

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ

14

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2010



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ
του Δασκάλου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασκάλου

Εξαμηνιαίο επιστημονικό περιοδικό

του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Νίκης 33 - 105.57

ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210-3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ*

Εκδότης: Αναστάσιος Εμβαλωτής, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Γενικός Γραμματέας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Ύλης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Γενικός Γραμματέας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ,

τηλ.: 210-3314837

Παραγωγή: PRESS LINE - Μάγερ 11, Αθήνα, Τ.Κ. 104.38, Τηλ.: 210-5225479

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ**
του Δασκάλου

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2010

ΤΕΥΧΟΣ

14

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

	Σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα.....	9-10
Οδηγίες για τους συγγραφείς	11-14
Ράλια Θωμά <i>Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας</i>	15
Μαρκόπουλος Ιωάννης - Λουριδάς Πολυζώης <i>Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....</i>	25
Κώστας Ανθόπουλος - Τασούλα Παμουκτσόγλου <i>Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Ο ρόλος των Διδασκαλείων στην ανάπτυξη διοικητικών δεξιοτήτων.....</i>	43
Μαρία Παραδιά <i>Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδασκτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες.....</i>	57
Ιωάννης Γρηγοράκης <i>Μορφολογική επίγνωση: μια μεταγλωσσική ικανότητα συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων.....</i>	73
Βασίλης Σιδεράς - Κωνσταντίνος Πετρογιάννης <i>Η χρήση του λογισμικού για τα μαθηματικά του Π.Ι. από μαθητές Ε' Δημοτικού, η κοινωνική συμπεριφορά τους και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση</i>	89
Ρωξάνη Μουστάρδα - Κωνσταντίνος Πενέκελης <i>Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο.....</i>	105
Ιωάννης Βασιλούδης <i>Γονείς και περιβαλλοντική αγωγή: Θεωρητική προσέγγιση.....</i>	123

Κωνσταντίνα Κολλιοπούλου <i>Εκπαίδευση και οικονομία.....</i>	137
Ιωάννης Θ. Λαζαρίδης <i>Διδακτικές απόψεις ενός δασκάλου και μαθησιακές πρακτικές των μαθητών του σε διαθεματικές προσεγγίσεις με βάση τα μαθηματικά</i>	155
Θεοδώρα Ντάνου - Βασίλης Παπαδόπουλος <i>Λεκτική ρατσιστική βία σε παιδιά μεταναστών στο Δημοτικό Σχολείο....</i>	175
Σεβαστή Ματθαίου <i>Οι μικρές ιστορίες με θέμα την αποδοχή της διαφορετικότητας μεταδίδουν τα ιδεολογικά τους μηνύματα στα παιδιά του νηπιαγωγείου;</i>	195
Δημήτρης Φοινικιανάκης <i>Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον</i>	207
Προκόπης Η. Μανωλάκος <i>Χαρισματικοί - ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς</i>	229
Χρήστος Πατσάλης - Καλλιόπη Παπουτσάκη <i>Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης</i>	249
Αντώνιος Δ. Κοκκινός <i>Για την εκπαίδευση του κοσμοπολίτη: Οι περιπτώσεις Tagore και Nussbaum και ο παγκοσμιοποιημένος εαυτός.....</i>	263

Εισαγωγικό Σημείωμα

Με το ξεκίνημα της τρίτης χιλιετίας οι κοινωνίες μετασχηματίζονται αδιάκοπα και μαζί τους μεταβάλλονται οι θεσμοί και οι αξίες. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, δεν είναι δυνατόν να παραμένει παθητικός δέκτης των εξελίξεων. Οι προοπτικές στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής έχουν σηματοδοτήσει μια πορεία εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πράξης. Η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, η προσπάθεια οριοθέτησης και επαναπροσδιορισμού στόχων που αντανακλούν τις αξίες στο μέλλον και ο ρόλος που καλείται να παίξει το σχολείο αξιώνουν ένα μεγάλο βαθμό ετοιμότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαμόρφωση θέσεων, η άσκηση εποικοδομητικής κριτικής και η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαίδευση επιβάλλεται να αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας.

Η σύγχρονη πραγματικότητα στην εκπαίδευση οδήγησε τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας και το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών στην επανέκδοση, ύστερα από πολύχρονη διακοπή, του «Επιστημονικού Βήματος του Δασκάλου».

Το νέο περιοδικό έχει τον τίτλο «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου» και εκδίδεται σε εξαμηνιαία βάση. Φιλοδοξεί να αποτελέσει βήμα διαλόγου και να ενισχύσει τον προβληματισμό στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία. Μέσα από την ανάδειξη και τη μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών ζητημάτων το Επιστημονικό Βήμα επιδιώκει να συζητήσει προβλήματα της εκπαίδευσης και να προσδιορίσει τους όρους με τους οποίους θα υποδεχτούμε το μέλλον.

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

- η μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών προβλημάτων γενικά και ειδικότερα: των προβλημάτων της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, των σκοπών και των περιεχομένων των Προγραμμάτων Σπουδών, της οργάνωσης, της διοίκησης και της υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης, της μόρφωσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διδασκαλίας και της σχολικής πράξης.

Εισαγωγικό Σημείωμα

- η ενίσχυση του εκπαιδευτικού στο καθημερινό του έργο με την παροχή της αναγκαίας επιστημονικής στήριξης·
- η υιοθέτηση ενεργού συμμετοχής και στάσης στην προσπάθεια ανανέωσης των εκπαιδευτικών μας αντιλήψεων και βελτίωσης των πολιτιστικών μας πραγμάτων·
- η συμβολή στην οργάνωση μιας εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Για την υλοποίηση του φιλόδοξου εγχειρήματος που αναλάβαμε ζητούμε την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία κάθε συναδέλφου, ώστε το περιοδικό να καταστεί ένα σημείο αναφοράς στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα Διοικητικά Συμβούλια

ΔΟΕ

ΙΠΕΜ

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Οι εργασίες πρέπει να είναι πρωτότυπες και να υποβάλλονται αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη Γραμματεία Έκδοσης του Περιοδικού (e-mail: mail@ipem-doe.att.sch.gr). Οι εργασίες δημοσιεύονται μετά από διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο τουλάχιστον κριτές σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική δεοντολογία.

Αξιολόγηση εργασιών

Η Συντακτική Επιτροπή, αφού λάβει υπόψη τις εισηγήσεις των κριτών, αποφασίζει για τη δημοσίευση ή την απόρριψη της εργασίας.

- (α) Σε περίπτωση θετικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δημοσιεύεται.
- (β) Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δεν δημοσιεύεται.
- (γ) Σε περίπτωση θετικής εισήγησης του ενός από τους κριτές και αρνητικής του άλλου, η Συντακτική Επιτροπή αποστέλλει την εργασία σε τρίτο κριτή και αυτή δημοσιεύεται ή όχι ανάλογα με την εισήγησή του.
- (δ) Στις περιπτώσεις στις οποίες με βάση τα συμπεράσματα των κριτών απαιτούνται διορθώσεις μικρής ή μεγάλης έκτασης, οι κρίσεις κοινοποιούνται από τη Συντακτική Επιτροπή στον συγγραφέα, ο οποίος, αν συμφωνεί, κάνει τις προτεινόμενες διορθώσεις και αποστέλλει το διορθωμένο κείμενο εκ νέου στη Συντακτική Επιτροπή. Η Συντακτική Επιτροπή στέλνει το νέο κείμενο στους κριτές για την τελική κρίση.

Μορφή εργασιών

Οι εργασίες πρέπει να υποβάλλονται ηλεκτρονικά σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου. Η διαμόρφωση της σελίδας να είναι Α4 με περιθώρια 2cm από όλες τις πλευρές, σε **διπλό διάστημα** και **μέγεθος γραμματοσειράς 12 στιγμών**. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 30 σελίδες. Στην πρώτη σελίδα πρέπει να εμφανίζονται ο τίτλος, τα ονόματα και τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, και να δηλώνεται ο υπεύθυνος για επικοινωνία. Στη δεύτερη σελίδα να εμφανίζεται

Οδηγίες για τους συγγραφείς

μόνο ο τίτλος της εργασίας χωρίς τα στοιχεία των συγγραφέων. Κάθε εργασία πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη στα ελληνικά και σε μια ευρέως ομιλούμενη γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά) μέχρι 150 λέξεις. Οι υποσημειώσεις στο σώμα του κειμένου θα πρέπει να αποφεύγονται. Όταν σε εξαιρετικές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται, να βρίσκονται στο τέλος της αντίστοιχης σελίδας και να αριθμούνται με τη μορφή εκθέτη χωρίς παρενθέσεις ή αγκύλες. Το μέσο μέγεθός τους να είναι έως 40 λέξεις. Δεν επιτρέπονται υποσημειώσεις που αποτελούν βιβλιογραφικές αναφορές. Οι ενότητες και οι υποενότητες δεν θα πρέπει να αριθμούνται. Οι επικεφαλίδες των ενότητων να γράφονται σε πεζή και έντονη γραμματοσειρά, αφήνοντας μία κενή γραμμή από το τέλος της προηγούμενης ενότητας. Οι επικεφαλίδες των υποενότητων να γράφονται με πλάγια και έντονη γραμματοσειρά.

Τα σχήματα που αναφέρονται στο κείμενο πρέπει να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλες λεζάντες. Επιπλέον, κάθε σχήμα να αποτελεί ξεχωριστό αρχείο υψηλής ανάλυσης σε τόνους του γκρι μορφής tiff (300dpi). Οι πίνακες που αναφέρονται στο κείμενο να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλους τίτλους και λεζάντες. Να περιέχουν μόνο οριζόντιες γραμμές, οι οποίες να ορίζουν την αρχή και το τέλος τους και να διαχωρίζουν τα δεδομένα από τους τίτλους.

Οργανωτικό σχήμα του περιοδικού

Την εποπτεία έκδοσης του περιοδικού έχει Συντακτική Επιτροπή. Η Επιτροπή έχει σκοπό την προώθηση των στόχων του περιοδικού κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Συντακτική Επιτροπή:

1. Γιαννόγκονα Αθηνά
2. Ανδρουλάκης Μάνος
3. Γεωργόπουλος Σωτήρης
4. Γκουμάς Φίλιππος
5. Τσένου Δήμητρα

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

Goodfellow, R. (2005). "Academic literacies and e-learning: A critical approach to writing in the online university". *International Journal of Educational Research* 43 (7-8): 481-494.

Άρθρο από ένα περιοδικό του Διαδικτύου:

Δασκαλόπουλος, Δ. (2003, Νοέμβριος). Καβάφησ: ελληνικός και οικουμενικός. *Νέα Εστία*, 1761, 556-559. Ανακτήθηκε: Μάιος 01, 2004 από <http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/neaest/Neaestia.html>

Βιβλίο:

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

Ματσαγούρας, Η. (Επιμ.) (1995). *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κεφάλαιο βιβλίου:

Μπουζάκης, Σ. (1995). Η διδακτική στο χώρο της Γερμανίας και οι επιδράσεις της στην Ελλάδα: Μία κριτική, ερμηνευτική προσέγγιση, στο Η. Ματσαγούρας (Επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση* (σ. 183-192). Αθήνα: Gutenberg.

Πρακτικά συνεδρίων:

Γιαννακάκη, Π. (1998). Η οικοδόμηση της γνώσης στο σχολείο: Διαδικασίες, λογικές και οι διαμεσολαβήσεις του υποκειμένου, στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρούλακης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*, (σ. 117-124). Αθήνα: Ατραπός.

Τα άρθρα κρίνονται στη βάση της επιστημονικής επάρκειας και μόνο. Κανένας/καμία συγγραφέας δεν μπορεί να υποστεί θετική ή αρνητική διάκριση ως

Οδηγίες για τους συγγραφείς

προς το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία ή την εθνικότητα. Η Συντακτική Επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου, εάν υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό προβάλλει σεξιστικές, ρατσιστικές και γενικότερα προσβλητικές απόψεις, οι οποίες κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής ομάδας.

Στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας:

ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Νίκης 33, 1ος όροφος

Τ.Κ. 105.57 - Αθήνα

Τηλ.: 210 3314837

e-mail: mail@ipem-doe.att.sch.gr

Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας

Ράλια Θωμά

Δασκάλα, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΤΕΠΑΕΣ του πανεπιστημίου Αιγαίου

Εισαγωγή

«Το σχολείο λειτουργεί ως ο μόνος δρόμος για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που ουσιαστικά παραμένουν εγκλωβισμένες σε «παραδοσιακά» πρότυπα» (Παμουκτσόγλου, 2001: 82). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια επικρατεί ένας γενικότερος προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσο το σχολείο μπορεί να ξεπεράσει το συντηρητικό του χαρακτήρα και να αντεπεξέλθει στις κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται με ραγδαίους ρυθμούς.

Η εκπαίδευση είναι μια επικερδής επένδυση, καθώς διαρκώς παρατηρείται πως οι καλύτερες εργασίες προσφέρονται σε εκείνους που έχουν περισσότερη μόρφωση. Άλλωστε, η εκπαίδευση επιδρά καταλυτικά στην αναπτυξιακή διαδικασία μιας χώρας. Η επαγγελματική αποκατάσταση του ανθρώπου πλέον συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευσή του, τις γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτει. Η χειρωνακτική και ανειδίκευτη εργασία δίνει σιγά-σιγά τη θέση της στην εξειδικευμένη επιστημονική γνώση και τεχνολογία. Το διεθνές κοινωνικο-οικονομικό και τεχνολογικό περιβάλλον μεταβάλλεται, και απαιτείται πλέον εκπαιδευμένο και εξειδικευμένο προσωπικό. Η οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας είναι δύσκολη, αν το ανθρώπινο εργατικό δυναμικό της δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο και εξειδικευμένο.

Γι' αυτό η προσπάθεια κάθε κοινωνίας για πρόοδο και ανάπτυξη, για ευημερία και βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των κατοίκων της περνά μέσα από ένα διαρκή αγώνα για εκπαίδευση και γνώση. Η ανάγκη ύπαρξης ενός αποτελεσματικού σχολείου, που θα μπορεί να υπηρετεί όλες αυτές τις μεταβολές και εξελίξεις, κρίνεται επιτακτική.

Ιστορική αναδρομή

Οι έρευνες για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ξεκίνησαν ουσιαστικά το 1966, όταν ο Coleman και οι συνεργάτες του δημοσίευσαν τα στοιχεία της έρευνας που είχαν πραγματοποιήσει με τίτλο «Ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες» (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006).

Τα απαισιόδοξα αποτελέσματα της έρευνας του Coleman αλλά και άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν αργότερα, όπως αυτής του Jencks (1972), οι οποίες υποστήριζαν ότι το οικογενειακό/κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και, κατά συνέπεια, το σχολείο έχει -σε σχέση με το περιβάλλον- μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα (Ανδρεαδάκης, 2010), οδήγησαν στο κίνημα για το «αποτελεσματικό σχολείο», το οποίο έλαβε χώρα προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και τις αρχές της δεκαετίας του '80. Εμπνευστής του κινήματος ήταν ο Ronald R. Edmonds, ο οποίος με μια ομάδα συνεργατών του κατάφερε να πείσει τον εκπαιδευτικό κόσμο ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να μεταρρυθμιστούν, προκειμένου να γίνουν αποτελεσματικά σχολεία για όλους τους μαθητές. Έρευνες που έγιναν από τη δεκαετία του '70 και μετά (Weber, 1971· Summers & Wolfe, 1977· Hoover, 1978· Lezotte & Passalacqua, 1978· Brookover *et al.*, 1979· Edmonds, 1979· Rutter *et al.*, 1979· Gregory *et al.*, 1980· Madaus *et al.*, 1980· Murnane, 1981· Cohen, 1982· Purkey & Smith, 1983· Mackenzie, 1983· Lipsitz, 1984· Rosenholtz, 1985· Stedman, 1985· Cohn & Rosenholtz, 1985, στο: Ανδρεαδάκης, 2010) αμφισβήτησαν τα αποτελέσματα των ερευνών των Coleman και Jencks. Όπως αναφέρει ο Ανδρεαδάκης (2010), οι έρευνες αυτές υποστήριξαν ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων τα οποία επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών και δίνουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα που θα προσδιόριζε η μορφωτική/κοινωνική τους προέλευση.

Το κίνημα για το «αποτελεσματικό σχολείο» μπορεί να ξεκίνησε από την Αμερική, ωστόσο σε σύντομο χρονικό διάστημα πήρε παγκόσμιες διαστάσεις και κατάφερε να αντικαταστήσει την απόγνωση που είχε δημιουργηθεί σε πολλούς μαθητές των περισσότερων μεγάλων πόλεων και των αγροτικών περιοχών με ένα όραμα ελπίδας για το μέλλον της γνώσης. Στο απόγειό του, το κίνημα της «σχολικής αποτελεσματικότητας» ήταν μια συμμαχία πολιτών, εκπαιδευτικών και ερευνητών οι οποίοι επικοινωνούσαν τα αποτελέσματα των ερευνών τους σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης.

«Το κίνημα αυτό προσπάθησε να ερευνήσει και να απαντήσει στο πρόβλημα της σχολικής κινητικότητας και επιτυχίας των μαθητών, μια και στόχος του ήταν να ενισχύσει τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ώστε να ξεπεράσουν την κοινωνική τους μοίρα» (Παμουκτσόγλου, 2001: 82).

Όπως τονίζει η Παμουκτσόγλου (2001), στις μέρες μας οι έρευνες που γίνονται δεν εστιάζονται στο αν το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επιτυχία, καθώς πλέον είναι διαδεδομένη η αντίληψη ότι το σχολείο μπορεί να επέλθει σε αυτή. Πλέον το πρόβλημα εντοπίζεται στις στρατηγικές που χρειάζονται, ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα αποτελεσματικά όχι μόνο να παραμείνουν ως τέτοια αλλά να βελτιωθούν περισσότερο.

Ορισμός του αποτελεσματικού σχολείου

Το ζήτημα του ορισμού του αποτελεσματικού σχολείου είναι αρκετά δύσκο-

λο και οι απόψεις σχετικά με τον τελικό ορισμό δίστανται. Ο όρος της *αποτελεσματικότητας* (*effectiveness, efficacy*), που συναντάται συχνά, αντιπαραβάλλεται με εκείνον της *αποδοτικότητας* (*efficiency*). Ως αποτελεσματικότητα νοείται η ικανότητα του να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ενώ αποδοτικότητα είναι η ιδιότητα να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος, οφέλη (Μπαμπινιώτης, 1998: 262). Σύμφωνα με τον Levacic (1995), «αποτελεσματικότητα είναι να κάνεις τα σωστά πράγματα, ενώ αποδοτικότητα να κάνεις τα πράγματα σωστά». Και ο Gaskell (1995) κινείται σε παρόμοιο κλίμα: αποτελεσματικότητα είναι «η μέτρηση της επιτυχίας με σταθμισμένα κριτήρια, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών, συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι, ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας» (Παμουκτσόγλου, 2001: 83).

Η σχολική αποτελεσματικότητα ασχολείται με την επίδραση σχολικών παραγόντων όπως είναι η διοίκηση και το κλίμα του σχολείου, και η γνωστική και συναισθηματική επίδοση των μαθητών (Campbell, Kyriacides, Muijs & Robinson, 2004, στο: Κοντάκος, 2010). Σύμφωνα με τους Reynolds *et al.*, η σχολική αποτελεσματικότητα εξετάζει το ερώτημα γιατί σχολεία με αρχικά συγκρίσιμο επίπεδο μαθητών διαφέρουν σημαντικά στο κατά πόσο επιτυγχάνουν το στόχο τους (Reynolds *et al.*, 1994, στο: Κοντάκος, 2010), ενώ ο Sergiovanni επιχειρεί να δώσει τη διαφοροποίηση ανάμεσα στους όρους αποτελεσματικό και επιτυχημένο σχολείο, υποστηρίζοντας ότι «αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο το οποίο τεχνικά επιτυγχάνει να αυξήσει την επίδοση των μαθητών του, γεγονός που διαπιστώνεται βάσει τυπικών και κοινών διαγωνισμάτων. Αντιθέτως, επιτυχημένο σχολείο θεωρείται εκείνο το οποίο ανταποκρίνεται σε ό,τι απαιτεί το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον από αυτό» (Sergiovanni, 1995, στο: Κοντάκος, 2010).

Ο Peter Mortimore (1991) υποστηρίζει ότι αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο του οποίου οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη επίδοση από αυτή που προσδοκάται με βάση τα δεδομένα και τα τελικά αποτελέσματά του, ενώ, σύμφωνα με τον Gaskell (1995), αποτελεσματικό θεωρείται το σχολείο που μετρά την επιτυχία, από τη στιγμή μάλιστα που επιδεικνύεται, ως απάντηση των αναγκών των μαθητών, συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι, ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας.

Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας

Οι διάφορες έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς έχουν καταλήξει σε μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων προκειμένου να προσδιορίσουν ένα σύνολο παραγόντων που πρέπει να έχει ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετές από αυτές τις έρευνες έχουν καταδείξει τη σχέση που έχει η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου με την κουλτούρα που επικρατεί σε αυτό.

Όπως αναφέρει ο Ανδρεαδάκης (2010), ο πρώτος που θέσπισε τους βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου ήταν ο R. Edmonds (1979). Σύμφωνα με αυτόν, οι πέντε παράγοντες που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο είναι:

- Ισχυρή διοίκηση του σχολείου
- Σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο
- Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις
- Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων
- Έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων

Οι έρευνες που γίνονται κατά καιρούς σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας προσθέτουν διαρκώς καινούριους. Ο Mortimore και οι συνεργάτες του (1995) αναφέρουν 11 παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, οι οποίοι αλληλεξαρτώνται μεταξύ τους.

- **Διοίκηση με επαγγελματισμό:** Η ηγεσία αναφέρεται κατά βάση στο ρόλο που παίζει ο διευθυντής, το στυλ διοίκησης που ακολουθεί και τη σχέση που έχει ο διευθυντής με τα οράματα, τις αξίες και τους στόχους του σχολείου που διευθύνει.
- **Κοινά οράματα και στόχοι:** Τα σχολεία είναι πιο αποτελεσματικά όταν το προσωπικό τους μοιράζεται κοινά οράματα, στόχους και αξίες, όταν συνεργάζονται και όταν μετέχουν στη λήψη αποφάσεων.
- **Μαθησιακό περιβάλλον:** Ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί η ηρεμία, είναι οργανωμένο και οι μαθητές του είναι ήρεμοι και έχουν αυτοέλεγχο είναι πολύ πιο πιθανό να είναι αποτελεσματικό σε σχέση με ένα σχολείο στο οποίο επικρατούν χάος και αναρχία.
- **Ελκυστικό περιβάλλον εργασίας:** Η διατήρηση ενός σχολείου σε καλή κατάσταση έχει θετική επίδραση τόσο στη συμπεριφορά όσα και στις επιδόσεις των μαθητών του.
- **Επικέντρωση στη διδασκαλία και στη μάθηση:** Είναι ζωτικής σημασίας τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές ενός σχολείου η επικέντρωση τόσο στην ποιότητα όσο και στην ποσότητα της μάθησης. Μερικοί παράγοντες που παίζουν ρόλο είναι η κατανομή του χρόνου σε ποικίλες δραστηριότητες (π.χ. ενασχόληση με ακαδημαϊκά θέματα γενικού αλλά και ειδικού περιεχομένου, μαθήματα αποκλειστικά αφιερωμένα στη μαθησιακή διαδικασία, ευκαιρίες ανταλλαγής απόψεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών), η επικέντρωση στα επιτεύγματα των μαθητών, η συχνή διόρθωση των εργασιών που έχουν οι μαθητές για το σπίτι και η άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών.
- **Σκοποθετική διδασκαλία:** Αφορά την επαρκή προετοιμασία του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη νέα ύλη που πρόκειται να διδάξει, τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων και τη συνάφεια με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, τα επαρκώς δομημένα μαθήματα και την υιοθέτηση ποικίλων στρατηγικών μάθησης.
- **Υψηλές προσδοκίες:** Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνει τους μαθητές του για το τι προσδοκά από αυτούς. Σημαντικό ρόλο, επίσης, παίζει να

έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς τους.

- **Θετική ενίσχυση:** Αναφέρεται είτε στην άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών ή στην πειθαρχία που επικρατεί στη σχολική τάξη. Σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι η πειθαρχία δεν πρέπει να προέρχεται αποκλειστικά από τους κανόνες και τους εξωτερικούς παράγοντες, αλλά κατά κύριο λόγο από την έννοια του «ανήκειν» και του «συμμετέχειν» στην ομάδα της τάξης και του σχολείου γενικότερα.
- **Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών:** Σημαντικό ρόλο σε αυτή την περίπτωση παίζουν τόσο η αξιολόγηση των επίδοσης των μαθητών όσο και η παρακολούθηση της προόδου τους.
- **Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών:** Οι μαθητές πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στη σχολική ζωή και να μοιράζονται το μερίδιο ευθύνης που τους αναλογεί σχετικά με την προσωπική τους μάθηση.
- **Συνεργασία σχολείου – οικογένειας:** Συμμετοχή των γονέων στη διοργάνωση εκδρομών και άλλων σχολικών δραστηριοτήτων, συχνές συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών, σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία.
- **Λειτουργία του σχολείου ως ενός οργανισμού μάθησης:** Σημαντικός παράγοντας ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η διαρκής επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών του όσο και του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Η Πασιαρδή (2001) συνοψίζει τους προαναφερθέντες παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας και αναφέρεται στους εξής:

- **Εκπαιδευτική ηγεσία - Οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου:** Πρωταρχικό μέλημα του διευθυντή πρέπει να αποτελεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας οφείλει να επιδιώκει την αγαστή συνεργασία και την επικοινωνία με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, μεταδίδοντάς τους με αυτό τον τρόπο την αποστολή του σχολείου.
- **Έμφαση στη σχολική διδασκαλία:** Έχουν ιδιαίτερη σημασία ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικών.
- **Διαπροσωπικές σχέσεις:** Η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος διευκολύνει τη μάθηση και τη διδασκαλία. Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί εγγύηση για την πραγμάτωση των στόχων της σχολικής μονάδας.
- **Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές:** Ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών από τους δασκάλους τους. Πρέπει να αποτελεί κοινή πεποίθηση των δασκάλων πως όλοι οι μαθητές, ανάλογα με τις ικανότητές τους, μπορούν να μάθουν με επιτυχία.
- **Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών:** Με τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών αξιολογούνται ταυτόχρονα και τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα.
- **Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο:** Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, αναμφισβήτητα, διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης.

– *Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα:* Έτσι επιτυγχάνεται η αποκέντρωση, υπάρχει ευελιξία και δίνεται έμφαση στις πραγματικές και όχι, ενδεχομένως, στις εικονικές ανάγκες των μαθητών.

Στις αρχές του 2001 στην Έκθεση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με τίτλο: «*Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*» (Βρυξέλλες, 2000:5) επισημαίνονται τα εξής: «*Ο συνδυασμός των πιο αυστηρών προϋπολογισμών για την εκπαίδευση και της μεγαλύτερης πίεσης για επιτυχία σημαίνει ότι οι πόροι πρέπει να στοχοθετηθούν εκεί όπου υπάρχουν πραγματικά ανάγκες. Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται ότι οι αρμόδιες αρχές πρέπει να καταστεί δυνατό να κατανοήσουν ποια σχολεία λειτουργούν καλά, ποια λιγότερο καλά ή άσχημα και να διοχετεύσουν τους πόρους προς τις κατευθύνσεις που χρειάζεται. Συνεπώς, οι αρχές χρειάζονται έναν εθνικά αναγνωρισμένο ορισμό του τρόπου με τον οποίο πρέπει να μετριέται η επιτυχία (π.χ. ένα δείκτη προόδου)*». Την ίδια χρονική περίοδο δόθηκε στη δημοσιότητα η «*Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης*». Η συγκεκριμένη έκθεση εμπεριέχει 16 δείκτες ποιότητας των εκπαιδευτικών μονάδων, οι οποίοι καλύπτουν 4 άξονες:

- α) τα επίπεδα των επιδόσεων των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα,
- β) την επιτυχία στο σχολείο και τη μετάβαση,
- γ) την παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και
- δ) τους πόρους και τις δομές της εκπαίδευσης.

Στις μέρες μας το σχολείο συνδέεται άρρηκτα με την αγορά εργασίας και κατ' επέκταση με την οικονομία. Η επιστημονική κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού καθίσταται ζωτικής σημασίας σε ένα ολοένα και περισσότερο μεταβαλλόμενο διεθνές περιβάλλον. Στις παρούσες συνθήκες η όλη εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από τον βασικό σκοπό που επιτελεί ως προς την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, συντελεί μέσω της βελτίωσης του μορφωτικού επιπέδου της κοινωνίας στην οικονομική και κοινωνική της ανάπτυξη. Για το λόγο αυτόν τα τελευταία χρόνια η πίεση που ασκείται στις κυβερνήσεις των κρατών από πολίτες, συνδικάτα, επιστημονικές κοινότητες κ.τ.λ. είναι μεγάλη, ώστε η παιδεία να καταλαμβάνει μεγάλο μερίδιο του Κρατικού Προϋπολογισμού. Το σχολείο καλείται να είναι ανοικτό στην κοινωνία και να ανταποκρίνεται επαρκώς και με απόλυτη επιτυχία στις εξελίξεις και στις προκλήσεις της νέας εποχής.

Οι προαναφερθέντες ορισμοί του αποτελεσματικού σχολείου καθώς και η προσπάθεια καθιέρωσης των παραγόντων του έχουν συνδέσει πλέον την έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια θα αναφέρουμε τις βασικές διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και στον καλό εκπαιδευτικό.

Αποτελεσματικός δάσκαλος

«Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την έννοια της αποδοτικότητας της διδασκαλίας, μια έννοια με ιδιαίτερη βαρύτητα στην εποχή μας, που η εκπαίδευση αποτελεί μια δαπανηρή επένδυση όλης της κοινωνίας, των οικογενειών, των ίδιων των ατόμων» (Λιγνού, 2007:1).

Η προβληματική για την αποτελεσματικότητα ή μη του δασκάλου στον ελληνικό χώρο μάς απασχόλησε πολύ πρόσφατα (Ματσαγγούρας, 2000· Καψάλης, 1999· Βρεττός, 1999· Τριλιανός, 2000). Ουσιαστικά, δεν έχει πιστοποιηθεί αν και πόσο αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός, με έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση, ούτε λειτούργησαν οι θεσμοί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και, επιπλέον, οι εκθέσεις των σχολικών συμβούλων δεν αποτελούν ασφαλή πηγή για τέτοιου είδους εκτιμήσεις (Παμουκτσόγλου, 2001).

Η διάκριση του αποτελεσματικού από τον αναποτελεσματικό εκπαιδευτικό δεν μπορεί να γίνει με ευκολία. Άλλωστε, σε τέτοια συμπεράσματα μας οδηγούν οι έρευνες που έχουν γίνει, τα αποτελέσματα των οποίων είναι αντιφατικά ή και αμφιλεγόμενα. Βασικός παράγοντας δυσκολίας είναι η ίδια η διδακτική πράξη, καθώς ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι αποτελεσματικός για μια ομάδα μαθητών και αναποτελεσματικός για κάποια άλλη (Ανδρεαδάκης, 2010).

Το προφίλ μιας σειράς χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός δάσκαλος έγινε προσπάθεια να επισημανθεί από τις πρώτες διεθνείς έρευνες κατά τις δεκαετίες του '60, του '70 και του '80 (Ryans, 1960· Rosenshine & Furst, 1973· Murrey, 1983· Medley, 1977 κ.ά., στο: Ανδρεαδάκης, 2010). Σύμφωνα με αυτές, ορισμένα από τα στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι η ακεραιότητα του χαρακτήρα, ο ενθουσιασμός, το χιούμορ, η ορθή κρίση, η καλή οργάνωση της σχολικής τάξης, η σαφήνεια λόγου, ο σχεδιασμός του μαθήματος, η άρτια γνώση του αντικειμένου που καλείται να διδάξει, η συνεχής επανατροφοδότηση και επιβράβευση των μαθητών. Άλλες έρευνες, όπως αυτή των Harris & Hill (1982, στο: Ανδρεαδάκης, 2010), ομαδοποιούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και τα παρουσιάζουν ως εξής: α) να είναι συστηματικός, β) να είναι φιλικός, γ) να είναι ικανός στην προφορική επικοινωνία, δ) να είναι ενθουσιώδης, ε) να εξατομικεύει τη διδασκαλία, και στ) να είναι σε θέση να κάνει παιδαγωγική χρήση και αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων.

Η Κλωνάρη (2007) υποστηρίζει ότι οι ερευνητές έχουν μελετήσει κατά καιρούς διάφορες «πτυχές» των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, αποτελέσματα ερευνών (Saphier & Gower, 1987· Burden & Byrd, 1994· Kauchak & Eggen, 1994· Myers & Myers, 1995· Danielson, 1996· Wong & Wong, 1998) που έχουν γίνει για να προσδιορίσουν τις δεξιότητες των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών καταδεικνύουν, μεταξύ άλλων, τις εξής δεξιότητες: οικοδόμηση θετικών σχέσεων με τους μαθητές, δημιουργία ενθουσιασμού, καθιέρωση καλά οργανωμένων και διοικούμενων τάξεων, ενθάρρυνση και ανταμοιβή των μαθητών, ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία και μάθηση κ.ά.

Άλλοι ερευνητές (Brophy & Good, 1986· Eggen & Kauchak, 1997), οι οποίοι ασχολήθηκαν με τους τομείς γνώσεων που πρέπει να έχουν οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, αναφέρουν ως σημαντικούς τομείς γνώσεων τη γνώση του αντικειμένου που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, τη γνώση των δεξιοτήτων των επιστημόνων που διδάσκει και τη γνώση της παιδαγωγικής επιστήμης και των διδακτικών στρατηγιών.

Όσον αφορά τις διαθέσεις, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις αξίες, τα γνωρίσματα και την προσωπικότητα των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, έρευνες (Burden & Byrd, 1994· Kauchak & Eggen, 1994· Myers & Myers, 1995· Wong & Wong, 1998· Cooper, 1999) έχουν καταλήξει ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι: στοργικοί, δραστήριοι, δημιουργικοί, που αγαπούν τη μάθηση, προσιτοί και θετικοί, με αίσθηση του χιούμορ, υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους και σέβονται την προσωπικότητα των μαθητών τους.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι είναι πολύ δύσκολο να διαμορφώσουμε ένα «μοντέλο» βάσει του οποίου θα μπορούμε να κρίνουμε αν κάποιος εκπαιδευτικός είναι αποτελεσματικός ή όχι. Είναι γεγονός ότι η διδασκαλία και το μαθητικό δυναμικό της σχολικής αίθουσας αποτελούν παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού και, κατά προέκταση, της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Θεωρούμε ότι πρόκληση για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό αποτελεί η διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις, καθώς καλείται να οργανώσει την ομάδα των μαθητών, να καταφέρει να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, να υιοθετήσει διαφοροποιημένες στρατηγικές μάθησης και να ακολουθήσει τις επιταγές των νέων κοινωνικών δεδομένων, όπως είναι η χρήση των ΤΠΕ, το πέρασμα από την κοινωνία της πληροφορίας στην κοινωνία της γνώσης –όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στη σύνοδο των Υπουργών Παιδείας των χωρών Ε.Ε. που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι (Οκτώβριος, 2003)–, η θέαση της εκπαίδευσης από την οικονομική της διάσταση και η σύνδεσή της με την οικονομική πρόοδο των κρατών, η καλλιέργεια δεξιοτήτων που απαιτούνται σε μια μοντέρνα κοινωνία όπως είναι η επίλυση προβλήματος, η ομαδική συνεργασία και η ξεκάθαρη επικοινωνία.

Συμπέρασμα

Η πληθώρα των ερευνών που υπάρχουν σχετικά με το αποτελεσματικό σχολείο και η ποικιλία των συμπερασμάτων καταδεικνύουν τον προβληματισμό που επικρατεί σχετικά με τον καθορισμό των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολείου. Σύμφωνα με τον MacBeath (2001: 37) τα αποτελεσματικά σχολεία προσδιορίζονται από μια ομάδα κοινών χαρακτηριστικών, τα οποία είναι:

- οι υψηλές προσδοκίες,
- η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας,
- ο βαθμός «επαγγελματισμού» της διοίκησης του σχολείου, και
- ο βαθμός οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος.

Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι απόλυτα, αλλά έχουν άμεση σχέση με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και τις αξίες που πρεσβεύουν το σχολείο, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι μαθητές, οι γονείς και το γενικότερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο του σχολείου. Έτσι, ένα σχολείο το οποίο θεωρείται αποτελεσματικό σε μια περιοχή μπορεί να αποδειχτεί αναποτελεσματικό σε μια άλλη. Γενικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας που συνδέονται με το αποτελεσματικό σχολείο έχουν υπόσταση και είναι εφαρμόσιμα μόνον όταν εντάσσονται στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, αφού οι παράγοντες της αποτελεσματικότητας δεν είναι επεξηγήσεις αλλά αλληλεπιδράσεις (MacBeath, 2001: 38).

Πρέπει να κατανοηθεί σε βάθος ότι το σχολείο δεν είναι μια ομοιογενής οντότητα, γι' αυτό, άλλωστε, αναφερόμαστε και στη μοναδικότητα της σχολικής κουλτούρας κάθε σχολείου. Λόγω αυτής της διαφορετικότητας των σχολικών οργανισμών και των υποσυστημάτων τους έχει προκύψει και ο όρος –τον οποίο αναφέρει ο MacBeath (2001: 39)– της «*διαφορετικότητας της αποτελεσματικότητας*», επιβεβαιώνοντας ότι στα περισσότερα σχολεία η επιτυχία ενυπάρχει με την αποτυχία, καθώς και ότι κάποιοι μαθητές αποδίδουν καλύτερα από κάποιους άλλους. Γι' αυτό, άλλωστε, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι το θέμα αυτό πρέπει να διερευνηθεί ακόμα πιο διεξοδικά προκειμένου να γίνει πλήρως αντιληπτό πώς λειτουργεί η σχολική κουλτούρα των σχολείων και πώς αυτή συνδέεται με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου.

Επιπλέον, το θέμα της αποτελεσματικότητας είναι άμεσα συνδεδεμένο και με το πώς ορίζει καθένας μας την αποτελεσματικότητα. Διαφορετικό νόημα έχει το αποτελεσματικό σχολείο στις χώρες της Αφρικής και διαφορετικό στις χώρες της προηγμένης Ευρώπης. Διαφορετική άποψη έχει ο μαθητής ενός σχολείου για την αποτελεσματικότητά του και διαφορετική αντίληψη θα έχουν οι εκπαιδευτικοί ή ο διευθυντής/-ντρια του ίδιου σχολείου. Επομένως, η αποτελεσματικότητα εμπεριέχει και τον όρο της προσωπικής άποψης και θέσης.

Η σύσταση ενός πλαισίου αποτελεσματικότητας για ένα σχολείο θα είναι εφαρμόσιμη όχι από τη στιγμή που οργανώνεται στα χαρτιά, αλλά από τη στιγμή που γίνεται αντικείμενο συζήτησης με τους ανθρώπους τους οποίους αφορά άμεσα, και αυτοί δεν είναι άλλοι από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, ακόμα και τους μαθητές ενός σχολείου. Ίσως αυτός είναι ένας πολύ σημαντικός λόγος για να σκεφτούν οι εισηγητές, οι σχεδιαστές αλλά και οι ερευνητές των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων ότι το σχολείο πρέπει –και είναι λογικό– να έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας, με βάση τα υποσυστήματα που το απαρτίζουν και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό του πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Ανδρεαδάκης, Ν. (2009-2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.

Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία – Μύθος και πραγματικότητα*. Διαθέσιμο στο <http://www.alfavita.gr/artra/artro244.html>.

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Αχ. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός, αξιολόγηση, αναμόρφωση*. Αθήνα: έκδ. του ίδιου.

Coleman, J.S. *et al.* (1966). *Equality of educational opportunity*. Washigton: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.

European Commission (2000). *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*. Διαθέσιμο στο: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>.

Καψάλης, Α. (1999). Ένα ελληνικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. *Μακεδόν*, 2, 3-22.

Κλωνάρη, Α. (2007). Αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί: Απόψεις μαθητών Β' τάξης Γυμνασίου, στο: Α. Κατσίκης - Κ. Κώσης - Α. Μικρόπουλος - Γ. Τσαπαρλής (επιμ.), *Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση: Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 862-868.

Κοντάκος, Α. (2009-2010). *Θέματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τη διοίκηση. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.

Λιγνού, Α. (2007). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Αποτελεσματική διδασκαλία*. Διαθέσιμο στο: <http://www.eduportal.gr/modules.php/modules.php?name=News&file=article&sid=199>.

MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Οντοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 3: 213-229.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.

Πασααρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ρεζ, Γ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία: Μύθος και πραγματικότητα. *Το περιοδικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου*. Διαθέσιμο στο: <http://www.cpe.gr/periodiko/res.pdf>.

Sammons, P. - Hillman, J. - Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective school: A review of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement Journal*. Ανακτήμένο στις 1-9-2010, από το δικτυακό τόπο: http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok132-eng-SESI_Key_characteristics_of_effective_schools.pdf

Τριλιανός, Θ.Α. (2000). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδακταλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. τ. Α' και Β', Αθήνα: έκδ. του ίδιου.

Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Μαρκόπουλος Ιωάννης

Μετεκπαιδευόμενος δάσκαλος στο Μ.Δ.Δ.Ε.

Λουριδάς Πολυζώης

Μετεκπαιδευόμενος δάσκαλος στο Μ.Δ.Δ.Ε.

Εισαγωγή

Κάθε προϊόν ή υπηρεσία προγραμματίζεται, υλοποιείται και αξιολογείται. Η αξιολόγηση καθιστά δυνατή την αποτίμηση της λειτουργίας του συστήματος, ώστε να τροποποιηθούν αναποτελεσματικές δομές και λειτουργίες, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των αποτελεσμάτων. Βασικός παράγοντας της αποτελεσματικής λειτουργίας κάθε οργανισμού είναι το προσωπικό που εργάζεται σε αυτόν. Η μέτρηση της απόδοσης των εργαζομένων αποτελεί ουσιώδη διαδικασία για τους οργανισμούς.

Μια από τις υποχρεώσεις του κράτους προς τους πολίτες του, όπως ορίζεται από το άρθρο 16 του Συντάγματος, είναι και η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Αυτή η υπηρεσία πρέπει να αξιολογείται, για να διασφαλίζεται η ποιότητά της. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναπτύχθηκε παράλληλα με τη δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Στη χώρα μας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παραμένει ουσιαστικά ανενεργή από το 1982 (Βαγενάς, 2001) με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή (νόμος 1304/1982), στον οποίο ανήκε το έργο αυτό. Από τότε, παρά τις προσπάθειες που κατά καιρούς έγιναν από το Υπουργείο Παιδείας με νομοθετικές παρεμβάσεις (νόμοι 2525/1997 και 2986/2002) για την επαναφορά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, το έργο των εκπαιδευτικών λειτουργών μέχρι σήμερα δεν αξιολογείται επίσημα. Σημειώνεται πως ανεπίσημη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργών γίνεται άτυπα από μαθητές, γονείς, συναδέλφους και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά δεν υφίσταται η δυνατότητα θεραπείας των αδυναμιών που τυχόν θα διαπιστωθούν.

Σήμερα τόσο η ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, της οποίας τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ήδη εξελιγμένα συστήματα αξιολόγησης (Βερ-

γίδης & Καραλής, 1999), όσο και η ευαισθητοποίηση της ελληνικής κοινωνίας στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, αλλά και η απόσβεση από μέρους των εκπαιδευτικών των αρνητικών συναισθημάτων έναντι της αξιολόγησης που δημιούργησε ο θεσμός του επιθεωρητή όπως λειτούργησε (Δημητρόπουλος, 2002· Μαυρογιώργος, 1993), έχουν προετοιμάσει την εκπαιδευτική κοινότητα για τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Τα τελευταία χρόνια όμως πληθαίνουν συνεχώς οι φωνές για την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διεθνώς αλλά και στη χώρα μας (Δημητρόπουλος, 1998· Παπασταμάτης, 2001· Broadfoot, 1996). Σε μεγάλο βαθμό αυτό είναι αποτέλεσμα της ανάγκης λογοδοσίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών προς τις κοινωνίες. Όσο αυξάνεται η σημασία που η κοινωνία δίνει στην εκπαίδευση για το μέλλον των νέων ανθρώπων, τόσο θα αυξάνεται και η πίεση για λογοδοσία στα σχολεία μας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η κριτική προσέγγιση των κανόνων αξιολόγησης στην εκπαίδευση που τέθηκε σε ισχύ με το νόμο 3848/2010. Αρχικά θα επιχειρηθεί εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια θα αναφερθούν σε συντομία οι βασικές μορφές και τα μοντέλα αξιολόγησης, και κατόπιν θα ακολουθήσει μια προσπάθεια κριτικής προσέγγισης των κανόνων αξιολόγησης που εισάγονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 3848/2010 και την εγκύκλιο 37100/Γ1, 31-3-2010. Αυτή η προσπάθεια θα εστιαστεί στη διαμορφωτική αξιολόγηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, στην κριτηριακή αξιολόγηση των επί δοκιμασία εκπαιδευτικών και στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Εκπαιδευτικό έργο

Το εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των ποικιλότροπων δραστηριοτήτων που γίνονται σε μια χώρα με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, στοχεύουν στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 1992). Ο Μπαλάσκας (1992) θεωρεί το εκπαιδευτικό έργο ως το σύνολο των ενεργειών που αναλαμβάνουν η Πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι σε μια σχολική μονάδα, ώστε να εκπληρωθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης. Ο Γκότοβος (1986) δίνει διττή έννοια στον όρο εκπαιδευτικό έργο, θεωρώντας το ως το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού αλλά και ως την ίδια τη δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Κατά τον Παπακωνσταντίνου (1993) εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών στο σχολείο, αλλά και το αποτέλεσμα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας και γενικότερα του θεσμού της εκπαίδευσης.

Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί και διαδικασία αλλά και αποτέλεσμα της λειτουργίας σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού λειτουργού.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Ορισμός

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και ο εντοπισμός των αιτιών που δυσχεραίνουν την επίτευξή τους, ώστε μέσω της διαδικασίας τής ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1992). Κατά τον Δημητρώπουλο (1998), εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια και αποτελέσματα εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς. Ο Πασιαρδής (1996) θεωρεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία μέσω της οποίας η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συλλέγει πληροφορίες για τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό και το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, με σκοπό τη βελτίωσή τους. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών (Μαυρογιώργος, 2000).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά όλη την κοινωνία και τους συμμετέχοντες στο φαινόμενο της εκπαίδευσης (Gronbach, 1982). Η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι στενά συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001) και περιλαμβάνει τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργιών και, φυσικά, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητη η συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών λειτουργιών και των σχολικών μονάδων αποτελεί υποσυστήμα της συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αναμένεται η συμπλήρωση του συστήματος αξιολόγησης με μηχανισμούς αξιολόγησης των υπόλοιπων παραγόντων του εκπαιδευτικού έργου. Χρειάζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 2002), του τρόπου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, των σχολικών εγχειριδίων, του εξοπλισμού και των μέσων διδασκαλίας (Μπουζάκης, 1998), αλλά και της αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Δίκτυο Ευρυδίκη, 2006). Μόνο με αυτό τον τρόπο θα υπάρξει μια συνολική αποτίμηση της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να γίνει δυνατή η διαπίστωση δυσλειτουργιών και η παρέμβαση για την επίλυσή τους.

Αναγκαιότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Μεγάλη συζήτηση έχει γίνει στη χώρα μας για την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πλήθος επιστημονικών μελετών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχουν δημοσιευτεί, μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας έχουν επιχειρηματολογήσει πάνω στο θέμα και πολλές προτά-

σεις από την ηγεσία της εκπαίδευσης έχουν γίνει. Μετά από πολλά χρόνια διαλόγων, αντεγκλήσεων και ατέρμονων πολλές φορές συζητήσεων, έχει γίνει πλέον αποδεκτό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαία για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2002· Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005· Αθανασίου & Ξηνταράς, 2002) και των συνδικαλιστικών τους οργάνων (ΔΟΕ, 1999).

Μερικοί μόνο από τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, η αναγκαία πληροφόρηση για τη λήψη στρατηγικών και λειτουργικών αποφάσεων (Tsiakkiris & Pashiardis, 2002), η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους, η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, η ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους και η ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006· Πασιαρδής, 1996). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας αποτελεί μορφή κοινωνικού ελέγχου, που θεωρείται απαραίτητος για τη διασφάλιση της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση (Φασούλης, 2001).

Για να μπορέσει όμως η εκπαιδευτική αξιολόγηση να επιτελέσει το ρόλο της, οφείλει να χαρακτηρίζεται από διαφανείς και αξιοκρατικές διαδικασίες. Για να είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική, πρέπει:

- να θεσπίσει σαφή κριτήρια αξιολόγησης για την αποτελεσματική διδασκαλία (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2002), τα οποία πρέπει να είναι ευέλικτα, ώστε να καλύπτουν όλο το εύρος της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Κυριακίδης, 2001· Pashiardis, 1993)·

- να χρησιμοποιεί αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία, ανάλογα με τους σκοπούς της αξιολόγησης, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις ή έντυπα παρατήρησης της διδασκαλίας·

- να λαμβάνει πληροφορίες από όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές. Οι σημαντικότερες πηγές πληροφόρησης για τη διδασκαλία είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο αξιολογητής και ο μαθητής (Πασιαρδής, 2008)·

- να φροντίζει για την εκπαίδευση των ατόμων που θα κληθούν να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό έργο, ώστε να μειωθεί όσο γίνεται η υποκειμενικότητα της αξιολόγησης, η οποία σε κάθε περίπτωση υφίσταται, αφού η αξιολόγηση γίνεται από ανθρώπους·

- να κάνει συνεχείς προσπάθειες με στόχο τη συναίνεση όλων των πλευρών και κυρίως των εκπαιδευτικών. Καμιά αλλαγή δεν καθίσταται αποτελεσματική, αν δεν εμπλέκει το ανθρώπινο δυναμικό και δεν ακολουθεί το σχεδιασμό από πάνω προς τα κάτω (Fullan, 1991). Άλλωστε, οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εισηγούνται συμμετοχικά μοντέλα. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση κινείται από την εποπτεία και τον επιθεωρητισμό προς τη συνεργασία και το στοχασμό (Blase & Blase, 1998).

Μορφές αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει στην ουσία τις παρακάτω μορφές, σε σχέση με τους στόχους που καλείται να επιτελέσει (Scriven, 1967):

– *Διαμορφωτική αξιολόγηση*, που αποσκοπεί στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού, και η παροχή ευκαιριών για βελτίωση. Ο συνεργατικός χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης την κάνει να μη θεωρείται απειλητική για τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια στην κάλυψη των αδυναμιών που θα αναδειχτούν ή στην εκμετάλλευση των δυνατών σημείων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996· Harris, 1986· Sergiovanni & Starratt, 2002).

– *Τελική ή συγκριτική αξιολόγηση*, που αποσκοπεί στην επιλογή του αποτελεσματικότερου προσωπικού για προαγωγή (Πασιαρδής, 1996). Η τελική αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών. Στην τελική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού που τη διενεργεί.

Υπάρχει και μια άλλη, ειδικού τύπου αξιολόγηση, η *κριτηριακή*. Η κριτηριακή αξιολόγηση διενεργείται για σκοπούς μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών ή για επιλογή σχολείων που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, προκειμένου να εφαρμόσουν κάποια ειδικά προγράμματα (Πασιαρδής, 2008). Κατά την κριτηριακή αξιολόγηση των επί δοκιμασία εκπαιδευτικών, ο αξιολογούμενος καλείται να αποδείξει πως έχει σε ελάχιστο βαθμό τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική άσκηση των διδασκικών του καθηκόντων, όπως αυτές έχουν καθοριστεί από την εκπαιδευτική έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία (Anderson & Burns, 1989· Good & Brophy, 1994).

Η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση αποτελούν δυο διαφορετικά συστήματα (Kyriakides, 1997· Πασιαρδής, 1994· Stronge, 1977), τα οποία λειτουργούν παράλληλα και ανεξάρτητα. Αυτό γίνεται, γιατί τα δύο αυτά συστήματα έχουν διαφορετικούς σκοπούς, διαφορετικά εργαλεία και διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των αποτελεσμάτων τους.

Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση εισάγεται με το νόμο 3848/2010 (άρθρο 4, παράγραφοι 6 και 7) με το θεσμό του μέντορα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Η εισαγωγή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού είναι σύμφωνη με τη θεωρία του κύκλου ζωής των Hersey και Blanchard (1988) και κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική (Tschannen-Moran, Woodfolk-Hoy & Hoy, 1998).

Ο μέντορας, που θα είναι εκπαιδευτικός της ίδιας σχολικής μονάδας με δι-

δακτική και εκπαιδευτική εμπειρία, θα στηρίζει και θα καθοδηγεί τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, σύμφωνα με το νέο νόμο. Θα παρέχει, δηλαδή, την ενδοσχολική επιμόρφωση, που λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000), και κρίνεται αποδοτικότερη από άλλες μορφές επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2004).

Η μέντορική προσέγγιση είναι καθοριστική για την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών (Hale, 1992). Η διαδικασία έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τον πρωτοδιόριστο εκπαιδευτικό όσο και για τον ίδιο τον μέντορα. Συγκεκριμένα, σε έρευνα του Freiberg (1994), οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν πολύ θετικά σχόλια για τον μέντορά τους, ενώ ο Hale αναφέρει την αύξηση των διδακτικών ικανοτήτων των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών. Παράλληλα, ο θεσμός δρα ευεργετικά και για τον ίδιο τον μέντορα, ο οποίος παρωθείται και νιώθει ικανοποίηση, επειδή αναγνωρίζεται η επαγγελματική προσφορά του (Heller & Sindelar, 1991· Haight, 1990· Brock & Grady, 2001), ενώ μέσα από τη διαδικασία κερδίζει επιπρόσθετη γνώση και αναπτύσσει περαιτέρω δεξιότητες.

Ρόλος του μέντορα είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, δηλαδή η επισήμανση των δυνατών και αδύνατων σημείων του, και η προσπάθεια ανάδειξης των πλεονεκτημάτων και άμβλυνσης των αδυναμιών του. Αποτελεί τον φίλο του νέου εκπαιδευτικού, που βοηθά, συμβουλεύει, καθοδηγεί και υποστηρίζει. Σε καμιά περίπτωση δε βαθμολογεί τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, δεν επιβάλλει τις προτάσεις του και δε συμμετέχει στην κριτηριακή αξιολόγηση για τη μονιμοποίησή του (Πασιαρδής, 2008). Σημειώνεται πως επιβάλλεται τα στοιχεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης από τον μέντορα να μη γνωστοποιούνται στους αξιολογητές που θα κληθούν να πραγματοποιήσουν κριτηριακή αξιολόγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, αφού κάτι τέτοιο θα προκαλούσε εμπλοκή της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης, οι οποίες πρέπει να είναι ξεχωριστές και ανεξάρτητες διαδικασίες (Kyriakides, 1997· Πασιαρδής, 1994· Stronge, 1977).

Θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως ο θεσμός του μέντορα λειτουργούσε και εξακολουθεί να λειτουργεί στα σχολεία μας άτυπα. Πολλές φορές οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν και καθοδηγούν τους νεότερους. Με το νέο νόμο, όμως η διαδικασία αυτή θεσμοθετείται και επισημοποιείται.

Φυσικά, προκύπτουν και πολλά ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού:

- Τι θα συμβεί σε σχολικές μονάδες στις οποίες δεν υπάρχουν έμπειροι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν το ρόλο του μέντορα στους νεοδιοριζομένους; Υπάρχουν εκπαιδευτικές περιφέρειες και σχολικές μονάδες στις οποίες το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλάζει σε μεγάλο βαθμό κάθε σχολικό έτος. Πρέπει να υπάρξει πρόνοια, ώστε να μη φτάσουμε στο σημείο κάποιος εκπαιδευτικός τον ένα χρόνο να είναι πρωτοδιόριστος και τον επόμενο μέντορας.

- Οι μέντορες χρειάζονται εκπαίδευση, αφού η καθοδήγηση απαιτεί ειδικές

ικανότητες. Ποιοι φορείς θα αναλάβουν την εκπαίδευση των μεντόρων; Είναι ιδιαίτερα επικίνδυνο να αφεθούν οι μέντορες να μάθουν από τα λάθη που θα κάνουν, αφού τέτοια λάθη μπορούν να έχουν σοβαρότατες επιπτώσεις στους καθοδηγούμενους.

– Τι αντισταθμιστικά οφέλη θα δοθούν στους μέντορες; Τόσο η παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης για μέντορες όσο και η ενασχόλησή τους με την καθοδήγηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών θα αυξήσουν σημαντικά το φόρτο εργασίας τους. Είναι δίκαιο να υπάρξει μερίμνα τόσο για μείωση του διδακτικού ωραρίου τους όσο και για οικονομική αποζημίωσή τους.

– Ποια εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης θα δοθούν στους μέντορες προκειμένου να ασκήσουν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους; Υπάρχουν αρκετά διαθέσιμα στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως τα εργαλεία του διαμορφωτικού συστήματος Haggis και Hill (1982) ή το αριθμητικό σύστημα Flanders (Borich, 2003), αλλά πρέπει να εγκυροποιηθούν για το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

– Ποια θα είναι τα κριτήρια επιλογής των μεντόρων από τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές; Χρειάζεται διαφάνεια και αξιοκρατία, ώστε ο θεσμός να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Τα παραπάνω ερωτήματα θα απαντηθούν με μελλοντικές υπουργικές αποφάσεις. Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή, γιατί οι καλύτερες προθέσεις μπορεί να καταστούν αναποτελεσματικές, αν η εφαρμογή τους δεν είναι προσεκτικά σχεδιασμένη.

Κριτηριακή αξιολόγηση

Η κριτηριακή αξιολόγηση για τη μονιμοποίηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών εισάγεται στο άρθρο 4, παρ. 8 και 9, του νόμου 3848/2010. Πρέπει να σημειωθεί πως η διετής δοκιμαστική υπηρεσία για τους νεοδιοριζόμενους δημόσιους υπαλλήλους, επομένως και τους εκπαιδευτικούς, προβλέπεται από το άρθρο 40 του νόμου 3528/2007 (Δημοσιούπαλληλικός Κώδικας). Σύμφωνα, υπό προϋποθέσεις, στην κριτηριακή αξιολόγηση των δόκιμων εκπαιδευτικών είναι και ο συνδικαλιστικός χώρος των εκπαιδευτικών (Δ.Ο.Ε., 1999). Στην ουσία, βέβαια, όλοι οι δόκιμοι εκπαιδευτικοί μονιμοποιούνται, εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων που είχαν διαπράξει σοβαρά πειθαρχικά ή ποινικά παραπτώματα.

Κατά την κριτηριακή αξιολόγηση ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός καλείται να αποδείξει ότι πληροί κάποια συγκεκριμένα κριτήρια εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Η κριτηριακή αξιολόγηση εξ ορισμού δεν αποσκοπεί στην κατάταξη των υπό μονιμοποίηση εκπαιδευτικών, αλλά στην παροχή πληροφοριών πλήρωσης ή όχι κάθε κριτηρίου στον ελάχιστο βαθμό (Πασιαρδής, 2008). Στην περίπτωση που ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός δεν πληροί αυτά τα κριτήρια εφαρμόζονται οι διατάξεις των παραγράφων 5 και 6 του νόμου 1566/1985, οι οποίες προβλέπουν ότι ο εκπαιδευτικός που έχει περισσότερα από 7 χρόνια υπηρεσίας και λιγότερα από 25 μετατάσσεται σε προσωρινή θέση διοικητικού προσωπικού, ενώ σε περίπτωση λιγότερων από 7 ετών υπηρεσίας απολύεται! Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν υπάρχει νεοδιοριζό-

μενος εκπαιδευτικός με περισσότερα από 7 έτη υπηρεσίας, επομένως η αποτυχία στην κριτηριακή αξιολόγηση σημαίνει απόλυσή του.

Θα μπορούσε να υπάρξει ο ισχυρισμός πως, αφού ο δόκιμος εκπαιδευτικός ενισχύθηκε από τον μέντορα, παρακολούθησε την εισαγωγική επιμόρφωση που του παρείχε το Υπουργείο Παιδείας και παρ' όλα αυτά δεν κατάφερε να επιτύχει στην κριτηριακή αξιολόγηση, δικαίως πρέπει να απομακρυνθεί από το χώρο της εκπαίδευσης. Όμως δεν πρέπει να λησμονούμε ότι οι αξιολογήσεις γίνονται από ανθρώπους και επομένως δεν μπορεί παρά να έχουν υποκειμενισμό (Πασιαρδής, 2008), όσο αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία και αν χρησιμοποιηθούν. Η ανησυχία αυτή εντείνεται από το γεγονός ότι ο νόμος 3848/2010 δεν καθορίζει ούτε τα όργανα ούτε τα κριτήρια ούτε τη διαδικασία της κριτηριακής αξιολόγησης, των οποίων τον καθορισμό αφήνει για το μέλλον με την έκδοση προεδρικών διαταγμάτων.

Η απόλυση του δόκιμου εκπαιδευτικού δε συνάδει με τον ανθρωπισμό που από τη φύση της έχει η εκπαίδευση και η παιδεία γενικότερα. Πώς μπορεί το εκπαιδευτικό σύστημα να αποβάλλει από τις τάξεις του ένα νέο επιστήμονα, που έχει επενδύσει χρόνο, χρήμα και κόπο για να γίνει εκπαιδευτικός; Θυμίζει σε έντονο βαθμό τη λειτουργία επιχειρήσεων της αγοράς, που δε διστάζουν να προχωρήσουν σε περικοπές προσωπικού, όταν οι ανάγκες το απαιτούν ή δεν εκπληρώνονται οι στόχοι τους. Όμως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, παρόλο που έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τον κόσμο των επιχειρήσεων, διαφέρουν αποφασιστικά σε πλήθος άλλων (Tsiakkios & Pashiardis, 2002). Η σημαντικότερη διαφορά τους είναι οι διαφορετικές αξίες (Fidler, 2002). Εκτός αυτού, με την απόλυση ενός δόκιμου εκπαιδευτικού επιβαρύνεται έμμεσα και η ελληνική οικονομία, που επένδυσε σε αυτόν τον άνθρωπο μέσω των σπουδών του και της επιμόρφωσης που του παρείχε, για να προσφέρει στην εκπαίδευση.

Όσον αφορά τη διαδικασία, δε δίνεται δεύτερη ευκαιρία στον δόκιμο εκπαιδευτικό που αποτυγχάνει στην κριτηριακή αξιολόγηση να βελτιώσει τις αδυναμίες του και να επιτύχει στο μέλλον. Πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να μεριμνήσει για την παροχή περαιτέρω υποστήριξης σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς μέσω της παρακολούθησης ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, που μπορούν να διοργανώσουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή άλλοι φορείς. Μετά την παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων πρέπει να δοθεί η δυνατότητα στον δόκιμο εκπαιδευτικό να προσπαθήσει για δεύτερη ή και τρίτη φορά να επιτύχει στην κριτηριακή αξιολόγηση για τη μονιμοποίησή του. Η απόλυση πρέπει να είναι η έσχατη λύση.

Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εισάγεται στο άρθρο 32 του νόμου 3848/2010 και συγκεκριμενοποιείται με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010. Η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ορίζεται ως ο συνολικός, συστηματικός και μεθοδικός απολογισμός των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2006). Κα-

τά τον Devos (1998) η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που επιτελεί η σχολική μονάδα για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση αυτών των πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα. Η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης του σχολείου συνολικά, που διεξάγεται από τη σχολική κοινότητα για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της (Boud & Donovan, 1982). Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας σχετίζεται ουσιαστικά με αποδοτικότερη διδασκαλία και μάθηση που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα (Kyriakides & Campbell, 2004). Αυτή περιλαμβάνει βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002) όσο και βελτίωση της ίδιας της σχολικής μονάδας (Scheerens & Bosker, 1997). Η ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζει η σχολική μονάδα και η γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης τονίζονται ως σκοποί της αυτοαξιολόγησης και από την εγκύκλιο 37100/Γ1.

Παράλληλα, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου στο οποίο διενεργείται (Hopkins, 1989), αφού τους παρέχει συστηματική ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης τους και τους πληροφορεί για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους μέσα στο συγκεκριμένο της σχολικής μονάδας τους. Ο Barber (1996) υποστηρίζει πως η επιτυχία ενός οργανισμού στο σύγχρονο κόσμο εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται, και πως η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία-κλειδί για την επίτευξη αυτής της βελτίωσης.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι καθαρά συμμετοχική διαδικασία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) που τονώνει τη συνεργατική κουλτούρα στο χώρο του σχολείου (Hargreaves, 1994· Rudd & Davies, 2000). Όλοι οι φορείς που έχουν σχέση με το παραγόμενο εντός του σχολείου έργο πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Τέτοιοι είναι ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές (Webb *et al.*, 1998· Αθηνά, 2006). Με την εμπλοκή τους νιώθουν το σχολείο ως κτήμα τους και προσπαθούν από κοινού για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του. Καθένας από τους εμπλεκόμενους μπορεί να έχει τις προσωπικές του απόψεις για τις αδυναμίες και τους τρόπους βελτίωσης του σχολείου, οφείλει όμως να σεβαστεί την απόφαση της πλειοψηφίας και να συμμετάσχει στην κοινή προσπάθεια (Πασιαρδής, 2008). Ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην αυτοαξιολόγηση αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση (Σολομών, 1999).

Πρέπει να τονιστεί πως σε καμία περίπτωση η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δεν πρέπει να οδηγεί σε σύγκριση μεταξύ σχολείων. Κάτι τέτοιο εισάγει τις αρχές της ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση και επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα, αφού εντοπίζει τα σχολεία που υστερούν, χωρίς να κάνει τίποτα για τη βελτίωσή τους (Πασιαρδής, 2008). Ο χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης είναι καθαρά διαμορφωτικός, όπως προκύπτει από τους ορισμούς που

προηγήθηκαν. Με άλλα λόγια, στόχος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δεν είναι η επισήμανση των λαθών των εκπαιδευτικών και ο καταμερισμός ευθυνών για αυτά. Τα λάθη αντιμετωπίζονται με θετικό τρόπο και αναζητείται τρόπος για να ξεπεραστούν, ώστε να υπάρξει βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επομένως, χαρακτηριστικό της αυτοαξιολόγησης είναι ότι πρέπει να οδηγεί σε δράση. Αφού εντοπιστούν οι τομείς που οι συμμετέχοντες σε κάθε σχολική μονάδα θεωρούν πως χρήζουν βελτίωσης, οφείλουν να καθορίσουν σχέδια δράσης που θα οδηγήσουν σε αυτή. Κατ' ουσία, εσωτερική αξιολόγηση είναι η διαδικασία αποτίμησης των διάφορων πτυχών της σχολικής μονάδας, για να ακολουθήσει ένα πρόγραμμα σχολικής βελτίωσης.

Μπορεί να υποστηριχτεί ότι σε γενικές γραμμές η φιλοσοφία του νόμου 3848/2010 και της εγκυκλίου 37100/Γ1 του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων είναι προς τη σωστή κατεύθυνση και αποδέχεται το συνεργατικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Παράλληλα, όμως, δημιουργούνται αρκετές ασάφειες στη διαδικασία και το μηχανισμό, όπως περιγράφονται στο νόμο, στην εγκύκλιο και κυρίως στο συνημμένο έγγραφο της εγκυκλίου 37100/Γ1.

Σημαντικό πλεονέκτημα που προσφέρει η εσωτερική αξιολόγηση στις σχολικές μονάδες είναι η αναγνώριση της αυτονομίας τους και η δυνατότητα που τους δίνεται στη χάραξη και εφαρμογή εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο, βέβαια, της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου. Έτσι, κάθε σχολείο αποκτά την ευκαιρία να κινηθεί με μεγαλύτερη άνεση, απαλλαγμένο από τα ασφυκτικά όρια στα οποία περιορίζεται από την κεντρική εξουσία, και να μετατραπεί σε σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο, ανοιχτό στην κοινωνία (Μαυρογιώργος, 1999). Δεν ξεκαθαρίζεται όμως τι πρόκειται να γίνει με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θα δοθεί η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να διαφοροποιεί μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος, για να αξιοποιηθεί ο διδακτικός χρόνος σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία η σχολική μονάδα κρίνει ότι ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών;

Στο συνοδευτικό της εγκυκλίου 37100/Γ1 παρουσιάζονται οι πέντε βασικοί τομείς στους οποίους θα αξιολογηθεί η σχολική μονάδα και που είναι: μέσα-πόροι, διοίκηση σχολείου, κλίμα-σχέσεις, εκπαιδευτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Θεωρείται ανεφάρμοστο η σχολική μονάδα να αξιολογηθεί σε όλους αυτούς τους τομείς και να εκπονήσει σχέδια δράσης για τη βελτίωσή τους. Η υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης γίνεται από ομάδες εργασίας που απαρτίζονται από μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Ένα πολυπληθές σχολείο με πολλούς εκπαιδευτικούς μπορεί να μελετά και να εκπονεί σχέδια δράσης για δύο τομείς, αξιοποιώντας τη δυνατότητα της παράλληλης εργασίας διαφορετικών ομάδων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ένα μικρό σχολείο, όπως συμβαίνει στην πλειονότητα των σχολείων της χώρας μας, αναγκαστικά θα περιοριστεί στη μελέτη ενός τομέα σε κάθε κύκλο. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην πρόταση της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006) για το σύστημα αξιολόγησης της Κύ-

πρου, στον τομέα της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας προτείνεται η επιλογή μιας περιοχής δράσης για την οποία η πλειονότητα των εμπλεκόμενων στη διαδικασία θεωρούν πως χρήζει βελτίωσης. Επομένως, κρίνεται σκόπιμο η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας να αφορά έναν ή δύο, το πολύ, από αυτούς τους τομείς που οι συμμετέχοντες θεωρούν πως χρήζουν άμεσης παρέμβασης. Η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου από τη σχολική μονάδα είναι μια πορεία επίπονη και χρονοβόρα. Τα αποτελέσματα δε φαίνονται άμεσα.

Η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερης σημασίας. Ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να λειτουργήσει ως κριτικός φίλος (Costa & Callick, 1993· Swaffield & MacBeath, 2005) στη διαδικασία, υποστηρίζοντας θεωρητικά και πρακτικά τους συμμετέχοντες. Έχει το προνόμιο να γνωρίζει το συγκείμενο κάθε σχολικής μονάδας της περιφέρειάς του και, παράλληλα, να μπορεί να βλέπει τα πράγματα από έξω, δυνατότητα που δεν έχουν οι άλλοι συμμετέχοντες. Βέβαια, απαιτείται επιμόρφωση των σχολικών συμβούλων σε θέματα και μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων.

Ένα άλλο σημείο που χρειάζεται διευκρίνιση είναι ο ρόλος των γονέων και των μαθητών στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στην παράγραφο 3 του άρθρου 32 του νόμου 3848/2010 αναφέρεται ότι το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο και το σύλλογο διδασκόντων, και γνωστοποιούνται σε μαθητές και γονείς. Δηλαδή, οι μαθητές και οι γονείς απλώς ενημερώνονται και δε συμμετέχουν ουσιαστικά στη διαδικασία. Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με το συμμετοχικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές και οι γονείς είναι «πελάτες» της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, σύμφωνα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Φασούλης, 2001· Ζαβλανός, 2003) ή «μέτοχοι» της σχολικής μονάδας, κατά τους Everard και Morris (1999), και ως εκ τούτου δε δικαιολογείται να απουσιάζουν από τη διαδικασία αποτίμησης και διαμόρφωσης των στόχων του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι αυξάνει την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Γεωργίου, 2000· Jeynes, 2005) και παράλληλα προλαμβάνει αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς από τα παιδιά (McNeal, 2001).

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων που εισάγεται δε συνδέεται με καμιά μορφή εξωτερική αξιολόγηση, παρότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα κινούνται σε συστήματα σύζευξης εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (MacMamara & O'Hara, 2005). Η σύζευξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αυξάνει την εγκυρότητα των μετρήσεων της εσωτερικής αξιολόγησης και οδηγεί σε πιο θετικά αποτελέσματα (Nevno, 2001). Στο συγκείμενο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όμως, η ύπαρξη εξωτερικών αξιολογητών έχει ταυτιστεί από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών λειτουργών με τον επιθεωρητισμό. Επομένως, κρίνεται θετικό στοιχείο η απου-

σία εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας για την αποδοχή του μηχανισμού της αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Η αναμενόμενη αντίσταση στην ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία είναι αποτέλεσμα της έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κυριακίδης, 2006). Απαιτείται, επομένως, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εσωτερικής αξιολόγησης, ώστε να γίνει κατανοητό ότι ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται σε όσα συμβαίνουν μέσα στην τάξη του, αλλά επεκτείνεται και εκτός αυτής, σε όσα συμβαίνουν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος (Harley, Barasa, Bertam, Mattson & Pillay, 2000).

Συμπεράσματα

Οι κανόνες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 3848/2010 είναι σύμφωνοι με το σύγχρονο πνεύμα της επιστημονικής βιβλιογραφίας σε θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η προσπάθεια μπορεί να χαρακτηριστεί αξιολογική, αφού σε μεγάλο βαθμό επιδίωξε να ξεφύγει από τη στερεότυπη επιθεώρηση, που τόσο πολύ ταλάνισε τον εκπαιδευτικό χώρο της Ελλάδας στα χρόνια στα οποία εφαρμόστηκε. Οι νέοι κανόνες κινούνται στο πνεύμα που καθορίζει τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ως επαγγελματία που αναστοχάζεται, ασκεί αυτοκριτική αναγνωρίζοντας τα λάθη και τις αδυναμίες του, και προσπαθεί διαρκώς να βελτιώνεται (Κυριακίδης, 2006). Στην προσπάθειά του αυτή η Πολιτεία οφείλει να σταθεί αρωγός με την παροχή των απαραίτητων ευκαιριών επιμόρφωσης και γενικότερα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Χρειάζεται όμως ιδιαίτερη προσοχή στην εφαρμογή των νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για κάθε αξιολόγηση απαιτούνται σαφή και έγκυρα κριτήρια, που αναμένεται να καθοριστούν σε συνεννόηση του Υπουργείου Παιδείας με τους εκπαιδευτικούς. Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συνδιαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, ώστε να υπάρξει η μεγαλύτερη δυνατή αποδοχή του μηχανισμού αξιολόγησης. Καμιά εκπαιδευτική αλλαγή που επιβάλλεται από την ηγεσία δεν μπορεί να καταστεί αποτελεσματική, αν δεν έχει την αποδοχή των εκπαιδευτικών (Fullan, 1991).

Η πιλοτική εφαρμογή του συστήματος που προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας είναι προς τη σωστή κατεύθυνση, αφού θα επιτρέψει τη διερεύνηση δυσλειτουργιών στην πράξη και θα δώσει τη δυνατότητα παρεμβάσεων για την εξάλειψή τους. Άλλωστε, κάθε σύστημα πρέπει να είναι έτοιμο για την αναθεώρησή του, αφού στις μέρες μας η μόνη σταθερά είναι η συνεχής αλλαγή (Πασιαρδής, 2004).

Μια τόσο σημαντική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η επιχειρούμενη με τους νέους κανόνες αξιολόγησης και γενικότερα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας, δεν μπορεί να ε-

φαρμοστεί ουσιαστικά, αν δεν αποσκοπεί παράλληλα στην αναδόμηση του συστήματος (Burke, 2002) και στην αλλαγή της κουλτούρας των εμπλεκομένων (Leithwood, Jantzi & Fernandez, 1994). Το γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Καζαμιάς, 1993) με την παρούσα μορφή του δεν είναι ικανό να υποστηρίξει τόσο σοβαρές αλλαγές. Η μετεξέλιξη προς ένα μεικτό σύστημα γραφειοκρατίας και επαγγελματισμού (Hoy & Miskel, 2008) κρίνεται απαραίτητη και μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αξιολόγησης. Παράλληλα, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με τη δημιουργία σχεδίων δράσης και ομάδων εργασιών, αναμένεται να βοηθήσει στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Α. & Ξηνταράς, Π. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. 2^ο Διεθνές Συνέδριο: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Ιωάννινα, 12-14/5/06.
- Anderson, L.W. & Burns, R.B. (1989). *Research in Classrooms: The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. Oxford, England: Pergamon Press
- Βαγενάς, Γ. (2001). *Στατιστικές Εφαρμογές στην Αθλητική Επιστήμη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Βεργίδης, Δ. – Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τόμ. Γ', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Barber, M. (1996). *The learning game: Arguments for an educational revolution*. London: Victor Gollanz.
- Blase, J. & Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership* (4th ed.). New Jersey: Corwin Press, Inc.
- Borich, G.D. (2003). *Observation skills for effective teaching* (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Bound, D.J. & Donovan, W.F. (1982). The facilitation of school-based evaluation: A case study report. *Journal of Curriculum Studies*, 14(4), 359-362.
- Broadfoot, P.M. (1996). *Education, Assessment and society, a sociological appraisal*, Buckingham, Open University Press.
- Brock, B.L. & Grady, M.L. (2001). *From first year to first rate: Principals guiding beginning teachers*. California: Corwin Press.
- Burke, W.W. (2002). *Organizational Change: Theory and Practice*. California: SAGE Publications.
- Costa, A.L. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Θ. (1986). Ο «χρυσός αιώνας» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και πράξη – Συμβολή στην κριτική της νεοελληνικής παιδαγωγικής ιδεολογίας, στο: Γκότοβος, Θ.-

- Μαυρογιώργος, Γ. – Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δίκτυο Ευρωδίκη (2006). *Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/quality_training.aspx
- Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (2002). *Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δ.Ο.Ε. (1999) *Αποφάσεις 68^{ης} Γ.Σ.*, Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: http://www.doe.gr/index.php?categoryid=19&p2_articleid=76
- Devos, G. (1998). *Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA (ERIC Document Reproduction Service No ED421493).
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Fidler, B. (2002). *Strategic management for school development: Leading your school's improvement strategy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Freiberg, M. (1994). *The anatomy of a mentoring program for beginning urban teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Good, T. & Brophy, J. (1994). *Looking in Classrooms* (6th ed.). New York: Harper Collins.
- Haupt, M. (1990). A guide for the voyage. *Momentum*, 21(4), 16-19.
- Hale, M. (1992). *Perceptions of participants in the orientation buddy program in Area 10 (Research Report No 91/9210)*. Ontario: Scarborough Board of Education.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Harley, K. – Barasa, F. – Bertram, C. – Mattson, E. – Pillay, S. (2000). The real and the ideal: Teacher roles and competences in South African policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 20, 287-304.
- Harris, B.M. & Hill, J. (1982). *Developmental teacher evaluation kit*. Austin, TX: Southwest Educational Dev. Lab.
- Harris, B. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Heller, M.P. & Sindelar, N.W. (1991). *Developing an effective teacher mentor program*. Bloomington, In: Phi Delta Kappan.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior, 5th edition*. Prentice-Hall International Editions.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluating for school improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice* (8th Ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Καζαμιάς, Α. (1993). Η κατάρα του Σίσουφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 46-70, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων Καθηγητών.

- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κοινοπραξία Αθηνά (2006). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Αθηνά.
- Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 41.
- Κυριακίδης, Λ. (2001). Αξιολόγηση και Λογοδότηση του Εκπαιδευτικού: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονιών. Πρακτικά Δ' Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, σελ. 53-65. Λευκωσία: ΕΟΚ.
- Κυριακίδης, Λ. (2006). Σημασία και δυνατότητες σύζευξης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της εξωτερικής αξιολόγησης. Πρακτικά συνεδρίου «Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» (σελ. 21-29). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Kyriakides, L. (1997). Influences on Primary Teachers' Practice: some problems for curriculum change theory. *British Educational Research Journal*, Vol. 23(1), pp. 39-46.
- Kyriakides, L. – Cambell, R.J. – Christofidou, E. (2002), Generating criteria from measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. In Muijs, D. & Reynolds, D. (eds) *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), pp. 291-325.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Leithwood, K. – Jantzi, D. – Fernandez A. (1994). Transformational leadership and teacher's commitment to changes. In J. Murphy & C.S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp.77-98). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τόμος Β', *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. – Κουτούζης, Μ. – Μαυρογιώργος, Γ. – Νιτσόπουλος, Β. – Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τόμ. Α', *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση* (α' τόμος). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του, στο: ΟΛΜΕ, *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, σελ. 24-35, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Ι., (1998). Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση, στο: ΔΟΕ, *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση - 12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ.*, Χίος.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία ή πράξη*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacNamara, G. & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation: The chosen route to school improvement in Ireland? *Studies in Educational Evaluation*, 31, 267-282.
- McNeal, R.B.J. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-economics*, 30(2), 171-179.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106.
- Ξωχέλλης, Π. – Παπαναούμ, Ζ. (2000) *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*, Θεσσαλονίκη: Action A.E.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 31, σελ. 31-36.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2008). *Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.
- Pashiardis, P. (1993). Selection methods for educational administrators in the U.S.A. *International Journal of Educational Management*, 7(1), 27-35.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 175-192. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Rudd, P. & Davies, D. (2000). *Evaluating School Self-Evaluation*. British Educational Research Association Conference, Cardiff University.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In: R.E. Stake (Ed.), *AERA Monograph series on curriculum evaluation No 1* (pp. 45-67). Chicago, IL: Rand McNally.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Stronge, J.H. (1997). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. United States: Corwin Press Inc.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Tschannen-Moran, M. – Hoy, A.-W. – Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tsiakkios, A. & Pashiardis, P. (2002). The management of small primary school: The case of Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 1(1), 72-102.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Νόμος 1304/1982 Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α', 144/7-12-1982.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Νόμος 2525/1997: Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α 188/23-9-1997. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: <http://www.dakepe.gr/LH2Uploads/ItemsContent/10/2525.pdf>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Νόμος 2986/2002 Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α 24/13-2-2002. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/14-perif_diefth-epim-ekp.htm
- ΥΠΔΒΜΘ, Νόμος 3848 (2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ Α, 71/19-

- 5-2010. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: http://kesyp.flo.sch.gr/www/attachments/article/352/nomos_3848_2010.pdf
- ΥΠΔΒΜΘ, Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από http://www.edugate.gr/files/images/egkyklios_aytoaksiologisis-1.doc
- ΥΠΔΒΜΘ, Συνοδευτικό εγκυκλίου 37100/Γ1, 31-3-2010. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: http://www.edugate.gr/files/images/sunhmmeno_egkukliou_autoaxiologisi.doc
- Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα Δ.Ο.Π., *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos4/14%20fasoulis%20186-198.doc>
- Webb, R. – Vulliamy, G. – Häkkinen, K. – Härmäläinen, S. (1998) External Inspection or School Self-evaluation? A Comparative Analysis of Policy and Practice in Primary Schools in England and Finland. *British Educational Research Journal*, 24(5), 539-556.

Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Ο ρόλος των Διδασκαλείων στην ανάπτυξη διοικητικών δεξιοτήτων

Κώστας Ανθόπουλος
Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου

Τασούλα Παμουκτσόγλου
τ. Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Εισαγωγή

«Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών θεωρείται μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική και ποιοτικά επαρκή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντανακλά την ευρύτερη φιλοσοφία της Εκπαίδευσης σε μια χώρα και συνδέεται άμεσα με τη σχολική γνώση.

Η ανάγκη επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης υπαγορεύεται και από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι και από τις εσωτερικές συνθήκες σε όλες τις βαθμίδες» (ΥΠΕΠΘ, 2000, σ. 22).

Η πρόκληση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προβάλλει στα τέλη του 20^{ου} αιώνα μέσα στα νέα δεδομένα και προοπτικές που εγείρονται από την τεχνολογία και την έκρηξη της γνώσης, της επικοινωνίας και της πληροφόρησης. Για το λόγο αυτό οι αποφάσεις των Συμβουλίων της Μπολόνια, της Λισαβόνας (1999, 2000) και των Συνόδων των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ε.Ε. εκτιμούν ότι μόνο μέσω ποιοτικής παρεχόμενης εκπαίδευσης θα καταστεί σε παγκόσμιο επίπεδο «η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία που βασίζεται στη Γνώση».

Οι παράγοντες αυτοί απαιτούν και επιβάλλουν μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Χατζηδήμου, 2003), ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της εποχής της γνώσης.

Η ελληνική εμπειρία

Ιστορική αναδρομή

Από τη διεθνή και την εγχώρια βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι αναπτύ-

χτηκε σημαντικός προβληματισμός αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα δε στις σύγχρονες νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις, ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως ο «καταλύτης» κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, ο σημαντικότερος φορέας για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ικανός να διαμορφώσει τον πολίτη του μέλλοντος. Για το λόγο αυτό και υπάρχει διάχυτη η πεποίθηση ότι όποιος ελέγχει τον εκπαιδευτικό (ιδεολογικο-πολιτική λειτουργία του σχολείου) ελέγχει και την εκπαίδευση, απεμπολώντας την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων.

Η συζήτηση για την ανάπτυξη του μορφωτικού επιπέδου και την επιστημονική κατάρτιση των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αρχίζει λίγο μετά την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, το 1934 (Μπουζάκης, Τζήκας και Ανθόπουλος, 1998· Παμουκτσόγλου, 2001). Ήδη από το 1944 στο «Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία» αναφέρεται η αναγκαιότητα φοίτησης των δασκάλων σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες τετράχρονες, ισότιμες με το Πανεπιστήμιο. Η ανάγκη για την περαιτέρω εκπαίδευση και η έλλειψή της προβληματίζει έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα –και όχι μόνο– εντείνοντας τις αντιδράσεις για την «ανεπαρκή έως ανυπόστατη» παιδαγωγικο-διδασκτική τους μόρφωση και τις εκκλήσεις για αναπροσαρμογή του περιεχομένου της βασικής εκπαίδευσής τους (Κωνσταντίνου, 2001, σ. 16-17).

Η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας έχει μακρόχρονη ιστορία, την οποία μπορούμε να διακρίνουμε στις εξής φάσεις:

α) από το 1922 ως το 1964, στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών,

β) από το 1964 ως το 1967, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (αναστολή εξαιτίας της Δικτατορίας),

γ) από το 1967 ως το 1995, στο Υπουργείο Παιδείας: Τμήμα Ανωτέρας Εκπαίδευσης,

δ) από το 1995 και μετά, ένταξη της μετεκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (2327/1995).

Ο νόμος 2857/1922 καθιέρωσε τη «διετή» μετεκπαίδευση των δασκάλων στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών με κύριο σκοπό την παραγωγή στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ουσιαστικά οι απόφοιτοι της μετεκπαίδευσης καταλάμβαναν θέση επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων (μέχρι το 1964).

Σήμερα, σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, η κάθε είδους επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διεξάγεται από φορείς όπως: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), «Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), Α.Ε.Ι. (κυρίως τα Παιδαγωγικά Τμήματα), Ε.Α.Π. και Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.).

Χρειάστηκε, δηλαδή, περισσότερο από μισόν αιώνα, ώστε, σε ό,τι αφορά το θεσμικό πλαίσιο της μετεκπαίδευσης στη χώρα μας, μετά από μια σειρά διακυμάνσεων που σηματοδοτούν τη σταδιακή απομάκρυνσή της από ελεγχόμενα, μα-

χροχρόνια και συγκεντρωτικά πρότυπα, να συμβεί μια σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που περιλάμβανε την ίδρυση των Πανεπιστημιακών Τμημάτων Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης. Μια μεταρρύθμιση που αποτέλεσε «τομή στο μέτρο που σημάδεψε κατά τρόπο καθοριστικό τόσο την εκπαίδευση όσο και το επάγγελμα» των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Σταμέλος, 2001, σ. 83). Επιπλέον, ως ιδιαίτερα σημαντική καταγράφεται (Σταμέλος, 2001, σ. 83-84) η αποδέσμευση της κατάρτισης από την «άμεση επιτήρηση και κηδεμονία του κράτους, το οποίο στο πλαίσιο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Π.Α.) καθόριζε και επέβαλλε ένα ενιαίο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αλλά, επίσης, και ίσως πάνω από όλα, καθόριζε τρόπο ζωής και συμπεριφοράς». Παράλληλα, από τους ερευνητές δεν παραγνωρίζονται και τα προβλήματα που προκλήθηκαν λόγω της «παρατεταμένης συνύπαρξης» των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των νεοϊδρυθέντων πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων (Χατζηδήμου 2003· Ταρατόρη, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί στη νέα πραγματικότητα, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά στην τάξη τους με μια δυναμική και πολύπλοκη πραγματικότητα, την οποία καλούνται να διαχειριστούν με τρόπο δημιουργικό αξιοποιώντας τις προσωπικές, ακαδημαϊκές και εκπαιδευτικές εμπειρίες τους (Χατζηδήμου, 2003· Ραμουκτσόγλου κ.ά., 2007). Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αναδομούνται υιοθετώντας τη «διά βίου μάθηση», την «ευελιξία», τη δυνατότητα χρήσης «καινοτομιών», τις συνδέουν με τα οράματα της κατασκευής ενός νέου είδους μάθησης, που αρομίζει στην κοινωνία γνώσης, στην κοινωνία της χιλιετίας, και επιβάλλουν την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να αντεπεξέλθουν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης και του μαθητικού πληθυσμού. Βασικός παράγοντας για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών καθίσταται η επιμόρφωσή τους.

Για την ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαπιστώσαμε ότι η σημαντικότερη μεταβολή που πραγματοποιήθηκε στα τέλη του 20^{ου} αιώνα ήταν η ένταξη του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών με τον Ν. 2327/1995 και η ίδρυση Διδασκαλείων στα Παιδαγωγικά Τμήματα όλων των Πανεπιστημίων.

Τα Διδασκαλεία, ως φορείς Παιδείας, σε συνεργασία και με άλλους συγγενείς φορείς, ανέπτυξαν σημαντικές δραστηριότητες και διαμόρφωσαν ένα πολυδιάστατο ρόλο στη διά βίου εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας σημαντικά στην αναβάθμιση της παρεχόμενης γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Αναμφίβολα, η ανάθεση της ευθύνης της λειτουργίας των Διδασκαλείων της χώρας στα αντίστοιχα κατά τόπους Παιδαγωγικά Τμήματα αποτέλεσε μία πολύ τολμηρή πράξη από τη μεριά της Πολιτείας, που εμπιστεύτηκε τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους φορείς εκείνους που αντικειμενικά αποτελούν τους χώρους παραγωγής και διάθεσης της επιστημονικής γνώσης.

Ουσιαστικά, ο Ν. 2327/1995 οριστικοποίησε το στόχο της μετεκπαίδευσης, δηλαδή από θεσμό παραγωγής στελεχών στην εκπαίδευση τον μετέτρεψε σε θεσμό διετούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Αυτό οφείλεται αφενός στην κατάργηση του επιθεωρητισμού τη δεκαετία του '80, που διαμόρφωσε και αναπαρήγε το αυταρχικό και αποξενωμένο από τους διακηρυγμένους σκοπούς του σχολείου, μέσω της άσκησης ιδεολογικού-παιδαγωγικού ελέγχου (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 1998, σ. 208-211) και αφετέρου στην ίδρυση των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Το τελικό κτύπημα δόθηκε το 1997, μετά την υλοποίηση του προγράμματος «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» (εξομοίωση). Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 έως σήμερα το πτυχίο των Διδασκαλείων δεν εκτιμάται όπως στο παρελθόν για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, έστω και αν ο Ν. 1566/1985 (άρθρα 28, 29, 30, 81), εξαιρετικά πρόωρα, ορίζει ότι από τη στιγμή που το Μαράσλειο Διδασκαλείο ανατίθεται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και λειτουργούν Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά τμήματα (άρ. 30) οι σπουδές του θα είναι μεταπτυχιακού επιπέδου, κάτι που δεν υλοποιήθηκε μέχρι σήμερα.

Η μετεκπαίδευση στα Διδασκαλεία (Ν. 2327/1995, άρθρα 5, 6, 7, 8, 9, 23) από θεσμός παραγωγής στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται ουσιαστικά θεσμός επιμόρφωσης των δασκάλων, αφού πλέον δεν στοχεύει κυρίως στην επαγγελματική εξέλιξη των μετεκπαιδευόμενων, αλλά «επιδιώκει:

α) να παρακολουθεί τις εξελίξεις στον τομέα των επιστημών και ειδικότερα των επιστημών της αγωγής και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας,

β) να προάγει την έρευνα, την παραγωγή και τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας, και

γ) να παρέχει τις απαραίτητες πρόσθετες γενικές και ειδικές γνώσεις και δεξιότητες που εξασφαλίζουν την ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.» (Ν. 2327/1995, κεφ. Β', άρθ. 5).

Με βάση τα παραπάνω, οι στόχοι των προγραμμάτων σπουδών των Διδασκαλείων επαναλαμβάνουν τις διατάξεις του νόμου 2327/1995, που αφορούν τους σκοπούς της μετεκπαίδευσης και, έστω και αν στην πλειονότητά τους οι κατευθύνσεις τους δεν αφορούν ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, στη λογική μιας ευέλικτης επιμόρφωσης, η κατάρτιση στελεχών της εκπαίδευσης είναι εμφανής και υπαρκτή.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σημαντική κινητικότητα σε θέματα σχετικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, τις νέες τεχνολογίες, την αποτελεσματικότερη πρόσβαση σε πληροφορίες και τη χρήση τους, όπως και ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διοίκηση, καθώς πλήθος σχετικών άρθρων και βιβλίων δημοσιεύονται, ενώ προστίθενται σχετικά γνωστικά αντικείμενα στα προγράμματα των πανεπιστημίων. Κατά συνέπεια, επιτάσσεται ως κορυφαίο ζήτημα και μέριμνα για τον κλάδο ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη

δομών εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης που θα καταστήσουν τον εκπαιδευτικό επιστημονικά ισχυρό και αυτάρκη, και βασικό μοχλό σχεδιασμού και υλοποίησης καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και ευέλικτο παράγοντα στην εκπαιδευτική προοπτική.

Η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών οδηγεί σε δύο συμπεράσματα: πρώτον, ότι, παρόλο που αναγνωρίζεται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας η σημασία της επιμόρφωσης, δεν υπάρχει επαρκής αριθμός ερευνών. Δεύτερον, η συντριπτική πλειονότητα των δημοσιευμένων μελετών αφορά κυρίως την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τις Νέες Τεχνολογίες, την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή ή τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς (Καζταρίδου, 2007· Ντρενογιάννη, 2002· Παπαδούρης, 2001· Παντελίδου, 2000· Κ.Ε.Ε., 2005· Βεργίδης, 1998· 1995).

Καθώς, λοιπόν, σήμερα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι επιστημονικά και παιδαγωγικά επαρκείς, ώστε να κοινωνικοποιήσουν επιτυχώς πολιτικά, πολιτισμικά και ηθικά τους μαθητές τους, «να μάθουν τους μαθητές τους πώς να μαθαίνουν, όσο και να τους προετοιμάσουν γνωστικά, πνευματικά και ηθικοκοινωνικά, ώστε να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων» (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σ. 28), θεωρείται αναγκαία η αναμόρφωση των προγραμματιζόμενων σπουδών της βασικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές δεν προσφέρουν εκπαίδευση και ειδίκευση «μια για πάντα» (Χιωτάκης, 2002), καθώς και των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτών, ώστε να ανταποκρίνονται στα σύγχρονα δεδομένα και απαιτήσεις, καθώς μια σειρά ερευνητών (Μπαγάκης, 2005· Χατζηδήμου, 2003· Παπαναούμ, 2003· Μαυρογιώργος, 1999· Μπουζάκης, Τζήκας και Ανθόπουλος, 1998· Ανθόπουλος & Δαγκλής, 1994 κ.ά.) διαπίστωσαν μια σειρά ελλείψεων και αδυναμιών, όπως:

- συγκεντρωτική λειτουργία σε ό,τι αφορά τον προγραμματισμό,
- έλλειψη επάρκειας και αξιοπιστίας σε ορισμένους τομείς του επιμορφωτικού υλικού,
- έλλειψη συνέχειας της επιμορφωτικής δράσης και μεταξύ διαφορετικών επιμορφωτικών δράσεων,
- ύπαρξη μεγάλου χρονικού διαστήματος μεταξύ μετεκπαίδευσης και εισαγωγικής επιμόρφωσης,
- επικάλυψη αρμοδιοτήτων των φορέων,
- ανελαστικότητα του θεσμικού πλαισίου και έλλειψη σύγχρονων υποδομών, που θα λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών,
- έλλειψη πληροφόρησης και κινήτρων.

Εκτιμάται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας και ειδικότητας, αλλά ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, χρειάζονται ένα σαφώς δομημένο σύστημα επιμόρφωσης, με συνέχεια και συνέπεια, το οποίο

θα λαμβάνει υπόψη του τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες τους. Θα συνδέει, δηλαδή, τη θεωρία με την πράξη, θα διαχειρίζεται την υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού, θα ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση πρακτικών θεμάτων της καθημερινής διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής, θα ενημερώνει και θα εξοικειώνει με τις όποιες εκπαιδευτικές καινοτομίες (π.χ. νέες τεχνολογίες) κ.λπ. παρέχοντας μια διαρκή, συστηματική και ποιοτική επιμόρφωση/μετεκπαίδευση.

Ίσως σε αυτή τη συγκυρία, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική που χαράχθηκε και εφαρμόστηκε τα τελευταία χρόνια αποτελεί πολιτική «μίμηση» ξένων προτύπων χωρίς συστηματικότητα, οργάνωση και επιστημονικό έλεγχο, χωρίς διερεύνηση των επαγγελματικών και επιμορφωτικών αναγκών των ελλήνων εκπαιδευτικών, χωρίς ουσιαστική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών δράσεων, προκύπτει πιο έντονη η ανάγκη να συζητήσουμε την προοπτική της μετεκπαίδευσης.

Ίσως σήμερα τα εκπαιδευτικά γεγονότα, οι ανακαλύψεις και η εναρμόνισή μας με την Ευρωπαϊκή Ένωση να καθιστούν επιτακτική την ανάγκη να συζητήσουμε για την προοπτική της μετεκπαίδευσης, διότι διαπιστώνουμε μια ανεπάρκεια, από τη μία πλευρά, εξαιτίας του ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ολοκληρώνουν πανεπιστημιακές σπουδές, και από την άλλη υπάρχουν οι ετερογενείς, «πολλών ταχυτήτων», εκπαιδευτικοί, που με τη διαδικασία της εξομοίωσης εξίσωσαν και ομογενοποίησαν τον κλάδο, καθιστώντας το πτυχίο της μετεκπαίδευσης απλώς ένα συμπληρωματικό προιμοδοτούμενο στοιχείο του βιογραφικού. Καθώς δε η επιμόρφωση είναι μία διαδικασία την οποία οφείλουμε να μελετάμε στη διαχρονική της διάσταση, είναι δηλαδή παρούσα ανά πάσα στιγμή ως προσφορά στον κλάδο, σήμερα οφείλουμε να καταθέσουμε μία νέα πρόταση ενίσχυσης και ενδυνάμωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η αναδιάρθρωση του θεσμού των Διδασκαλείων μέσω ενός νέου προσδιορισμού του ρόλου τους και η αποσαφήνιση της πιστοποίησης του πτυχίου τους, καθώς είναι δεδομένη η αναγκαιότητα της λειτουργίας τους, κρίνουμε ότι είναι αναγκαίο να μελετηθούν.

Περιγραφή της έρευνας

Τα ευρήματα της βιβλιογραφίας αλλά και ο προβληματισμός που έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια, μετά την «εξομοίωση» των πτυχίων όλων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μας οδήγησαν στην διεξαγωγή μιας εμπειρικής έρευνας, στην οποία συμμετείχαν στελέχη της εκπαίδευσης (διευθυντές σχολικών μονάδων, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές εκπαίδευσης κ.λπ.). Η έρευνα αναζητεί και συζητεί τις απόψεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για το περιεχόμενο και μέλλον της μετεκπαίδευσης. Ακόμη, προσπαθεί να καταγράψει το εάν έχουμε τη δυνατότητα να αναπτύξουμε μια πραγματικά νέα μορφή μετεκπαίδευσης, που θα ικανοποιεί αφενός τις επιμορφωτικές τους ανάγκες αλλά και αφετέρου μια πιο αντικειμενική επιλογή για τη

στελέχωση της εκπαίδευσης.

Τα συμπεράσματά μας, καθώς λαμβάνουμε υπόψη τη διεπιστημονική και ολόπλευρη ανάπτυξη του στελέχους της εκπαίδευσης, εκτιμούν την ελλιπή εκπαίδευσή τους και την επίδραση των εκπαιδευτικών πολιτικών (επιμόρφωση-επιλογή) σε μια πιο αποτελεσματική διοικητική εκπαίδευση ως μια από τις σημαντικότερες άμεσες προκλήσεις. Τέλος, μας βοηθούν να καταλήξουμε σε αναλυτικές προτάσεις για το ρόλο των Διδασκαλείων στην αναβάθμιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 193 τυχαία επιλεγμένα στελέχη της εκπαίδευσης. Ακολούθησαμε την τυχαία δειγματοληψία (Cohen & Manion 1997· Ιωσηφίδης, 2003). Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων διεξήχθη το χρονικό διάστημα από το Σεπτέμβριο μέχρι το Φεβρουάριο του ακαδημαϊκού έτους 2008-2009. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση των συνεντευξέων ως ερευνητικού εργαλείου. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS).

Ευρήματα της έρευνας

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το 52% των ερωτηθέντων του δείγματος ήταν άνδρες και το 48% γυναίκες. Οι περισσότεροι ήταν ηλικίας από 35 ως 45 ετών (79%) και οι υπόλοιποι (21%) από 51 και άνω. Σε ό,τι αφορά τη διοικητική εμπειρία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα υπηρέτησαν σε κάποια διοικητική θέση τουλάχιστον από 10 ως 15 έτη.

Το μορφωτικό επίπεδο (τίτλοι σπουδών κ.λπ.) του 85% του δείγματος καλύπτει μόνο την ολοκλήρωση του βασικού κύκλου των προπτυχιακών σπουδών (Παιδαγωγική Ακαδημία, «Εξομοίωση»). Μόνο το 6% έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές που δεν αφορούν αποκλειστικά τις Επιστήμες της Αγωγής. Η πλειονότητα του δείγματος (69%) είχαν φοιτήσει στο Διδασκαλείο, κυρίως στη Γενική κατεύθυνση, και μόνο το 9,7% του δείγματος δεν είχαν ολοκληρώσει κάποιο κύκλο στο Διδασκαλείο.

