεπέραστος βιο-πολιτικός χώρος, όπου το γυμνό από εξωτερικά ερεθίσματα και ανώνυμο άτομο βρίσκεται στην απόλυτη διάθεση μιας ανεξέλεγκτης δύναμης χωρίς πολιτικά δικαιώματα και χωρίς ηθικές και νομικές διαμεσολαβήσεις. Θα έλεγε κανείς ότι το πρόσωπο είναι παγιδευμένο σε ένα «μη τόπο», όπου μπορεί να συμβεί κυριολεκτικά οτιδήποτε εις βάρος της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και κατ' επέκταση της ιδιότητάς του ως πολίτη (είναι γνωστές οι επεμβάσεις των αρχών δημόσιας τάξης σε καταυλισμούς αδιαφορώντας για το άσυλο της κατοικίας).

Προφανώς και οι συνθήκες διαβίωσης πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής από τους εκπαιδευτικούς. Πολλές οικογένειες Ρομά μένουν σε παράγκες ή σε σπίτια-αποθήκες χωρίς νερό, χωρίς τουαλέτα, χωρίς φωτισμό κ.τ.λ. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες είναι αμφίβολο, αν τα παιδιά Ρομά μπορούν να ξεκουραστούν, αν μετά από βροχή ή χιόνια έχουν στεγνά ρούχα, αν μπορούν να ξυπνήσουν το πρωί σε μια ερμητικά κλειστή παράγκα, χωρίς ηλεκτρικό κ.τ.λ. Οι παραπάνω συνθήκες διαμορφώνουν τη δυνατότητα υλοποίησης και όλων εκείνων των παραγόντων μελέτης στο σπίτι, που πολλοί δάσκαλοι θεωρούν την ύπαρξή τους αυτονόητη.

Ο Ούγγρος Ρομά συγγραφέας Μένιχερτ Λάκατος μιλώντας ως εκπρόσωπος των Ρομά στον ΟΗΕ είπε: *Κυρίες και κύριοι ίσως πιστεύετε ότι οι Ρομά είναι ευτυχημένοι όσο δεν ταλανίζονται από τις μάστιγες του πολιτισμού. Όμως κάνετε λάθος. Στον εξαθλωμένο κόσμο της τρώγλης, όπου η εγκληματικότητα [κοινωνική κατασκευή και αυτή], η φτώχεια, η αρωστία και η θνησιμότητα παιδιών και ενηλίκων ξεπερνούν κατά πολύ το μέσο όρο της υπόλοιπης πολιτισμένης ανθρωπότητας και όπου το 90% των δέκα εκατ. ανθρώπων μας είναι αναλφάβητοι, σε αυτό τον κόσμο οι μάστιγες του πολιτισμού χάνουν τη φρίκη τους* (Τσιάκαλος, 2006, σ. 132).

Στόχοι

Οι παραπάνω παρατηρήσεις διαμορφώνουν και καθορίζουν το περιεχόμενο των επί μέρους στόχων όπως: 1. Νομιμοποίηση της γνώσης που διαθέτουν τα παιδιά Ρομά στο πλαίσιο της προφορικότητας που χαρακτηρίζει την κοινότητά τους². 2. Εντοπισμός των πηγών της γνώσης μέσα στην κοινότητα των Ρομά. 3. Διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης με τις οικογένειες των παιδιών Ρομά του Δενδροποτάμου για διερεύνηση από κοινού των συνθηκών διαβίωσης και αποκλεισμών. 4. Εφαρμογή και καταγραφή της διερεύνησης στην ακαδημαϊκή γραφή. 5. Προσανατολισμός σε ακαδημαϊκά, γλωσσικά και σχολικά θέματα που θέλουμε να τονίσουμε. 6. Αυτοαξιολόγηση των διαδικασιών γραφής από τα παιδιά. 7. Ανάλυση του θέματος από την άποψη των Ρομά.

Οι στόχοι αυτοί (χωρίς κάποια ιεραρχική αξιολόγηση) σε συνδυασμό με ευρύτερα διατυπωμένους στόχους όπως: ένταξη των παιδιών Ρομά, επικοινωνιακοί στόχοι, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, συν-διαπραγμάτευση θεμάτων, κριτική συνειδητοποίηση των παιδιών Ρομά, διαμορφώνουν το καθημερινό πλαίσιο διδασκαλίας.

Κείμενα

Τα κείμενα παρατίθενται όπως πρωτο-γράφηκαν από τα παιδιά, αδιόρθωτα:

Ελένη

Στο σπίτι δεν έχουμε φώτα και δεν έχουμε ζεστό νερό

Αντωνία

το δικό μας σπίτι

ο τοίχος είναι από ξύλα

το σπίτι μας το έδωσε ο δήμαρχος

Τα σπίτια μας

τα παιδιά τις τάξης μας έχουν μικρά σπίτια. Έχουν ένα δωμάτιο και κιμούνται έξι άνθρωποι. Πολλά παιδιά μένουν στις παράγκες. Τα παιδιά κιμούντε κάτω στο πάτομα και δεν ξεκουράζονται

Το σπίτι μας

Μένουμε σε ένα μικρό σπίτι. Έχει δυο μικρά δωμάτια το ένα είναι και κουζίνα. η τουαλέτα είναι έξω και δεν έχει μπάνιο. Μένουμε τα 6 αδέρφια, η μαμά και η γιαγιά. Έχει ένα παράθυρο στην κουζίνα. Μετρήσαμε το σπίτι μας. Η κουζίνα έχει μήκος 4 μ και πλάτος 2μ. το εμβαδόν της είναι 8 τετραγωνικά μ. μετρήσαμε το δωμάτιο. Έχει μήκος 4 μ. και πλάτος 3,5 μ. το εμβαδόν του είναι 14 τ. μ. όλο το σπίτι έχει 22 τ. μ. ο κύριος μας είπε ότι κάθε άνθρωπος θέλει 10 τ.μ. εμείς θέλουμε 80μ. χώρια η κουζίνα και το σαλόνι. Δεν έχουμε κρεβάτι και τραπέζαρία

Διαπιστώσεις ως επίλογος

1. Στα χρόνια μας σημαντικό ρόλο έχει διαδραματίσει το πολιτικό γεγονός της κοινωνικής δικαιοσύνης και του κράτους πρόνοιας. Σημαντικότερο όμως κριτήριο για την κοινωνική δικαιοσύνη δεν είναι μόνο οι ωφέλειες ή οι ευκαιρίες, ούτε μόνο τα βασικά αγαθά, αλλά η δυνατότητα του κάθε ανθρώπου να επιλέξει τη ζωή που εκτιμά σε συνθήκες ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Αυτό αποτελεί στοιχείο της ελευθερίας του ανθρώπου και όπως έλεγε η Μποβουάρ: *Δεν είναι εύκολη η υπόθεση της ελευθερίας, εμπεριέχει την αγωνία της επιλογής. Εμπεριέχει το βάρος της ευθύνης* (Χείζελ, 2005, σ. 53). Η δυνατότητα επιλογής σε κοινωνικά και οικο-

νομικά πλαίσια σαν αυτά που περιγράφει ο Μ. Λάκατος αποτελούν ένα καθημερινό διακύβευμα της υπόθεσης της ελευθερίας Ρομά και διασκορπίζονται ως αθύρματα τα όποια κυρίαρχα μυθεύματα περί δήθεν απόλυτης ελευθερίας των Ρομά. Έτσι, η όποια διάσταση της φτώχειας και ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν μπορούν να λογιστούν απλά και μόνο ως στέρηση εισοδήματος και αγαθών, αλλά κυρίως ως στέρηση δυνατοτήτων, ευκαιριών ζωής και ευκαιριών συμμετοχής. Οι δυνατότητες, οι ευκαιρίες και η συμμετοχή αποτελούν τη βάση αξιολόγησης του επιπέδου προόδου μιας κοινωνίας και της δημοκρατίας. Αυτές ως δικαιώματα που προκύπτουν από τη συνταγματική αναγνώριση αποτελούν προφανώς προτάγματα του κράτους πρόνοιας. Τα προφανή αυτά που αφορούν την προστασία από την πείνα, την ένδεια, τους λιμούς, την κοινωνική ασφάλιση και υγεία, την παροχή εκπαίδευσης κ.τ.λ., μπορεί να καταγράφονται ως αδιαμφισβήτητα δικαιώματα, όμως η κοινωνική τους εφαρμογή στο πεδίο των αποκλεισμένων ομάδων όπως είναι οι Ρομά αποτελεί καθημερινό διακύβευμα και ως τέτοια η τήρησή τους από την πολιτεία -στην περίπτωση μας η ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο- αποτελούν πρόκληση καθημερινής διεύρυνσης της Δημοκρατίας. Στο σημείο αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ατομική και κυρίως η κοινωνική ευθύνη του δασκάλου, που προκύπτει από τον ρόλο του στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού.

2. Αποτελεί κοινωνικό σκάνδαλο ο αποκλεισμός έστω και ενός παιδιού από το σχολικό σύστημα ή η σχολική αποτυχία πολλών παιδιών Ρομά, που θα καταγράφεται και στο μέλλον εξαιτίας τόσο της θεσμικής ανεπάρκειας όσο και εξαιτίας της εκπαιδευτικής πολιτικής, που παράγεται λόγω αυτής της ανεπάρκειας.

3. Το πώς κάθε ομάδα οργανώνει τα μέσα ομιλίας, το πώς οι γλώσσες οικοδομούνται για να κάνουν πολύ περισσότερα από το να μεταφέρουν γνωστικού χαρακτήρα μηνύματα, το πώς οικοδομούνται ιδεολογικές οπτικές μέσα από τη χρήση και τη δομή της γλώσσας (Τσιτσιπίης, 2004), η σχέση της με την εκπαιδευτική γραφειοκρατία και τη σχολική οργάνωση της γνώσης αλλά και πολλά άλλα ζητήματα δεν μπορούν να αφήνουν τους δασκάλους αδιάφορους, όταν στην τάξη τους έχουν παιδιά Ρομά αλλά και παιδιά άλλων μειονοτήτων.

4. Τα παιδιά, όταν ασχολούνται με το γράψιμο αυθεντικά με καταγραφή, προγραμματισμό, κοινοποίηση και αναστοχασμό, παίρνουν ένα δυνατό μήνυμα για τη σημασία που αυτό έχει στη ζωή του ανθρώπου ως κοινωνική, πολιτική και παρεμβατική αξία. Τα παιδιά δεν είδαν μόνο από μια άλλη σκοπιά πόσο σημαντικό και χρήσιμο είναι το γράψιμο, αλλά άρχισαν να θεωρούν τον εαυτό τους εν

δυνάμει συγγραφέα και να συνειδητοποιούν ότι το γράψιμο αποτελεί, επιπλέον, μια δική τους κοινωνική ευθύνη -στο πλαίσιο μιας γενίκευσης- απέναντι στο σύνολο της ομάδας των Ρομά.

