ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ
7

ΜΑΪΟΣ 2007

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: Χαράλαμπος Καλύβας, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
Υπεύθυνος Έκδοσης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
Υπεύθυνος Ύλης: Στρατής Χατζηδημητρίου, 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

ΤΕΥΧΟΣ 7

ΜΑΪΟΣ 2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

Εισαγωγικό Σημείωμα 9-10

Οδηγίες για τους συγγραφείς 11-13

Κωνσταντίνος Ραμπίδης
Η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου: Γενική θεώρηση με ειδικότερη αναφορά στην εκπαίδευση 15-27

Νικόλαος Θ. Ντούσκας
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο 28-41

Αικατερίνη Χ. Δουράνου
Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού 42-48

Ποτούλα-Σπυριδούλα Βασιλείου
Η επίδραση της σχέσης δασκάλου - μαθητή στα προβλήματα συμπεριφοάς των παιδιών στο σχολείο 49-57

Αστέριος Τσιάρας
Η αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας 58-66

Θωμάς Μπαμπάλης
Ολοήμερο νηπιαγωγείο: Μοναδική ευκαιρία για αξιοποίηση των γονέων στα σχολικά δρώμενα 67-75

Ευγενία Κουτσουβάνου
Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων 76-89

Ιωάννης Παναγάκος και Χαρίκλεια Τζανάκη
Ένα μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης 90-96

Ιωάννης Θωίδης και Νικόλαος Χανιωτάκης
Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας 97-116

Κώστας Παπαχρήστος
Φύλο και διαπολιτισμικότητα στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο 117-131

Νίκος Ακριτίδης, Κώστας Ανθόπουλος και Στέργιος Παπαδόπουλος
Διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας στα διαπολιτισμικά σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης 132-141

Θωμάς Β. Κοτοπούλης
Η διδακτική των μαθηματικών εννοιών στη βασική εκπαίδευση: Όψεις και Προοπτικές 142-156

Σοφία Τουπλικιώτη
Η εφαρμογή της μεθόδου των σχεδίων εργασίας σε Ολοήμερο Σχολείο του Αιγινίου 157-167

Νίκος Αρβανίτης
Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή 168-181

Ευδοξία Σακελλαροπούλου
Μαθητές με τραυλισμό και η αντιμετώπισή τους από το σχολικό περιβάλλον 182-191

Κώστας Ζημιανίτης
Η συμμετοχή της τηλεόρασης στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών 192-199

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 Διδασκαλική 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» 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·

- 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

Το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών - Μελετών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Ι.Π.Ε.Μ. - Δ.Ο.Ε.) αποφάσισε την επανέκδοση, σε εξαμηνιαία βάση, του περιοδικού «Επιστημονικό Βήμα». Οι εργασίες που υποβάλλονται για δημοσίευση στο περιοδικό κατηγοριοποιούνται σε θεματικές ενότητες, ώστε να αξιολογούνται κατά περίπτωση από ομάδα κριτών και όσες κρίνονται κατάλληλες θα δημοσιεύονται. *Οι συγγραφείς πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι κάθε εργασία που υποβάλλεται θα συνοδεύεται με αντίστοιχη βεβαίωση του συντάκτη ότι το περιεχόμενό της δεν έχει δημοσιευτεί ή αναμένεται να δημοσιευτεί αλλού.*

Στο περιοδικό θα δημοσιεύονται:

- πρωτότυπες θεωρητικές μελέτες και έρευνες στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής·
- μελέτες και έρευνες παιδαγωγικού προσανατολισμού εστιασμένες στη διδακτική πράξη.

Επιτροπή κριτών

Οι επιτροπές κριτών θα αξιολογούν την πρωτοτυπία, την εγκυρότητα, την επιστημονική τεκμηρίωση κ.λπ. των άρθρων και θα αποφαίνονται για την καταλληλότητά τους προκειμένου να δημοσιευτούν στο περιοδικό.

Δομή του Περιοδικού

Το Επιστημονικό Βήμα διαρθρώνεται σε δύο αυτοτελή μέρη:

το πρώτο μέρος, που καταλαμβάνει τα 2/3 της έκτασης του περιοδικού, περιλαμβάνει επιστημονικές μελέτες και έρευνες·

στο δεύτερο μέρος δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς της σχολικής πράξης να δημοσιεύουν άρθρα που αναφέρονται σε πρότυπες εκπαιδευτικές εφαρμογές και καινοτομίες.

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Κάθε εργασία που υποβάλλεται στη Συντακτική Επιτροπή συνοδεύεται από την ηλεκτρονική της μορφή και ακολουθεί τις ακόλουθες τεχνικές προδιαγραφές: Οι δισκέτες πρέπει να είναι συμβατές με Windows και το κείμενο αποθηκευμένο σε μορφή Microsoft Word XP. Οι εργασίες πρέπει να έχουν έκταση κατά προτίμηση μέχρι δέκα (10) σελίδες. Κάθε εργασία κατατίθεται σε τρία αντίτυπα. Τα κείμενα και οι δισκέτες δεν επιστρέφονται. Σε περίπτωση που μια εργασία υπερβαίνει τις έντεκα (11) σελίδες θα δημοσιεύεται σε δύο συνέχειες. Το κείμενο πρέπει να είναι δακτυλογραφημένο σε χαρτί μεγέθους Α4 από τη μία πλευρά μόνο, με διπλό διάστιχο στις γραμμές και περιθώρια από όλες τις πλευρές τριών (3) εκατοστών. Η σελιδαρίθμηση πρέπει να αρχίζει από την πρώτη σελίδα.

Στην πρώτη σελίδα προτάσσεται ο τίτλος της εισήγησης με γράμματα Times New Roman 14 Bold, στοιχισμένος στο κέντρο, ακολουθεί μια κενή γραμμή και στη συνέχεια το όνομα, το επώνυμο και η ιδιότητα του συγγραφέα, ακολουθούν δύο (2) κενές γραμμές και κατόπιν παρατίθεται η περίληψη του άρθρου, έκτασης 100 έως και 150 λέξεων, στη γλώσσα του κειμένου και κατά προτίμηση και στην αγγλική. Οι περιλήψεις των άρθρων θα είναι διαθέσιμες στο δικτυακό τόπο του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ: www.ipem-doe.att.sch.gr. Η οργάνωση του άρθρου πρέπει να ορίζεται από τους κατάλληλους τίτλους και υπότιτλους. Οι τίτλοι πρέπει να είναι Times New Roman 12 Bold, οι υπότιτλοι Times New Roman 11 Italian, το σώμα του κειμένου Times New Roman 11, οι παραπομπές και οι υποσημειώσεις Times New Roman 9.

Οι παραπομπές πρέπει να έχουν ενιαία αρίθμηση και να περιλαμβάνουν το επώνυμο και το όνομα του συγγραφέα, τον τίτλο του βιβλίου ή τον τίτλο των πηγών στις οποίες παραπέμπει, αν πρόκειται για περιοδικό, αφιέρωμα, πρακτικά συνεδρίων κ.λπ., έκδοση, τόπο - ημερομηνία έκδοσής του και ακριβή αναφορά των σελίδων. Δεν πρέπει να συντομεύονται οι τίτλοι και να χρησιμοποιούνται σε αυτούς συντομογραφίες.

Οι υποσημειώσεις τοποθετούνται στο κάτω μέρος της σελίδας σε περιορισμένη έκταση.

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Οι εικόνες και οι πίνακες πρέπει να κατασκευάζονται σε ανεξάρτητες σελίδες και η τοποθέτησή τους μέσα στο κείμενο να γίνεται με την εντολή εισαγωγής (π.χ.: «εισάγεται εικόνα ή πίνακας αριθμ. ...»). Να παρουσιάζονται με ανεξάρτητη αριθμητική σειρά, ξεκινώντας από τον αύξοντα αριθμό ένα (1) και στις δύο περιπτώσεις. Πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα αυξομείωσης του μεγέθους των εικόνων και να προσδιορίζεται το πάνω ή κάτω μέρος της κάθε εικόνας, σε περίπτωση που μπορεί να υπάρξει σύγχυση. Στις λεζάντες και των δύο να χρησιμοποιείται η γραμματοσειρά Times New Roman 10.

Η Συντακτική Επιτροπή του ΙΠΕΜ - ΔΟΕ διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου για το οποίο υπάρχουν ενδείξεις ότι συνηγορεί ή απηχεί αντιδημοκρατικές, ρατσιστικές ή σεξιστικές απόψεις ή περιέχει προσβλητικά σχόλια.

Η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου: Γενική θεώρηση με ειδικότερη αναφορά στην εκπαίδευση

Κωνσταντίνος Ραμπίδης
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η κοινωνιολογία ως επιστήμη σημείωσε τέτοια πρόοδο, που αποτέλεσμά της ήταν η μεγάλη διάδοση βασικών της εννοιών. Όλο και συχνότερα κοινωνιολογικές έννοιες χρησιμοποιούνται από άλλες επιστήμες. Έτσι, προσεγγίζοντας κανείς κάποιο κοινωνιολογικό φαινόμενο διατρέχει σοβαρό κίνδυνο σύγχυσης από τις πληροφορίες διάφορων επιστημών γύρω από αυτό. Η ανάγκη να προσδιορίζονται με σαφήνεια οι όροι και οι έννοιες που λαμβάνονται από άλλους επιστημονικούς χώρους πρέπει να είναι πρωταρχική. Άλλωστε, εννοιολογικοί ορισμοί με ατέλειες ελάχιστα βοηθούν την προσέγγιση και γνώση του περιεχομένου των όρων, και παρέχουν μόνο μια εξωτερική-τυπική αναγνώριση των πραγμάτων.

Με γνώμονα τις πιο πάνω διαπιστώσεις θα επιχειρηθεί, πολύ περιεκτικά και περιληπτικά, η προσέγγιση του προβληματισμού σχετικά με την κοινωνικοποίηση του ανθρώπου. Αρχικά θα γίνει αναφορά στο φαινόμενο της κοινωνικοποίησης και στη συνέχεια στο ρόλο και τη συμμετοχή της εκπαίδευσης στη διαδικασία αυτή, από τη σκοπιά της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας.

Γενική θεώρηση

Για την Κοινωνιολογία η έννοια της κοινωνικοποίησης είναι απαραίτητο να είναι τόσο πλατιά και γενική, ώστε να χωράει όλες τις απόψεις που διατυπώθηκαν γύρω από αυτή. Θα πρέπει, ακόμα, ο κοινωνιολόγος χωρίς δογματισμούς να παίρνει κριτική στάση απέναντι στις πληροφορίες που δίνονται για την κοινωνικοποίηση από άλλους επιστημονικούς χώρους.

Ένας ορισμός που ανταποκρίνεται στα πιο πάνω χαρακτηριστικά και δίνεται

* Ο Κωνσταντίνος Ραμπίδης υπηρετεί ως σχολικός σύμβουλος Π.Ε. και είναι: Πτυχιούχος δάσκαλος Π.Α.Α., Πτυχιούχος Παντείου Πανεπιστημίου και πτυχιούχος Π.Τ.Δ.Ε.

από κοινωνιολόγο με κριτική στάση απέναντι στις πληροφορίες άλλων επιστημονικών χώρων είναι αυτός που δίνει η Imogen Zeger. Κατ' αυτή, κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο αφομοιώνει τις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες (κανόνες) και αξίες έτσι, που αργότερα να τις αισθάνεται ως δικές του. Η διαδικασία αυτή, ολότελα ασυνείδητη στα παιδιά και σπάνια συνειδητή από τους ενήλικες, μπορεί να παρατηρηθεί, να αποκαλυφθεί και να γίνει βάση για συγκρίσεις μόνο με επιστημονικό συλλογισμό.

Με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, σχεδόν ταυτόχρονα αλλά ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, ασχολήθηκαν τέσσερις πολύ σπουδαίοι μελετητές, ο Sigmund Freud, ο Charles Cooley, ο George Herbert Mead και ο Emile Durkheim.

Η πιο πλατιά γνωστή εκδοχή για τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι αυτή που έδωσε ο Freud. Την παρουσιάζει με ένα δράμα, με μια πάλη που επαναλαμβάνεται αδιάκοπα ανάμεσα στα τρία μέρη της προσωπικότητας: πρώτο, τη φύση του ανθρώπινου πλάσματος, τα βιολογικά του ένστικτα, δεύτερο, τις εμπειρίες του από την πραγματικότητα, που αποτελούν το «εγώ» του και, τρίτο, το «υπερεγώ» του, την ηθική εξουσία μέσα στον άνθρωπο, τη συνείδηση που λειτουργεί ασυνείδητα. Στην περιγραφή του Freud το υπερεγώ είναι διάδοχος και εκπρόσωπος των γονέων, γιατί αναλαμβάνει τις εκπαιδευτικές τους λειτουργίες. Κύριο έργο του είναι να περιορίζει ή να εμποδίζει την ικανοποίηση των ενστικτωδών επιθυμιών. Τα πρώτα στοιχεία της η νόρμα που δημιουργεί το υπερεγώ τα παίρνει από τους γονείς και στη συνέχεια μαζεύει στοιχεία και από όσους διαδέχονται τους γονείς, όπως είναι οι δάσκαλοι, οι εθνικοί ήρωες ή οι μεγάλες φυσιογνωμίες της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Freud, η μελλοντική προσωπικότητα διαμορφώνεται κυρίως στην ηλικία των τεσσάρων χρόνων. Και η παραπέρα εξέλιξή της έχει ήδη καθοριστεί. Κυρίαρχη θέση, κατ' αυτόν, στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης έχει η οικογένεια.

Εκτός από την οικογενεια, ο Charles Cooley εξίσου μεγάλη σημασία έδωσε και σε άλλες «πρωτογενείς ομάδες», όπως είναι οι ομάδες παιχνιδιού, εργασίας και φιλίας, που όλες τους αναπτύσσουν ένα «συναίσθημα του εμείς», το συναίσθημα πως ανήκουμε σε μια ομάδα, πως είμαστε όλοι μαζί. Ο Cooley, αντίθετα από τον Freud, δεν βλέπει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας σαν μια δραματική πάλη, αλλά μάλλον σαν παιχνίδι, που έχει στη βάση του την «εικόνα του εγώ». Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος, μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησής του, δεν έχει άλλο τρόπο να δει τον εαυτό του παρά μόνο με τα μάτια των άλλων που τον περιστοιχίζουν. Οι αντιδράσεις τους στη συμπεριφορά του αντανακλούν την «εικόνα του εγώ» του.

Στην παραπάνω κατεύθυνση που έδωσε ο Cooley προχωράει ακόμα περισσότερο ο George Herbert Mead. Αυτός ενδιαφέρεται αποκλειστικά για τις ορθολογικές πλευρές της προσωπικότητας και για το πώς αναπτύσσονται με τις επιδράσεις άλλων ανθρώπων. Η γλώσσα και οι αμοιβαίες ενέργειες που γίνονται δυνατές με αυτή αποτελούν το κέντρο της μελέτης του. Σύμφωνα, λοιπόν,

με αυτόν, το εξελισσόμενο ανθρώπινο πλάσμα μαθαίνει να βλέπει τον εαυτό του παρατηρώντας την επίδρασή του πάνω στους άλλους. Γυρεύει ζεστασιά, αγάπη, έπαινο, εκτίμηση από όσους θεωρεί σημαντικούς και κάνει αυτό που εκείνοι περιμένουν να κάνει, στο βαθμό που το καταλαβαίνει και μπορεί να το φανταστεί. Κατά τον Mead, ο αυτοέλεγχος είναι ένας έμμεσος κοινωνικός έλεγχος από τους «γενικευμένους άλλους». Σε αντίθεση με το «υπερεγώ» του Freud, οι «γενικευμένοι άλλοι» έχουν μια θετική καθοδηγητική φωνή, που του λέει τι πρέπει να κάνει για να κερδίσει τον έπαινο και την αναγνώριση, ενώ το «υπερεγώ» εμποδίζει και κατηγορεί αδιάκοπα.

Σ' αυτό ακριβώς το σημείο η σκέψη του Mead αγγίζει τη σκέψη του Emile Durkheim. Είναι αποφασιστικό για το σχήμα του Durkheim το ότι η κοινωνικοποίηση της προσωπικότητας δεν έχει μόνο ανασταλτικό χαρακτήρα, δεν εμποδίζει μόνο τις βιολογικές ορμές, έτσι που να γίνει δυνατή η κοινωνική ζωή, αλλά είναι και μια θετική λειτουργία, δεδομένου ότι κάνει, πριν από όλα, δυνατή την ανθρώπινη ζωή. Ο άνθρωπος παίρνει μέρος στη ζωή της κοινωνίας –στη γλώσσα της, στον πατροπαράδοτο πολιτισμό της, στη γνώση, στα έθιμα, στα ήθη, στην τεχνολογία– και έτσι κερδίζει κάτι, όχι μόνο αυτό που παίρνει άμεσα, αλλά και το ερέθισμα να συνεχίσει, να οικοδομήσει πάνω στην κοινωνική κληρονομιά που δέχτηκε. Τα «κοινωνικά δεδομένα», λέει ο Durkheim, δεν μπορούν να ερμηνευτούν με βιολογικά ή ψυχολογικά δεδομένα, υπάρχουν πριν ο ανθρώπινος οργανισμός γίνει προσωπικότητα και επιβιώνουν και μετά από αυτόν. Η κοινωνία, κατ' αυτόν, δεν είναι απλό άθροισμα ατόμων. Το σύστημα που δημιουργείται με τη συνένωσή τους αντιπροσωπεύει μια ξεχωριστή πραγματικότητα, που έχει δικά της χαρακτηριστικά. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι ο Durkheim δεν αντέκρουσε τον Freud, αλλά τους άλλους ψυχολόγους, όπως τον J. S. Mill, που έλεγε ότι «τα ανθρώπινα όντα στην κοινωνία δεν έχουν άλλες ιδιότητες από αυτές που προκύπτουν από τους νόμους της φύσης του ατόμου», ή τον Gabriel Tarde, που πίστευε πως μπορούσε να αναγάγει την κοινωνική συμπεριφορά σε μια τάση για μίμηση. Αυτό που κάνει περισσότερο τον Durkheim να διαφοροποιείται από τους άλλους τρεις μελετητές είναι ότι μόνο αυτός ασχολήθηκε κυρίως με την αδιάκοπη κοινωνικοποίηση του ενήλικου ατόμου και με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και τη συλλογική συνείδηση. Ο Durkheim, ακόμα, είναι αυτός που κατέλυσε την παλιά και πολυσυζητημένη αντίθεση ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία. Υποστήριξε ότι το άτομο στη διαδικασία της διαμόρφωσής του αφομοιώνει ένα μέρος της κοινωνικής ουσίας και την κάνει μέρος του εαυτού του. Η κοινωνία ενσαρκώνεται στα άτομα, αποτελείται από συλλογικές παραστάσεις που υλοποιούνται μέσα σε κοινωνικούς θεσμούς, και πάλι με τη σειρά τους οι θεσμοί επιβεβαιώνονται αδιάκοπα από τις συλλογικές παραστάσεις και παραδίνονται από γενιά σε γενιά. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο δεν είναι μόνο ένα μέρος της κοινωνίας, αφού η ατομική προσωπικότητα σχηματίζεται με την αλληλεπίδραση των έμφυτων τάσεων και του κοι-

νωνικού περιβάλλοντος. Ούτε και η κοινωνία αποτελείται μόνο από άτομα. Έτσι, ο Durkheim είναι αυτός που έκανε το αποφασιστικό βήμα από την κοινωνική ψυχολογία στην κοινωνιολογία, όταν προφητικά και παθιασμένα διακήρυξε αυτό που σήμερα αποτελεί τη βάση για κοινωνική επιστημονική έρευνα: «ο άνθρωπος είναι προϊόν και συνάμα δημιουργός της κοινωνίας».

Το φαινόμενο της κοινωνικοποίησης υπήρξε αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημόνων. Παρουσιάστηκαν πολλές απόψεις. Όμως, άλλες λιγότερο άλλες περισσότερο, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, κινούνται στο πλαίσιο που όρισε ο Durkheim.

Η εκπαίδευση από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας

Είναι πολύ δύσκολο κάποιος που θέλει να ασχοληθεί με ένα οποιοδήποτε κοινωνιολογικό φαινόμενο να μη δανειστεί από τη σκέψη του Durkheim.

Όρισε, λοιπόν, ο Durkheim την εκπαίδευση ως «τη δράση που ασκείται από τις γηραιότερες γενιές επί εκείνων που δεν είναι ακόμα ώριμοι για την κοινωνική ζωή. Σκοπός της είναι να ξυπνήσει και να αναπτύξει στο παιδί τις φυσικές, διανοητικές και ηθικές εκείνες ικανότητες που αναμένουν από αυτό και η κοινωνία στο σύνολό της και το ιδιαίτερο εκείνο περιβάλλον για το οποίο προορίζεται». Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, ως εκπαίδευση νοείται μια γενική δραστηριότητα της κοινωνικής ζωής που έχει πολλές και διάφορες μορφές.

Το πρώτο που πρέπει να ερευνηθεί είναι σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση αποτελεί μια εξειδικευμένη κοινωνική δραστηριότητα. Στις απλούστερες κοινωνίες, όπου έτσι και αλλιώς υπάρχει περιορισμένη εξειδίκευση των λειτουργιών, η εκπαίδευση δεν οργανώθηκε ως ξεχωριστή δραστηριότητα. Παρέχεται από την οικογένεια, τη συγγενική ομάδα και ολόκληρη την κοινωνία με τη συμμετοχή στην καθημερινή ζωή. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι σε πολλές πρωτόγονες κοινωνίες, που βρίσκονται σε κάπως ανώτερο επίπεδο, η γενική εκπαίδευση παρέχεται στην περίοδο της εφηβείας πριν από τη μύηση στην κατηγορία των ενήλικων μελών της κοινωνίας.

Σε πιο προηγμένες κοινωνίες η γενική εκπαίδευση αποκτά μεγαλύτερη σημασία. Η περίοδος της συστηματικής διδασκαλίας μεγαλώνει και δημιουργείται μια εξειδικευμένη επαγγελματική ομάδα δασκάλων. Πριν την εμφάνιση, όμως, της σύγχρονης επιστήμης και βιομηχανίας, στις περισσότερες κοινωνίες, η εκπαίδευση απευθυνόταν σε ένα μικρό τμήμα του πληθυσμού και είχε κυρίως θρησκευτικό προσανατολισμό. Τις τεχνικές ικανότητες και γνώσεις τις μετέδιδαν κυρίως η οικογένεια και οι επαγγελματικές ομάδες με τρόπους άτυπους και πρακτικούς.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, από τη γέννησή του παρακολούθησε πιστά το σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης σε όλες σχεδόν τις κοινωνίες, και στις πρωτόγονες ακόμα. Στις περισσότερες εγγράμματες κοινωνίες η μόρφωση περιοριζόταν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Οι σύγχρονες βιομηχανικές κοι-

νωνίες, που καθιέρωσαν για πρώτη φορά τη μόρφωση των λαϊκών μαζών, δεν κατάφεραν να εξαλείψουν με τον τρόπο αυτό τις διακρίσεις μεταξύ των διάφορων κοινωνικών στρωμάτων. Οι διακρίσεις διατηρήθηκαν με την ύπαρξη διάφορων τύπων σχολείων για διάφορες κοινωνικές ομάδες ή με την άνιση κατανομή των ευκαιριών στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση.

Στις περισσότερες χώρες της Δύσης η ανώτερη εκπαίδευση ήταν προσανατολισμένη στις γλώσσες και τον πολιτισμό της κλασικής Ελλάδας και Ρώμης, πράγμα που έκανε μεγαλύτερη τη διαφορά μεταξύ των μορφωμένων «ευπατριδών» και της υπόλοιπης κοινωνίας. Οι πολιτιστικές αυτές διαφορές διατηρήθηκαν, αν και σε μικρότερη ένταση, και στον 20ό αιώνα. Υποκρύπτονται στη σύγκρουση μεταξύ των «ειδών παιδείας», της κλασικής και της τεχνικής. Σε μερικές κοινωνίες, όπως και στην ελληνική, στάθηκαν εμπόδιο στην ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης.

Οι διαφορές, όμως, που παρατηρούνται στο είδος ή την ποιότητα της εκπαίδευσης συνδυάστηκαν πολλές φορές και με άλλους τύπους κοινωνικής διαφοροποίησης όπως, π.χ., μεταξύ των φύλων, μεταξύ εθνικών ή θρησκευτικών ομάδων κ.λπ. Στις περισσότερες κοινωνίες οι γυναίκες, μέχρι πρόσφατα, είχαν πολύ λιγότερες από τους άνδρες δυνατότητες για ανώτερη εκπαίδευση. Οι Αφρικανοί στη Νοτιοαφρικανική Ένωσή και σε πολλά αποικιακά εδάφη είχαν πολύ περιορισμένες ευκαιρίες μέσης εκπαίδευσης. Στις Η.Π.Α. οι μαύροι αντιμετωπίζουν και σήμερα ακόμα σοβαρές εκπαιδευτικές δυσχέρειες.

Η λειτουργία που επιτελεί, λοιπόν, η εκπαίδευση ως προπαρασκευή του παιδιού για το συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον είχε κατά παράδοση την έννοια της προπαρασκευής για τη συμμετοχή σε μια συγκεκριμένη ομάδα της κοινωνικής ιεραρχίας. Το γεγονός ότι τα διανοητικά και τα κοινωνικά κριτήρια, πολλές φορές σκόπιμα, επικαλύπτονται δεν είναι ο μικρότερος παράγοντας της δυσκολίας για ισονομία στην εκπαίδευση. Τα παιδιά των οικογενειών των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν, γενικά, περισσότερα εφόδια για την ανώτερη παιδεία, χάρη στα ποικίλα πλεονεκτήματα που απολαμβάνουν. Μόνο μια συνειδητή πολιτική θα μπορέσει να διατηρήσει μια γενική ισότητα ευκαιριών και δυνατοτήτων.

Εκτός από τη μετάδοση στις νεότερες γενιές διαφορετικών κωδίκων συμπεριφοράς με την εκπαιδευτική διαφοροποίηση, υπό την επίδραση, σε σημαντικό βαθμό, των ταξικών διαφορών, η εκπαίδευση, όπως παρατήρησε ο Durkheim, προπαρασκευάζει το παιδί και για τη ζωή στην ευρύτερη κοινωνία. Μεταδίδει σ' αυτό κοινές κοινωνικές παραδόσεις με τη γλώσσα, τη θρησκεία, την ηθική και τα έθιμα της κοινωνίας. Η ενστάλαξη των εθνικών αξιών υπήρξε ιδιαίτερα εμφανής στις σύγχρονες κοινωνίες και αντικατοπτριζόταν για πολύ καιρό στο κοινωνικό γόητρο των δασκάλων. Έτσι, στις ΗΠΑ η εκπαίδευση από τα τέλη του 19ου αιώνα σε μεγάλο βαθμό μεταμόρφωσε τα παιδιά των μεταναστών σε εκατό τοις εκατό Αμερικανούς.

Η εμφάνιση νέων εθνικών κρατών και η ανάπτυξη του εθνικισμού στην Ευρώπη

του 19ου αιώνα συνοδεύτηκαν από την επέκταση της μόρφωσης. Στις περισσότερες κοινωνίες οι εξελίξεις αυτές οδήγησαν στην αύξηση της έμφασης που δόθηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέσο εθνικής διαπαιδαγώγησης. Το ίδιο παρατηρήθηκε τον 20ό αιώνα στις κοινωνίες που απέκτησαν την ανεξαρτησία τους από τον αποικιακό ζυγό ή που κατέστησαν σύγχρονα εθνικά κράτη. Η διαδικασία όμως αυτή αντισταθμίστηκε από άλλες επιρροές. Η ανάπτυξη των επιστημών και ο γρήγορος ρυθμός της κοινωνικής μεταβολής επηρέασαν τους κώδικες συμπεριφοράς που διδάσκονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σε μερικές σύγχρονες κοινωνίες τούς προσέδωσαν ένα χαρακτήρα ανεκτικότητας ή προσωρινότητας. Ένα από τα πιθανά αποτελέσματα της εξέλιξης αυτής ενδέχεται να είναι η έλλειψη ενδιαφερόντων και σκοπών στους εφήβους και στους ενήλικες. Είναι δύσκολο να επιτευχθεί κάποια ισορροπία μεταξύ των σταθερών παραδόσεων και των προτύπων συμπεριφοράς, της ανεκτικότητας, της προσαρμοστικότητας στη μεταβολή και του πνεύματος της ελεύθερης αναζήτησης. Μερικές από τις αποτυχίες της σύγχρονης εκπαίδευσης (που επιδεινώνονται από άλλες κοινωνικές επιδράσεις) στην πρωταρχική λειτουργία της κοινωνικοποίησης παρουσιάζονται ήδη στα προβλήματα της νεότητας, που έχουν γίνει φανερά σε όλες τις βιομηχανικές κοινωνίες.

Τα προβλήματα αυτά εγείρουν πολλά ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα της γενικής εκπαίδευσης ως μέσου κοινωνικού ελέγχου. Σε παλαιότερες κοινωνίες, όπου η μόρφωση προσέδιδε στον κάτοχό της μεγάλη αξία ως θεμέλιο γοήτρου και δύναμης, οι δάσκαλοι εύρισκαν μεγάλη αναγνώριση. Εξάλλου, οι ίδιοι οι δάσκαλοι προέρχονταν από οικογένειες υψηλής κοινωνικής θέσης. Η γενική εκπαίδευση έδινε σε μια μειονότητα, που επρόκειτο να κυβερνήσει και να διοικήσει την κοινωνία, ένα συγκεκριμένο κώδικα ηθικής και συμπεριφοράς. Με την καθολική εκπαίδευση στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες το κοινωνικό γόητρο του δασκάλου μειώθηκε, γιατί δεν ξεχωρίζει ως μορφωμένος. Αλλά στις σύγχρονες κοινωνίες πηγή γοήτρου και δύναμης δεν είναι η μόρφωση αλλά ο πλούτος. Οι αξίες που μεταδίδει ο δάσκαλος δεν ασκούν την ίδια επιρροή, γιατί ανταγωνίζονται με άλλες αξίες, που προβάλλονται στο παιδί από την οικογένεια, την ομάδα των ομηλίκων του και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Ούτε οι κοινωνιολόγοι ούτε οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έδωσαν μέχρι σήμερα μεγάλη προσοχή στις συγκρούσεις ανάμεσα στους διάφορους κώδικες συμπεριφοράς και τους διάφορους φορείς του κοινωνικού ελέγχου στις σύγχρονες κοινωνίες. Και όμως υπάρχουν έντονες συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας, μεταξύ σχολείου και ομάδων ομηλίκων, όπως και μεταξύ του σχολείου και των μέσων μαζικής επικοινωνίας.

Η εκπαίδευση, με την πλατιά έννοια του όρου, από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση, αποτελεί ένα ζωτικό μέσο κοινωνικού ελέγχου. Η σημασία της αυξήθηκε κατά πολύ στην τελευταία εικοσαετία με την ταχύτατη επέκταση της εκπαίδευσης όλων των επιπέδων στις αναπτυσσόμενες χώρες και με την εξίσου

γρήγορη ανάπτυξη της μέσης και ανώτατης εκπαίδευσης στις βιομηχανικές χώρες. Με την εκπαίδευση οι νέες γενιές μαθαίνουν τους κοινωνικούς κανόνες και τις ποινές που επιβάλλονται σε περίπτωση παράβασής τους. Διδάσκονται, ακόμα, τη «θέση» τους και τις «υποχρεώσεις» τους στο σύστημα κοινωνικής διαφοροποίησης και στρωμάτωσης.

Στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου προεξάρχει η γενική εκπαίδευση και όπου εμφανίζεται μια σημαντική επαγγελματική ομάδα δασκάλων, η εκπαίδευση αποτελεί επίσης ένα σημαντικό τύπο κοινωνικού ελέγχου (ως πηγή της επιστημονικής γνώσης), που ανταγωνίζεται και καμιά φορά συγκρούεται με άλλους τύπους ελέγχου. Η σύγκρουση αυτή μπορεί να γίνει ιδιαίτερα έντονη με την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης σε πολύ μεγαλύτερο τμήμα του πληθυσμού, όπως δείχνει η εμπειρία των τελευταίων χρόνων στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική. Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να γίνει ένας από τους κύριους παράγοντες μεταβολών και καινοτομιών στον τομέα των κοινωνικών κανόνων.

Η εκπαίδευση από τη σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας

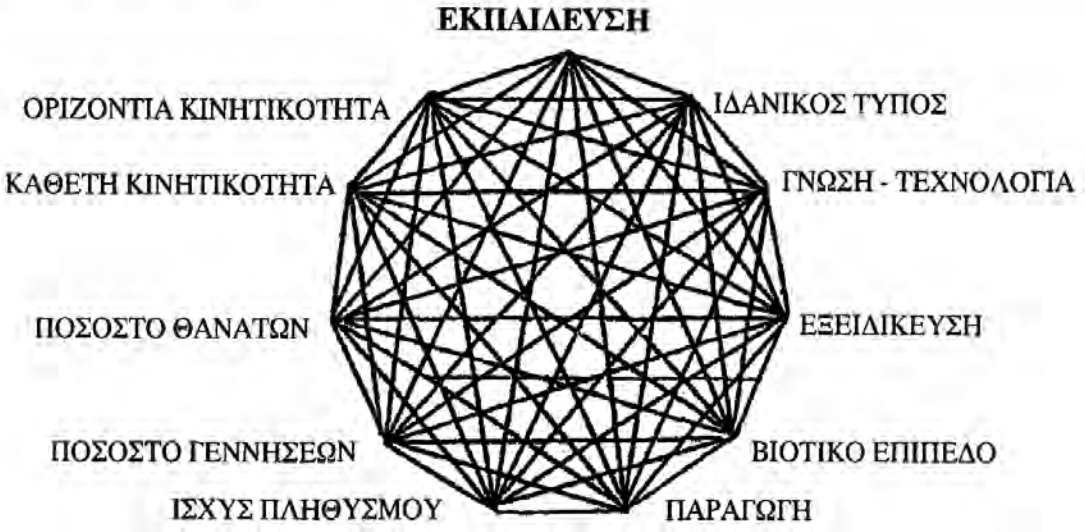
Όταν το παιδί αρχίζει να μαθαίνει τη μία λέξη μετά την άλλη, στο διάλογο με τους γονείς του και τα αδέλφια του, οι συνομιλητές του πολύ σπάνια έχουν την αίσθηση ότι το εκπαιδεύουν. Αυτό όμως γίνεται συνέχεια και στην πιο πάνω περίπτωση, όπως και σε όλες τις άλλες. Αυτό που ονομάζουμε εκπαίδευση προϋποθέτει οπωσδήποτε μια γλωσσική επικοινωνία. Εδώ η γλωσσική επικοινωνία θεωρείται ένα από τα αυτονόητα, που δε θα μας απασχολήσει. Σε σύγκριση με το πόσο πολύ διαμορφώνεται ο κόσμος του παιδιού από τη γλώσσα, στα δέκα χρόνια της εκπαίδευσης δε συμβαίνει τίποτε άλλο που να έχει ανάλογη σημασία.

Το έργο της εκπαίδευσης είναι σφάλμα να ταυτιστεί με την αραιή ατμόσφαιρα της εκμάθησης μιας σχολικής ύλης. Εδώ ενδιαφέρει η όλη διαμόρφωση του ανθρώπου και όχι η απλή προετοιμασία για τις εξετάσεις. Όταν ο δάσκαλος λέει «πρέπει να το χωνέψετε», αυτό αληθεύει πολύ πιο ουσιαστικά από όσο το εννοούν τις περισσότερες φορές. Έτσι καθιερώνεται, π.χ., μια κανονιστική ισορροπία που η διατάραξή της έχει συνέπεια άλλες νευροφυτικές διαταραχές. Το «ταμπού» είναι ένας τέτοιος κανόνας, που έχει «χωνευτεί». Στο επίπεδο της σκέψης, το ταμπού είναι ένα αναντίρρητο αυτονόητο. Όμοια αυτονόητα είναι, σε ένα μεγάλο μέρος τους, και τα περιεχόμενα της μόρφωσής μας. Και στις δυο περιπτώσεις η λογική θεμελίωση είναι ελλιπής, αλλά δεν απουσιάζει τελείως.

Η «εισαγωγή» στο σύστημα των ταμπού της φυλής γίνεται στις πρωτόγονες κοινωνίες αρχικά από την οικογένεια, με συνηθισμένο τρόπο, και έπειτα –με δραματοποιημένη μορφή– ολοκληρώνεται με τις τελετές μύησης.

Τα τελετουργικά της μύησης έχασαν όμως τη σημασία τους, επειδή η πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνίας έκανε αναγκαία μια χρονική επέκταση αυτής της διαδικασίας. Η τελετή της μύησης στους πρωτόγονους κρατούσε μέρες, εβδομάδες, μήνες, πολύ σπάνια ένα χρόνο. Στην πολιτισμένη κοινωνία, όμως, χρειάζεται ένα

διάστημα κάπου δέκα χρόνων. Από αυτό εξηγείται και το ότι σήμερα δεν βρίσκουμε στην όλη διαδικασία της εκπαίδευσης την εξαιρετικά σημαντική διασύνδεση των φάσεων που συναντάμε στις τελετές της μύησης. Η περίοδος της εκπαίδευσης παρεμβάλλεται με μια ανάλογη έννοια στη ζωή, χωρίς όμως να αποτελεί μια τόσο ευδιάκριτη τομή. Η τελετή της μύησης παρέχει γνώση και διαμορφώνει το χαρακτήρα, λειτουργεί ως στοιχειώδες ξεδιάλεγμα των ανίκανων και παραχωρεί στους εκλεκτούς μια θέση στην κοινότητα. Οι λειτουργίες αυτές υπάρχουν και στο θεσμό της «εκπαίδευσης». Το συγκεκριμένο περιεχόμενο των δύο θεσμών –το «πρόγραμμα διδασκαλίας» τους– αντανακλά την επιθυμία της κοινότητας, γιατί η διατήρησή της εξαρτάται από το ποιος τύπος ανθρώπου πρέπει να διαμορφωθεί στο σχολείο, ποιες γνώσεις πρέπει να αποκτήσει και σε ποιο βαθμό θα γίνει η επιλογή μέσα στο σχολείο. Οι διαφορές του καταμερισμού της εργασίας που υπάρχουν σε μια κοινωνία, η ποσότητα της διαθέσιμης γνώσης και το βιοτικό επίπεδο σε ένα πολιτισμό είναι μερικοί ακόμα από τους παράγοντες που βρίσκονται σε αμοιβαία εξάρτηση μεταξύ τους και με τις ιδιομορφίες της εκπαίδευσης. Η ισχύς του πληθυσμού, τα ποσοστά των γεννήσεων και των θανάτων καθώς και η ηλικιακή κατανομή του αλληλεπιδρούν με την κινητικότητα του πληθυσμού. Χωρίς καμιά απαίτηση τελειότητας, ένα σχεδιάγραμμα των αλληλεξαρτήσεων μπορεί να μας δώσει μια ιδέα για την πολυπλοκότητα των καταστάσεων.



Μια συμπληρωματική παρατήρηση μπορεί να διευκρινίσει κάπως καλύτερα την εκλεκτική λειτουργία του σχολείου, δηλαδή της εκπαίδευσης. Κάθε επιλογή προσανατολίζεται σε ένα σκοπό. Τα δημόσια σχολεία του δυτικού κόσμου έχουν υιοθετήσει, γενικά, τα κριτήρια της ανώτερης αστικής τάξης, και επομένως μετρούν τους μαθητές τους ανάλογα με το βαθμό στον οποίο μπορούν να πλησιάσουν αυτό τον «ιδανικό τύπο». Η συνέπεια αυτής της τάσης φαίνεται από την κατανομή των βαθμών στα μέλη διάφορων κοινωνικών στρωμάτων (Hpllingshead, 1949).

Κοινωνική προέλευση μαθητών	Βαθμοί			Σύνολο
	«Λίαν καλώς» & «Καλώς» %	«Επαρκώς» %	«Ανεπαρκώς» %	
Ανώτερο στρώμα	51,4	48,6	0,0	100
Ανώτερο μεσαίο στρώμα	35,5	63,2	13	100
Απλό μεσαίο στρώμα	18,4	69,2	12,4	100
Κατώτερο στρώμα	83	66,7	25,0	100
Μέσος όρος	23,8	66,3	9,9	100

Στην εικόνα αυτή συνδυάζονται μάλλον τρεις ομάδες παραγόντων, η έμφυτη ικανότητα, η οικογενειακή ατμόσφαιρα και ο σκοπός της επιλογής του σχολείου. Αν έχουμε υπόψη ειδικά το τελευταίο, φαίνεται καθαρά η συντηρητική στάση του σχολείου απέναντι στην κοινωνική τάξη πραγμάτων της κάθε εποχής. Ίσως να μην έπεφτε έξω κανείς, αν περίμενε ότι με μια ξαφνική αναστάτωση των στρωμάτων (επαναστατική) θα άλλαζε και η κατανομή των βαθμών και έτσι θα άλλαζαν ουσιαστικά και ο «ιδανικός τύπος» και το κριτήριο επιλογής της κοινωνίας.

Από όλα αυτά θα μπορούσε εύκολα να υποθέσει κανείς ότι η εκπαίδευση μέσα σε μια κοινωνία που εξελίσσεται με γρήγορο ρυθμό είναι εκτεθειμένη σε σημαντικές εντάσεις. Ως υπερασπιστής της «παράδοσης», αναλαμβάνει συνήθως ένα πολύ συντηρητικό ρόλο. Έχοντας υπόψη ότι το μέλλον θα είναι πολύ διαφορετικό από το παρόν, μπορούμε να φανταστούμε πως και η εκπαίδευση πρέπει να είναι εξαιρετικά εύκαμπτη. Η σύγκρουση αυτή είναι πέρα για πέρα αναπόφευκτη μέσα σε μια ασταθή κοινωνία, όπως αυτή του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού.

Οι εκπρόσωποι της συντηρητικής τάσης στην παιδαγωγική τονίζουν κυρίως τη διατήρηση της κοινωνίας, ενώ οι εκπρόσωποι της προοδευτικής τάσης τονίζουν το συμφέρον του ατόμου. Όλοι όμως κάνουν κατά κανόνα το ίδιο λάθος, γιατί δεν έχουν προσέξει ένα πράγμα: Πως το «συμφέρον» του ατόμου είναι σε μεγάλο βαθμό λειτουργία των κοινωνικών σχέσεων. Η συμφιλίωση των δύο παρατάξεων βρίσκεται στην παραδοχή της θέσης ότι η εδώ και τώρα εκτιμώμενη και απαιτούμενη ατομικότητα του μεμονωμένου ανθρώπου έχει τις ρίζες της στον εδώ και τώρα υπάρχοντα θεσμό της κοινωνίας. Ένα από τα καθήκοντα της εκπαίδευσης είναι να προκαλέσει αυτόν ακριβώς το βαθμό ατομικότητας.

Εφόσον προωθεί, απαιτεί και ταυτόχρονα περιορίζει, το σχολείο είναι ανάγκαστικά εκτεθειμένο σε όλες τις πιθανές κατηγορίες. Ο ρόλος του δασκάλου ως προτύπου που η παραδειγματικότητά του είναι περιττή είναι ένας από τους δυσκολότερους μέσα στο ρεπερτόριο της σύγχρονης κοινωνίας. Η ένταση που δημιουργείται από αυτό το ρόλο ξεσπάει σε βιοτικά προβλήματα και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται περιπτώσεις ψυχικά αφύσικων εξελίξεων και

ψυχασθενειών συχνότερα στους εκπαιδευτικούς παρά στις άλλες επαγγελματικές ομάδες (Mason, 1931). Το πράγμα γίνεται επικίνδυνο, επειδή οι μαθητές έχουν την τάση να ακολουθούν τη συναισθηματική ισορροπία των δασκάλων τους (Boynton, Dugger και Turner, 1934). Η ειδική ενδυμασία που επιβαλλόταν στους δασκάλους μπορεί να εξηγηθεί, αν σκεφτούμε λίγο τις τελετές μύησης.

Η διαδικασία της μάθησης στα δέκα χρόνια περίπου που διαρκεί, σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα των σύγχρονων κοινωνιών, έχει δύο συστατικά: Μαθαίνουμε ορισμένους τρόπους συντονισμού των μυών, ομιλία, γραφή, δεξιότητες χεριών κ.λπ. και με αυτά μαθαίνουμε να προσανατολιζόμαστε μέσα στον κόσμο των άμεσων γεγονότων και στον κόσμο των συμβόλων. Μέχρις εδώ όλη η μέθοδος υπάγεται στο νόμο της επιτυχίας. Αποκτάμε όμως ταυτόχρονα ορισμένες στάσεις και αντιλήψεις. Η αυτόνομη ρύθμιση του εσωτερικού μας περιβάλλοντος καθορίζεται με συγκεκριμένο τρόπο. Γι' αυτή τη δεύτερη πλευρά της διαδικασίας φαίνεται πως ισχύει ο νόμος της συνάφειας.

Το «πρότυπο» των γονέων και αργότερα του δασκάλου διαμορφώνεται μέσα στο αναπτυσσόμενο παιδί, γιατί η εικόνα τους συνοδεύει πολλές συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις στη ζωή. Από τη σκοπιά του βασικού καθήκοντος της εκπαίδευσης –της μετάδοσης γνώσης και ικανοτήτων– είναι υποπροϊόν, για το παιδί όμως και την κοινωνία έχει μεγάλη σημασία να γίνει σαν κι αυτούς. Η κατάσταση γίνεται ιδιαίτερα επικίνδυνη σε περίπτωση που οι εκμαθημένες αρχές της ζωής έρχονται σε αντίφαση με τα αποκτημένα «πρότυπα». Εδώ μπορεί να δημιουργηθεί σύγκρουση των πηγών πληροφόρησης.

Εκτός από τη μάθηση με την επιτυχία και την ανάπτυξη των προσδοκιών (με την έννοια του νόμου της συνάφειας) παρουσιάζεται ως τρίτο συστατικό της μάθησης σχετικό με την εκπαίδευση ο προσανατολισμός σε πρότυπα, που εκδηλώνεται στη συμπεριφορά ιδιαίτερα συχνά κάτω από δυο προϋποθέσεις: Το πρότυπο πρέπει να επιβάλλει την ταύτιση στους μιμητές του, αλλά και να τη διευκολύνει με κάποιες «παραχωρήσεις».

Τα αντικείμενα με τα οποία ασχολείται η σχολική εκπαίδευση δεν διεισδύουν τόσο βαθιά, αλλά και εδώ επιδιώκεται η δημιουργία μιας δεύτερης φύσης. Αρκεί μόνο να σκεφτεί κανείς τα εθνικά ταμπού και τη διαμόρφωση του μαθήματος της Ιστορίας.

Κάπου εδώ, όμως, οδηγείται η μελέτη στην εξέταση των ορίων ανάμεσα στην εκπαίδευση και την προπαγάνδα. Συνηθίζεται να θεωρείται προπαγάνδα η διάδοση αναληθειών και εκπαίδευση η διάδοση της αλήθειας. Αυτή η αντιπαράθεση είναι και ψεύτικη και άστοχη. Το τελευταίο, μάλιστα, ισχύει ιδιαίτερα για την περίπτωση που η αλήθεια δεν είναι γνωστή.

Η βασική διαφορά ανάμεσα στην προπαγάνδα και την εκπαίδευση βρίσκεται στην κατάσταση που υπάρχει στην αρχή και των δύο εγχειρημάτων. Με τη μάθηση καθιερώνεται μια κανονιστική ισορροπία, που έχει ως συνέπεια μια ένταση ανάμεσα στις βιολογικές ικανοποιήσεις και τις κοινωνικές ανταμοιβές. Από

αυτήν ακριβώς την ένταση προέρχονται οι περισσότερες διαμαρτυρίες για την εκπαίδευση. Το έργο της προπαγάνδας πετυχαίνει μόνο όταν η νέα κανονιστική ισορροπία που αποκαθίσταται περιορίζει, τουλάχιστον από ορισμένες απόψεις, την ένταση ανάμεσα στις βιολογικές ικανοποιήσεις και τις κοινωνικές ανταμοιβές.

Με την προπαγάνδα, λοιπόν, γίνεται προσπάθεια να αναστατωθεί μια κανονιστική ισορροπία που έχει ήδη εγκαθιδρυθεί με την Παιδεία. Αυτή η διαπίστωση μπορεί να μεταφερθεί ως ένα βαθμό και στις διαφημίσεις – και εκεί γίνεται κατά πρώτο λόγο προσπάθεια να αντικατασταθεί μια παλιότερη μορφή ικανοποίησης των αναγκών με νέα μέσα. Έπειτα από αυτά μπορούμε να καταλάβουμε τον ανταγωνισμό που δημιουργείται ανάμεσα στους εκπροσώπους της εκπαίδευσης και της προπαγάνδας. Πίσω από τις διαμαρτυρίες για την εκπαίδευση, που προβάλλουν τόσο συχνά, θα πρέπει πολλές φορές να υποψιαστούμε προπαγανδιστικές τάσεις ή ακόμα και πρόσφορο έδαφος για πιθανή προπαγάνδα. Τις πιο πολλές φορές η προπαγάνδα, όμως, μπορεί να έχει μια ουσιαστική, και όχι πάντα αρνητική, λειτουργία για την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις καινούριες ανάγκες κάθε επόμενης γενιάς. Ως ένα βαθμό, ανάμεσα στους δυο αυτούς θεσμούς δεν υπάρχει μόνο ανταγωνιστική σχέση, αλλά και κάποια συμπληρωματικότητα. Μια κοινωνία που περνάει από γρήγορες αλλαγές θα αναπτύξει περισσότερη προπαγάνδα απ' ό,τι μια κοινωνία δεμένη στην παράδοσή της και σχετικά σταθερή. Η αναγκαιότητα της προπαγάνδας ποικίλλει ανάλογα με τον τόπο και το χρόνο. Επειδή, όμως, κάθε προπαγάνδα έχει σκοπό μια λιγότερο ή περισσότερο βαθιά αλλαγή της υπάρχουσας κανονιστικής ισορροπίας, δε θα μπορούσε να αποφύγει να χαρακτηριστεί «ανήθικη» σε κάποιες εποχές και από κάποιες ομάδες.

Η εκπαίδευση και η προπαγάνδα βρίσκονται σε μια σχέση έντασης και αντίθεσης, και αυτό χαρακτηρίζει τους ρόλους τους μέσα στη ζωή της κοινωνίας – πέρα απ' αυτό όμως έχουν πολλά κοινά. Και οι δυο μεγαλώνουν την ομοιομορφία των ατόμων μέσα σε ένα πολιτισμό. Είναι, όμως, εξίσου αλήθεια πως και οι δυο έχουν περιορισμένη δυνατότητα να δώσουν στο άτομο μια στάση ανάλογη με το σκοπό του απέναντι στα όσα συμβαίνουν στον κόσμο.