Επιμορφωτές

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, οι περισσότεροι επιμορφωτές που αποτελούσαν του διδάσκοντές τους ήταν μέλη ΔΕΠ σε ποσοστό (77%), μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (12%), σχολικοί σύμβουλοι (67%) και εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα (40%).

Από την έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη για την επιμόρφωσή τους σε μέλη ΔΕΠ (87%): «Οι καθηγητές γνωρίζουν την ύλη και αυτό βοηθάει». «Έχει μεγαλύτερη βαρύτητα να παρακολουθείς τον καθηγητή».

Ακόμη, το 82% υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα τις περισσότερες φορές είναι ικανότεροι εκπαιδευτές: «Δεν μπορώ να πω ότι οι

καθηγητές κάνουν τη δουλειά τους. Επειδή φοίτησα σε όλα –Πανεπιστήμιο, εξομοίωση και Διδασκαλείο–, κάποιои δεν άλλαζαν ούτε το κόμμα σε ό,τι έλεγαν όλα αυτά τα χρόνια. Αντίθετα, μας διδάξαν συνάδελφοι με φρέσκες ιδέες, γνώσεις και μεταδοτικότητα». Ή το αντίθετο: «Οι καθηγητές, έστω και αν φαίνεται το όνομά τους στο πρόγραμμα, βάζουν τους βοηθούς να διδάξουν, ξέρουν δεν ξέρουν.»

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι σχολικοί σύμβουλοι είναι αποδεκτοί ως επιμορφωτές μόνο από το 25%. Όπως αναφέρουν: «Οι σχολικοί σύμβουλοι, δυστυχώς, επαναλαμβάνουν ό,τι τους λένε.» «Εκφράζουν όχι τις δικές τους απόψεις αλλά τις απόψεις των καθηγητών που τους ανέθεσαν το μάθημα. Μερικές φορές δεν δέχονται καμία αντίθετη άποψη, όταν υποστηρίζουν την κυβερνητική πολιτική.»

Προσδοκίες από την επιμόρφωση

Σε ό,τι αφορά την ωφελιμότητα της επιμόρφωσης από τη φοίτηση στο Διδασκαλείο, η πλειονότητα του δείγματος θεωρούν ότι ανανεώνει τα επιστημονικά τους εφόδια αλλά και επιπλέον τους βοηθά στην ανταλλαγή απόψεων και την επικοινωνία με τους συναδέλφους-συμφοιτητές τους. Παράλληλα, όμως, φαίνεται να αναγνωρίζουν και την αξία της διά βίου εκπαίδευσης για την πληρέστερη επιτέλεση του έργου τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Προσδοκίες από την επιμόρφωση	Ποσοστό %
Ωφελιμότητα από την επιμόρφωση	86
Επικοινωνία	70
Ανανέωση επιστημονικών γνώσεων	56
Εμπλουτισμός γενικότερης μόρφωσης	50
Προβλήματα διδασκαλίας	45
Παιδαγωγική κατάρτιση	33
Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών	33
Εφαρμογή εκπαιδευτικών μέτρων	25

Ο ρόλος της Πολιτείας στην επιμορφωτική πολιτική

Σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης των ερωτηθέντων από τον ισχύοντα θεσμό της μετεκπαίδευσης στα Διδασκαλεία, μόλις το 26% τον χαρακτηρίζουν ως «πολύ καλό», ενώ η πλειονότητα (75%) θεωρούν ότι στην παρούσα συγκυρία είναι «ελλιπής», με σοβαρά «προβλήματα οργάνωσης», και ίσως «παρωχημένος». Αυτό, δηλαδή, που εκφράζουν ως κοινό τόπο σχεδόν στο σύνολό τους είναι η κριτική στάση και η επιθυμία τους να βελτιωθεί άμεσα το επιμορφωτικό σύστημα.

Οι περισσότερες αναφορές τους στο θεσμό των Διδασκαλείων αφορούν προτάσεις για μεταρρύθμιση κυρίως στο σύστημα της επιμόρφωσης, δηλαδή κινούνται στο επίπεδο της οργάνωσης. Η πλειονότητα των στελεχών (89%) διατυπώ-

νουν μεταρρυθμιστικές προτάσεις του θεσμικού πλαισίου (επιλογή, διάρκεια, τόπο και μέθοδο επιμόρφωσης, όρους συμμετοχής κ.λπ.).

Οι περισσότεροι (53%) τονίζουν ιδιαίτερα ως σημαντική έλλειψη την παροχή περαιτέρω κινήτρων για τον συμμετέχοντα στη μετεκπαίδευση εκπαιδευτικό, ενώ το 46% υποστηρίζει την εμπλοκή μιας «καλύτερης» αξιολόγησης των επιμορφωτών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν να έχουν και οι ίδιοι τη δυνατότητα συμμετοχής στο σχεδιασμό και το περιεχόμενο της μετεκπαίδευσης, καθώς γνωρίζουν τα προβλήματα και τις ελλείψεις της παρεχόμενης εκπαίδευσης: «Οι περισσότεροι που παρακολουθούν το Διδασκαλείο έχουν και εμπειρία και θέληση να βελτιώσουν τα κακώς κείμενα. Γιατί, λοιπόν, να μην μας ζητάνε τη γνώμη μας, αφού μπορούμε, για το περιεχόμενο, για παράδειγμα, των σεμιναρίων;».

Στον Πίνακα 2 φαίνονται οι «απαιτήσεις/προτάσεις» του δείγματος για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής από την Πολιτεία σε ό,τι αφορά το θεσμό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ο ρόλος της Πολιτείας	Συμφωνώ (%)
Αλλαγές στην οργάνωση - διάρθρωση	89
Παροχή κινήτρων	53
Επιλογή επιμορφωτών	46
Ανοιχτή νοοτροπία και πρακτική στα προγράμματα	49
Επαγγελματική αλληλεπίδραση	41
Ενεργός εμπλοκή των ίδιων στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης	54

Διαπιστώσεις και προοπτικές

Η γενική διαπίστωση είναι ότι οι περισσότεροι εκφράζουν τη θετική στάση τους απέναντι στο θεσμό των Διδασκαλείων και την αποτελεσματικότητα της φοίτησης σε αυτά. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι η έννοια της διά βίου μάθησης/εκπαίδευσης έχει καταστεί συνείδηση τουλάχιστον στα στελέχη της εκπαίδευσης. Σχεδόν στο σύνολό τους, όμως, δηλώνουν ότι δεν τους αρκεί η οργανωμένη επιμόρφωση, όπως τους παρέχεται από την ισχύουσα νομοθεσία, καθώς μια μερίδα των εκπαιδευτικών είναι αποξενωμένοι, αν όχι πλήρως αποκομμένοι, από τη διαρκή μάθηση, γεγονός που επιφέρει μια αδιάφορη ή αρνητική στάση, η οποία επιδρά όχι μόνο στο «γνωστικό» κεφάλαιο των εκπαιδευτικών, αλλά και στο εκπαιδευτικό τους έργο (Μαυρογιώργος, 1982· 1999).

Εκφράζουν, δηλαδή, μια κριτική στάση όχι μόνο απέναντι στην Πολιτεία και τους φορείς της επιμόρφωσης, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως άτομα και ως κλάδο.

Το αξιοσημείωτο είναι ότι η δεδομένη επιμορφωτική πραγματικότητα δεν εξυπηρετεί όλες τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και γι' αυτό προτείνουν βελτιωτικά μέτρα. Ειδικότερα, το δείγμα μας δεν αρκείται μόνο σε γενικές κρίσεις για το θεσμό της μετεκπαίδευσης, αλλά εκφράζουν συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούν τόσο την οργάνωσή της όσο και την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συχνά αμφισβητούν την ποιότητα του προγράμματος σπουδών ή των σεμιναρίων και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, αναμένουν από την Πολιτεία να αναλάβει συγκεκριμένες δράσεις, τονίζοντας ιδιαίτερα και τη δική τους συμμετοχή.

Θεωρούν ότι τα Διδασκαλεία είναι απαραίτητα, αλλά οφείλουν να στοχεύουν στη στήριξη και προώθηση όχι μόνο της παιδαγωγικής και επιστημονικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής ζωής, αλλά και στο πλαίσιο μιας ευρείας επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως ορίζεται από τη διά βίου μάθηση και τις βασικές δεξιότητες, όπως προσδιορίζονται από την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα και την Ε.Ε.

Συνεπώς, ένα πρόγραμμα βελτίωσης της μετεκπαίδευσης οφείλει να έχει όραμα, στόχους και τομείς εκπαίδευσης. Το όραμα θα προδιαγράφει ένα στέλεχος της εκπαίδευσης που: (α) είναι ικανός/-ή, (β) επικοινωνιακός/-ή και χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες, (γ) μαθαίνει, ερευνά και ανακαλύπτει, (δ) δημιουργεί και (ε) είναι υπεύθυνο και ενεργεί βάσει αρχών.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι οφείλουν να εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων/ικανοτήτων (δεξιότητων ανάπτυξης του ατόμου, κοινωνικών και μαθησιακών και επιτυχούς αντιμετώπισης κρίσεων). Οι τομείς εκπαίδευσης θα αφορούν την εκπαίδευση στελεχών (διοικητικής ή παιδαγωγικής καθοδήγησης) και θα λειτουργούν σε στενή συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, στο πλαίσιο μιας μαθησιακής κοινότητας.

Είναι γεγονός ότι οι σχετικές ρυθμίσεις μέχρι σήμερα στη χώρα μας συνήθως είναι αποσπασματικές. Ίσως όμως να διανύουμε την εποχή που κλείνει ένας κύκλος και θα έπρεπε να ανοιχτεί ένας καινούριος, μετά από το νομοθέτημα 2327 του 1995.

Σε μια τέτοια θεσμική διαδικασία πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν κεντρικό ρόλο, καθώς είναι δυνάμει και θέσει οι πλέον κατάλληλοι να εντοπίσουν αδυναμίες, να επισημάνουν προβλήματα και να προτείνουν μέτρα για τη βελτίωση του έργου που παρέχουν. Προκειμένου, λοιπόν, να αξιοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί το δυναμικό που διαθέτουν, θα πρέπει να έχουν την αναγκαία υποστήριξη σε πολλά επίπεδα.

Η διαρκής επιμόρφωση και η διά βίου μάθηση σήμερα δεν είναι έργο συμπληρωματικό, αλλά μια πρωταρχική και ουσιαστική κοινωνική λειτουργία. Η αρχική μόρφωση δεν είναι παρά ένας σταθμός.

Μια πρόταση για την προοπτική τους οφείλει να λάβει υπόψη της το κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο και, αφενός, τις προοπτικές που διαγράφονται από τη μεταρρύθμιση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και, αφετέρου, τα προβλήματα των Διδασκαλείων.

Μια πρόταση που προέρχεται από την έρευνά μας προτείνει τα λειτουργούντα Διδασκαλεία να στραφούν στην εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επομένως, αντί να διορίζονται εκπαιδευτικοί ειδικότητας της Δευτεροβάθμιας, που δεν έχουν εκπαιδευτεί για την Πρωτοβάθμια, θα μπορούσε τα Διδασκαλεία να παρέχουν: α) εξειδίκευση σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας σε τομείς όπως: γλωσσικό-ιστορικό, θετικών επιστημών, αισθητικής-θεατρικής παιδείας, πληροφορικής εφαρμοσμένης στην εκπαίδευση, ή να εκπαιδεύουν στην παιδαγωγική της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας.

Επιπλέον, θα μπορούσαν να παρέχουν προγράμματα επιμόρφωσης σε κατευθύνσεις όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η ειδική αγωγή ή η συμβουλευτική.

Μια άλλη προοπτική θα ήταν η μετεκπαίδευση των στελεχών της εκπαίδευσης. Όποιος, δηλαδή, εκπαιδευτικός θα επιθυμούσε να αναλάβει κάποια διοικητική ή παιδαγωγική/επιστημονική θέση θα έπρεπε υποχρεωτικά να ολοκληρώσει τη φοίτηση στο Διδασκαλείο.

Το πτυχίο το οποίο θα παρέχει στους αποφοίτους το Διδασκαλείο θα χαρακτηρίζεται ως Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης. Επειδή, όμως, σημαντικός αριθμός εν ενεργεία εκπαιδευτικών διαθέτουν τα τυπικά προσόντα για εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπάρχει πρόβλημα ταυτότητας και επαναπροσδιορισμού των τίτλων σπουδών.

Κατά την άποψή μας τα Διδασκαλεία, χωρίς να απομακρυνθούν από το πανεπιστήμιο, θα πρέπει να αποτελέσουν όχι μόνο ένα ενδοϋπηρεσιακό θεσμό που απευθύνεται στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγούς και δασκάλους), αλλά με μια νέα στόχευση να ανταποκριθούν σε ένα έργο ευρύτερης εμβέλειας, να παρέχει, πέρα από τη θεωρητική γνώση, και δυνατότητες πειραματικής εφαρμογής και έρευνας, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. – Τζήγας, Χ. (1988), *Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία για τη μόρφωση - επιμόρφωση του δασκάλου και της δασκάλας*. Έκδοση Α.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωση Ι, Θεσσαλονίκη.
- Ανθόπουλος, Κ. – Δαγγλής, Β. (1994), *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη.
- Βεργίδης, Δ. (1998), «Προϋποθέσεις της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.
- Βεργίδης, Δ. (1995), Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική Επισκόπηση της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, στο Καζαμιάς Α. και Κασσωτάκης, Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυνγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα, σ. 477-494.
- Eurydice, the Information Network on Education in Europe (2001), *Basic Indicators on the Incorporation of ICT into European Education Systems: Facts and Figures, 2000/01 Annual*

- Report. European Commission Directorate General for Education and Culture, Brussels (http://www.eurydice.org/Documents/TicBI/en/IBTIC_EN.pdf).
- European Commission (2003), Standing Group on Indicators and Benchmarks. *Implementation of Education and Training, 2010*.
- Cohen, M. – Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική, Αθήνα.
- Καϊζταρίδου, Α. (2007), *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Πρακτικά, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001), *Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο ανταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*, Gutenberg, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999), Επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. – Ανθοπούλου, Σ. – Κατσουλάκης, Σ. – Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, ΕΑΠ, Πάτρα, σ. 120-124.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1989), Επιμόρφωση: Σχεδιάγραμμα Γ' για 'ελεύθερους πολιορκημένους' εκπαιδευτικούς, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 45, 19-28.
- Μπουζάκης, Σ. - Τζήκας, Χ. - Ανθόπουλος, Κ. (1998, 2002 Β' έκδοση), *Η κατάρτιση των Δασκάλων - Διδασκαλιστών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμ. Β', *Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών 1933-1990*, Τεκμήρια – Μελέτες Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Gutenberg, Αθήνα.
- Ντρενογιάννη, Ε. (2002), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας: Συσχετισμοί και αποκλίσεις, Προβλέψεις και προβληματισμοί. Στο: Δημητράκοπούλου, Α. (επιμ.) *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Παμουκτσόγλου, Αν. (2001) *Εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Ζήτημα Πολιτικής Επιλογής και όχι μόνο*, Γρηγόρη.
- Pamouktsoglou, An. – Stathatou, X. - Chrisafaki Aik. (2007), *Pedagogy, New Technologies and Teacher Education* (δημοσιεύεται στα Πρακτικά του *International Scientific Conference e RA – 2. The Conference for the contribution of Information Technology to Science, Economy, Society and Education*. ΤΕΙ Πειραιά).
- Παπαναούμ, Ζωή (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Δαρδανός, Αθήνα.
- Παπαδούρης, Π. (2001), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια μελέτη περίπτωσης, στο: http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/55.htm (αναρτήθηκε: Μάρτιος 2008).
- Παντελιάδου, Σ. (2000), Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, στο: *Πανελλήνιο Συνέδριο, Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση*, 21 – 23 Σεπτεμβρίου, ΚΕΕ, Αθήνα.
- Σταμέλος, Γ. (2001), Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. Στο: Ουζούνης, Κ. – Καραφύλλης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: «Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση»*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, εκδ. Σπανίδη, Ξάνθη, σελ. 83-89.
- Ταρατόρη, Ελ. (1995), *Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Άδελφοί Κυριακίδη, Θεσ-

σαλονίκη.

Χατζηδημού, Δημ. (2003), *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*. Α-
δελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Τυπωθήτω, Αθήνα.

Χιωτάκης, Σ. (2002), Ανωτατοποίηση των Σπουδών ως Επαγγελματική Στρατηγική. Το Πα-
ράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Επιστήμες Αγωγής*, Φε-
βρουάριος, σ. 60-88.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την α-
ξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθ-
μιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

**Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και
η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στον τομέα της
Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.
Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική
σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες**

Μαρία Παραδιά
Πάρεδρος ε.θ. του Π.Ι.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις αρχές της παραδοσιακής αντίληψης που κυριάρχησε για πολλούς αιώνες στον τόπο μας, το λεξιλόγιο αντιμετωπίστηκε ως δευτερεύων κλάδος της γλωσσικής διδασκαλίας, αφού την πρώτη θέση κατείχε η γραμματική, η οποία αντιμετωπιζόταν ως ο κορμός του γλωσσικού μαθήματος και η εκμάθησή της συνιστούσε την κυριότερη και σημαντικότερη επιδίωξη της διδασκαλίας του (Μήτσης, 2004: 97-102).

Ειδικότερα, με βάση την παραδοσιακή μέθοδο, «*γνωρίζω μια γλώσσα*» σήμαινε ότι κατέχω πλήρως τη γραμματική της γλώσσας αυτής, και στο πλαίσιο της παραδοσιακής αυτής αντίληψης η γνώση της γραμματικής, η οποία περιοριζόταν κυρίως στο γραπτό λόγο και στο επίπεδο της μορφολογίας, στο οποίο είχαν προστεθεί ορισμένα στοιχεία ετυμολογίας και φωνητικής, συνιστούσε αυτοσκοπό και όχι μέσο για δημιουργική κατάκτηση της γλώσσας. Υπ' αυτές τις συνθήκες ήταν φυσικό το λεξιλόγιο όχι απλώς να υποβαθμίζεται, αλλά να μετατρέπεται σε μέσον, αφού ο ρόλος του ήταν απλώς να υπηρετεί τη γραμματική προσφέροντάς της την απαιτούμενη πρώτη ύλη για τη δημιουργία των κλιτικών πινάκων και την εφαρμογή των κανόνων και των εξαιρέσεών της.

Η ταχύτατη όμως πρόοδος της γλωσσικής επιστήμης, που συντελέστηκε κυρίως κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, και η συνακόλουθη δημιουργία του κλάδου της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας καθώς επίσης και ποικίλων άλλων συναφών διεπιστημονικών γλωσσικών κλάδων οδήγησαν σταδιακά στην αποκάλυψη της τεράστιας σημασίας και της αξίας του λεξιλογίου, το οποίο πολύ πρόσφατα άρχισε να προσλαμβάνει, αργά αλλά σταθερά, τη δέουσα θέση στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας και της διδακτικής παρέμβασης (Coady & Huckin, 1997: 5-17· Μήτσης, 2004: 145). Για το λόγο αυτόν, ένας από τους βα-

σικότερους στόχους των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) και των διδακτικών εγχειριδίων είναι η δημιουργία των αναγκαίων προϋποθέσεων, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν ένα όσο το δυνατόν ευρύ, λειτουργικό και χρηστικό λεξιλόγιο, το οποίο θα αποτελέσει τη βάση για επαρκή κατάρτιση της γλώσσας, άρα και την επίτευξη μιας ποιοτικής επικοινωνίας.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας και η αναγκαιότητα της αξιοποίησής τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Η γνώση των λέξεων συνιστά ένα πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο, από γλωσσική άποψη, εκτείνεται σε τρεις διαστάσεις και αυτές είναι: *μορφή, σημασία και χρήση* (Coady & Huckin, 1997: 157-73· Gairns & Redman, 1995: 13-43· και 33-37· Hatch & Brown, 1995: 33-46 και 86-114). Κατά συνέπεια, η διδασκαλία του λεξιλογίου, ιδιαίτερα στον τομέα της δεύτερης-ξένης γλώσσας, αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση και για το λόγο αυτό δεν πρέπει πλέον να αντιμετωπίζεται εμπειρικά και κατά περίπτωση, αλλά συστηματικά, μεθοδικά και σύμφωνα με τις αρχές και τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (Nation, 2001: 60-112).

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη σπουδαιότητα του λεξιλογικού τομέα και την ανάγκη της διεύρυνσης του λεξιλογίου των μαθητών όσο και τις δυσκολίες που εμφανίζει η εκμάθηση των λέξεων, ιδιαίτερα στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εν λόγω διαδικασία πρέπει να ενισχύεται με μια σειρά ειδικών τρόπων και τεχνικών διδασκαλίας, μεταξύ των οποίων πρωτεύουσα θέση κατέχουν οι λεγόμενες «στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου». Γενικά, χαρακτηρίζουμε ως στρατηγικές μια σειρά σκόπιμων τεχνικών ενεργειών και ειδικών τρόπων αντιμετώπισης της διδακτέας ύλης, που αποβλέπουν σε ταχύτερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας (Μήτσης, 1998: 57-70 και 163-66). Σημειώνουμε εδώ, όπως άλλωστε προκύπτει και από τον ενδεικτικό πίνακα που παρατίθεται στο τέλος του κεφαλαίου, ότι οι στρατηγικές αυτές είναι πάρα πολλές και οι απόπειρες κατηγοριοποίησής τους από τους ειδικούς είναι ποικίλες (Cross, 1992: 5-15· Doff, 1990: 1-4· McCarthy & O'Dell, 2002: 6-7· Nation, 2001: 217-218· Γούτσος, 2005: 52-64). Ωστόσο, επειδή οι δυνατότητες διδασκαλίας του λεξιλογίου στην τάξη είναι χρονικά περιορισμένες, οι διδάσκοντες, πέρα από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, πρέπει να ασκούν τους μαθητές στη χρήση και ειδικών στρατηγικών, που θα τους βοηθούν, ώστε μόνοι τους πλέον να συνεχίζουν την εκμάθηση νέων λέξεων. Υπό το πρίσμα αυτό, μια πρώτη και πολύ βασική διάκριση των στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τον διδάσκοντα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και οι στρατηγικές που διδάσκονται ή χρησιμοποιούνται από μόνοι τους οι μαθητές για την εκμάθηση του λεξιλογίου σε ατομικό επίπεδο. Είναι φυσικό ότι στον τομέα της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, και μάλιστα στο επίπεδο των αρχαρίων, προκρίνεται το πρώτο είδος στρατηγικών, που αποκαλούνται ά-

μεσες ή καθοδηγούμενες, ενώ το δεύτερο είδος, οι αποκαλούμενες έμμεσες ή επακόλουθες στρατηγικές, πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο στο επίπεδο των προχωρημένων. Η εκμάθηση όμως της γλώσσας δεν πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους μαθητές, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθενός, τα οποία και διαμορφώνουν αυτό που αποκαλούμε μαθησιακό ύφος (learning style). Για να είναι, επομένως, η χρήση των στρατηγικών αποτελεσματική, πρέπει αυτές να είναι συμβατές με το μαθησιακό ύφος κάθε μαθητή, δηλαδή να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά με τα οποία αυτός προσεγγίζει τη μάθηση και αντιδρά στο μαθησιακό περιβάλλον (π.χ. προτιμά να εργάζεται κυρίως με την όραση ή με την ακοή, να εργάζεται μόνος ή να συνεργάζεται με άλλους, να λειτουργεί με επαγωγικό ή με παραγωγικό τρόπο κατά τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας κ.λπ.).

Με βάση τα σύγχρονα δεδομένα, οι στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατηγοριοποιούνται γενικά ως εξής (Nation, 2001: 217-218· Oxford, 2003: 12-15· Schmitt & McCarthy, 1997: 204-217):

- στρατηγικές που αφορούν στη μεμονωμένη λέξη και στην ομαδοποίηση λέξεων,
- στρατηγικές που σχετίζονται ή όχι με το λεκτικό περιβάλλον (συμφραζόμενα),
- στρατηγικές που σχετίζονται με τις αισθήσεις ή με τη σκέψη και τη νόηση,
- στρατηγικές μηχανικού-απομνημονευτικού τύπου και στρατηγικές κατανόησης των λέξεων,
- στρατηγικές παραδοσιακές και σύγχρονες,
- στρατηγικές ατομικής και ομαδικής μορφής,
- στρατηγικές γνωστικές και μεταγνωστικές,
- στρατηγικές απλές και σύνθετες,
- στρατηγικές περισσότερο ή λιγότερο αξιοποιήσιμες στη διδακτική πράξη.

Ωστόσο, οι διάφορες στρατηγικές (που περιλαμβάνονται στις παραπάνω γενικές κατηγορίες) δεν μπορούν να χαρακτηριστούν εξαιρετικής καλής ή κακής, αφού καμιά στρατηγική από μόνη της δεν οδηγεί στην κατάκτηση του λεξιλογίου αλλά, σε κάθε περίπτωση, απαιτείται ο κατάλληλος συνδυασμός τους, για να οδηγηθούμε ταχύτερα και ασφαλέστερα στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Η επιλογή των απαιτούμενων κάθε φορά στρατηγικών εξαρτάται, πέρα από το μαθησιακό ύφος, και από ένα πλήθος άλλων παραμέτρων, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και οι ακόλουθες: τα δεδομένα της περίστασης επικοινωνίας, ο επικοινωνιακός στόχος, η ψυχροσύνθεση των υποκειμένων, οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους, το είδος και το επίπεδο του λόγου που χρησιμοποιείται και το οποίο απαιτεί την εκμάθηση αντίστοιχου λεξιλογίου (π.χ. βασικό, απαιτητικό, τεχνικό, επιστημονικό λεξιλόγιο κ.λπ.), ο βαθμός κατοχής της γλώσσας από την πλευρά των μαθητών, η έμφαση στην πρόσληψη ή την παραγωγή λόγου, η συγκεκριμένη δεξιότητα που αποτελεί στόχο της διδασκαλίας, δηλαδή η ακρόαση, η ανάγνωση, η ομιλία ή η γραφή κ.λπ.

Γενικότερα, η διδασκαλία και η χρήση των στρατηγικών, που καθίσταται σήμερα απολύτως αναγκαία, είναι περισσότερο υπόθεση του διδάσκοντος και λιγότερο υπόθεση των εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά, όμως, και οι συντάκτες ενός διδακτικού υλικού μάς πληροφορούν εμμέσως αλλά σαφώς (με τον τρόπο οργάνωσης του υλικού, την επιλογή των θεμάτων, τις δραστηριότητες, τα κείμενα, τις οδηγίες στο βιβλίο του δασκάλου κ.λπ.) για τις προτιμήσεις τους στο θέμα των στρατηγικών. Οι τελικές επιλογές, βέβαια, ανήκουν πάντοτε στον διδάσκοντα, ο οποίος, σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής αντίληψης και ιδιαίτερα του επικοινωνιακού μοντέλου, είναι και ο μόνος που έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει την όλη διδακτική διαδικασία και τα χρησιμοποιούμενα μέσα στο επίπεδο και τα δεδομένα του συγκεκριμένου κάθε φορέα μαθητικού ακροατηρίου. Οι συγκεκριμένες μορφές με τις οποίες υλοποιούνται συνήθως οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου στην τάξη (και οι οποίες μπορεί να εμφανίζονται στην πράξη είτε ανεξάρτητες είτε συνδυαστικά είτε ακόμη και εν μέρει) είναι, μεταξύ άλλων, και οι ακόλουθες (Ιακώβου κ.ά., 2003: 9-10· Κατσιμαλή, 2001: 144-150· Lewis & Hill, 1992: 98-104· Μήτσης, 1998: 163-166· Μπακάκου-Ορφανού, 1996: 71-73· Μπαμπινιώτης, 2000· Scott & Ytreberg, 1990· Schmitt & McCarthy, 1997: 219-225· Taylor, 1990: 14-34· Write & Haleem, 1992):

- Γραφή της λέξης σε πίνακα και τετράδια, για ανάγνωση και σχολιασμό.
- Καταγραφή των νέων λέξεων σε σημειωματάριο για απομνημόνευση (λίστα λέξεων).
 - Χρήση καρτέλας, στην οποία αναγράφεται η λέξη.
 - Συνδυασμός της λέξης με αντίστοιχο σκίτσο, εικόνα, φωτογραφία.
 - Συνδυασμός της λέξης με αντίστοιχο αντικείμενο.
 - Χρήση μιμικής, χειρονομίας, κίνησης ή έκφρασης προσώπου για την απόδοση της σημασίας των λέξεων.
 - Απόδοση της σημασίας των λέξεων με μεταφραστικά ισοδύναμα από τη μητρική γλώσσα του μαθητή (ή από άλλη γλώσσα που ο ίδιος γνωρίζει).
 - Καταγραφή βασικής ή βασικών λέξεων σε κατάλογο και ανάρτησή τους στον τοίχο ή σε ειδικό πίνακα.
 - Παρουσίαση λέξης με ορισμό.
 - Παιχνίδια λέξεων (σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, παζλ κ.λπ.).
 - Ετυμολογικές οικογένειες λέξεων.
 - Ομαδοποίηση λέξεων κατά θεματικό κύκλο.
 - Χρήση πίνακα σημασιολογικών χαρακτηριστικών.
 - Χρήση συνώνυμων, αντώνυμων και υπερώνυμων λέξεων.
 - Περιγραφή των μερών ενός αντικειμένου (π.χ. μέρη του σώματος, μέρη ή χώροι του σπιτιού κ.λπ.).
 - Αναφορά σε υπώνυμα ή είδη (π.χ. είδη σπιτιών, είδη ευθύγραμμων σχημάτων κ.λπ.) - σύνδεση ιδιοτισμών με τις αντίστοιχες σημασίες μέσω κατάλληλων κειμένων, εικόνων ή άλλων μέσων.
 - Χρήση ποικίλων ασκήσεων για εμπέδωση της σημασίας νέων λέξεων, ό-

πως π.χ. συμπλήρωση κενών σε προτάσεις ή κείμενα, τοποθέτηση λέξεων σε σωστή σειρά, ώστε να προκύπτει νόημα, αντικατάσταση λέξης με άλλη λέξη ή φράση χωρίς να μεταβάλλεται το νόημα κ.λπ.

- Άντληση πληροφοριών για κατανόηση της σημασίας άγνωστων λέξεων από το γλωσσικό αλλά και το ευρύτερο (καταστασιακό) περιβάλλον.

- Μάθηση λέξεων με τυχαίο, ασυνείδητο και έμμεσο τρόπο μέσω της γλωσσικής χρήσης και ιδίως μέσω της ακρόασης, της προσεκτικής ανάγνωσης και της συμμετοχής σε συζητήσεις.

- Σύνδεση ειδικών περιστάσεων επικοινωνίας με τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων ή φράσεων (π.χ. συλλυπητήρια, συγγνώμη κ.λπ.).

- Σκόπιμη επανάληψη της χρήσης ορισμένων σημαντικών λέξεων για περαιτέρω κατάρκτηση και σταθεροποίησή τους στη μνήμη του μαθητή.

- Εκμάθηση ή σταθεροποίηση της γνώσης νέων λέξεων με τη διαδικασία «επίλυσης προβλήματος».

Τέλος, οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι δυνατόν να διακριθούν σε: α) στρατηγικές διδασκαλίας –που χρησιμοποιεί ο διδάσκων– και β) στρατηγικές μάθησης –στις οποίες ασκούνται οι μαθητές, ώστε να τις χρησιμοποιούν μόνοι τους– (Lewis & Hill, 1992: 98-104· Μπαμπινιώτης και Παρασκευόπουλος, 2000· Scott & Ytreberg, 1990· Taylor, 1990: 14-34· Wright & Haleem, 1992).

Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες

Έχοντας υπόψη τις προϋποθέσεις και τα ιδιαίτερα δεδομένα που αφορούν στις στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου, όπως αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, καταγράφουμε στη συνέχεια χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογής από τη σειρά των εγχειριδίων «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες.

Η εν λόγω σειρά, όπως φαίνεται αναλυτικά και στον κατάλογο που παρατίθεται στο τέλος της εργασίας, αποτελείται συνολικά από πέντε βιβλία ως εξής:

1. Βιβλίο του Μαθητή για το πρώτο επίπεδο διδασκαλίας (συντομογραφικά ΒΜ,Α)
2. Βιβλίο του Μαθητή για το δεύτερο επίπεδο διδασκαλίας (συντομογραφικά ΒΜ,Β)
3. Βιβλίο του Μαθητή για το τρίτο επίπεδο διδασκαλίας (συντομογραφικά ΒΜ,Γ)
4. Βιβλίο του Δασκάλου και για τα τρία επίπεδα (συντομογραφικά ΒΔ)
5. Επιμορφωτικός Οδηγός για τους Διδάσκοντες (συντομογραφικά ΕΟ)

Σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα (ΒΔ: 5 και ΕΟ: 105), τόσο το υλικό των εγχειριδίων όσο και οι προτεινόμενες δραστηριότητες δε συνιστούν αυτοσκοπό, αλλά έχουν ενδεικτικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα, πράγμα που σημαίνει ότι

τον τελευταίο και καθοριστικό λόγο τον έχει ο διδάσκων, ο οποίος οφείλει να προσαρμόζει το μάθημα στο συγκεκριμένο κάθε φορά μαθητικό ακροατήριο, άρα και να επιλέγει τις απαιτούμενες για την περίπτωση στρατηγικές διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα, η συγγραφική ομάδα αναφέρει ότι η επιλογή και ιεράρχηση του διδακτικού υλικού δεν υπήρξε αυθαίρετη, αλλά έγινε βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και μάλιστα, μεταξύ άλλων, επιχειρήθηκε το υλικό αυτό να είναι: «Εύπλαστο, εύκαμπτο, ευπροσάρμοστο και να παρέχει δυνατότητα λειτουργικής αξιοποίησής του». Το υλικό που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος «δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μοναδική πηγή παροχής γλωσσικής ύλης, αλλά ως βασικό μέσο υποστήριξης της διδακτικής διαδικασίας. Η διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται βεβαίως σε δημιουργική αξιοποίησή του, ωστόσο όμως πρέπει και να συμπληρώνεται, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, με πρόσθετο γλωσσικό υλικό. Τέλος, οι προβλεπόμενες και προτεινόμενες επ' ευκαιρία του υλικού αυτού ποικίλες διδακτικές δραστηριότητες έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα και για τον λόγο αυτόν οι διδάσκοντες πρέπει να προβαίνουν, ανάλογα με το συγκεκριμένο κάθε φορά μαθητικό ακροατήριο, στις κατάλληλες επιλογές και προσαρμογές, ώστε το μάθημα να προσλαμβάνει τελικά τη μορφή ζωντανής επικοινωνιακής διαδικασίας. Το τελευταίο αυτό χαρακτηριστικό του διδακτικού υλικού, που περιέχεται στο «Βιβλίο του Μαθητή», αποτελεί και τη βάση για μια σωστή μεθοδολογική-διδακτική αντιμετώπισή του» (ΒΔ: 8-9).

Πέρα, όμως, από τη γενική αυτή αρχή, που η συγγραφική ομάδα φαίνεται να θεωρεί πολύ σημαντική, δεν μπορεί ωστόσο να αγνοήσει κανείς ότι μέσα από τα συγκεκριμένα διδακτικά εγχειρίδια προβάλλεται και υποδεικνύεται, με έμμεσο βεβαίως τρόπο, και μια σειρά στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου, οι οποίες σχετίζονται προφανώς και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου, όπως αυτά περιγράφονται αναλυτικά από την ίδια (Μπενέκος, 2007: 68–70· Χατζησαββίδης, 2007: 46–48· Μήτσης και Μήτση, 2007: 95–98). Τα χαρακτηριστικά αυτά, τα οποία πρέπει να συνυπολογίζονται στο σχεδιασμό του μαθήματος, είναι εν συντομία τα εξής:

- Ο τρόπος ζωής, που επιβάλλει στα μέλη της ομάδας αυτής συχνές μετακινήσεις και τα απομονώνει από το υπόλοιπο κοινωνικό σώμα.

- Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα, που παραπέμπει σε ένα διαφορετικό αξιακό σύστημα, το οποίο δυσχεραίνει την εναρμόνισή τους με τον τρόπο λειτουργίας και τους θεσμούς της περιβάλλουσας κοινωνίας.

- Η κρατούσα αντίληψη στο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της ομάδας (όπου υπάρχουν αναλφαβητισμός και δυσπιστία προς ό,τι απαιτεί τάξη και σχετίζεται με τους επίσημους θεσμούς) ότι το σχολείο δεν αποτελεί πρώτη προτεραιότητα, αλλά προηγούνται ιεραρχικά η εργασία και ο γάμος.

- Η απουσία προσχολικής αγωγής, η οποία οφείλεται εν πολλοίς και στην αρνητική στάση της τσιγγάνικης οικογένειας.

- Οι συχνές απουσίες των μαθητών, που σχετίζονται με τον τρόπο ζωής των Τσιγγάνων και οδηγούν στη διακοπή της φοίτησής τους στο σχολείο.

- Η συνύπαρξη στην ίδια τάξη μαθητών διάφορων ηλικιών, γεγονός που δημιουργεί ποικίλων ειδών παιδαγωγικά προβλήματα και δυσκολίες αντιμετώπισης.

- Οι διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες των Τσιγγανοπαίδων σε σχέση με τις αντίστοιχες ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών.

- Η έλλειψη ενημέρωσης των γονέων Τσιγγάνων για τη σημασία της εκπαίδευσης, γεγονός που οδηγεί σε πλήρη αδιαφορία σχετικά με το θέμα αυτό.

- Η απουσία ακόμη και των πιο συνηθισμένων μέσων ή τρόπων για διευκόλυνση της μελέτης (π.χ. δεν υπάρχουν τραπέζι, βιβλίο, μολύβι, τετράδιο, ηλεκτρικό φως κ.λπ.).

- Απουσία μιας γενικότερης προσπάθειας που να οδηγεί στην αποδοχή της αντίληψης ότι η τσιγγάνικη κουλτούρα αποτελεί οργανικό τμήμα της ευρύτερης ελληνικής κουλτούρας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η προσαρμογή της γλωσσικής διδασκαλίας στα ιδιαίτερα δεδομένα και τις συγκεκριμένες ανάγκες της ομάδας-στόχου συνιστά ένα πολύπλοκο ζήτημα, υπό την έννοια ότι εμπλέκεται με ποικίλους παράγοντες, τόσο εκπαιδευτικούς όσο και ευρύτερα κοινωνικούς. Αυτό σημαίνει ότι για την επιτυχία της γλωσσικής διδασκαλίας σε Τσιγγανόπαιδες απαιτείται η θεμελίωσή της σε συγκεκριμένες αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής καθώς και η χρήση μιας σειράς ειδικών στρατηγικών μάθησης σε όλα τα επίπεδα, άρα και στο επίπεδο του λεξιλογίου, που θα είναι απόλυτα συναφείς με τις παραπάνω αρχές.

Οι ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας που προτείνονται στο πλαίσιο της διδακτικής σειράς «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο προκύπτουν ως συνέπεια τόσο των γενικών διδακτικών αρχών και των θεωρητικών θέσεων που διατυπώνονται στο Βιβλίο του Δασκάλου και στον Οδηγό Επιμόρφωσης, όσο και των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και είναι σε γενικές γραμμές οι ακόλουθες:

1. Συνδυασμός λέξης με αντίστοιχη εικόνα (π.χ. ΒΜ,Α: 35-37, 64-66, 84-88, 97-99 και 107).

2. Εκμάθηση λέξεων με γλωσσικά παιχνίδια όπως σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, ανίγματα κ.λπ. (π.χ. ΒΜ,Α: 9, 12, 16, 56· ΒΜ,Β: 40· ΒΜ,Γ: 10, 16 και 42).

3. Επιλογή της σωστής λέξης με τη χρήση κατάλληλων πληροφοριών από εικόνες και το εξωγλωσσικό περιβάλλον (π.χ. ΒΜ,Α: 14, 15 και 85· ΒΜ,Β: 25).

4. Άσκηση στη δημιουργική χρήση λέξεων, με περιγραφή ιστοριών, γεγονότων ή καταστάσεων που στηρίζονται σε εικόνες ή σειρές εικόνων, με ή χωρίς λόγια (π.χ. ΒΜ,Α: 18-19, 33, 62 και 96).

5. Εκμάθηση λέξης με συνδυασμό σημασίας και οπτικού ερεθίσματος (π.χ. ΒΜ,Α: 28 και 30-31).

6. Συνδυασμός λέξεων ενός κειμένου ή τραγουδιού κ.λπ. με τις αντίστοιχες χειρονομίες ή ενέργειες που οι λέξεις αυτές δηλώνουν (π.χ. ΒΜ,Α: 17).

7. Σύνδεση χαρακτηριστικών λέξεων ή φράσεων με περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες χρησιμοποιούνται συνήθως οι λέξεις αυτές (π.χ. BM,A: 47-49· BM, Γ: 74).

8. Εκμάθηση σειράς υπώνυμων λέξεων σε συνδυασμό με την υπερώνυμη λέξη (π.χ. BM,A: 50).

9. Εκμάθηση σειράς λέξεων που αποτελούν μέρη ενός συνόλου ή αντικειμένου με χρήση εικόνων ή όχι (π.χ. BM,A: 13 και 51· BM,B: 21).

10. Ομαδοποίηση λέξεων με βάση ένα θεματικό κύκλο (π.χ. BM,A: 37, 80-83, 97-99 και 107· BM,B: 38, 61, 69 και 71· BM,Γ: 56, 66 και 67).

11. Εκμάθηση λέξεων με την ανάγνωση κειμένων, όπως παραμυθιών, μύθων, ιστοριών κ.λπ. (π.χ. BM,A: 90-91, 102).

12. Σωστή τοποθέτηση λέξεων σε δεδομένο γλωσσικό περιβάλλον, ώστε να βγαίνει νόημα (π.χ. BM,A: 14).

13. Μελέτη λέξεων στον παραδειγματικό άξονα και ταυτόχρονη μεταφορά τους στο συνταγματικό (π.χ. BM,B: 18).

14. Χρήση πίνακα για συσχετισμό λέξεων (π.χ. BM,B: 23).

15. Απόσπαση της σωστής λέξης ή φράσης από τα συμφραζόμενα (π.χ. BM,Γ: 21).

16. Δημιουργία σημασιολογικού χάρτη (π.χ. BM,Γ: 27).

17. Χρήση μεταφραστικών ισοδυνάμων από τη μητρική γλώσσα του μαθητή (π.χ. BM,Γ: 32).

18. Άσκηση στη χρήση ιδιωτισμών (π.χ. BM,Γ: 63 και 77).

19. Εκμάθηση λεξιλογίου με επίλυση προβλήματος (π.χ. BM,B: 8-9, 10, 26 και 27).

20. Επαναληπτική χρήση λέξεων με εξέταση των ίδιων θεματικών κύκλων σε περισσότερα του ενός επίπεδα διδασκαλίας, για σταθεροποίηση, εμπέδωση και βελτίωση του σχετικού λεξιλογίου (π.χ. οι θεματικές ενότητες «σχολείο», «χρόνος», «οικογένεια» κ.λπ. επαναλαμβάνονται σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας· βλ. και ΒΔ: 11-13).

21. Χρήση πολλαπλών δραστηριοτήτων για την εκμάθηση της σημασίας μιας νέας λέξης (π.χ. ΒΔ: 17-18).

Γενικά, παρατηρούμε ότι ο επικοινωνιακός προσανατολισμός των συγγραφέων τούς οδήγησε στην επιλογή και χρήση αντίστοιχων στρατηγικών, που από το ένα μέρος εντάσσουν το λεξιλόγιο σε κατάλληλα κείμενα και το συνδυάζουν με αντίστοιχους θεματικούς κύκλους, ενώ από το άλλο το συνδέουν με ποικίλα εξωγλωσσικά ερεθίσματα και δεδομένα, όπως εικόνες, σκίτσα, χάρτες, παιχνίδια, δραστηριότητες ποικίλων ειδών, κινήσεις του σώματος, επιτονισμό, συνήθειες περιστάσεις επικοινωνίας κ.λπ.

Παραθέτουμε στη συνέχεια αυτούσια μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα που σχετίζονται με την εφαρμογή ορισμένων από τις στρατηγικές αυτές εκμάθησης του λεξιλογίου, όπως εμφανίζονται στην εν λόγω διδακτική σειρά.

1. Συνδυασμός λέξεων με τις αντίστοιχες εικόνες: BM,A: 65.



κότα



κούνια



μήλο



κόκκινο

Εικόνα 1. Συνδυασμός λέξεων και εικόνων (BM,A: 65).

2. Κατανόηση της σημασίας ιδιωτισμών με άσκηση ένταξης τους σε κατάλληλο περιβάλλον: BM,Γ: 77.

Παρατίθενται ορισμένοι ιδιωτισμοί και οι σημασίες τους, π.χ. «αυγά σου καθαρίζουνε;» και η σημασία «Λέμε όταν βλέπουμε κάποιον να γελά χωρίς λόγο». «Έφαγε το καταπέτασμα» και η σημασία «Τη φράση αυτή τη λέμε γι' αυτούς που τρώνε πάρα πολύ». Ακολουθεί η εξής άσκηση: «Ψάξε να βρεις παρόμοιες φράσεις που χρησιμοποιούνται στον λόγο και να τις φέρεις στην τάξη. Οι συμμαθητές σου να προσπαθήσουν να βρουν τη σημασία τους, σε προτάσεις που θα φτιάξεις μ' αυτές».

3. Εκμάθηση λέξεων με γλωσσικά παιχνίδια: BM,B: 40.

Απεικονίζονται ορισμένα σκίτσα ατόμων που παραπέμπουν σε όρους συγγένειας (*παππούς, μαμά κ.λπ.*) και ακολούθως παρατίθεται κρυπτόλεξο. Υπάρχει η εξής εκφώνηση: στην αρχή της σελίδας: «Οι εικόνες δείχνουν τις κρυμμένες λέξεις του κρυπτόλεξου», και στη μέση της σελίδας: «Προσπάθησε να τις βρεις τώρα κυκλώνοντάς τες, όπως στο παράδειγμα. Όλες οι λέξεις είναι οριζόντια ή κάθετα».

4. Δημιουργική χρήση λέξεων με την περιγραφή ιστορίας που στηρίζεται σε σειρά εικόνων χωρίς λόγια: BM,A: 96.

5. Μελέτη σειράς λέξεων στον παραδειγματικό άξονα της γλώσσας και μεταφορά τους στο συνταγματικό (BM,A: 70-71).

Στη σ. 70 εγγράφονται μέσα σε τετράγωνο οι λέξεις *τηλέφωνο, τηλεόραση, ραδιόφωνο* και *εφημερίδα*, ζητείται οι λέξεις αυτές να γραφτούν στα 4 πέταλα ενός σκισσαρισμένου λουλουδιού, ενώ δίνονται επίσης δυο παραδείγματα χρήσης για τη λέξη *τηλεόραση*.



Εικόνα 2. Ο παραδειγματικός άξονας της γλώσσας (ΒΜ,Α: 70).

Στην αντικριστή σελίδα (σ. 71) δίνονται στίσα στα οποία ορισμένα παιδιά παριστάνονται να λένε προτάσεις με κενά, όπως «Θα δω στην..... τον Ροζ Πάνθηρα» και υπάρχει η εκφώνηση: «Προσπάθησε να μαντέψεις τι λένε τα παιδιά και συμπλήρωσε τα λόγια τους». Για τη συμπλήρωση χρησιμοποιούνται κυρίως οι λέξεις της σ. 70 αλλά και άλλες ομοειδείς (ραδιόφωνο, βιβλίο).

Επισημαίνουμε στο σημείο αυτό την εφαρμογή ορισμένων βασικών θεωρητικών αρχών τόσο στην παράθεση του λεξιλογίου όσο και στους προτεινόμενους για τον διδάσκοντα διδακτικούς χειρισμούς, και αυτές είναι οι εξής:

1. Επειδή πρόκειται για μια πληθυσμιακή ομάδα η οποία, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών διαβίωσης, δεν διαθέτει ισχυρή γλωσσική υποδομή (αφού η μητρική τους γλώσσα, η ρομανί, δεν διαθέτει γραπτή μορφή, δεν χρησιμοποιείται από τους Ρομά σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας και, άρα, δεν καλλιεργείται συστηματικά και επαρκώς), οι προτεινόμενες στα εν λόγω βιβλία στρατηγι-

κές διδασκαλίας εντάσσονται στην πλειονότητά τους στην κατηγορία των άμεσων ή καθοδηγούμενων από τον εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα για το πρώτο και το δεύτερο επίπεδο. Είναι πολύ φυσικό ότι οι μικροί Τσιγγάνοι δεν είναι εύκολο να χρησιμοποιήσουν, τουλάχιστον στα δυο πρώτα στάδια διδασκαλίας, αυτόνομες στρατηγικές και ιδιαίτερα στο γραπτό λόγο.

2. Το λεξιλόγιο κάθε θεματικής ενότητας επιλέγεται με ειδικά κριτήρια και διδάσκεται με συγκεκριμένη σειρά, σύμφωνα με τις εξής αρχές:

- ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών·
- συνδέεται με τον κόσμο τους και με τις εμπειρίες τους·
- προβάλλει θέματα και προβλήματα της εποχής μας·
- ακολουθεί μια λογική σειρά, που ξεκινά από τις πιο απλές και γενικές λέξεις/έννοιες (βασικό λεξιλόγιο) και προχωρεί σε πιο ειδικές και μερικότερες· για παράδειγμα, πρώτα διδάσκεται η λέξη *σπίτι* και ύστερα οι λέξεις *πολυκατοικία, μονοκατοικία, καλύβι, ουρανοξύστης, τσαντίρι* κ.λπ. (BM,Γ: 17)·
- προηγούνται στα πρώτα επίπεδα διδασκαλίας οι περισσότερο χρηστικές (από την άποψη της καθημερινής ζωής) λέξεις και ακολουθούν σταδιακά οι λιγότερο χρηστικές, αλλά ωστόσο λειτουργικές λέξεις.

3. Είναι, επίσης, εμφανής η προσπάθεια το διδασκόμενο λεξιλόγιο –και γενικά η όλη διδασκαλία της γλώσσας– να συνδυάζεται με αντίστοιχες περιστάσεις επικοινωνίας (BM,A: 67-72).

4. Επισημαίνουμε, ακόμη, την προσπάθεια ολοκληρωμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που δίδαξαν στο πρόγραμμα, με την έκδοση του Οδηγού Επιμόρφωσης, στον οποίο περιλαμβάνονται θέματα σχετικά με την ομάδα στόχο, θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, ιστορίας της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας αλλά και θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, που αντιμετωπίζονται από την πλευρά της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και ειδικότερα του επικοινωνιακού μοντέλου.

Γενικότερα, η όλη προσπάθεια αποβλέπει σε μια λειτουργική και βιωματική κατάκτηση του λεξιλογίου έτσι, ώστε η χρήση των λέξεων, άρα και της γλώσσας, να συνδυάζεται με τη ζωή και τα καθημερινά της προβλήματα. Παραθέτουμε, επίσης, και δυο χαρακτηριστικά αποσπάσματα από το Βιβλίο του Δασκάλου. Στο πρώτο από αυτά, που αναφέρεται στην ενότητα 17 του εγχειριδίου του Α' επιπέδου «Οι φίλοι μας τα ζώα», δίνονται οι εξής οδηγίες στον διδάσκοντα:

«(β) *‘Εμείς όμως... πόσο τα αγαπάμε;’*

- Με την ευκαιρία της εικόνας του βιβλίου γίνεται στην τάξη μια συζήτηση για τα αδέσποτα. Οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλύψουν τις αιτίες για τις οποίες μερικά ζώα βρίσκονται στους δρόμους και προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος.
- Αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο τρέφονται τα γνωστά μας ζώα και ασκούνται στην εκμάθηση του σχετικού με τα ονόματά τους λεξιλογίου.
- Στη συνέχεια οι μαθητές συζητούν για την αναγκαιότητα της ύπαρξης των ζώων και για την προσφορά τους στον άνθρωπο και την ισορροπία της φύσης. Ο δάσκαλος οδηγεί τη συζήτηση κατά τρόπο, ώστε οι μαθητές να καταλήξουν στο

συμπέρασμα ότι τα ζώα είναι απαραίτητα και ωφέλιμα για τον άνθρωπο και ότι έχουν ανάγκη από την αγάπη και την προστασία του. Οι μαθητές πρέπει να ευαισθητοποιηθούν στο θέμα αυτό και να μάθουν να αγαπούν πραγματικά τα ζώα.

• Τέλος, η διδακτική ενότητα μπορεί να κλείσει με ποικίλες δραστηριότητες, μερικές από τις οποίες θα μπορούσαν να είναι και οι εξής: α) να ζωγραφίσουν τα παιδιά τα διάφορα ζώα, β) να περιγράψουν, προφορικά ή (και) γραπτά, κάποια γεγονότα και σκηνές με ζώα που τις έζησαν οι ίδιοι ή τις άκουσαν από άλλους, γ) να παίξουν ποικίλα παιχνίδια τα οποία θα σχετίζονται με τα ζώα (π.χ. ο δάσκαλος ή ένας μαθητής δείχνει στην τάξη εικόνες ζώων και τα παιδιά λένε κάθε φορά το όνομα του ζώου· ένας μαθητής μιμείται τη φωνή ενός ζώου και οι άλλοι προσπαθούν να βρουν για ποιο ζώο πρόκειται κ.λπ.), δ) τέλος, ο δάσκαλος μπορεί να φέρει στην τάξη (ή να αναθέσει να φέρουν και οι ίδιοι οι μαθητές) ιστορίες, μύθους, τραγούδια, παραμύθια, ποιήματα, παροιμίες και άλλα κείμενα που αναφέρονται στα ζώα, στις ιδιότητές τους και στην προσφορά τους στον άνθρωπο» (ΒΔ: 31-32).

Στο δεύτερο απόσπασμα, που αναφέρεται στην ενότητα 2 του εγχειριδίου του Γ' επιπέδου με τίτλο «Η φιλία», περιέχονται τα εξής:

«(γ) *‘Όταν έχεις τέτοιους φίλους, τι τους θέλεις τους εχθρούς;’*»

• Ο δάσκαλος (ή κάποιος μαθητής) διαβάζει το μύθο του Αισώπου και στη συνέχεια η τάξη σχολιάζει το περιεχόμενό του. Ακολουθεί συζήτηση και οι μαθητές οδηγούνται στο να διακρίνουν την πραγματική από την πλαστή ή υποκριτική φιλία.

• Οι μαθητές οδηγούνται στο να κατανοήσουν ότι το κίνητρο της πραγματικής φιλίας είναι η αγάπη και η *‘αμοιβαία εκτίμηση’*, όπως αναφέρεται και στο σταυρόλεξο που ακολουθεί. *‘Φιλία’* που στηρίζεται σε άλλα κίνητρα (π.χ. συμφέρον, κέρδος, εκμετάλλευση κ.λπ.) δεν είναι πραγματική και συνήθως έχει αρνητικά αποτελέσματα.

• Στη συνέχεια συζητούν τι θα έκανε ένας πραγματικός φίλος στην περίπτωση του Αισώπειου μύθου, και διηγούνται ανάλογα περιστατικά (αρνητικής ή σωστής φιλίας) από την προσωπική τους εμπειρία ή από το περιβάλλον τους.

• Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στην τάξη για την εμπέδωση και τη βίωση της έννοιας της πραγματικής φιλίας είναι πολυάριθμες και ποικίλες, και έχουν να κάνουν με την καθημερινή ζωή και τις ανθρώπινες σχέσεις τόσο των ίδιων των παιδιών όσο και των υπόλοιπων μελών της οικογένειάς τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές θα μπορούσαν να βρουν χαρακτηριστικές περιπτώσεις αγνής φιλίας που έμειναν στην ιστορία (π.χ. Δάμων και Φιντίας, Αχιλλέας και Πάτροκλος, Φίλιππος και Ναθαναήλ κ.λπ.) και να τις σχολιάσουν. Επίσης, μπορούν να παίξουν ποικίλα παιχνίδια ρόλων στα οποία θα υποδύονται κάθε φορά φίλους που ενεργούν κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, συνήθως δύσκολες. Η τάξη σχολιάζει κάθε φορά τις ενέργειες των φίλων και χαρακτηρίζει το είδος της φιλίας. Τέλος, ο δάσκαλος θα μπορούσε να αναθέσει στους μαθητές να βρουν και να φέρουν στην τάξη διηγήσεις, μύθους, τρα-

γούδια, παραμύθια, ποιήματα, παροιμίες και άλλα κείμενα που αναφέρονται στη φιλία και να τα παρουσιάσουν στην τάξη» (ΒΔ: 48).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από τη σύντομη αναφορά στις στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου, όπως αυτές εφαρμόζονται στη σειρά των διδακτικών εγχειριδίων «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες, προκύπτει ότι τόσο στην επιλογή όσο και στη διαβάθμιση του διδακτικού υλικού σε επίπεδα διδασκαλίας υπήρξε πρόνοια για τον τομέα του λεξιλογίου, γεγονός που συνιστά σημαντική πρόοδο στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης-ξένης γλώσσας.

Στην περίπτωση, λοιπόν, των Τσιγγανοπαίδων βασικός στόχος της ενισχυτικής γλωσσικής διδασκαλίας και των συναφών δημιουργικών δραστηριοτήτων ήταν να αναπτύξει σ' αυτούς σταδιακά και μεθοδικά την ικανότητα επαρκούς επικοινωνίας μέσω της Ελληνικής γλώσσας. Ως «επικοινωνιακή επάρκεια» των ατόμων τής εν λόγω κατηγορίας ορίζεται η δυνατότητά τους να κατανοούν και να παράγουν ποικιλίες προφορικού και γραπτού λόγου που θα τους επιτρέπουν να καλύπτουν τις καθημερινές επικοινωνιακές τους ανάγκες και παράλληλα θα τους καθιστά ικανούς να εντάσσονται ομαλά τόσο στο σχολικό, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Η επίτευξη, όμως, του ανωτέρω γενικού στόχου απαιτούσε ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, η κυριότερη από τις οποίες ήταν η παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, το οποίο έπρεπε να διαθέτει συγκεκριμένες προδιαγραφές και να αξιοποιείται διδακτικά μέσω της χρήσης επικοινωνιακών τεχνικών, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου. Με λίγα λόγια, η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού θα μπορούσε να επιτευχθεί με τη συστηματική και συνεχή άσκηση στη χρήση της γλώσσας, με την εμπλοκή τους δηλαδή σε σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα, στην οποία προφανώς ένα επαρκές λεξιλόγιο αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση (ΒΔ: 5-11· ΕΟ: 100-108).

Υπ' αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία του λεξιλογίου μέσω κατάλληλων στρατηγικών εντάσσεται στο γενικότερο πνεύμα και τις επιδιώξεις της επικοινωνιακής προσέγγισης και υπηρετεί αποτελεσματικότερα τη διδακτική διαδικασία. Το γενικότερο, λοιπόν, συμπέρασμα που προκύπτει από χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογής στη διδακτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» είναι ότι η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας πρέπει να συνοδεύεται από μια συστηματική πρόβλεψη για εκμάθηση του απαιτούμενου κατά περίπτωση λεξιλογίου, η διδασκαλία του οποίου πρέπει να έχει λειτουργικό χαρακτήρα, να μαθαίνονται δηλαδή οι λέξεις μέσω συγκεκριμένων τεχνικών ή στρατηγικών οι οποίες θα ενισχύουν και ταυτόχρονα θα μετατρέπουν τη γνώση των λέξεων σε ικανότητα κατανόησης αλλά και δημιουργικής παραγωγής λόγου.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, αλλά και από την αναφορά σε συγκε-

κρομένα παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τριγυανόπαιδες, εκτιμάται ότι φάνηκε καθαρά η ανάγκη της συστηματικότερης και πιο επιστημονικής διδασκαλίας του λεξιλογίου στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών. Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου συνιστούν βασική προϋπόθεση, που είναι ικανή να επιτρέψει στους μαθητές να κατακτήσουν αποτελεσματικά τη γλώσσα και πέρα από το σχολείο, δηλαδή σε συνθήκες φυσικής επικοινωνίας, αφού, ως γνωστόν, λόγω περιορισμένου διδακτικού χρόνου ο αριθμός των λέξεων που μπορούν να μάθουν και να εμπειδώσουν στην αίθουσα διδασκαλίας δε θεωρείται ικανός για επαρκή ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

Από το άλλο μέρος, το όλο θέμα, όπως τίθεται σήμερα, μας πείθει πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ειδικά αυτά θέματα διδασκαλίας της γλώσσας (όπως είναι, π.χ., το λεξιλόγιο, ο τρόπος εκμάθησής του και η διδασκαλία των αντίστοιχων στρατηγικών) καθώς και στις γενικότερες αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεί στις μέρες μας μια αναγκαιότητα στην οποία η πολιτεία οφείλει να δώσει πλέον την ανάλογη βαρύτητα.

Βιβλιογραφία

- Γούτσος, Δ. (2005). Ανάπτυξη λεξιλογίου - Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο: Γούτσος, Δ. - Σηφιανού, Μ. - Γεωργακοπούλου, Γ. (επιμ.), *Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: από τις Λέξεις στα Κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης, σελ. 13-92.
- Coady, J. - Huckin, Th. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, D. (1992). *A practical handbook of language teaching*. London: Prentice Hall.
- Doff, A. (1990). *Teach English. Teacher's workbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gairns, R. - Redman, S. (1995). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. - Brown, Ch. (1995). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ιακώβου, Μ. - Μαρκόπουλος, Γ. - Μικρός, Γ. (2003). Θεματοποιημένο βασικό λεξιλόγιο μέσο ΗΣΚ: πρακτική εφαρμογή στη διδασκαλία της ΝΕ ως ΞΓ. Στο: *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003*. Δημοσίευση σε CD-ROM.
- Κατσιμαλή, Γ. (2001). Λεξιλόγιο σε μαθητές ελληνικών στο εξωτερικό. Στο: Βάμβουκας, Μ. - Δαμανάκης, Μ. - Κατσιμαλή, Γ. (εκδ.), *Παιδεία Ομογενών, Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σελ. 143-150.
- Lewis, M. - Hill, J. (1992), *Practical techniques for language teaching*. London: LTP.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. - Μήτση, Α. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο: Γιακουμάκη, Β. - Γκόβαρης, Χ. - Καλδή, Σ. - Μήτση, Α. - Μήτσης, Ν. - Μπενέκος, Δ. - Σδρόλιας, Κ. - Τριαντα-

- φυλλίδης, Τ. – Χατζησαββίδης, Σ., *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σελ. 83-108.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. (1996). Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ. 53-75.
- Μπαμπινιώτης, Γ. – Παρασκευόπουλος, Ι. (2000). *Εμπλουτισμός του λεξιλογίου* – 1. Βιβλίο του Μαθητή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McCarthy, M. – O'Dell, F. (2002). *English vocabulary in use-advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. Gala, pp. 1-25.
- Scott, W.A. – Ytreberg, L.H. (1990). *Teaching English to Children*. London: Longman.
- Schmitt, N. – McCarthy, M. (eds) (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, L. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. London: Prentice Hall.
- Wright, A. – Haleem, S. (1992). *Visuals for the language classroom*. London: Longman.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και την Ελλάδα. Στο: Γιακουμάκη, Β. – Γκόβαρης, Χ. – Καλδή, Σ. – Μήτση, Α. – Μήτσης, Ν. – Μπενέκος, Δ. – Σδρολιάς, Κ. – Τριανταφυλλίδης, Τ. – Χατζησαββίδης, Σ., *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ. 39-63.
- Η σειρά των βιβλίων «Μιλώ και γράφω Ελληνικά»**
- Ανδρέου, Γ. – Γιολδάση, Β. – Καραμανέ, Χ. – Μήτση, Α. – Μήτσης, Ν. – Μπενέκος, Δ. (2007). *Μιλώ και γράφω Ελληνικά. Πρώτο επίπεδο διδασκαλίας - Βιβλίο του Μαθητή*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ανδρέου, Γ. – Γαλαντόμος, Ι. – Καλυβάς, Ν. – Μήτσης, Ν. – Μπενέκος, Δ. (2007). *Μιλώ και γράφω Ελληνικά. Δεύτερο επίπεδο διδασκαλίας - Βιβλίο του Μαθητή*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2008, Β' έκδοση).
- Ανδρέου, Γ. – Αντωνοπούλου, Α. – Κατσιγιάννης, Κ. – Μήτση, Α. – Μήτσης, Ν. – Μπενέκος, Δ. (2007). *Μιλώ και γράφω Ελληνικά, Τρίτο επίπεδο διδασκαλίας - Βιβλίο του Μαθητή*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2008, Β' έκδοση).
- Ανδρέου, Γ. – Αντωνοπούλου, Α. – Γαλαντόμος, Ι. – Γιολδάση, Β. – Καλυβάς, Ν. – Καραμανέ, Χ. – Κατσιγιάννης, Κ. – Μήτση, Α. – Μήτσης, Ν. – Μπενέκος, Δ. (2007). *Μιλώ και γράφω Ελληνικά. Μεθοδολογικές Οδηγίες για τη δημιουργική χρήση των Βιβλίων του Μαθητή στα Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Επίπεδα Διδασκαλίας Πρώτο, Δεύτερο και Τρίτο - Βιβλίο του Δασκάλου*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2008, Β' έκδοση).
- Γιακουμάκη, Β. – Γκόβαρης, Χ. – Καλδή, Σ. – Μήτση, Α. – Μήτσης, Ν. – Μπενέκος, Δ. – Σδρολιάς, Κ. – Τριανταφυλλίδης, Τ. – Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων». Επιμορφωτικός Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2008, Β' έκδοση).

Μορφολογική επίγνωση: μια μεταγλωσσική ικανότητα συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων

Ιωάννης Γρηγοράκης

Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Εισαγωγή

Στο πεδίο της Ψυχολinguιστικής όλες οι προσεγγίσεις οριοθέτησης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων αποδέχονται την άποψη ότι πρόκειται για ανώτερες γλωσσικές ικανότητες, οι οποίες δε φαίνεται να συνδέονται άμεσα με τις διαδικασίες γλωσσικής κατανόησης και παραγωγής. Ως κεντρικές έννοιες για τη μεταγλωσσική ικανότητα εμφανίζονται ο συνειδητός συλλογισμός, η ανάλυση και ο σκόπιμος έλεγχος πάνω στη δομή και τη χρήση της γλώσσας, η θεώρηση της γλώσσας ως αντικειμένου σκέψης και η μετατόπιση της προσοχής του υποκειμένου από το νόημα στον ίδιο το γλωσσικό τύπο (Μανωλίτσης, 2000).

Οι μεταγλωσσικές ικανότητες μπορεί να αφορούν κάθε όψη ή επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασία, πραγματολογία κ.ά.). Κατά συνέπεια, διαχωρίζονται σε τομείς αντίστοιχους προς αυτούς του γλωσσικού συστήματος: μεταφωνολογικές, μεταμορφολογικές, μετασυντακτικές, μετασημασιολογικές, μεταπραγματολογικές κ.ά. (Μανωλίτσης, 2000). Η διαίρεση αυτή είναι τεχνητή, αφού η γλώσσα στην πραγματικότητα είναι ενιαία και «*γίνεται αντιληπτή ως ένα αδιάσπαστο και σύνθετο λειτουργικό πλέγμα*» (Πόρποδας, 1993:48). Ωστόσο, η ηλικία κατά την οποία εμφανίζονται στα παιδιά οι μεταγλωσσικές ικανότητες, ο τρόπος ανάπτυξής τους καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την ανάπτυξη είναι ζητήματα που διχάζουν τους ερευνητές (Edwards & Kirkpatrick, 1999). Η γενική εικόνα που προκύπτει από την υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι οι βασικοί παράγοντες της ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών είναι: α) η γνωστική ωρίμανση (ηλικία), β) η διαδικασία αφαίρεσης - σχηματοποίηση εννοιών και συνειδητοποίηση, και γ) η επαφή με το γραπτό λόγο (Καρατζάς, 2005).

Τα τελευταία χρόνια η ψυχολinguιστική προσέγγιση συνδέει τη μετάβαση από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον με την κατάκτηση από το παιδί της ικανότητας να μελετά τη γλώσσα ως αποπλαισιωμένη δομική οργάνωση στοιχείων, προσδιορίζοντας έτσι την κατάκτηση του γραμματισμού ως μια με-

ταγλωσσική, κυρίως, δραστηριότητα, που αναδύεται μέσα από συγκρούσεις με τρόπους και πρακτικές αντιμετώπισης της γλώσσας που το παιδί έχει κατακτήσει ήδη κατά την προσχολική περίοδο (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

Η μορφολογική επίγνωση

Η μορφολογική επίγνωση ή μορφολογική συνείδηση (Καρατζάς, 2005) ή μορφολογική ενημερότητα (Γκότοβος, 1992) αναφέρεται στη συνειδητή γνώση του ατόμου για τη μορφολογική δομή της γλώσσας που ομιλεί και στην ικανότητά του να χειρίζεται σκόπιμα αυτή τη δομή (Carlisle, 1995). Είναι η ικανότητα που παρουσιάζει ένας μαθητής ή ενήλικος να κατατέμνει τον προφορικό λόγο σε μορφήματα, να χειρίζεται συνειδητά αυτά τα μορφήματα και να τα συνδυάζει σύμφωνα με τους κανόνες σχηματισμού των λέξεων της γλώσσας του (Κυο & Anderson, 2006). Εμφανίζεται ως ειδικότερη έκφραση της μεταγλωσσικής επίγνωσης και «*παρουσιάζεται ως ικανότητα του υποκειμένου να συλλογίζεται πάνω στις μορφολογικές μονάδες, να ασκεί έλεγχο πάνω σ' αυτές και να τις οργανώνει συνειδητά*» (Καρατζάς, 2005:135).

Μορφήματα ονομάζονται τα ελάχιστα συστατικά των λέξεων που φέρουν μορφή και σημασία. Διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) στα ελεύθερα, των οποίων τα όρια συμπίπτουν με αυτά των λέξεων και η εμφάνισή τους δεν απαιτεί την παρουσία άλλου μορφήματος (π.χ. *χωρίς, σήμερα*), και β) στα δεσμευμένα, τα οποία δεν απαντούν ελεύθερα σε φράσεις και για να χρησιμοποιηθούν υπόκεινται υποχρεωτικά στη διαδικασία του συνδυασμού με άλλα μορφήματα. Τα δεσμευμένα μορφήματα διακρίνονται σε θέματα (π.χ. *ομορφ-, τρεχ-*) και προσφύματα (π.χ. *-ακι, -ος, -ο, -ικ*). Ως θέματα θεωρούμε τις βάσεις για τη δημιουργία των λέξεων και αυτά που είναι κυρίως υπεύθυνα για τη σημασία. Τα προσφύματα ανάλογα με τη θέση που λαμβάνουν ως προς το θέμα χωρίζονται σε προθήματα (π.χ. *δύσ-*τυχος, *ά-*γνωστος) και επιθήματα (π.χ. παιδ-*άκι*, τρέχ-*ω*). Ο κύριος ρόλος των επιθημάτων είναι σημασιολογικός (Ράλλη, 2005).

Η συνειδητοποίηση της μορφολογικής δομής των λέξεων εξαρτάται από τη συχνότητα εμφάνισης των μορφημάτων, την κανονικότητα και τις αναλογίες που παρατηρούνται τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Τα μορφηματικά συστατικά των λέξεων (θέματα και προσφύματα) χρησιμοποιούνται και επαναχρησιμοποιούνται σε διαφορετικές λέξεις. Είναι σημαντικό για την αναγνώρισή τους να λαμβάνονται υπόψη τα εξής χαρακτηριστικά: η ύπαρξή τους σε περισσότερες από μία λέξεις και η ίδια συνεισφορά στο νόημα των λέξεων, όπου αυτά ανιχνεύονται (π.χ. *κουτ-άκι, παιδ-άκι, χερ-άκι*) (Ράλλη, 2005). Εξαρτάται, επίσης, από τη διαφάνεια (φωνολογική, σημασιολογική) της μορφολογικής δομής των λέξεων. Διαφανής φωνολογικά θεωρείται η δομή μιας μορφολογικά πολύπλοκης λέξης, όταν το θεματικό μόρφημα από το οποίο σχηματίστηκε δεν έχει υποστεί την επίδραση κάποιου φωνολογικού κανόνα κατά την προσφυματοποίηση (π.χ. *τρέχ-ω > τρεχ-άλα* σε αντίθεση με *τρέχ-ω > τρέξ-ιμο*). Σημασιολογικά η διαφάνεια έχει επιπτώσεις στην επίγνωση της μορφολογικής

δομής λόγω της ευκολίας με την οποία οι έννοιες των μερών βοηθούν στην κατανόηση ολόκληρης της λέξης (Carlisle, 2003).

Ο ορισμός της μορφολογικής επίγνωσης, όπως και σε άλλες μεταγλωσσικές περιοχές, χρησιμοποιείται εδώ γενικά και καλύπτει μια ευρεία σειρά ικανοτήτων που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή στα μορφήματα. Η μορφολογική επίγνωση, όμως, «οικοδομείται» από την επίγνωση των τριών μορφολογικών διαδικασιών που προσδιορίζουν τον τομέα της μορφολογίας: την επίγνωση της κλίσης ή κλιτική μορφολογική επίγνωση, την επίγνωση της παραγωγής ή παραγωγική μορφολογική επίγνωση και την επίγνωση της μορφολογίας της σύνθεσης. Οι μορφολογικές αυτές διαδικασίες δημιουργούν μονάδες που αποτελούνται από τουλάχιστον δύο μορφήματα και έχουν συνθετική σημασία, η οποία ποικίλλει ως προς το βαθμό. Χρησιμοποιούν ως μονάδα τους το μόρφημα και λειτουργούν στο ίδιο περιβάλλον (π.χ. *γράφ-ω*, *γραφ-είο*, *γραφ-ο-μηχανή*) (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2004). Είναι καθολικά χαρακτηριστικά των γλωσσών, αλλά η συχνότητα με την οποία λαμβάνουν χώρα εξαρτάται από τη φύση και την παραγωγικότητα των κανόνων σχηματισμού των λέξεων κάθε γλώσσας (Rispen et al., 2007).

Αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης

Η εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης εξαρτάται και από τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή της. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές στη διερεύνηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων είναι ο καθορισμός του συνειδητού χαρακτήρα μιας νοητικής δραστηριότητας. Γι' αυτό και στη μέχρι σήμερα έρευνα έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορα κριτήρια αξιολόγησης (*tasks*), τα οποία απαιτούν από τα υποκείμενα να χειριστούν, ενσυνείδητα και μη αυτοματοποιημένα, λέξεις είτε μεμονωμένες είτε ενταγμένες σε προτασιακό συγκείμενο (Carlisle, 1995). Γενικά, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο γενικές κατηγορίες, ανάλογα με τη γνωστική λειτουργία που απαιτείται για την εκτέλεσή τους: στα κριτήρια σχηματισμού/ανάλυσης και στα κριτήρια αναγνώρισης/εκτίμησης.

Κριτήρια σχηματισμού και ανάλυσης μορφολογικών δομών

Στα κριτήρια αυτά τα υποκείμενα καλούνται να σχηματίσουν ή να αναλύσουν μορφολογικές δομές χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους για εκείνη την επιμέρους μορφολογική διαδικασία που αξιολογείται (κλίση, παραγωγή, σύνθεση). Πρόκειται για κριτήρια σχετικά εύκολα προσπελάσιμα ακόμα και από μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου και χορηγούνται προφορικά, προκειμένου να αποφεύγεται η επίδραση της ικανότητας αποκωδικοποίησης γραπτών λέξεων (Carlisle, 2003). Η απουσία έντυπων ερεθισμάτων είναι σημαντική, ιδιαίτερα όταν συσχετίζονται τα κριτήρια της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα (Kuo & Anderson, 2006). Αρκετοί ερευνητές, επίσης, επιλέγουν τη χρήση ψευδολέξεων προκειμένου να ελαχιστοποιήσουν την επίδραση του λε-

ξιλογίου, ιδιαίτερα σε προτασιακό πλαίσιο (Berko, 1958· Tyler & Nagy, 1989).

Αντιπροσωπευτικά κριτήρια της κατηγορίας αυτής είναι:

1. *Κριτήρια σχηματισμού λεξικών τύπων.* Είναι κατάλληλα για την αξιολόγηση τόσο της κλιτικής όσο και της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, αξιολογούν την ικανότητα σχηματισμού των κατάλληλων κλιτών ή παράγωγων τύπων σε προτασιακά πλαίσια. Παρουσιάζεται αρχικά στο υποκείμενο η λέξη στόχος και μία ατελής πρόταση, και αυτό καλείται να προσφέρει την κατάλληλη κλιτή ή παράγωγη μορφή της λέξης, που ολοκληρώνει την πρόταση γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά (π.χ. *Ξύλο. Το τραπέζι μου είναι...ξύλινο*) / *Τρέχω. Κάθε πρωί εσείς...τρέχετε*) (Carlisle & Nomanbhoy, 1993).

2. *Κριτήρια αποκωδικοποίησης παράγωγων τύπων.* Πρόκειται για κριτήρια παρόμοιας γνωστικής διαδικασίας με τα προηγούμενα. Αξιολογούν την παραγωγική μορφολογική επίγνωση και ειδικότερα την ικανότητα αντίληψης των λεξικών βάσεων παράγωγων λέξεων και χειρισμού τους σε προτασιακά πλαίσια. Δίνεται στο υποκείμενο η παράγωγη λέξη στόχος και μία ατελής πρόταση, και αυτό καλείται να προσφέρει τη λεξική βάση της παράγωγης που ολοκληρώνει την πρόταση γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά (π.χ. *Τέταρτο. Όταν μέτρησε τα σκυλάκια ήταν...τέσσερα.* / *Γενναιότητα. Ο Ηρακλής ήταν... γενναίος.*) (Fowler & Liberman, 1995· Τσεσεμλή, 2009).

3. *Κριτήρια αναλογίας λέξεων.* Αξιολογούν την ικανότητα χειρισμού της κλιτικής και της παραγωγικής μορφολογίας χωρίς τη βοήθεια του προτασιακού πλαισίου. Στηρίζονται στο παραδοσιακό αναλογικό μοντέλο α:β, γ:δ (Nunes *et al.*, 1997). Σύμφωνα με αυτό τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν τη μορφολογική σχέση ανάμεσα σε ένα ζεύγος λέξεων και να εφαρμόσουν την ίδια μορφολογική σχέση για να ολοκληρώσουν το δεύτερο ζεύγος (π.χ. *γράφω-έγραφα, τρέχω-...έτρεξα* / *τραγουδώ-τραγουδιστής, πολεμώ-...πολεμιστής*) (Nunes, Aidinis & Bryant, 2006).

4. *Κριτήρια αναλογίας προτάσεων.* Αξιολογούν την κλιτική μορφολογική επίγνωση και ειδικότερα την ικανότητα χειρισμού της ρηματικής κλίσης. Στηρίζονται επίσης στο αναλογικό παράδειγμα (Nunes *et al.*, 1997). Τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν τη μορφολογική σχέση ανάμεσα σε ένα ζεύγος προτάσεων και να εφαρμόσουν την ίδια μορφολογική σχέση για να ολοκληρώσουν ένα δεύτερο ζεύγος παρόμοιων προτάσεων (π.χ. *Κάθε πρωί πλένω το πρόσωπό μου. Κάθε πρωί πλένομαι.* / *Εγώ χτενίζω τα μαλλιά μου. Εγώ...χτενίζομαι.*) (Nunes, Aidinis & Bryant, 2006).

5. *Κριτήρια μορφολογικού χειρισμού ψευδολέξεων.* Αξιολογούν την κλιτική και την παραγωγική μορφολογική επίγνωση, και βασίζονται στην κλασική “wig” μελέτη της Berko (1958). Συγκεκριμένα, αξιολογούν την ικανότητα των παιδιών να σχηματίζουν τους κατάλληλους κλιτούς ή παράγωγους τύπους ψευδολέξεων, με βάση τους μορφολογικούς κανόνες, σε διάφορα προτασιακά πλαίσια. Κάθε ψευδολέξη αναπαριστάνεται από μια εικόνα, η οποία σχεδιάζεται πάνω σε μια κάρτα. Τα υποκείμενα καλούνται, αφού παρατηρήσουν την εικόνα και ακούσουν το κείμενο που περιέχει τη σχετική με την εικόνα ψευδολέξη, να

τροποποιήσουν κατάλληλα την ψευδολέξη προκειμένου να ολοκληρώσουν ένα κείμενο γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά (π.χ. *Αυτή είναι μία λοκία. Τώρα υπάρχει ακόμα μία λοκία. Κοίτα υπάρχουν δύο. Είναι δύο..... (λοκίες) / Αυτή είναι μια κυρία που ξέρει να λοκίζει. Πώς θα έλεγες κάποια που η δουλειά της είναι να λοκίζει;..... (λοκίστρια)*) (Nunes, Aidinis & Bryant, 2006).

6. *Κριτήρια μορφημικής κατάτμησης*. Αξιολογούν κυρίως τη μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης και ειδικότερα την ικανότητα του υποκειμένου να αντιλαμβάνεται τα δύο συστατικά μέρη μιας σύνθετης λέξης και να τα προφέρει ως ανεξάρτητες λέξεις (π.χ. *τραπεζομάντιλο=τραπέζι και μαντίλι*) (Arnbak & Elbro, 2000). Σε άλλες γλώσσες, όπως για παράδειγμα στη γαλλική, τα κριτήρια αυτά χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης και τα υποκείμενα καλούνται να προφέρουν χωριστά τα δύο μέρη μιας παράγωγης λέξης (π.χ. *joueur: joue-eur*) (Casalis & Louis-Alexandre, 2000). Στην ελληνική γλώσσα η χρήση τους με παράγωγες λέξεις είναι ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς υπάρχουν θέματα με περισσότερα του ενός μορφήματα, (π.χ. *χορ-ευ-τής*). Για τη δημιουργία των λέξεων οι σχηματισμοί είναι πάντα διφυσείς, δηλαδή κάθε φορά ένα επιθήμα προστίθεται σε ένα θέμα για να δημιουργήσει παράγωγο θέμα, το οποίο με τη σειρά του χρειάζεται την παρουσία κλιτικού επιθήματος για να αποτελέσει λέξη (π.χ. *χορ-ός, χορεύ-ω, χορευτ-ής*) (Ράλλη, 2005).

7. *Κριτήρια μορφημικής σύνθεσης*. Αξιολογούν την ικανότητα ορθού σχηματισμού σύνθετων λέξεων και ειδικότερα την ικανότητα συνειδητοποίησης της κεφαλής των συνθέτων. Το στοιχείο που δομικά βρίσκεται στη θέση της κεφαλής δεν είναι υπεύθυνο μόνο για τη γραμματική κατηγορία του συνθέτου, αλλά και για άλλα χαρακτηριστικά, όπως είναι το γένος, η βασική σημασία του συνθέτου κ.τ.λ. (π.χ. *ψαρόσουπα*) (Ράλλη, 2007). Τα υποκείμενα καλούνται να σχηματίσουν σύνθετα από δύο δεδομένες λέξεις σε τυχαία σειρά και να αποδώσουν το νόημα της λέξης που σχημάτισαν (Lyster, 2002). Στη γαλλική γλώσσα τα συγκεκριμένα κριτήρια χρησιμοποιούνται και για την αξιολόγηση της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης, και τα υποκείμενα πρέπει να προφέρουν ολόκληρη τη λέξη, αφού δοθούν ρίζα και πρόσφυμα (π.χ. *reparer-tion: reparation*) (Casalis & Louis-Alexandre, 2000).

8. *Κριτήρια αναστροφής μορφημάτων*. Αξιολογούν την ικανότητα χειρισμού της μορφολογικής δομής σύνθετων λέξεων. Τα υποκείμενα καλούνται να αντιστρέψουν τις λέξεις ή τα θεματικά μορφήματα από τα οποία αποτελείται μια σύνθετη λέξη, και να προφέρουν τη νέα σύνθετη λέξη που σχηματίζεται (π.χ. *νερολούλουδο-λουλουδόνερο*) (Bryant *et al.*, 1999). Η αναστροφή σύνθετων λέξεων αποτελεί μια δύσκολη ικανότητα μορφολογικής επίγνωσης, καθώς απαιτεί την ταυτόχρονη εκτέλεση δύο λειτουργιών, απαιτεί, δηλαδή, υψηλού επιπέδου γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες, ιδιαίτερα στην ελληνική γλώσσα, όπου η σύνθεση είναι μια πολύπλοκη μορφολογική διαδικασία και έχει στενή σχέση με την κλίση. Αντίθετα, σε γλώσσες με πολύ φτωχό κλιτικό σύστημα, όπως, για παράδειγμα, στην αγγλική, η αναστροφή είναι απλούστερη διαδικασία λόγω της απουσίας κλιτικών επιθημάτων (π.χ. *boxmail-mailbox*).

Κριτήρια αναγνώρισης και εκτίμησης μορφολογικών δομών

Στα κριτήρια της κατηγορίας αυτής τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν την ύπαρξη ή μη μορφολογικών σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικές κατηγορίες λέξεων και να εκφράσουν κρίσεις με βάση τα μορφολογικά χαρακτηριστικά. Βέβαια, οι γνωστικές απαιτήσεις αυτών των κριτηρίων επηρεάζουν το βαθμό δυσκολίας τους, αφού τέτοιες κρίσεις δείχνουν ενδεχομένως την επίγνωση του παιδιού για τις μορφηματικές μονάδες σε σχέση με τη σημασία και το γραμματικό τους ρόλο, και ως εκ τούτου προϋποθέτουν μια πιο σαφή συνειδητοποίηση της γλωσσικής δομής (Carlisle & Nomanbhoy, 1993). Έχουν χρησιμοποιηθεί κυρίως σε μελέτες της μορφολογικής επίγνωσης παιδιών των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού αλλά και των πρώτων τάξεων του γυμνασίου. Στην αγγλική γλώσσα τα συναντούμε με τους όρους «*morphemes recognition*» ή «*morphological judgment tasks*». Τα κυριότερα είναι:

1. *Κριτήρια μορφολογικής συγγένειας*. Αξιολογούν την παραγωγική μορφολογική επίγνωση και ειδικότερα την ικανότητα αντίληψης των μορφολογικών σχέσεων σε λέξεις της ίδιας οικογένειας. Τα υποκείμενα καλούνται να κρίνουν την ύπαρξη ή μη μορφολογικών σχέσεων ανάμεσα σε ζεύγη λέξεων με κοινό ορθογραφικό θέμα (π.χ. *σπίτι- σπιτικός ΝΑΙ, μπάλα-μπαλώνω ΟΧΙ*) που τους δίνονται προφορικά (Τσεσμελή, 2009). Στην ελληνική γλώσσα, με τις πολλές ορθογραφικές ιδιαιτερότητες, θα πρέπει να εξασφαλίζεται ότι οι λέξεις είναι γνωστές, ώστε τα λάθη να μην αποδίδονται στην έλλειψη μορφολογικής γνώσης. Βασικό μειονέκτημα αυτών των κριτηρίων είναι η παρεμβολή του παράγοντα της τυχαίας επιλογής και η τάση των παιδιών για περισσότερες θετικές απαντήσεις.

2. *Κριτήρια πολλαπλής επιλογής*. Χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης. Τα υποκείμενα καλούνται να κρίνουν και να επιλέξουν, μεταξύ τεσσάρων γνωστών λέξεων οι οποίες έχουν κοινό θεματικό μόρφημα αλλά διαφορετικό παραγωγικό επίθημα, τη λέξη εκείνη που ολοκληρώνει μια πρόταση γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά. Τα θέματα δίνονται ταυτόχρονα σε γραπτή και προφορική μορφή, και κάθε πρόταση προφέρεται τέσσερις φορές συμπληρωμένη με μία από τις τέσσερις λέξεις κάθε φορά (π.χ. *Το ταξίδι μας ήταν πολύ _____.* α) *κουρασμένο*, β) *κούραση*, γ) *κουραστικό*, δ) *κουραστικά*). Στην αγγλική γλώσσα τα κριτήρια αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί και με ψευδολέξεις (ψευδοθεματικό μόρφημα + υπαρκτό παραγωγικό επίθημα), ώστε να αποφεύγεται η επίδραση του λεξιλογίου (π.χ. «*Have you ever met a _____?* α) *bantist*, β) *bantious*, γ) *bantify*, δ) *bantize*» (Singson *et al.*, 2000).

3. *Κριτήρια μορφηματικής αναγνώρισης*. Αξιολογούν τόσο την κλιτική όσο και την παραγωγική μορφολογική επίγνωση. Συγκεκριμένα, αξιολογούν την ικανότητα ανεύρεσης του θεματικού μορφήματος από το οποίο σχηματίζεται μια προφορική λέξη (π.χ.: *Υπάρχει μια μικρότερη λέξη μέσα στη λέξη τρέξιμο που να μοιάζει μ' αυτή;*). Η επιτυχής απάντηση απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στο εάν το τμήμα που αποσπάται αφενός είναι λέξη και αφετέρου σχετίζεται σημασιολο-

γικά με την παρουσιαζόμενη λέξη (Carlisle & Fleming, 2003). Αυτά τα κριτήρια έχουν εφαρμοστεί κυρίως σε μελέτες παιδιών των οποίων η μητρική γλώσσα είναι η αγγλική, καθώς η συγκεκριμένη γλώσσα περιλαμβάνει πολλές μονοσύλλαβες λέξεις, οι οποίες παραμένουν ανέπαφες κατά το σχηματισμό κλιτών και παράγωγων μορφών (π.χ. *kiss: kissed*).

4. *Κριτήρια αναγνώρισης και ορισμού*. Αξιολογούν την παραγωγική μορφολογική επίγνωση. Τα υποκειμένα καλούνται να αναγνωρίσουν το θεματικό μόρφημα μιας παράγωγης λέξης που τους δίνεται προφορικά, να ορίσουν τη σημασία της και να τη χρησιμοποιήσουν κατάλληλα σε μια πρόταση. Τα συγκεκριμένα κριτήρια είναι πολυδιάστατα, καθώς προϋποθέτουν αφενός ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων με βάση τη μορφηματική δομή και αφετέρου ικανότητες χειρισμού των συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών που φέρουν τα παραγωγικά επιθήματα (Carlisle & Fleming, 2003).

Η αναπτυξιακή πορεία της μορφολογικής επίγνωσης

Αν και η μορφολογική επίγνωση ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία, οι πρώτες μεταμορφολογικές ικανότητες των παιδιών δεν εμφανίζονται νωρίς, όπως συμβαίνει με άλλες μεταγλωσσικές ικανότητες (Μανωλίτσης, 2006). Βέβαια, ενδείξεις υποσυνείδητης κατανόησης για το ρόλο των μορφημάτων και τους συνδυασμούς τους είναι εμφανείς στη γλωσσική χρήση παιδιών προσχολικής ηλικίας (Berko, 1958· Clark, 1995), καθώς έχει παρατηρηθεί να επινοούν αυθόρμητα λέξεις οι οποίες είναι σύμφωνες με μορφολογικούς κανόνες της γλώσσας τους (π.χ. *κακότερος, γέρισα, βράχομαι* αντί *βρέχομαι*). Ωστόσο, με το πέρασμα του χρόνου η βαθμιαία γλωσσική αναδιοργάνωση τα βοηθά να διορθώνουν τις εσφαλμένες αντιλήψεις τους (Carlisle, 2003), αν και στις περισσότερες περιπτώσεις αναπαράγουν από μνήμης διάφορους μορφολογικούς τύπους (Κατή, 2000).

Σε ένα συνειδητό επίπεδο, όταν τα παιδιά καλούνται να αναλύσουν τη μορφολογική δομή των λέξεων, μεμονωμένα ή σε συγκεκριμένα συγκείμενα, τα πρώτα σημάδια έρχονται κατά την είσοδό τους στο Δημοτικό (Carlisle, 2003). Ενδέχεται η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής (Carlisle, 2003) ή η είσοδος στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών (γύρω στα 6-7 έτη) κατά τον Piaget (Tunmer *et al.*, 1988) να διευκολύνουν τη μετάβαση από τη λανθάνουσα (δεν ενέχει σκόπιμο χειρισμό) στη συνειδητή μορφολογική επίγνωση. Πειραματικά δεδομένα έχουν δείξει ότι στην Α' τάξη οι μαθητές θέτουν τα θεμέλια του αναλυτικού συλλογισμού των λέξεων, συμπεριλαμβανομένων εκκείνων που έχουν πολύπλοκη μορφολογική δομή (Carlisle & Nomanbhoy, 1993· Carlisle, 1995· Carlisle & Fleming, 2003· Casalis & Louis-Alexandre, 2000), ωστόσο η μορφολογική τους επίγνωση εξακολουθεί να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης σε όλες τις τάξεις του δημοτικού (Τσεσεμελή, 2009· Carlisle, 2003).

Γενικά, φαίνεται ότι η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης είναι σύνθε-

τη διαδικασία, η οποία προχωράει από την επίγνωση των απλών κλιτικών μορφολογικών σχέσεων προς την επίγνωση πιο πολύπλοκων παραγωγικών σχέσεων (Μανωλίτσης, 2006). Ενώ η ικανότητα χειρισμού της κλιτικής μορφολογίας αρχίζει να αναπτύσσεται πολύ νωρίς, κατά την προσχολική ηλικία (Berko, 1958· Μανωλίτσης, 2006), η επίγνωση της μορφολογικής δομής των παράγωγων και των σύνθετων λέξεων συνεχίζει να αναπτύσσεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Οι επιμέρους, δηλαδή, όψεις που συνθέτουν τη δομή της μορφολογικής επίγνωσης φαίνεται να ακολουθούν διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης (Fowler *et al.*, 2003· Kuo & Anderson, 2006).

Πράγματι, πειραματικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού είναι ικανά να χειρίζονται συνειδητά βασικές λειτουργικές πτυχές της κλιτικής μορφολογίας (Brittain, 1970· Casalis & Louis-Alexandre, 2000). Τα κλιτικά επιθήματα δεν αλλάζουν τη σημασία και τη συντακτική κατηγορία της βάσης στην οποία προστίθενται (π.χ. *γράφ-ω*, *γράφ-ουμε*), επομένως δε δημιουργούν νέα λεξήματα. Απλώς προσθέτουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία είναι προβλέψιμα. Σε σχέση με το συνδυασμό μορφημάτων, στην κλίση τα επιθήματα είναι καταληκτικά, υπό την έννοια ότι η παρουσία ενός κλιτικού επιθήματος «κλείνει» το σχηματισμό της λέξης, με αποτέλεσμα να είναι πιο ευδιάκριτη η λειτουργία του (Ράλλη, 1986). Αντίθετα, η ικανότητα της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης έπεται χρονικά και ακολουθεί μεγαλύτερη αναπτυξιακή κλίμακα (Tyler & Nagy, 1989· Singson *et al.*, 2000· Τσεσεμλή, 2009). Τα παραγωγικά επιθήματα προηγούνται των κλιτικών επιθημάτων, είναι δηλαδή πιο κοντά στο θέμα και πιο δεμένα με αυτό, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η διάκριση και οικειοποίησή τους. Επιπλέον, επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη βάση στην οποία προσφύονται, ιδιαίτερα όταν απαιτούνται φωνολογικές, σημασιολογικές και συντακτικές αλλαγές κατά το σχηματισμό των νέων παράγωγων τύπων (π.χ. *γράφω-γράψιμο*), υπόκεινται, δηλαδή, σε διάφορους περιορισμούς με αποτέλεσμα ο συνδυασμός τους με βάσεις να αποτελεί μια λιγότερο παραγωγική διαδικασία από αυτή της κλίσης. Πολλές φορές, μάλιστα, δημιουργούνται παράγωγες λέξεις με μη προβλέψιμες σημασίες (π.χ. *δέν(ω) + -μα = δέμα*) (Ράλλη, 2005). Η ανάπτυξη, επομένως, της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης προϋποθέτει την ύπαρξη περισσότερων γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων.

Τέλος, η επίγνωση της μορφολογικής δομής της σύνθεσης, αν και φαίνεται να αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης στο Δημοτικό (Ku & Anderson, 2003), εντούτοις αναπτύσσεται συνήθως νωρίτερα από την παραγωγική μορφολογική επίγνωση και εξαρτάται από την πολυπλοκότητα των κανόνων σύνθεσης μιας γλώσσας (Kuo & Anderson, 2006). Έτσι, η σύνθεση στην αγγλική γλώσσα είναι μια σχετικά απλή διαδικασία, όπου έχουμε κυρίως την ένωση λέξεων και όχι θεματικών μορφημάτων (π.χ. *lemon tree*, *school bus*). Αντίθετα, στην ελληνική γλώσσα η σύνθεση, αν και εξαιρετικά παραγωγική, είναι μια πολύπλοκη μορφολογική διαδικασία σε στενή σχέση με την κλίση, η συνειδητοποίηση της οποίας απαιτεί υψηλού επιπέδου γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες από τους μαθητές του Δημοτικού. Τα ελληνικά σύνθετα, στη συντριπτική τους πλειονότη-

τα, περιέχουν θεματικά μορφήματα και όχι ολοκληρωμένες λέξεις, τουλάχιστον ως προς το πρώτο συστατικό, ενώ χαρακτηριστικός δείκτης της σύνθεσης είναι το φωνήεν -ο-, το οποίο συνδέει τα συστατικά του συνθέτου και διασφαλίζει τη μετάβαση από το ένα στο άλλο συστατικό (π.χ. *κουρτιν-ό-ξυλο*) (Ράλλη, 2005).

Παράγοντες που συνδέονται με την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης

Η πλειονότητα των ερευνητικών δεδομένων έχει αποκαλύψει έντονες ατομικές διαφορές σε όλο το φάσμα των επιμέρους όψεων της μορφολογικής επίγνωσης. Φαίνεται, επομένως, ότι η ικανότητα συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων σχετίζεται με άλλους παράγοντες. Ο σημαντικότερος παράγοντας διαφοροποίησης του επιπέδου ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης είναι η ηλικία (Fowler & Liberman, 1995· Singson *et al.*, 2000). Ωστόσο, η ύπαρξη έντονων ενδοηλικιακών διαφορών έχει οδηγήσει τους ερευνητές στην ανάδειξη και άλλων παραγόντων οι οποίοι φαίνεται ότι επηρεάζουν την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής αυτής ικανότητας. Οι παράγοντες αυτοί είτε είναι ενδογενείς-οργανικοί, πηγάζουν δηλαδή από το ίδιο το παιδί, είτε είναι εξωγενείς και προέρχονται από τις περιβαλλοντικές του εμπειρίες.

Η σχέση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων και της γλωσσικής ανάπτυξης φαίνεται σύνθετη και συγκεχυμένη (Μανωλίτσης, 2000). Σύμφωνα με την υπόθεση της αλληλεπίδρασης (Smith & Tager-Flusberg, 1982), η σχέση μεταξύ γλωσσικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων είναι αμφίδρομη. Η ανάπτυξη του ενός τομέα επηρεάζει και διευκολύνει την ανάπτυξη του άλλου, και αντίστροφα. Πέρα, όμως, από τις διαπιστωμένες γενικές σχέσεις γλωσσικής και μεταγλωσσικής ανάπτυξης υπάρχουν και ειδικότερες σχέσεις κάθε γλωσσικού τομέα με τον αντίστοιχο μεταγλωσσικό (Rubin, 1988). Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της γλωσσικής τους ανάπτυξης αποκτούν ασυνείδητα πολλές μορφολογικές γνώσεις προκειμένου να υπερβούν τις γενικές γνωστικές δυσκολίες που παρουσιάζει η γνωστικο-σημασιολογική πολυπλοκότητα της γλώσσας (Καρατζάς, 2005). Η μορφολογική επίγνωση βασίζεται στις μορφολογικές γνώσεις, ωστόσο δεν ταυτίζεται με αυτές, αφού η εμφάνισή της προϋποθέτει μια ενσυνείδητη ικανότητα χειρισμού των μορφολογικών κανόνων, που αποκτώνται υποσυνείδητα, χωρίς την ύπαρξη επικοινωνιακού πλαισίου (Kuo & Anderson, 2006).

Το κύριο βάρος, όμως, της έρευνας πάνω στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης έχει δοθεί στην ενδεχόμενη σχέση της με άλλες πτυχές της μεταγλωσσικής ανάπτυξης και ιδιαίτερα με τη φωνολογική επίγνωση. Σύμφωνα με τους Casalis & Louis-Alexandre (2000) η ικανότητα συνειδητού χειρισμού των μορφημάτων απαιτεί το χειρισμό φωνημάτων και συλλαβών, και επομένως η ικανότητα χειρισμού της φωνολογικής δομής συμβάλλει στη μορφολογική ανάλυση σε ένα μεταγλωσσικό επίπεδο. Πειραματικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά έχοντας αποκτήσει φωνημική επίγνωση έχουν καλύτερες μεταγλωσσικές δεξιότητες, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιούν σε διάφορα μεταγλωσσολο-

γικά κριτήρια οποιασδήποτε δυσκολίας (Carlisle & Nomanbhoy, 1993). Αντίθετα, σύμφωνα με την Carlisle (1995), η σχέση των δύο αυτών μεταγλωσσικών ικανοτήτων ενδεχομένως να είναι αμφίδρομη και οι δύο αυτές ικανότητες να αλληλοεπηρεάζονται. Η ικανότητα χειρισμού της συλλαβής και του φωνήματος διευκολύνει την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης, αλλά και η μορφολογική επίγνωση με τη σειρά της μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, αφού οι μεταβολές που υφίστανται οι συγγενικές μορφολογικά λέξεις μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εκτιμήσουν τις κανονικότητες στη φωνολογική δομή. Φαίνεται, επομένως, ότι η σχέση των δύο αυτών μεταγλωσσικών ικανοτήτων είναι σύνθετη και πολύπλοκη.

Μια επιπλέον σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης θεωρείται και η ενίσχυση της διαμέσου εξειδικευμένων ασκήσεων. Οι ασκήσεις αυτές ενισχύουν το παιδί έτσι, ώστε να εστιάζει την προσοχή του στα δομικά μορφολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας που ομιλεί. Δύο σημαντικά στοιχεία που φαίνεται να επηρεάζουν τις επιδράσεις της εξάσκησης πάνω στη μορφολογική επίγνωση φαίνεται να είναι αφενός η σύνδεση του προγράμματος εξάσκησης με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και αφετέρου οι εμπειρίες σχετικά με τη γλώσσα και το γραπτό λόγο που διαθέτει το παιδί πριν την έναρξη της ενισχυτικής διδασκαλίας (Lyster, 2002). Σύμφωνα με τους Fowler και Liberman (1995), οι εμπειρίες γραπτού λόγου επηρεάζουν τις γνώσεις των παιδιών για τη μορφολογία και ειδικότερα την παραγωγική μορφολογία, καθώς πολλές λέξεις είναι σημασιολογικά και φωνολογικά αδιαφανείς, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να αναλυθούν με βάση τα μορφηματικά τους συστατικά. Οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις και οι αναλογίες που παρατηρούνται στο γραπτό λόγο φαίνεται να διευκολύνουν τη συνειδητοποίηση της δομής τέτοιων λέξεων, ιδιαίτερα όταν το θεματικό μόρφημα της παράγωγης λέξης υφίσταται φωνολογική μεταβολή (π.χ.: *ανοίγω-ανοιχτός-άνοιξη*) (Βάμβουκας, 2004).