Σημειώσεις

1. Πολιτισμός: Η πιο δημοφιλής χρήση της έννοιας του πολιτισμού στην εκπαίδευση είναι εκείνη που εξισώνει τον πολιτισμό μόνο με την κληρονομιά μιας κοινωνικής ομάδας, δηλαδή με τις παραδόσεις, την ιστορία, τη γλώσσα, τις τέχνες και άλλα αισθητικά επιτεύγματα, τη θρησκεία, τα έθιμα και τις αξίες. Στην ουσία, πολιτισμός είναι μια μορφή διαρκώς εξελισσόμενης επινόησης προς επιβίωση, που βασίζεται στην προσαρμοστική αλλαγή η οποία καθιστά ικανές τις κοινωνικές ομάδες να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της επιβίωσης σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Είναι αυτό το είδος πολιτισμού που πρέπει μάλλον να κατακτήσουν και να συν-διαμορφώσουν τα παιδιά και από πολιτισμικές ομάδες σε ένα περιβάλλον, που οφείλει να προτάσσει την ανθρωπινή αξιοπρέπεια, τον σεβασμό και την κοινωνική δικαιοσύνη, παρά ένα εξιδανικευμένο μόνο απολίθωμα πολιτισμού βασισμένο αφενός σε ουτοπικές θεωρήσεις μιας δήθεν ισότητας σε πλαίσια πλουραλισμού και αφετέρου σε αδιαπραγμάτευτες βιολογικές κληρονομίες του πολιτισμού (Bullivant, 1997, σ. 81-82).
2. Έτσι, τα κείμενα που παράγονται θέτουν ζητήματα αναζήτησης και διερεύνησης της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, και των άμεσων πνευματικών και πρακτικών αναγκών των Ρομά. Στο σημείο αυτό η προσοχή μου ως (του) δασκάλου εστιάζεται γύρω από το γεγονός, όπου η προφορικότητα είναι κυρίαρχη στην ομάδα των Ρομά, ενώ ο γραπτός λόγος, στην ουσία η λογική του γραπτού λόγου, απουσιάζει. Αποτελεί πρόκληση κατά πόσο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία η προφορικότητα μπορεί να αποτελέσει βατήρα του γραπτού λόγου αξιοποιώντας την ως ένα επιπλέον στοιχείο του γραμματισμού. [Αξίζει εδώ να έχουμε υπόψη τις διαστάσεις της θεωρίας του Ονγκ που τιτλοφορείται ως «προφορικότητα και γραμματισμός»]. Αυτή τη διάσταση καλούμαι στην καθημερινότητα να λύσω όχι στο πλαίσιο ανταγωνισμού και επιλογής της μιας ή της άλλης προσέγγισης, γραπτός ή προφορικός πολιτισμός, αλλά με ποιους τρόπους θα εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο των παιδιών Ρομά με την ελληνική γλώσσα σε προφορική αλλά και σε γραπτή μορφή, αξιοποιώντας το σύνολο της γνώσης των παιδιών και τη μεταξύ τους επικοινωνία (Δαμανάκης & Σκούρτου, 2001, σ. 94).

Βιβλιογραφία

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Εισαγ., επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Bullivant, B. (1997). Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil, *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*. Επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 65-88.
- Core, B., & Kalantzis, M. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 214-216.
- Core, B., & Kalantzis, M. (2002). *Παιδαγωγικά πλαίσια: από τη θεωρία στην πράξη μέσα στη σχολική αίθουσα*, μτφ. Μ. Αρκολάκης. Αθήνα: Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Α.Π.Θ.
- Core, B., & Kalantzis, M. (2004). Εναλλακτικά παιδαγωγικά πλαίσια στη σχολική πράξη. *Γέφυρες*. 17, 18-21.
- Cummins, J. (1999). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας*. Επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., & Σκούρτου, Ε. (2001). Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου. Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ατραπός*, 83-98.
- Δαφέρμος, Μ. (2006). *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη. Η περίπτωση των τσιγγάνων του Ηρακλείου Κρήτης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Kit, T., & Maybin, J. (2003). Διερεύνηση γλωσσικών πρακτικών σε μια πολύγλωσση κοινότητα του Λονδίνου. Στο Α. Egan-Robertson & D. Bloome (επιμ.), *Γλώσσα και πολιτισμός*, μτφ. Μ. Καράλη. Αθήνα: Μεταίχιμο, 203-234.
- Κωστούλη, Τ. (2005). Από τα προγράμματα γραμματισμού στον γραμματισμό της σχολικής τάξης: Στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Στο Κουτσογιάννης, Χαράλαμποπούλος & Λιόσης (επιμ.), *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 26^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

- Μασέντο, Ντ. (2002). Εισαγωγή: Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση. Στο Ν. Τσόμσκι, *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*, μτφ. Α. Φιλιππάτος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Mercado, C. (2003). Όταν οι νέοι από περιθωριοποιημένες κοινότητες μπαίνουν στον κόσμο της εθνογραφικής έρευνας: καταγραφή, προγραμματισμός, αναστοχασμός και κοινοποίηση. Στο Α. Egan-Robertson & D. Bloome (επιμ), *Γλώσσα και πολιτισμός*, μτφ. Μ. Καράλη. Αθήνα: Μεταίχμιο, 111-140.
- Μυλωνάς, Θ. (2001). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Papas, C. Ch., & Barro Zecker, L. (2006). *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*. Επιμ. Τ. Κωστούλη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr (Eds). *Handbook of reading research* (vol. 3). Mahwah, N.J.: LEA.
- Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση*. Επιμ. Α. Αϊδίνης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τρέσσου, Ε., Κωστούλη, Τρ., Βασιλειάδης, Β., Χασιώτης, Β., & Χατζηνικολάου, Α. (2005). *Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Βασικές Δεξιότητες Τσιγγάνων Ι και ΙΙ*. (Βιβλία για επιμορφούμενο και επιμορφωτή). Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Ε. Ενηλίκων. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τσιάκαλος, Γ. (1992). Εκπαιδευτικό έργο. Από τον σχεδιασμό στην υλοποίηση. Στο *Εκπαιδευτικό έργο. Προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση. Πρακτικά*. Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε., 68-86.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός, η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσιτσιπής, Λ. (2004). *Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Εισαγ. Θ. Γέρου, μτφ. Γ. Κριτικός. Αθήνα: Ράππα.
- Χατζηνικολάου, Α. (2006). Η προσβολή της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας σε συνθήκες κοινωνικής απαξίωσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης. Παραδείγματα με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) και φυλακισμένους νέους. Στο *Κοινωνικό πρόγραμμα δράσης για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού 2002-2006. Το εθνικό σχέδιο δράσης για την κοινωνική ενσωμάτωση ως εργαλείο*

- προώθησης της κοινωνικής συνοχής. *Πρακτικά ημερίδας*, 13. 4. 2006. Θεσσαλονίκη: Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός, Τομέας Κοινωνικής Πρόνοιας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο (δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χείζελ, Ρ. (2005). *Simon de Beauvoir, Jean-Paul Sartre. Tête à tête*, μτφ. Ε. Βαρβάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wells, G. (1990). Talk about text. Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20, 369-405.
- Willinsky, J. (1990). *The New Literacy: Redefining reading and writing in the schools*. New York: Routledge.

Σχέσεις σχολείου και οικογένειας, ο δάσκαλος σε ρόλο συμβούλου γονέων παιδιών με ιδιαιτερότητες

Κωνσταντίνος Δαραής, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Πιερίας

Περίληψη

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν το είδος και το περιεχόμενο της σχέσης σχολείου-οικογένειας τόσο για τη συνολική πρόοδο του παιδιού-μαθητή (γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική) όσο και για τους δασκάλους και γονείς. Η σχέση αυτή γίνεται ακόμη πιο πολύπλοκη και σύνθετη, όταν ο δάσκαλος καλείται να συνεργαστεί με γονείς παιδιών με ιδιαιτερότητες (νοητικές, αισθητηριακές ή σωματικές αναπηρίες). Το άρθρο αυτό διαπραγματεύεται το ζήτημα των σχέσεων σχολείου και γονέων και τον ρόλο του δασκάλου ως συμβούλου αυτών των γονέων με σκοπό την αποτελεσματικότερη επικοινωνία μαζί τους.

Λέξεις κλειδιά: διαχείριση σχέσεων, οικογένεια-σχολείο, μαθητές με ιδιαιτερότητες

Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας

Οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας συνιστούν ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο τόσο για την εκπαίδευση των παιδιών όσο και για την ίδια την οικογένεια.

Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση (Brofenbrenner, 1979) διακρίνεται μια σειρά υποσυστημάτων με βάση την οικογένεια:

1. το μικροσύστημα (άμεσο πλαίσιο της οικογένειας),
2. το μεσοσύστημα (συγγενείς, γείτονες, εκτεταμένο οικογενειακό πλαίσιο),

Ο κ. Κωνσταντίνος Δαραής (PhD, M.Sp.Ed., Gr.Dip.Sp.Ed., B.A., B.Ed.) είναι Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Πιερίας.

3. το εξωσύστημα (φορείς και σχολεία) που συμπεριλαμβάνει και το μακροσύστημα (κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο).

Η συστημική προσέγγιση επιτρέπει τη μετακίνηση από το ένα επίπεδο ανάλυσης στο άλλο και αναγνωρίζει την εγγενή αλληλεξάρτηση μεταξύ των επιπέδων.

Σύμφωνα με τις Dowling & Osborne (2001) οι περισσότεροι επαγγελματίες στον χώρο της ψυχικής υγείας αναγνωρίζουν πως η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο από τα πιο σημαντικά συστήματα αναφοράς στην προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου. Η Dowling αναφέρει ότι υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, όπως:

η ιεραρχική οργάνωση,
οι κανόνες,
η κουλτούρα και
τα συστήματα πεποιθήσεων.

Η Γαλανάκη (1997) υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι ένα ζωντανό, ανοικτό σύστημα, δηλαδή ένα σύνολο, ένα πλέγμα συστατικών στοιχείων που βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση. Το σύστημα αυτό είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μερών του και η αλλαγή σε ένα στοιχείο του προκαλεί αναπόφευκτα αλλαγή και στα άλλα στοιχεία του.

Σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες εξελίξεις στον χώρο της κυβερνητικής κάθε ζωντανό σύστημα έχει την ιδιότητα της αυτοοργάνωσης, δηλαδή καθορίζει το ίδιο, εκ των έσω, τη δομή, τη λειτουργία και την ανέλιξή του (Prigogine & Stengers, 1992· Κατάκη, 1995).

Μέσα στο σχολείο είναι δυνατόν να προκύψουν προβλήματα στις σχέσεις όλων των μελών. Τα προβλήματα αυτά προκαλούνται συνήθως εξαιτίας της ακαμψίας και της στεγανότητας των υποσυστημάτων που συνδέονται με το σχολείο, όσον αφορά στην πρόσληψη και την εκπομπή πληροφοριών (Γαλανάκη, 1997). Έρευνες έχουν δείξει πως, όταν οι γονείς εμπλέκονται στα προγράμματα παρέμβασης του παιδιού τους από νωρίς μέχρι και τη σχολική ηλικία, στο Δημοτικό αλλά και στο Γυμνάσιο, τα αποτελέσματα είναι καλύτερα (Henderson, 1988· Rayan, 1995).

Υπάρχουν μελέτες που έχουν δείξει ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν πιο θετικά τους δασκάλους απ' ό,τι άλλους επαγγελματίες που ασχολούνται με τα παιδιά τους. Υπάρχουν όμως και έρευνες που δείχνουν ότι αρκετοί γονείς επηρεάζονται από αρνητικές εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές στο σχολείο, ενώ το

γεγονός ότι οι δάσκαλοι ξοδεύουν πολλές ώρες με τα παιδιά στο σχολείο μπορεί να κάνει τους γονείς να βλέπουν τους δασκάλους ως ανταγωνιστές. Μπορεί, επίσης, οι γονείς να απορρίπτονται και να αρνούνται τον έλεγχο του παιδιού τους από ένα δάσκαλο, όταν οι αξίες του δασκάλου είναι διαφορετικές από τις δικές τους.