Πολύ γενικά μπορεί να ειπωθεί πως η εκπαίδευση και η προπαγάνδα δεν είναι σε θέση να παρουσιάσουν το «σύμπαν» όλων των πιθανών και πραγματικών γεγονότων. Δουλεύουν «παραδειγματικά», παίρνοντας δείγματα από την πραγματικότητα.

Ο προσανατολισμός και η προετοιμασία του ατόμου στην περιοχή των έμμεσων καταστάσεων είναι πριν απ' όλα έργο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση, όμως, λαβαίνει υπόψη μια λίγο-πολύ επακριβώς προσδιορισμένη βιοτική κατάσταση της κοινωνίας. Όταν αυτή η βιοτική κατάσταση αλλάξει –έστω και προσωρινά– ή όταν γεννηθεί η επιθυμία για μια τέτοια αλλαγή, μπαίνει σε λειτουργία ο θεσμός της προπαγάνδας. Σε περιπτώσεις μεγάλης αλλαγής της βιοτικής

κατάστασης (με έναν πόλεμο, π.χ.) το έργο της προπαγάνδας διευκολύνεται, γιατί ο φόβος της αβεβαιότητας δημιουργεί την ανάγκη μιας ενιαίας γραμμής των ανακοινώσεων. Σε τέτοιους καιρούς δεν πρέπει να περιμένουμε πως θα υπάρξει διάθεση αναποφασιστικότητας.

Βιβλιογραφία

Καρακατσάνης, Γ.: *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του σχολείου*, Αντ. Ν. Σάκκουλας, Θεσσαλονίκη, 1983.

Ζέγκερ, Ίμογκεν: *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία* (μτφρ. Τζένης Μαστοράκη), Αθήνα 1977.

Μπότομορ, Τ.: *Κοινωνιολογία. Κεντρικά προβλήματα και βασική βιβλιογραφία* (μτφρ. Δ.Γ. Τσαούση), Αθήνα 1977.

Χοφστάττερ, Πέττερ, *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία*, (μτφρ. Τζένης Μαστοράκη), Αθήνα 1978.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο[1]

Νικόλαος Θ. Ντούσκας
Διευθυντής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Πρέβεζας
Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στην ιστορική διαδρομή της Παιδαγωγικής έχουν εκφραστεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το ρόλο του εκπαιδευτικού και την προσωπικότητά του. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις είχαν ως αφετηρία διάφορα παιδαγωγικά, φιλοσοφικά και θρησκευτικά ρεύματα της εποχής. Οι δεοντολογικές αντιλήψεις θέλουν τον εκπαιδευτικό μια σφαιρική προσωπικότητα, που θα διακρίνεται από παιδαγωγικές ικανότητες και θα αγαπά τους μαθητές του. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός, κάτοχος της σοφίας και της γνώσης, «πρέπει» να προσφέρει στους μαθητές την ίδια τη γνώση (Παπάς, 1994:243) και τις αιώνιες αξίες. Στο παραδοσιακό σχολείο, που διακρινόταν από δομές έμφορτες αυταρχισμού, ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του μεταδότη, του μεταλαμπαδευτή της γνώσης και των αξιών, του σμιλευτή και πυρπολητή ψυχών, του δαδούχου, του παντογνώστη, του πάνσοφου και της κινητής εγκυκλοπαίδειας (Παπάς, 1994:243 και 1997:43-44).

Πριν κάνουμε λόγο για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, χρήσιμο θα ήταν να αποσαφηνίσουμε την έννοια «ρόλος». Με την έννοια «ρόλος» εννοούμε το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου το οποίο κατέχει μια θέση μέσα σε μια ομάδα.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος του σχολείου, ενός δηλαδή οργανωμένου κοινωνικού συνόλου. Ως μέλος του συνόλου υπόκειται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις και καλείται να διαδραματίσει έναν ανάλογο ρόλο με συγκεκριμένες απαιτήσεις. Έτσι, δεν μπορούμε να νοήσουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού αποσπασμένο από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται.

---

1 Εισήγηση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, που διοργανώθηκε στα Ιωάννινα (12-15 Μαΐου 2006) από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα: «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας».

Αναφερόμενοι στο ρόλο του εκπαιδευτικού, μπορούμε να πούμε ότι αυτός προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνείδητες προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο. Οι κοινωνικές αυτές ομάδες (μαθητές, γονείς, σύλλογοι –κυρίως κοινωνικο-πολιτιστικοί– κοινή γνώμη, συνδικαλισμός, διοίκηση, πολιτεία κ.λπ.) εξελίσσονται και μεταβάλλονται, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται, ακόμη, από την επιστημονική του κατάρτιση, από το νόημα και τη βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του καθώς και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας υλοποιείται ο ρόλος αυτός (Ντούσκας, 2005:95).

Η κοινωνία, ωστόσο, μεταβάλλεται και μαζί της μεταβάλλεται και το σχολείο. Αυτές οι μεταβολές αντανακλώνται αναγκαστικά και στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές, η εξέλιξη της τεχνολογίας (Κοινωνία της Πληροφορίας) και η ταχύτητα διακίνησης των πληροφοριών, σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση της γνώσης, διαμόρφωσαν μια άλλη αντίληψη για το ρόλο αλλά και το έργο του εκπαιδευτικού, η οποία ενισχύεται και με τη θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικού ρόλου. Όμως, οι όποιες αλλαγές και αντιλήψεις δεν ήταν ικανές να καταστήσουν τον εκπαιδευτικό ανενεργό μέσα στη σχολική αίθουσα.

Οι όροι σχολείο και μάθηση δεν νοούνται χωρίς να λάβουμε υπόψη τον εμπλεκόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού. Η μάθηση δεν δύναται να επιτευχθεί χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, όσο και αν εξελίσσεται η τεχνολογία, όσο και αν διατυπώνονται νέες θεωρίες και αν εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας. Ο πιο βασικός και δυναμικός παράγοντας είναι ο ενθουσιώδης εκπαιδευτικός, ο οποίος με την επιστημονική του συγκρότηση, το πάθος και το μεράκι του ενημερώνεται και αξιολογεί δυναμικά τα νέα δεδομένα και υιοθετεί τρόπους πρακτικής εφαρμογής τους, προκειμένου να επηρεάσει θετικά όχι μόνο τη μάθηση και αγωγή του μαθητή, αλλά και τη μελλοντική του εξέλιξη και πορεία.

Πριν αναφερθούμε αναλυτικότερα στο ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στις γνωστές λειτουργίες που επιτελεί το σημερινό σχολείο ως κοινωνικός και παιδαγωγικός οργανισμός. Σύμφωνα με μία άποψη (Κωνσταντίνου, 1994:30), το σχολείο επιτελεί μια ιδεολογική-κοινωνικοποιητική λειτουργία, μεταβιβάζοντας κυρίαρχα κανονιστικά-πολιτισμικά στοιχεία στους μαθητές, όπως τρόπους σκέψης και βασικούς προσανατολισμούς, καθώς επίσης και αντίστοιχα πρότυπα, κίνητρα και αντιλήψεις περί δικαίου και ηθικής. Επίσης, επιτελεί μία τεχνική-μαθησιακή λειτουργία, μεταβιβάζοντας πολιτισμικά-τεχνικά στοιχεία στους μαθητές, όπως τη γραφή, την ανάγνωση, την αριθμητική κ.ά., προκειμένου αυτοί να καταστούν ικανοί για ενεργή συμμετοχή στους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής. Τρίτη λειτουργία που επιτελεί το σχολείο είναι η επιλεκτική,

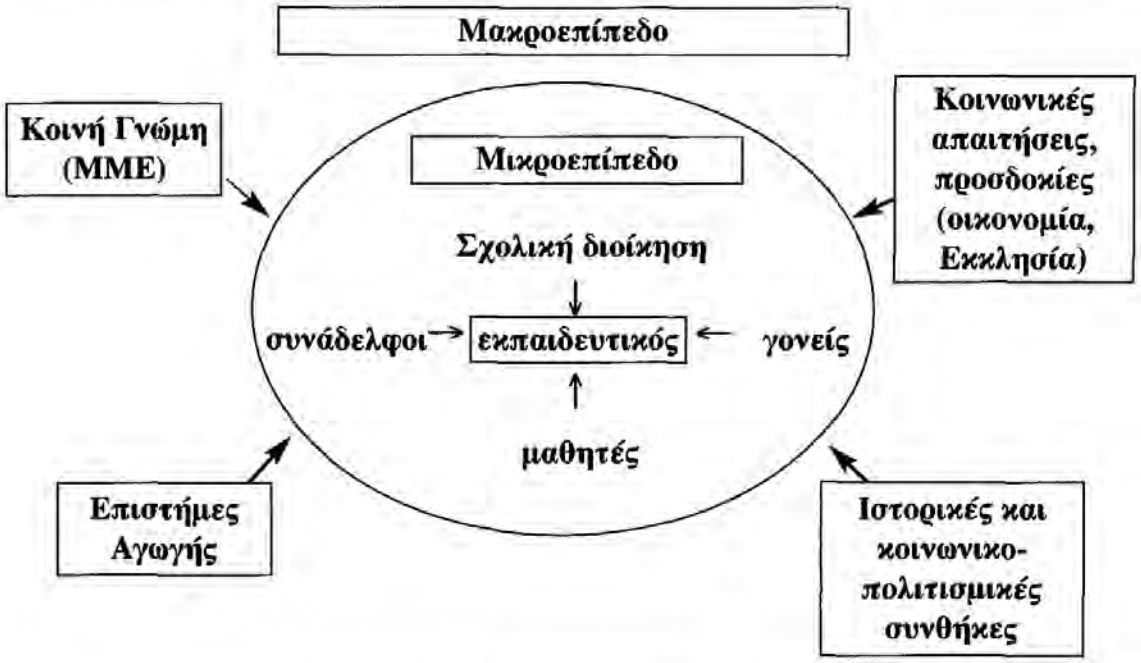
αποδίδοντας στους μαθητές την κοινωνική θέση, δηλαδή προεπιλέγοντας μαθητές για συγκεκριμένες θέσεις της κοινωνικής ιεραρχίας, σύμφωνα με τους τίτλους σπουδών και προκαθορίζοντας την αντίστοιχη ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία μέσω του καθορισμού των ευκαιριών στη ζωή (αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής). Τέλος, το σχολείο επιτελεί μια κουστωδιακή λειτουργία, απελευθερώνοντας τους γονείς από τον παιδαγωγικό ρόλο τους, με αποτέλεσμα την περιοδική αποδέσμευση διαθέσιμης εργατικής δύναμης (κοινωνική πρόνοια).

Με βάση τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, στις οποίες πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός, διαμορφώνονται και οι αντίστοιχοι ρόλοι. Καλείται, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να παίξει αντίστοιχα το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή και του φύλακα. Στη βιβλιογραφία τον συναντάμε ως σύμβουλο, ανανεωτή, λειτουργό, ψυχοπλάστη κ.λπ. Σε αυτούς τους ρόλους προστίθεται και εκείνος του δημόσιου υπάλληλου, τον οποίο αποκτά με το διορισμό του.

Παρατηρούμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. Θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός είναι πολυρολικός, καθώς καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους. Πολλές φορές τυχαίνει αυτοί οι ρόλοι να έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους και τότε δημιουργούνται συγκρούσεις ή έχουμε σύγχυση ρόλων, ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση. Παρατηρούμε ότι κατά την εκπλήρωση του ρόλου του ο εκπαιδευτικός συναντά δυσκολίες και διλήμματα, καθώς υπάρχουν συνειδητές και ασυνείδητες προσδοκίες από διάφορες κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων και των απαιτήσεων της επίσημης Πολιτείας (εγκύκλιοι, αναλυτικό πρόγραμμα κ.λπ.).

Επιγραμματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένας εκπαιδευτικός, για να επιτύχει στην πολυρολική του αποστολή, οφείλει να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμά του, να είναι επιστημονικά καταρτισμένος (να κατέχει, δηλαδή, γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία, π.χ. Παιδαγωγική - Διδακτική, Εξελικτική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία, Ψυχολογία συμπεριφοράς κ.λπ.) και, κυρίως, να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού (Ντούσκας, 2005:97). Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα αντιμετωπίσει όλες εκείνες τις υποχρεώσεις, οι οποίες είναι απόρροια του ρόλου του, εξαρτάται από το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται το ρόλο του, τον εαυτό του και τη λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού. Η εκπλήρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τη διαμόρφωση του 'παιδαγωγικού αυτο-ρόλου' μέσα σε συγκεκριμένες χωροχρονικές περιστάσεις (Κωνσταντίνου, 1994:72-75).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δέχεται διάφορες επιρροές, τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και σε μικροεπίπεδο (Κωνσταντίνου, 1994:113):



Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η ικανότητα λήψης πρωτοβουλιών, η ευγένεια, η υπομονή και η επιμονή, η καταδεκτικότητα, η ειλικρίνεια, η αντικειμενικότητα, η κοινωνικότητα, η δικαιοσύνη, η αισιοδοξία, ο ενθουσιασμός, το κέφι, το χιούμορ και κυρίως ο σεβασμός στα δικαιώματα του παιδιού και γενικότερα η αγάπη προς το παιδί. Οφείλει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να αποτελεί ολοκληρωμένη προσωπικότητα, καθώς δεν προσφέρει απλώς γνώσεις και μάθηση, αλλά διαμορφώνει την προσωπικότητα και το χαρακτήρα των μαθητών. Με τα χαρακτηριστικά αυτά επιχειρήθηκε η σκιαγράφηση της εικόνας του «ιδανικού» εκπαιδευτικού, στην οποία θα πρέπει να αποσκοπεί κάθε εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο των δυνατοτήτων, των δυνάμεών του και της προσωπικότητάς του.

Εκείνο που η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί, επιπλέον, από τον εκπαιδευτικό είναι να είναι «ανανεωτής», να έχει, δηλαδή, συνεχή ενημέρωση στις νέες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα τόσο σε ψυχολογικό, παιδαγωγικό και κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, όσο και σε τεχνολογικό και, κυρίως, να διαθέτει ευστροφία, ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής σε νέους ρόλους.

Το ερώτημα που τίθεται είναι με ποιο τρόπο ο εκπαιδευτικός θα δώσει θετική κατεύθυνση σε όλους τους παράγοντες που αναφέρθηκαν, ώστε να δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες για δημιουργική και ουσιαστική μάθηση, που είναι και το επιδιωκόμενο.

Όσες γνώσεις και αν διαθέτει ο εκπαιδευτικός, η προετοιμασία πριν μπει στην τάξη αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διδακτικής πράξης. Οφείλει, λοιπόν, να προετοιμάζεται πολύπλευρα προκειμένου να παρουσιάσει τη νέα γνώση, να ενισχύσει την εκμάθησή της και να καλλιεργήσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών του. Η προετοιμασία αυτή καθίσταται αναγκαία και πραγμα-

τοποιείται με τη συνεχή επιστημονική ενημέρωση και την κατάκτηση του διδακτικού αντικειμένου (νέα γνώση) που θα τον απασχολήσει στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Παράλληλα, οφείλει να λάβει υπόψη του τόσο το μαθησιακό επίπεδο όσο και τους ρυθμούς και το προσωπικό στυλ μάθησης του κάθε μαθητή της τάξης του. Μετά την επιστημονική προσέγγιση και των δύο πλευρών (νέα γνώση - μαθητές), θα προσπαθήσει να βρει τρόπο, ώστε το μορφωτικό αντικείμενο να αποτελέσει αντικείμενο απορίας και ενδιαφέροντος (πρόβλημα) για τους μαθητές και να τους συναρπάσει για να ασχοληθούν μαζί του.

Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσανατολίσει τους μαθητές στο στόχο (ή στους στόχους) της διδακτικής ενότητας. Δεν αρκεί να γνωρίζει μόνο ο ίδιος το στόχο της εκάστοτε ενότητας, είναι απαραίτητο να έχει προσανατολιστεί σε αυτόν και ο μαθητής, διότι ο μαθητής είναι εκείνος που καλείται να πετύχει αυτόν το στόχο και η τυχόν επιτυχία ή αποτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τις δικές του προσπάθειες και δυνάμεις.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός κατά την προετοιμασία (προγραμματισμό) της διδασκαλίας πρέπει να λάβει υπόψη του τη διάρκεια της διδακτικής ώρας (οργανικότητα σχολείου), τα εποπτικά μέσα που μπορεί να έχει στη διάθεσή του, τις αρχές που διέπουν τη διδασκαλία (που πρέπει με ευλάβεια να εφαρμόσει), καθώς και τη σχέση του αντικειμένου με τις καθημερινές εμπειρίες και το υπόβαθρο των μαθητών (νέφος - Αθήνα, κτηνοτροφία - ύπαιθρος κ.λπ.).

Είναι βέβαιο ότι ο εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να βρει τρόπους, ώστε να φέρει σε επαφή το μορφωτικό αντικείμενο με τους μαθητές, υπερνικώντας τις διάφορες δυσκολίες είτε με ανάλυση του αντικειμένου (αν οι δυσκολίες προέρχονται από αυτό) είτε ενισχύοντας και ενθαρρύνοντας τους μαθητές. Αυτή η «συνάντηση» μορφωτικού αντικειμένου - μαθητών είναι νοερή, γιατί η πραγματική «συνάντηση» λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Είναι όμως απαραίτητη αυτή η προετοιμασία, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να έχει εναλλακτικές λύσεις στην πραγματική «συνάντηση».

Όταν ο εκπαιδευτικός έχει ένα σωστά οργανωμένο σχέδιο διδασκαλίας, έχοντας λάβει σοβαρά υπόψη του όσα αναφέρθηκαν, τότε κινείται με περισσότερη βεβαιότητα και άνεση κατά τη διάρκειά της, είναι περισσότερος ευέλικτος και αποφασιστικός, με αποτέλεσμα αφενός να ενισχύει τους μαθητές και αφετέρου να αναλύει το αντικείμενο. Έχει την ευχέρεια να εφαρμόζει με σεβασμό τις βασικές ψυχοπαιδαγωγικές αρχές της διδασκαλίας και κυρίως διακρίνεται για τη σιγουριά και την αυτοπεποίθησή του. «Οι μαθητές αντιλαμβάνονται και διαισθάνονται τη σιγουριά του εκπαιδευτικού και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους ότι με τη βοήθειά του και καθοδήγησή του θα υπερνικήσουν τις δυσχέρειες και θα φτάσουν στο στόχο της διδασκαλίας, που έχουν πια κάνει δικό τους στόχο μάθησης» (Γιαννούλης, 1980:220).

Όταν γίνεται λόγος για προετοιμασία, ασφαλώς αναφερόμαστε σε έναν ευέλικτο σχεδιασμό, σε ένα συμβουλευτικό πιλοτικό σχέδιο πάνω στο οποίο είναι

δυνατές τροποποιήσεις και αλλαγές, χωρίς ωστόσο να απομακρυνόμαστε από τον επιδιωκόμενο στόχο. Κανένας, βέβαια, δεν μπορεί να ισχυριστεί πιστή εφαρμογή κάποιου σχεδίου, γιατί η διδασκαλία είναι μία και μοναδική. Ποτέ δεν επαναλαμβάνεται η ίδια διδασκαλία, πολύ περισσότερο δεν μπορεί να εκτελεστεί με την κάθε λεπτομέρεια σύμφωνα με την οποία προγραμματίστηκε. Κάθε διδασκαλία αποτελεί προσωπικό δημιούργημα του κάθε εκπαιδευτικού, μιας συγκεκριμένης ημέρας και ώρας, με μια συγκεκριμένη ύλη, σε συνεργασία με συγκεκριμένους μαθητές, με συγκεκριμένο στόχο και, κυρίως, κάτω από ορισμένο ψυχολογικό κλίμα (παιδαγωγική ατμόσφαιρα) που είναι αδύνατον να επαναληφθεί. (Ντούσκας, 2005:99-100).

Όσο απαραίτητο είναι ο εκπαιδευτικός να προετοιμάζεται καθημερινά, άλλο τόσο αναγκαίο είναι στην αρχή κάθε διδακτικού έτους να ασχοληθεί με τον ετήσιο προγραμματισμό της ύλης. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, αφού λάβει υπόψη του τους μαθητές, την υλικοτεχνική υποδομή, τα καινοτόμα προγράμματα και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου (μονοθέσιο - πολυθέσιο, χωριό - πόλη, βάρδιες κ.λπ.), καθώς και απρόβλεπτες καταστάσεις, οφείλει να κάνει ένα σωστό προγραμματισμό της ύλης, ανάλογα με τις διδακτικές ώρες κάθε μαθήματος. Μέσα σε αυτό τον ετήσιο προγραμματισμό θα εντάξει και τους μικρότερης διάρκειας προγραμματισμούς (μηνιαίους - τριμηνιαίους - εξαμηνιαίους). Ο προγραμματισμός αυτός είναι αυτονόητο ότι αφήνει δυνατότητες για τροποποιήσεις και, ταυτόχρονα, θα είναι πιο χρήσιμος, αν γίνεται σε συνεργασία με τους μαθητές ή έστω εν γνώσει τους, προκειμένου να τον δεχθούν και να τον υιοθετήσουν. Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν από μέρους του εκπαιδευτικού επαρκή επιστημονική κατάρτιση, ειδίκευση, όρεξη και θέληση, καθώς αυτά θα του επιτρέψουν τη συμμετοχή στη σύνταξη ή την αναμόρφωση του κάθε προγραμματισμού.

Παρατηρείται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση της γνώσης αλλά, με αφετηρία τα συγκεκριμένα προβλήματα των μαθητών, γίνεται ρόλος συμβουλευτικός, συνεργατικός, παρωθητικός στην κοινωνικογνωστική περιπέτεια των μαθητών (Παπάς, 1994:262-267· Κοσσυβάκη, 1997:263-264).

Όταν γίνεται λόγος για τον παρωθητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, αναφερόμαστε στην ανεύρεση παρωθητικών στρατηγικών, που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων των μαθητών στο μέγιστο βαθμό. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καλείται να προσαρμόσει τα περιεχόμενα της μάθησης στις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα περισσότερα από τα γνωστικά αντικείμενα που περιέχονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα δυσκολεύονται ή αδυνατούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και έτσι αποθαρρύνουν την ενεργητική τους συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, τότε στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εμπλουτίσει τα περιεχόμενα της μάθησης με την επαρκή επιστημονική του κα-

τάρτιση και με την ελευθερία που του παρέχουν τα καινοτόμα προγράμματα. Κατ' αυτό τον τρόπο τα διδακτικά αντικείμενα μπορούν να γίνουν περισσότερο γοητευτικά και χρήσιμα στους μαθητές. Σημαντικούς παράγοντες για τη δημιουργία παρώθησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού αποτελούν η γενικότερη συγκρότηση της συμπεριφοράς του, η δημιουργία συνθηκών για ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης, η ενθάρρυνση των μαθητών καθώς επίσης και ο αμοιβαίος σεβασμός και η αναγνώριση του άλλου ως ξεχωριστής οντότητας.

Σημαντικό, επίσης, παράγοντα τόσο για τη δημιουργία παρώθησης όσο και για μια αποτελεσματική μάθηση αποτελεί η παιδαγωγική ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα.

Ο εκπαιδευτικός είναι η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Αυτός με την ωριμότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την ευστροφία, την ευελιξία, την εκτίμηση, την κατανόηση, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και την ολοκληρωμένη προσωπικότητά του θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Ντούσκας, 2005:101).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να αποδέχεται την ανομοιογένεια της τάξης. Οφείλει να γνωρίζει καλά ότι κάθε μαθητής θέλει ιδιαίτερη μεταχείριση, γιατί έχει τη δική του προσωπικότητα. Μια προσωπικότητα (ειδικά των μαθητών των μικρότερων τάξεων) που τελεί υπό διαμόρφωση και η οποία ταλανίζεται καθώς περνά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Ο μαθητής των μικρών τάξεων, για να μεταβεί ομαλά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, έχει ανάγκη της βοήθειας του εκπαιδευτικού, προκειμένου να μη βρεθεί μπροστά σε συγκρούσεις στην προσπάθεια προσαρμογής του. Η ομαλή προσαρμογή του μαθητή στην τάξη θα τον απελευθερώσει από φόβους, συναισθήματα ανασφάλειας, αγωνίες και άλλα συμπτώματα. Η προσαρμογή προς τους συμμαθητές θα τον βοηθήσει στη συνεργασία (να δώσει και να πάρει). Τέλος, η προσαρμογή προς τις περιστάσεις θα έχει ως αποτέλεσμα να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες και τις ευχάριστες όψεις της ζωής με σύνεση, χωρίς ακρότητες και υπερβάσεις (Πετρουλάκης, 1981:407). Οι μαθητές που προσαρμόζονται ομαλά δημιουργούν ένα ευχάριστο και άνετο περιβάλλον, το οποίο δίνει θετική ενίσχυση στη μάθηση και την αγωγή.

Πέρα από την ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και την παροχή γνώσεων, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύξει αρχές και αρετές, όπως είναι, για παράδειγμα, η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, η αυτοπειθαρχία, η υπευθυνότητα κ.λπ., και να καταπολεμήσει τον ατομικισμό και τον αθέμιτο ανταγωνισμό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σημείο αυτό είναι βοηθητικός. Αναγνωρίζει τον μαθητή ως ισότιμο εταίρο της παιδαγωγικής συ-

νάντησης και ως μια κοινωνική οντότητα. Στέκεται πάντα δίπλα στον μαθητή απορρίπτοντας οποιαδήποτε μορφή εξουσίας, παρέχοντας κατ' αυτό τον τρόπο ουσιαστική βοήθεια στον τελευταίο. Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός, καθώς προσπαθεί να αφυπνίσει όλες τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών, και ταυτόχρονα συνεργασιακός, αφού, όντας πάντα κοντά στους μαθητές του, τους στηρίζει και μαζί με αυτούς αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας σε δημοκρατικό κλίμα για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής ζωής, ενθαρρύνει τη διαθεματική συνεργασία και υιοθετεί μορφές ομαδικής εργασίας (Τριλιανός, 1991:39-44).

Η δυναμική των ομάδων οδηγεί στην πειθαρχημένη ελευθερία και στον ελεύθερο διάλογο. Η δημιουργία των ομάδων προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις φιλικές ή μη σχέσεις των μαθητών καθώς και τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών να γίνονται αντικείμενο συστηματικής μελέτης από τον εκπαιδευτικό. Σε αυτό θα βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός και από το κοινωνιόγραμμα της τάξης.

Δεν είναι μόνο η συγκρότηση των ομάδων που παίζει ρόλο στην ατμόσφαιρα της τάξης, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τις ενέργειές του. «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός, διευκολυντικός. Ενημερώνει τους μαθητές για τους στόχους της διδασκαλίας, βοηθάει στην οργάνωση του χώρου και των επίπλων, αναθέτει ρόλους στους μαθητές, προτείνει πηγές πληροφόρησης, καθορίζει τα κριτήρια και τον τρόπο αξιολόγησης της σχολικής εργασίας, παρακολουθεί την εργασία των ομάδων και προσφέρει την απαραίτητη βοήθεια, αν χρειαστεί. Ο εκπαιδευτικός δεν μεταδίδει έτοιμες γνώσεις, γίνεται συνερευνητής και συνεργάτης. Προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, αυτενέργειας και ένα πνεύμα ατομικής ευθύνης για το κοινό καλό» (Θειακούλης, 1994: 63).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνεται από ευελιξία και δημιουργικότητα, και να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, που καλλιεργούν και αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Όταν αποτιμά τις προτάσεις των μαθητών του θα πρέπει να τους ενθαρρύνει, ώστε να προτείνουν λύσεις και να διατυπώνουν απόψεις διαφορετικές από τις συμβατικές. Δηλαδή, ακόμα και αν έχουν διατυπώσει μια «ελλιπή-ανεπαρκή» πρόταση, ο εκπαιδευτικός, χωρίς να κρίνει, επαινεί για την αξιόλογη προσπάθεια και δικαιολογεί τις όποιες ανεπάρκειες της πρότασης. Ο εκπαιδευτικός στον τομέα της αξιολόγησης οφείλει να δίνει όλο το βάρος στην παιδαγωγική αξιολόγηση και να αγωνίζεται, ώστε να εκλείψει ή τουλάχιστον να περιοριστεί το εξεταστικό - βαθμολογικό - επιλεκτικό σύστημα που έχει καθιερωθεί. Κατά το διάστημα, όμως, στο οποίο υπάρχει αυτό το σύστημα πρέπει κατά την αξιολόγηση του μαθητή να είναι αντικειμενικός και δίκαιος (όχι μόνο να μην αδικεί, αλλά να μην αφήνει ούτε υπόνοια αδικίας). Στο πλαίσιο της συζήτησης για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, πρέπει να προβλεφθεί και η επανεξέταση-επανα-

ξιολόγηση της λύσης που είχε προταθεί, με σκοπό ο ίδιος ο μαθητής με την κριτική του ικανότητα να επαληθεύσει αν λειτουργεί ή όχι η λύση που είχε προτείνει (Τριλιανός, 1991:36-39). Τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι αποτελούν χαρακτηριστικά του δημιουργικού ρόλου του εκπαιδευτικού.

Ο δημιουργικός εκπαιδευτικός, λοιπόν, παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες στους μαθητές του για ανάληψη πρωτοβουλιών, διαμορφώνει κλίμα ελευθερίας μέσα στην τάξη, προτείνει τη διερεύνηση προβλημάτων από πολλές πλευρές, διακρίνεται για την ευστοχία των ερωτήσεών του και έχει αίσθηση του χιούμορ, χωρίς όμως να το χρησιμοποιεί σε βάρος των μαθητών του.

Σημαντικό, επίσης, στοιχείο για τη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης αποτελούν οι πληροφορίες και τα στοιχεία που παίρνει ο εκπαιδευτικός από μια σταθερή, ειλικρινή και ουσιαστική συνεργασία σχολείου - οικογένειας.

Τα στοιχεία και τις πληροφορίες που δίνουν οι γονείς των μαθητών ο εκπαιδευτικός οφείλει να τα έχει υπόψη του τόσο για τη δημιουργία ομάδων εργασίας όσο και για τη ρύθμιση των παιδαγωγικών του ενεργειών απέναντι σε κάθε μαθητή. Η ίδια η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα πείθει τον μαθητή ότι πράγματι του αποδίδεται αξία. Η προσφορά, όμως, της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας δεν περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα, αλλά εκτείνεται και έξω από αυτή με τη θετική συμβολή στην οργάνωση της σχολικής ζωής. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μυήσει τους γονείς, ώστε και αυτοί να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους για ουσιαστική συμμετοχή τόσο στις σχολικές όσο και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Έτσι, όλοι μαζί, εκπαιδευτικός, μαθητές και γονείς σε συνεργασία με άλλους εξωσχολικούς παράγοντες, να οργανώνουν με επιτυχία τη σχολική ζωή, ώστε το σχολείο να αποτελεί κέντρο οργάνωσης διάφορων δραστηριοτήτων και πόλο έλξης των πάντων.

Για να πετύχει ο εκπαιδευτικός μια ουσιαστική και σταθερή συνεργασία με τους γονείς, πρέπει καταρχάς να έχει υπόψη του τα πορίσματα των ερευνών των κοινωνικών επιστημών. Πρέπει, επίσης, να φέρεται σε αυτούς με ειλικρίνεια, ευγένεια και διακριτικότητα, και να προσέχει ιδιαίτερα, όταν τους ενημερώνει για την πρόοδο των παιδιών τους. Η ενημέρωση πρέπει να γίνεται με σαφήνεια και πληρότητα, και να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές του μαθητή (επιτυχίες, προσπάθειες, ικανότητες, αδυναμίες, ελλείψεις κ.λπ.) συνοδεύοντας πάντα τις κρίσεις και απόψεις του με συγκεκριμένα, «απτά» στοιχεία (Ντούσκας, 2005:104-105). Ιδιαίτερα, όσον αφορά τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς μαθητών με μαθησιακές ή άλλου τύπου δυσκολίες, αυτές πρέπει να είναι άριστες, καθώς μόνο έτσι μπορεί να βοηθηθεί πραγματικά ο μαθητής. Τόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι γονείς τους συχνά απογοητεύονται, χάνουν την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και αποδυναμώνονται τα κίνητρά τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξεκινήσει την ενημέρωσή του από τις θετικές διαπιστώσεις του για τις ικανότητες, τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και για τις προσπάθειές τους, α-

πό τις πρώτες κιόλας επίσημες αλλά και τις ανεπίσημες-κοινωνικές συναντήσεις με τους γονείς. Πρέπει οι γονείς να νιώσουν ασφαλείς απέναντι στον εκπαιδευτικό, προκειμένου να τον εμπιστεύονται, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις δυσκολίες των παιδιών τους και να δεχτούν να συμμετάσχουν σε κάθε σχετική υποστηρικτική δραστηριότητα που τυχόν προτείνει ο εκπαιδευτικός. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακούει προσεκτικά τις ανησυχίες, τις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις των γονέων, διότι εκείνοι γνωρίζουν καλύτερα πολλές από τις πτυχές των μαθητών που ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να γνωρίζει. Ακόμη, πρέπει να δείχνει κατανόηση και ευαισθησία απέναντι σε γονείς και μαθητές, χωρίς ωστόσο να οικειοποιείται το πρόβλημά τους. Κατ' αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός χτίζει μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής με τους γονείς προκειμένου να υπάρξει αλληλοαποδοχή, επικοινωνία και συνεργασία. Μεταξύ των άλλων, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναλαμβάνει και το ρόλο του υποστηρικτή, του συμπαραστάτη και του συμβούλου των οικογενειών των μαθητών του, ιδιαίτερα εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και έχουν περισσότερη ανάγκη.

Μια ακόμα διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού αναφέρεται στο γεγονός ότι ο ίδιος αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές του. Ασυνείδητα οι μαθητές, κυρίως εκείνοι μικρότερης ηλικίας, μιμούνται τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Έτσι, καθίσταται αναγκαίος ο «αυτοέλεγχος» (Κολιάδης, 1997:218) από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να προσφέρει στους μαθητές θετικές μορφές συμπεριφοράς. Αν δεν τηρηθούν ορισμένες προϋποθέσεις εκ μέρους του εκπαιδευτικού, όπως, για παράδειγμα, το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ., τότε υπάρχει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να μην αποτελέσει ευνοϊκό πρότυπο για τους μαθητές του (Κολιάδης, 1997:222). Παρόλο που στη σημερινή εποχή πολλά παιδιά αναζητούν πρότυπα εκτός του σχολείου και της οικογένειας (Παρασκευόπουλος, 1985:169), ωστόσο ο εκπαιδευτικός παραμένει ένα ισχυρό πρότυπο για μίμηση και ταύτιση.

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο εκπαιδευτικός με τη γενικότερη συμπεριφορά του επηρεάζει ολόπλευρα τη συμπεριφορά του μαθητή. Άρα, όταν εκπληρώνει το διευρυμένο ρόλο του, θα πρέπει να αποποιηθεί οποιονδήποτε αυταρχικό τρόπο επιβολής της εξουσίας ή, κατ' άλλους, της αυθεντίας και συγχρόνως να μην υιοθετεί «οξειδωμένες» και αντιπαιδαγωγικές αντιλήψεις του παρελθόντος. Επιπλέον, θα πρέπει οι σχέσεις που συνάπτει με τους μαθητές του να στοχεύουν στη χειραφέτησή τους και στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους, ενώ είναι απαραίτητο να κατανοήσει ότι εκπαιδευτικός και μαθητές συνυπάρχουν, αλληλοεπηρεάζονται και συναποφασίζουν μέσα σε κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης. Τέλος, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δίνει στα παιδιά κίνητρα για ενεργητική συμμετοχή και λήψη πρωτοβουλιών, και να συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικής νοοτροπίας.

Ένα παράλληλο με τα παραπάνω επίπεδο ενεργοποίησης και δράσης του εκ-

παιδευτικού είναι αυτό του συντονισμού και της συνεργασίας των συναδέλφων, του προγραμματισμού και της επίβλεψης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, πολιτιστικών και υπηρεσιακών δραστηριοτήτων και, γενικότερα, της οργάνωσης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, είτε μέσα από το ρόλο των διευθυντών και των υποδιευθυντών είτε μέσα από επιμέρους «διοικητικούς» ρόλους, που ανατίθενται και στα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας (υπεύθυνους εκδηλώσεων, εορτών, εκδρομών, προγράμματος κ.ο.κ.). Συνεπώς, ένας ακόμη ρόλος στον οποίο καλείται να ανταποκριθεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι αυτός του «μάνατζερ» της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ο όρος «μάνατζμεντ» παραπέμπει σε ένα τρόπο (συν)εργασίας με άλλα άτομα, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι του οργανισμού. Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, όπως είναι το δημόσιο σχολείο, συγκροτείται από μια ομάδα ατόμων, τα οποία εργάζονται με ένα κοινό στόχο: την παροχή εκπαίδευσης. Ως βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού «μάνατζμεντ» που εξασφαλίζουν τον παραπάνω στόχο θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον έλεγχο και, τέλος, την ανατροφοδότηση.

Γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι αυτές οι λειτουργίες διέπουν και το εκπαιδευτικό «μάνατζμεντ». Για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπάρχει το άρθρο 11 (Διοίκηση των Σχολείων) του νόμου πλαισίου 1566/1985, που συμπληρώνεται από Προεδρικά Διατάγματα, καθορίζοντας τα όργανα, την επιλογή, την τοποθέτηση, την υπηρεσιακή κατάσταση και τα καθήκοντά τους. Αναφέρει ότι όργανα διοίκησης κάθε σχολείου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων, παρουσιάζοντας επιγραμματικά τις υποχρεώσεις, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους. Αναλυτικότερες διευκρινήσεις δίνονται με το νόμο 2986/2002, ο οποίος αναφέρεται στην οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340τ.Β'/16-10-02002) Υπουργική Απόφαση, στην οποία καθορίζονται «τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων». Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να αναλάβει έναν ακόμα ρόλο στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού, αυτόν του «καλού μάνατζερ».

Κάνοντας μια διάκριση στις δεξιότητες που πρέπει να διέπουν έναν καλό «μάνατζερ» γενικότερα και, κατ' επέκταση, έναν καλό εκπαιδευτικό στο ρόλο του «μάνατζερ», μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής:

- Ο καλός «μάνατζερ» οφείλει να διαθέτει τις αναγκαίες τεχνικές δεξιότητες που απαιτούν εξειδικευμένη γνώση και τον βοηθούν να γνωρίζει τι μπορεί να πραγματοποιηθεί από το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό και τον εξοπλι-

σμό του σχολείου. Κατ' αυτό τον τρόπο θα μπορεί να πραγματοποιεί ένα σωστό προγραμματισμό των όλων ενεργειών.

- Σημαντικά στοιχεία αυτού του ρόλου αποτελούν οι διαπροσωπικές δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός και τέτοιες είναι η επικοινωνία, η συνεργασία και ο συντονισμός όλων εκείνων των προσώπων, εκπαιδευτικών και μαθητών, που συνιστούν το σχολικό οργανισμό, όπως και των εμπλεκόμενων κοινωνικών φορέων.
- Τέλος, ο καλός «μάνατζερ» πρέπει να διαθέτει τέτοιες δεξιότητες, που να του δίνουν την ευκαιρία να αξιολογεί τις επιπτώσεις των επιλογών του στο σύνολο του σχολικού οργανισμού, δεξιότητες, δηλαδή, ολιστικής προσέγγισης και συνολικής σκέψης.

Ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του «μάνατζερ», είτε από τη θέση του απλού μέλους στο σύλλογο διδασκόντων είτε και από αυτή ακόμη του Περιφερειακού Διευθυντή, πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες, να εμπνέει και να εμψυχώνει, να έχει ένα όραμα για το σχολείο, το οποίο να το καθιστά γνωστό και σαφές από την αρχή της σχολικής χρονιάς και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, με σκοπό την από κοινού οργάνωσή του. Καλείται, δηλαδή, να πραγματοποιήσει ένα προγραμματισμό και ένα σχεδιασμό ενεργειών και δραστηριοτήτων. Ο προγραμματισμός αυτός, προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία, πρέπει να ακολουθεί μια σειρά από στάδια. Ο εκπαιδευτικός, ως καλός «μάνατζερ», οφείλει να καθορίσει, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τους στόχους του, να προσδιορίσει την υφιστάμενη κατάσταση, να καταγράψει εναλλακτικές λύσεις, να επιλέξει την καλύτερη εναλλακτική πρόταση, να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα δράσης και, τέλος, να είναι σε θέση να αξιολογήσει τον παραπάνω προγραμματισμό.

Ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του «μάνατζερ» καλείται να λάβει μια σειρά από αποφάσεις για την αντιμετώπιση συνηθισμένων προβλημάτων (π.χ. εκπόνηση ωρολόγιου προγράμματος, αναπλήρωση αναρρωτικών αδειών, διαχείριση περιορισμένων οικονομικών πόρων, κ.ο.κ.) αλλά και έκτακτες αποφάσεις για την αντιμετώπιση σπάνιων ή και μοναδικών προβλημάτων (π.χ. κτιριακές βλάβες, διαταραχές στις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών κ.ο.κ.). Έτσι, καλείται να κάνει προσεκτικά κάποια βήματα. Αρχικά καλείται να προσδιορίσει το πρόβλημα και στη συνέχεια να διερευνήσει τις εναλλακτικές λύσεις. Κατόπιν πρέπει να είναι σε θέση να επιλέξει την καλύτερη λύση και να την εφαρμόσει αποτελεσματικά. Τέλος, οφείλει να μπορεί να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της λήψης αυτής της απόφασης, αξιολογώντας ταυτόχρονα και τον εαυτό του.

Όπως προκύπτει από όλα τα παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο πολύπλοκος και η επιμόρφωση καθίσταται ολοένα και πιο αναγκαία, αν αναλογιστούμε ακόμη και το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια συντελούνται επαναστατικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης με την είσοδο της Πληροφορικής και του Διαδικτύου. Οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες είναι πολλές, οι απαιτήσεις αυξάνονται συνεχώς και οι δυνατότητες, χάρη και στις νέες τεχνολο-

γίες, ξεπερνούν κάθε προσδοκία. Ο εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Πληροφορίας αναλαμβάνει σε νέα πλαίσια καινούρια καθήκοντα και επωμίζεται νέους ρόλους. Το Διαδίκτυο αποτελεί πλέον αναγκαίο σύμμαχο και χρήσιμο συμπλήρωμα του εμπνευσμένου και δημιουργικού εκπαιδευτικού, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να εφαρμόσει πολλά από τα μέχρι σήμερα «ανεφάρμοστα» διδακτικά-εκπαιδευτικά σχέδιά του. Ωστόσο, τίποτα δεν μπορεί να στερήσει από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό το ρόλο του βασικού στυλοβάτη και οραματιστή της εκπαιδευτικής προσπάθειας (Καράμηνας, 2001:233-238).

Βιβλιογραφία

Γιαννούλης, Ν., 1980. *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα.

Θειακούλης, Γ., 1994. Η Διδασκαλία με ομάδες στα πλαίσια της τάξης. *Σχολείο και Ζωή*, τ. 2. Αθήνα.

Καράμηνας, Ι., 2001. Ο ρόλος του δασκάλου στην Κοινωνία της Πληροφορίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 59-60. Αθήνα.

Κολιάδης, Ε., 1997. *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. τόμ. 2ος. Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ., 1997. *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Gutenberg, Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ., 1994. *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Σμυρνιωτάκη, Αθήνα.

Ντούσκας, Ν.Θ., 2005. *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα.

Παππάς, Α.Ε., 1995. *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Δελφοί, Αθήνα.

Παπάς, Α.Ε., 1997. *Το προφίλ του δασκάλου*. Αθήνα.

Πετρουλάκης, Ν., 1981. *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Φελέκης, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι., 1985. *Εξελικτική ψυχολογία*. τομ. 4ος. Αθήνα.

Τριλιανός, Α., 1991. *Μεθοδολογία της διδασκαλίας ΙΙ*. Τολίδης, Αθήνα.

Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού

Αικατερίνη Χ. Δουράνου
Δασκάλα, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Συγκριτική Παιδαγωγική

1. Εισαγωγή

Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης σηματοδοτούν ραγδαίες αλλαγές στην οικονομική, τεχνολογική, πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική πραγματικότητα, αλλαγές που δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια και του ανθρώπινου κεφαλαίου της/του εκπαιδευτικού.

Η διατύπωση ενός νέου εκπαιδευτικού λόγου από διεθνή και ευρωπαϊκά κέντρα προβληματίζει και ωθεί τις πολιτικές ηγεσίες των επιμέρους κρατών σε ανάπτυξη μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων που μετασχηματίζουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Πολλές από τις θέσεις για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να χάσει τους παραδοσιακούς του ρόλους και να αναπτύξει ειδικές δεξιότητες, μπαίνοντας ταυτόχρονα σε διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης, εκπορεύονται από το λόγο των Διεθνών Οργανισμών.

Ο ΟΟΣΑ είναι ένας Διεθνής Οργανισμός που εκφέρει εκπαιδευτικό λόγο. Μοναδικός στο είδος του, επιτρέπει στα 30 κράτη μέλη του να συνεργαστούν, να αντιμετωπίσουν και να προσαρμοστούν επιτυχώς στις νέες οικονομικές αλλά και κοινωνικές μεταλλαγές που συμβαίνουν ως απόρροια της παγκοσμιοποίησης. Το αρμόδιο τμήμα του Οργανισμού για την Εκπαίδευση βοηθά τα κράτη μέλη στην παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης, που συνοδεύεται αντίστοιχα από προσωπική και οικονομική ανάπτυξη καθώς και από κοινωνική συνοχή. Οι ενέργειες του Οργανισμού εστιάζουν στην αξιολόγηση και στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (outcomes), καθώς και στο πλαίσιο στο οποίο πρέπει να αναπτυχθεί η βασική εκπαίδευση στο νέο περιβάλλον της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, που αναζητά νέες στρατηγικές μέσα από την προοπτική της διά βίου μάθησης. Για το σκοπό αυτό τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών –και όχι μόνο– αναλύονται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Τα δεδομένα, τα συμπεράσματα αλλά και οι επισημάνσεις που διατυπώνονται δημοσιεύονται επηρεάζοντας αλλά και 'νομιμοποιώντας' μέσα από τη χρήση του συγκριτικού επιχειρήματος (Ματθαίου, 1997· Μπουζάκης, Κοστου-

ράκης, Μπερδούση, 2001) το μεταρρυθμιστικό λόγο των υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών μελών.

Ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων, προκειμένου η εκπαίδευση να συνεισφέρει στην οικονομική ανάπτυξη των χωρών, δημιουργεί μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου η χρήση όρων της αγοράς (αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, ποιότητα, αξιολόγηση) καθορίζει την όποια μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Μέσα σε αυτό το νέο και διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό σκηνικό ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να ενδυθεί ένα νέο, αμφίρροπο και αντιφατικό ρόλο (Neave, 1998· Παπαναούμ, 2003), εξακολουθεί να θεωρείται σημαντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς είναι εκείνος που υλοποιεί τις όποιες κυβερνητικές αποφάσεις που αφορούν την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, αποφάσεις που ως επί το πλείστον λαμβάνονται ερήμην του.

2. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα από τα κείμενα του ΟΟΣΑ

Στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας τα σχολεία καλούνται να διαδραματίσουν ένα ρόλο κλειδί, που θα επιτρέπει στις κοινωνίες να προσαρμοστούν ομαλά στις νέες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές. Προκειμένου να πετύχουν αυτό το σκοπό τα κράτη προωθούν μια σειρά από μεταρρυθμίσεις που αφορούν την αλλαγή των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας αγνοώντας ή και παραβλέποντας τον ουσιαστικό πρωταγωνιστή της όλης διαδικασίας, που δεν είναι άλλος από τον δάσκαλο, την εμπειρία, την παρώθηση και την οργάνωση του οποίου χρειάζονται για να επιτύχουν ουσιαστική ή και ριζική αναδιαμόρφωση των συστημάτων τους.[1]

Η αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας δεν είναι, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, μια εύκολη διαδικασία δεδομένης της ποικιλομορφίας και του μεγέθους του εκπαιδευτικού δυναμικού. Η διαρκής ανανέωση των προσόντων και των δεξιοτήτων των νέων αλλά και των παλαιότερων εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελεί άμεση προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών μελών, εάν επιθυμούν μακροπρόθεσμες αλλά μόνιμες βελτιώσεις των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στη διδακτική διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνονται και η σταδιακή αλλαγή των σχολείων και η επιτυχής ανταπόκρισή τους στις νέες ανάγκες της εποχής.

Το σχολείο σήμερα, σημειώνεται σε κείμενο του Οργανισμού,[2] καλείται να αναλάβει μία πληθώρα ευθυνών διαδραματίζοντας ένα κεντρικό ρόλο, που θα επιτρέπει την προσαρμογή των κοινωνιών στις βαθιές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές. Η ικανότητά του να εκπληρώσει της προσδοκίες της κοι-

1 Βλ. OECD, *Education Policy Analysis*, 1998.
2 Βλ. OECD, *Education Policy Analysis*, 1998.