Συμπεράσματα - κριτική θεώρηση

Τα μορφήματα διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη γλωσσική επεξεργασία, γιατί αποτελούν τις βάσεις για το σχηματισμό νέων λέξεων και για την εναρμόνισή τους στο συντακτικό πλαίσιο μιας πρότασης (Stolz & Feldman, 1995). Σύμφωνα, εξάλλου, με τα πρόσφατα ερευνητικά πορίσματα, τα μορφήματα είναι λήμματα ενός αφηρημένου λεξικού, το οποίο αποτελεί το βασικό τροφοδοτή σχηματισμού λέξεων. Ο βασικός πυρήνας του συγκεκριμένου λεξικού διαμορφώνεται κατά τα πρώτα έτη της παιδικής ηλικίας, υπάρχει όμως συνεχής ροή εμπλουτισμού του σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Ράλλη, 2005). Επιπλέον, σε όλες τις γλώσσες του κόσμου συναντάμε δύο είδη γραμματικής διαφοροποίησης: τη σύνταξη και τη μορφολογία. Αν και όλες οι γλώσσες χρησιμοποιούν και τα δύο είδη διαφοροποίησης, παρατηρείται η τάση να στηρίζονται πιο πολύ σε ένα από τα δύο. Έτσι, η γραμματική γλωσσών όπως η ελληνική είναι

κυρίως μορφολογική (Κατή, 2000).

Κύριο χαρακτηριστικό της μορφολογικής επεξεργασίας είναι η επεξεργασία των λέξεων σε διάφορες γλωσσικές διαστάσεις. Αυτές οι γλωσσικές διαστάσεις περιλαμβάνουν φωνολογική, συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία, αλλά στη γραπτή γλώσσα η ορθογραφική επεξεργασία είναι επίσης ένα αναπόσπαστο συστατικό. Με άλλα λόγια, μια ουσιαστική πτυχή της μορφολογικής επεξεργασίας είναι η αλληλεπιδραστική γλωσσική επεξεργασία όχι μόνο στο επίπεδο της λέξης αλλά και στο επίπεδο της πρότασης (Carlisle, 2003). Φαίνεται, επομένως, ότι η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται ολοκληρωτικά με άλλες πτυχές της γλωσσικής γνώσης (φωνολογική, σημασιολογική και συντακτική) που απαιτούνται σε διάφορες γραπτές γλωσσικές δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση ή η ορθογραφία, και μπορεί να παρέχει μια «*πιο γενική ένδειξη μεταγλωσσικής ικανότητας απ' ό,τι η φωνολογική ή η συντακτική επίγνωση*» (Carlisle, 1995:192).

Η επιλογή κατάλληλων κριτηρίων αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί μεγάλη προσοχή, διότι υπάρχει κίνδυνος είτε υπερεκτίμησης είτε συντηρητικής εκτίμησης της. Δεδομένου ότι η μορφολογική επίγνωση εμπλέκεται στενά με άλλες πτυχές της γλωσσικής ικανότητας και των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, μπορεί να είναι αδύνατο να επιτύχουμε μια απόλυτη μέτρησή της (Kuo & Anderson, 2006). Η εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξης της εστιάζεται στη μετάβαση από μια υποσυνείδητη, λανθάνουσα επίγνωση της μορφηματικής δομής των λέξεων σε μια πιο συνειδητή επίγνωση. Συνεπώς, θα πρέπει να υπάρχει διάκριση μεταξύ των μορφολογικών γνώσεων, που αποκτώνται υποσυνείδητα, και της μορφολογικής επίγνωσης. Για να γίνει αντιληπτή η μετάβαση από την υποσυνείδητη στη συνειδητή επίγνωση, θα πρέπει να επικεντρωνόμαστε σε σημεία και κριτήρια που φανερώνουν την ανάπτυξη της συνειδητής επίγνωσης (Carlisle, 1995).

Βέβαια, στην ελληνική γλώσσα οι περισσότερες λέξεις είναι πολυσύλλαβες και πολυμορφηματικές, ενώ ταυτόχρονα οι μονοσύλλαβες λέξεις είναι κυρίως λειτουργικές, χωρίς να έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο. Έτσι, για την κατασκευή των ελληνικών κριτηρίων καταφεύγουμε στη χρησιμοποίηση πολυσύλλαβων λέξεων, οι οποίες μπορούν να απεικονίσουν το περιεχόμενό τους. Αντίθετα, στα αντίστοιχα αγγλικά κριτήρια χρησιμοποιούνται πολλές μονοσύλλαβες λέξεις, αφού στην αγγλική γλώσσα οι λέξεις αυτές αποτελούν ανεξάρτητα μορφήματα με συγκεκριμένο περιεχόμενο. Αυτή η μεθοδολογική διαφορά ως προς το μήκος των λέξεων που χρησιμοποιούνται στα κριτήρια μπορεί να επηρεάζει τις απαιτήσεις της επεξεργασίας πληροφοριών σε βάρος των ελληνικών κριτηρίων (Μανωλίτσης, 2000). Επίσης, για την πληρέστερη αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών είναι απαραίτητη η αξιολόγηση κάθε επιμέρους όψης της μορφολογικής τους επίγνωσης. Η αξιολόγηση μιας μόνο όψης μπορεί να περιορίσει την εικόνα μας για την έκταση της επίγνωσης των παιδιών στις μορφολογικές σχέσεις (Carlisle, 1995).

Τα τελευταία χρόνια αρκετά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η μορφολο-

γική επίγνωση σχετίζεται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας τόσο στα αρχικά όσο και στα μεταγενέστερα στάδια της μάθησης της ανάγνωσης (Kuo & Anderson, 2006). Η γενική εικόνα που αναδύεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι η μορφολογική επίγνωση επεμβαίνει στη μάθηση της ανάγνωσης κυρίως για τέσσερις λόγους: α) οι επιδέξιοι αναγνώστες κατά την αναγνώριση πολύπλοκων μορφολογικά λέξεων πραγματοποιούν μια αυτόματη ανάλυση της μορφολογικής δομής τους (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009), β) τα σχολικά βιβλία περιλαμβάνουν πολλές πολυμορφηματικές λέξεις, γ) τα παιδιά χρησιμοποιούν στο έργο της ανάγνωσης μια πολλαπλού επιπέδου γλωσσική επεξεργασία (Μαγουλά & Φουφουδάκη, 2009) και δ) η ύπαρξη πολλών ορθογραφικών συμβάσεων που δεν μπορούν να εξηγηθούν μόνο με τη φωνολογική ανάλυση, αλλά απαιτούν μια μορφολογική ανάλυση (Καρατζάς, 2005:137). Ωστόσο, οι ακριβείς μηχανισμοί με τους οποίους η μορφολογική επίγνωση και οι αναγνωστικές δεξιότητες αλληλεπιδρούν παραμένουν κατά ένα μεγάλο μέρος ανεξερεύνητοι.

Βέβαια, οι περισσότερες ερευνητικές διαπιστώσεις για το θέμα αυτό προέρχονται κυρίως από τη διερεύνηση της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας, το ορθογραφικό σύστημα της οποίας είναι βαθύ και ως προς την ανάγνωση και ως προς τη γραφή, γεγονός που οδηγεί, πιθανότατα, τον αναγνώστη να διαβάζει τις γραπτές λέξεις αξιοποιώντας κυρίως τις μορφολογικές πληροφορίες των λέξεων. Στον ελληνικό χώρο συστηματική διερεύνηση της σχέσης της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα διαπιστώνεται μόλις την τελευταία πενταετία (Μανωλίτης, 2006· Γρηγοράκης, 2009· Μαγουλά & Φουφουδάκη, 2009). Αντίθετα, υπάρχουν αρκετά ερευνητικά στοιχεία τα οποία δείχνουν κατά τρόπο επαρκή ότι η μορφολογική επίγνωση ελληνόφωνων παιδιών σχετίζεται στενά με την ανάπτυξη της ορθογραφικής τους ικανότητας κατά τη σχολική ηλικία (Harris & Giannouli, 1999· Nunes, Aidinis & Bryant, 2006· Chliounaki & Bryant, 2007). Γενικά, οι έρευνες για την ελληνική γλώσσα δείχνουν ότι το μορφολογικό επίπεδο εμπλέκεται κατά την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής και παρέχουν απλώς ενδείξεις για το ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης κατά την ανάγνωση (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009).

Η χρήση των μορφημάτων στην ανάγνωση επιτρέπει τη σύνδεση του γραπτού με τον προφορικό λόγο σε επίπεδο σημασίας με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η αναγνωστική κατανόηση (Katz, Rexer & Peter, 1995). Η ελληνική γλώσσα, εξάλλου, χρησιμοποιεί διαδικασίες σχηματισμού των λέξεων με τις οποίες συνδυάζονται μορφήματα για να σχηματιστούν μεγαλύτερες λέξεις με σύνθετη εσωτερική δομή. Συγκεκριμένα, στη γλώσσα αυτή ο αριθμός των δεσμευμένων μορφημάτων είναι πολύ μεγαλύτερος από τον αριθμό των ελεύθερων μορφημάτων, με αποτέλεσμα οι περισσότερες λέξεις να αποτελούνται από δύο ή περισσότερα δεσμευμένα μορφήματα (Σακελλαριάδης, 1997). Έτσι, ένα μεγάλο φάσμα σημασιολογικών ρόλων φαίνεται να ικανοποιείται στο εσωτερικό των λέξεων.

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 2 (2-3). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html>
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2004). Κλίση και Παραγωγή: Μύθος και αλήθεια. Στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 24^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ* (σ. 43-54). Θεσσαλονίκη.
- Arnbak, E. & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 229-251.
- Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Brittain, M.M. (1970). Inflectional performance and early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 6, 34-48.
- Bryant, P. – Nunes, T. – Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: cross-linguistic developmental studies. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write. A cross-linguistic perspective* (pp. 112-133). Cambridge: CUP.
- Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό. Μια εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρηγοράκης, Ι. (2009). *Η μορφολογική επίγνωση μαθητών Α' και Β' τάξεων δημοτικού σε σχέση με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης γραπτών κειμένων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Carlisle, J.F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Carlisle, J.F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-322.
- Carlisle, J.F. & Nomanbhoy, D.M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- Carlisle, J.F. & Fleming, J. (2003). Lexical Processing of Morphologically Complex Words in the Elementary Years. *Scientific Studies of Reading*, 7, 239-253.
- Casalis, S. & Louis-Alexandre, M.F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing*, 12, 303-305.
- Chliounaki, K. & Bryant, P. (2007). How children learn about morphological spelling rules. *Child Development*, 78, 1360-1373.
- Clark, E.V. (1995). Later lexical development and word formation. In P. Fletcher & B. MacWhiney (Eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 393-412.
- Edwards, H. & Kirkpatrick, A. (1999). Metalinguistic Awareness in Children: A Developmental Progression. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 313-329.
- Fowler, A.E. & Liberman, I.Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L.B. Feldman (Eds.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 157-188). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Fowler, A. – Feldman, L.B. – Andjelkovic, D. – Oney, B. (2003). Morphological and phonological analysis by beginning readers: Evidence from Serbian and Turkish. In E. Assink & D. Santa (Eds.), *Reading complex words: Cross-language studies* (pp. 53-79). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Harris, M. & Giannouli, V. (1999). Learning to read and spell in Greek: The importance of letter knowledge and morphological awareness. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning*

- to read and write. *A cross-linguistic perspective* (pp. 51-70). Cambridge: CUP.
- Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί* (4^η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Katz, L. – Rexer, K. – Peter, M. (1995). Case Morphology and Thematic Role in Word Recognition. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 79-108.
- Ku, Y. & Anderson, R.C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 399–422.
- Kuo, L. & Anderson, R. (2006). Morphological awareness and Learning to Read: a Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 41, 161-180.
- Lyster, S.A.H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 261-294.
- Μαγουλά, Ε. & Φουφουδάκη, Κ. (2009). Γλωσσικές στρατηγικές κατά την κατάκτηση της ανάγνωσης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: έρευνα και εφαρμογές* (σ. 79-91). Αθήνα: Πεδίο.
- Μαγουλά, Ε. & Κουτουμάνου, Κ. (2009). Μορφολογική επίγνωση: η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην ελληνική ως πρώτη γλώσσα. *Τόμος Πρακτικών 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL 8)*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (σ. 941-954). (Έκδοση CD-Rom) (ηλεκτρ. διεύθ.: www.linguist-uoι.gr/cd_web).
- Μαγουλά, Ε. & Καποθανάση, Α. (2009). Διδάσκω γλώσσα αξιοποιώντας τις μεταγλωσσικές ικανότητες. *Πρακτικά forum νέων επιστημόνων*. Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 14 (Έκδοση CD-Rom) (ηλεκτρ. διεύθ.: http://www.cc.uoa.gr/ptde/forum_perioxomena.htm).
- Mann, V. (2000). Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 143-147.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μανωλίτσης, Γ. (2006). Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής της. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 26^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ* (σ. 282-293). Θεσσαλονίκη.
- Nunes, T. – Bryant, P. & Bindman, M. (1997). Morphological Spelling Strategies: Developmental Stages and Processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649.
- Nunes, T. - Aidinis, A. & Bryant, P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. In R. Malatesha Joshi & P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy* (pp. 201-219). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία - Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας: Αύση Προβλημάτων* (τόμ. 2). Αθήνα. Έκδ. ίδιου.
- Ράλλη, Α. (1986). Κλίση και Παραγωγή. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 7^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ* (σ. 29-49). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράλλη, Α. (2007). *Η Σύνθεση Λέξεων: Διαγλωσσική Μορφολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης
- Rispens, J.E. – McBride-Chang, C. & Reitsma, P. (2007). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 587-607.
- Rubin, H. (1988). Morphological knowledge and early writing ability. *Language and speech*, 31, 337-355.

- Σακελλαριάδης, Γ. (1997). *Στοιχεία Μορφολογίας: Μορφήματα και παραγωγικές καταλήξεις της Νεοελληνικής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Singson, M. – Mahony, D. & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219-252.
- Smith, C. & Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.
- Stolz, J.A. & Feldman L.B. (1995). The Role of Orthographic and Semantic Transparency of the Base Morpheme in Morphological Processing. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 109-130). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Τσεσμελή, Σ. (2009). Η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας σε παιδιά δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 75-87.
- Tunmer, W.E. – Herriman, M.L. – Nesdale, A.R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Tyler, A. & Nagy, W.E. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28, 649-667.

Η χρήση του λογισμικού για τα μαθηματικά του Π.Ι. από μαθητές Ε' Δημοτικού, η κοινωνική συμπεριφορά τους και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση

Βασίλης Σιδερός

Δάσκαλος, Μεταπτυχιακό δίπλωμα "Σπουδές στην εκπαίδευση"

Κωνσταντίνος Πετρογιάννης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Εισαγωγή

Η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση αποτελεί για πολλούς εκπαιδευτικούς μια διαδικασία με ιδιαίτερες προκλήσεις, μια και δημιουργεί μια σειρά από ζητήματα που σχετίζονται με την αποτελεσματική και αποδοτική υλοποίησή της, ενώ ταυτόχρονα δεν πρέπει να αγνοείται και η παράμετρος της κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης των μαθητών κατά την εφαρμογή τους.

Η αναγκαιότητα μιας τέτοιας μελέτης υπαγορεύεται από το γεγονός πως η αλληλεπίδραση αυτή έχει, πέρα από τον προφανή γνωστικό προσανατολισμό, και έναν κοινωνικο-συναισθηματικό χαρακτήρα. Σε ό,τι αφορά το πρώτο, οι μαθητές μέσα στην τάξη και κατά την επαφή τους με τους συνομηλίκους εκδηλώνουν μια σειρά από συμπεριφορές. Οι συμπεριφορές αυτές και το είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συνομηλίκων έχουν επίδραση στο γνωστικό τομέα της ανάπτυξης των παιδιών. Οι Green *et al.* (1980:1149) σημειώνουν πως παιδιά που αλληλεπιδρούν με θετικό τρόπο και είναι συμπαθή στους συνομηλίκους τους παρουσιάζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σε τάξεις όπου κυριαρχεί η φιλική διάθεση η μάθηση προωθείται, ενώ αντίθετα σε τάξεις όπου κυριαρχούν οι τεταμένες σχέσεις και η απόρριψη αποτελεί συνηθισμένη πρακτική μεταξύ των παιδιών η μάθηση δεν ευδοκιμεί (Schmuck, 1977:273).

Σε ό,τι αφορά τον κοινωνικο-συναισθηματικό χαρακτήρα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών είναι, όπως σημειώνει ο Μπίκος (2004:75,76), «εξαιρετικά σημαντικές τόσο για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη όσο ειδικότερα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων για διαπροσωπικές σχέσεις και τη μελλοντική ένταξη στην κοινωνική ζωή». Έτσι, πέρα από τη γνωστική σημασία των αλληλεπιδρά-

σεων αυτών, τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους διαμορφώνουν καταρχάς την ταυτότητα του εαυτού και κοινωνικοποιούνται.

Η έρευνα σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών σε σχολικό πλαίσιο και της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν οι μαθητές μέσα σε αυτό είναι περιορισμένη. Μελέτες (Eraut, 1994· Clements, 1994· Van Daal & Reitsma, 2000· Harris & Kington, 2002· Becta, 2003) αναφέρονται στη θετική επίδραση της χρήσης των υπολογιστών σε παιδιά ντροπαλά και με χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς και σε εφήβους με προβλήματα συμπεριφοράς (Ράπτης & Ράπτη, 2004: 225-226) και παιδιά με σύνδρομο ΔΕΠ/Υ (Ράπτης & Ράπτη, 2004: 225· Γκαρραγκούνη-Αραίου κ. συν., 2003· Becta, 2003). Υπάρχουν, επιπροσθέτως, έρευνες που εξετάζουν το ζήτημα της συνεργατικής μάθησης και της χρήσης υπολογιστών, καθώς και των κοινωνικών δεξιοτήτων που εμπλέκονται για την καρποφόρα χρήση τέτοιου είδους μαθησιακών διαδικασιών (Stahl, 2006· Thompson, 2005). Τα ζητήματα όμως της κοινωνικής συμπεριφοράς και της πιθανής διαφοροποίησής της με τη χρήση των υπολογιστών στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πράξης δεν έχουν γίνει αντικείμενο συστηματικής διερεύνησης.

Η εισαγωγή των νέων λογισμικών του Π.Ι. δημιουργεί την ανάγκη να διερευνηθεί εάν και κατά ποιον τρόπο τα ομαδοσυνεργατικά σχήματα οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη χρήση ΤΠΕ (Strijbos *et al.*, 2004) και τα νέα λογισμικά λειτουργούν σε σχέση με τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Η αναγκαιότητα τέτοιου είδους μελετών υπογραμμίζεται και από την προσπάθεια να αναπτυχθούν τα κατάλληλα εργαλεία αλλά και να αναδειχτεί η σπουδαιότητα της κατοχής αυτής της γνώσης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους (Dimitracopoulou, 2008· Μπράτιση, 2007).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης ικανοποιεί το αίτημα που προέκυψε μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Για την κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση του Piaget η εγωκεντρική σκέψη του παιδιού δοκιμάζεται κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Για την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky η μάθηση υλοποιείται στο πλαίσιο της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης μέσα από την αλληλεπίδραση και την καθοδήγηση από ένα μεγαλύτερο ή από πιο έμπειρο και ικανό συνομήλικο (Crook, 1998:238). Πέρα, όμως, από τις όποιες διαφορές των δύο θεωρήσεων και στις δύο καθοριστικούς παράγοντας για την οικοδόμηση της γνώσης είναι η αλληλεπίδραση. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση, με μια ευρύτερη έννοια, υιοθετείται ως η κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και από τη θεωρία της *διαμοιρασμένης γνώσης* (distributed cognition) (Σολωμονίδου, 2002:327· Hutchins, 2000· Dillenbourg, 1996.). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, η γνωστική λειτουργία δεν περιορίζεται στο άτομο ή στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, αλλά αναφέρεται σε όλο το σύστημα μέσα στο οποίο μια γνωστική λειτουργία λαμβάνει χώρα καθώς και στο συ-

ντονισμό εσωτερικών και εξωτερικών (υλικά και περιβάλλον) δομών και διαδικασιών, που επηρεάζονται και από τον παράγοντα χρόνο.

Η αλληλεπίδραση και η συμπεριφορά των μαθητών στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας δεν πρέπει να ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα μόνο του πλέγματος των σχέσεων που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη. Η υλοποίηση, όμως, στην τάξη συνεργατικών σχημάτων μάθησης δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση (βλ. και Bennett, 1991. Επίσης: Galton & Williamson, 1992· Galton, 1990, όπ. αναφ. στο Crook, 1998:239). Είναι σημαντικό, προκειμένου να λειτουργήσουν παραγωγικά ομαδοσυνεργατικά σχήματα οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης, να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται όλα εκείνα τα δομικά στοιχεία που απαρτίζουν το μικροσύστημά της. Ο τρόπος αλληλεπίδρασης των μαθητών καθώς και τα σχήματα συμπεριφοράς τους μπορούν να επηρεαστούν από τα χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο φοιτούν αλλά και από τυχόν μεταβολές σε αυτό (Rutter *et al.*, 1979). Στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών η εμπλοκή ενός «τρίτου πόλου», πέρα από τον μαθητή και τον δάσκαλο, όπως είναι ο υπολογιστής και το λογισμικό του, αναμένεται πως θα οδηγήσει σε διαφοροποιήσεις στο επίπεδο των σχημάτων συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης.

Η χρήση των υπολογιστών μπορεί να προσφέρει ένα διαδραστικό, ευέλικτο και ταυτόχρονα πλούσιο σε ερεθίσματα (οπτικά, ακουστικά) περιβάλλον μάθησης. Δημιουργείται, έτσι, ένα επιπλέον κίνητρο για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ενώ αυξάνονται παράλληλα και οι ευκαιρίες συμμετοχής προς την επίτευξη του κοινού στόχου (Crook, 1998:241). Επιπλέον, ο Crook (1998:239) θεωρεί πως η χρήση του υπολογιστή αποτελεί εκείνο το εργαλείο που θα προσφέρει την αναγκαία ώθηση για μια πιο ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων.

Τα παιδιά όταν εργάζονται με τον υπολογιστή παρουσιάζουν, σύμφωνα με τον Clements (1994:43), υψηλά επίπεδα λεκτικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Συναλλάσσονται συχνότερα και με περισσότερους τρόπους απ' ό,τι στο παραδοσιακό σχολικό πλαίσιο. Αυτό συμβαίνει ειδικότερα στα γλωσσικά μαθήματα και στα μαθηματικά. Επιπροσθέτως, παρατηρείται συχνότερα εναλλαγή στους ηγετικούς ρόλους και στην επιδίωξη κοινωνικών συναλλαγών. Οι Smeets και Mooij (1999, όπ. αναφ. στο Webb & Cox, 2004:272) παρατήρησαν, για παράδειγμα, μια σημαντική αύξηση της αλληλεπίδρασης μαθητών-μαθητών και μαθητών-δασκάλων κατά τη διάρκεια του μαθήματος της γεωγραφίας με τη χρήση πολυμεσιών εφαρμογών, σε σχέση με ό,τι συμβαίνει στην παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος.

Οι παρατηρήσεις αυτές για την αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών σε περιβάλλον ΤΠΕ σχετίζονται και με το γεγονός πως στο πλαίσιο του μαθήματος με τους υπολογιστές δημιουργούνται νέες συνθήκες για αλληλεπίδραση. Οι σημαντικότερες είναι η διαπραγμάτευση για τη διαχείριση του εξοπλισμού (ποντίκι, πληκτρολόγιο κ.τ.λ.), η εναλλαγή των ρόλων καθώς και η ανάγκη οργάνωσης και επεξεργασίας του μεγαλύτερου όγκου πληροφοριών (οπτικών, ακουστικών κ.τ.λ.) που συνεπάγεται η χρήση του υπολογιστή. Σύμφωνα

με τον Eraut (1994:4-7), η αλληλεπίδραση που σχετίζεται με αυτά τα ζητήματα αναλώνεται συχνά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Σε περιβάλλον ΤΠΕ υπάρχει η ιδιαιτερότητα πως μια απόφαση μπορεί να παρθεί χωρίς καμία προηγούμενη συζήτηση, απλώς με το να πατήσσει ένα κουμπί ο χειριστής του πληκτρολογίου ή του ποντικιού. Συχνά μπορεί να έχει προηγηθεί κάποια μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας, αλλά χωρίς τη λήψη κοινής απόφασης ο χειριστής μπορεί να προχωρήσει σε κάποια ενέργεια με δική του πρωτοβουλία ή κατόπιν υποδείξεως από άλλο κυρίαρχο μέλος. Σε κάθε περίπτωση, η κατάσταση αυτή μπορεί να δημιουργήσει προστριβές και συγκρούσεις, που οδηγούν είτε σε περαιτέρω διαπραγματεύση είτε στην απόσυρση του λιγότερο ισχυρού μέλους από την αλληλεπίδραση. Μια σειρά από έρευνες που έχουν γίνει για την επίδραση της χρήσης των υπολογιστών στη συμπεριφορά των μαθητών (π.χ. Clements, 1994· Eraut, 1994· Harris & Kington, 2002· Underwood, 2003· Van Daal & Reitsma, 2000) συγκλίνουν στην άποψη πως παιδιά που είναι ντροπαλά και με χαμηλή αυτοεκτίμηση εκδηλώνουν περισσότερο θετικές συμπεριφορές συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Αυτό συμβαίνει γιατί σε περιβάλλον ΤΠΕ δίνονται περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά αυτά να αυτενεργήσουν ακολουθώντας τους δικούς τους ρυθμούς, να επιδείξουν σημαντικά γνωστικά επιτεύγματα και ως εκ τούτου να εισπράξουν την επιδοκιμασία και την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους. Οι υπολογιστές ενισχύουν τους μαθητές αυτούς και τους οδηγούν να παραμένουν περισσότερη ώρα συγκεντρωμένοι στο έργο μέσω των καλά δομημένων δραστηριοτήτων και της άμεσης ανάδρασης που προσφέρουν. Επιπροσθέτως, τα ντροπαλά παιδιά ενισχύονται συναισθηματικά μέσα από την αμοιβαία βοήθεια και την επιτυχή διεκπεραίωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων στα πλαίσια των ομάδων, με την προϋπόθεση πως από την ομάδα αποκλείονται παιδιά που επιδεικνύουν εξαιρετικά κυριαρχική συμπεριφορά.

Πολύ θετικά αποτελέσματα είχε επίσης και η χρήση υπολογιστών σε παιδιά με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Τα παιδιά αυτά φάνηκε να εργάζονται με σοβαρότητα και συνεργάζονταν με τα άλλα μέλη της ομάδας τους και έφεραν εις πέρας ένα σχέδιο εργασίας που είχαν αναλάβει από κοινού (Ράπτης & Ράπτη, 2004: 225-226). Οι Plienis και Romanczk (1985) βρήκαν πως παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς συμπεριφέρονταν πολύ λιγότερο διασπαστικά όταν εργάζονταν με τους υπολογιστές σε σύγκριση με τη συμπεριφορά που εκδήλωναν στην τάξη χωρίς να κάνουν χρήση υπολογιστών. Σε άλλη έρευνα (Diggs, 1997) μαθητές Δημοτικού που παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς βελτίωσαν τη συμπεριφορά και τις σχολικές επιδόσεις τους, καθώς η χρήση των υπολογιστών βρέθηκε να συνδέεται θετικά με μια βελτίωση των επιπέδων προσοχής που έδειχναν και δημιουργούσε ένα ισχυρά παρωθητικό ως προς τα κίνητρα περιβάλλον. Τέλος, υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις πως παιδιά με σύνδρομο ΔΕΠ/Υ παρουσιάζουν βελτίωση της συμπεριφοράς σε περιβάλλοντα ΤΠΕ (Γκαραγκούνη-Αραίου κ. συν., 2003· Ράπτης & Ράπτη, 2004:225· Underwood, 2003).

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η εξέταση της κοινωνικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας που παρουσιάζονται στο πλαίσιο συνεργατικών μαθησιακών διαδικασιών με τη χρήση υπολογιστή από μαθητές της Ε' Δημοτικού και ειδικότερα κατά τη χρήση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού λογισμικού. Η βασική ερευνητική υπόθεση αφορούσε την ενδεχόμενη διαφοροποίηση των σχημάτων συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης που εκδηλώνουν οι μαθητές κατά τη χρήση υπολογιστή προς μια θετικότερη κατεύθυνση σε σχέση με μαθησιακές συνθήκες όπου δεν γίνεται χρήση υπολογιστή.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες και πλαίσιο έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 30 μαθητές (14 κορίτσια και 16 αγόρια) της Ε' τάξης ενός ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου της Αθήνας. Για την υλοποίηση της έρευνας όπου προβλεπόταν η χρήση των Η/Υ χρησιμοποιήθηκε το εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Το εργαστήριο ήταν εξοπλισμένο με 16 υπολογιστές για τους μαθητές και με ένα για τον δάσκαλο. Οι μαθητές κάθονταν σε δυάδες και έκαναν χρήση του λογισμικού για τα Μαθηματικά Ε' και Στ' τάξης που έχει δημιουργηθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Γαβρίλης *et al.*, χ.χ.).

Ερευνητικά εργαλεία και διαδικασία

Η παρατήρηση και ιδιαίτερα η τεχνική της συστηματικής παρατήρησης (systematic observation) επιλέχθηκε ως η ιδανικότερη μέθοδος για τη συλλογή των ερευνητικών μας δεδομένων, μια και το ενδιαφέρον στην παρούσα έρευνα στρεφόταν γύρω από ζητήματα συμπεριφοράς (Naughton *et al.*, 2001:229· Παρασκευόπουλος, 1993:134). Στη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία η παρατήρηση υλοποιήθηκε σε *νατουραλιστικό* πλαίσιο με *συστηματικό* τρόπο και είχε *ημι-πειραματικό* χαρακτήρα. Έγινε, δηλαδή, μέσα σε φυσικό περιβάλλον σχολικής τάξης σε πραγματικές καταστάσεις, ακολουθώντας όμως ένα προκαθορισμένο και προμελετημένο σχέδιο και αποβλέποντας στην επίτευξη συγκεκριμένου σκοπού (Βάμβουκας, 1993:199). Η όλη διαδικασία ενίσχυσε την οικολογική εγκυρότητα της έρευνας μέσω της φυσικής εκδήλωσης της συμπεριφοράς των παιδιών σε οικείο για τους μαθητές περιβάλλον (σχολική τάξη) και έδωσε τη δυνατότητα στον ερευνητή να καταγράψει τις αλλαγές στη συμπεριφορά, όπως επίσης και τις συνέπειες των αλλαγών αυτών, καθώς αυτές εκδηλώνονται με τρόπο φυσικό μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Bird *et al.*, 1999:362).

Η παρατήρηση διεξήχθη από τον πρώτο ερευνητή (Β.Σ.), ο οποίος ήταν ταυτόχρονα και ο δάσκαλος της τάξης. Το γεγονός αυτό τού επέτρεπε την ευκολότερη καταγραφή των σχημάτων συμπεριφοράς που εκδήλωναν οι μαθητές του σε καθημερινή βάση λόγω της εξοικείωσης μαζί τους και της ανίχνευσης τυχόν διαφοροποιήσεων και αλλαγών. Το σύνολο των περιόδων παρατήρησης βιντεοσκοπήθηκαν προκειμένου να αναλυθούν στη συνέχεια.

Οι μαθητές εργάζονταν σε δυάδες και η κάμερα εστίαζε διαδοχικά σε κάθε μία δυάδα. Κατά τη διαδικασία της βιντεοσκοπησης όλοι οι μαθητές εμπλέκονταν σε ίδιες μαθησιακές διαδικασίες, που σχετίζονταν με τους διδακτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος για τα μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. Για παράδειγμα, όλες οι δυάδες έπρεπε να ασχοληθούν με επίλυση προβλημάτων που σχετίζονταν με τα ισοδύναμα κλάσματα. Τα προβλήματα αυτά είχαν σχεδιαστεί από τον δάσκαλο ή υπήρχαν στο σχολικό εγχειρίδιο των μαθηματικών. Με ίδιες ή παρόμοιες δραστηριότητες ασχολούνταν οι μαθητές και όταν έκαναν χρήση του λογισμικού για τα μαθηματικά (Γεβρύλης *et al.*, χ.χ.) αλλά και όταν δεν έκαναν χρήση του υπολογιστή έτσι, ώστε το μαθησιακό έργο να αποτελεί για την έρευνά μας μια σταθερά. Με βάση το σχέδιο της έρευνας η συλλογή των δεδομένων έγινε σε δύο φάσεις. Κατά την *πρώτη φάση* η ομάδα των μαθητών, αφού εξοικειώθηκε για ένα χρονικό διάστημα με τη νέα μαθησιακή διαδικασία, που ενέπλεκε και τους υπολογιστές στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, έγινε το αντικείμενο συστηματικής παρατήρησης με βιντεοσκοπηση πτυχών της κοινωνικής συμπεριφοράς τους. Σε μια επόμενη *φάση* επαναλήφθηκε η παρατήρηση και βιντεοσκοπηση των μαθητών, οι οποίοι όμως εργάζονταν χωρίς να κάνουν χρήση των υπολογιστών.

Για τη δειγματοληψία της συμπεριφοράς επιλέχθηκε η μέθοδος της *σάρωσης* (scan sampling). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, οι μαθητές της τάξης «σαρώνονται» οπτικά σε τακτά χρονικά διαστήματα και καταγράφεται η συμπεριφορά των δυάδων και των ατόμων (Faulkner *et al.*, 1999:233, Σ.τ.Μ.1).

Το σύνολο του βιντεοσκοπημένου υλικού και της καταγεγραμμένης σε αυτό συμπεριφοράς κωδικοποιήθηκε και αναλύθηκε με βάση μια εσχάρα συστηματικής παρατήρησης συμπεριφοράς, που δημιουργήθηκε ειδικά για τους σκοπούς της μελέτης (βλ. Πίνακα 1). Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου πρωτοκόλλου παρατήρησης βασίστηκε στις αρχικές παρατηρήσεις και σε ανάλογες διαδικασίες προγενέστερων ερευνών (Heft & Swamimathan, 2002· Muller & Perlmutter, 1985· Fein, Campbell & Schwartz, 1987).

Για την καταγραφή της συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε η τεχνική δειγματοληψίας χρονικών στιγμών (point-time sampling technique), κατά την οποία καταγραφόταν στην κατάλληλα για το σκοπό της έρευνας διαμορφωμένη εσχάρα παρατήρησης η εκδήλωση (ή μη) κάποιας ή κάποιων από τις προεπιλεγμένες συμπεριφορές (καταγραφή τύπου 1-0: 1=παρουσία συμπεριφοράς, 0= απουσία συμπεριφοράς) στο τέλος χρονικών μεσοδιαστημάτων 10 δευτερολέπτων, που σηματοδοτούνταν από το ηχητικό σήμα ενός βομβητή. Στη διαδικασία αυτή δε χρησιμοποιήθηκε κάποια αυτοματοποιημένη διαδικασία ή κάποιο ειδικό λογισμικό (π.χ. το Observer της Noldus). Αντικειμενικός στόχος αυτής της μεθόδου είναι η καταγραφή του ποσοστού του χρόνου που αφιερώνει ένα άτομο στην εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

Η συγκεκριμένη τεχνική αναπτύχθηκε από τους Bindra και Blond (1958), και έχει διαπιστωθεί ότι προσφέρεται για την παρατήρηση συμπεριφορών που εκδηλώνονται μέσα στη σχολική τάξη (Dragonas *et al.*, 1999). Παρουσιάζει υψηλά

Πίνακας 1. Οι επιλεγμένες κατηγορίες κοινωνικής συμπεριφοράς που παρατηρήθηκαν

Θετικές Συμπεριφορές	
<i>Κατηγορίες</i>	<i>Περιγραφή</i>
1. Επιδιώκει αλληλεπίδραση	Καλεί το άλλο παιδί να ξεκινήσουν τη μαθησιακή δραστηριότητα.
2. Συνεχίζει την αλληλεπίδραση	Συνεχίζει τη λεκτική ή βλεμματική επικοινωνία με το άλλο παιδί.
3. Καθοδηγεί/προτείνει	Δίνει λεκτικές οδηγίες στο άλλο παιδί ή στον εαυτό του για το πώς πρέπει να γίνει μια εργασία και ταυτόχρονα ενδέχεται να δείχνει στην οθόνη.
4. Υποστηρίζει	Το παιδί επιβραβεύει και ενισχύει τον συμμαθητή του (αλλά και τον εαυτό του) για την προσπάθεια που καταβάλλεται ή για το αποτέλεσμα μιας εργασίας.
5. Ερωτά	Απευθύνει ερώτηση στον συμμαθητή του για το τι πρέπει να κάνουν προκειμένου να φέρουν σε πέρας τη δραστηριότητα.
6. Προσφέρει/Μοιράζεται	Μοιράζεται το ποντίκι ή το πληκτρολόγιο με το άλλο παιδί. Επιτρέπει στο άλλο παιδί να το πάρει ή το παίρνει με ευγενικό τρόπο και χωρίς να διαπληκτίζεται
7. Επιδιώκει βλεμματική επαφή	Το παιδί στρέφει το βλέμμα του και το σώμα του αναζητώντας βλεμματική επαφή με το άλλο παιδί.
8. Θετική συναισθηματική κατάσταση	Χαμογελά ή απλώς φαίνεται να απολαμβάνει τις δραστηριότητες με το άλλο παιδί.
Αρνητικές Συμπεριφορές	
Παθητικού χαρακτήρα αρνητικές συμπεριφορές	
<i>Κατηγορίες</i>	<i>Περιγραφή</i>
9. Διακόπτει την αλληλεπίδραση	Διακόπτει την αλληλεπίδραση, στρέφοντας την προσοχή του σε άλλο ερέθισμα άσχετο με τη δραστηριότητα.
10. Παραμένει σιωπηλό/ Δεν απαντά/Δεν ανταποκρίνεται	Παραμένει σιωπηλός. Δε συμμετέχει και δε συνεισφέρει στη δραστηριότητα, απλώς παρακολουθεί το άλλο παιδί ή την οθόνη του Η/Υ.
11. Αποφεύγει βλεμματική επαφή	Στρέφει το βλέμμα αλλού ή αδιαφορεί όταν το άλλο παιδί επιδιώκει βλεμματική επαφή.
12. Αρνητική συναισθηματική κατάσταση	Φαίνεται ανέκφραστο, κακόκεφο, δείχνει να είναι λυπημένο σαν να μην έχει διάθεση ή έχει νεύρα.
Ενεργητικού χαρακτήρα αρνητικές συμπεριφορές	
<i>Κατηγορίες</i>	<i>Περιγραφή</i>
13. Διατάζει	Δίνει στο άλλο παιδί οδηγίες για το τι πρέπει να κάνει, χρησιμοποιώντας έντονο ύφος και υψώνοντας τον τόνο της φωνής.
14. Διαφωνεί ή δυσανασχετεί	Εκφράζει την αντίθεσή του. Δε συμφωνεί με το άλλο παιδί, και δυσανασχετεί. Επιμένει στην άποψή του, πεισματώνει.
15. Κοροϊδεύει/σχολιάζει αρνητικά	Κοροϊδεύει, ειρωνεύεται το άλλο παιδί κάνοντας διάφορα υποτιμητικά λεκτικά σχόλια.
16. Αρνείται να μοιραστεί	Δεν παραχωρεί τη χρήση του πληκτρολογίου ή του ποντικιού στο άλλο παιδί. Απορροφεί κάθε τέτοια προσπάθεια με απότομες κινήσεις του χεριού του ή του σώματος.
17. Αρπάζει/Διεκδικεί	Απαιτεί και αποκτά τον έλεγχο του ποντικιού ή του πληκτρολογίου με τρόπο απότομο.

επίπεδα αξιοπιστίας, μια και καταγράφεται με ακρίβεια η παρουσία ή απουσία μιας συμπεριφοράς έτσι όπως αυτή έχει προκαθοριστεί. Προϋποθέσεις για τη σωστή χρήση αυτής της μεθόδου είναι η χρήση μικρών χρονικών μεσοδιαστημάτων και η επιλογή εύκολων και γρήγορα διακριτών κατηγοριών που καταγράφονται. Ως μειονέκτημα της μεθόδου θεωρείται η περιορισμένης ακρίβειας εκτίμηση των συχνοτήτων ή των διαρκειών της προς έρευνας συμπεριφοράς (Faulkner *et al.*, 1999:234, Σ.τ.Μ.1).

Για τη στατιστική επεξεργασία των καταγεγραμμένων εκδηλώσεων της συμπεριφοράς κατά τη χρήση των υπολογιστών και των συμπεριφορών χωρίς τη χρήση υπολογιστών ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία. Οι καταγραφές των συμπεριφορών για κάθε μαθητή που εκδηλώθηκαν κατά τη χρήση των υπολογιστών διεξήχθησαν σε μια συνολική περίοδο 10 μεσοδιαστημάτων χρονικής διάρκειας 60'' το καθένα. Συνεπώς, ο συνολικός χρόνος κατά τον οποίο κάθε παιδί καταγράφηκε να εκδηλώνει συμπεριφορές κάνοντας χρήση υπολογιστή ήταν $10 \times 60'' = 600''$. Αντίστοιχα, για τις καταγραφές για κάθε μαθητή χωρίς τη χρήση υπολογιστή χρησιμοποιήθηκαν 2 μεσοδιαστήματα ανάλογης χρονικής διάρκειας το καθένα (60''). Ο συνολικός χρόνος κατά τον οποίο καταγράφηκε κάθε μαθητής να εργάζεται χωρίς τον υπολογιστή ήταν $2 \times 60'' = 120''$.

Προκειμένου να καταστούν τα δεδομένα άμεσα συγκρίσιμα μετατράπηκαν οι απόλυτες καταγραφές εμφάνισης των συμπεριφορών σε συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών ανά ώρα. Έτσι δημιουργήθηκε ένα κοινό μέτρο, το οποίο επέτρεπε τη σύγκριση μεταξύ των στοιχείων. Συγκεκριμένα, κάθε συμπεριφορά υπολογιζόταν ως το πηλίκο του γινομένου των συνόλων των εκδηλώσεων κάθε συμπεριφοράς επί το συνολικό χρόνο της καταγραφής των μαθητών προς τη μία ώρα εκφραζόμενη σε δευτερόλεπτα (συνολικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς $\times 600'' / 60 \times 60''$).

Αξιοπιστία της συστηματικής παρατήρησης

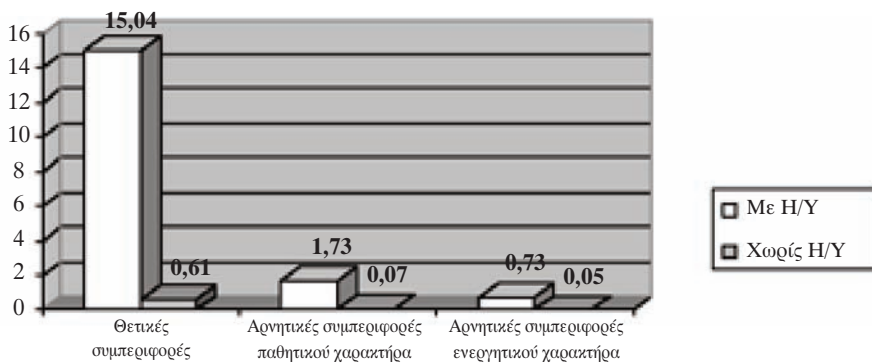
Η αξιοπιστία των παρατηρήσεων ελέγχθηκε με την παρακολούθηση και την καταγραφή των συμπεριφορών από δύο παρατηρητές (inter-rater reliability) μαγνητοσκοπημένων ενοτήτων που προέκυψαν μετά από τυχαία επιλογή από το σύνολο του βιντεοσκοπημένου υλικού. Ο συγκεκριμένος έλεγχος της αξιοπιστίας μεταξύ των δύο παρατηρητών διεξήχθη από δύο παρατηρητές: τον ερευνητή-δάσκαλο και μια άλλη δασκάλα, αφού είχε προηγηθεί μια περίοδος δοκιμαστικής εφαρμογής και εξοικείωσης με την κλείδα παρατήρησης. Μόνο όταν επιτεύχθηκε συμφωνία σε ποσοστό 70% στις καταγραφές που έκαναν οι δύο παρατηρητές στο ίδιο βιντεοσκοπημένο υλικό ξεκίνησε η διαδικασία καταγραφής των συμπεριφορών για τις επιλεγμένες ενότητες από το σύνολο του βιντεοσκοπημένου υλικού.

Χρησιμοποιήθηκε ο *απλός συντελεστής συμφωνίας* μεταξύ δύο παρατηρητών (Martin & Bateson, 1992), ο οποίος προσδιορίστηκε ως ο αριθμός των συμφωνιών (και οι δύο παρατηρητές σημείωναν τον ίδιο κωδικό στην κλείδα παρατήρησης) διά του αθροίσματος των συμφωνιών και του αριθμού των ασυμ-

φωνιών (μη κοινές καταγραφές). Οι συντελεστές αξιοπιστίας για τις διάφορες ενότητες κυμάνθηκαν από 0,64 έως 0,92 (μέση τιμή = 0,76).

Αποτελέσματα

Από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των 8 επιμέρους συμπεριφορικών εκδηλώσεων που συγκροτούν την ομάδα “θετικές συμπεριφορές” κατά τη διάρκεια εργασίας με το συγκεκριμένο λογισμικό είναι σημαντικά υψηλότερος από οποιαδήποτε άλλη μορφή εκδήλωσης συμπεριφοράς (βλ. Διάγραμμα 1). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές που εργάζονταν με τον υπολογιστή εκδήλωναν περισσότερες θετικές συμπεριφορές ανά ώρα παρατήρησης συγκριτικά με τους μαθητές που εργάζονται χωρίς υπολογιστή (15,04 vs. 0,61 $t = 22,61, p < .01$). Επίσης, βρέθηκε ότι οι μαθητές όταν κάνουν χρήση του υπολογιστή τείνουν να εκδηλώνουν περισσότερες αρνητικές συμπεριφορές παθητικού χαρακτήρα κατά τη χρήση του υπολογιστή ($t = 8,16, p < .01$). Τα παιδιά που δουλεύουν χωρίς να κάνουν χρήση του υπολογιστή παρουσιάζουν λιγότερες “αρνητικές συμπεριφορές ενεργητικού χαρακτήρα”.



Διάγραμμα 1. Ραβδόγραμμα για τη συχνότητα εμφάνισης ανά ώρα παρατήρησης των συγκεντρωτικών συμπεριφορών από τους μαθητές με και χωρίς τη χρήση H/Y.

Όπως ήταν αναμενόμενο, βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των θετικών συμπεριφορών και των αρνητικών συμπεριφορών παθητικού και ενεργητικού χαρακτήρα (βλ. Πίνακα 2) που εκδηλώνονται κατά τη χρήση του υπολογιστή. Η ίδια αρνητική συσχέτιση (αλλά όχι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό) παρατηρείται και μεταξύ των θετικών συμπεριφορών κατά τη χρήση του υπολογιστή και των αρνητικών συμπεριφορών ενεργητικού και παθητικού χαρακτήρα χωρίς τη χρήση υπολογιστή.

Εξειδικεύοντας την ανάλυση σε κάθε συμπεριφορά ξεχωριστά (βλ. Πίνακα 3), διαπιστώθηκε πως η εκδήλωση συμπεριφοράς που κυριαρχεί κατά τη χρήση του υπολογιστή είναι η «συνέχιση της αλληλεπίδρασης». Οι μαθητές, όταν κάνουν χρήση του υπολογιστή, φαίνεται να αλληλεπιδρούν χαρακτηριστικά περισσότερο με

Πίνακας 2. Συσχέτιση μεταξύ των συμπεριφορών με και χωρίς τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή

	(1)	(2)	(3)	(4)
<i>Συμπεριφορές με τη χρήση υπολογιστή</i>				
(1) Θετικές συμπεριφορές				
(2) Αρνητικές συμπεριφορές παθητικού χαρακτήρα	-0,51**			
(3) Αρνητικές συμπεριφορές ενεργητικού χαρακτήρα				
<i>Συμπεριφορές χωρίς τη χρήση υπολογιστή</i>				
(4) Θετικές συμπεριφορές	0,25	0,05	0,22	
(5) Αρνητικές συμπεριφορές παθητικού χαρακτήρα	-0,32	0,29	-0,38	-0,32

* $p < .05$, ** $p < .01$

τους συμμαθητές τους παρά όταν δεν κάνουν χρήση του υπολογιστή, όταν συνεργάζονται, δηλαδή, τα μέλη των δυάδων στην επίλυση παρόμοιων προβλημάτων με και χωρίς τη χρήση του λογισμικού για τα μαθηματικά του Π.Ι. Το γεγονός αυτό συνδυάζεται και με το υψηλό ποσοστό που σημειώνεται στην επιδίωξη των παιδιών να προσεγγίσουν τους συμμαθητές τους προκειμένου να αρχίσει η αλληλεπίδραση όταν εργάζονται με τον υπολογιστή. Η «επιδίωξη της αλληλεπίδρασης» συνήθως συνοδεύεται και με την «επιδίωξη της βλεμματικής επαφής» με το άλλο παιδί. Αυτό εξηγεί και τη συχνότητα εκδήλωσης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, που ταυτόχρονα παρουσιάζεται να εμφανίζεται σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα όταν τα παιδιά κάνουν χρήση του υπολογιστή παρά όταν λειτουργούν σε περιβάλλον χωρίς υπολογιστή ($t=6,69, p<.001$).

Ως δεύτερη συχνότερη εκδήλωση συμπεριφοράς προβάλλει η “καθοδήγηση” που προσφέρει ο ένας μαθητής στον άλλο. Αυτή η εκδήλωση συμπεριφοράς είναι στατιστικά σημαντικά συχνότερη, όταν οι μαθητές κάνουν χρήση των υπολογιστών. Τα παιδιά επιδιώκουν μια θετική προσέγγιση στη συνεργασία τους και ειδικότερα στην κατάθεση των ιδεών/προτάσεών τους, και αποφεύγουν με αυτό τον τρόπο τις διαταγές, που βλέπουμε να εκδηλώνονται σε πολύ μικρό ποσοστό, ειδικά στο περιβάλλον χωρίς υπολογιστές. Συγχρόνως, η αλληλεπίδραση φαίνεται να τροφοδοτείται κατά τη χρήση του υπολογιστή σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα από τη συχνότερη διατύπωση ερωτήσεων μεταξύ των μαθητών, όταν εργάζονται με τον υπολογιστή.

Παρά τα θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς που αναδεικνύονται με τη χρήση του υπολογιστή, ειδικά σε ό,τι αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, παρατηρούμε πως, όταν χρησιμοποιούν οι μαθητές τους υπολογιστές, οδηγούνται συχνότερα στη διακοπή της αλληλεπίδρασης ($t=4,62, p<.001$) και αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή, παρά αν δουλεύουν σε περιβάλλον χωρίς υπολογιστή.

Πίνακας 3. Μέση συχνότητα εμφάνισης ανά ώρα συμπεριφορών που εκδήλωσαν οι μαθητές με και χωρίς τη χρήση Η/Υ και έλεγχος διαφορών

	Συμπεριφορές με τη χρήση Η/Υ		Συμπεριφορές χωρίς τη χρήση Η/Υ		<i>t</i>	<i>p</i>
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
<i>Θετικές συμπεριφορές</i>						
Επιδιώκει αλληλεπίδραση	2,1	0,4	0,07	0,02	27,03	0,01
Συνεχίζει αλληλεπίδραση	5,68	1,4	0,24	0,1	19,94	0,01
Καθοδηγεί/προτείνει	4,63	1,85	0,21	0,11	12,58	0,01
Υποστηρίζει	0,49	0,3	0,05	0,02	2,62	0,12
Ερωτά	0,74	0,43	0,04	0,02	5,57	0,001
Προσφέρει/μοιράζεται	0,41	0,33	0,03	0	4,6	0,14
Επιδιώκει βλεμματική επαφή	1,01	0,68	0,09	0,05	6,69	0
Θετική συναισθηματική κατάσταση	0,48	0,44	0,1	0,03		
<i>Αρνητικές συμπεριφορές παθητικού χαρακτήρα</i>						
Διακόπτει την αλληλεπίδραση	0,84	0,42	0,03	0	5,8	0,01
Παραμένει σιωπηλό/Δεν απαντά/ Δεν αποκοίνεται	0,57	0,66	0,03	.		
Αποφεύγει βλεμματική επαφή	0,67	0,5	0,07	0,05	4,62	0,001
Αρνητική συναισθηματική κατάσταση	1,56	1,69				
<i>Αρνητικές συμπεριφορές ενεργητικού χαρακτήρα</i>						
Διατάζει	0,38	0,21	0,03			
Διαφωνεί ή δυσανασχετεί	0,57	0,64	0,07			
Κοροϊδεύει ή σχολιάζει αρνητικά	0,43	0,38				
Αρνείται να μοιραστεί	0,24	0,09				
Αρπάζει/διεκδικεί	0,21	0,12				

Συζήτηση

Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώθηκε η βασική υπόθεση, ότι δηλαδή η χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού για τα μαθηματικά στο μικροσύστημα της τάξης οδηγεί σε αλλαγές στο επίπεδο των σχημάτων συμπεριφοράς που αναπτύσσονται κυρίως μεταξύ των μαθητών (αλλά και κατ' επέκταση ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές).

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μια εξαιρετικά σημαντική αύξηση της συχνότητας εμφάνισης θετικών συμπεριφορών όταν οι μαθητές εργάζονταν με τον υ-

πολογιστή, σε σχέση με τα σχήματα συμπεριφοράς που εκδήλωσαν οι μαθητές όταν εργάζονταν χωρίς υπολογιστή. Η αλλαγή αυτή εντοπίστηκε κυρίως σε σχήματα συμπεριφοράς που αναφέρονταν στην αύξηση της συχνότητας αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και στην αύξηση της επιδίωξης των μαθητών να εμπλακούν σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. Το στοιχείο αυτό συμφωνεί και με παλαιότερες έρευνες (Clements, 1994:43· Smeets & Mooij, 1999, όπ. αναφ. στο Webb & Cox, 2004:272), που σημειώνουν πως οι μαθητές αλληλεπιδρούν συχνότερα και με περισσότερους τρόπους απ' ό,τι στο «παραδοσιακό» σχολικό πλαίσιο, όταν χρησιμοποιούν τον υπολογιστή. Ταυτόχρονα, σημειώθηκε σημαντική αύξηση της συχνότητας επιδίωξης της βλεμματικής επαφής και αξιολογή αύξηση της συχνότητας ανάληψης πρωτοβουλιών καθοδήγησης του ενός μαθητή προς τον άλλο.

Το σύνολο των μεταβολών που σημειώθηκαν με βάση τα ευρήματα φαίνεται να συνδέονται με το γεγονός πως η χρήση του υπολογιστή στο σχολικό πλαίσιο δημιουργεί ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον για τους μαθητές (οπτικά, ακουστικά κ.τ.λ.), ερεθίσματα που σαφέστατα δε λειτουργούν με τρόπο, όπως ίσως θα αναμενόταν, απομόνωσης και ατομικής εργασίας. Αντίθετα, τα υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης που εκδηλώνουν οι μαθητές καταδεικνύουν τη λειτουργία του υπολογιστή και του συγκεκριμένου λογισμικού ως εργαλείων ενεργοποίησης της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία. Η εικόνα αυτή μπορεί να ερμηνευτεί, πέρα από το επίπεδο των ερεθισμάτων που ο υπολογιστής ως μέσο προσφέρει, και στο επίπεδο του είδους του λογισμικού. Συγκεκριμένα, το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ανοικτό. Ένα ανοικτό λογισμικό, λόγω ακριβώς του γεγονότος πως δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να επέμβει δημιουργικά σε αυτό και να το προσαρμόσει στις ιδιαίτερες μαθησιακές του ανάγκες, λειτουργεί με τρόπο ενισχυτικό των σχημάτων αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, το γεγονός πως οι μαθητές δεν εργάστηκαν στους υπολογιστές ατομικά αλλά σε δμάδες, και η συνακόλουθη θετική εικόνα στο επίπεδο των αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκε μεταξύ των μαθητών, υπογραμμίζουν την ανάγκη η εργασία σε περιβάλλοντα ΤΠΕ να λειτουργεί στο πλαίσιο συνεργατικών σχημάτων οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας.

Η μαθησιακή διαδικασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών τροποποιήθηκε επιπλέον και με τη συχνή εκδήλωση συμπεριφορών καθοδήγησης και υποστήριξης. Οι μαθητές στο περιβάλλον με υπολογιστή ενεργοποιούνται περισσότερο προς την κατεύθυνση της υποστήριξης και της καθοδήγησης των συμμαθητών τους, μια και φαίνεται πως δημιουργούνται εκείνες οι συνθήκες που επιτρέπουν κάτι τέτοιο. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι η λειτουργία του υπολογιστή ως «τρίτου πόλου» στην τάξη μπορεί να τροποποιήσει, έως και να περιορίσει, το ρόλο του δασκάλου, και η ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας, της καθοδήγησης και της υποστήριξης να επιμερίζεται στους μαθητές και στον υπολογιστή παρακινώντας τους μαθητές να αναλάβουν πιο ενεργητικό ρόλο.

Αυτή η σημαντική αύξηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών, όταν λειτουργο-

γούν σε περιβάλλον με υπολογιστή, έτσι όπως φάνηκε μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας, δε σημαίνει ταυτόχρονα για τον εκπαιδευτικό και τη δημιουργία μέσα στην τάξη του μιας εικόνας όπου όλα λειτουργούν προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Πολύ σοβαρός προβληματισμός υπάρχει για το κατά πόσο αυτή η αλληλεπίδραση είναι προσανατολισμένη στο μαθησιακό έργο ή αναφέρεται περισσότερο στη διευθέτηση διάφορων κοινωνικών ζητημάτων που ανακύπτουν στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών (διαχείριση συγκρούσεων, υλικού κ.τ.λ.) (Crook, 1998:239). Επιπροσθέτως, η δημιουργία περισσότερων ευκαιριών για αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών οδηγούσε αναπόφευκτα και σε αύξηση του επιπέδου θορύβου μέσα στην τάξη. Το γεγονός αυτό λειτουργούσε συχνά επιβαρυντικά στην επιδίωξη του δασκάλου να δημιουργήσει κανάλια επικοινωνίας με τους μαθητές του στις περιπτώσεις που, για παράδειγμα, έπρεπε να δοθεί μια διευκρίνιση ή μια οδηγία. Επιπροσθέτως, επειδή το πλαίσιο που δημιουργεί ο υπολογιστής με τους μαθητές που συνεργάζονται είναι ισχυρό και η παρέμβαση του δασκάλου δύσκολη, προτείνεται να γίνεται προσεκτική χωροταξική διαρρύθμιση, ώστε να μην εμποδίζεται η άμεση βλεμματική επαφή των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τον δάσκαλο. Ιδανική λύση φαίνεται να είναι η χρήση φορητών υπολογιστών από τις ομάδες των μαθητών στην τάξη τους και όχι σε κάποιο εργαστήριο πληροφορικής.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε από τη μελέτη αυτή ήταν πως δεν σημειώθηκε διαφοροποίηση μόνο στις θετικές συμπεριφορές αλλά και στις αρνητικές συμπεριφορές παθητικού χαρακτήρα. Αντιθέτως, οι αρνητικές συμπεριφορές ενεργητικού χαρακτήρα δεν παρουσίασαν αξιοσημείωτη διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, οι αρνητικές συμπεριφορές παθητικού χαρακτήρα εμφανίζονταν συχνότερα, όταν οι μαθητές εργάζονταν με τον υπολογιστή. Το στοιχείο αυτό φαίνεται σε μια πρώτη ανάγνωση να είναι παράδοξο, δεδομένου του γεγονότος πως οι συμπεριφορές που έδειχναν σημαντική αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης ήταν η διακοπή της αλληλεπίδρασης και η διακοπή της βλεμματικής επαφής. Και για τις δύο αυτές συμπεριφορές παρατηρήθηκε ότι οι «αντίθετες» τους, δηλαδή η συνέχιση και επιδίωξη αλληλεπίδρασης και η επιδίωξη βλεμματικής επαφής, έδειχναν επίσης να παρουσιάζουν αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης, αν και σε μεγαλύτερο βαθμό. Το εύρημα αυτό μάλλον πρέπει να ερμηνευτεί με βάση το γεγονός ότι η εργασία των μαθητών με τον υπολογιστή δημιουργεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο η αλληλεπίδραση δείχνει να αναπτύσσεται σε εξαιρετικό βαθμό. Η αλληλεπίδραση αυτή δεν εκδηλώνεται πάντα με τον ίδιο τρόπο. Ξεκινά και διακόπτεται, όπως είναι απολύτως αναμενόμενο σε κάθε είδους ανθρώπινη επαφή.

Από τα παραπάνω δημιουργείται η ανάγκη για μελλοντική διερεύνηση των ζητημάτων που αφορούν το περιεχόμενο των αλληλεπιδράσεων, και ειδικότερα της λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσουν οι μαθητές κατά τη χρήση του υπολογιστή, σε σχέση ίσως και με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε, επίσης, η μελέτη της συμπεριφοράς που εκδηλώνει και της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του λει-

τουργώντας σε περιβάλλον ΤΠΕ προκειμένου να διαχειριστεί με επιτυχία τους νέους ρόλους που δημιουργούν οι καινούριες συνθήκες στην τάξη και δεν αφορούν μόνο τη συμπεριφορά των μαθητών.

Στην παρούσα έρευνα η συμμετοχή του εκπαιδευτικού-ερευνητή στην ερευνητική διαδικασία αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού σε ό,τι αφορά την επίδραση που θα μπορούσε να έχει στην εκδήλωση της συμπεριφοράς των μαθητών. Έτσι, ο ερευνητής-δάσκαλος, παράλληλα με τη διεξαγωγή της έρευνας (βιντεοσκόπηση των μαθητών), έπρεπε στο πλαίσιο της τάξης να υπηρετεί με συνέπεια και επάρκεια τα διδακτικά του καθήκοντα. Στην πράξη αυτό δημιουργούσε κάποιες δυσκολίες, γιατί δεν ήταν πάντα εφικτό να συνδυάζονται αυτοί οι ρόλοι, κυρίως σε ό,τι αφορά το χρόνο που μπορούσε να αφιερωθεί σε καθέναν από αυτούς. Αυτή την εμπειρία τη διαμοιράζονταν όμως όλοι οι μαθητές, και λειτουργήσε, υπ' αυτή την έννοια, ως «σταθερά» για το σύνολο των μαθητών της τάξης.

Η προέκταση της παρούσας μελέτης σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων (μαθητών, εκπαιδευτικών) και σε μεγαλύτερο εύρος μαθημάτων, καθώς και η εφαρμογή ενός διαχρονικού σχεδίου αναμένεται να ρίξουν φως σε διαστάσεις της συμπεριφοράς των μαθητών που έως τώρα δεν τους είχε δοθεί η δέουσα προσοχή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βάμβουκας, Ι. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Becta (2003). *What the research says about ICT and motivation*. Ανακτήθηκε: Απρίλιος 24, 2008, από http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/wtrs_motivation.pdf. (24/4/2008).
- Bennette, S.N. (1991). "Cooperative learning in classroom: processes and outcomes". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32: 581.
- Bindra, D. & Blond, J. (1958). "A time-sample method for measuring general activity and its components". *Canad. J. Psychol.*, 12: 74-76.
- Bird, M. – Hammersley, M. – Roger, G. – Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γαβρίλης, Κ. – Βαβουράκη, Α. – Γκούμας, Σ. – Δημητρακοπούλου, Α. (χ.χ.). *Εκπαιδευτικό λογισμικό (CD-Rom) Μαθηματικά Ε' - Στ': Οδηγίες Χρήσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 28, 2008 από <http://www.pi-schools.gr/software/dimotiko/>
- Γαβρίλης, Κ. – Βαβουράκη, Α. – Γκούμας, Σ. – Δημητρακοπούλου, Α. (χ.χ.). *Εκπαιδευτικό λογισμικό (CD-Rom) Μαθηματικά Ε' - Στ': Συνοδευτικό Εγχειρίδιο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 28, 2008 από <http://www.pi-schools.gr/software/dimotiko/>
- Γκαρούνη-Αραίου, Φ. – Σολομωνίδου, Χ. – Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση παιδιών με στοιχεία διάσπασης προσοχής ή/και με υπερκινητικότητα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35.
- Clements, D. (1994). "The uniqueness of the computer as a learning tool: Insights from research and practice". In J.L. Wright & D.D. Shade (Eds.), *Young children: Active learners in a technological age*. Washington, DC: NAEYC.
- Crook, C. (1998). "Children as computer users: The case of collaborative learning". *Computer & Education*, 30 (3-4): 237 -247.

- Dillenbourg, P. (1996). "Distributing cognition over brains and machines". In S. Vosniadou – E. De Corte – B. Glaser – H. Mandl (Eds.), *International Perspectives on the Psychological Foundations of Technology-Based Learning Environments* (pp. 165-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dimitracopoulou, A. (2008). Computer based Interaction Analysis Supporting Self-regulation: Achievements and Prospects of an Emerging Research Direction, In Kinshuk, M. Spector, D. Sampson, P. Isaias (Guest editors). *Technology, Instruction, Cognition and Learning* (TICL). Ανακτήθηκε: Ιούνιος 8, 2010 από http://ltee.org/adimitr/wp-content/uploads/2008/10/dimitracopoulou_ticl_special_issue_final_draft.pdf
- Diggs, G.S. (1997). "Technology: A key to unlocking at-risk students". *Learning and Leading with Technology*, 25 (2): 38-40.
- Dragonas, T. – Androussou, A. – Petrogiannis, K. – Inglessi, Ch. (1999). "Évaluation d'une formation sur le terrain dans le domaine de l'éducation interculturelle". *Carrefours de l'éducation*, 8: 56-83.
- Eraut, M. (1994). *Groupwork with computers in British primary schools*. Paper presented in A.E.R.A. Conference. New Orleans.
- Faulkner, D. – Swan, J. – Baker, S. – Bird, M. – Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fein, G. – Campbell, P. – Schwartz, S. (1987). "Microcomputers in the preschool: Effects on social participation and cognitive play". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8: 197- 208.
- Harris, S. – Kington, A. (2002). *Innovative classroom practices using ICT in England*. National Foundation for Educational Research. Ανακτήθηκε: Απρίλιος 24, 2008 από: http://www.nfer.ac.uk/publications/other-publications/downloadable-reports/pdf_docs/1.%20ITE%20Rep%20Intro.pdf.
- Heft, T. – Swaminathan, S. (2002). "The effects of computers on the social behavior of preschoolers". *Journal of Research in Childhood Education*, 16: 162- 174.
- Hutchins, E. (2000). *Distributed Cognition*. Ανακτήθηκε: Μάρτιος 05, 2009 από <http://eclectic.ss.uci.edu/~drwhite/Anthro179a/DistributedCognition.pdf>.
- Galton, M. – Williamson, J. (1992). *Group work in the primary classroom*. London: Routledge.
- Green, K. – Forehand, R. – Beck, S. – Vosk, B. (1980). "An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement". *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Heft, T. – Swaminathan, S. (2002). The effects of computers on the social behavior of preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 16, 162- 174.
- Μπράτσιου, Θ. (2007). *Ανάπτυξη ενέλικτων υποστηρικτικών εργαλείων, ασύγχρονων συζητήσεων, μέσω ανάλυσης αλληλεπιδράσεων μεταξύ συμμετεχόντων, για τεχνολογικά υποστηριζόμενη εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Τομέας Διδακτικής Θετικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Martin, P. – Bateson, P. (1992). *Measuring behaviour: an introductory guide*. Cambridge University Press
- Muller, A. – Perlmutter, M. (1985). "Preschool children's problem-solving interactions at the computers and jigsaw puzzles". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6: 173- 186.
- Naughton, G. – Sharne, R. – Siraj-Blatchford (2001). *Doing early childhood research*. Victoria: Allen & Unwin.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τόμος Β). Αθήνα: έκδ. ιδίου.

- Podmore, V. (1991). "4-year-olds, 6-year-olds, and microcomputers: A study of perceptions and social behaviors". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12: 87-101.
- Plienis, A.J. & Romanczyk, R.G. (1985). "Analysis of performance, behavior and predictors of severely disturbed children: A comparison of adult vs computer instruction". *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5: 345-346.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας* (τόμος Α'). Αθήνα: έκδ. ιδίων.
- Rutter, M. – Maughan, B. – Mortimore, P. – Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Σολομωνίδου, Χ. (2002). Συνεργατική μάθηση με τη χρήση των ΤΠΕ: Εμπειρίες από δημοτικά σχολεία της Θεσσαλίας, στο: Δημητρακοπούλου (επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου ΕΤ-ΠΕ*, τόμος Α', 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Καστανιώτη, Ρόδος.
- Schmuck, R. (1997). "Peer Groups as Settings for Learning". *Theory into Practice*, 16(4):272-279.
- Smeets, E. – Mooij, T. (1999). "Time on Task, Interaction, and Information Handling in Multimedia Learning Environments". *Journal of Educational Computing Research*, 21: 487-502.
- Stahl, G. (2006). *Group Cognition: Computer Support for Building Collaborative Knowledge*. Acting with Technology Series. MIT Press
- Strijbos, J.W. – Martens, R.L. – Jochems, W.M.G. (2004). "Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning". *Computers & Education*, 42: 403–424.
- Thompson, J. (2005). *Cooperative Learning in Computer-Supported Classes*. Melbourne: Department of Education Policy and Management. The University of Melbourne.
- Underwood, J. (2009). *The impact of digital technology: A review of the evidence of the impact of digital technologies on formal education*. Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 10, 2009 από: <http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=41343&page=1835>.
- Underwood, J. (2003). *What the research says about ICT and motivation*. Ανακτήθηκε: Απρίλιος 24, 2008 από: http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/wtrs_motivation.pdf.
- Van Daal, V. – Reitsma, P. (2000). "Computer-assisted learning to read and spell: Results from two pilot studies". *Journal of Research in Reading*, 23(2): 181-193.
- Χιονίδου-Μοσχοφόγλου, Μ. – Ζυμπίδης, Δ. (2006). Ένταξη του Εκπαιδευτικού Λογισμικού Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο. Πιλοτική έρευνα σε εξέλιξη. Στο Δ. Ψυλλός – Β. Δαγδιλέλης (επιμ.), *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ε.Τ.Π.Ε. - Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σ. 367-374). Θεσσαλονίκη.
- Webb, M. – Cox, M. (2004). "A Review of Pedagogy Related to information and Communication Technology". *Technology, Pedagogy and Education*, 13: 235-286.

Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

Ρωξάνη Μουστάρδα

Δασκάλα, μουσικός, μετεκπαιδευόμενη στο Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός»

Κωνσταντίνος Πενέκελης

Δάσκαλος, μετεκπαιδευόμενος στο Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός»

Εισαγωγή

Ποια είναι η αξία που αποδίδεται σήμερα στο μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο; Ποια η επαφή του Έλληνα μαθητή με τη μουσική; Ποια ήταν η θέση της Μουσικής Αγωγής σε παρελθόντα έτη και λαούς; Τα παραπάνω ερωτήματα μας ώθησαν σε μια σύντομη ανασκόπηση του ρόλου που κατείχε η μουσική αγωγή διά μέσου των αιώνων καθώς και στη διερεύνηση των πλεονεκτημάτων της μουσικής εκπαίδευσης μέσα από σύγχρονες έρευνες και της πραγματικότητας που διαμορφώνεται στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στόχος ήταν η ανακάλυψη πιθανής διάστασης ανάμεσα στη σημασία της μουσικής για την αγωγή των νέων άλλοτε και σήμερα, καθώς και ανάμεσα στην αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στη μουσική και στη θέση που η τελευταία κατέχει στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η μουσική αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο για την καθημερινή ζωή του ανθρώπου από την αυγή της ιστορίας του έως σήμερα. Αυτό φαίνεται καθαρά στους μύθους που έπλασε για τους θεούς του αλλά και για την προέλευση του κόσμου. Έτσι, στις κοσμογονίες πολλών αρχαίων πολιτισμών η αρχή του κόσμου εντοπίζεται σε ένα ηχητικό συμβάν. Για παράδειγμα, οι αρχαίοι Αιγύπτιοι πίστευαν ότι ο θεός Θωθ δημιούργησε τον κόσμο με τη φωνή του, ενώ σύμφωνα με τις φιλοσοφικές αντιλήψεις των Περσών και των Ινδών το σύμπαν δημιουργήθηκε από τον ήχο που βγήκε από την άβυσσο και έγινε φως (Παπαδόπουλος, 2000).

Υπάρχουν ενδείξεις για την ύπαρξη μουσικών οργάνων από την εποχή του λίθου καθώς και για τον ενεργό ρόλο της μουσικής στην οργάνωση ομάδων εργασίας, κυνηγιού και θρησκευτικών ομάδων (Pfeiffer, 1982). Έτσι, η μουσική

στην αρχή δεν αποτελούσε καλλιτεχνική εκδήλωση, αλλά εξυπηρετούσε καθημερινές ανάγκες του ανθρώπου (Ψαλτοπούλου, 2005).

Στην αρχαία Κίνα η μουσική είχε εξέχουσα θέση στην κοινωνική, θρησκευτική και πνευματική ζωή, και πολλές φορές φορτιζόταν με μαγικές δυνάμεις (Αθανασιάδης, 1991). Η διδασκαλία του φιλόσοφου Κομφούκιου ασχολείται αρκετά με τη μουσική αναπτύσσοντας μια θεωρία περί ήθους και αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο της μουσικής στην εκπαίδευση (Γιάννου, 1995). Παράλληλα, γίνεται διάκριση μεταξύ λόγιας και λαϊκής μουσικής σε αντιστοιχία με την κοινωνική ιεραρχία. Η λαϊκή μουσική κατακρίνεται και θεωρείται ακατάλληλη για τη σωστή εκπαίδευση (Γιάννου, 1995).

Στην Ινδία η μουσική κατείχε εξαιρετική θέση στο πλέγμα του πολιτισμού και η μελέτη της σκόπευε στη διατήρηση ενός συνδέσμου με τη φιλοσοφία και τη θρησκεία (Αθανασιάδης, 1991). Σε φυσικό επίπεδο όλη η ανθρώπινη κοινωνία βασιζόταν στον ήχο κάτω από την ακόλουθη εξάρτηση: με τον ήχο σχηματίζονται τα γράμματα, με τα γράμματα οι συλλαβές, με τις συλλαβές οι λέξεις, με τις λέξεις οι λεπτομέρειες της ζωής (Αθανασιάδης, 1991).

Στους λαούς της Μεσοποταμίας και κυρίως στους Ασσυρίους και τους Βαβυλωνίους αποδίδεται η ανάπτυξη θεωρίας της μουσικής σε συνδυασμό με τα μαθηματικά και την αστρονομία (Γιάννου, 1995).

Στην αρχαία Αίγυπτο η μουσική καλλιεργούνταν στους ναούς αλλά και στα ανάκτορα των Φαραώ, στα στρώματα του αστικού πληθυσμού και στους γεωργούς (Γιάννου, 1995). Εικονογραφικά τεκμήρια και κείμενα σε παπύρους παρέχουν πληροφορίες για την ύπαρξη μουσικών σχολών και παραδίδουν αρκετά ονόματα μουσικών και των δύο φύλων (Γιάννου, 1995). Όμως για την εκπαίδευση των νέων επιτρεπόταν μόνο η υψηλή τέχνη και η καλή μουσική (Αθανασιάδης, 1991).

Αργότερα, στην αρχαία Ελλάδα, η μουσική εξυψώνεται στο επίπεδο μιας ελεύθερης τέχνης και αποτελεί αναγκαία εμπειρία στη διαπαιδαγώγηση των νέων (Αθανασιάδης, 1991). Ο Σόλων ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τη διδασκαλία της μουσικής στην παιδεία των Αθηνών κατά τις αρχές του 6^{ου} π.Χ. αιώνα, ενώ οι νέοι Σπαρτιάτες διδάσκονταν και εξασκούσαν τη μουσική έως τα τριάντα τους χρόνια. Στις Ολυμπιάδες διεξάγονταν επίσης, παράλληλα με τα αθλήματα, μουσικοί και ποιητικοί αγώνες (Ψαλτοπούλου, 2005).

Ιδρυτής της θεωρίας της μουσικής και της επιστήμης της ακουστικής είναι ο Πυθαγόρας, ο οποίος τον 6^ο π.Χ.αιώνα ανέπτυξε τη θεωρία της αρμονίας των σφαιρών. Σύμφωνα με τον μεγάλο φιλόσοφο και μαθηματικό της αρχαιότητας, υπάρχει μια μαθηματική αναλογία ανάμεσα στους μουσικούς φθόγγους και στις πλανητικές κινήσεις. Οι πλανήτες περιστρεφόμενοι παράγουν μουσικούς ήχους τους οποίους, εξαιτίας των συχνοτήτων τους, δεν τους αντιλαμβανόμαστε. Ο Πυθαγόρας χρησιμοποίησε τις αποστάσεις των πλανητών για την αναπαράσταση των μουσικών διαστημάτων (Αθανασιάδης, 1991). Βασικό στοιχείο στους υπολογισμούς του ήταν η υιοθέτηση ενός δίτονου μουσικού διαστήματος που προσδιοριζόταν από τη μαθηματική σχέση $9/8$ και αποτελούσε το μοντέλο υποδιαί-

ρεσης της οχτάβας (Ψαλτοπούλου, 2005· Αθανασιάδης, 1991). Έτσι, ο Πυθαγόρας και οι συνεχιστές του δημιούργησαν μια ασάφεια ανάμεσα στα όρια της μουσικής, της αστρονομίας και των μαθηματικών (Αθανασιάδης, 1991).

Στη συνέχεια, ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης και άλλοι μεγάλοι φιλόσοφοι εμβάθυναν στην αισθητική και την ψυχολογία της μουσικής και διαμόρφωσαν τη θεωρία του ήθους, που διαπραγματεύεται την επίδραση της μουσικής στη συναισθηματική και ψυχική σφαίρα του ανθρώπου (Αθανασιάδης, 1991).

Συγκεκριμένα, ο Πλάτωνας στην «Πολιτεία» του έκρινε τις μελωδίες ως προικισμένες με ένα δικό τους ήθος και με ιδιαίτερες δυνατότητες επίδρασης πάνω στην ψυχή. Υποστήριξε ότι η μουσική έπρεπε να χρησιμοποιηθεί για τη διαπαιδαγώγηση, την κάθαρση, την ψυχαγωγία και τη χαλάρωση μετά από ένταση. Οπαδός της πυθαγόρειας σχολής και μουσικός ο ίδιος, πίστευε ότι η μουσική έχει υψηλούς σκοπούς και επομένως είναι μέσο παιδείας (Παπαδόπουλος, 2000). Σε κείμενά του, που συναντάμε όχι μονάχα στην «Πολιτεία» αλλά και στον «Πρωταγόρα» και τους «Νόμους», έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα της μουσικής στην αγωγή, θεωρώντας την ως ένα σημαντικό παράγοντα για τη διατήρηση των παραδοσιακών αξιών και την ανάπτυξη και διαμόρφωση του ιδανικού πολίτη (Σέρρη, 2003).

Αλλά και για τον Αριστοτέλη η ενασχόληση με τη μουσική έχει σημασία εξαιτίας των συγκινήσεων που μπορεί να προσφέρει. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η μουσική πρέπει να διδάσκεται στους νέους για τρεις βασικούς λόγους. Από τη μια πλευρά χρησιμεύει ως «παιδιά» και «ανάπαυσις», δηλαδή ως ψυχαγωγία, από την άλλη πλευρά για σωστή «διαγωγή» και αισθητική καλλιέργεια, ενώ παράλληλα έχει την ιδιαίτερη αξία να μπορεί να επενεργεί στο ήθος και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα (Σέρρη, 2003· Ψαλτοπούλου, 2005).

Κατά τη ρωμαϊκή εποχή, ο Πλούταρχος στο έργο του «Περί μουσικής» αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «δικαιολογημένα οι παλιοί Έλληνες έδιδαν τη μεγαλύτερη προσοχή τους στη μουσική εκπαίδευση, γιατί πίστευαν ότι έπρεπε να πλάθουν και να ρυθμίζουν τις ψυχές των νέων σε ευπρεπή ηθική με τη μουσική, γιατί η μουσική είναι ευεργετική σε κάθε χρόνο και για κάθε ηθική πράξη» (1140B-C, 26, μτφρ. Σιαμάκη, σελ. 56-58).

Στην περίοδο του Μεσαίωνα η Αρμονική, δηλαδή η μουσική, αποτελούσε μία από τις Επτά Ελεύθερες Τέχνες (Septem Artes Liberales), ενώ μαζί με τα μαθήματα της Αριθμητικής, της Γεωμετρίας και της Αστρονομίας αποτελούσε το Quadrivium της εκπαίδευσης (Γιάννου, 1995).

Η Αναγέννηση, εποχή κατακτήσεων της φιλοσοφίας, της τέχνης και των επιστημών, ανανέωσε τη μουσική. Η μουσική απελευθερώθηκε από την αποκλειστική σχέση της με τη λατρεία και απέκτησε ανθρώπινη βιωματική υπόσταση και δυνατότητα έκφρασης (Ψαλτοπούλου, 2005). Παρ' όλα αυτά, η μουσική παραμένει κυρίως μια ενασχόληση των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, η μουσική αγωγή είναι προνόμιο μόνο των λίγων και δεν έχει εδραιωθεί η αναγκαιότητα ύπαρξής της στην εκπαίδευση όλων των παιδιών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η μουσική ως αντικειμενική διαδικασία

δεν είναι μόνο ευρωπαϊκό, αλλά παγκόσμιο πολιτιστικό φαινόμενο. Όμως, η μουσική ιστοριογραφία στα περισσότερα σχετικά έργα είναι ευρωπαϊκή, υπάρχει δηλαδή μια διάσταση ανάμεσα στην ιστορία της μουσικής και στη μουσική ιστοριογραφία (περισσότερα στο: Γιάννου, 2005). Η πραγματέυση, όμως, αυτού του ζητήματος ξεπερνάει τα όρια μιας σύντομης επισκόπησης της μουσικής αγωγής, όπως επιδιώκει η παρούσα εργασία.

Όπως υποστηρίζεται παρακάτω, στη νεότερη φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη επισημαίνεται ο ρόλος της μουσικής και των τεχνών γενικότερα. Μέσα από το πνεύμα της προοδευτικής και παιδοκεντρικής εκπαίδευσης, που άρχισε να αναπτύσσεται κυρίως κατά τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, με πρωτεργάτη τον John Dewey, αρχίζει να ενδυναμώνεται η αντίληψη ότι σε ένα ιδανικό πρόγραμμα εκπαίδευσης οι τέχνες πρέπει να είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της αγωγής του παιδιού για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας (Σέρρη, 2003). Οι τέχνες δεν πρέπει να θεωρούνται ως δευτερεύοντα μαθήματα αλλά, αντίθετα, ως μέρος του βασικού κορμού του εκπαιδευτικού προγράμματος (Σέρρη, 2003).

Ο Jerome Bruner το 1969 υποστήριξε πως στα αναλυτικά προγράμματα ενυπάρχει ο κίνδυνος υπερβολικής έμφασης στις επιστήμες και στην τεχνολογία, και ταυτόχρονα απαξίωσης των ανθρωπιστικών σπουδών. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το φαινόμενο, «το θέατρο, οι τέχνες, η μουσική και οι ανθρωπιστικές σπουδές στα σχολεία μας θα χρειαστούν την πλήρη υποστήριξή μας» (Bruner, 1969, σ. 80).

Ο Abraham Maslow το 1971 επισήμανε ότι οι τέχνες πρέπει να θεωρηθούν ως ο πυρήνας της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών: «Οι τέχνες είναι τόσο κοντά στον ψυχολογικό και το βιολογικό μας πυρήνα, που, αντί να τις θεωρούμε σαν ένα είδος σάλτσας ή πολυτέλειας, θα πρέπει να γίνουν οι βασικές εμπειρίες στην εκπαίδευση. [...] Η πρώτη εκπαίδευση θα μπορούσε κάλλιστα να θεωρηθεί ως πυρήνα της την αγωγή στις εικαστικές τέχνες, τη μουσική και το χορό» (Maslow, 1971, σ. 178- 179).

Η μουσική, λοιπόν, ως μορφή τέχνης αποτέλεσε μέσα από τους αιώνες έναν τρόπο ανθρώπινης έκφρασης, ένα αναπόσπαστο κομμάτι του ανθρώπινου πολιτισμού και της ιστορίας των λαών. Παράλληλα, η μουσική αγωγή αναγνωρίστηκε ήδη από την αρχαιότητα ως βασικό μέρος της εκπαίδευσης των νέων.

Η αναγκαιότητα της μουσικής αγωγής

Παρ' όλα αυτά, στη σημερινή εποχή κρίνεται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της μουσικής αγωγής στην εκπαίδευση του λεγόμενου «δουτικού κόσμου». Τούτο γιατί πρακτικά το εκπαιδευτικό σύστημα των περισσότερων χωρών είναι επικεντρωμένο στα «βασικά μαθήματα», που είναι τα γλωσσικά μαθήματα και τα μαθηματικά, στα οποία δεν ανήκει η μουσική (Hodges, 2005). Όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Gardner, «στο σχολείο υπάρχει αισθητή έμφαση σε γλωσσικές κατακτήσεις, ενώ η μουσική καταλαμβάνει χαμηλή θέση

στον πολιτισμό μας κι έτσι ο μουσικός αναλφαβητισμός είναι αποδεκτός» (Gardner, 1985, σ. 109). Κάτι τέτοιο δεν ισχύει σε άλλους πολιτισμούς, όπως, για παράδειγμα, στη φυλή Anang της Νιγηρίας, όπου δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση της μουσικής. Τα παιδιά αυτής της φυλής από νεογνά μιας εβδομάδας εισάγονται από τους γονείς τους στη μουσική και αργότερα, στα δύο τους έτη, εισέρχονται σε ομάδες όπου μαθαίνουν βασικές μουσικές δεξιότητες, όπως ικανότητα για τραγούδι και παίξιμο οργάνων, με αποτέλεσμα στα πέντε τους χρόνια να μπορούν να τραγουδήσουν εκατοντάδες τραγούδια και να παίξουν διάφορα όργανα (Gardner, 1985).

Αντίθετα, στο δυτικό πολιτισμό, όπως αναφέρει ο Hodges σε άρθρο του, στο οποίο υποστηρίζει τη συστηματική μουσική εκπαίδευση, πολλοί είναι εκείνοι που, αν και αναγνωρίζουν τη μουσική ως μια μοναδική εμπειρία, αναρωτιούνται γιατί να είναι απαραίτητη για την εκπαίδευση όλων των παιδιών (Hodges, 2005). Σχεδόν όλα τα παιδιά έρχονται σε επαφή καθημερινά με τη μουσική σε εξω-σχολικές συνθήκες, για παράδειγμα, ακούγοντας μουσικά CD ή μέσω της τηλεόρασης και του κινηματογράφου. Γιατί, λοιπόν, η μουσική να πρέπει να συμπεριληφθεί δυναμικά στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα; (Hodges, 2005).

Τη δεκαετία του '80 ο Gardner παρουσίασε τη, γνωστή πλέον, θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη νοημοσύνη δεν είναι μία και ενιαία, αλλά υπάρχουν πολλές διαφορετικές μορφές νοημοσύνης, αυτόνομες και το ίδιο σημαντικές. Ανάμεσα σε αυτές τις μορφές νοημοσύνης είναι και η μουσική νοημοσύνη, η οποία δεν υπολείπεται της γλωσσικής ή της λογικο-μαθηματικής νοημοσύνης (Gardner, 1985). Με βάση αυτή τη θεωρία, «το σχολείο πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους τύπους νοημοσύνης και να μην περιορίζεται στη γλωσσική και στη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, όπως συνήθως πράττει» (Ματσαγγούρας, 2004, σ. 38). Αν κάποιος αποδεχτεί την άποψη ότι η μουσική αποτελεί ένα ολοκληρωμένο συμβολικό σύστημα, όπως ακριβώς είναι η γλώσσα και τα μαθηματικά, τότε αυτομάτως γεννάται το ερώτημα ποιο είναι το όφελος από τη μουσική αγωγή.

Συναισθηματική ανάπτυξη

Τα παιδιά αντλούν από τη μουσική μια μοναδική ικανοποίηση, ενώ οι αισθητικές εμπειρίες που αποκτούν εμπλουτίζουν τη συναισθηματική τους ζωή έτσι, ώστε να είναι ικανά να αντεπεξέρχονται στις αυξανόμενες απαιτήσεις μιας υλιστικής κοινωνίας, παραμένοντας ταυτόχρονα ανθρώπινοι και πολιτισμένοι (Σταυρίδης, 2000). Η μουσική είναι μια μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας και έκφρασης, και επομένως η δύναμή της έγκειται στο γεγονός ότι βοηθάει να εκφραστούν όσα είναι δύσκολο ή ανέφικτο να ειπωθούν με λόγια (Hodges, 2005).

Αισθητική απόλαυση

Η αισθητική απόλαυση που απορρέει από την αντιληπτική ή παραγωγική μουσική εμπειρία αποτελεί μια άλλη σημαντική λειτουργία της μουσικής, στενά συνδεδεμένη με τη συναισθηματική της διάσταση. Όπως χαρακτηριστικά ανα-

φέρει ο Gardner, άτομα με βλάβη ή με ελλειπείς συνδέσεις στις περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με την παραγωγή και κατανόηση των συναισθημάτων, περιγράφονται ως άτομα στερημένα συναισθημάτων και συγκινήσεων. Αυτά τα άτομα σπάνια παρουσιάζουν έλξη ή ενδιαφέρον προς τη μουσική, διότι αδυνατούν να τη συνδέσουν με τη συναισθηματική της διάσταση (Gardner, 1985).

Νοητική ανάπτυξη

Η κατανόηση, η ακρόαση, η δημιουργία και η εκτέλεση μουσικής απαιτούν εφαρμογή σύνθετων πνευματικών λειτουργιών. Η μουσική γλώσσα είναι μια συμβολική οδός επικοινωνίας η αποκωδικοποίηση της οποίας ασκεί τις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού. Επιπλέον, εφόσον ο άνθρωπος εγκέφαλος αναζητεί διαρκώς μοτίβα, οργάνωση σε δομές και λογική, η μουσική παρέχει ένα μοναδικό τρόπο οργάνωσης ήχων, σκέψεων, συναισθημάτων και εμπειριών (Hodges, 2005).

Η μουσική συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού και μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη μάθηση και τη σχολική επιτυχία. Τη δεκαετία του '60 οι Gordon (1968) και Moore (1966) κατέληξαν στο παραδοσιακό πλέον συμπέρασμα πως «οι έξυπνοι άνθρωποι δεν είναι απαραίτητα μουσικοί, όμως οι μουσικοί είναι οπωσδήποτε έξυπνοι» (στο Peery και Peery, 1987). Πρόσφατη έρευνα των Schlaug *et al.* (2005) κατέδειξε πως η μουσική εκπαίδευση έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν 50 παιδιά 5-7 ετών που ξεκινούσαν μουσικά μαθήματα σε σύγκριση με 25 παιδιά που δεν επρόκειτο να μάθουν μουσική, αλλά της ίδιας ηλικίας, κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης και δείκτη νοημοσύνης με την πρώτη ομάδα. Κάθε ομάδα υποβλήθηκε σε μια σειρά τεστ νοημοσύνης, συμπεριφοράς και γλώσσας, όπως, για παράδειγμα, με την κλίμακα Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III) ή την Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligences (WPPSI-III). Επιπλέον, έγινε μαγνητική απεικόνιση της δομής και της λειτουργίας του εγκεφάλου τους με τη χρήση του Tesla General Electric Magnetic Resonance Imaging (MRI) Scanner. Προϋπάρχουσες διαφορές στη νοητική ανάπτυξη, στη δόμηση του εγκεφάλου ή στη φαιά ουσία δε βρέθηκαν. Μετά από 14 μήνες παρατήρησης η ομάδα που δεχόταν μουσική εκπαίδευση εμφάνισε μικρές διαφορές στη νοητική ανάπτυξη. Και σε διασταυρούμενη έρευνα των ιδίων με μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 9-11 ετών με μουσική εκπαίδευση έως και 4 χρόνων, οι νοητικές διαφορές γίνονται ισχυρότερες και η θετική επίδραση της μουσικής στη ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι πλέον πιο φανερό (Schlaug *et al.*, 2005).

Ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων

Πολλές μελέτες έχουν δείξει τα πλεονεκτήματα χρησιμοποίησης της μουσικής στην εκμάθηση της γλώσσας, τόσο της μητρικής όσο και μιας δεύτερης. Οι Hurwitz *et al.* (1975) ανέφεραν βελτίωση στην αναγνωστική ικανότητα παιδιών του δημοτικού που συμμετείχαν στη μέθοδο Κοντάλυ (στο Peery και Peery, 1987).

Πειραματική έρευνα (Douglas & Willatts, 1994) σε παιδιά 8-11 ετών που παρουσίαζαν αναγνωστικά προβλήματα έδειξε ότι οι αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών που δέχτηκαν μουσική εκπαίδευση ήταν σημαντικά βελτιωμένες σε σχέση με τις ικανότητες παιδιών χωρίς ανάλογη εκπαίδευση. Μελέτη του Butzlaff κατά την οποία ανέλυσε τα αποτελέσματα 24 σχετικών ερευνών, μερικές από τις οποίες αφορούσαν δείγματα με πάνω από 500.000 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έδειξε ισχυρή και αξιόπιστη σχέση μεταξύ μουσικής και επίδοσης σε αναγνωστικά τεστ (Butzlaff, 2000).

Σε πιο πρόσφατη έρευνα οι Ho, Cheung και Chan συμπέραναν ότι μαθητές με μουσική εκπαίδευση είχαν σημαντικά καλύτερη μνήμη ρημάτων από παιδιά χωρίς μουσική εκπαίδευση (Ho, Cheung και Chan, 2003). Συγκεκριμένα, από 90 αγόρια 6 έως 15 ετών, τα μισά έλαβαν μουσική εκπαίδευση ως μέλη της σχολικής ορχήστρας και επιπλέον μαθήματα εκτέλεσης κλασικής μουσικής με δυτικά μουσικά όργανα για χρονικό διάστημα από 1 έως 5 έτη. Η ομάδα αυτή μπορούσε να απομνημονεύει καλύτερα λίστες με ρήματα από ό,τι η ομάδα ελέγχου, αποτελούμενη από τα άλλα μισά παιδιά, που δεν είχε ανάλογη μουσική εκπαίδευση. Επιπλέον, όσο πιο μακρόχρονη ήταν η εκπαίδευση, τόσο ισχυρότερη ήταν η μνήμη (Ho, Cheung και Chan, 2003).

Σωματική ανάπτυξη

Σε συνδυασμό με την κίνηση, η μουσική ως δραστηριότητα μπορεί να συμβάλει στη σωματική ανάπτυξη, καθώς προσφέρει εξαιρετικούς τρόπους στα παιδιά να ανταποκριθούν στους ήχους με όλο τους το σώμα. Αυτό μπορεί να συμβεί με τη μουσικοκινητική αγωγή, με το παίξιμο οργάνων και με το τραγούδι. Παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη του ελέγχου των μυών του σώματος και εξαιτίας των ευεργετικών αποτελεσμάτων της χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση σωματικά ανήλικων παιδιών ή παιδιών με αναπηρίες στις αισθήσεις τους (Σταυρίδης, 2000).

Προσωπική ταυτότητα

Πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η μουσική, ως ένα είδος ενδοσκόπησης, μπορεί να αποτελέσει οδηγό για τον εσωτερικό κόσμο και τον ψυχισμό του ανθρώπου. Άλλωστε, δεν είναι λίγοι αυτοί που αποκτούν την προσωπική τους ταυτότητα μέσα από την ενασχόληση με μουσικές δραστηριότητες και εμπειρίες (Hodges, 2005).

Κοινωνική ανάπτυξη

Η μουσική είναι μία από τις τέχνες που μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών. Σε μια συγκριτική έρευνα (Fonrai, 1997) διαπιστώθηκε ότι παιδιά που συμμετείχαν συστηματικά σε μουσικές δραστηριότητες (πειραματική ομάδα) υπερείχαν έναντι παιδιών που δεν είχαν μουσικές εμπειρίες (ομάδα ελέγχου) στην προσπάθειά τους να ξεκινήσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα, ενώ ταυτόχρονα επιδείκνυαν πολύ συχνότερα θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις (Fonrai, 1997). Επιπλέον,

υπάρχουν πειραματικές ενδείξεις (Bastian, 2000) ότι η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες ενισχύει κοινωνικές δεξιότητες όπως η διαχείριση του θυμού και η μείωση αντικοινωνικών συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα αυτά σταδιακά αυξάνονται με το χρόνο και παραμένουν (Bastian, 2000). Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και μελέτες (North, Tarrant και Hargreaves, 2004) που επισημαίνουν ότι η μουσική μπορεί να επηρεάσει θετικά τη διάθεση του ατόμου να προσφέρει κοινωνική βοήθεια στους γύρω του.

Επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά

Η μουσική είναι αναπόσπαστο μέρος του ανθρώπινου πολιτισμού και συμβάλλει στη συνέχεια και τη σταθερότητά του, καθώς είναι κομμάτι της συλλογικής ταυτότητας των μελών του και εγγράφεται από γενιά σε γενιά στην ιστορία του και στις μνήμες του. Ταυτόχρονα, αποτελεί συνεκτική δύναμη μεταξύ των μελών μιας ομάδας με κοινή εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική ή ιδεολογική ταυτότητα, διότι επικυρώνει τους κοινωνικούς και θρησκευτικούς θεσμούς που επενδύει. Από την άλλη μεριά, είναι ένα μέσο επαφής, ώσμωσης, επικοινωνίας και ανταλλαγής μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, θρησκειών και εθνών (Μαγαλιού, 2005).

Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της μουσικής μέσα από μια βιβλιογραφική έρευνα

Σε μια έρευνα που έγινε (Drafer και Gayle, 1987) με σκοπό να καθοριστούν οι λόγοι για τους οποίους πρέπει να διδάσκεται η μουσική στα παιδιά, ερευνήθηκαν όλα τα σχετικά βιβλία της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης του Brigham Young University. Στους 2.000 τίτλους βρέθηκαν 114 σχετικοί με το θέμα, οι οποίοι εκδόθηκαν από το 1887 έως το 1982. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 1 και μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως υπάρχουν όλοι οι λόγοι που αναλύθηκαν παραπάνω. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως μόνο το 6% των συγγραφέων υποστηρίζουν πως η μουσική πρέπει να διδάσκεται για να γίνουν τα παιδιά μουσικοί.

Είναι βέβαιο, ωστόσο, πως τα οφέλη της μουσικής μπορεί να προκύψουν μόνο μέσα από τη συστηματική και οργανωμένη εκπαίδευση σε αυτή και όχι διά της τυχαίας επαφής. Και αυτό, διότι ο άνθρωπος, περισσότερο από όλα τα είδη, βασίζεται στην εκμάθηση προκειμένου να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Το ανθρώπινο γνωστικό σύστημα δε φτάνει στην ωρίμανσή του απλώς και μόνο μέσω της φυσικής διαδικασίας ανάπτυξης. Και, παρόλο που ορισμένοι τομείς του γνωστικού συστήματος μπορεί να μαθευτούν «ανεπίσημα», με την παρατήρηση και τη συμμετοχή, οι οργανωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες είναι τα αληθινά κλειδιά για την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων (Hodges, 2005).

Η μουσική αγωγή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

Φαίνεται, λοιπόν, πως η μουσική αγωγή δεν αμφισβητείται πλέον ως ένα γνωστικό αντικείμενο άξιο συμπερίληψης στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα.

Πίνακας 1. Λόγοι για τους οποίους πρέπει να διδάσκεται η μουσική στα παιδιά σύμφωνα με τους συγγραφείς σχετικών βιβλίων από το 1887 έως το 1982

Ποσοστά % συγγραφέων	Λόγοι για τους οποίους πρέπει να διδάσκεται η μουσική στα παιδιά
70	Προκαλεί έκφραση συναισθημάτων και δημιουργική ευχαρίστηση
67	Επιφέρει κινητική και ρυθμική ανάπτυξη
46	Αναπτύσσει την αισθητική αντίληψη
31	Διδάσκει φωνητικές και γλωσσικές ικανότητες
26	Προωθεί την πολιτιστική κληρονομιά
25	Προωθεί τη νοητική ανάπτυξη και την αφηρημένη σκέψη
20	Διδάσκει κοινωνικές δεξιότητες
11	Βοηθάει στην αυτοεκτίμηση
7	Προσφέρει ανακούφιση από την ένταση
6	Δημιουργεί μουσικούς

Πηγή: Draper και Gayle, 1987

τα. Στην Ελλάδα η θέση της μουσικής αγωγής τώρα είναι σαφώς πολύ καλύτερη από ό,τι είκοσι ή τριάντα χρόνια πριν. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με την εφαρμογή του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), δίνεται μια μεγάλη ευκαιρία για την αναβάθμιση της μουσικής αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. Τι συμβαίνει, όμως, στην πραγματικότητα; Είναι η μουσική αγωγή συνδεδεμένη με την καθημερινή σχολική ζωή; Κατά πόσο υλοποιούνται οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων; Πριν εξεταστεί, λοιπόν, ο ρόλος της μουσικής αγωγής στην πράξη, είναι χρήσιμο να γίνει αναφορά στα νέα αναλυτικά προγράμματα και κυρίως στους σκοπούς και τους στόχους που προσδοκείται να επιτευχθούν μέσω αυτών.