Οι γονείς προσβλέπουν στην κατανόηση και υποστήριξη των δασκάλων ως εξειδικευμένων σε θέματα εκπαίδευσης. Συχνά όμως δε γνωρίζουν εάν ένα θέμα που αφορά στο παιδί τους υπόκειται στην αρμοδιότητα του δασκάλου ή κάποιου άλλου ειδικού. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν το παιδί ολιστικά σε όλες του τις φάσεις και ρόλους, γι' αυτό και φαίνεται να εκτιμούν θετικά τον δάσκαλο που τους ρωτάει γενικά για το παιδί τους π.χ. για τα ιατρικά του προβλήματα (Darling, 1979). Υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει ότι κάποιοι γονείς υπερεκτιμούν τις δεξιότητες ή το γνωστικό επίπεδο του παιδιού τους και αυτό δυσχεραίνει την επαφή με τους δασκάλους (φαντασιακό παιδί). Από την άλλη, θέλουν να διατηρούν σε κάποιες περιπτώσεις το δικαίωμα να ακούνε τους επαγγελματίες αλλά να αποφασίζουν οι ίδιοι τι είναι καλό για το παιδί τους με βάση το επιχείρημα ότι το γνωρίζουν καλύτερα (Mardiros, 1989).

Σύμφωνα με τον Darling (1979) το έργο του δασκάλου προσεγγίζει τη γονεϊκή λειτουργία. Οι παράγοντες που μπορούν να δυσχεράνουν τη συνεργασία επαγγελματία-γονέα είναι:

η μικρή προσπάθεια των επαγγελματιών να πάρουν πληροφορίες και να λάβουν υπόψη τους γονείς, όταν παίρνουν αποφάσεις για την εκπαίδευση του παιδιού (Harry et al., 1995),

η γλώσσα επικοινωνίας και το επίπεδο γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ ειδικών και γονιών (Weiss & Coyne, 1997),

η ιστορία κακών σχέσεων με το σχολείο (Salend & Taylor, 1993· Thorp, 1997), οι πεποιθήσεις των δασκάλων για τη διαφορετικότητα (Huang, 1993· Danseco, 1997),

η αίσθηση των ειδικών ότι, επειδή κατέχουν τη γνώση, δεν μπορεί κανείς να τους αμφισβητήσει (Harry et al., 1995).

Οι Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Χένρι και Όσμπορν (1996) αναφέρονται στο ενδεχόμενο οι δάσκαλοι να μην έχουν συνείδηση για το πώς οι ίδιοι νιώθουν για τους γονείς. Είναι πολύ πιθανόν κάποιοι δάσκαλοι να συμπεριφέρονται στους γονείς με αντιπαλότητα ή εχθρικότητα.

Για να κατανοηθούν οι δυσκολίες που σχετίζονται με τον βαθμό συνεργασίας ανάμεσα στους δασκάλους και τους γονείς, πρέπει μεταξύ άλλων να ληφθεί υπόψη και να κατανοηθεί το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούν (Ware, 1994· Skrtic, 1995a).

Στις δυτικές κοινωνίες τα σύγχρονα επαγγέλματα βασίζονται στη λογική και στην αιτιοκρατία, που δίνει αξία στην αντικειμενικότητα και στην επαγγελματική απόσταση (Skrtic, 1995b). Από τη στιγμή που η επαγγελματική γνώση βασίζεται στην επιστήμη, θεωρείται ως πιο σημαντική και έγκυρη σε σχέση με τον υποκειμενισμό και τις οπτικές των γονέων. Ο Ware (1994) υποστηρίζει ότι η αυτονομία και η υπόθεση της επαγγελματικής ειδικής γνώσης (αυθεντίας) οδηγεί τον επαγγελματία σε απομόνωση και όχι σε διεπιστημονική προοπτική και δεν του επιτρέπει να μοιραστεί με τον γονιό τα ζητήματα που αφορούν το παιδί. Οι επαγγελματίες που εκπαιδεύονται με την αίσθηση ότι η γνώση τους δίνει την εξουσία να κατανοούν καλύτερα μια κατάσταση, πρέπει τώρα να υιοθετήσουν τη ριζοσπαστική ιδέα ότι μπορεί και οι γονείς να είναι ενημερωμένοι και να διαθέτουν αρκετές φορές τεκμηριωμένη επιστημονική γνώση για τη δυσκολία του παιδιού τους. Η ιδέα της συμμετοχής των γονιών αποτελεί απόρροια της κουλτούρας της ευρύτερης κοινωνίας ως όλου (Hall, 1981).

Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι η πλειοψηφία των προσπαθειών από το προσωπικό του σχολείου για να εμπλακούν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους δίνει έμφαση στο να γίνουν οι γονείς δάσκαλοι των παιδιών τους στο σπίτι, υλοποιώντας τις δραστηριότητες ή ακολουθώντας τις συμβουλές των δασκάλων των παιδιών τους στο σχολείο. Οι πρακτικές στο Δημοτικό συμπεριλαμβάνουν υψηλά ειδικούς στόχους που θέτουν οι δάσκαλοι των παιδιών και οι γονείς θεωρούνται ως φορείς υλοποίησης των δραστηριοτήτων που απαιτούνται για να πετύχουν ή να φτάσουν αυτούς τους στόχους. Το μεγαλύτερο μέρος αυτής της δουλειάς θέλει τους γονείς να εμπλέκονται στην προετοιμασία στο σπίτι και στον συντονισμό των σχεδίων εργασίας που υλοποιούνται στο σχολείο και των σχετικών δραστηριοτήτων.

Έρευνα για τις στάσεις και συμπεριφορές που υιοθετεί το προσωπικό του Δημοτικού σχολείου για να εμπλέξει τις οικογένειες στην εκπαίδευση, έδειξε ότι αποδίδεται από τους δασκάλους ιδιαίτερη εκτίμηση στα συστατικά των σχέσεων της παροχής βοήθειας, αλλά υπάρχει παντελής έλλειψη ανησυχίας για τη χρήση συμμετοχικών πρακτικών παροχής βοήθειας. Άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι προσωπικές στάσεις του προσωπικού απέναντι στις οικογένειες, η διαπροσωπική συμπεριφορά των δασκάλων και η συμπάθεια, καθώς και οι συμπεριφορές καλής υποδοχής συνεισφέρουν στη θετική, δημιουργική σχέση μεταξύ

σχολείου και οικογενειών. Σε αντίθεση όμως με τα παραπάνω δεν αναφέρονται ή αναφέρονται σε πολύ μικρό βαθμό και συνεπώς δεν αποδίδεται σε αυτό ιδιαίτερη σημασία, πρακτικές συμμετοχής από την πλευρά των γονιών ως παράγοντα που θα συνεισφέρει στις σχέσεις οικογένειας-σχολείου και στην εμπλοκή της οικογένειας στα σχολεία και στη στοιχειώδη εκπαίδευση των παιδιών τους.

Μία άλλη πολύ σημαντική παράμετρος που αφορά στη σχέση των γονιών με το σχολείο είναι αυτή του πολιτισμικού πλαισίου από το οποίο προέρχεται η κάθε οικογένεια, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κάθε οικογένειας (Coots, 1998).

Υπάρχει το ενδεχόμενο αξίες, όπως αυτές της ισότητας, της δικαιοσύνης, των ατομικών δικαιωμάτων και της ελευθερίας επιλογής, να είναι αντίθετες με τις πεποιθήσεις κάποιων οικογενειών. Μπορεί να υπάρχουν οικογένειες, όπως συμβαίνει σε οικογένειες κινεζικής, ινδικής και κορεατικής καταγωγής, που αποδέχονται την ανισότητα μεταξύ των προσώπων ανάλογα με τον ρόλο που παίζουν ή ανάλογα με την καταγωγή τους, το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο ή και τη σειρά γέννησης (Kalyanpur et al., 2000). Μπορεί σε τέτοιες κουλτούρες ο ειδικός να θεωρείται ως ο μόνος υπεύθυνος για τον τρόπο παρέμβασης. Οι γονείς αυτοί δεν περιμένουν να είναι συνεργάτες ή να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφασης για την εκπαίδευση του παιδιού τους (Cloud, 1993), πολλοί δεν δίνουν καν πληροφορίες για τα παιδιά τους, ούτε διαφωνούν με τις συστάσεις των ειδικών. Στην κινεζική για παράδειγμα παράδοση, οι διαφορές στην ικανότητα πιστεύεται ότι σχετίζονται με τον τρόπο που εκτιμάται η αξία του καθενός. Ιδέες όπως ισότητα και δικαιώματα δεν είναι τόσο οικείες στην κινεζική κουλτούρα. Μπορεί, επίσης, οι γονείς να υιοθετούν απόψεις ή να εμφορούνται από πεποιθήσεις μη σύγκρουσης και να μην διεκδικούν δικαιώματα για τα παιδιά τους παρά το ότι τα αναγνωρίζει η πολιτεία. Σε κάποιες παραδόσεις, επίσης, μπορεί οι γονείς να θεωρούν ότι τα παιδιά τους δεν έχουν δικαιοδοσία, δεν έχουν δικαιώματα ανάλογα με αυτά των ενηλίκων, με αποτέλεσμα άλλα να θέλουν τα παιδιά και άλλα οι γονείς.

Πολλές οικογένειες συναρτούν άμεσα την ατομική τους ταυτότητα από την κοινωνική, αυτή της ομάδας στην οποία ανήκουν. Δεν μπορούν να νιώσουν ξεχωριστά από την ομάδα και είναι παράγωγα της ομάδας. Άρα τα ατομικά δικαιώματα και η ένταση εξαρτώνται άμεσα από τις γενικότερες αντιλήψεις που είναι κυρίαρχες στην ομάδα που ανήκουν.

Μία συγκριτική μελέτη (Coots, 1998) έδειξε ότι γονείς με οικονομικές δυνατότητες, όταν το σχολικό σύστημα αδυνατούσε να ανταποκριθεί στις

δυσκολίες των παιδιών τους, έβρισκαν εναλλακτικές λύσεις όπως, για παράδειγμα, με ιδιώτες δασκάλους, ενώ γονείς (μητέρες) από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα που δεν μπορούσαν να καταφύγουν σε επιπρόσθετη υποστήριξη, πίεζαν το ίδιο το σχολείο, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ως προβληματικές. Διαπιστώθηκε επίσης ότι γονείς διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης δεν παρακολουθούσαν τις συναντήσεις γονέων στο σχολείο, γιατί δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν επαρκώς ή είχαν την αγωνία ότι, εάν παραπονεθούν, μπορεί το σύστημα να τους εκδικηθεί αποβάλλοντας τα παιδιά τους (Leon, 1996). Μπορεί, επίσης, γονείς μιας μικρής εθνοτικής ομάδας να συμφωνούν σε όσα λέγονται στις συναντήσεις γονέων και μετά να μην συμμετέχουν καθόλου και να λένε ότι δε συμφωνούν. Μπορεί ακόμη οι γονείς να αισθάνονται ανασφαλείς για λόγους που σχετίζονται με τη γλωσσική επικοινωνία και να αποφεύγουν να ζητήσουν μια συγκέντρωση γονέων, έστω κι αν έχουν αυτό το δικαίωμα.

Η Dowling αναφέρει ότι από την εμπειρία της στο Τμήμα Παιδιού και Οικογένειας στην κλινική Τάβιστοκ προκύπτει ότι οι οικογένειες και τα σχολεία αντιλαμβάνονται τα πιθανά προβλήματα εκπαιδευτικής φύσης στα παιδιά ποικιλοτρόπως:

1. Η οικογένεια θεωρεί πως το πρόβλημα ξεκινά από το σχολείο.
2. Το πρόβλημα του παιδιού εκδηλώνεται στο σχολείο, αλλά το σχολείο πιστεύει πως η αιτία εμφάνισης και η αρχική του προέλευση έχουν σχέση με την κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι.
3. Το σχολείο και η οικογένεια αναγνωρίζουν πως υπάρχει πρόβλημα στο παιδί και συνεργάζονται για να αποφασίσουν από κοινού τι πρέπει να γίνει.