νωνίας στην οποία ανήκει εξαρτάται άμεσα από τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο αλλά και το προσωπικό του διαχειρίζεται την αλλαγή, αναπτύσσοντας εποικοδομητικές και αποτελεσματικές στρατηγικές, ικανές να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές ανάγκες. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά το προσωπικό, ο Οργανισμός υποστηρίζει στο ίδιο κείμενο τις ακόλουθες θέσεις:

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι είναι αυτός που υλοποιεί την εκπαιδευτική πολιτική. Πέρα από θέματα όπως οι μισθοί, οι συνθήκες εργασίας, τα ιδιαίτερα προσόντα, στοιχεία που οπωσδήποτε συνδέονται με την ποιότητας της διδασκαλίας, δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν είναι απλώς ένας εκτελεστής εντολών, και για το λόγο αυτό πρέπει να θεωρείται δεδομένη η συμμετοχή του στα κέντρα λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση.
- Η προσπάθεια εμπλοκής του εκπαιδευτικού στη μεταρρύθμιση της Παιδείας δεν αποτελεί εύκολη διαδικασία δεδομένης της ανομοιογένειας αλλά και του μεγέθους του κλάδου. Η συμφωνία για ένα κοινό διεθνές πρότυπο εκπαιδευτικού, για την επίτευξη του οποίου θα αναπτύσσονταν πολιτικές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, επαγγελματικής εξέλιξης και δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών, που θα μπορούσαν να βοηθήσουν συνολικά το σχολείο να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις, είναι εξαιρετικό δύσκολο να υλοποιηθεί.
- Η συνεχής διόγκωση των προσδοκιών από την παρεχόμενη στο σχολείο εκπαίδευση φορτώνει τους εκπαιδευτικούς με όλο και περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα. Η ανανέωση των γνώσεων του εκπαιδευτικού, αλλά και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων από το εκπαιδευτικό προσωπικό, που είτε έχει αποκτήσει τη βασική του μόρφωση πολλά χρόνια πριν είτε απασχολήθηκε στο παρελθόν σε διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα, κρίνεται απαραίτητη για τη διατήρηση του επαγγελματικού του status αλλά και της προαγωγής της ευελιξίας του, στοιχεία που ενισχύουν τη δυναμική του σχολείου.
- Σήμερα ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί τη μοναδική και αδιαμφισβήτητη πηγή νέας γνώσης. Οι νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας και της πληροφορίας επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι πρόσβαση στη γνώση μπορεί να υπάρχει και εκτός τάξης, μακριά από την καθοδήγηση του δασκάλου. Ο εξοπλισμός των σχολείων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές οδήγησε σε μία έκρηξη δημιουργίας εκπαιδευτικού λογισμικού, που όμως στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν διαθέτει την απαραίτητη ποιότητα και δεν συμβαδίζει απαραίτητα με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών θα ήταν δυνατόν αφενός μεν να μειωθεί η πιθανότητα χρήσης 'κακού' εκπαιδευτικού λογισμικού, αφετέρου δε ο εκπαιδευτικός θα απο-

κτούσε ένα επιπλέον 'εργαλείο', που θα εμπλούτιζε τις γνώσεις του, τις δεξιότητές του και τον τρόπο διδασκαλίας του. Η χρήση των νέων τεχνολογιών, επισημαίνει ο ΟΟΣΑ, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να θεωρείται πανάκεια. Ο ρόλος τους είναι καθαρά βοηθητικός, καθώς χρησιμοποιούνται παράλληλα με τις 'συμβατικές' μεθόδους μάθησης. Από την άλλη πλευρά, η μη χρησιμοποίησή τους στο σχολείο θα διεύρυνε το ήδη υπάρχον χάσμα μεταξύ μαθητών που έχουν πρόσβαση στη νέα τεχνολογία μέσω Διαδικτύου, ηλεκτρονικών παιχνιδιών ή πολυμέσων και παιδιών ή εκπαιδευτικών που δεν έχουν την ανάλογη δυνατότητα, γεγονός που εγκυμονεί τον κίνδυνο δημιουργίας γνωστικών και πολιτισμικών ρηγμάτων μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων.

Τα θέματα της αποτελεσματικότητας (effectiveness), της ποιότητας και της σταδιακής γήρανσης του εκπαιδευτικού προσωπικού απασχολούν τον Οργανισμό στις απαρχές του 21ου αιώνα. Στη σύνοδο των υπουργών Παιδείας στο Δουβλίνο[3] επισημαίνονται τα εξής:

- σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, η ποιότητα διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία·
- ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν παραμένει στατικός, αλλά υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές·
- η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται τόσο από την επάρκεια όσο και από την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Τα σημαντικότερα μέτρα που προτείνονται προκειμένου να διασφαλιστεί η ύπαρξη ενός επαρκούς και υψηλής ποιότητας σώματος εκπαιδευτικών σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό είναι τα εξής:

- ουσιαστική εμπλοκή του σχολείου σε θέματα επιλογής διδακτικού προσωπικού και στελέχωσης των σχολικών μονάδων,
- διεύρυνση του πεδίου κριτηρίων επιλογής προσωπικού,
- άμεση και ευέλικτη αντιμετώπιση των αναδυόμενων βραχυπρόθεσμων αναγκών και απαιτήσεων των διδασκόντων,
- μεγιστοποίηση του ποσοστού του ανθρώπινου δυναμικού από το οποίο θα μπορεί στο μέλλον να αντληθεί επαρκής αριθμός εκπαιδευτικών, μέσα από τη δημιουργία εναλλακτικών τρόπων πρόσβασης ικανών ατόμων στο διδασκαλικό επάγγελμα,
- διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ουσιαστική υποστήριξή τους από τα στελέχη εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας από το σχολείο,
- παροχή κινήτρων και ανταμοιβών από το σχολείο προς τους κινητοποιημένους και ικανούς εκπαιδευτικούς,

3 Βλ. http://oecd.org//dataoecd/58/51/30980841.ppt Meeting of OECD Education Ministers, Raising the quality of learning for all, Dublin, 18-19 March 2004.

- λήψη μέτρων για μείωση του εργασιακού άγχους, βελτίωση των συνθηκών εργασίας, εφαρμογή ευέλικτου ωραρίου, επαγγελματική εξέλιξη.

Οι παραπάνω θέσεις και απόψεις του ΟΟΣΑ για τους εκπαιδευτικούς δεν έχουν υποστεί ως σήμερα καμία αλλαγή, αντίθετα, αποτελούν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζονται οι νέες έρευνες. Ο Οργανισμός, συμμεριζόμενος τις ανησυχίες των μελών του για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και έχοντας υιοθετήσει ήδη από το 1961 την άποψη πως το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ο κεντρικός μοχλός επίτευξης ρηξικέλευθων αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα, διεξάγει τα τελευταία χρόνια μια σειρά από σχετικές μελέτες, τα συμπεράσματα των οποίων δημοσιεύονται on-line ή σε έντυπη μορφή. Ένα από τα βασικότερα κείμενα του Οργανισμού είναι το *'Teachers Matter'*[4], στο οποίο καταγράφονται οι εκτιμήσεις του για τη στελέχωση των εκπαιδευτικών συστημάτων με ικανούς και αποτελεσματικούς δασκάλους. Σύμφωνα με το κείμενο αυτό:

- Η στρατολόγηση υψηλά καταρτισμένων δασκάλων πρέπει να αποτελεί πρώτη προτεραιότητα της εκπαιδευτικής ατζέντας των χωρών, εάν επιθυμούν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα να γίνουν περισσότερο ανταγωνιστικά.
- Τα κράτη πρέπει να επενδύσουν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αφορά θέματα των δασκάλων, καθώς η σχολική απόδοση των μαθητών εξαρτάται άμεσα, όπως καταδεικνύουν σχετικές έρευνες από την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Οι κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων ώθησαν τα κράτη στη μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων τους, στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και στη διευκόλυνση της μάθησης παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες. Οι αλλαγές όμως αυτές πρέπει απαραίτητα να συνοδεύονται και από επανεξέταση του ρόλου των δασκάλων, της αρχικής τους κατάρτισης, της εργασίας τους και της επαγγελματικής εξέλιξής τους.
- Το διδασκαλικό επάγγελμα πρέπει να γίνει περισσότερο ελκυστικό, εάν τα κράτη επιθυμούν την προσέλκυση ταλαντούχων και συνειδητοποιημένων δασκάλων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη βελτίωση της κοινωνικής θέσης των εκπαιδευτικών (status), αλλά και με την πρόσληψη υψηλά καταρτισμένων ατόμων από διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα. Συνολικά, όμως, πρέπει να δημιουργηθούν αυστηρά κριτήρια, που θα διασφαλίζουν την επιλογή των καλύτερων για αυτό το επάγγελμα.
- Η δημιουργία πλαισίου διά βίου μάθησης, απόκτησης νέων προσόντων και ανάπτυξης της έρευνας για τα άτομα που ήδη εργάζονται ως εκπαιδευτικοί πρέπει να αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αρχική κατάρτιση ήταν μέχρι τώρα υπεύθυνη για τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με εκείνα τα προσόντα, που διαμόρφωναν ένα συγκεκριμένο

4 OECD. Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Paris 2005.

παραδοσιακό εκπαιδευτικό προφίλ, που όμως χρήζει συνεχούς αλλαγής, καθώς αλλάζουν οι στόχοι του σχολείου, επομένως και αυτοί της διδασκαλίας. Το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού πρέπει να χαρακτηρίζουν η διαρκής επαγγελματική εξέλιξη, η επανακατάρτιση, η ανάπτυξη πρακτικών επανατροφοδότησης και η δημιουργία μηχανισμών στήριξης του έργου του.

- Η παράταση της παραμονής μεγαλύτερων σε ηλικία αλλά επιτυχημένων και ταλαντούχων δασκάλων πρέπει, επίσης, να απασχολεί τις εκπαιδευτικές αρχές. Οι έρευνες δείχνουν πως η βελτίωση των μισθών δεν αποτελεί απαραίτητα ισχυρό κίνητρο, που θα απέτρεπε έναν εκπαιδευτικό από την έξοδό του από το σχολείο. Μια σειρά άλλων παραγόντων, όπως η ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές και τους συναδέλφους, οι καλές εργασιακές συνθήκες, η παροχή αποτελεσματικής στήριξης από αρμόδιους φορείς καθώς και οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο την απόφαση των εκπαιδευτικών για την παραμονή τους ή όχι στο επάγγελμα.
- Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων που τους αφορούν είναι, σύμφωνα με τις έρευνες, συστατικό στοιχείο των μεταρρυθμίσεων που επιχειρούνται στη εκπαίδευση, καθώς η εδραίωση της αίσθησης πως συμβάλλουν και οι ίδιοι στην αλλαγή τούς κινητοποιεί προς την άμεση υλοποίησή της. Κατά συνέπεια, οι όποιες νέες προτάσεις για την εκπαίδευση οφείλουν να είναι αποτέλεσμα δημοκρατικών διαδικασιών, στις οποίες θα λαμβάνουν μέρος όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη.

Είναι φανερό πως η ανάπτυξη εναλλακτικών και εκτός σχολείου μεθόδων μάθησης σε συνδυασμό με την οικονομική, πολιτική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση και τη χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας, προκειμένου η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, αποτελούν στοιχεία που δημιουργούν την αίσθηση ότι ο μέχρι σήμερα σημαντικός ρόλος του σχολείου αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού υφίσταται τριγμούς. Στο νέο περιβάλλον του 21ου αιώνα θεσμοί όπως η οικογένεια και η τοπική κοινωνία δείχνουν αδύναμοι να εκπληρώσουν τους παραδοσιακού τους ρόλους και να συμβάλουν ενεργά στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών, γεγονός που καθιστά την κοινωνικοποίηση των νέων εξαιρετικά δύσκολη. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν μεγαλύτερους ρόλους, συμπεριλαμβανομένης και της διαδικασίας κοινωνικοποίησης, στην οποία κατά το παρελθόν συνέβαλλαν ενεργά τόσο η οικογένεια όσο και η τοπική κοινωνία, η Εκκλησία και άλλοι φορείς.

Η ανάθεση, επομένως, στο σχολείο αλλά και στους εκπαιδευτικούς αυτών των καινούριων καθηκόντων δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση την αποδυνάμωση του ρόλου τους, αλλά τη μεταλλαγή του. Το προφίλ του εκπαιδευτικού του 21ου αιώνα πρέπει να συνδυάζει παλαιά και νέα πρότυπα, για να είναι επιτυχές και ικανό να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις.

Βιβλιογραφία

Κοσσυβάκη, Φ. (2003), *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*, Gutenberg, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (1997), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα.

Μουχάγιερ, Σ.Χ. (1985), *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού. Μια έρευνα για τον μέσο Έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Μπουζάκης, Σ. – Κουστουράκης, Γ. – Μπερδούση, Ε. (2001), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Συγκριτική Επιχειρηματολογία στο Παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων της Γενικής και Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη Διάρκεια του 20ού αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα.

Neave, G. (1997), *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

OECD (1980), *Education Policies in Perspective: An Appraisal of OECD Country Educational Policy Reviews*, OECD, Paris.

OECD (1997), *Reviews of National Policies for Education. Greece*, OECD, Paris.

OECD (1997), *Education Policy Analysis 1997*, OECD, Paris.

OECD (1998), *Education Policy Analysis 1998*, OECD, Paris.

OECD (1998), *Review of National Policies For Education –Greece (1995-1996) Follow-up Report By The Greek Authorities*, OECD, Paris.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.

Παπανασούμ, Ζ. (2003), *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Ιστοσελίδες

www.oecd.org

Η επίδραση της σχέσης δασκάλου-μαθητή στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο

Ποτούλα-Σπυριδούλα Βασιλείου
Δασκάλα, Master Κοινωνιολογίας

1. Εισαγωγή

Το γεγονός ότι τα σχολικά περιβάλλοντα ασκούν σημαντικό έλεγχο στη συμπεριφορά του μαθητή έχει αποδειχθεί και μέσα από τη φιλολογία για τα αποτελεσματικά σχολεία και μέσα από ειδικά προγράμματα για παιδιά «σε κίνδυνο» να αναπτύξουν «αντικοινωνική» συμπεριφορά. Αυτή η ισχυρή «σχολική επίδραση» μπορεί να λειτουργήσει είτε ως «παράγοντας επικινδυνότητας» για ενδεχόμενα προβλήματα βίας μεταξύ των παιδιών είτε ως «προστατευτικός παράγοντας»,[1] προάγοντας την προσαρμογή των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» (Baker, 1998).

Όπως τονίζει η Gulbenkian Foundation Commission on Children and Violence, «Τα σχολεία μπορεί να είναι είτε μια δύναμη για την πρόληψη της βίας είτε μπορεί να παρέχουν μια εμπειρία η οποία ενισχύει τις τάσεις βίας και προσθέτει στην εμπειρία βίας του παιδιού» (Harber, 2002).

Ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός ερευνητών εξετάζει τη σχέση μεταξύ των κοινωνικών εμπειριών των παιδιών στο σχολείο και της ανάπτυξης. Αν και αυτοί οι θεωρητικοί προσεγγίζουν την ανθρώπινη ανάπτυξη από διαφορετικές πλευρές, οι θεωρίες τους συνδέονται με το κοινό θέμα της περιγραφής τού πώς οι κοινωνικές σχέσεις και οι εμπειρίες στο πλαίσιο του σχολείου επηρεάζουν τη συμπεριφορική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών (Murray & Greenberg, 2000).

---

1 Ως παράγοντες επικινδυνότητας ορίζονται οι μεταβλητές οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» (όπως αυτά που προέρχονται από φτωχό σε ερεθίσματα οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον ή από μειονότητες), ενώ ως προστατευτικοί ορίζονται οι παράγοντες οι οποίοι μειώνουν αυτή την πιθανότητα ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας (Durlak, 1995, όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης, 2004, Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Δεξιότητες Επικοινωνίας, επιμ. Χ. Γ. Χατζηχρήστου, σ. 5).

2. Θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσης

Πρόσφατα, διάφοροι ερευνητές, που ταυτίζονται με ποικίλους θεωρητικούς προσανατολισμούς, έχουν προτείνει ότι μια στενή και αποδεκτή σχέση με τον δάσκαλο μπορεί να ασκήσει μια βελτιωτική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών «σε κίνδυνο» για προβλήματα συμπεριφοράς. Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη θεωρία της προσκόλλησης (Bowlby, 1982), τη γνωστική θεωρία και τη θεωρία των κινήτρων (Connell & Wellborn, 1991· Deci & Ryan, 1985), αλλά και τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες (Bronferbrener, 1979) ως πλαίσια για την εξήγηση της επίδρασης της σχέσης δασκάλου-μαθητή στην αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού. Η καθεμιά άποψη τονίζει ένα διαφορετικό, αλλά όχι αμοιβαία αποκλειόμενο μηχανισμό, με τον οποίο η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική προσαρμογή του παιδιού (Hughes, Cavell & Jackson, 1999).

2.1. Διάφοροι θεωρητικοί της προσκόλλησης[2] έχουν τοποθετηθεί ότι η σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να προφυλάξει τα παιδιά με δυσμενείς εμπειρίες με τους σημαντικούς άλλους από αρνητικά αναπτυξιακά αποτελέσματα (Birch & Ladd, 1997). Ιδανικά, εμπειρίες μέσα σε αυτές τις εναλλακτικές σχέσεις θα προκαλέσουν τα υπάρχοντα σχεσιακά μοντέλα και, τελικά, θα προωθήσουν την αναδιοργάνωσή τους ή την επανεξέτασή τους. Ειδικότερα, μια ασφαλής σχέση με τον δάσκαλο προάγει στο παιδί την ενεργητική εξερεύνηση του περιβάλλοντος, τη θετική επίδραση και τις κοινωνικά επαρκείς αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Αντίθετα, σύμφωνα με αυτή την άποψη, τα παιδιά με ανασφαλείς σχέσεις με τους δασκάλους αποσπούν λιγότερη επαφή με αυτούς, περισσότερο θυμό και λιγότερες θετικές αντιδράσεις και από τους δασκάλους και από τους συνομηλίκους, και επιδεικνύουν λιγότερη σχολική εμπλοκή και περισσότερα προβλήματα μάθησης (Hughes, Cavell & Jackson, 1999).

Με βάση περασμένη δουλειά των Pianta και Steinberg (1992), προτείνονται τρεις ποιοτικά ξεχωριστές πλευρές της σχέσης δασκάλου-μαθητή οι οποίες σχετίζονται με τη σχολική προσαρμογή των παιδιών: η εγγύτητα, η σύγκρουση και η εξάρτηση.

Η εγγύτητα περικλείει το βαθμό της ζεστασιάς και ανοιχτής επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ δασκάλου και μαθητή, και μπορεί να λειτουργεί ως υποστήριξη για τα μικρά παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Οι ζεστές και υποστηρικτικές σχέσεις, που χαρακτηρίζονται από ανοιχτή επικοινωνία, εμπιστοσύνη, εμπλοκή

2 Η ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν σημαντικά στη ζωή της κοινότητας του σχολείου προκύπτει από τις κοινωνικές/συναισθηματικές τους δυνατότητες. Η κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών βασίζεται στις προηγούμενες αλληλεπιδράσεις με τους σημαντικούς άλλους. Το έργο των θεωρητικών της προσκόλλησης παρέχει σημαντική απόδειξη να υποστηρίξουμε την ιδέα ότι τα παιδιά αναπτύσσουν μοναδικά μοντέλα εργασίας του κοινωνικού κόσμου, βασισμένα στις προηγούμενες εμπειρίες των σχέσεών τους με τους ενήλικες, που με τη σειρά τους βοηθούν να διαμορφωθεί η πρώιμη ανάπτυξη, και επηρεάζουν τις σχολικές εμπειρίες των παιδιών (Bowlby, 1982).

και θετική ανταπόκριση, επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μέσω εσωτερικευμένων μοντέλων προσβασιμότητας και υποστήριξης. Τέτοια μοντέλα εφοδιάζουν τα παιδιά με την ασφάλεια που χρειάζεται για να προσεγγίσουν και να εξερευνήσουν καινούριες καταστάσεις, και μπορεί να ενισχύουν τη συναισθηματική ανάπτυξη, παρέχοντας στα παιδιά ένα ασφαλές και σταθερά υποστηρικτικό σύστημα (Murray & Greenberg, 2000, σ. 426).

Η εξάρτηση, ως δομή, αναφέρεται σε κτητικές συμπεριφορές του παιδιού, που είναι ενδεικτικές της υπερεμπιστοσύνης στο δάσκαλο ως πηγή υποστήριξης. Οι θεωρητικοί της προσκόλλησης έχουν, επίσης, διακρίνει μεταξύ της δομής της προσκόλλησης (που έχει θετικές αναπτυξιακές συνέπειες) και της έννοιας της εξάρτησης (που έχει αρνητικές συνυποδηλώσεις) (Birch & Land, 1997, σ. 63).

Τέλος, οι συγκρουσιακές σχέσεις χαρακτηρίζονται από ασύμφωνες αλληλεπιδράσεις και έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Τέτοιες δυσκολίες στη σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να καλλιεργούν αισθήματα θυμού ή άγχους στα παιδιά και έτσι να τα κάνουν να αποσύρονται από τη σχολική αρένα ή να προάγουν αισθήματα αποξένωσης, όπως μοναξιά, και αρνητικές στάσεις για το σχολείο. Αυτές οι πιέσεις μπορεί να σχετίζονται, επίσης, με μειωμένη ακαδημαϊκή απόδοση ή πραγμάτωση (Birch & Land, 1997, σσ. 62-63).

Οι Hamre και Pianta (2001) έδειξαν ότι η σύνδεση μεταξύ της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή και της μετέπειτα σχολικής απόδοσης μπορεί να είναι και τα δύο, ισχυρή και επίμονη. Η σχέση είναι προφανής και στην ακαδημαϊκή αλλά και στην κοινωνική σφαίρα της σχολικής απόδοσης. Αρνητικά σχεσιακά μοντέλα, που χαρακτηρίζονται από έντονη σύγκρουση και εξάρτηση, εμφανίζονται να είναι ιδιαίτερα σημαντικά στην πρόβλεψη των μετέπειτα σχολικών αποτελεσμάτων.

Οι Birch και Ladd (1997) βρήκαν ότι η σύγκρουση στη σχέση δασκάλου-μαθητή συνδέεται θετικά με την άρνηση για το σχολείο και αρνητικά με την προτίμηση για το σχολείο και τη συνεργασία στην τάξη. Με το χρόνο, οι σχέσεις που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα σύγκρουσης σχετίζονται με μείωση της προκοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς επίσης και με αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς προς τους συνομηλίκους. Επιπροσθέτως, βρήκαν ότι τα υψηλά επίπεδα της εξάρτησης του παιδιού με το δάσκαλο συνδέονται με δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή, περιλαμβάνοντας περισσότερες αρνητικές στάσεις απέναντι στο σχολείο και λιγότερη θετική δέσμευση με το σχολικό περιβάλλον. Τα υπερβολικά εξαρτώμενα παιδιά είναι περισσότερο πιθανόν να είναι επιθετικά προς τους συνομηλίκους και κοινωνικά απομονωμένα. Όταν η σχέση δασκάλου-μαθητή χαρακτηρίζεται από εγγύτητα, τα παιδιά επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής σχολικής προσαρμογής.

2.2. Η σπουδαιότητα του κοινωνικού πλαισίου της ανάπτυξης τονίζεται και από θεωρητικούς της γνωστικής ψυχολογίας. Ο Vygotsky (2000, σ. 211) τονίζει ότι η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις βιολογικές

βάσεις της συμπεριφοράς και τις κοινωνικές συνθήκες μέσα και διαμέσου των οποίων παρουσιάζεται η ανθρώπινη δραστηριότητα. Μέσα στις απόψεις του Vygotsky για τη μάθηση, η ανταπόκριση του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι κρίσιμη για την απόκτηση σύνθετων ικανοτήτων σκέψης από τα παιδιά: «Οι πραγματικές σχέσεις ανάμεσα στα ανθρώπινα όντα βρίσκονται στη βάση όλων των ανώτερων λειτουργιών».

Σύμφωνα με την άποψη των κινήτρων[3] στη σχέση δασκάλου - μαθητή, διάφοροι ερευνητές ανέφεραν ταυτόχρονες συσχετίσεις μεταξύ των συναισθημάτων συμπάθειας από μέρους των μαθητών για τους δασκάλους τους και της στάσης τους απέναντι στο σχολείο, αλλά και της ακαδημαϊκής κινητοποίησης (Hughes, Cavell & Jackson, 1999).

Οι Conell και Wellborn (1991) ανέπτυξαν ένα μοντέλο διαδικασιών που περιλαμβάνει το στοιχείο της σύνδεσης. Στο μοντέλο τους η σύνδεση μετριέται με τις αντιλήψεις των μαθητών γύρω από τη συναισθηματική ασφάλεια με το δάσκαλο και από την ανάγκη που αντιλαμβάνονται για μια στενότερη σχέση μαζί του. Οι Conell και Wellborn βρήκαν ότι οι εκτιμήσεις των μαθητών (3ης και 6ης βαθμίδας) για τη σύνδεση με το δάσκαλο είχαν σχέση με την κινητοποίηση και τη δέσμευση στο έργο στο σχολείο. Οι αντιλήψεις των μαθητών για την ικανότητα, την αυτονομία και τη σύνδεση προέβλεπαν τη δέσμευσή τους στο σχολείο, που στη συνέχεια προέβλεπαν την επίδοση και τα επίπεδα επίτευξης. Ιδιαίτερα σημαντικό σε αυτή τη συζήτηση είναι το εύρημα ότι ο βαθμός συναισθηματικής ασφάλειας που βίωναν τα παιδιά στις αλληλεπιδράσεις με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους προέβλεπε τις εκτιμήσεις των δασκάλων για τη δέσμευσή τους στο σχολείο.

Χρησιμοποιώντας το ίδιο θεωρητικό μοντέλο οι Skinner και Belmond (1993) εξέτασαν τη σπουδαιότητα της σύνδεσης για 144 παιδιά που κυμαίνονταν ηλικιακά μεταξύ 8 και 12 ετών. Ανέφεραν ότι οι εκτιμήσεις των παιδιών και των δασκάλων στη μέτρηση της σύνδεσης είχαν σχέση με την κινητοποίηση των μαθητών, τη συμπεριφορική και συναισθηματική δέσμευση με το σχολείο.

2.3. Θεωρείται σκόπιμο εδώ να αναφερθούμε στη θεωρία της κοινωνικής ετικέτας και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

Οι Thomas, Lemert, Becker κ.ά., όπως αναφέρει ο Λάμνιας (2002, σσ. 224-225), επιδιώκοντας να ερμηνεύσουν με κοινωνιολογικούς όρους την αποκλίνουσα συμπεριφορά, αξιοποίησαν θέσεις της θεωρίας της «Συμβολικής Αλληλεπίδρασης».[4] Έτσι, προέκυψε η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας, η οποία επιχειρεί να ερμηνεύσει τις συνέπειες που προκαλούν οι κρίσεις και οι χαρακτηρισμοί που

3 Οι θεωρητικοί των κινήτρων ισχυρίζονται ότι η αντίληψη του μαθητή για τη σύνδεση με τους δασκάλους επηρεάζει τη δέσμευση του παιδιού με το σχολείο, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την επίτευξη.

4 Μια από τις κεντρικές ιδέες της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης εμπεριέχεται στην άποψη του Mead, όπως αναφέρει ο Δήμου (2003, σσ. 105-106), ότι το «το άτομο αποκτά με την εμπειρία του μια αντίληψη

διατυπώνονται και αποδίδονται σε πρόσωπα κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας βρίσκει ευρύτατο πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση, αφού οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνονται και αποδίδονται στους μαθητές δημιουργούν σημαντικές συνέπειες τόσο στην επίδοσή τους όσο και στη γενικότερη συμπεριφορά τους.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι απόψεις που αναφέρονται στην έννοια της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Η έννοια αυτή προσδιορίζεται από την εξαιρετικά περιεκτική φράση του W. Thomas, όπως αναφέρει ο Λάμνιας (2002, σ. 225), ο οποίος υποστηρίζει ότι: «Αν οι άνθρωποι ορίσουν μια κατάσταση ως πραγματική, αυτή θα είναι πραγματική ως προς τις συνέπειές της». Ένας τομέας στον οποίο βρίσκει συχνά εφαρμογή η αυτοεκπληρούμενη προφητεία είναι ο χώρος της εκπαίδευσης. Στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός έχει τη «δυνατότητα» να προβλέψει συνειδητά την εξέλιξη ή την επίδοση ενός παιδιού και ασυνείδητα, πλέον, να κάνει τις προβλέψεις του αυτές πραγματικότητα.

Υπάρχει, δηλαδή, το ενδεχόμενο η ετικέτα που προσάπτει ο δάσκαλος στον μαθητή να προσδιορίσει τη στάση του πρώτου απέναντι στον δεύτερο για ένα χρονικό διάστημα αρκετό, ώστε να δημιουργηθούν συστηματικές προσδοκίες αναφορικά με τον μαθητή (τι πρέπει ή τι μπορεί να περιμένει από τον συγκεκριμένο μαθητή). Αν δεχτούμε, σύμφωνα με τους Rosenthal και Jacobson, όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2002, σ. 121), ότι οι προσδοκίες του δασκάλου ως ένα σημείο είναι υπεύθυνες για τη συμπεριφορά του μαθητή, η ετικέτα του δασκάλου μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο οργάνωσης της δράσης του μαθητή, εφόσον η διαδικασία της «απονομής» είναι αποτελεσματική.

Είναι πολύ πιθανόν ο ευκαιριακός χαρακτηρισμός να καθιερωθεί ως μόνιμη επικοινωνιακή κατάσταση και να δρομολογηθεί έτσι μια εξέλιξη που μπορεί να αναγκάσει τον μαθητή στην αποδοχή και άσκηση συγκεκριμένου αρνητικού ρόλου. Οι ετεροπροσδιορισμοί κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και διαδικασίες μετατρέπονται σε αυτοπροσδιορισμούς, σε τρόπο με τον οποίο ο μαθητής ασκεί πλέον ένα συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο (Δήμου, 2003, σ. 198). Έτσι καθιερώνεται ένας φαύλος κύκλος, με τον οποίο οι δάσκαλοι ακούσια αποξενώνουν τους μαθητές και οι μαθητές αντιδρούν με τρόπους που ενθαρρύνουν την περαιτέρω αποξένωσή τους (Kagan, 1990).

2.4. Σύμφωνα με τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες,[5] οι αλληλεπιδράσεις των δασκάλων με τους μαθητές μπορεί να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των συμ-

---

για τον εαυτό του η οποία επηρεάζεται από τις αντιδράσεις και τις αξιολογήσεις των άλλων». Η εικόνα –αντίληψη– που σχηματίζει ένα άτομο για τον εαυτό του, κατά κύριο λόγο, διαμορφώνεται από έξω, με την αντίληψη που έχουν σχηματίσει οι άλλοι για το συγκεκριμένο άτομο. Συνεπώς, η ταυτότητα του κάθε ατόμου σχηματίζεται και χαρακτηρίζεται από δύο βασικούς παράγοντες: το απολύτως προσωπικό «I» και το «me», στο οποίο κυριαρχούν οι επιρροές των ορισμών, ερμηνειών και προσδοκιών των άλλων. Με τις επιδράσεις του ασκούμενου κοινωνικού ελέγχου μεταβιβάζονται στο άτομο ερμηνείες, εκτιμήσεις και αντιλήψεις για τον εαυτό του και για τη γενική κοινωνική κατάσταση που κατευθύνουν συστηματικά τη συμπεριφορά του.

μαθητών για το παιδί με τρόπους που επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις των συνομηλίκων, οι οποίες, με τη σειρά τους, επηρεάζουν την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο.

Οι συνομήλικοι παίζουν ένα σπουδαίο ρόλο σε πολλές πλευρές της σχολικής προσαρμογής, και ακαδημαϊκής και κοινωνικο-συναισθηματικής. Επιπροσθέτως, υπάρχει ένα σεβαστό μέγεθος τεκμηρίωσης που δείχνει ότι οι πρόωρες δυσκολίες με τους συμμαθητές σχετίζονται στη συνέχεια με προβλήματα σχολικής προσαρμογής (Birch & Ladd, 1997).

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους παρέχουν ένα σημαντικό πλαίσιο για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά με προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους δυσκολεύονται σε πολλές πλευρές της ζωής τους. Σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά, βιώνουν περισσότερα κοινωνικά και ακαδημαϊκά προβλήματα κατά τη διάρκεια του σχολείου, βιώνουν υψηλά ποσοστά απουσιών και αποβολών και κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο (Gettinger, 2003).

Στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ο δάσκαλος χρησιμεύει ως κοινωνική αναφορά για τα παιδιά έτσι, ώστε οι συμμαθητές συνάγουν συμπεράσματα γύρω από τα χαρακτηριστικά των παιδιών και την ικανότητα να είναι αρεστά, από τις παρατηρήσεις τους πάνω στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή. Η υπόθεση για το status των παιδιών είναι ότι οι κοινωνιομετρικές εκτιμήσεις των συνομηλίκων αντανακλούν κάποιο συνδυασμό των άμεσων εμπειριών των συνομηλίκων με το παιδί-στόχο και της κοινωνικής φήμης αυτού του παιδιού. Θεωρείται ότι η πληροφόρηση γύρω από τη σχέση δασκάλου-μαθητή είναι μια σημαντική, τρίτη πηγή πληροφόρησης, που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις κρίσεις τους γύρω από τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους και την ικανότητα να είναι αρεστοί. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή γίνεται μέρος της κοινής πληροφόρησης που έχουν οι συμμαθητές γύρω από αυτό το παιδί, προάγοντας έτσι μια ομαδική συναίνεση γύρω από τα χαρακτηριστικά του παιδιού. Αυτή η ομαδική συναίνεση μπορεί να επηρεάζει τις μετέπειτα ερμηνείες των συνομηλίκων για τη συμπεριφορά του παιδιού και τη συμπάθειά τους γι' αυτό (Hughes, Cavell & Willson, 2001, σσ. 289-292).

Βασισμένη στην καλά καθιερωμένη σχέση μεταξύ της εκτιμώμενης από τους συνομηλίκους επιθετικότητας και της αποδοχής των συνομηλίκων, η έρευνα των Hughes, Cavell και Willson (2001) εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ των αντιλήψεων

5 Σήμερα αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων και των περιβαλλόντων τους για την κατανόηση και την παρέμβαση στα προβλήματα βίας. Σύμφωνα με την αναπτυξιακή-οικολογική άποψη, η ανάπτυξη του παιδιού λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα σύνολο πλαισίων που περιλαμβάνουν και τα δύο: μακρο- και μικρο-επίπεδα συστήματα και την αλληλεπίδρασή τους. Το κοινωνικό πλαίσιο των ατομικών αλληλεπιδράσεων και εμπειριών καθορίζει το βαθμό στον οποίο τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και αντιλαμβάνονται το δυναμικό τους (Bronferbrener, 1979).

των παιδιών για τη σχέση δασκάλου-μαθητή και των εκτιμήσεών τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών και τη συμπάθειά τους για αυτά. Και τα δύο, η υποστήριξη του δασκάλου αλλά και η σύγκρουση μαζί του, συνέβαλαν ανεξάρτητα στις εκτιμήσεις των συμμαθητών όσον αφορά τις ικανότητες των παιδιών και την αποδοχή τους από τους συμμαθητές.

Διάφορες έρευνες έχουν τεκμηριώσει ένα σύνδεσμο μεταξύ των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-μαθητή και των αντιλήψεων των συνομηλίκων για τον μαθητή. Μαθητές τόσο μικροί όσο οι μαθητές της πρώτης τάξης είναι ενήμεροι των διαφοροποιήσεων στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή με μαθητές υψηλών και χαμηλών επιδόσεων και προβαίνουν σε συμπεράσματα σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών βασισμένα στην ανατροφοδότηση του δασκάλου (Hughes, Cavell & Jackson, 1999). Οι White και Kistner (1992) ανέφεραν ότι ο συναισθηματικός τόνος της ανατροφοδότησης του δασκάλου (όχι αποκλειστικά το περιεχόμενο) επιδρά στις προτιμήσεις των συνομηλίκων για τα παιδιά. Ο Birch (1997, όπως αναφέρουν οι Hughes, Cavell & Jackson, 1999, σ. 175) βρήκε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών της τρίτης και της τετάρτης τάξης για τις σχέσεις των συμμαθητών τους με τους δασκάλους ήταν σε υψηλό βαθμό συνεπείς με τις αναφορές των δασκάλων. Σε σημαντικό βαθμό, και οι αναφορές των συμμαθητών και του δασκάλου για τη σχέση ενός παιδιού με το δάσκαλο προέβλεπαν την αποδοχή του από την ομάδα των συνομηλίκων και τη σχολική του προσαρμογή.

Επειδή οι δάσκαλοι, γενικά, έχουν χαμηλή ανεκτικότητα προς την επιθετική και κοινωνικά προκλητική συμπεριφορά, οι αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά που επιδεικνύουν τέτοια συμπεριφορά είναι συχνά εχθρικές, κριτικές και τιμωρητικές. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορεί να μεταφέρουν μια έλλειψη αποδοχής του παιδιού στους συνομηλίκους του. Η απόρριψη από τους συνομηλίκους, με τη σειρά της, συμβάλλει στη σταθεροποίηση των προβλημάτων της συμπεριφοράς και μιας περισσότερο αρνητικής αναπτυξιακής πορείας (Hughes, Cavell & Jackson, 1999).

3. Συμπεράσματα

Εκτός από την ενγένει σπουδαιότητα των σχολικών πλαισίων, οι σχέσεις μέσα στο πλαίσιο του σχολείου υπηρετούν επίσης σημαντικές αναπτυξιακές λειτουργίες. Οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες στα ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά αποτελέσματα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών έχουν συνδεθεί με τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο, με την πραγμάτωση και τη σχολική προσαρμογή και με τα επακόλουθα επίπεδα επιθετικότητας. Υπάρχει, επίσης, ένδειξη ότι οι αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή επηρεάζουν τις αντιλήψεις των συνομηλίκων και την κοινωνική προτίμηση για κάποιο μαθητή. Η φύση των σχέσεων με τους συνομηλίκους είναι ένα ισχυρό αίτιο μακροπρόθεσμων κοινωνικο-συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Δήμου, Γ. (2003). *Απόκλιση-Στιγματισμός*. Αθήνα: Gutenberg.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης-Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο-Δεξιότητες Επικοινωνίας* (επιμ. Χ.Γ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Λάμνιας, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην Κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg,

Ξενόγλωσση

Baker, J. A. (1998). Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology, 36*(1), 29-44.

Birch S. H. & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Childrens' Early School Adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Volume 1, Attachment.* New York: Basic Books.

Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Conell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 23. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.

Gettinger, M. (2003). Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology, 41*, 299-304.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Childrens' School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.

Harber, C. (2002). Schooling as Violence: an explanatory overview. *Educational Review, 54*(1), 7-16.

Hughes, J. N. & Cavell, T. A., Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Cohduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(2), 173-184.

Hughes, J. N., Cavell & Willson, V. (2001). Further support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301.

Kagan, D. M. (1990). How schools alienate students at risk: A model for examining proximal classroom variables. *Educational Psychologist, 25,* 105-125.

Murray, C., Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, *38*(5), 423-445.

Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, *57*, 61-79.

Skinner, E. A. & Belmond, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.

White, K. J. & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preference and perceptions. *Developmental Psychology*, *28*, 933-940.

Η αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας

Αστέριος Τσιάρας

Δρ. Κοινωνικών Επιστημών, δάσκαλος στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Ηλιούπολης

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι πρώτες προσπάθειες ορισμού της αυτοαντίληψης του ατόμου επικεντρώθηκαν στο γεγονός ότι οι καταστάσεις της συνείδησης δεν είναι άθροισμα αυτοτελών στοιχείων, αλλά αποτελούν μια ενότητα που κινείται αδιάλειπτα και ονομάζεται «ρεύμα συνείδησης». Αυτές οι θεωρίες πρόβαλαν μια σφαιρική αντίληψη για το «Εγώ», θεωρούμενο ταυτόχρονα ως καθαρή εμπειρία, ως συνειδητότητα και ως τα περιεχόμενα αυτής της εμπειρίας. Σε αυτές τις θεωρίες ο γνωρίζων, το καθαρό «Εγώ» και το γνωριζόμενο ταυτίζονται (Τομασίδης, 1982, σσ. 66, 133· Mead, 1962, σ. 165).

Άλλοι θεωρητικοί, επηρεασμένοι από τις παραπάνω θέσεις, είδαν την αυτοαντίληψη ως κοινωνική προοπτική, την προοπτική των σχέσεων ατόμου και κοινωνίας. Αυτοί υποστήριξαν ότι η αυτοαντίληψη επηρεάζεται σημαντικά από αυτό που το άτομο πιστεύει ότι οι άλλοι σκέπτονται γι' αυτό κι έτσι το «άλλο εγώ» γίνεται η κύρια προοπτική της αυτοαντίληψης (Kuhn, 1964, σ. 9· Videbeck, 1960, σ. 51). Σε αυτές τις θεωρίες το «Εγώ» θεωρείται ως αντίληψη, όπως αυτή αντανακλάται μέσα από τις σημασίες και τις αξίες των άλλων που από κοινού έχει εσωτερικεύσει το άτομο (Cooley, 1926, σ. 66· Sullivan 1954, σσ. 161, 162).

Το άτομο βλέπει τον εαυτό του να έχει τα χαρακτηριστικά και τις αξίες που του αποδίδουν οι άλλοι και η προσωπική αυτοαντίληψη αναδύεται από την αδιάκοπη αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και τον κοινωνικό κόσμο (Παπαστάμου, 1989, σ. 49· Argyle, 1973, σ. 356). Το άτομο διαμορφώνει την αυτοαντίληψή του ως αντανάκλαση των αντιλήψεων που έχουν οι άλλοι γι' αυτό, αφού μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων ανακαλύπτει τον εαυτό του και σχηματίζει την προσωπική του εικόνα (Reck 1980, σ. 49· Krielkamp, 1976, σ. 137). Είναι η άποψη του κατοπτριζόμενου ατόμου μέσα στον καθρέφτη τον οποίο συνθέτουν οι άλλοι άνθρωποι του κοινωνικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Felson, 1985, σ. 71· Ichheiser, 1970, σ. 19).

Για άλλους θεωρητικούς η αυτοαντίληψη είναι η εικόνα που έχει ένα πρόσωπο για τον εαυτό του και θεωρείται ο πιο καθοριστικός παράγοντας των αντιδράσεων του ατόμου προς το περιβάλλον (Rogers, 1961, σ. 25· Zahran, 1967, σ. 227). Σχετικά με τη δομή της αυτοαντίληψης υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη έχει σφαιρικό και συνάμα δυναμικό χαρακτήρα. Έτσι, αυτή δεν είναι μια απλή ψυχική ιδιότητα, αλλά, αντίθετα, συνίσταται από επιμέρους πτυχές, ιδιότητες, γνωρίσματα, διαστάσεις και παρουσιάζει μια εσωτερική ιεράρχηση ιδιαίτερη για κάθε άτομο (Πασσάκος, 1983, σ. 7· Videbeck, 1960, σ. 358). Η διαδικασία διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης είναι ψυχοκοινωνικής φύσης και περιλαμβάνει τις σχέσεις του ατόμου μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο όπου ζει (Erikson, 1993, σ. 268).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης παίζουν οι «σημαντικοί άλλοι». Η αδιάκοπη ανατροφοδότηση της αντανάκλασης στο πρόσωπο των άλλων δημιουργεί μία ολοκληρωμένη εικόνα του προσωπικού εαυτού, θετική ή αρνητική (Stryker, 1959, σ. 116· Burns, 1982, σ. 164). Αυτή η αντανάκλαση δεν είναι έμφυτη, αλλά μαθαίνεται και σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η οικογένεια, όπου τα παιδιά εσωτερικεύουν την εικόνα που οι γονείς εμφανίζονται να έχουν γι' αυτά (Videbeck, 1960, σ. 358· Coopersmith, 1967, σ. 123). Καθώς το παιδί εισέρχεται στη σχολική ηλικία, οι συμμαθητές και μετά ο δάσκαλος παίρνουν τη θέση των γονέων ως σημαντικοί άλλοι και επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης στο παιδί (Docking, 1980, σ. 126· Burns, 1982, σ. 200).

2. Σκοπός της παρούσας έρευνας

Ο σκοπός της έρευνάς μας, η οποία πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2001-02, ήταν να ανιχνεύσουμε το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τα αισθήματα συμπάθειας που τρέφουν τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας για το άτομό τους.

3. Μέθοδος

3.1 Μέσα συλλογής δεδομένων

Επιχειρήσαμε, παράλληλα με την κοινωνιομετρική δοκιμασία στην οποία υποβάλαμε τους μαθητές, να διερευνήσουμε την κοινωνική αντίληψη των μαθητών. Στην προκειμένη περίπτωση μελετήσαμε μια από τις διαστάσεις της αυτοαντίληψης, τη δημοτικότητα. Η αντιληπτική δοκιμασία ζητά από τα υποκείμενα να εκτιμήσουν τα συναισθήματα των άλλων μελών της ομάδας απέναντί τους. Τα φυσιολογικά άτομα μπορούν να αντιληφθούν, ως ένα σημείο, τα ψυχολογικά ρεύματα συμπάθειας τα οποία τρέφουν απέναντί τους οι άλλοι (Σαρρής, 1995, σ. 92).

Πίν. 1: Παρουσίαση του ερωτηματολογίου της έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
1. Με ποιον συμμαθητή σου ή συμμαθήτριά σου θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο ή να συνεργαστείτε μαζί; (ένα μέχρι τρία ονόματα).
2. Με ποιον συμμαθητή σου ή συμμαθήτριά σου δεν θα ήθελες να καθίσεις μαζί στο ίδιο θρανίο ούτε να συνεργαστείς; (μέχρι τρία ονόματα).
3. Πόσοι συμμαθητές σου ή συμμαθήτριές σου νομίζεις ότι σε συμπαθούν και θα ήθελαν να συνεργαστούν μαζί σου; Πολλοί (5 και άνω) - Λίγοι (2-4) - Ένας - Κανένας.

Όταν η αντιληπτική δοκιμασία γίνεται ταυτόχρονα με την κοινωνιομετρική δοκιμασία, μπορούμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των δύο δοκιμασιών και να εκτιμήσουμε την απόκλιση της αντίληψης των ατόμων σε σχέση με τη θέση που κατέχουν στο πραγματικό κοινωνιόγραμμα (Maisonneuve, 1990, σ. 85· Schutjenberg και Moreno, 1970, σ. 217). Ως ένα βαθμό η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων οφείλεται στην αντίληψη των διαθέσεων και των αισθημάτων που τρέφει ο άλλος απέναντι μας. Έτσι, επιχειρήσαμε με το ερωτηματολόγιο της αντιληπτικής δοκιμασίας, να ανιχνεύσουμε το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τα αισθήματα συμπάθειας που τρέφουν τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας για το άτομο τους (Βλ. Πίνακα 1). Σε μία προέρευνα τεσσάρων τάξεων, από την Γ' έως την ΣΤ' σχολική βαθμίδα, ελέγχθηκε η λειτουργικότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο Alpha Cronbach (Συντελεστής αξιοπιστίας $\alpha = 0,73$).

3.2 Συμμετέχοντες

Στο ερωτηματολόγιο της αντιληπτικής δοκιμασίας απάντησαν οι μαθητές των υψηλότερων σχολικών βαθμίδων. Οι μαθητές της πρώτης και της δεύτερης βαθμίδας δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, επειδή θεωρήσαμε ότι η ηλικία τους δεν επέτρεπε την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων από τις απαντήσεις τους. Αυτό το στηρίξαμε στις μέχρι τώρα διαπιστώσεις των ερευνητών για την ηλικία στην οποία εμφανίζεται η ενσυναίσθηση στα παιδιά, η οποία προσδιορίζεται περίπου στα εννιά έτη (James, 1993, σ. 216· Erwin, 1993, σσ. 36, 42) και στις θέσεις του Piaget για την υποχώρηση του εγωκεντρισμού και την εμφάνιση της αντιστρεψιμότητας της σκέψης στα παιδιά (Piaget, 1963, σ. 45).

Συνολικά, ο αριθμός των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν 2.067 (Βλ. Πίνακα 2). Οι 100 σχολικές τάξεις (25 τάξεις από κάθε σχολική βαθμίδα) που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα κληρώθηκαν τυχαία από τριάντα Δημοτικά Σχολεία σε δεκατρείς εκπαιδευτικές περιφέρειες της Αθήνας.

Πίν. 2: Παρουσίαση της σύνθεσης του πληθυσμού του ερευνητικού δείγματος

Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας κατά τάξη και φύλο			
ΤΑΞΕΙΣ	**ΑΓΟΡΙΑ**	**ΚΟΡΙΤΣΙΑ**	**ΣΥΝΟΛΟ**
ΤΑΞΗ Γ'	284	250	534
ΤΑΞΗ Δ'	241	260	501
ΤΑΞΗ Ε'	266	244	510
ΤΑΞΗ ΣΤ'	261	261	522
ΣΥΝΟΛΟ	1.052	1.015	2.067

3.3 Ευρήματα

Η σύγκριση του ερωτηματολογίου της αντιληπτικής δοκιμασίας με το αντικειμενικό κοινωνιόγραμμα έδειξε αποκλίσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια στα αριθμητικά δεδομένα του Πίνακα 3.

Πίν. 3: Παρουσίαση των σχετικών συχνοτήτων αυτοαντίληψης της αμοιβαίας συμπάθειας μεταξύ των μαθητών ανά κοινωνιομετρική κατηγορία, τάξη και φύλο.

Σχετικές συχνότητες της αυτοαντίληψης των παιδιών ανά κατηγορία, τάξη και φύλο (%)											
Τάξεις	**Απομονωμένοι**		**Μία επιλογή**		**Μέσος όρος**		**Δημοφιλείς**		**Σύνολα**		
	Κ	**Α**	**Κ**	**Α**	**Κ**	**Α**	**Κ**	**Α**	**Κ**	**Α**	**Σ**
Γ'	0,52	0,44	1.73	2,62	11,81	13,72	16,23	17,92	30,22	34,62	32,41
Δ'	0,34	0,41	1,92	2,51	12,22	13,00	17,84	18,44	32,24	34,32	33,32
Ε'	0,43	0,83	2,32	2,93	14,31	15,00	19,54	20,83	36,53	39,54	38,00
ΣΤ'	1,82	1,91	2,53	2,82	15,33	16,13	20,33	21,52	39,14	42,32	40,72

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, υπάρχει μια απόκλιση στην αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας σε σχέση με το αντικειμενικό κοινωνιόγραμμα. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται με επιτυχία την κοινωνιομετρική τους θέση σε ποσοστό 32,41 % στην τρίτη τάξη, 33,32 % στην τετάρτη τάξη, 38 % στην πέμπτη τάξη και 40,72 % στην έκτη τάξη. Φαίνεται ότι η αύξηση της αυτοαντίληψης της αμοιβαίας συμπάθειας είναι συνάρτηση της ηλικίας και του φύλου των μαθητών, όπου τα αγόρια εμφανίζονται να υπερέχουν στην αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας.