Με αφετηρία την ελληνική πραγματικότητα και τη διεθνή συγκυρία, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) υιοθέτησε, μετά από πρόταση του τότε Προέδρου του Σταμάτη Αλαχιώτη, τη διαθεματική προσέγγιση στην υποχρεωτική εκπαίδευση με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ 1366/18-10-2001) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ 1373-1376/18-10-2001), τα οποία δημοσιεύτηκαν στην αρχή ως υπουργικές αποφάσεις και κατόπιν ακολούθησε και νέα δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 303 και 304/τ.Β',13/3/2003) και έχουν ισχύ στην εκπαίδευση όλης της ελληνικής επικράτειας.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως το βασικό των σκοπών της ελληνικής εκπαίδευσης, διότι προς αυτό πρέπει να συγκλίνουν τα επιμέρους Προγράμματα Σπουδών των διάφορων γνωστικών αντικειμένων, αναπτύχθηκε και το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ του μαθήματος της Μουσικής. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Μουσικής επεξεργάστηκαν ο πά-

ρεδρος της Μουσικής Αθανάσιος Παπαζαρχής και οι εκπαιδευτικοί συνεργάτες του ΠΙ Κωνσταντίνος Πατσαντζόπουλος, Μαρία Μαγαλιού και Δημήτριος Μηνανιάκης, στηριζόμενοι στη διεθνή πραγματικότητα και ειδικότερα στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών της Μουσικής της Βρετανίας (Παπαζαρχής, 2004).

Το ΔΕΠΠΣ Μουσικής

Ως προς τη δομή του το ΔΕΠΠΣ Μουσικής (όπως και κάθε επιμέρους γνωστικού αντικειμένου) περιλαμβάνει (ΦΕΚ 303/τ. Β'/13-3-2003, σ. 3740):

1. το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής,
2. τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου,
3. τους γενικούς γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, καθώς και τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής,
4. ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στο αντίστοιχο ΑΠΣ του μαθήματος της Μουσικής, και
5. το πλαίσιο για την αξιολόγηση του μαθητή και της διδασκαλίας.

Θα γίνει αναφορά μόνο στο γενικό σκοπό, στους στόχους και στους άξονες του γνωστικού περιεχομένου, καθώς επίσης και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο σχετικά με το ΔΕΠΠΣ όσο και με το ΑΠΣ, διότι αυτά αφορούν άμεσα και την παρούσα εργασία.

Γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ, ο σκοπός της Μουσικής Αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η Μουσική Αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση και τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης (ΦΕΚ 304/τ. Β'/13-3-2003, σελ. 4070).

Άξονες του γνωστικού περιεχομένου

Οι βασικοί άξονες του γνωστικού περιεχομένου που ορίζονται στο ΔΕΠΠΣ Μουσικής είναι τρεις. Πρόκειται για άξονες γενικών κατηγοριών *μαθησιακών στόχων* που ισχύουν για όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το περιεχόμενό τους εντάσσεται σε τρία επιμέρους επίπεδα, που βρίσκονται σε αντιστοιχία με την ηλικία και τη σχολική τάξη και με *εξειδικευμένους στόχους* ανά επίπεδο. Οι τρεις αυτοί άξονες είναι: *δεξιότητες εκτέλεσης, δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και δεξιότητες αξιολόγησης* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Μουσικής, σελ. 337 και 349-350).

Οι εξειδικευμένοι στόχοι των επιμέρους επιπέδων εντάσσονται σε οκτώ περιγραφές υπο-επιπέδων, κατά άξονα και συνολικά αυξανόμενης δυσκολίας.

Γενικοί στόχοι

Οι γενικοί διδακτικοί στόχοι είναι πιο συγκεκριμένοι και σχετίζονται άμεσα με τον ψυχοκινητικό τομέα μάθησης (δεξιότητες), το γνωσιολογικό τομέα μάθησης (γνώσεις, αντίληψη) και το συναισθηματικό τομέα μάθησης (στάσεις, αξίες). Στόχος της Μουσικής Αγωγής είναι ο μαθητής μέσα από τον πειραματισμό, τη δημιουργική ενασχόληση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, να εκτιμήσει και να αγαπήσει τη μουσική, να κατανοήσει, να συμμετάσχει ενεργά, να κοινωνικοποιηθεί μέσω της συνεργασίας και της συναναστροφής του με άλλα άτομα, να ευαισθητοποιηθεί γνωρίζοντας τις τέχνες, τον πολιτισμό και την πολιτιστική του παράδοση και κληρονομιά (ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική Γ' και Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2007, σελ. 5).

Αξιολόγηση

Η προβλεπόμενη από τις κείμενες διατάξεις αξιολόγηση εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως αναπόσπαστο μέρος της, για το μάθημα της Μουσικής δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες εξετάσεις. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται μόνο από τους δασκάλους και μέσα από την παρακολούθηση της πορείας της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη Μουσική Αγωγή ο έλεγχος της επίτευξης των διδακτικών στόχων θα πρέπει να έχει περισσότερο ποιοτικό παρά ποσοτικό χαρακτήρα και η αξιολόγηση πρέπει να εστιάζεται στο συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα κατά κύριο λόγο και δευτερευόντως στο γνωστικό τομέα. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση τους επιθυμητούς στόχους στο τέλος κάθε επιπέδου με τη χρησιμοποίηση των κατάλληλων αξιολογικών μέσων. Συγκεκριμένα, με:

- δραστηριότητες διερεύνησης της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται στοιχεία της μουσικής σε δημιουργικές εργασίες (π.χ. να φτιάχνουν τραγούδια),
- δραστηριότητες ελέγχου της ικανότητας για αυτοσχεδιασμό, της μουσικής ευαισθησίας και του γούστου,
- δραστηριότητες που επιτρέπουν τη διερεύνηση της ικανότητας στην ακρόαση και κατανόηση της σημειογραφίας της μουσικής (π.χ. ανάλυση παρτιτούρας), και
- δραστηριότητες με τις οποίες διερευνάται η δεξιότητα στην ανάγνωση της μουσικής, όπως η εκ πρώτης όψεως ανάγνωση (prima vista) τραγουδιού.

Το ΑΠΣ Μουσικής

Σκοποί και στόχοι

Με τη διδασκαλία της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο επιδιώκονται οι παρακάτω επιμέρους ειδικοί σκοποί:

- οι μαθητές να ασκηθούν, ώστε να τραγουδούν ορθά για μεγαλύτερη ευχαρίστηση,

- να αναπτύξουν την ακουστική ικανότητά τους,
- να αναπτύξουν την ικανότητα να εκτιμούν και να ανταποκρίνονται σε αισθητικά στοιχεία της μουσικής,
- να κατανοήσουν βασικά στοιχεία και έννοιες της θεωρίας, της μορφολογίας και της ιστορίας της μουσικής,
- να έλθουν σε επαφή με τις παλαιότερες συνιστώσες της νεοελληνικής μουσικής παράδοσης (το δημοτικό τραγούδι και το βυζαντινό εκκλησιαστικό μέλος) και να εκτιμήσουν την αξία τους,
- να αναπτύξουν τις ατομικές μουσικές ικανότητές τους,
- να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της μουσικής με τις άλλες τέχνες και τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο, και
- να αναπτύξουν μέσω της μουσικής πνεύμα συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας, στοιχείων απαραίτητων για την κοινωνικοποίησή τους.

Οι εξειδικευμένοι στόχοι αναφέρονται σε σαφείς, άμεσα πραγματοποιήσιμες και κυρίως ελέγξιμες γνώσεις και νοητικές ικανότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, δεξιότητες, χειρισμούς οργάνων, δραστηριότητες, τις οποίες επιδιώκεται να έχει αποκτήσει ο μαθητής στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας της μουσικής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Μουσικής, σελ. 340, www.pi-schools.gr).

Επίσης, στο Α.Π.Σ. προσδιορίζονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η κατανόηση με βάση τα θέματα της μουσικής στα οποία οι μαθητές πρέπει να προοδεύσουν:

- έλεγχος ήχων μέσω τραγουδιού και παιξίματος οργάνων → δεξιότητες εκτέλεσης,
- δημιουργία και ανάπτυξη μουσικών ιδεών → δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας,
- ανταπόκριση και αναθεώρηση της εργασίας τους → δεξιότητες αξιολόγησης, και
- ακρόαση και εφαρμογή της γνώσης και της κατανόησης → δεξιότητες εκτέλεσης, μουσικής δημιουργίας και αξιολόγησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Μουσικής, σελ. 337 και σελ. 349-350, www.pi-schools.gr).

Η ελληνική πραγματικότητα

Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός μπορεί, βέβαια, να διαπιστώσει πως η πραγματικότητα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου σχετικά με το μάθημα της Μουσικής Αγωγής είναι εντελώς διαφορετική από το όραμα του Αναλυτικού Προγράμματος, γεγονός που καταδεικνύεται και από αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και που παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

Από σχετική έρευνα (Σταύρου, 2006) διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που

ασχολούνται με το μάθημα της Μουσικής, είτε είναι δάσκαλοι γενικών μαθημάτων είτε εκπαιδευτικοί μουσικής, θεωρούν πως η Πολιτεία δεν προάγει τη διδασκαλία της μουσικής με τα μέσα που διαθέτει. Δεν είναι ικανοποιημένοι από παράγοντες όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, οι σχολικοί σύμβουλοι, τα εποπτικά μέσα και οι αίθουσες διδασκαλίας, οι επιμορφώσεις και τα σεμινάρια που έχουν λάβει.

Όσον αφορά ένα μεγάλο τμήμα των σκοπών και των στόχων των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μουσικής, η ασαφής διατύπωση και η συνθετότητά τους (Γιώτη, 2005) όχι μόνο δε βοηθούν στην επίτευξή τους, αλλά δημιουργούν στον εκπαιδευτικό σύγχυση και προβληματισμό, γιατί δεν τον βοηθούν στη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού, που θα διευκολύνουν το παιδί στο να εξερευνήσει και να ανακαλύψει στοιχειώδεις τύπους σχέσεων, που είναι απαραίτητες, π.χ., για την ταξινόμηση (Κουτσοβάνου, 2007). Εξάλλου, αν υιοθετήσει κανείς τον τρόπο ταξινόμησης των αναλυτικών προγραμμάτων του Γ. Μαρμαρινού, τότε σαφέστατα το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ Μουσικής εντάσσονται στην τεχνοκρατική προσέγγιση, εφόσον συγκεντρώνουν την αυστηρά δομημένη τετραμερή δόμηση: α) σκοποί-στόχοι, β) περιεχόμενα, γ) μεθοδολογικές προσεγγίσεις, δ) αξιολόγηση, ενώ περιλαμβάνουν σύντομες οδηγίες και διδακτικά παραδείγματα, έχουν, δηλαδή, αρχιτεκτονική τύπου curriculum. Σημειώνεται πως στην τεχνοκρατική προσέγγιση το ΑΠ θεωρείται συντελεσμένο και η γνώση αντικειμενική και ουδέτερη, και κατά αυτό τον τρόπο τείνουν να διατηρούνται και να αναπαράγονται οι υφιστάμενες κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές δομές (Μαρμαρινός, 2000).

Σχετικά με την εισαγωγή των νέων σχολικών εγχειριδίων στην εκπαιδευτική πράξη, στο πλαίσιο του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης, υπήρξε μια ολιγόωρη επιμόρφωση (ή καλύτερα ενημέρωση, απλώς και μόνο για να διασφαλιστεί η τυπικότητα της διαδικασίας), που θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι είχε μη ουσιαστικό και ελλιπή χαρακτήρα (Μπονίδης, 2003).

Από έρευνα που έγινε (Κοκκίδου, 2003), στην οποία συμμετείχαν 62 εκπαιδευτικοί Μουσικής που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση σε Δημοτικά Σχολεία της Μακεδονίας, φαίνεται πως η Πολιτεία δε φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Μουσικής. Μόνο το 24% από το σύνολο των υποκειμένων έχουν επιμορφωθεί μέσα από το θεσμό των Π.Ε.Κ. Αυτό σημαίνει ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς Μουσικής δεν έχουν ευεργετηθεί ούτε καν από την εισαγωγική επιμόρφωση, γεγονός που αποτελεί εξαίρεση στο σύνολο των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών (Κοκκίδου, 2003).

Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων σχετικά με τα απαιτούμενα υλικά για το μάθημα της Μουσικής, από την έρευνα της Κοκκίδου που αναφέρθηκε παραπάνω προκύπτουν πολύ χρήσιμα στοιχεία. Πέρα από το κασετόφωνο και το CD-player, δεν έχουν όλα τα σχολεία κρουστά μουσικά όργανα, ενώ ελάχιστα σχολεία έχουν υλικά για μουσικοκινητική αγωγή και πίνακα με πεντάγραμμο. Συγκεκριμένα, ενώ κασετόφωνο διαθέτουν το 94,1% και CD-player το 88,2% των σχολείων, κρουστά μουσικά όργανα διαθέτουν το 60,5%, υλικά μουσικοκινητικής αγωγής το 16,8% και πίνακα πενταγράμμου μόλις το

10,1% των σχολείων (Κοκκίδου, 2003). Χαρακτηριστικό είναι ότι «η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων Μουσικής που έλαβαν μέρος στην έρευνα δήλωσαν ότι το σχολείο εξοπλίστηκε μετά από δική τους πρωτοβουλία. Σε αυτή την προσπάθεια, οικονομική στήριξη παρείχε κυρίως ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων» (Κοκκίδου, 2003, σ. 48).

Αναφορικά με το υποστηρικτικό υλικό για την υλοποίηση της διδακτικής πράξης (βιβλία μουσικής, βιβλία με τραγούδια, ΦΕΚ, οδηγοί διδασκαλίας κ.ά.) η ίδια έρευνα έδειξε ότι οι δάσκαλοι Μουσικής με τις απαντήσεις τους «υπογραμμίζουν την πενία και την ανοργανωσιά που κυριαρχεί στη σχολική βιβλιοθήκη που εξυπηρετεί τους διδάσκοντες» (Κοκκίδου, 2003, σ. 37).

Για το πρόβλημα της υλικοτεχνικής υποδομής καταλήγει στα ίδια συμπεράσματα και παλαιότερη έρευνα που διεξήγαγε με τη μέθοδο της συνέντευξης η Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίξουμε» σε 150 δασκάλους και νηπιαγωγούς που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση και σε σχολεία διαφορετικών περιφερειών και διαφορετικού δυναμικού. Το 61% των εκπαιδευτικών σημείωσαν ότι δυσκολεύονται κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής, επειδή δεν έχουν κατάλληλο και επαρκή υλικοτεχνικό εξοπλισμό (Χατζηκαμάρη, 1997).

Ένα ακόμα θέμα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς της Μουσικής αποτελεί το γεγονός ότι στα περισσότερα δημόσια σχολεία δεν προβλέπεται ειδική αίθουσα Μουσικής. Η έρευνα δείχνει (Κοκκίδου, 2003) ότι στο 81,5% των δημοσίων σχολείων το μάθημα πραγματοποιείται μέσα στην αίθουσα της σχολικής τάξης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία πλήθους προβλημάτων. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 77,5% θεωρούν την έλλειψη χώρου σημαντικό πρόβλημα, καθώς είναι υποχρεωμένοι να μεταφέρουν το υλικό τους από αίθουσα σε αίθουσα σε κάθε διδακτική ώρα και υπό τέτοιες συνθήκες είναι αδύνατο να οργανώσουν το μάθημά τους σωστά, με κατάλληλα επιλεγμένες δραστηριότητες (Κοκκίδου, 2003). Ανάλογα προβλήματα με το χώρο αναφέρουν, άλλωστε, πάνω από τους μισούς δασκάλους του δείγματος (56%) στην έρευνα της ομάδας «Ελάτε να Παίξουμε» (Χατζηκαμάρη, 1997).

Ένα επιπλέον ζήτημα δημιουργείται από το γεγονός ότι το μάθημα της Μουσικής Αγωγής καταλαμβάνει μόνο ένα ελάχιστο τμήμα του ωρολόγιου προγράμματος. Συγκεκριμένα, ο χρόνος που διατίθεται είναι ένα 45λεπτο μιά φορά την εβδομάδα για κάθε τάξη του 6/θέσιου Δημοτικού, ενώ σε μικρότερα σχολεία με συνδιδασκαλία ο χρόνος αυτός μοιράζεται με την Αισθητική Αγωγή (Ποζίδης 2008). Πολλές φορές δε, όταν το μάθημα πραγματοποιείται από τον δάσκαλο της τάξης, κάτω από την έντονη πίεση της ύλης σε μαθήματα όπως είναι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, η ώρα της Μουσικής Αγωγής αφιερώνεται στη συμπλήρωση και ολοκλήρωση κάποιου «πρωτεύοντος» μαθήματος, ενώ η ίδια η Μουσική Αγωγή μετατρέπεται σε «δευτερεύον» μάθημα (Βουγιούκα, 2007). Στην έρευνα της ομάδας «Ελάτε να Παίξουμε» το 28% των δασκάλων που δε θεωρούσαν την Αισθητική Αγωγή δευτερεύουσας σημασίας, με κάθε ειλικρίνεια παραδέχτηκαν ότι χρησιμοποιούν τις ώρες της Αισθητικής Αγωγής (και επομέ-

ως και της Μουσικής Αγωγής) για να συμπληρώσουν την ύλη άλλων μαθημάτων και επικαλέστηκαν κυρίως λόγους χρονικής πίεσης για την εξάντληση της ύλης (Χατζηκαμάρη, 1997).

Όμως και όταν το μάθημα πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς Μουσικής, το γεγονός ότι οι ώρες που προβλέπονται για τη Μουσική Αγωγή είναι λίγες αποτελεί ένα από τα συχνότερα παράπονά τους. Στην έρευνα της Κοκκίδου οι δάσκαλοι Μουσικής, περιγράφοντας το ιδανικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της Μουσικής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, προτείνουν ανάμεσα σε άλλα την αύξηση των ωρών διδασκαλίας (4-5 ώρες στις τέσσερις πρώτες τάξεις και 2-3 ώρες στις δύο τελευταίες τάξεις), ενώ θεωρούν ότι η προετοιμασία των επετειακών και των άλλων εκδηλώσεων θα πρέπει να γίνεται σε ξεχωριστές ώρες (Κοκκίδου, 2003). Χαρακτηριστικές είναι κάποιες απαντήσεις που έδωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπως «Μου έχει τύχει να μην έχω μπει σε τμήμα της ΣΤ' επί ένα ολόκληρο μήνα» και «Όσον αφορά τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος στην Ε' και στην ΣΤ' τάξη, που το μάθημα είναι μονόωρο και συνήθως περιθωριοποιημένο στην τελευταία ώρα των μαθημάτων, δημιουργούν μια υποβαθμισμένη θεώρηση για το μάθημα» (Κοκκίδου, 2003, σ. 42). Επίσης, όπως διαφαίνεται από την ίδια έρευνα (Κοκκίδου, 2003), οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς Μουσικής (87,1%) είναι υποχρεωμένοι να διδάσκουν σε περισσότερα από ένα σχολεία (δύο ή ακόμα και τρία). Οι ερωτηθέντες χαρακτήρισαν την κατάσταση αυτή ως λίαν προβληματική και με αρνητικές επιπτώσεις στην απόδοσή τους κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Τέλος, ο σημαντικότερος παράγοντας για την υλοποίηση των στόχων οποιουδήποτε αναλυτικού προγράμματος είναι το κατά πόσο είναι κατάλληλα επιμορφωμένο το ανθρώπινο δυναμικό που στελεχώνει τα σχολεία. Στην περίπτωση του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής, και στις δύο περιπτώσεις, είτε δηλαδή το μάθημα πραγματοποιείται από τον δάσκαλο είτε από τον μουσικό, υπάρχουν πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα. Οι δάσκαλοι γνωρίζουν πολύ καλά την τάξη τους και πώς να προσεγγίσουν τους μαθητές τους, αφού είναι εξοπλισμένοι με γνώσεις ψυχολογίας της παιδικής ηλικίας, διδακτικής και μεθοδολογίας. Από την άλλη, όμως, υστερούν σε μουσικές γνώσεις, καθώς τα μαθήματα Μουσικής που παρέχονται στις Παιδαγωγικές Σχολές είναι ελάχιστα και σε καμία περίπτωση δεν επαρκούν για να προετοιμάσουν τους δασκάλους για το μάθημα της Μουσικής Αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί Μουσικής οι οποίοι είτε είναι απόφοιτοι των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών είτε απόφοιτοι Μουσικών Σχολών και Ωδείων είναι ειδικευμένοι επιστημονικά στη μουσική τέχνη, όμως υστερούν σε γνώσεις παιδαγωγικής, ψυχολογίας, διδακτικής και μεθοδολογίας.

Η βιβλιογραφική έρευνα έδειξε ότι, παρά τις πολλές κατηγορίες και τη διαφορετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Μουσική στα Δημοτικά Σχολεία, κοινό χαρακτηριστικό αποτελεί η ελλιπής κατάρτισή τους για τη διδασκαλία της Μουσικής (Σταύρου, 2004). Συγκεκριμένα, σημειώνεται η ανεπαρκής εκπαίδευση των δασκάλων γενικών μαθημάτων στο διδακτικό αντικείμενο της Μουσικής, η έλλειψη μουσικοπαιδαγωγικής κατάρτισης των αποφοί-

των Μουσικών Σχολών και Ωδείων και η ελάχιστη παιδαγωγική κατάρτιση των αποφοίτων των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών (Σταύρου, 2004). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σε πιο πρόσφατη έρευνα και σε σχετική ερώτηση καταγράφηκε υψηλό ποσοστό θετικής γνώμης αναφορικά με την εκπαίδευση των δασκάλων Μουσικής στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Μουσικής θεωρούν ως καταλληλότερη σχολή εκπαίδευσής τους τα Παιδαγωγικά Τμήματα, από όπου, εκτός από τις παιδαγωγικές σπουδές, θα λαμβάνουν και την ειδικότητα του μουσικού (Σταύρου, 2007).

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και απαιτητικός ως προς τον απαραίτητο για το επάγγελμα γνωστικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό. Αυτό επιβάλλει τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία που κατέχει –ή πρέπει να κατέχει– εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις, αλλά και να έχει άρτια ψυχολογική κατάρτιση. Το γεγονός της εισόδου των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο δεν μπορεί παρά να αντιμετωπιστεί ως θετικό, αποτελεί ανάγκη, όμως, ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσής τους και ο εμπλουτισμός της με ειδική εκπαίδευση στη διδακτική και στην παιδαγωγική.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό πως χρειάζονται ακόμα πολλά να γίνουν προκειμένου το μάθημα της Μουσικής Αγωγής να αποκτήσει τη θέση που του αξίζει στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Ο δρόμος είναι ακόμα μακρύτερος και πολλά βήματα πρέπει να γίνουν, έως ότου η Μουσική Αγωγή αναβαθμιστεί και οι εκπαιδευτικοί της αποκτήσουν την επιστημονική και παιδαγωγική τους ταυτότητα. Η Πολιτεία οφείλει να προσφέρει στα παιδιά της τις προϋποθέσεις για μια Μουσική Αγωγή ικανή να εμπνεύσει τη δημιουργικότητα, την ελεύθερη βούληση, την αισθητική απόλαυση, την κριτική σκέψη και τη συνεργασία σε μια εποχή που η συνεχώς μετασχηματιζόμενη κοινωνία με τους ιλιγγιώδεις ρυθμούς της απαιτεί πολίτες με ισχυρό πνεύμα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, δημιουργικότητα και αποδοχή του διαφορετικού.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Δ. (1991). *Ιστορία της μουσικής. Αρχαίοι και ανατολικοί μουσικοί πολιτισμοί*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Μακεδονικού Ωδείου.
- Bastian, H.G. (2000). *Musik (erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott Musik International.
- Βουγιούκα, Μ. (2007). Η μουσική αγωγή στην εκπαίδευση - Όραμα και πραγματικότητα. Στο: *Μουσική Εκπαίδευση, Ειδική έκδοση: Πρακτικά Ημερίδας «Η διαθεματικότητα στη Μουσική Εκπαίδευση»*, τ. 17, σ. 7-12.
- Bruner, J. (1969). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *The Journal of aesthetic education*, Vol. 34, No 3-4, p. 167-178.
- Γιάννου, Δ. (1995). *Ιστορία της μουσικής. Σύνομη Γενική Επισκόπηση*, τ. Α'. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γιώτη, Λ. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.): Μια απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 4, Φεβρουάριος 2005, σ. 15-38.

- Douglas, S. & Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of research in reading*, Vol. 17, No. 2, p. 99-107.
- Draper, T.W. – Gayle, C. (1987). An analysis of historical reasons for teaching music to young children: is it the same old song?, in Peery J. C., Peery I. W., & Draper T.W. (Eds.), *Music and child development*, p. 3-31. New York: Springer-Verlag.
- Forrai, K. (1997). The influence of music on the development of young children: Music research with children between 6 and 40 months. *Early Childhood Connections*, Vol. 3, No 1, p. 14-18.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind, the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Ho, Y. – Cheung, M. – Chan, A.S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal exploration in children. *Neuropsychology*, Vol. 17, No. 3, p. 439-450.
- Hodges, D. (2005). Why study music? *International Journal of Music Education*, 2005, 23, 111. Ανακτήθηκε: Ιούλιος 07, 2009 από <http://ijm.sagepub.com>
- Κοκκίδου, Μ. (2003). Έρευνα: Προσέγγιση του θεσμού της ανάθεσης του μαθήματος της μουσικής σε δασκάλους μουσικής στην Α/βάθμια Εκπαίδευση- Β' μέρος. *Μουσική Εκπαίδευση*, τ. 13, σ. 32-51.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2007). Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 7, Μάρτιος 2007, σ. 76-89.
- Μαγαλιού, Μ. (2005). Ο ρόλος της μουσικής αγωγής στη σημερινή εκπαίδευση, *Πρακτικά Ημερίδας του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. για τη Μουσική Εκπαίδευση (Αθήνα 18 Απριλίου 2005)*. Ανακτήθηκε: Ιούλιος 06, 2009, από: http://www.peemde.gr/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=40
- Μαρμαρινός, Γ. (2000). *Το σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: The Viking Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλάισωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπονίδης, Κ.Θ. (2003). Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, “πραγματικό” πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131, σ. 25-40.
- North, A.C. – Tarrant, M. – Hargreaves, D.J. (2004). The effects of music on helping behavior: a field study. *Environment and Behavior*, Vol. 36, pp. 266-275.
- Παπαδόπουλος, Α. (2000). *Μουσικοθεραπεία*. Θεσσαλονίκη: Πήγασος.
- Παπαζαφίρης, Αθ. (2004). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Κ. Παπαρηγορίου - Χ. Νάκας.
- Peery J.C. – Peery I.W. (1987). The role of music in child development, in Peery J.C. – Peery I.W. & Draper T.W. (Eds.), *Music and child development* (pp. 3-31). New York: Springer-Verlag.
- Pfeiffer, J. (1982). *The creative explosion: An inquiry into origins of art and religion*. New York: Harper & Row.
- Πλούταρχος ο Αθηναίος, (2005). *Περί Μουσικής* (μτφρ. Α. Σιαμάκης), 1140B-C, 26. Αθήνα, Κάλαμος.
- Ποζίδης, Π. (2008). *Η οργάνωση, διοίκηση, λειτουργία της σχολικής μονάδας και ο λειτουργός της*. Κέρκυρα: Γραφικές Τέχνες Imagedad.
- Schlang, G. – Norton, A. – Overy, K. – Winner, E. (2005). Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 02, 2010, από: http://musicianbrain.com/papers/Schlang_Music_Child_Brain_NYAS2005.pdf

- Σέργη, Λ. (2003). *Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταυρίδης, Μ. (2000). *Η μουσική στην εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταύρου, Γ. (2004). *Η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική ανασκόπηση - σημερινή πραγματικότητα. Διδακτορική διατριβή*. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Σταύρου, Γ. (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, τ. 3, 2006, σελ. 31-50.
- Σταύρου, Γ. (2007). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 8, Ιούνιος 2007, σελ. 86-94.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 1366/18-10-2001), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (ΑΠΣ, ΦΕΚ 1373-1376/18-10-2001), Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ, ΦΕΚ 303 και 304/ 13-03-2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Δεύτερο.
- Χατζηκαμάρη, Π. (1997). Παρουσίαση Έρευνας: Η Αισθητική Αγωγή στο σχολείο μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών. *Μουσική Εκπαίδευση*, τ. 1, σ. 12-23.
- Ψάλτοπούλου, Ν. (2005). *Η μουσική δημιουργική έκφραση ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Ιστοσελίδες

www.pi-school.gr

Γονείς και περιβαλλοντική αγωγή: Θεωρητική προσέγγιση

Ιωάννης Βασιλούδης

Δάσκαλος, MSc Βιώσιμης Ανάπτυξης,
υποψήφιος διδάκτορας Χαροκοπείου Πανεπιστημίου

Εισαγωγή

Ο σημερινός άνθρωπος διαμορφώνει τη ζωή του μέσα από διάφορες κοινότητες και ομάδες ανθρώπων ή σε σχέση με αυτές (Βακαλιός, 1994). Η ανθρώπινη ανάπτυξη επηρεάζεται από πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία του περιβάλλοντος. Πραγματώνεται μέσα στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και ως εκ τούτου το αναπτυσσόμενο άτομο δέχεται επιδράσεις από όλα τα υποσυστήματα στα οποία είναι μέλος. Ο άνθρωπος κατανοεί και ερμηνεύει τον κόσμο που τον περιβάλλει, αλλά αυτή η ερμηνεία πραγματώνεται μέσα από μια διαπραγμάτευση με τους άλλους, η οποία μεταβάλλεται αμοιβαία και καθορίζει τη συμπεριφορά του ατόμου (Κολιάδης, 1997). Αυτό φαίνεται να είναι κοινός τόπος ανάμεσα στις περισσότερες θεωρίες μάθησης που έχουν διατυπωθεί (συμπεριφοριστικές, κοινωνικογνωστικές και γνωστικές).

Σύμφωνα με τον Μπακιριτζή (2003), για κάθε άτομο η δημιουργία του ψυχικού κόσμου μέσω της βιωματικής εμπειρίας και της συγκίνησης στηρίζεται κυρίως στην ύπαρξη του ανθρώπινου περιβάλλοντος ή αυτού που ως προς τον εαυτό ορίζεται ως «διαφορετικός άλλος». Το σπουδαιότερο ρόλο στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του νεαρού ατόμου παίζουν κάποιες συγκεκριμένες ομάδες, αφού το παιδί εμπλέκεται σε σχέση επικοινωνίας μαζί τους. Η οικογένεια, το σχολείο (δάσκαλοι) και οι ομάδες των συνομηλίκων ασκούν τον πιο καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών του παιδιού, αφού το άτομο βρίσκεται σε συνεχή, πολύμορφη επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους «σημαντικούς άλλους» οι οποίοι το περιβάλλουν (Γεωργίου, 2000). Μέσω της αλληλεπίδρασης αυτής το άτομο κοινωνικοποιείται, αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα επικοινωνίας και πράξης (Γκότοβος, 1985). Αναμφίβολα, η οικογένεια αναδεικνύεται ως ο πρωταρχικός παράγοντας κοινωνικοποίησης των παιδιών, γεγονός που αποτελεί κοινό τόπο για τις θεωρίες κοινωνικοποίησης, πέρα από τις όποιες διαφορές τους (Μιχαλακόπουλος, 1996).

Η οικογένεια αναδεικνύεται πλέον ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν προς την κατεύθυνση της βιώσιμης ανάπτυξης μέσω της κατάκτησης των στόχων της περιβαλλοντικής αγωγής. Σκοπός της παρούσας θεωρητικής προσέγγισης είναι να φανεί η κρίσιμη σημασία που έχει η οικογένεια στην περιβαλλοντική αγωγή και ευαισθητοποίηση των μαθητών, ιδιαίτερα της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, καθώς και η ανάγκη συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της περιβαλλοντικής αγωγής.

Σχολείο – Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Το σχολείο και η σχολική τάξη αποτελούν για τα παιδιά τους πρώτους μετά την οικογένεια κοινωνικούς θεσμούς στους οποίους η συμμετοχή είναι υποχρεωτική και η προσπάθεια για να προετοιμαστούν για την ευρύτερη κοινωνική ζωή καθίσταται πιο συστηματική. Το ψυχολογικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου γενικότερα και της σχολικής τάξης ειδικότερα έχει άμεση επίδραση τόσο στον τομέα της μάθησης όσο και στους τομείς της ανάπτυξης και της κοινωνικοποίησης των παιδιών, μέσα από τα διάφορα πλέγματα σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων τα οποία εμπλέκονται στην παιδευτική διαδικασία.

Οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία τους λαμβάνουν μέρος σε μια σειρά από δράσεις και δραστηριότητες που σχετίζονται με το περιβάλλον, αποκομίζουν περιβαλλοντικές γνώσεις και αναπτύσσουν, σε διαφορετικό βαθμό, φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις. Έχει αποδειχτεί με εμπειρικές έρευνες ότι δεν ισχύει τελικά πως η γνώση είναι ο πρωταρχικός παράγοντας για την εμφάνιση περιβαλλοντικά υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφορών (Grob, 1995· Gambro & Switzky, 1996· Kuhlemeier *et al.*, 1999· Myers *et al.*, 2004· Oreg & Katz-Gerro, 2006). Οι περισσότεροι μαθητές που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία τους φαίνεται πως γνωρίζουν τα βασικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα. Εντούτοις, οι περισσότεροι δεν μπορούν να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη γνώση για να κατανοήσουν τις συνέπειες των περιβαλλοντικών προβλημάτων ή τις ενδεχόμενες λύσεις αυτών (Gambro & Switzky, 1996).

Τα δεδομένα τα οποία προκύπτουν από εμπειρικές έρευνες που εξετάζουν τη σχέση των περιβαλλοντικών γνώσεων με τις περιβαλλοντικές στάσεις αναφέρουν ότι υπάρχει ένας χαλαρός δεσμός ανάμεσα στις γνώσεις και τις στάσεις (Myers *et al.*, 2004· Βασιλούδης, 2008). Από τις συγκεκριμένες έρευνες αυτό που προκύπτει είναι πως οι γνώσεις μπορεί να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση των στάσεων, αλλά δεν αποτελούν απαραίτητο παράγοντα τροποποίησης των στάσεων. Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένοι με ένα σύστημα αξιών και στάσεων το οποίο έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο της οικογένειας. Συνεπώς, οι συμπεριφορές δεν είναι μόνο αποτέλεσμα μάθησης, αλλά προκύπτουν ως αποτέλεσμα επίδρασης κοινωνικών και οικογενειακών παραγόντων (Ζυγούρη, 2005).

Στο παραπάνω συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Gambro & Switzky (1999) σχετικά με τις μεταβλητές που επηρεάζουν τις γνώσεις των μαθητών για τη ρύπανση και την κατανάλωση ενέργειας. Μία από τις σημαντικότερες μεταβλητές που φάνηκαν να επηρεάζουν τις γνώσεις των μαθητών ήταν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών. Αν και σε γενικές γραμμές οι γνώσεις των μαθητών κυμαίνονταν σε χαμηλό επίπεδο, εντούτοις, περισσότερες γνώσεις εμφανίζονταν να έχουν οι μαθητές εκείνοι που προέρχονταν από ένα οικογενειακό περιβάλλον με αυξημένο μορφωτικό επίπεδο. Σε παρόμοια συμπεράσματα, ως προς την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, καταλήγουν και άλλες προϋπάρχουσες ερευνητικές εργασίες (Hampel *et al.*, 1996· Kuhlemeier *et al.*, 1999).

Συνοψίζοντας, το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην πορεία της ανάπτυξης των παιδιών. Οι δάσκαλοι, οι οποίοι είναι οι κύριοι φορείς κοινωνικοποίησης στο σχολείο και στην τάξη, μέσα από τα κατάλληλα προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να διαμορφώσουν τις αντιλήψεις τους για το περιβάλλον και για τη σχέση τους με αυτό, και να επηρεάσουν τις αξίες και τις στάσεις που ήδη διαθέτουν, και επομένως και τη συμπεριφορά τους. Πρέπει όμως σε κάθε περίπτωση να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές φθάνουν στο σχολείο έχοντας μάθει και διαμορφώσει κατά την κοινωνικοποίηση στην οικογένεια σε κάποιο σημαντικό βαθμό αξίες, στάσεις και συμπεριφορές (Μιχαλόπουλος, 1996).

Ομάδες συνομηλίκων

Μέχρι την εφηβεία, ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού είναι σχεδόν κυρίαρχος. Το παιδί αρχίζει να συμμετέχει και να αποτελεί μέλος της σχολικής ομάδας, και ενδεχομένως και άλλων ομάδων, αλλά εξακολουθεί να επηρεάζεται από την οικογένειά του σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό (Γεώργας, 1990). Κατά τη διάρκεια όμως της εφηβείας οι ομάδες εκείνες που παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και στην κοινωνικοποίηση του νεαρού ατόμου είναι οι ομάδες συνομηλίκων. Σύμφωνα με τον Hicks (1996), η ζωή των νέων εκείνη την περίοδο γίνεται περισσότερο πολύπλοκη και ως εκ τούτου προτιμούν να συζητούν τις ανησυχίες τους για το μέλλον με τους φίλους τους, οι οποίοι έχουν την ίδια ηλικία με αυτούς.

Οι ομάδες συνομηλίκων είναι πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης, όπου φορείς κοινωνικοποίησης είναι τα ίδια τα παιδιά ή οι έφηβοι, ο ένας για τον άλλο (Μιχαλόπουλος, 1996). Αν και το παιδί και σε προηγούμενες φάσεις της ζωής του, στο σχολείο ή στο παιχνίδι, συμμετέχει σε ομάδες με τους συνομηλίκους του, οι ομάδες της παιδικής ηλικίας είναι διαφορετικές από εκείνες των εφήβων. Το γεγονός είναι ότι, όσο το παιδί μεγαλώνει και μπαίνει στην εφηβεία, οι επιδράσεις της οικογένειας μειώνονται, ενώ αντίθετα αυξάνονται οι επιδράσεις των συνομηλίκων (Chawla, 1998· Bauman *et al.*, 2001· Walsh-Daneshmandi & MacLachlan, 2006). Με δεδομένη την αμφισβήτηση του εφήβου προς τη γονεϊκή εξουσία, οι ομάδες συνομηλίκων προσφέρουν στον έφηβο από τη μία ένα

συναισθηματικό στήριγμα, που τον βοηθά να διαχειρίζεται καλύτερα τη σύγκρουσή του με την οικογένεια, και από την άλλη μοιράζονται μαζί του τις ίδιες απόψεις, τις ίδιες αξίες και τις ίδιες στάσεις για τον κόσμο και για τα πράγματα (Ναυρίδης, 1994).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχτεί η άποψη ότι κατά τη διάρκεια της εφηβείας οι έφηβοι επηρεάζονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από τις στάσεις που έχουν οι φίλοι τους ως προς το περιβάλλον. Πραγματικά, σε έρευνα των Walker και Loughland (2003) για τις περιβαλλοντικές στάσεις των νέων, οι ίδιοι οι νέοι αναδεικνύουν ως σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων το άμεσο περιβάλλον τους: πέρα από την οικογένειά τους, η ομάδα των φίλων τους αναδεικνύεται ως ένας πολύ ισχυρός παράγοντας, ο οποίος τους βοηθάει να αναλάβουν δράση για να βοηθήσουν το περιβάλλον. Σε αυτό συντελεί οπωσδήποτε και η πληροφόρηση για τα διάφορα περιβαλλοντικά προβλήματα, την οποία αποκτούν εκτός των άλλων (οικογένεια, σχολείο, μέσα μαζικής ενημέρωσης) και από τις ομάδες των συνομηλίκων (Rickinson, 2001). Γεγονός είναι ότι οι έφηβοι βλέπουν το περιβάλλον κάτω από διαφορετική οπτική γωνία σε σχέση με άλλες ηλικίες και σε γενικές γραμμές παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά προβλήματα από τους μεγαλύτερους όσον αφορά την περιβαλλοντική δράση. Οι Walsh-Daneshmandi & MacLachlan (2006) υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι ενδιαφέρονται περισσότερο για τα παγκόσμια προβλήματα, αν και το ενδιαφέρον τους αυτό μειώνεται όσο περνούν στα επόμενα στάδια ανάπτυξης.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι το αυξημένο κατά περιπτώσεις περιβαλλοντικό ενδιαφέρον σχετίζεται άμεσα με το οικογενειακό περιβάλλον του εφήβου, όπως συμπεραίνεται από ερευνητικές μελέτες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Hampel *et al.* (1996), σε έρευνα που διεξήχθη στην Αυστραλία το 1993 ανάμεσα σε 661 μαθητές ηλικίας 15 έως 16 ετών, οι έφηβοι που δείχνουν εντονότερο ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι εκείνοι που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και που παρουσιάζουν και οι ίδιες αυξημένο ενδιαφέρον για τα ζητήματα του περιβάλλοντος. Επίσης, οι Gambro & Switzky (1999) υποστηρίζουν ότι ο έφηβος θα στηριχτεί και θα ενσωματώσει τις δικές του περιβαλλοντικές εμπειρίες και γνώσεις στις γνώσεις που ήδη διαθέτει. Οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις, οι οποίες αποκτώνται σε μικρότερες ηλικίες, προέρχονται από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον και σχετίζονται αναμφίβολα με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

Είναι προφανής η τεράστια σημασία που έχουν οι ομάδες των συνομηλίκων στην κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη του νέου ατόμου, αφού είναι καθοριστικός ο ρόλος τους στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου. Οι επιρροές όμως της οικογένειας σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού, γενικότερα, και συνεπώς και στις φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις που θα διαμορφώσει και στις υπεύθυνες περιβαλλοντικές συμπεριφορές που θα αναπτύξει το ίδιο το παιδί, είναι εμφανείς και κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Μπορεί ο έφηβος βαθμιαία να

προσπαθεί να αποδεσμευτεί συναισθηματικά από την οικογένειά του (Κοσμόπουλος, 1990), εντούτοις το γνωστικό και αξιακό υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα δομηθεί τα νέα γνωστικά σχήματα και τις νέες εμπειρίες προέρχεται από την οικογένειά του. Με δεδομένη την άμεση σχέση που υπάρχει μεταξύ των ηθικών αξιών και της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Schwartz, 1973), γίνεται αντιληπτό ότι το πλαίσιο αναφοράς για κάθε μελλοντική περιβαλλοντική συμπεριφορά που θα εκδηλώσει ο έφηβος, θετική ή αρνητική, θα είναι το οικογενειακό του περιβάλλον.

Οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί την πρώτη ομάδα στην οποία συμμετέχει το παιδί. Αποτελεί θεμελιακής σημασίας πρωτογενή ομάδα κοινωνικοποίησης, όπου κύριοι φορείς κοινωνικοποίησης είναι οι γονείς (Μιχαλόπουλος, 1996). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια, καθώς επίσης και τα στοιχεία του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, τα οποία δε συνίστανται μόνο στο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, αλλά και στις φιλοδοξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που επιδεικνύει η οικογένεια (Papanastasiou, 2002), αποτελούν σε γενικές γραμμές το αρχικό πλαίσιο στο οποίο συντελούνται η κοινωνικοποίηση και η αγωγή των παιδιών.

Όπως προκύπτει από τις κυριότερες θεωρίες κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης, καθώς και τη θεωρία μάθησης του εποικοδομητισμού (Bandura, 1991· Μιχαλόπουλος, 1996· Κολιάδης, 1996· Κολιάδης, 1997· Ματσαγγούρας, 1999· Γεωργίου, 2000· Shepardson, 2005), το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων από μέρους των παιδιών. Περιέχει τα στοιχεία εκείνα που θα βοηθήσουν το παιδί αρχικά να αποκτήσει τα κατάλληλα ερεθίσματα και βιώματα έτσι, ώστε σταδιακά, μέσω της εξελικτικής διαδικασίας, να αναπτύξει και να διαμορφώσει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές.

Η παιδαγωγική δράση της οικογένειας είναι δυνατόν να συντελείται είτε άμεσα είτε έμμεσα. Στην πρώτη περίπτωση οι δράσεις των γονέων θεωρούνται σκόπιμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις (Δασκολιά, 2005). Είναι όλες εκείνες οι σκόπιμες και συστηματικές διδακτικές ενέργειες των γονέων προς τα παιδιά που έχουν σκοπό τους να αποκτηθούν ορισμένες δεξιότητες ή συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις. Εξάλλου, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που αποσκοπούν στο να διαμορφώσουν στάσεις στο παιδί είναι το οικογενειακό περιβάλλον (Papanastasiou, 2002). Στη δεύτερη περίπτωση οι δράσεις των γονέων θεωρούνται άτυπες παιδαγωγικές διαδικασίες και καταστάσεις μάθησης (Δασκολιά, 2005). Συνίστανται από διάφορες συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, στάσεις, συζητήσεις και επιλογές οι οποίες μπορεί να μην απευθύνονται αποκλειστικά προς το παιδί. Αφού όμως οι γονείς λειτουργούν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους και όλα τα παραπάνω συντελούνται μέσα στο πλαίσιο της οικογενειακής ομάδας, μεταφέρονται διάφορα μηνύματα, τα οποία προσλαμβάνονται από το παιδί. Συνεπώς, αν οι συ-

μπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς σε ζητήματα που άπτονται του περιβάλλοντος είναι φιλοπεριβαλλοντικές, θα βοηθήσουν και το παιδί να διαμορφώσει θετικές στάσεις προς το περιβάλλον. Η παιδαγωγική δράση της οικογένειας, άμεση ή έμμεση, μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα υπηρετώντας τους σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Loughland *et al.* (2003), η οικογένεια, ως σημαντικό μορφωτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, μπορεί να είναι περισσότερο αποτελεσματική στο να προωθήσει τους σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από ό,τι η τυπική εκπαίδευση που συντελείται στο σχολείο. Αντίθετα, αν η οικογένεια επιδεικνύει συστηματικά αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον, το παιδί δε θα είναι σε θέση να εκδηλώσει φιλικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι πολλές φορές οικολογικές συμπεριφορές των παιδιών μπορούν ακόμα και να ανατραπούν, ύστερα από αρνητική παρέμβαση των γονέων (Cube & Storch, 1988). Οι Ballantyne *et al.* (2001a) σε έρευνά τους σχετικά με την επίδραση που έχουν τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που γίνονται στα σχολεία πάνω στους μαθητές και τους γονείς τους αναφέρουν ότι, όταν οι γονείς δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι γύρω από τους στόχους του προγράμματος ή δεν επιδεικνύουν το απαιτούμενο ενδιαφέρον, τότε μειώνονται τα οφέλη που θα μπορούσαν να αποκομίσουν οι μαθητές.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Chawla (1999), ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Αν οι ίδιοι λειτουργήσουν ως πρότυπα, μέσα από υπεύθυνες και φιλικές συμπεριφορές προς το περιβάλλον, τότε θα βοηθήσουν και τα παιδιά τους να αναπτύξουν ανάλογες στάσεις.

Ένας άλλος παράγοντας που λειτουργεί ενισχυτικά και οδηγεί σε παρόμοιο αποτέλεσμα, πέρα από το παράδειγμα των γονέων, είναι και η συχνή επαφή των παιδιών με τη φύση και μάλιστα σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής. Σε έρευνα της Wells (2000) επισημαίνεται η καθοριστική επίδραση που έχει η επαφή του παιδιού με τη φύση στην ομαλή φυσική, ψυχολογική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Οι εμπειρίες της φύσης που προσλαμβάνει το παιδί από μικρή ακόμα ηλικία είναι σημαντικές, κυρίως για τα παιδιά τα οποία ζουν σε αστικές περιοχές και οι οποίες στερούνται φυσικού περιβάλλοντος. Η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδεται στη φύση και στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο φυσικό περιβάλλον φαίνεται από το ότι οι παραστάσεις της φύσης αποτελούν για τους ενήλικες τα πιο σημαντικά βιώματα που έχουν από την παιδική τους ηλικία (Sebba, 1991).

Επομένως, οι γονείς βοηθώντας τα παιδιά τους στο να έρχονται σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον και ενθαρρύνοντας τις δραστηριότητες μέσα στη φύση μπορούν να τα οδηγήσουν σε σταδιακή απόκτηση υπεύθυνων φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων. Αυτό επισημαίνεται εξάλλου και από τα ίδια τα παιδιά (Connell *et al.*, 1999· Walker & Loughland, 2003· Littledyke, 2004). Οι μαθητές θεωρούν πως το άμεσο περιβάλλον τους και κυρίως το οικογενειακό είναι ο ισχυρότερος παράγοντας στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και στην ικανότη-

τα ανάληψης φιλοπεριβαλλοντικών δράσεων. Η συγκεκριμένη παρατήρηση είναι ιδιαίτερα σημαντική με δεδομένη την επίδραση που έχουν οι προηγούμενες βιωματικές εμπειρίες των παιδιών για το σχηματισμό και τη διαμόρφωση των περιβαλλοντικών ιδεών, στάσεων και συμπεριφορών. Αφού το ενδιαφέρον που δείχνει κάποιο άτομο για τα περιβαλλοντικά προβλήματα ξεκινά από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, και, όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, τα πλέον σημαντικά βιώματα είναι αυτά της παιδικής ηλικίας, καθίσταται καθοριστικός ο ρόλος που μπορεί και πρέπει να παίξει το οικογενειακό περιβάλλον, και ειδικότερα οι γονείς, προς την κατεύθυνση της περιβαλλοντικής αγωγής (Chawla, 1998· Macnaghten, 2003).

Σε διάφορες έρευνες επισημαίνεται ότι οι παιδαγωγικές δράσεις των γονέων οι οποίες συντελούνται έμμεσα λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς για τα παιδιά και τα επηρεάζουν στο να αναπτύξουν φιλικές ή όχι περιβαλλοντικές στάσεις. Οι στάσεις ή οι συμπεριφορές των γονέων ως προς την κατανάλωση αγαθών (Δημητρίου, 2005) ή οι αποφάσεις της οικογένειας σχετικά με την κατανάλωση ηλεκτρικού ρεύματος ή την κατανάλωση νερού για οικιακή χρήση επηρεάζουν και τα παιδιά της οικογένειας στη συμπεριφορά τους (Walker & Loughland, 2003· Zhang & Brown, 2005). Επίσης, ο Palmer (1995) σε παλαιότερη έρευνα αναφέρει ως παράδειγμα πως η ανακύκλωση που γίνεται από τους γονείς διαμορφώνει τη συμπεριφορά των παιδιών, ώστε να συμμετέχουν και αυτά ενεργά σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Από τις παραπάνω αναφορές είναι εμφανής η ουσιαστική επίδραση που ασκεί το πλαίσιο της οικογένειας στο αναπτυσσόμενο άτομο μέσα από έμμεσες δράσεις, κατά τις οποίες οι γονείς λειτουργούν ως παράδειγμα.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι ένα στοιχείο που παίζει σημαντικό ρόλο στο να αποκτήσουν τα παιδιά περιβαλλοντικές γνώσεις (Gambro & Switzky, 1999). Το μορφωτικό επίπεδο όμως δεν είναι αποκλειστικά ο παράγοντας εκείνος που θα οδηγήσει τους γονείς σε φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές, αφού αυτές εκδηλώνονται ως αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Συγκεκριμένα, αν και οι γνώσεις που κατέχουν οι γονείς για τα περιβαλλοντικά προβλήματα μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, εντούτοις υπάρχουν πολλά κίνητρα και παράγοντες που εμπλέκονται στις δράσεις που αναλαμβάνουν (Barr & Gilg, 2005). Έτσι, δεν υπάρχει πλήρης αντιστοιχία ανάμεσα στις στάσεις ή το ενδιαφέρον που μπορεί να έχει κάποιο άτομο και στις συμπεριφορές που επιδεικνύει, γεγονός που έχει επισημανθεί σε διάφορες έρευνες (Axelrod & Lehman, 1993· Chan, 1996· Bamberg, 2003). Σύμφωνα με τους Axelrod & Lehman (1993), ενώ το ενδιαφέρον του κοινωνικού συνόλου είναι ιδιαίτερα υψηλό για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, μέσα από έρευνες αποκαλύπτεται πως το μεγαλύτερο μέρος παραμένει αδρανές απέναντι στα προβλήματα αυτά: πάνω από το 90% των συμμετεχόντων σε διάφορες έρευνες υποστηρίζουν πως ανησυχούν για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και πως είναι αναγκαίο να ληφθούν μέτρα και να ακολουθηθούν συγκεκριμένες δράσεις, αλλά οι ίδιοι παραμένουν αμέτοχοι. Επίσης η Chan (1996) επισημαίνει ότι σε έρευνα που διεξήχθη για τη διερεύνηση

των περιβαλλοντικών στάσεων των πολιτών πάνω από το 98% συμφωνούν ότι οι πολίτες σε ατομικό επίπεδο θα πρέπει να αναλάβουν φιλοπεριβαλλοντικές δράσεις, αλλά μόνο ένα ποσοστό που κυμαίνεται ανάμεσα στο 30% έως 60% πραγματικά εκδηλώνει φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές. Η διαφορά ανάμεσα στις στάσεις που υιοθετούνται από τους γονείς και στη συμπεριφορά που τελικά επιδεικνύουν δε βοηθάει το παιδί να οικοδομήσει θετικές παραστάσεις απέναντι στο περιβάλλον και να διαμορφώσει φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις.

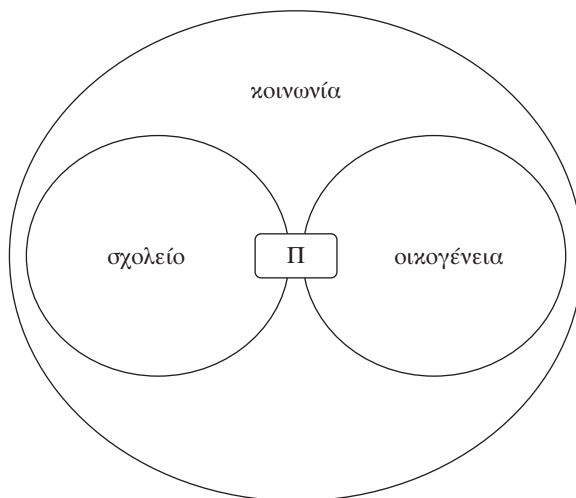
Οπωσδήποτε, όταν συντρέχουν κάποιοι παράγοντες, η οικογένεια μπορεί να επιτελέσει σημαντικό έργο στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής αγωγής. Οι Hampel *et al.* (1996) αναφέρουν ότι οι γονείς εκείνοι οι οποίοι όχι μόνο έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο αλλά και διακατέχονται από περιβαλλοντικό ενδιαφέρον μπορούν μέσα από συζητήσεις, βιβλία και βιωματικές εμπειρίες στη φύση να παρέχουν στα παιδιά τους περιβαλλοντικές γνώσεις και να τους καλλιεργούν φιλικές στάσεις προς το περιβάλλον. Επομένως, στη συγκεκριμένη περίπτωση θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι ο συνδυασμός του μορφωτικού κεφαλαίου που διαθέτουν οι γονείς με το ενδιαφέρον τους για το περιβάλλον τους οδηγεί σε συστηματικές παιδευτικές δράσεις, προκειμένου να αναπτύξουν τα παιδιά τους συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις. Εκτός αυτού, η ποιότητα επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατακτήσουν τους στόχους ενός σχολικού προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Rickinson, 2001): τα παιδιά μεταφέρουν στο σπίτι τις εμπειρίες τους από το πρόγραμμα και μέσω της συζήτησης οι γονείς μπορούν να σταθούν αρωγοί στην προσπάθεια των παιδιών.

Διαπιστώσεις και προοπτικές

Με βάση τα παραπάνω, οι γονείς, είτε ως πρότυπα συμπεριφοράς σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής είτε μέσα από σκόπιμες και συστηματικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις, αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα στη γενικότερα ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού. Η παιδική ηλικία είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη τέτοιων στάσεων και ιδιαίτερα η προσχολική ηλικία, όπως φαίνεται από σχετικές έρευνες (Δασκολιά, 2005), δεδομένης της ελάχιστης επίδρασης που δέχεται το παιδί από τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Η οικογένεια είναι απαραίτητο να παρέχει στο παιδί κατάλληλες βιωματικές εμπειρίες, καθώς επίσης και ένα δυναμικό πλαίσιο αγωγής, μέσα από το οποίο το παιδί θα δομήσει τα δικά του νοητικά σχήματα και θα οδηγηθεί στη σταδιακή οικοδόμηση ενός αξιακού συστήματος και στη διαμόρφωση στάσεων φιλικών προς το περιβάλλον. Ωστόσο, από εμπειρικές έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τη συμβολή των γονέων στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και αγωγή των μαθητών του δημοτικού σχολείου προκύπτει ότι η οικογένεια, ως φορέας περιβαλλοντικής αγωγής, δεν μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως στο ρόλο της (Βασιλούδης, 2007). Οι συμπεριφορές των γονέων δεν είναι στο σύνολό τους φιλοπεριβαλλοντικές, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα ισχυρό παράδειγμα για τα

παιδιά τους μέσα από το οποίο αυτά θα μπορούν να διαμορφώσουν σταθερές φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις. Οι θετικές συμπεριφορές τους αποτελούν καλό παράδειγμα για τα παιδιά, από τη στιγμή όμως που αυτές δεν εκδηλώνονται σε όλο το φάσμα των καθημερινών πρακτικών ή δε διέπονται από σταθερότητα, δεν μπορούν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά για το παιδί.

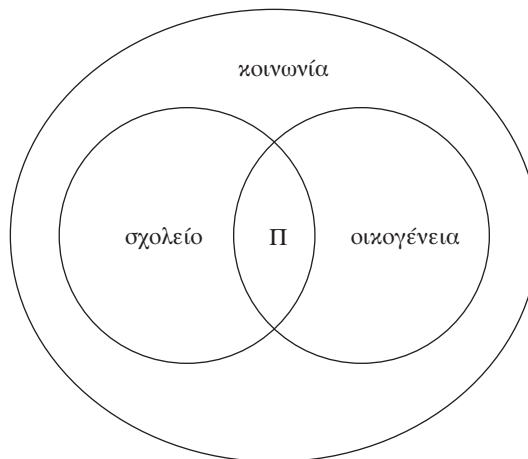
Σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρεται πλέον στο πεδίο της περιβαλλοντικής αγωγής και εκπαίδευσης η “διαγενεακή μάθηση” (intergenerational learning). Επιδιώκεται η συνεργασία των γονέων και των μαθητών στο πλαίσιο ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Duvall & Zint, 2007), αφού με τον τρόπο αυτό μεγιστοποιούνται τα οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους γονείς αυτών (Ballantyne *et al.*, 2001a· Vaughan *et al.*, 2003). Οι μαθητές συνεργάζονται άμεσα με τους γονείς τους ή μεταφέρουν τις εμπειρίες τους από την υλοποίηση ενός σχολικού προγράμματος στο σπίτι. Οι γονείς, είτε προσπαθώντας να βοηθήσουν τα παιδιά στην υλοποίηση του προγράμματος είτε παρακινημένοι από αυτά, είναι δυνατό να τροποποιήσουν τις συμπεριφορές τους έτσι, ώστε να είναι φιλικές και υπεύθυνες προς το περιβάλλον (Ballantyne *et al.*, 2001b). Δυστυχώς, στην ελληνική πραγματικότητα δεν καταγράφεται η διάθεση ή η ανάγκη για μια τέτοια συνεργασία, πλην κάποιων εξαιρέσεων (Κοσμίδης & Μπαγάκης, 2006). Έτσι, μοιραία το παιδί ουσιαστικά είναι ο δέκτης δύο ανεξάρτητων πλαισίων εκπαίδευσης, της τυπικής –θεσμοθετημένης– και της άτυπης εκπαίδευσης, η οποία μπορεί και συντελείται στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Το παιδί (Π) ως δέκτης των ανεξάρτητων πλαισίων εκπαίδευσης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα αποτελέσματα της περιβαλλοντικής αγωγής σε αυτή την περίπτωση δεν είναι σταθερά, αφού οι θετικές στάσεις που διαμορφώνει ο μαθητής στο σχολείο είναι δυνατό να ανατραπούν από τις αρνητικές

συμπεριφορές της οικογένειας σε ζητήματα που άπτονται του περιβάλλοντος. Το γιατί συμβαίνει αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η οικογένεια, αφού είναι μέρος του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, προσλαμβάνει τα μηνύματα που προέρχονται από αυτό. Τα μηνύματα αυτά προκύπτουν από τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και τις περισσότερες φορές εμφορούνται από μη αειφορικά πρότυπα ανάπτυξης (Munier, 2005· Δασκολιά, 2005). Η οικογένεια είναι δυνατό να τα αναπαραγάγει και, ως φορέας κοινωνικοποίησης, να τα αποδώσει με βιωματικό τρόπο στα νεότερα μέλη της. Συνεπώς, προκύπτει η ανάγκη, όπως τεκμηριώνεται με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ουσιαστικά, αυτό είναι και το αίτημα του σύγχρονου σχολείου: Ο μαθητής δεν είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, αλλά η ανάπτυξη και η διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων για το παιδί αποτελούν την τομή της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Το παιδί (Π) ως τομή ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως σταδιακά μετασχηματίζεται σε Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, θα πρέπει προφανώς να γίνει το όχημα προς μια κοινωνική αλλαγή με σκοπό τη διαβίωση σε ένα βιώσιμο περιβάλλον, το οποίο θα αποτελεί μία από τις κυρίαρχες αξίες μιας αειφορικής κοινωνίας. Από τη στιγμή που το σχολείο θέλει και πρέπει να είναι ανοικτό στην κοινωνία (Uzzell, 1999), η συνεργασία του με τους γονείς στο πλαίσιο περιβαλλοντικών προγραμμάτων μπορεί να αποφέρει σημαντικά οφέλη στους μαθητές ως προς την κατάκτηση των στόχων της περιβαλλοντικής αγωγής.

Βιβλιογραφία

- Βακαλιάς, Θ. (1994), *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης II*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βασιλούδης, Ι. (2007), *Η συμβολή των γονέων στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών στάσεων σε μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό*, Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, ΠΜΣ Βιώσιμη ανάπτυξη.
- Βασιλούδης, Ι. (2008), «Γνώσεις και στάσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου σχετικά με την ατμοσφαιρική ρύπανση», *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, τ. 28, σ. 44-51.
- Γεώργας, Δ. (1990), *Κοινωνική Ψυχολογία, τ. Α' και Β'*, 2^η έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2000), *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, 2^η έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1985), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δασκολιά, Μ. (2005), Για μια διά βίου περιβαλλοντική αγωγή. Η περιβαλλοντική αγωγή στο πλαίσιο της οικογένειας. Μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση, στο: Γεωργόπουλος, Α.Δ. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος Πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 515-531.
- Δημητρίου, Α. (2005), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα, στο: Καϊλα Μ. - Ε. Θεοδοροπούλου - Α. Δημητρίου - Γ. Ξανθάκου - Ν. Αναστασάτος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 114-124.
- Ζυγούρη, Ε. (2005), *Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κολιάδης, Ε. (1996), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. Α': Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*, Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. Γ': Γνωστικές Θεωρίες*, Αθήνα.
- Κοσμίδης, Π. – Γ. Μπαγάκης (2006), Αντιλήψεις των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, *Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (τόμος περιλήψεων, εκδ. Θ.Δ. Λέκκας), Αθήνα, σ. 51.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990), *Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας*, 2^η έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999), *Στρατηγικές Διδασκαλίας, τ. Β'*, *Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, 4^η έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1996), *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002), *Επικοινωνία και Αγωγή*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ναυριδής, Κ. (1994), *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Τζάνη, Μ. (2006), *Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Η Ελληνική πρόταση για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Θεσσαλονίκη: Ερwidός.
- Axelrod, L. – D. Lehman (1993), Responding to Environmental Concerns: What Factors Guide Individual Action?, *Journal of Environmental Psychology*, 13, 149-159.
- Ballantyne, R. – Fien, J. – J. Packer (2001a), School Environmental Education Programme. Impacts upon Student and Family Learning: A case study analysis, *Environmental Education Research*, 7 (1), 23-37.

- Ballantyne, R. – Fien, J. – J. Packer (2001b), Program Effectiveness in Facilitating Intergenerational Influences in Environmental Education: Lessons From the Field, *The Journal of Environmental Education*, 32 (4), 8-15.
- Bamberg, S. (2003), How does environmental concern influence specific environmentally related behaviors? A new answer to an old question, *Journal of Environmental Psychology*, 23, 2-32.
- Bandura, A. (1991), Social Cognitive Theory of Self-Regulation, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-281.
- Bauman, K. – Carver, K. – K. Gleiter (2001), Trends in parent and friend influence during adolescence. The case of adolescent cigarette smoking, *Addictive Behaviors*, 26 (3), 349-361.
- Chan, K. (1996), Environmental attitudes and behaviour of secondary school students in Hong Kong, *The Environmentalist*, 16, 297-306.
- Chawla, L. (1998), Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity, *The Journal of Environmental Education*, 29 (3), 11-21.
- Chawla, L. (1999), Life Paths Into Effective Environmental Action, *The Journal of Environmental Education*, 31 (1), 15-26.
- Connell, S. – Fien, J. – Lee, J. – Sykes, H. – Yencken, D. (1999), If it doesn't directly affects you, you don't think about it: A qualitative study of young people's environmental attitudes in two Australian cities, *Environmental Education Research*, 5 (1), 95-113.
- Cube, F. – V. Storch (1988), *Umweltpaedagogik – Ansätze, Analysen, Ausblicke*, Scindele, Heidelberg, στο: Χρυσοφίδης, Κ. (2005), “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση”, στο: Γεωργόπουλος, Α.Δ. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος Πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg, 149-169.
- Duvall, J – M. Zint, (2007), A Review of Research on the Effectiveness of Environmental Education in Promoting Intergenerational Learning, *The Journal of Environmental Education*, 38 (4), 14-24.
- Gambro, J. – H. Switzky, (1996), A National Survey of High School Students' Environmental Knowledge, *The Journal of Environmental Education*, 27 (3), 28-33.
- Gambro, J. – H. Switzky (1999), Variables Associated with American High School Student's Knowledge of Environmental Issues related to Energy and Pollution, *The Journal of Environmental Education*, 30 (2), 15-22.
- Grob, A. (1995), A structural model of environmental attitudes and behaviour, *Journal of Environmental Psychology*, 15 (3), 209-220.
- Hampel, B. – Holdsworth, R. – Boldero, J. (1996), The Impact of Parental Work Experience and Education on Environmental Knowledge, Concern and Behaviour among Adolescents, *Environmental Education Research*, 2 (3), 287-300.
- Hicks, D. (1996), A lesson for the future: Young people's hopes and fears for tomorrow, *Futures*, 2 (1), 1-13.
- Kuhlemeier, H. – Van den Bergh, H. – Lagerweij, N. (1999), Environmental Knowledge, Attitudes and Behavior in Dutch Secondary Education, *The Journal of Environmental Education*, 30 (2), 4-14.
- Littledyke, M. (2004), Primary children's views on science and environmental issues: Examples of environmental cognitive and moral development, *Environmental Education Research*, 10 (2), 217-235.
- Loughland, T. – Reid, A. – Walker, K. – Petocz, P. (2003), Factors Influencing Young People's Conceptions of Environment, *Environmental Education Research*, 9(1), 3-20.
- Macnaghten, P. (2003), Embodying the environment in everyday life practices, The Editorial Board of *The Sociological Review*, 63-84.
- Munier, N. (2005), *Introduction to Sustainability, Road to a Better Future*, Ottawa, Ontario, Canada: Springer.

- Myers, G. – Boyes, E. – Stanisstreet, M. (2004), School students' ideas about air pollution: Knowledge and attitudes, *Research in Science and Technological Education*, 22(2), 133-152.
- Oreg, S. – Katz-Gerro, T. (2006), Predicting Proenvironmental Behavior Cross-Nationally, Values, the Theory of Planned Behavior, and Value-Belief-Norm Theory, *Environment and Behavior*, 38(4), 462-483.
- Palmer, J. (1995), Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management, *Environmental Education Research*, 1(1), 35-45.
- Papanastasiou, C. (2002), School, Teaching and Family Influence on Student Attitudes toward Science: Based on TIMSS Data for Cyprus, *Studies in Educational Evaluation*, 28, 71-86.
- Rickinson, M. (2001), Learners and Learning in Environmental Education: A critical review of the evidence, *Environmental Education Research*, 7(3), 207-320.
- Schwartz, S. (1973), Normative Explanations of Helping Behavior: A Critique, Proposal, and Empirical Test, *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 349-364.
- Sebba, R. (1991), The landscapes of childhood: The reflections of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes, *Environment and Behavior*, 23, 395-422.
- Shepardson, D. (2005), Student Ideas: What Is an Environment?, *The Journal of Environmental Education*, 36(4), 49-58.
- Uzzell, D. (1999), Education for Environmental Action in the Community: New roles and relationships, *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 397-413.
- Vaughan, C. – Gack, J. – Solorazano, H. – Ray, R. (2003), The Effect of Environmental Education on Schoolchildren, their Parents, and Community Members: A Study of Intergenerational and Intercommunity Learning, *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Walker, K. – Loughland, T. (2003), The Socio-cultural Influences on Environmental Understandings of Australian School Students: A response to Rickinson, *Environmental Education Research*, 9(2), 227-239.
- Walsh-Daneshmandi, A. – MacLachlan, M. (2006), Toward affective Evaluation of Environmental Education: Validity of the Children's Environmental Attitudes and Knowledge Scale Using Data From a Sample of Irish Adolescents, *The Journal of Environmental Education*, 37(2), 13-23.
- Wells, N. (2000), At Home with Nature: Effects of "Greenness" on Children's Cognitive Functioning, *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795.
- Zhang, H. - D. Brown (2005), Understanding urban residential water use in Beijing and Tianjin, China, *Habitat International*, 29(3), 469-491.

Εκπαίδευση και οικονομία

Κωνσταντίνα Κολλιοπούλου

Σχολική Σύμβουλος 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Μεσσηνίας

Εκπαίδευση και οικονομία

Ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην οικονομία υπάρχει μια διαδικασία συνεχών προσαρμογών και έντονης αλληλεξάρτησης: αλλαγές στη λειτουργία της οικονομίας, όπως π.χ. η βιομηχανική επανάσταση, θέτουν σε κίνηση δυνάμεις που μεταβάλλουν ριζικά το χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Και αντιστρόφως: νέες τεχνολογίες που προέρχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εξέλιξή του επενεργούν καταλυτικά στις οικονομικές σχέσεις (Γλαμπεδάκης, 1990· Αργυρός, 1994: 46). Χωρίς προηγμένη παιδεία δεν υπάρχει προηγμένη οικονομία, αλλά χωρίς προηγμένη οικονομία δεν υπάρχει προηγμένη παιδεία (Παπανούτσος, 1982: 183).

Καμιά οικονομική και τεχνολογική πρόοδος δεν συντελείται χωρίς τον ανθρώπινο παράγοντα. Από οικονομική άποψη, η εκπαίδευση θεωρείται ότι: α) αποτελεί προϋπόθεση για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, β) επιτρέπει τη μείωση των εισοδηματικών ανισοτήτων και γ) αποτελεί ουσιαστικό μέσο για την αντιμετώπιση της ανεργίας και ιδιαίτερα της διαρθρωτικής ανεργίας (Δεδουσόπουλος, 1993).

Στις Αρχές Οικονομικής του Α. Marshall αναφέρεται ότι «... Ο άνθρωπος ο ίδιος διαμορφώνεται κατά ένα μεγάλο μέρος από το περιβάλλον του, διαδικασία κατά την οποία η φύση παίζει σημαντικό ρόλο: κι έτσι από κάθε άποψη ο άνθρωπος είναι το επίκεντρο του προβλήματος της παραγωγής, καθώς επίσης και της κατανάλωσης. ...» (Γράβαρης, 1994: 103). Οι άνθρωποι είναι οι ενεργητικοί συντελεστές που συσσωρεύουν κεφάλαιο, εκμεταλλεύονται τους φυσικούς πόρους, συγκροτούν κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές οργανώσεις, και προάγουν την ανάπτυξη του έθνους (Harbison, 1973: 3). Σε σχετική έρευνα του ΟΟΣΑ αποδείχτηκε ότι το 70% της οικονομικής ανάπτυξης που παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα οφειλόταν όχι τόσο στην τεχνολογία όσο στην ποιοτική βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της παιδείας (Δούκας, 1993: 103).

Ανάπτυξη

Η έννοια της ανάπτυξης έχει πολυδιάστατο περιεχόμενο. Γενικά, είναι η διαδικασία μετάβασης μιας κοινωνίας από μια φάση σε μια άλλη, ανώτερη. Νοεί-

ται ως μια πολύπλευρη διαδικασία και αναφέρεται σε μονιμότερου χαρακτήρα μεταβολές στη διάρθρωση της παραγωγής (Βαϊτσος, 1980), ως διεύρυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης στη χώρα (Kindleberger & Herrick, 1982) ή ως κατάσταση οικονομικής και τεχνολογικής ωριμότητας που έχουν κατακτήσει κάποιες κοινωνίες (Τσαούσης, 1984: 23). Δηλαδή, η ανάπτυξη είναι όχι μόνο διαδικασία αλλά και κατάσταση. Πολλοί είναι αυτοί που έχουν προσπαθήσει να δώσουν έναν ορισμό. Μεταξύ αυτών οι: Καββαδίας (1975: 10), Ρέππας (1991: 19-39), Τσάλτας (1991: 151), Todaro (1987: 266-90) κ.ά.

Γενικά, η ανάπτυξη στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 κατανοούνταν σχεδόν πάντα ως ένα οικονομικό φαινόμενο, όπου η γρήγορη αύξηση του συνολικού ή του κατά κεφαλή Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ) θα «κατέληγε σιγά σιγά» προς όφελος των μαζών. Για το παραδοσιακό ή νεοκλασικό παράδειγμα, δηλαδή, οικονομική ανάπτυξη συντελείται όταν αυξάνει το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (ΑΕΠ) και ιδιαίτερα το κατά κεφαλή ΑΕΠ. Κάθε έννοια του ΑΕΠ, όμως, περιέχει πάντοτε ένα στοιχείο μη μετρησιμότητας (Heilbroner & Thurow, 1984: 59).

Η ποιότητα ζωής, τα προβλήματα της φτώχειας, όπως και της ανεργίας και της διανομής του εισοδήματος, είχαν δευτερεύουσα σημασία σε σχέση με την ανάγκη «να προχωρήσει η ανάπτυξη». Βέβαια, διατυπώνονταν και αντίθετες απόψεις, όπως αυτές του Seers (1969: 3), ο οποίος θεωρούσε ότι, εάν ένα από τα κοινωνικά προβλήματα επιδεινώνεται, είναι περιεργο να χαρακτηρίζει κανείς το αποτέλεσμα ως «ανάπτυξη», ακόμα και εάν το κατά κεφαλή ΑΕΠ έχει διπλασιαστεί.

Τα επόμενα χρόνια η ανάπτυξη συνδέθηκε με όλη τη γκάμα των αλλαγών με τις οποίες ένα ολόκληρο κοινωνικό σύστημα, προσανατολισμένο προς τις ποικίλες βασικές ανάγκες και επιθυμίες των ατόμων και κοινωνικών ομάδων μέσα σ' αυτό, απομακρύνεται από μια συνθήκη ζωής που θεωρείται σχεδόν από όλους ως μη ικανοποιητική και κινείται προς μια κατάσταση ή συνθήκη ζωής η οποία θεωρείται ως υλικά και πνευματικά καλύτερη. Η ανάπτυξη έπαψε να εκτιμάται απλώς με κριτήριο την οικονομική ανάπτυξη, αλλά θεωρείται περισσότερο ως μια παγκόσμια διαδικασία για τη βελτίωση της ευημερίας του ανθρώπου, «την ανθρώπινη ανάπτυξη», όπως τη θέτει το UNDP, και την «κοινή ευημερία της ανθρωπότητας», όπως αναφέρεται στο Καταστατικό της UNESCO, το οποίο γράφτηκε πριν από πολλά χρόνια. Στην αρχή της μεταβιομηχανικής εποχής και στο κατώφλι της «Κοινωνίας της Πληροφορικής» όλες οι ενδείξεις κατέδειξαν ότι η τάση της ανθρώπινης πλευράς της ανάπτυξης παρενέβαινε πλέον με κεκτημένη ταχύτητα (Brunswic, Ochs, Pauvert & Ryan, 1997: 20).

Για την κατανόηση του βαθύτερου νοήματος της ανάπτυξης θεωρήθηκε ότι απαιτούνται τουλάχιστον τρεις συνιστώσες ή θεμελιακές αξίες: η συντήρηση της ζωής, ο αυτοσεβασμός και η ελευθερία, που αντιπροσωπεύουν κοινούς στόχους όλων των ανθρώπων και όλων των κοινωνιών (Todaro, 1987: 270-1).

Είναι γεγονός ότι στη βάση της ανάπτυξης υπάρχει ένας συγκεκριμένος αριθμός ανθρώπινων αναγκών, που αφορούν: α) την εξασφάλιση τροφής για τις βιολογικές ανάγκες του πληθυσμού μιας χώρας, β) την ύπαρξη ενός ανεκτού ε-

πιπέδου υγείας, γ) την ύπαρξη ευκαιριών εργασίας και δραστηριότητας (όχι πάντα με την έννοια της μίσθωσης και οικονομικής πληρωμής), και δ) την εξασφάλιση ισότητας ευκαιριών για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μελών μιας κοινωνίας (Βαϊτσος, 1980: 14). Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών δημιουργεί αντικειμενικά και ποσοτικά ελεγχόμενα επίπεδα απόδοσης μιας οικονομίας. Αν μείνουν ανεκπλήρωτες οι βασικές αυτές ανάγκες, δεν ικανοποιούνται ούτε οι ελάχιστες πιθανότητες ολοκλήρωσης της ανθρώπινης προσωπικότητας ούτε οι συλλογικές δυνατότητες μιας κοινωνίας. Όταν ικανοποιηθούν αυτές οι βασικές ανάγκες, τότε προστίθενται νέα κριτήρια αξιολόγησης του επιπέδου οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας.

Οικονομική ανάπτυξη συντελείται όταν επιτυγχάνονται στο μεγαλύτερο βαθμό τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της καλής κοινωνίας, όπως: η κοινωνική δικαιοσύνη, η οικονομική ευημερία, η μέγιστη πολιτιστική και αισθητική ολοκλήρωση και ένα αισθητικά και οικολογικά υγιές περιβάλλον (Ρέππας, 1991: 23) ή, αλλιώς, εξασφαλίζονται με κάποιο συνδυασμό κοινωνικών, οικονομικών και θεσμικών διαδικασιών τα μέσα για μια καλύτερη ζωή (Todaro, 1987: 35).

Ο όρος οικονομική ανάπτυξη είναι ευρύτερος του όρου οικονομική μεγέθυνση. Με τον όρο οικονομική μεγέθυνση νοείται η αύξηση του προϊόντος η οποία προκαλείται από την αύξηση της ποσότητας των εισροών που χρησιμοποιούνται στην παραγωγή και της μεγαλύτερης αποδοτικότητάς τους (Kregel, 1972). Αντίθετα, οικονομική ανάπτυξη σημαίνει όχι μόνο αύξηση του προϊόντος αλλά και μεταβολές στη διάρθρωσή του, στην τεχνολογία καθώς και άλλες θεσμικές αλλαγές του πλαισίου που προσδιορίζει τον τρόπο παραγωγής και διανομής του προϊόντος. (Kindleberger & Herrick, 1982: 4). Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η οικονομική ανάπτυξη είναι οικονομική μεγέθυνση με πολλές σημαντικές διαρθρωτικές αλλαγές στην οικονομία και γενικότερα στην κοινωνία (Κώττης & Πετράκη-Κώττη, 1995: 194).

Αναπτυγμένες θεωρούνται σήμερα οι σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, εφόσον η ανάπτυξη έχει συνδεθεί με την εκβιομηχάνιση. Αδιαμφισβήτητο κοινό χαρακτηριστικό όλων των αναπτυγμένων χωρών είναι η επιδίωξη υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης (Κασιμάτη, 1988, 22 κ.ε.) και γενικότερα αυξημένων επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο, αφού « η εκπαίδευση είναι ένας συνδετικός κρίκος κλειδί στη συνδετική δομή μεταξύ του πολιτισμού και της ανάπτυξης...» (Brunswic, Ochs, Pauvert & Ryan, 1997: 38) και «οι ανθρώπινοι πόροι ... συγκροτούν την τελική βάση του πλούτου των εθνών». (Harbison, 1973: 3).

Αυτό που είναι πάντα επίκαιρο είναι η σχέση αίτιου-αιτιατού, το αν, δηλαδή, το είδος της εκπαίδευσης και της παιδείας μπορεί να επηρεάσει το είδος της ανάπτυξης ή, αντίστροφα, το είδος της ανάπτυξης είναι αυτό που μπορεί να προσδιορίσει και το είδος της εκπαίδευσης που παρέχεται. Στην αμφίδρομη σχέση τους, δηλαδή, η πλευρά της ζήτησης ή η πλευρά της προσφοράς είναι το πιο καθοριστικό στοιχείο; (Βακαλιός, 1991: 99). Η εκπαίδευση ανήκει και συγχρόνως αποτελεί μια από τις κινητήριες δυνάμεις οικονομικής ανάπτυξης και το επίκεντρο της μάθησης σε μια κοινωνία. Είναι, παράλληλα, τόπος διαφύλαξης και δημιουργίας

γνώσεων. Επιπλέον, είναι το πρωταρχικό όργανο για το πέρασμα της συσσωρευμένης εμπειρίας, πολιτιστικής και επιστημονικής, της ανθρωπότητας.

Σε ένα κόσμο όπου οι πνευματικοί πόροι αναμένεται να κυριαρχήσουν έναντι των υλικών ως παράγοντες ανάπτυξης, η σημασία της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά μόνο να αυξάνεται» (Papadopoulos, 1994). Η γρήγορη ποσοτική και ποιοτική επέκταση των εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί το κλειδί της εθνικής ανάπτυξης, ο δε βαθμός της εθνικής ανάπτυξης αποτελεί δείκτη της ποσοτικής και ποιοτικής επέκτασης των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Όσο περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση παρέχεται, τόσο περισσότερη θα είναι και η ανάπτυξη, και όσο περισσότερη ανάπτυξη υπάρχει σε ένα έθνος, τόσο περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση θα παρέχεται. Χωρίς παιδεία, ειδικά δε χωρίς τεχνική παιδεία, δεν υπάρχει ανάπτυξη, αλλά και χωρίς ανάπτυξη δεν διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις διαρκούς εκσυγχρονισμού και ανόδου της παιδείας (Βακαλιός, 1991: 154).

Επισημαίνεται, πάντως, ότι πολλοί από τους αρχικούς ισχυρισμούς που προβλήθηκαν χάριν της ποσοτικής επέκτασης των εκπαιδευτικών ευκαιριών (ότι, δηλαδή, η επέκταση αυτή θα επιτάχυνε την οικονομική μεγέθυνση, θα βελτιώνε τα επίπεδα ζωής, ειδικά για τους φτωχούς, θα δημιουργούσε πολλές και ίσες ευκαιρίες απασχόλησης για όλους, θα ενσωμάτωνε στις διάφορες εθνικές και φυλετικές ομάδες νέα πολιτιστικά στοιχεία και θα ενθάρρυνε «σύγχρονες» στάσεις) αποδείχθηκαν πολύ υπερβολικοί και σε πολλές περιπτώσεις απλώς λαθεμένοι (Todaro, 1988: 310).

Ανθρώπινο κεφάλαιο

Στο ερώτημα εάν η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση ή κατανάλωση ή πρόκειται για αδιαχώριστες έννοιες οι απόψεις διίστανται (Τζάνη, 1986: 44-5). Με τον όρο επένδυση εννοείται η απόκτηση μέσω παραγωγής με στόχο το κέρδος. Με μια ευρύτερη αντίληψη, επένδυση είναι η συσσώρευση και απόκτηση κεφαλαίου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια διάρκεια μεγαλύτερη του έτους στην παραγωγή άλλων αγαθών και υπηρεσιών με στόχο την απόκτηση εισοδήματος. Σε αντίθεση με την επένδυση, που συμμετέχει στην παραγωγική διαδικασία, κατανάλωση σημαίνει χρήση των προϊόντων και υπηρεσιών της παραγωγής. Έτσι, με τον όρο κατανάλωση εννοείται η χρήση ή καταστροφή μιας ποσότητας ενός αγαθού (ή μιας υπηρεσίας), η οποία αποβλέπει στην άμεση ικανοποίηση των αναγκών των οικονομικών παραγόντων χωρίς να συμβάλλουν στην αύξηση παραγωγής (Παπακωνσταντίνου, 1992, 36). Σύμφωνα με τον Πεσμαζόγλου, «το ευρύτερο παιδευτικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν αντιμετωπίζεται ως καταναλώσιμο στοιχείο, συγκρίσιμο με την κατανάλωση της βενζίνης και του φαγητού, είναι αδύνατο να διαχωριστεί από το επενδυτικό στοιχείο που συνδέεται με τη μελλοντική απόδοση και μάλιστα εισοδηματική» (Φράγκος, 1994: 130).

Επισημαίνονται οι θεωρήσεις των Clark (1956: 495-506) και Miller (1960, 962-86), που αναλύουν την εκπαίδευση ως επένδυση, του Mincer (1958: 281-302), που

θεωρεί την εκπαίδευση, κυρίως τη σχολική, ως επένδυση, του Blaug (1972), για τον οποίο η δαπάνη για την προσχολική, τη δημοτική και τη μέση εκπαίδευση είναι καταναλωτική, ενώ αντίθετα η δαπάνη για την απόκτηση ειδικότητας μέσα στο χώρο εργασίας είναι επενδυτική, καθώς και του Becker (1964), που προσπάθησε να εξηγήσει τις σχέσεις μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης, ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος και των εισοδημάτων κατά επίπεδο εκπαίδευσης.

Αν η εκπαίδευση θεωρηθεί επενδυτικό αγαθό, αυτή η αντίληψη την περιορίζει σε μια διαδικασία «εξάσκησης» για συγκεκριμένες ανάγκες των παραγωγικών μας δραστηριοτήτων και δεν της αναγνωρίζονται ο εξανθρωπιστικός ρόλος της ούτε η συμβολή της στην ψυχο-διανοητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Από την άλλη μεριά, αν γίνει αποδεκτή η «αρχή» ότι «ο άνθρωπος μπορεί να είναι ελεύθερος στο μέτρο που δεν υποβιβάζεται από την άγνοιά του», τότε η εκπαίδευση ταυτίζεται με την παιδεία, αναγνωρίζεται ως αγαθό και ως τέτοιο είναι έξω και έξω από τη λογική που διέπει την κάθε επενδυτική πράξη (Τζάνη, 1983: 43).

Όταν τα οφέλη είναι μελλοντικά, τότε η εκπαίδευση έχει την ιδιότητα της επένδυσης. «Είναι ένας από τους βασικούς τομείς επένδυσης σε ένα μακροπρόθεσμο και θεμελιωμένο προγραμματισμό οικονομικής ανάπτυξης» (Τριχοιλής, 1987: 60). Ως επένδυση, μπορεί να επηρεάσει είτε τη μελλοντική κατανάλωση είτε τα μελλοντικά κέρδη. Το καταναλωτικό συστατικό της εκπαίδευσης αντλείται από την αξία της, που μπορεί να είναι ηθική ή να συνίσταται σε εκλέπτυνση της αισθητικής και του γούστου ή σε κάποια άλλη πηγή ικανοποίησης. Στην έκταση που η εκπαίδευση αποτελεί καταναλωτικό αγαθό, εμπεριέχει κατά κύριο λόγο ως συστατικό τη διάρκεια, που είναι μεγαλύτερη και από τα πιο διαρκή καταναλωτικά αγαθά. Ως διαρκές καταναλωτικό συστατικό, είναι πηγή μελλοντικών ικανοποιήσεων και προάγει το μελλοντικό πραγματικό εισόδημα, πλην όμως οι ικανοποιήσεις αυτές δεν υπολογίζονται στο μετρούμενο εθνικό εισόδημα (Schultz, 1972: 46-7).

Γνωστοί οικονομολόγοι (Page A., Schultz T. κ.ά.) δέχονται ότι οι δαπάνες για την εκπαίδευση αποτελούν μια έμμεσα παραγωγική επένδυση κυρίως για τις αναπτυσσόμενες χώρες, ενώ στις αναπτυγμένες χώρες η δαπάνη στην εκπαίδευση θεωρείται καταναλωτική και αυξάνει παράλληλα με το επίπεδο ζωής. Θεωρείται δε καταναλωτική από την οπτική ότι, όσο ανεβαίνει το επίπεδο ζωής των οικογενειών, τόσο περισσότερο δημιουργούνται και ωριμάζουν στον οικογενειακό χώρο οι υλικές και ψυχολογικές συνθήκες που ευνοούν την επέκταση της σχολικής φοίτησης των παιδιών. Σχετικά με το μέρος της δαπάνης για την εκπαίδευση που θεωρείται κατανάλωση και το μέρος που θεωρείται επένδυση, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η δαπάνη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικής κατεύθυνσης και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση που απευθύνεται στην παροχή ανθρωπιστικής παιδείας (π.χ. η αισθητική αγωγή, η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία κ.λπ.) είναι καταναλωτική, ενώ η δαπάνη για την τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση επενδυτική, επειδή έχει άμεση ανταπόδοση και για τα άτομα και για την κοινωνία.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου γεννήθηκε από την τάση –αλλά με τη σειρά της και με τη μεγάλη της διάδοση ενίσχυσε τελικά και η ίδια αυτή την τάση– των κρατών να αυξήσουν την οικονομική ανάπτυξη. Η κεντρική ιδέα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν είναι ούτε πρωτότυπη ούτε καινούρια. Σύμφωνα με τους Karabel & Halsey (1977: 12), «η ιδέα σύμφωνα με την οποία η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο αυξάνει την ατομική παραγωγικότητα και δημιουργεί το τεχνικό υπόβαθρο του είδους εκείνου της εργατικής δύναμης που είναι αναγκαία για την οικονομική ανάπτυξη είναι παλιά, τη βρίσκουμε στους οικονομολόγους του πρώιμου 19ου αιώνα, αν όχι και στον A. Smith».

Επιχειρώντας μια σχετική αναδρομή στην εξέλιξη της οικονομικής σκέψης πάνω στη θεώρηση του ανθρώπινου συντελεστή στην παραγωγική διαδικασία, καθώς και της λειτουργίας της εκπαίδευσης ως παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης, βλέπουμε τα εξής: Πρώτος ο «οικονομολόγος-φιλόσοφος» A. Smith θεώρησε ότι τα άτομα αποτελούν τον πλούτο των εθνών και ότι οι αποκτώμενες ικανότητες των κατοίκων είναι μέρος του κεφαλαίου μιας χώρας. Μετά από αυτόν οι μεγάλοι οικονομολόγοι (W. Petty, Ricardo, Marx, μέχρι και τον Marshall) επέμειναν στη σημασία του «ταλέντου» και των ανθρώπινων ικανοτήτων στη διαδικασία της παραγωγής, αλλά δεν ανέλυσαν περισσότερο τους παράγοντες που προσδιορίζουν την ποιότητα του ανθρώπου ως μονάδας παραγωγής. Ο A. Marshall ασχολήθηκε εμπειριστικώς με τη συμβολή της εκπαίδευσης στην παραγωγή και την ανάπτυξη, και σε πολλά σημεία προανήγγειλε τη σύγχρονη οικονομική σκέψη. Μεταπολεμικά, ο W.A. Lewis ασχολήθηκε με το ρόλο της γνώσης στην οικονομική ανάπτυξη και διέκρινε την εκπαίδευση, συνδέοντάς τη με οικονομικούς όρους, σε κατανάλωση και επένδυση. Οι νεότεροι οικονομολόγοι (όπως ο M. Fridman και ο Ch. Kindelberger), βασιζόμενοι στη φύση των αγαθών και στη διάκρισή τους σε καταναλωτικά και παραγωγικά, υποστήριξαν, με διάφορες αποχρώσεις ο καθένας, ότι η γενική εκπαίδευση είναι καταναλωτικό αγαθό και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, περιλαμβανομένης και αυτής που γίνεται στους χώρους εργασίας, είναι παραγωγικό αγαθό.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και η συμβολή του G.S. Becker, που έγινε ευρύτερα γνωστή και αποτέλεσε τον κορμό για τη μικροοικονομική προσέγγιση. Ο G.S. Becker προσπάθησε να εξηγήσει τις σχέσεις μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης, ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος και των εισοδημάτων κατά επίπεδο εκπαίδευσης, όπως και την παρατηρούμενη αρνητική σχέση μεταξύ εισοδήματος και γεννητικότητας (Becker, 1960: 209-40· 1964· 1965: 493-517· Becker & Lewis, 1973: 279-88· Schultz, Th. (ed.), 1974: 81-116).

Ο Th. Schultz, ο βασικότερος εκπρόσωπος της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, θεώρησε ότι οι αποκτώμενες ικανότητες του ανθρώπου αποτελούν μορφή κεφαλαίου. Κατά τον T.W. Schultz (1972: 13), το πιο ουσιώδες χαρακτηριστικό του οικονομικού μας συστήματος είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου (Schultz, 1961: 1-17· 1971, κεφ. 12). Χωρίς αυτό θα υπήρχε μόνο σκληρή χειρωνακτική εργασία και φτώχεια. Το ανθρώπινο κεφάλαιο, όμως, έχει τρεις διακεκριμένες ιδιότητες: α) είναι ενσωματωμένο στον άνθρωπο, δηλαδή

είναι στοιχείο ανθρώπινο, β) είναι κεφάλαιο, γιατί αποτελεί πηγή μελλοντικών ικανοποιήσεων ή μελλοντικών κερδών ή και αμφοτέρων, όπως και οι λοιπές μορφές κεφαλαίου, και γ) δεν είναι δυνατό να διαχωριστεί από το άτομο το οποίο το κατέχει.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως υποστηρίζει και ο Δεδουσόπουλος (1995: 143-144, 154, 165-185), υποκρύπτει μια ουσιαστική υπόθεση, ότι, όπως η εργασία έτσι και η εκπαίδευση δεν αποτελεί αυταξία, και ο εκπαιδευόμενος δεν αποκομίζει καμία άλλη χρησιμότητα από τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από εκείνη που προσδιορίζεται από τα υψηλότερα επίπεδα εισοδήματος και κατανάλωσης που θα του αποφέρει στο μέλλον η εκπαίδευση. Βασικό μειονέκτημα του υποδείγματος του ανθρώπινου κεφαλαίου, που είναι και μειονέκτημα όλης της νεοκλασικής θεωρίας, είναι η μονοδιάστατη αντίληψη της εκπαίδευσης, όπως και της εργασίας, ως «αρνητικών» αγαθών, τα οποία, όμως, διαθέτουν την ικανότητα να δημιουργούν εισόδημα.

Επένδυση σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» ο T.W. Schultz (1972) αποκαλεί τις λεγόμενες μη παραγωγικές επενδύσεις, δηλαδή τις επενδύσεις για την εκπαίδευση, για τη δημόσια υγεία και για την εσωτερική μετανάστευση. Οι δαπάνες που γίνονται για τη βελτίωσή τους θεωρούνται σε μεγάλο βαθμό ως επενδυτικές, διότι αναμένεται ότι θα αποφέρουν αποδόσεις με την αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας και γενικότερα της οικονομίας. Οι επενδύσεις αυτές έχουν μεγάλη σημασία, γιατί αυξάνουν τη σημαντικότερη από όλες τις μορφές πλούτου, «την παραγωγική ικανότητα του ανθρώπου» (Αγγελόπουλος, 1989: 207) και «το πιο αξιοποιήσιμο δυναμικό σε μια χώρα είναι ο ίδιος ο άνθρωπος, οι ικανότητές του και οι ιδέες του» (Μπαλάσκας, 1989: 113).

Οι βασικές υποθέσεις στις οποίες στηρίζεται η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι οι εξής: I) Τα άτομα προσπαθούν να μεγιστοποιήσουν την ικανοποίησή τους κατανέμοντας την κατανάλωση και τα εισοδήματα που χρηματοδοτούν την κατανάλωση αυτή, στη διάρκεια της ζωής τους. II) Τα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης συνδέονται με διακριτές ροές εισοδημάτων στη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. III) Η απόκτηση εκπαίδευσης συνεπάγεται ένα άμεσο (χρηματικό και ψυχικό) και ένα έμμεσο (χρηματικό, με όρους διαφυγόντων εισοδημάτων) κόστος, το ύψος του οποίου τα άτομα είναι σε θέση να εκτιμήσουν με ακρίβεια και βεβαιότητα πριν ενταχθούν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. IV) Δεν υπάρχουν περιορισμοί εισόδου σε κάποιο επίπεδο εκπαίδευσης. V) Δεν υπάρχουν οικονομικοί περιορισμοί στη χρηματοδότηση των σπουδών.

Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή η περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση, δεν αποδίδει μόνο στο άτομο (μικροοικονομική θεώρηση), που βελτιώνει τη θέση του ατομικά και κοινωνικά, αλλά και στο σύνολο της χώρας (μακροοικονομική θεώρηση), όπου αθροιζόμενα τα καλύτερα εκπαιδευμένα άτομα συμβάλλουν στην ταχύτερη οικονομική ανάπτυξη και στην αύξηση του ρυθμού οικονομικής ανόδου της (Ψαχαρόπουλος, 1999). Έτσι, οι χώρες με ικανό εργατικό δυναμικό μπορούν να ξεπεράσουν τη στενότητα των φυσικών πόρων τους,

αναπτύσσοντας κλάδους που στηρίζονται κυρίως στην υψηλή ποιότητα του ανθρώπινου παράγοντα (Κώπτης & Πετράκη-Κώπτη, 1995: 208-10), ενώ χωρίς τη μεσολάβηση του ανθρώπινου παράγοντα δεν θα ήταν δυνατή η αξιοποίηση των φυσικών πόρων.

Η απήχηση της θεωρίας αυτής τόσο στις ΗΠΑ, όπου στοιχειοθετήθηκε τη μεταπολεμική περίοδο (Wolfe, 1954· Clark, 1962· Halsey, Floyd & Anderson, 1961: 33· Blaug, 1974: 627-9 κ.ά.), όσο και σε άλλες χώρες, στα διάφορα κοινωνικά στρώματα, αλλά και στους εκπρόσωπους των θεσμών (πολιτικών και πανεπιστημιακών) και στις κυβερνήσεις ήταν μεγάλη. Η αύξηση του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος σε διάφορες χώρες δεν μπορούσε να ερμηνευτεί από την αύξηση των ποσοτήτων των τριών συντελεστών της παραγωγής, δηλαδή της γης, του υλικού κεφαλαίου και του αριθμού των εργαζομένων, άρα υπεύθυνοι θεωρήθηκαν παράγοντες όπως: η βελτίωση του εκπαιδευτικού επιπέδου του εργατικού δυναμικού και η μεταβολή της κατανομής του κατά ηλικιακή ομάδα, φύλο και εμπειρία, η βελτίωση των μεθόδων παραγωγής και ο εκσυγχρονισμός της οργάνωσής της, οι οικονομίες κλίμακας παραγωγής και η μεταβολή της απασχόλησης ενδοεπιχειρησιακά, ενδοκλαδικά και διακλαδικά. Στις Η.Π.Α. η αύξηση του εθνικού εισοδήματος, που ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση των κλασικών συντελεστών παραγωγής (γη, υλικό κεφάλαιο, εργασία), μπορούσε να ερμηνευτεί μόνο με βάση τη θεωρία αυτή (Ψαχαρόπουλος, 1999).

Οι οικονομικοί στόχοι της εκπαίδευσης δυνάμωσαν πολύ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960. Σε μια απόφαση της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών, το 1960, αναγνωρίστηκε η αρωγή προς την εκπαίδευση ως ένας σημαντικός παράγοντας για την οικονομική ανάπτυξη. Επίσης, παρασχέθηκε ευρεία υποστήριξη από τους κυριότερους διεθνείς οργανισμούς, και ειδικότερα από την UNESCO, για την εφαρμογή των μεθόδων οικονομικού προγραμματισμού και τεχνικών στην εκπαίδευση. Η UNESCO στη 18η Γενική Συνεδρίασή της όρισε την ανάπτυξη ως διαδικασία που, για να υπάρχει, αφορά υποχρεωτικά τρία επίπεδα: το οικονομικό, το κοινωνικό και το μορφωτικό (Brunswic, Ochs, Pauvert & Ryan, 1997: 20).

Ως συνέπεια της απήχησης της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί η εκπαιδευτική έκρηξη. Η εκπαιδευτική αυτή έκρηξη δεν αποτελεί μηχανιστική αντίδραση στις «ανάγκες» της οικονομίας. Σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος με τον οποίο μεταδίδεται η επίδραση της οικονομίας μέσω των άλλων θεσμών (Roberts, 1971: 3-14). Η καθιέρωση της καθολικής μόρφωσης του λαού ακολουθήθηκε από επιμήκυνση της σχολικής ζωής, διεύρυνση και εμβάθυνση του εκπαιδευτικού προγράμματος και βαθμιαία είσοδο όλο και μεγαλύτερων τμημάτων της κοινωνίας στην ανώτατη παιδεία (Banks, 1987: 33).

Θεωρήθηκε σημαντική η συνεισφορά της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη αλλά και στην κατανομή του εισοδήματος (Παπαγεωργίου & Χατζηδήμα, 2003: κεφ. 1.5). Το επίπεδο εκπαίδευσης συνδέθηκε με το εισόδημα. Όσο περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση έχει κάποιος, τόσο περισσότερο αμείβεται, παρόλο που μπορεί να μην είναι τόσο παραγωγικός, γεγονός που ση-

μαίνει ότι η παραγωγική ικανότητα δεν συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη (Bowles, Gintis & Osborne, 2001, 39-4: 1137-1176).

Σε σχετική έρευνα του ΥΠΕΠΘ στη χώρα μας, που άρχισε το 1976 και ολοκληρώθηκε το 1985, υποστηρίχθηκε ότι, για να επιτευχθεί ο σκοπός της οικονομικής ανάπτυξης, θα έπρεπε να βελτιωθεί η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και να αποκτήσει πλήρη ισοτιμία με τη γενική, και να γίνει περισσότερο ορθολογική η κατανομή των εισακτέων στις ανώτατες σχολές, ο αριθμός των οποίων θα έπρεπε να αυξηθεί (ειδικά στις σχολές χαμηλού κόστους), για να ικανοποιηθεί η υπερβολική ατομική και κοινωνική ζήτηση για σπουδές (Ψαχαρόπουλος & Καζαμιάς, 1985). Το ίδιο κατέδειξε και πρόσφατη μελέτη για τις χώρες της Αφρικής, όπου τα ποσοστά φοίτησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι περίπου 5%, τα χαμηλότερα στον κόσμο. Οι αφρικανικές κυβερνήσεις τώρα πια, για να ενισχύσουν την οικονομική τους ανάπτυξη και να κερδίσουν το χαμένο έδαφος έναντι των τεχνολογικά προηγμένων κοινωνιών, ενθαρρύνουν την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προσδοκώντας καλύτερες προοπτικές απασχόλησης, υψηλότερους μισθούς και θετική επίδραση στην οικονομική τους ανάπτυξη (Bloom, Canning & Chan, 2005).