Αναφορικά με το ερώτημα για το ποιος είναι ο καλύτερος τύπος συνάντησης δασκάλων και γονιών, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τον χώρο του σχολείου. Όπως επισημαίνει η Taylor (1993) υπάρχουν επιπλέον πλεονεκτήματα για τη συνέντευξη των οικογενειών στον χώρο του σχολείου, αλλά από την άλλη μεριά μπορεί να είναι πιο χρήσιμη η συνάντηση σε ουδέτερο έδαφος. Υπάρχει επίσης και η δυνατότητα συνάντησης στο σπίτι (Dowling & Osborne, 2001), όπου αναμένεται η επικοινωνία να είναι πιο χαλαρή και παρέχεται η δυνατότητα στους δασκάλους να δουν το καθημερινό εξωσχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν οι μαθητές τους. Σύμφωνα με τις Dowling & Osborne (2001) οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούνται, όταν ο διευθυντής λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους

ίδιους και στις οικογένειες. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις που οι γονείς απαιτούν να συναντιούνται με τους εκπαιδευτικούς χωρίς προσunenνόση. Και οι δύο ομάδες (οικογένεια και σχολείο) χρειάζεται να νιώθουν πως έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν.

Η έρευνα έχει δείξει επιπλέον πως για τα προβλήματα που καταγράφονται στον χώρο του σχολείου οι έμμεσες προσεγγίσεις, μέσω της εμπλοκής των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τις άμεσες προσεγγίσεις του παιδιού (Prout et al., 1993· Durlak & Wells, 1997). Στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται σημαντικές μαρτυρίες για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στο σχολείο με αρκετή ετερογένεια ως προς τα κριτήρια αποτελεσματικότητάς τους (Rutter et al., 1970· Mortimore, 1988· Hamblin, 1993· Prout et al., 1993).

Εν κατακλείδι, είναι σκόπιμο να υιοθετηθούν οι απόψεις των Fitzgerald & Goncu (1993), οι οποίοι εφαρμόζοντας τις θεωρίες του Vygotsky προτείνουν οι επαγγελματίες και οι γονείς να έρθουν κοντά και να μοιραστούν ο ένας με τον άλλο τη γνώση που κατέχουν ξεχωριστά. Είναι σημαντικό να εκθέσει ο ένας στον άλλο τις δεξιότητες που έχει, βοηθώντας έτσι από κοινού στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο. Αντίστοιχα ο Serpell (1994) υποστηρίζει ότι μπορεί ως πρώτο σημαντικό βήμα στη διαδικασία επαφής να παραδεχτούν, τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι γονείς, τις διαφορές στην οπτική τους και τότε με αυτό ως αφετηρία να αναζητήσουν το κοινό έδαφος.

Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Η βιβλιογραφία για τον συμβουλευτικό ρόλο όσων ασχολούνται με την οικογένεια βάζει μια σειρά από προϋποθέσεις για να οργανωθεί η υποστήριξη της, όταν σε αυτή υπάρχει ένα άτομο με δυσκολίες. Σήμερα υποστηρίζεται ότι οι οικογένειες είναι αυτές που καθορίζουν κυρίως τις ανάγκες και προτεραιότητές τους, ότι είναι αυτοκαθοριζόμενες, ότι τα ενδιαφέροντα και οι φροντίδες τους αλλάζουν διαχρονικά.

Όσοι συνεργάζονται με οικογένειες αναμένεται να έχουν μια σειρά προσόντων για να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους (Combs & Avila, 1985· Egan 1986). Χρειάζεται να είναι θετικοί, να έχουν γνώση, υψηλή αυτο-αντίληψη, ενσυναίσθηση, να είναι ακριβείς και ξεκάθαροι στις απαντήσεις τους, να είναι ζεστοί ως άνθρωποι και να δείχνουν ότι κατανοούν και ανησυχούν, να έχουν ενημερότητα των στάσεών τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία

(Okum, 1987), καθώς και πώς τοποθετούνται απέναντι στις οικογένειες με μέλος με αναπηρία. Οι επαγγελματίες επιβάλλεται να εξετάσουν τα αισθήματά τους εις βάθος, για να μην παρεμβαίνουν με αρνητικές συνέπειες για τις οικογένειες.

Η σχέση ανάμεσα σε γονείς και ειδικούς χαρακτηρίστηκε με τρεις διαφορετικούς τρόπους (Callias, 1997):

1. το μοντέλο του ειδικού,
2. το μοντέλο της μεταφοράς, όπου οι γονείς διδάσκονται ειδικές δεξιότητες, έτσι ώστε να μπορούν να βοηθήνε τα παιδιά τους και
3. το μοντέλο της συνεργασίας.

Στη βιβλιογραφία και αναφορικά με την ενημέρωση του γονιού από τον επαγγελματία, γίνεται αναφορά στην τεχνική του «παιξίματος ρόλων» η οποία συμπεριλαμβάνει τέσσερα στάδια:

Το στάδιο της αποφυγής, όπου ο επαγγελματίας δεν κάνει καμιά αναφορά στο πρόβλημα ή δεν προτείνει τίποτα γι' αυτό.

Το στάδιο των νύξεων, όπου με πολύ ήπιο τρόπο αναφέρεται η ύπαρξη κάποιας δυσκολίας που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Το στάδιο της μη χρήσης ορολογίας, στο οποίο γίνεται με σαφή ενημέρωση, χωρίς όμως να χρησιμοποιείται ο ακριβής όρος της δυσκολίας, η χρήση του οποίου είναι πιθανό να προκαλέσει εντονότερο σοκ στον γονέα απ' ό,τι μια εναλλακτική φράση πιο ήπια φορτισμένη (π.χ. κινητική δυσκολία).

Τέλος, προτείνεται ένας πιο ειδικός για να κάνει τη διάγνωση της δυσκολίας, να την ονομάσει και να προσδιορίσει το εύρος της.

Πάντως, οι τεχνικές αυτές μπορεί να αυξήσουν αντί να ανακουφίσουν την αγωνία του γονιού.

Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι γονείς προτιμούν άμεση και σαφή ενημέρωση για τη δυσκολία του παιδιού τους, ενώ ο τρόπος ανταπόκρισής τους εξαρτάται από τον τρόπο που παρουσιάζονται οι πληροφορίες. Και οι ίδιες όμως οι απαντήσεις των γονιών επηρεάζουν περαιτέρω το παίξιμο ρόλων από την πλευρά των επαγγελματιών.

Για να είναι αποτελεσματικοί οι επαγγελματίες στις αλληλεπιδράσεις τους με τις οικογένειες, πρέπει να αναπτύξουν ρόλους που είναι ρεαλιστικοί για τους γονείς και συμβατοί με τις προσδοκίες τους.

Είναι σημαντικό ο επαγγελματίας να μάθει να αξιοποιεί κάθε αλληλεπίδραση οποιασδήποτε μορφής με την οικογένεια (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003^{2α}, 2003^{2β}, 2003^{2γ}, 2003^{2δ}, 2003^{3ε}). Στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει για τη συλλογή πληροφοριών είναι η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, η καταγραφή με μολύβι και χαρτί και η άμεση παρατήρηση διαδικασιών. Όσον αφορά στην επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, αυτή μπορεί να είναι ανεπίσημη (άφιξη-αναχώρηση) ή επίσημη (δομημένες συνεντεύξεις), αν και για την περίπτωση του εκπαιδευτικού προτείνεται ως καταλληλότερη η ημιδομημένη συνέντευξη. Είναι σημαντικό όμως ο επαγγελματίας να έχει τις δεξιότητες να αξιοποιεί τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτές τις επαφές. Χρειάζεται να μπορεί να κάνει «ενεργητική ακρόαση», να παρακολουθεί τις προφορικές και μη προφορικές δηλώσεις, να προσπαθεί να καταλάβει τα μηνύματα και τα αισθήματα που υποκρύπτονται κάτω από τις προφορικές δηλώσεις. Η «ενεργητική ακρόαση» είναι μία διαδικασία με την οποία ο ακροατής επιτρέπει στον ομιλητή να νιώθει ότι τον άκουσε, αποδέχτηκε και κατανόησε το μήνυμά του. Ένας τρόπος είναι επαναφέροντας πίσω στον ομιλητή το αίσθημα ή το περιεχόμενο που δέχτηκε. Αυτό προσφέρει στον πομπό την ευκαιρία να κατανοήσει ότι το μήνυμα ελήφθη και μπορεί να το επεκτείνει περισσότερο.

Σημαντικό μέσο, επίσης, είναι και η χρήση «αποτελεσματικών ερωτημάτων». Τα «αποτελεσματικά ερωτήματα» είναι στην ουσία ερωτήσεις που δεν είναι απειλητικές για τον δέκτη, καθώς και τα ερωτήματα που δείχνουν γνήσιο ενδιαφέρον και ανησυχία και όχι πρόθεση συλλογής πληροφοριών για προγραμματικούς σκοπούς. Οι ερωτήσεις είναι καλό να είναι ανοιχτές, να μην έχουν διερευνητικό χαρακτήρα, να δείχνουν επιμέλεια στο να μην νιώσει ένα μέλος της οικογένειας ότι μπαίνει σε αμυντική θέση, να προκαλούν αναλογισμό των συνθηκών της οικογένειας κατά τη συζήτηση, να μην προσφέρουν έτοιμες λύσεις αλλά να διευκολύνουν το μέλος της οικογένειας να επιλέγει ή να επινοεί, αν είναι δυνατόν, λύσεις. Επιπλέον, είναι σημαντικό τα ερωτήματα, στα οποία καλούνται να απαντήσουν οι οικογένειες, να μην τις κρίνουν και τις μειώνουν.

Τέλος, ως μέσο συλλογής πληροφοριών είναι και η άμεση, απευθείας παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των μελών της οικογένειας στο περιβάλλον που ζουν. Η πρακτική αυτή είναι πολύ χρήσιμη και δίνει πολλές πληροφορίες, αν και μπορεί να εκληφθεί από την οικογένεια ως απειλητική, αφού διεισδύει στο περιβάλλον τους ένας τρίτος, στην ουσία άγνωστος, ο οποίος αναμένεται να αξιολογήσει το κατά πόσο κοινωνικά αποδεκτή είναι η συμπεριφορά τους.

Μπορεί επίσης ο επαγγελματίας μέσα από τα ερωτήματα που κάνει για να συγκεντρώσει πληροφορίες να επηρεάσει και τη συμπεριφορά των μελών της οικογένειας. Ο ίδιος πρέπει να αναγνωρίζει και να σέβεται τις αξίες της οικογένειας. Εάν οι στόχοι του επαγγελματία δεν ταιριάζουν με τις αξίες της οικογένειας, η παρέμβαση δεν αναμένεται να είναι επιτυχής. Ο ειδικός πρέπει να γνωρίζει καλά τα μέλη της οικογένειας και να δει ποιος ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή, να μπορεί να γνωρίζει περισσότερα μέλη της και όσον αφορά στους γονείς να επιδιώκει να τους βλέπει μαζί. Εάν δει πρώτα τη μητέρα, μπορεί αυτό το γεγονός να δώσει το μήνυμα στον πατέρα ότι η μητέρα είναι αυτή που εμπλέκεται άμεσα.