Επίσης, παρουσιάζεται μια γραμμική αύξηση του ποσοστού επιτυχούς αυτοαντίληψης της κοινωνιομετρικής θέσης, ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν οι μαθητές στο αντικειμενικό κοινωνιόγραμμα. Το χαμηλότερο ποσοστό επιτυχούς αυτοαντίληψης παρουσιάζεται στην κατηγορία των απομονωμέ-

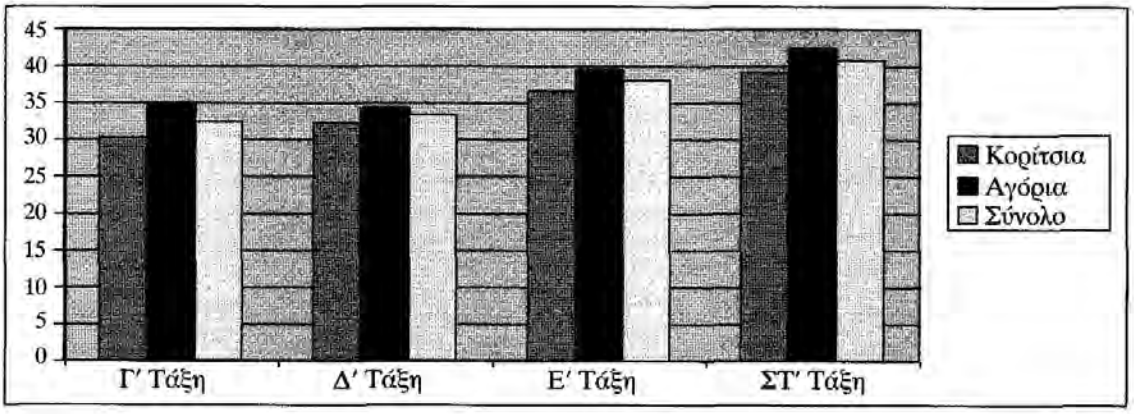
νων με ποσοστό που κυμαίνεται προοδευτικά από 0,52% έως 1,91% από την τρίτη μέχρι την έκτη τάξη.

Βαθμιαία, το ποσοστό αυτοαντίληψης παρουσιάζει αύξηση τόσο κατά κοινωνιομετρική κατηγορία όσο και κατά σχολική βαθμίδα. Το υψηλότερο ποσοστό αυτοαντίληψης της κοινωνιομετρικής θέσης παρουσιάζεται στην κατηγορία των δημοφιλών, όπου κυμαίνεται, προοδευτικά, από 16% έως 22% περίπου, από την τρίτη έως την έκτη τάξη.

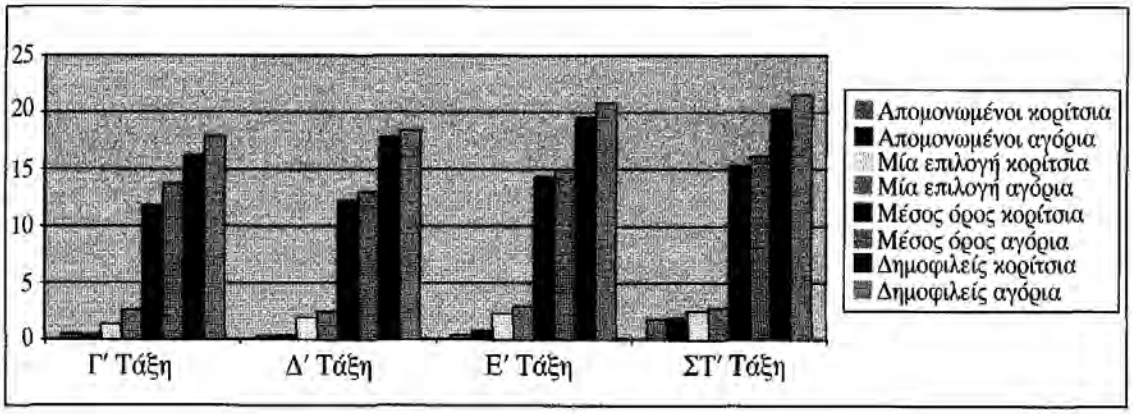
Για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων του Πίνακα 3 παρατίθενται στη συνέχεια τα διαγράμματα (1) και (2) για το συνολικό ποσοστό επιτυχούς αυτοαντίληψης ανά τάξη και φύλο, και το ποσοστό αυτοαντίληψης ανά κοινωνιομετρική κατηγορία, τάξη και φύλο.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν έγινε έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις τιμές των σχετικών συχνοτήτων και περιγράφονται απλώς τάσεις.

Διάγρ. 1: Ραβδοδιάγραμμα που αντιστοιχεί στην απλή κατανομή των σχετικών συχνοτήτων του Πίνακα 3 στο συνολικό ποσοστό αυτοαντίληψης της κοινωνιομετρικής θέσης κατά τάξη και φύλο



Διάγρ. 2: Ραβδοδιάγραμμα που αντιστοιχεί στην απλή κατανομή των σχετικών συχνοτήτων του Πίνακα 3 στο ποσοστό αυτοαντίληψης της κοινωνιομετρικής θέσης ανά κοινωνιομετρική κατηγορία, τάξη και φύλο



3.4 Ερμηνεία των ευρημάτων

Η πρώτη διαπίστωση που προκύπτει από την ανάλυση των στατιστικών αποτελεσμάτων είναι το σχετικά χαμηλό ποσοστό αυτοαντίληψης των μαθητών ως προς τα συναισθήματα που τρέφουν οι άλλοι απέναντί τους. Αυτή η ικανότητα φαίνεται να βελτιώνεται με την αύξηση της ηλικίας και εξαρτάται σε μικρό βαθμό από το φύλο των μαθητών. Σε σχετικές έρευνες μέτρησης της αυτοαντίληψης διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων με τα δεδομένα να παρουσιάζουν, όπως και στην έρευνά μας, υψηλότερους βαθμούς αυτοαντίληψης στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια (Scaalvik, 1983, σ. 305· Stoner και Kaiser, 1978, σ. 305). Η αύξηση του ποσοστού αυτοαντίληψης της κοινωνιομετρικής θέσης σε σχέση με την ηλικία πιθανό να οφείλεται στην εξέλιξη της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών (Piaget, 1963, σ. 65) και στην ικανότητα των μεγαλύτερων παιδιών να βλέπουν τον κόσμο από την άποψη και τη θέση του άλλου (Erwin, 1993, σ. 37· Flavell, 1966, σ. 164).

Μια άλλη διαπίστωση, που προκύπτει από τα παραπάνω στατιστικά αποτελέσματα, είναι ότι η διαφορά στα ποσοστά αυτοαντίληψης σχετίζεται με τη θέση των μαθητών στο αντικειμενικό κοινωνιόγραμμα. Οι απομονωμένοι εμφανίζουν το χαμηλότερο ποσοστό αυτοαντίληψης των αισθημάτων συμπάθειας των άλλων απέναντί τους, ενώ οι δημοφιλείς το υψηλότερο, ευρήματα που συμφωνούν απόλυτα με ανάλογες θεωρητικές προβλέψεις μελετητών σε σχέση με την αυτοαντίληψη των παιδιών (Rosenborg, 1961, σ. 460· Asher και Wheeler, 1985, σ. 500).

Ουσιαστικά, η στρέβλωση της αυτοαντίληψης των απομονωμένων μαθητών για τη δημοτικότητά τους προέρχεται από μια παραμορφωμένη ανατροφοδότηση φιλικών προσδοκιών από τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας (Kahn et al., 1964, σ. 32), οι οποίες όμως για κάποιους λόγους, που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των απομονωμένων, δεν καταλήγουν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Jackson, 1966, σ. 123). Αυτή η εικόνα που εμφανίζεται από την επεξεργασία των ερευνητικών αποτελεσμάτων σχετίζεται με τον κοινωνιοδυναμικό νόμο που διατύπωσε ο Moreno και εξηγεί τη διαχρονική επιτυχία των δημοφιλών στη ζωή τους έναντι της αποτυχίας των απομονωμένων (Schutjenberg και Moreno, 1970, σ. 152).

Η επιτυχής αυτοαντίληψη από το δημοφιλές άτομο των αισθημάτων συμπάθειας που τρέφουν οι άλλοι απέναντί του του δίνει το πλεονέκτημα να ελίσσεται και να βελτιώνει τη συμπεριφορά του έτσι, ώστε να διατηρήσει το προσωπικό του γόητρο στην ομάδα (Earn and Sobol, 1990, σ. 173). Κατά κάποιο τρόπο, επιβεβαιώνεται η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, εφόσον οι συχνές κοινωνικές επαφές των δημοφιλών ατόμων με τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας ενισχύουν την ατομική τους αυτοαντίληψη σε μεγαλύτερο βαθμό (Vandell και Hembree, 1994, σ. 461· Rosenborg, 1961, σ. 454). Η επιτυχής αυτοαντίληψη της αμοιβαιότητας της συμπάθειας από μέρους των δημοφιλών ευνοεί τη διαπρο-

σωπική αλληλεπίδραση με τρόπο που να κάνει τις προσδοκίες τους να επαληθεύονται πραγματικά, με τη δημιουργία πολλών φιλικών σχέσεων (Curtis και Miller, 1986, σ. 284· Newcomb και Brady, 1982, σ. 392).

Αντίθετα, οι απομονωμένοι δεν παρουσιάζουν αυτά τα πλεονεκτήματα, γεγονός που μπορεί να σχετίζεται με τη χαμηλή τους αυτοεικόνα και την απουσία κοινωνικής σύγκρισης στις σπάνιες διαπροσωπικές επαφές τους με τους άλλους μαθητές. Το γεγονός αυτό δείχνει την αδυναμία τους να αντιληφθούν τις απαιτήσεις της κοινωνικής ομάδας απέναντι στο άτομό τους και την αποτυχία να βελτιώσουν την προσωπική τους στρατηγική στο παιχνίδι των εντυπώσεων της προσέγγισης των άλλων συμμαθητών τους (Festinger, 1954, σ. 130· Hartley, 1993, σ. 92). Όπως έδειξαν σχετικές μελέτες, η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων σχετίζεται στενά με την αντίληψη του κοινωνικού πλαισίου αλληλεπίδρασης και της ενδεικνυόμενης μορφής συμπεριφοράς που απαιτείται στη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση (Festinger et al., 1950, σ. 25· Ichheiser, 1970, σ. 14).

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, οι όποιες παρεμβάσεις στη δυναμική των παιδικών ομάδων για την ένταξη των απομονωμένων παιδιών πρέπει να εστιάζονται στην ενίσχυση της κοινωνικής τους αντίληψης για τη θέση τους στην παιδική ομάδα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συμμετοχή αυτών των μαθητών σε κατάλληλες ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοαντίληψή τους.

Βιβλιογραφία

Argyle, M. (1973) *Social Interaction*, London: Tavistock.

Asher, S. R. and Wheeler, V. A. (1985) Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 53, pp. 500-505.

Burns, R. (1982) *Self-concept development and education*, London: Holt, Rinehart and Winston.

Cooley, C. H. (1926) *The roots of social knowledge, American Journal of Sociology*, Vol. 32, pp. 59-79.

Coopersmith, S. (1967) *The antecedents of self-esteem*, San Fransisco: Freeman.

Curtis, R. C. and Miller, K. (1986) Believing another likes or dislikes you: Behaviors making the beliefs come true, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51, pp. 284-290.

Docking, J. W. (1980) *Control and Discipline in schools. Perspectives and approaches,* London: Harper and Rew.

Earn, B. M. and Sobol, M. P. (1990) A categorical analysis of children's attributions for social success and failure, *Psychological Record,* Vol. 40, pp. 173-185.

Erikson, E. H. (1993) *Childhood and Society*, New York: Norton.

Erwin, P. (1993) *Friedship and peer relations in children,* Chichester: John Willey & Sons.

Felson, R. B. (1985) Reflected appraisal and the development of self, *Social Psychology Quarterly*, Vol. 48, pp.71-78.

Festinger, L., Schachter, S. and Back, K. (1950) *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing,* New York: Harper.

Festinger, L. (1954) A theory of social comparison processes, *Human Relationships,* Vol. 7, pp. 117-140.

Flavell, J. H. (1966) Role-taking and communication skills in children, *Young Children*, Vol. 21, pp. 164-167.

Ichheiser, G. (1970) *Appearances and realities,* San Fransisco: Jossey-Bass.

Jackson, J. M. (1966) Structural Characteristics of norms, in B. J. Biddle and E. J. Thomas (Eds.) *Role theory: Concepts and research,* New York: John Wiley & Sons, pp. 113-126.

James, A. (1993) *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child,* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Hartley, P. (1993) *Interpersonal communication,* London: Routledge.

Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D. and Rosenthal, R. A. (1964) Adjustment to role conflict and ambiguity in organizations, in R. L. Kahn, D. M. Wolfe, R. P. Quinn, J. D. Snoek, and R. A. Rosenthal (Eds.) *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity.* New York: Wiley, pp. 26-34.

Krielkamp, T. (1976) Erving Goffinan: The constraints of socialization, in Krielkamp, T. (Ed.) *The corrosion of the self,* New York: New York University Press.

Kuhn, M. H. (1964) The reference group reconsidered, *The Sociological Quarterly,* Vol. 5, pp. 6-21.

Maisonneuve, J. (1990) *Κοινωνική Ψυχολογία,* Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

Mead, G. H. (1962) *Mind, Self and Society,* Chicago: University of Chicago Press.

Newcomb, A. F. and Brady, J. E. (1982) Mutuality in boys' friendship relations, *Child Development,* Vol. 53, pp. 392-395.

Παπαστάμου, Σ. (1989) *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας*, Αθήνα, Οδυσσέας.

Πασσάκος, Κ. Γ. (1983) *Η αυτοαντίληψη στο παιδί*, Αθήνα.

Piaget, J. (1963) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant,* Paris: Delachaux et Niestle.

Reck, U. M. L. (1980) Self-concept, school and social setting: A comparison of rural Appalachian and urban non-Appalachian sixth graders, *Journal of Educational Research,* Vol. 74, No. 1, pp. 49-54.

Rogers, C. R. (1961) *On becoming a person,* Boston: Houghton Mifflin.

Rosenborg, W. R. (1961) The self in the emotionally disturbed, *The American Journal of Sociology,* Vol. LXVI, pp. 454-462.

Σαρρής, Ν. (1995) *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην ομαδική ψυχοθεραπεία και το Ψυχόδραμα,* Αθήνα: Δανιάς.

Scaalvik, E. M (1983) Academic achievement, self-esteem and valuing of the school some sex differences, *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 53, pp. 229-306.

Schütltzenberger, A. A. et Moreno, Z. (1970) J. L. Moreno: Fondements de la Sociometrie, Paris: Presses Universitaire de France.

Stoner, S. and Kaiser, L. (1978) Sex differences in self concepts of adolescents, *Psychological Reports*, Vol. 43, No 1, pp. 305-306.

Stryker, S. (1959) Symbolic interaction as an approach to family research, *Marriage and the Family Living,* Vol. 21, No 1, pp. 111-119.

Sullivan, H. S. (1954) *The psychiatric interview,* New York: Norton.

Τομασίδης, Χ. Χ. (1982) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία,* Αθήνα: Δίπτυχο.

Vandell, D. L. and Hembree, S. E. (1994) Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment, *Merrill Palmer Quarterly*, Vol. 40, No. 4, pp. 461 -477.

Videbeck, R. (1960) Self-conception and the reactions of others, Sociometry, Vol. 23, pp. 351-359.

Zahran, H. A. S. (1967) The self-concept in the psychological guidance of adolescents, *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 37, pp. 227-240.

Ολοήμερο νηπιαγωγείο: Μοναδική ευκαιρία για αξιοποίηση των γονέων στα σχολικά δρώμενα

Θωμάς Μπαμπάλης
Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Στις ημέρες μας πληθαίνουν ανά τον κόσμο οι φωνές των παιδαγωγών ότι τα σύγχρονα σχολεία δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στην παροχή ακαδημαϊκής μόρφωσης και τυπικών προσόντων, αλλά οφείλουν και να δίνουν μεγάλη σημασία στις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Ακόμη και αν στην πράξη αυτές δεν αποτελούν στόχο του σύγχρονου σχολείου, το σχολείο είναι υποχρεωμένο να ασχοληθεί μαζί τους θετικά, γιατί πρόκειται για ανάγκες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα και σημαντικά τους μαθησιακούς στόχους. Αν παραμεριστούν ή υποτιμηθούν οι συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, τότε οι μαθησιακοί στόχοι δεν είναι δυνατό να επιτευχθούν.

Το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές για να γίνουν δημιουργοί της γνώσης, χρήστες της γνώσης και κοινωνικά υπεύθυνοι πολίτες (Ξωχέλλης, 2003· Τσιπλητάρης, 1999, 2004). Στις ΗΠΑ πληθαίνουν οι φωνές (Kohl, στο Scherer, 1998· Payton et al., 2000· McCombs, 2001) που υποστηρίζουν ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά μοντέλα πρέπει να στηρίζονται και να προάγουν την κοινωνική-συναισθηματική μάθηση. Η σκέψη, το συναίσθημα, η συμπεριφορά είναι οι άξονες που θα οδηγήσουν στην επίτευξη σημαντικών κοινωνικών στόχων, στην εκπλήρωση προσωπικών και κοινωνικών αναγκών και στην ανάπτυξη εκείνων των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για να συνεισφέρει το άτομο παραγωγικά ως μέλος μιας κοινωνίας.

Το νηπιαγωγείο δεν επιβαρύνεται, όπως οι άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, με την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά στοχεύει στην ομαλή κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Η λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου στη χώρα μας αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία να ανοιχτεί το σχολείο στην οικογένεια, στους ενήλικες, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, να τους αξιοποιήσει θετικά και δημιουργικά προς όφελος των παιδιών και του ίδιου του σχολείου, αλλά και για την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, η οποία αποτελεί αποφασιστικής και ζωτικής σημασίας πτυχή της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού. Ενώ τα θεμέλια για την περαιτέρω ανάπτυξη εδραιώνονται πολύ πριν αρχίσει το παιδί να πη-

γαίνει στο σχολείο, τα πρώτα σχολικά χρόνια, και ιδιαίτερα τα χρόνια του νηπιαγωγείου, αποτελούν για τη ζωή του παιδιού μια περίοδο πρωτοφανούς σωματικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Tudge, 1990). Οι πρώτες σχολικές εμπειρίες που λαμβάνει το παιδί συμβάλλουν σημαντικά στη συνείδηση του εαυτού του αλλά και του κόσμου, δηλαδή πώς το συγκεκριμένο άτομο αντιλαμβάνεται το εξωτερικό περιβάλλον και ανταποκρίνεται στις προκλήσεις του (Zins, 2004).

Το νηπιαγωγείο είναι ο πρώτος σχολικός χώρος όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ενήλικες και άλλα παιδιά που δεν είναι μέλη του άμεσου οικογενειακού συστήματος. Το νηπιαγωγείο αποτελεί άμεση προέκταση της οικογένειας και ενεργεί ως ευεργετικό αντίβαρο των ενδεχόμενων αδυναμιών της (Γιαννικόπουλος, 1991). Εκεί το παιδί αποχωρίζεται για πρώτη φορά τη μητέρα του και συναναστρέφεται ξένους ανθρώπους, κυρίως συνομηλίκους του, πάντοτε βέβαια υπό την παρουσία ενός ενηλίκου. Για να αντεπεξέλθει, λοιπόν, το παιδί στις απαιτήσεις του νέου χώρου, πρέπει να έχει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους με κοινωνικά αποδεκτούς και αποτελεσματικούς τρόπους, να αναπτύξει δηλαδή διαπροσωπική νοημοσύνη (Gardner, 1983, 1993), που σημαίνει να μπορεί να παρακολουθεί και να ρυθμίζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του. Η σχολική επιτυχία, ειδικά στο νηπιαγωγείο, έχει σχέση όχι τόσο με την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων όσο με τη διαμόρφωση σχέσεων φιλίας, την ανάπτυξη ικανοτήτων αλληλεπίδρασης με ομάδες, την κατανόηση του εαυτού και της συμπεριφοράς.

Κάποια παιδιά έχουν δεχτεί την κατάλληλη προετοιμασία από το σπίτι και προσαρμόζονται ομαλά στο νηπιαγωγείο. Κάποια άλλα, όμως, αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής, τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει η νηπιαγωγός. Ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι καθοριστικός για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού, καθώς το νηπιαγωγείο είναι ουσιαστικά το πρώτο σχολείο, το πρώτο εξωοικογενειακό περιβάλλον στο οποίο καλείται να προσαρμοστεί το παιδί. Εδώ γίνεται μέλος της ομάδας των συνομηλίκων του, μέλος ενός καινούριου υποσυστήματος, στο οποίο έρχεται να παιδαγωγηθεί και να κοινωνικοποιηθεί. Η προσαρμογή στην προσχολική βαθμίδα θεωρείται επαρκής, όταν το παιδί αντιμετωπίζει με επιτυχία τα προβλήματα στο νέο περιβάλλον, ικανοποιεί τις ανάγκες του και είναι ευτυχισμένο, εντάσσεται στην ομάδα των παιδιών και συνεργάζεται ως μέλος υπεύθυνο, ισότιμο και δημιουργικό, καλλιεργεί τις ψυχικές του δυνάμεις και αναπτύσσει φιλικές σχέσεις με τα άλλα παιδιά. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές αυτές ιδιότητες μπορούν να αποκτηθούν και να τελειοποιηθούν πιο άμεσα σε ένα σχολικό πλαίσιο στήριξης όπου οι ενήλικες προβάλλουν υγιείς συμπεριφορές και στρατηγικές. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο παρέχει τη δυνατότητα να περιληφθεί στο σχεδιασμό δράσης η ουσιαστική και δημιουργική συμμετοχή των γονέων και άλλων ενηλίκων,

οι οποίοι θα στηρίξουν το έργο του παιδαγωγού και θα βοηθήσουν ο καθένας ανάλογα με τις δυνατότητές του.

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά αναπτύσσονται με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό. Οι πρώιμες εμπειρίες της ζωής τους, συμπεριλαμβανομένου του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, επηρεάζουν το πώς μεγαλώνουν και επιτυγχάνουν αναπτυξιακά ορόσημα, όπως είναι η ικανότητά τους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε καθημερινές προκλήσεις. Στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, ένα σχολικό κλίμα ευαισθησίας και υποστήριξης, που καλλιεργείται από ευαίσθητους ενήλικες σε σταθερή βάση, μπορεί να καλλιεργήσει την αίσθηση του ανήκειν και να προαγάγει την προσαρμοστικότητα, ενώ παράλληλα μπορεί να αναπληρώσει ενδεχόμενες μειονεξίες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο μπορεί να παρέχει με συνέπεια ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου διδάσκονται, μαθαίνονται και εξασκούνται νέες γνωστικές αλλά και κοινωνικές δεξιότητες.

Οι σχέσεις που δημιουργούν τα παιδιά με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό διαμορφώνουν τη βάση για τις αναπτυξιακές μεταβάσεις που πρέπει να κάνουν αργότερα εντός και εκτός σχολείου. Μελέτες σχετικά με την επίδραση του σχολικού κλίματος (Haynes & Emmons, 1997) υποδεικνύουν ότι τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας επηρεάζονται ιδιαίτερα από τις σχέσεις που δημιουργούν με τους σημαίνοντες ενήλικες στο σχολείο, ιδιαίτερα με τις νηπιαγωγούς και τους δασκάλους (ή δασκάλες) τους. Η σχέση με τις νηπιαγωγούς και τους δασκάλους παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με την προσαρμογή, την ωρίμανση, τη συμπεριφορά, τη μάθηση και την επίδοση των μαθητών.

Με την ευκαιρία της λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου, καλό είναι να ληφθούν υπόψη και πορίσματα ερευνών του εξωτερικού που αξιολογούν το σχολικό κλίμα, τη σχέση μαθητή και παιδαγωγού, και διερευνούν τη φροντίδα και υποστήριξη που αυτός παρέχει (Haynes & Emmons, 1997). Ένα σχολικό κλίμα φροντίδας χαρακτηρίζεται από την ενεργό και ουσιαστική συμβολή των ενηλίκων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Οι συνειδητές και σκόπιμες προσπάθειες που βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες μέσα από σχεδιασμένες δραστηριότητες αποτελούν απαραίτητη πτυχή ενός σχολείου που είναι κοινωνικά και συναισθηματικά ευαίσθητο και χαρακτηρίζεται από: σχεδιασμένες και συγκροτημένες κοινωνικές δραστηριότητες που φέρνουν κοντά τους μαθητές· ομαδικές συνεργατικές μαθησιακές εμπειρίες μέσα στην τάξη· αποδοχή και σεβασμό των πολιτιστικών, εθνικών, φυλετικών διαφορών και της ισοτιμίας των φύλων· καταμερισμό των πόρων· απουσία περιστατικών παρενόχλησης και βίας.

Τα παιδιά και οι οικογένειες χρειάζονται την υποστήριξη του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας, για να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές προκλήσεις της

ζωής. Η προσαρμογή και η επιτυχία των παιδιών στο σχολείο συνδέονται με την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία τους (Epstein et al., 2002). Γι' αυτό πρέπει, παράλληλα με τη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων, και ιδιαίτερα του νηπιαγωγείου, να προβλεφθεί η δυνατότητα παροχής ψυχολογικής βοήθειας και στήριξης του παιδιού και της οικογένειας με τη μορφή ατομικών αξιολογήσεων, συμβουλευτικής και καθοδήγησης, εργαστηρίων γονεϊκής επιμόρφωσης και οικογενειακής θεραπείας. Αν κάποιο νηπιαγωγείο δεν μπορεί να παρέχει όλες ή κάποιες από τις παραπάνω υπηρεσίες, τουλάχιστον οφείλει να συνδράμει το παιδί και την οικογένεια για εύκολη πρόσβαση σε αυτές σε συνεργασία με άλλους φορείς.

Μέσα από το ολοήμερο νηπιαγωγείο πρέπει να ληφθεί μέριμνα να καλύπτονται όσο το δυνατόν περισσότερο οι πολύπλευρες ανάγκες των παιδιών. Ο στόχος είναι να αναπτυχθούν ομάδες προώθησης της πνευματικής υγείας, που θα συναντιούνται σε σταθερή βάση για να συζητήσουν εξατομικευμένες περιπτώσεις, κάνοντας προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που απασχολούν τα παιδιά. Οι ομάδες αυτές πρέπει να δουλεύουν ιδιαίτερα με οικογένειες που βιώνουν καταστάσεις άγχους, για να βοηθήσουν στη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών και την κοινωνική-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η σύνθεση των ομάδων αυτών μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε περιοχής, ενίοτε και μεταξύ σχολείων της ίδιας περιοχής. Οι ομάδες αυτές είναι δυνατό να στελεχώνονται με τις ακόλουθες ειδικότητες: σχολικό σύμβουλο, σχολικό ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, σχολική νοσοκόμα, παιδαγωγό ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικό που θα ασχολείται με την εξεύρεση πόρων και μέσων, λογοθεραπευτή και οποιαδήποτε άλλη διαθέσιμη ειδικότητα σχετική με την πνευματική και ψυχική υγεία (Haynes, 1998).

Επειδή και στη χώρα μας πληθαίνουν οι οικογένειες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα, είναι απαραίτητο στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στα νηπιαγωγεία, να επικρατήσει ένα σχολικό κλίμα που να παρέχει υπηρεσίες στήριξης στις οικογένειες, με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: παρουσία και διαθεσιμότητα καταρτισμένων, ικανών και καλά εκπαιδευμένων ειδικών πνευματικής και ψυχικής υγείας· συντονισμένη στρατηγική για την αξιοποίηση της εργασίας του εκπαιδευμένου διδακτικού προσωπικού, με στόχο να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη για την πνευματική και ψυχική υγεία των παιδιών· συμβουλευτική υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό· έμφαση στην προώθηση ενός σχολικού πλαισίου που θα προσανατολίζεται στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες όλων των μαθητών· καλή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τους φορείς υπηρεσιών στην ευρύτερη κοινότητα.

Είναι πράγματι εφικτό να επικρατήσει ένα τέτοιο σχολικό κλίμα στα σχολεία, και ειδικά στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, όπου η εμπλοκή των γονέων δεν είναι δυ-

νατό να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία, αφού δεν αξιολογείται βαθμολογικά η επίδοση των παιδιών. Ήδη ο Comer (1996) έχει χαράξει τις κατευθυντήριες γραμμές που πρέπει να ισχύσουν:

- Εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου με αποτελεσματικό τρόπο, δηλαδή με ευρεία υποστήριξη στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ατζέντα του σχολείου (όπου συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων μαζί με το προσωπικό του σχολείου), με εθελοντική προσφορά σε απαραίτητες θέσεις, όπως βοηθοί κατά τη δημιουργική απασχόληση μετά το τέλος του μαθήματος, κατά τη μεταφορά των παιδιών στο τέλος της ημέρας, κατά το σερβίρισμα στην τραπεζαρία κ.λπ.
- Δημιουργία μιας διεπιστημονικής ομάδας αποτελούμενης από ειδικούς ψυχικής υγείας, που συναντώνται σε σταθερή βάση για να διερευνήσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών αλλά και να μελετήσουν το ευρύτερο ψυχοκοινωνικό και ακαδημαϊκό κλίμα του σχολείου. Η διεπιστημονική ομάδα μπορεί να συναντάται σε εβδομαδιαία βάση για να μελετήσει ατομικά και ευρύτερα σχολικά ζητήματα. Βάσει μελετών αποδεικνύεται ότι μια τέτοια ομάδα μπορεί να βοηθήσει στην άμβλυνση των κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων και να βελτιώσει σημαντικά το σχολικό κλίμα.
- Χρήση συνεργατικών στρατηγικών μάθησης. Τα στοιχεία για τις προσεγγίσεις συνεργατικής μάθησης δείχνουν ότι προάγουν υγιείς κοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές, ενώ βοηθούν στην καλλιέργεια της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Ήδη σε πολλά σχολεία των ΗΠΑ εφαρμόζεται το Πρόγραμμα Σχολικής Ανάπτυξης Comer και οι συνεργατικές στρατηγικές μάθησης χρησιμοποιούνται με επιτυχία για να ενισχύσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Εκτός από τα παραπάνω, στην ουσιαστική και γόνιμη επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια θα βοηθούσε ιδιαίτερα, εάν οι γονείς υποστηρίζουν την εκπαίδευση του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο, αλλά και στο δημοτικό, με τρόπους, όπως:

- με το να έχουν προσωπική επαφή με τον εκπαιδευτικό, γιατί τότε έχουν τη δυνατότητα να τον ενημερώνουν για τις εξωσχολικές δραστηριότητες, τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντα αλλά και τα προβλήματα του παιδιού τους. Θα ήταν ιδανικό σε κάθε σχολείο να υπάρχει ειδικός χώρος συνάντησης των γονέων, όπου θα μπορούσαν να ανταλλάσσουν απόψεις και προβληματισμούς μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς·
- συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία·
- προσφέροντας εθελοντική εργασία μέσα στην τάξη·
- εμπλεκόμενοι ενεργά στην οργάνωση εκδηλώσεων ή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων·
- παρακολουθώντας τις σχολικές εκδηλώσεις·

- συμμετέχοντας μαζί με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε συλλογικές δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο και δίνουν την ευκαιρία σε όλους να αποκτήσουν κοινές εκπαιδευτικές εμπειρίες·
- συμμετέχοντας σε εκπαιδευτικά προγράμματα που διοργανώνει το σχολείο ειδικά για τους γονείς (Γεωργίου, 2000· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005).

Το ολοήμερο σχολείο όλων των βαθμίδων –ιδιαίτερα το νηπιαγωγείο– αποτελεί λύση και πρόκληση συνάμα, ώστε το σχολείο να γίνει ανοιχτό στην οικογένεια προτείνοντας και εφαρμόζοντας διαδικασίες οργανωμένης συμμετοχής των γονέων. Χάρη στις δραστηριότητες του ολοήμερου νηπιαγωγείου οι γονείς θα μπορούν πλέον να αξιοποιηθούν μέσα στο σχολείο. Η αξιοποίησή τους μπορεί να ξεκινά από τη βοήθεια στο σερβίρισμα ή τη δημιουργική απασχόληση των μαθητών κατά τη φύλαξη και να καταλήγει στη χρηματοδότηση ή και τη διοργάνωση ποικίλων δραστηριοτήτων. Επίσης, θα μπορούσαμε και στη χώρα μας να υιοθετήσουμε αυτό που ήδη εφαρμόζεται εδώ και αρκετά χρόνια σε ολοήμερα σχολεία χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου εκτός από το εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό εμπλέκονται στο πρόγραμμά τους και ειδικοί άλλων ειδικοτήτων, π.χ. σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί παιδαγωγοί, βοηθοί, εμψυχωτές, που χρηματοδοτούνται από τις τοπικές κοινότητες ή τους ίδιους τους γονείς, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις αναλαμβάνουν επικουρικό ρόλο σε εθελοντική βάση ή εκ περιτροπής. Παράλληλα, θα μπορούσε να γίνει και καταγραφή του δυναμικού των γονέων, ώστε σε θέματα εξειδικευμένα να προσέρχονται ως αρωγοί στο έργο του εκπαιδευτικού. Δεν θα πρέπει, όμως, να λησμονούμε ότι η σχέση σχολείου και γονέων σε τέτοιες περιπτώσεις δεν πρέπει να είναι ούτε περιορισμένη αλλά ούτε και περιοριστική σε ό,τι αφορά τις επιλογές του σχολείου. Η επιλογή και η οργάνωση των δραστηριοτήτων είναι αρμοδιότητα του σχολείου και κατά τη φάση της υλοποίησής τους είναι ευπρόσδεκτη έως και επιβεβλημένη η συνεργασία με τους γονείς (Λουκέρης & Μαρκαντωνάτου, 2004).

Όλα αυτά είναι δυνατό να υλοποιηθούν στην πράξη μέχρι να καταλήξουμε στο τελικό ζητούμενο, που είναι η συνεργασία οικογένειας και σχολείου για τη χάραξη και την ανάπτυξη προγραμμάτων που θα ικανοποιούν τις αμοιβαίες ανάγκες οικογένειας και σχολείου (Coleman & Churchill, 1997· Dauber & Epstein, 1993· Moles, 1993).

Στην προσπάθεια επίτευξης ενός θετικού σχολικού κλίματος η νηπιαγωγός καλό θα ήταν να ακολουθήσει και τις ακόλουθες προτάσεις:

- Να σχεδιάζει ευκαιρίες με τις οποίες οι μικροί μαθητές θα μπορούν να επιδεικνύουν τα προτερήματά τους σε καθημερινή βάση μέσα στην τάξη, ενώ, αν έχουν κάποια ιδιαιτερότητα, να μπορούν να βελτιώνονται στους αδύναμους τομείς και να γίνονται κάτοχοι νέων αντιλήψεων.
- Να ενθαρρύνει τη γονεϊκή εμπλοκή στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή του σχολείου, προσκαλώντας τις οικογένειες τόσο στη σχολική κοινότητα

όσο και στο περιβάλλον της τάξης, δείχνοντάς τους πώς μπορούν να συμμετέχουν και να δραστηριοποιούνται με τρόπο συνεργατικό.

- Να εμπλέκει συμβούλους και σχολικούς ψυχολόγους τόσο στο σχολικό πρόγραμμα όσο και σε ατομικό σχεδιασμό, για να καλύψουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές ανάγκες.
- Να μεριμνήσει για την προσφορά συμβουλευτικών υπηρεσιών (σε άτομα και μικρές ομάδες) για να κατευνάσουν τα άγχη των μαθητών.
- Να διαμορφώσει έναν πρότυπο ασφαλή χώρο (σχολική τάξη), όπου ενθαρρύνεται και προάγεται η ανάληψη προκλήσεων και όπου τα λάθη των παιδιών εισπράττονται ως ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και όχι ως αποτυχία.

Για να συνδυαστούν με επιτυχία οι στρατηγικές αυτές, τα σχολεία θα πρέπει να ενσωματώσουν διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ξεκινώντας από τη μια με τη διαρκή *εκπαίδευση του προσωπικού* και από την άλλη με τα *εργαστήρια γονεϊκής εκπαίδευσης*, που θα πρέπει να διεξάγονται στα σχολεία, με παράλληλη παροχή φύλαξης για τα νήπια, για να μπορούν οι γονείς να μετέχουν σε αυτά. Στόχος τους είναι να στηρίξουν ζητήματα και προβλήματα που απασχολούν τους γονείς και να ενδυναμώσουν το σύνδεσμο μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Το καλωσόρισμα της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολεία αποτελεί μια αναγνώριση του ζωτικού ρόλου των γονέων ως συνεργών στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η πρόκληση είναι μεγάλη, οι δυσκολίες πολλές. Οπωσδήποτε, πρέπει να αλλάξουν νοοτροπία και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, για να τεθεί το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής σε νέα βάση, πιο ουσιαστική και δημιουργική.

Βιβλιογραφία

Γεωργίου, Στ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννικόπουλος, Α. (1991). *Ψυχολογία της προσαρμογής του παιδιού και του ενηλίκου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Coleman, M. & Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73(3), 144-148.

Comer, J.P., Haynes, N.M., Joyner, E.T. & Ben-Avie, M. (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education.* New York: Teachers College Press.

Dauber, S.L. & Epstein, J.I. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: SUNY Press.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*, 2nd ed., Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Zins, J. E. et al. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning.* New York and London: Teachers College, Columbia University.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *The multiple intelligences: The theory in practice.* New York: Basic Books.

Haynes, N.M. (1998). Overview of the Comer school development program. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 3(1), 3-9.

Haynes, N.M. & Emmons, C. (1997). *The School Climate Scales: Students, parents and staff versions.* New Haven: Yale Child Study Center.

Λουκέρης, Δ. & Μαρκαντωνάτου, Α. (Επιμ.) (2004). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως Εκπαιδευτική Καινοτομία*. Αθήνα: Ατραπός.

McCombs, B.L. (2001[2]). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view, in B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 67-123). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Moles, O.C. (1993). Collaboration between families and disadvantaged parents: Obstacles and openings. In N. Chavkin (Ed.): *Families and schools in a pluralistic society.* Albany: State University of New York Press.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Αναπτύσσοντας τη Συνεργασία*. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων. Αθήνα.

Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsertt, C.J. & Weisseberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth, *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.

Schrerer, M. (1998). A conversation with Herb Kohl. *Educational Leadership*, 56(1), 8-13.

Τσιπλητάρης, Αθ. (1999). *Κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Ψυχοκοινωνιολογικές θεωρίες*

και έρευνες. Σημειώσεις για το ακαδημαϊκό έτος 1998-99. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τσιπλητάρης, Αθ. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 152-172). New York: Cambridge University Press.

Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων

Ευγενία Κουτσουβάνου

Καθηγήτρια Παιδαγωγικής του Τ.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Αθηνών

Είμαι της γνώμης πως δεν έχουμε προβληματιστεί αρκετά για τα χρόνια της φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Δεν έχουμε προβληματιστεί για το τι συμβαίνει μέσα σε μια τάξη του νηπιαγωγείου. Ενώ τα θέματα αυτά έχουν απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία, η κοινωνία μας δεν ενδιαφέρεται για αυτά και συμπεριφέρεται σαν να μη συμβαίνει τίποτε εκεί μέσα. Και τούτο, γιατί δεν έχει περάσει το μήνυμα ότι η βαθμίδα αυτή της εκπαίδευσης είναι ίσως η πιο σημαντική, η πιο ουσιαστική για την περαιτέρω εξέλιξη του ατόμου. Η ζωή υποτίθεται ότι αρχίζει αργότερα.

Ένα άλλο παράδειγμα της μη σωστής αντιμετώπισης του προβλήματος είναι ότι δεν έχουμε συνειδητοποιήσει πως η ποιότητα ζωής που τα άτομα θα έχουν ως ενήλικοι είναι η έγκυρη και ποιοτική εκπαίδευση στην αφετηρία της.

Όπως αναφέρει ο Gardner (1991), η περίοδος των πρώτων έξι χρόνων του παιδιού είναι η πιο σημαντική και κρύβονται σε αυτή τα περισσότερα μυστικά και η δύναμη της ανθρώπινης ανάπτυξης σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη φάση ανάπτυξης. Τότε καθορίζονται οι συνήθειες στις κινήσεις του σώματος και οι συνήθειες στον τρόπο σκέψης. Το παιδί προσπαθεί να κατανοήσει από τις πρώτες μέρες της ζωής του τον κόσμο συνολικά. Αναζητεί να βρει τρόπους να ερμηνεύσει τον κόσμο γύρω του και να αποκτήσει μια αντίληψη για τον εαυτό του. Το κριτήριο για μια αποτελεσματική εκπαίδευση και αγωγή είναι η δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να κατανοούν αυτά που διδάσκονται. Η ποιοτική προσχολική αγωγή και εκπαίδευση είναι πρωταρχικό θέμα όλων μας.

Από έρευνες των περασμένων δεκαετιών γίνεται εμφανές ότι η ζωή των παιδιών καθορίζεται από τα χρόνια της προσχολικής ηλικίας. Ενώ πολλά μπορούν και πρέπει να προσφερθούν στα παιδιά καθώς αναπτύσσονται, αυτά τα χρόνια έχουν τη δύναμη να αποτελέσουν τα θεμέλια για αυτή την ανάπτυξη. Ωστόσο, όπως όλα στη ζωή, η ποιότητα των εμπειριών είναι το κλειδί. Η προσφορά «αυτού που θεωρού-

με σημαντικό για τα παιδιά» δεν είναι πλέον από μόνη της αποδεκτή ή επαρκής. Αυτή η δέσμευση στην υψηλή ποιότητα πρέπει να υλοποιείται από τις προσεγγίσεις των καλύτερων προτύπων προγραμμάτων τα οποία είναι σήμερα διαθέσιμα.

Οι θεωρίες του Piaget και του Vygotsky μάς έστρεψαν την προσοχή προς το παιδί της προσχολικής ηλικίας και τα χαρακτηριστικά του. Δημιουργήθηκαν αξιόλογα πρότυπα προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης γνωστικής και αναπτυξιακής αλληλεξάρτησης, που επηρέασαν και τη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων. Η διαμάχη για την ανάπτυξη των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης επικεντρώθηκε στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα έναντι του αναπτυξιακά κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος. Οι καλές προθέσεις, όμως, που τονίζονται από τη μια πλευρά (π.χ. αναπτυξιακά κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα) μπορεί να χαρακτηρίσουν και την άλλη ή τουλάχιστον δεν σημαίνει απαραιτήτως ότι είναι αλληλοαποκλειόμενες, επειδή και οι δύο περιπτώσεις των προγραμμάτων τονίζουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Στο προσκήνιο έρχεται πάλι ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης, που αναφέρεται στην εκπαίδευση του «όλου παιδιού» και στρέφεται εναντίον του διαχωρισμού της μάθησης, της αντιμετώπισης των ιδεών κατά μέρη.

Τα τελευταία χρόνια η προσχολική εκπαίδευση προκαλεί όλο και περισσότερο το επιστημονικό ενδιαφέρον και τον προβληματισμό της ακαδημαϊκής κοινότητας σχετικά με το περιεχόμενο και την ποιότητα των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα νηπιαγωγεία, καθώς επίσης και τη θεωρητική υποδομή και τις φιλοσοφικές αρχές τις οποίες τα προγράμματα αυτά υιοθετούν.

Πιστεύουμε ότι ένα αναλυτικό ποιοτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης, που κατευθύνει τον καθημερινό προγραμματισμό μας, έχει τα ακόλουθα συστατικά μέρη:

1. **Προσδιορισμός της φιλοσοφίας του:** μια περιγραφή των παιδαγωγικών, εξελικτικών θεωριών και αρχών της ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών που προσδιορίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα. Ένα κατάλληλο πρόγραμμα για την ανάπτυξη των παιδιών βασίζεται στην κατανόηση του πώς τα παιδιά μαθαίνουν και πώς αναπτύσσονται κοινωνικά, συναισθηματικά, γνωστικά και σωματικά, τονίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Οι απόψεις αυτές για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών είναι το μέρος του αναλυτικού προγράμματος από όπου θα πηγάσουν οι στόχοι, το περιεχόμενο και οι μέθοδοι.
2. **Προσδιορισμός των στόχων:** ξεκάθαροι, ρεαλιστικοί στόχοι, που είναι πάντοτε σε συμφωνία με τις θεωρίες για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και που απορρέουν από τη φιλοσοφία του προγράμματος. Οι στόχοι καλύπτουν όλους τους τομείς ανάπτυξης και σκιαγραφούν τι αναμένεται να πετύχουν τα παιδιά. Χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων και εμπειριών αλλά και για την αξιολόγηση της προόδου του κάθε παιδιού.

3. **Το περιεχόμενο είναι το *αντικείμενο της μάθησης* και η διευθέτησή του στο πρόγραμμα.** Η φιλοσοφία του προγράμματος και το περιεχόμενο συμβαδίζουν. Το περιεχόμενο προσδιορίζεται εστιάζοντας στο ποιες γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και στάσεις ζωής τονίζονται και υποδεικνύονται από την έρευνα των γνωστικών αντικειμένων για το παιδί της προσχολικής ηλικίας. Το περιεχόμενο και η έμφασή του ποικίλλουν, οργανώνονται με διάφορους τρόπους και χαρακτηρίζονται από προτεραιότητες, δομή, διαδοχή, σειρά, συνέχεια, σταθερότητα και τελικά από τη λειτουργικότητα των στόχων. Υποδειγματικές δραστηριότητες αναπτυξιακά κατάλληλες με κατάλληλο αναπτυξιακό περιεχόμενο μπορούν να βοηθήσουν τους παιδαγωγούς, με την προϋπόθεση ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, και οργανώνονται με πολλούς και ποικίλους τρόπους, ανάλογα με το πρόγραμμα που εφαρμόζεται.
4. **Η μεθοδο-διδακτική προσέγγιση: μια ξεκάθαρη επεξήγηση του *πώς* θα σχεδιάζει και θα εφαρμόζει κανείς το πρόγραμμα.** Οι νηπιαγωγοί ωφελούνται από ένα αναλυτικό πρόγραμμα που ορίζει τη μέθοδο για την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των παιδιών. Η επιλογή της μεθόδου είναι συνυφασμένη απόλυτα με τα πιστεύω των νηπιαγωγών για τους παράγοντες της μάθησης και εστιάζεται στο ότι πρέπει να εναλλάσσεται ο ρόλος παιδαγωγού-παιδιού. Ο ορισμός του ρόλου σχετίζεται με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι προκύπτει η διδασκαλοκεντρική άμεση διδασκαλία, που δίνει έμφαση σε δραστηριότητες για όλη την ομάδα, ή η παιδοκεντρική έμμεση, που δίνει έμφαση στις ατομικές διαφορές. Η μέθοδος χαρακτηρίζεται, επίσης, από τις στρατηγικές κινήτρων, τις διαδικασίες ανάπτυξης της πορείας των δραστηριοτήτων, τη χρήση των διδακτικών υλικών και την αξιολόγηση.
4. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να προδιαγράφει ποιος είναι ο **καλύτερος τρόπος οργάνωσης του χώρου, ποιος ο εξοπλισμός και ποια υλικά είναι κατάλληλα**, και πώς πρέπει να διευθετηθούν, ώστε να πληρούν τους κανόνες ασφάλειας, αλλά και με ποιο τρόπο πρέπει να κατανεμηθούν και να καταστούν προσβάσιμα στα παιδιά
6. **Πολιτικές διοίκησης.** Ένα αναλυτικό πρόγραμμα προσδιορίζει το μαθησιακό πληθυσμό, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις ομάδες υποστήριξης και αξιολόγησης του προγράμματος, συμπεριλαμβάνει την εξασφάλιση ουσιαστικού ρόλου των γονέων και παρέχει προτάσεις για τη συνεισφορά και τη συμμετοχή τους.

Αν δεν προσδιορίζεται και δεν διατηρείται η ποιότητα ενός προγράμματος, τότε το πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης είναι απλώς και μόνο ένας άλλος χώρος στον οποίο βρίσκεται το παιδί. Αν ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης προωθεί την υγιή ανάπτυξη του παιδιού, η έρευνα και η εμπειρία αποδεικνύουν ότι πρέπει να χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ποιότητας και να υ-

ποστηρίζεται από εξαιρετικά ικανούς επαγγελματίες επιστήμονες, οι οποίοι θα δημιουργήσουν ένα περιβάλλον το οποίο υποστηρίζει την ενεργητική μάθηση του παιδιού.

Ένα ποιοτικό πρόγραμμα έχει τέσσερα βασικά σημεία, όπως προκύπτει από έρευνες που έγιναν σε έντεκα χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στις Ηνωμένες Πολιτείες.

- Το πρώτο αφορά τις ευκαιρίες των παιδιών να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες για την ανάπτυξή τους. Όσο λιγότερα ήταν τα παιδιά ανά νηπιαγωγό, τόσο πιο αναπτυξιακά κατάλληλες ήταν οι δραστηριότητες, με τα κατάλληλα πρότυπα εξάρτησης-ανεξαρτησίας, με τη συγκρότηση υγιών προτύπων, που δίνουν και δέχονται στοργή, με την ανάπτυξη υγιούς αυτοπεποίθησης, με την ενθάρρυνση της σωματικής ανάπτυξης και με τη δημιουργία ευκαιριών επικοινωνίας, οι οποίες προάγουν τη χρήση και την κατανόηση συμβόλων από τα παιδιά.
- Το δεύτερο βασικό σημείο αφορά τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό. Η γνώση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την προσχολική εκπαίδευση, για τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι ουσιαστικές, όπως ουσιαστική είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων και μαθητών.
- Το τρίτο αναφέρεται στην υποχρέωση των πανεπιστημιακών να συμβάλλουν στην κατάρτιση ποιοτικών προγραμμάτων.
- Το τέταρτο βασικό σημείο το οποίο είναι σημαντικό για ένα ποιοτικό πρόγραμμα είναι ο χώρος.

Εξετάζοντας *διαχρονικά* Οδηγούς Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης σε πολλές χώρες του κόσμου, διακρίνουμε διαφορετικούς τύπους οργάνωσής τους. Βλέπουμε διαχρονικά σε προγράμματα να τονίζονται οι δεξιότητες, οι πληροφορίες, τα θέματα, τα γνωστικά αντικείμενα. Η πιο συνήθης μορφή οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων είναι αυτή που βασίζεται στα γνωστικά αντικείμενα, όπως μαθηματικά, γλωσσικές σπουδές, κοινωνικές επιστήμες, φυσικές επιστήμες, καλές τέχνες, φυσική αγωγή, αγωγή υγείας και άλλα. Στο προσκήνιο έρχεται πάλι ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, που αναφέρεται στην εκπαίδευση του «όλου παιδιού» και στρέφεται εναντίον του διαχωρισμού της μάθησης, της αντιμετώπισης των ιδεών κατά μέρη. Το ενιαίο πρόγραμμα παρέχει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και νοοτροπίες απαραίτητες για μια ομαλή μετάβαση στα επόμενα έτη της σχολικής πορείας του παιδιού, καθώς επίσης είναι αναπτυξιακά κατάλληλο, γιατί αναγνωρίζει και απευθύνεται στο ευρύ πεδίο των προσωπικών και κοινωνικών αναγκών των παιδιών.

Στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, τα στοιχεία που προσδιορίζουν το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα συνήθως δίνουν έμφαση αφενός στη σύνδεση ενός μαθήματος με άλλες γνωστικές περιοχές, στη σύνδεση ενός ευρέος θέματος ή θε-

ματικής ενότητας με συγκεκριμένο θέμα ή ενότητες προβληματισμού με όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, σε project και, αφετέρου, στην παιδοκεντρική αντί της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης της μάθησης και διδασκαλίας.

Στις χώρες που ενδιαφέρονται και έχουν κατανοήσει τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης παρατηρούμε εξετάζοντας αναλυτικά προγράμματα ότι είναι αναπτυξιακά κατάλληλα, στο κέντρο βρίσκεται το παιδί, δηλαδή για τα *προνήπια*, συνήθως 3- 5 ετών, υπάρχει άλλο αναλυτικό πρόγραμμα, που τονίζει τις θεωρητικές αρχές για τα χρόνια αυτά της εκπαίδευσης. Μέσα στο πρόγραμμα, αυτό υπάρχει ένα μεγάλο τμήμα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και για τα παιδιά που η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική. Επίσης, αναφέρονται εμπεριστατωμένα στη μάθηση και τη διδασκαλία, καθώς και στο παιχνίδι, εφαρμόζοντας το πρόγραμμα μέσα στην καθημερινή πρακτική. Οι περιοχές της μάθησης για τα προνήπια είναι συνήθως η προσωπική, η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, η επικοινωνία, η γλώσσα και ο αλφαβητισμός, οι μαθηματικές έννοιες, η γνώση και κατανόηση του κόσμου γύρω, η φυσική ανάπτυξη και η δημιουργική ανάπτυξη. Δίνονται οι θεμελιώδεις έννοιες και οι ανάλογες δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν σύμφωνα με τις έννοιες αυτές και τις δραστηριότητες που πρέπει να σχεδιάσει η/ο νηπιαγωγός. Δίνονται μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι σχεδιασμοί, καθώς και καθημερινές δραστηριότητες. Η αξιολόγηση της προόδου του κάθε παιδιού περιλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος του προγράμματος αυτού.

Τα αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο, όπου φοιτούν νήπια συνήθως *5-6 ετών,* είναι περισσότερο δομημένα και ακολουθούν το πλαίσιο των προγραμμάτων της δημοτικής εκπαίδευσης. Τα αναλυτικά προγράμματα που δίνονται στις/στους νηπιαγωγούς παρέχουν εμπεριστατωμένη ανάλυση των γνωστικών αντικειμένων, καθώς και αναφορά των τελευταίων ερευνών για το παιδί των 5-6 ετών και για τα γνωστικά αντικείμενα. Αναφέρονται στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, στις δεξιότητες, στάσεις, νοοτροπίες και στην κατανόηση που το παιδί πρέπει να αναπτύξει, καθώς και ανάλογες δραστηριότητες που βοηθούν τη/τον νηπιαγωγό. Για κάθε περιοχή γνώσης δίνονται επιπρόσθετα βιβλία στη/στον νηπιαγωγό, για να καθοδηγήσουν, να βοηθήσουν και να στηρίξουν το έργο της/του, καθώς επίσης και βιβλία με το μακροπρόθεσμο πλαίσιο σπουδών που συνδέει όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο περιλαμβάνει συνήθως γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, κοινωνικές επιστήμες, φυσική αγωγή, αγωγή υγείας, καλές τέχνες και μουσική. Ένα μεγάλο τμήμα αναφέρεται στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση των παιδιών που έχουν διαφορετική γλώσσα από τη χώρα υποδοχής. Αναφέρονται τα προγράμματα στο σχεδιασμό για τις πρώτες μέρες του παιδιού στο νηπιαγωγείο, πώς να δημιουργήσουμε ένα μαθησιακό περιβάλλον, πώς να εμπλουτίζονται οι καθημερινές δραστηριότητες, διάφορα διδακτικά μοντέλα σύμ-

φωνα με τα γνωστικά αντικείμενα, επίσης η δημιουργία θεμάτων και project, αξιολόγηση, βιβλιογραφία που αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς, και βιβλιογραφία που αναφέρεται στα παιδιά.

Θα αναφερθούμε στη συνέχεια στη δομή των γνωστικών αντικειμένων Γλωσσικές Σπουδές και Μαθηματικά στο νηπιαγωγείο από προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης σε πολλές χώρες του κόσμου.

ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ
Γλωσσικές σπουδές-περιεχόμενα (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή)

Περιεχόμενα Ακρόαση-Ομιλία Ανάγνωση-Γραφή	**Δεξιότητες και Κατανόηση**	**Ανάλογες δραστηριότητες**
Θα αναφερθούμε μόνο σε δύο περιεχόμενα: Ακρόαση και Ομιλία	**1.** Ακουστικές δεξιότητες (αντίληψη, διάκριση, μνήμη)	Η/ο νηπιαγωγός δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να ακούν και να προσδιορίζουν ήχους γύρω τους κ.ά.
Ακρόαση	**2.** Ακουστική κατανόηση	Το παιδί ακολουθεί απλές και σύνθετες οδηγίες και τις διεκπεραιώνει, κατανοεί το περιεχόμενο μιας ιστορίας κ.ά.
Ομιλία	**3.** Δεξιότητες ομιλίας	Το παιδί διηγείται το περιεχόμενο μιας ιστορίας, λαμβάνει μέρος σε τραγούδια, ποιήματα, παιχνίδια, μαθαίνει καινούργιο λεξιλόγιο και το μεταχειρίζεται, κ.ά.
(Τι πρέπει να γνωρίζει η/ο νηπιαγωγός για την κάθε περιοχή και τι σημαίνει αυτό για τη διδασκαλία, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση)	**4.** Νοοτροπίες και στάσεις	Το παιδί δείχνει ενδιαφέρον για τις ιδέες των άλλων και ακούει τις απόψεις χωρίς να τους διακόπτει (ακρόαση), μοιράζεται προσωπικές εμπειρίες (ομιλία) κ.ά.
Τα περιεχόμενα προσδιορίζουν τι χρειάζεται οι νηπιαγωγοί να γνωρίζουν για τη μάθηση των παιδιών για κάθε γνωστικό αντικείμενο	**Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν πώς μαθαίνουν και πώς αναπτύσσονται τα παιδιά, αξιολογούν την πρόοδο των παιδιών**	Η/ο νηπιαγωγός υποστηρίζει και ενδυναμώνει τη μάθηση των παιδιών ..... **Οι ανάλογες δραστηριότητες στοχεύουν στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων ζωής που υποδεικνύονται από τα περιεχόμενα**

ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Περιεχόμενα	Δεξιότητες και Κατανόηση	Ανάλογες δραστηριότητες
Εξερευνώντας την έννοια της ταξινόμησης	Διάκριση ομοιοτήτων και διαφορών	Η/ο νηπιαγωγός ενδυναμώνει και υποστηρίζει τη μάθηση δίνοντας ευκαιρίες στα παιδιά να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές, π.χ. τα παιδιά να δημιουργήσουν ομάδες με ρούχα για αγόρια και κορίτσια.
Ταξινομήσεις με βάση κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο	Διάκριση ανάμεσα σε ίδια και διαφορετικά Ομαδοποιήσεις ίδιων αντικειμένων Ομαδοποίηση σύμφωνα με ένα κανόνα Προφορική εξήγηση από το παιδί της στρατηγικής που χρησιμοποίησε για την επίλυση ενός προβλήματος ομαδοποίησης	Να προσδιορίζουν και να δημιουργούν ομάδες που θα περιέχουν ίδια αντικείμενα, με βάση κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, π.χ. χρώμα, σχήμα, μέγεθος, το υλικό κατασκευής, τη λειτουργικότητα, τη χρήση κ.τ.λ. Με ανάλογες ερωτήσεις προσπαθεί ο/η νηπιαγωγός να οδηγήσει το παιδί στην αποσαφήνιση του κανόνα που διέπει τις σχέσεις αυτές.

(Η ικανότητα ταξινόμησης βασίζεται στην προϋπάρχουσα κατάκτηση μερικών βασικών εννοιών, όπως χρώμα, σχήμα, μέγεθος, υλικό, σχέδιο, λειτουργικότητα, χρήση κ.τ.λ.).

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ δεν υπάρχει καμία εξελικτική δομή περιεχομένου, δεξιοτήτων.
Π.χ., στις σελίδες 14-15, κάτω από τη στήλη *Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν*, αναφέρεται: «να οικοδομούν σταδιακά την έννοια των αριθμών».
Ερώτημα: Πώς θα οικοδομηθεί η έννοια των αριθμών;
Η στήλη **Περιεχόμενα / Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες δεν απαντά στο ερώτημα.**
Στη σελίδα 15 αναφέρεται, κάτω από τη στήλη *Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν*, «να "ερμηνεύουν" γενικά στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από διαδικασίες παρατήρησης και περιγραφής, σύγκρισης, ταξινόμησης, αντιστοίχισης, σειροθέτησης και συμβολικής αναπαράστασης».
Και αλλού: α) να κάνουν αντιστοιχίσεις, β) να ομαδοποιούν, να διατάσουν, να σειροθετούν και να ταξινομούν, γ) να αριθμούν, να απαριθμούν και να μετρούν, δ) να κάνουν μετρήσεις.
Οι ικανότητες και τα περιεχόμενα που αναφέρονται στις μαθηματικές έννοιες δεν κατανοούνται και δημιουργούν σύγχυση και έντονο προβληματισμό στη/στον νηπιαγωγό, γιατί δεν την/τον βοηθούν πώς να δημιουργήσει καταστάσεις προβληματισμού, που θα διευκολύνουν το παιδί να εξερευνήσει και να ανακαλύψει στοιχειώδεις τύπους σχέσεων, που είναι απαραίτητες, π.χ., για την ταξινόμηση και σειροθέτηση.
Όταν δίνεται στη/στον νηπιαγωγό ένα στέρεο και κατανοητό αναλυτικό πρόγραμμα, με θεωρητική υποστήριξη και με περιεχόμενα-γνώσεις, δεξιότητες-στάσεις που έχουν εξελικτική δομή, τότε η/ο νηπιαγωγός θα δημιουργήσει πολλαπλές δραστηριότητες για προβληματισμούς, εξερεύνηση και ανακάλυψη, στοχεύοντας στις πολλαπλές απαντήσεις των παιδιών που οδηγούν στη δημιουργικότητα, τον πειραματισμό, την περιέργεια και την ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος.

Το 1895 θεσμοθετούνται για πρώτη φορά με νόμο τα νηπιαγωγεία στη χώρα μας και καθορίζονται τα προσόντα των νηπιαγωγών. Αλλά περισσότερο από έναν αιώνα μετά δεν κατορθώθηκε να συμβαδίσει το αναλυτικό πρόγραμμα με τις κοινωνικές και παιδαγωγικές εξελίξεις. Στις χώρες όπου υπάρχει αμοιβαία σχέση ανάμεσα στην παιδαγωγική έρευνα και την εκπαιδευτική πολιτική, διαπιστώθηκε ότι η ανανέωση των παιδαγωγικών μεθόδων και προγραμμάτων σε ολόκληρη την εκπαιδευτική πυραμίδα προωθήθηκε σημαντικά από τις αναζητήσεις και τις καινοτομίες που αφορούσαν την προσχολική εκπαίδευση.

Ποιοι είναι οι δημιουργοί, στοχαστές των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης στη χώρα μας; Ποια είναι τα κριτήρια που θέτει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο; Θεωρώ πολύ σημαντικό να αναπτυχθεί ένας ευρύτερος επιστημονικός διάλογος για την προσχολική εκπαίδευση. Είναι καιρός και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διάλογος αυτός να είναι ουσιαστικός και να οδηγήσει στο σχεδιασμό συγκροτημένων επιστημονικά αναλυτικών προγραμμάτων. Δυστυχώς, μέχρι σήμερα βιώνουμε καταστάσεις όπου οι προτάσεις για νέο αναλυτικό πρόγραμμα δεν εμφανίζονται ως αποτέλεσμα ενός διαλόγου ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Πανεπιστήμιο, τους/τις Σχολικούς Συμβούλους και τους/τις νηπιαγωγούς.

Το 2004 δόθηκε στις σχολικές συμβούλους και σε ορισμένο αριθμό νηπιαγωγείων, σύμφωνα με μαρτυρίες σχολικών συμβούλων, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το νηπιαγωγείο και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ στηρίζεται σε γνωστικά αντικείμενα όπως τα προγράμματα από Ευρώπη, Αμερική, Νέα Ζηλανδία, Αυστραλία, καθώς και στο αγγλικό Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Σκοτίας. Τα γνωστικά αντικείμενα του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος της Αγγλίας είναι: Αγγλικά, Μαθηματικά, Φυσικές επιστήμες, Ιστορία, Γεωγραφία, Σχεδιασμός και Τεχνολογία, Τεχνολογία της Πληροφόρησης, Θρησκευτική Αγωγή, Καλές Τέχνες και Φυσική Αγωγή. Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Σκοτίας περιέχει έξι κύρια γνωστικά αντικείμενα: Αγγλικά, Μαθηματικά, Περιβαλλοντικές Μελέτες, Καλές Τέχνες, Θρησκευτική και Ηθική Αγωγή, και Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από 5 ως 14 ετών.

Στο ελληνικό πρόγραμμα υπάρχουν, ανάμεσα στα άλλα γνωστικά αντικείμενα, και τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων *Παιδί και Περιβάλλον*, όπου περιλαμβάνονται γνώσεις και διαδικασίες *«από το χώρο των φυσικών επιστημών, της γεωγραφίας, της ιστορίας, των θρησκευτικών, έννοιες της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής καθώς και στοιχεία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας και κυκλοφοριακής αγωγής, όπου προσεγγίζονται διαθεματικά μέσα από δραστηριότητες που αφορούν τη μελέτη του περιβάλλοντος»* (σελίδα 3). Χωρίζεται σε δύο άξονες:

I. Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση, που διακρίνεται σε α) το παιδί

στο νηπιαγωγείο και η σχέση του με τους άλλους, και β) το παιδί στο ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον, και

II. Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση.

Ο διαχωρισμός αυτός δεν διευκολύνει, αλλά προκαλεί σύγχυση. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα που στηρίζεται σε γνωστικά αντικείμενα, π.χ. γλώσσα, μαθηματικά κ.λπ. Γιατί ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση, και όχι οι κοινωνικές επιστήμες με ανάλογα περιεχόμενα, που αναφέρονται συγκεκριμένα στις βασικές έννοιες της κοινωνιολογίας για την ατομική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας; Γιατί το παιδί στο ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον, όπου εμπλέκονται «χώρος, σύμβολα, χάρτες, σχεδιαγράμματα και επιτραπέζια παιχνίδια, χρησιμότητα της επιστήμης στην καθημερινή ζωή, χρόνος, χρονική ακολουθία...» (σελίδα 4), και να μην είναι ξεκάθαρα τα περιεχόμενα από το κομμάτι των κοινωνικών επιστημών, γεωγραφία και ιστορία, όπου εκεί περιλαμβάνονται και βασικές αντιλήψεις για το χώρο και το χρόνο; Δίνεται μια υπερβολική σύνδεση του χρόνου με την ιστορία. Οι έρευνες μας επισημαίνουν ότι η σύνδεση αυτή είναι πάρα πολύ δύσκολη για το παιδί της προσχολικής ηλικίας. Οι κοινωνικές επιστήμες απαρτίζονται συνήθως από κοινωνιολογία, ιστορία, γεωγραφία, πολιτικές επιστήμες, οικονομικές επιστήμες, όπου αναπτύσσονται ανάλογα περιεχόμενα από τις επιστήμες αυτές σχετικά με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ζωής για το παιδί της προσχολικής ηλικίας.

Γιατί να μην υπάρχει ξεκάθαρο το αντικείμενο των φυσικών επιστημών, όπου τονίζεται η διαδικασία της παρατήρησης, της σκέψης και του στοχασμού πάνω σε γεγονότα και σε πράξεις, καθώς και η εφαρμογή της επιστήμης σε προβλήματα προσαρμογής του ανθρώπου στο περιβάλλον του, που αναφέρεται ως τεχνολογία; Στις φυσικές επιστήμες περιλαμβάνονται, π.χ., περιεχόμενα από τη βιολογία –ζωολογία, φυτολογία–, τις περιβαλλοντικές επιστήμες, την υγεία, τη φυσική, τη χημεία και άλλα. Στα προγράμματα των άλλων χωρών βλέπουμε ξεκάθαρα τα αντικείμενα και τα ανάλογα περιεχόμενά τους, κάτι που δεν προκαλεί καμία σύγχυση στις/στους νηπιαγωγούς.

Το κομμάτι που αναφέρεται στο παιδί και το περιβάλλον –ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση, το παιδί στο ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον, και φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση– δεν είναι κατανοητό· μπερδεύονται έννοιες από γνωστές θεωρίες (κοινωνική γνώση, φυσική γνώση, αντίληψη του χώρου, αντίληψη του χρόνου) και υπάρχει ανακολουθία, που ο αναγνώστης έχει δυσκολία να παρακολουθήσει, να κατανοήσει και να εκτελέσει το πρόγραμμα.

Από τη *σελίδα 9*, που αναφέρεται στο υποστηρικτικό υλικό για τον διδάσκοντα –οδηγός ανάπτυξης σχεδιασμού δραστηριοτήτων– μέχρι τη *σελίδα 36*, εμπλέκονται οι στήλες που αναφέρονται στα περιεχόμενα και τις δεξιότητες, προκαλώντας σύγχυση και όχι κατανόηση του αναλυτικού προγράμματος, ενώ αναφέρουν οι συγγραφείς ότι είναι ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας. Δεν υπάρχει εξελικτική ανάπτυξη της ύλης των περιεχομένων των γνωστικών αντι-

κειμένων, δεν αποσαφηνίζονται οι έννοιες *διαθεματικότητα* και *θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης*, και επισημαίνουν ότι *«το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει περιεχόμενα από διάφορες γνωστικές περιοχές, τα προγράμματα αυτά δε νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα, αλλά προτείνονται ως πλαίσιο για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα παιδιά. Παράλληλα με τις γνώσεις επιβάλλεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης... Ως τρόπος διδακτικής προσέγγισης αναπτύσσει κοινωνικογνωστικές στάσεις και δεξιότητες που απαιτεί η σημερινή κοινωνία της γνώσης και της πληροφόρησης... δίνοντας έμφαση περισσότερο στην προσπάθεια κατάκτησης γνώσης... και λιγότερο στις ακαδημαϊκές γνώσεις, το περιεχόμενο δηλαδή των προγραμμάτων...»*. Ενώ συνέχεια επισημαίνουν τη γνώση, την κοινωνία της γνώσης, τις κοινωνικο-γνωστικές στάσεις και δεξιότητες, την κατάκτηση της γνώσης, το ερώτημα είναι πώς θα επιτύχουμε αυτό το στόχο, εάν δεν ξέρουμε τη φύση των οργανωμένων τομέων γνώσης, εάν δεν ξέρουμε τη προβληματική και το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων; Πρέπει πάντα να διακρίνουμε μια ισορροπία μεταξύ της επιστημονικής γνώσης και της άμεσης πρακτικής.

Θα αναφερθώ στη συνέχεια μόνο σε ένα μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ., που σχεδιάζει τη διάρθρωση ενός γνωστικού αντικειμένου του αναλυτικού προγράμματος, για να καταδείξω τη σύγχυση αυτή.

Παιδί και γλώσσα- Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων
Προφορική Επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση) (σελ. 9)

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	**Περιεχόμενο-Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες**	**Θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης**
Στο χώρο του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να διαμορφώνονται ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις, ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να παίρνουν το λόγο για: να διηγούνται/ αφηγούνται;		
	Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να διηγούνται εμπειρίες τους επιδιώκοντας να τηρούν τη διαδοχική σειρά των γεγονότων και να χρησιμοποιούν λέξεις όπως: πρώτα, μετά, ύστερα, μετά από αυτό κ.λπ. (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μουσική). Ενθαρρύνονται να αφηγούνται ένα παραμύθι	Διάσταση (χρόνος)

Έχουμε πολλά ερωτήματα όσον αφορά το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ενδεικτικά αναφέρουμε δύο.

Το *πρώτο ερώτημα* που τίθεται: εργαζόμαστε *με θέματα* συνεχώς στο νηπιαγωγείο; Δεν μπορούμε να κάνουμε ένα μάθημα και να το συνδέσουμε με άλλες περιοχές χωρίς να αναφερόμαστε σε συγκεκριμένο θέμα, π.χ. ανάγνωση μιας ιστορίας και σύνδεσή της με τις φυσικές επιστήμες; Η διαθεματική προσέγγιση είναι μια διδακτική προσέγγιση (thematic approach) η οποία συνδέει ένα ευρύ θέμα ή συγκεκριμένο θέμα (θεματική ενότητα) με τις περιοχές του αναλυτικού προγράμματος. *Ένα θέμα, ένα project, εμπλουτίζει και πλαισιώνει τον καθημερινό προγραμματισμό μας. Εκείνο που προέχει είναι να γνωρίζουμε τη φύση του αναπτυσσόμενου παιδιού και τη φύση των οργανωμένων τομέων της γνώσης – επιστημοσύνη.* Δεν προτείνω να επικεντρωθούμε μόνο στους γνωστικούς τομείς. Πίσω από κάθε γνωστικό αντικείμενο βρίσκεται μία επιστήμη, η οποία μας δίνει την ύλη και τους τρόπους διδασκαλίας σε αρμονία με τη σκέψη του παιδιού. *Εκείνο που προέχει είναι να γνωρίζουμε το παιδί, το πρόγραμμα να είναι ενιαίο –σύνολο– και όχι κατακερματισμός της γνώσης, και διεπιστημονικό.* Η συντονισμένη προώθηση της γνώσης των επιμέρους γνωστικών κλάδων βοηθάει τη/τον νηπιαγωγό να οδηγήσει το παιδί στην εμβάθυνση και την καλλιέργεια του τρόπου σκέψης με την οποία οικοδομούνται η προβληματική και το περιεχόμενο του συγκεκριμένου κλάδου. Αντανακλά το πώς σκέπτεται ο άνθρωπος και η άμεση μελέτη των διάφορων επιστημών μάς προσφέρει τρόπους άμεσους σύνθεσης και ανακάλυψης της γνώσης. Οι έρευνες μας καθοδηγούν ως προς το ποιο περιεχόμενο πρέπει να επιλέξουμε από κάθε περιοχή γνώσης και προβληματισμού. Το περιεχόμενο, όμως, που θα επιλεγεί πρέπει να παρέχει συνθήκες που προάγουν τη δραστηριότητα του παιδιού για εξερεύνηση και ανακάλυψη. Οτιδήποτε κάνουμε στο νηπιαγωγείο είναι ενιαίο και διεπιστημονικό – η εξέταση ενός μαθήματος ή έννοιας ή θέματος από διάφορες οπτικές και μεθόδους για την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος, η ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων και των μεθόδων για την κατανόηση ενός μαθήματος, μιας έννοιας, ενός θέματος στο νηπιαγωγείο. *Αν επιλέγουμε ένα θέμα, τότε το πρόγραμμά μας είναι ενιαίο, διεπιστημονικό και διαθεματικό, με κέντρο το παιδί και όχι το θέμα*, συνδέοντας το θέμα με όλα τα μέρη του αναλυτικού προγράμματος.

Δεύτερο ερώτημα: Οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης που αναφέρονται εδώ δεν είναι κατανοητές. Συνήθως τις συναντούμε στα προγράμματα των κοινωνικών επιστημών ως θεμελιώδεις έννοιες, που διατρέχουν τη γκάμα των κοινωνικών επιστημών. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ (σελίδα 12) δίνεται η ανάλυση της έννοιας αλληλεπίδραση-εξάρτηση ως εξής: «*για κάθε πίνακα αναφοράς υπάρχουν και αντίστοιχες καρτέλες, χωριστή καρτέλα για κάθε λέξη του πίνακα. Στις καρτέλες δεν υπάρχουν οι εικόνες. Τα παιδιά αναζητούν το νόημα της καρτέλας που θέλουν να διαβάσουν συγκρίνοντάς τη με τις λέξεις του πίνακα αναφοράς. Όταν εντοπίσουν τη λέξη από την εικόνα που της αντιστοιχεί, κατανοούν*

και το νόημά της (Γλώσσα, Μουσική, Μελέτη Περιβάλλοντος, Πληροφορική, Φυσική Αγωγή)». Όσο και να προσπαθώ, δεν μπορώ να το κατανοήσω.

Στη δεκαετία του 1960, ο Bruner (1960) και άλλοι αξιόλογοι μελετητές του αναλυτικού προγράμματος προσπάθησαν να βοηθήσουν τους σχεδιαστές των αναλυτικών προγραμμάτων να οργανώσουν εμπειρίες γύρω από έννοιες-κλειδιά των διάφορων επιστημών. Σε μερικούς οδηγούς αναλυτικών προγραμμάτων μπορούμε να βρούμε έννοιες-κλειδιά και ιδέες προσανατολισμένες σε στόχους όπως «τα παιδιά θα αναγνωρίσουν την έννοια *αλλαγή* ως βασική έννοια για την κατανόηση των κοινωνικών επιστημών». Οι έννοιες-κλειδιά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την οργάνωση της γνώσης των περιεχομένων, σύμφωνα με τα εξελικτικά στάδια του παιδιού. Η φιλοσοφία του Bruner ήταν δύσκολη στην εφαρμογή της και περίπλοκη για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, ειδικά όταν δεν υπήρχε αποσαφήνιση των όρων αυτών με το ανάλογο περιεχόμενο και δεξιότητες. Αν οι έννοιες-κλειδιά για τη δομή κάθε κοινωνικής επιστήμης είναι γεμάτες νόημα και καθοδηγητικές για τη μελλοντική πορεία της διδασκαλίας, τότε μπορούν να καθορίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες των παιδιών. Στο έργο του «Η διδασκαλία της εκπαίδευσης» ο Bruner (1969) επισήμανε ότι κάθε θέμα, κάθε αρχή έχει μια δομή. Η δομή αυτή εντοπίζεται μέσα από τις έννοιες-κλειδιά που ορίζουν την αρχή. Αυτές οι βασικές έννοιες ή ιδέες χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για να οργανώσει και να κατευθύνει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Όταν οι δάσκαλοι διερωτώνται και εσωτερικεύουν έννοιες που είναι κεντρικές για τις αρχές κάθε επιστήμης, τότε έχουν ένα ζήτημα να αντιμετωπίσουν: το πώς το περιεχόμενο θα γίνει κατανοητό από τα παιδιά και πώς θα το διδάξουν, ώστε να οργανωθούν οι εμπειρίες των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ οι ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν, το περιεχόμενο/ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες, θεματική προσέγγιση, διαθεματική προσέγγιση, διαθεματικότητα, σχέδια εργασίας και προωθημένη διαθεματικότητα και θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, δεν είναι κατανοητές. Κατά την άποψή μου, ο αναγνώστης δεν κατανοεί ποια είναι η περιοχή του γνωστικού αντικειμένου, η ύλη του περιεχομένου και ποιες δεξιότητες πρέπει να αναπτυχθούν. Το κλειδί κάθε αναλυτικού προγράμματος είναι ο εκπαιδευτικός και, αν δεν μπορεί να το κατανοήσει, δεν μπορεί να το εφαρμόσει.

Θα επανέλθω και θα ασχοληθώ και με τον Οδηγό για τη/τον νηπιαγωγό.

Δεν υπάρχει ομοφωνία, όπως αναφέρει η καλή μου φίλη, αναπτυξιακή ψυχολόγος και εκπρόσωπος της προσέγγισης Bank Street (αναπτυξιακή αλληλεπίδραση) Edna Shapiro, ως προς το ποια είναι η «καλλίστη» εκπαίδευση για τα μικρά παιδιά, για τούτο και οι επιλογές εξαρτώνται από τη θεωρία και τις αξίες μας. Δεν αρκεί να ερωτούμε ποιες συνθήκες ευνοούν τη μάθηση, αλλά επίσης τι είδους κοινωνικές σχέσεις, στάσεις ως προς τη γνώση και τη μάθηση επιθυμούμε να ενθαρρύνουμε. Παρότι δεν υπάρχει ομοφωνία στο θέμα αυτό, εντούτοις

είμαστε υποχρεωμένοι να διαμορφώσουμε μια άποψη για τη ζωή και τη μάθηση. Οφείλουμε να εκτιμήσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά των διάφορων εννοιών, ώστε να επεξεργαστούμε μια θεωρία η οποία θα κατευθύνει το εκπαιδευτικό μας έργο. Για να το κάνουμε αυτό, δανειζόμαστε ή οικειοποιούμαστε κατάλληλες έννοιες από το έργο άλλων, τις οποίες θεωρούμε χρήσιμες. Η επιλογή αυτή πρέπει πάντοτε να γίνεται επί τη βάσει αρχών, και να μη στηρίζεται σε αδιαμόρφωτες ιδέες. Για αυτό ξεκινάμε από τις ρίζες μας, από τις δικές μας ανάγκες και προτεραιότητες.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Bruner, J.S. (1960). *Process of Education*. New York: Vintage.

Curriculum Guidance for the Foundation Stage. Department of Education and Employment. Qualifications and Curriculum Authority (2001). Department of Education and Skills. Great Britain.

Cuffaro, H.C. – Shapiro, E.K. – Kamii, C. – Κουτσουβάνου, Ε. (2003). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Προσχολικής Εκπαίδευσης* (εισαγωγή-επιμέλεια-απόδοση: Ε. Κουτσουβάνου). Αθήνα: Πατάκη.

Education Department of Victoria and South Australia (1985). *Social Studies Curriculum.*

Epstein, Ann S. – Gwen, Morgan – Endsley, R.C. – Bradbart, R. – Rashid H.M. (1985). *Quality in Early Childhood Program: Four Perspectives.* (High /Scope Early Childhood Policy Papers, No 3), Ypsilanti, Mich: High/Scope Press.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach.* New York: Basic Books.

Ηλιού, Μ. (1985) (επιμ.). *Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Συμπόσιο Προσχολικής Αγωγής και Κατάρτιση Νηπιαγωγών*. Αθήνα

Ministry of Education New Zealand (1994). *Curriculum for K-6.* Wellington, New Zealand, Learning Media Ltd.

Roopnarine, J.– Johnson, J. (2005). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική* (τρίτη έκδοση) (επιμέλεια-εισαγωγή: Ε. Κουτσουβάνου και Κ. Χρυσαφίδης, μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Παπαζήση.

Scottish Office Education Department. *Curriculum and Assessment in Scottland, National Guidelines 5-14*, Edinburgh.

Spodek, Bernard (ed.) (1993). *Handbook of Research on the Education of Young Children.* New York: MacMillan Pu Co.

Weikark, David P. (2000). *Early Childhood Education: Need and Opportunity*, Paris, UNESCO.

Whitebook, M. – Howes, C. – Phillips, D. (1990). *Who Cares? Child Care Teachers and the Quality of Care in America. Final Report of the National Child Care Staffing Study,* Oakland, CA: Child Care Employee Project.

Wittrock, Merlin (ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan Pu Co.

Ένα μοντέλο αυτορυθμιζόμενης μάθησης

Ιωάννης Παναγάκος
Δρ. Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Χαρίκλεια Τζανάκη,
Master στις Επιστήμες της Αγωγής, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.

Από τη μεταβίβαση της γνώσης στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση

Η παραδοσιακή αντίληψη της παιδείας που ήθελε τη γνώση να μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή αντικαθίσταται από σύγχρονες θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά πλέον στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, τον τελευταίο καιρό τονίζεται όλο και περισσότερο ο ρόλος της αυτορύθμισης στη μάθηση, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής παρακολουθεί και τροποποιεί όχι μόνο τη συμπεριφορά του αλλά και τις γνωστικές του ικανότητες. Είναι αυτό που ο Zimmerman (1998) αποκαλεί αυτορυθμιζόμενη μάθηση και την ορίζει ως μια πολυδιάστατη διεργασία, που προϋποθέτει συντονισμό και αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών (γνωστικών, θυμικών και βουλητικών) συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών στοιχείων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005, σ. 305).

Η αυτορυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται σε συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αναλαμβάνουν τον έλεγχο της μάθησής τους. Οι Schunk και Zimmerman (1998) ορίζουν την αυτορυθμιζόμενη μάθηση ως τη μάθηση που συντελείται σε μεγάλο βαθμό υπό την επίδραση αυτο-παραγόμενων σκέψεων, συναισθημάτων, στρατηγικών και συμπεριφορών του μαθητή οι οποίες είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη των στόχων.

Σύμφωνα με τον Pintrich (1995) αυτορυθμιζόμενη μάθηση είναι ένας τρόπος προσέγγισης των ακαδημαϊκών εργασιών, τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία και τον αυτο-στοχασμό. Δεν είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο στηρίζεται στην κληρονομικότητα ή σχηματίζεται νωρίς στη ζωή, ώστε οι μαθητές να είναι «κολλημένοι» σε αυτό για την υπόλοιπη ζωή τους.

Αυτορυθμιζόμενη μάθηση, θα λέγαμε, είναι μια ολοκληρωμένη διαδικασία η οποία στηρίζεται στην ανάπτυξη διεργασιών οι οποίες επιδρούν στη μάθηση του μαθητή. Αυτές οι διαδικασίες οργανώνονται και προσαρμόζονται για να υποστηρίξουν την επίτευξη των προσωπικών στόχων σε διαφορετικά μαθησιακά πε-

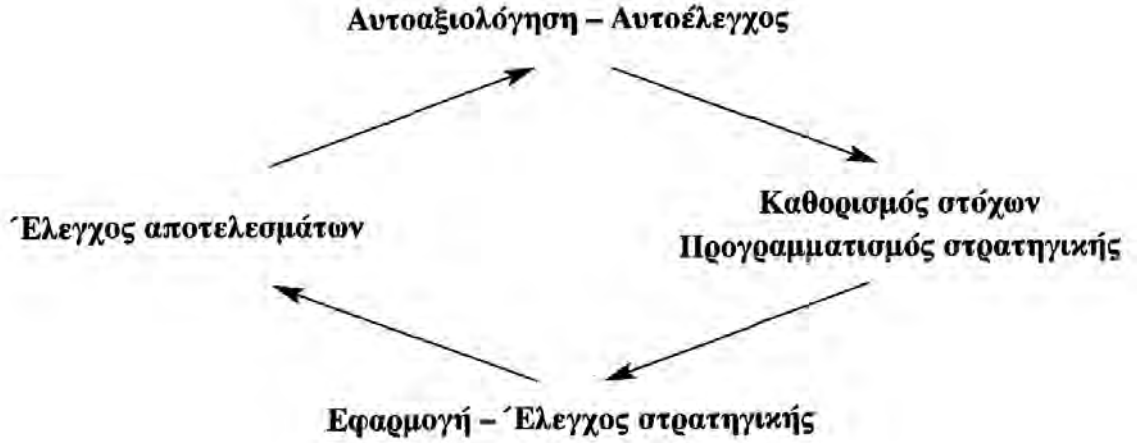
ριβάλλοντα. Στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση κυρίαρχο και καθοριστικό ρόλο κατέχει ο «εαυτός», καθώς είναι εκείνος ο οποίος θέτει στόχους και προσδοκίες για το παρόν και το μέλλον. Ο μαθητής, δηλαδή, με δική του πρωτοβουλία παρακολουθεί, ελέγχει ή και τροποποιεί τη δράση του, ώστε να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η σημασία της αυτορυθμιζόμενης μάθησης είναι μεγάλη όχι μόνο για τη σχολική μάθηση αλλά και για τη μετασχολική, που απαιτεί η διά βίου εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό βρίσκεται ανάμεσα στις πρωταρχικές επιδιώξεις του σύγχρονου σχολείου (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 192).

Σχετικά με την αυτορυθμιζόμενη μάθηση έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα, τα οποία προσπαθούν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τους μηχανισμούς της αυτορυθμιζόμενης μάθησης, όπως είναι αυτά των Pintrich (2000), Zimmerman, Bonner και Kovach (1996), Schunk και Zimmerman (1998). Στην εργασία αυτή θα περιοριστούμε στο να παρουσιάσουμε με συνοπτικό τρόπο το μοντέλο των Zimmerman, Bonner και Kovach (1996), γιατί θεωρούμε ότι μπορεί να εφαρμοστεί στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου για τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων.

Το κυκλικό μοντέλο των Zimmerman, Bonner και Kovach

Οι Zimmerman, Bonner και Kovach (1996) επινόησαν ένα μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης το οποίο εκτυλίσσεται σε τέσσερις φάσεις, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα. Οι φάσεις αυτές συνθέτουν ένα κυκλικό μοντέλο, το οποίο ονομάζεται έτσι, γιατί ο αυτοέλεγχος της κάθε μαθησιακής δυσκολίας παρέχει πληροφορίες οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή να τροποποιήσει τη στρατηγική του ή να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του.



Σχήμα: Οι τέσσερις φάσεις αυτορυθμιζόμενης μάθησης κατά τους Zimmerman, Bonner και Kovach (1996)

Αυτοαξιολόγηση και αυτοέλεγχος

Η πρώτη φάση αυτού του μοντέλου προϋποθέτει την αυτοαξιολόγηση του μαθητή όσον αφορά το γνωστικό του επίπεδο, δηλαδή τις προϋπάρχουσες γνώσεις του, σχετικά με την εργασία που του έχει ανατεθεί.

Όταν οι μαθητές αρχίζουν να μελετούν ένα θέμα που δεν τους είναι οικείο, τότε δεν έχουν παρά μια ασαφή εικόνα για την αποτελεσματικότητα του τρόπου με τον οποίο θα το προσεγγίσουν. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να κρατούν σημειώσεις (π.χ. ημερολόγιο δραστηριοτήτων) σχετικά με την εργασία τους, ενέργεια η οποία μπορεί να συμβάλει στην ακρίβεια της αυτοαξιολόγησής τους. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι είναι πολύ χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να συνηθίσει τους μαθητές να σημειώνουν οι ίδιοι λεπτομερώς ό,τι κάνουν κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της εργασίας τους. Με αυτό τον τρόπο μπορούν οι ίδιοι να παρακολουθούν την πρόοδό τους. Αυτή η δυνατότητα του αυτοελέχου των μαθητών καθώς και η ανατροφοδότηση που μπορεί να έχουν από εκπαιδευτικούς, συμμαθητές ή γονείς συμβάλλει στην αντικειμενικότητα της αυτοαξιολόγησής τους.

Καθορισμός στόχων και προγραμματισμός στρατηγικής

Κατά τη δεύτερη φάση του μοντέλου οι μαθητές αναλύουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί, καθορίζουν τους στόχους και προγραμματίζουν τη στρατηγική που θα τους επιτρέψει να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει. Όταν οι μαθητές προσεγγίζουν ένα θέμα που τους είναι άγνωστο, συχνά δεν είναι σε θέση να το αναλύσουν, να καθορίσουν τους στόχους και να αναπτύξουν μια αποτελεσματική στρατηγική. Εδώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τέτοιου είδους εμπόδια, μαθαίνοντάς τους να αναλύουν σε τμήματα τις εργασίες που τους αναθέτουν, να καθορίζουν συγκεκριμένους στόχους και να επιλέγουν την κατάλληλη στρατηγική.

Επιπλέον, κατά τη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός ή κάποιοι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν πιθανές στρατηγικές έτσι, ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται.

Εφαρμογή στρατηγικής και έλεγχος αυτής

Κατά την τρίτη φάση, που χωρίς αμφιβολία είναι και η πιο ενδιαφέρουσα, οι μαθητές εφαρμόζουν τη στρατηγική που επέλεξαν. Η επιλογή αυτή εξαρτάται από τις στρατηγικές που έχουν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν, από την ανατροφοδότηση συμμαθητών και εκπαιδευτικών καθώς και από την αντίληψή τους.

Όταν οι μαθητές εφαρμόζουν μία νέα στρατηγική, συχνά καταφεύγουν σε γνωστές τεχνικές, εκτός και αν ελέγχουν (αυτορυθμίζουν) από κοντά τις στρατηγικές τους επιδόσεις, π.χ. κρατώντας σημειώσεις στις διάφορες φάσεις της πορείας τους. Ωστόσο, κατά την εφαρμογή της νέας στρατηγικής, παρατηρείται ορισμένοι μαθητές (συνήθως οι καλοί) να εξοικειώνονται γρήγορα με τη νέα στρατηγι-

κή, ενώ ο τρόπος δουλειάς τους αποτελεί για κάποιους άλλους συμμαθητές μία άμεση πηγή μάθησης. Υπάρχουν, όμως, και μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στη νέα στρατηγική και έχουν ανάγκη από εξάσκηση σε αυτή. Δηλαδή, με συνεχή εξάσκηση, μέσα σε συγκεκριμένα, δομημένα πλαίσια, όπου η ανατροφοδότηση είναι δεδομένη, κάποιοι από αυτούς τους μαθητές, αν όχι όλοι, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν αυτόματα τη νέα στρατηγική.

Κατά τη φάση αυτή, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αφενός μεν να μεριμνά ώστε η καινούργια στρατηγική να συζητείται στην τάξη και αφετέρου να παρέχει βοήθεια στους μαθητές όταν δυσκολεύονται στην εφαρμογή της. Η στήριξη των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, όταν οι στρατηγικές τους δεν φαίνεται να φέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, είναι καθοριστικής σημασίας για τη συνέχιση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησής τους.

Έλεγχος των αποτελεσμάτων

Κατά την τέταρτη και τελευταία φάση αυτού του κυκλικού μοντέλου οι μαθητές επικεντρώνουν την προσοχή τους στις σχέσεις ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα και τη στρατηγική που επέλεξαν, με σκοπό να εξετάσουν εάν η στρατηγική τους ήταν κατάλληλη σε σχέση με τους στόχους που είχαν θέσει στην αρχή της εργασίας τους.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να μεγιστοποιούν τα αποτελέσματά τους χρησιμοποιώντας εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης για την εύρεση του πιο αποτελεσματικού συνδυασμού (στρατηγικής – αποτελέσματος). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μετά το τέλος των εργασιών, όταν παρουσιάζονται, συζητούνται και συγκρίνονται οι διάφορες στρατηγικές, και οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δεχτούν ανατροφοδότηση σχετικά με τη στρατηγική που επέλεξαν και χρησιμοποίησαν.

Αξίζει να τονιστεί ότι κατά τη φάση αυτή και μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οι μαθητές μπορούν να τροποποιούν τους αρχικούς τους στόχους, όταν διαπιστώνουν ότι είναι δύσκολοι, να θέτουν νέους, ευκολότερους και πραγματοποιήσιμους, και να εφαρμόζουν άλλες στρατηγικές. Δηλαδή, το μοντέλο δεν ολοκληρώνεται υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές με τη φάση αυτή, αλλά για κάποιους μαθητές μπορεί να συνεχίζεται και να αρχίζει πάλι από την πρώτη φάση, ακολουθώντας έτσι κυκλική πορεία.

Πλεονεκτήματα του μοντέλου

Το κυκλικό μοντέλο αυτορυθμιζόμενης μάθησης των Zimmerman, Bonner & Kovach (1996), που εκθέσαμε, παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα:

- Βοηθάει τους μαθητές να καθορίζουν στόχους, να χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης, να ελέγχουν την πρόοδό τους και να προσαρμόζουν τις στρατηγικές ανάλογα με την αποτελεσματικότητά τους.

- Παρέχει στους μαθητές ένα αίσθημα προσωπικού ελέγχου της όλης διαδικασίας. Αποτελεί, δηλαδή, ένα ουσιαστικό στοιχείο ενεργοποίησης, που συμβάλλει στην ατομική μάθηση.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς η ικανότητα αυτή δεν αναπτύσσεται χωρίς μαθησιακά εμπόδια και γνωστικές δυσκολίες (Ματσαγγούρας, 2003· Χαραλαμπάκης, 1994).
- Διεγείρει την περιέργεια του μαθητή και τον βοηθάει να απευθύνει «εσωτερικές» ερωτήσεις στον ίδιο του τον εαυτό (Τριλιανός, 1997).
- Συμβάλλει στην ενεργοποίηση του μαθητή, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση στη σύγχρονη διδακτική για κάθε μαθησιακή διαδικασία.

Προϋποθέσεις για την εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου

- **Όσον αφορά τη σχολική κουλτούρα:** Σύμφωνα με τα ισχύοντα δεδομένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου στην πράξη δεν είναι εύκολη και τούτο οφείλεται σε λόγους όπως είναι το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα, οι διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κ.ά. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν εκπαιδευτικοί ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι στα σύγχρονα παιδαγωγικά και ψυχολογικά πορίσματα, οι οποίοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους διερευνητικά και ανακαλυπτικά μοντέλα μάθησης.

  Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι η εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου διευκολύνεται πολύ μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα συνεπακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Φ.Ε.Κ., τεύχος Β', αρ. Φύλλου 303/13-03-03). Και τούτο, γιατί ανάμεσα στις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις συγκαταλέγονται η διερευνητική και η ανακαλυπτική, οι οποίες προάγουν τον αναστοχασμό επί του αντικειμένου της μάθησης.
- **Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό:** Αναμφισβήτητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, καθώς είναι εκείνος που πρέπει να καθοδηγήσει τους μαθητές του στην απόκτηση βασικών μεταγνωστικών δεξιοτήτων με απώτερο στόχο την αυτορύθμιση της μάθησής τους. Θα πρέπει, δηλαδή, να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η απόκτηση της γνώσης είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων διεργασιών που κάνει το ίδιο το άτομο (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 204). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως μοντέλο για τους μαθητές του μέσα από τη συμπεριφορά του. Αυτό, όμως, προϋποθέτει ότι και ό ίδιος ο εκπαιδευτικός διαθέτει ικανότητες αυτορύθμισης.
- **Όσον αφορά τον μαθητή:** Ο μαθητής πρέπει να αποδυθεί το ρόλο του παθητικού δέκτη στη μάθηση και να γίνει ένας ενεργός συμμέτοχος, ο οποί-

ος μέσα από μεταγνωστικές στάσεις και δεξιότητες που θα αναπτύξει θα καταστεί ικανός να ελέγχει και να αυτοαξιολογεί τον τρόπο σκέψης του και έτσι να αυτορυθμίζει και να αυτοκατευθύνει τη μάθησή του.

Κλείνοντας θα θέλαμε να τονίσουμε ότι ο εκπαιδευτικός στο σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο. Είναι αυτός που καλείται να τονίσει στους μαθητές την αξία της σχολικής αυτορύθμισης και να τους καθοδηγήσει, όπως προαναφέραμε, στην εφαρμογή της. Είναι αυτός που πρέπει να πείσει τους μαθητές να αξιολογούν σωστά τις αυτορυθμιζόμενες διαδικασίες περιγράφοντας τα δυναμικά πλεονεκτήματα που προκύπτουν από αυτές, ώστε να γίνουν και αυτοί μαθητές «έξυπνοι», δηλαδή να ελέγχουν οι ίδιοι τη διαδικασία της μάθησης παρά να είναι το θύμα της.

Βιβλιογραφία

Zimmerman, B. - Bonner, S. & Kovach, R. (1996). Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy. American Psychological Association (μτφρ. στα γαλλικά από την C. Pagnoulle (2000) *Des Apprenants Autonomes. Autoregulation des Apprentissages.* Bruxells: De Boeck.

Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding Self-Regulated Learning.* San Francisco: Jossey Bass.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulation learning. In Boekarts, M. et al. (Eds), *Handbook of Self-regulation.* S. Diego: CA Academic Press.

Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. Β': Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτορύθμιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β': Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1998). *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice.* New York: Guilford.

Τριλανός, Θ. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της.* Αθήνα.

Φ.Ε.Κ., τεύχος Β', αρ. Φύλλου 303/13-03-03, Παράρτημα, Τόμος Α'.

Χαραλαμπάκης, Χ. (1994). *Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.

Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας

Ιωάννης Θωίδης και Νικόλαος Χανιωτάκης
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει αναζωπυρωθεί στις ευρωπαϊκές χώρες η συζήτηση για τα προγράμματα ολοήμερης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μετά τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας «PISA» (Programme for International Student Assessment, Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών), η οποία πραγματοποιήθηκε από τον Ο.Ο.Σ.Α. Στον πυρήνα αυτής της συζήτησης βρίσκεται το λεγόμενο «PISA σοκ», η αιφνιδιαστική, δηλαδή, για κάποιους διαπίστωση ότι οι χώρες που διαθέτουν ολοήμερα σχολεία, και γενικότερα οργανωμένη ολοήμερη εκπαίδευση, αγωγή και φροντίδα, παρουσίασαν τα καλύτερα συγκριτικά αποτελέσματα (π.χ. Φιλανδία, Ολλανδία) (OECD, 2001· 2003)[1]. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο της έρευνας ήταν ότι δεν περιορίστηκε μόνο στην αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο, αλλά εξέτασε και την ικανότητα των μαθητών να αξιοποιούν και να εφαρμόζουν τις γνώσεις αυτές σε συγκεκριμένες καταστάσεις και προβλήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν τη χώρα μας είναι μάλλον ανησυχητικά, αφού διαπιστώθηκε ότι οι έλληνες μαθητές αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που παίρνουν στο σχολείο για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, το 2000, σε σύνολο 31 χωρών η χώρα μας κατατάχθηκε στην 25η θέση όσον αφορά το γνωστικό και επιστημονικό αλφαβητισμό, και στην 28η θέση όσον αφορά το μαθηματικό αλφαβητισμό. Το 2003, και σε σύνολο 40 χωρών, κατέλαβε την 32η θέση στα μαθηματικά, την 30ή θέση στην αναγνωστική ικανότητα κατανόησης κειμένου, την 30ή θέση στις φυσικές επιστήμες και την 32η θέση στην επίλυση προβλημάτων (εφημ. *Η Καθημερινή της Κυριακής*, 12-12-2004).