Διά βίου μάθηση και οικονομική ανάπτυξη

Σήμερα, οι ραγδαίες εξελίξεις στην επιστήμη και στην τεχνολογία έχουν θέσει ως βασικό στρατηγικό στόχο, ώστε μια οικονομία να είναι ανταγωνιστική, δυναμική και ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη, την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω της διά βίου μάθησης. Η ανάγκη της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι πλέον πραγματικότητα. Στη σύγχρονη κοινωνία η εκπαίδευση και η επιμόρφωση τοποθετούνται μεταξύ των υψηλότερων στρατηγικών προτεραιοτήτων. Η δημιουργία ενός υψηλού επιπέδου γνώσεων και η απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των ατόμων σε όλες τις πτυχές της σύγχρονης κοινωνίας, όπως επαγγελματική ένταξη, ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, ενεργοποίηση και προσωπική ανάπτυξη και, κατ' επέκταση, για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας.

Η εκπαίδευση αποτελεί μια συνεχή διεργασία, έναν αέναο κύκλο δράσης και απόκτησης νέων εμπειριών, επεξεργασίας και διασύνδεσής τους με υπάρχουσες γνώσεις, από την οποία αντλούνται συμπεράσματα που υπαγορεύουν με τη σειρά τους νέες δράσεις. Ζούμε και εξελισσόμαστε σε μια παγκόσμια οικονομία. Χιλιάδες εργαζόμενοι, πτυχιούχοι, άνεργοι και μη, στελέχη και ακαδημαϊκοί αντιμετωπίζουν σήμερα την πρόκληση της συνεχιζόμενης διά βίου εκπαίδευσης. Στην εποχή της γνώσης, στην οικονομία της γνώσης, η γνώση παραμένει δύναμη περισσότερο από ποτέ. Η αναβάθμιση της γνώσης, η αλλαγή κατεύθυνσης και ο επανασχεδιασμός της καριέρας είναι μεταβλητές που συναντάμε και θα συναντάμε ολοένα και συχνότερα στο άμεσο μέλλον.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Εκπαίδευση και τη Μόρφωση το 2006 όρισε τη διά βίου εκπαίδευση ως «όλη τη μάθηση στη ζωή ενός ανθρώπου που εξυπη-

ρετεί τη βελτίωση της γνώσης, των προσόντων και δεξιοτήτων και πραγματοποιείται μέσα στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής ή σχετιζόμενης με την εργασία προοπτικής». Με αυτό τον ορισμό η διά βίου μάθηση εκτείνεται σε ολόκληρη τη ζωή, από την προσχολική ηλικία μέχρι τη συνταξιοδότηση. Με άλλη διατύπωση, περιλαμβάνει τη σχολική, την εξωσχολική και την άτυπη μάθηση, δηλαδή τόσο τη θεωρητική γνώση όσο και τις πρακτικές δεξιότητες, και περικλείει την απόκτηση, τη βελτίωση και την επέκταση οποιουδήποτε τύπου δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, ως εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να οριστεί κάθε μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων μετά την ολοκλήρωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αποτελεί μία διαρκή διαδικασία, που έχει σκοπό να διασφαλίσει ότι οι γνώσεις και δεξιότητες του ατόμου προσαρμόζονται συνεχώς και ανταποκρίνονται στις εξελισσόμενες απαιτήσεις της θέσης εργασίας του και των αναγκών της αγοράς εργασίας. Η κριτική σκέψη και οι μαθησιακές δεξιότητες απαιτούνται περισσότερο από ποτέ. Συνεπώς, η συνεχιζόμενη κατάρτιση αποβλέπει στη συντήρηση, την ανανέωση, την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Η UNESCO (1976) στον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» περιέλαβε κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε για διεργασία, που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, τα κολέγια και τα πανεπιστήμια, καθώς και τη μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν ή αναπροσανατολίζουν τα τεχνικά και επαγγελματικά προσόντα τους και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους, με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Rogers, 1999: 56).

Η βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των ενηλίκων αντιπροσωπεύει σημαντικό πλεονέκτημα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Μια καλύτερη εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων μπορεί να διαδραματίσει βασικό ρόλο στην επαγγελματική σταδιοδρομία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006) και την κοινωνική ένταξη των λιγότερο ευνοημένων κατηγοριών στην αγορά της εργασίας, όπως είναι οι μετανάστες και οι ηλικιωμένοι, των οποίων όλο και αυξάνεται ο αριθμός στην Ευρώπη. Από την άλλη πλευρά, η ανύψωση του γενικού επιπέδου των δεξιοτήτων των πολιτών συμβάλλει στη βελτίωση των οικονομικών δεικτών, όπως η παραγωγικότητα και το ποσοστό ανεργίας, καθώς και των κοινωνικών δεικτών, όπως η συμμετοχή των πολιτών στα δρώμενα, η εγκληματικότητα και το κόστος των φροντίδων για την υγεία.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η αύξηση του συνολικού επιπέδου δεξιοτήτων του ενήλικου πληθυσμού με την παροχή περισσότερων και καλύτερων ευκαιριών εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής είναι σημαντική για λόγους τόσο αποδοτικότητας όσο και ισότητας δεδομένων. Η εκπαίδευση ενηλίκων, εκτός του ότι συμβάλλει στην προσωπική ευημερία, βοηθά να γίνουν οι

ενήλικες όχι μόνο αποδοτικότεροι εργαζόμενοι και καλύτερα ενημερωμένοι, αλλά και να παραμένουν παραγωγικοί και πιο ενεργοί πολίτες.

Σήμερα, στις εργασίες ανώτερου επιπέδου και ειδικεύσεως, που προϋποθέτουν εκπαίδευση και εμπειρία, η αποδοτικότητα μόλις αρχίζει στη νεαρή, για πολλούς, και στην ηλικία ακμής (30 ετών και άνω), και συνεχίζει να αυξάνεται ακόμη και μέχρι το τέλος της μέσης ηλικίας (50-60 ετών). Στα περισσότερα επαγγέλματα η αποδοτικότητα αυξάνει κατά κανόνα μέχρι την ηλικία των 50 ετών και πλέον, και παραμένει σε υψηλά επίπεδα για πολλά ακόμη χρόνια. Στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες η ικανότητα για δημιουργία δεν περιορίζεται αναγκαστικά ούτε μετά τα 65 χρόνια, ενώ στην πολιτική αφθονούν τα παραδείγματα οξυδέρκειας, ενόρασης και διοικητικής ικανότητας και σε ηλικίες ανώτερες των 65 ετών (από τον Τσώρτσιλ και τον Αντενάουερ μέχρι τον Ν. Μαντέλα) (Φακιολάς, στο Κοτζαμάνης κ.ά. (επιμ.), 1996: 188-9). Σχετική έρευνα σε επτά χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καταρρίπτει το μύθο ότι οι υπερήλικοι του χθες δεν είναι παραγωγικοί και δεν ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους κατάρτιση (Πετρινωτή, 1989: 104· Anderson, 2000: 2/3 -11 κ.ά.).

Το μοντέλο της προόδου μεταβάλλεται και η παιδεία παρουσιάζεται συμβολικά ως «το εγχείρημα του μέλλοντος». Θεωρείται ότι χωρίς την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου και την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό των μέσων παραγωγής καμιά χώρα δεν μπορεί να μπει στο δρόμο της οικονομικής ανάπτυξης, και ότι σε ένα τέτοιο αγώνα η εκπαίδευση παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο, επειδή παρέχει τη γνώση και την ειδικεύση, καλλιεργεί τις δεξιότητες και συμβάλλει στην αξιοποίηση των εισαγόμενων μέσων παραγωγής και στην εξέλιξή τους. Η επίδραση αυτή της εκπαίδευσης οδηγεί στην οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη. Εν κατακλείδι, θεωρείται ότι «η εκπαίδευση ενισχύει την οικονομική ανάπτυξη, η οποία παρέχει τα μέσα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης». (Charlot, 1992: 295).

Θα πρέπει να προσεχθεί, όμως, ιδιαίτερα ένα σημείο, η μηχανική, δηλαδή, σύνδεση ανάμεσα στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και στην οικονομική ανάπτυξη. Δεν μπορεί να τεθεί ως απόλυτη αλήθεια η εξίσωση: εκπαίδευση = επένδυση = αύξηση της παραγωγικότητας. Όλα εξαρτώνται από την οργάνωση της εργασίας και, πέραν αυτής, από την ίδια την κοινωνία. Ένας σημαντικά περιοριστικός παράγοντας στην εξάπλωση της εκπαίδευσης είναι αυτή η ίδια η δυνατότητα της οικονομίας να επενδύσει σε αυτή, επειδή μόνο μια προωθημένη οικονομία μπορεί να προσφέρει ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό σύστημα (Charlot, 1992: 300).

Μια πραγματική οικονομική ανάπτυξη χρειάζεται εγγράμματους εργάτες, εκπαιδευμένους τεχνικούς και καταρτισμένους επιστήμονες, για να προσφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματά της. Όμως, η ανταπόκριση σε αυτή την ανάγκη μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος απέχει πολύ από το να είναι αυτόματη. Παλιότερα είχαν εκφραστεί, μάλιστα, και γενικότερες αμφιβολίες. Σύμφωνα με τον Coombs (1968), η υπόθεση που κάνουμε είναι πως το εκπαιδευτικό σύστημα θα παράγει το είδος και την ποσότητα των ανθρώπινων πόρων που απαιτούνται για την ανάπτυξη της οικονομίας, και πως η οικονομία, με τη σειρά της, θα κάνει ό-

ντως ορθή χρήση αυτών των πόρων. Αλλά αν υποθέσουμε πως γίνεται το αντίθετο; Αν υποθέσουμε πως το εκπαιδευτικό σύστημα παράγει το εσφαλμένο «μείγμα» ανθρώπινου δυναμικού; Ή αν υποθέσουμε πως παράγει το σωστό μείγμα, αλλά η οικονομία δεν το χρησιμοποιεί σωστά; Τι γίνεται τότε; Μήπως η παραγωγικότητα της εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα της επένδυσης που γίνεται σε αυτή επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, π.χ. ιδεολογικούς, οι οποίοι μπορεί να έχουν επίδραση στο εύρος της εξάπλωσης της εκπαίδευσης και, άρα, στο βαθμό οικονομικής ανάπτυξης; (Τζάνη, 1983: 39-42)

Η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας

Η εκπαίδευση ενηλίκων ως ιδέα συναντάται για πρώτη φορά στην αρχαιότητα. Είναι γνωστό σε όλους το ρητό «γηράσκω αεί διδασκόμενος». Από τότε μέχρι σήμερα έχει διανύσει μια πολύχρονη περίοδο σημαντικών μετεξελίξεων και αλλαγών. Στην εξελικτική της πορεία, οι οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτιστικοί και πολιτικοί παράγοντες έπαιξαν πρωταρχικό ρόλο διαμορφώνοντας την εκάστοτε ιστορική συγκυρία και, κατ' επέκταση, την επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική.

Η Ελλάδα παρακολούθησε τις αλλαγές αυτές άλλοτε συμβαδίζοντας με τις διεθνείς εξελίξεις και άλλοτε παρουσιάζοντας σημαντική χρονική υστέρηση. Από το 1950 έως σήμερα σημειώθηκαν στη χώρα μας πολλές αλλαγές και παρατηρήθηκαν μεγάλες διαρθρωτικές προσαρμογές στην εκπαίδευση ενηλίκων (Βεργίδης, 1985· 1987· 1999· 2004· 2005α· 2005β· Vergidis, 1988· Κόκκος, 2004α· 2004β· Papaioannou & Palios, 1994· Jarvis (επιμ. Κόκκος Α.), 2004).

Περίοδος από το 1950 έως το 1981: Κύριοι φορείς υλοποίησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που εκπονήθηκαν την περίοδο αυτή ήταν η Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού (ΚΕΚΑ), σε κεντρικό επίπεδο, και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού (ΝΕΚΑ), στην περιφέρεια, τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ), το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ) και από 1965 η Κεντρική Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΚΕΛΕ) και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ), που αποτέλεσαν μετεξέλιξη της Κεντρικής Επιτροπής Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού και των Νομαρχιακών Επιτροπών Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού αντίστοιχα (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Η θεματολογία και το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων της περιόδου αυτής αποδεικνύουν ότι ο προσανατολισμός είχε περισσότερο κοινωνικό παρά οικονομικό χαρακτήρα. Ο προσανατολισμός αυτός χαρακτηριζε, βέβαια, και τα αντίστοιχα προγράμματα σε διεθνές επίπεδο (Κόκκος, 2008).

Περίοδος από το 1981 έως το 1993: Το σημαντικότερο γεγονός της περιόδου αυτής είναι, χωρίς αμφιβολία, η ένταξη της χώρας μας στην τότε ΕΟΚ και η προσαρμογή της στα νέα δεδομένα που δημιούργησε η ένταξη. Ο στόχος των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων παραμένει με κοινωνικό προσανατολισμό, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται εντυπωσιακά η χρηματοδότηση, μέσω κυρίως του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου (ΕΚΤ). Εκείνη την περίοδο η κυβέρνηση είχε ως προτεραιότητα την εδραίωση του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης και απευθυ-

νόταν κυρίως στα λαϊκά κοινωνικά στρώματα με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, δίνοντας βαρύτητα στην προσωπική ανάπτυξη, στην ενεργητική συμμετοχή στα κοινά και στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (Κόκκος, 2008). Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) για πρώτη φορά πραγματοποίησε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες όπως οι παλιννοστούντες, οι τσιγγάνοι οι φυλακισμένοι κ.ά. Είναι αξιοσημείωτο δε ότι η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης αποτελεί έναν από τους ελάχιστους φορείς στην Ελλάδα στελέχη του οποίου επεξεργάστηκαν τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, με σκοπό την πρακτική εφαρμογή των αρχών αυτών στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Κόκκος, 2002). Πέραν, όμως, από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, εμφανίζονται και άλλοι φορείς που εκπονούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων παράλληλα με τους ήδη υπάρχοντες. Ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρομεσαίων Επιχειρήσεων (ΕΟΜΜΕΧ), το Υπουργείο Εσωτερικών, η Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ), η Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας (ΓΣΕΕ) και η Πανελλήνια Συνομοσπονδία Ενώσεων Γεωργικών Συνεταιρισμών (ΠΑΣΕΓΕΣ) είναι ορισμένοι από αυτούς. Παράλληλα, βέβαια, με τη δραστηριότητα των δημόσιων φορέων που εκπονούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων κάνουν την εμφάνισή τους και οι πρώτοι ιδιωτικοί φορείς.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων της περιόδου αυτής απευθύνονταν στη συντριπτική τους πλειονότητα σε εργαζομένους τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα, και λάμβαναν χώρα κυρίως στα αστικά κέντρα, αν και υπήρχαν κάποιοι δημόσιοι φορείς (όπως το Υπουργείο Γεωργίας) που εκπονούσαν προγράμματα και σε αγροτικές περιοχές. Τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αφορούσαν θεσμικά και νομικά ζητήματα, μολονότι νέες έννοιες, όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, το marketing, οι διεθνείς σχέσεις, το management κ.ά., άρχισαν να εισάγονται στο περιεχόμενο αρκετών προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων αυτής της περιόδου. Αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι εκπονούνταν και διάφορα άλλα προγράμματα, που είχαν ως στόχο τους την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου από τους συμμετέχοντες.

Το πλήθος αυτών των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων έλαβε εκρηκτικές διαστάσεις στην Ελλάδα το 1989, όταν η Κοινότητα, μέσω του Α' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1989-1993), χρηματοδότησε πλουσιοπάροχα την εκπαίδευση ενηλίκων, μεταβάλλοντας όμως τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων από την κοινωνική στόχευση προς την επαγγελματική κατάρτιση (Κόκκος, 2002).

Οι εξελίξεις αυτές ήταν αναμενόμενες και εναρμονισμένες με τις ευρύτερες εξελίξεις σε διεθνές επίπεδο. Τα πρώτα αποτελέσματα της διεθνοποιημένης αγοράς εργασίας, η διόγκωση της ανεργίας και η εμφάνισή της πλέον ως κοινωνικού φαινομένου, οι αλλαγές στην παραδοσιακή δομή της οικογένειας, η ραγδαία είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας και, φυσικά, η τεχνολογική πρόοδος και η ανάπτυξη της πληροφορικής άρχισαν να δημιουργούν νέα δεδομένα και, επομένως, νέες απαιτήσεις από το σύστημα εκπαίδευσης, μέρος του οποίου αποτελεί και η εκπαίδευση ενηλίκων. Επομένως, η αλλαγή πλεύσης στην

εκπαίδευση ενηλίκων έμοιαζε να είναι μονόδρομος. Υπήρξε πλουσιοπάροχη χρηματοδότηση της Κοινότητας προς την Ελλάδα, αλλά δεν έτυχε της ανάλογης αξιοποίησης, διότι η χώρα μας δεν διέθετε την κατάλληλη υποδομή, αλλά ούτε και το αναγκαίο σχέδιο, για να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τη χρηματοδότηση της Κοινότητας, με φυσικό επακόλουθο η πίεση για την απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων να οδηγήσει στην ευκαιριακή λειτουργία δεκάδων φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων που δεν πληρούσαν τις στοιχειώδεις αρχές λειτουργίας. Επιπλέον, οι φορείς που δραστηριοποιούνταν στο χώρο, στην προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις, συχνά επικαλύπτονταν και εκπονούσαν προγράμματα χωρίς καμία μελέτη σκοπιμότητας και, φυσικά, με παντελή έλλειψη αξιολόγησης των αποτελεσμάτων. Αν σε όλα αυτά συνυπολογίσουμε και το γεγονός της έλλειψης εξειδικευμένων εκπαιδευτών ενηλίκων και, επομένως, της χαμηλής ποιότητας των παρεχόμενων προγραμμάτων, είναι λογικό να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι στο τέλος της περιόδου αυτής είχε δημιουργηθεί ένα χαώδες τοπίο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η χαώδης αυτή κατάσταση δημιούργησε νέες προϋποθέσεις και οδήγησε στην υποχρέωση για αυστηρότερη εφαρμογή των κοινοτικών προδιαγραφών και αναθέμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Περίοδος 1994 έως σήμερα: Το σημαντικότερο γεγονός της περιόδου αυτής είναι αδιαμφισβήτητα η αναθέμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφενός ως αποτέλεσμα των δυσλειτουργιών που παρατηρήθηκαν έντονα την προηγούμενη χρονική περίοδο αφετέρου δε λόγω των ευρύτερων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών αλλαγών που συντελούνταν σε διεθνές επίπεδο. Η παγκοσμιοποίηση αποτελεί το κυρίαρχο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου και δημιούργησε νέα δεδομένα για κάθε χώρα σε διεθνές επίπεδο. Η Ελλάδα ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν θα μπορούσε να μείνει έξω από τις εξελίξεις. Τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης, της κοινωνίας της πληροφορίας και του επιστημονικού και τεχνολογικού πολιτισμού οδήγησαν σε μια αναθεώρηση της αντίληψης για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Από τον κοινωνικό προσανατολισμό περάσαμε πλέον σε μια οικονομική λογική κόστους-οφέλους (Βεργίδης, 2005β). Η επαγγελματική κατάρτιση κυριαρχούσε, τουλάχιστον μέχρι το 2003, πλήρως στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2008) και ο στρατηγικός προσανατολισμός τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και της Ελλάδας ήταν η σύνδεση της γνώσης με την προοπτική απασχόλησης. Προς την κατεύθυνση αυτή θεσμοθετήθηκαν και άρχισαν να λειτουργούν μια σειρά νέων φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων. Ήδη από το 1992 είχαν θεσμοθετηθεί τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), ως μια προσπάθεια για την καθιέρωση ενός Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΣΕΚ). Το 1994, που συμπίπτει και με την έναρξη του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Β' ΚΠΣ, 1994-1999), ιδρύονται τα δημόσια και ιδιωτικά Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) ως δομές που παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση σε ενήλικες.

Το 1994 ιδρύεται το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.), το οποίο ε-

πανιδρύεται το 1997 με σκοπό την πιστοποίηση των ΚΕΚ, των εκπαιδευτών ενηλίκων και των προγραμμάτων κατάρτισης, και την παρακολούθηση και αξιολόγηση των ΚΕΚ. Το 2001 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και μέσω της ίδρυσης του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε) αναλαμβάνει τον έλεγχο της λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) . Για πρώτη φορά γίνεται λόγος για ανοικτά προγράμματα σπουδών, για παραγωγή γνώσης και όχι για μετάδοση γνώσης, για άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και για ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών.

Τη χρονιά 1999-2000 άρχισε, επίσης, η πλήρης λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π), ανοίγοντας νέους δρόμους στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων. Το 2003 θεωρείται μια ιδιαίτερα σημαντική χρονιά αυτής της περιόδου, καθώς αρχίζει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» στο Ε.Α.Π., όπως επίσης και το πρώτο εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών επαγγελματικής κατάρτισης, διάρκειας 300 ωρών. Την περίοδο αυτή, που η κοινοτική χρηματοδότηση συνεχίζεται με αμείωτους ρυθμούς μέσω των Β' και Γ' ΚΠΣ, και στις μέρες μας του ΕΣΠΑ, παρατηρούνται σημαντικές εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Νέοι φορείς θεσμοθετούνται και λειτουργούν με αυστηρότερες προδιαγραφές και διαδικασίες αξιολόγησης. Παράλληλα με την αναγκαιότητα επαγγελματικής κατάρτισης του πληθυσμού στόχου, αναγνωρίζεται και η ανάγκη για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες γίνονται στόχος πολλών προγραμμάτων κατάρτισης προκειμένου να περιοριστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός. Οι άνεργοι και οι εργαζόμενοι στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα αποτελούν τις δύο πολυπληθέστερες ομάδες-στόχο των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και εξειδίκευσης. Η επαγγελματική κατάρτιση εξακολουθεί να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος των συνολικών δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων, όμως η αναλογία σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων μετατρέπεται σταδιακά προς όφελος της δεύτερης: από 1 : 0,2 την περίοδο 1994-1999 μετατρέπεται σε 1 : 0,7 την περίοδο 2003-2008 (Κόκκος, 2008). Αυτό σημαίνει ότι ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων τείνει να αλλάξει στρατηγική: από τη στρατηγική που είναι προσανατολισμένη στη σχέση κόστους-οφέλους προς τη στρατηγική της προσωπικής και της κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης.

Εν κατακλείδι, μέχρι σήμερα η χώρα μας βρίσκεται σε δεινή θέση σχετικά με την πραγμάτωση της διά βίου μάθησης, όπως φανερώνουν και οι εξαιρετικά χαμηλοί δείκτες επίδοσής μας στην εκπαίδευση ενηλίκων και γενικότερα στη διά βίου μάθηση. Μέχρι σήμερα δεν υπήρχε ενιαίο και συνεκτικό πλαίσιο αρχών διασφάλισης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης, ένα ενιαίο πλαίσιο κανόνων, με αποτέλεσμα τον κατακερματισμό, την αλληλοεπικάλυψη και την ελλιπή αξιολόγηση των προγραμμάτων.

Ζητούμενο είναι η νέα εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Π.Δ.Β.Μ.Θ.,

που εντάσσεται στον ευρύτερο ανασχεδιασμό του αναπτυξιακού μοντέλου της Ελλάδας, με αποστολή να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στο προφίλ γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, να παράσχει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη διά βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων, με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, ώστε η χώρα μας να ανακάμψει οικονομικά και να μπει σε τροχιά οικονομικής ανόδου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελόπουλος, Α. (1989). *Οικονομική Ανάπτυξη. Θεωρία και Πολιτική*. Αθήνα: Πιτσίλος.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (επιμ.) (2006). *Διά βίου εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση*. Αθήνα: Ευρωπαϊκές Τεχνολογικές Εκδόσεις.
- Αργυρός, Σ. (1994). *Σύνδεση παιδείας με την οικονομία*. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου: *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Α' έκδοση. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη - Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.
- Βαϊτσός, Κ. (1980). *Σημειώσεις για το Μάθημα Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βακαλιός, Α. (επιμ.) (1991). *Τεχνικό Πανεπιστήμιο και Ανάπτυξη*. Α' τόμος, Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Βεργίδης, Δ. (1985). *Η διαρκής εκπαίδευση στην Ελλάδα στα πλαίσια του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης*, στο: Debesse, M. – Mialaret, G., *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες* (τ. 8ος). Αθήνα: Δίπτυχο.
- Βεργίδης, Δ. (1987). Η αρχική και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των δασκάλων με στόχο την αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού και την ευαισθητοποίησή τους στα προβλήματα των παιδιών που προέρχονται από μειονεκτικό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον. Ο ρόλος της έρευνας δράσης, στο: *Η αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού στις χώρες-μέλη της ΕΟΚ σήμερα*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Βεργίδης, Δ. (1999). *Κοινωνικός και Οικονομικός Ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα*, στο: Βεργίδης, Δ. – Abrahamsson, K. – Davis, M. – Fay, R.: *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2004). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Διαδρομές και προσδοκίες των εκπαιδευόμενων*, στο: *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ - ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ. (2005α). *Προς μια τυπολογία στρατηγικών εκπαίδευσης ενηλίκων*, στο: Βεργίδης, Δ. – Πρόκου, Ε.: *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (τ. Α'): *Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2005β). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Επιτεύγματα και δυσλειτουργίες, στο: *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γκόβαρης, Χ. – Ρουσόκης Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ι., ΥΠΕΠΘ.
- Γλαμπεδάκης, Μ. (1990). *Οικονομία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Γράβαρης, Δ.Ν. (1994). *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Δεδουσόπουλος, Α. (1993). *Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Απασχόληση: Η Διφορούμενη Σχέση*, στο Γετίμης, Π. – Γράβαρης, Δ. (επιμ.), *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική. Η Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Δεδουσόπουλος, Α. (1995). *Οικονομική της Εργασίας. Η Προσφορά της Εργασίας*, τόμ. Α', Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Δούκας, Χ. (1993). *Το Μέλλον Είναι η Παιδεία*. Αθήνα: Έκφραση.
- Καββαδίας, Γ. (1975). *Εισαγωγή εις την Κοινωνιολογίαν της Αναπτύξεως*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Κασιμάτη, Κ. (1988). *Εισαγωγή στη Βιομηχανική Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Κόκκος, Α. (επιμ.-μτφρ. Βούλα Αυγουστίνου) (2002). *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων: 23-25 Νοεμβρίου 2001*, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2004α, 2004β). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τ. Α': Θεωρητικό πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης. τ. Β': Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδύοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κώττης, Γ.Χ. – Πετράκη-Κώττη, Α. (1995). *Σύγχρονα Οικονομικά Θέματα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπαλάσκας, Κ. (1989). *Κοινωνική Θεώρηση της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαγεωργίου, Π. - Χατζηδήμα, Στ. (2003). *Εισαγωγή στην Οικονομική των Ανθρώπινων Πόρων και της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (1992). *Επένδυση σε Ανθρώπινο Κεφάλαιο ή Απλή Εκπαιδευτική Διδακασία*; Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 62.
- Παπανούτσος, Ε.Π. (1982). *Οι Δρόμοι της Ζωής*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Πετρινωτή, Ξ. (1989). *Αγορές Εργασίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ρέππας, Π.Α. (1991). *Οικονομική Ανάπτυξη. Θεωρίες και Στρατηγικές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζάνη, Μ. (1986). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τροικιλής, Σ.Ν. (1987). *Εκπαίδευση, κοινωνία και παραγωγικές δυνάμεις*. Αθήνα: Ν.Δ. Παπαδήμας.
- Τσάλας, Γ. (1991). *Αναπτυξιακό Φαινόμενο και Τρίτος Κόσμος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1984). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φακιολάς, Ρ. (1996). Αποδοτικότητα στην εργασία και αύξηση της ηλικίας & Συνθήκες ζωής των ηλικιωμένων σε απομονωμένα νησιά, στο: Κοτζαμάνης, Β. κ.ά. (επιμ.), *Γήρανση και Κοινωνία*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Φράγκος, Χ.Π. (οργ.-επιμ.) (1994). *Παιδεία, Παραγωγή και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. – Καζαμιάς, Α.Μ. (1985). *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης

Ξενόγλωσση

- Anderson, R. (2000). Workplace Measures to Improve Employment Opportunities for an Ageing Workforce, N.L.I. Conference, *The Challenge of Demographic Ageing & the Knowledge Base Society*. Αθήνα, 2-3/11.
- Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Becker, G.S. (1960). *An Economic Analysis of Fertility. Demographic and Economic Change in Developed Countries*. Princeton: Princeton University Press.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Becker, G.S. (1965). A Theory of the Allocation of Time. *Economic Journal*, 75.
- Becker, G.S. – Lewis, H.G. (1973). Interaction Between Quantity and Quality of Children. *Journal of Political Economy*, 81(2).

- Blaug, M. (1972). *An Introduction to the Economics of Education*. Penguin Books.
- Blaug, M. (1974). Parameters of Social Structure. *American Sociological Review*, XXXIX.
- Bloom, D. – Canning, D. – Chan, K. (2005). *Higher education and economic growth in Africa*. World Bank.
- Bowles, S.– Gintis, H. – Osborne, M. (2001). The Determinants of Individual Earnings: Skills, Preferences and Schooling, *Journal of Economic Literature*, 39-4: 1137-1176.
- Brunswic, E. – Ochs, R. – Pauvert, J.-C. – Ryan, J. (μτφρ. ΥΠΕΠΘ, ΟΕΕΚ) (1997). 1946, UNESCO, 50 Χρόνια για την Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύγχρονες Εκδόσεις Κορυφή Α.Ε.
- Charlot, B. (1992). *Το Σχολείο Αλλάζει*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Clark, B. (1962). *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler.
- Clark, H.F. (1956). *The Return on Educational Investment*. Yearbook of Education (eds R.K. Hall - Lauwery).
- Coombs, P.H. (1968). *Η Παγκόσμια Εκπαιδευτική Κρίση*. New York: Oxford University Press.
- Halsey, A.H. – Floyd J. – Anderson C.A. (1961). *Education, Economy and Society*. New York: Free Press.
- Harbison, F.H. (1973). *Human Resources as the Wealth of Nations*. New York: Oxford University Press.
- Heilbroner, R.L. – Thurow, L.C. (1984). *Για την κατανόηση της Μακροοικονομικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση* (μτφρ. Α. Μανιάτη, επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Karabel, J. – Halsey, A.H. (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Kindleberger, C.P. – Herrick, B. (1982). *Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kregel, J.A. (1972). *Θεωρία της Οικονομικής Μεγεθύνσεως*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Miller, H. (1960). Annual and Lifetime Income in Relation to Education, 1939-1959. *American Economic Review*, 50.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, LXVI.
- Papadopoulos, G.S. (1994). *Learning for the Twenty-first Century*. Παρίσι: UNESCO.
- Papaioannou, S. – Palios Z.K. (1994). *Education in Europe. The case of Greece*. Rethymnon.
- Roberts, K. (1971). Economy and Education: Foundations of a General Theory. *Comparative Education*, 7.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση των ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51.
- Schultz, T.W. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education*. New York: Free Press.
- Schultz, T.W. (1972). *Η Οικονομική Αξία της Εκπαιδευσεως*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Schultz, T.W. (ed.) (1974). *Economics of the Family. Marriage, Children and Human Capital*. Chicago: University of Chicago Press.
- Seers, D. (1969). The Meaning of Development. Paper presented at the 11th World Conference of the Society for International Development, New Delhi, 14-17 November. *International Development Review*, 11:2-6.
- Todaro, M.P. (1987, 1988). *Οικονομική του Αναπτυσσόμενου Κόσμου* (2 τόμοι). Αθήνα: Gutenberg.
- Wolfe, D. (1954). *American Resources of Specialized Talent*. New York: Harper and Bros.
- Vergidis, D. (1988). *L'Evolution et le Rôle de l'Education Populaire en Grèce: Facteur de Compensation de la Sou-scolarisation des Adultes*. Lille: Université de Lille III.

Διδακτικές απόψεις ενός δασκάλου και μαθησιακές πρακτικές των μαθητών του σε διαθεματικές προσεγγίσεις με βάση τα μαθηματικά

Ιωάννης Θ. Λαζαρίδης

*Σχολικός Σύμβουλος 3ης Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Δυτικής Αττικής, Υποψήφιος Διδάκτορας, M.Sc.*

Εισαγωγή

Πριν από μία δεκαετία άρχισε η εφαρμογή της Διαθεματικής Προσέγγισης και στη χώρα μας με τη μορφή Σχεδίων Εργασίας (Projects) και διαθεματικών δραστηριοτήτων, μέσα από τη θεσμοθέτησή της με το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Οι υποστηρικτές της μεθόδου Project (Chard, 1992) δεν προτείνουν το μοντέλο εργασίας με τον τρόπο αυτό να αποτελέσει οδηγό για την εκπόνηση ολόκληρου του αναλυτικού προγράμματος. Περισσότερο το θεωρούν ως κάτι συμπληρωματικό στα πιο επίσημα συστηματικά μέρη του αναλυτικού προγράμματος. Η εργασία του Project δεν είναι ένα ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο, όπως τα μαθηματικά, για παράδειγμα. Προσφέρει όμως το πλαίσιο για τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων. Θα πρέπει, δηλαδή, να θεωρηθεί ότι ενσωματώνεται στην υπόλοιπη εργασία που περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Σχετικά με την αναγκαιότητα της εφαρμογής της διαθεματικότητας και στη μαθηματική εκπαίδευση, οι Dorfler & McLone (1986) αναφέρουν (σ. 75-76, μτφρ. από τον γράφοντα): «Τα τελευταία χρόνια, με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, η αλληλεπίδραση των Μαθηματικών με τα άλλα επιστημονικά πεδία διευρύνθηκε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Τα Μαθηματικά μπορούμε να τα δούμε στο κέντρο ενός πολυσύνθετου δικτύου που τα συνδέει με τα άλλα μαθήματα. Αυτές οι συνδέσεις είναι αμφίδρομες. Τα άλλα μαθήματα είναι αμφοτέρω και πηγές για μαθηματικές ιδέες και πεδία εφαρμογής. Η διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών με κατανόηση δεν μπορεί να επιτευχθεί σε απομόνωση, αν πράγματι αντιλαμβανόμαστε τα Μαθηματικά ως μια ανθρώπινη δραστηριότητα που στοχεύει στην κατανόηση “της πραγματικότητας” και στη λύση προβλημάτων μέσα σ’ αυτήν». Ο Whitehead (1948) πρότεινε ότι η μόνη λύση για βελτίωση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι είναι η κατάργηση της επιζήμιας αποσύνδεσης

των γνωστικών πεδίων, που σκοτώνει τη ζωντάνια ενός σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος. Ως προς την αναγκαιότητα σύνδεσης των γνωστικών πεδίων, τα Μαθηματικά μπορούν να αναδείξουν την ενοποιητική τους δύναμη στον τομέα *διαθεματικότητας*. Το Εθνικό Συμβούλιο Δασκάλων των Μαθηματικών στις Η.Π.Α. (N.C.T.M.) στις Αρχές και τα Κριτήρια για τα Σχολικά Μαθηματικά (2000) περιλαμβάνει το κριτήριο “Connections”, όπου αναφέρει ότι τα Π.Σ. από το Νηπιαγωγείο μέχρι τη 12η τάξη οφείλουν να καθιστούν τους μαθητές ικανούς να αναγνωρίζουν και να εφαρμόζουν Μαθηματικά σε πλαίσια έξω από τα Μαθηματικά. Ειδικότερα τα Σχολικά Μαθηματικά πρέπει να συμπεριλαμβάνουν ευκαιρίες για μαθηματική μάθηση μέσα από δραστηριότητες αναδυόμενες έξω από τα Μαθηματικά. Οι συνδέσεις μπορούν να γίνονται είτε με άλλα γνωστικά πεδία και μαθήματα είτε με την καθημερινή ζωή των μαθητών. Είναι απαραίτητη η δυνατότητα για βιωματική μάθηση των μαθηματικών σε ένα πλαίσιο.

Η διαθεματικότητα συνδέεται στενά με τη μέθοδο project. Η απαρχή της μεθόδου βρίσκεται στο φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού και στο κίνημα της «προοδευτικής αγωγής» με κύριο εκπρόσωπο τον Dewey (1916). Η διδακτική μέθοδος project τεκμηριώθηκε από τον Dewey και από τον μαθητή του Kilpatrick (1925), ο οποίος την όρισε ως μια δράση που είναι σκόπιμη και γίνεται με ενθουσιασμό. Έχει πολλές δυνατότητες, τις οποίες, όπως σημειώνει ο Frey (1986), τις ανακαλύπτει κανείς κατά τη διάρκεια της βίωσης - εξέλιξης ενός project. Εμπεριέχει τη διαθεματικότητα, «ανοικτές» μαθησιακές καταστάσεις, την ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση σε αυθεντικά πλαίσια καθημερινής ζωής και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Στο πλαίσιο ευρύτερης έρευνάς μου με σκοπό τη διερεύνηση πιθανών αλλαγών κατά την εφαρμογή διαθεματικών δραστηριοτήτων στη διδακτική συμπεριφορά των δασκάλων και στη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών στα μαθηματικά, διεξήγαγα πιλοτικά την έρευνά μου στη χρονική διάρκεια ενός μήνα στη Δ' Τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου του Καρπενησίου, όπου δάσκαλος και μαθητές εργάστηκαν στη διαθεματική ενότητα: «Διατροφή-Θερμίδες». Ακολούθως γίνεται μια προσπάθεια αποτύπωσης του εγχειρήματος. Για να διαπιστωθούν οι πιθανές αλλαγές ύστερα από συγκρίσεις, παρατήρησα την τάξη και πριν από το διαθεματικό project, στο μάθημα μαθηματικών. Στην επιλογή της ενότητας «Θέματα Διατροφής», εκτός από καθαρά παιδαγωγικούς λόγους, με οδήγησαν: α) το άρθρο “Fractions attack” των Alcaro, Alston, Katims (2000), όπου η δασκάλα P. Alcaro διαπραγματεύεται με την τάξη της ένα διατροφικό θέμα: β) το θεσμικό πλαίσιο που διαμορφώνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μέσα από την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και της Ευέλικτης Ζώνης, τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας και γ) η γνωριμία με τον δάσκαλο Θ.Κ., που μου εκμυστηρεύτηκε ότι αναζητεί πρωτότυπα θέματα, για να τα επεξεργαστεί με τους μαθητές του, στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας και της Ευέλικτης Ζώνης. Όταν του πρότεινα την επεξεργασία ενός διαθεματικού, διατροφικού θέματος, δέχτηκε με ενθουσιασμό.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της έρευνάς μας είναι καθαρά ποιοτική. Η μεθοδολογική προσέγγιση είναι η μελέτη περιπτώσεων, όπου ως περιπτώσεις εκλαμβάνονται οι σχολικές τάξεις που ενεπλάκησαν στην υλοποίηση αντίστοιχων project. Επομένως, η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται στη συμμετοχική παρατήρηση και στην καταγραφή, κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων παρατήρησης. Έχοντας μια πειραματική διάσταση, δανείζεται μεθοδολογικά στοιχεία από την εθνογραφική έρευνα (Heath, 1982· Anderson, 1989) και την έρευνα δράσης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Επιδίωξη της έρευνας ήταν να κατορθώσω να ανοίξω ένα μικρό παράθυρο και να δω μέσα από τα μάτια (δυναμική ενσυναίσθησης) των μαθητών και του δασκάλου «τι πραγματικά συμβαίνει και πώς» στη συγκεκριμένη Δ' τάξη, όταν ασχολείται με διαθεματικές δραστηριότητες σχετικές με τα μαθηματικά, για να οδηγηθώ στην «ενσυνείδηση»-“consciencitization” (Freire, 1973) των εμπλεκόμενων στην τάξη των Μαθηματικών. Σε όλη τη διάρκεια αναπτύχθηκε ένας εσωτερικός διάλογος ανάμεσα σε εμένα και το υλικό μου, με στόχο την ενορατικότητα (reflexivity), την εξέταση του θέματος από διάφορες οπτικές γωνίες και τον έλεγχο της αξιοπιστίας της έρευνας. Συμμετείχα ενεργά σε όλες τις φάσεις επεξεργασίας της ενότητας και ο βαθμός συμμετοχής μου ήταν στο επίπεδο του «συμμετέχοντος ως παρατηρητή». Εφόσον επιδίωξή μου ήταν να μελετήσω την ενασχόληση μιας τάξης, με συγκεκριμένες διαθεματικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τα μαθηματικά, η ενεργός εμπλοκή μου ήταν απαραίτητη, ώστε να προσανατολιστεί η όλη μαθησιακή διαδικασία. Η εμπλοκή μου είχε το μειονέκτημα ότι είχα χρόνο για ελάχιστες σημειώσεις κατά τη γέννηση των φαινομένων, γι' αυτό η παρατήρηση και η καταγραφή δεδομένων βασίστηκαν κυρίως στη βιντεοσκόπηση και στη μνημονική μου ικανότητα.

Στο τέλος χρησιμοποίησα και τυπικές συνεντεύξεις στους μαθητές και στον δάσκαλο, με ερωτηματολόγια ανοικτού τύπου. Διαρκής ήταν η μέριμνα για τήρηση χαμηλών τόνων στη συμμετοχή μου, ώστε να υπάρχει η κατάλληλη απόσταση από τα δρώντα πρόσωπα και τα εν εξελίξει φαινόμενα, που θα μου επέτρεπε να λειτουργήσω αντικειμενικά διεξάγοντας ερευνητικό έργο με επιστημονικές προϋποθέσεις. Ακολουθώντας το παράδειγμα του Willis (1977), επέλεξα να παρουσιάσω πρώτα την περιγραφή της κοινωνικής σκηνής της τάξης και στη συνέχεια να εκθέσω χωριστά την ανάλυση που απορρέει από την περιγραφή και τη θεωρία που αναδύεται από την ανάλυση. Συνεχής ήταν η προσπάθεια χρήσης, στην έρευνά μου, των μεθόδων του τριγωνισμού (triangulation) και της αναλυτικής επαγωγής (analytic induction) ως αποδεικτικών εγκυρότητας και επιστημονικής αξιοπιστίας. Η ανάλυση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πραγματιστική (substantive) (Glaser & Strauss, 1968). Βασίστηκε αφενός σε ξαφνικές εμπνεύσεις και αναλυτικές ιδέες και αφετέρου στην καταγραφή αναλυτικών υπομνημάτων (memoranda) (Hammersley & Atkinson, 1983). Ακολούθησα τις οδηγίες ανάλυσης της Πηγιάκη (1994).

Η σκηνή της τάξης - Συντεταγμένες του εγχειρήματος

Κοινωνική Ομάδα έρευνας: Η Δ' τάξη Δημοτικού Σχολείου του Καρπενησίου.

Υλικό Πλαίσιο: Μικρή αίθουσα ασφυκτικά γεμάτη. Διάταξη των θρανίων σε συνδυασμό μετωπικού σχήματος - «Π» ως εξής: | = |.

Χρόνος: Ένας μήνας, 4 διδακτικά δώρα Ευέλικτης Ζώνης για 4 εβδομάδες, σχολικό έτος 2003-04.

Ανθρώπινο Πλαίσιο: 1 δάσκαλος, 13 μαθητές (αγόρια: 9, κορίτσια: 4). Όταν εργάζονταν ομαδικά, χωρίζονταν σε 4 ομάδες: 3 των τριών και 1 των τεσσάρων.

Διδακτικό-Μαθησιακό Υλικό: Οι μαθητές διδάσκονταν ακόμη από το παλιό σχολικό βιβλίο των μαθηματικών. Μαζί με τον δάσκαλο συντάξαμε ένα φυλλάδιο 8 σελίδων με πληροφορίες και φύλλα εργασιών που μοιράσαμε στα παιδιά και χρησίμευσε ως σημείο αφετηρίας-αναφοράς. Συχνά, όμως, τα παιδιά επεξεργάστηκαν και άλλες πηγές πληροφόρησης, φύλλα εργασίας ή εικαστικά έργα. Εργάστηκαν ατομικά, γράφοντας στο φυλλάδιό τους, κατασκεύασαν δουλεύοντας σε ομάδες ραβδογράμματα και έφτιαξαν δικά τους προβλήματα, που έλυσαν. Συμπλήρωσαν το «Ημερολόγιο διατροφής και σωματικής άσκησης για 3 ημέρες». Επίσης, διανεμήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ένας «Θερμιδομετρητής τσέπης έτοιμων φαγητών». Πρόσθετη εργασία ήταν η εικαστική τους έκφραση με θέμα: «Υγιεινή Διατροφή και Σωματική Άσκηση». Η τελευταία σελίδα του φυλλαδίου με τίτλο «Πόσες θερμίδες καίμε σε δέκα λεπτά*» ήταν ο προοργανωτής που εισήγαγε σε ένα ανοικτό Πρόβλημα, που δόθηκε σε ξεχωριστό φύλλο με τίτλο «Χρόνος Σωματικής Άσκησης για να καούν θερμίδες από διάφορες λιχουδιές» και εκτελέστηκε συνδυαστικά (βλ. δύο πίνακες ακολούθως).

Πόσες θερμίδες καίμε; Δείτε τι μπορείτε να κάνετε σε 10 λεπτά μόνο!

Σωματική άσκηση	Περπάτημα	Ποδηλασία	Πατινάζ	Σχοινάκι	Τρέξιμο
					
Αντίστοιχες θερμίδες που καίγονται σε 10 λεπτά	25	40	50	60	80

* Προκειμένου να επιτευχθεί η σύγκριση των θερμίδων που καίγονται με τις διάφορες σωματικές ασκήσεις, η παράμετρος του χρόνου εκτέλεσης της άσκησης πρέπει να παραμένει σταθερή. Σε θερμιδομετρητές του εμπορίου, η κοινή βάση χρόνου για τη σύγκριση των θερμίδων είναι συνήθως η 1 ώρα. Εμείς για τις ανάγκες του προβλήματος επιλέξαμε ως κοινή βάση χρόνου τα 10 λεπτά.

**Χρόνος σωματικής άσκησης που χρειάζεται για να καούν οι θερμίδες
από διάφορες λιχουδιές**

	Περπάτημα	Ποδηλασία	Πατινάζ	Σχοινάκι	Τρεξιμο
12-15 πατατάκια (150 θερμίδες)					
μπισκότο σοκολάτας (55 θερμίδες)					
μια φέτα κέικ καρότου (240 θερμίδες)					
μια μερίδα (μπάλα) παγωτού σοκολάτα (300 θερμίδες)	120 λεπτά				
15 νιφάδες (1 φλυτζάνι) ποπ-κορν (120 θερμίδες)					
ένα μεγάλο ποτήρι (10 oz) αναψυκτικού (110 θερμίδες)					
μια μερίδα λουκουμάδες (280 θερμίδες)					
100 γρ. σοκολάτας γάλακτος (600 θερμίδες)					

Κατά την παρουσίαση της πιλοτικής έρευνας, πρώτη φάση είναι η Περιγραφή κατά ημέρα, για την περιγραφή των διαλόγων και των τεκταινομένων κάθε συνάντησης. Ακολουθεί η Ανάλυση σε θεματικές κατηγορίες (Δάσκαλος, Ερευνητής, Μαθητές, Προβλήματα-Δραστηριότητες) όσων παρουσιάστηκαν στη φάση της Περιγραφής. Σύμφωνα με τη συστημική άποψη (Selvini-Palazzoli κ.ά., 1978), μια τάξη θεωρείται ως ένα σύστημα στο οποίο κάθε μέλος της τάξης εμπλέκεται σε μια σχέση με όλους τους άλλους. Μια αλλαγή στη συμπεριφορά ενός μέλους προκαλεί αλλαγή σε όλο το σύστημα. Τέλος, από την Ανάλυση των δεδομένων αναδύονται θεωρητικά συμπεράσματα. Για τις ανάγκες του άρθρου θα περιοριστούμε στην Περιγραφή της 3ης συνάντησης, στην Ανάλυση μόνο των θεματικών του Δασκάλου και των Μαθητών, και θα αναφέρουμε συμπεράσματα που προκύπτουν. Κύριο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε είναι το αν το πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων με πυρήνα τα μαθηματικά, στο οποίο ενεπλάκησαν ο δάσκαλος μαζί με τους μαθητές του, αναδείχτηκε ως κατάλληλο πλαίσιο που προσέφερε ευκαιρίες για αλλαγή των παραδοσιακών αντιλήψεων και πρακτικών στο μάθημα των μαθηματικών.

Περιγραφή (Ημέρα 3^η)

1. Δάσκαλος: Συμφωνήστε καταρχάς όλα τα μέλη στην ομάδα ποια λιχονδιά θέλετε. Διαλέξτε μια λιχονδιά από την πρώτη στήλη. Θέλετε τα πατατάκια, το παγωτό;... Με 10 λεπτά περπάτημα καίμε 25 θερμίδες. Για να κάψουμε τις 300, που μας δίνει μια μπάλα παγωτό, πόσα λεπτά περπάτημα χρειαζόμαστε; Για σκεφτείτε έναν τρόπο στην ομάδα σας, συζητήστε για να τον βρείτε. Ό,τι κάνετε και ό,τι τρόπο δοκιμάζετε γράψτε τον εδώ, στο φύλλο εργασίας. Χρειαζόμαστε στο τέλος έναν εκπρόσωπο από την κάθε ομάδα που θα μας ανακοινώσει τον τρόπο που σκέφτηκε η ομάδα του. Αυτός ο τελικός τρόπος θα βγει, αν συνθέσετε τις διαφορετικές ιδέες που έχετε. ...
2. Δημήτρης: Να κάνουμε πινακάκι;...
3. Δάσκαλος: Μάλιστα. Διαλέξατε στην ομάδα Δ' το παγωτό, που δίνει 300 θερμίδες. Σε 10 λεπτά περπάτημα 25 θερμίδες. Μετά λέτε σε 20 λεπτά καίμε 50 θερμίδες. Σε 30 λεπτά καίμε 75 και ανεβαίνοντας έτσι φτάσατε να βρείτε ότι σε 120 λεπτά περπάτημα καίγονται οι 300 θερμίδες που μας δίνει το παγωτό... Παιδιά, για να δούμε την ομάδα Δ, τι έκανε; Ποιος θα μας τα παρουσιάσει; Ο Δημήτρης. Για πες μας Δημήτρη, τι κάνατε;...
4. Ο Δημήτρης παρουσιάζει τη λύση της ομάδας του και εγώ γράφω στον πίνακα ό,τι λέει. Οι υπόλοιπες ομάδες έχουν σταματήσει τη δουλειά τους και παρακολουθούν τον τρόπο επίλυσης της ομάδας Δ. Σταδιακά εμπλέκονται ενεργά....
5. Δημήτρης: 120 λεπτά... Μάριος Γ (ομάδα Γ): Δηλαδή 2 ώρες.
6. Εγώ: Με τα 80 λεπτά;... Φωτεινή-Βαρβάρα-Δημήτρης (διαμαρτύρονται έντονα): Με τα 75 λεπτά ποδήλατο! Άμα πούμε με τα 80 λεπτά ποδήλατο, πάμε στις 320 θερμίδες. Μια μπάλα παγωτού μας δίνει 300 θερμίδες.
7. Δημήτρης Ζ.: Βάλαμε το μισό, για να μας βγει αυτό που ψάχνουμε... Δημήτρης Μ.: Δηλαδή, είπαμε με τα 70 λεπτά ποδήλατο καίμε 280 θερμίδες. Στα 10 λεπτά ποδήλατο καίμε 40 θερμίδες, στο μισό, δηλαδή στα 5 λεπτά, θα καίμε 20 θερμίδες... $280 + 20 = 300$ θερμίδες.
8. Δάσκαλος: Με τι ασχοληθήκατε εσείς, με τα πατατάκια; Γιατί τα σβήσατε; Για να τα πάρουμε, λοιπόν, πάλι από την αρχή. Και οι τρεις να σκεφτεστε και να λέτε, και ο Μάριος να γράφει στο χαρτί. Στα 10 λεπτά περπάτημα πόσες θερμίδες καίμε;
9. Μάριος Φ.: 25. Στα 20 λεπτά 50 θερμίδες. Στα 30 λεπτά 75 θερμίδες... Στα 60 λεπτά 150 θερμίδες... Το βρήκαμε, στις 150 θέλαμε να φτάσουμε, που έχουν τα πατατάκια...
10. Μάριος Γ.: Τώρα τι θα κάνουμε κύριε; Αν πάμε στα 40 λεπτά, καίμε 160 θερμίδες. Εμείς όμως θέλουμε 150.
11. Δάσκαλος: Για σκεφτείτε το λίγο...
12. Μάριος Γ.: Το βρήκα. Δε θ' ανεβούμε 10 λεπτά, αλλά 5. Στα 10 λεπτά καίμε 40 θερμίδες, άρα στα 5 λεπτά καίμε το μισό, 20 θερμίδες...
13. Μάριος Γ.: Ένας από αυτούς τους 2 μισούς και ένας από τους άλλους 2 μισούς και μένει και μισός. (Με ενθουσιασμό). Δύο ολόκληρους και έναν μισό... Δυόμισι λεπτά.

14. Μάριος Γ.: Στα 35 λεπτά ποδήλατο 140 θερμίδες. Στα δυόμισι λεπτά, πώς να το γράψω κύριε; (Του πρότεινα το συμβολισμό $2\frac{1}{2}$). Στα $2\frac{1}{2}$ λεπτά 10 θερμίδες. Άρα στα $37\frac{1}{2}$ λεπτά ποδήλατο 150 θερμίδες.
15. (Ο δάσκαλος, όσο εγώ είχα εμπλακεί στην εργασία της ομάδας Γ, εκείνος ταυτόχρονα ασχολούνταν με την υποστήριξη της ομάδας Α, και έφτασαν στο ίδιο πρόβλημα, που το επεξεργάστηκαν όμως με διαφορετικό τρόπο, με στοιχεία αναγωγής στη μονάδα).
16. Δάσκαλος: Αφού στα 10' καίμε 40 θερμίδες, στα μισά, δηλαδή στα 5 λεπτά, θα καίμε το μισό, δηλαδή 20. Έχουμε, λοιπόν, στα 30 λεπτά 120 θερμίδες και στα 35 λεπτά $120+20=140$ θερμίδες...
17. Δάσκαλος: Για σκεφτείτε, στα 10 λεπτά καίμε 40 θερμίδες, στο 1 λεπτό πόσες θερμίδες καίμε; Τι θα κάνουμε;... Ωραία, σε 1 λεπτό, λοιπόν, καίμε 4 θερμίδες, στα 2 λεπτά;...
18. Δάσκαλος: Για να δούμε, τώρα, για το πατινάξ. Πες εσύ, Βασίλη.
19. Βασίλης: Στα 10 λεπτά πατινάξ 50 θερμίδες, στα 20 λεπτά πατινάξ 100 θερμίδες, στα 30 λεπτά πατινάξ 150 θερμίδες. Ωραία, φτάσαμε στο 150. Αυτό ήταν εύκολο...
20. (Η ομάδα Β', υιοθετώντας τη στρατηγική για την ποδηλασία, ότι, αφού στα 10 λεπτά καίμε 40 θερμίδες, στο 1 λεπτό καίμε $40:10=4$ θερμίδες, υπολόγισε μόνη της, χωρίς βοήθεια, ότι στα 8 λεπτά καίμε $8 \times 4=32$ θερμίδες και συνεχίζοντας από εκεί που είχε φτάσει, ότι στα 30 λεπτά καίμε $120+32=152$ θερμίδες. Αυτό έγραψε και στον πίνακα του φύλλου, ικανοποιημένη που είχε πλησιάσει στο 150, χωρίς να επιμείνει να βρει ακριβώς 150 θερμίδες).
21. Από τις 4 ομάδες, η Δ ομάδα συγκριτικά παρουσίασε τη μεγαλύτερη νοητική αυτονομία, δε ζητούσε βοήθεια και καλούσε τον δάσκαλο ή εμένα συνήθως μόνο όταν είχε φτάσει σε κάποια αποτελέσματα που ήθελε να ανακοινώσει.
22. Δάσκαλος: Σε πόσο χρόνο καίμε, λοιπόν, τις 55;... (Αμχανία)... Είπατε ότι στα 10 λεπτά καίμε 50 θερμίδες και βρήκατε ότι στο 1 λεπτό καίμε 5. Για ν' ανξήσουμε, λοιπόν, τις θερμίδες, από 50 να τις κάνουμε 55, να ανέβουμε 5 θερμίδες, πόσο θ' ανξήσουμε το χρόνο;... (Σιωπή)... Ένα λεπτό δε θ' ανέβουμε; Αφού για 5 θερμίδες περνά ένα λεπτό...
23. Δάσκαλος: Θέλετε να βρείτε στο συνδυασμό πατατάκια-σχοινάκι πόσος χρόνος χρειάζεται... Ωραία, για ανέβα και άλλο... Άμα προσθέσω $120+30$ παίρνω 150 θερμίδες, που θέλουμε. Άρα και για το χρόνο, θα προσθέσω στα 20 λεπτά που καίμε 120 θερμίδες, άλλα 5 λεπτά για τις 30 θερμίδες και θα βρω 25 λεπτά...
24. Δάσκαλος: Τις 10, λοιπόν, θα τις καίμε στα μισά λεπτά. Πόσο είναι το μισό του 2,5;... (Σιωπή)... Για σχεδιάστε στο φύλλο σας 2,5 λεπτά με κύκλους. Ας υποθέσουμε ότι ένας κύκλος είναι ο κύκλος που κάνει ο δείκτης των δευτερολέπτων στο ρολόι, για να μετρήσει ένα λεπτό. Πόσους κύκλους θα χρειαστούμε;...

25. *Δάσκαλος: Τι δείχνουν τα μουντζουρωμένα κομμάτια που βρήκατε; Για μαζέψτε τα λίγο! Πόσο είναι τελικά το μισό του 2,5;... (Σιωπή-αμηχανία)... (Τότε παίρνει ένα λευκό φύλλο χαρτί, κόβει τρεις κυκλικούς δίσκους και εκτελεί την προηγούμενη διαδικασία από την αρχή, κόβοντας αυτή τη φορά τα κομμάτια)...*
26. *Δάσκαλος: Σκεφτείτε λίγο τώρα, στα 10 λεπτά τρέξιμο 80 θερμίδες, στο 1 λεπτό; Ξέρουμε τα πολλά και ζητάμε το 1. Τι κάνουμε;...*
27. *(Στην επόμενη φάση θεωρήσαμε καλό με τον δάσκαλο, αφού και ο χρόνος κόντευε να εξαντληθεί, αλλά και οι μαθητές είχαν αρχίσει να κουράζονται, να κάνουμε μια ανακεφαλαίωση στον πίνακα.)...*
28. *Δάσκαλος: Για ακούστε, παιδιά! Τελειώστε ό,τι κάνετε και προσέξτε στον πίνακα, για να συζητήσουμε όλοι μαζί...*
29. *Δάσκαλος: Αν κόβουμε τα 10 λεπτά συνεχώς σε μικρότερα κομμάτια, ποιο θα είναι το μικρότερο κομμάτι που μπορούμε να φτάσουμε;*
30. *Μάριος Γ.: Το ένα λεπτό!*
31. *Δάσκαλος: Μάλιστα! Το ένα λεπτό. Ας πάρουμε το προηγούμενο παράδειγμα, τα πατατάκια με την ποδηλασία, και αντί να βρούμε το μισό των 10 λεπτών και μετά το μισό του μισού, να βρούμε το 1 λεπτό. Τώρα αφού ξέρουμε ότι στα 10 λεπτά καίμε 40 θερμίδες, στο 1 λεπτό πόσες καίμε; Γνωρίζουμε τα πολλά, τα 10, και ζητάμε το 1...*
32. *Εγώ: Βλέπουμε, παιδιά, ότι ένας άλλος τρόπος είναι να ψάχνω να βρω πρώτα στο 1 λεπτό πόσες θερμίδες καίμε, στη μία μονάδα, και μετά στα πολλά. Βέβαια εδώ, σ' αυτά τα προβλήματα, θα μπορούσαμε αντίστροφα να ψάξουμε να βρούμε τη 1 θερμίδα σε πόσο χρόνο την καίμε... Δάσκαλος: Το κάνανε για λίγο και αυτό, στην ομάδα Γ, κόβοντας το λεπτό σε δευτερόλεπτα. Αφού είπαμε ότι σε 1 λεπτό 4 θερμίδες, για να κάψουμε 1 θερμίδα πόσο χρόνο χρειαζόμαστε;... Μάριος Γ.: 15 δευτερόλεπτα.*
33. *Δάσκαλος: Πώς το βρήκες;*
34. *Μάριος Γ.: Αφού ξέρω ότι 1 λεπτό έχει 60 δευτερόλεπτα, διαίρεσα το 60 με το 4.*

Ανάλυση

Θεματική κατηγορία: «Ο Δάσκαλος»

Οι A. Hargreaves και M. Fullan (1995, σ. 38) αναφέρουν: «Για να κατανοήσουμε την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, πρέπει να κατανοήσουμε όχι μόνο τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού». Οι I. Goodson και R. Walker (1990) προτείνουν να αρχίσουμε εξετάζοντας το έργο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της εξωσχολικής ζωής του. Εκεί που ο Goodson και ο Thiessen (1989) διαχώρισαν την εργασία στην τάξη από την εξωσχολική ζωή, ο Huberman (1989) έντεχνα τις ενώνει και σε έρευνα εξετάζει την επίδραση του κύκλου ζωής του εκπαιδευτικού στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τη διδασκαλία. Τέλος, οι R. Butt και

D. Townsend (1990) παρουσιάζουν τις πρακτικές επιπτώσεις της καταγραφής της εξωσχολικής ζωής στην κατανόηση της πρακτικής του εκπαιδευτικού, ώστε να δρομολογηθούν διαδικασίες εξέλιξης για αλλαγές της.

Έξω από την τάξη: Ο δάσκαλος Θ.Κ., με εμπειρία 19 ετών, είναι δάσκαλος χωρίς ανασφάλειες, ανοιχτός σε οτιδήποτε παιδαγωγικά καινοτόμο. Επιπλέον, χαρακτηριστικά του είναι η επαγγελματική μετριοπάθεια, η εργατικότητα και η εσωτερική ευγένεια. Από εξωσχολικές επαφές διαπίστωσα ότι είχε συγκροτημένες απόψεις για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Παρακολούθησε «Πρόγραμμα Εξομοίωσης», όπου ωστόσο δε διδάχτηκε Διδακτική Μαθηματικών.

Μέσα στην τάξη: Η σχέση μεταξύ μας ήταν βαθιά συναδελφική, αμοιβαίον σεβασμού και αλληλοεκτίμησης. Η συνεργασία μας άπογη. Με βοήθησε να αισθανθώ ισότιμο μέλος της κοινότητας της τάξης. Οι διδακτικοί μας ρόλοι αναπτύσσονταν παράλληλα, όμως δεν προσπάθησε να παραγκωνίσει ο ένας τον άλλο. Η κοινή μας δράση μοιάζει με αυτή που περιγράφεται σε δύο ξεχωριστές έρευνες (Oberg & Underwood, 1989· Louden, 1989): Μια πορεία αυτοανάπτυξης και κατανόησης μέσω της συνεργασίας, που βοηθά στον αναστοχασμό επί της εκπαιδευτικής πρακτικής μας.

Η διδακτική πρακτική του δασκάλου

Στρατηγικές διδασκαλίας - Στάσεις και αντιλήψεις - Γνώσεις και δεξιότητες - Συμπεριφορά - Επικοινωνία και αλληλεπιδράσεις με μαθητές (Βλ. προηγούμενος, αριθ. αποσπάσματα Περιγραφής).

Καθοδηγητικός Ρόλος: Π.(1): Οι μαθητές αυτής της τάξης δεν έχουν εξοικειωθεί με την ομαδική εργασία και τον ενδοομαδικό προγραμματισμό. Στο ερωτηματολόγιο μαθητών, ένας μαθητής δήλωσε ότι δεν είχε εργαστεί ποτέ ξανά ομαδικά στα μαθηματικά. Γι' αυτό ο δάσκαλος παρεμβαίνει, για να συντονίσει το έργο των μαθητών στις ομάδες. Π.(17): Ο δάσκαλος καθοδηγεί τη λύση των μαθητών σε αναγωγή στη μονάδα. Η διαδικασία, όπως ξεδιπλώνεται, έχει ελάχιστη μαθησιακή αξία για τους μαθητές, αφού ο δάσκαλος τους καθοδηγεί με ερωτήσεις στον τρόπο σκέψης του και εκείνοι συμμετέχουν παθητικά, υπολογίζοντας ενδιάμεσα αποτελέσματα. Δεν κατανοούν το συνολικό σχέδιο λύσης, αφού δεν τους δόθηκε η ευκαιρία για να το επινοήσουν.

Έμφαση στο αποτέλεσμα: Π.(22): Συχνά εμείς οι δάσκαλοι, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να απαντήσουν, επαναλαμβάνουμε την αρχική μας εξήγηση ή αλλάζουμε την ερώτηση σε πιο εύκολη. Δεν κατανοούμε ότι η συλλογιστική μας δεν έχει νόημα για τους μαθητές. Έτσι, στο τέλος κουραζόμαστε, πιεσμένοι από έλλειψη χρόνου και δίνουμε εμείς την απάντηση στην ερώτησή μας. Στη βιβλιογραφία η Regine (1986) και ο Brousseau (1990) αναφέρουν την έννοια "διδακτικό συμβόλαιο". Το διδακτικό συμβόλαιο είναι το σύνολο των κανόνων που καθορίζουν έμμεσα αυτό που θα διαχειρίζεται κάθε εταίρος-μέλος της διδακτικής σχέσης, για το οποίο θα είναι υπεύθυνος ο ένας απέναντι στον άλλο. Ο δάσκαλος επιθυμεί οι μαθητές του να επιτύχουν. Τείνει να διευκολύνει την πορεία προς την επιτυχία με τρόπους που επιφέρουν ρήξεις του διδακτικού συμβολαίου.

ου εκ μέρους του διδάσκοντος στο μέτρο που το συμβόλαιο απαιτεί από τον διδάσκοντα να οδηγήσει τους μαθητές στην κατοχή αυτών των γνώσεων, που προσπαθεί να αποφευχθούν. Είναι το αποτέλεσμα Toraze, από ομώνυμο έργο. Δεν τελειώνει την προσπάθεια ο μαθητής, δε φτάνει σε επίπεδο κατανόησης να πραγματοποιήσει το μαθησιακό στόχο. Π.(23): Ο δάσκαλος θέτει αυτοσκοπό τη λύση του προβλήματος και χαράσσοντας δική του στρατηγική λύσης προσπαθεί με ερωτήσεις σε επιμέρους πτυχές να εμπλακούν οι μαθητές στη διαδικασία. Τον ενδιαφέρει η λύση και λιγότερο η διαδικασία λύσης. Η Ιθάκη και όχι το ταξίδι για την Ιθάκη. Εδώ είναι που η σύγχρονη Διδακτική διαφωνεί, αφού δέχεται ότι πρέπει να μας ενδιαφέρει κυρίως η διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα. Η Κολέζα (2000) αναφέρει ότι πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία επανα-κατασκευής μαθηματικών εννοιών. Η Μπούφη (1995) γράφει ότι σκοπός της δασκάλας δεν είναι τα παιδιά να μιμηθούν λύσεις που συχνά δεν έχουν νόημα για τα ίδια, αλλά να τους προσφέρει ευκαιρίες να τις κατασκευάζουν και ότι συχνά το ενδιαφέρον των μαθητών εστιάζεται στα αποτελέσματα της εργασίας τους παρά στις διαδικασίες επίλυσης. Προσθέτει ότι από τις αντιλήψεις των δασκάλων διαμορφώνονται παρόμοιες αντιλήψεις και στους μαθητές. Χαρακτηριστική στο απόσπασμα η αλλαγή προσώπου που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος. Ενώ ξεκινά με 2ο πληθυντικό («θέλετε να βρείτε...») καταλήγει σε 1ο ενικό («και θα βρω»). Το «και θα βρω» θα το χαρακτηρίζαμε *ενικό-πληθυντικό*, αναφέρεται και στον άγνωστο μαθητή. Λέμε: «για να λύσω την εξίσωση, θα πάρω...». Όχι μόνο εγώ, αλλά και εσύ. Ερμηνεύεται από την επιστημολογία και σχετικές πεποιθήσεις για την καθολικότητα των «αντικειμενικών αληθειών» των μαθηματικών, που υπερβαίνουν τα εκάστοτε υποκείμενα (Rotman, 1993· Triadafillidis, 1998). Π.(26) & Π.(31): Πάγια τακτική πολλών δασκάλων είναι η χρήση μηχανιστικών τρόπων επίλυσης προβλημάτων, η εύρεση της λέξης-κλειδιού, η αποστήθιση κανόνων, η παγίωση μαθηματικών νορμών των οποίων η γενίκευση οδηγεί σε παρανοήσεις. Οι μαθητές έχουν όμοια συνηθίσει σε έτοιμες συνταγές και αναμένουν από τον δάσκαλο παρόμοια τακτική. Δάσκαλοι και μαθητές δύσκολα μπορούν να τροποποιήσουν τη μαθηματική τους συμπεριφορά.

Η αντιμετώπιση του λάθους: Π.(8-9): Οι μαθητές της ομάδας Γ έκαναν λάθος στα δεδομένα στα οποία εφάρμοσαν τη σωστή στρατηγική τους. Ο δάσκαλος, αντιδρώντας σωστά, αντί να διορθώσει το λάθος, τους παρακινεί να ξετυλίξουν το κουβάρι από την αρχή, ώστε φτάνοντας σε γνωστική σύγκρουση να βρουν μόνοι τους το λάθος τους. Π.(10-11): Ένας μαθητής φτάνει σε αδιέξοδο και ζητά βοήθεια. Ο δάσκαλος, αποφεύγοντας να δώσει έτοιμη λύση, κοινοποιεί στην ομάδα τον προβληματισμό του μαθητή και παροτρύνει τους μαθητές να το σκεφτούν ακόμα. Μετά ο ίδιος μαθητής που ζήτησε βοήθεια βρήκε μόνος τρόπο να προχωρήσει επιδεικνύοντας θέληση και παράγοντας προηγμένο τρόπο λύσης. Αν είχε δοθεί έτοιμη η απάντηση στην αρχή, όπως συνήθως υπό πίεση χρόνου, θα είχε χαθεί μια σημαντική μαθησιακή ευκαιρία. Π.(16): Ο Δημήτρης απάντησε λανθασμένα σε ερώτηση του δασκάλου. Αντί ο δάσκαλος να επενδύσει στο λάθος (Καφούση, 1994), όπως πριν, δίνει άμεσα τη σωστή απάντηση.

Παρότρυνση σε διάλογο: Π.(3-4): Ο δάσκαλος ανακεφαλαίωσε και ο εκπρόσωπος της ομάδας Δ παρουσίασε τη στρατηγική της ομάδας για να τεθεί σε συζήτηση και να παρακινήθούν οι άλλες ομάδες να την υιοθετήσουν ή να αναπτύξουν δική τους. Η μάθηση είναι πολιτιστική μύηση σε εδραιωμένες πρακτικές της ομάδας στην οποία ανήκουμε, σύμφωνα με την Κοινωνικοπολιτιστική Προσέγγιση (Vygotsky). Π.(27): Ο δάσκαλος και εγώ ανακεφαλαιώσαμε στον πίνακα. Στόχος ήταν σε όλες τις ομάδες να κοινοποιηθούν οι τρόποι σκέψης κάποιας ομάδας, ώστε να οικειοποιηθούν οι μαθητές όσους τους εξυπηρετούν. Όμως και αυτοί που άκουγαν το δικό τους τρόπο καλλιεργούσαν τη μεταγνώση τους. Επίσης, έγινε προσπάθεια να περάσουμε σε πιο αφαιρετικά στάδια, κάθετης μαθηματικοποίησης και ομαδοποίησης-γενίκευσης των διάφορων τυχαίων πρακτικών σε γενικούς κανόνες. Π.(28): Ο δάσκαλος παρακινεί τους μαθητές να εμπλακούν σε μαθηματικό διάλογο.

Εξατομικευμένη διδασκαλία: Π.(18-19): Ήταν σωστές οι επιλογές από τον δάσκαλο και του απλού προβλήματος πατινάξ-πατατάκια και του συγκεκριμένου μαθητή για να το λύσει μεγалоφωνα. Η ομάδα Α, που στη «μαθηματική παρουσία» της στην τάξη ήταν συγκριτικά αδύναμη, χρειαζόταν εύκολες προβληματικές καταστάσεις με ακέραια πολλαπλάσια, για να τις λύσει με επιτυχία και να τονωθεί η αυτοπεποίθηση των μελών της ομάδας, κυρίως του Βασίλη, που αντιμέτωπισε δυσκολίες και πειράγματα.

Χρήση αναπαραστάσεων-χειραπτικού υλικού: Π.(24): Ο δάσκαλος προσπαθεί να νοηματοδοτήσει τη σχέση λεπτού-κύκλου, για να διευκολύνει την υιοθέτηση των κύκλων ως μοντέλου αναπαραστάσης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ένας κύκλος είναι η κυκλική τροχιά που διαγράφει η άκρη του δείκτη των δευτερολέπτων σε ένα λεπτό, ο μαθητής κατανοεί την επιλογή του κύκλου ως μοντέλου του λεπτού. Π.(25): Αν και οι μαθητές σχεδιαστικά χώρισαν τους 2,5 κύκλους στα μισά τους και τα σκιαγράφησαν, όταν ζητήθηκε να τα συνθέσουν, ώστε να εκφράσουν αριθμητικά το μισό του 2,5, έμειναν άπραγοι. Τότε ανατροφοδοτώντας τη διδακτική στρατηγική του ο δάσκαλος τροποποίησε την τακτική του. Όταν, αντί για σχέδιο, η διαδικασία έγινε με κυκλικούς δίσκους που κόψαμε, οι μαθητές κατάφεραν να συνθέσουν τα κομμάτια. Όσο πιο χειροπιαστό είναι το μοντέλο αναπαραστάσης, τόσο πιο οικείο είναι για τους μαθητές, ώστε να εκτελέσουν νοητικές πράξεις (στάδιο συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών).

Ανάδυση στρατηγικών: Π.(15): Αναδείχθηκε μια θέση της σύγχρονης αντίληψης στη Διδακτική των μαθηματικών. Ένα πρόβλημα λύνεται με πολλούς τρόπους και είναι μαθησιακά ωφέλιμο για τους μαθητές να μην επιμένουν μόνο στον ένα. Για να συμβεί αυτό, σε μια τάξη που έχει εθιστεί να αρκείται στον ένα τρόπο λύσης σημαντικό είναι ο δάσκαλος να παρακινεί τους μαθητές να συνεχίζουν την αναζήτηση και άλλων τρόπων, δίνοντας ο ίδιος το παράδειγμα. Π.(29-31): Ο δάσκαλος αξιοποιεί τη στρατηγική που αναδύθηκε στην ανακεφαλαίωση. Με βάση τη διαρκή διχοτόμηση εκμαιεύει τη στρατηγική Αναγωγής στη Μονάδα. Π.(33-34): Ο δάσκαλος ρωτά τον μαθητή πώς το βρήκε δίνοντάς του την ευκαιρία να αναπτύξει τη στρατηγική του. Έτσι ωφελείται αναστοχα-

ζόμενος και ο ίδιος ο μαθητής μεταγνωστικά και οι υπόλοιποι ακούγοντάς τον. Αρκετοί δάσκαλοι, παραδοσιακά, αρκούνται στη σωστή απάντηση κάποιου μαθητή και δεν επιμένουν για επεξηγήσεις, ώστε να αναδειχτεί η στρατηγική λύσης.

Ερωτηματολόγιο δασκάλου

Στο τέλος ο δάσκαλος συμπλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο. Περιγράφει τη διδακτική εμπειρία ως διαφορετική προσέγγιση των μαθηματικών. Στα θετικά σημεία συγκαταλέγει τη διαθεματική διάσταση, όπου τα μαθηματικά συνδέθηκαν με άλλα μαθήματα και με την καθημερινή ζωή (ρεαλιστικά μαθηματικά). Επίσης, τονίζει ότι το μάθημα έγινε ευχάριστο με τις διάφορες δραστηριότητες. Αρνητικά σημεία δεν εντόπισε. Αναφέρει κάποιες δυσκολίες που συνδέονται με την όλη προσέγγιση. Απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό προετοιμασία και σύνταξη φύλλων εργασίας (τέτοια καινοτόμα προγράμματα μπορεί να συναντήσουν αντιστάσεις από μερίδα εκπαιδευτικών, αφού θα αυξήσουν το φόρτο εργασίας (Goodson & Walker, 1990). Αναφερόμενος στην τάξη, διαπιστώνει μια αρχική δυσκολία στο να μπορέσουν να δουλέψουν ομαδικά οι μαθητές. Η πρόβλεψη της χρονικής διάρκειας υλοποίησης είναι επίσης δύσκολη. Στην ερώτηση, τι αποκόμισε, απαντά ότι ήταν γι' αυτόν μια εμπειρία διαφορετική, όπου η τάξη εργαζόμενη ομαδοσυνεργατικά έφτασε στη σωστή λύση προβλημάτων. Το ότι ανέφερε ως επίτευξη του στόχου τη σωστή λύση προβλημάτων μαρτυρά αντιλήψεις υπέρ της έμφασης στο αποτέλεσμα, που ήδη τονίσαμε. Στην ερώτηση αν διαπίστωσε αλλαγή στάσης των μαθητών του στα μαθηματικά, σε σχέση με το τυπικό μάθημα των μαθηματικών πριν, απαντά πως στη διαθεματική προσέγγιση, αυξήθηκε ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών σε μαθηματικές δραστηριότητες.

Θεματική κατηγορία: «Οι μαθητές»

Ανάδυση της ανάγκης χρήσης μαθηματικών πρακτικών: Π.(2): Από τους ίδιους τους μαθητές αναδύεται η ανάγκη οργάνωσης των δεδομένων τους με κάποιο μαθηματικό τρόπο, όπως η κατασκευή πίνακα διπλής εισόδου Π.(14): Ο μαθητής, αν και δεν έχει εξοικειωθεί με τη χρήση αριθμητικών συμβόλων για τους ρητούς αριθμούς (αφού δεν έχει ακόμη διδαχτεί ούτε δεκαδικούς ούτε κλάσματα), αισθάνεται μόνος του την ανάγκη να κωδικοποιήσει τη λέξη «δυνάμις» σε μαθηματικό σύμβολο και ζητά βοήθεια, εκφράζοντας την επιθυμία του να χρησιμοποιήσει τη μαθηματική γλώσσα.

Ύπαρξη Μαθηματικού Διαλόγου: Π.(4): Τα παιδιά των υπόλοιπων ομάδων έχουν σταματήσει τη δουλειά τους και παρακολουθούν τον τρόπο επίλυσης της ομάδας δ'. Σταδιακά από παθητικοί θεατές αρχίζουν να εμπλέκονται ενεργά. Ο Μάριος, από την ομάδα γ', παρεμβαίνει και το αποτέλεσμα στο οποίο κατέληξε ο Δημήτρης, τα 120 λεπτά, το μετατρέπει σε 2 ώρες. Ο ρόλος μας, των δασκάλων, έχει περιοριστεί στο να υποστηρίζουμε την παρουσίαση των τρόπων επίλυσης των ομάδων (διευκολυντές μάθησης). Πρωταγωνιστές αναδεικνύονται οι ίδιοι οι

μαθητές, που, έστω και για σύντομο χρονικό διάστημα, εμπλέκονται σε ενεργό μαθηματικό διάλογο προσπαθώντας να οικειοποιηθούν ο ένας τη λύση του άλλου, βρίσκοντας την «κοινή γνώση», τα κοινά νοήματα (*shared meanings*). Π. (6): Προσποιούμενος τον ανήξερο ανεβαίνω κατά 10 λεπτά, φτάνοντας στα 80. Τότε οι μαθητές διαμαρτύρονται έντονα και με διορθώνουν. Είναι εντυπωσιακός ο τρόπος που υπερασπίζονται τη λύση τους, επιχειρηματολογούν και ξεδιπλώνουν τον τρόπο σκέψης τους. Όταν οι μαθητές προβάλλουν ένα αντεπιχείρημα (*counter-example*), εμπλέκονται ακόμη πιο ενεργά και με περισσότερο πάθος στην υποστήριξη της θέσης τους από ό,τι απαντώντας σε μια ακαδημαϊκή ερώτηση του δασκάλου τους. Π. (7): Ο Δημήτρης Μ. καταλαβαίνει ότι η επεξήγηση του συμμαθητή του από την ίδια ομάδα δεν είναι πλήρης και αυθόρμητα, οικειοθελώς, αναλαμβάνει την υποχρέωση να τη συμπληρώσει.

Πλουραλισμός απόψεων και λύσεων: Π. (5): Κάθε μαθητής εκφράζει ελεύθερα το αριθμητικό αποτέλεσμα στις μετρικές μονάδες χρόνου που προτιμά, 120 λεπτά ή 2 ώρες. Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές ότι στα μαθηματικά και γενικά στις επιστήμες δεν υπάρχει πάντα μόνο μια αποδεκτή λύση ούτε ένας τρόπος έκφρασης, αλλά διαλέγουμε κάθε φορά το σύστημα αναφοράς που μας ταιριάζει. Π. (20): Η ομάδα β' υιοθέτησε τη συλλογιστική της Αναγωγής στη Μονάδα, υπολόγισε μόνη της, χωρίς βοήθεια, ότι στα 8 λεπτά καίμε 32 θερμίδες και κατέληξε ότι στα 38 λεπτά καίμε 152 θερμίδες. Έτσι, από την ομάδα β' αναδύθηκε ένας άλλος τρόπος συλλογιστικής και λύσης, διαφορετικός από αυτόν της ομάδας γ', και ενισχύθηκε στην τάξη η άποψη ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για να λύσεις ένα πρόβλημα. Το ότι η ομάδα β' δεν επέμεινε να φτάσει ακριβώς στο 150, αλλά έγραψε στον πίνακα 152, μαρτυρά ότι οι μαθητές υιοθέτησαν τους υπολογισμούς κατά προσέγγιση. Π. (32): Ο Μάριος Γ. ασχολήθηκε με ένα παράδειγμα αναγωγής στη μονάδα, όπου η μονάδα δεν είναι το ένα λεπτό, όπως πριν, αλλά η μία θερμίδα. Αποφεύγοντας τους κλασματικούς αριθμούς χρησιμοποιεί εύστοχα κλάσματα, μετατρέποντας το λεπτό σε δευτερόλεπτα. Με το δεδομένο ότι σε 1 λεπτό καίμε 4 θερμίδες, υπολογίζει ότι, για να κάψουμε 1 θερμίδα, χρειαζόμαστε 15 δευτερόλεπτα.

Κατασκευή άτυπων μαθηματικών γνώσεων: Π. (12): Ο Μάριος, χωρίς να γνωρίζει τυπικά «αναλογίες» στα Μαθηματικά, με ξαφνική έμπνευση και ενορατική σκέψη, διαισθάνεται την αναλογική σχέση ότι, για να κάψουμε τις μισές θερμίδες, θα χρειαστούμε το μισό χρόνο σωματικής άσκησης. Π. (13): Ο μαθητής με τη βοήθεια του χειραπτικού υλικού έχει ήδη βρει με γεωμετρικό τρόπο το μισό του 5 και σε ένα επόμενο αφαιρετικό στάδιο, αποπλαισίωσης, αποσυνδέει τη σκέψη του από τους ορατούς κυκλικούς δίσκους και περνά στην πιο αφηρημένη έννοια των λεπτών. Π. (14): Με αυθόρμητο και διαισθητικό τρόπο ο μαθητής, σκεπτόμενος «τριάντα πέντε και δυόμισι», έκανε μόνος του την πρόσθεση και βρήκε τριάντα επτάμισι, χωρίς να γνωρίζει τις τεχνικές πρόσθεσης ακεραίου με δεκαδικό ή με μεικτό αριθμό. Διαπιστώνουμε πόσο πιο εύκολες είναι συχνά οι άτυπες νοερές

πράξεις, με το μυαλό, από τις πιο τυπικές πράξεις, με χαρτί και με μολύβι, και πόσο απαραίτητο είναι το να καταλήξουμε με φυσικότητα και αβίαστο πέρασμα από τις πρώτες στις δεύτερες.

Αυτονόμηση των μαθητών. Π. (10-12): Στην αρχή ο Μάριος Γ., όταν φτάνει σε αδιέξοδο στο συλλογισμό του, ζητά τη βοήθεια του δασκάλου. Όταν όμως ο δάσκαλος, πολύ εύστοχα, δεν του δίνει έτοιμη λύση, είναι αξιοσημείωτο πως δεν τα παρατά, αλλά μόνος του (χωρίς βοήθεια) βρίσκει τον τρόπο να προχωρήσει παρακάτω, δείχνοντας πόσο αφοσιωμένος είναι σ' αυτό που κάνει, με εσωτερικό κίνητρο την εύρεση της τελικής λύσης. Π. (21): Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τυπολογίες των ομάδων των μαθητών ως προς τη συμπεριφορά και τη σχέση εξάρτησής τους από τον δάσκαλο, κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Από όλες τις ομάδες, η δ' ομάδα συγκριτικά παρουσίασε τη μεγαλύτερη νοητική αυτονομία.

Ερωτηματολόγιο Μαθητών

Γενικά, οι μαθητές τοποθετήθηκαν θετικά για την κοινή εμπειρία που ζήσαμε μαζί αυτές τις 4 εβδομάδες, στο πλαίσιο της Ενέλικτης Ζώνης. Στην πρώτη ερώτηση όλοι απάντησαν ότι τους άρεσε η ενότητα «Θέματα Διατροφής» και, απαντώντας στο γιατί, οι περισσότεροι έγραψαν γιατί τους φάνηκε σαν παιχνίδι (όχι σαν παραδοσιακό μάθημα) ή γιατί έκαναν μαθηματικά και ζωγραφική και πέρασαν ωραία. Στη δεύτερη ερώτηση: «Τι θυμούνται πιο πολύ από την ενότητα που κάναμε», άλλοι απάντησαν τον πίνακα με τις θεομίδες και τα λεπτά, άλλοι το ραβδόγραμμα με τις κολόνες και ένας απάντησε ότι θυμάται πιο πολύ αυτά που έκανε την τελευταία ημέρα, δηλαδή την επεξεργασία των ημερολογίων, τη ζωγραφική και τα ερωτηματολόγια. Στη συζήτηση μια μαθήτρια απάντησε ότι θυμάται πιο πολύ το δικό τους πρόβλημα που φτιάξαν. Στην τρίτη ερώτηση: «Σε τι διέφερε από τ' άλλα μαθήματα», όλοι σχεδόν απάντησαν γραπτά ότι διέφερε γιατί ήταν σαν παιχνίδι, εκτός από δυο, που απάντησαν ότι διέφερε γιατί αναφερόταν σε θέματα υγείας και διατροφής. Μια μαθήτρια στη συζήτηση απάντησε ότι διέφερε γιατί δούλευαν σε ομάδες. Στην τέταρτη ερώτηση, έπειτα από συζήτηση, οι μαθητές κατέληξαν ότι στην ενότητά μας ασχολήθηκαν με θέματα που σχετίζονται με τα εξής σχολικά μαθήματα: Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Φυσική, Χημεία, Τεχνικά. Έτσι, αναδύθηκε από τους ίδιους τους μαθητές η παραδοχή της διαθεματικής διάστασης της ενότητας με την οποία ασχοληθήκαμε. Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου τους, «αν θα ήθελαν να επαναλάβουμε μια παρόμοια δραστηριότητα και στο μέλλον», όλοι απάντησαν «ναι».

Συμπεράσματα - Προεκτάσεις

Αν δούμε το δίπολο «αναθεώρηση διδακτικής πρακτικής-δάσκαλοι» ως ανάλογο με το δίπολο «μάθηση νέας γνώσης-μαθητές», παρατηρούμε ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων, σε μια κονστрукτιβιστική θεώρηση, αποτελούν τις προ-

υπάρχουσες δομές, όπου θα βασιστούν οι αναθεωρητές επιστήμονες για να τις φέρουν σε «γνωστική σύγκρουση», ώστε να θελήσουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι να τροποποιήσουν τις στάσεις και τις πρακτικές τους στη μαθηματική εκπαίδευση. Η σύγκρουση όμως αυτή δεν μπορεί να γίνει μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά κυρίως στην καθημερινή διδακτική πράξη στην τάξη. Το πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων δίνει τέτοιες ευκαιρίες αλλαγής των παραδοσιακών αντιλήψεων-πρακτικών στο μάθημα των μαθηματικών.

Στην παρούσα έρευνα, κατά την υλοποίηση ενός διαθεματικού project από μία τάξη και τη συμμετοχική παρατήρηση της τάξης αυτής ως μελέτης περίπτωσης προέκυψαν συμπεράσματα για την «αλήθεια» της τάξης, των μαθητών και του δασκάλου. Κατά τη φάση της Ανάλυσης της θεματικής του δασκάλου, ομαδοποιήσαμε σε εννοιολογικές κατηγορίες τα συμπεράσματα που αναδύθηκαν: α) Ο παραδοσιακά γνώριμος καθοδηγητικός ρόλος του δασκάλου διατηρήθηκε, το ίδιο και η β) Έμφαση στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία. γ) Η αντιμετώπιση των λαθών των μαθητών από τον δάσκαλο, με μία μόνο εξαίρεση, είναι αισθητά βελτιωμένη σε σχέση με το παραδοσιακό πρότυπο. Ομοίως συχνή είναι εκ μέρους του δασκάλου η δ) Παρότρυνση των μαθητών σε μαθηματικό διάλογο. ε) Εξατομικευμένη διδασκαλία εφαρμόζεται από τον δάσκαλο, αφού το ευέλικτο πλαίσιο του ανοικτού διαθεματικού προβλήματος επιτρέπει την επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων-πτυχών ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Ο δάσκαλος αντί να προχωρήσει σε αφαιρετικές δομές κάνει στ) Χρήση αναπαραστάσεων και εποπτικού και χειραπτικού υλικού για να υποστηρίξει μαθησιακά τους μαθητές. Διαπιστώνεται μια προσπάθεια διαρκούς ανατροφοδότησης της διδασκαλίας του από τις αντιδράσεις των μαθητών. Η διδασκαλία έχει δυναμική, δεν είναι στατικό, έτοιμο, προκαθορισμένο προϊόν. Όταν οι μαθητές δεν κατόρθωσαν σχεδιαστικά να βρουν το μισό των 2,5 λεπτών-κύκλων, τότε τους παρότρυνε να κατασκευάσουν και να κόψουν χάρτινους κυκλικούς δίσκους. Τέλος, έχουμε ζ) Ανάδυση στρατηγικών. Είδαμε πώς ο δάσκαλος, πατώντας στην αναδυόμενη από τους μαθητές στρατηγική συνεχούς διχοτόμησης, προσπαθεί να εκμαιεύσει τη στρατηγική της Αναγωγής στη Μονάδα. Αντί με Παραγωγή να λύσει ο ίδιος υπόδειγμα Αναγωγής στη Μονάδα και μετά να δώσει έτοιμο αλγόριθμο στους μαθητές, εκείνος, κατά τον Gravemejer (1998), οργανώνει και κατευθύνει τις άτυπες σποραδικές στρατηγικές των μαθητών μέσα από μια διαδικασία επανεπίνοησης, ώστε να αναδυθεί η στρατηγική της Αναγωγής από τις λύσεις των παιδιών.

Από τα εμπειρικά δεδομένα διαπιστώνουμε, λοιπόν, μια δυναμική αλλαγή σε όλες, εκτός από τις δύο πρώτες, κατηγορίες-διδακτικές πρακτικές του δασκάλου. Η αλλαγή αυτή γίνεται ασυνείδητα, οφείλεται στην αλλαγή του όλου μαθησιακού-διδακτικού πλαισίου, στην επαφή με τον ερευνητή και με το νέο υλικό. Επίσης, κατά τη φάση της Ανάλυσης της θεματικής των μαθητών, ομαδοποιήσαμε σε εννοιολογικές κατηγορίες τα συμπεράσματα που αναδύθηκαν: α) Συχνά οι διάφορες μαθηματικές πρακτικές δεν επιβάλλονταν από τον δάσκαλο ή το σχολικό βιβλίο, όπως παραδοσιακά γίνεται, αλλά η ανάγκη χρήσης τους α-

ναδυόταν μέσα από τη διερεύνηση των μαθηματικών προβλημάτων. Π.χ., αναδύθηκε η ανάγκη οργάνωσης σε πίνακα των δεδομένων ενός προβλήματος ή η ανάγκη της γραπτής κωδικοποίησης και έκφρασης ποσοτήτων με σύμβολα της μαθηματικής γλώσσας. β) Η ύπαρξη Μαθηματικού Διαλόγου: Παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές, συχνότερα από ό,τι στο παραδοσιακό μάθημα, εμπλέκονταν σε ενεργό μαθηματικό διάλογο προσπαθώντας να οικειοποιηθούν ο ένας τη λύση του άλλου, βρίσκοντας την «κοινή γνώση». Άλλοτε με επιχειρήματα προσπαθούσαν να υποστηρίξουν τη στρατηγική ενός συμμαθητή τους, άλλοτε με αντεπιχειρήματα προσπαθούσαν να την απορρίψουν και άλλοτε έδιναν διευκρινίσεις προσπαθώντας να δικαιολογήσουν και να συμπληρώσουν τη στρατηγική επίλυσης της ομάδας τους. γ) Ο πλουραλισμός απόψεων και εναλλακτικών τρόπων λύσης: Τόσο κατά την επίλυση των προβλημάτων, με την ανάδειξη και την αποδοχή από το σύνολο της τάξης εναλλακτικών τρόπων λύσης, όσο και κατά την απλή διαχείριση αριθμητικών ποσοτήτων με εναλλακτικές μαθηματικές εκφράσεις, π.χ. ως ακεραίους, ως κλασματικούς ή δεκαδικούς, αναδύθηκε το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει πάντα μόνο μία αποδεκτή επιλογή, αλλά διαλέγουμε κάθε φορά το σύστημα αναφοράς που μας ταιριάζει. γ) Η κατασκευή άτυπων μαθηματικών γνώσεων: Χωρίς να έχουν διδαχτεί ακόμη οι μαθητές τούς δεκαδικούς και κλασματικούς αριθμούς, διαχειρίστηκαν με επιτυχία, στα προβλήματα που αντιμετώπισαν, διάφορες ποσότητες εκφρασμένες σε ρητούς αριθμούς, εκτελώντας πράξεις με άτυπο τρόπο, νοερά ή με τη βοήθεια χειραπτικού υλικού. Αυτές οι άτυπες νοητικές κατασκευές θα λειτουργήσουν αργότερα ως προϋπάρχουσες δομές, όπου θα στηριχτεί και θα οικοδομηθεί η τυπική διδασκαλία. δ) Η αυτονόμηση των μαθητών: Οι μαθητές αναλάμβαναν πρωτοβουλίες συχνότερα από ό,τι στο παραδοσιακό μάθημα και εμπλέκονταν μόνοι τους σε σύνθετες διαδικασίες λύσης, χωρίς να ζητούν συχνά τη βοήθεια των δασκάλων. Ο βαθμός αυτονομίας σκέψης διέφερε, φυσικά, από μαθητή σε μαθητή. Όμως, χωρίς το εξωτερικό κίνητρο βαθμών, όλοι οι μαθητές παρέμεναν αφοσιωμένοι στην επίλυση των προβλημάτων της ομάδας τους.

Για χρόνια οι επιστήμονες της Διδακτικής επισημαίνουν προτερήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Οι Johnson & Johnson (1992) αναφέρουν πως 620 μελέτες δείχνουν ότι οι συνεργατικές μορφές διδασκαλίας συμβάλλουν στην επίδοση και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Γεγονός είναι ότι τα παιδιά δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται στα μαθηματικά, ενώ ανταγωνίζονται για τον έπαινο του δασκάλου. Όπως δήλωσαν οι μαθητές στην έρευνα, ήταν η πρώτη φορά που εργάστηκαν ομαδικά σε μαθηματικές δραστηριότητες. Ο Μπασαγγούρας (2002) αναφέρει: «Απόρροια των επιδιώξεων της διαθεματικότητας είναι ότι καθιερώνει μεθοδολογικές προσεγγίσεις συλλογικής-διερευνητικής φύσης».

Διαπιστώνουμε ότι ο δάσκαλος στη διαθεματική ενότητα «Θέματα Διατροφής» είχε την ευκαιρία να εργαστεί σε πιο ευέλικτο πλαίσιο, να συνεργαστεί με ένα συνάδελφό του αλληλεπιδρώντας-ανταλλάσσοντας εμπειρίες, να σχεδιάσει, να παραγάγει ο ίδιος το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσει στη διδα-

σκαλία, χωρίς να το πάρει έτοιμο εκ των άνωθεν, με τη μορφή Α.Π., βιβλίου δασκάλου-μαθητή και, τέλος, είχε την ευκαιρία να συζητήσει με μαθητές αναπτύσσοντας δημοκρατικές σχέσεις, χωρίς βαθμολογήσεις και απειλές, χωρίς ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα. Διευρύνοντας το βαθμό αυτογνωσίας του, χωρίς θεωρητική ενημέρωση, άρχισε να αναρωτιέται και να εστιάζει σε θέματα που στην καθημερινή μαθησιακή ρουτίνα περνούν απαρατήρητα. Θέματα που ο ίδιος ανέφερε στο ερωτηματολόγιο ως θετικά σημεία στο εγχείρημά μας, δηλαδή ότι το μάθημα των μαθηματικών συνδέθηκε με την καθημερινή ζωή, έγινε με ποικιλία δραστηριοτήτων πιο ευχάριστο για τα παιδιά, ότι οι μαθητές εργάζονταν σε ομάδες, πρότειναν κάποιοι ένα τρόπο λύσης, και οι άλλοι στήριζαν ή κατέριπταν την αρχική εικασία και ότι τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Με την προσέγγιση αυτή προβληματίζονταν όλοι. Η εμπλοκή όλων των μαθητών, όχι μόνο των «ικανών», και η ανταλλαγή μαθηματικών απόψεων, κατά το πρότυπο του διαλόγου που διεξάγεται στο έργο του Lakatos, “Proofs and Refutations”, είναι το ζητούμενο (Lampert, 1988) για τη διεξαγωγή «Μαθηματικού Διαλόγου». Σημαντικό είναι ότι τα παιδιά χωρίς να κάνουν μάθημα παραδοσιακά –επισημίναμε ότι η E.Z. δεν είναι μάθημα, χωρίς το εξωτερικό κίνητρο του βαθμού, στην E.Z. δεν χρησιμοποιούνται βαθμοί– έμειναν αφοσιωμένα στο σκοπό τους μέχρι το τέλος, με εσωτερική πειθαρχία. Όταν παρακολούθησα πριν τη διαθεματική προσέγγιση την ίδια τάξη στο μάθημα των μαθηματικών μιας ημέρας, μερικά παιδιά με την προκατάληψη «τώρα έχουμε μαθηματικά» δε συμμετείχαν με τον ίδιο ενθουσιασμό, αλλά και ο δάσκαλος ήταν σφιγμένος και οι διατυπώσεις φορμαλιστικές. Ανοικτού τύπου προβλήματα, όπως αυτά της ενότητας μας, σπάνια συναντά κανείς σε σχολικά βιβλία.

Το πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων είναι ένα κατάλληλο πλαίσιο που, μέσα από την επαφή με νέο, πρωτογενές υλικό, δίνει ευκαιρίες για αλλαγή των παραδοσιακών αντιλήψεων και πρακτικών, των διδακτικών για τους δασκάλους και των μαθησιακών για τους μαθητές στο μάθημα των Μαθηματικών. Επιχειρήσαμε αυτή την επιστημονική υπόθεση και ερευνήσαμε με ποιοτικές μεθόδους την ορθότητά της. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά. Δεν αναμέναμε, εξάλλου, ριζικές αλλαγές σε παγιωμένες νοοτροπίες πολλών ετών. Με τη διασταύρωση, μέσω της μεθόδου του τριγωνισμού: «απόψεις δασκάλων-απόψεις μαθητών-ερευνητικές διαπιστώσεις από την παρατήρηση», ενισχύεται η επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία των συμπερασμάτων της ερευνητικής μας προσπάθειας. Τα αποτελέσματα συγκλίνουν στο ότι «πράγματι» στη σχολική πράξη της συγκεκριμένης τάξης, κατά τη διάρκεια του διαθεματικού project, συνέβησαν οι αλλαγές που αναφέραμε προηγουμένως στις εννοιολογικές κατηγορίες. Μπορούμε, πλέον, να συμπεράνουμε με μεγάλη πιθανότητα ότι η συμβολή της διαθεματικής προσέγγισης και της διδακτικής μεθόδου project είναι απαραίτητη μέσα στο όραμα για αναθεώρηση της μαθηματικής εκπαίδευσης που έχει αρχίσει παγκοσμίως να ξεπροβάλλει και σταδιακά να υλοποιείται.