Ο επαγγελματίας χτίζει την παρέμβασή του πάνω στις δυνάμεις και στα αποθέματα της οικογένειας κατά ένα εξατομικευμένο τρόπο, ολιστικό και σύμφωνα με το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαβιεί η οικογένεια (Duwa et al., 1993). Όπως παρατηρεί ο Minuchin (1974) ο επαγγελματίας πρέπει να συμμετέχει ενεργά στην κουλτούρα με την οποία συνεργάζεται. Χρειάζεται να σέβεται την εθνική, πολιτισμική και κοινωνικοοικονομική διαφορετικότητα της οικογένειας, να μπορεί να αναγνωρίζει τις δυνατότητές της, την ατομικότητά της και τις στρατηγικές που τη χαρακτηρίζουν, να μοιράζεται μαζί τις πληροφορίες, να τη στηρίζει και να βοηθά στη δικτύωσή της, να την βοηθά να κατανοεί και να ενσωματώνει τις αναπτυξιακές ανάγκες των μελών της και να σχεδιάζει με βάση τις διαθέσιμες υπηρεσίες και με τρόπο ευέλικτο και επαρκή.

Πάνω απ' όλα για να βοηθήσει αποτελεσματικά την οικογένεια χρειάζεται να λάβει υπόψη του ότι αυτή αποτελεί το σταθερό σημείο αναφοράς στη ζωή του παιδιού με δυσκολίες και όχι οι υπηρεσίες (Marsh et al., 1996· Wallace et al., 1997). Συνεπώς υπάρχει αναγκαιότητα ο δάσκαλος να αναλάβει νέους ρόλους, όπως του εμπραθητικού ακροατή, του συμβούλου, του διακινητή αποθεμάτων και πηγών βοήθειας, του συνηγόρου και του διαμεσολαβητή και να υποστηρίξει τις προτεραιότητες της οικογένειας.

Πρέπει να αναζητά ή να λέει τι ακριβώς κάνουν τα παιδιά και να αποφεύγει τις ετικέτες, όπως για παράδειγμα είναι διαταραγμένα, επιθετικά, καταθλιπτικά. Δεν ενδιαφερόμαστε για το τι είναι τα παιδιά αλλά για το τι κάνουν. Είναι αξιοπερίεργο το πόσο δυσκολεύονται οι άνθρωποι να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους και από γενικές ετικέτες να μπορούν να περιγράψουν συγκεκριμένα παραδείγματα συμπεριφοράς. Η διατύπωση του προβλήματος με όρους αλληλεπίδρασης είναι ιδιαίτερα βοηθητική για την επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών. Επίσης, διευκολύνει τον παραπέρα σχεδιασμό της παρέμβασης, τη διατύπωση στόχων.

Βοηθάει, ακόμη, στη σχέση γονιών και σχολείου, όταν ο σύμβουλος απευθύνει στους γονείς ερωτήματα που έχουν σχέση με το μέλλον, μια και τα ερωτήματα αυτά διευκολύνουν την αλλαγή, ενθαρρύνουν την εξέταση νέων πιθανοτήτων και δημιουργούν νέα σενάρια.

Πολύ σημαντική και αποτελεσματική φαίνεται να είναι η τεχνική της «αναπλαισίωσης». Η «αναπλαισίωση» ορίζεται ως μια αλλαγή εννοιολογική ή συναισθηματική μιας άποψης που διαμορφώνουμε για τις εμπειρίες μας. Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε μια κατάσταση σε ένα άλλο πλαίσιο αναφοράς που ταιριάζει με τα γεγονότα εξίσου καλά ή ακόμη καλύτερα. Με αυτόν τον τρόπο αλλάζει όλο το νόημα της εμπειρίας μας.

Η «αναπλαισίωση», ως τεχνική, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν τρόπους ανάδειξης του ενδιαφέροντος του σχολείου για τα παιδιά, χωρίς να μειώνεται η σημασία του ρόλου της οικογένειας και των γονέων. Επιπλέον, οι γονείς, νιώθοντας ότι δεν απειλούνται και ότι στηρίζονται και ενισχύονται στο έργο τους και στις επιλογές τους, αντιλαμβάνονται θετικά τον ρόλο του σχολείου για τα παιδιά τους.

Σύμφωνα με τον Dale (1996) υπάρχουν συχνά διαφορετικές οπτικές γωνίες ανάμεσα στους γονείς, κυρίως σε θέματα πειθαρχίας, αποφάσεων για το σχολείο και βραχυπρόθεσμης φροντίδας. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις μπορούν να αντιμετωπισθούν με την καλύτερη ενημέρωση ενός εκ των δύο γονέων, καθώς και την υιοθέτηση της τεχνικής της «αναπλαισίωσης», που αναμένεται να αναδείξει τον βαθμό εγκυρότητας της κάθε άποψης και να οδηγήσει σε σύγκλιση ή και ενδεχομένως σε συμφωνία.

Η φτωχή επικοινωνία μπορεί να αντιμετωπισθεί με κυκλικές ερωτήσεις (*πώς νομίζετε πως νιώθει ο άνδρας σας ή πώς βλέπει την κατάσταση ή πώς την βλέπει ένας τρίτος στη συνέχεια;*). Η τεχνική αυτή οδηγεί στο να βλέπει κανείς και την οπτική του άλλου ευκολότερα.

Ο Dale (1996) επίσης παρατηρεί ότι προκύπτουν συχνά διαφωνίες στην οικογένεια και τους ειδικούς αναφορικά με τη διάγνωση και τον ορισμό των αναγκών και τις προτεραιότητες που τίθενται. Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των αναγκών, είναι σημαντικό για την οικογένεια να διατυπώνει και να εκφράζει ανοιχτά τις ανάγκες της.

Κατάλληλες ερωτήσεις που βοηθούν την οικογένεια να αναγνωρίζει τις δυνατότητες και τις στρατηγικές που ενδεχομένως θα πρέπει να υιοθετήσει, είναι εκείνες που τη βοηθούν να σκεφτεί για τις επιθυμίες της, τις προσδοκίες της, τις έγνοιες και τις ανησυχίες της. Τέτοιου είδους ερωτήσεις μπορεί να είναι: *-πώς νιώθετε; -πώς τα βγάζετε πέρα; -τι βρήκατε περισσότερο βοηθητικό για σας ή για*

το παιδί σας; -ποιες απ' τις υπηρεσίες σας φάνηκαν ιδιαίτερα βοηθητικές; -φαίνεται πως τα καταφέρατε μια χαρά, μήπως υπάρχει κάτι επιπλέον που θα σας βοηθούσε ιδιαίτερα ή σημαντικά; -πώς πιστεύετε πως θα είναι τα πράγματα σε ένα εξάμηνο ή σε ένα χρόνο; -τι ελπίζετε πως θα γίνει σ' ένα εξάμηνο, σ' ένα χρόνο;

Αξίζει επίσης να αναφερθούν οι παρατηρήσεις των Henwood και Pope-Davis (1994), που έγιναν κυρίως για τα άτομα με αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση ή βαρηκοΐα), σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα με ιδιαιτερότητες συγκροτούν μια πολιτισμική ομάδα που καθορίζεται από τους διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης και αποστολής πληροφοριών. Προκρίνεται ένα εννοιολογικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στις ομοιότητες και λιγότερο στις διαφορές ανάμεσα στις ομάδες ατόμων (Optimal Theory, Myers et al., 1991).

Όσον αφορά στην κινητοποίηση των γονιών για αλλαγή μπορούμε να λάβουμε υπόψη τα εξής (βλ. και Δροσινού 2005 & 2007): ο γονιός δέχεται πως υπάρχει κάποιο πρόβλημα (αναγνωρίζουμε και την ελάχιστη συμφωνία πως υπάρχει κάποιο πρόβλημα), ο γονιός δέχεται πως έχει κάποια υπευθυνότητα για το πρόβλημα (μπορεί να αρνείται προσωπική ευθύνη, αλλά να αναγνωρίζει πως επηρεάζει ο ίδιος το πρόβλημα), ο γονιός δεν νιώθει πολύ καλά σχετικά με το πρόβλημα (η αίσθηση δυσαρέσκειας δείχνει πως η συμπεριφορά του σε κάποιο βαθμό συγκρούεται με τις απόψεις του), ο γονιός πιστεύει πως πρέπει να αλλάξουν τα πράγματα (αναγνώριση πως κάτι πρέπει να γίνει, χωρίς συγκεκριμένο πλάνο δράσης), ο γονιός μπορεί να δει τον εαυτό του ως μέρος της λύσης του προβλήματος (αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας του γονέα, πρόσκληση να επιχειρηματολογήσει και να αναγνωρίσει την αμφιθυμία του), ο γονιός μπορεί να κάνει μια επιλογή (σημαντικό είναι να αναγνωριστεί το γεγονός ότι κάνει μια επιλογή, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα τουλάχιστον σε αρχική φάση), ο γονιός μπορεί να δει τα επόμενα βήματα για την αλλαγή.

Όπως οι γονείς χαίρονται με τους επαίνους για το παιδί τους που είναι βέβαια έξω από αυτούς, αλλά καμωμένο από αυτούς, το ίδιο και οι γονείς με παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες νιώθουν να επικρίνονται προσωπικά για τις δυσκολίες του παιδιού τους. Οι περισσότερες πολιτισμικές μας κατανοήσεις με τις γονεϊκές αντιδράσεις στην αναπηρία, διαμεσολαβούνται από την ιατρική σε κείμενα που ισχυρίζονται πως κάνουν διάγνωση, «συνταγολογούν» και κατά συνέπεια «φυσικοποιούν» τα στάδια πένθους που περνούν οι γονείς. Είναι ανάγκη να ακούμε τις ιστορίες των γονέων. Οι γονείς συνήθως αποφεύγουν να εμφανίζονται οι ίδιοι ως θύματα, καθώς αυτό παραβιάζει την εικόνα ενός γονεϊκού ρόλου που είναι πάντα καλός και ανιδιοτελής.

Εν κατακλείδι και με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, για να μπορεί ο δάσκαλος να παίξει έναν αποτελεσματικό συμβουλευτικό ρόλο, χρειάζεται να γνωρίζει καλά τον εαυτό του και τα βιώματά του, να έχει ενσυναίσθηση αλλά να μην ταυτίζεται με το πρόβλημα, να είναι ενεργητικός και αποτελεσματικός ακροατής, να στοχεύει γενικά αλλά σταθερά στην καλύτερη ποιότητα ζωής της οικογένειας. Ο προσανατολισμός του πρέπει να είναι οικογενειοκεντρικός, να δημιουργεί κλίμα αποδοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης, να συνεργάζεται με τους γονείς για να βρουν από κοινού στόχους, να μπορεί να διακρίνει τα θετικά στοιχεία σε μια κατάσταση και να τα αναδεικνύει, να μπορεί να προχωράει σε αναπλαισίωση, να οικοδομεί πάνω στα αποθέματα και στις δυνάμεις της οικογένειας, να λαμβάνει σοβαρά υπόψη το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαβιεί η οικογένεια και τις ηθικές αξίες που το διακρίνουν, να γνωρίζει το κοινωνικοοικονομικό της επίπεδο, να γνωρίζει τα πρόσωπα της οικογένειας και να έχει υπόψη του ότι πιθανόν έχουν διαφορετικές παραδοχές και αντιλήψεις του ζητήματος, να γνωρίζει τα στάδια ωρίμανσης και επεξεργασίας ενός προβλήματος και να μπορεί να αναγνωρίζει σε ποιο στάδιο βρίσκεται τώρα η οικογένεια. Πρέπει να γνωρίζει τις υπηρεσίες που είναι διαθέσιμες στον χώρο όπου ζει η οικογένεια, για να μπορέσει να προχωρήσει στις απαραίτητες δικτυώσεις, εάν είναι αυτό απαραίτητο, να χρησιμοποιεί γλώσσα επικοινωνίας εύληπτη για τους γονείς, να είναι ειλικρινής και διακριτικός, να ρωτάει χωρίς να προσβάλλει, να εμπλέκει και τους δύο γονείς στη συνεργασία, να στοχεύει στο να κατευθύνει τους γονείς να πάρουν δύναμη από το παιδί τους και να εκτιμήσουν τον τρόπο που αντεπεξέρχεται στις προκλήσεις, να έχει πάντα κατά νου ότι η οικογένεια είναι το μόνο σταθερό σημείο αναφοράς του παιδιού, καθώς και ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι ασυνείδητες επιθυμίες του γονέα επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού (Jackson, 1993).