Ένα κεντρικό συμπέρασμα της έρευνας PISA είναι ότι οι χώρες που βρέθηκαν στις υψηλές θέσεις της κατάταξης διαθέτουν συστήματα ολοήμερης εκπαίδευσης, τα οποία καταφέρνουν να συνδέσουν τη διδασκαλία με τη διαμόρφωση

1 Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2000 και το 2003 και βρίσκεται σε εξέλιξη. Στην πρώτη φάση (2000) συμμετείχαν 4.000 μαθητές ηλικίας 15 ετών, ενώ το 2003 έλαβαν μέρος 4.620 μαθητές της ίδιας ηλικίας.

του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, συστήματα δηλαδή που δεν παραμένουν μόνο στις επιδόσεις, αλλά δίνουν έμφαση στη λεγόμενη κοινωνική μάθηση και συμπεριφορά. Στον ευρωπαϊκό χώρο τα αποτελέσματα της έρευνας PISA οδήγησαν στη συνειδητοποίηση της ανάγκης να συνδεθεί με συστηματικό τρόπο η σχολική μάθηση με τα προβλήματα και τις καθημερινές εμπειρίες της ζωής των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο καλείται να ανοίξει τις πόρτες του στους εξωσχολικούς χώρους μάθησης, να τους αξιοποιήσει αλλά και να συμβάλει στην παραπέρα ανάπτυξή τους.

Σε χώρες με μακρά παράδοση στο ημιημερήσιο σχολείο η έρευνα PISA έδωσε την αφορμή για έντονες συζητήσεις σχετικά με την επέκταση του ολοήμερου σχολείου, το άνοιγμα του σχολείου και την αναγκαιότητα της σύνδεσης και συνεργασίας τυπικών και μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης και φροντίδας. Η δημοσιοποίηση των συμπερασμάτων του PISA έδωσε στην πραγματικότητα μια επιπρόσθετη ώθηση προς την κατεύθυνση της ολοήμερης εκπαίδευσης και του ολοήμερου σχολείου. Εξάλλου, οι κοινωνικοοικονομικές προϋποθέσεις για τη στροφή του σχολείου σε αυτή την κατεύθυνση προϋπήρχαν (π.χ. αυξανόμενη είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας). Σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες που δεν παρουσίασαν καλά αποτελέσματα στην έρευνα PISA, στην Ελλάδα τα αρνητικά αποτελέσματα απασχόλησαν ελάχιστα τον επιστημονικό κόσμο, ενώ η ίδια η έρευνα δέχτηκε έντονη κριτική από τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια εικόνα της ολοήμερης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, α) παρουσιάζοντας τα βασικότερα μοντέλα και τύπους ολοήμερων σχολείων που υπάρχουν και β) χρησιμοποιώντας ως παραδείγματα μερικές από τις χώρες με παράδοση στο ολοήμερο και στο ημιημερήσιο σχολείο.

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η έννοια του ολοήμερου σχολείου είναι αρκετά ασαφής, δεδομένου ότι υπάρχουν πολλές και διαφορετικές πρακτικές εφαρμογές, ενώ οι απόψεις και οι θέσεις που εκφράζονται διαφοροποιούνται επίσης σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους (Θωίδης, 2000). Μάλιστα, όσον αφορά τις αγγλοσαξωνικές χώρες, δεν υπάρχουν μελέτες και έρευνες που ασχολούνται με τη γενικότερη προβληματική και τις επιδράσεις του ολοήμερου σχολείου. Αυτό συμβαίνει, επειδή σε αυτές τις χώρες το σχολείο ήταν πάντα ολοήμερο και δεν απασχολεί ως τέτοιο τον επιστημονικό, δημόσιο και πολιτικό διάλογο.

Το ολοήμερο σχολείο και γενικότερα τα ολοήμερα προγράμματα εκπαίδευσης έχουν απασχολήσει και σε παλαιότερες εποχές τόσο το χώρο της Παιδαγωγικής όσο και τους άμεσα εμπλεκόμενους με τα εκπαιδευτικά θέματα, γονείς και εκπαιδευτικούς. Ήδη από το 19ο αιώνα το ολοήμερο ήταν μία συνηθισμένη μορφή σχολείου σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Μέχρι τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο τα σχολεία στην Ευρώπη ήταν «ολοήμερα», με την έννοια ότι η διδασκαλία

γινόταν πριν αλλά και μετά το μεσημέρι (*παραδοσιακό ή διδακτικό ολοήμερο σχολείο*) (Ludwig, 1993· 1995:69). Το ενδιάμεσο δίωρο διάλειμμα δεν ανήκε στην περιοχή ευθύνης του σχολείου.

Μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο παρατηρήθηκε μια σταδιακή ανανέωση των σχολείων που ήταν οργανωμένα σε ολοήμερη βάση (Appel/ Rutz, 1998). Σε αυτές τις αλλαγές καθοριστικό ρόλο είχε η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική. Παιδαγωγικά κινήματα και σχολικά μοντέλα όπως το Jena Plan του P. Petersen, το Σχολείο Εργασίας του G. Kerschensteiner, το ενιαίο σχολείο του Paul Oestreich κ.ά. συμπεριέλαβαν τάσεις και απόψεις προς την κατεύθυνση της ολοήμερης σχολικής αγωγής. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο αυξήθηκαν ακόμη περισσότερο οι απαιτήσεις για τη λειτουργία ολοήμερων σχολείων, κυρίως λόγω των προβληματικών μεταπολεμικών συνθηκών ζωής (Θωίδης, 2000).

Ωστόσο, η ολοήμερη εκπαίδευση δεν γενικεύτηκε σε όλες τις χώρες της Ευρώπης και έτσι στα τέλη του εικοστού αιώνα διαπιστώθηκε ότι, ενώ στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι χρόνοι της εργασίας αλλά και της κοινωνικής ζωής έχουν αλλάξει ραγδαία, οι χρονικοί ρυθμοί του σχολείου έχουν γενικώς παραμείνει σταθεροί και δεν έχουν προσαρμοστεί στις αλλαγές αυτές. Επιπλέον, στην παγκοσμιοποιημένη πια κοινωνία της γνώσης το σχολείο δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στο θεμελιώδες αίτημα για ισότητα ευκαιριών (Schmidt, 1994). Όλα αυτά ισχύουν με το παραπάνω και για την Ελλάδα, η κοινωνία της οποίας φαίνεται να διανύει ένα στάδιο εκσυγχρονισμού και προσαρμογής στη νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται διεθνώς (Πυργιωτάκης, 2001).

Μοντέλα ολοήμερης εκπαίδευσης

Στον ευρωπαϊκό χώρο υπάρχει σήμερα μία μεγάλη ποικιλία ολοήμερων σχολείων, τα οποία χαρακτηρίζονται από ένα πλουραλισμό παιδαγωγικών αντιλήψεων και πρακτικών, που εκτείνεται από το παραδοσιακό ολοήμερο σχολείο μέχρι τα εναλλακτικά σχολεία ολοήμερης διάρκειας (Ludwig, 1993). Ένας πρώτος, γενικός διαχωρισμός τους μπορεί να γίνει με βάση τη διαμόρφωση του μεταμεσημβρινού προγράμματος, σε *ανεξάρτητα* και σε *ενσωματωμένα* ολοήμερα σχολεία.

Στα ανεξάρτητα μοντέλα η διδασκαλία περιορίζεται στο προμεσημβρινό πρόγραμμα, ενώ στα ενσωματωμένα οι προμεσημβρινές και οι μεταμεσημβρινές δραστηριότητες αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο (Μπουζάκης, 1995). Με κριτήριο την υποχρεωτικότητα ή μη του προσφερόμενου προγράμματος τα ολοήμερα σχολεία διαφοροποιούνται σε *κλειστά* και σε *ανοιχτά* ολοήμερα (Δεμίρογλου, 2005). Είτε με τη μία είτε με την άλλη μορφή το ολοήμερο σχολείο αποτελεί σήμερα τον κανόνα τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο όσο και στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του υπόλοιπου κόσμου (Allemann-Ghionda, 2003· Appel & Rutz, 1998:95· εφημ. *Το Βήμα της Κυριακής*, 19-02-2006).

Συνήθως τα ολοήμερα εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ευρωπαϊκή Ένωση

δεν περιλαμβάνουν αποκλειστικά το σχολείο. Στα καθήκοντα εκπαίδευσης και φροντίδας συμμετέχουν σχεδόν πάντα, λιγότερο ή περισσότερο, και άλλοι φορείς, όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση, η Εκκλησία, διάφορα ιδρύματα και φορείς. Γενικότερα, στα ολοήμερα εκπαιδευτικά προγράμματα εξασφαλίζεται μια σύζευξη και συνεργασία θεσμικών μορφών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, στις οποίες συμμετέχει ενίοτε και η οικογένεια (Coelen, 2004· Otto & Coelen, 2004). Εξαιρέσεις αποτελούν τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας, της Αυστρίας, της Σουηδίας και της Γερμανίας, όπου σπάνια παρατηρείται τέτοιου είδους συνεργασία (Coelen, 2003).

Οι χώρες εκείνες στις οποίες ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου έχει μια μακρά παράδοση και είναι αρκετά διαδεδομένος είναι η Αγγλία και Ουαλία, η Γαλλία, η Ισπανία, η Ολλανδία και το Βέλγιο (Schmidt, 1994). Αντίθετα, σε χώρες όπως η Γερμανία, η Ιταλία, η Δανία, η Πορτογαλία και η Ελλάδα κυριαρχεί το παραδοσιακό ημιημερήσιο σχολείο (Renz, 1994· Allemann-Ghionda, 2005). Πρέπει να επισημάνουμε, ωστόσο, ότι ο παραπάνω διαχωρισμός σε χώρες με ολοήμερο ή με ημιημερήσιο σχολικό προσανατολισμό παρουσιάζει δυσκολίες και αποτελεί ίσως μία σχηματική μόνο διάκριση. Η διευρυμένη σχολική λειτουργία –σε μερικές από τις παραπάνω χώρες– με προμεσημβρινό και μεταμεσημβρινό πρόγραμμα δεν σημαίνει απαραίτητα ότι το σχολείο αναλαμβάνει επιπλέον κοινωνικά και παιδαγωγικά καθήκοντα (δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, κοινωνική μάθηση κ.ά.) και ότι αποτελεί ένα ολοήμερο σχολείο με σαφή παιδαγωγική αντίληψη και προσανατολισμό. Τελευταία υπάρχει μία τάση προσέγγισης και αλληλοσυμπλήρωσης των δύο σχολικών μοντέλων, του ολοήμερου και του παραδοσιακού ημιημερήσιου σχολείου. Η τάση αυτή είναι προς την κατεύθυνση της καθιέρωσης ολοήμερων προγραμμάτων με μεγάλη ποικιλία οργανωτικών μορφών και με παράλληλη ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων.

1. Ανεξάρτητα ή προσθετικά μοντέλα ολοήμερης εκπαίδευσης, αγωγής και φροντίδας μαθητών

Τα ανεξάρτητα ή προσθετικά μοντέλα χαρακτηρίζονται κυρίως από την ανεξάρτητη λειτουργία της πρωινής και μεταμεσημβρινής ζώνης, την προαιρετική λειτουργία της μεταμεσημβρινής ζώνης και την απουσία μιας ενιαίας φιλοσοφίας λειτουργίας (Appel/Rutz, 1998· Holtappels, 1992 και 1995).

α) Ολοήμερο σχολείο ως συνεργασία ημιημερήσιου σχολείου και παιδικού σταθμού. Μετά το τέλος της διδασκαλίας τα παιδιά περνούν στον παιδικό σταθμό, όπου απασχολούνται σε όλη την υπόλοιπη διάρκεια της ημέρας με διάφορες δραστηριότητες. Το σχολείο και ο παιδικός σταθμός βρίσκονται άλλοτε σε χωριστά κτίρια και άλλοτε στο ίδιο. Τα έξοδα διατροφής και φροντίδας των παιδιών επιβαρύνουν ενίοτε και τους γονείς.

β) Ημιημερήσιο σχολείο με επιπρόσθετο πρόγραμμα φροντίδας και απασχόλησης. Στο σχολείο αυτό παρέχονται πριν και μετά την οργανωμένη διδασκαλία

δυνατότητες παιχνιδιού και προσφορές ελεύθερου χρόνου σε εθελοντική βάση. Συνήθως απευθύνονται σε μικρό αριθμό παιδιών του σχολείου. Στο πρόσθετο πρόγραμμα προσφέρονται και δυνατότητες για ενισχυτική διδασκαλία, βοήθεια στην εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες.

2. Ενσωματωμένα μοντέλα ολοήμερης εκπαίδευσης, αγωγής και φροντίδας μαθητών

Τα ενσωματωμένα μοντέλα χαρακτηρίζονται από τον παιδαγωγικό τους προσανατολισμό και το ενιαίο πρόγραμμα ολοήμερης λειτουργίας. Δεν αποτελούν ενιαίο εκπαιδευτικό μοντέλο, μια και εμφανίζουν διάφορες παραλλαγές (π.χ. μερικώς ενσωματωμένο μοντέλο), αλλά προσαρμόζονται στις τοπικές ιδιαιτερότητες και λαμβάνουν υπόψη τις συγκεκριμένες κάθε φορά ανάγκες.

α) Ανοιχτό ολοήμερο σχολείο. Πρόκειται για σχολείο που χαρακτηρίζεται από την προαιρετικότητα του μεταμεσημβρινού προγράμματος, αλλά και την παιδαγωγική του στοχοθεσία. Εκτός από το κανονικό πρόγραμμα προσφέρονται ελεύθερες, παιδαγωγικά χρήσιμες δραστηριότητες στις μεταμεσημβρινές ώρες: φύλαξη των παιδιών, φαγητό, δυνατότητες για μάθηση, ενίσχυση, κατ' οίκον εργασίες, παιγνίδι και ελεύθερος χρόνος. Οι μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας διαφοροποιούνται από αυτές του παραδοσιακού σχολείου. Οι εκτός της διδασκαλίας εκπαιδευτικές δραστηριότητες διακρίνονται σε υποχρεωτικές και σε επιλογής. Συχνά παρέχεται η δυνατότητα για επικοινωνία και επαφές με άλλους κοινωνικούς, πολιτιστικούς και μορφωτικούς θεσμούς. Στο απογευματινό πρόγραμμα συνήθως συμμετέχουν γονείς, κοινωνικοί παιδαγωγοί και βοηθητικό προσωπικό.

β) Ολοήμερο σχολείο με υποχρεωτικό πρόγραμμα (υποχρεωτικό ολοήμερο ή απλώς ολοήμερο) (8:00 – 16.15). Οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες που προβλέπονται από το σχολικό πρόγραμμα. Οι αρχές οργάνωσης του συνολικού χρόνου βασίζονται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές, που λαμβάνουν υπόψη τούς βιολογικούς ρυθμούς των μαθητών. Υπάρχει, δηλαδή, εναλλαγή της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου, με βάση το ρυθμό μάθησης και τις ανάγκες των παιδιών. Ορισμένες φορές συνεκτιμώνται και οι επιθυμίες των γονέων στη διαμόρφωση του προγράμματος. Επίσης, προσφέρονται διαφοροποιημένες μορφές μάθησης με ιδιαίτερη έμφαση στη μέθοδο Project, στο άνοιγμα του σχολείου, στην ενισχυτική διδασκαλία και στην εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων. Ο εξωδιδακτικός χρόνος διακρίνεται σε υποχρεωτικό και προαιρετικό. Συνήθως οι κατ' οίκον εργασίες ενσωματώνονται στο μάθημα.

γ) Ολοήμερο οικοτροφείο. Αποτελεί μια παραλλαγή του υποχρεωτικού ολοήμερου. Και εδώ το πρόγραμμα διαρκεί συνήθως μέχρι τις 16.00'-16:30', με τη διαφορά ότι το σχολείο διαθέτει ειδικευμένο προσωπικό και, κατόπιν επιθυμίας

των γονέων, αναλαμβάνει περισσότερες υποχρεώσεις στο πλαίσιο της φροντίδας και αγωγής έως τις 18:00. Συνήθως η ίδρυσή τους προϋποθέτει ότι στη γύρω περιοχή λειτουργεί και ένα σχολείο με ημιημερήσιο πρόγραμμα, ώστε οι γονείς να μπορούν να επιλέγουν. Στο μεσημβρινό διάλειμμα παρέχεται η δυνατότητα για ξεκούραση, ακόμα και για ύπνο (Rekus, 2005).

δ) Πλήρες ημιημερήσιο σχολείο (ως ενσωματωμένο μοντέλο). Το σχολείο αυτό διαθέτει ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα, το οποίο παρέχει δυνατότητες για συμπληρωματικές προσφορές μάθησης, παιχνιδιού και ελεύθερου χρόνου. Οι δυνατότητες αυτές συνδέονται με τη διδασκαλία και πραγματοποιούνται άλλοτε σε προαιρετική βάση και άλλοτε με υποχρεωτική συμμετοχή του μαθητή. Συνήθως λειτουργεί από τις 7:30 ή 8:00 το πρωί (συχνά η έναρξη της σχολικής ημέρας είναι κυλιόμενη) μέχρι τις 13:00 ή 14:00 και αφορά όλους τους μαθητές της σχολικής μονάδας. Περιλαμβάνει πολλές παιδαγωγικές καινοτομίες και πολλές από τις αρχές του ολοήμερου με σκοπό την εσωτερική μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου. Αντί για μικρά διαλείμματα γίνονται δύο μεγάλα. Απευθύνεται κυρίως στις μικρές ηλικίες.

Χώρες με παράδοση στο ολοήμερο σχολείο

Τα ολοήμερα σχολεία στη *Γαλλία* έχουν την πιο μακρά παράδοση στην Ευρώπη. Από το 1882 «οι Γάλλοι μαθητές φοιτούν στο ολοήμερο χωρίς να το ξέρουν» (Allemann-Ghionda, 2003 και 2005· Veil, 2002:29). Η δημιουργία τους οφείλεται περισσότερο σε πολιτικές και πολιτιστικές επιλογές και λιγότερο σε παιδαγωγικές αρχές (Alix, 2003). Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια ενιαία, ιεραρχική εκπαιδευτική δομή και ένα κρατικό εκπαιδευτικό μονοπώλιο (μόνο το 14% των δημοτικών σχολείων είναι ιδιωτικά) (Alix, 2003· Coelen, 2004:4). Στην κοινή περί σχολείου αντίληψη δεν διαχωρίζονται οι έννοιες της μόρφωσης και της φροντίδας των παιδιών και των νέων.

Η σχολική εβδομάδα είναι διάρκειας πέντε ημερών και στα περισσότερα σχολεία (80%) περιλαμβάνει 4 ημέρες μαθημάτων σε ολοήμερη βάση, μία ημέρα ελεύθερη από μαθήματα, συνήθως Τετάρτη ή Πέμπτη, ενώ το Σάββατο τα μαθήματα γίνονται μόνο πρωί. Το κενό που δημιουργείται την Τετάρτη ή την Πέμπτη καλύπτεται είτε από αθλητικές δραστηριότητες, υπό την επίβλεψη καθηγητών φυσικής αγωγής, είτε από θρησκευτική κατήχηση, την οποία αναλαμβάνουν οι διάφορες Εκκλησίες (Coelen, 2004· Vidon, 1990:333). Το σχολικό ωράριο διαρκεί από τις 8:00′ με 8.30′ έως τις 11:30′-12.00′ και συνεχίζει από τις 14.00′ έως τις 16.00′-17:00′. Οι μεσημβρινές ώρες περιλαμβάνουν γεύμα για όσους μαθητές το επιθυμούν. Η οικονομική συνεισφορά των γονέων στο φαγητό είναι ανάλογη με το εισόδημά τους. Η λειτουργία λέσχης και η πρόσληψη του προσωπικού της είναι υπόθεση της τοπικής αυτοδιοίκησης, η οποία μπορεί να εκχωρήσει αυτή την αρμοδιότητα σε ιδιωτικούς φορείς.

Για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου υπάρχει η δυνατότητα να παραμεί-

νουν στο σχολείο μέχρι τις 18.00′, κατόπιν πρωτοβουλίας των γονέων και με δική τους οικονομική συμβολή. Σχεδόν σε κάθε σχολείο υπάρχει ένα είδος κοινωφελούς Club («foyer socio-educatif»), το οποίο προσφέρει δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο μεσημβρινό διάλειμμα και αργά το απόγευμα. Οι γονείς και οι μεγαλύτεροι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του προγράμματος.

Στο εκπαιδευτικό προσωπικό συμπεριλαμβάνεται και εξειδικευμένο προσωπικό, που απασχολείται κυρίως στις εξωδιδακτικές δραστηριότητες, αν και στο δημοτικό σχολείο υπάρχει η τάση να καλύπτεται το πρόγραμμα από τον δάσκαλο της τάξης. Περισσότερο από το ¼ του προσωπικού είναι παιδαγωγικό βοηθητικό προσωπικό, το οποίο έχει την επιμέλεια της μεσημβρινής ανάπαυλας, τον έλεγχο των παρουσιών, την ενίσχυση των μαθητών που έχουν ανάγκη κ.ά. Το προσωπικό αυτό μπορεί να είναι φοιτητές (με αμοιβή), απόφοιτοι ειδικών σπουδών, κοινωνικοί λειτουργοί, διοικητικό και τεχνικό προσωπικό, προσωπικό εστιατορίου, νοσοκόμοι κ.λπ.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων παρατηρείται μια προσπάθεια αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτονομίας της σχολικής μονάδας με σκοπό να δοθεί έμφαση στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου.

Στην *Αγγλία* και στην *Ουαλία* το ολοήμερο σχολείο αποτελεί τον κανόνα και έχει μια μακρά παράδοση από το 1920 (Allemann-Ghionda, 2003 και 2005). Το παραδοσιακό ολοήμερο αρχικά δημιουργήθηκε για να καλύψει κοινωνικές ανάγκες, στη συνέχεια όμως το πρόγραμμά του εμπλουτίστηκε με βάση σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές. Το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και της Ουαλίας χαρακτηρίζεται από την οργανωτική αυτονομία της σχολικής μονάδας, γεγονός που έχει συντελέσει στη δημιουργία διαφοροποιημένων ολοήμερων προγραμμάτων, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να αποκτούν εμπειρίες με βάση τις ανάγκες τους (Knauf, 1993· Renz, 1994· Scheipl, 1990· Winch, 2005). Το αγγλικό σχολείο, ακόμη και μετά την ψήφιση του μεταρρυθμιστικού νόμου του 1989 και την καθιέρωση του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, εξακολουθεί να διατηρεί τον ανοιχτό του χαρακτήρα και να θεωρείται σχολείο της κοινότητας («community school»).

Σε όλες τις σχολικές βαθμίδες η σχολική ημέρα χωρίζεται σε προμεσημβρινή («morning session») και μεταμεσημβρινή διδασκαλία («afternoon session»). Το ωράριο λειτουργίας του σχολείου είναι από τις 9.00′ έως τις 12.30′ και από τις 13.30′ έως τις 15:00′-16:00′. Το μεσημβρινό διάλειμμα μπορεί να είναι από 30 έως 90 λεπτά. Σε περίπτωση που το σχολείο λειτουργεί έξι ημέρες την εβδομάδα οι μαθητές έχουν ένα απόγευμα ελεύθερο. Ο χρόνος διδασκαλίας δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένος.

Στα μεσημεριανά διαλείμματα παρέχεται γεύμα στους μαθητές, το οποίο δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Αρκετά σχολεία προσφέρουν μετά τη λήξη των

μαθημάτων απογευματινά προγράμματα (after-schools Clubs) και αθλητικές δραστηριότητες, τα οποία δεν συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών, ενώ άλλα διαθέτουν τους χώρους τους έτσι, ώστε οι μαθητές να διεκπεραιώνουν τις κατ' οίκον εργασίες στο σχολικό χώρο (Winch, 2005). Οι ιδιωτικοί εξωσχολικοί φορείς είναι περιορισμένοι ως ανύπαρκτοι. Η φροντίδα των μαθητών στον εξωδιδακτικό χρόνο επιβαρύνει αποκλειστικά τους δασκάλους. Το σχολείο διαθέτει πάντως και βοηθητικό προσωπικό, ενώ τα τελευταία χρόνια οι δάσκαλοι επιδιώκουν την πρόσληψη επιπλέον προσωπικού στο πλαίσιο εφαρμογής ολοήμερων προγραμμάτων.

Οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές («Local Education Authorities») αναλαμβάνουν την ευθύνη να προσφέρουν στους μαθητές ένα ζεστό μεσημβρινό γεύμα, με προδιαγραφές ποιότητας που καθορίζονται από την κεντρική εξουσία. Οι γονείς συμβάλλουν οικονομικά –εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις (π.χ. των οικονομικά ασθενέστερων)– στο κόστος του γεύματος και της παραμονής των μαθητών στο σχολείο πέραν του κανονικού προγράμματος.

Στην *Ολλανδία* όλα τα σχολεία παραδοσιακά έχουν ολοήμερη οργάνωση. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας και ειδικότερα ο χρόνος λειτουργίας των σχολείων παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με το αγγλικό σύστημα. Οι σχολικές μονάδες έχουν μεγάλη αυτονομία και σε μεγάλο βαθμό εφαρμόζουν αρχές και ιδέες της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής (Knauf, 1993:40· Schmidt, 1994:70). Η πλειονότητα των σχολείων υπάγονται σε ένα περίπλοκο σύστημα σύζευξης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την έντονα αποκεντρωμένη διοίκηση. Τα περισσότερα σχολεία (65%) υπάγονται σε δημόσιους φορείς (π.χ. εκκλησίες, ιδρύματα, συλλόγους) και χρηματοδοτούνται και από την κεντρική κυβέρνηση. Το 1/3 των σχολείων της χώρας είναι κοινοτικά και διοικούνται από ένα νομικό σώμα στο πλαίσιο του κοινοτικού νόμου. Οι δημοτικοί σύμβουλοι ή τα νομικά αυτά σώματα προσλαμβάνουν τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων (Coelen, 2004:4).

Το σχολικό πρόγραμμα διαρκεί από τις 8.00'-8:30' έως τις 15:00'-15.30' με ενδιάμεσο μεσημβρινό διάλειμμα από μία έως μιάμιση ώρα. Μία ή δύο ημέρες την εβδομάδα τα απογεύματα είναι ελεύθερα για τους μαθητές. Την ευθύνη και φροντίδα των παιδιών κατά τις μεσημβρινές ώρες αναλαμβάνουν οι γονείς, το σχολείο ή εξειδικευμένο προσωπικό. Η απόφαση είναι θέμα των ίδιων των γονέων, οι οποίοι αναλαμβάνουν και τα επιπλέον έξοδα. Οι γονείς μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα το σχολείο όπου θα στείλουν τα παιδιά τους και κατά κανόνα στο σχολείο δεν δίνονται κατ' οίκον εργασίες.

Το μεσημεριανό διάλειμμα αποτελεί ένα πρόβλημα για τους περισσότερους γονείς, αφού το κόστος της εξωσχολικής φροντίδας είναι πολύ υψηλό. Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες για τη δημιουργία εξωσχολικών ιδρυμάτων φροντίδας και ολοήμερων σχολείων από τοπικές πρωτοβουλίες και δίκτυα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τη στήριξη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και

της Εθνικής Κυβέρνησης. Μέχρι το 2010 επιδιώκεται μέσω της συνεργασίας σχολικών και εξωσχολικών φορέων κάθε έβδομο βασικό σχολείο να αποτελέσει ένα ολοήμερο σχολείο («brede scholen»).

Στη *Φιλανδία* έχουμε το λεγόμενο ολοήμερο σχολείο των «τριών τετάρτων». Πρόκειται για έναν τύπο ολοήμερου (αλλιώς ονομάζεται «πλήρες ημιημερήσιο σχολείο»), το οποίο εκτός από το ημιημερήσιο πρόγραμμα περιλαμβάνει και μεσημεριανό φαγητό. Στην περίπτωση της Φιλανδίας θα μπορούσαμε περισσότερο να μιλήσουμε για ολοήμερο εκπαιδευτικό σύστημα και λιγότερο για ολοήμερο σχολείο. Το σχολικό ωράριο είναι από τις 8:00′-9:00′ έως τις 14:00′.

Το μεσημεριανό φαγητό και η μεταφορά των μαθητών παρέχονται δωρεάν. Στη διάρκεια του σχολικού γεύματος δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική μάθηση, στη συμβουλευτική και στην αγωγή υγείας, στην οποία παραδοσιακά το φιλανδικό σχολικό σύστημα αποδίδει μεγάλη σημασία.

Για τις επιπλέον προσφορές δραστηριοτήτων στο σχολείο αποφασίζει η Τοπική Αυτοδιοίκηση. Πολλά σχολεία διαθέτουν απογευματινούς ομίλους (Clubs), δηλ. ομάδες ενδιαφερόντων, οι οποίες καθοδηγούνται από τους δασκάλους (π.χ. φωτογραφία, μουσική, αθλητισμός). Στο πλαίσιο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης προσφέρεται απογευματινή φροντίδα σε παιδικούς σταθμούς (π.χ. βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες, διαμόρφωση ελεύθερου χρόνου). Ωστόσο, από τη δεκαετία του '90 τόσο τα Clubs όσο και οι παιδικοί σταθμοί έχουν ελαττωθεί, λόγω οικονομικών δυσκολιών της τοπικής αυτοδιοίκησης. Το κενό αυτό συμπληρώνουν ρυθμίσεις από την κεντρική εξουσία, οι οποίες αφορούν την ελάττωση του χρόνου εργασίας των γονέων ή το δικαίωμα να παίρνουν εξαμηνιαία άδεια από την εργασία τους, με λιγότερα όμως χρήματα (60-70% του μισθού). Η δεύτερη λύση ικανοποιεί ιδιαίτερα τις εργαζόμενες μητέρες, οι οποίες φεύγουν ολικώς ή μερικώς για ένα εξάμηνο από τη δουλειά τους, κάτι που έχει κατοχυρωθεί νομοθετικά για γονείς με παιδιά στην πρώτη τάξη. Η οικονομική κρίση της τοπικής αυτοδιοίκησης έχει οδηγήσει και σε αύξηση της συμμετοχής ιδιωτικών φορέων στην απογευματινή φροντίδα και αγωγή των μαθητών.

Στη σχετική πρόσφατη δημόσια συζήτηση προτείνεται μία πληρέστερη ολοήμερη εκπαίδευση στο πλαίσιο του σχολείου. Από το 2002 το Υπουργείο Παιδείας επιδιώκει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη συνεργασία με δημόσιους και μη δημόσιους φορείς κοινωνικής πρόνοιας, την Εκκλησία, ενώσεις γονέων, αθλητικούς ομίλους, πολιτιστικούς συλλόγους κ.λπ., οι οποίοι όλο και περισσότερο προσφέρουν δραστηριότητες επί πληρωμή. Αν και η τάση είναι για ένα ολοήμερο ανοιχτού τύπου, εφαρμόζεται σήμερα ένα πιλοτικό πρόγραμμα σε σχολεία (Project «MUKAVA») με διάρκεια από τις 8.00′ έως τις 16.00′ (διδασκαλία και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου). Υπεύθυνος για τις δραστηριότητες αυτές είναι ο διευθυντής του σχολείου, ενώ οι δάσκαλοι που συμμετέχουν αμείβονται με επιπλέον χρήματα (Coelen, 2004).

Η Φιλανδία διαθέτει ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και το σχο-

λείο υπάγεται αποκλειστικά στην Τοπική Αυτοδιοίκηση (μόνο το 4% των σχολείων είναι ιδιωτικά), ενώ οι κατευθυντήριες γραμμές τίθενται από την κεντρική κυβέρνηση (Freymann, 2005). Έτσι, τα σχολεία διοικούνται από εκλεγμένα κοινοτικά συμβούλια και ταυτόχρονα εποπτεύονται από το Εθνικό Υπουργείο Παιδείας. Τα σχολεία και οι δάσκαλοι έχουν μεγάλη αυτονομία στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής (Freymann, 2005).

Οι δάσκαλοι δεν είναι δημόσιοι υπάλληλοι και προσλαμβάνονται από την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Στο σχολείο εργάζονται, επίσης, σχολικοί παιδαγωγοί, ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί καθώς και προσωπικό με ψυχολογική και ιατρική κατάρτιση. Η γενικότερη φιλοσοφία που διέπει το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι, αν ο μαθητής δεν μαθαίνει, δεν φταίει ο μαθητής αλλά το σχολείο, που δεν βρίσκει τους τρόπους ώστε να προσαρμοστεί η μάθηση στις ανάγκες και στους ρυθμούς του μαθητή. Στο πνεύμα αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εξατομικευμένη βοήθεια των αδύναμων μαθητών. Εξάλλου, το σχολείο είναι ενιαίο και συνεπώς δεν υπάρχει δυνατότητα να διοχετευθούν οι μαθητές σε άλλα λιγότερο απαιτητικά σχολεία. Στο εξάχρονο δημοτικό σχολείο καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να μαθαίνουν τα παιδιά από ενδιαφέρον και όχι για να πάρουν καλούς βαθμούς. Για το λόγο αυτό δεν δίνονται βαθμοί (εκτός από την τελευταία τάξη), δεν υπάρχει στασιμότητα του μαθητή, ενώ οι κατ' οίκον εργασίες είναι σχετικά λίγες (Mathies, 2002: 38). Η μάθηση είναι προσανατολισμένη σε προβλήματα και εφαρμογές, γεγονός που –μεταξύ άλλων- ερμηνεύει τα πολύ καλά αποτελέσματα της Φιλανδίας στην έρευνα PISA.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της *Ισπανίας* ήταν παραδοσιακά προσανατολισμένο στις δομές του γαλλικού συστήματος. Έτσι, η λειτουργία των σχολείων στις δύο χώρες παρουσιάζει και σήμερα αρκετές ομοιότητες. Η Ισπανία διαθέτει καθημερινά ολοήμερο πρόγραμμα (9:00-13:00 ή 12:00 και 15:00-17:00 ή 18:00), ενώ τα μεσημβρινά διαλείμματα χαρακτηρίζονται από τη μεγάλη τους διάρκεια. Για όσους μαθητές παραμένουν στο σχολείο προβλέπεται μεσημεριανό γεύμα, το οποίο είναι δωρεάν μόνο για τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Schmidt, 1994:66).

Σε περιπτώσεις απουσίας εξωσχολικών κέντρων ελεύθερου χρόνου τα προβλήματα αντιμετωπίζονται μέσω της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Πολλές φορές πραγματοποιούνται εντός του σχολείου διάφορα μαθήματα, τα οποία χρηματοδοτούνται από τους γονείς μετά από σχετική άδεια της σχολικής διεύθυνσης.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έλλειψη επαρκών χώρων και απαραίτητου προσωπικού και μια τάση για κατάργηση του απογευματινού προγράμματος λόγω της επιπλέον επιβάρυνσης των δασκάλων.

Χώρες με παράδοση στο ημιημερήσιο σχολείο

Στη *Γερμανία* τα ολοήμερα σχολεία παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους, μια και το καθένα από τα 16 κρατίδια έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει τη

δική του εκπαιδευτική πολιτική (Appel, 2003· Holtappels, 2004· Wahler, 2005). Η δημιουργία των ολοήμερων σχολείων οφείλεται σε επιδράσεις της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και σε επιρροές από αγγλοσαξονικές κυρίως χώρες. Ωστόσο, η ημιημερήσια οργάνωση του σχολείου αποτελεί τον κανόνα, με τη διαφορά ότι και εδώ, όπως και στη Δανία, υπάρχουν δυνατότητες για παροχή φροντίδας εκτός του σχολικού χώρου. Παραδοσιακά η φύλαξη των παιδιών λαμβάνει χώρα σε παιδικούς σταθμούς, οι οποίοι όμως δεν συνεργάζονται με το σχολείο και θεωρούνται το «αποπαίδι» του εκπαιδευτικού συστήματος και λύση ανάγκης. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη ζήτηση εκ μέρους των γονέων για ολοήμερα σχολεία. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία, 4.800 σχολεία (9,6%) λειτουργούν ως ολοήμερα. Από αυτά, 5,5% λειτουργούν ως ενσωματωμένα μοντέλα, 1,0% ως μερικώς ενσωματωμένα και 3,0% ως ανοιχτά ολοήμερα (ΚΜΚ 2004). Το ποσοστό των γονέων που επιθυμούν περισσότερα ολοήμερα σχολεία από 39% που ήταν το 1991 έχει ανέλθει στο 56% το 2004. Τα ποσοστά αυτά είναι ακόμα μεγαλύτερα σε γονείς με παιδιά στο δημοτικό σχολείο (Holtappels, 2004).

Για τις μικρότερες μαθητικές ηλικίες διαπιστώνεται μεγαλύτερη προτίμηση στα ενσωματωμένα μοντέλα (π.χ. υποχρεωτικό ολοήμερο) ή στα μερικώς ενσωματωμένα. Τα ενσωματωμένα ολοήμερα σχολεία είναι υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές τουλάχιστον 3 ημέρες την εβδομάδα επί επτά ώρες, στα μερικώς ενσωματωμένα αυτό ισχύει μόνο για ένα μέρος των μαθητών, που έχει εξαρχής δηλώσει ότι το επιθυμεί, ενώ τα ανοιχτά ολοήμερα οι μαθητές υποχρεούνται να τα παρακολουθήσουν τουλάχιστον την μισή σχολική χρονιά (Rekus, 2005).

Στα πλαίσια της ομοσπονδιακής εκπαιδευτικής πολιτικής τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται ένα μεγάλο πρόγραμμα, το «Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung» (Επενδυτικό πρόγραμμα: μέλλον, εκπαίδευση, φροντίδα), στο πλαίσιο του οποίου πρόκειται στη χρονιά που διανύουμε να ιδρυθούν 5.000 ολοήμερα σχολεία (Coelen, 2004· ΚΜΚ, 2004).

Η *Δανία* συγκαταλέγεται στις χώρες που παραδοσιακά εφαρμόζουν ημιημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων το ημιημερήσιο σχολείο στη Δανία μετεξελίσσεται όλο και περισσότερο σε σχολείο με ολοήμερο πρόγραμμα και μάλιστα σε εθελοντική βάση. Στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου κυριαρχεί η ημιημερήσια μορφή διδασκαλίας. Είναι όμως αξιοσημείωτη η συνεργασία σχολείου και κέντρων ελεύθερου χρόνου για παιδιά.

Από τη δεκαετία του '90 γίνονται προσπάθειες για άνοιγμα του σχολείου και συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση για ολοήμερη φροντίδα εντός του σχολείου. Με έξοδα των γονέων έχουν δημιουργηθεί εντός των σχολείων τα «κλαμπ ελεύθερου χρόνου». Στην επίβλεψη των παιδιών στο σχολείο συμμετέχουν, εκτός από εξειδικευμένο προσωπικό, γονείς ή και φοιτητές. Ωστόσο, δεν υπάρχει σύνδεση της απασχόλησης των

παιδιών πέραν των σχολικών μαθημάτων με τη διδασκαλία ή με το αναλυτικό πρόγραμμα (Schmidt 1994:74· Renz, 1994:16).

Στην *Ιταλία* δεν υπάρχει, επίσης, μια ενιαία μορφή ολοήμερου σχολείου, γιατί οι μορφές του ποικίλλουν από περιφέρεια σε περιφέρεια (Coelen, 2004). Οι πειραματικές προσπάθειες για την εισαγωγή του ολοήμερου σχολείου ξεκίνησαν τη δεκαετία του '60 και συνεχίζονται μέχρι σήμερα σε ένα κλίμα συζητήσεων, αντιπαραθέσεων και αντιδράσεων. Ο πιο διαδεδομένος τύπος ολοήμερου είναι το ανοιχτό ολοήμερο, το οποίο, όπως και στη χώρα μας, είναι προαιρετικό (δύο ή το πολύ τρεις ημέρες την εβδομάδα από τις 8:30′ ως τις 12:30′ και από τις 14:00′ ως τις 16:30′). Με τη μεταρρύθμιση του 1997 δόθηκαν μεγάλα περιθώρια αυτονομίας στις σχολικές μονάδες και έκτοτε η διαμόρφωση του προγράμματος είναι υπόθεση του κάθε σχολείου.

Βασικό κριτήριο για να επιτραπεί η ίδρυση ενός ολοήμερου σχολείου αποτελούν οι διαθέσιμοι χώροι και ο εξοπλισμός του σχολείου. Σε μερικές περιπτώσεις με πρωτοβουλία των τοπικών αρχών παρέχεται δυνατότητα φύλαξης των παιδιών πριν και μετά την έναρξη των μαθημάτων, καθώς και κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού διαλείμματος. Τα ιδιαίτερα μαθήματα ή τα φροντιστήρια δεν είναι καθόλου διαδεδομένα.

Οι γονείς αποφασίζουν για τη συμμετοχή των παιδιών στις επιπλέον προσφορές του σχολείου και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό και την οργάνωση του σχολικού προγράμματος. Σε πολλές περιπτώσεις οι επιλογές των γονέων αντιστρατεύονται τις παιδαγωγικές επιλογές του ολοήμερου σχολείου (Schmidt, 1994:78). Το προσωπικό των σχολείων απαρτίζεται από δασκάλους και κοινωνικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι συμμετέχουν ισότιμα σε όλο το φάσμα του προγράμματος.

Στην *Ελβετία* στο δημόσιο σχολείο παραδοσιακά η διδασκαλία κατανέμεται στις πρωινές και απογευματινές ώρες. Δεν προβλέπεται όμως μεσημβρινή φροντίδα και έτσι οι μαθητές τις περισσότερες φορές περνούν το χρονικό αυτό διάστημα στο σπίτι. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να προσφέρεται και μεσημεριανό γεύμα. Υπάρχουν και ολοήμερα σχολεία (ονομάζονται εκεί «ημερήσια»), τα οποία παρέχουν οργανωμένη φροντίδα στο μεσημβρινό διάλειμμα, βοήθεια στις σχολικές εργασίες και προσφορές ελεύθερου χρόνου. Αποτελούν όμως την εξαίρεση και διακρίνονται σε ενσωματωμένα και ανοιχτά (Mangold & Messerli, 2005).

Το ολοήμερο σχολείο στην Ελλάδα

Η πρωινή και μεταμεσημβρινή μορφή σχολικής οργάνωσης κυριάρχησε και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχεδόν αμέσως μετά την ίδρυσή του. Ήδη από το 1836 το σχολείο λειτουργούσε και πρωί και απόγευμα, με ένα ενδιάμεσο διάλειμμα δύο ωρών (Δημαράς, 1988α:60, 297-299· Λέφας, 1942:65). Παρόμοιο πρόγραμμα πρωινής και απογευματινής λειτουργίας ίσχυε το 1894 για τα τετρατά-

ξια τότε δημοτικά σχολεία (Λέφας, 1942), το 1896 για τα Νηπιαγωγεία, αλλά και αργότερα, το 1913, για τα εξατάξια δημοτικά σχολεία (Δημαράς, 1988β). Το 1927 καθιερώθηκαν τα σχολικά συσσίτια αρχικά για τους άπορους και αργότερα για όλους τους μαθητές. Χρηματοδοτούνταν από το κράτος, αλλά και από εράνους ή και εισφορές τοπικών παραγόντων (Λέφας, 1942). Η συγκεκριμένη μορφή σχολικής οργάνωσης, η οποία σήμερα χαρακτηρίζεται ως το «παραδοσιακό ολοήμερο σχολείο», ανταποκρινόταν στις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής.

Στα μεγάλα αστικά κέντρα λίγο μετά την έναρξη του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου (1941) καταργήθηκε η απογευματινή ζώνη σε 2.500 σχολεία, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των μαθητών –αποτέλεσμα της αστυφιλίας– και συνεπώς της έλλειψης επαρκών αιθουσών (Πορτούλας, 1953). Την περίοδο που θα ακολουθήσει και κυρίως στις δεκαετίες του '50 και του '60 αναπτύχθηκε στην Ελλάδα έντονος προβληματισμός και αντιπαραθέσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με την ορθότητα ή μη της λειτουργίας του σχολείου σε ολοήμερη βάση (Θωίδης, 2000 και 2005α· Χανιωτάκης, 2004). Στην πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση που ακολούθησε επιστρατεύτηκαν διάφορα παιδαγωγικά, ψυχολογικά, κοινωνικο-πολιτικά, συνδικαλιστικά και σχετικά με την υγεία των μαθητών επιχειρήματα προκειμένου να υποστηριχτεί η κατάργηση ή η διατήρηση της απογευματινής ζώνης μαθημάτων. Από τη μία πλευρά υποστηρίχθηκε η άποψη πως θα έπρεπε να διατηρηθεί το ολοήμερο σχολικό πρόγραμμα και να μετεξελιχθεί σταδιακά το δημοτικό σε ένα σύγχρονο ολοήμερο σχολείο, όπως, δηλαδή, έγινε και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας (60 ώρες την εβδομάδα) εμφανίστηκαν επιφυλακτικοί απέναντι σε αυτή την προοπτική, δείχνοντας σαφή προτίμηση στην κατάργηση της απογευματινής ζώνης. Ωστόσο, άφηναν κάποια περιθώρια αποδοχής της πρότασης για ολοήμερο σχολείο στην περίπτωση που η Πολιτεία θα προσλάμβανε το απαραίτητο διδακτικό προσωπικό (Παπαζήσης, 1966).

Το 1965 η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος σε συνεργασία με τη Συνομοσπονδία Γονέων Ελλάδος έθεσε το θέμα της κατάργησης των απογευματινών μαθημάτων στον τότε Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας Ευάγγελο Παπανούτσο, ο οποίος το παρέπεμψε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Διδασκαλικόν Βήμα, 1965, α.φ. 571). Τελικά, η κατάργηση της μεταμεσημβρινής σχολικής εργασίας, αν και εγκρίθηκε το 1966 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εφαρμόστηκε στην πράξη το 1971 (7.000 σχολεία) (Διδασκαλικόν Βήμα, 1966, α.φ. 598, Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. 5198/71).

Δύο δεκαετίες αργότερα το «ολοήμερο λαϊκό 9χρονο βασικό σχολείο» (Διδασκαλικό Βήμα, 1985, α.φ.967) συγκαταλέγεται στα βασικά αιτήματα της Δ.Ο.Ε. και των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων. Στη δεκαετία του '80 είχαν ήδη επέλθει σημαντικές μεταβολές στην ελληνική κοινωνία, όπως, για παράδειγμα, η αυξανόμενη είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας και η αλλαγή στη δομή

και τη λειτουργία της ελληνικής οικογένειας. Οι μεταβολές αυτές έθεταν επιτακτικά το πρόβλημα της φύλαξης των παιδιών των εργαζόμενων γονέων μετά το σχολείο (ΥΠΕΠΘ, 1985-86, Στατιστική Υπηρεσία). Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 1566/85 το Υπουργείο Παιδείας, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη ιδιαίτερων εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών, ιδίως των παιδιών με εργαζόμενους και τους δύο γονείς, πρότεινε νέους θεσμούς με σκοπό την εναρμόνιση της αγωγής και της κοινωνικής μέριμνας.

Κατά το σχολικό έτος 1986-87 το Υπουργείο Παιδείας, λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος του προβλήματος, αποφάσισε τη δοκιμαστική λειτουργία τμημάτων απασχόλησης μαθητών-παιδιών εργαζόμενων γονέων (10 Ολοήμερα στο Λεκανοπέδιο Αττικής). Το μέτρο αφορούσε τους μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Τη συνέχεια ανέλαβαν οι ίδιοι οι γονείς, οι οποίοι με δική τους πρωτοβουλία και τη στήριξη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων δημιούργησαν μέσα στα σχολεία μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος τα «Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης». Τα τμήματα αυτά λειτούργησαν κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα με την οικονομική συνεισφορά των γονέων και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Ανταποκρίνονταν κατά κύριο λόγο σε κοινωνικές ανάγκες και κατά δεύτερο λόγο σε εκπαιδευτικές. Με παρόμοιο πνεύμα λειτούργησαν και λειτουργούν μέχρι και σήμερα τα *Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης* (Κ.Δ.ΑΠ.) για νήπια και για παιδιά του δημοτικού σχολείου υπό τον έλεγχο και την εποπτεία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Κατά το σχολικό έτος 1994-95 η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας προχώρησε στη δοκιμαστική εφαρμογή Προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης κυρίως για τα παιδιά των εργαζόμενων γονέων, αναλαμβάνοντας αυτή τη φορά και την ευθύνη για την τοποθέτηση μόνιμων ή αναπληρωτών δασκάλων σε αυτά (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1994). Το μοντέλο αυτό λειτούργησε παράλληλα με τα «Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης» μέχρι το 1998. Η κατάσταση άλλαξε μετά την ψήφιση του Ν. 2525/97 και την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας α) να εφαρμόσει στο πλαίσιο του *Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου* τη λειτουργία *Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων*, και β) να εισαγάγει το θεσμό του ολοήμερου σχολείου ως πλήρως αναπτυγμένου εκπαιδευτικού μοντέλου με σαφείς μεταρρυθμιστικούς σκοπούς και προθέσεις (28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία). Και οι δύο τύποι ολοήμερων σχολείων τέθηκαν υπό την εποπτεία και καθοδήγηση επιστημονικής επιτροπής και εντάχθηκαν στο δεύτερο και τρίτο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Αν και στις προθέσεις του ΥΠΕΠΘ ήταν η επέκταση των Πιλοτικών Ολοήμερων, ωστόσο το 2002 παρουσιάστηκε μία αιφνίδια μεταστροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προσανατολίστηκε στη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου και, συνακόλουθα, στο «πάγωμα» των Πιλοτικών (Χανιωτάκης, 2004). Έτσι, από το σχολικό έτος 2002-03 επήλθαν αλλαγές στο οργανωτικό πλαίσιο, εισήχθηκαν τα μαθήματα ειδικοτήτων στα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε παιδαγωγικές

κατευθύνσεις. Το ανοιχτό ή προαιρετικό ολοήμερο σχολείο, όπως θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το συγκεκριμένο τύπο σχολείου, «σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους» (Φ.50./343/85329/Γ1, 31-8-2005) και ταυτόχρονα να ανταποκριθεί σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες της εποχής.