Βιβλιογραφία

- Alcaro, P. – Alston, A. – Katims, N. (2000) Children Thinking and Talking Mathematically: Fractions attack! In: *Teaching Children Mathematics*, 562-566.
- Altrichter, H. – Posch, P. – Somekh, B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Anderson, G.L. (1989), Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270.
- Brousseau, G. (1990) Le contrat didactique: le milieu, In: *RDM* 3(3).
- Chard, S. (1992). *The Project Approach: A Practical Guide for Teachers*. Edmonton, Alberta: University of Alberta Printing Services.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dorfler, W. – McLone, R.R. (1986), Mathematics as a school subject, In *Perspectives on mathematics education*, 49-97, Reidel Publishing Company.
- Freire, P. (1973) *Education for Critical Consciousness*, NY: Continuum Int. Publishing.
- Glaser, B. – Strauss, A. (1968) *The Discovery of Grounded Theory*, Weidenfeld: London.
- Goodson, I. – Walker R. (1990) *Biography, Identity and Schooling*, Philadelphia.
- Gravemejer, K. (1998) Developmental Research as a research method. In: *Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity*, 277-295, Kluwer.
- Hammersley, M. – Atkinson, P. (1983) *Ethnography: principles in practice*, Tavistock.
- Hargreaves, A. – Fullan, M. (1995), *Η Εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Πατάκης, Αθήνα.
- Heath, S.B. (1982) Ethnography in Education: defining the essentials. In: Gillmore, P. – Glatthorn, A. (Eds). Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 35-55.
- Huberman, M. (1989) The professional life cycle of teachers, In: *Teachers College Record*, 91, 31-57.
- Johnson, D.W. – Johnson, R.T. (1992) Positive interdependence: Key to effective cooperation, In *Interaction in Cooperative groups*, 174-199, Cambridge.
- Καρούση, Σ. (1994) Το Λάθος στη Μάθηση και Διδασκαλία των Αριθμητικών Πράξεων, *Εν-κλειδής Γ'*, Τόμος 11, Τεύχος 39, Ε.Μ.Ε., Αθήνα.
- Kilpatrick, W.H. (1925), *Foundations of Method*, New York: Macmillan.
- Lampert, M. (1988) *The teacher's role in reinventing the meaning of mathematical knowing in the classroom*, Inst. for Research on Teaching-Mich.St. University.
- Louden, W.R. (1989) *Understanding teaching: meaning and method on collaborative research*, University of Toronto.
- Ματαγγούρας, Η.Γ. (2002) *Η Ευέλικτη Ζώνη των καινοτομιών: Οδηγός Σχεδίων Εργασίας για τον εκπαιδευτικό*, Π.Ι., Αθήνα.
- Μπούφη, Α. (1995) Μια προσπάθεια αλλαγής του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο, *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 43, Ε.Μ.Ε. Αθήνα.
- N.C.T.M., *Principles and Standards for School Mathematics*, 2000.
- Oberg, A. – Underwood, S. (1989) *Βοηθώντας την αυτοεξέλιξη των εκπαιδευτικών: Στοχασμός με βάση την εμπειρία*, Ανακοίνωση στο συνέδριο με θέμα: «Εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Πολιτικές, πρακτικές και έρευνα», στο Ontario Institute for Studies in Education, Τορόντο.
- Πηγιάκη, Π. (1994) *Εθνογραφία: Η Μελέτη της Ανθρώπινης Διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Rotman, Br. (1993). *Ad Infinitum: The Ghost in Turing's Machine: Taking God Out of Mathematics and Putting the Body Back*, In: Stanford: Stanford University Press.
- Streeland, I. (2000) *Ρεαλιστικά Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (εισαγωγή – επιμέλεια: Κολέζα, Ε.), *Leader Books*, Αθήνα.

- Selvini-Palazzoli, M. et al. (1978) *Der entzauberte Magier. Zur paradoxen Situation des Schulpsychologen*. Stuttgart: Klett.
- Thiessen, D. (1989) Alternative perspectives on teacher development, In: *Journal of Education Policy*, 4, 289-295.
- Townsend, D. – Butt, R.L. (1990) *Collaborative autobiography, action research and professional development*, AERA, Boston.
- Triadafilidis, Tr. A. (1998). Dominant Epistemologies in Mathematics Education. *For the Learning of Mathematics*, 18(2), 21-27, FLM Publishing Association, Alberta.
- Whitehead, A.N. (1948) *The Aims of Education and Other Essays*, N. Am. Library, N.Y.
- Willis, P. (1977) *Learning to Labour: how working class kids get working class jobs*.

Λεκτική ρατσιστική βία σε παιδιά μεταναστών στο Δημοτικό Σχολείο

Θεοδώρα Ντάνου

*Δασκάλα, Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας στο
Ε.Α.Π., πτυχιούχος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αριστοτελείου
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Βασίλης Παπαδόπουλος

*Δάσκαλος, Πτυχιούχος Οικονομικών Επιστημών Αριστοτελείου Πανεπιστημίου
Θεσσαλονίκης, πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Εισαγωγή

Η επικαιρότητα των τελευταίων χρόνων και η άσκηση κάθε μορφής βίας στους αλλοδαπούς συμμαθητές καθιστά απαραίτητη την επανεξέταση των ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο πρώτο κεφάλαιο θα ορίσουμε και θα αναλύσουμε βασικές έννοιες όπως κοινωνικός αποκλεισμός, στερεότυπα και προκαταλήψεις, ρατσισμός και λεκτική βία για την πληρέστερη κατανόηση του κύριου θέματος της παρούσας εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα διεισδύσουμε στα χαρακτηριστικά της λεκτικής ρατσιστικής βίας, αντλώντας στοιχεία από την επικαιρότητα και τη σχετική βιβλιογραφία.

Τέλος, στο τρίτο και τελευταίο μέρος θα παρουσιάσουμε τη μεθοδολογία της έρευνας που διεξαγάγαμε με τυχαία δειγματοληψία σε Έλληνες μαθητές Δημοτικού σχετικά με τη στάση αυτών και των συμμαθητών τους απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές. Επιπλέον, θα παρουσιάσουμε τα συμπεράσματα, που στοχεύουν σε ένα αρμονικό και πολύχρωμο σχολείο.

Γενική θεωρητική προσέγγιση

Στην εποχή μας παρατηρείται η ανάπτυξη ενός κοινωνικού φαινομένου που λέγεται *κοινωνικός αποκλεισμός*. Ο όρος αυτός αναφέρθηκε για πρώτη φορά σε κείμενο της Ε.Ο.Κ. το 1989 και σημαίνει την κοινωνική αποστέρηση που βιώνουν διάφορες κοινωνικές ομάδες σε έναν ή πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως απασχόληση, στέγαση, εκπαίδευση (Καβουνίδη, 1996, 49). Με αυτό τον τρόπο εμποδίζεται η δημιουργία κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου ή της ομάδας

που θα διευκολύνει το ισχύον κοινωνικό σύστημα.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, λόγω της μαζικής εισροής μεταναστών από τις βαλκανικές χώρες και την Αφρική, το φαινόμενο αυτό έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις και βέβαια ο κοινωνικός αποκλεισμός εκτείνεται και στο σχολικό περιβάλλον. Από τους πιο σημαντικούς παράγοντες προσδιορισμού της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των μαθητών. Ο όρος *στερεότυπο* προέρχεται από τη λέξη στερεοτυπία, που χρησιμοποιείται στην τυπογραφία και είναι μέθοδος εκτύπωσης όμοιων σελίδων με μεταλλικές πλάκες που αποκαλούνται στην ορολογία της τυπογραφίας *κλισέ* (Guinou, 2002, 95). Ο όρος στερεότυπο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Αμερικανό κοινωνιολόγο Λίπμαν στο έργο του *Κοινή Γνώμη*. Το στερεότυπο είναι μια συναισθηματικά φορτισμένη, θετική ή αρνητική αντίληψη σχετικά με πρόσωπα ή ομάδες. Δίνεται σημασία μόνο σε λίγα και επιφανειακά χαρακτηριστικά, σε προκατασκευασμένες ιδέες-εικόνες που είναι απλοποιημένες και γενικευμένες και διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα.

Όλα τα στερεότυπα μεταβιβάζονται και καθορίζουν τον τρόπο ερμηνείας των πραγμάτων πριν ο μαθητής αποκτήσει τη δυνατότητα σύγκρισης με προσωπικές του εμπειρίες. Έτσι, καλλιεργούνται στερεότυπα για ολόκληρες κοινωνικές ομάδες προσδίδοντας στοιχεία υπεροχής ή κατωτερότητας. Το άτομο τοποθετείται αρνητικά και διαμορφώνει μια αντίθετη στάση, που ονομάζεται *προκατάληψη*. Απόρροια όλων αυτών των φαινομένων είναι η ξеноφοβία, ο φόβος για το «διαφορετικό», που συχνά παίρνει τη μορφή ρατσισμού.

Ανάλυση της έννοιας ρατσισμός

Ο ρατσισμός είναι ένα κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο που υποστηρίζει τη θεωρία περί κατώτερων και ανώτερων φυλών, και προσπαθεί να διατηρήσει την καθαρότητα μιας φυλής έναντι των άλλων. Είναι ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και θεσμοθετημένων μέτρων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, επειδή ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων (Τσιάκαλος, 2000, 77).

Οι μαθητές αποδίδουν χαρακτηριστικά, διακριτικά σημεία που κάθε άλλο παρά απεικονίζουν την προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου αλλά που, παρ' όλα αυτά, υποτίθεται ότι προσδιορίζουν το σύνολό τους: οι φτωχοί, οι πλούσιοι (Ντένους, 1997, 15).

Ο Τσιάκαλος (2000, 82) κάνει την εξής κατηγοριοποίηση τέτοιων συμπεριφορών:

- Αρνητικές αντιλήψεις + αρνητικές στάσεις + αρνητική συμπεριφορά + δύναμη (εξουσία) = υποτελής διαβίωση της ομάδας που υφίσταται αρνητική συμπεριφορά.
- Προσωπικό συμφέρον (ιδιοτέλεια) + αρνητική συμπεριφορά + δύναμη (εξουσία) = υποτελής διαβίωση της ομάδας που υφίσταται αρνητική συμπεριφορά.

- Θεσμοθετημένα μέτρα διακρίσεων + άσκηση εξουσίας εκ μέρους υπηρεσιών = υποτελής διαβίωση της ομάδας σε βάρος της οποίας έχουν θεσπιστεί αρνητικά μέτρα.

Η αντίληψη αυτή μεταδίδεται από το γονιό στο παιδί, πολλές φορές ασυνείδητα, και έτσι αναπαράγεται και διευρύνεται στο χώρο του σχολείου. Ο Byram (1992, 76) στο βιβλίο του *Culture et éducation en langue étrangère* αναφέρει ότι σύμφωνα με τους Midgley και Benedict τα παιδιά αναπτύσσουν έναν *πολιτισμικό εγωκεντρισμό* (égocentrisme culturel) και δεν αποδέχονται τους αλλοδαπούς μαθητές, με την απλή έννοια, τους ανθρώπους που έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας που θεωρούν δική τους (Byram, 1992, 45). Γιατί όμως ο ρατσισμός ενεργοποιεί αρνητικά συναισθήματα και οδηγεί συχνά σε αρνητική συμπεριφορά; Θα απαντήσουμε στο ερώτημα αναλύοντας την έννοια *ρατσιστική βία*.

Στην περίπτωση ρατσιστικής βίας μιλάμε για *εχθρική βία* ή *προσωπική κατευθυνόμενη βία*, όταν πληγώνουμε ένα πρόσωπο για εκδίκηση ή για εδραίωση κυριαρχίας. Επίσης, η βιβλιογραφία αναφέρει και την *τρομοκρατική βία* ως μια απρόκλητη επίθεση σε άλλο παιδί (Cole & Cole, 2002, 240) που δεν έχει σκοπό να το τραυματίσει σωματικά, αλλά να το προσβάλει και να το τραυματίσει ψυχικά.

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα γίνεται συχνά η χρήση του όρου *λεκτική βία* ή *λεκτικός εκφοβισμός* (bullying) ή *λεκτική ψυχολογική βία*, που είναι η συστηματική χρήση βίας με σκοπό την προσβολή και τον αποκλεισμό του θύματος από την ομάδα. Η άσκηση τέτοιας μορφής βίας παρατηρείται κυρίως εναντίον των αλλοδαπών συμμαθητών. Ονομάζεται *λεκτική ρατσιστική βία* και έχει ως αποτέλεσμα το στιγματισμό και την περιθωριοποίησή τους.

Λεκτική ρατσιστική βία και παιδική ηλικία

Φαίνεται ότι είναι ενεργό ακόμα και στην τρυφερή παιδική ηλικία το αίσθημα της αρνητικής συμπεριφοράς απέναντι σε αλλοδαπούς συνομηλίκους. Τα πρώτα ευρήματα έρευνας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ),¹ που έγινε υπό την εποπτεία της εγκληματολόγου Ιωάννας Τσίγκανου ανάμεσα σε 5.000 παιδιά και στοιχεία της δημοσιεύθηκαν στην «Ελευθεροτυπία» στις 6/6/2006, αναφέρουν ότι η λεκτική βία μεταξύ μαθητών και οι καβγάδες κυριαρχούν με ποσοστό 60% και ακολουθούν συμπλοκές (34%), κλοπές αντικειμένων μαθητών (30%), κλοπές αντικειμένων σχολείου (18%), βανδαλισμοί (16%), κλοπές αντικειμένων εκπαιδευτικών (11%), διαρρήξεις (8%), καταστροφές αντικειμένων εκπαιδευτικών (8%), εμπρησμοί (5%), καταστροφή σχολικού αρχείου (5%) και επίθεση κατά εκπαιδευτικών (5%). Επίσης, 12% των μαθητών δήλωσαν ότι αναγκάστηκαν να απουσιάσουν από το σχολείο για μέρες μετά από ένα περιστατικό βίας στο οποίο είχαν εμπλακεί οι φοβούμενοι εκδίκησης.

¹Πηγή: http://archive.enet.gr/online/online_hprint?q=%C9%F9%DC%ED%ED%E1+%D4%F3%DF%E3%EA%E1%ED%EF%F5&a=&id=19371444

Η αρνητική συμπεριφορά εκφράζεται συχνά με λεκτική βία, δηλαδή κοροϊδία, υποτίμηση, προσβολή του ίδιου του παιδιού και της οικογένειάς του. Οι κατηγορίες σχολικής βίας μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας (σύμφωνα με την εκστρατεία «No Secret» της Ελληνικής Εταιρείας Μελέτης και Πρόληψης της Σεξουαλικής Κακοποίησης)² είναι: *σωματική επίθεση* (σπρωξίματα, κλοτσιές, μπουτιές, χαστούκια), *συναισθηματική επίθεση* (σκόπιμη απομόνωση του παιδιού-θύματος, το να κρύβουν τα βιβλία του, να λερώνουν και να καταστρέφουν τα πράγματά του, να εκβιάζουν για χρήματα), *λεκτική επίθεση* (κοροϊδία, βρίσιμο, σαρκασμός, ειρωνεία, διάδοση ψευδούς φήμης, ρατσιστικά ή ομοφοβικά σχόλια, χειρονομίες, συκοφαντικά γκράφιτι, απειλές), *σεξουαλικός εκφοβισμός* (ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, προσβλητικά μηνύματα, γράμματα και εικόνες, λεκτική παρενόχληση), *ηλεκτρονικός εκφοβισμός* (χρήση Ιντερνέτ, e-mail, chat room, κλήσεις κινητών και sms με κακοποιητικό και απειλητικό περιεχόμενο, χρήση κάμερας με σκοπό την απειλή και την ταπείνωση του παιδιού).

Τις περισσότερες φορές η συμπεριφορά αυτή χαρακτηρίζεται από μια διαφορά δύναμης ανάμεσα στον θύτη και το θύμα του. Ο θύτης είναι πιο μεγάλος, πιο βίαιος, με περισσότερη φυσική δύναμη και με την εξουσία να πετάει έξω από την ομάδα αυτούς που δεν του αρέσουν. Οι πράξεις του είναι σύντομες, διαρκούν κατά μέσον όρο 37 δευτερόλεπτα και συμβαίνουν συνήθως στο χώρο του σχολείου. Οι μαθητές θύτες θέλουν να φαίνονται δυνατοί. Δημιουργούν περιστατικά άσκησης ψυχολογικής βίας για να εξαθλώσουν το θύμα τους και να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους να κυριαρχήσουν.

Η λεκτική ρατσιστική βία χρησιμοποιεί πολλούς δρόμους. Αρχίζει πρώτα με απλές λέξεις που λέγονται κάθε μέρα και συνεχίζει με παρατηρήσεις, ύβρεις, ατομικές προσβολές, αυθόρμητες φράσεις που επαναλαμβάνονται, που γλιστρούν στα αυτιά και γεννούν τη φήμη (Ντένους, 1997, 52) ή με νόμους που καταγράφονται. Στην εκπομπή *Μητρόπολη του Κόσμου*, που προβλήθηκε στην ΕΤ3, ο Άλεξ από το Πλαγιάρι, Αμερικανός μετανάστης, διηγείται ότι την πρώτη εβδομάδα που πήγε στο σχολείο αποκαλούνταν από τους συμμαθητές του «ο Αμερικάνος». Στη συνέχεια όλο το σχολείο τον αποκαλούσε *Μπους* και όταν άλλαξε ο Πρόεδρος των ΗΠΑ αποκαλούνταν *Ομπάμα*.

Η λεκτική ρατσιστική βία επιβεβαιώνει την ύπαρξή της με σύμβολα στους τοίχους, στα ρούχα, στο δέρμα. Ας θυμηθούμε συνθήματα γραμμένα σε σχολικούς τοίχους που διώχνουν τους Αλβανούς, τους Πακιστανούς και γενικά τους ξένους έξω από τα σύνορα της Ελλάδας «*Έξω σιχαμεροί ξένοι, γυρίστε στα σπίτια σας και πάψτε να παίρνετε τις δουλειές μας*».

Ας θυμηθούμε, επίσης, το «Μόνο για λευκούς» (White only) στην Αμερική της δεκαετίας του '50. Στη Γαλλία, οι Αλγερινοί μαθητές και γενικά το Μαγκρέμπ, τα βόρεια παράλια της Αφρικής, υποβιβάζονται, αποκαλούνται «αρουραίοι» για να ξεχωρίζουν και ένα σωρό άλλα υποτιμητικά παρατσούκλια, που τα φτιάχνουν με παραφθορά της λέξης *Αραβας*.

²Πηγή: http://archive.enet.gr/online/online_text/c=112,dt=21.03.2009,id=28425412

Η εκμάθηση τέτοιων στάσεων και συμπεριφορών απέναντι σε ορισμένες κατηγορίες ανθρώπων προηγείται όχι μόνο της συνάντησης με άτομα αυτών των κατηγοριών αλλά ακόμη και της ικανότητας για αναγνώριση ατόμων από αυτές τις κοινωνικές κατηγορίες. Εξάλλου, τα παιδιά δεν έχουν σταθερές στάσεις και συμπεριφορές πριν αναπτύξουν την εθνική τους ταυτότητα. Τα πολύ μικρά παιδιά θεωρούν ότι το διαφορετικό χρώμα του δέρματος είναι αποτέλεσμα κάποιας δραστηριότητας και, συνεπώς, με μια άλλη δραστηριότητα μπορεί να αλλάξει (Τσιάκαλος, 2000, 150).

Συνεπώς προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα παιδιά για τις κοινωνικές τους κατηγοριοποιήσεις και την αξιολόγηση των κοινωνικών κατηγοριών επηρεάζονται από άλλους παράγοντες, από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν.

Παράγοντες που επηρεάζουν την αρνητική συμπεριφορά του παιδιού

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πέρα από τους κληρονομικούς παράγοντες, που επηρεάζουν κατά πολύ τη βιολογική και πνευματική ωριμότητα του παιδιού (Ηλιόπουλος, 1998, 131), τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητά του και, συνεπώς, τη συμπεριφορά του. Οι κυριότεροι παράγοντες είναι η οικογένεια (πρωτογενής κοινωνικοποίηση), οι κοινωνικές ομάδες, τα ΜΜΕ και το Διαδίκτυο. Ας αναλύσουμε στη συνέχεια έναν έναν αυτούς τους παράγοντες.

Οικογένεια

Συνήθως οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που υιοθετούν τα παιδιά στηρίζονται σε ένα πλέγμα ρατσιστικών αντιλήψεων, οι οποίες συχνά τροφοδοτούνται από μια ολοκληρωμένη ρατσιστική εικόνα των γονιών τους. Οι γονείς έχουν γενικευμένες απόψεις για όλα τα άτομα που ανήκουν σε ένα λαό ή έχουν διαφορετικό χρώμα δέρματος. Οι απόψεις αυτές πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αλλά αποτελούν κληρονομημένες κοινωνικές προκαταλήψεις (Τσιάκαλος, 2000, 79), που έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική και μετέπειτα ζωή του παιδιού.

Η ρατσιστική συμπεριφορά υπαγορεύεται καθαρά από προσωπικά συμφέροντα της οικογένειας κυρίως των μεσοαστικών και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Η λεκτική βία χρησιμοποιείται εκ των υστέρων για να δικαιολογήσει τη συγκεκριμένη στάση, ιδιαίτερα όταν εξυπηρετούνται σημαντικά οικονομικά συμφέροντα. Αξίζει να θυμίσουμε τι δουλειές κάνουν οι μετανάστες (θεωρούνται άξιοι μόνο για αγγαρείες, στις οικοδομές, ως οικιακές βοηθοί) και ποια είναι η αμοιβή τους.

Τέλος, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι η ύπαρξη σχετικών ισχυρών θεσμών, όπως στην εποχή του λεγόμενου “υπαρκτού σοσιαλισμού”, παρεμποδίζει την εμφάνιση ρατσιστικής συμπεριφοράς ακόμη και όταν υπάρχουν αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις. Αντίθετα, η αποδυνάμωση των σχετικών θεσμών και η

ανοχή της κρατικής εξουσίας επιτρέπουν την εμφάνιση του ρατσισμού (Τσιάκας, 2000, 81).

Κοινωνικές ομάδες

Είναι γεγονός ότι οι αλλαγές που συμβαίνουν στο χαρακτήρα του παιδιού καθώς μεγαλώνει οφείλονται στις επιδράσεις που ασκούν οι συνομηλικοί του. Το παιδί παύει να έχει στο επίκεντρο τον εαυτό του και τους γονείς του, και στρέφεται στα νέα πρόσωπα που μπαίνουν στη ζωή του (Ηλιόπουλος, 1998, 161). Επιδιώκει να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων του και να γίνει αποδεκτό υιοθετώντας τις ίδιες απόψεις και αντιλήψεις.

Οι ομάδες των συνομηλίκων εξασφαλίζουν την ανεξαρτησία του παιδιού από τους γονείς, ένα φαινόμενο που συχνά οδηγεί σε πλήρη υποταγή, σε «υποδούλωση» στην ομάδα (Γκόρος, 2003, 79).

Δύο είναι κατά τον T. Parsons (Καψάλης, 1984, 377) τα κύρια χαρακτηριστικά της ομάδας των συνομηλίκων:

α) η ευκινησία και η δυνατότητα μεταπήδησης από τη μια ομάδα στην άλλη, β) ο αυστηρός διαχωρισμός των δύο φύλων· μόνο μετά τα 14 χρόνια αρχίζει να διαλύεται η ομάδα των συνομηλίκων.

Οι ομάδες αυτές χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια. Οι σημαντικότερες αξίες των μελών τους είναι, σύμφωνα με τους Labov και Robbins (στο: Cole & Cole, 2002, 465): «Η σωματική διάπλαση, η σκληρότητα, το θάρρος, η δεξιότητα στους καβγάδες, τα λεκτικά πειράγματα σε αλλοδαπούς και αδύναμους μαθητές... Η επιτυχία στο σχολείο δεν έχει καμιά σχέση με το γόητρο στην ομάδα και το διάβασμα χρησιμοποιείται σπάνια ή ποτέ εκτός σχολείου».

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι σε ένα σχολείο με παιδιά «άλλου χρώματος» εύπορων οικογενειών δεν υπήρχε πρόβλημα στη συνύπαρξή τους με τα άλλα παιδιά και κυρίως τις ομάδες. Δε συνέβη το ίδιο όμως στην περίπτωση συμμαθητών από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, παιδιών Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση.

MME

Η παρουσία των MME στην ελληνική πραγματικότητα μπορεί να δώσει απάντηση στην εξής ερώτηση: Από πού ορισμένοι άνθρωποι, και στη συνέχεια τα παιδιά τους, αντλούν πληροφορίες για να διαμορφώσουν μια συγκεκριμένη άποψη για το “διαφορετικό” άτομο ή τη “διαφορετική” ομάδα;

Κάτω από τέτοιες συνθήκες το παιδί δημιουργεί στρεβλά πρότυπα για τους ρόλους, τις εθνικότητες κ.ά., αντλώντας μοντέλα από τον πολιτισμό που καταναλώνει (τηλεοπτικά σίριαλ, ειδήσεις κ.ά.) και έτσι ενισχύονται οι αρνητικές στάσεις και τα στερεότυπα εναντίον συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων.

Επιπλέον, οι λαοί παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο, επειδή εμείς οι άνθρωποι ενδιαφερόμαστε να ακούσουμε και να δούμε νέα πράγματα πέρα από την καθημερινή ζωή μας. Όταν όμως το φυσικό ενδιαφέρον για το διαφορετικό δε

συνοδεύεται από μια παράλληλη δραστηριότητα αναγωγής των διαφορών σε διαφορές που υπάρχουν στο πλαίσιο μιας ομοιότητας υψηλού επιπέδου, τότε τα παιδιά παραμένουν στο χαμηλό επίπεδο των απλοϊκών κατηγοριοποιήσεων, με ανάλογες φυσικά επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο καταγράφουν τον κόσμο (Τσιάκαλος, 2000, 148).

Η αρνητική συμπεριφορά μπορεί να ενισχυθεί όχι μόνο από πρόσωπα πραγματικών καταστάσεων αλλά και εικονικών, όπως είναι τα πρόσωπα του DVD και οι ήρωες των εικονογραφημένων περιοδικών και των βιντεοπαιχνιδιών.

Διαδίκτυο

Ένας μεγάλος αριθμός μελετών που έχουν γίνει μέχρι σήμερα δείχνουν τα ακόλουθα ανησυχητικά αποτελέσματα: Τα περισσότερα παιδιά προτιμούν να παίζουν παιχνίδια πολλές ώρες στο Διαδίκτυο. Μιμούνται λεκτικές συμπεριφορές, συνηθίζουν τον τρόπο της βίας, δε συγκινούνται από αυτή και γίνονται απαθείς μπροστά στη βία που παρακολουθούν.

Αποδέχονται σταδιακά τη βία ως μέσο επίλυσης προβλημάτων και ταυτίζονται με ορισμένους χαρακτήρες που βλέπουν, είτε αυτοί είναι θύτες είτε θύματα. Η υπηρεσία SafeWeb θεωρεί «ιδιαίτερα επιβλαβείς ιστοσελίδες με βίαια, ρατσιστική και τρομοκρατική θεματολογία και προτρέπει τους γονείς να καθοδηγούν σωστά το παιδί τους για την ασφαλή πλοήγησή του στον θαυμαστό κόσμο του Ίντερνετ».³

Παιδιά τα οποία έχουν διάφορα προβλήματα, όπως διαταραχές της συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές αστάθειες και παρορμητικότητα, έχουν περισσότερο κίνδυνο για να επηρεαστούν ή και να μιμηθούν αυτά που βλέπουν. Τα παιδιά και οι έφηβοι μπορούν να επηρεαστούν αρνητικά ακόμα και όταν στο οικογενειακό περιβάλλον δεν υπάρχει τάση για ρατσιστική συμπεριφορά.

Τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι θεατές και πρέπει να προστατεύονται από τη βία, την προκατάληψη, τα σεξουαλικά θέματα, τα στερεότυπα, την εκμετάλλευση των κατασκευαστών βιντεοπαιχνιδιών (videogames), μουσικών κασετών και παιχνιδιών με ρατσιστικό περιεχόμενο.

Εκείνο που είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι η εμφάνιση μιας νέας μορφής ψυχολογικής βίας που ονομάζεται *cyberbullying*, με πιθανή απόδοση του όρου στα ελληνικά *Κυβερνοτρομοκρατία*. Ως *cyberbullying* χαρακτηρίζεται οποιαδήποτε πράξη εκφοβισμού, παρενόχλησης, τρομοκρατικής ή αυταρχικής συμπεριφοράς που θεσπίζεται και πραγματοποιείται μέσω της χρήσης των ψηφιακών συσκευών επικοινωνίας, συγκεκριμένα του Διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων, και η οποία επαναλαμβάνεται ανά τακτά ή άτακτα χρονικά διαστήματα.⁴

Ο όρος πλάστηκε από τον Καναδό Bill Belsey⁵ και έχει τις ρίζες του στην παραδοσιακή φυσική ή ψυχολογική φοβέρα, όπου ο στόχος του επιτιθεμένου είναι

³Πηγή: <http://www.safeweb.org.cy/tips.php?lang=el>

⁴Πηγή: <http://www.cyberbullying.org/>

⁵Πηγή: http://www.education.com/reference/article/Ref_What_Forms/

να βλάψει το θύμα του. Ενδεικτικά παραδείγματα του *cyberbullying* είναι: πειράγματα με στόχο τη διασκέδαση, η διάδοση άσχημων-προσβλητικών φημών on-line, η αποστολή ανεπιθύμητων μηνυμάτων (υβριστικών-προσβλητικών), η δυσφήμιση σε τρίτους (άλλους πλέον του θύματος).

Το *cyberbullying* τώρα μόλις αρχίζει να αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό ζήτημα για τη νεολαία υπό αυτή τη μορφή. Το μεγαλύτερο μέρος των διαθέσιμων πληροφοριών και της επιστημονικής έρευνας δεν έχει ακόμη γνωστοποιηθεί. Οι κυβερνήσεις και οι οργανισμοί σε Αμερική και Αυστραλία αγωνίζονται για να εντοπίσουν και να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα.⁶

Προκειμένου να μελετήσουμε σε βάθος τη λεκτική ρατσιστική βία και να μην αρκεστούμε σε θεωρητικές προσεγγίσεις, διεξαγάγαμε μια έρευνα για μια πιο ποιοτική ανάλυση του φαινομένου.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ο κύριος στόχος της έρευνας ήταν η σε βάθος διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των μαθητών του δημοτικού σχετικά με την αντιμετώπιση των αλλοδαπών συμμαθητών τους στο σχολικό χώρο. Στην έρευνα συμμετείχε αντιπροσωπευτικό δείγμα από τους μαθητές των δημοτικών σχολείων των νομών Άρτας (Άρτα) και Πρέβεζας (Φιλιπιάδα).

Επιλέξαμε ένα δείγμα από το σύνολο ενός πληθυσμού. Πληθυσμό ονομάζουμε κάθε είδους ομοειδείς οντότητες, ανάλογα με τους στόχους της έρευνας. Κάθε στοιχείο του πληθυσμού έχει μια γνωστή, μη μηδενική πιθανότητα να κληρωθεί ως δείγμα. Αν όλες οι μονάδες έχουν ίσες πιθανότητες να επιλεγούν ως δείγμα, τότε έχουμε την *απλή τυχαία δειγματοληψία* (Φίλιας, 2004, 369).

Εφαρμόσαμε *απλή τυχαία δειγματοληψία*, επιλέγοντας τυχαία από τον ενιαίο κατάλογο τον προκαθορισμένο αριθμό περιπτώσεων που θα αποτελούσαν το δείγμα. Συνήθως το 10% αρκεί, διότι, όσο και αν αυξήσουμε το δείγμα, η εγκυρότητά του δε βελτιώνεται. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 16 αγόρια και 34 κορίτσια, από 8 έως 12 ετών.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη συλλογή πληροφοριών ήταν η συνέντευξη, που «παραμένει μια από τις πιο πολύτιμες μεθόδους των κοινωνικών επιστημών, επειδή αξιοποιεί μια βασική ανάγκη του ανθρώπου: την επικοινωνία» (Φίλιας, 2004, 162).

Η συνέντευξη περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών μέσα από την άμεση λεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον/στους συνεντευκτή/-ές και τον/τους συνεντευξιζόμενο/-ους, και έχει αποδειχτεί αποτελεσματικό εργαλείο για την αξιολόγηση γνώσεων, την ανίχνευση ενδιαφερόντων και την αποκάλυψη στάσεων (Cohen & Manion, 1997, 374). Οι συνεντεύξεις προσφέρουν πληροφορίες υψηλότερης ποιότητας και με μικρότερο βαθμό στατιστικής μεροληψίας σε σχέση με άλλες μεθόδους (Howard και Sharp, 2001, 216).

⁶Πηγή: <http://www.bullyingawarenessweek.org/>.

Αρχικά επιλέξαμε την *ομαδική συνέντευξη* (*grouped interview*), για να υπάρχει ετερογένεια (ηλικία, σχολείο, εμπειρίες από διαφορετικές σχολικές πραγματικότητες), γιατί μια ομοιογένεια δε θα οδηγούσε στις διαφοροποιημένες πραγματικότητες που θα θέλαμε να μας δώσει η συνέντευξη.

Βέβαια, στην *ομαδική* συνέντευξη μπορεί να αποθαρρύνουμε κάποιον ντροπαλό συνομιλητή και παράλληλα είμαστε υπεύθυνοι για τη διατήρηση της ισορροπίας της συνέντευξης και την ίση, κατά το δυνατό, κατανομή του χρόνου. Ένας δεύτερος κίνδυνος έχει σχέση με την κατανόηση και την εξαγωγή σαφών σχολίων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους περιορισμούς, διεξαγάγαμε τελικώς την *εστιασμένη* συνέντευξη (*focused interview*) με ένα συνεντευκτή και δύο συνεντευξιαζόμενους. Σε αυτή την περίπτωση δόθηκε ένας βαθμός ελευθερίας από τον συνεντευκτή, που είναι ο «διευκολυντής - οργανωτής» (*moderator*), για την έκφραση των απόψεων και των συναισθημάτων των συνεντευξιαζόμενων, που πιθανώς δεν ανταποκρίνονται στην ερώτηση, αλλά εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα και εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνας.

Οι συνεντεύξεις έγιναν στον προαύλιο χώρο του σχολείου, γιατί εκεί τα παιδιά νιώθουν άνετα. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 10'-15'. Στην αρχή κάθε συνέντευξης γινόταν μια μικρή αναφορά στο ερευνητικό πρόγραμμα και τους στόχους του, και γίνονταν διάφορες διασαφηνίσεις σχετικά με τη μη αποκάλυψη της ταυτότητας των συνεντευξιαζόμενων μέσα από την παρουσίαση, την ανάλυση και την ερμηνεία των ευρημάτων.

Με βάση τους στόχους της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα σχεδιάστηκε ο ακόλουθος οδηγός συνέντευξης:

- Υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο σου; Στην τάξη σου;
- Ποια είναι η στάση σου απέναντί τους;
- Έχεις φίλους αλλοδαπούς;
- Πώς τους συμπεριφέρονται τα άλλα παιδιά; Σε ενοχλεί;
- Τι λέξεις χρησιμοποιούν όταν τους κοροϊδεύουν;
- Πώς νιώθουν άραγε αυτά τα παιδιά;
- Τι πιστεύεις ότι πρέπει να γίνει για να μη συμβαίνει αυτό;

Οι ανοιχτές ερωτήσεις θεωρούνται ως ο πιο κατάλληλος τύπος ερωτήσεων, γιατί:

- δίνουν την ευκαιρία στον συνεντευξιαζόμενο να εκφραστεί με το δικό του τρόπο·
- επιτρέπουν στον συνεντευκτή να παρεμβαίνει (*probe*) και να ζητά επιπρόσθετα σχόλια και συμπληρωματικές εξηγήσεις·
- ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την καλλιέργεια εμπιστοσύνης·
- βοηθούν στην καλύτερη αξιολόγηση των αληθινών πεποιθήσεων του συνεντευξιαζόμενου.

Αν και οι ανοιχτές ερωτήσεις μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα που υποσκάπτει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μας, η προσεκτική γλωσσική επεξεργασία των ερωτήσεων (σαφές νόημα, οικείες λέξεις, αποφυγή καθοδηγη-

τικών ερωτήσεων) αποτελεί σημαντικό στοιχείο, που κρίνεται απαραίτητο για την έρευνα μας (Cohen & Manion, 1997, 395-396).

Στην ποιοτική ανάλυση χρειάζεται να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί, ώστε τα ευρήματά μας να χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία, δηλαδή να υπάρχει συνέπεια και τήρηση των κανόνων στη διαδικασία συλλογής πληροφοριών με όλους τους συμμετέχοντες, και εγκυρότητα, δηλαδή τα ευρήματα να είναι αληθινά και αντιπροσωπευτικά.

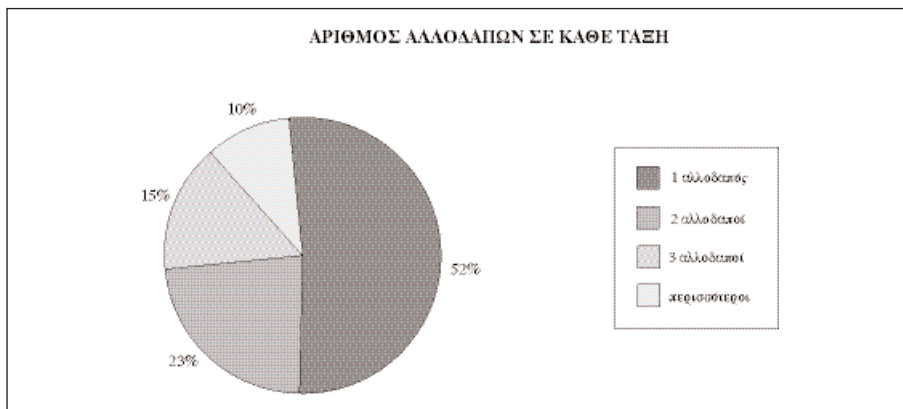
Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αρχικά ερωτήματα της έρευνας και τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τα σχόλια των συνεντευξιαζομένων δημιουργήσαμε διάφορες θεματικές κατηγορίες, που περιλαμβάνουν τα εξής στοιχεία: α) ποσοστό αλλοδαπών στο σχολείο, β) στάση των συνεντευξιαζομένων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, γ) στάση των συμμαθητών τους απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και δ) προτάσεις-θέσεις για επίλυση του ζητήματος. Συνολικά ρωτήθηκαν 50 μαθητές, 16 αγόρια και 34 κορίτσια.

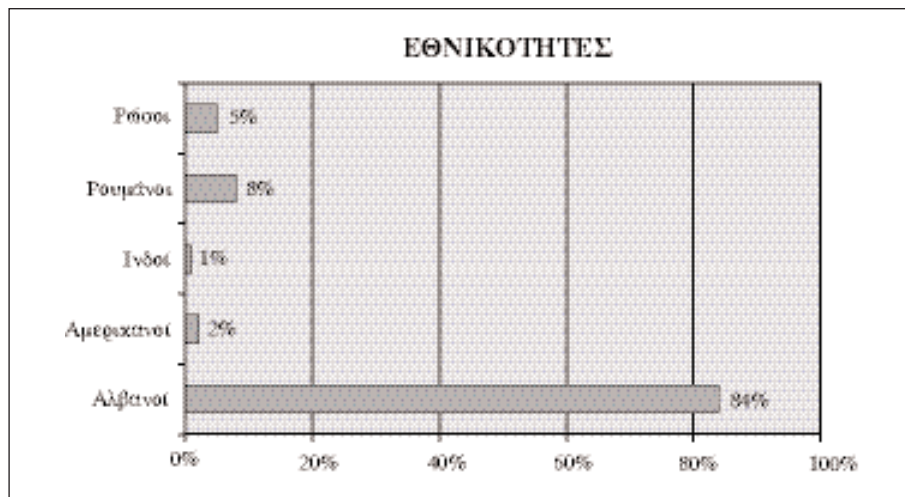
Παρουσία αλλοδαπών στο σχολείο

Όλοι οι μαθητές που ρωτήθηκαν έχουν συμμαθητές αλλοδαπούς στο σχολείο τους. Από αυτούς το 96% έχει αλλοδαπούς μαθητές στην ίδια τάξη, ενώ το 4% παρουσιάζει ομοιογένεια. Προέκυψε, επίσης, ότι σε κάθε τάξη αντιστοιχεί τουλάχιστον ένας αλλοδαπός μαθητής (Γράφημα 1).

Σχετικά με την εθνικότητα προέκυψαν τα εξής στοιχεία (Γράφημα 2): Στην περιοχή της Ηπείρου, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό Αλβανών και Βορειοηπειρωτών μεταναστών. Υπάρχει, επίσης, ένας μικρός αριθμός Ρουμάνων και Ρώσων. Αξίζει να σημειωθεί η σύγχυση μιας μειοψηφίας μαθητών που θεωρεί τους τσιγγάνους, αλλοδαπούς: «*Ναι, έχω αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη, μία αλβανίδα και ένα γύφτο*» (μαθήτριά 10 ετών).



Γράφημα 1. Παρουσία αλλοδαπών στο σχολείο

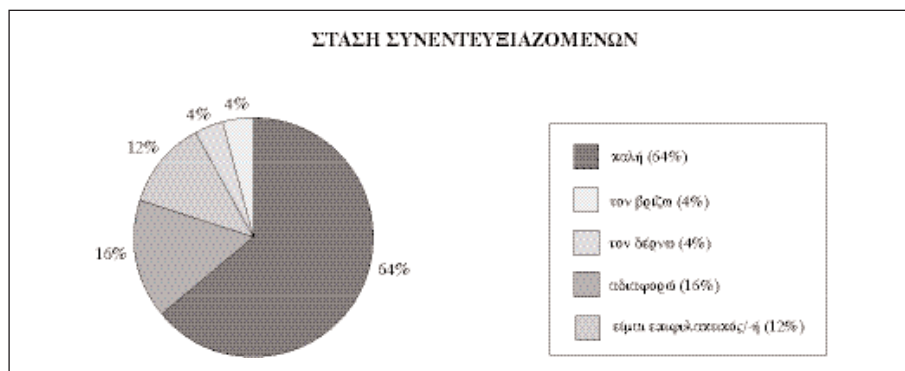


Γράφημα 2. Εθνικότητα αλλοδαπών μαθητών

Στάση των συνεντευξιαζομένων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές

Στο Γράφημα 3 παρατίθενται τα αποτελέσματα ως προς τη στάση των συνεντευξιαζομένων (αγοριών και κοριτσιών) απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Το 64% διατηρούν πολύ καλές σχέσεις με τους μη ελληνόφωνους συμμαθητές. Τα άτομα που προβαίνουν σε λεκτικό εκφοβισμό ή και επιθετικότητα είναι κυρίως αγόρια.

Ένα άλλο σημαντικό γεγονός που παρατηρήσαμε ήταν ότι οι συνεντευξιαζόμενοι σπάνια ομολογούν ότι συμμετέχουν ή χρησιμοποιούν οι ίδιοι προσβλητικές εκφράσεις. Συνήθως είναι οι συμμαθητές που τα προκαλούν ή οι ίδιοι οι αλλοδαποί.



Γράφημα 3. Στάση των συνεντευξιαζομένων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές

Μαθητές του Δημοτικού αναφέρουν:

«Τσακωνόμαστε συνέχεια με τον Αλβανό συμμαθητή μου, γιατί μου σπάει τα νεύρα, προχωρά συνέχεια φοβισμένος και μαζεμένος. Οι άλλοι τον κοροϊδεύουν, εμένα με πονά η γλώσσα να τον βρίζω και γι' αυτό τον δέρνω. Του έσπασα ένα δόντι, ήθε κι ο πατέρας του σχολείο... αλλά πάλι τον δέρνω...» (μαθητής 11 ετών).

«Εγώ είμαι επιφυλακτική, γιατί ένα παλιός Αλβανός συμμαθητής μου μας έκλεβε τα πράγματα και δεν τα επέστρεφε ποτέ πίσω, δεν υπολόγιζε κανένα, τσακωνόταν και έβριζε τους γονείς... έχω την καλή διάθεση να μην είμαι ρατσίστρια, αλλά με όλα αυτά δεν μπορώ να τον κάνω φίλο μου.» (μαθήτρια 10 ετών).

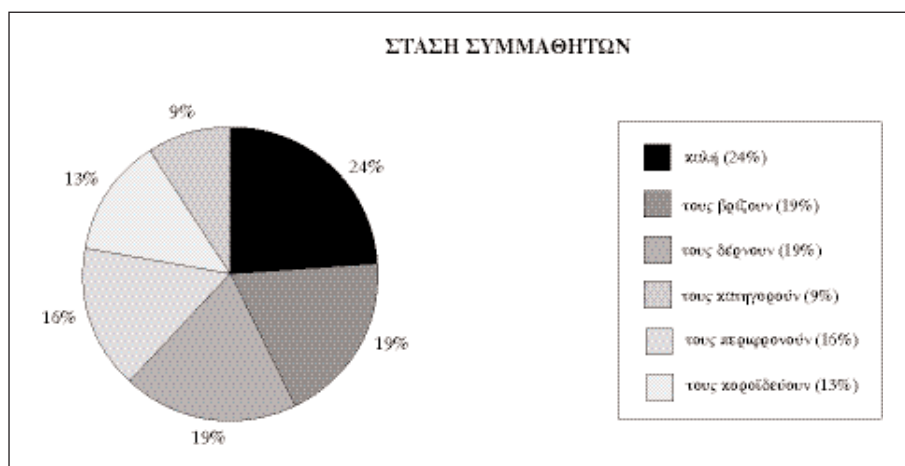
«Οι ξένοι έχουν δικά τους συμφέροντα γι' αυτό έρχονται στην Ελλάδα. Θέλουν να κάνουν τις εκκλησίες μας τζαμιά, παίρνουν τα σπίτια που δικαιούνται Έλληνες (Εργατικής Εστίας) και μας κλέβουν, προτιμώ να με κλέβει Έλληνας. Αδιαφορώ γι' αυτούς, δεν τους θέλω για φίλους μου, έχουν δικά τους συμφέροντα» (μαθήτρια 11 ετών).

«Δεν πρέπει να έχουμε μίσος, πρέπει να αγαπάμε όλα τα παιδιά. Ας πιστεύει αυτός αλλού κι εμείς στο Χριστό» (μαθήτρια 9 ετών).

«Και τα Αλβανάκια είναι παιδιά σαν κι εμάς, όλοι πρέπει να είμαστε φίλοι. Εξάλλου, στο εξωτερικό υπάρχουν πολλοί Έλληνες που πήγαν για δουλειά και τα παιδιά τους πάνε εκεί σχολείο. Εγώ έχω ξαδέρφια που πάνε και σε ελληνικό και σε γερμανικό σχολείο και έχουν ξένους φίλους.» (μαθητής 12 ετών).

Στάση των συμμαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές

Από τα συμπεράσματα που προκύπτουν, τα αγόρια παρουσιάζονται πιο εχθρικά και επιθετικά, ενώ μόλις το 2% των κοριτσιών προβαίνουν σε λεκτικό εκφοβισμό.



Γράφημα 4. Η στάση των συμμαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα δεδομένα της έρευνας, κατατάξαμε τις βασικότερες αιτίες στις εξής κατηγορίες:

A) προσωπικές : *μον σπάει τα νεύρα, τον σιχαίνομαι, είναι ξένος.*

B) θρησκευτικές-φυλετικές: *δεν είναι χριστιανός, είναι μαύρος.*

Γ) στάση του αλλοδαπού: *είναι επιθετικός, κλέβει, δε μιλά ελληνικά, δεν είναι καλός μαθητής.*

Οι λέξεις που χρησιμοποιούν για να προσβάλλουν τους αλλοδαπούς συμμαθητές ποικίλλουν. Παραλείποντας τις συνηθισμένες φράσεις του ελληνικού υβρεολόγιου, που οι μαθητές δεν ήθελαν καν να αναφέρουν, προέκυψαν τα εξής στοιχεία.

- Συνήθως παραφράζουν τα γράμματα των ξένων ονομάτων (η Βασιλίκα αποκαλούνταν περιπαιχτικά *Μπατσιλίκα*).

- Επίσης, στον κόσμο των παιδιών το να χαρακτηρίσεις κάποιον *Αλβανό* ή *τσιγγάνο-γύφτο* ή *μουσουλμάνο* είναι πολύ προσβλητικό.

- Χρησιμοποιούν λέξεις που έχουν να κάνουν με έλλειψη καθαριότητας και ασθένειες (*χολεριασμένα, βρόμικα*).

- Ψάχνουν να βρουν ελαττώματα και τα χρησιμοποιούν ως παρατσούκλια.

Μια μαθήτρια 12 ετών διηγείται:

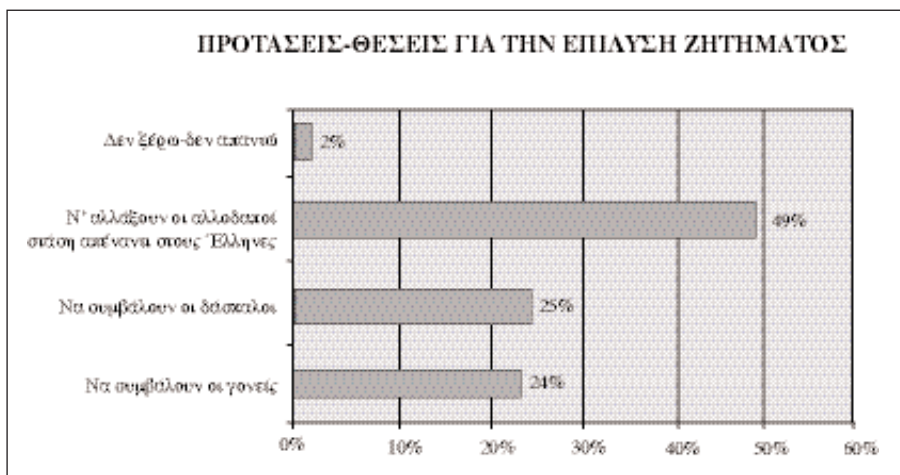
«Για όλους ήταν ο αγράμματος της τάξης, τα παιδιά έλεγαν ότι όποιος κάνει παρέα μαζί του θα καταντούσε αγράμματος» (μαθήτρια 12 ετών).

- Σημειώνουμε, τέλος, ότι στα αγόρια αλλοδαπούς χρησιμοποιούν προσφωνήσεις θηλυκού γένους.

«Του λένε ότι είναι χοντρή, κουτσομπόλα, όλα στο θηλυκό γένος, και του αλάζουν το όνομα» (μαθήτρια 9 ετών).

Προτάσεις-θέσεις για επίλυση του ζητήματος

Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να προτείνουν λύσεις για την αρμονική συνύ-



Γράφημα 5. Προτάσεις-θέσεις για επίλυση του ζητήματος

παρξη των μαθητών ανεξαρτήτως εθνικότητας (Γράφημα 5), το 49% μετατόπισε την ευθύνη στους ίδιους τους αλλοδαπούς.

Μαθητές του δημοτικού αναφέρουν ότι:

«Πρέπει ν' αλλάξει αυτός, αυτός ήρθε στη χώρα μας, εμείς τι ν' αλλάξουμε;» (μαθήτρια 11 ετών).

«Πρέπει να γίνει ξεχωριστό σχολείο για τους ξένους ή να χωριστούμε σε τμήματα, οι Έλληνες με τους Έλληνες και οι ξένοι με τους ξένους» (μαθήτρια 12 ετών).

«Πρέπει να μιλούν τη γλώσσα μας και να πιστεύουν στο Χριστό, να γίνουν δηλαδή χριστιανοί, και να μιλούν καλά τα ελληνικά· μόνο έτσι θα μπορούμε να μιλάσουμε και να συνεννοούμαστε» (μαθητής 10 ετών).

«Πρέπει να γίνει καλός μαθητής, να διαβάζει κάθε μέρα τα μαθήματά του για να τον αγαπάει κι η δασκάλα» (μαθήτρια 9 ετών).

Το 24% των μαθητών αποδίδουν ευθύνες στους γονείς για την ανατροφή των παιδιών τους.

«Οι γονείς στους σχολικούς αγώνες έβαζαν διαιτητή ή κριτή τον συμμαθητή μου, για να μη νιώθει άβολα που δε μιλούσε ελληνικά, για να νιώθει ωραία!» (μαθήτρια 10 ετών).

«Τη συμπεριφορά μας στο σχολείο μάς τη μαθαίνουν οι γονείς. Αν αυτοί βρίζουν στο σπίτι τους Αλβανούς, τους βρίζουμε κι εμείς, αν τους συμπαθούν, τους συμπαθούμε κι εμείς» (μαθητής 12 ετών).

Ορισμένοι μαθητές (25%) έκριναν ότι το σχολείο και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην αρμονική συνύπαρξη ημεδαπών και αλλοδαπών.

«Εμάς ο δάσκαλός μας μας λέει να είμαστε αγαπημένοι με όλους τους συμμαθητές μας, γιατί στη γεωγραφία μάθαμε ότι όλοι έχουμε τις ίδιες ανάγκες και τα ίδια δικαιώματα στη ζωή. Κάνουμε εργασίες σε ομάδες και εγώ κάθομαι στο θρανίο με μια Αλβανίδα που είναι καλή μαθήτρια. Κανένας δε μαλώνει με κανένα» (μαθήτρια 11 ετών).

«Εντάξει, υπάρχουν καβγάδες μεταξύ μας (αγόρια), αλλά δεν είναι λόγω εθνικότητας. Για πλάκα παλεύουμε, δε λέμε ποτέ τίποτα για την εθνικότητα των άλλων. Κάνουμε όλοι μαζί παρέα στα διαλείμματα και στο ποδόσφαιρο» (μαθητής 10 ετών).

«Επειδή όλοι τον κοροϊδεύουν, ο δάσκαλος τον έβαλε μόνο του στο τελευταίο θρανίο και δεν τον βγάζει ποτέ για μάθημα, επειδή δεν ξέρει καλά ελληνικά» (μαθητής 11 ετών).

Τέλος, το 2% απάντησαν ότι δε γνώριζαν ή δεν ήθελαν να δώσουν κάποια λύση στο ζήτημα των αλλοδαπών στα σχολεία.

Εναλλακτικοί τρόποι δράσης

Λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις των παιδιών και γενικότερα τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορούμε να προ-

τείνουμε εναλλακτικούς τρόπους δράσης που μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο της «*Παιδαγωγικής της συνάντησης*», όπως τονίζει ο Holemman (Βακαλόπουλος κ.ά., 1998, 156), που προάγει τη διαδικασία της διαπολιτισμικής ανταλλαγής και του διαπολιτισμικού εμπλουτισμού ανάμεσα στις ποικίλες εθνότητες μιας πλουραλιστικής κοινωνίας.

Σε τοπικό επίπεδο, για την καταπολέμηση των φυλετικών διακρίσεων και της ρατσιστικής βίας στον τομέα της εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία η ανάληψη πρωτοβουλιών και η εφαρμογή μέτρων που θα διασφαλίζουν ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι ίση για όλους. Η διαδικασία αυτή είναι δύσκολη και επίπονη (Abdallah-Preteuille, 1999, 5).

Η Haller υποστηρίζει ότι «το σχολείο δε χρειάζεται κανένα ξεχωριστό μοντέλο για τους αλλοδαπούς, αλλά έναν προσανατολισμό σε ολόκληρη την ομάδα των μη προνομιούχων, καθότι το σημερινό σχολείο είναι προσανατολισμένο στη μεσαία τάξη» (Ζωγράφου, 2003, 31). Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ο Άλλος (ο πλησίον) που έχει σημασία και τον αντιλαμβάνομαστε ως έναν άνθρωπο, ως μια οντότητα ένα από τα χαρακτηριστικά της οποίας είναι η ξένη εθνικότητα (Abdallah-Preteuille, 1999, 58).

Σεβόμαστε και αναγνωρίζουμε την εθνική και πολιτισμική διαφορετικότητα, προάγουμε τη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξαρτήτως φύλου, στο πλαίσιο του ιδεώδους της δημοκρατίας. Ο Parekh υποστηρίζει ότι «η εκπαίδευση πρέπει να είναι πολιτισμικά ουδέτερη, να μην υπάρχει δηλαδή μονοπολιτισμικός προσανατολισμός στην ύλη και στον τρόπο διδασκαλίας στα σχολεία» (Ζωγράφου, 2003, 75).

Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση προάγει το ρατσισμό, διότι ο μαθητής γνωρίζει πολύ λίγα για τους άλλους λαούς και πολιτισμούς, γεγονός που οδηγεί σε γενικεύσεις και στερεότυπα. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η διαπολιτισμική εκπαίδευση, που δεν υπονομεύει τον πατριωτισμό ούτε απομονώνει τα ελληνόπουλα από τον πολιτισμό τους.

Κάθε μάθηση απαιτεί ένα ταξίδι προς τον άλλο, προς τη διαφορετικότητα. Μολονότι κάποιοι μιλούν με ειρωνεία και την ονομάζουν «παιδαγωγική κους κους» (*Pédagogie couscous*), μια παιδαγωγική ανακατεμένη, μπερδεμένη, όπως το φαγητό κους κους, η διαπολιτισμική παιδαγωγική αποτελεί «παράγοντα κοινωνικής ενότητας και ειρήνης» (J. Delors, στο Abdallah-Preteuille, 1999, 78).

Τα ταξίδια, οι επαφές, οι συναντήσεις με άλλες εθνικότητες, η συνεργασία θεωρούνται σημαντικά μέσα για την καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των προκαταλήψεων. Αναπτύσσεται η έννοια του συνυπάρχειν (*vivre ensemble*) και ο μαθητής εντάσσεται σε έναν πολυεθνικό περιγύρο (*contexte multi-ethnique*), που είναι, δηλαδή, γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικός (Abdallah-Preteuille, 1999, 117). Όταν αυτό όμως δεν είναι εφικτό, τότε ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη της αποδοχής του Άλλου.

Το μόνο που χρειάζεται από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαφορετικότητα: σε ποιο βαθμό μοιάζουμε και σε ποιο βαθμό διαφέρουμε από τους άλλους; Δηλαδή αυτό που ο Leach ονομάζει «le

casse-tête éternel de toute enquête anthropologique» («σπαζοκεφαλιά που απασχολεί αιώνια την παγκόσμια ανθρωπολογική έρευνα») (Byram, 1992, 84).

Ο εκπαιδευτικός έχει, λοιπόν, πολυδιάστατο ρόλο. Πέρα από τις βασικές του αρμοδιότητες επιφορτίζεται, όπως αναφέρει η Guinou (2002, 90), με το ρόλο του *διπλωμάτη (diplomate)*, καθώς στην τάξη εκπροσωπεί τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και την πολιτισμική ταυτότητα κάθε μαθητή. Είναι, επίσης, *διαμεσολαβητής (médiateur)* μεταξύ της δικής του κουλτούρας και της κουλτούρας των μαθητών που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική.

Είναι, τέλος, *εκπολιτιστής (acculturateur)* με την έννοια ότι παρεμβαίνει στην κατασκευή της πολιτισμικής ταυτότητας αλλά και στην προβολή της ετερότητας χωρίς να την επιβάλλει στους μαθητές, αντλώντας στοιχεία από την ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Ο *εκπολιτιστής* εκπαιδευτικός μετατρέπει την «κλειστή» τάξη σε «ανοιχτή» (Guinou, 2002, 91). Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να αντιληφθούν οι μαθητές την κοινωνία ως ένα μωσαϊκό λαών (*conception mosaïque de la société*) (Abdallah-Pretceille, 1999, 26). Μέσα από δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές αναπτύσσουν αλτρουϊστική και κοινωνική συμπεριφορά απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους και οι δεύτεροι συμμετέχουν ευχάριστα στην ομάδα, με αυτοπεποίθηση και συναισθηματική ασφάλεια (Νικολάου, 2005, 322).

Επίσης, μέσα από τη λογοτεχνία ευνοείται η απόκτηση διαπολιτισμικής συνείδησης. Η λογοτεχνία είναι ένας χώρος πλούσιος σε στοιχεία διαφορετικότητας για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την αποδοχή του άλλου (Guinou, 2002, 85). Επιπλέον, η γραφή ευνοεί την ευαισθητοποίηση στην ανακάλυψη και εξερεύνηση του Άλλου. Αυτή η ευαισθητοποίηση μπορεί να αποτυπωθεί σε διάφορα μυθιστορήματα (Abdallah-Pretceille, 1996, 155), όπως *Ο γύρος της μέρας σε 80 κόσμους* του J. Cortájar, το *Marelle* του J.L. Borges και *Ta παιδιά του Sanchez* του O. Lewis.

Κάποια παιδικά παραμύθια, που αναφέρονται στην αναγκαιότητα συνύπαρξης διαφορετικών ανθρώπων και διαφορετικών πολιτισμών, μπορούν να χρησιμεύσουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όπως τα *Διάφοροι διαφορετικοί φίλοι* (Libertini), *Ο ακανθούλης* (Παπαγιάννη), *Καλημέρα φίλε* (Νικολούδη) κ.ά. (Ευαγγέλου και Κάντζου, 2005, 90).

Αναφέρουμε ενδεικτικά δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα που διδάσκουν και καλλιεργούν διαπολιτισμική συνείδηση: *Η απλώστρα της διαφορετικότητας - Το πανό της αλληλεγγύης - Καλημέρα φίλε*, το παραμύθι της συνύπαρξης - *Διαφορετικές χώρες, διαφορετικές γλώσσες*, που στοχεύουν στην ανάπτυξη συναισθημάτων αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης, και στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την ευαισθητοποίηση σε διάφορες μορφές διακρίσεων και ρατσισμού (Ευαγγέλου και Κάντζου, 2005, 85).

Μετά το τέλος της δραστηριότητας γίνεται μεθοδική αποτίμηση του έργου που έχει παραχθεί. Σε καμιά περίπτωση δε στοχεύουμε στην αξιολογική κατάταξη των μαθητών ανάλογα με την επίδοση, αλλά επαναδιατυπώνουμε τους στόχους μας (ανατροφοδότηση) (Νικολάου, 2000, 251).

Όπως αναφέρει ο Vygotsky, «μόνο με συνεργασία και υπό την εποπτεία και τη βοήθεια κάποιου, το παιδί μπορεί να επιλύσει τα προβλήματα που προκύπτουν» (Garabédian, 1991, 84). Η λέξη κλειδί είναι η διάδραση, η ανταλλαγή απόψεων που ρυθμίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις, που φανερώνει τις προθέσεις του ομιλητή, ο τρόπος αντίδρασης στο περιβάλλον (Garabédian, 1991, 92).

Παίζοντας γνωρίζει το παιδί τους συνομηλίκους του, δοκιμάζει τις δυνάμεις του, αναπτύσσει πρωτοβουλία, μαθαίνει να πειθαρχεί στους κανόνες και τους νόμους της κοινής ζωής (Ηλιόπουλος, 1998, 132).

Οι ανάγκες των παιδιών συνοψίζονται σε τρεις άξονες:

- α) ανάγκη για ψυχαγωγία,
- β) ανάγκη έκφρασης (σωματική, λεκτική, μουσική, γραπτή, κ.λπ.) και
- γ) ανάγκη ανακάλυψης του κόσμου, η απόκτηση-κατασκευή γνώσεων.

Οι ανάγκες αυτές εξακολουθούν να υπάρχουν και πέρα από την παιδική ηλικία αλλάζοντας μορφή (Garabédian, 1991, 94).

Οι σχέσεις μεταξύ γλώσσας και πολιτισμικής ταυτότητας δεν είναι διακριτές όταν θεωρούμε τον αλλοδαπό μαθητή ως μια μονάδα ξεχωριστή. Μόνο όταν θεωρήσουμε, λοιπόν, τον μαθητή ως μια οντότητα, εξαρτώμενη όχι από την προέλευσή της αλλά από τις επικοινωνιακές σχέσεις, τις ανταλλαγές απόψεων, θα γίνει ενεργό μέλος της κοινωνίας, θα διαμορφώσει την προσωπικότητά του και θα αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτό που έχει σημασία είναι η επικοινωνία: ΜΙΑΩ, ΜΙΑΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟΝ, ΣΥΝΟΜΙΑΩ μέσα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας και της ετερότητας (Garabédian, 1991, 98).

Επιπλέον, κάθε σχολείο, στο όνομα της διαφορετικότητας, πρέπει να διασφαλίζει ότι οι πρακτικές του δεν επιφέρουν, έστω και ακούσια, το διαχωρισμό ή την υπερεκπροσώπηση των εθνικών μειονοτήτων σε εκπαιδευτικά ιδρύματα με χαμηλότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις ή με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Πρέπει να εξετάζει τις διαδικασίες που έχουν ως αποτέλεσμα την τοποθέτηση ενός δυσανάλογου ποσοστού μαθητών μειονοτικής εθνοτικής προέλευσης, όπως οι Ρομά, σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή σε ειδικά σχολεία.

Πρέπει, ακόμη, να μεριμνά για τον τακτικό έλεγχο και την παρακολούθηση της κατάστασης των μαθητών μειονοτικής εθνοτικής προέλευσης, συλλέγοντας στατιστικά στοιχεία σχετικά με τις μαθησιακές επιδόσεις και τον αριθμό των μαθητών που προχωρούν στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Η εφαρμογή νομοθετικών μέτρων, σε συνδυασμό με τη βελτίωση της συλλογής δεδομένων, μπορεί να συνεισφέρει στην παρακολούθηση, την αξιολόγηση και την παροχή προστασίας στα θύματα ρατσιστικής βίας.

Ως εκ τούτου, τα σχολεία πρέπει:

- να υιοθετήσουν ένα λειτουργικό και επαρκώς ευρύ νομικό ορισμό των κρουσμάτων που χαρακτηρίζονται ως «ρατσιστικά», και να αναγνωρίσουν τα «κίνητρα» που ώθησαν το παιδί σε τέτοια συμπεριφορά·
- να συλλέγουν και να δημοσιοποιούν αναλυτικά στατιστικά στοιχεία σχετικά με ρατσιστικές συμπεριφορές, οι οποίες θα αναλύονται μη ονομαστικά, ούτως ώστε να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την «εθνοτική καταγωγή», «τη

φυλή» και τη θρησκεία των θυμάτων και να μπορούν να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ως προς τα επίσημα στοιχεία (στοιχεία από την ετήσια έκθεση 2005 - Περίληψη – Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο των Φαινομένων Ρατσισμού και Ξενοφοβίας).⁷

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βακαλόπουλος, Θ. κ.ά. (1998). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βέργου, Ν. – Αντωνιάδη Κ. (2009, Μάρτιος). Σωματική βία για το 37% των μαθητών Δημοτικού, εφημ. *Ελευθεροτυπία*, Ανακτήθηκε: Ιούνιος 10, 2009 από http://archive.enet.gr/online/online_text/c=112,dt=21.03.2009,id=28425412.
- Γκόρος, Λ. (2003). *Η Παιδική Επιθετικότητα: Αίτια και αντιμετώπιση*. Άρτα: Εντύπωση.
- Cohen, L. – Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Μητσοπούλου Χ. & Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. – Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Β΄ τόμος* (μτφρ. Σόλιμαν Μ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ευαγγέλου, Ο. – Κάντζου Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός. Σχέδια εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Ιωάννινα: Δίπτυχο.
- Howard, K. – Sharp, J. (2001). *Η επιστημονική μελέτη* (μτφρ. Νταλάκου Β.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ηλιόπουλος, Ι. (1998). *Οικογενειακή και Σχολική Αγωγή, Παιδαγωγικές ομιλίες προς τους γονείς για τη σωστή ανατροφή και μόρφωση του παιδιού από τη γέννηση ως την ενηλικίωσή του*. Πάτρα: Πετρούκη.
- Καψάλης, Α. (1984). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Καβουνίδη, Τζ. (1996). «Κοινωνικός αποκλεισμός: Έννοια, κοινοτικές πρωτοβουλίες, ελληνική εμπειρία και διλήμματα πολιτικής», στο: ΕΚΚΕ, *Διαστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο*, τόμος Α΄, Αθήνα, σ. 47-49.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντένους, Π. (1997). *Γεννηθήκαμε ρατσιστές*; Αθήνα: Πατάκη.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φίλιας, Β. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Α. (2006, Ιούνιος). Τι γεννά το βίαιο παιδί, *Ελευθεροτυπία*, Ανακτήθηκε: Ιούνιος 10, 2009 από http://archive.enet.gr/online/online_hprint?q=%C9%F9%DC%ED%ED%E1+%D4%F3%DF%E3%EA%E1%ED%EF%F5&a=&id=19371444.

Ξενόγλωσση

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle, Que sais-je?* Paris: éd. PUF.

⁷Πηγή: http://fra.europa.eu/fraWebsite/material/pub/ar06/AR06-sum_EL.pdf

- Belsey, B. (2010, Ιανουάριος). What are the forms that cyberbullying might take. Ανακτήθηκε: Φεβρουάριος 10, 2010, από: http://www.education.com/reference/article/Ref_What_Forms/.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier.
- Garabédian, M. (1991). *Enseignements / Apprentissages précoces des langues*. Paris: Hachette.
- Guinou, E. (2002). *La communication interculturelle*. Module ΓΑΛ61, Unité 2, Patras: Université Hellénique.

Διατυαζοί τόποι

<http://www.safeweb.org.cy/tips.php?lang=el> (Υπηροεσία Safeweb)

<http://www.cyberbullying.org/> (Ορογανισμός Cyberbullying)

<http://www.bullyingawarenessweek.org/>. (Prevention through education and awareness)

http://fra.europa.eu/fraWebsite/material/pub/ar06/AR06-sum_EL.pdf.

(Ετήσια Έκθεση για την κατάσταση σε θέματα ρατσισμού και Ξενοφοβίας)

Οι μικρές ιστορίες με θέμα την αποδοχή της διαφορετικότητας μεταδίδουν τα ιδεολογικά τους μηνύματα στα παιδιά του νηπιαγωγείου;

Σεβαστή Ματθαίου

*Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Εκπαίδευσης 46ης Εκπαιδευτικής
Περιφέρειας Νότιου Αιγαίου*

Εισαγωγή

Ο ολοένα και αυξανόμενος πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας (Κάτσικας & Πολίτου, 1999) προκάλεσε αλλαγές στην εκπαίδευση και έφερε στο προσκήνιο νέες αξίες και κοινωνικές δεξιότητες. Ανάμεσα σε αυτές εξέχουσα θέση κατέχει η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο πολίτης κάθε σύγχρονης κοινωνίας προκειμένου να αντιμετωπίσει την πρόκληση να ζει ειρηνικά, δημοκρατικά και δημιουργικά με τους «άλλους» (Κάτσικας & Πολίτου, ό.π.).

Η αποδοχή της διαφορετικότητας αναφέρεται ως κοινή επιδίωξη στα ΔΕΠΠΣ όλων των βαθμίδων (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003). Καλείται, έτσι, το σχολείο να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα όλων των αποχρώσεων και επιπέδων στις σχολικές τάξεις. Η διαχείριση της διαφορετικότητας προϋποθέτει, ανάμεσα στα άλλα, ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, διάθεση έκφρασης των διαφορετικών απόψεων αλλά και αποκάλυψη των συγκρούσεων, προκειμένου τα μέλη της ομάδας να τις διαχειριστούν εποικοδομητικά (Ασκούνη, 2001· Ανδρούσου & Μάγος, 2001). Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά οδηγούνται στη σταδιακή κατανόηση του ότι η συμβίωση, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία πολλαπλασιάζουν τις δυνατότητες και τη δημιουργικότητα κάθε ομάδας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1996).

Από την άλλη μεριά, τα παιδιά, από την προσχολική ακόμη ηλικία, αν και δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη διαφορετικών χωρών και πολιτισμών (Piaget, 1951, ό.π. αναφ. στο Botsoglou & Kakana, 2003) έχουν προκαταλήψεις και εκδηλώνουν αρνητική συμπεριφορά για τους διαφορετικούς (D'Angelo & Dixey, 2001, ό.π. αναφ. στο Botsoglou & Kakana, *op. cit.*). Ειδικά στο χώρο του σχολείου εκδηλώνουν ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι σε συμμαθητές τους που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (Αλβανούς, Τσιγγάνους) ή είναι παιδιά μεταναστών (Botsoglou & Kakana, *op. cit.*) αποδίδοντάς τους τις ιδιότητες του βρο-

μιάρη, του καυγατζή και του τεμπέλη, και θεωρώντας τους υπεύθυνους για τα εγκλήματα που συμβαίνουν στη χώρα μας (Παΐδα, 1999).

Στη διαμόρφωση αυτών των απόψεων των παιδιών αποφασιστική σημασία έχουν ο ρόλος και η επιρροή της οικογένειας (Καλτσούνη, 1996· Tizard & Hughes, 1984). Στο πλαίσιο της οικογένειας –και μάλιστα σε μια σχεδόν πρώιμη φάση της ανάπτυξης της– γίνεται η πρώτη επαφή του παιδιού με τα στερεότυπα, την προκατάληψη και την κοινωνική διάκριση και συντελείται η μάθηση του «άλλου» (Γκότοβος, 1998). Η μάθηση αυτή υποστηρίζεται από την επίδραση του λόγου της τηλεόρασης, η οποία αναπαράγει παραδοσιακά πρότυπα, που δεν ανταποκρίνονται στον πολυσύνθετο χαρακτήρα και στην ετερογένεια της εποχής μας (Κορωνάιου, 1995).

Με βάση τα παραπάνω, το σχολείο, ως ο άλλος βασικός κοινωνικοποιητικός παράγοντας, αναλαμβάνει να διαπαιδαγωγήσει τα παιδιά στις νέες κοινωνικές αξίες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καθημερινά προσπαθούν να αντιμετωπίσουν μια σειρά από εδραιωμένες βεβαιότητες, εμπόδια και αντιστάσεις προκειμένου να διαχειριστούν τη διαφορά στη σχολική τάξη. Το έργο αυτό χρειάζεται την υποστήριξη καινοτόμου διδακτικού υλικού, που θα αποκαλύπτει το φόβο, τη σύγχυση και τις αντιστάσεις απέναντι στον «άλλο», αλλά και θα μεταφέρει τις αξίες της επικοινωνίας, της ανταλλαγής, της ισοτιμίας, της διαπραγματεύσης και του αλληλεμπλουτισμού, ώστε να οδηγήσει προς την κατεύθυνση της αποδοχής της διαφορετικότητας (Ασκούνη, ό.π.: Δραγώνα & Φραγκουδάκη, ό.π.).

Έτσι, προκύπτει η αναγκαιότητα αξιολόγησης του διδακτικού υλικού, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εντοπίσουν τις δυνατότητες αλλά και τους περιορισμούς του. Ένας επιπλέον σημαντικός λόγος αξιολόγησης του διδακτικού υλικού προκύπτει από την ιδιότητά του να αλλάζει και να επιδέχεται βελτιώσεις και προσαρμογές.

Σε αυτήν την ανάγκη επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα μελέτη. Στόχος της είναι η αξιολόγηση διδακτικού υλικού που υποστηρίζει την επεξεργασία εννοιών κοινωνικής-πολιτικής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, ως διδακτικό υλικό επιλέχθηκαν οι λογοτεχνικές ιστορίες που στοχεύουν στην αποδοχή του διαφορετικού. Η επιλογή των μικρών ιστοριών έγινε, επειδή:

- προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, ό.π.),
- έλκουν το ενδιαφέρον των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Σαρλή, 1997) και
- συνδυάζοντας την ιδεολογία με τη λογοτεχνία μπορούν να περιγράψουν τις έννοιες (μηνύματα) ευκολότερα και ακριβέστερα (Ζερβού, 1996).

Επιπλέον, ερευνητικές μελέτες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν αναπτύξει την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις γνωστικές απαιτήσεις των παιδικών κειμένων. Κατανοούν και θυμούνται πολύ καλά τις ιστορίες (Gelman, 1992), αντιλαμβάνονται την αλληγορική σημασία των μύθων (Zaporozhets, Zinchenko & Elkonin, 1992) και τη μεταφορική σημασία της γλώσσας (Vosniadou, Ortony, Reynolds & Wilson, 1992), ενώ οι αξίες που περιέχονται στα κείμενα μεταβιβάζονται στα παιδιά μέσω των προσώπων της ιστορίας

(Walker & Richards, 1976, όπ. αναφ. στο Κολιάδης, 1994).

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των λογοτεχνικών ιστοριών ως προς τη δυνατότητα να μεταδίδουν ιδεολογικά μηνύματα στα παιδιά. Ειδικότερα, τα ερωτήματα, που απασχόλησαν τη μελέτη είναι:

- αν τα παιδιά του νηπιαγωγείου μπορούν να γίνουν αποδέκτες των ιδεολογικών μηνυμάτων που εμπεριέχονται στις ιστορίες,
- αν θα εκφράσουν απόψεις στην κατεύθυνση της αποδοχής της διαφορετικότητας, και
- αν το διδακτικό υλικό μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις του συνόλου των παιδιών.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 12 παιδιά μιας τάξης Νηπιαγωγείου της πόλης της Ρόδου. Το δείγμα διέθετε ποικιλία ως προς το φύλο (6 αγόρια και 6 κορίτσια), την ηλικία (9 νήπια, 3 προνήπια), την εθνικότητα (10 Έλληνες, 1 Αλβανός, 1 προέρχεται από Ελληνίδα μητέρα και πατέρα τουρκικής καταγωγής), τη θρησκεία (9 χριστιανοί, 3 μουσουλμάνοι) και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις: προ-τεστ, διδακτικές παρεμβάσεις, μετα-τεστ. Κάθε φάση ολοκληρώθηκε σε τρεις ημέρες και απείχε δύο μέρες από την επόμενη φάση. Οι διδακτικές παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν στη διάρκεια μιας εβδομάδας (Δευτέρα-Τετάρτη-Παρασκευή). Πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες ηχογραφήθηκαν. Στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν ίδιες ερωτήσεις και υλικό, ώστε να διευκολύνεται η σύγκριση αρχικών και τελικών απόψεων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας και συγκεκριμένα στη «γωνιά» των παραμυθιών, στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις αφορούσαν στην επεξεργασία τριών –παρόμοιων σε μηνύματα, λογική και πλοκή¹– μικρών ιστοριών: «Το χαρούμενο λιβάδι», «Ο βάτραχος και ο ξένος» και «Ο μαύρος κότσυφας κι ο άσπρος γλάρος». Οι διδακτικές παρεμβάσεις εντάχθηκαν στο ίδιο παιδαγωγικό πλαίσιο και ακολούθησαν ακριβώς την ίδια πορεία: αφήγηση ιστορίας, δραματοποίηση με στόχο την ενσυναίσθηση, συζήτηση με στόχο την αναπλαισίωση της ιστορίας στο χώρο της πραγματικότητας και ζωγραφική με στόχο την έκφραση συναισθημάτων και απόψεων.

¹Οι ιστορίες αρχικά περιγράφουν μια ομοιογενή ομάδα και τις δραστηριότητές της και έπειτα παρουσιάζουν τον «διαφορετικό». Η ομάδα αντιδρά, αλλά στην πορεία διαχειρίζεται συγκρούσεις μεταξύ των μελών της και με τον «άλλο», τον οποίο τελικά αποδέχεται.

Μεθοδολογικό εργαλείο

Η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο των μελετών διερευνητικού χαρακτήρα. Για τις ανάγκες της πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Κάθε συνέντευξη αποτελούνταν από δύο μέρη και είχε συνολική διάρκεια μισής ώρας περίπου. Στο πρώτο μέρος κάθε παιδί χρησιμοποίησε δύο εικόνες από το παραμύθι «Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας» (η πρώτη εικόνα απεικόνιζε γκρι ελέφαντες και η δεύτερη τον Έλμερ, που ήταν ελέφαντας με χρώματα) ως ερεθίσματα, για να δημιουργήσει το δικό του παραμύθι. Στη ροή του παραμυθιού, ανάλογα με το πλαίσιο, ζητήθηκε από κάθε παιδί να προσδιορίσει:

- ομοιότητες-διαφορές στην ομάδα,
- ομοιότητες-διαφορές του «ξένου» και της ομάδας,
- προθέσεις του «ξένου» και αντιδράσεις της ομάδας,
- προθέσεις της ομάδας απέναντι στον «ξένο» και, σε περίπτωση αποδοχής του ξένου, να διευκρινίσει τη φύση της συνύπαρξης ανάμεσα στην ομάδα και στον ξένο.

Στόχος της δραστηριότητας ήταν να ανιχνεύσει την ικανότητα των παιδιών να παρατηρούν και να περιγράφουν ομοιότητες-διαφορές, τις διαθέσεις τους απέναντι στον «διαφορετικό» και τις απόψεις τους για το αν μια ομάδα μπορεί να συνυπάρξει με κάποιον «διαφορετικό».

Στο δεύτερο μέρος δόθηκαν τρεις φωτογραφίες παιδιών νηπιακής ηλικίας (κάρτες της UNICEF). Οι φωτογραφίες απεικόνιζαν ένα πρόσωπο η κάθε μία. Η πρώτη φωτογραφία παρέπεμπε στον όμοιο «άλλο», η δεύτερη στον εξωτικό-μακρινό και η τρίτη στον διπλανό «άλλο»-οικονομικό μετανάστη. Ζητήθηκε από κάθε παιδί να επιλέξει ένα από τα τρία εικονιζόμενα πρόσωπα, να απορρίψει ένα άλλο και να αιτιολογήσει τις επιλογές του. Η δραστηριότητα είχε σκοπό να ανιχνεύσει τα κριτήρια που χρησιμοποιεί κάθε παιδί στις διαπροσωπικές του σχέσεις για να επιλέξει/απορρίψει κάποιο άτομο.

Μέθοδος για την ανάλυση των δεδομένων

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν. Τα κείμενα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν με βάση τις ιδέες που αναπτύχθηκαν σε αυτά και απαντούσαν στα ερωτήματα της έρευνας (Κυριαζή, 2002). Συγκεκριμένα, σκοπός ήταν η διερεύνηση των απόψεων σχετικά με την αποδοχή/απόρριψη του «άλλου». Έτσι, εντοπίστηκαν οι ιδέες που απαντούσαν στα ερωτήματα: με ποια κριτήρια γίνεται η αποδοχή/απόρριψη του «άλλου», ποια είναι η φύση της συνύπαρξης της ομάδας-«άλλου» (σε περίπτωση αποδοχής), ποιες προθέσεις μπορεί να έχει ο «άλλος» και πώς αντιδρά η ομάδα, αν η αποδοχή/απόρριψη του «άλλου» σημαίνει αναγνώριση ομοιοτήτων-διαφορών μεταξύ «άλλου»-ομάδας και μεταξύ ατόμων και ομάδας, και τι κριτήρια χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση. Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα στοιχειοθέτησαν χαρακτηριστικά και συνθέσαν πρακτικές αντιμετώπισης του «άλλου» από τη διαδικασία του προ-τεστ. Η ίδια πορεία ακολουθήθηκε για το μετα-τεστ. Έπειτα, συγκρίθηκαν προ-τεστ και μετα-τεστ κάθε παιδιού, για να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στις

απόψεις. Η παρουσία/απουσία διαφορών στην πορεία της σκέψης κάθε παιδιού, αλλά και του συνόλου των παιδιών, συζητήθηκε από την οπτική των δυνατοτήτων του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στις παρεμβάσεις.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Τα παιδιά στην πρώτη φάση της διερεύνησης (προ-τεστ) εξέφρασαν ποικιλία απόψεων για τον «άλλο». Οι απόψεις που προέκυψαν από το πρώτο μέρος της συνέντευξης (δημιουργία παραμυθιού) παρουσιάζονται ομαδοποιημένες στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Προ-τεστ. Απόψεις παιδιών για την ομάδα, τον «άλλο» και τη συνύπαρξή τους

A/a	Απόψεις	Υποκείμενα	f
1	<p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές στα μέλη της ομάδας με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην ομάδα και τον «άλλο» με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Θεωρούν ότι οι προθέσεις του «άλλου» απέναντι στην ομάδα είναι φιλικές.</p> <p>Θεωρούν ότι οι αντιδράσεις της ομάδας στον «άλλο» είναι θετικές.</p> <p>Θεωρούν ότι ομάδα και «άλλος» μπορούν να συμβιώσουν αρμονικά.</p> <p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές στα μέλη της ομάδας με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην ομάδα και τον «άλλο» με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p>	2,4,6,9,10	5
2	<p>Θεωρούν ότι οι προθέσεις του «άλλου» απέναντι στην ομάδα είναι φιλικές.</p> <p>Θεωρούν ότι οι αντιδράσεις της ομάδας στον «άλλο» είναι θετικές.</p> <p>Θεωρούν ότι ομάδα και «άλλος» μπορούν να μοιραστούν κοινές δραστηριότητες (παιχνίδι, φαγητό, ύπνο), αλλά ανήκουν σε άλλα πλαίσια και γι' αυτό δεν γίνεται να συμβιώσουν.</p>	1,3,7,11	4
3	<p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές στα μέλη της ομάδας με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ή τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά (Υπ. 5).</p> <p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην ομάδα και τον «άλλο» με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Θεωρούν ότι οι προθέσεις του «άλλου» απέναντι στην ομάδα είναι φιλικές ή εχθρικές (Υπ. 12).</p> <p>Θεωρούν ότι οι αντιδράσεις της ομάδας στον «άλλο» είναι αρνητικές.</p> <p>Θεωρούν ότι ομάδα και «άλλος» δεν μπορούν να συμβιώσουν.</p>	5,8,12	4

Τα παιδιά της πρώτης ομάδας εκφράζουν άποψη αποδοχής και αρμονικής συμβίωσης με τον «άλλο»: «...θα έμεναν όλοι μαζί... για πάντα... όλα πήγαιναν καλά... ήταν φίλοι...» (Υπ. 9). Τα παιδιά αυτά αναγνωρίζουν φιλικές τις προθέσεις του «άλλου»: «...ήθελε να πάει κοντά τους, για να γίνουν φίλοι.» (Υπ. 6), και θετική την αντίδραση της ομάδας: «...έλα κοντά μας να πάμε μια βόλτα...» (Υπ. 6). Τα παιδιά είναι ικανά να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα μέλη της ομάδας καθώς και ανάμεσα στον «άλλο» και στην ομάδα με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Έτσι, οι ελέφαντες μοιάζουν, γιατί «...έχουν αυτό που πίνουν νερό, μεγάλα αφτιά και μικρή ουρά» (Υπ. 4), και διαφέρουν «Στα χρώματα, στο δέρμα, στα μάτια» (Υπ. 10), ενώ ο «άλλος» μοιάζει στην ομάδα «αφού έχει αυτό (δείχνει την προβοσκίδα). Δεν έχει άλλο ζώο τέτοιο. Μόνο οι ελέφαντες» (Υπ. 2), αλλά και έχει διαφορές: «Έχει χρώματα. Έχει μαύρο, πορτοκαλί, κόκκινο, μπλε και άσπρο» (Υπ. 9).

Οι διαφορές των παιδιών της δεύτερης ομάδας είναι ότι θεωρούν ότι «άλλος» και ομάδα δεν γίνεται να συμβιώσουν, αφού «Αυτός είναι από άλλο χωριό και θα πάει εκεί.» (Υπ. 7), μπορούν όμως να συνυπάρξουν σε κοινές δραστηριότητες «Παίζανε τρελόμπιλα, ποδόσφαιρο...θα πίνανε νερό, θα τρώγανε, θα κοιμόντουσαν.» (Υπ. 3).

Η τρίτη ομάδα θεωρεί ότι ο «άλλος» και η ομάδα δεν γίνεται να συμβιώσουν, γιατί «...δεν τον θέλουν, είναι διαφορετικός» (Υπ. 5). Ο «άλλος» πλησιάζει την ομάδα με φιλικές προθέσεις: «Να παίξουμε;» (Υπ. 8) ή εχθρικές: «Γιατί ήρθατε εδώ; ...να φύγετε» (Υπ. 12). Η ομάδα αντιδρά πάντα αρνητικά «Όχι δεν θέλουν...γιατί δεν είναι ίδιοι ελέφαντες» (Υπ. 5).

Οι απόψεις των παιδιών, όπως διαμορφώθηκαν μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Τα παιδιά της πρώτης ομάδας² αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Οι ελέφαντες δεν ενοχλούνται, γιατί «...τους άρεσαν τα χρώματά του και έγιναν φίλοι.» (Υπ. 1). Ο «άλλος» και η ομάδα συμβιώνουν είτε από την αρχή της γνωριμίας τους «...του το ζήτησαν να μείνει μαζί τους.» (Υπ. 11) είτε λίγο αργότερα, αφού πρώτα ξεπέρασαν τις επιφυλάξεις τους «...τον γνώρισαν και κατάλαβαν ότι έκαναν λάθος. Γιατί ήταν καλός ελέφαντας.» (Υπ. 5).

Η δεύτερη ομάδα δεν αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Η ομάδα αρνείται οποιαδήποτε δραστηριότητα με τον «άλλο» «Ήθελε να παίξουν, αλλά αυτοί είπαν όχι...γιατί είναι διαφορετικός...έπαιξε εκεί, στη δική του ζούγκλα.» (Υπ. 8).

Από τη σύγκριση των προ-τεστ με τα μετα-τεστ προκύπτει ότι μετακινήθηκαν στην πρώτη ομάδα παιδιά που είχαν εκφράσει απόψεις για κοινές δραστηριότητες με τον «άλλο», αλλά ήταν αρνητικά στη συμβίωση (2^η ομάδα στον Πίνακα του προ-τεστ), καθώς και δύο από τα τρία παιδιά που ήταν αρνητικά και στις προθέσεις της ομάδας απέναντι στον «άλλο» (3^η ομάδα). Οι απόψεις (μη αποδοχής της διαφορετικότητας) που συγκροτούν τη δεύτερη ομάδα (Πίνακας μετα-τεστ)

²Γίνεται αναφορά μόνο στην αποδοχή ή μη της διαφορετικότητας, επειδή τα υπόλοιπα στοιχεία παραμένουν τα ίδια με τις απαντήσεις των παιδιών στη διαδικασία του προ-τεστ.

Πίνακας 2: Μετα-τεστ. Απόψεις παιδιών για την ομάδα, τον «άλλο» και τη συνύπαρξή τους

A/α	Απόψεις	Υποκείμενα	f
1	<p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές στα μέλη της ομάδας με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην ομάδα και τον «άλλο» με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Θεωρούν ότι οι προθέσεις του «άλλου» απέναντι στην ομάδα είναι φιλικές.</p> <p>Θεωρούν ότι οι αντιδράσεις της ομάδας στον «άλλο» είναι θετικές.</p> <p>Θεωρούν ότι ομάδα και «άλλος» μπορούν να συμβιώσουν αρμονικά από την αρχή της γνωριμίας τους ή λίγο αργότερα, αφού πρώτα η ομάδα ξεπεράσει τις επιφυλάξεις που έχει για τον «ξένο» (Υπ. 2, 3, 5, 7).</p>	1,2,3,4,5,6, 7,9,10,11,12	11
2	<p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές στα μέλη της ομάδας με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ή τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην ομάδα και τον «άλλο» με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Θεωρούν ότι οι προθέσεις του «άλλου» απέναντι στην ομάδα είναι φιλικές.</p> <p>Θεωρούν ότι οι αντιδράσεις της ομάδας στον «άλλο» είναι αρνητικές.</p> <p>Η ομάδα δεν μπορεί να δεχτεί τη διαφορετικότητα του «άλλου».</p>	8	1

είναι ίδιες με τις απόψεις της τρίτης ομάδας (Πίνακας προ-τεστ) και εκφράζονται από ένα υποκείμενο έναντι τριών αντίστοιχα.

Τα αποτελέσματα του δεύτερου μέρους της διερεύνησης αφορούν στην επιλογή/απόρριψη προσώπων και στα κριτήρια που χρησιμοποιούν τα παιδιά, και παρουσιάζονται στους επόμενους πίνακες.

Πίνακας 3: Προ-τεστ. Επιλογή-απόρριψη προσώπων

	Επιλογή			Απόρριψη		
	Φωτ. Νο 1	Φωτ. Νο 2	Φωτ. Νο 3	Φωτ. Νο 1	Φωτ. Νο 2	Φωτ. Νο 3
Υποκείμενα	5, 6, 7, 8, 10,12	1, 2, 3, 4	9, 11	4, 9	7, 8, 10, 11, 12	1, 2, 3, 5, 6, 12
Σύνολο	6	4	2	2	5	6

N=12

Πίνακας 4: Μετα-τεστ. Επιλογή-απόρριψη προσώπων

	Επιλογή			Απόρριψη		
	Φωτ. Νο 1	Φωτ. Νο 2	Φωτ. Νο 3	Φωτ. Νο 1	Φωτ. Νο 2	Φωτ. Νο 3
Υποκείμενα	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	1, 2, 3, 4, 5, 10	10	4	8, 9, 11, 12	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 12
	7	6	1	1	4	8

N=12

Πίνακας 5: Κριτήρια επιλογής προσώπων

f Κριτήρια	Επιλογή Φωτ. 1		Επιλογή Φωτ. 2		Επιλογή Φωτ. 3	
	Προ-τεστ	Μετα-τεστ	Προ-τεστ	Μετα-τεστ	Προ-τεστ	Μετα-τεστ
Εξωτερική εμφάνιση	3	5	1	4	2	1
Ενδυμασία	1	1	–	2	–	–
Φυλή - Εθνικότητα	2	1	2	1	–	–
Συμπεριφορά	–	–	1	1	–	–

N=12

Πίνακας 6: Κριτήρια απόρριψης προσώπων

f Κριτήρια	Απόρριψη Φωτ. 1		Απόρριψη Φωτ. 2		Απόρριψη Φωτ. 3	
	Προ-τεστ	Μετα-τεστ	Προ-τεστ	Μετα-τεστ	Προ-τεστ	Μετα-τεστ
Εξωτερική εμφάνιση	2	1	–	–	–	1
Ενδυμασία	1	1	–	2	–	–
Φυλή - Εθνικότητα	2	1	2	1	–	–
Συμπεριφορά	–	–	1	1	–	–

Στους Πίνακες 5 και 6 η εξωτερική εμφάνιση ως κριτήριο περιλαμβάνει κρίσεις για τα χαρακτηριστικά (*μον αρέσουν/δεν μ' αρέσουν τα μαλλιά,*), τις εκφράσεις προσώπου (*χαμογελά, δεν χαμογελά*) και την εξωτερική εμφάνιση ως σύνολο (*μ' αρέσει, δεν είναι όμορφο*). Η ενδυμασία αποτελεί ιδιαίτερο κριτήριο, λόγω της συχνότητας εμφάνισης, και περιλαμβάνει αναφορές του τύπου: *φοράει ωραία ρούχα, έχει σκιτισμένη μπλούζα*. Η συμπεριφορά ως κριτήριο περιλαμβάνει χαρακτηρισμούς (*είναι καλό, είναι κακό*). Η φυλή-εθνικότητα ως κριτήριο περιλαμβάνει απαντήσεις που αναφέρονται σε εθνοτικές ομάδες (*είναι τσιγγάνικα*), χαρακτηρίζουν ομάδες (*είναι κανονικό, είναι λίγο γκρι*), δηλώνουν εξοικείωση με ομάδες (*...εμείς πηγαίνουμε κάπου -κινέζικο εστιατόριο- να φάμε που έχει παιδάκια σαν αυτό*), δηλώνουν εθνικότητα (*Αλβανάκι*) και χαρακτηρισμούς εθνοτικότητας (*Οι Αλβανοί δεν είναι καλοί*).

Σύμφωνα με τους πίνακες, το πρόσωπο της φωτογραφίας 1 (παραπέμπει στον όμοιο) επιλέγεται τις περισσότερες φορές και απορρίπτεται τις λιγότερες, ενώ στο μετα-τεστ φαίνεται ότι οι επιλογές αυξάνονται και οι απορρίψεις μειώνονται κατά μία φορά αντίστοιχα. Στην επιλογή του χρησιμοποιούνται όλα τα κριτήρια –εκτός της συμπεριφοράς–, με το κριτήριο της εξωτερικής εμφάνισης να χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές από τα άλλα κριτήρια, αλλά και σε σύγκριση με το αντίστοιχο κριτήριο των άλλων δύο προσώπων.

Το πρόσωπο της φωτογραφίας 2 (παραπέμπει στον εξωτικό-μακρινό «άλλο») έρχεται δεύτερο σε προτιμήσεις και απορρίψεις, ενώ στο μετα-τεστ αυξάνονται οι προτιμήσεις κατά δύο φορές και μειώνονται οι απορρίψεις κατά μία. Στις επιλογές τα παιδιά χρησιμοποιούν όλα τα κριτήρια, με την εξωτερική εμφάνιση να υπερέχει, ενώ στις απορρίψεις τα παιδιά αναφέρουν δύο λόγους: φυλής-εθνικότητας (περισσότερες αναφορές): «*Είναι από αλλού...*» (Υπ. 8) και ενδυμασίας: «*Δεν έχει ωραία ρούχα*» (Υπ. 10).

Το πρόσωπο της φωτογραφίας 3 (παραπέμπει στον κοντινό «άλλο»-οικονομικό μετανάστη) επιλέγεται τις λιγότερες φορές από όλους και απορρίπτεται τις περισσότερες στο προ- και στο μετα-τεστ, ενώ στο μετα-τεστ μειώνονται οι προτιμήσεις και αυξάνονται οι απορρίψεις. Στην επιλογή του, η εξωτερική εμφάνιση αποτελεί το μόνο κριτήριο. Αντίθετα, στις απορρίψεις γίνονται αναφορές σε φυλή-εθνικότητα (τις περισσότερες φορές): «*Το αλβανάκι*» (Υπ. 3), σε ενδυμασία: «*...είναι βρώμικη η μπλούζα του*» (Υπ. 2), σε συμπεριφορά: «*...μπορεί να λέει ψέματα και να κλέβει*» (Υπ. 6) και σε εξωτερική εμφάνιση.

Συζήτηση

Από τη συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου μέρους της διερεύνησης φαίνεται ότι στο προ-τεστ πέντε από τα δώδεκα παιδιά εξέφρασαν απόψεις αποδοχής της διαφορετικότητας, ενώ στο μετα-τεστ αυξήθηκαν σε έντεκα. Στη σύγκριση του δεύτερου μέρους της διερεύνησης παρατηρήθηκαν επίσης διαφορές. Τα παιδιά έδειξαν την προτίμησή τους στον όμοιο, ο οποίος ενισχύθηκε στο μετα-τεστ, αύξησαν τις προτιμήσεις τους για τον «εξωτικό-μακρινό διαφορετικό», ενώ έδειξαν να απορρίπτουν όλο και περισσότερο τον «κοντινό διαφορετικό-οικονομικό μετανάστη».

Οι συνολικές αλλαγές δείχνουν ότι τα παιδιά έγιναν αποδέκτες των ιδεολογικών μηνυμάτων, τα οποία επηρέασαν τις απόψεις τους. Στην πλειονότητά τους δέχτηκαν τη συμβίωση με τον διαφορετικό στο πλαίσιο στο οποίο έγινε η παρέμβαση (παραμύθι). Το ένα παιδί που επέμεινε στην αρχική του θέση (απόρριψη) επιβεβαιώνει, ενδεχομένως, τη δυσκολία μετακίνησης από τη στερεοτυπική σκέψη (Γκότοβος, ό.π.) ακόμα και στο ανώδυνο πλαίσιο του παραμυθιού.

Η αποδοχή του διαφορετικού στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι πολύ πιο οδυνηρή, ιδιαίτερα αν ο διαφορετικός εμπλέκεται στην καθημερινή ζωή. Οι κοινωνικές διακρίσεις προς τους Αλβανούς και τους Τσιγγάνους και οι ιδιότητες που τους αποδίδονται (βρομιάρης, κλέφτης, καβγατζής) (Παΐδα, ό.π.) εμφανίστηκαν και στις απόψεις των παιδιών, στο πρόσωπο της φωτογραφίας 3. Τα παιδιά, πέρα από τη συχνότητα απόρριψης (μεγαλύτερη σε σύγκριση με τα άλλα δύο πρόσωπα), αναφέρθηκαν, για να την αιτιολογήσουν, σε όλους τους λόγους (φυλή, ενδυμασία, συμπεριφορά και εξωτερική εμφάνιση) που στοιχειοθετούν το ήδη οικοδομημένο στερεότυπο. Η παγίωση και η μικρή αύξηση της προτίμησης των παιδιών στον όμοιο, καθώς και η αυξανόμενη απόρριψη του οικονομικού μετανάστη, μάλλον εκφράζουν τις αντιστάσεις (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997)

των παιδιών στην αποδοχή μιας συγκεκριμένης ομάδας, για την οποία έχουν εγκαθιδρυθεί ισχυρά στερεότυπα (Botsoglou & Kakana, op. cit.). Οι αντιστάσεις αυτές από την άλλη πλευρά όμως δηλώνουν ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις λειτούργησαν. Η λειτουργία τους φαίνεται και από την αύξηση στις προτιμήσεις του «εξωτικού-μακρινού» διαφορετικού. Ο διαφορετικός αυτού του τύπου μπορεί να γίνει πιο εύκολα αποδεκτός, αφού προς το παρόν είναι μακρινός και επιπλέον διαθέτει αποδεκτά πολιτιστικά στοιχεία: «Οι Κινέζοι κάνουν ωραία φαγητά» (Υπ. 4).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις των παιδιών της ομάδας στην οποία δοκιμάστηκε. Στο πλαίσιο των μικρών ιστοριών οι απόψεις άλλαξαν προς την κατεύθυνση της αποδοχής της διαφορετικότητας. Βέβαια, το αλληγορικό περιεχόμενο των ιστοριών σηματοδοτεί την αναγκαιότητα μεταφοράς των ιδεολογικών μηνυμάτων στο επίπεδο της πραγματικής ζωής (Ανδρούσου, 1996). Σε αυτό το επίπεδο, τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση των αντιστάσεων των παιδιών, γεγονός που εξηγείται, ίσως, αν ληφθούν υπόψη η μικρή διάρκεια των παρεμβάσεων, οι δυνάμεις που λειτουργούν αντίθετα (κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, τηλεόραση κ.λπ.), αλλά και ο προσωπικός χρόνος, που κρίνεται απαραίτητος για την επαναδιαπραγμάτευση ήδη συγκροτημένων απόψεων (Ανδρούσου & Μάγος, ό.π.).

Τα αποτελέσματα στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων φάνηκε να υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα δημιουργίας και άλλων μικρών ιστοριών, οι οποίες θα διαπραγματεύονται την αποδοχή της διαφορετικότητας στην καθημερινότητα των παιδιών. Οι ανθρώπινες καταστάσεις δίνουν άλλες δυνατότητες στη διδακτική παρέμβαση, επειδή αναδεικνύουν απευθείας τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και υπαγορεύουν τη διαχείριση και επαναδιαπραγμάτευση των απόψεων σε ζητήματα που τα παιδιά αντιμετωπίζουν καθημερινά στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα.

Μια σειρά επιλογών της μελέτης –συμπτωματικότητα της ομάδας, μέγεθος του δείγματος– περιορίζει τα αποτελέσματα της έρευνας στην υπό μελέτη ομάδα (Ε-ΑΠ, 1999). Χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, ώστε να δοθούν τεκμηριωμένες απαντήσεις στο ζήτημα της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων που χρησιμοποιούν λογοτεχνικές ιστορίες ως διδακτικό υλικό, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν στην κατεύθυνση της παραγωγής καινοτόμου διδακτικού υλικού που θίγει το ζήτημα των κοινωνικών διακρίσεων και δείχνει ότι μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις των μελλοντικών Ελλήνων πολιτών.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. (1996). *Εγώ κι εσύ εδώ κι εκεί*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ανδρούσου, Α. – Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, στο Α. Ανδρούσου – Ν. Ασκούνη – Κ. Μάγος – Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (σ. 113-163). ΕΑΠ: Πάτρα.
- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, στο Ν. Ασκούνη – Α. Ανδρούσου – Κ. Μάγος – Σ. Χρη-

- στίδου, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (σ. 67-108). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βέλθους, Μ. (1997). *Ο βάτραχος κι ο ξένος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Botsoglou, K. & Kakana, D. (υπό δημοσίευση). *Linking cultures through play: children exchange cultural elements through play activities in kindergarten*, in report OMEP World Conference 2003, Kusadasi.
- Γκότοβος, Α. (1998). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΝΕΛΕ.
- Δραγώνα, Θ. – Φραγκουδάκη, Α. (1996). Ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 15, σ. 33-35.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*, ΕΑΠ., Πάτρα.
- Ζερβού, Α (1996). Βιβλία παιδιών, μύθοι και κώδικες ενηλίκων, στο Ε. Αυδίκος (επιμ.) *Από το παραμύθι στα κόμικς* (σ. 385-415). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Gelman, R. (1992). Η σκέψη στην προσχολική ηλικία, στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Σκέψη* (σ. 37-53). Αθήνα: Gutenberg.
- Καλτσούνη, Χ. (1996). *Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτουκας, Χ. – Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός τάξης το διαφορετικό*; Αθήνα: Gutenberg.
- Κι Μακ, Ν. (1997). *Έλμερ: ο παρδαλός ελέφαντας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κολιάδης, Ε. (1994). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (τ. Β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κορωναίου, Α. (1995). *Νέοι και μέσα μαζικής ενημέρωσης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κρόουθερ, Κ. (1998). *Ο μαύρος κότσουφας κι ο άσπρος γλάρος*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδη, Φ. (2000). *Το χαρούμενο λιβάδι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παίδα, Σ. (1999). Η εικόνα του εχθρού σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, σ. 32-34.
- Σαυλή, Μ. (1997). Τι διαβάζουν τα νήπια, *Διαδρομές*, 46, 129-133.
- ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Vosniadou, S. – Ortony, A. – Reynolds, R. – Wilson, P. (1992). Πηγές δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά στην κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας, στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Γλώσσα*, (σ. 139-184). Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. – Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας*; Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Zaporozhets, A. – Zinchenko, V. & Elkonin, D. (1992). Η ανάπτυξη της λογικής σκέψης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, στο: Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Σκέψη* (σ. 72-83). Αθήνα: Gutenberg.

Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Δημήτρης Φοινικιανάκης

Δάσκαλος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Τερπνής, μετεκπαιδευμένος στο Διδασκαλείο «Δημ. Γληνός», μεταπτυχιακός φοιτητής Α.Π.Θ.

Εισαγωγικά

Ο όρος «αξιολόγηση» (Χαραμής, 2004) κατά κανόνα σημαίνει την απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, πράγμα ή κατάσταση. Γενικά, η αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο συστατικό κάθε συστηματικά σχεδιασμένης προσπάθειας, που ακολουθεί συνήθως τα σχέδια του προγραμματισμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης του αποτελέσματος. Η βασική επιδίωξη της αξιολόγησης είναι η συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων, ώστε να ανατροφοδοτηθεί επαρκώς ο αρχικός σχεδιασμός και να τροποποιηθούν ή να αναθεωρηθούν οι αρχικές επιλογές. Η αξιολόγηση δεν είναι μια «ουδέτερη» διαδικασία, αλλά προσδιορίζεται από την ιδεολογική αφετηρία εκείνων που την κατευθύνουν.

Με βάση την εκπαιδευτική πραγματικότητα και από παιδαγωγική-διδακτική σκοπιά πρέπει να τονιστεί ότι ο όρος «αξιολόγηση» συνδέεται με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, η αξιολόγηση έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και τελικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2006).

Διαχρονική προσέγγιση του ρόλου της αξιολόγησης

Σε τι «χρησιμεύει» η αξιολόγηση;

Θα υποστηρίξουμε ότι δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η διαδικασία της αξιολόγησης, είτε σε επίσημη είτε σε ανεπίσημη μορφή. Με την έννοια αυτή η αξιολόγηση, ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της, συνιστά βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζουν πρωταρχικά ο σχεδιασμός-

προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του. Μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί κατά βάση ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και να εντοπιστούν οι παράμετροι που επέδρασαν θετικά ή αρνητικά στην πραγματοποίησή του.

Ωστόσο, η ιστορική αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης στην εκπαίδευση δείχνει ξεκάθαρα ότι *ποτέ* η αξιολόγηση δεν χρησιμοποιήθηκε για να βελτιωθεί το σχολείο, *αν και πάντα* εμφανιζόταν έτσι, δηλαδή ως μηχανισμός βελτίωσης. Σήμερα, μάλιστα, σύμφωνα με τους Κάτσικα κ.ά. (2007), έννοιες όπως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», «διαφορική επίδοση», «αυτοαξιολόγηση», «αξιολόγηση της σχολικής μονάδας», «δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης» και «αξιολόγηση για τη βελτίωση του σχολείου» αποτελούν το νέο εννοιολογικό οπλοστάσιο του εκσυγχρονισμένου επιθεωρητισμού.

Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου μέσα από την αξιολόγηση

Η κοινωνική θεωρία της αναπαραγωγής βασίζεται στη θέση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μεταμορφώνει, κατά τρόπο ανεπίληπτο, αυτούς που κληρονομούν (οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο) σε άτομα που αξίζουν, και χορηγεί έτσι, λόγω της προφανούς κοινωνικής ουδετερότητάς του, μια δόκιμη εγγύηση στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό σύστημα απονέμει συνήθως –κατά τη θεωρία της αναπαραγωγής–¹ σχολικούς τίτλους ανάλογους του πολιτισμικού κεφαλαίου των ατόμων.

Έτσι ο κατανομικός και ιδεολογικός μηχανισμός της εκπαίδευσης χρησιμοποιεί τον εκπαιδευτικό στο σημείο-κλειδί της λειτουργίας του, στην αξιολόγηση. Ο Κάτσικας (2007) αναφέρει χαρακτηριστικά για τους εκπαιδευτικούς και για την ευθύνη τους στον κατανομικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης ότι δεν είναι ούτε οι «μοναδικοί ένοχοι» ούτε «ολοκληρωτικά αθώοι». Αν θέλουμε να είμαστε τόσο επιστημονικά ακριβείς όσο και δίκαιοι, συνεχίζει, οφείλουμε να «αναγνώσουμε» τη σχολική πραγματικότητα από όλες τις πλευρές. Ο εκπαιδευτικός καλείται όχι μόνο να μεταδώσει γνώσεις (θεωρίες περί του λειτουργήματος) αλλά και να απορρίψει, να κατηγοριοποιήσει, να κατατάξει το μαθητικό δυναμικό. Χωρίς να είναι αποκλειστικός ένοχος για τους τάξικούς φραγμούς (κοινωνικοί όροι, οικογενειακή κατάσταση κ.λπ.), εντούτοις αποτελεί το ενδιάμεσο, αναγκαίο μεσολαβητικό στάδιο για την κοινωνική αναπαραγωγή των ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου.

Η αξιολόγηση στη μεταμοντέρνα κοινωνία

Θα μπορούσαμε με τα σημερινά δεδομένα και μέσα στο υπάρχον κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, όπως έχει διαμορφωθεί, να κάνουμε μια πρόβλεψη για το θεσμό της αξιολόγησης και για το ρόλο που έχει να επιτελέσει στο σχο-

¹Για τη θεωρία της αναπαραγωγής και το ρόλο της στο εκπαιδευτικό σύστημα βλ. περισσότερα στο: Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1993), *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα : Ινστιτούτο Βιβλίου Μ. Καρδαμίτσα, Εισαγωγή, σελ. 7-33.

λείο τού σήμερα και του αύριο; Οι Κάτσικας κ.ά. (2007) αναφέρουν ότι ο νεοφιλελευθερισμός επιδιώκει να «βιομηχανοποιήσει» το σχολείο προσδίδοντάς του χαρακτηριστικά μιας ανταγωνιστικής επιχείρησης. Οι επιδόσεις των υποκειμένων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων χρησιμοποιούνται ως μονάδες μέτρησης της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας. Η λογική αυτή οδηγεί στην εφαρμογή μοντέλων αξιολόγησης και ελέγχου με «πιστοποιητικά ποιότητας» σύμφωνα με τα πρότυπα της βιομηχανίας και του εμπορίου. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ορισμένων σχολείων της Βρετανίας, τα οποία χρησιμοποιούν το διεθνές εμποροβιομηχανικό πρότυπο ISO 9000 ως πιστοποιητικό ποιότητας, για την ικανοποίηση των μαθητών και των γονέων, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως «καταναλωτές-πελάτες».

Αξιολόγηση και κοινωνικός αποκλεισμός

Η Τρέσσου (1999) μας λέει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προωθούνται σε Η.Π.Α. και Ευρώπη τα τελευταία χρόνια επικεντρώνονται στα ακαδημαϊκά πρότυπα και στην αξιολόγηση των σχολείων μέσω των δεικτών επίδοσης. Παρατηρείται, δηλαδή, μια σταδιακή εισαγωγή των δυνάμεων της αγοράς στις σχέσεις μεταξύ των σχολείων. Το σχολείο καλείται να οργανωθεί και οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν σε ένα νέο πλαίσιο αξιών, στο οποίο η διαχείριση των εντυπώσεων και της εικόνας έχουν μεγαλύτερη σημασία από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για ένα πλαίσιο πολιτικής που έρχεται σε αντίθεση με την αύξηση της ενσωμάτωσης παιδιών ειδικών ομάδων, παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Το πνεύμα των αλλαγών αυτών δε φαίνεται να συμφωνεί με το πνεύμα της καταπολέμησης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού παιδιών ειδικών ομάδων και μειονοτήτων, και ίσως οι αλλαγές αυτές στο μέλλον να οδηγήσουν σε ακόμα μεγαλύτερη περιθωριοποίηση και ρατσιστικούς διαχωρισμούς στα σχολεία.

Βέβαια, δεν είναι λίγες οι φωνές που υποστηρίζουν πως «Το σύστημα αξιολόγησης στοχεύει στην ανάπτυξη και στην εξειδίκευση των προσόντων των εκπαιδευτικών» και ότι, ακόμα, «Η κακοδαιμονία του ελληνικού σχολείου είναι αποτέλεσμα της έλλειψης αξιολόγησης» (Κάτσικας κ.ά., 2007, σελ. 54-55)

Κοινωνικο-πολιτικές διαστάσεις της αξιολόγησης

Η μέτρηση της αξίας και το σχολείο της αγοράς

Η χρήση του όρου «αξιολόγηση» (Κάτσικας κ.ά., 2007) ενισχύει την πειστική δύναμη των υποστηρικτών της, αφού είναι κυρίαρχος ο μύθος για την ανάγκη μέτρησης της αξίας, με σκοπό την επιβράβευση των «αξιότερων». Από αυτή την άποψη εξυπηρετεί διάφορες σκοπιμότητες:

- υποβάλλει σε αυτόν που τη χρησιμοποιεί την ιδέα της αξιοκρατικής οργάνωσης της κοινωνίας·
- αδιόρατα και αποτελεσματικά οδηγεί στην αναγνώριση και στην αποδοχή της κοινωνικής ανισότητας και ιεραρχίας.

Όλα αυτά συντείνουν στο να εναρμονίζεται το σχολείο με την «ελεύθερη αγορά» και να διαμορφώνεται βαθμιαία ένας νέος τύπος σχολείου: το σχολείο της αγοράς.

Η αγορά, λοιπόν, διεισδύει παντού: «Γνώση που δεν πουλάει δεν είναι γνώση», «Ικανότητες που δεν εμπορευματοποιούνται δεν είναι ικανότητες», και αφού το σχολείο “παράγει” ικανότητες, μπορεί και αυτό να αλωθεί από τους νόμους της αγοράς (Κάτσικας κ.ά., 2007).

Περί κοινωνικής κινητικότητας

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο πως η εκπαίδευση συντελεί στην κοινωνική κινητικότητα και, ιδιαίτερα για τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, αποτελεί μέσο κοινωνικής και οικονομικής ανόδου.

Ο Turner έχει ξεχωρίσει δυο μοντέλα κοινωνικής κινητικότητας (Μιχαλάκοπουλος, 2000), την υποστηριζόμενη (ή προστατευτική) και τη συναγωνιστική (ή ανταγωνιστική). Κατά την πρώτη, η επιλογή γίνεται πολύ νωρίς και η εκπαίδευση παρέχεται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η κοινωνική καταγωγή είναι βασικός παράγοντας και η εκπαίδευση προετοιμάζει τους μαθητές για ρόλους που ανταποκρίνονται σε αυτή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα παραδοσιακά σχολεία για παιδιά αριστοκρατικών οικογενειών. Κατά τη δεύτερη, η επιλογή γίνεται σχετικά αργότερα και είναι μάλλον ανοιχτή, χωρίς να καθορίζεται από την κοινωνική καταγωγή την ίδια, παρά από το βαθμό επιτυχίας στο σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση εμπίπτει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων στις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες, όπου γίνεται η χρήση εξετάσεων για το πέρασμα από το ένα επίπεδο στο άλλο.

Με άλλα λόγια, το μοντέλο κοινωνικής κινητικότητας που επικρατεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα σήμερα –όπως και παλαιότερα– είναι το ανταγωνιστικό, που βασίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών/-τριών και στην απονομή βαθμολογίας μετά από διάφορες –γραπτές κυρίως– εξετάσεις.

Από την καταγωγή των ατόμων στις εξετάσεις

Η μεταβίβαση του ρόλου της επιλογής των ατόμων στις εξετάσεις και όχι στην καταγωγή τους φαινόταν ότι ικανοποιούσε σε μεγάλο βαθμό το κοινωνικό αίτημα για εκπαιδευτική ισότητα. Ο κοινωνικός αυτός ρόλος της επιλογής επηρέασε καθοριστικά την αξιολόγηση της επίδοσης, με αποτέλεσμα να θεωρηθεί ότι κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι η βαθμολόγηση των μαθητών και η προώθηση των ικανότερων στις επόμενες βαθμίδες, επισκιάζοντας έτσι τις άλλες λειτουργίες που θα μπορούσε να έχει η αξιολόγηση στο σχολείο. Επικρατεί, δηλαδή, ο τύπος της *συνολικής αξιολόγησης*, που αποσκοπεί στη βαθμολόγηση των μαθητών, η οποία γίνεται με βάση τα εξής τρία είδη εξετάσεων:

- εκείνες που έχουν σκοπό να πιστοποιήσουν τη επάρκεια του μαθητή μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών για την παροχή σχετικού πιστοποιητικού,
- εκείνες που έχουν σκοπό την κατάταξη των μαθητών, και

- εκείνες που έχουν σκοπό την επιλογή των ικανοτέρων και με περισσότερες δυνατότητες μαθητών για την κατάληψη περιορισμένων θέσεων.

Και οι τρεις αυτές μορφές εξετάσεων (αξιολόγησης) δέχτηκαν σφοδρή κριτική τα τελευταία χρόνια από κοινωνιολογική, παιδαγωγική και μεθοδολογική σκοπιά. Αν δε όλα τα άτομα που αξιολογούνται δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες προετοιμασίας, η αξιολόγηση μπορεί να αποκλείσει εκείνους που έχουν τη θέληση και τις ικανότητες αλλά δεν τους δόθηκε η δυνατότητα να τις αξιοποιήσουν (Παναγιώτου, 1985).

Αξιολόγηση και μορφωτικό κεφάλαιο

Στο βιβλίο «Οι κληρονόμοι» των Bourdieu και Passeron, που γράφτηκε το 1964 αλλά είναι πάντα επίκαιρο, επισημαίνεται ότι το σχολικό και το πανεπιστημιακό σύστημα λειτουργεί ως σύστημα επιλογής και κοινωνικού διαχωρισμού, υπέρ των ανώτερων τάξεων και εις βάρος των μεσαίων και, ακόμη περισσότερο, των λαϊκών τάξεων (Παναγιωτόπουλος, 1993).

Υπογραμμίζεται εδώ πως δεν μπορεί να είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι καλύτεροι φοιτητές, οι πιο καταρτισμένοι, που αποκτούν τα πλέον περιζήτητα και με τους υψηλότερους βαθμούς διπλώματα, που φοιτούν στα πιο φημισμένα ιδρύματα και καταλαμβάνουν τελικά τις θέσεις εξουσίας, σε συντριπτικό ποσοστό είναι παιδιά που ανήκουν στα διάφορα τμήματα της αστικής τάξης. Αυτά τα παιδιά απολαμβάνουν κοινωνικά προνόμια που οφείλονται στη γέννηση και το μέγεθός τους σε προνομιούχο περιβάλλον. Με άλλα λόγια, είναι κληρονόμοι μιας κληρονομιάς που δεν είναι μόνο οικονομική αλλά είναι και πολιτισμική.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος –λόγω και της σχετικής του αυτονομίας–, σύμφωνα με τους συγγραφείς, είναι η ικανότητά του να μετατρέπει σε ειδικώς σχολικά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα εξωσχολικές ιδιότητες που τα άτομα τις οφείλουν στην κοινωνική τους καταγωγή (τρόπους έκφρασης, εξοικείωση με τους κώδικες και τις πρακτικές της κυρίαρχης κουλτούρας, διατύπωση σκέψεων, προσωπικό ύψος κ.τ.λ.). Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από το σύστημα αξιολόγησης που διαθέτει:

- μεταμορφώνει αυτούς που κληρονομούν σε άτομα που αξίζουν·
- παρέχει εγγύηση στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας·
- η επιτυχία ή η αποτυχία στις σχολικές εξετάσεις απλώς επικυρώνει την ύπαρξη ή την απουσία υποτιθέμενων «χαρισμάτων»·
- μετατρέπει τις κοινωνικές ανισότητες σε «φυσικές» ανισότητες (ευφυΐας, κουλτούρας κ.τ.λ.)·
- επιτρέπει στο σχολείο να ολοκληρώσει τη νομιμοποιητική λειτουργία που επιτελεί, μετατρέποντας τα αριστοκρατικά προνόμια σε αξιοκρατικά δικαιώματα, που μεταφράζονται στη δυνατότητα κατάκτησης μιας θέσης ή άσκησης εξουσίας.

Με αυτά τα δεδομένα μπορούμε να πούμε ότι το αξιολογικό σύστημα του σχολείου συνήθως επιβραβεύει όσους και όσες είναι ήδη φορείς ενός πολιτιστικού-μορφωτικού κεφαλαίου που κατέχουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ο-

πως μας λέει ο Μιχαλακόπουλος (2000), τα παιδιά που κατέχουν το «πολιτιστικό κεφάλαιο» βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, γιατί υπάρχει μια ανταπόκριση ανάμεσα στις αντιλήψεις τους και τα χαρακτηριστικά τους με τις αντιλήψεις με τις οποίες οι δάσκαλοι πλησιάζουν τη γνώση και την εκπαίδευση. Και αυτό συμβαίνει γιατί οι δάσκαλοι οι ίδιοι είναι “προϊόντα” αυτού του πολιτιστικού περιβάλλοντος και επομένως οργανώνουν τις πολιτιστικές δραστηριότητές τους και κάνουν τις αξιολογήσεις τους με βάση τις αξίες αυτής της κουλτούρας.

Παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης

Τα ποικίλα συστήματα αξιολόγησης που ακολουθούνται συνήθως στις σχολικές τάξεις επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση και ευρύτερα το σχολικό θεσμό. Οι επιπτώσεις τους πολλές φορές αποδεικνύονται καθοριστικές για την περαιτέρω εξέλιξη μαθητών και μαθητριών. Συνεπώς, η μελέτη και η ανάλυση των σχετικών προβλημάτων αναδεικνύονται σε μείζονος σημασίας ζητήματα για τις επιστήμες της αγωγής σήμερα.

Μιλώντας για την εκπαίδευση πρέπει να τονίσουμε πως είναι προφανής η σχέση της αξιολόγησης με τους σκοπούς που έχουν εξαρχής τεθεί από τους οργανωτές των εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι, επίσης, αυτονόητο ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται άμεσα και με όλα τα ενδιάμεσα στάδια της οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι αναπόσπαστο δομικό στοιχείο μιας ενιαίας διαδικασίας, που διαμορφώνεται από πολλούς επιμέρους παράγοντες (Χαραμής, 2004).

Επειδή οι μέθοδοι αξιολόγησης είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), οποιαδήποτε αλλαγή/ανανέωση των μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών θα πρέπει να συνοδεύεται με ανάλογες αλλαγές στο περιεχόμενο, την οργάνωση και τις κατευθύνσεις των ΑΠΣ, αλλά και με αποτελεσματική πρακτική εφαρμογή (Καρατζιά-Σπινθουράκη, 2006).

Ακατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα και μέθοδοι διδασκαλίας, χειρισμοί χωρίς ευαισθησία και υπερανταγωνιστικό σχολικό ήθος μπορεί να οδηγήσουν σε μια σειρά σχολικών προβλημάτων, δίχως παράλληλα να μπορούν να αντιμετωπίσουν υπάρχουσες δυσκολίες των παιδιών. Το ζήτημα της αξιολόγησης αποτελεί ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της ελλειμματικής κατάστασης (Χαραμής, 2004).

Η αξιολόγηση (Κακανά κ.ά., 2006) γίνεται για τέσσερις κυρίως λόγους:

- για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών,
- για να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία (η διδασκαλία αφορά άμεσα τον/την εκπαιδευτικό ως υπεύθυνο/-η της οργάνωσής της),
- για τη διάγνωση μαθησιακών και άλλων προβλημάτων, και
- για να βοηθηθούν οι μαθητές να αξιολογούν την ίδια τους την πρόοδο· υποστηρίζεται ότι ο μαθητής, προκειμένου να ενδυναμωθεί, πρέπει να είμαστε σε θέση να αυτοαξιολογείται.

Με βάση αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης δίνεται η δυνατότητα να εντοπιστούν και να διαγνωστούν:

- η επίτευξη ή μη των διδακτικών στόχων,
- οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητες, οι ελλείψεις κ.λπ. των μαθητών, και
- τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα κάθε μορφής παιδαγωγικής και διδακτικής οργάνωσης που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός.

Η παιδαγωγική αξία της αξιολόγησης βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών και η κοινοποίησή της σ' αυτούς είναι σε θέση να τους κινητοποιήσει να βελτιώσουν το επίπεδο μάθησης και να συμβάλει έτσι θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Με άλλα λόγια, απώτερος στόχος της αξιολόγησης από παιδαγωγική σκοπιά (Κωνσταντίνου, 2006) είναι να ληφθούν τα αντίστοιχα παιδαγωγικά μέτρα τα οποία ευνοούν την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, την ενθάρρυνση και ενίσχυση του μαθητή και συνολικά τη βελτίωση-αναβάθμιση των διαδικασιών της μάθησης, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με αυτού του είδους την αξιολόγηση, ο μαθητής δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, ο οποίος βιολογικά, νοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικοπολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του «κανόνες» και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης των καταστάσεων.

Δυστυχώς, όμως, στις μέρες μας η επιδίωξη υψηλότερων επιδόσεων για λιγότερους ταυτίζεται με την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Χαραμής, 2004), με αποτέλεσμα να υποτιμώνται και να υποβαθμίζονται σε μεγάλο βαθμό στόχοι που συνδέονται με την ισότητα των ευκαιριών στα μορφωτικά αγαθά για όλους. Έτσι, αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που επιτυγχάνει υψηλές επιδόσεις στις εξετάσεις.

Η αξιολόγηση, επίσης, μας λέει ο MacBeath (2001), ενέχει πάντα στοιχεία προκατάληψης. Όταν κάποιος θέλει να αμυνθεί ή να επιτεθεί σε κάτι, το αξιολογεί. Η αξιολόγηση είναι μια κατευθυνόμενη από συγκεκριμένα κίνητρα συμπεριφορά. Έτσι, τα αποτελέσματά της γίνονται ή δε γίνονται αποδεκτά ανάλογα με το αν βοηθούν ή εμποδίζουν αυτόν που την υφίσταται. Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι των πολιτικών διεργασιών της κοινωνίας μας.

Ας σημειώσουμε, τέλος, ότι υπάρχει μεθοδολογικό πρόβλημα προσδιορισμού και μέτρησης των ανθρώπινων ικανοτήτων και δραστηριοτήτων, και μάλιστα μεγαλύτερο όταν η αξιολόγηση εκφράζεται με ποσοτικές-αριθμητικές τιμές. Από αυτό προκύπτουν ερωτήματα όπως: Τι αξιολογώ, πώς το αξιολογώ και γιατί το αξιολογώ; Και σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας: Τι αξιολογείται στο σχολείο, τι είδους επιδόσεις αξιολογεί το σχολείο, μετριέται η επίδοση σε όλες τις δραστηριότητες και με ποια κριτήρια αξιολογείται; (Κωνσταντίνου, 2006).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση σήμερα

Πολύς λόγος γίνεται σήμερα για την αποτελεσματικότητα και για τους δεί-

κτες επίδοσης σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής. Συνηθίσαμε, έτσι, όλα να τα «ζυγίζουμε» και να τα «μετρούμε» με ποσοτικούς δείκτες, με βάση μέτρα και σταθμά που ορίζουμε ή μας όρισαν άλλοι, τις περισσότερες φορές αυθαίρετα. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κοινωνικός θεσμός, δέχεται συνεχώς πιέσεις –κυρίως από φορείς και όργανα της πολιτείας, αλλά και της αγοράς– να εναρμονιστεί με αυτά τα νέα κοινωνικά δεδομένα, τα οποία προβάλλονται ως μονόδρομος.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η έννοια της επίδοσης στο σχολείο –που καλούνται να μετρήσουν οι εκπαιδευτικοί με «εργαλείο» την αξιολόγηση– συναρτάται άμεσα με το ρόλο που αυτή παίζει στη δομή, στην οργάνωση και στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία.

Οι συνθήκες που προαναφέραμε θεωρούμε ότι δρουν επιβαρυντικά στον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αξιολογικής διαδικασίας. Και αυτό, γιατί υπάρχει μια έντονη αντίφαση. Από τη μια, οι επίσημα διατυπωμένοι σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης, μέσα από τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, συνάδουν με τις παιδαγωγικά ορθές και αποδεκτές πρακτικές· από την άλλη, όμως, το σχολείο επικρίνεται ότι στην πράξη έχει υποβαθμίσει τις μαθησιακές και παιδαγωγικές, γενικά, διαδικασίες και ασφαλώς την ίδια την αξιολόγηση ως παιδαγωγική λειτουργία, υπερτονίζοντας τους γνωστικούς στόχους με τη μετάδοση «πακέτων» γνώσης. Στην ουσία, το σχολείο δεν αποποιείται τον επιλεκτικό του χαρακτήρα. Όλη η σχολική πορεία των μαθητών μοιάζει με ατέλειωτη προετοιμασία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθ' όλη τη διάρκεια της οποίας, αλλά και στο τέλος της, το σχολείο «συνοψίζει» την προσωπικότητα και αποτιμά τις ικανότητές τους με αριθμούς.

Αρχές, σκοποί, μορφές και μέσα αξιολόγησης

• Αρχές αξιολόγησης

Στις βασικές αρχές της αξιολόγησης στο Διεπιστημονικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) περιλαμβάνονται η ενσωμάτωση της αξιολόγησης στη διαδικασία της μάθησης, η εκτίμηση της επίδοσης με βάση κριτήρια και όχι με βάση τη σύγκριση με τους συμμαθητές, η αξιολόγηση γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, σεβασμός των ατομικών χαρακτηριστικών και του ρυθμού μάθησης, αλλά και εμπλοκή του μαθητή στην αυτοαξιολόγησή του.

• Σκοποί αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αποσκοπεί:

- στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης,
- στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της μάθησης,
- στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών,
- στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και ελλείψεων των μαθητών με στόχο τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων,

- στην απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης,
- στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και συνολικά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους, και
- στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησης (ΔΕΠΠΣ, 2002:17).

• **Μορφές αξιολόγησης**

Συνήθως γίνεται διάκριση ανάμεσα στη διαγνωστική (diagnostic), τη διαμορφωτική (formative) και την αθροιστική ή συνολική (summative) αξιολόγηση.

Αναλυτικότερα, οι Πιλάτου & Σταυρίδου (2006) αναφέρουν:

- Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή αλλά και κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, και αποσκοπεί στον προσδιορισμό των εμπειριών και των ενδιαφερόντων, και τον εντοπισμό των πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-τριες.
- Η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και στοχεύει στον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή/-τριας.
- Η τελική ή συνολική αξιολόγηση αποτελεί μια ανακεφαλαιωτική διαδικασία, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους.

• **Μέσα αξιολόγησης**

Στο γενικό μέρος του ΔΕΠΠΣ προτείνονται διάφορες μορφές αξιολόγησης και σε διαφορετικά στάδια της διδασκαλίας, από όπου γίνεται φανερό ότι η διδασκαλία και η μάθηση αντιμετωπίζονται ενοποιημένα και η λειτουργία της αξιολόγησης δεν αποτελεί στιγμιαίο, στατικό γεγονός.

Ως μέσα αξιολόγησης μπορεί να επιλέγονται κατά περίπτωση (ΔΕΠΠΣ, 2002) τα εξής: Γραπτές δοκιμασίες, προφορικές ερωτήσεις κατανόησης, ανάπτυξη μικρού γραπτού δοκιμίου, ερωτήσεις σύντομης απάντησης με ορισμό μέγιστου αριθμού λέξεων, θέματα σύμπτυξης περιεχομένου, ερωτήσεις κρίσης, συνθετικές-δημιουργικές εργασίες. Συνιστάται η τήρηση ατομικού φακέλου που θα περιέχει τις εργασίες κάθε μαθητή και μαθήτριας σε όλη τη διάρκεια του έτους. Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να στέκεται με ευαισθησία απέναντι στη διαφορετικότητα της τάξης του.

Ωστόσο, υπάρχει σύγχυση –στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία– ως προς τα μέσα έκφρασης ή αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, ως προς το ποια μέσα, δηλαδή, θεωρούνται περισσότερο ενδεδειγμένα και αποτελεσματικά από παιδαγωγική σκοπιά στην παρουσίαση και έκφραση των επιδόσεων του μαθητή: οι βαθμοί με τις αριθμητικές κλίμακες ή οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί (Α,Β,Γ,Δ) ή μήπως η περιγραφική αξιολόγηση; Οι έρευνες έχουν δείξει ως το πλέον αποτελεσματικό μέσο αποτύπωσης της αξιολόγησης από παιδαγωγική σκοπιά την περιγραφική αξιολόγηση, με πιο ενδεδειγμένο πεδίο εφαρμο-

γής το Δημοτικό Σχολείο και ειδικότερα τις πρώτες τάξεις του (Κωνσταντίνου, 2006).

Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

Όπως αναφέρει ο Χαρίσης (2006), οι σύγχρονες/εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης μπορούν να εγγυηθούν το τρίπτυχο της εγκυρότητας, της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας, και να ενεργοποιήσουν την ανατροφοδότηση και τη μεταβίβαση της μάθησης, που είναι βασικές παιδαγωγικές λειτουργίες. Σε αυτές περιλαμβάνονται συνοπτικά οι εξής:

• Περιγραφική αξιολόγηση

Η περιγραφική αξιολόγηση αναδεικνύεται ως ποιοτική και πολυδυναμική, όταν ο εκπαιδευτικός αξιοποιήσει κάθε δυνατότητα και πλεονέκτημά της, θέτοντας υψηλά standards σε όλη τη διαδικασία. Συνεισφέρει, επίσης, σε συνδυασμό με τις τρεις μορφές αξιολόγησης (αρχική, διαμορφωτική, συνολική) ανατροφοδότηση, με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση και την ενεργητική συμμετοχή.

• Portfolio

Το Portfolio μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία από την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, δράσεις στις οποίες συμμετείχε, έρευνες, εργασίες ατομικές ή ομαδικές, εξωσχολικές δραστηριότητες κ.λπ. Αυτά αποτελούν πολύτιμα στοιχεία, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο ως αυτόνομη μορφή αξιολόγησης του μαθητή όσο και επικουρικά με τις άλλες μορφές αξιολόγησης.

• Αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή με σαφή και προσυμφωνημένα κριτήρια, ως αναφορά δραστηριοτήτων ή με όποια πρωτότυπη μορφή, μπορεί να δράσει επικουρικά στην περιγραφική αξιολόγηση καθώς και στη δημιουργία του portfolio. Η αυτοαξιολόγηση, προσφέροντας αυτορρύθμιση, αυτοδιαχείριση, αυτοέλεγχο και αυτοτροποποίηση, μπορεί να συμβάλει ώστε ο μαθητής να γίνει ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης.

• Αξιολόγηση μαθητή από μαθητή

Η αξιολόγηση μαθητή από μαθητή, αν τηρηθούν ορισμένες προϋποθέσεις, μπορεί να αποτελέσει μια παιδαγωγική λειτουργία με θετικές επιδράσεις στη συνολική αξιολογική διαδικασία και κυρίως στη μάθηση και στη διδασκαλία. Είναι απαραίτητο παιδαγωγικά μα και κοινωνικά καλό κάθε μαθητής να αναλαμβάνει το ρόλο τόσο του αξιολογούμενου όσο και του αξιολογητή, και κάθε αξιολογική κρίση ή αντίρρηση του να είναι τεκμηριωμένη.

Αξιολόγηση στο Ολοήμερο και στην Ευέλικτη Ζώνη

Η Κοσσυβάκη (2006) αναφέρει ότι στο πλαίσιο της αυτόνομης μάθησης, με τη βοήθεια προεπιλεγμένου από τους μαθητές/-τριες υλικού και σε ώρα της Ευέλικτης Ζώνης ή του Ολοήμερου Σχολείου, με τη μορφή σχεδίων δράσης (projects) (Εισαγωγή του Ενεργού υποκειμένου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία) απαιτείται από τον/την εκπαιδευτικό συστηματικότερη προεργασία και προ-

ετοιμασία, που προϋποθέτει διάθεση υλικού για εναλλακτική χρήση από τους μαθητές και όχι μόνο για προαποφασισμένο σκοπό, όπως και δυνατότητες για αυτοέλεγχο και αυτοαξιολόγηση (ο έλεγχος της επίδοσης των μαθητών από τους ίδιους εντάσσεται στις δραστηριότητες ιδιαίτερης και εξειδικευμένης επίδοσης, γι' αυτό πρέπει να υπάρχουν διαθέσιμα στους μαθητές τετράδια εργασιών, όπου θα ελέγχουν τα θέματα, τετράδιο οδηγιών και φάκελος συγκέντρωσης του υλικού των εργασιών). Η αναδιοργάνωση, επίσης, του χώρου της αίθουσας από τους ίδιους τους μαθητές εντάσσεται στις πρακτικές αυτονομίας των μαθητών.

Αυτοαξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Τελευταία γίνεται λόγος –όλο και περισσότερο– για την εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου ή αυτοαξιολόγηση. Ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα (Macbeath, 2001) χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης. Η ουσία δε ενός επιτυχημένου οργανισμού στο μεταμοντέρνο αυτόν κόσμο έχει σχέση με τη διερεύνηση των μεθόδων βελτίωσής του. Η αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση είναι το κλειδί για τη βελτίωση αυτή. Η αυτοαξιολόγηση περιγράφεται ως συνεχής αναζήτηση στοιχείων τεκμηρίωσής της, μέσα σε ένα σχολείο που θα δίνει την αίσθηση της διαφάνειας ως προς τους σκοπούς, τη συμπεριφορά, τις σχέσεις και την επίδοση. Με τη βοήθεια θεσμοθετημένων διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, καθώς και με τη συστηματική βιβλιογραφική ενημέρωση και την ενδοσχολική επιμόρφωση για τις μεθόδους και τις τεχνικές διερεύνησης και ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων, μπορεί να δημιουργηθεί η «κουλτούρα» της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αλλαγή νοοτροπιών, παιδαγωγικών στάσεων, διεπιστημονικές συνεργασίες μεταξύ των διδασκόντων κ.λπ.). Δρώντας καθημερινά ο/η εκπαιδευτικός μέσα από τέτοιες διαδικασίες παρακινείται να αναστοχάζεται για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών του αλλά και γενικότερα να ενισχύει τον επαγγελματικό του ρόλο, να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη κριτική διάθεση, δηλαδή, το τι πράττει καθημερινά μέσα στη σχολική μονάδα.

Η ουσιαστικότερη διαφοροποίηση της εξωτερικής επιθεώρησης/αξιολόγησης από την αυτοαξιολόγηση θεωρούμε ότι συνίσταται στο ότι «*inspection is something that is done to you; self-evaluation is something you are part of*»² (δηλαδή, «η επιθεώρηση είναι κάτι που γίνεται σε σένα, αυτοαξιολόγηση είναι κάτι που είσαι μέρος της»). Η δυσκολία δε για τις εποπτεύουσες υπηρεσίες είναι στο να κρατήσουν μια ισορροπία ανάμεσα στη διοίκηση και στην υποστήριξη των σχολείων. Για κάποιους διευθυντές η αυτοαξιολόγηση είναι «εργαλείο» για να γνωρίσουν το σχολείο τους και να οργανώσουν αλλαγές, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν με νόημα: «Είναι εντάξει (η αυτοαξιολόγηση), αν οι δάσκαλοι καταλάβουν ότι είναι ένας καθρέφτης και όχι ένα ραβδί».³

²Rudd, Peter and Davies, Deborah (2000), Evaluating School Self-Evaluation, ιστοσελίδα διαθέσιμη στη Διεύθυνση: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001641.htm>

³Ο.π., σημ. 2.

Η αυτοαξιολόγηση, που ωστόσο βρίσκει πολλούς υποστηρικτές, μας και τους δίνει την ευκαιρία να νιώθουν σημαντικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία, εγγράφεται μέσα στη λογική της καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης και είναι η οργανική εξέλιξη του επιθεωρητισμού στο «μεταμοντέρνο» σχολείο. Ο Macbeath και οι συνεργάτες του, μας λένε οι Κάτσικας κ.ά. (2007) στο τελευταίο τους βιβλίο (Macbeath κ.ά., 2005), δεν αντιδιαστέλλουν την «κακή» εξωτερική αξιολόγηση από την «καλή» εσωτερική. Τις θεωρούν και τις δύο το ίδιο αναγκαίες και συμπληρωματικές, πλέκοντας όμως πρώτα το εγκώμιο στην εξωτερική αξιολόγηση και στους επιθεωρητές.

Αξιολόγηση και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμικότητα, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2003), είναι σήμερα κάτι δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο. Επίσης, η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, δεν απορρέει όμως αυτόματα από αυτή. Επομένως, η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί την απάντηση στην υπαρκτή πολυπολιτισμική κατάσταση και απευθύνεται τόσο στον πληθυσμό της πλειονότητας όσο και σε εκείνον της μειονότητας.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, μας λέει ο Banks (1997), πρέπει να δώσουν περισσότερη προσοχή σε θέματα όπως ο ρατσισμός, οι σχέσεις εξουσίας και η δομική ανισότητα. Ακόμα, επικαλούμενος τις θέσεις του Green, αναφέρει ότι οι «πολυπολιτισμικοί» εκπαιδευτικοί πρέπει να ζουν με την αντίφαση ότι προσπαθούν να προάγουν δημοκρατικές και ανθρωπιστικές μεταρρυθμίσεις μέσα στα σχολεία, τα οποία είναι θεσμοί που συχνά αντανάγκλουν και διαιώνίζουν κάποιες από τις κυρίαρχες αντιδημοκρατικές αξίες που είναι διάχυτες στην ευρύτερη κοινωνία. Σημειώνει, επίσης, ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν περισσότερο τις αντιφατικότητες μεταξύ των δημοκρατικών ιδεωδών και των κοινωνικών πρακτικών στις Δυτικές κοινωνίες, να δεσμευτούν στη στοχαστική, ανθρωπιστική και κοινωνική αλλαγή και να αποκτήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να γίνουν αποτελεσματικοί στην προαγωγή της κοινωνικής μεταρρύθμισης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Maya, αφρικανο-αμερικανίδας μαθήτριας, κόρης της Delpit (Deplit, 2002), που φοιτούσε σε σχολείο λευκών, όπου υπήρχαν λίγα μαύρα αγόρια και κανένα μαύρο κορίτσι. Η Maya έφτασε στο σημείο να θέλει να αλλάξει τα «νέγρικα» χαρακτηριστικά της με πλαστική εγχείρηση. Κι αυτό για να τονώσει την αυτοπεποίθησή της, καθώς μέρα με τη μέρα ένιωθε να βουλιάζει σε μια άβυσσο συναισθηματικής και μαθησιακής απομόνωσης. Ωστόσο, όταν μεταγράφηκε σε σχολείο όπου η πλειοψηφία των μαθητών ήταν αφρικανο-αμερικανοί, η Maya άλλαξε εντυπωσιακά. Με μεγάλη αποδοχή από την παρέα της, αύξησε την αυτοπεποίθησή της και τώρα μάθαινε γρήγορα. Διαπιστώνει έτσι η μητέρα της (Delpit) πως εκείνο που το πρώτο σχολείο αγνοούσε (διαφορετικότητα) και δε λάμβανε καθόλου υπόψη

του στην εκπαιδευτική διαδικασία η Maya το βρήκε απλόχερα στο δεύτερο σχολείο. Βρήκε, δηλαδή, ένα περιβάλλον που την αποδεχόταν έτσι όπως ήταν. Η Deplit προσπαθεί να καταδείξει τη σημασία της αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών και μαθητριών και στον τρόπο που αυτή επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία. Αναφέρεται δε στο ρόλο του «συγκινησιακού φίλτρου» σε σχέση με τη μάθηση και μας λέει ότι το φίλτρο αυτό ενεργοποιείται όταν οι συναισθηματικές καταστάσεις είναι άσχημες, όταν ο/η μαθητής/-τρια δεν έχει κίνητρα, όταν δεν ταυτίζεται με τους ομιλητές της επίσημης /σχολικής γλώσσας ή όταν έχει υπερβολικό άγχος για την επίδοσή του/της, δημιουργώντας ένα εμπόδιο που δεν αφήνει το ερέθισμα να φτάσει στα τμήματα του εγκεφάλου που είναι απαραίτητα για την απόκτηση της γλώσσας» (Krashen, στο Deplit 2002). Στην περίπτωση του δεύτερου σχολείου, που «άνοιξε την αγκαλιά του» στην κόρη της, το φίλτρο αυτό απενεργοποιήθηκε πλήρως.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα –και κάθε εκπαιδευτικό σύστημα– δεν πρέπει να υιοθετεί αφομοιωτική πολιτική για τα μειονοτικά παιδιά και δεν πρέπει να επικρατούν αντιλήψεις ιεράρχησης των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους. Το σχολείο σήμερα οφείλει να προσφέρει σε όλους και όλες ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα που θα ενισχύει κάθε πολυπολιτισμική ομάδα και, ενώ θα διαφοροποιεί, παράλληλα θα ενώνει και θα παρέχει σε όλα τα παιδιά και σημεία αναφοράς αλλά και εναλλακτικές προοπτικές, πλαισιωμένο από ένα ευέλικτο κατά περίπτωση αξιολογικό σύστημα. Ειδικότερα:

Για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές

Για να βοηθηθούν τα παιδιά (Coelho, 2007) ώστε να έχουν ένα θετικό ξεκίνημα στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον τους, πρέπει τα σχολεία που εξυπηρετούν μια πολύγλωσση, πολυπολιτισμική και πολυφυλετική κοινότητα να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά και τις οικογένειές τους, για να αισθανθούν ευπρόσδεκτα νέα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Συνοπτικά, θα βοηθούσαν τα εξής:

- Καθιέρωση διαδικασίας «καλωσορίσματος».
- Πραγματοποίηση άτυπης συνέντευξης, στη γλώσσα των παιδιών, όπου είναι δυνατό.
- Αξιολόγηση γλωσσικού και ακαδημαϊκού υπόβαθρου: Προσδιορισμός ικανοτήτων και αναγκών του παιδιού για άμεση στήριξη σε θέματα γλώσσας –δίγλωσση εκπαίδευση– ή πρόσθετη διδακτική στήριξη, ενημέρωση του παιδιού και των γονέων για το χρονοδιάγραμμα, τη φύση και τους στόχους του προγράμματος. Οι αρχικές πληροφορίες αξιολόγησης είναι εξαιρετικά σημαντικές για την παρακολούθηση της προόδου του παιδιού στους επόμενους μήνες και στα επόμενα χρόνια. Οι διαδικασίες αξιολόγησης μπορούν να ποικίλλουν, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, και καλό είναι να χρησιμοποιούνται διάφορες προσεγγίσεις για τη συγκέντρωση πληροφοριών για το εκπαιδευτικό επίπεδο του παιδιού και τη γνώση του στη δεύτερη γλώσσα (Coelho, 2007). Ο Radtke (1999, σ. 205), παραφρά-

ζοντας την Elisabeth Swadener, μας λέει για τη δίγλωσση εκπαίδευση: «Στη δική του γλώσσα μπορεί κανείς να πει ό,τι θέλει, σε μια ξένη γλώσσα όμως έχει τη δύναμη να πει μόνο ό,τι μπορεί», επισημαίνοντας έτσι τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δίγλωσσοι μαθητές, όταν βρίσκονται σε περιβάλλον όπου δεν έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν στη μητρική τους γλώσσα.

- **Φάκελος αξιολόγησης:** Μπορεί να περιέχει την αρχική αξιολόγηση, άλλες πληροφορίες αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του έτους, δείγματα εργασιών, όλα χρονολογημένα, για να μπορούμε να παρατηρήσουμε την εξέλιξη και την πρόοδο του παιδιού. Πρέπει να αποφεύγεται η σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών για εξαγωγή συμπερασμάτων με τα στοιχεία που αφορούν τους γηγενείς μαθητές. Δεν πρέπει, επίσης, να βιαστούμε να θεωρήσουμε σύμπτωμα μαθησιακών δυσκολιών (με ό,τι αυτό συνεπάγεται) την υστέρηση ενός «μειονοτικού» παιδιού στη σχολική επίδοση. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που θα δικαιολογούσαν κάτι τέτοιο (συνθήκες διαβίωσης, περιορισμένη φοίτηση στη χώρα προέλευσης, ελλιπής διδακτική στήριξη κ.λπ.) Ωστόσο, ας θυμούμαστε ότι και στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών το ποσοστό ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι ίδιο με αυτό που συναντούμε στο γενικό σχολικό πληθυσμό (Coeelho, 2007).

Για τους Ρομ

Γενικά, για μια επιτυχή παρέμβαση στα παιδιά Ρομ⁴ πρέπει να τηρηθούν οι ακόλουθες συνθήκες:

Ο πλουραλισμός: Η κοινωνική και οικονομική ανομοιογένεια των παιδιών Ρομ πρέπει να αντανακλάται και στα προγράμματα που προσφέρονται στο σχολείο.

Η ευελιξία: Η ηλικία και το επίπεδο διδασκαλίας για τα παιδιά Ρομ δεν μπορεί να αντιστοιχούν με τις δομές του γενικού σχολείου, κυρίως εξαιτίας των προβλημάτων που σχετίζονται με το νομαδισμό.

Η λειτουργικότητα: Η σειρά της προσφερόμενης γνώσης πρέπει να δομείται σύμφωνα με τον τύπο πρακτική-θεωρία-πρακτική, εξαιτίας των συγκεκριμένων τύπων σκέψης που αναπτύσσουν οι Τσιγγάνοι από την κούνια.

Η συνεχής αναθεώρηση: Η συνάντηση δυο πολιτισμών τόσο διαφορετικών όσο είναι αυτοί των Τσιγγάνων και των μη Τσιγγάνων μέσα στο περιβάλλον του σχολείου απαιτεί μια ασταμάτητη διαδικασία παιδαγωγικής έρευνας και δράσης.

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, οφείλουμε να ανατρέψουμε τους μύθους που σχετίζονται με τα παιδιά αυτά, οι οποίοι πηγάζουν συνήθως από το «ελλειμματικό μοντέλο». Η κατάκτηση της γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αυτών μπο-

⁴Για εκτενέστερες πληροφορίες σχετικές με το θέμα, βλ. Μητακίδου και Τρέσσου (2007), *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα*, Καλειδοσκόπιο, Αθήνα, σελ. 53-54.

ρεί να αξιολογείται και να ελέγχεται τακτικά, με την παρατήρηση των τρόπων με τους οποίους χειρίζονται τη γλώσσα σε οικεία περιβάλλοντα σε όλα τα μαθήματα. Αυτό θα γίνει πιο εύκολα επιτεύξιμο αν, όπως λέει και η Delpit (Μητακίδου και Τρέσσου, 2007), αρχίσουμε να βλέπουμε με τα μάτια μας και να ακούμε με τα αυτιά μας και όχι μέσα από τις πεποιθήσεις μας.

Θα ήταν τραγικό λάθος, λοιπόν, να αξιολογούμε τα παιδιά αυτά με τα ίδια μέτρα και σταθμά με τα οποία αξιολογούνται τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Και αυτό, γιατί η σχολική επιτυχία και πρόοδος (Μητακίδου και Τρέσσου, 2007) είναι απόλυτα συνυφασμένες με κοινωνικούς, πολιτικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες, που συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον κάθε μαθητή και μαθήτριάς. Η φτώχεια και συνακόλουθα ο οικονομικός, κοινωνικός και πολιτισμικός αποκλεισμός που βιώνουν οι οικογένειες Ρομ έχουν ως αποτέλεσμα και το σχολικό αποκλεισμό για την πλειονότητα των παιδιών τους.

Για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Δεν είναι, βέβαια, μόνο οι μετανάστες ή οι Ρομ που συνθέτουν την πολυπολιτισμική κοινωνία, μα γενικά οι άνθρωποι που συμβιώνουν έχοντας διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία, φύλο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην τελευταία αυτή κατηγορία και στη σχέση τους με την αξιολόγηση θεωρούμε επιβεβλημένο να αναφερθούμε εδώ, μιας και συνδέουμε το ζήτημα της αξιολόγησης με τον ενδυναμωτικό ρόλο που μπορεί αυτή να έχει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

• Για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες

Η αξιολόγηση σχετίζεται και με τον εντοπισμό των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Θα λέγαμε ότι αποτελεί ένα διαγνωστικό μέσο μαθησιακών δυσκολιών που, ωστόσο, σύμφωνα με τις Παντελιάδου και Μπέλλιου (2006), προϋποθέτει τη σχολική αποτυχία περίπου δύο ετών, με τον τρόπο λειτουργίας του σημερινού εκπαιδευτικού μοντέλου. Έτσι, από το παραδοσιακό μοντέλο «διάγνωση- παρέμβαση» γίνεται μια στροφή τα τελευταία χρόνια στο μοντέλο «παρέμβαση-διάγνωση», που αποτελεί το κύριο περιεχόμενο ενός εναλλακτικού ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών και περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία:

- την πιστοποίηση της χαμηλής επίδοσης,
- τον προσδιορισμό άλλων συνθηκών που πρέπει να αποκλειστούν, και
- την αξιολόγηση της ανταπόκρισης στη διδασκαλία.

Απαραίτητο εργαλείο για την ανίχνευση των δυσκολιών και την παρακολούθηση της ανταπόκρισης στη διδασκαλία είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Από το Νηπιαγωγείο και την Α' Δημοτικού πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση της γλωσσικής εξέλιξης και του αναδυόμενου γραμματισμού, με αιχμή του δόρατος τη φωνολογική επίγνωση των μαθητών και μαθητριών. Η αξιολόγηση αυτή έχει διπλό στόχο: Πρώτον, να εντοπιστούν οι μαθητές/-τριες που είναι σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν αναγνωστικές δυσκολίες

και, δεύτερον, την παρακολούθηση της προόδου τους με βάση τη διδασκαλία που γίνεται.

• **Για άτομα με αναπηρίες**

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην αξιολόγηση των ατόμων με αναπηρίες: Ανεξάρτητα από το είδος της σχολικής μονάδας όπου φοιτούν, τα άτομα αυτά απαιτούν πολύπλευρη προσέγγιση, ώστε να αξιολογούνται με βάση τα αισθητηριακά, γνωστικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους. Δεν αξιολογούνται μόνο ορισμένες γνώσεις και μεμονωμένες δεξιότητες, αλλά όλες οι δυνατότητες του μαθητή. Απαραίτητο είναι ο μαθητής με αναπηρία να αξιολογείται επί των διδακτικών στόχων που επιλέχθηκαν για το εξατομικευμένο πρόγραμμά του έτσι, ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί και η ορθότητα της μεθόδου και η καταλληλότητα του προγράμματος (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Οι αξίες και οι σκοποί που αποδέχεται η παιδαγωγική της ένταξης και, γενικότερα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Χαραμής, 2004) μπορούν να υπηρετηθούν αποτελεσματικά από την κατάλληλη αξιοποίηση τόσο της διαγνωστικής όσο και της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αντίθετα, η συχνή χρήση της αθροιστικής αξιολόγησης δημιουργεί στρεβλώσεις και είναι αυτή η μορφή που συνήθως επικρίνεται από ειδήμονες και μη. Σημειώνεται, επίσης, πως τα υφιστάμενα επίπεδα επιτυχίας μάς λένε μόνο τι μπόρεσε να πετύχει ένα παιδί. Δε μας λένε όμως τι θα είχε τη δυνατότητα να επιτύχει σε διαφορετικές συνθήκες κ.λπ.

Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυναμωτικής εκπαίδευσης

Η αξιολόγηση ως συνηγορία, για όλες και όλους

Στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης, που συνδέεται στενά με τη «λογική» του «συσσωρευτικού/αποταμιευτικού» μοντέλου μάθησης, ο Cummins (στο: Γκόβαρης, 2004) αντιπαραθέτει μια διαδικασία αξιολόγησης με κεντρικά γνωρίσματα την υπεράσπιση/συνηγορία και την προσωπική πρόοδο του μαθητή. Αυτή η μορφή αξιολόγησης λαμβάνει υπόψη της τα συνολικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και εστιάζει ιδιαίτερα στα εξής:

- στο βαθμό ενσωμάτωσης της γλώσσας και του πολιτισμού των «ξένων» μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα και στην καθημερινή διδασκαλία,
- στις σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών και ιδιαίτερα στο βαθμό υποστηρίξεως των μαθητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους στο σχολείο, και
- στις δυνατότητες που παρέχονται στους «ξένους» μαθητές να παρουσιά-

⁵Μοντέλο όπου η μάθηση δεν αποτελεί έκφραση της εμπειρίας των μαθητών και οι βαθμοί αντικατοπτρίζουν την ικανότητά τους να προσαρμόζονται παθητικά στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Έτσι, τα ενδιαφέροντα των μαθητών μπαίνουν στο περιθώριο (βλ. Cummins, στο Γκόβαρης Χ. (2004), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, σελ. 203.

ζουν στο μάθημα τις εμπειρίες τους και να επεξεργάζονται τα βιώματά τους με τους ντόπιους μαθητές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να στηρίζεται στη σύνθεση ενός ευρέος φάσματος πληροφοριών που σχετίζονται με την απόδοσή τους και να αποτελεί αντικείμενο επικοινωνίας μεταξύ των ενδιαφερομένων.

Οι παραπάνω ενέργειες ενδυνάμωσης μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας αμφισβήτησης των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Αυτό προϋποθέτει, βέβαια, την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διερευνήσουν και να συνειδητοποιήσουν το σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά τις δυνατότητες σχολικής ένταξης των «διαφορετικών» μαθητών.

Πρόταση διαχείρισης των λαθών

Τα λάθη πρέπει να αντιμετωπίζονται διδακτικά (ΔΕΠΠΣ, 2002) ως ενδείξεις ενός προσωρινού επιπέδου επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή. Η άστοχη χρήση λέξεων, το ελλιπές λεξιλόγιο, τα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, οι δυσχέρειες στη χρήση υποτακτικού λόγου, στην προσαρμογή του λόγου στην περίπτωση, στην κατανόηση και χρήση υποτακτικού λόγου κ.ά. χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση ως μέσα διάγνωσης που επιτρέπουν στον δάσκαλο να καταστρώσει πρόγραμμα διορθωτικών παρεμβάσεων.

Διαχείριση της βαθμολογίας

Σε ένα αξιολογικό σύστημα όπως αυτό που ισχύει στη χώρα μας, όπου η βαθμολογία έχει τον πρώτο λόγο, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι μέσα στις πολυπολιτισμικές μας τάξεις χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο θα χειριστούμε το θέμα της αξιολόγησης. Κι αυτό, γιατί πολλές φορές αντί να έχουμε θετικά αποτελέσματα και βελτίωση αρκετά παιδιά παραιτούνται από την όποια προσπάθεια, όταν «εισπράττουν» μια χαμηλή βαθμολογία, όχι μόνο γιατί τη θεωρούν άδικη μα και γιατί εκτίθενται στο σύνολο της τάξης και πληγώνεται η αυτοεικόνα τους. Καλό είναι, επίσης, ιδιαίτερα όταν έχουμε να κάνουμε με δίγλωσσους μαθητές/-τριες, να επιδιώκουμε την αξιολόγηση της επίδοσης σε εργασίες που περιλαμβάνουν διαφορετικές ικανότητες ή ταλέντα (Coelho, 2007), όπως επιδείξεις, γραπτές και προφορικές αναφορές, γραφικές αναπαραστάσεις, κασέτες βίντεο και ήχου, χειροπιαστά μοντέλα ή δυνατότητα εκπόνησης εργασιών σε δύο γλώσσες.

Υιοθετώντας μια «δίκαιη παιδαγωγική»

Αξίζει εδώ να παραθέσουμε τις επισημάνσεις και τις οδηγίες που αναφέρει η Coelho (2007) –στο πλαίσιο μιας αξιολόγησης που συνάδει με τις αρχές της Παιδαγωγικής της Ένταξης– και που νομίζουμε ότι μπορεί να φανούν χρήσιμες και αποτελεσματικές σε οποιαδήποτε τάξη:

Υιοθέτηση μιας «δίκαιης παιδαγωγικής», όπου παιδιά από ποικίλες φυλετι-

κές, εθνικές και άλλες κοινωνικές ομάδες θα μπορούν να βοηθηθούν αποτελεσματικά. Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν το διδακτικό τους στυλ και βοηθούν έτσι τα παιδιά να διαφοροποιήσουν τις προσεγγίσεις τους στη μάθηση.

Να αποφεύγουμε τις αοριστίες (Coelho, 2007) και να είμαστε πάντα σαφείς όταν δίνουμε οδηγίες στα παιδιά. Πολλά παιδιά που προέρχονται από περιβάλλον όπου οι οδηγίες, οι προειδοποιήσεις και οι κανόνες εκφράζονται ευθέως και αναλυτικά ίσως παρεξηγηθούν τα λόγια μας.⁶

Με τις αξιολογικές μας κρίσεις ας μη βιαζόμαστε ως εκπαιδευτικοί να καταδικάζουμε κάποια παιδιά.⁷ Η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» ας λειτουργεί προς όφελος των παιδιών, μια και παιδιά για τα οποία υπάρχουν σταθερές προσδοκίες ότι θα τα πάνε καλά συχνά τα καταφέρνουν (Coelho, 2007).

Στο θέμα των βαθμών: Πάνω απ' όλα, το να ανταμείβουμε ή να τιμωρούμε την προσπάθεια των παιδιών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παραβλέπουν την πιθανότητα ότι το αναλυτικό πρόγραμμα ή το μαθησιακό περιβάλλον ίσως έχουν κάποια σχέση με την έλλειψη ενθουσιασμού. Οι εξωτερικές ανταμοιβές, επίσης –όπως οι βαθμοί–, δεν προάγουν μακροχρόνια αλλαγή συμπεριφοράς ούτε βελτιώνουν την απόδοση. Μάλιστα, συχνά χειροτερεύουν την κατάσταση (Kohn, στο: Coelho, 2007).

Συνοπτικά, καλό είναι:

- να αποφεύγονται οι υλικές ανταμοιβές,
- να μη χρησιμοποιούνται οι εργασίες ως τιμωρία,
- να προσφέρεται εποικοδομητική ανατροφοδότηση, πάντα με ήρεμο και μη προσβλητικό τρόπο, σε συγκεκριμένες πλευρές της εργασίας, παρά έπαινος ή κριτική στο άτομο,
- να μην ασκείται δημόσια κριτική,
- να οργανώνεται ομαδική εργασία και να εκτιμώνται η διαδικασία διεκπεραίωσης και το τελικό της προϊόν,
- να προσφέρεται στα παιδιά η δυνατότητα επιλογής εργασιών,
- να εκτιμάται η ικανοποιητική ολοκλήρωση της εργασίας και όχι η καλύτερη απόδοση στην τάξη.

Συμπερασματικά

Σήμερα υπάρχει μεγαλύτερη σύμπτωση απόψεων και περισσότερη συσώρευση γνώσης και εμπειρίας σχετικά με το πώς πρέπει να είναι ένα υγιές σύστημα σχολικής αξιολόγησης: Πρωταρχικός σκοπός του είναι να βοηθάει τα σχολεία να βελτιώνονται μέσα από τον κριτικό επαναπροσδιορισμό του εαυτού τους, να εξοπλίζει τους δασκάλους με τις απαραίτητες γνώσεις για να αξιολογούν την

⁶Περιορισμένος ή περιοσπούδατος γλωσσικός κώδικας, σύμφωνα με την τυπολογία του Bernstein. Βλ. Banks, O. (1987), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παράτηρητής, Θεσσαλονίκη, σελ. 189.

⁷Ο Michael Stubbs (στο: Delpit, 2002:67) αναφέρεται στο ρόλο που παίζει η γλώσσα και η γλωσσική έκφραση κατά την αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών από τους/τις εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές, μας λέει, οι πνευματικές ικανότητες των μαθητών κρίνονται με βάση άσχετες πληροφορίες.

ποιότητα της μάθησης που προσφέρουν στην τάξη τους, χωρίς να είναι αναγκασμένοι να στηρίζονται σε εξωτερική θεώρηση, μολονότι και αυτή θα πρέπει να είναι όταν και όποτε χρειάζεται (MacBeath, 2001).

Όταν αξιολογούμε με σκοπό την ενδυνάμωση του μαθητή, αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε τη διαδικασία της αξιολόγησης. Δεν αξιολογούμε για να διαπιστώσουμε τα «ελλείμματα» κυρίως, αλλά αντίθετα κάποια θετικά χαρακτηριστικά, και στη συνέχεια να αναλάβουμε δράση για βελτίωση και αλλαγή. Ευκαιρίες για αυτόνομη μάθηση γενικά, διερευνητικές δραστηριότητες ειδικότερα –για να μαθαίνουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν– και κυρίως για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και συνείδησης μπορούν να συμβάλουν στην ενδυνάμωση του ρόλου του μαθητή. Θετική συμβολή έχει, επίσης, η ικανοποίηση της Ανάγκης για Ισχύ (μέσα από την ανάθεση υπεύθυνων ηγετικών ρόλων) και της Ανάγκης για Ελευθερία (μέσα από τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργία κανόνων που πρέπει να τηρηθούν στο σχολείο και στην τάξη) (Κακανά κ.ά., 2006).

Σημαντικό στοιχείο στην αξιολόγηση για ενδυνάμωση είναι ως εκπαιδευτικοί να αποδεχόμαστε τα παιδιά –τόσο τα προερχόμενα από εθνοτικές, μειονοτικές ομάδες όσο και εκείνα της κυρίαρχης κουλτούρας– άνευ όρων και όπως είναι. Να συζητάμε για όλα τα θέματα μαζί τους και να μην κουραζόμαστε να ακούμε όσα έχουν να πουν. Έτσι μόνο θα συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/-τριες ότι οι εκπαιδευτικοί είναι άτομα που πραγματικά νοιάζονται και η όποια αξιολογική τους κρίση εκφέρεται με μόνο σκοπό τη βελτίωση των μαθητών/-τριών. Με άλλα λόγια, θα πρέπει οι μαθητές/-τριες, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς, να βοηθηθούν για να κατανοήσουν τον εαυτό τους, δηλαδή ποιοι/ποιες πραγματικά είναι και ποιοι/ποιες μπορούν να γίνουν (Κακανά κ.ά., 2006).

Οφείλουμε να είμαστε πολύ προσεκτικοί, γιατί οι κρίσεις μας μπορεί να οδηγήσουν σε «ταμπέλες» που ίσως δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Ενδέχεται, ακόμα, οι κρίσεις αυτού του τύπου να διευκολύνουν την «ταξινόμηση» των ατόμων και να συμβάλουν –πολλές φορές με αυθαίρετο τρόπο– στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

Δεν πρέπει, ακόμα, να ξεχνάμε –όχι μόνο όταν αξιολογούμε– πως οι διάφορες προβληματικές καταστάσεις που βιώνει κάθε παιδί μπορεί να μη σχετίζονται με το παιδί καθαυτό αλλά να αποτελούν ενδείξεις άλλων προβλημάτων.

Πάντα πρέπει να μας απασχολούν τα ερωτήματα:

- Πώς μπορεί να βοηθήσει ένα μαθητή η αξιολόγηση;
- Υπάρχουν κάποιοι κίνδυνοι;
- Έχουν αυτοί που κάνουν την αξιολόγηση την ανάλογη εμπειρία, τις ανάλογες γνώσεις;
- Πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης; Για εντοπισμό αδυναμιών/προβλημάτων και λήψη μέτρων ενδυνάμωσης ή απλώς για χαρακτηρισμό και αποκλεισμό μαθητών και μαθητριών;

Ας συμφιλιωθούμε, τέλος, με την άποψη ότι η αξιολόγηση ως στοιχείο ενδυ-

νάμωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να εμφορείται από τις έννοιες της αγάπης και της ελπίδας. Αυτό είναι κάτι που με θέρμη υποστήριξε ο Βραζιλιάνος κριτικός παιδαγωγός Paulo Freire, θεωρώντας την αγάπη και την ελπίδα οντολογικές ανάγκες η ικανοποίηση των οποίων μπορούν να συμβάλει ουσιαστικά στη μάθηση (Κακανά κ.ά., 2006).

Βιβλιογραφία

- Banks, A.J. (1997), Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες, στο Modgil, S. κ.ά. (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί-Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Banks, O. (1987), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bourdieu, P. – Passeron, Jean-Claude (1993), *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα: Ινστιτούτο Βιβλίου Μ. Καρδαμίτσα.
- Γκόβαρης, Χ. (2004), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (2003), *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Deplit, L. – Dowdy J.K. (2002) (eds), *The skin that we speak: Thoughts on language and culture in the classroom*. New York: The New Press.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004) (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τόμ. Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (στ' έκδοση).
- Coelho, E. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία* (επιμ. Μητακίδου, Σ. και Τρέσσου, Ε.), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κακανά, Δ.-Μ. κ.ά. (2006) (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Καρατζιά-Σπινθουράκη (2006), Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με πολιτισμική και παιδαγωγική ευαισθησία: Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών, στο: Κακανά, Δόμνα-Μίκα κ.ά. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κάτσικας, Χ. κ.ά. (2007), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006), *Εναλλακτική Διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006), Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία, στο: Κακανά, Δόμνα-Μίκα κ.ά. (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μητακίδου, Χ. – Τρέσσου, Ε. (2007), *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000), Θεωρητικές προϋποθέσεις και προβληματισμοί της κοινωνιολογικής μελέτης της εκπαίδευσης, στο: *Σημειώσεις στο μάθημα: «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης»*, Ράσης Σπ., Θεσσαλονίκη.
- MacBeath, J. (2001), *Η Ανταξιολόγηση στο Σχολείο, Οντοπία και Πράξη* (επιμ.: Δούκας, Χ. και Πολυμεροπούλου, Ζ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), ΑΠΣ -ΔΕΠΠΣ, τόμ. Α', Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Παναγιωτόπουλος, Ν.Μ. (1993), Εισαγωγή, στο: Bourdieu, P. – Passeron, J.-C.: *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος και Μ. Βιδάλη), Αθήνα: Ινστιτούτο Βιβλίου Μ. Καρδαμίτσα.
- Παντελιάδου, Σ. – Μπέλλιου, Β. (2006), Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυ-

- σκολιών: Η ιδιαίτερη συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης, στο: Κακανά, Δόμνα-Μίκα κ.ά. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ-Τζίκια, Ζ. (1985), *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: Δυνατότητες και όρια*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πιλάτου, Β. – Σταυρίδου, Ε. (2006), Η αξιολόγηση ως διαδικασία βελτίωσης της διδακτικής πράξης μέσα από τη μελέτη της εξέλιξης των ιδεών των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου για τον ηλεκτρισμό σε ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης, στο: Κακανά, Δόμνα-Μίκα κ.ά. (επιμ.): *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Radtke, Frank-Olaf (1999), Τρόποι παρέμβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο: Τσιάκαλος, Γ. & Σπανού, Ελ. (επιμ.), *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rudd, Peter – Davies, Deborah (2000), *Evaluating School Self-Evaluation*, ιστοσελίδα διαθέσιμη στη Διεύθυνση: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001641.htm>
- Τρέσσου, Ε. (1999), Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιες ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο, στο: Τσιάκαλος Γ. & Σπανού Ελ. (επιμ.), *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα: Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» (2^η έκδ).
- Χαραμής, Π. (2004), Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: Το ζήτημα της αξιολόγησης, στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.): *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τόμ. Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαρίσης, Α. (2006), Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και ΔΕΠΠΣ, στο: Κακανά, Δ.-Μ. κ.ά., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χαρισματικοί - ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς

Προκόπης Η. Μανωλάκος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Εισαγωγή

Ο όρος χαρισματικός καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων για υψηλές επιδόσεις. Τα χαρισματικά παιδιά δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα, αλλά η ευφυΐα και τα ταλέντα τους μπορεί να εκδηλώνονται σε ένα ή πολλά πεδία. Ενδέχεται όμως να παρουσιάζουν σχολική υποεπίδοση ή και μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές αναστολές και συμπεριφορά που να εμποδίζει την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Τα χαρισματικά-δημιουργικά παιδιά υπολογίζονται σε ένα ποσοστό μέχρι 5%, ενώ τα εξαιρετικά χαρισματικά δεν ξεπερνούν το 1% του γενικού πληθυσμού.

Κρίσιμο σημείο για τον χαρισματικό μαθητή είναι η επισημάνση της χαρισματικότητας σε μικρή ηλικία και η έγκαιρη ενίσχυσή του μέσω ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ο διδάσκων διαπιστώνει την ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν οι χαρισματικοί μαθητές, τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται στην τάξη, το ρυθμό ομιλίας τους, την προσοχή τους, τις κινήσεις, τη μνήμη και τη γενικότερη συμπεριφορά τους, καθώς αυτά είναι οι ενδείξεις των εξαιρετικών ικανοτήτων τους.

Ένα ευέλικτο και εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, με δημιουργικές προεκτάσεις, δίνει τη δυνατότητα να υλοποιούνται δραστηριότητες που θα κρατούν ζωντανό το ενδιαφέρον των χαρισματικών μαθητών και συμβάλλει στην αρμονική ανάπτυξη και εξέλιξή τους.

Αντικείμενο της εργασίας μας αυτής είναι η περιγραφή των χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών, η εκπαιδευτική προσέγγιση και η στήριξή τους.

Ορισμός. Γενικά χαρακτηριστικά χαρισματικών μαθητών

Ο όρος «χαρισματικός» («gifted») χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τους μαθητές εκείνους που παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες. Ο όρος χρησιμοποιείται για εκείνα τα άτομα (Marland, 1972), τα οποία επιδεικνύουν υψηλά ε-

πίπεδα ευφυΐας και έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν επιδόσεις πολύ υψηλότερες από ένα μέσο μαθητή.

Τα χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά από το νηπιαγωγείο και μέχρι την ολοκλήρωση των σπουδών τους παρουσιάζουν νοητικές ικανότητες και δεξιότητες που πραγματικά είναι εξέχουσες σε σχέση με τους ομηλικούς τους (Callahan, 1979).

Ο Ματσαγγούρας (2008) αναφέρεται στα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης και τα ορίζει ως αυτά που έχουν αναπτυγμένες γνωστικές, γνωσιακές και δημιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις, κίνητρα και ενδιαφέροντα και καλύπτουν την ύλη με ταχύτερους ρυθμούς.

Στο νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (άρ. 3, παρ. 3) αναφέρεται: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».

Οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό ένα χάρισμα και τις ικανότητες εκείνες, σε έναν ή περισσότερους τομείς, που δεν έχουν αναπτύξει οι συνομήλικοί τους, και ας έχουν μεγαλώσει στο ίδιο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Οι χαρισματικοί μαθητές διακρίνονται από τους καλούς μαθητές της ίδιας ηλικίας για την ικανότητα, την ευστροφία και την ταχύτητα με την οποία κατανοούν δύσκολα θέματα και πολύπλοκες σχέσεις (Boyce, 1996).

Άλλοι όροι που περιγράφουν τους ιδιαίτερα έξυπνους, ικανούς και αποτελεσματικούς ανθρώπους παραπλήσιοι με τον όρο της χαρισματικότητας είναι: ταλέντο, προικισμένος, ευφυής, ιδιοφυής, μεγαλοφυής, παιδί-θαύμα (Tannenbaum, 2002).

Σύμφωνα με τον Sternberg (1981), διακρίνουμε τρεις τύπους ικανοτήτων στα χαρισματικά άτομα: την αναλυτική θεώρηση ενός προβλήματος, τη συνθετική και την πρακτική εφαρμογή αναλυτικών και συνθετικών δυνατοτήτων σε καθημερινές καταστάσεις.

Για τα ελληνικά δεδομένα η έννοια της χαρισματικότητας είναι ένα ζήτημα αδιευκρίνιστο, που επιδέχεται πολλές ερμηνείες και καλύπτει ένα μεγάλο μέρος ικανοτήτων. Τους χαρισματικούς μαθητές τους χαρακτηρίζουν: α) ο διαφορετικός τρόπος μάθησης: διαθέτουν την ικανότητα να μαθαίνουν σύνθετες και πολύπλοκες γνώσεις χωρίς να περνούν από τα επιμέρους στάδια μάθησης· β) η ικανότητα εξεύρεσης εναλλακτικών λύσεων σε ένα πρόβλημα· και γ) τα κίνητρα και η επιμονή για τον τελικό στόχο, όπως περιέργεια για μάθηση, επιμονή σε αυτό που κάνουν, αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα (Θωμαΐδου, 1999).

Τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, μαθαίνουν γρήγορα, μιλάνε πολύ νωρίς, διαθέτουν την ανάγκη να παράγουν θεωρία και πράξη, χρησιμοποιούν τη δημιουργική και κριτική σκέψη, αντιμετωπίζουν συνθετικά και αναλυτικά την επίλυση προβλημάτων, θέτουν πολλά και πολύπλοκα ερωτήματα, έχουν αναπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ, χρειάζονται χρόνο για αυτοσυγκέντρωση και γενικά παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς της επιστήμης ή της τέχνης (Johnson & Johnson, 1993).

Τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να διαθέτουν (Ματσαγγούρας, 2008· Marland, 1972· Rogers 2002· Van Tassel-Baska, 2003) εξαιρετικά μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, εξαιρετική παραγωγικότητα, μαθαίνουν γρήγορα, μιλάνε και διαβάζουν νωρίς, χρειάζονται αυτοσυγκέντρωση, έχουν ανάγκη να παράγουν, έχουν αναπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ, θέτουν πολύπλοκα ερωτήματα, μπορούν να προσλάβουν εξαιρετικά μεγάλη ποσότητα πληροφοριών, έχουν πνευματική περιέργεια, γρήγορη μάθηση, μεγάλο φάσμα ενδιαφερόντων και περιέργεια, ικανότητα γενικεύσεων, αφαιρετική, κριτική και δημιουργική σκέψη, ταχύτητα στην επεξεργασία πληροφοριών, πλούσιο λεξιλόγιο, παρατηρητικότητα και μνήμη, φαντασία, πρωτοβουλία, ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων, ευαισθησία ως προς τα συναισθήματα των άλλων, δεν ποούνται από την αποτυχία, ηγετικές ικανότητες, διορατικότητα, υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους, ευαισθησία στην επίλυση μεγάλων κοινωνικών προβλημάτων και ψυχοκινητικές ικανότητες. Παιδιά με εξαιρετικά ταλέντα μπορεί να αναγνωρίσουμε και στο πρόσωπο παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Whitmore, 1981). Χρειάζονται όμως πολύς χρόνος και γνώση για να αποκαλυφθεί το ταλέντο που δεν φαίνεται (Fox *et al.*, 1983). Αναφέρουμε δύο παραδείγματα χαρισματικών μαθητών με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Μαθητής της Ε' τάξης Δημοτικού, με μεγάλη ευχέρεια στα μαθήματα των μαθηματικών και της φυσικής, έδινε αμέσως απάντηση και σε πολύ δύσκολα προβλήματα, και μάλιστα έδινε και δεύτερο τρόπο επίλυσης. Μπορούσε να κατασκευάζει δικά του σύνθετα προβλήματα. Με άνεση χειριζόταν μαθηματικές έννοιες και πράξεις. Στη φυσική μπορούσε να απαντήσει σε πολύ δύσκολες ερωτήσεις κρίσης σε θέματα που ήταν προέκταση του μαθήματος, ενώ ήταν πολύ καλός και στο σχέδιο. Μαθήτρια της Στ' τάξης Δημοτικού: Τεκμηρίωση των σκέψεων. Στα μαθηματικά αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι εκτελούσε τις πράξεις από μνήμης, με ταχύτητα, χωρίς καμιά δυσκολία. Κατανοούσε γρήγορα ακόμα και άγνωστες και δύσκολες έννοιες. Εύστοχες παρατηρήσεις σε όλα τα μαθήματα. Εφάρμοζε τις νέες γνώσεις που αποκτούσε και αξιολογούσε επιτυχώς την επίδοσή της. Συνεπής στις υποχρεώσεις της. Στο σπίτι μελετούσε μόνη της και μαθήματα πέρα του σχολείου. Είχε πολλές φίλες, αναπτυγμένη κοινωνικότητα.

Τα τελευταία χρόνια η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983) χρησιμοποιείται ως μέσο επισήμανσης χαρισματικών παιδιών. Η πιο πάνω θεωρία υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι κατέχουν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης που είναι μεταξύ τους σχετικά αυτόνομοι.

Για την αναγνώριση των χαρισματικών ενδείκνυται ένας συνδυασμός δοκιμασιών νοημοσύνης, δημιουργικότητας και απόδοσης στο σχολείο, καθώς και η ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας.

Ο Gardner πρότεινε (1983) να επισημανθούν οι πιο κάτω επτά τομείς νοημοσύνης:

α) Γλωσσική νοημοσύνη (Linguistic Intelligence): Αφορά ικανότητα στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, τη μνήμη, την κατανόηση της γραμματικής, τη σύνταξη προτάσεων, την ικανότητα εκμάθησης γλωσσών, την ικανότητα χρησι-

μοποίησης της γλώσσας για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

β) Λογική-μαθηματική νοημοσύνη (Logical Mathematical Intelligence): Ικανότητα ανάλυσης προβλημάτων με λογικούς τρόπους (επισημάνση θεωρίας - προτύπων, επαγωγικής σκέψης και λογικής σκέψης).

γ) Μουσική νοημοσύνη (Musical Intelligence): Η ικανότητα ευαισθησίας στο να αναγνωρίζει κανείς και να δημιουργεί μουσικές συχνότητες. Ικανότητα εκτέλεσης, σύνθεσης και κριτικής εκτίμησης μουσικών συνθέσεων.

δ) Σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη (Bodily-kinesthetic Intelligence): Ικανότητα συγχρονισμού και συναίσθησης των κινήσεων, έλεγχος του σώματος, γλώσσα του σώματος.

ε) Οπτική-χωρική νοημοσύνη (Visual-Spatial Intelligence): Η ικανότητα των ατόμων να οπτικοποιούν, να δημιουργούν νοητικές εικόνες, να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις των αντικειμένων στο χώρο. Αντιλαμβάνονται θέματα στερεομετρίας και του τρισδιάστατου χώρου.

στ) Διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence): Ικανότητα αντίληψης των προθέσεων, των κινήτρων, των επιθυμιών και των πράξεων των άλλων. Επίσης, ικανότητα ομαδικότητας, επικοινωνίας, συνδιαλλαγής.

ζ) Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal Intelligence): Ικανότητα των υποκειμένων να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους (γνωστικές ικανότητες τους ή αδυναμίες τους), την ταυτότητά τους, τα συναισθήματα και τα κίνητρά τους.

Αργότερα (1999) ο Gardner προσέθεσε και μια όγδοη νοημοσύνη, τη νατουραλιστική, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα παρακολούθησης της φύσης, συγκεκριμένα σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Τα ευφυή άτομα διακρίνονται για την ανώτερη γενική νοητική τους ικανότητα ή και για το ταλέντο υψηλής ποιότητας σε ειδικούς τομείς. Τα άτομα αυτά έχουν υπεροχή στην ευχέρεια να εξευρίσκουν λύσεις, στην πρωτοτυπία της σκέψης, στον πλούτο του λεξιλογίου, στο ενδιαφέρον για την επιστήμη και τις καλές τέχνες, στην αίσθηση του χιούμορ, στην ειλικρινή κριτική του εαυτού τους.

Ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ευφύες, αλλά όχι όμως και επαρκής. Γι' αυτό προέκυψε η ανάγκη να διερευνηθεί η έννοια «ευφυής» και να συμπεριλάβει και άτομα με ειδικές ικανότητες στην τέχνη, στη γλώσσα, στις μηχανικές δεξιότητες ή στις καλλιτεχνικές ικανότητες (Παρασκευόπουλος, 1992).

Ο Perkins (1981) αναφέρεται σε έξι στοιχεία τα οποία προσδιορίζουν τη προσωπικότητα. Όσο περισσότερα από αυτά διαθέτει ο άνθρωπος, τόσο περισσότερο δημιουργικός είναι. Τα στοιχεία της δημιουργικής προσωπικότητας είναι: Η ικανότητα απλούστευσης πολύπλοκων θεμάτων, η ανακάλυψη προβλημάτων και η προσπάθεια επίλυσής τους, η νοητική ικανότητα, η ικανότητα διαχείρισης του νέου, η ανοχή στην αποτυχία και τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα.

Σε μελέτες για τη δημιουργικότητα (Barron, 1969) είναι αποδεκτό ότι ένα υψηλό επίπεδο νοημοσύνης είναι απαραίτητο για υψηλούς βαθμούς δημιουργικότητας. Ο Runco (1991) σε έρευνά του έχει διαπιστώσει τη θετική συνάφεια μεταξύ της νοημοσύνης και της δημιουργικότητας. Μάλιστα η μια συμπληρώνει

την άλλη όταν το άτομο επιλύει πολύπλοκα προβλήματα.

Σύμφωνα με τον MacKinnon (1962), δημιουργικότητα είναι η διαδικασία που εξελίσσεται σε ένα χρονικό διάστημα και τα γνωρίσματά της είναι η πρωτοτυπία, η προσαρμοστικότητα και η ισχυρή θέληση για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου στόχου. Ο MacKinnon (1962) ύστερα από έρευνά του προσδιόρισε τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου και αυτά είναι: η θετική αυτοεικόνα, η επινοητικότητα, η αποφασιστικότητα, η εργατικότητα, κίνητρα για επίτευξη του στόχου, η ανεξαρτησία, η αυτονομία, ο αυθορμητισμός, η αυτοπεποίθηση και η ανεξαρτησία. Οι δημιουργικοί είναι συνήθως απαιτητικοί και εγωκεντρικοί, και δεν τους ενδιαφέρουν ο έπαινος ή η επίκριση των άλλων. Διακρίνονται για την αντοχή, την επιμονή και την υπομονή τους.

Τα δημιουργικά-παραγωγικά άτομα επικεντρώνονται πολύ περισσότερο στο έργο που πρέπει να ολοκληρώσουν και ασχολούνται ενεργά με τη δουλειά τους περισσότερο από ό,τι συμβαίνει στο γενικό πληθυσμό. Ο Mac Kinnon (1964· 1965) τόνισε τα χαρακτηριστικά που ήταν σημαντικά για δημιουργικά επιτεύγματα και αυτά είναι: η επινοητικότητα, η ανεξαρτησία, η προσωπικότητα, ο ενθουσιασμός, η αποφασιστικότητα και η εργατικότητα, η πρωτοτυπία σκέψης, οι καινοτόμες προσεγγίσεις, και το να ξεπεράσουν τις παγιωμένες διαδικασίες και να προχωρήσουν σε πρωτότυπες λύσεις.

Για τη δημιουργικότητα η Ξανθάκου (1998) αναφέρει ότι πηγάζει από την τάση του ανθρώπου να ενεργοποιείται προς τη δημιουργία, να αναπροσαρμόζεται σε σχέση με το περιβάλλον του, η εγγενής τάση να μετατρέπεται σε λειτουργική ικανότητα. Συνδέεται με συγκεκριμένη νοητική διεργασία. Εκδηλώνεται ως τρόπος συμπεριφοράς και πηγάζει από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου. Καθορίζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες και από εσωτερική επεξεργασία του ατόμου. Καταλήγει στην παραγωγή έργου καινούριου, αποδεκτού ως χρήσιμου από το άτομο και την κοινωνία. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα δημιουργικού μαθητή της Δ' τάξης Δημοτικού ο οποίος κατασκεύαζε με δική του πρωτοβουλία ηλεκτρικό κύκλωμα, φακούς και μηχανή προβολής διαφανειών, ενώ παρότι αυτοδίδακτος μπορούσε να παίζει μαντολίνο και ακορντεόν, ήταν πολύ καλός σε όλα τα μαθήματα και με πολλές πρωτοβουλίες στην τάξη στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.

Για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Ξανθάκου, 1998) στο σχολείο συμβάλλουν καθοριστικά οι πιο κάτω παράγοντες: Το κατάλληλο περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο, κοινωνικός περίγυρος, Μ.Μ.Ε.), η συστηματική καλλιέργεια όλων των νοητικών λειτουργιών, η καλλιέργεια γνωρισμάτων μιας δημιουργικής προσωπικότητας, οι ανοιχτές διαδικασίες με δραστηριότητες για πρόσληψη προβλημάτων, η ενεργητική ανακάλυψη, η εξέταση της εγκυρότητας, η ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας, η παραγωγή ιδεών και η παραγωγή ποικίλων προϊόντων γνώσης.

Το δημιουργικό άτομο λειτουργεί σε ένα εξελισσόμενο και δυναμικό περιβάλλον, όπου παράγει δημιουργικά έργα, επιλύει προβλήματα και θέτει καινούργια ερωτήματα, τα οποία αρχικά θεωρούνται πρωτότυπα και στη συνέχεια

κερδίζουν την κοινωνική αποδοχή (Gardner, 1993).

Το ποσοστό των χαρισματικών-δημιουργικών παιδιών υπολογίζεται περίπου στο 5% του γενικού παιδικού πληθυσμού. Στην πραγματικότητα, το ποσοστό των χαρισματικών παιδιών που διαθέτουν εξαιρετικά υψηλές ικανότητες σε περισσότερους γνωστικούς τομείς δεν ξεπερνά το 1% του γενικού πληθυσμού.

Η προσέγγιση στη μικρή ηλικία καθοριστικός παράγοντας της εξέλιξής τους

Ο τρόπος χειρισμού των παιδιών αυτών από τη μικρή ηλικία είναι καθοριστικός για την εξέλιξή τους αλλά και για την αποδοχή τους από την κοινωνία, καθώς υπάρχει μια ασύγχρονη ανάπτυξη μεταξύ νόησης και συναισθήματος. Αναπτύσσουν ταχύτερα το γνωστικό-αντιληπτικό τομέα από τομείς της κοινωνικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης. Το επίπεδο των δεξιοτήτων τους είναι υψηλότερο του μέσου όρου με αποτέλεσμα να βιώνουν μια εσωτερική ματαιώση, που μπορεί να δημιουργήσει ψυχολογικά προβλήματα, όπως απόρριψη, αντικοινωνικότητα, αδιαφορία ή επιθετικότητα (Cline & Schwartz, 1998· Θωμαΐδου & Μελετέα, 2003).

Οι χαρισματικοί μαθητές για να μάθουν κάτι δεν χρειάζεται να το επαναλάβουν, ενώ ένας μέσος μαθητής για να μάθει το ίδιο θέμα θα χρειαστεί ίσως αρκετές επαναλήψεις. Η υποχρέωση των επαναλήψεων δημιουργεί σε αυτούς μια εσωτερική αναστάτωση, που εκδηλώνεται με πλήξη, δυσαρέσκεια και κούραση (Freeman, 1996).

Ο Torrance (1968) αναφέρει ότι, αν δεν καλυφθούν οι ψυχολογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, αυτό μπορεί να είναι αιτία να αισθανθεί το χαρισματικό παιδί ότι είναι «η εξαίρεση». Τότε το χαρισματικό παιδί μπορεί να νιώσει ξένο, μη αποδεκτό από την ομάδα των ομηλίκων.

Αρκετοί από τους χαρισματικούς μαθητές μη μπορώντας να συμβιβαστούν με πολλά από τα χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου υιοθετούν μια αρνητική στάση απέναντι σε αυτό, εκδηλώνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και πολύ συχνά χαρακτηρίζονται ως «μέτριοι» ή και «κακοί» μαθητές.

Τα χαρισματικά παιδιά ενδέχεται να παρουσιάζουν και στοιχεία αρνητικής συμπεριφοράς, όπως σχολική άρνηση και υποεπίδοση, υπεροψία, ανησυχία για τις επιδόσεις, συναισθηματική αναστολή, κοινωνική απομόνωση, υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής (Galbraith & Delisle, 1996).

Όσο πιο ταλαντούχο είναι ένα παιδί, τόσο πιο αντισυμβατικός είναι ο τρόπος σκέψης του και η αίσθησή του το οδηγεί στην απομόνωση. Το 25% των χαρισματικών παιδιών έχουν κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (Μελετέα, 2004).

Οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να υποαποδίδουν, γιατί δεν έχουν κίνητρα για την εκτέλεση εργασιών. Ακόμα, μπορεί να νιώθουν ότι δεν έχουν προκλήσεις και δεν ανταμείβονται για τη δουλειά που παράγουν. Είναι πιθανό να υποαποδίδουν με προσωπική τους επιλογή, γιατί φοβούνται τις πιέσεις που συ-

νεπάγεται η επιτυχία ή γιατί η αποδοχή από τους συνομηλίκους είναι πιο σημαντική από την κατάκτηση της επιτυχίας. Άλλος λόγος μπορεί να είναι η ασυμφωνία ανάμεσα στο σχολικό πρόγραμμα και τις ικανότητές τους. Αναφέρεται ότι κάποια χαρισματικά παιδιά υποαποδίδουν προσπαθώντας να «τιμωρήσουν» τους γονείς τους (Briklin & Brikline, 1967), οι οποίοι τα καταπιέζουν και θεωρούν την επιτυχία των παιδιών τους ως δική τους επιτυχία. Έτσι, η κοινωνία χάνει τα ανταποδοτικά οφέλη από την προσφορά που θα είχε ως επιστήμονας ένας χαρισματικός μαθητής στην επιστήμη, την τέχνη, τον πολιτισμό και την εξέλιξη γενικότερα.

Το σχολείο έχει την ευθύνη της ενίσχυσης των χαρισματικών μαθητών: να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, να αξιοποιούνται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, να παρωθούν και να ενισχύουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να πρωταγωνιστούν σε καινοτόμα προγράμματα (Van Tassel-Baska, 2002). Η κοινωνική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ευαισθητοποίησή τους προς τις κοινωνικές ανάγκες, την ηγεσία, την κοινωνική ευθύνη, την πρωτοβουλία και τον αλτρουϊσμό (Renzulli, 2003).

Έγκαιρη διάγνωση και ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου

Για τον εκπαιδευτικό είναι δύσκολη η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών, αλλά και η προσέγγιση και η παιδαγωγική αντιμετώπισή τους. Το παράδοξο είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό των χαρισματικών δεν είναι ανάμεσα στους αριστούχους μαθητές.

Πολλά από τα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά, εάν δεν αναγνωριστούν και δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα από την προσχολική ηλικία, εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο με αποτέλεσμα να παραπέμπονται για έλεγχο μαθησιακών δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής (Θωμαΐδου & Μελετέα, 2003).

Αν το εκπαιδευτικό σύστημα προβλέψει, ώστε να υπάρχει μέριμνα με προγράμματα και δραστηριότητες για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους, τότε θα παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις και εξαιρετική παραγωγικότητα. Όμως, για τον ελληνικό χώρο, η έλλειψη πρόνοιας και ειδικού σχεδιασμού για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών αυτών και η ανεπαρκής ή λανθασμένη παιδαγωγική προσέγγιση δημιουργούν ένα αρνητικό υπόβαθρο στον ψυχικό τους κόσμο, εξαιτίας της καταπίεσης και της παρεμπόδισης της ανάπτυξης των υψηλών νοητικών ικανοτήτων τους, με συνέπειες στην ομαλή νοητική και συναισθηματική τους εξέλιξη.

Σύμφωνα με τον Torrance, προικισμένο παιδί είναι αυτό του οποίου η επίδοση σε κάποιους τομείς είναι αξιοσημείωτα υψηλή. Χαρακτηριστικό των προικισμένων παιδιών είναι η δημιουργικότητα (Torrance, 1961). Διαπιστώθηκε ότι σε αρκετά άτομα η δημιουργικότητα δε συμβάδιζε με το δείκτη νοημοσύνης και πολλοί δημιουργικοί μαθητές δεν εντοπίζονταν από τους δασκάλους τους, για

τους οποίους μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών ήταν ο δείκτης νοημοσύνης. Μέχρι τότε ο δείκτης νοημοσύνης χρησιμοποιούνταν ως το πιο σημαντικό κριτήριο στη διαδικασία επισημάνσης. Στα τεστ νοημοσύνης που χρησιμοποιούνταν για τη διαδικασία της επισημάνσης δε συμπεριλαμβάνονταν ερωτήσεις για τον προσδιορισμό της δημιουργικότητας (Torrance, 1962).

Ο Torrance (1976), επίσης, εφάρμοσε δοκιμασίες με τις οποίες μπορούσε να ελέγξει τη δημιουργική σκέψη και να ανακαλύψει προικισμένα παιδιά σε μειονότητες.

Όλα ξεκινούν από την οικογένεια, η οποία πρέπει να εντοπίσει έγκαιρα την ιδιαιτερότητα του παιδιού και να ζητήσει τη βοήθεια των ειδικών. Πολλά χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά εντοπίζονται κατά την παραπομπή τους σε διαγνωστικά κέντρα από τους εκπαιδευτικούς για «μαθησιακές δυσκολίες».

Ο εντοπισμός, η εκτίμηση, η διάγνωση και η αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών πρέπει να γίνονται από διεπιστημονική ομάδα, για να αποφευχθεί ο κίνδυνος λανθασμένης διάγνωσης. Υπάρχουν διεθνώς τεστ που προσπαθούν να μετρήσουν τη νοημοσύνη και διάφορα στοιχεία της προσωπικότητας, πολλές φορές όμως και αυτά δεν αποδίδουν, γιατί τα χαρισματικά παιδιά δεν επιθυμούν να απαντήσουν. Έτσι, μια διεπιστημονική ομάδα μέσω παρατήρησης, προσωπικών συνεντεύξεων και με τη χρήση μέσων και εργαλείων αξιολόγησης, σε συνδυασμό και με κλίμακες μέτρησης, είναι ίσως η πιο αποτελεσματική μέθοδος (Parker, 2000). Υπάρχουν και χαρισματικοί μαθητές των οποίων το χάρισμα δεν αναδεικνύεται, γιατί κρύβεται κάτω από κάποια αναπηρία που μπορεί να έχουν, όπως μαθησιακές δυσκολίες, σωματικές αναπηρίες και κινητικά ή λεκτικά προβλήματα. Το βάρος στρέφεται τότε προς την αναπηρία και όχι προς το χάρισμα που διαθέτει ο μαθητής. Χρειάζεται ευαισθησία και προσπάθεια για την ανάδειξη της χαρισματικότητάς τους (Μαλλικιώση-Λοϊζου, 2001).

Πολλοί γονείς νιώθουν άγχος και πίεση, και έχουν το αίσθημα της ανησυχίας και της ενοχής για το πώς θα βοηθήσουν το παιδί τους να αξιοποιήσει τις υψηλές δυνατότητές του. Άλλοι, πάλι, γονείς χαρακτηρίζουν το παιδί τους ως χαρισματικό, αν και αυτό δεν είναι ακριβές. Τα χαρισματικά παιδιά δεν κινδυνεύουν από τις υψηλές νοητικές τους ικανότητες, αλλά από την καταπίεση, την παρεμπόδιση τους καθώς και την εσφαλμένη αντιμετώπισή τους από το σχολείο και την κοινωνία (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στη δυνατότητα αξιοποίησης του χαρισματικού μαθητή (Freeman, 2000). Είναι σημαντική η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς αισθάνονται ότι αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στην ανάγκη των παιδιών αυτών και αντιδρούν αμήχανα. Το 50% περίπου των χαρισματικών-ταλαντούχων παιδιών εγκαταλείπουν τις σπουδές τους μέχρι την εφηβεία, αν δεν έχουν την απαιτούμενη μέριμνα έγκαιρα από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον τους (Μελετέα, 2004).

Η συναντίληψη για τη συναισθηματική στήριξη των μαθητών με υψηλές δυνατότητες, ο καθορισμός στόχων και αξιών, η καθοδήγηση της συμπεριφοράς και

η εποπτεία της σχολικής εργασίας αποτελούν το πλαίσιο αυτής της συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2008).

Ελληνική πραγματικότητα - εκπαιδευτική προσέγγιση

Τα χαρισματικά παιδιά διατρέχουν τον κίνδυνο να μην εκδηλώνουν τις δυνατότητές τους λόγω της έλλειψης προκλήσεων στα σχολικά προγράμματα (Renzulli, 2003). Το αναλυτικό πρόγραμμα συνήθως δεν καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών, όπως των χαρισματικών.

Τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής διδασκαλίας για τους χαρισματικούς μαθητές διαφέρουν από τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής διδασκαλίας για τους υπόλοιπους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2008). Οι Renzulli και Reis (2002) διακρίνουν τη σχολική χαρισματικότητα από τη δημιουργική-πρακτική χαρισματικότητα, όπου οι χαρισματικοί εφαρμόζουν με πρωτότυπο και ευρηματικό τρόπο τη σχολική γνώση, ώστε να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις και να εφαρμόζουν την καινοτομία στην παραγωγή προϊόντων.

Ο τελευταίος νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (3699/2008) στο άρθρο 3, παρ. 3, αναφέρει ότι «ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Παιδείας, εκδηλώνουν ενδιαφέρον».

Είμαστε, λοιπόν, στην αρχή όσον αφορά τον τρόπο χειρισμού και ανάπτυξης ειδικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές. Δεν είναι λίγες οι φορές που τα χαρισματικά παιδιά μένουν στο σκοτάδι. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει σχετική έρευνα και πειραματικά δεδομένα που να μας πληροφορούν σχετικά με την αντιμετώπιση των ικανοτήτων των μαθητών και την εξέλιξή τους σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι για τους χαρισματικούς-ταλαντούχους μαθητές χρειάζεται μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική προσέγγιση, αλλά δεν διαθέτουν γι' αυτό την κατάλληλη εκπαίδευση ούτε το κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε με έναν ευέλικτο τρόπο να προσεγγίσουν αυτή την ομάδα των μαθητών. Έτσι, ένας χαρισματικός μαθητής μπορεί να είναι «πρόβλημα» για τον εκπαιδευτικό που δεν τον έχει εντοπίσει ή δεν έχει ενημερωθεί για την περίπτωση αυτού του παιδιού. Η φροντίδα των «προικισμένων» μαθητών δημιουργεί πρόβλημα, γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσανατολισμένο προς το Ενιαίο Σχολείο με τις ανομοιογενείς τάξεις (Ματσαγγούρας, 2005).

Δεν μπορούμε να αδιαφορήσουμε γι' αυτή την κατηγορία μαθητών ούτε να δημιουργήσουμε μια ιδιαίτερη ομάδα (Maker, 1997). Γι' αυτό χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν θεωρητικά και πρακτικά, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για την καθοδήγηση των χαρισματικών μαθητών. Η επιμόρφωση αυτή, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), μπορεί να περιλαμβάνει: 1) τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών και το διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. 2) τις διδακτικές αρχές και πρακτικές της διδασκαλίας

και 3) το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων.

Η αλήθεια είναι ότι οι χαρισματικοί μαθητές χρειάζονται μια ιδιαίτερη στήριξη. Σκόπιμα ή και εσφαλμένα αποδίδονται στους χαρισματικούς μαθητές ως δικές τους δυσκολίες οι αδυναμίες που έχει το όποιο εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές, το εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, το αναγκαίο εποπτικό υλικό. Η οργάνωση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για χαρισματικούς μαθητές φαντάζει ως περιττή πολυτέλεια (Ματσαγγούρας, 2008).

Το σχολείο έχει υποχρέωση να προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ηθική και κοινωνική μόρφωση στους μαθητές, ώστε να εξασφαλίσει το ανθρώπινο δυναμικό που θα μπορεί να συμβάλει στην επίλυση των πολύπλοκων προβλημάτων της κοινωνίας (Renzulli, 2003).

Οι ιδιαίτερες ικανότητες δεν πρέπει να περάσουν απαρατήρητες στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόσει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και τη μέθοδο διδασκαλίας στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες του μαθητή έτσι, ώστε να μην επηρεάσει τους άλλους μαθητές. Απαιτείται σεβασμός της προσωπικότητας και των ορίων μάθησης των μαθητών. Πρέπει να προσαρμόζεται η εργασία στις ανάγκες των μαθητών και να στηρίζεται, και να ενισχύονται για να επιτύχουν.

Επίσης, πρέπει ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα, αρνήσεις, αμφισβητήσεις κ.ά. Στοχεύουμε στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα της εργασίας. Με τη διαφοροποίηση ως προς την ποσότητα ανταποκρινόμαστε στην ικανότητα των χαρισματικών μαθητών για ταχύτερη και περισσότερη εκπαίδευση, και με τη διαφοροποίηση ως προς την ποιότητα στην ικανοποίηση για βαθύτερη και σφαιρικότερη εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2008).

Τρόποι στήριξης των χαρισματικών παιδιών

Από το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσφέρονται σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες ανάλογα με τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα τις κλίσεις και τις ανάγκες τους. Όμως οι ίσες ευκαιρίες δεν ταυτίζονται με τις ίδιες ευκαιρίες, γιατί υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες σε διαφορετικού επιπέδου εκπαίδευση για κάποιους ανθρώπους (Clark, 1997). Το σχολείο είναι πολύ δύσκολο να διαχειριστεί τις διαφοροποιήσεις της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Τσιάμης, 2006).

Δημιουργείται, λοιπόν, σοβαρό διδακτικό πρόβλημα με τους μαθητές που ξεχωρίζουν, είτε προς πάνω είτε προς τα κάτω, από τους υπόλοιπους μαθητές, που βρίσκονται στο μέσο όρο. Για τους μαθητές με δυνατότητες αποτελεί πρόβλημα ο αργός ρυθμός του προγράμματος, με αποτέλεσμα να πλήττουν, να αποκτούν αρνητικά συναισθήματα και αρνητική συμπεριφορά για το σχολείο (Gross, 2003). Επακόλουθα είναι η εγκατάλειψη του σχολείου, η αδιαφορία ή η αναζήτηση ενδιαφερόντων εκτός σχολείου. Απαιτείται, λοιπόν, να δοθούν τα απαραίτητα εφόδια στα χαρισματικά παιδιά, αλλά και η ελευθερία να κάνουν μόνα τους τις

επιλογές τους.