Βιβλιογραφία

- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.
- Γαλανάκη, Ε. (1997). Το Σχολείο. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59.
- Callias, M. (1997). Δουλεύοντας με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, Α' τόμος (σσ. 140-179). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cloud, N. (1993). Language, culture and disability: Implications for instruction and teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 31, 498-520.

- Combs, A. W., & Avila, D. L. (1985³). *Helping relationships: Basic concepts for the helping professions*. Boston: Allyn & Bacon.
- Coots, J. J. (1998). Family resources and parent participation in schooling activities for their children with developmental delays. *Journal of Special Education*, 31, 498-520.
- Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs, Partnership and Practice*. London: Routledge.
- Dansecu, E. R. (1997). Parental beliefs on childhood disability: Insights on culture, child development and intervention. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 41-51.
- Darling, R. B. (1979). *Families against society: A study of reactions to children with birth defects in society*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δροσινού, Μ. (2005). Η ετοιμότητα των γονέων στην κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 77-78, 143-153.
- Δροσινού, Μ. (2007). Η ενδοοικογενειακή βία, παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά, Μελέτη περίπτωσης μαθητή με παραβατική συμπεριφορά. *Πρακτικά του 11^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Λογοπεδικών «Γλωσσικές Δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης» (23-25 Νοεμβρίου)*, Αθήνα: Γρηγόρη, 336-345.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). *Primary prevention, mental health programs for children & adolescents, A meta-analytic review*. Chicago: Loyola University.
- Duwa, S. M., Wells, C., & Lalinde, P. (1993). *Creating Family-Centered Programs and Policies, Implementing Early Intervention* (Ed. by D. Bryant & M. Graham). New York: The Guilford Press.
- Egan, G. (1986³). *The skilled helper*. Monterey, CA: Brooks/Cole. In M. Selingman & R. B. Darling (1989), *Models of Intervention in Ordinary Families, Special Children*. New York: The Guilford Press.
- Fitzgerald, L. M., & Goncu, A. (1993). Parent involvement in urban early childhood education: a Vygotskian approach. In Reifel (Ed.), *Advances in early education and day care: Perspectives and developmentally appropriate practice* (pp 27-35). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hall, E. T. (1981). *Beyond culture*. Garden City. NJ: Anchor Press.
- Hamblin, D. (1993). *The teacher and counseling*. London: Simon and Schuster Education.
- Harry, B. (1992). *Cultural diversity, families and the special education system: communication and empowermen*. New York: Teachers College Press & Turnbull.

- Harry, B., Allen, N., & McLaughlin, M. (1995). Communication versus compliance: African-American parents' involvement in special education. *Exceptional Children*, 61, 364-377.
- Henderson, A. T. (1988). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Kappa*, 70, 148-153.
- Henwood, P. G., & Pope-Davis, D. (1994). Disability as a Cultural Diversity: Counseling the Hearing Impaired. *The Counseling Psychologist*, 22 (3), 489-503.
- Huang, G. (1993). *Beyond culture: Communicating with Asian American children and families*. New York: Eric Clearinghouse on Urban Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 366 673).
- Jackson, D. (1993). Το πρόβλημα της οικογενειακής ομοιόστασης. Στο Y. Winkin, *Επικοινωνία*, μτφ. Διάφκα & Παπαδάκης (σσ. 198-208). Θεσσαλονίκη: Μάγια.
- Kalyanpur, M., Harry, B., & Skrtic, T. (2000). Equity and Advocacy Expectations of Culturally Diverse Families' Participation in Special Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (2), 119-136.
- Κατάκη, X. (1995). *Το μωβ υγρό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lefley, H. P. (Ed.) (1996). *Treating the changing family, Handling Normative and Unusual events*. New York: Wiley.
- Leon, E. (1996). *Challenges and solutions for educating migrant students*. Lansing, MI: Dep. of Education.
- Mardiros, M. (1989). Conception of childhood disability among Mexican-American parents. *Medical Anthropology*, 12, 55-68 στο E. R. Danseco (1997), Parental Beliefs on Childhood Disability, Insights on culture, child development and intervention. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44 (1), 41-52.
- Marsh, D. T., Lefley, H. P., & Husted J. R. (1996). Families of people with mental illness. In H. P. Lefley (Ed.) *Treating the changing family* (pp. 117-120). New York: Wiley.
- Minuchin, S. (1974). *Families and Family Therapy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Mortimore, P. (1988). *School matters: the junior years*. London: Open Books.
- Myers, L. H. et al. (1991). Identity development and worldview: Toward an optimal conceptualization. *Journal of Counseling and Development*, 70, 54-63.
- Ναζίρη, Δ. (1997). Πατέρας και παιδί με ειδικές ανάγκες. Στο *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, Α' τόμος (σσ. 156-162). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Okum, B. F. (1987³). *Effective helping*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1992). *Τάξη μέσα στο χάος*. Αθήνα: Κέδρος.

- Prout, H. T. et al. (1993). Counseling and psychotherapy services provided by school psychologists: an analysis of parents in practice. *Journal of School Psychology*, 31, 309-316.
- Rayan, B. (1995). *The family-school connection: a research bibliography*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Rutter, M. et al. (1970). *Education, Health and Behavior*. London: Longmans.
- Salend, S. J., & Taylor, L. (1993). Working with families: A cross-cultural perspective. *Remedial and Special Education*, 14 (5), 25-32.
- Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι., Χένρι, Τζ., Όσμπορν, Ε. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Serpell, R. (1994). Negotiating a fusion of horizons: A process view of cultural validation in developmental psychology. *Mind, Culture and Activity*, 1, 43-68.
- Skrtic, T. M. (1995a). *Deconstructing/reconstructing the professions*. In T. M. Skrtic *Deconstructing/reconstructing the professions* (pp. 3-62). New York: Teachers College Press.
- Skrtic, T. M. (1995b). The special education knowledge tradition: Crisis and opportunity. In E. L. Meylen & T. M. Skrtic (Eds), *Special Education and Student Disability: An introduction, Traditional, emerging, and alternative perspectives* (4th ed., pp. 609-674), Denver, CO: Love.
- Thorp, E. K. (1997). Increasing opportunities for partnership with culturally and linguistically diverse families. *Intervention in School and Clinic*, 32, 261-269.
- Turnbull, A.P. (1997³). *Families, professionals, and exceptionality: a special partnership*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Pentice Hall.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό Διάταγμα.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003^{2α}). *Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλιοτετράδιο για τον Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Αυτοσυναίσθημα – Ενδιαφέρον για τη μάθηση – Συνεργασία με τους άλλους*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003^{2β}). *Νοητικές Ικανότητες. Βιβλιοτετράδιο για τον Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Οπτική μνήμη – Ακουστική μνήμη – Λειτουργική μνήμη – Συγκέντρωση προσοχής – Λογικομαθηματική σκέψη – Συλλογισμοί*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003^{2γ}). *Ψυχοκινητικότητα. Βιβλιοτετράδιο για τον Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Γενική και λεπτή κινητικότητα – Προσανατολισμός στο χώρο – Ο ρυθμός και ο χρόνος – Πλευρώση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003^{2δ}). *Προφορικός λόγος. Βιβλιοτετράδιο για τον Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Ακρόαση – Συμμετοχή στο διάλογο*

- Έφραση σαφής και ακριβής. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003^{3ε}). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον δάσκαλο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Wallace, H. M., Biehl, R. F., MacQueen, J. C., & Blackman, J. A. (1997). *Mosby's resource guide to children with disabilities and chronic illness*. New York: Mosby-Year Book.

Ware, L. P. (1994). Contextual barriers to collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 339-357.

Weiss, B. D., & Coyne, C. (1997). Communicating with patients who cannot read. *The New England of Medicine*, 337, 272-274.

Η πορεία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη: Η εξωτερική αξιολόγηση και ο ρόλος των φοιτητών

Ελένη Στεργίου, Α.Τ.Ε.Ι. Λάρισας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει τις τρέχουσες εξελίξεις στον τομέα της Εξωτερικής Αξιολόγησης στο πλαίσιο της Διασφάλισης Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με επισκόπηση της δυναμικής που αναπτύσσεται τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και στα 15 Κράτη-Μέλη, με ειδικότερη αναφορά στον ρόλο και την εμπλοκή των φοιτητών. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η εξωτερική αξιολόγηση, που αποτελεί το τελικό στάδιο της αξιολόγησης των ιδρυμάτων και της προσθέτει, με τη συμμετοχή διεθνών εμπειρογνομόνων, την απαραίτητη αντικειμενικότητα, εφαρμόζεται ήδη στα περισσότερα Κράτη-Μέλη, θέτοντας έτσι τις βάσεις για την επίτευξη του κοινού πλαισίου που είναι και το ζητούμενο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών ανακατατάξεων. Από την άλλη, οι φοιτητές εμπλέκονται μερικώς στην αξιολόγηση σε ορισμένα Κράτη-Μέλη, χωρίς πλήρη συμμετοχή.

Ευρωπαϊκές εξελίξεις

Από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα έως και σήμερα, οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις προσπαθούν να προωθήσουν κοινά μέτρα και στόχους για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, έχοντας ως απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου Ευρω-

Η κ. Ελένη Στεργίου, δρ Διδακτικής Α.Π.Θ., είναι Εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών του Τμήματος Ανακαίνισης και Αποκατάστασης Κτηρίων του Α.Τ.Ε.Ι. Λάρισας.

παϊκής Εκπαιδευτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης μέχρι το έτος 2010. Έτσι, η *Διακήρυξη της Μπολόνας*, τον Ιούνιο του 1999, θέτει για τα κράτη¹ που συμμετέχουν σε αυτή σημαντικούς στόχους για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μεταξύ των οποίων τονίζονται:

Η προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας.
Η αναγνώριση ότι οι φοιτητές είναι πλήρη και ισότιμα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας.

Η υιοθέτηση σημείων αναφοράς και γραμμών προσανατολισμού για τη διασφάλιση ποιότητας.

Επίσης, σύμφωνα με την Έκθεση του Ευρωπαϊκού Δικτύου για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση² τα ιδρύματα οφείλουν να δεσμευτούν ρητά ότι θα αναπτύξουν ένα περιβάλλον που θα αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της διασφάλισης της ποιότητας. Όλες οι στρατηγικές, οι τακτικές και οι διαδικασίες πρέπει να είναι επίσημες και να δημοσιοποιούνται, καθώς οι φοιτητές και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι πρέπει να έχουν σημαντικό ρόλο σε αυτές.