Τελικές παρατηρήσεις

Από τη σύντομη επισκόπηση της πορείας του «ολοήμερου» σχολείου προκύπτει ότι τελικά η Ελλάδα, όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες (π.χ. Ιταλία, Δανία), στρέφεται τις τελευταίες δεκαετίες από το ημερήσιο προς το ημιημερήσιο πρόγραμμα μαθημάτων. Αντίθετα, άλλες χώρες της Ευρώπης, όπως για παράδειγμα η Αγγλία, η Γαλλία και η Ισπανία, διατηρούν το ολοήμερο πρόγραμμα που εφαρμόζουν εδώ και έναν περίπου αιώνα. Το παραδοσιακό ολοήμερο σχολείο του τέλους του 19ου αιώνα εμπλουτίστηκε, βέβαια, σταδιακά με νέα στοιχεία και μετεξελίχτηκε σε «σύγχρονο ολοήμερο σχολείο» (Χανιωτάκης, 2004· Chaniotakis & Thoidis, 2002). Οι χώρες οι οποίες κατάργησαν το παραδοσιακό ολοήμερο σχολείο κάλυψαν σε μεγάλο βαθμό το κενό που δημιουργήθηκε το απόγευμα με κοινωνικές προσφορές φροντίδας, επιμέλειας και πολιτισμού είτε στο πλαίσιο μιας κεντρικής πολιτικής με κοινωνικό χαρακτήρα είτε με τη βοήθεια της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, της Εκκλησίας και άλλων ιδρυμάτων και συλλόγων (Θωίδης, 2005α· Χανιωτάκης 2004). Στη χώρα μας αυτό δεν συνέβη στον ίδιο βαθμό με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την τεράστια ανάπτυξη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας είτε σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (βλ. φροντιστήρια) είτε σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (βλ. αθλητισμός, χορός, μουσική κ.λπ.) (Chaniotakis & Thoidis, 2002).

Στον ευρωπαϊκό χώρο διαμορφώνονται σήμερα δύο ομάδες κρατών. Από τη μια εκείνα που διατηρούν τη λειτουργία του σχολείου σε ημιημερήσια βάση και από την άλλη εκείνα που το σχολείο τους λειτουργεί ως συνέχεια και μετεξέλιξη του παραδοσιακού ολοήμερου σχολείου. Στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή των χωρών με παράδοση στο Ολοήμερο, το σχολείο άρχισε να ενσωματώνει σταδιακά νέα στοιχεία στο πρόγραμμά του, να αναλαμβάνει όλο και περισσότερο τη φροντίδα και απασχόληση των παιδιών και ιδίως στο μεσημβρινό μεγάλο διάλειμμα. Η μετεξέλιξη αυτή μπορεί να ερμηνευτεί ως μία ανταπόκριση του σχολείου στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και στις αλλαγές της δομής της οικογένειας.

Από την άλλη πλευρά, οι χώρες με παράδοση στο ημιημερήσιο σχολείο τείνουν όλο και περισσότερο να επεκτείνουν τη διάρκεια της πρωινής ζώνης και να εντάσσουν μεταμεσημβρινές ώρες φροντίδας και απασχόλησης των μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα. Συχνά η πραγματοποίηση επιπλέον σχολικών δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται σε συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς. Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης η σχετική με το ολοήμερο συζήτηση δεν επικεντρώ-

νεται στο ερώτημα αν θα πρέπει να υπάρχει ολοήμερο σχολείο ή όχι, αλλά στον τρόπο με τον οποίο το ολοήμερο θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα.

Η καθιέρωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου στον ευρωπαϊκό χώρο δεν είναι πάντα συνυφασμένη με ξεκάθαρες παιδαγωγικές προθέσεις και επιδιώξεις. Αρκετά συχνά το Ολοήμερο έρχεται να ικανοποιήσει κοινωνικο-πολιτικούς στόχους (π.χ. ανάγκη φύλαξης των παιδιών), θέτοντας έτσι σε δεύτερη μοίρα την παιδαγωγική του διάσταση. Έτσι όμως το ολοήμερο σχολείο χάνει τη δυναμική του και τη δυνατότητα να γίνει χώρος αγωγής και ζωής, και όχι απλώς ένας χώρος φύλαξης με διευρυμένο ωράριο διδασκαλίας και απασχόλησης των παιδιών. Το πρόβλημα αυτό εμφανίζεται και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρά τις σημαντικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που έγιναν τις δύο τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη δεκαετία του '80 η εισαγωγή προγραμμάτων ολοήμερης εκπαίδευσης υπαγορεύτηκε αρχικώς από κοινωνικοπαιδαγωγικούς και κοινωνικοπολιτικούς λόγους. Στη συνέχεια, στα τέλη της δεκαετίας του '90, το *ολοήμερο σχολείο* προβλήθηκε ως το νέο σχολικό μοντέλο, το οποίο μέσα από τη γενίκευσή του θα μπορούσε να συμβάλει στην υπέρβαση της κρίσης του παραδοσιακού σχολείου, στην ανανέωση και στον παιδαγωγικό του αναπροσανατολισμό (Θωίδης, 2000). Οι προσπάθειες για ένα ολοήμερο σχολείο με σαφείς παιδαγωγικές σκοπούς και καινοτόμες δράσεις αφορούσαν κυρίως τα *Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία* (Χανιωτάκης, 2004). Τα Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης και τα Τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων συνοδεύτηκαν τις περισσότερες φορές από πολλά οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα με αποτέλεσμα τα περισσότερα να λειτουργήσουν κυρίως ως χώροι φύλαξης, κάτι που αποτελούσε και έναν από τους πρωταρχικούς στόχους τους.

Σήμερα το ολοήμερο σχολείο προβάλλεται στη χώρα μας ως το υπόδειγμα του σχολείου που μπορεί να εφαρμόσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και να γίνει ο κύριος φορέας της. Οι νέες προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας για ένα ολοήμερο σχολείο με παιδαγωγική διάσταση αποτελούν σίγουρα μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα ερωτήματα ωστόσο και η ανησυχία των εμπλεκομένων στα εκπαιδευτικά μας πράγματα παραμένουν. Οι παιδαγωγικές απαιτήσεις του ολοήμερου σχολείου συνδέονται με υψηλό κόστος. Ο κίνδυνος που υπάρχει εδώ είναι η αντιμετώπιση του προβλήματος με «φθηνές λύσεις». Αρκεί να επισημάνουμε ότι απαραίτητοι χώροι και κατάλληλος εξοπλισμός, χώροι εργασίας, βιβλιοθήκες, χώροι κατάλληλοι για παιχνίδι και άθληση αποτελούν τις περισσότερες φορές την εξαίρεση.

Στα ολοήμερα σχολεία πολλών ευρωπαϊκών χωρών εμπλέκονται, όπως προαναφέρθηκε, στις εξωδιδακτικές ώρες, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, και κοινωνικοί παιδαγωγοί, εμψυχωτές, σχολικοί σύμβουλοι ή ψυχολόγοι, παιδαγωγοί κ.ά. Η απουσία των παραπάνω ειδικοτήτων στην Ελλάδα συνοδεύεται, δυστυχώς, και από την ελλιπή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η

πρόσληψη κάποιων ειδικοτήτων (π.χ. γυμναστών ή καθηγητών ξένης γλώσσας) και ωρομισθίων χωρίς ανάλογη παιδαγωγική επιμόρφωση σίγουρα δεν αποτελεί λύση. Αντίθετα, εγκυμονεί τον κίνδυνο της αποεπαγγελματοποίησης της παιδαγωγικής φροντίδας και φύλαξης.

Αυτό που δεν έχει συνειδητοποιηθεί επαρκώς είναι ότι η ολοήμερη εκπαίδευση δεν μπορεί να εξαντλείται στο επίπεδο της μάθησης, αλλά να ενδιαφέρεται εξίσου για την αγωγή και τη σωστή φροντίδα των παιδιών. Οι νέες διαστάσεις της μάθησης, η διά βίου μάθηση, η άτυπη μάθηση, η βιωματική μάθηση επιτάσσουν από τη μεριά τους την ανάγκη σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας. Πέραν τούτου, τα ελλείμματα αγωγής που διαπιστώνονται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια επιβάλλουν την ανάληψη επιπλέον κοινωνικοπαιδαγωγικών μέτρων στο πλαίσιο ολοήμερων μορφών εκπαίδευσης, τα οποία θα συμπληρώνουν και θα στηρίζουν την μικρή και επιρρεπή σε κρίσεις οικογένεια.

Το σχολείο, σε συνεργασία με άλλους κοινωνικούς φορείς και πρόσωπα, θα πρέπει στο πλαίσιο ενιαίου παιδαγωγικού σχεδιασμού να επιδιώκει την ανάπτυξη ενός διευρυμένου εκπαιδευτικού χώρου, που θα περιλαμβάνει τον τοπικό κοινωνικό περίγυρο, θα λαμβάνει υπόψη του τις ευκαιρίες για άτυπη μάθηση στον εξωσχολικό τομέα και θα αξιοποιεί εναλλακτικούς χώρους και μορφές μάθησης. Είναι πολύ σημαντικό το σχολείο και οι κοινωνικοί φορείς που ασχολούνται με παιδιά και νέους να συναντιούνται τακτικά, να συνεννοούνται μεταξύ τους και να σχεδιάζουν κοινές δράσεις, να θέτουν κοινούς στόχους και καθήκοντα (Θωίδης, 2004 και 2005β). Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται τόσο η ανάπτυξη κοινοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και η δημιουργία διαθεσμικών δικτύων με ολοήμερες προσφορές δραστηριοτήτων για μαθητές. Το κάθε σχολείο θα πρέπει να ακολουθήσει το δικό του, ξεχωριστό δρόμο ανάλογα με τις δυνατότητες και τις προσφορές του περιβάλλοντός του, δημιουργώντας έτσι μέσω του ανοίγματός του στον κοινωνικό περίγυρο και της ολοήμερης εκπαίδευσης μια ιδιαίτερη σχολική ταυτότητα και ποιότητα σχολικής ζωής.

Βιβλιογραφία

Alix, Chr. (2003). *Ganztagsschule in Frankreich. Eine Fallstudie*. Deutsches Institut fuer Internationaler Paedagogische Forschung, Frankfurt am Main.

Allemann-Ghionda, C. (2003). Ganztagsschule – ein Blick ueber den Tellerrand. Στο Appel, S./Ludwig H. Jahrbuch Ganztagsschule. *Neue Chancen fuer die Bildung (2004)*. WochenschauVerlag: Schwalbach, 69-85.

Allemann-Ghionda, C. (2005). Die Ganztagsschule in Frankreich. Στο V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.) *Die Ganztagsschule*. Juventa: Weinheim, 69-83.

Appel, St. & Rutz, G. (1998). *Handbuch Ganztagsschule*. Wochenschau Vrlg.: Schwallbach.

Chaniotakis, N. & Thoidis, I. (2002). Die Ganztagsschule in Griechenland: Flucht nach vorne oder Sackgasse?. *Die Ganztagsschule*, 2/3, 67-83.

Coelen, Th. (2004). *Ganztaegige Bildungssysteme im internationalen Vergleich. Zum Verhaeltnis von formeller und nicht-formeller Bildung in Finnland, Frankreich und den Niederlanden*. Arbeitsgruppe "Ganztagsschule – Ganztagsbetreuung – Ganztagsbildung", Zuerich.

Coelen, Th. (2004). Youth Work and Schools in "Full-day" Education Systems. International comparison of links between formal and non-formal education. Στο *Social Work & Society*, 2, 207-214.

Eurydice (Eurybase) (2005). Organisation of school time in Europe (2005/06 school year). http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html.

Freymann, T. (2005). Die Ganztagsschule in Finnland. Στο V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagsschule*. Juventa: Weinheim, 99-106.

Holtappels, H.-G. (1992). Mehr Zeit für Kinder! Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte. Στο *Die Ganztagsschule*, 2, 150-165.

Holtappels, H.-G. (Hrsg.) (1995). *Ganztagserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven*. Opladen, Leske&Budrich.

Holtappels, H. G. (2004). Ganztagsschule in Deutschland – Situationsanalyse und Forschungsergebnisse. Στο *Die Ganztagsschule*, 4/2004.

Ipfling, H.-J. (1993). Notwendigkeit Ganztägiger Betreungsformen in einer sich wandelnden Gesellschaft. Στο *Die Ganztagsschule*, 4, 143-161.

KMK – Kulturministerkonferenz (Hrsg.) (2004). *Bericht ueber die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Laedern in der Bundesrepublick Deutschland – Schuljahr 2002/03*, Bonn.

Knauf, T. (1993). Die Ganztagsschule in Europa. Entwicklungslinien im EG- Bereich. Στο *Päd Extra*, 6, 18-21.

Ludwig, H. (1995). Moderne Ganztagsschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert – Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagsschule. Στο *Die Ganztagsschule*, 2-3, 68-89.

Ludwig, H. (1993). *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagsschule in Deutschland. Vom Ausgang des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des 2. Weltkrieges*. Band 1, Böhlau: Köln.

Mangold, M. & Messerli, A. (2005). Die Ganztagsschule in der Schweiz. Στο V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagsschule*. Juventa: Weinheim, 107-124.

Matthies, A.-L. (2002). Finnisches Bildungswesen und Familienpolitik: ein "leuchtendes" Beispiel? Στο *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41, 38-45.

OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris.

OECD (2003). *Bildung auf einen Blick*. OECD-Indikatoren 2003, Berlin.

Otto, H.-U. & Coelen, T. (2004). Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverstaednis: Ganztagsschule oder Ganztagsbildung? Στο Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.) *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. VS Verlag fuer Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 7-19.

Rekus, J. (2005). Theorie der Ganztagsschule – praktische Orientierungen. Στο V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagsschule,* Juventa: Weinheim, 279-299.

Renz, M. (1994): Ganztagsschule in anderen EG-Ländern. Wie sieht die Realität aus? Στο *Die Ganztagsschule*, 1-2, 3-18.

Scheipl, J. (1990). Ganztägiges Schulwesen im internationalen Vergleich. Στο *Erziehung und Unterricht* (Wien), 6, 322-332.

Schmidt, G. (1994). Die Ganztagsschule in einigen Ländern Europas. Vergleichende Analyse im Rahmen des Projekts «Zeit für Schule». Στο W. Mitter & Botho von Kopp (Hrsg.), *Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs*, Böhlau, 46-107.

Veil, M. (2002). Ganztagsschule mit Tradition: Frankreich. Στο *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41, 29-37.

Vidon, H.-J. (1990). Schulzeit in Frankreich. Στο *Erziehung und Unterricht*, 6, 333-337.

Wahler, P., Preiss, Ch. & Schaub, G. (2005). *Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven*. DJI: Muenchen.

Winch, C. (2005). Die Ganztagsschule in Grossbritannien. Στο V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagsschule*. Juventa: Weinheim, 85-97.

Δεμίρογλου, Π. (2005). *Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας*. Αδελφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.

Δημαράς, Α. (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)*. Τόμος Α' (1821-1894) και τόμος Β' (1895-1967). Ερμής: Αθήνα.

Διδασκαλικόν Βήμα (1965α). Έκθεση Πεπραγμένων του Διοικητικού Συμβουλίου της ΔΟΕ. Η κατάργηση της απογευματινής εργασίας. 571, 4.

Διδασκαλικόν Βήμα (1966). Συνεχές ημερήσιο πρόγραμμα εργασίας. 598, 9.

Διδασκαλικό Βήμα (1985). Το ολοήμερο σχολείο και το αίτημα για ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση, 967.

Εφημερ. *Η Καθημερινή της Κυριακής* (2004). Αλλαγή πλεύσης χρειάζεται η ελληνική εκπαίδευση. 12 Ιανουαρίου.

Εφημερ. *Το Βήμα της Κυριακής* (2006). Νοσεί το ολοήμερο σχολείο. 19 Φεβρουαρίου, Α44.

Θωίδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος. Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου*

χρόνου στα πλαίσια λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή, Φλώρινα.

Θωίδης, Ι. (2004). Ολοήμερο. Ένα σχολείο ανοιχτό προς τα μέσα και προς τα έξω. *Μακεδνόν*, 12, 35-45.

Θωίδης, Ι. (2005α). Η μετάβαση από το «παραδοσιακό ολοήμερο σχολείο» στο ημιημερήσιο σχολείο. Ο δημόσιος διάλογος της περιόδου 1950-1970. Στο *Η ελληνική παιδεία από τον 18ο ως τον 20ο αι. Ερευνητικές συνιστώσες*. Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Φλώρινα, 373-383.

Θωίδης, Ι. (2005β). Τοπική αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση. Από την ανατολική παράδοση στις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις. Στο *Η Καθ' ημάς ανατολή*. Αφιερωματικός τόμος στον Κ. Δεληκωνσταντή. ΠΔΜ: Φλώρινα, 311-324.

Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της εκπαιδεύσεως*. Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (1995). *Το ολοήμερο σχολείο. Θεωρία και πράξη – σύγχρονες τάσεις*. Εισήγηση στο 9ο συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. στην Πάφο της Κύπρου, με θέμα το ολοήμερο σχολείο. Λευκωσία.

Παπαζήσης, Χ. (1966). Και πάλι για το συνεχές πρόγραμμα. Απάντηση σε νέο άρθρο της κ. Μουστάκα. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 590, 8.

Πορτούλας, Π. (1953). Τα απογευματινά μαθήματα. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 212, 4.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001). Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. Στο *Ολοήμερο σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2005). *Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*. Εγκύκλιος: Φ50./343/85329/ Γ1/31-8-2005.

Χανιωτάκης, Ν. (2004). Από το «παραδοσιακό» στο σύγχρονο ολοήμερο σχολείο – «σχολειοποίηση» και «παραπαιδεία». *Μακεδνόν*, 12, 45-55.

Διεύθυνση: Ιωάννης Θωίδης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 3ο Χιλ. Εθνικής Οδού Φλώρινας-Νίκης, 53100 Φλώρινα.

E-mail: thoidis@uom.gr, ithoidis@uowm.gr

Διεύθυνση: Νικόλαος Χανιωτάκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος.

E-mail: chaniot@uth.gr

Φύλο και διαπολιτισμικότητα στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο

Μέρος Πρώτο

Κώστας Παπαχρήστος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Αντί προλόγου

«Ο ρόλος του άνδρα στην κοινωνία μας συνεχίζει να είναι εκείνος του συζύγου και του πατέρα, ενώ μικρός είναι ο ρόλος του στη δημόσια ζωή. Στην πολιτική, στους άμβωνες των εκκλησιών, στις πρυτανείες των πανεπιστημίων, στην οικονομία και γενικώς σε όλα τα κέντρα αποφάσεων και στις ανώτατες θέσεις βρίσκονται γυναίκες.

Γυναίκες κάνουν τους νόμους – μόνο 4% των κοινοβουλευτικών μας εκπροσώπων είναι άνδρες... Σπάνια βλέπουμε άνδρα σε υψηλή θέση, και οι περιπτώσεις αυτές μάλλον αποτελούν άλλοθι για δήθεν ύπαρξη ισότητας ευκαιριών παρά τάση προς διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικής πραγματικότητας.

Θεωρητικά οι άνδρες στην κοινωνία μας είναι ισότιμοι με τις γυναίκες. Περίπου ένα τρίτο των εργαζομένων είναι άνδρες. Όμως οι περισσότεροι από αυτούς βρίσκονται σε κατώτερες θέσεις και, ακόμη και στα τυπικά ανδρικά επαγγέλματα, όπως οικιακός βοηθός, κομμωτής, δακτυλογράφος, βρεφονηπιοκόμος κ.τ.λ., έχουν χαμηλότερο μισθό από τις γυναίκες. Πολλές γυναίκες αμφιβάλλουν κατά πόσο οι άνδρες είναι κατάλληλοι για το ρόλο της προϊσταμένης, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι άνδρες -ως γνωστόν- αντιδρούν περισσότερο συναισθηματικά παρά λογικά και δύσκολα μπορούν να επιβληθούν.

Η παραδοσιακή αντίληψη, ακόμη και σήμερα, θέλει τον άνδρα κυρίως στο σπίτι και αυτό παραδίδεται από τη μία γενιά στην άλλη μέσα από τις διαδικασίες εκκοινωνισμού των παιδιών. Στην εποχή μας, εποχή ραγδαίων τεχνολογικών και κατά συνέπεια και κοινωνικών αλλαγών, είναι ορατές οι αλλαγές και στους τυπικούς ρόλους των φύλων. Έτσι, πολλές γυναίκες είναι πρόθυμες να επιτρέψουν στους άνδρες τους μια επαγγελματική απασχόληση. Συνήθως, όμως, υπό την προϋπόθεση ότι η επαγγελματική απασχόληση δε θα αποβεί εις βάρος της ανατροφής και, κατά συνέπεια, εις βάρος του μέλλοντος των παιδιών. Σχετικά με αυτό πρέπει να αναφέρουμε πως όλες οι επιστημόνισσες συμφωνούν με τη διαπίστωση ότι οι καλές σχέσεις πατέρα- παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής είναι απο-

λύτως απαραίτητες για τη σωστή και ομαλή ανάπτυξη των παιδιών» (Τσιάκαλος, 1995).

Με την τεχνική μέθοδο της αντιστροφής των κοινωνικών δεδομένων, που χρησιμοποίησε ο Γ. Τσιάκαλος τη δεκαετία του '90, ήθελε να αποτυπώσει την ανισότητα και τις διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα, να αναδείξει την κοινωνική διάσταση στην κατασκευή των φύλων, την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων και τη διαιώνισή τους με την έννοια του αυτονόητου.

1. Εισαγωγικά

Η ανακάλυψη των άλλων ανακαλύπτει σχέσεις, όχι εμπόδια
Claude Levy-Strauss

Οι κοινωνικές αλλαγές και οι μεταναστευτικές μετακινήσεις κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχουν τροποποιήσει βαθιά και εκτενώς την κοινωνική δομή σε όλη την Ευρώπη και, πιο πρόσφατα, στην Ελλάδα (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004). Η πολιτισμική διαφορετικότητα δεν είναι καινούρια: το φύλο, η κοινωνική τάξη, τα αγροτικά/αστικά περιβαλλοντικά πλαίσια, οι εθνικές μειονότητες –π.χ. Τσιγγάνοι, Μουσουλμάνοι– και οι περιφερειακές/γλωσσικές διαφορές έχουν υπάρξει για πολύ καιρό στην Ελλάδα. Ωστόσο, μόνο η πρόσφατη μετανάστευση από άλλες χώρες έχει φέρει στο φως το στοχασμό, τη νομοθεσία, τις εκπαιδευτικές ανησυχίες και το έντονο πλέον ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημών σχετικά με αυτά τα ζητήματα (Ναυρίδης, 2004).

Η πολιτισμική διαφορετικότητα στην κοινωνία απεικονίζεται στα σχολεία μας, αλλά πολύ λίγο λαμβάνεται υπόψη ως μια επιδρώσα μεταβλητή στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών μας. Σε πολλές/-ούς μαθήτριες/μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων –και των μη προνομιούχων στρωμάτων της κοινωνίας μας– δεν δίνονται ακόμα οι δυνατότητες να επιτύχουν τα ίδια εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως στους συνομηλίκους τους από τον πολιτισμό της πλειοψηφίας (Τσιπλητάρης, 1998· Σακκάς, 2002). Είναι, λοιπόν, ουσιαστικό να αναλυθεί τι συμβαίνει μέσα στα σχολεία, προκειμένου να αναπτυχθούν οι τεχνικές και οι στρατηγικές που θα αντιμετωπίσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία με έναν κατάλληλο τρόπο, ώστε η εκπαίδευση να γίνει σημαντική για όλους τους μαθητές και μαθήτριες, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους (Παπαχρήστος κ.ά., 2002α).

2. Το ολοήμερο σχολείο φορέας αλλαγής των παιδαγωγικών σχέσεων

Για να ανταποκριθεί το ολοήμερο σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση στις συνθήκες που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και να διατηρήσει τους βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζονται οι σύγχρονες δημοκρατίες (πρόοδος και κοινωνική συνοχή), οφείλει να αλλάξει τα «αναλλοίωτα» χαρακτηριστικά του/της, έτσι όπως αυτά σφυρηλατήθηκαν στις αρχές του 19ου αιώνα με τη

συγκρότηση του έθνους-κράτους: τον εθνοκεντρισμό, την εσωστρέφεια, τον αμυντικό του χαρακτήρα, την οριοθέτηση της εθνικής ταυτότητας (Παπαχρήστος, Γιαννίκας, Μπαμπαρούτσης, 2001δ).

Το σχολείο έχει τη δυνατότητα: α) να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας πολιτών ευαίσθητης απέναντι στο ζήτημα της συνύπαρξης με το διαφορετικό, β) να ξεκαθαρίσει τους στόχους του για τις γνώσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες που θα μεταδίδει στους νέους (Νικολάου, 2003), γ) να αναπτύξει τον προβληματισμό για την ύπαρξη στερεοτύπων και διακρίσεων που αφορούν το φύλο, με στόχο την επίτευξη αμοιβαίας αποδοχής, εκτίμησης και κατανόησης και όχι απλώς της ανοχής ή της ανεκτικότητας, και δ) να προωθήσει τα ανθρώπινα δικαιώματα, τους κανόνες δικαίου και την κοινή πολιτισμική κληρονομιά, εμπλουτισμένη από τη διαφορετικότητά της (Batelaan, 1999).

Το ολοήμερο σχολείο (Τζάνη, 1998 & 2001), υπό προϋποθέσεις (Βρεττός, 2002, σσ. 71-72), μπορεί να λειτουργήσει λυτρωτικά στην καθημερινότητα ενός γνωσιοκεντρικού σχολείου, «παραμερίζοντας τον ορθολογισμό και αμφισβητώντας τη συμβατικότητα», να συμβάλει ώστε το σχολείο να γίνει χώρος έκφρασης και δημιουργίας, να καλλιεργήσει τις ανθρώπινες σχέσεις διαμέσου της συνεργασίας, να διευρύνει τους κώδικες επικοινωνίας και να καταπολεμήσει τις διακρίσεις και τα στερεότυπα που αφορούν το φύλο (Δεληγιάννη, 1987, σσ. 229-248). Η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας προϋποθέτει δημιουργική, καλλιτεχνική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη (Ανθόπουλος, 2006). Άλλωστε, σκοπός του ολοήμερου σχολείου, σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή: «...δεν είναι απλή αθροιστική συνύπαρξη του παραδοσιακού σχολείου και των νέων διδακτικών αντικειμένων με τις επιπλέον ώρες διδασκαλίας...είναι κάτι πέρα και πάνω απ' αυτά: μια βαθύτερη αναδιάρθρωση και εμπλουτισμός των προγραμμάτων, μια ουσιαστική ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη ριζική αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος και των επικοινωνιακών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα από την ίδια τη σχολική κοινότητα στο περιβάλλον ενός διαφορετικού δομημένου χώρου» (Πυργιωτάκης, 2001α, σ. 1). Η πρόταση του Π.Ι. (Αλαχιώτης, 2002, σσ. 5-14) για τη διαθεματικότητα στο ΔΕΠΠΣ και στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, με την εφαρμογή τους κυρίως στην Ευέλικτη Ζώνη, δίνει ως ένα βαθμό τη δυνατότητα δημιουργίας συνθηκών ελεύθερης-φυσικής επικοινωνίας, συλλογικής προσπάθειας και βιωματικής μάθησης στο ολοήμερο σχολείο (Οικονόμου, 2003, σσ. 1-3).

Ουσιαστικές προϋποθέσεις, βέβαια, προς την κατεύθυνση αυτή είναι οι προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής του ολοήμερου, που μέχρι σήμερα δεν έχουν ουσιαστικά υλοποιηθεί και *αφορούν*: α) τις υποδομές, δηλ. τη διαμόρφωση ειδικών χώρων για εικαστικά, σωματική άσκηση, βιβλιοθήκη-αναγνωστήριο, εργαστήρια (θεατρικής αγωγής, φυσικών επιστημών, περιβαλλοντικής αγωγής, μουσικής και μουσικοκινητικής αγωγής, πληροφορικής) και άλλους χώρους ανάλογα με τα αντικείμενα που επιλέγει και εντάσσει στο πρόγραμμά της η σχολική μονά-

δα (Βιτσιλάκη και Πυργιωτάκης, 2001, σ. 34)· β) το νέο πρόγραμμα, με αντιμεταθέσεις μαθημάτων από την πρωινή και την απογευματινή ζώνη, ώστε το πρόγραμμα να είναι ενοποιημένο και οι τρεις ζώνες (πρωινή, μεσημβρινή και μεταμεσημβρινή) να αποτελούν ένα ενιαίο όλο, καθώς και δυνατότητα επιλογής μαθημάτων από τους μαθητές και τη σχολική μονάδα που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Ξωχέλλης, 2006)· γ) το νέο κοινωνικό ρόλο του δασκάλου, με άπλωμα του παιδευτικού του έργου και πέραν του σχολείου σε πρωτοβουλίες και άλλες δραστηριότητες· δ) το νέο παιδαγωγικό πνεύμα με προτεραιότητα στην ενσυνείδητη-εσωτερική πειθαρχία έναντι της εξωτερικής και διδακτική μεθοδολογία, κυρίως ομαδική-μέθοδο project, για να μη σχολειοποιηθεί ο ελεύθερος χρόνος του παιδιού, αλλά να αποσχολειοποιηθεί κατά το δυνατόν και η πρωινή ζώνη εργασίας· και ε) την έμφαση στη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου και στην ενδοσχολική επιμόρφωσή τους (Πυργιωτάκης, 2001β, σσ. 14-21). Θα μπορούσαμε, βέβαια, να προσθέσουμε πολλά ακόμη που έχουν σχέση με τους πόρους, με την αξιολόγηση των μαθητριών/-τών, με την αντισταθμιστική λειτουργία του, την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, την αυστηρή δόμησή του, τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών, την ουσιαστική επιμόρφωση και στήριξη των στελεχών της εκπαίδευσης (Σαλτερής, 2006, σσ. 46-51) κ.ά.

Στόχος της εργασίας μας δεν είναι να συνεχίσει τη συζήτηση για τα υπαρκτά προβλήματα που αντιμετωπίζει το ολοήμερο σχολείο, τα οποία, άλλωστε, είναι γνωστά στην Πολιτεία, η οποία έχει χρέος να επιλύσει, και εκ του αποτελέσματος, βέβαια, θα κριθεί (Τσιπλητάρης, 2001, σσ. 142-144). Επιδίωξή μας είναι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών (γυναικών και ανδρών) σε θέματα διαπολιτισμικότητας και προώθησης της ισότητας των φύλων στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου, ενώ παράλληλα προτείνουμε δραστηριότητες που καλλιεργούν την ευαισθησία στα ζητήματα αυτά, ώστε να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο τους, που δεν θα πρέπει να είναι άλλος από την απρόσκοπτη και ισότιμη πρόσβαση στο σχολείο και τα μορφωτικά αγαθά όλων των μαθητριών/-ών, που ανήκουν σε ποικίλες πολιτισμικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές ομάδες.

Θα θέλαμε, όμως, να επισημάνουμε ότι οι όποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες γίνονται στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως αυτή του ολοήμερου σχολείου, δεν μπορεί να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν δεν πάρουν υπόψη τους το *επίπεδο των γνώσεων και της ευαισθησίας* (Crozier & Menter, 1993), *αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών* (βλ. σχετική ερευνητική μελέτη των Σαΐτη, Πανάικα κ.ά., 2003, σσ. 171-192). Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου και του εκπαιδευτικού μας συστήματος εξαρτάται από το συνεχή εκδημοκρατισμό και τον εμπλουτισμό με νέα γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που αποτελούν το κομβικό σημείο για την επιτυχία κάθε μεταρρύθμισης και την προώθηση κάθε καινοτομίας στην εκπαίδευση των κοινωνιών της Ευρώπης. Ο κανόνας αυτός πρέπει να υιοθετηθεί και στην Ελλάδα.

Η επιλογή του θέματός μας δεν είναι τυχαία. Αφορά μια παράμετρο που, σύμφωνα με την εκπαιδευτική έρευνα (Φρόση 2002, σ. 152), δεν φαίνεται να έχει απασχολήσει παρά ελάχιστα το χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς που την υπηρετούν, αν και τις τελευταίες δεκαετίες έχει εκπονηθεί ένας σημαντικός αριθμός ερευνών (στην Ευρώπη και την Ελλάδα) με θέμα τον *παράγοντα φύλο και την εκπαίδευση* και την ανάπτυξη στρατηγικών παρέμβασης με στόχο τη μείωση των στερεοτύπων για τα φύλα και την προώθηση της ισότητας στις σχολικές τάξεις (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2002, σ. 5). Οι συγκεκριμένες θεματικές δεν συμπεριλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό στα περισσότερα από τα επιμορφωτικά προγράμματα, στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκπδαίδευσης των εκπαιδευτικών. Και όμως η προσπάθεια για την ισότητα ευκαιριών αφορά άμεσα την εκπαίδευση, αλλά και ολόκληρη την ανθρώπινη κοινωνία, ιδιαίτερα σήμερα, σε μια εποχή στην οποία τονίζεται σε όλους τους τόνους η ανταγωνιστικότητα, η προτεραιότητα στην επιτυχία με κάθε τρόπο και στο χώρο της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο ενός «αρπακτικού» (McLaren, 1997, σσ. 1-3) πολιτισμού, που κυριαρχείται από τα media και τις πολιτισμικές φόρμες τις οποίες θέλουν να επιβάλουν (Δαρεμάς, 2004). Σήμερα, στην εποχή της μετανεοτερικότητας, πρέπει να καταβληθούν ιδιαίτερες προσπάθειες από το σχολείο και ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι συχνά συμβάλλουν στις διακρίσεις αναπαράγοντας την κυρίαρχη ιδεολογία για τα φύλα, και να προσπαθήσουν καθημερινά για την ανατροπή των αιτιών που επιδρούν ανασταλτικά στην επίτευξη της ισότητας (Μαραγκουδάκη, 1995, σ. 141).

3. Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο χώρο της εκπαίδευσης

> *Είναι αυτονόητο ότι η συμβολή της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση μιας νέας ιδιότητας του πολίτη που να ενσωματώνει την ιδέα του ανθρώπου και τα οικουμενικά δικαιώματα που απορρέουν από αυτή δεν θα μπορέσει να ευοδωθεί, αν η ίδια η εκπαίδευση δεν έχει ένα εξίσου οικουμενικό περιεχόμενο και έναν εξίσου οικουμενικό προσανατολισμό.*
>
> *Μπαλιάς 2004*

Στην αναφορά τους η UNESCO και η Διεθνής Επιτροπή Επιμόρφωσης για τον 21ο Αιώνα, υπό την προεδρία του Ζακ Ντελόρ, αναφέρει ότι «*η εκπαίδευση πρέπει να οργανωθεί γύρω από τους θεμελιώδεις τύπους μάθησης που κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου θα είναι κατά κάποιο τρόπο οι στυλοβάτες της γνώσης: μαθαίνω για να γνωρίζω, μαθαίνω για να κάνω, μαθαίνω για να είμαι και μαθαίνω να ζω μαζί με τους άλλους*». Λέξεις κλειδιά είναι η ανοχή, ο σεβασμός, η φιλία, η κατανόηση και ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών (UNESCO, 1999).

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (άρθρο 29), εξάλλου, δηλώνει ότι

«η μόρφωση του παιδιού θα πρέπει να κατευθύνεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, τα ταλέντα και τις πνευματικές και σωματικές του δυνατότητες στο μέγιστο δυνατό βαθμό... στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα και τις ελευθερίες του ανθρώπου... της ταυτότητας και της γλώσσας... των πολιτισμικών αξιών όλων των πολιτισμών... στην προετοιμασία του παιδιού για μια ελεύθερη κοινωνία κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, φιλίας και ισότητας χωρίς διακρίσεις» (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2000, σ. 160).

Και τα δυο αυτά κείμενα αναφέρονται τόσο στις σχέσεις μεταξύ των εθνών (διεθνείς σχέσεις) όσο και στις σχέσεις μεταξύ των ομάδων διαφορετικών θρησκειών, πολιτισμών και εθνικής προέλευσης μέσα στα κράτη (ενδοεθνικές και ενδοπολιτισμικές σχέσεις) (Batelaan, 1999). Πολλά κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης, των Ηνωμένων Εθνών, της UNESCO και της Οργάνωσης για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη τονίζουν τα στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής αγωγής που πρέπει να εφαρμόζονται σε όλες τις φάσεις της εκπαίδευσης, τονίζοντας με έμφαση το ρόλο των εκπαιδευτικών.

Η Σύμβαση για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Διάκρισης κατά των Γυναικών (CEDAW) υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το Δεκέμβριο του 1979 (Makkonen, 2003, σσ. 62-63). Η Σύμβαση αυτή ήταν το πρώτο διεθνές κείμενο με νομικά δεσμευτικό χαρακτήρα το οποίο αφιερώθηκε αποκλειστικά στα δικαιώματα των γυναικών. Η σημασία του είναι ιδιαίτερη, διότι η Σύμβαση CEDAW είναι η δεύτερη σε αριθμό επικυρώσεων Διεθνής Σύμβαση Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, με 170 επικυρώσεις, αμέσως μετά τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, με 191 επικυρώσεις. Η Σύμβαση όσον αφορά την εκπαίδευση αναφέρει (άρθρο 10) ότι *«Τα κράτη μέλη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να εξαλείψουν τις διακρίσεις κατά των γυναικών, ώστε να τους εξασφαλίσουν δικαιώματα ίσα με εκείνα των ανδρών όσον αφορά την εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, για να εξασφαλίσουν, σε βάση ισότητας του άνδρα και της γυναίκας: τους ίδιους όρους επαγγελματικού προσανατολισμού, παρακολουθήσεως σπουδών και αποκτήσεως διπλωμάτων... το δικαίωμα να παρακολουθούν τα ίδια προγράμματα, να έχουν ένα εκπαιδευτικό προσωπικό με προσόντα της ίδιας τάξεως... **την εξάλειψη κάθε στερεότυπης αντιλήψεως των ρόλων του άνδρα και της γυναίκας σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις μορφές εκπαιδεύσεως ενθαρρύνοντας τη μεικτή εκπαίδευση και άλλους τύπους εκπαιδεύσεως που θα βοηθήσουν την πραγματοποίηση του σκοπού αυτού και, ιδιαίτερα, αναθεωρώντας τα σχολικά βιβλία και τα σχολικά προγράμματα και προσαρμόζοντας τις παιδαγωγικές μεθόδους*... μεταξύ ανδρών και γυναικών, *τις ίδιες δυνατότητες παρακολουθήσεως των προγραμμάτων διαρκούς εκπαιδεύσεως...προς το σκοπό κυρίως να ελαττώσουν το νωρίτερο κάθε απόσταση εκπαιδεύσεως που υπάρχει... τη μείωση των ποσοστών εγκαταλείψεως των σπουδών από τις γυναίκες και την οργάνωση προγραμμάτων για τα κορίτσια και τις γυναίκες που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο...».*

Τέλος, η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΟΔΔΑ), που υιοθετήθηκε από τα Η.Ε. στη Γενική Συνέλευση της 10ης Νοεμβρίου του 1948, είναι ίσως το πιο σημαντικό κείμενο προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου μέχρι σήμερα. Μεταξύ των άλλων αναφέρουμε τη διάταξη κατά των διακρίσεων (άρθρο 2), που έχει ως εξής: ***«Κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση, ειδικότερα ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τις θρησκείες, τις πολιτικές ή οποιεσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση».*** Τονιζόταν, επίσης, η υποχρέωση κάθε ατόμου και κάθε φορέα της κοινωνίας *«να καταβάλει, με τη διδασκαλία και την Παιδεία, κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των δικαιωμάτων και των ελευθεριών αυτών και να εξασφαλιστεί προοδευτικά, με εσωτερικά και διεθνή μέσα, η παγκόσμια και αποτελεσματική εφαρμογή τους, τόσο ανάμεσα στους λαούς των ίδιων των κρατών μελών όσο και ανάμεσα στους πληθυσμούς χωρών που βρίσκονται στη δικαιοδοσία τους»* (United Nations High Commissioner for Human Rights, 1996).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα δίνουν έμφαση στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αναφέρονται στις ανισότητες και τις διακρίσεις στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, και επικεντρώνονται σε ειδικά μέτρα που απαιτούνται, ώστε οι ομάδες αυτές να έχουν ίσες ευκαιρίες στις κοινωνίες όπου ζουν. Έχουν σκοπό να περιλάβουν όλους τους ανθρώπους, είναι δηλαδή καθολικά, και αποτελούν τις πιο σημαντικές κατακτήσεις του ανθρώπου του 20ού αιώνα. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η καθολικότητα πρέπει να υλοποιείται είτε στο επίπεδο της σχολικής αίθουσας, που είναι επαγγελματική ευθύνη του δασκάλου, ή στο επίπεδο της σχολικής πολιτικής, που είναι ευθύνη του συνόλου της σχολικής κοινότητας και της Διεύθυνσης των σχολείων, ή στο επίπεδο του συστήματος της εκπαίδευσης, για το οποίο ευθύνεται η εκπαιδευτική νομοθεσία (Batelaan, 1999).

Η διδασκαλία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και των αξιών της έχει εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων δημοκρατικών κοινωνιών, όχι όμως και της Ελλάδας. Η διδασκαλία τους στο χώρο του ολοήμερου σχολείου δεν έχει στόχο να προσθέσει ένα ακόμα μάθημα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Παπαχρήστος, 2003, σσ. 136-137).

Η γνωριμία των μαθητών με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα δικαιώματα του παιδιού και των γυναικών δεν μπορεί παρά να διαχέεται σε όλα τα μαθήματα καθημερινά, μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων, και να αφορά τόσο την πρόσκτηση γνώσεων και πληροφοριών όσο και την απόκτηση δεξιοτήτων για τα ανθρώπινα δικαιώματα (αυτογνωσία, προκαταλήψεις, στερεότυπα, εκφορά γνώμης, επίλυση προβλημάτων...) (Reich, 1994, σ. 29).

Εδώ οφείλουμε να σημειώσουμε τις ευθύνες των εκπαιδευτικών αρχών –και της Ελλάδας–, οι οποίες πρέπει να υιοθετήσουν πολιτικές που θα ενθαρρύνουν, αλλά παράλληλα θα παρακολουθούν την εφαρμογή των Συμφωνιών και των Συ-

στάσεων που έγιναν από τους Διεθνείς Οργανισμούς των οποίων είναι μέλη. Και αυτό, γιατί, «παρά την πρόοδο που σημειώθηκε μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο στις δυτικές κοινωνίες στον τομέα των ανθρώπινων δικαιωμάτων, η κατάσταση είναι κάθε άλλο παρά ικανοποιητική, με μεγάλο μέρος της ευθύνης να βαραίνει τον δυτικό κόσμο, κυρίως τις ΗΠΑ και την πολιτική του καταναγκασμού, ισχύος και εκμετάλλευσης που ασκούν στον διεθνή χώρο, συχνά με την επίκληση και στο όνομα των ανθρώπινων δικαιωμάτων» (Μπαλιάς, 2004, σ. 236). Οι παραβιάσεις των ανθρώπινων δικαιωμάτων σε βάρος των παιδιών και των γυναικών με ποικίλους τρόπους αποτελεί ένα καθημερινό φαινόμενο μιας θλιβερής πραγματικότητας, που συναντάμε συχνά σε πάρα πολλά μέρη του πλανήτη (βλ. http://www.auth.gr/virtualschool/1.4/Praxis/HumanRigtsHistory.html).

Η έλλειψη ανοχής, οι εκδηλώσεις ρατσισμού και ξενοφοβίας, ο εθνοκεντρισμός, η αύξηση της τρομοκρατίας, οι πόλεμοι, οι διακρίσεις σε βάρος των γυναικών και των εθνοπολιτισμικών ομάδων, οι επιθέσεις βίας προς τον «Άλλο», η κακοποίηση γυναικών και παιδιών, η εμπορία και διακίνηση της ανθρώπινης ύπαρξης, η αύξηση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων (Παπαχρήστος και Πανταζοπούλου, 2001β, σσ. 289-291) είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που εξακολουθούν να υφίστανται στην περίοδο καταιγιστικών αλλαγών την οποία διανύουμε.

Η έμφυλη διάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού είναι ένα από τα σημαντικότερα και υψηλής βαρύτητας προβλήματα. Οι γυναίκες μετανάστριες και πρόσφυγες είναι τα θύματα πολλαπλών διακρίσεων. Στην Ελλάδα, όπως και στις άλλες χώρες υποδοχής, ως «ξένη» αντιμετωπίζει επιπρόσθετα προβλήματα σε σχέση με τις άλλες γυναίκες (Λαζαρίδου, 1995, σσ. 57-68). Οι μετανάστριες και οι πρόσφυγες γυναίκες συνήθως υποαπασχολούνται κατά 60%, εργάζονται ως κακοπληρωμένες οικιακές βοηθοί, εξωθούνται στην πορνεία (Αδέσμευτη Κίνηση Γυναικών, 1995). Ζουν στην παρανομία ή αγωνιούν για την εξασφάλιση της άδειας παραμονής, χωρίς την παραμικρή ασφαλιστική κάλυψη (Αδαμάκη, 2002, σσ. 19-24). Βιώνουν τον αποκλεισμό, τη φτώχεια, τον απόλυτο έλεγχο του συζύγου και την επιφυλακτικότητα του κοινωνικού περίγυρου.

Η κατάργηση των δυσμενών διατάξεων του νόμου περί αλλοδαπών (ν. 3386/2005), η προστασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των θεμελιωδών δικαιωμάτων των γυναικών, η δημιουργία κέντρων υποδοχής και στήριξης, η διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης, η προστασία από τη σεξουαλική εκμετάλλευση, η διδασκαλία της μητρικής και της ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά των μεταναστών καθώς και η νομιμοποίηση όλων, και μεταναστριών και μεταναστών, που ζουν σήμερα στην Ελλάδα είναι μερικά μέτρα, για να μπορέσουν να συμμετέχουν και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία μας (βλ. επίσης και το υπό κατάρτιση «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για τους Μετανάστες του ΥΠΕΣΔΔΑ», εφημ. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 29-09-2002, σ. 53).

Οι σύγχρονες κοινωνίες, λοιπόν, οφείλουν σήμερα, περισσότερο από ποτέ, να

αναπτύξουν στρατηγικές δράσης, αποσκοπώντας αφενός στην προώθηση μιας δίκαιης οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και αφετέρου στην ουσιαστική κατοχύρωση των θεμελιωδών ελευθεριών, των δικαιωμάτων, της ειρήνης και της δημοκρατίας, της οποίας το «αξιακό υπόβαθρο είναι εξ ορισμού υπό διαρκή διακινδύνευση, όσο και αν η θεωρία την παρουσιάζει συχνά ως ένα θεμελιωδώς άφθαρτο και τέλειο σύστημα» (Μπαλιάς, 2004, σ. 16).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης μέσα στο σύγχρονο, πλουραλιστικό και πολυπολιτισμικό παγκόσμιο πλαίσιο αναδεικνύεται πρωταρχικός (Εξαρχάκος, 1997). Χρειάζεται να μετασχηματίσει τις δράσεις και τον προσανατολισμό της, υιοθετώντας πρακτικές που διέπονται από το ανθρωπιστικό ιδεώδες, σε όλες τις βαθμίδες. Το σχολείο δείχνει πως έχει όλα τα εχέγγυα για να μεταπείσει τις μαθήτριες και τους μαθητές, να ανοικοδομήσει τις αξιακές τους θέσεις και να τους καθοδηγήσει ατομικά και ομαδικά μέσα από την ομάδα σε ειρηνική συνύπαρξη, όπου το πνεύμα της αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης επηρεάζει όλη τη διαδικασία των πολιτισμένων ανθρώπων (Παπάς, 1998, σ. 62).

Οι εκπαιδευτικές αρχές πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη σημασία στην ολοκλήρωση του ενιαίου ολοήμερου σχολείου, διότι μέσω αυτού μπορούν να προωθηθούν αλλαγές που θα δίνουν τη δυνατότητα στους νέους και τις νέες να συμμετέχουν, να προβληματίζονται και να αντιμετωπίζουν κριτικά παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές για τις σχέσεις των δύο φύλων. Αλλαγές που θα οδηγούν αγόρια και κορίτσια στο να διευρύνουν τις ταυτότητές τους, εγγράφοντας σε αυτές αξίες, αντιλήψεις, αναπαραστάσεις, προσδοκίες και κουλτούρες που θεωρούνται μέχρι σήμερα τυπικές μόνο για το ένα ή το άλλο φύλο. *Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τις έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες, έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην κινητικότητα των γυναικών και είχε ως αποτέλεσμα να αλλάξουν την κοινωνική τους μοίρα, να αμβλύνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό του φύλου τους και γενικά να διεκδικήσουν μια θέση στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας* (Μαραγκουδάκη, 2001). Σε ένα μεγάλο βαθμό, δηλαδή, η εκπαίδευση αποτέλεσε εφαλτήριο κοινωνικής κινητικότητας, κοινωνικής παρουσίας και απεγκλωβισμού των γυναικών από τον κοινωνικά προσδιορισμένο παραδοσιακό τους ρόλο στο χώρο της οικογένειας.

4. Διαπολιτισμικότητα και η διάσταση του φύλου

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία ομόφωνη άποψη για το πεδίο της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κανένας ευρύτερα αποδεκτός ορισμός, θα τονίσουμε καταρχάς ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- ✓ δεν είναι αντισταθμιστική εκπαίδευση (Σακκάς, 2002, σσ. 153-154) για τους αλλοδαπούς ή για τις μειονοτικές ομάδες· δεν είναι τα παιδιά τα οποία ανήκουν σε αυτές τις ομάδες, που *έχουν προβλήματα*, αλλά το σχολείο ως θεσμός αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας·
- ✓ δεν είναι μια νέα επιστήμη ή μια επέκταση των προγραμμάτων σπουδών, που

σκοπεύει να «διδάξει τους πολιτισμούς». Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν στοχεύει κυρίως στο *να διδάξει* τα περιεχόμενα των πολιτισμών, αλλά στο να καλλιεργήσει θετικές και ενεργητικές στάσεις προς άλλους πολιτισμούς, που θεωρούνται πηγή εμπλουτισμού και βίωσης νέων εμπειριών (Παπαχρήστος, 2002β, σσ. 40-44).

Πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι, καταρχάς, μια επιστήμη ή μια δραστηριότητα που εμφανίζεται στις τάξεις κατά τη διάρκεια ενός καθιερωμένου χρονικού πλαισίου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διάσταση που πρέπει να διαχέεται σε ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών, μια «υποτιθέμενη ταυτότητα» που να προσανατολίζει οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στα σχολεία. Προτείνει διαδικασίες για να ενθαρρύνει την ανακάλυψη αμοιβαίων σχέσεων, για να υπερνικήσει τα εμπόδια. Συνδέεται στενά με άλλες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, όπως είναι η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η αντιρατσιστική εκπαίδευση, η εκπαίδευση ενάντια στις προκαταλήψεις, η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει: Αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, επικοινωνία, συνεργασία, υπερνίκηση των πολιτισμικών εμποδίων, αλληλεγγύη, εμπιστοσύνη, αμοιβαίος σεβασμός (Camilleri, 1985).