Και το χαρισματικό παιδί πρέπει να ζήσει την παιδική ηλικία. Να αποφεύγεται η χρήση του ταλέντου από εξωγενείς παράγοντες. Δε χρειάζεται υπερφόρτωση με δραστηριότητες, ούτε όμως αδιαφορία. Κάθε παιδί πρέπει να έχει το χρόνο να παίξει και να ανακαλύψει μόνο του τα ενδιαφέροντά του δίχως πίεση και άγχος. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα χαρισματικά παιδιά πολύ εύκολα περιθωριοποιούνται από τους συνομηλίκους τους, νιώθουν να μην ανήκουν στην ομήλικη κοινωνική ομάδα και συχνά επιλέγουν να υποβαθμίζουν δημόσια τις ικανότητές τους, προκειμένου να γίνουν αποδεκτά από τον περίγυρο.

Έχει παρατηρηθεί δυσκολία στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους τους και προτίμηση σε παρέες μεγαλύτερων. Χρειάζεται επικοινωνία, συνεργασία, υποστήριξη, μέριμνα και ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων σε τομείς της επιστήμης και της τέχνης που θα συμβάλλουν στη διαθεματική εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, για να πετύχουμε την αρμονική ανάπτυξή τους (Ματσαγγούρας, 2005). Ο διδάσκων δε χρειάζεται να απαντά σε πιθανές προκλήσεις του χαρισματικού μαθητή. Εάν ο μαθητής έχει δίκιο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να το δεχτεί και να το επισημάνει. Είναι καλύτερα να αναγνωρίσει τις ικανότητες του παιδιού και να δεχτεί τη συμπεριφορά του παρά να το τιμωρήσει και να καταστείλει την αυθόρμητη ή σκόπιμη εκδήλωση της εξυπνάδας του. Ο τρόπος αυτός θα βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει ενδιαφέροντα και συμμετοχή σε δραστηριότητες (Donaldson, 1991). Αναφέρουμε την περίπτωση μαθήτριας της Ε' τάξης Δημοτικού που παρουσίαζε πολύ καλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα, ήταν άριστη στη ζωγραφική, στο σχέδιο και στη μουσική, όπως και στο μπαλέτο που παρακολουθούσε σε σχολή το απόγευμα. Στα μαθηματικά πρότεινε διαφορετικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, ενώ διακρινόταν για απόψεις πρωτοποριακές με επιχειρήματα αλλά και για τις πολλές αντιρρήσεις της.

Τονίζουμε την ανάγκη να γίνεται έγκαιρος εντοπισμός και διάγνωση του χαρισματικού μαθητή από διεπιστημονική ομάδα. Το σχολείο επιβάλλεται να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των προικισμένων μαθητών, να τους ενθαρρύνει και να ευνοεί την ανάπτυξη θετικών προτύπων. Η ενασχόληση με γνώσεις και δεξιότητες να είναι δευτερεύον ζήτημα (Ford, 2003).

Ειδική μέριμνα πρέπει να δοθεί στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων με εστίαση σε κριτήρια ταυτόχρονης ανάπτυξης και ενίσχυσης των δημιουργικών ικανοτήτων, της κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξης του χαρισματικού μαθητή, της χρήσης των νέων τεχνολογιών, του εκπαιδευτικού λογισμικού, των διαδραστικών ασκήσεων και γενικά με δραστηριότητες που θα κρατήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον του. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα ως προς (α) το περιεχόμενο της διδασκαλίας, (β) τις μαθητικές δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές, (γ) το διδακτικό πλαίσιο και (δ) τους τρόπους αναπαράστασης και έκφρασης της νέας σχολικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2008).

Επίσης, απαιτείται η ενημέρωση και ενίσχυση των γονέων και του περιβάλλοντος του χαρισματικού μαθητή, στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου και οι-

κογένειας. Πρέπει να πειστεί η κοινωνία για το κέρδος που θα προκύψει από την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των χαρισματικών μαθητών.

Γενικά, δίνουμε έμφαση στην ποιοτική ανάπτυξη των ικανοτήτων και όχι στη συσσώρευση γνώσεων, και βοηθούμε στην ανάπτυξη ανώτερων διανοητικών λειτουργιών. Δίνουμε έμφαση σε προγράμματα και παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και δεν περιοριζόμαστε μόνο στον τομέα εκείνο στον οποίο διακρίνονται οι χαρισματικοί μαθητές (Coleman & Cross, 2001).

Χρησιμοποιούμε τη διερεύνηση, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα σχέδια δράσης, τις δημιουργικές πρωτότυπες ερωτήσεις. Ένας συνδυασμός ομαδοσυνεργατικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας, με σκοπό την ανάπτυξη της αυτογνωσίας των μαθητών μέσα από τη συσχέτιση του ατόμου με τους συμμαθητές του, αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματικός (Tomlinson, 2004).

Δίνουμε προσοχή στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής των παιδιών. Στη διδασκαλία προτάσσουμε την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης για την επεξεργασία των δεδομένων και έτσι αναδεικνύονται έννοιες και γενικεύσεις οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση των δεδομένων και μπορούν να αξιοποιηθούν στη λύση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2008).

Φροντίζουμε να παρέχουμε αλλά και να αξιοποιούμε γνώσεις και δεξιότητες σε πραγματικές συνθήκες. Αξιοποιούμε τη διαθεματική προσέγγιση, με την οποία οι χαρισματικοί μαθητές αναζητούν, συνδέουν και συσχετίζουν διαφορετικές γνώσεις από ποικίλους επιστημονικούς τομείς. Σημαντικό είναι να εξασφαλίζεται η δυνατότητα επιλογής θεμάτων που ενδιαφέρουν τους χαρισματικούς μαθητές ακόμα και εκτός του προγράμματος σπουδών (Ματσαγγούρας, 2008). Ο εκπαιδευτικός εισάγει την διαφοροποιημένη διδασκαλία και φροντίζει τους μαθητές του ανάλογα με τις ανάγκες τους. Η τάξη μετατρέπεται σε ένα εργαστήριο διαφοροποιημένων μαθησιακών δραστηριοτήτων διερευνητικής φύσης, όπου ο μαθητής ανακαλύπτει τη γνώση και ο εκπαιδευτικός στηρίζει τον μαθητή του με φθίνουσα καθοδήγηση (Tomlinson, 2001). Φροντίζουμε, επίσης, οι χαρισματικοί μαθητές να παρουσιάζουν καινοτόμες ιδέες (Koshy & Casey, 1977).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να καλυφθούν οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών (Τσιάμης, 2006) είναι ο διδάσκων να επιλέξει προγράμματα κατάλληλα για τις ικανότητες και τις ανάγκες τους, ώστε να επιτύχει την ανάπτυξη των αντίστοιχων ικανοτήτων τους.

Τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών

Στη διεθνή πρακτική εντοπίζονται δύο διαφορετικές τάσεις. Η πρώτη σχετίζεται με την επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης, που επιτρέπει στον μαθητή να παρακολουθήσει μαθήματα ή τάξεις μεγαλύτερες από αυτές που προβλέπονται από το νόμο, ώστε να ολοκληρώνει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε μικρότερη ηλικία από ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές (Ward, 1975). Η διδακτική ύλη για τους χα-

ρισματικούς μαθητές είναι πιο «προχωρημένη» για να αντιστοιχίζεται πάντα με τις ικανότητες του μαθητή.

Οι κυριότεροι τρόποι εφαρμογής αυτού του μοντέλου είναι οι εξής: η επιτάχυνση (προώθηση) ως προς την τάξη, η εγγραφή στο σχολείο σε ηλικία μικρότερη από αυτή που ορίζει ο νόμος, η παράλειψη τάξεων, η επιτάχυνση ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος, η αυτορυθμιζόμενη διδασκαλία, ο συνδυασμός τάξεων ή η παρακολούθηση εξωδιδασκικών προγραμμάτων (Southern & Jones, 1991).

Τα θετικά στοιχεία της επιτάχυνσης (προώθησης) για τους χαρισματικούς μαθητές είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, η συναισθηματική προσαρμογή, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, οι επιπτώσεις στην ποιότητα και στην ποσότητα της γνώσης (Rogers, 2002). Στα αρνητικά αναφέρονται παρενέργειες στην κοινωνικο-ψυχολογική ανάπτυξη και ισορροπία των χαρισματικών μαθητών.

Ο δεύτερος τρόπος αναφέρεται στον εμπλουτισμό του διδακτικού προγράμματος. Εδώ αναπτύσσεται ύλη περισσότερη από όση προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα με την επιδίωξη της αύξησης των μαθησιακών εμπειριών σε βάθος και εύρος (Ward, 1975). Στόχος είναι η μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών, εντός ή εκτός της σχολικής τάξης. Ο χαρισματικός μαθητής καλύπτει την ίδια ύλη με τους συμμαθητές του, αναζητά όμως περισσότερες γνώσεις μέσω μιας συστηματικής μελέτης (Cutts & Moseley, 1957). Ο εμπλουτισμός του διδακτικού προγράμματος μπορεί να γίνεται (α) με εμβάθυνση του περιεχομένου, δηλ. με τη διδασκαλία λεπτομερειών, τη σε βάθος κατανόηση εννοιών, δομών και ειδικών θεμάτων της οντότητας που επεξεργαζόμαστε (Clough & Olson, 2008), (β) με τη διεύρυνση του περιεχομένου, δηλαδή με την προσθήκη θεμάτων που ενδιαφέρουν και καλύπτουν ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, (γ) με την ποικιλία περιεχομένου, για να επιτευχθεί η ολόπλευρη γνώση, και (δ) με τη δημιουργικότητα, με την αναζήτηση νέων καταστάσεων, με τη διαφορετικού τρόπου επίλυση προβληματικών καταστάσεων (Ματσαγγούρας, 2008).

Σε ένα εμπλουτισμένο πρόγραμμα δίνεται έμφαση στη δημιουργική ικανότητα, στη συστηματική μελέτη, στο ενδιαφέρον για απόκτηση γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην πρωτοβουλία και την πρωτοτυπία, στις υψηλές προσδοκίες για επιτυχία, στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με έμφαση στις ηγετικές ικανότητες του χαρισματικού μαθητή και στην ευελιξία στην οργάνωση της διδασκαλίας. Απαιτείται να γίνεται προσαρμογή στο ρυθμό, στο βαθμό δυσκολίας και πολυπλοκότητας, στην έκταση της διδασκτέας ύλης, αλλά και στη δυνατότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1985).

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές

α) Κανονική τάξη: Ο διδάσκων παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια στον χαρισματικό μαθητή. Συνεργάζεται με ειδικό παιδαγωγό-ψυχολόγο για την τροποποίηση του προγράμματος της διδασκαλίας, αλλά και για τη συναισθηματική

στήριξη του μαθητή. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διδάσκεται η ίδια ύλη σε όλους τους μαθητές, αλλά με διαφοροποιήσεις ως προς τα επίπεδα αφάιρσης, έκτασης και, βέβαια, των θεμάτων (Ματσαγγούρας, 2008). Έτσι, επιλέγεται το κατάλληλο μαθησιακό υλικό και παρέχονται δραστηριότητες ανάλογες με το επίπεδο και το ρυθμό του χαρισματικού μαθητή (Gallagher, 1985). Καλλιεργούνται η δημιουργική σκέψη για την επίλυση προβλημάτων, η παρώθηση σε στόχους υψηλότερου επιπέδου, η αποσύνδεση της πειθαρχίας της μάθησης από τον διδάσκοντα, η αξιοποίηση της τεχνολογίας με τη χρήση Η/Υ. Απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στα διαφορετικά δεδομένα του ανομοιογενούς μαθητικού δυναμικού (Ματσαγγούρας, 2008). Στην πράξη, κάτι τέτοιο σπάνια γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό, γιατί ο εκπαιδευτικός κινείται στην κατεύθυνση της στήριξης του «μέσου μαθητή».

Μια στροφή από την παιδαγωγική της δημιουργικότητας σε μια δημιουργική παιδαγωγική προϋποθέτει την εισαγωγή της δημιουργικότητας στο ωρολόγιο πρόγραμμα με εφαρμογές πάνω στα συγκεκριμένα καθημερινά μαθήματα και την καθημερινή διδασκαλία και πράξη (Ξανθάκου, 1998).

Σε ένα μοντέλο δημιουργικής μάθησης, το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα (Ξανθάκου και Καίλα, 2002), μπορεί να συμπεριλάβουμε:

- τα είδη των ανοιχτών ερωτημάτων που ενεργοποιούν τη δημιουργική μάθηση· αυτά μπορεί να προέρχονται από τη πραγματικότητα, από φανταστικά σενάρια ή από ενδεχόμενες και μελλοντικές προσεγγίσεις·
- τις «τεχνικές παραγωγής ιδεών» που ενεργοποιούν στους μαθητές στάσεις αναζήτησης και διερεύνησης·
- ενεργοποίηση και ανάπτυξη νοητικών διαδικασιών οι οποίες καλλιεργούν την πολυπαραγοντική νοημοσύνη, με σκοπό να αναπτυχθεί στο άτομο η ικανότητα να εντοπίζει, να διατυπώνει, να κατασκευάζει και να επιλύει προβλήματα από τον περιβάλλοντα κόσμο·
- έμφαση στη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα·
- επανατροφοδότηση και διαφοροποίηση του συστήματος ανάλογα με τις ανάγκες·
- εμπλουτισμό με νέες τεχνικές και νοητικές διαδικασίες, αν καμία μέθοδος δεν είναι η ενδεδειγμένη.

Ο εκπαιδευτικός με τη στάση του είναι αυτός που μπορεί να αναπτύξει τη δημιουργικότητα των μαθητών του, ώστε να μπορούν οι μαθητές να προτείνουν τις πρωτότυπες ιδέες τους χωρίς να κατέχονται από το φόβο της παραμέρισής τους από τους συμμαθητές τους. Ο Torrance (1965) προτείνει σε εκπαιδευτικούς συγκεκριμένους τρόπους για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Αυτοί είναι οι εξής:

- Σεβασμός στις ερωτήσεις των μαθητών. Τους καθοδηγούμε να βρουν τις απαντήσεις.
- Δίνουμε προσοχή στις πρωτότυπες ιδέες των μαθητών.
- Οι ιδέες των μαθητών έχουν αξία όλες και εφαρμόζουμε όσες από αυτές μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη.

- Δίνουμε εργασίες που ενδιαφέρουν τους μαθητές μας χωρίς να βαθμολογούμε.
- Καταλήγουμε σε συμπεράσματα χωρίς να ασκούμε κριτική στη συμπεριφορά των μαθητών μας.

β) *Ειδικά σχολεία για χαρισματικούς μαθητές με εξαιρετικές ικανότητες ή ειδικά σχολεία για ταλέντα σε συγκεκριμένους τομείς, όπως αθλητισμός, μουσική, τέχνες.* Εκτός από το κανονικό πρόγραμμα προβλέπονται και εξειδικευμένες δραστηριότητες.

γ) *Ειδικά τμήματα, όπου ορισμένες ώρες της ημέρας παρακολουθούν μαθήματα που σχετίζονται περισσότερο με τις αυξημένες ικανότητές τους.* Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν την εκπόνηση σχεδίων εργασίας σε τομείς του ενδιαφέροντός τους, οργανωμένες δραστηριότητες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων (Ματσαγγούρας, 2008).

δ) *Συγκρότηση ομάδων μαθητών με κριτήριο το επίπεδο, ως προς τις ικανότητες και τις γνώσεις, που επιθυμούν να αποκτήσουν* (Smith, 1998). Έρευνα έχει δείξει ότι, για μαθησιακούς λόγους, οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται κατά την ημερήσια απασχόληση στο σχολείο με τους συμμαθητές τους, αλλά, και για λόγους κοινωνικοποίησης, να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους του γενικού τμήματος στο οποίο ανήκουν (Rogers, 1991).

Σήμερα στο σχολείο οποιασδήποτε βαθμίδας οι χαρισματικοί μαθητές φοιτούν σε τάξη σύμφωνα με την ηλικία τους, που ίσως να είναι το ιδανικότερο μοντέλο εκπαίδευσης, αν βέβαια υπάρχει ταυτόχρονα και ένα πρόγραμμα εμπλουτισμού.

Το επιθυμητό είναι να διαμορφώσουμε ένα περιβάλλον φιλικό και ευχάριστο, πλούσιο σε εμπειρίες και ευκαιρίες, και έτσι να αναδεικνύονται οι πρωτότυπες σκέψεις και οι δημιουργικές τους ικανότητες και να ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντά τους. Με την απόκτηση εμπιστοσύνης προς τον εαυτό τους και θετικής στάσης προς το σχολείο βοηθούμε τα παιδιά να πετύχουν και να έχουν μια συναισθηματικά ισορροπημένη ζωή (Cold, 1965).

Η αξιοποίηση των υψηλών ικανοτήτων τους θα μπορεί να γίνεται σε εξωσχολικές δραστηριότητες τις απογευματινές ώρες, ίσως με τη συνεργασία και άλλων παιδιών με ανάλογα προσόντα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάζει και να συντονίζει τις μαθησιακές διαδικασίες. Να αναπτύσσει δραστηριότητες προσαρμοσμένες σε διαθεματικές και διεπιστημονικές έννοιες και στόχους. Οι μαθητές καθοδηγούμενοι από τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιούν διαφορετικές διαδικασίες για να σχηματίζουν μια ή περισσότερες διαφορετικές έννοιες (Tomlinson, 2004). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τους χαρισματικούς μαθητές εφαρμόζεται πρόγραμμα συνεκπαίδευσης με ταυτόχρονη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, για να μπορέσουν να καλυφθούν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των χαρισματικών μαθητών.

Το εκπαιδευτικό σύστημα για να επιτύχει την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών χρειάζεται να διακρίνεται από ιδιαίτερη

ευελιξία, ώστε αυτοί να κρατήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον τους σε θέματα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και το ίδιο το σύστημα να συμβάλει στην αρμονική ανάπτυξη και τη μελλοντική προσφορά τους στην κοινωνία.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι χαρισματικοί-δημιουργικοί μαθητές διαθέτουν νοητικές ικανότητες (ευστροφία, ταχύτητα αντίδρασης στη λύση προβλημάτων) οι οποίες έχουν αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό, που υπερβαίνει τα προσδοκώμενα της ομάδας των συνομηλίκων τους.

Είναι σημαντικό για όλους ο σεβασμός της παιδικής τους ηλικίας. Να ζήσουν την παιδική ηλικία και να μην υπερφορτώνονται με σχολικές δραστηριότητες. Το άγχος της οικογένειας, η καταπίεση, η παρεμπόδισή τους, η εσφαλμένη αντιμετώπιση από το σχολείο είναι κίνδυνοι που μπορούν να επιφέρουν τη μη εκδήλωση της χαρισματικότητάς τους.

Ο εντοπισμός και η διάγνωση πρέπει να γίνονται από διεπιστημονική ομάδα. Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών χρειάζεται να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό, και αυτό γιατί μπορεί να παρουσιάζουν και αρνητική συμπεριφορά, σχολική άρνηση. Παιδιά με εξαιρετα ταλέντα μπορεί να είναι και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Το εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλεται να καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, ώστε να παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις. Το σχολείο έχει υποχρέωση να στηρίζει τους μαθητές αυτούς και να τους προσφέρει ευκαιρίες ανάπτυξης. Οι ίσες ευκαιρίες δεν ταυτίζονται με τις ίδιες ευκαιρίες, γιατί υπάρχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι σημαντική η συνεργασία οικογένειας σχολείου.

Ένας χαρισματικός μαθητής μπορεί να είναι πρόβλημα για την τάξη και τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό χρειάζεται κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να έχουν γνώσεις και ικανότητες καθοδήγησης των μαθητών αυτών.

Το σχολείο είναι δύσκολο να διαχειριστεί και να στηρίξει τις μαθητικές ιδιαιτερότητες, γιατί το κύριο βάρος του στρέφεται προς το μέσο όρο των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει τρόπος στήριξης των μαθητών αυτών, όταν αναπτύσσονται δημιουργικές δραστηριότητες που κρατούν το ενδιαφέρον τους αμείωτο, με τη χρήση νέων τεχνολογιών, με διαδραστικές ασκήσεις, με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, με το σεβασμό της προσωπικότητάς τους και με σεβασμό στην ηλικία που βιώνουν, με την κοινωνική μάθηση, με την ποιότητα της διδασκαλίας και με την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Διεθνώς, ως προς την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, συναντάμε την επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης και τον εμπλουτισμό του διδακτικού προγράμματος. Οι μαθητές αυτοί μπορεί να βρίσκονται στην κανονική τάξη, σε ειδικά σχολεία, σε ειδικά τμήματα, σε ομάδες, ανάλογα με τις γνώσεις που θέλουν να αποκτήσουν, ή σε ένα συνδυασμό των πιο πάνω. Στην Ελλάδα, στο σημερινό σχολείο, για τους χαρισματικούς μαθητές εφαρμόζεται το πρόγραμμα της συ-

νεκπαίδευσης με σχετική διαφοροποίηση της διδασκαλίας για την κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών μαθητών, ώστε να υπάρχει ενδιαφέρον για απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και αξιών.

Οι μαθητές αυτοί, αν τύχουν της πρότερης προσοχής από την οικογένεια και το σχολείο, μπορούν να προσφέρουν τα μέγιστα στην κοινωνία ως αυριανοί πολίτες. Είναι, λοιπόν, αναγκαία η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και η προσφορά ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Boyce, L.N. (1996). «In The Big Inning was the Word», in J. Van Tassel-Baska – D.T. Johnson – L.N. Boyce (eds), *Developing Verbal Talent*. Boston: Allyn and Bacon.
- Briklin, B. – Briklin, P. (1967). *Bright childpoor grades, the psychology of underachievement*. NY: Delacourt.
- Callaghan, C.M. (1979). The gifted and talented women. In A. Passow (Ed.), *The gifted and the talented*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Clark, B. (1997). *Growing up Gifted*. Upper Sanddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cline, S. – Schwartz, D. (1998). *Diverse Populations of Gifted Children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Clough, M.P. – Olson, J.K. (2008). “Η φύση της επιστήμης”, στο Κουλαϊδης, Β. – Αποστολόου, Α. – Καμπουράκης Κ. (επιμ.), *Η φύση των Επιστημών: Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Child Services.
- Cold, M. (1965). *Education of the Intellectually Gifted*. Columbus Ohio: Chetes E. Merrill Books.
- Coleman, L.J. – Cross, T.L. (2001). *Being Gifted*. WaCo, T.X: Pruficck Press.
- Cutts, N.E. – Moseley, N. (1957). *Teaching the bright and the gifted*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη.
- Donaldson, M. (1991). *Η σκέψη των παιδιών* (επιμ.: Στ. Βοσνιάδου). Αθήνα, Gutenberg 1991.
- Ford, D.Y. (2003). «Equity and Excellence», in N. Colangelo and G.A. Davis (eds), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fox, L. – Brody, L. – Tobin, D. (1983). Model for identifying giftedness: Issues related to the learning disadled. In L. H. Fox – L. Brody – D. Todin (Eds), *Learning disabled/gifted children: Identification and programming*. Baltimore: University Perk Press.
- Freeman, J. (1996). *Highly able girls and boys*. London: Department of Education.
- Freeman, J. (2000). Families: The essential context for gifts and talents. In K.A. Heller – F.J. Monks – R.J. Sternberg – R.F. Subotnik (Eds), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.), Amsterdam: Elsevier, pp. 573-594.
- Galbraith, J. – Delisle, J. (1996). *The gifted kid's survival guide*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Gallagher, J. (1985). *Teaching the gifted child* (2nd. edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gross, M.U.M. (2003). «International Perspectives», in N. Colangelo – G.A. Davis (eds),

- Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Θωμαΐδου, Α. (1999). *Υψηλή Νοημοσύνη: Χάρισμα ή Πρόβλημα; Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 46: 56-60.
- Θωμαΐδου, Α. – Μελετέα, Ε. (2003). Έρευνα και δράση για τα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά στην Ελλάδα. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 29, σ. 40-41.
- Johnson, D. – Johnson, R. (1993). Gifted students illustrate what isn't cooperative learning. *Educational Leadership*, 50.
- Koshy, V. – Casey, R. (1997). *Effective Provision for Able and Exceptionally Able Children*. London: Beth Press.
- MacKinnon, D. (1962). *The nature and nurture of creative talent*. *The American Psychologist*, 17, 7, 484-495.
- MacKinnon, D.W. (1964). *The creativity of architects*. In: C.W. Taylor (Ed.). *Widening horizons in creativity*. New York: Wiley.
- MacKinnon, D.W. (1965). *Personality and the realization of creative potential*. *American Psychologist* 20, 273-281.
- Maker, C.J. (1977). *Providing programs for the gifted handicapped*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Μαλκιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marlaud, S.P. (1972). *Education of the gifted and talented*. Washington, D.C: U.S. Government Printing Office.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η εκπαίδευση παιδιών με υψηλές ικανότητες μάθησης: Προτάσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ημερίδα του Τομέα Επιστημών της Αγωγής του ΙΤΑΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας Η. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μελετέα, Ε.Τ. (2004). «*Humanize Technology: Interactive Multicultural Educational Network and Global Curriculum development for Gifted Talented Students*», The 9th Conference of the European Council for High Ability: “Educational Technology for Gifted Education: From Information Age to Knowledge Era” (ECHA - 09 - 13 September 2004), Pamplona, Navarra (Spain).
- Νόμος υπ' αριθ. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Δ΄ έκδοση).
- Ξανθάκου, Γ. – Καϊλα, Μ. (2002). *Το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1992). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα.
- Parker, W.D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), pp. 173-182.
- Perkins, D. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Renzulli, J.S. – Reis, S.M. (2002). «The School wide Enrichment Model», in K.A. Heller – Fr. J. Möns – R.J. Sternberg – R.F. Subotnik (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Renzulli, J.S. (2003). «Conceptions of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital», in N. Colangelo and G.A. Davis (eds), *Handbook of Gifted Education*, Boston: Allyn and Bacon.
- Rogers, K.B. (1991). *The Relationship of Grouping Practices to the Education of the Gifted and Talented Learner*. University of Connecticut: National Research Center on the Gifted and

- Talented.
- Rogers, K.B. (2002). *Re-Forming Gifted Education* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Runco, M.A. (1991). *Divergent Thinking*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, Norwood.
- Smith, B.D. (1998). *Psychology: Science and understanding*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Southern, W.T. – Jones, E.D. (ed.) (1991). *The Academic Acceleration of Gifted Children*, NY: Teachers College Press, pp. 1-20.
- Sternberg, R.A. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25(2),86-93.
- Tannenbaum, A. (2002). «A History of Giftedness in School and Society», in K.A. Heller – Fr. J. Monks – R.J. Sternberg – R.F. Subotnik (eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης και Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Torrance, E.P. (1961). *Problem of highly creative children*. Gifted Child Quarterly.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Torrance, E.P. (1965). *Gifted children in the classroom*. New York: Macmillan.
- Torrance, E.P. (1968). Creativity and its educational implications for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 12, 67-68.
- Torrance, E.P. (1976). *Torrance Tests of Creative Thinking Princeton*. Personal Press.
- Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα. Γρηγόρη.
- Van Tassel-Baska, J. (2002). «Theory and Research on Curriculum Development of the Gifted», in K.A. Heller – Fr. J. Monks – R.J. Sternberg – R.F. Subotnik (eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Van Tassel-Baska, J. (2003). *Curriculum and Instructional Planning and Design for Gifted Learners*. Denver, Col: Love Publishing Company.
- Ward, V.S. (1975). Basic concepts. In: Berde, W.B. – Renzulli, J.S. (Eds). *Psychology and Education of the Gifted* (2nd ed.), NY: Invinton Publishers, pp. 61-71.
- Whitemore, J. (1981). Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. *Exceptional Children*, 48 (2): 106-114.

Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Χρήστος Πατσάλης
Δρ., Σχολικός Σύμβουλος

Καλλιόπη Παπουτσάκη
Δρ., ΣΕΠ, Ειδική Παιδαγωγός του ΕΑΠ

Εισαγωγή

Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, ως επακόλουθο του παρατεταμένου εργασιακού άγχους, έχει συνέπειες αρνητικές στην ατομική, οικογενειακή και επαγγελματική ζωή του εργαζόμενου (Hellesøy & Grønhaug και συν., 2000). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον ψυχαναλυτή Freudenberger (1975) για να χαρακτηρίσει τον κορεσμό ή την εξάντληση από το επάγγελμα. Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζεται εξίσου συχνά σε άνδρες και γυναίκες, και απεικονίζει τη σωματική-ψυχική εξάντληση και τη μειωμένη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων (Maslach, 1976). Αποτελεί πολυδιάστατη, χρόνια αντίδραση στο καθημερινό εργασιακό στρες, που ξεπερνά τη βίωση απλής συναισθηματικής εξάντλησης. Οι επανειλημμένες αποτυχίες στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων στο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσουν το άτομο σε αυξανόμενο επαγγελματικό άγχος. Η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό άγχος έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική εξουθένωση (Maslach και Schaufeli, 1993).

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών κατά τον Kyriacou (1978) είναι ένα σύνδρομο που δημιουργείται από παρατεταμένο στρες και χαρακτηρίζεται από σωματική και συναισθηματική εξάντληση και αλλαγή συμπεριφοράς. Η σύγχρονη έρευνα στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στην Ευρώπη έχει καταδείξει ότι το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα σημαντικό πρόβλημα στους δασκάλους και στους καθηγητές. Οι εκπαιδευτικοί γενικώς που πάσχουν από επαγγελματική εξουθένωση διακατέχονται από μειωμένο ενθουσιασμό, αισθάνονται ατονία, χάνουν το χιούμορ τους, παρουσιάζουν δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής και χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση (McGee-Cooper, Trammell & Lau, 1990). Έτσι, επιδρούν αρνητικά στον εαυτό τους, στους μαθητές τους και στο εκπαιδευτικό σύστημα γε-

νικότερα (Hughes, 2001). Αιτία για την εμφάνισή της θεωρείται η αλληλεπίδραση με τους μαθητές (προβλήματα πειθαρχίας, μειωμένη παρακίνηση), ο χαμηλός βαθμός οργάνωσης των σχολείων καθώς και έλλειψη διοικητικής και επιστημονικής υποστήριξης (Van Horn και συν., 1997).

Συναφείς έρευνες έχουν δείξει ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών βιώνουν συναισθήματα κόπωσης κατά τη διάρκεια του υπηρεσιακού τους βίου (Schaufeli, Daamen και συν., 1994· Burke και συν., 1995· Friedman, 1996). Ειδικότερα, υπολογίζεται ότι το 15-25% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες νιώθουν εξουθένωση σε κάποια στιγμή της καριέρας τους (Farber, 1991). Διεθνείς έρευνες, επίσης, σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συχνά αναφέρουν ότι αυτοί νιώθουν εξουθενωμένοι, με σημαντικές συνέπειες, βέβαια, στην απόδοσή τους, στη διδακτική τους ικανότητα και στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών τους (Blandford & Grundy, 2000).

Στην Ελλάδα έρευνα των Koustelios και Kousteliou (1998) καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ευχαριστημένοι με την εργασία τους (Koustelios και Kousteliou, 1998), ενώ σε άλλη, των Λεοντάρη, Κυρίδη και συν. (1996), σε δείγμα με 370 εκπαιδευτικούς βρέθηκε ότι το ¼ περίπου δεν ήταν καθόλου ευχαριστημένοι με τη δουλειά τους, ενώ το 13% περίπου ήταν εξαιρετικά ευχαριστημένοι. Στη διεθνή συγκριτική έρευνα των Kantas και Vassiliaki (1997) με εκπαιδευτικούς, που σκόπευε στη διακρίβωση ή μη της επαγγελματικής εξουθένωσής τους, βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο εξουθενωμένοι από τους συναδέλφους τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Οι Κολιάδης και συν. (2000), που ερεύνησαν το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας γενικής Εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, διαπίστωσαν την ύπαρξη του με αυξημένο τον παράγοντα της αποπροσωποποίησης στους άντρες σε σύγκριση με τις γυναίκες, ενώ η έρευνα των Παγοροπούλου, Κουμπιά και Γιαβρίμη (2002) σε ένα δείγμα 411 εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια και εκπαιδευτικά ιδρύματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής κατέδειξε ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί βίωναν την επαγγελματική εξουθένωση.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει μεν η ύπαρξη επαγγελματικής εξουθένωσης στις διάφορες ομάδες εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο υφίσταται ένα ερευνητικό κενό, της διερεύνησης της επαγγελματικής εξουθένωσης πέραν των ειδικών παιδαγωγών και των νοσοκομειακών εκπαιδευτικών. Ο ελληνικός χώρος στερείται ερευνητικών αποτελεσμάτων που να ανταποκρίνονται σε αυτή την ανάγκη. Η ερευνητική ενασχόλησή μας με το ζήτημα, το οποίο προσεγγίζεται με βάση το θεωρητικό μοντέλο της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος (Leiter και Maslach, 1988), πέρα από το προσωπικό ενδιαφέρον για περαιτέρω ενημέρωση και αναζήτηση, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός αυτής της συγχρονικής έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν υπάρχει ε-

παγγελματική εξουθένωση σε δασκάλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης καθώς και σε εκπαιδευτικούς των νοσοκομειακών σχολείων, μέσω της εξέτασης ενός κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικού δείγματος, και να εξαχθούν συμπεράσματα για τον πραγματικό πληθυσμό. Οι στόχοι δε που αρθρώνονται στον παραπάνω σκοπό ήταν: α) η αποτύπωση της επαγγελματικής εξουθένωσης των τριών ομάδων, β) η καταγραφή της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών (ηλικία, φύλο, επιμόρφωση, εμπειρία, σχέση εργασίας) στην επαγγελματική εξουθένωση των τριών ομάδων, και γ) Ο προσδιορισμός των αιτιών που συντελούν στην επαγγελματική ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια, έτσι όπως αυτές διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς.

Οι υποθέσεις της έρευνας διατυπώθηκαν ως εξής: α) η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών των νοσοκομειακών σχολείων θα είναι μεγαλύτερη σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των άλλων ομάδων, και β) η επαγγελματική εξουθένωση των δασκάλων ειδικής εκπαίδευσης θα είναι μεγαλύτερη σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των δασκάλων της γενικής εκπαίδευσης.

Όργανο αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Maslach και Jackson (1986), το οποίο αποτελεί μια τροποποιημένη εκδοχή του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach και θεωρείται κατάλληλο για χρήση στην εκπαίδευση. Το εν λόγω εργαλείο αποτελείται από 22 δηλώσεις και αξιολογεί, σε κλίμακα 7-βαθμης υποδιαίρεσης, με άκρα τις έννοιες «ποτέ» και «κάθε μέρα», τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή: α) το βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης, β) την αίσθηση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης, και γ) τα επίπεδα αποπροσωποποίησης. Όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνεται από τους ερωτωμένους στην υποκλίμακα αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής εξάντλησης, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσής τους. Το αντίθετο συμβαίνει με την υποκλίμακα της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων. Δηλαδή, όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία της κλίμακας, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η κατάσταση της *συναισθηματικής εξάντλησης* (Maslach & Jackson, 1986), η οποία είναι το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, χαρακτηρίζεται από συναισθηματική κόπωση και απώλεια ενέργειας, και επηρεάζει τη ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου. Η *μειωμένη ικανότητα επίδοσης* αναφέρεται στην ελαττωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα, παραγωγικότητα ή ικανότητα, το χαμηλό ηθικό και την αδυναμία ικανοποίησης των απαιτήσεων της δουλειάς (Leiter και Maslach, 2005), αντικατοπτρίζοντας περαιτέρω τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του πάσχοντος ατόμου. Η *αποπροσωποποίηση*, η τρίτη συνιστώσα του συνδρόμου, προσδιορίζει ένα τρόπο έκφρασης της επιβαρημένης ψυχολογικής κατάστασης και των έντονων συναισθημάτων, η οποία εκδηλώνεται με συναισθηματική απομάκρυνση, αδιαφορία και αρνητικές στάσεις απέναντι σε άλλους

ανθρώπους (προσβλητική συμπεριφορά και κυνισμό). Αντανακλά την ποιοτική έκφραση των σχέσεων του εργασιακού πλαισίου και είναι η κοινωνική συνιστώσα της εννοιολογικής κατασκευής του συνδρόμου burnout. Αποτελεί το τελευταίο στάδιο επαγγελματικής εξουθένωσης στη χρονική ακολουθία εμφάνισής της και είναι αποφασιστικής σημασίας παράγοντας για την εκδήλωσή της (Barth, 1990· Knauder, 1996).

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας, το οποίο επιλέχθηκε με βάση την τυχαία-βολική δειγματοληψία (Cohen & Manion, 1997) από σχολεία της Α' Διεύθυνσης Αθήνας, αποτέλεσαν 160 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 45 άνδρες και 115 γυναίκες, 94 δάσκαλοι γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, 37 ειδικής αγωγής και όλοι οι νοσοκομειακοί εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους 29, που εργάζονται στα δύο νοσοκομειακά σχολεία της Αττικής, *Παίδων και Αγλαΐα Κυριακού*. Η πλειονότητα των δασκάλων (59,4%) είναι ηλικίας 30-45 ετών, 31,3% ηλικίας 46-60 ετών και 9,4% κάτω των 30 ετών. Η πλειονότητά τους (61,3%) είναι έγγαμοι και το 25% έχουν δύο παιδιά. Το 38,1% του δείγματος έχουν επαγγελματική εμπειρία 20 χρόνια και άνω, 35,65% από 10-20 έτη και 26,3% κάτω των 10 ετών. Στο μεγαλύτερο ποσοστό (93,1%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά στα ακαδημαϊκά τους προσόντα, το 62,5% είναι πτυχιούχοι των ΠΤΔΕ και 11,9% έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Το 87,5% διδάσκουν 20-24 ώρες εβδομαδιαίως και, σε ό,τι αφορά στην προετοιμασία, το 52,5% προετοιμάζονται 5 έως 10 ώρες εβδομαδιαίως.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τους ερευνητές με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας σε χρόνο από 15' έως 20'.

Εκτίμηση-έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητα του ερωτηματολογίου

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης Cronbach alpha βρέθηκε 0,78 στο σύνολο της κλίμακας και θεωρείται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ικανοποιητικός (Ψαρού και Ζαφειρόπουλος, 2001). Στην πρώτη κλίμακα (συναισθηματική εξάντληση) ο Cronbach alpha βρέθηκε 0,84, στη δεύτερη κλίμακα (προσωπική επίτευξη) 0,76 και στην τρίτη κλίμακα (αποπροσωποποίηση) 0,69.

Η εγκυρότητα ελέγχθηκε με παραγοντική ανάλυση. Οι αναδειχθέντες παράγοντες, *συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη*, ήταν αντίστοιχοι με εκείνους του MBI, ενώ οι φορτίσεις των items κυμαίνονται σε ικανοποιητικά επίπεδα, αφού υπερβαίνουν την τιμή 0.30', όπως φαίνεται παρακάτω: πρώτος παράγοντας 0,394 - 0,837, δεύτερος 0,515 - 0,736 και τρίτος 0,435 - 0,435 - 0,660.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα διακρίνονται σε ποσοτικά και ποιοτικά. Τα ποσοτικά αφορούν στη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν στις κλειστές ερωτήσεις της 7-βαθμης κλίμακας της Maslach Burnout Inventory και στη μία δυαδική (ναι ή όχι) ερώτηση που αναφερόταν στην αλλαγή ή όχι του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Τα ποιοτικά αφορούσαν στο καταγεγραμμένο υλικό των σχολίων των εκπαιδευτικών στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονταν στις καταστάσεις εκείνες που τους ευχαριστούν, τους βοηθούν ή τους δυσαρεστούν και δυσκολεύουν την εργασία τους.

Η διαβάθμιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των τριών ομάδων ανά υποκλίμακα

Οι συνολικοί μέσοι όροι της Maslach στις τρεις μετρήσεις φαίνονται στον Πίνακα 1. Υψηλή επαγγελματική εξουθένωση αντανακλάται στην υψηλή βαθμολογία της Συναισθηματικής Εξάντλησης και Αποπροσωποποίησης και στη χαμηλή βαθμολογία της προσωπικής επίτευξης. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και οι νοσοκομειακοί βρίσκονται στη χαμηλή βαθμίδα των υποκλιμάκων: συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση, και στην υψηλή βαθμίδα της υποκλίμακας της προσωπικής επίτευξης, ενώ οι δάσκαλοι των σχολείων γενικής αγωγής και εκπαίδευσης βρίσκονται στην υψηλή βαθμίδα της υποκλίμακας της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, και στη μεσαία βαθμίδα της προσωπικής επίτευξης (Πίνακας 1 και Πίνακας 1α). Οι δάσκαλοι των σχολείων γενικής αγωγής και εκπαίδευσης φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση (Μ.Ο.=26,8) σε σχέση με τους δασκάλους ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μ.Ο.=16,7) και τους νοσοκομειακούς εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=11,3), και μεγαλύτερο βαθμό αποπροσωποποίησης (Μ.Ο.=86,19) σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες (Πίνακας 1).

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των τριών ομάδων ως προς τη συναισθηματική εξάντληση ύστερα από την εφαρμογή του μη παραμετρικού έλεγχου Kruskal-Wallis και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$ (Πίνακας, 2).

Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στη συναισθηματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Θεωρώντας τις κλίμακες ως εξαρτημένες μεταβλητές και τα δημογραφικά στοιχεία ως ανεξάρτητες, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για κάθε παράγοντα σε σχέση με το φύλο ύστερα από το μη παραμετρικό έλεγχο με το κριτήριο Mann-Whitney¹: $U1=2065,5, p > 0,05$, $U2=2214, p > 0,05$, $U3=1927,5, p > 0,05$. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ του φύλου και των παραγόντων, συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προ-

¹U1:Συναισθηματική εξάντληση, U2:Αποπροσωποποίηση, U3:Προσωπική επίτευξη

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κάθε ομάδας και κατηγοριοποίησή της σε βαθμίδες (χαμηλή, μεσαία, υψηλή) των υποκλιμάκων της κλίμακας ανάλογα με τη βαθμολογία.

Υποκλίμακες	Ειδικότητες			Βαθμίδες των υποκλιμάκων ανά ομάδα
		M.O.	sd	
Συναισθηματική Εξάντληση	Δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης	26,8	11,7	Υψηλή
	Δάσκαλοι ειδικής αγωγής	16,7	12,8	Χαμηλή
	Νοσοκομειακοί εκπαιδευτικοί	11,3	8,9	Χαμηλή
Αποπροσωποποίηση	Δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης	13,7	3,7	Χαμηλή
	Δάσκαλοι ειδικής αγωγής	3,4	3,6	Χαμηλή
	Νοσοκομειακοί εκπαιδευτικοί	2,1	2,3	Χαμηλή
Προσωπική επίτευξη	Δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης	37,8	5,6	Μεσαία
	Δάσκαλοι ειδικής αγωγής	38,1	5,6	Υψηλή
	Νοσοκομειακοί εκπαιδευτικοί	39,3	7,7	Υψηλή

Πίνακας 1α. Κατηγοριοποίηση των βαθμολογιών του MBI.

MBI	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό
Συναισθηματική Εξάντληση	Μικρότερο του 17	17-26	Μεγαλύτερο του 26
Αποπροσωποποίηση	Μικρότερο του 7	7-12	Μεγαλύτερο του 13
Προσωπική επίτευξη	Μικρότερο του 32	32-38	Μεγαλύτερο του 38

Πίνακας 2. Στατιστική σημαντικότητα των κλιμάκων σε σχέση με τις τρεις ομάδες των εκπαιδευτικών.

Υποκλίμακες	Asymp. Sig.	p
Συναισθηματική εξάντληση	0,013	<0,05
Προσωπική επίτευξη	0,054	>0,05
Αποπροσωποποίηση	0,244	>0,05

σωπική επίτευξη.

Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά δεν βρέθηκε μεταξύ των υποκλιμάκων και των δημογραφικών παραγόντων, ηλικία, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χρόνια υπηρεσίας, ώρες διδασκαλίας και ώρες προετοιμασίας, ύστερα από την εφαρμογή του μη παραμετρικού ελέγχου με το κριτήριο Kruskal-Wallis.

Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες της επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειάς τους

Η προσέγγιση προσδιορισμού των αιτιών που συντελούν στην επαγγελματική ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών του δείγματος έγινε με τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων και καταγράφηκαν οι παρακάτω εκδοχές.

Εργασιακό πλαίσιο και παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίησή τους

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση τη σχετική με τους παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίησή τους στο εργασιακό πλαίσιο ανέφεραν την αναγνώριση των προσπαθειών τους από τους γονείς (63,5%), ενώ το 36,5% ανέφεραν ως τέτοιο παράγοντα την αναγνώριση των προσπαθειών τους από τους συναδέλφους τους.

Εργασιακό πλαίσιο και παράγοντες που συντελούν στη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρκετούς παράγοντες που τους δυσαρεστούν στην εργασία τους, όπως: την πληθώρα της ύλης στα νέα διδακτικά εγχειρίδια (54%), την εφαρμογή νέων προγραμμάτων (20,4%), τη στάση των προϊσταμένων τους (5,8%), την έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών (5,8%), την έλλειψη επικοινωνίας με τους συναδέλφους (5,8%), την αδιαφορία της πολιτείας (1,5%), τους τσακωμοί στα διαλείμματα (1,5%) και τις άσχημες συνθήκες εργασίας (1,5%). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφεραν ως παράγοντες που συντελούν στη δυσαρέσκειά τους την πληθώρα της ύλης στα νέα διδακτικά εγχειρίδια και την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων.

Αλλαγή επαγγέλματος

Τα υποκείμενα της έρευνας στην πλειονότητά τους (90%) δηλώνουν ότι δεν θα άλλαζαν επάγγελμα, εάν τους δινόταν η ευκαιρία. Μόνον το 9,4% από αυτούς θα έκανε κάτι τέτοιο.

Ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η έρευνα έδειξε ότι οι δάσκαλοι των σχολείων γενικής αγωγής και εκπαίδευσης βιώνουν υψηλού βαθμού συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση, και μέτριου βαθμού προσωπική επίτευξη. Αντίθετα, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και οι νοσοκομειακοί βιώνουν χαμηλού βαθμού

συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση, και υψηλού βαθμού προσωπική επίτευξη. Το εύρημα αυτό μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής και εκπαίδευσης βρίσκονται σε ένα πρώτο στάδιο επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και οι νοσοκομειακοί δεν βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση.

Η εκδήλωση υψηλής προσωπικής επίτευξης από τους εκπαιδευτικούς των δύο αυτών ομάδων ενδέχεται να οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητά τους, η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τους μαθητές και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, όπως αυτές ορίζονται από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε νοσοκομειακές συνθήκες είναι εύκολο να βιώνει υψηλή προσωπική επίτευξη, αφού η εκπαίδευση δεν είναι απόλυτα σχολειοποιημένη και κύριος στόχος της είναι να κρατηθεί η επαφή του παιδιού με το σχολείο. Ο στόχος αυτός υλοποιείται έστω και με την απλή διατήρηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή ή με την απλή διεκπεραίωση της ύλης, πράγμα που σχεδόν πάντα επιτυγχάνεται. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντλούν την προσωπική ικανοποίηση από την επίτευξη των στόχων οι οποίοι είναι εξατομικευμένοι και διαφοροποιούνται σε σχέση με εκείνους των μαθητών γενικής εκπαίδευσης σε πολλές παραμέτρους (βαθμός δυσκολίας, χρόνος υλοποίησης κ.ά.).

Η σύγκριση των τριών ομάδων έδειξε, όπως προαναφέραμε, ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι εκείνοι που βιώνουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική εξουθένωση συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες, εύρημα το οποίο συνάδει με το πόρισμα προγενέστερης έρευνας των Καλύβα Ε., Καραγιάννη Π. και συν. (2007), που εξήχθη από πληθυσμό-στόχο μόνο δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, και κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής νιώθουν λιγότερο επαγγελματικά εξουθενωμένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του συνόλου του δείγματος αναιρείται η αρχική υπόθεση που βασίστηκε στην πιλοτική έρευνα, η οποία ανέφερε ότι η ομάδα που έχει τη μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση ήταν εκείνη των νοσοκομειακών εκπαιδευτικών με δεύτερη στη διαβάθμιση την ομάδα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής και τελευταία εκείνη των δασκάλων γενικής αγωγής και εκπαίδευσης (Παπουτσάκη και Πατσάλης, 2009).

Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής και εκπαίδευσης φαίνεται πως αντιμετωπίζουν πολλές και ποικίλες δυσκολίες στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της νέας εκπαιδευτικής κατάστασης, της ετερογενούς σύνθεσης των τάξεων γενικότερα, και ιδιαίτερα εξαιτίας του πολυπολιτισμικού προφίλ των τάξεων. Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται από τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας, που δείχνει ότι 15% των εκπαιδευτικών αναφέρουν την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεων ως σημαντική πηγή εργασιακού άγχους (Λεονταρή και συν., 2000:141). Επιπλέον, η ομάδα αυτή των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις σε σχέση με τις άλλες, γιατί πέραν των γενικών διδακτικών-παιδαγωγικών, διοικητικών

και άλλων καθηκόντων τους καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά ειδικά προβλήματα, όπως μαθησιακά, συναισθηματικά, συμπεριφορές, ακόμη και βίας και επιθετικότητας, ενώ διδάσκουν σε τάξεις των 20 έως 25 μαθητών εργαζόμενοι από 21 έως και 25 ώρες εβδομαδιαίως. Επιπρόσθετα, δεν βρίσκουν καμία υποστήριξη από άλλους φορείς και τούτο διότι οι λίγοι σχολικοί ψυχολόγοι, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αφενός ως αρωγοί στην άσκηση του ρόλου τους και αφετέρου ως ειδικοί συναισθηματικής υποστήριξης και καθοδήγησης (Παππά, 2006), από τότε που άρχισαν να διορίζονται (1988), σύμφωνα με το Ν. 1566/85 τοποθετούνται μόνο σε ειδικά σχολεία, ενώ τα ΚΔΑΥ (νυν ΚΕΔΔΥ), ύστερα από την ίδρυσή τους (Ν.2817/2000), παρέχουν μόνον αξιολόγηση και όχι υποστήριξη.

Οι δάσκαλοι των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), με τη σειρά τους, ύστερα από τις νέες νομοθετικές ρυθμίσεις στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Ν.699/2-10-2008) έχουν να διαχειριστούν όντως περισσότερο περίπλοκα και εξειδικευμένα προβλήματα, τα οποία όμως διαθέτουν την ευχέρεια να τα αντιμετωπίζουν σε ξεχωριστό πλαίσιο, μέσα σε μικρές ενίοτε και ομοιογενείς ομάδες και όχι ενιαία και σε πολυπληθείς τάξεις, όπως συμβαίνει με τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης. Ας μην ξεχνάμε ότι ένα πλήθος ερευνών συσχέτισης (correlative studies) έχουν καταδείξει τη σχέση μεταξύ του μεγάλου αριθμού μαθητών των τάξεων και του αυξημένου άγχος και την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Travers & Cooper, 1996). Επιπλέον, οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν ακολουθούν ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο τους δεσμεύει σε τέτοιο βαθμό χρονικά όσο αυτό συμβαίνει στους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι σε σχέση με αυτούς.

Εκτός από τα παραπάνω στοιχεία, που προσδιορίζουν το επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών και αναδεικνύονται συγχρόνως από διάφορες έρευνες ως αγγογόνοι παράγοντες (Kyriacou & Sutcliffe 1977· Kyriacou & Sutcliffe, 1979· Καραδήμας & συν. 2004: 408· Κάντας, 2001), ένας ακόμα παράγοντας που καθιστά τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, και όχι τόσο τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τους νοσοκομειακούς, ευάλωτους στην επαγγελματική εξουθένωση είναι οι προσδοκίες της κοινωνίας, η οποία «βλέπει σε αυτούς, το μέσον για να κάνει η εκπαίδευση το άλμα προς τα εμπρός» (Παπανασούμ, 2004:51).

Οι νοσοκομειακοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν εξοπλιστεί με μηχανισμούς άμυνας οι οποίοι τους προστατεύουν από την αγγογόνο απειλή που δημιουργεί το ζήτημα της συχνής επαφής με την αρρώστια, τον πόνο και ενίοτε το θάνατο των άρρωστων μαθητών. Για το λόγο αυτό, βρέθηκε να βιώνουν σε λιγότερο βαθμό τη συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με τις δύο άλλες ομάδες. Πέραν τούτου, συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζουν λιγότερα και όχι τόσο σύνθετα προβλήματα σχετικά με την άσκηση του επαγγελματικού τους έργου, που οφείλονται: στην απαλλαγή από μια σειρά μη διδακτικού χαρακτήρα υποχρεώσεις (εφημερία, τακτική ενημέρωση γονέων ατομικά και συλλογικά, αξιολόγηση, επίδοση βαθμολογίας ανά χρονικά διαστήμα-

τα), στη μεγάλη διδακτική αυτονομία ως προς τη διεκπεραίωση της σχολικής ύλης, στο μη «ορθολογικό» ωράριο (αυστηρά προσδιορισμένη ώρα έναρξης και λήξης διδασκαλίας συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου), στην απουσία κοινωνικής λογοδοσίας, εργασιακού φόρτου και προβλημάτων πειθαρχίας και διαχείρισης της σχολικής τάξης, όπως και στη μηδαμινή άσκηση πίεσης που δέχονται από το τόσο απαιτητικό, κυρίως για την πρώτη ομάδα, αναλυτικό προγράμματα πάνω τους (μικρο-χρονοπρογραμματισμός, ολοκλήρωση της σχολικής ύλης). Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί διδάσκουν ατομικά τους μαθητές και βρίσκονται σε επαφή και παιδαγωγική-διδακτική αλληλεπίδραση μαζί τους κατά το μικρό διάστημα της παραμονή τους στο νοσοκομείο και εφόσον το επιθυμούν οι ίδιοι.

Η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση καθώς και η μειωμένη προσωπική επίτευξη δεν φαίνεται να σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, ώρες επαγγελματικής ενασχόλησης, ώρες προετοιμασίας, ειδικότητα) και των τριών ομάδων. Το εύρημα αυτό συνάδει με το πόρισμα της έρευνας των Καλύβα Ε. και συν. (2007) όσον αφορά στην ηλικία και στη διδακτική εμπειρία, ενώ, όσον αφορά στο φύλο, η προαναφερθείσα έρευνα έδειξε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξουθένωση σε σχέση με τις γυναίκες, γεγονός που δεν συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Τέλος, η έρευνά μας ανέδειξε τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών από το εργασιακό τους πλαίσιο. Οι παράγοντες που συντελούν στη δυσαρέσκεια την οποία εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις αποτυπωθείσες στάσεις, είναι: α) η πληθώρα της ύλης και τα νέα διδακτικά εγχειρίδια, β) η εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως προγραμμάτων ένταξης, ενσωμάτωσης, Ευέλικτης Ζώνης, Αγωγής Υγείας κ.ά., γ) η έλλειψη επικοινωνίας με τους συναδέλφους τους, δ) η έλλειψη υποστήριξης από τους προϊστάμενους τους, ε) η έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών, στ) η αδιαφορία της πολιτείας και ζ) οι άσχημες συνθήκες εργασίας (μικρές αίθουσες, πολλοί μαθητές κ.ά.). Η πλειονότητα όμως των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν στην πληθώρα της ύλης και το πλήθος των απαιτήσεων που απορρέουν από τα νέα διδακτικά εγχειρίδια, γεγονός που επιβεβαιώνεται έμμεσα και από άλλες έρευνες με άλλο προσανατολισμό (Παπουτσάκη, 2008; Πατσάλης και Παπουτσάκη, 2009). Σε αυτές οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αδυναμία να εφαρμόσουν νέα καινοτόμα προγράμματα, όπως αυτό της Ευέλικτης Ζώνης, εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων των νέων διδακτικών εγχειριδίων. Όπως φαίνεται, όμως, η αρνητική στάση τους δεν εκδηλώνεται τόσο σε αυτό καθαυτό το επάγγελμα, αφού επικεντρώνουν κυρίως, και με υψηλό ποσοστό συγκριτικά με τους Γερμανούς εκπαιδευτικούς, σε πτυχές του αναλυτικού προγράμματος (Körner C. Sylvia, 2002: 252)

Παράγοντας που συντελεί στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους είναι η αναγνώριση των προσπαθειών τους από τους γονείς και από

τους συναδέλφους τους. Στην πλειονότητά τους (90%) είναι ευχαριστημένοι με το επάγγελμά τους και δεν θα άλλαζαν επάγγελμα, εάν τους δινόταν η ευκαιρία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το εύρημα της έρευνας των Koustelios & Koustelios (1998). Η υψηλού βαθμού συναισθηματική εξάντληση, όμως, δημιουργεί μια αντίφαση, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί με την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί που την παρουσιάζουν ενδεχομένως να υπερβάλλουν κατά τη συμπλήρωση των σχετικών ερωτηματολογίων.

Το γεγονός ότι τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα βασίζονται, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκείνους της γενικής εκπαίδευσης, στα δεδομένα ενός μικρού δείγματος από σχολεία του κέντρου της Α' Διεύθυνσης Αθηνών υποβάλλει αρχικά στη σκέψη ότι ίσως λειτουργεί περιοριστικά ως προς τη δυνατότητα γενίκευσής τους σε όλο τον πληθυσμό των δασκάλων. Η γενίκευση, όμως, αποτελεί μια υπόθεση υπό διαρκή έλεγχο και όχι ένα διαχρονικό συμπέρασμα, και το γεγονός ότι πολλά από τα ευρήματα μας έρχονται σε συμφωνία με αντίστοιχα προηγούμενων ερευνών αποδυναμώνει την παραπάνω επιφύλαξη και προσδίδει, τρόπον τινά, στην έρευνά μας αυξημένη αξιοπιστία.

Αντί πρόταση: Αν η πολιτεία συμμερίζεται όντως αυτό που οι Maslach και Leiter επισημαίνουν, ότι δηλαδή *το πιο πολύτιμο και ακριβό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι άνθρωποι που διδάσκουν* (Πατσάλης, 2009: 85, όπως παραπέμπει στο: Maslach και Leiter, 1999) και εάν επιθυμεί να τους προφυλάξει, οφείλει να λάβει τα κατάλληλα προληπτικά και «θεραπευτικά» μέτρα με παρεμβάσεις σε *ατομικό* (έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων κ.ά.) και *οργανωτικό/διοικητικό επίπεδο* (ίδρυση υπηρεσίας ετοιμότητας, βελτίωση των συνθηκών εργασίας, παροχή συνεχιζόμενης επιμόρφωσης κ.ά.) για την αντιμετώπιση του ζητήματος.

Βιβλιογραφία

- Barth, A.-R. (1990). *Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Blandford, S. & Grundy, W. (2000). Developing a culture for positive behaviour management. *Emotional and behave Difficulties* 19(1): 21-32.
- Farber, B.A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jasley-Bass.
- Freudenberger, H.J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy Theory, Reserarch and Practice* 12, 73-82.
- Hellesøy, O. – Gønhaug, K. – Kvitastein, O. (2000). Burnout: Conceptual issues and empirical findings from a new research setting. *Scandinavian Journal of Management*, 16, 233-247.
- Hughes, R.E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288-298.
- Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.
- Καλύβα, Ε. – Καραγιάννη, Π. – Τζιάστας, Θ. – Τσοντάκη, Μ. – Χατζηαλεξιάδου, Ε. (2007). Η επίδραση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην αντίληψη ανεπιθύμητων συμπερι-

- φορών από τους μαθητές. Στο: *Πρακτικά του Συνεδρίου του Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολής Επιστημών της Αγωγής*, με τίτλο: *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, σ. 1279-1283.
- Καραδήμας, Ε. – Κаланτζή-Αζίζι, Α. – Κόλλια, Η. – Ρούση-Βέργου, Χ. – Γεωργίου, Ε. – Τσίλια, Α.Μ. – Τζάβελου, Ε. – Γλυκού, Μ. (2004). Προγράμματα διαχείρισης του στρες σε παιδιά, εφήβους και εκπαιδευτικούς. Στο: Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Knauder, H. (1996). Burnout bei LehrerInnen und die Auswirkungen auf das Schulklima. Ergebnisse einer Grazer Untersuchung. Στο: *Erziehung und Unterricht* 9/1996, 682-688.
- Κολιάδης, Ε. – Μυλωνάς, Κ.Λ. – Κουμπιάς, Ε.Λ. – Τσιναρέλλης, Γ. – Βαλσάμη, Ν. – Βάρφη, Β. (2000). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής. Στο: *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος*.
- Körner C. Sylvia (2002). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule*, Dissertation, Universität Erfurt .
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). A note of teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Leiter, M. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Leiter, M. & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In: A.-S. Antoniou & C.L. Cooper (eds): *Research Companion to Organizational Health Psychology*. Edward Elgar: Northampton, MA.
- Λεονταρή, Α. – Κυρίδης, Α. – Γιαλαμάς, Β. (1996). Εκπαιδευτικό στρες. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7, 139-152.
- Λεονταρή Α. – Κυρίδης, Α. – Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7 (30), 139-161.
- Maslach, C & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, California. Consulting Psychologists Press. Inc.
- Maslach, C. & Shaufeli, W. (1993). Job Burnout, *Annual Reviews*, 52, 397-422.
- Maslach, C. (1976). Burnt-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. & Jackson, C. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- McGee-Cooper, A. – Trammell, D. – Lau, B. (1990). *You Don't Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.
- Παγοροπούλου, Α. – Κουμπιάς, Μ. – Γιαβρούμης, Π. (2002). Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξη του σε επαγγελματική εξουθένωση, *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Παπουτσάκη, Κ. (2008). *Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η συμβολή της στην καλλιέργεια γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή*. Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: ΕΑΠ.
- Πατσάλης, Χ. (2009). Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων: Μια καινοτομία υπό αμφισβήτηση (εισήγηση σε συνέδριο). *Νέα Παιδεία*, τ. 129, σ. 79-88.
- Πατσάλης Χ. – Παπουτσάκη, Κ. (2009) Ευέλικτη Ζώνη: Θεωρία και πράξη. Στο: *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, τ. 1, σ. 971-977.

- Παπουτσάκη, Κ. – Πατσάλης, Χ. (2009). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: *Πρακτικά του 12^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας. ΕΛΨΕ. 14-17 Μαΐου*. Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 141-158.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Schaufeli, W.B. – Daamen, J. – van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An MBI-validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 803-812.
- StatSoft, Inc. (2006). *Electronic Statistics Textbook*. Tulsa, OK: StatSoft. Διαθέσιμο online: <http://www.statsoft.com/textbook/stathome.html>.
- Van Horn, J.E. – Schaufeli, W.B. – Greenglass, E.S. – Burke, R.J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Για την εκπαίδευση του κοσμοπολίτη: Οι περιπτώσεις Tagore και Nussbaum και ο παγκοσμιοποιημένος εαυτός

Αντώνιος Δ. Κοκκονός

Μ.Δ.Ε. στην ηλεκτρονική μάθηση (M.Sc. in e-learning)

Μ.Δ.Ε. στην εκπαιδευτική ηγεσία και πολιτική

(M.A. in educational leadership and politics)

Παγκοσμιοποίηση: το φαινόμενο και οι διαστάσεις του

Ο μετασχηματισμός του κόσμου σε έναν ενιαίο, κοινό και προσβάσιμο από όλους/-ες χώρο, αν και ιστορικά δεν αποτελεί απολύτως καινοφανές φαινόμενο, τα τελευταία χρόνια έχει συστηματοποιηθεί και ξεχωρίζει κυρίως ως προς την ένταση και την έκτασή του (Ζεμπύλας, 2009). Οι ραγδαίες εξελίξεις στο πεδίο των επικοινωνιών, η έκρηξη των τεχνολογιών του Διαδικτύου, η ταχύτατη διάδοση της πληροφορίας και ο συνακόλουθος –θεωρητικά, τουλάχιστον– εκδημοκρατισμός της γνώσης,¹ η κινητικότητα, η ανθρώπινη επαφή, η δημιουργία νέων κοινωνικών δικτύων, η αμφισβήτηση παραδοσιακών ή/και στερεοτυπικών αντιλήψεων περί «τοπικού-καθολικού» ή «εγχώριου-ξένου», καθώς και η ανάπτυξη διεθνών συστημάτων ροής του κεφαλαίου και εμπορευματοποίησης προϊόντων και υπηρεσιών έχουν δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την πρόσβαση σε νέες αγορές, αγαθά και πρακτικές, και για την υπέρβαση των χωροχρονικών περιορισμών που θέτουν τα λεγόμενα συμβατικά γεωγραφικά ή άλλα σύνορα-όρια, και έχουν συμβάλει καθοριστικά στον προαναφερόμενο μετασχηματισμό, που φέρει το όνομα *παγκοσμιοποίηση*.

Η παγκοσμιοποίηση παρουσιάζεται ως ένα εμπειρικό φαινόμενο με πολλαπλές –στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους– διαστάσεις, οι οποίες μας αγγίζουν και μας επηρεάζουν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά (Bauman, 1998· Giddens, 1998· Hobsbawm, 1998· Isin & Wood, 1999· Nussbaum, 1999· Porter & Vidovich, 2000). Ειδικότερα, οι αναφορές στην οικονομία της γνώσης (Peters, 2002), στο διευρυμένο ρόλο των χρηματαγορών (Giddens, 1998), στη φιλοδοξία των πολυεθνικών για επέκταση και ευημερία (Humes, 2008) και στη διεθνή ροή του κεφαλαίου, που κλονίζει συθέμελα τα κατά τόπους συστήματα κοινωνικής προ-

¹Ως προς την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση και, συνακόλουθα, την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

στασίας (Peters, 2008), αφορούν στην *οικονομική* παγκοσμιοποίηση. Οι αναφορές σε κέντρα λήψης αποφάσεων ευρύτερα του κράτους-έθνους (π.χ. διεθνείς οργανισμούς, γραφειοκρατικές ελίτ κ.λπ.) που ρυθμίζουν τις προτεραιότητες του υπόλοιπου κόσμου –και κυρίως των αδύναμων– (Humes, 2008) συνδέονται με την *πολιτική* παγκοσμιοποίηση. Οι καταγιγιστικές τεχνολογικές εξελίξεις στο πεδίο της πληροφορίας και των επικοινωνιών αφορούν στην *τεχνολογική* παγκοσμιοποίηση, καθώς με το πάτημα ενός πλήκτρου, μέσω του Διαδικτύου (Internet), διεκπεραιώνονται σύνθετες εργασίες, θέτοντας σε νέα βάση πολλές από τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Παράλληλα, οι αναφορές στην τάση για ομογενοποίηση του γούστου² των ανθρώπων και στη δυνατότά τους για έκθεση σε πολλαπλές πολιτιστικές εμπειρίες (Giddens, 1998) συνδέονται με την *πολιτισμική* παγκοσμιοποίηση. Επιπρόσθετα, φλέγοντα ζητήματα, όπως η αλόγιστη χρήση των φυσικών πόρων και οι συνέπειές της για όλο τον κόσμο (Humes, 2008), η απο-εδαφοποίηση των περιβαλλοντικών κινδύνων και η γενίκευση του ρίσκου (Beck, 2004) αφορούν στην *περιβαλλοντική* παγκοσμιοποίηση.

Παγκοσμιοτικός λόγος: κύριες προσεγγίσεις

Δεδομένων των παραπάνω, γίνεται όλο και περισσότερος λόγος περί της παγκοσμιοποίησης (παγκοσμιοτικός λόγος), καθώς η ανθρωπότητα από τη μια βιώνει το φαινόμενο και από την άλλη επιχειρεί να το κατανοήσει όσο γίνεται καλύτερα, να το αξιολογήσει και να το διαχειριστεί. Ο παγκοσμιοτικός λόγος, αν και περιλαμβάνει ιδιαίτερα μεγάλη ποικιλία επιχειρημάτων και θέσεων, μπορεί να οργανωθεί-κατηγοριοποιηθεί σε τρεις κύριες προσεγγίσεις: την αρνητική, τη θετική και την κριτική.

Μέσα από τις θέσεις του *αρνητικού παγκοσμιοτικού λόγου* διατυπώνεται μια βαθιά ανησυχία για την παγκοσμιοποίηση και τις επιπτώσεις της, καθώς γίνεται η παραδοχή ότι τα πράγματα οδηγούνται σε συστηματική ομογενοποίηση και ότι τίθεται υπό απειλή η ετερότητα και η ιδιαιτερότητα κυρίως μέσα από την επιβολή μίας και μόνης κυρίαρχης προσέγγισης –με την έννοια της μόνης ορθής πρακτικής– για κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα (Hobsbawm, 1998), η οποία πραγματώνεται μέσα από μονοδιάστατα συστήματα επικοινωνίας και σκέψης. Από την άλλη, οι θέσεις του *θετικού παγκοσμιοτικού λόγου* προσεγγίζουν το φαινόμενο με αισιοδοξία, επισημαίνοντας ότι δεν τίθεται ζήτημα ομογενοποίησης, δεδομένου ότι δίνεται η ευκαιρία στο τοπικό και στο αυτόχθονο να ανταπτυχθεί (Isin & Wood, 1999), ότι ερχόμαστε κοντά με τη διαφορετικότητα, την ιδιαιτερότητα και τις άγνωστες πτυχές των τοπικών πολιτισμών (Porter & Vidovich, 2000) και ότι, εντέλει, διευρύνονται οι οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές επιλογές μας (Giddens, 1998). Ο *κριτικός παγκοσμιοτικός λόγος* εκ-

²Αφορά κυρίως σε θέματα όπως η μόδα, η μουσική, οι ταινίες και τα τηλεοπτικά προγράμματα, που όμως στη συνέχεια διαμορφώνουν καταναλωτικές συνήθειες και προτιμήσεις και συνδέονται με τον τρόπο, τη διαδικασία και τον τόπο παραγωγής των αγαθών.

φράζει θέσεις που λειτουργούν κριτικά, επισημαίνοντας τις αρνητικές πτυχές της παγκοσμιοποίησης, χωρίς όμως το δογματισμό που διακρίνει τον αρνητικό παγκοσμιοτικό λόγο. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι, αν και θεωρητικώς διευρύνονται οι επιλογές όλων (Giddens, 1998), στην πράξη μόνο ολίγοι διεθνώς –οι πολύ εύποροι– μπορούν να επιτύχουν αυτή τη διεύρυνση, καθώς οι πρακτικές της οικονομίας της γνώσης έχουν μεταβάλει τους τρόπους και τις σχέσεις παραγωγής κατά τρόπο που οι μη εύπορες ομάδες να οδηγούνται σταδιακά σε απομόνωση και περιθωριοποίηση, καθώς δεν μπορούν να μεταβάλουν την κοινωνική τους κατάσταση, όσο και αν οι ίδιοι προσπαθούν.

Ο μετασχηματισμός του κόσμου σε έναν ενιαίο, κοινό και προσβάσιμο από όλους/-ες χώρο αποτελεί μείζονα πρόκληση και για τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία όμως, επί του παρόντος, την αντιμετωπίζουν σε πρακτικό επίπεδο επιφυλακτικά και αμήχανα, καθώς ο προσανατολισμός και η κατεύθυνσή τους επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την ένταση του παγκοσμιοτικού διαλόγου ανάμεσα στο *τοπικό* και στο *παγκόσμιο* (Ζεμπύλας, 2009). Στην προκειμένη περίπτωση, από τη μία το *παγκόσμιο* συνδέεται με το ιδεώδες του *κοσμοπολιτισμού*, ο οποίος εκλαμβάνεται ως κινητικότητα, έλλειψη ριζών, ανοικτότητα σε διαφορετικούς τρόπους ζωής, απομάκρυνση από το έθνος-κράτος αλλά και ως προσήλωση σε οικουμενικές ηθικές και νομικές αξίες (Papastephanou, 2005), και από την άλλη το τοπικό ταυτίζεται με τον πατριωτισμό, ο οποίος εκλαμβάνεται ως η αφοσίωση στην κοινότητα προέλευσης ή/και η προσήλωση στο έθνος-κράτος και την πατρίδα.

Στη συνέχεια, επικεντρωνόμαστε στη μελέτη αυτού του διαλόγου επιχειρώντας από τη μια να διερευνήσουμε τις πτυχές του κοσμοπολιτισμού μέσα από τις ιδέες του Tagore και το έργο της Nussbaum και από την άλλη να αναδειξουμε τις συνεπαγωγές της κοσμοπολιτικής εκπαίδευσης για τις εκπαιδευτικές πολιτικές του αιώνα που διανύουμε.

Διάλογος περί πατριωτισμού ή/και κοσμοπολιτισμού

Ο Rabindranath Tagore (2005[1915]) μέσα από το μυθιστόρημά του «*Το σπίτι και ο κόσμος*» θέτει σε αμφισβήτηση μια σημαντική αξία της εποχής του, την αφοσίωση στο έθνος και την πατρίδα, καθώς θεωρεί ως σημαντικότερη την προσήλωση του ανθρώπου σε οικουμενικές ηθικές αξίες. Οι ιδέες του Tagore εκφράζονται διά του ήρωά του, του πλούσιου Ινδού γαιοκτήμονα Νικίλ, ο οποίος αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό τις έντονα εθνικιστικές ιδέες και πρακτικές του κινήματος της αυτάρκειας (*swadeshi movement*), δηλώνοντας πως, αν και είναι πρόθυμος να υπηρετήσει την πατρίδα του, κρατά τη λατρεία του για το δίκαιο, που είναι πολύ μεγαλύτερο από τη χώρα του, διότι το να λατρεύει τη χώρα του σα θεό είναι σα να την καταριέται.

Στο πλαίσιο του διαλόγου περί «τοπικού-παγκόσμιου» και «πατριωτισμού-κοσμοπολιτισμού» η Nussbaum (1996), συμφωνώντας απολύτως με τον Tagore, επισημαίνει ότι η έμφαση στην πατριωτική υπερηφάνεια –όπως αυτή προβάλλεται

μέσα από το μυθιστόρημα του Ινδού στοχαστή, διά του συνθήματος *Μπάντε Μα-τάραμ* (Χαίρε Μητέρα)– μπορεί να καταστεί ηθικά επικίνδυνη και να λειτουργήσει ανατρεπτικά ακόμη και για αξιόλογους σκοπούς του πατριωτισμού, όπως η εθνική ενότητα. Επιπρόσθετα, τονίζει ότι στο σύγχρονο κόσμο σημαντικά ηθικά ιδανικά, όπως η *δικαιοσύνη* και η *ισότητα*, μπορούν να εξυπηρετηθούν επαρκέστερα από το ιδεώδες του *κοσμοπολίτη*, δηλαδή του ανθρώπου που πιστεύει στην παγκόσμια ανθρώπινη κοινότητα.

Αναζητώντας τις απαρχές του όρου *κοσμοπολίτης* οδηγούμαστε στην αρχαία Ελλάδα, όπου ο Σωκράτης έθεσε αρχικώς το ζήτημα λέγοντας ότι *δεν είναι Αθηναίος ούτε Έλληνας πολίτης, αλλά πολίτης του κόσμου*, ενώ αργότερα ο Διογένης ο Κυνικός έλεγε ότι *θεωρούσε τον εαυτό του πολίτη του κόσμου*, καθώς δεν επιθυμούσε να ορίζει την ταυτότητά του με βάση τον τόπο καταγωγής ή/και τη συμμετοχή του σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, αλλά συνέδεε την ιδιότητα του πολίτη με οικουμενικές φιλοδοξίες και οικουμενικά ενδιαφέροντα. Η Nussbaum στη συζήτηση περί των ορίων του πατριωτισμού αντλεί αρκετά από τα επιχειρήματά της υπέρ του κοσμοπολιτισμού από το πλαίσιο σκέψης των στωικών φιλοσόφων, οι οποίοι τονίζουν ότι, για να είναι κανείς πολίτης του κόσμου, δε χρειάζεται να εγκαταλείψει την τοπική του ταυτότητα, καθώς προσεγγίζει τον κόσμο μέσα από μια τοπική ταυτότητα, από τις ιδιαίτερες αγάπες που έχει διαμορφώσει και οι οποίες συνιστούν ομόκεντρους κύκλους –οικογένεια, γειτονιά, πόλη, περιοχή κ.λπ.–, ο ευρύτερος των οποίων είναι η ανθρωπότητα ως σύνολο, και ότι καλή πολιτική εκπαίδευση είναι αυτή που προετοιμάζει τον άνθρωπο για το ρόλο του ως πολίτη του κόσμου, διότι: (α) η μελέτη της ανθρωπότητας έχει ιδιαίτερη αξία για την αυτογνωσία,³ (β) τα προβλήματα των ανθρώπων λύνονται αποτελεσματικότερα όταν αντιμετωπίζονται με κριτήριο την αφοσίωση στην οικουμενική κοινότητα της δικαιοσύνης και της λογικής, και (γ) ότι η στάση του κοσμοπολίτη έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς αναγνωρίζει στους ανθρώπους ουσιώδη χαρακτηριστικά τους που αξίζουν σεβασμό και αποδοχή, όπως η ελπίδα για δικαιοσύνη και καλοσύνη και η ικανότητά τους να συλλογίζονται προς αυτή την κατεύθυνση.

Ως ένθερμη υποστηρίκτρια της κοσμοπολιτικής αντίληψης περί εκπαίδευσης, η Nussbaum θα επιθυμούσε να δει τη σύγχρονη εκπαίδευση να υιοθετεί τη στωική στάση του κοσμοπολίτη, επισημαίνοντας ότι κέντρο της πολιτικής εκπαίδευσης οφείλει να καταστεί η οικουμενική και όχι η εθνική ή η δημοκρατική υπηκοότητα. Σε αυτή την κατεύθυνση, διατυπώνονται εκ μέρους της τέσσερα βασικά επιχειρήματα. Πρώτα πρώτα υποστηρίζει ότι μέσω της κοσμοπολιτικής εκπαίδευσης μαθαίνουμε περισσότερα για τον εαυτό μας. Εδώ υιοθετεί το πρώτο επιχείρημα των στωικών, περί μελέτης της ανθρωπότητας και αυτογνωσίας, επισημαίνοντας όμως ότι, όταν το έθνος μας έχει άγνοια του μεγαλύτερου

³Υπό την έννοια ότι βλέπουμε τους εαυτούς μας καθαρότερα, όταν βλέπουμε τους δικούς μας τρόπους παράλληλα με εκείνους των άλλων.

μέρους του υπόλοιπου κόσμου, τότε έχει, από πολλές καίριες απόψεις, άγνοια του εαυτού του. Σύμφωνα με το δεύτερο επιχείρημα της Nussbaum, προοδεύουμε επιλύοντας προβλήματα που απαιτούν συνεργασία όλων των ανθρώπων. Υπάρχει πλήθος ζητημάτων (φυσικοί πόροι, κλιματική αλλαγή, ρύπανση, φτώχεια, εκμετάλλευση του τρίτου κόσμου κ.λπ.) που απαιτούν διεθνή συντονισμό-προγραμματισμό, παγκόσμια γνώση και κυρίως την αποδοχή της ιδέας ότι όλα τα ανθρώπινα πλάσματα έχουμε κοινό μέλλον. Η Nussbaum υποστηρίζει ότι η κοσμοπολιτική εκπαίδευση μπορεί να θέσει το πλαίσιο για προσέγγιση αυτών των ζητημάτων στη σωστή βάση. Το τρίτο επιχείρημά της εστιάζεται στο ότι αναγνωρίζουμε πως έχουμε ηθικές υποχρεώσεις προς τον υπόλοιπο κόσμο που είναι πραγματικές και διαφορετικά θα παρέμεναν άγνωστες. Εδώ υποστηρίζεται ότι οι επιλογές του έθνους σε ζητήματα πολιτικής, οικονομίας κ.λπ. πρέπει να παίρνουν σοβαρά υπόψη τους τα θεμελιώδη δικαιώματα όλων των άλλων ανθρώπων και ότι πρέπει (το έθνος) να έχει αποκτήσει στέρεα και σε βάθος γνώση, προκειμένου να μπορεί να αρθρώνει λόγο ή να συμμετέχει σε διάλογο γι' αυτά τα δικαιώματα. Τέλος, με το τέταρτο επιχείρημά της υποστηρίζει ότι κατασκευάζουμε ένα συνεπές και καθαρό επιχείρημα βασισμένο στις διακρίσεις τις οποίες είμαστε πρόθυμοι να υποστηρίξουμε. Η Nussbaum εδώ, πολύ εύστοχα, επισημαίνει ότι, αν και υπάρχουν αξίες οι οποίες, πάνω και πέρα από τα όρια του γένους, της φυλής, της εθνότητας, μας κάνουν να ενώνουμε τα χέρια, αυτές οι ίδιες αξίες, ως διά μαγείας, ατονούν εντός των συνόρων των εθνών, καθώς τα σύνορα αυτά καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο διαλεγόμαστε-συζητούμε. Σε αυτό ακριβώς το σημείο επισημαίνεται και η μεγάλη αξία του πολυπολιτισμικού σεβασμού εντός και εκτός του έθνους, καθώς, ενγένη, αν και ισχυριζόμαστε ότι ο σεβασμός είναι μια θεμελιώδης αξία που αφορά εξίσου όλα τα ανθρώπινα πλάσματα, στην πραγματικότητα συνήθως εννοούμε ότι το δικό μας έθνος αξίζει έναν ιδιαίτερο σεβασμό.

Στο διάλογο περί πατριωτισμού ή/και κοσμοπολιτισμού ο Barber (1996) αποδέχεται τον πυρήνα των επιχειρημάτων της Nussbaum, αλλά επισημαίνει ότι δεν πρέπει να υποτιμάται ότι το έθνος του [αμερικανικό έθνος] έχει πετύχει να μπολιάσει τα πατριωτικά του αισθήματα με την πίστη στο Σύνταγμα, η οποία στηρίζεται στις «ουσιώδεις αξίες του δικαίου και της δικαιοσύνης», και ότι στον τρέχοντα διάλογο περί πατριωτισμού ή/και κοσμοπολιτισμού δεν αποτυπώνεται ο κρίσιμος ανθρωπιστικός ρόλος της «ταυτότητας» σε έναν κόσμο συμβολίων, αγορών και χρήματος. Για το ίδιο ζήτημα ο Appiah (1996) δηλώνει υπέρμαχος του φιλελεύθερου κοσμοπολιτισμού, στο πλαίσιο του οποίου έχει ιδιαίτερη αξία η ποικιλία των ανθρώπινων μορφών στην κοινωνική και την πολιτική ζωή, δεν είναι επιθυμητό όλοι οι άνθρωποι να γίνουν μέρος ενός ομοιογενούς παγκόσμιου πολιτισμού και θεωρείται απολύτως φυσιολογικό να καταγράφονται διαφορές (τοπικές ή παγκόσμιες) σε ηθικό επίπεδο. Το όραμα της Nussbaum συμμερίζεται και ο Falk (1996), ο οποίος θεωρεί ότι η Nussbaum με αριστοτεχνικό τρόπο και στην κατάλληλη ιστορική στιγμή προκαλεί την πολιτική φαντασία να υπερβεί τον τυφλό ρεαλισμό των σύγχρονων πατριωτικών αντιλήψεων. Επιση-

μαίνει όμως ότι τα επιχειρήματά της διατυπώνονται με τρόπο που ενθαρρύνει την πώλωση μεταξύ εθνικής και κοσμοπολιτικής συνείδησης, γεγονός που λειτουργεί παρελκυστικά, δημιουργώντας μια διελκυστίνδα υπεραπλουστευτικών επιχειρημάτων και αναλύσεων υπέρ της μίας ή της άλλης πλευράς.

Από την άλλη, ο Pinsky (1996) ασκεί δριμεία κριτική στις θέσεις της Nussbaum υποστηρίζοντας ότι οι θέσεις της είναι αδύναμες και παρουσιάζουν μια άποψη του κόσμου η οποία θα ήταν αληθινή μόνο αν οι άνθρωποι δεν ωθούνταν από συναισθήματα. Αμφισβητεί τα περί ομόκεντρων κύκλων θεωρώντας ότι αποτυπώνουν μια στατική απεικόνιση ενός κόσμου που όμως αλλάζει συνεχώς, και συνεχίζει χαρακτηρίζοντας τα επιχειρήματά της περί κοσμοπολιτικής εκπαίδευσης ως αναιμική ουτοπία.

Στις θέσεις της Nussbaum ασκούν κριτική ο Waltzer (1996) και ο Gutman (1996), καθώς και ο Taylor (1996), λέγοντας ότι δεν μπορούμε να είμαστε πολίτες του κόσμου, γιατί δεν έχει αυτός ο κόσμος πολιτικές δομές στις οποίες μπορούμε να συμμετάσχουμε και να επηρεάσουμε. Για να είμαστε πολίτες χρειαζόμαστε μια πολιτική κοινότητα και αυτή προς το παρόν είναι το εθνικό κράτος, εκείνο που περικλείεται από τα εθνικά σύνορα. Την ιδιότητα του πολίτη όμως την απολαμβάνουμε μέσα στα πλαίσια της δημοκρατίας. Ωστόσο, η δημοκρατία για να επιζήσει χρειάζεται τον πατριωτισμό, υπό την έννοια ότι η δημοκρατία διατηρείται με τη μαζική συμμετοχή στην πολιτική ζωή και την καταφατική στάση προς τους κανόνες διακυβέρνησης, δηλαδή διά του λεγόμενου συνταγματικού πατριωτισμού. Στην ίδια κατεύθυνση, η Himmelfarb (1996) αναφερόμενη στις ψευδαισθήσεις του κοσμοπολιτισμού τονίζει ότι από τον κατάλογο των κοσμοπολιτικών αξιών της Nussbaum απουσιάζουν προκλητικά η δημοκρατία και η ελευθερία, καθώς είναι πολιτειακά προσανατολισμένες και εξαρτημένες από εθνικούς και πολιτικούς θεσμούς των δυτικών εθνών και κρατών.

Ολοκληρώνοντας τη θεωρητική συζήτηση περί πατριωτισμού ή/και κοσμοπολιτισμού, επισημαίνουμε ότι σε πρακτικό επίπεδο –και διά των εκπαιδευτικών συστημάτων– το ιδεώδες του κοσμοπολιτισμού συχνά χρησιμοποιείται επιτηδευμένα, κυρίως μέσω της συμφεροντολογικής επίκλησής του και της μερικής ή/και ατελούς εφαρμογής των κοσμοπολιτικών αξιών (Held, 2003), με αποτέλεσμα αντί να διαμορφώνουν οι άνθρωποι έναν κοσμοπολιτικό εαυτό να οδηγούνται στη διαμόρφωση ενός διάχυτου, θολού και ασαφούς παγκοσμιοποιημένου εαυτού και στην υπεραπλουστευτική προσέγγιση κρίσιμων πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών ζητημάτων.

Κοσμοπολιτική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική του 21ου αιώνα

Η παγκοσμιοποίηση, ως εμπειρικό φαινόμενο αλλά και ως ιστορική συγκυρία, αποτελεί μείζονα πρόκληση και για την εκπαίδευση, η οποία, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, αντί να αντιμετωπίζει επιφυλακτικά και αμήχανα το φαινόμενο ή να αποδέχεται παθητικά τα επιχειρήματα που διατυπώνουν οι διάφορες

σχολές πολιτικής σκέψης, με σκοπό να διατηρήσουν την υφιστάμενη παγκοσμιοποιημένη κατάσταση, οφείλει να αποκτήσει έναν πιο ενεργητικό ρόλο στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης των κατάλληλων συνθηκών, ώστε τόσο οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές όσο και η έρευνα για τα αναλυτικά προγράμματα να προωθήσουν το *κοσμοπολιτικό παιδαγωγικό ιδεώδες* –χωρίς υπερβολοστεύσεις και σκοπιμότητες– και κυρίως μέσα από μια δέσμη βασικών προϋποθέσεων για το τι πρέπει να εκλαμβάνεται ως αληθινά κοσμοπολιτικό. Στην κατεύθυνση αυτή, ο Ζεμπύλας (2009) υποστηρίζει ότι ο κοσμοπολιτισμός πρέπει να περιλαμβάνει *αγάπη και φροντίδα* για όλο τον κόσμο ως σύνολο, *υπευθυνότητα και λογοδοσία* για την ατομική και συλλογική ανθρώπινη δράση και επίδραση πάνω στην ετερότητα (έμβια και άβια), *ευαισθησία και αναγνώριση* των ιστορικών ηθικών χρεών που εκκρεμούν ανάμεσα σε λαούς και κουλτούρες και τα οποία συνεχίζουν να παράγουν εκμετάλλευση, δυστυχία και ανισότητες, καθώς και *γνωστική και υπαρκτική ανοικτότητα* στην πολιτισμική ετερότητα.

Στο πλαίσιο αυτό και έχοντας υπόψη τα επιχειρήματα της Nussbaum και τις ιδέες του Tagore⁴ περί κοσμοπολιτικής εκπαίδευσης αντιλαμβανόμαστε ότι δημιουργείται μια σειρά από συνεπαγωγές για την εκπαιδευτική πολιτική που επιλέγει να θέσει ως προτεραιότητα την προαγωγή του κοσμοπολιτικού παιδαγωγικού ιδεώδους, δεδομένης μάλιστα της ικανότητας της εκπαίδευσης να συνεισφέρει σημαντικά στη διάπλαση του ανθρώπου καθώς και στη διαμόρφωση ενός πιο δίκαιου μελλοντικού κόσμου, μέσα από την καλλιέργεια ηθικών, ευαίσθητων και στοχαζόμενων ατομικοτήτων, οι οποίες θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση πιο δίκαιων συλλογικοτήτων.

Ως βασική-θεμελιώδη συνεπαγωγή θεωρούμε την έμφαση σε μια «εκπαίδευση ίσων ευκαιριών», η οποία θα επικεντρώνεται στην προάσπιση και προαγωγή οικουμενικών αξιών όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα και ο σεβασμός των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών δεν μπορεί παρά να επιδιώκει την ανάπτυξη της προσωπικότητας όλων των ανθρώπινων πλασμάτων –χωρίς διακρίσεις εξαιτίας της οικονομικής, της κοινωνικής ή άλλης κατάστασης– και την επιτυχή ένταξή τους στο πολυδιάστατο κοινωνικό περιβάλλον της εποχής μας, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και την αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου διά της ισόρροπης ανάπτυξης των νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους. Με την έννοια αυτή, αναφερόμαστε σε ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο θα έχει ως προτεραιότητά του τη διαμόρφωση ανθρώπων οι οποίοι –επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση– θα μπορούν να λειτουργήσουν ως υπεύθυνες και ενεργές προσωπικότητες στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, που, αν και διακρίνεται

⁴Ο Ινδός στοχαστής επισημαίνει κυρίως τον κρίσιμο ρόλο της ελευθερίας και του ανοικτού πνεύματος στην εκπαίδευση, ώστε κάθε άνθρωπος να γνωρίσει τις σημαντικές πτυχές των άλλων πολιτισμών, διατηρώντας όμως την πολιτισμική κληρονομιά του κατά τρόπο που να επιτυγχάνεται η εναρμόνισή του με το τοπικό καθώς με και το ευρύτερο-διεθνές πολιτισμικό περιβάλλον.

από ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών, μπορεί εύκολα να διολισθήσει προς την υιοθέτηση ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου, το οποίο θα μπορούσε να θέσει στην υπηρεσία των οικονομικών συμφερόντων τούς διανοητικούς πόρους και να υλοποιήσει μία όψη του κόσμου προσαρμοσμένη στα συμφέροντα των ισχυρών και στις επιταγές της οικονομίας της αγοράς.

Σε συνέχεια των παραπάνω, και δεδομένου ότι η οικονομική παγκοσμιοποίηση είναι μια πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας η διεθνής ροή του κεφαλαίου κλονίζει συθέμελα τα κατά τόπους συστήματα κοινωνικού προστατευτισμού, καθώς και ότι γίνεται συνεχώς λόγος για το διευρυμένο ρόλο των αγορών και τη φιλοδοξία των πολυεθνικών για επέκταση, κυριαρχία, αλλά και διεύρυνση των κερδών τους, αισθανόμαστε την ανάγκη να υπογραμμίσουμε ότι θεωρούμε αναγκαία τη *διασφάλιση παροχής εκπαίδευσης προς όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από τη δυνατότητά τους να πληρώσουν για αυτή*, καθώς η εκπαίδευση ενισχύει την ποιότητα της ζωής τους, συνεισφέρει σημαντικά στο να γνωρίσει κάθε ανθρώπινο πλάσμα τα όρια της ανθρωπότητάς του (Fielding, 1996), αλλά και να μάθει να ζει αρμονικά με τους συνανθρώπους του στο πλαίσιο μιας πανανθρώπινης κοινότητας, αποδεχόμενο, παράλληλα, θεμελιώδεις αρχές των δικαιωμάτων του ανθρώπου, όπως ο σεβασμός στον συνάνθρωπο, η ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, η ελευθερία σκέψης και έκφρασης, η συμμετοχή και η συνεργασία.

Παράλληλα, θεωρούμε ότι χρειάζεται ενεργοποίηση των κατάλληλων κινήτρων, καθώς και της αποφασιστικότητας ενός εκάστου των ανθρώπων, ώστε να διαμορφωθεί μια ηθική της φροντίδας για τον κόσμο ως σύνολο. Οι αρνητικές συνέπειες της περιβαλλοντικής, της οικονομικής, της πολιτικής, της τεχνολογικής, καθώς και της πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης είναι αναγκαίο να αποτελέσουν αντικείμενο διεξοδικής συζήτησης στους κόλπους της εκπαίδευσης, καθώς παρέχουν την πρώτη ύλη για στοχασμό κάθε ανθρώπου ξεχωριστά αλλά και όλων μαζί, τόσο για τις ευθύνες του παρόντος όσο και για τις ευθύνες του παρελθόντος ως προς τη διαμόρφωση της υπάρχουσας κατάστασης, αποκαλύπτουν τα ηθικά μας χρέη προς τον κόσμο, ενεργοποιούν τα κίνητρα και την αποφασιστικότητα κάθε ανθρώπου για δράση, και υποδεικνύουν τους τρόπους δράσης για τη διαμόρφωση ενός καλύτερου κόσμου.

Κορυφαίο ζήτημα αποτελεί και η προαγωγή της ανοικτότητας στην πολιτισμική ετερότητα. Η παγκοσμιοποίηση, άλλωστε, συνδέεται και με ζητήματα όπως η ομογενοποίηση του γούστου των ανθρώπων και η δυνατότητά τους για έκθεση σε πολλαπλές πολιτισμικές εμπειρίες, καθώς και με τον κίνδυνο επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου που θα οδηγήσει στην εξυπηρέτηση των συμφερόντων των ισχυρών και των επιταγών της οικονομίας της αγοράς. Στο πλαίσιο αυτό, η προαγωγή της ανοικτότητας στην πολιτισμική ετερότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία για το κοσμοπολιτικό ιδεώδες και θεωρούμε ότι πρέπει να αποτελεί σημαντική προτεραιότητα και για την εκπαίδευση, καθώς προσθέτει ενδιαφέρον για τον πολιτισμό, τη γλώσσα, την τέχνη του άλλου,

ανοίγει τους ορίζοντες του ανθρώπου εκθέτοντάς τον στη διαφορετικότητα, και εντέλει δημιουργεί συνθήκες για αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, η οποία είναι παραπάνω από αναγκαία στις μέρες μας.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυσή μας, επισημαίνουμε ότι στις μέρες μας, όπου καταγράφονται καταιγιστικές εξελίξεις σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης δραστηριότητας, οι οποίες διαμορφώνουν νέες συνθήκες και νέες ανάγκες, χρειάζεται οι πολιτικές για την εκπαίδευση να αποκτήσουν περισσότερη τόλμη και, κυρίως, να λειτουργήσουν υπερβατικά συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση μιας κοινής προοπτικής για όλα τα ανθρώπινα πλάσματα, η οποία αξιοποιώντας τις αντιλήψεις περί κοσμοπολιτισμού θα εστιάζεται στην καλλιέργεια σημαντικών ηθικών ιδανικών όπως η *δικαιοσύνη* και η *ισότητα*.

Σύνοψη - επιλογικά σχόλια

Η παρούσα εργασία εστιάστηκε στη μελέτη της παγκοσμιοποίησης ως σύνθετου εμπειρικού φαινομένου, στις διάφορες εκφάνσεις της –οικονομική, πολιτική, πολιτιστική, τεχνολογική, περιβαλλοντική– που ασκούν τις επιδράσεις τους στη ζωή μας, καθώς και στο λόγο περί παγκοσμιοποίησης, επισημαίνοντας την αρνητική, τη θετική και την κριτική ως τις τρεις κύριες προσεγγίσεις του λεγόμενου «παγκοσμιοτικού λόγου».

Στο πλαίσιο του διαλόγου περί πατριωτισμού και κοσμοπολιτισμού και με αφετηρία τις θέσεις του Tagore και της Nussbaum, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το ιδεώδες του κοσμοπολίτη μπορεί να υπηρετήσει σημαντικά ηθικά ιδανικά, όπως η δικαιοσύνη και η ισότητα, αναπτύχθηκε πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση για τα όρια του πατριωτισμού, αλλά και για το τι θεωρούμε ότι συνεπάγεται η υιοθέτηση μιας κοσμοπολιτικής εκπαίδευσης για τις εκπαιδευτικές πολιτικές του εικοστού πρώτου αιώνα. Σε αυτή την κατεύθυνση θεωρούμε ότι είναι αναγκαία: (α) η έμφαση σε μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών, η οποία θα επικεντρώνεται στην προαγωγή οικουμενικών αξιών όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα και ο σεβασμός των δικαιωμάτων του ανθρώπου· (β) η διασφάλιση παροχής εκπαίδευσης προς όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από τη δυνατότητά τους να πληρώσουν για αυτή· (γ) η διαμόρφωση μιας ηθικής της φροντίδας για τον κόσμο ως σύνολο· και (δ) η προαγωγή της ανοικτότητας στην πολιτισμική ετερότητα, ώστε να διαμορφωθεί ένας πιο δίκαιος μελλοντικός κόσμος, ο οποίος αποδεχόμενος σημαντικές οικουμενικές αξίες θα αναδείξει και νέες μορφές συλλογικότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Appiah, K.A. (1996). *Cosmopolitan Patriots*. In Nussbaum, M., *For Love of my Country: Debating the Limits of Patriotism* (pp. 21-29). Boston: Beacon Press.
- Barber, B.J. (1996). *Constitutional Faith*. In Nussbaum, M., *For Love of my Country: Debating the Limits of Patriotism* (pp. 30-37). Boston: Beacon Press.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. New York: Columbia University Press.

- Beck, U. (2004). Cosmopolitical Realism: on the distinction between cosmopolitanism in Philosophy and the Social Sciences, *Global Networks*, 4 (2), 131-156.
- Falk, R. (1996). Revisioning Cosmopolitanism. In Nussbaum, M., *For Love of my Country: Debating the Limits of Patriotism* (pp. 53-60). Boston: Beacon Press.
- Fielding, M. (1996). Beyond collaboration: On the Importance of Community. In Bridges D. & C. Husbands, *Consorting and Collaborating in the Educational Market Place* (pp. 149-167). London: Falmer Press.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Gutman, A. (1996). Democratic Citizenship. In Nussbaum, M., *For Love of my Country: Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon Press.
- Held, D. (2003). Cosmopolitanism: Globalization Tamed? *Review of International Studies*, 29 (4), 456-480.
- Himmelfarb, G. (1996). The Illusions of Cosmopolitanism. In Nussbaum, M., *For Love of my Country: Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon Press.
- Hobsbawm, E. (1998). The Nation and Globalization. *Constellations*, 5 (1), 1-9.
- Humes, W.M. (2008). The Discourse of Global Citizenship. In Peters, M. – Blee, H. – A. Britton, *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Isin, E.F. & Wood, P.K. (1999). *Citizenship and Identity*. London: Sage Publications Inc..
- Nussbaum, M. (1996). *For Love of my Country: Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon Press.
- Papastephanou, M. (2005). Globalization, Globalism and Cosmopolitanism as an Educational Ideal, *Educational Philosophy and Theory*, 37 (4), 533-551.
- Peters, A.M. (2002). Education Policy Research and Global Knowledge Economy, *Educational Philosophy and Theory*, 34 (1), 91-102.
- Peters, A.M. (2008). Between Empires: Rethinking Identity and Citizenship in the Context of Globalization, In Peters, M. – Blee, H. – Britton, A. (eds), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*: Rotterdam: Sense Publishers.
- Pinsky, R. (1996). Eros Against Esperanto. In Nussbaum, M., *For Love of my Country: Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon Press.
- Porter, P. & Vidovich, L. (2000). Globalization and Higher Education Policy, *Educational Theory*, 50 (4), 449-465.
- Tagore, Rabindranath (2005 [1915]). *The Home and the World*. London: Penguin Classics.
- Taylor, C. (1996). Why Democracy Needs Patriotism. In Nussbaum, M., *For Love of my Country: Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon Press.
- Waltzer, M. (1996). Spheres of Affection. In Nussbaum, M., *For Love of my Country: Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon Press.
- Ζεμπύλας, Μ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Αναλυτικά Προγράμματα. Τόμος Α: Θεωρητικές Διαστάσεις και Λόγοι περί Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΟΕ

Πρόεδρος:

Μπράτης Δημήτρης

Αντιπρόεδρος:

Μαντάς Κομνηνός

Γενικός Γραμματέας:

Οικονόμου Τριαντάφυλλος

Ειδικός Γραμματέας:

Κουμανζέλης Παναγιώτης

Οργανωτικός Γραμματέας:

Πετράκης Σταύρος

Ταμίας:

Τσιάκος Βασίλειος

Υπεύθυνος Τύπου και Δημοσίων Σχέσεων:

Κικινής Αθανάσιος

Υπεύθυνος Υλικού & Βιβλιοθήκης:

Ρηνάκη Αικατερίνη

Υπεύθυνος Εκδόσεων:

Χαζίρης Μιχάλης

Μέλη:

Ρέππα Ντίνα

Παπλωματάς Κων/νος

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Πρόεδρος:

Εμβαλωτής Τάσος

Αντιπρόεδρος:

Αναγνωστάκης Δημήτρης

Γενικός Γραμματέας:

Γεωργόπουλος Σωτήρης

Ταμίας:

Τσένου Δήμητρα

Μέλη:

Γιαννόγκονα Αθηνά

Γκουμάς Φίλιππος

Μενδώνης Πέτρος



ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ



**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ**

Νίκης 33, 1ος όροφος
Τ.Κ. 105.57 Αθήνα
Τηλ.: 210 - 3314837
Fax : 210 - 3212785

E-mail: info@ipem-doe.gr και mail@ipem-doe.att.sch.gr
<http://www.ipem-doe.gr> και <http://www.ipem.gr>