Όλες οι παραπάνω ανακατατάξεις, που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της αξιολόγησης, συνοδεύονται από την ανάγκη δημιουργίας ενός κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου εξέλιξης και επικοινωνίας. Η ανάγκη αυτή πηγάζει από την αυξανόμενη συνεργασία των πανεπιστημίων, στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας κοινωνίας της γνώσης (Vroeijenstijn, 1999, σ. 238) με σεβασμό, βέβαια, πάντα στη διαφορετικότητα της κουλτούρας και των συστημάτων κάθε χώρας. Σε αυτό όμως το σημείο βασίζεται και η άποψη ορισμένων επιστημόνων για την προβληματικότητα ενός κοινού πλαισίου, καθώς θεωρούν ότι η διαφορετικότητα της κουλτούρας και των συστημάτων εμποδίζει την αντικειμενικότητα, τον σωστό προσδιορισμό της ποιότητας (Van der Wende & Kouwenaar, 1993 όπ. αναφ. στο Vroeijenstijn, 1999) και δεν υποστηρίζει τη μεταβιβασιμότητα των συστημάτων της διασφάλισης ποιότητας ανάμεσα στα κράτη (Kells, 1999 όπ. αναφ. στο Houston & Manicu, 2005, σ. 215). Οι Billing και Thomas (2000), αφού εξέτασαν την εμπειρία της Τουρκίας που καθιέρωσε σύστημα διασφάλισης της ποιότητας βασισμένο στο βρετανικό μοντέλο, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μεταβιβασιμότητα των συστημάτων δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία (Houston & Manicu, 2005, σ. 215).

Τελικά, ίσως το ζητούμενο να μην είναι ένα αυστηρό πλαίσιο μέσα στο οποίο όλα τα κράτη πρέπει να λειτουργούν υποχρεωτικά αλλά ένα πλαίσιο το οποίο θα αποτελεί τη βάση και την αφετηρία ώστε κάθε κράτος να λειτουργεί οικο-

δομώντας πάνω σε αυτό. Όπως αναφέρει και ο Billing (2004) οι διεθνείς συγκρίσεις των πλαισίων εξωτερικής αξιολόγησης για την ανώτατη εκπαίδευση έδειξαν ότι ένα «γενικό μοντέλο» δεν μπορεί να εφαρμοστεί παγκοσμίως αλλά μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης από το οποίο θα χαράζονται οι παρεκκλίσεις.

15 Κράτη-Μέλη

Τα 15 Κράτη-Μέλη³ της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για τα οποία υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία, αποτελούν ένα σπάνιο αλλά και χαρακτηριστικό παράδειγμα προσπάθειών για τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου αναβάθμισης της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τα περισσότερα από αυτά καταβάλλουν προσπάθειες να ακολουθήσουν τις κοινές αποφάσεις προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της Διακήρυξης της Μπολόνιας για μια κοινή ευρωπαϊκή πορεία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, σε σχέση με την εξωτερική διασφάλιση ποιότητας και την εμπλοκή των φοιτητών παρατηρείται και από την υφιστάμενη βιβλιογραφία (Van Berkel & Wolfhagen, 2002· Van Vught & Westerheijden 1993, Woodhouse 1996, Harman 1998, Vroeijenstijn 1999 όπ. αναφ. στο Billing 2004· Froestad & Bakken, 2004) ότι τα περισσότερα από τα κράτη-μέλη προσπαθούν να ακολουθήσουν ένα κοινό πλαίσιο⁴.

Από τα κράτη που διαφοροποιούνται, η Ισπανία, η Πορτογαλία και η Ιταλία δεν έχουν ακόμα ενσωματώσει την εμπλοκή των φοιτητών στην εξωτερική αξιολόγηση. Από την άλλη, το Λουξεμβούργο και το Βέλγιο (Γερμανική Κοινότητα) πρόκειται να δημιουργήσουν ένα σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ στην Ελλάδα βρίσκεται σε εξέλιξη η νομοθετημένη διαδικασία αξιολόγησης στα πανεπιστήμια. Μάλιστα, είναι η πρώτη φορά που έχει ζητηθεί από τα ελληνικά πανεπιστήμια να συντάξουν έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης την οποία θα ακολουθήσει η εξωτερική αξιολόγηση. Υπάρχουν, βέβαια, μερικά παραδείγματα εξωτερικής αξιολόγησης και εμπλοκής των φοιτητών σε αυτήν, όπως του Τμήματος Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Αιγαίου⁵ αλλά δεν έχουν συστηματικό χαρακτήρα και επομένως δεν αποτελούν τμήμα ενός οργανωμένου πλαισίου θεσμοθετημένης αξιολόγησης.

Εξωτερική αξιολόγηση

Πέραν των 15 κρατών-μελών, η σημαντικότητα της εξωτερικής αξιολόγησης διαφαίνεται και από την εφαρμογή της σε πολλά ιδρύματα ανά τον κόσμο, όπως αναφέρουν οι Morehead & Shedd (1997, σ. 42), Vroeijenstijn (1999, σ. 237), Stensaker (2003, σ. 151-155), όπου χρησιμοποιείται ως άμεση ή έμμεση κυβερνητική πίεση προκειμένου να αλλάξει ή/και να ανανεωθεί ο τομέας της ανώτατης εκπαίδευσης, οδηγώντας τον σε διαδικασίες συνεχούς αυτοανάλυσης και βελτίωσης (Simpson 1985, σ. 544).

Από την άλλη υποστηρίζεται ότι η εξωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην αύξηση της «γραφειοκρατίας» (Kogan, 2000 όπ. αναφ. στο Stensaker, 2003, σ. 155) και στη δημιουργία της αίσθησης της μειωμένης ενεργής συμμετοχής των ιδρυμάτων στη διαδικασία (Stensaker, 1997 & 1999, Karlsson et al., 2002 όπ. αναφ. στο Dano & Stensaker, 2007, σ. 82). Άλλοι επιστήμονες, συγκρίνοντας τις εξωτερικές με τις εσωτερικές διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, υποστηρίζουν ότι οι εσωτερικές διαδικασίες είναι πιο ακριβείς και καρποφόρες και ότι η εξωτερική διαδικασία διασφάλισης ποιότητας δεν μπορεί να σταθεί μόνη της και δεν μπορεί να αντικαταστήσει τις εσωτερικές διαδικασίες (Martin Grow, 1995, Kristensen, 1997 όπ. αναφ. στο Harvey 2002, σ. 246). Ο σκοπός όμως της εξωτερικής αξιολόγησης δεν είναι να αντικαταστήσει τις εσωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης αλλά να συμπληρώσει την εσωτερική κρίση ενός πανεπιστημίου και να το βοηθήσει να βελτιωθεί. Η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση οφείλουν να λειτουργούν αλληλένδετα δίνοντας έμφαση στην κάλυψη των αδυναμιών, που μπορεί και να οφείλονται σε προβληματικά υπάρχοντα συστήματα (Stensaker, 2003, σ. 157). Φυσικά, η εξωτερική διασφάλιση ποιότητας, όπως και όλες οι διαδικασίες, ενέχει περιθώρια βελτίωσης προκειμένου ο ακαδημαϊκός κόσμος να διατηρείται σε εγρήγορση (Vroeijenstijn, 2000 όπ. αναφ. στο Bornmann et al., 2006, σ. 705).

Συμμετοχή φοιτητών

Μια πτυχή της εξωτερικής αξιολόγησης που προκαλεί αρκετές αντικρουόμενες απόψεις είναι η συμμετοχή των φοιτητών σε αυτήν. Ενώ οι φοιτητές θεωρούνται επίσημοι συμμετέχοντες στην εξωτερική αξιολόγηση, οι απόψεις τους σπάνια λαμβάνονται υπόψη, παρά τη διαφορετικότητα απόψεων που θα εμπλούτιζε την ίδια την αξιολόγηση (Donald & Denison, 2001, σ. 481). Ακόμη χειρότερα, υπάρχουν περιπτώσεις που δεν συνιστάται η συμμετοχή τους (Διάσκεψη Γερμανών

Πρυτάνεων / hochschulrektorenkonferenz, 2000 όπ. αναφ. στο Bornmann et al., 2006, σ. 704), με βάση το σκεπτικό ότι δεν είναι ικανοί να προωθήσουν αποτελεσματικά τα θέματα που τους αφορούν ή ότι δεν έχουν χρόνο και εμπειρία στη λήψη των αποφάσεων (Wood, 1993 όπ. αναφ. στο Menon, 2003, σ. 236). Για την πλειονότητα όμως των παραπάνω αναφορών, εκτιμάται πως εκφράζουν περισσότερο μια ανάγκη καθορισμού της διαδικασίας ή και κατανομής της σημαντικότητας της συμμετοχής των φοιτητών στη συνολική διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης παρά μια διάθεση τελικού αποκλεισμού των φοιτητών από αυτήν. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από πολλούς συγγραφείς που εκφράζουν την αναγκαιότητα σύνδεσης της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας με τις ανάγκες των φοιτητών (Harvey & Knight, 1996· Newton, 2002 όπ. αναφ. στο Stensaker, 2003, σ. 155), θεωρώντας τους φοιτητές ως τους βασικούς πελάτες του εκπαιδευτικού συστήματος (Broder & Dorfman, 1994, σ. 239· Hill, 1995· Thorne & Cuthbert, 1996 όπ. αναφ. στο Sander et al., 2000, σ. 309) και ως αξιόπιστους μάρτυρες της διδασκαλίας (Edgerton, 1994 όπ. αναφ. στο Morehead & Shedd, 1997, σ. 38). Επίσης, η συμμετοχή των φοιτητών μπορεί να αποφέρει τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και επικοινωνίας στα πανεπιστήμια, αλλιώς υπάρχει κίνδυνος περιθωριοποίησης ορισμένων θεμάτων που είναι σημαντικά στην ατζέντα των φοιτητών (Menon, 2003, σ. 237-238).

Η άποψη ότι οι φοιτητές μπορούν να θεωρούνται παρατηρητές παρά κριτές (Menges, 1973 όπ. αναφ. στο Perlberg, 1979, σ. 145) δεν είναι αποδεκτή, γιατί αφαιρεί από αυτούς την κριτική σκέψη που αυτονόητα το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα τους έχει δώσει. Αντίθετα, με αυτά τα εφόδια μπορούν να συμμετέχουν κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, της αυτοαξιολόγησης, σε εξωτερικά συμβούλια, σε επιτόπιες επισκέψεις και σε διαδικασίες συνεχούς παρακολούθησης (Froestad & Bakken, 2004).

Με αυτόν τον τρόπο οι φοιτητές είναι πολύ πιθανό να νοιώθουν ικανοποιημένοι, έχοντας το αίσθημα της ενεργής συμμετοχής στα πλαίσια της αξιολόγησης και της ικανοποίησης ότι οι απόψεις τους εισακούγονται. Όπως σχολιάζει ο Harvey (1995 όπ. αναφ. στο Aldridge & Rowley, 1998, σ. 198) η ικανοποίηση των φοιτητών είναι αλληλένδετη με την κουλτούρα της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας.

Εργαλεία συμμετοχής φοιτητών

Άλλωστε, η βιβλιογραφική αναφορά αρκετών εργαλείων όπως ο «Εκπαιδευτικός Έπαινος», το «Κυτίο Παραπόνων», το «Ερωτηματολόγιο» και οι «Διαδραστικές

Συνεντεύξεις Τηλεδιάσκεψης»⁶ (Morehead & Shedd, 1997, σ. 41) σκιαγραφεί τη συχνότητα εμφάνισης της συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης⁷.

Από όλα τα εργαλεία το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται πιο συχνά, καθώς βοηθά στην εις βάθος έρευνα των προβλημάτων και εκτός από ποσοτικά δίνει και ποιοτικά δεδομένα (Rowley, 1996, σ. 246). Επίσης, έχει το πλεονέκτημα να συλλέγει αντικειμενικές πληροφορίες και δίνει την ευκαιρία στους φοιτητές να αξιολογούν την ακαδημαϊκή τους εμπειρία (Coates, 2005, σ. 34). Η βιβλιογραφία δίνει παραδείγματα ερωτηματολογίων που αναφέρονται είτε στη διδασκαλική και μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Broder & Dorfman, 1994, σ. 236· Marsh & Roche, 1993 όπ. αναφ. στο Rowley 1996, σ. 244· Sander et al., 2000, σ. 311· Ramsden, 1991 όπ. αναφ. στο Coates 2005, σ. 29) είτε στη συνολική εικόνα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ramsden & Entwistle, 1981 όπ. αναφ. στο Rowley 1996, σ. 243· Aldridge & Rowley, 1998, σ. 199-201· Coates, 2005, σ. 30).

Αν και χρειάζεται προσοχή στην ποιότητα και στην αριότητα του ερωτηματολογίου, γιατί αλλιώς οι φοιτητές δεν μπορούν να αξιολογήσουν συνολικά και σωστά (Malik, 1996 όπ. αναφ. στο Morehead & Shedd, 1997, σ. 38), το ερωτηματολόγιο αποτελεί μια από τις καλύτερες πηγές άντλησης πληροφοριών από τους φοιτητές που ως αρκετά εξοικειωμένοι με αυτό συμβάλλουν στη βελτιστοποίηση της εξωτερικής αξιολόγησης.

Συμπεράσματα

Κλείνοντας το συγκεκριμένο άρθρο καταλήγουμε στα εξής:

Αρχικά, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των ευρωπαϊκών κρατών άρχισε να πραγματοποιεί αρκετές ανακατατάξεις όσον αφορά στην αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τα περισσότερα κράτη που πλαισιώνουν την προσπάθεια αναβάθμισης της Ανώτατης Εκπαίδευσης είτε βρίσκονται σε αρχικό στάδιο είτε βρίσκονται στο στάδιο υλοποίησης, προσπαθούν να ακολουθήσουν μια κοινή βάση, όσο βέβαια τους το επιτρέπει η κουλτούρα τους και η διαφορετικότητά τους. Τελικά, η εξωτερική αξιολόγηση φαίνεται ότι ξεπερνά τα όρια μιας επίσημης ευρωπαϊκής οδηγίας και αναγνωρίζεται από τα κράτη-μέλη και τις κοινωνίες τους ως ένας επιπρόσθετος σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη, η συμμετοχή των φοιτητών βρίσκεται ακόμα σε αρχικό στάδιο. Μπορεί να υφίσταται ένα γενικό κοινό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο οι φοιτητές μπορούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες αξιο-

λόγησης, αλλά δεν αναγνωρίζονται ακόμη ως πλήρη και ισότιμα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας όπως υπαγορεύει η Διακήρυξη της Μπολόνιας. Είναι ευόϊωνο, όμως, το γεγονός ότι αρκετά πανεπιστήμια χρησιμοποιούν εργαλεία αξιολόγησης όπως τα ερωτηματολόγια, που δίνουν την ευκαιρία στους φοιτητές τους να συμμετέχουν ενεργά.

Χρειάζεται, παρόλα αυτά, περισσότερη κινητοποίηση: το γεγονός ότι μόνο 6 ευρωπαϊκά κράτη (Βρετανία, Γαλλία, Γερμανία, Αυστρία, Ολλανδία και Σουηδία) διαθέτουν πανεπιστημιακά τους ιδρύματα στη λίστα με τα 100 καλύτερα του κόσμου, επιτείνει την άποψη ότι χρειάζονται πιο εντατικές προσπάθειες προκειμένου να αναβαθμιστεί η ποιότητα των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων και να διασφαλιστεί ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των φοιτητών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Σημειώσεις

1. Συμμετέχοντα Κράτη

Αλβανία	Γερμανία	Πολωνία
Ανδόρα	Ελλάδα	Πορτογαλία
Αρμενία	Βατικανό	Ρουμανία
Αυστρία	Ουγγαρία	Ρωσία
Αζερμπαϊτζάν	Ισλανδία	Σερβία
Βέλγιο	Ιρλανδία	Δημοκρατία της Σλοβακίας
Βοσνία - Ερζεγοβίνη	Ιταλία	Σλοβενία
Βουλγαρία	Λετονία	Ισπανία
Κροατία	Λίχτενσταϊν	Σουηδία
Κύπρος	Λιθουανία	Ελβετία
Τσεχία	Λουξεμβούργο	Π.Γ.Δ.Μ.
Δανία	Μάλτα	Τουρκία
Εσθονία	Μολδαβία	Ουκρανία
Φινλανδία	Μαυροβούνιο	Ηνωμένο Βασίλειο
Γαλλία	Ολλανδία	
Γεωργία	Νορβηγία	

(Διαθέσιμο στο: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/>)

2. Βλ. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Έκθεση του Ευρωπαϊκού Δικτύου για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση;

http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf

3. Βλ. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05, National Trends in the Bologna Process. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/065EN.pdf

4. Πίνακας Κρατών-Μελών

15 Κράτη-Μέλη	Ύπαρξη εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας	Συμμετοχή φοιτητών
Αυστρία	ναι	ναι
Βέλγιο (Γαλλική & Φλαμανδική Κοινότητα)	ναι	ναι
Βέλγιο (Γερμανική Κοινότητα)	όχι ακόμα	όχι ακόμα
Δανία	ναι	ναι
Αγγλία	ναι	ναι
Φινλανδία	ναι	ναι
Γαλλία	ναι	ναι
Γερμανία	ναι	ναι
Ελλάδα	όχι ακόμα	όχι ακόμα
Ολλανδία	ναι	ναι
Ιρλανδία	ναι	ναι
Ιταλία	ναι	όχι
Λουξεμβούργο	όχι ακόμα	όχι ακόμα
Πορτογαλία	ναι	όχι
Ισπανία	ναι	όχι
Σουηδία	ναι	ναι

5. Διαθέσιμο στους δικτυακούς τόπους: <http://www.aegean.gr/> και

http://www.aueb.gr/statistical-institute/external-evaluation_gr.html

6. Μετάφραση των “Education award”, “Complaint box”, “Questionnaire” και “Interactive video-conference interviews”

7. Βλ. European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/dokumententi/ured_za_kvalitetu/dokumententi/QA_handbook_2003.pdf

Βιβλιογραφία

- Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6 (4), 197-204.

- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: commonality or diversity? *Higher Education*, 47, 113-147.
- Bornmann, L., Mittag, S., & Daniel, H.-D. (2006). Quality assurance in higher education –meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. *Higher Education*, 52, 687-709.
- Broder, J. M., & Dorfman, J. H. (1994). Determinants of teaching quality: what's important to students? *Research in Higher Education*, 35 (2), 235-249.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11 (1) 25-36.
- Dano, T., & Stensaker, B. (2007). Still balancing improvement and accountability? Developments in external quality assurance in the Nordic countries 1996-2006. *Quality in Higher Education*, 13 (1), 81-93.
- Donald, J. G., & Denison, D. B. (2001). Quality assessment of university students: student perception of quality criteria. *The Journal of Higher Education*, 72 (4), 478-502.
- Froestad, W., & Bakken, P. (2004). *Student Involvement in Quality Assessments of Higher Education in the Nordic Countries*. Helsinki: Nordic Quality Assurance Network in Higher Education.
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in Higher Education*, 7 (3), 245-263.
- Houston, D., & Manicu, A. A. (2005). Systems perspectives on external quality assurance: implications for micro-states. *Quality in Higher Education*, 11 (3), 213-226.
- Menon, M. E. (2003). Student involvement in university governance: a need for negotiated educational aims? *Tertiary Education and Management*, 9, 233-246.
- Morehead, J. W., & Shedd, P. (1997). Utilizing summative evaluation through external peer review of teaching. *Innovative Higher Education*, 22 (1), 37-44.
- Perlberg, A. (1979). Evaluation of instruction in higher education: some critical issues. *Higher Education*, 8, 141-157.
- Rowley, J. (1996). Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 2 (3), 237-255.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 309-323.
- Simpson, W. B. (1985). Revitalizing the role of values and objectives in institutions of higher education: difficulties encountered and the possible contribution of external evaluation. *Higher Education*, 14, 535-551.
- Stensaker, B. (2003). Trance, transparency and transformation: the impact of

external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, 9 (2), 151-159.

Van Berkel, H. J. M., & Wolfhagen, H. A. P. (2002). The Dutch System of external quality Assessment Description and Experiences. *Education for Health*, 15 (3), 335-345.

Vroeijenstijn, A. I. (1999). The international dimension in quality assessment and quality assurance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (2), 237-247.

Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Η *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, περιοδικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου φιλοξενεί ποιοτικές συνθετικές εργασίες, μελέτες και παρουσίαση ερευνών εκπαιδευτικού περιεχομένου στα Ελληνικά. Ιδιαίτερο εκδοτικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα άρθρα εφαρμογών, μεθοδολογίας και διδακτικής που άπτονται σύγχρονων προσεγγίσεων. Εργασίες που θα αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες παιδαγωγικά και θα προωθήσουν τις διδακτικές πρακτικές είναι ιδιαίτερα ευπρόσδεκτες. Το περιοδικό απευθύνεται στους μαχόμενους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Οι εργασίες δεν πρέπει να ξεπερνούν σε έκταση τις 15 έντυπες σελίδες (5000) λέξεις. Το περιοδικό διατηρεί το δικαίωμα να επιστρέφει εργασίες που υπερβαίνουν αυτό το όριο. Η κάθε σελίδα πρέπει να είναι μεγέθους Α4 και δακτυλογραφημένη με όχι περισσότερες από 27 σειρές σε κάθε σελίδα, με μεγάλα περιθώρια. Το κείμενο θα είναι πλήρως στοιχισμένο. Η πρώτη σελίδα περιλαμβάνει τον τίτλο της εργασίας που πρέπει να είναι σύντομος, το όνομα του συγγραφέα, την ιδιότητά του, την ταχυδρομική και ηλεκτρονική διεύθυνσή του (αν υπάρχει). Μια περίληψη (μέχρι 100 λέξεις) προτάσσεται της εργασίας. Τα άρθρα υποβάλλονται σε 3 αντίτυπα και σε ηλεκτρονική μορφή (συνιστάται Word 7 ή νεότερη έκδοση). Στη δισκέτα πρέπει να αναγράφεται το όνομα του συγγραφέα και ο τύπος του υπολογιστή.

Οι συνεργάτες του περιοδικού θα πρέπει να ακολουθούν τις Οδηγίες του *A.P.A. (Publication Manual of the American Psychological Association)*, 4th edition, 1994 ή νεότερη, για τον τρόπο συγγραφής του άρθρου και της βιβλιογραφίας που ακολουθεί.

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να μη χρησιμοποιούν υπογραμμίσεις ή στοιχεία ημίμαυρα (bold) αλλά πλάγια για τα σημεία που θέλουν να δώσουν έμφαση. Οι σημειώσεις καλό είναι να αποφεύγονται, στην περίπτωση όμως που είναι αναγκαίες αναγράφονται, κατά προτίμηση, στο τέλος του άρθρου, πριν από τη βιβλιογραφία. Οι πίνακες, τα διαγράμματα και τα σχήματα πρέπει να περιοριστούν στο ελάχιστο, να είναι ιδιαίτερα ευκρινή και να υποβάλλονται σε ξεχωριστές σελίδες (με υπόδειξη του σημείου μέσα στην εργασία όπου θα συμπεριληφθούν).

Οι εργασίες 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 και 210-6016367
e-mail: epith@pi-schools.gr

Επιμέλεια έκδοσης: Μαρία Σταυρινίδου
Ατελιέ-εκτύπωση: Βιβλιοτεχνία Ο.Ε., Ζ. Πηγής 52Α, τηλ. 210-3801844



ISSN 1109-284X