Η Bennett σημειώνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας βασισμένη στις αξίες και τις δημοκρατικές πεποιθήσεις, σε μια προσπάθεια να προωθηθεί ο πολιτισμικός πλουραλισμός στο πλαίσιο των διαφορετικών κοινωνιών και ενός αλληλοεξαρτώμενου κόσμου (Bennett, 1990). Εμφανίζεται στο λόγο των κοινωνικών επιστημών, όταν η πολιτισμική ποικιλομορφία αρχίζει να αναγνωρίζεται ως δεδομένο και αξία (Auernheimer, 1996) και η ανάπτυξή της οφείλεται στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα των χωρών της Ευρώπης, στην ανάγκη της αντιμετώπισης των προβλημάτων εκπαίδευσης όλων των παιδιών, τόσο της πλειοψηφίας όσο και των μειονοτήτων και των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Δαμανάκης, 1989 και 1997).

Η διαπολιτισμικότητα, αναφέρει ο M. Leicester, χρησιμοποιείται ως όρος *«ομπρέλα»* και μπορεί να συμπεριλάβει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των εθνοπολιτισμικών ομάδων, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ζητήματα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και τις υπάρχουσες ανισότητες, τα ειδικά μέτρα για την άρση της υποεκπαίδευσης των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων, την αντιμετώπιση και τον παραμερισμό των προκαταλήψεων και των διακρίσεων λόγω φύλου, προέλευσης, θρησκείας και κοινωνικής τάξης, τον εθνοκεντρισμό και το ρατσισμό, την αμοιβαία ειρηνική συνύπαρξη και την αλληλοαποδοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων μιας κοινωνίας (Παπάς, 1998).

Η διαπολιτισμική αγωγή, υπ' αυτή την έννοια, δεν μπορεί παρά να απευθύνεται σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, σε όλες τις μαθήτριες και τους μαθητές και να τους δίνει όλα τα απαραίτητα εφόδια, τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να μπορούν να ζήσουν με επιτυχία στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία

και να συμμετέχουν στον πλούτο και την απόλαυση των αγαθών που παράγονται σε αυτή (Τσιάκαλος, 1999, σ. 61).

Η αποδοχή της ετερότητας και της διαφορετικότητας του άλλου, του προσωπικού στυλ μάθησης και της ατομικότητας, μας οδηγεί στη δημιουργία ενός άλλου σχολείου. Ενός σχολείου όπου θα κυριαρχεί το κλίμα της ψυχολογικής αποδοχής όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική τάξη, τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την εθνική ομάδα, θα τονίζεται η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και θα επιδιώκεται η εξατομίκευση της διδασκαλίας (Τριλιανός, 2000, σσ. 57-68).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υιοθετεί πλέον καθολικές αρχές αιτιοκρατικής φύσης που να χαρακτηρίζουν την παιδική ανάπτυξη. Εστιάζει τα ενδιαφέροντά της στην αναζήτηση της «ιδιαιτερότητας» των ατόμων ως βασικού στοιχείου «... ενός πλαισίου μάθησης και ανάπτυξης, διότι εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές συνθήκες ψυχολογικής ασφάλειας και οικοδόμησης θετικής αυτοαντίληψης... αφορά, δηλαδή, την αναγνώριση του δικαιώματος των ατόμων να διατηρήσουν ως πρόσωπα τη διαφορετικότητα μέσα στην ομάδα που ανήκουν και το δικαίωμα των πολιτισμικο-εθνικών ομάδων να διατηρήσουν ως κοινωνικές οντότητες την ταυτότητά τους μέσα στην αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα της μετανεοτερικής κοινωνίας» (Ματσαγγούρας, 2001). Με άλλα λόγια, μια διαπολιτισμική εκπαίδευση πολιτών έχει ως στόχο, μεταξύ των άλλων, να βοηθήσει τους μαθητές/-τριες να «πετύχουν στοχαστικές και σαφείς πολιτισμικές, εθνικές και παγκόσμιες ταυτίσεις...να τους μάθει να γνωρίζουν, να ενδιαφέρονται για τους άλλους και να δρουν» (Banks, 2004, σ. 144).

Στο πλαίσιο αυτό η διαπολιτισμική παιδαγωγική μετακινείται από τα επιστημολογικά προτάγματα/παραδείγματα της νεοτερικότητας όσον αφορά τις κατευθύνσεις των επιστημών της αγωγής (θετικιστική-ερμηνευτική προσέγγιση), με κυριότερο χαρακτηριστικό την «Παιδαγωγική-Διδακτική του Αντικειμένου», προς αυτά της μετανεοτερικότητας της «Παιδαγωγικής-Διδακτικής του Υποκειμένου», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κοσσυβάκη, «...που θα στηρίζει το μαθητή στη μαθησιακή και αναπτυξιακή του πορεία, θα προωθεί στον κάθε μαθητή ένα σύνολο κοινών βασικών εμπειριών και γνώσεων... θα σέβεται τη διαφορετικότητα, τις ατομικές διεργασίες μάθησης, τα διατομικά και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών... θα οικοδομεί μια άλλη επικοινωνιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών που θα δίνει έμφαση στο συναίσθημα και στον τρόπο με τον οποίο το Υποκείμενο (ο/η μαθητής/-τρια) κατανοεί και κατασκευάζει τη γνώση» (Κοσσυβάκη, 2004, σσ. 17-18).

Η διαπολιτισμικότητα παίρνει ως αφετηρία της το ίδιο το άτομο. Δεδομένου ότι ο καθένας έχει διαφορετικές εμπειρίες και επιρροές, μπορούμε να δούμε το άτομο ως να ανήκει σε μια ιδιοκουλτούρα του ενός. Θεωρώντας τη διαπολιτισμικότητα σαν μια σπείρα, βλέπουμε πώς είναι δυνατό το άτομο να ανήκει σε πολλές διαφορετικές κοινότητες ή πολιτισμούς συγχρόνως. Κατά συνέπεια, η

προσωπική ταυτότητα είναι *per se* διαπολιτισμική παρά μονοπολιτισμική, όπως συχνά γίνεται αντιληπτή. Αυτή η οπτική, του σπειροειδούς μοντέλου της διαπολιτισμικότητας, μας απομακρύνει από την παραδοσιακή άποψη του πολιτισμού ως κλειστού, αμετάβλητου και χωριστού. Η παραδοσιακή άποψη είναι ότι οι σχέσεις μεταξύ πολιτισμών είναι αυτές της «*ετερότητας*», της διαφοράς, της έλλειψης κατανόησης, της εχθρότητας και της σύγκρουσης. Για τη διαπολιτισμικότητα οι διάφορες κοινότητες είναι δυνατόν να διασυνδεθούν και να έχουν αρμονικές σχέσεις (Cummins, 2000 & 1996).

Το φύλο είναι μια ακόμη κοινότητα που διασυνδέεται με όλες τις άλλες κοινότητες ή τους άλλους πολιτισμούς στους οποίους ένα άτομο ανήκει και μπορεί να θεωρηθεί ως αναπόσπαστο τμήμα της διαπολιτισμικότητας (Chambers, 1997). Οι προσπάθειες του γυναικείου κινήματος του Δυτικού κόσμου τις τελευταίες δεκαετίες δεν περιορίζονται μόνο στην κατάργηση της ανισότητας μεταξύ των φύλων και την προώθηση των ατομικών, πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δικαιωμάτων. Θέτουν και το ζήτημα «της αναγνώρισης και εδραίωσης της γυναικείας ιδιαιτερότητας, της γυναικείας ανθρώπινης ταυτότητας, του γυναικείου λόγου που διεκδικεί συγκεκριμένη και αυθύπαρκτη πολιτισμική παρουσία». Μια παρουσία που θα συμβάλει στην ανανέωση, γενικότερα, της ανθρώπινης πολιτισμικής ταυτότητας (Βερνίκος, 2002). Οι διεκδικήσεις των γυναικών για την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του λόγου τους συνδέονται αναπόσπαστα με τις προσπάθειες των διάφορων κινημάτων, των μειονοτήτων, των μεταναστών, της μαύρης φυλής για την προώθηση των δικαιωμάτων τους.

Η διαπολιτισμικότητα, ως ένα κίνημα μεταρρύθμισης (Banks, 2001 και Μάρκου, 1998), δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις διεκδικήσεις των γυναικών για ισότητα και «ένταξη της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές και τους τομείς της δημόσιας ζωής, σε κοινοτικό, εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο» (Council of Europe, 2001). Στα μεγάλα προβλήματα των γυναικών και των μαθητριών των εθνοπολιτισμικών ομάδων εστιάζει το ενδιαφέρον της η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού αυτές οι κοινωνικές ομάδες υφίστανται «ρευστοποίηση» των δικαιωμάτων τους, πολλαπλές μορφές βίας και στερήσεων. Η έμφυλη διάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού και αυτή του «αποκλεισμού στο εσωτερικό του αποκλεισμού» περνάει σχεδόν απαρατήρητη, αναφέρει η Γκασούκα. Ο στόχος της παροχής των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα νέα κορίτσια των γλωσσικών μειονοτήτων υστερεί και συχνά περνά σε δεύτερη μοίρα, καθώς δίνεται προτεραιότητα συνήθως σε άλλα ζητήματα (εθνική καταγωγή, γλώσσα κ.ά.). Αυτό οφείλεται σε μια ευρύτερα χρησιμοποιημένη κοινή παραδοχή, η οποία προβάλλεται και ως δικαιολογία, που υποστηρίζει ότι τα δικαιώματα αυτών των κοριτσιών προστατεύονται και οι ανάγκες τους εξυπηρετούνται λόγω του ότι αποτελούν μέλη μιας *άλλης* προστατευόμενης ομάδας (Γκασούκα, 2003).

Ωστόσο, η ιστορία και η εμπειρία έχουν καταδείξει πως τα κορίτσια όχι μόνο δεν ωφελούνται από τις λύσεις που σχεδιάζονται για την αρωγή της ομάδας της

εθνοπολιτισμικής μειονότητάς τους, αλλά, στην πραγματικότητα, οι πρακτικές που υιοθετούνται στα πλαίσια μερικών προγραμμάτων τείνουν να τις αγνοούν, να τις αποστερήσουν ή ακόμη και να τις βλάψουν (Melville, 1980). Η επιδείνωση αυτού του προβλήματος είναι η επιμονή σε συμπεριφορές ρόλων του φύλου που μεταφέρονται στην τάξη και βασίζονται στα συστήματα πεποίθησης εντός της πολιτισμικής ομάδας, τα οποία δεν αναγνωρίζουν τις επιδράσεις αυτών των συμπεριφορών πάνω στη δυνατότητα των κοριτσιών να εκπληρώσουν τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες τους.

Επιδίωξή μας είναι η οικοδόμηση ενός διαπολιτισμικού, ενιαίου ολοήμερου σχολείου που θα προωθεί πολιτικές με στόχο τη διάχυση του προβληματισμού για την ισότητα των φύλων, τη βελτίωση της θέσης των γυναικών και των μαθητριών των γλωσσικών μειονοτήτων, την άρση των στερεοτύπων/προκαταλήψεων και διακρίσεων που αφορούν το φύλο. Ένα ενιαίο ολοήμερο σχολείο πρέπει να αποτελέσει «μια κοινότητα που νοιάζεται», που τα μέλη της νοιάζονται και αλληλοστηρίζονται, αναπτύσσοντας παράλληλα διαπροσωπικές σχέσεις «που τους προσφέρουν ψυχολογική ασφάλεια, τους κινητοποιούν για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή και κατά συνέπεια διευκολύνουν τη σχολική τους προσαρμογή» (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004, σ. 13).

5. Προς ένα διαπολιτισμικό ολοήμερο σχολείο

Η διαπολιτισμική προοπτική θεωρήθηκε ως «η καταλληλότερη απάντηση για να επιτευχθούν οι σχολικοί στόχοι του εκδημοκρατισμού, της ισότητας ευκαιριών και της πολιτισμικής ανάπτυξης» (Ray-von Allmen, στο: Hohmann & Reich, 1989, σσ. 47-48). Στην τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Εκπαίδευση και την Πολιτισμική Ανάπτυξη (Council of Europe, *The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants* (Final Report), Strasburg 1986), ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται: η διεύρυνση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου, η δημιουργία προϋποθέσεων για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής, καθώς και η αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής (Μάρκου, 1997, σσ. 239-240).

Στη βάση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να βρίσκεται η παγιοποίηση των σχέσεων του σεβασμού και της ισότητας μεταξύ των ατόμων. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, οι υπάρχουσες ιεραρχίες της δύναμης (σχετικά με το φύλο, τη γλώσσα, το έθνος, τη δυνατότητα κ.λπ.) χρειάζεται να αμφισβητηθούν (Γκασούκα, 1998, σσ. 48-49) και να αλλαχθούν και να δοθεί ιδιαίτερη σημασία σε δύο βασικές πτυχές της διαπολιτισμικότητας: την πολιτική συνείδηση και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη (Cummins, 2000).

Προκειμένου να υπάρξει ένα διαπολιτισμικό ολοήμερο σχολείο, δεν είναι αρκετό να έχει μαθητές/-τριες από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες. Ένα

διαπολιτισμικό κλίμα είναι, επίσης, απαραίτητο και, για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο κλίμα, το ολοήμερο σχολείο πρέπει να καλύπτει διάφορες απαιτήσεις, όπως:

1. **Θετικές προσδοκίες από τους δασκάλους**. Πολλοί δάσκαλοι προσαρμόζουν τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους σύμφωνα με την προέλευση των μαθητών: το φύλο, την κοινωνική τους τάξη ή την εθνική ομάδα τους. Η έρευνα έδειξε ότι οι προφανείς προσδοκίες των δασκάλων έχουν μεγάλη επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών/-τριών και στην υποχρέωσή τους να πετύχουν. Οι πολιτισμικές διαφορές δεν μπορούν να ερμηνεύονται ως διαφορές στην ικανότητα που σχετίζεται με τα καλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Rosenthal & Jacobson, 1968).
2. **Ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών των διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων.** Υπάρχουν αποδείξεις ότι ίσες προσδοκίες των δασκάλων και η αντιμετώπιση των μαθητών ως ίσων έχουν θετική επίδραση στις διαπολιτισμικές επαφές και τη συνεργασία. Δεν είναι εύκολο να παραβλεφθούν οι αρχικές διαφορές των παιδιών, όταν έρχονται στο σχολείο και στην τάξη: μερικά έχουν ό,τι χρειάζονται για τις σχολικές δραστηριότητες, άλλα όχι. Για την ενθάρρυνση των θετικών αλληλεπιδράσεων πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η διαπροσωπική ανταλλαγή πρέπει να είναι ισχυρή και αρκετά οικεία, για να δημιουργήσει μια «κοινή πραγματικότητα» και μια βάση για κατανόηση μεταξύ των ομάδων. Τα μέλη των διαφορετικών ομάδων πρέπει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες. Οι καταστάσεις αλληλεπίδρασης πρέπει να απαιτούν συνεργασία προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί σκοποί και μια προφανή θεσμική υποστήριξη προκειμένου να ενθαρρυνθεί η διομαδική συνεργασία (Bennett, 1990, σσ. 28-29).
3. **Ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών.** Αυτή η πτυχή αποβλέπει επίσης στα μαθησιακά περιεχόμενα, αλλά κυρίως στις μεθόδους και τον τρόπο κατά τον οποίο τα περιεχόμενα παρουσιάζονται. Στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού προγράμματος σπουδών, πρέπει να υιοθετήσουμε μια κριτική προσέγγιση σε όλα τα στοιχεία που μεταδίδουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις ή καλλιεργούν τις εθνοκεντρικές, φυλετικές ή εθνικιστικές στάσεις (Παπαχρήστος, 2001α).

Σε επίπεδο σχολικού προγράμματος σπουδών (Banks, 2001, σσ. 315-334), τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να την προσεγγίσουμε από τουλάχιστον δύο προοπτικές:

α) **την επίσημη διαπολιτισμική εκπαίδευση**, που σημαίνει ότι τα σχολεία εφαρμόζουν προγράμματα τύπου project, που προωθούν τις διαπολιτισμικές αξίες και τις ενσωματώνουν στην καθημερινή σχολική δραστηριότητα. Αυτή η διάσταση, της *«γνώσης»*, όπως επίσης ονομάζεται, προσπαθεί να παράσχει στους μαθητές/-τριες τα εννοιολογικά εργαλεία για να κατανοήσουν την πολιτισμική διαφορετικότητα προκειμένου να ερμηνεύσουν κριτικά τις πληροφορίες που λαμβάνουν. Ο στόχος της εισαγωγής στοιχείων της διαπολιτισμικής εκ-

παίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα είναι να οικοδομηθούν οι δεξιότητες επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης και συνεργασίας, που είναι απαραίτητες στο πλαίσιο των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών κοινωνιών.

Ο ρόλος της επίσημης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι εύκολος. Έχει μια διπλή κατεύθυνση: να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εθνοπολιτισμικών ομάδων και να παράσχει στους μαθητές της πλειοψηφίας τις προοπτικές που χρειάζονται. Υπό τις προϋποθέσεις αυτές, χρειάζονται διαρθρωτικές παρεμβάσεις στο ολοήμερο σχολείο, που πρέπει να αρχίζουν από την επανεξέταση της στάσης του σχολείου σχετικά με τα πολιτισμικά, εθνικά ή θρησκευτικά στερεότυπα και να φτάνουν μέχρι την προσθήκη διαπολιτισμικών στοιχείων στην προ- και εν υπηρεσία κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

β) **την άτυπη διαπολιτισμική εκπαίδευση,** που έχει παρόμοιους σκοπούς με την επίσημη, αλλά στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου μπορεί να λειτουργήσει με άλλες μεθόδους και διαδικασίες, προσπαθώντας να αποφύγει τις άκαμπτες δομές, τις παραδοσιακές θεσμικές νόρμες και τη γνωστή αντίσταση στην αλλαγή του σχολείου. Το ολοήμερο σχολείο δεν μπορεί να είναι τόπος όπου η γνώση μεταβιβάζεται και διαμορφώνονται ορισμένες ικανότητες. Είναι ο χώρος των αλληλεπιδράσεων (Τριλιανός, 1997), των επαφών και των κοινών εμπειριών ζωής, της αλληλεγγύης και της αμοιβαίας αποδοχής. Εάν θέλουμε τα παιδιά να έχουν μια θετική σχολική εμπειρία, χρειάζονται όλα ένα διαπολιτισμικό κλίμα, όπου μπορούν να συμμετέχουν στην επικοινωνία, στην οργάνωση της καθημερινής ζωής, «στην οικοδόμηση της πραγματικότητας» όπου ανήκουν (Gundara, 1997, σσ. 65-66).

Σημείωση: Η βιβλιογραφία θα συμπεριληφθεί στο δεύτερο μέρος της εργασίας, στο επόμενο τεύχος του περιοδικού

Διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας στα διαπολιτισμικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης

Νίκος Ακριτίδης
Διευθυντής 6ου Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου,
Κώστας Ανθόπουλος
Διευθυντής Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Νέων Επιβατών
Στέργιος Παπαδόπουλος
Διευθυντής 6ου Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Ελευθερίου Κορδελιού

1. Εισαγωγή

Μέχρι πριν δυο δεκαετίες θα θεωρούσε κανείς υπερβολικό να μιλάμε στην Ελλάδα, μια από τις πλέον ομοιογενείς πληθυσμιακά χώρες, για «πολυπολιτισμική» κοινωνία. Σήμερα όχι απλώς δεν είναι υπερβολικό, αλλά είναι μια πραγματικότητα, κατά την οποία διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες κάνουν εμφανή την παρουσία τους σε διάφορες περιοχές της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, και αποτελούν μέρος της κοινωνικής δομής της χώρας μας.

Όπως ήταν φυσικό, ο πολιτισμικός αυτός πλουραλισμός επηρέασε και την πολιτισμική σύνθεση του ελληνικού σχολείου, εξαναγκάζοντας την ελληνική πολιτεία να πάρει μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση του φαινόμενου.

Έτσι, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο βρέθηκε αντιμέτωπο με το πρόβλημα της διγλωσσίας. Τα νέα δεδομένα που προέκυψαν στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστούν με ειδικά προγράμματα, βασισμένα στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Πανταζής, Νάσαινας και Τσίγκα, 2004).

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία δικαιότερων όρων μόρφωσης για τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Σκοπός της είναι η ανατροπή της σημερινής κατάστασης, η οποία επιβάλλει στους μαθητές αυτούς ένα μονόδρομο προσαρμογής στο ελληνικό σχολείο (Κουμανταράκη, 2005). Αυτό προϋποθέτει την έναρξη μιας διαδικασίας προσαρμογής του σχολείου σε όφελος του, πολυπολιτισμικού πλέον, μαθητικού πληθυσμού (Μάρκου, 1997, 74· Πολίτου, 1999, 1-3).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, κατά μια περισσότερο επίκαιρη αντίληψη, θεωρείται από μεγάλο αριθμό ενδιαφερομένων η βάση για οποιαδήποτε μορφή α-

ντιρατσιστικής αγωγής (Νικολάου, 2000). Ταυτόχρονα, η αντιμετώπιση της πιθανότητας ανάπτυξης εκπαιδευτικού ρατσισμού θεωρείται ότι μειώνει ή αναστέλλει το συνεπακόλουθο του κοινωνικού αποκλεισμού. Αυτό κάνει ακόμα πιο σημαντική την ύπαρξη ενός θεσμικού πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ένα τέτοιο πλαίσιο θα πρέπει ουσιαστικά να αντιμετωπίζει σε βάθος και με ευρύτητα τα διάφορα επίπεδα στα οποία είναι δυνατό να εμφανιστούν στοιχεία κοινωνικού ρατσισμού (Παπαπέτρου, 2004, 4).

Στη χώρα μας, το πλαίσιο αναφοράς των πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαγράφεται μέσα από τις θεματικές/άρθρα του Νόμου 2413/96. Αξίζει να τονίσουμε ότι από τις δεκαπέντε περίπου σελίδες του νόμου μόνο μία αναφέρεται στη «διαπολιτισμική αγωγή» ευρύτερα (Δαμανάκης, 1997, 81-82).

Στο επίπεδο της διδακτικής μεθοδολογίας και των παιδαγωγικών πρακτικών, ο νόμος δεν θέτει κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο. Μόνο γενικές αρχές αναδύονται και αφορούν, καταρχάς, τη συσχέτιση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με κάθε μορφή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο επίπεδο του διδακτικού υλικού, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και μέχρι τη δραστηριοποίηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μέσα από προγράμματα που χρηματοδοτήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση, εκπόνησε το «Αναλυτικό Πρόγραμμα της Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας σε Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές». Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή του προγράμματος αυτού, το σχολείο θα πρέπει μέσα από κατάλληλα προγράμματα και ανάλογο διδακτικό υλικό να βοηθήσει τα παιδιά αυτά στην ομαλή τους ένταξη στη σχολική ζωή.

Αξίζει να τονιστεί εδώ ότι υλοποιήθηκαν και άλλα ερευνητικά προγράμματα, τα οποία χρηματοδοτήθηκαν από την Ε.Ε., και εκπονήθηκαν εγχειρίδια και διδακτικό υλικό για διαφορετικές «πολιτισμικά» ομάδες μαθητών (μουσουλμάνων, τσιγγανοπαίδων, παλιννοστούντων, ομογενών, αλλοδαπών).

2. Προσέγγιση του Προβλήματος

Τα παιδιά αλλοδαπών, προσφύγων και παλιννοστούντων στην πλειονότητά τους χρειάζονται κάποια μορφή ειδικής ενίσχυσης στο σχολείο της χώρας υποδοχής. Πέρα, όμως, από το κοινό τους πρόβλημα, που είναι η γλώσσα, οι μαθητές αυτοί δεν αποτελούν ένα ομοιογενές σύνολο και το σχολείο δεν μπορεί να τους αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο, αλλά οφείλει να αποφασίσει για κάθε περίπτωση ξεχωριστά.

Κύρια αφετηρία για τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που να διευκολύνει τη μόρφωση όλων πρέπει να αποτελούν οι κοινές ανάγκες και αναζητήσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.

Οι δυσκολίες που συναντούν οι αλλόφωνοι μαθητές εξαιτίας των προβλημάτων κοινωνικής προσαρμογής, της προσωρινής διακοπής ή επιβράδυνσης της σχολικής μάθησης και της επικέντρωσης των προσπαθειών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν πρέπει να οδηγήσουν σε «εύκολες λύσεις», που τελικά

αποτελούν αδιέξοδα, όπως είναι η δημιουργία σταθερών παράλληλων τάξεων για αλλοδαπούς και η μείωση των προσδοκιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Μάρκου, 1999, ΙΙΙ-4).

Για την υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών απαιτούνται μέτρα μέσα και έξω από την τάξη στην οποία φοιτούν μαζί με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Τα μέτρα αυτά πρέπει να είναι ευέλικτα, κλιμακωτά και με μακρόχρονη προοπτική. Χρειάζονται παρεμβάσεις στους τομείς της σχολικής ζωής, του αναλυτικού και του ωρολόγιου προγράμματος, του διδακτικού υλικού και των διδακτικών προσεγγίσεων, του διδακτικού σχεδιασμού και του διδακτικού λόγου, της αξιολόγησης, της γλωσσικής διδασκαλίας και της ενισχυτικής διδασκαλίας (Carrasquillo & Rodriguez, 1996· Levine, 1990).

Οι μαθησιακές απαιτήσεις στο σχολείο λειτουργούν ως κύριο κίνητρο για την ανάπτυξη της γλωσσομάθειας πέρα από τη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας. Γι' αυτό έχουν μεγάλη σημασία τα εξής:

- Το σχολείο να μη διακόπτει τη γνωστική και μαθησιακή πορεία που ξεκίνησαν οι μαθητές στην πρώτη τους γλώσσα αναγκάζοντάς τους να παραμείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα μακριά από τη ροή των γνώσεων. Σ' αυτό μπορεί να συμβάλλει η παρουσία δίγλωσσων εκπαιδευτικών ή εθελοντών γονέων που μπορούν να μεταφέρουν πληροφορίες και γνώσεις, για όσο οι μαθητές βρίσκονται αποκομμένοι από τη διδακτέα ύλη λόγω γλωσσικής ανεπάρκειας.
- Η διάθεση στους μαθητές έντυπου, οπτικο-ακουστικού και ηλεκτρονικού υλικού στη μητρική γλώσσα (παιδική λογοτεχνία, μουσική, βίντεο, βιβλία γνώσεων, σχολικά εγχειρίδια από τη χώρα προέλευσης) μπορεί να περιορίσει το πρόβλημα της διακοπής της σχολικής μάθησης.
- Να εξασφαλιστεί από την αρχή η επαφή των αλλοδαπών μαθητών με την κανονική τάξη. Ακόμα και στο πρώτο στάδιο γλωσσομάθειας οι μαθητές ωφελούνται γλωσσικά, όταν συμμετέχουν, για παράδειγμα, στη φυσική αγωγή και τα καλλιτεχνικά μαθήματα, εφόσον ο εκπαιδευτικός που υποδέχεται τον αλλόφωνο μαθητή είναι πρόθυμος να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για μια στοιχειώδη συνεννόηση.
- Να λαμβάνονται υπόψη στην ενισχυτική γλωσσική διδασκαλία οι απαιτήσεις των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος και να προετοιμαστούν οι μαθητές για τις ιδιότυπες χρήσεις του λόγου και τις μορφές εργασίας που τα μαθήματα προϋποθέτουν (Μάρκου, 1999, ΙΙΙ-4-5).

3. Διδακτική υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας καλύπτει μια μόνο πτυχή της ειδικής υποστήριξης που χρειάζονται οι δίγλωσσοι μαθητές. Έχει ιδιαίτερη σημασία στο πρώτο στάδιο φοίτησης στο σχολείο. Σύμφωνα με τη διε-

θνή πείρα, οι μαθητές χρειάζονται τουλάχιστον τρεις με έξι μήνες εντατικής γλωσσικής διδασκαλίας, για την οποία αποσπώται για 12 με 15 ώρες την εβδομάδα από την κανονική τους τάξη, συνήθως από γλωσσικά και φιλολογικά μαθήματα (Cummins, 1999).

Στο πλαίσιο της ενισχυτικής γλωσσικής διδασκαλίας επιδιώκεται γενικότερα:

- να ενημερωθεί ο μαθητής για το σχολείο και να υποστηριχτεί στη προσπάθεια προσαρμογής του στο καινούργιο κοινωνικό και σχολικό του περιβάλλον·
- να συστηματοποιηθούν και να διευρυνθούν οι γλωσσικές γνώσεις που αφομοιώνει ο μαθητής βιώνοντας καθημερινές επικοινωνιακές καταστάσεις·
- να μάθει γραφή και ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα και να αποκτήσει τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που χρειάζεται για τη συμμετοχή του στην κανονική τάξη.
- να μη διακοπεί πλήρως η μαθησιακή διαδικασία που είχε ξεκινήσει στη χώρα προέλευσης του μαθητή (Μάρκου, 1999, ΙΙΙ-28).

Η ενισχυτική γλωσσική διδασκαλία διαρθρώνεται σε δύο τουλάχιστον επίπεδα: αρχάριων και προχωρημένων. Πέρα από την άτυπη παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας, η μετάβαση από το πρώτο επίπεδο στο δεύτερο συνδυάζεται με την εφαρμογή Διαγνωστικού Κριτηρίου.

Το εργαλείο αυτό ανιχνεύει σε ποιο βαθμό ο αλλόφωνος μαθητής διαθέτει δεξιότητες που του επιτρέπουν:

- να χρησιμοποιεί ένα λεξικό,
- να διαβάζει πίνακες και διαγράμματα,
- να εντοπίζει σημεία κλειδιά σε ένα κείμενο,
- να «προσανατολίζεται» σε ένα σχολικό βιβλίο της τάξης του,
- να γίνεται κατανοητός όταν αναφέρεται σε καθημερινά βιώματα,
- να ζητά βοήθεια και να συμμετέχει στοιχειωδώς στην επικοινωνία στην τάξη,
- να αποδίδει προφορικά το περιεχόμενο μιας απλής, σύντομης ιστορίας,
- να κατανοεί οδηγίες που δίνονται στα μαθήματα στα οποία συμμετέχει,
- να συμπληρώνει ένα έντυπο με προσωπικά του στοιχεία,
- να γράφει μια μικρή καθημερινή ιστορία με βάση μια σειρά εικόνων,
- να εφαρμόζει στρατηγικές ερμηνείας νοήματος σε δύσκολες επικοινωνιακές καταστάσεις.

4. Μέτρα λήψης στην τάξη

Ο δίγλωσσος μαθητής, όταν εντάσσεται κανονικά στην τάξη του, μετά από μισό με ένα χρόνο περίπου εντατικής γλωσσικής διδασκαλίας, δεν κατέχει ακόμα την ελληνική γλώσσα στο βαθμό που θα του επέτρεπε μια ισότιμη συμμετοχή στα μαθήματα. Συνεχίζει να μαθαίνει τη γλώσσα σε σχέση πλέον με τις ανάγκες

των μαθημάτων (Μητακίδου και Τρέσσου, 2002). Για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στη διπλή πρόκληση –γλώσσα και μάθηση– χρειάζεται υποστήριξη και στην κανονική τάξη, κατά κανόνα για τουλάχιστον 2 με 3 χρόνια.

Το χάσμα μεταξύ των μειωμένων γλωσσικών προϋποθέσεων των αλλόφωνων μαθητών και των απαιτήσεων του Αναλυτικού Προγράμματος μπορεί να περιοριστεί με παρεμβάσεις σε 3 τομείς:

- **στο διδακτικό σχεδιασμό:** εντοπισμός και αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών,
- **στην οργάνωση της διδασκαλίας:** λήψη μέτρων εσωτερικής διαφοροποίησης,
- **στο διδακτικό λόγο:** διευκόλυνση της πρόσβασης στο νόημα.

Οι παρεμβάσεις αυτές απαιτούν πρόσθετη δουλειά καθώς και εξειδικευμένες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τάξεις με γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές. Για τη διευθέτηση του προβλήματος θα μπορούσε να εφαρμοστεί ως εναλλακτική διδακτική προσέγγιση η ομαδική και κατά ζευγάρια εργασία (De Villar, 1990). Η χρήση αυτού του είδους της εκπαιδευτικής προσέγγισης θα αυξήσει την ποσότητα και την ποιότητα της γλώσσας.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει την πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις μαθησιακές δραστηριότητες, παίρνοντας μέτρα για την προσαρμογή της διδασκαλίας, όπως:

- ανάλυση της διδακτέας ύλης ως προς τους στόχους μιας θεματικής ενότητας και την προετοιμασία σχετικού συμπληρωματικού υλικού·
- έλεγχο των προτεινόμενων ασκήσεων και προσαρμογές, όπου απαιτούνται·
- σύνδεση του προς διδασκαλία αντικειμένου με άλλα ήδη γνωστά·
- συμπληρωματικές και σαφείς οδηγίες για τις εργασίες στο σπίτι·
- πολλές επαναλήψεις και επαναδιατυπώσεις για καλύτερη κατανόηση·
- γλωσσοδιδακτική αξιοποίηση των προβλεπόμενων κειμένων και εργασιών·
- υποστήριξη του διδακτικού λόγου με εξωγλωσσικά στοιχεία (χειρονομίες, χρήση αντικειμένων κ.ά.)·
- συνεχή επικοινωνία με τον μαθητή για έλεγχο της κατανόησης·
- συνεχή διόρθωση γλωσσικών λαθών με έμμεσο, αλλά συνεχή τρόπο·
- ισορροπία μεταξύ του βαθμού γλωσσικής και του βαθμού γνωστικής δυσκολίας·
- αυξημένη χρήση εποπτικών μέσων σε περίπτωση δυσνόητων περιεχομένων·
- ανάθεση εργασιών και δημιουργία οργανωτικών σχημάτων που ευνοούν την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γηγενείς μαθητές·
- έμφαση στην ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή μέσα από την εμπέδωση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης (Μάρκου, 1999: ΙΙΙ-42-43).

Στα σχολεία μας το μοντέλο που υιοθετείται για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών είναι η αφο-

μοίωση. Αυτό σημαίνει απλά ότι στην περίπτωση της γλώσσας το βάρος δίνεται στην κατάκτηση της ελληνικής, η μητρική γλώσσα παραμελείται ή αγνοείται εντελώς, ενώ δίνεται έμφαση στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, δηλαδή της ελληνικής, ως μοναδικής και ικανής προϋπόθεσης για την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολείο.

Για να είναι, λοιπόν, επιτυχής η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, πρέπει να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, που θα συνυπολογίζει και τα εξής:

- ✓ Κάθε προσπάθεια κατάκτησης της νέας γνώσης πρέπει να στηρίζεται και να αξιοποιεί τις γνώσεις και τη γλώσσα που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο.
- ✓ Παράλληλα με τη γλώσσα πρέπει να καλλιεργείται και η αυτοεκτίμηση των μαθητών με την ενθάρρυνση του δασκάλου και τη συμμετοχή των συμμαθητών.
- ✓ Πρέπει να αξιοποιούνται ενεργά στη μάθηση των παιδιών ποικιλία κειμένων που προέρχονται από την παιδική λογοτεχνία, γιατί έχει αποδειχτεί ότι αυτά διεγείρουν το ενδιαφέρον τους.
- ✓ Παράλληλα, πρέπει να χρησιμοποιούνται και κείμενα άλλων πηγών, όπως άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, ταξιδιωτικά προγράμματα, αλληλογραφία κ.ά. Αυτά έχουν το πλεονέκτημα να διευρύνουν την κριτική τους σκέψη και το γλωσσικό ρεπερτόριό τους.
- ✓ Είναι χρήσιμο να γίνεται επεξεργασία των ίδιων των γραπτών κειμένων των παιδιών, τα οποία αντανακλούν τα ενδιαφέροντά τους, τις εμπειρίες τους και γενικότερα ανταποκρίνονται περισσότερο στην ηλικία τους.
- ✓ Τέλος πρέπει να αξιοποιούνται τα κείμενα διάφορων σχολικών μαθημάτων. Η διδασκαλία της γλώσσας να διαπερνά όλα τα μαθήματα, να διδάσκουμε, δηλαδή, γλώσσα καθώς διδάσκουμε μαθηματικά, γεωγραφία, φυσική κ.λπ.

5. Η περίπτωση των διαπολιτισμικών Δημοτικών Σχολείων του Ν. Θεσσαλονίκης

Στο Ν. Θεσσαλονίκης ιδρύθηκαν και λειτουργούν 6 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα δύο από αυτά χαρακτηρίζονται ως σχολεία φοίτησης Τσιγγανοπαίδων, ωστόσο και σε άλλα δύο διαπολιτισμικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης λειτουργούν τάξεις υποδοχής για Τσιγγάνους μαθητές, όπου εφαρμόστηκε τα τελευταία χρόνια πιλοτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων», με φορέα υλοποίησης το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κατά την ίδια περίοδο εφαρμόστηκε στα διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και ένα δεύτερο πρόγραμμα, στο πλαίσιο του Β′ και του Γ′

Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, που αφορούσε την «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών», με φορέα υλοποίησης το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ) του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΙΠΟΔΕ, 2004, 66-67).

Οι δράσεις των προγραμμάτων αφορούσαν κυρίως την παιδαγωγική στήριξη των μαθητών, την επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, την παραγωγή διδακτικού υλικού, την τοποθέτηση δίγλωσσων εκπαιδευτικών στις τάξεις υποδοχής και συνεργατών με ειδικά καθήκοντα στους καταυλισμούς των Τσιγγάνων.

Τα διαπολιτισμικά σχολεία ιδρύθηκαν για να λειτουργούν ως μοντέλα επιτυχημένων διδακτικών πρακτικών που αναφέρονται σε μαθητές εθνοτικά και πολιτισμικά διαφορετικούς. Ωστόσο, και άλλες σχολικές μονάδες με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό μπορούν να αναπτύξουν σταδιακά εκείνα τα χαρακτηριστικά λειτουργίας διαπολιτισμικών σχολείων που τους επιτρέπουν οι υλικοτεχνικές τους προδιαγραφές. Στην προσπάθειά τους αυτή μπορούν να υποστηριχτούν από εφαρμοσμένες πρακτικές των πιλοτικών διαπολιτισμικών σχολείων. Δηλαδή, δεν επιδιώκεται ο πολλαπλασιασμός των διαπολιτισμικών σχολείων, αλλά η διάδοση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε κάθε τύπου σχολείο.

Στην περίπτωση των διαπολιτισμικών σχολείων της Θεσσαλονίκης, λόγω της ιδιόμορφης επιδίωξής τους, να παρέμβουν, δηλαδή, διορθωτικά στην εκπαιδευτική ανισότητα, επικεντρωθήκαμε στην οργάνωση και υλοποίηση μιας σειράς παρεμβάσεων με στόχο να μπορέσουν οι αλλόφωνοι μαθητές να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου. Δηλαδή, να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό και τις τέσσερις γνωστές δεξιότητες σε καθημερινές καταστάσεις: την παραγωγή προφορικού λόγου, την κατανόηση προφορικού λόγου, την παραγωγή γραπτού λόγου και την κατανόηση γραπτού λόγου (Τοκατλίδου, 1986, 91· Κοψίδου & Ρουσουλιώτη, 2005), κάτι που θα διασφάλιζε σε μεγαλύτερο βαθμό την ισότητα για τους αλλοδαπούς μαθητές μας. Σχηματικά, τα επίπεδα των παρεμβάσεων έχουν ως εξής:

- Με την αρχική συνέντευξη εντοπίστηκαν οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις των μαθητών, αναγνωρίστηκαν οι διαφορετικοί ρυθμοί μάθησης και καταγράφηκε η μαθησιακή τους πορεία
- Εφόσον υπήρχε η προϋπόθεση της ύπαρξης δίγλωσσου εκπαιδευτικού, η πρώτη γλώσσα των μαθητών εντάχθηκε λειτουργικά στη διδασκαλία και αξιοποιήθηκαν τα δίγλωσσα λεξικά και οι δίγλωσσες εκδόσεις.
- Η γλωσσική διδασκαλία συνδέθηκε με τα βιώματα και τις επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Δηλαδή, ενώ η αρχική φάση της διδασκαλίας κάλυψε βασικές γλωσσικές ανάγκες σχετικές με τη ζωή στο σχολείο και την εξοικείωση με βασικά λεκτικά επικοινωνιακά πεδία, στη συνέχεια συνδέθηκε πιο στενά με τις απαιτήσεις των μαθημάτων.

- Δεδομένου ότι η γλώσσα μαθαίνεται καλύτερα σε γνήσιες επικοινωνιακές καταστάσεις, δόθηκε έμφαση στην υποστήριξη της «φυσικής» μάθησης και ενθαρρύνθηκε η μεταφορά στην τάξη των επικοινωνιακών εμπειριών και προβλημάτων που βίωναν οι μαθητές έξω από αυτή. Στη συνέχεια αυτά αξιοποιήθηκαν ως έναυσμα για γενικότερες γλωσσοδιδακτικές επισημάνσεις.
- Οι τάξεις εξοπλίστηκαν με χάρτες, αφίσες, επιγραφές, χαρτονένιους πίνακες γραμματικής και λεξιλογίου, επιτραπέζια παιχνίδια που μπορούσαν να αξιοποιηθούν γλωσσοδιδακτικά, μικρές βιβλιοθήκες με λεξικά, βιβλία γνώσεων και λογοτεχνίας.
- Δόθηκαν πολλές ευκαιρίες για συναναστροφές με ελληνόφωνους συνομηλίκους τους στα πλαίσια δραστηριοτήτων στις οποίες η κατανόηση διευκολύνεται, όπως ο αθλητισμός, η μουσική, τα καλλιτεχνικά μαθήματα, οι εκδρομές, οι επισκέψεις.
- Έγιναν έμμεσες γλωσσοδιδακτικές παρεμβάσεις σε όλο το χώρο του σχολείου, όπως στις επιγραφές στους χώρους και τα βασικά αντικείμενα του σχολείου και της τάξης, ώστε να ευνοηθεί η φυσική μάθηση της γλώσσας.
- Σταδιακά, δόθηκε όλο και μεγαλύτερη έμφαση στις γλωσσικές απαιτήσεις της κανονικής τάξης και έγινε προσπάθεια να προετοιμαστούν οι μαθητές για τις δραστηριότητες που συνηθίζονται στα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος.
- Για κάθε επικοινωνιακό/γλωσσικό φαινόμενο που διδασκόταν έγινε προσπάθεια να ενεργοποιηθούν και οι τέσσερις δεξιότητες: ομιλία, ακρόαση, γραπτή έκφραση και ανάγνωση.
- Τα γλωσσικά φαινόμενα παρουσιάστηκαν και διδάχτηκαν συστηματικά ακολουθώντας μια πορεία από πιο καθοδηγούμενες σε πιο ελεύθερες ασκήσεις, από μικρότερες μονάδες λόγου (φράση, πρόταση, μικροί διάλογοι) σε μεγαλύτερες (παράγραφος-κείμενο).
- Στην επεξήγηση των γλωσσικών φαινομένων αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις των μαθητών από την πρώτη γλώσσα και χρησιμοποιήθηκαν οπτικές παραστάσεις και –ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες– πρακτικοί χειρισμοί (καρτούλες, παζλ, επιτραπέζια παιχνίδια).

6. Διαπιστώσεις

Η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις καθώς και από την επάρκεια στη μητρική γλώσσα. Για να αποτελούν οι γνώσεις αυτές ισχυρό υπόβαθρο στην κατάκτηση της ελληνική γλώσσας, πρέπει οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες να διατηρούνται και να διευρύνονται, και να μην παραμερίζονται.

Για να αποκτήσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση την πραγματική διάσταση που υποδηλώνει το όνομά της, χρειάζεται, όταν διδάσκουμε, να παίρνουμε υπόψη μας τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των παιδιών, ειδικά των παιδιών που θεωρείται ότι ανήκουν σε μειονότητες.

Αν οι επιλογές του σχολείου δεν αγγίζουν τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των παιδιών αυτών, τότε δεν πρόκειται να νιώσουν ευπρόσδεκτα και αποδεκτά στο σχολείο, που αποτελεί και την πρώτη τους επίσημη επαφή με τη νέα τους πατρίδα.

Με την παρουσίαση των παραπάνω πρακτικών φιλοδοξούμε να ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να προωθήσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής και ειδικότερα τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόφωνους μαθητές, και να περάσουμε το μήνυμα ότι υπάρχουν περιθώρια πρωτοβουλίας στο σημερινό σχολείο παρά τις δεσμεύσεις που επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι πρόσφατες νομοθετικές αλλαγές στη χώρα μας, όπως η θεσμοθέτηση της ευέλικτης ζώνης και τα νέα αναλυτικά προγράμματα, παρέχουν ευκαιρίες για διαφοροποιημένες παρεμβάσεις, που μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί καλύτερα στις γλωσσικές, μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Carrasquillo, A. & V. Rodriguez (1996), *Language minority students in the main stream classroom*, Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη), Αθήνα: Gutenberg.

De Villar, R. (1990), "Second language use within the non-traditional classroom: Computers, cooperative learning, and bilingualism", στο: R. Jacobson & Ch. Faltis (επιμ.) *Language distribution issues in bilingual schooling*, Clevedon: Multilingual Matters.

Levine, J. (1990), *Bilingual Learners and the Mainstream Curriculum*, London: The Farmer Press, σ. 120-142.

Δαμανάκης, Μ., «Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών», στο: *Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση.* Αθήνα, Gutenberg, σ. 177-209.

Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2004), *Στόχοι και τομείς δράσης*, Αθήνα.

Κουμανταράκη, Α. (2005), «Μονοπολιτισμικές στρατηγικές στην πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία», στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου, τ. 1ος, ΚΕ.Δ.ΕΚ, Πάτρα.

Κοψίδου, Ι. & Ρουσουλιώτη, Θ. (2005), «Η διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας στις τάξεις υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (υπάρχουσα κατάσταση και σχεδιασμός διδακτικού υλικού)», στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου, τ. 4ος, ΚΕ.Δ.ΕΚ, Πάτρα, σ. 234-245.

Μάρκου, Γ.Π. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.

Μάρκου, Μ. (1999), «Η Γλωσσική διδασκαλία», στο: Γ.Π. Μάρκου (επιμ.) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΚΕΔΑ, σ. iii, 3-43.

Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2002), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πανταζής, Σπ. – Νάσαινας, Γ. – Τσίγκα, Β. (2004), «Ενισχυτική Διδασκαλία ή Τάξεις Υποδοχής στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές του Δημοτικού σχολείου», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου, τ. 1ος, ΚΕ.Δ.ΕΚ, Πάτρα.

Παπαπέτρου, Σ. (2004), «Το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (τάσεις και προοπτικές)», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου, τ. 1ος, ΚΕ.Δ.ΕΚ, Πάτρα.

Πολίτου, Ε. (1999), «Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο: Μάρκου Γ.Π. (επιμ.) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΚΕΔΑ, σ. i, 3-16.

Τοκατλίδου, Β. (1986), *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών: προβλήματα, προτάσεις*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Τοκατλίδου, Β. (2002), *Γλώσσα, Επικοινωνία, και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Πατάκης.

Η διδακτική των μαθηματικών εννοιών στη βασική εκπαίδευση: Όψεις και προοπτικές

Θωμάς Β. Κοτοπούλης

Δάσκαλος - Μαθηματικός, Διδάκτωρ Διδακτικής Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγή

Τα Μαθηματικά αποτέλεσαν και αποτελούν ακόμα και σήμερα τον κινητήριο μοχλό της ανθρώπινης προόδου. Ο ρόλος τους, από την εποχή ακόμη του προϊστορικού πρωτόγονου ανθρώπου και των εμπειρικών υπολογισμών μέχρι και τη σύγχρονη, αλματώδη τεχνολογική και ηλεκτρονική εξέλιξη, είναι αδιαμφισβήτητα καταλυτικός.

Είναι προφανές ότι κάθε πρόοδος σε οποιονδήποτε τομέα της ανθρώπινης δράσης, κάθε κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική και τεχνολογική ανάπτυξη και, γενικότερα, κάθε πρόοδος του ανθρώπινου είδους στον πλανήτη είχε ως δομική συνιστώσα της την επιστήμη των Μαθηματικών.

Στην εποχή μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλούν οι έρευνες με στόχο τον τρόπο με τον οποίο δομείται και αναπτύσσεται η μαθηματική γνώση. Έρευνες αυτού του είδους απασχολούν έντονα σήμερα τόσο τους μαθηματικούς όσο και τους γνωστικούς ψυχολόγους. Η γενική τάση, πάντως, συγκλίνει προς την κατεύθυνση μιας εποικοδομητικής υπόθεσης σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης των διάφορων μαθηματικών εννοιών (Κοτοπούλης, 2004).

Η ιστορία των Μαθηματικών και ο ρόλος της στη μαθηματική εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια αυξάνει ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η ιστορική εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών μπορεί να τροφοδοτήσει και να επηρεάσει θετικά τη διδακτική τους προσέγγιση στο σύγχρονο Σχολείο (Fauvel & Van Maamen, 1997, σσ. 116-126).

Η άποψη ότι τα σχολικά Μαθηματικά δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα σύνολο προκαθορισμένων «κανόνων» και διάφορων «τεχνικών», που θα πρέπει αυτούσια να μεταφερθούν από τον δάσκαλο στους μαθητές του, έχει αντικατασταθεί με την αντίληψη ότι τα Μαθηματικά αποτελούν μέρος της βιώσιμης πραγματι-

κότητας των παιδιών και έτσι ακριβώς πρέπει να εκτιμώνται και να διδάσκονται. Η αντίληψη αυτή συμφωνεί απόλυτα με την ιστορική εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών, γιατί οι διάφορες μαθηματικές έννοιες και ιδέες που ανακαλύφθηκαν και αναπτύχθηκαν ανά τους αιώνες οφείλονται τόσο σε προσωπικές δημιουργίες των μαθηματικών επιστημόνων όσο και στη διαπραγμάτευσή τους με διάφορους επιστημονικούς κλάδους (Confrey, 1991, σσ. 111-138).

Η εξέλιξη των Μαθηματικών είναι αλληλένδετη με την εποχή και τις συνθήκες (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές) που κάθε φορά επικρατούσαν. Η μελέτη της ιστορίας τους αποδεικνύει ότι η εξελικτική πορεία των μαθηματικών εννοιών συνοδευόταν, όχι σπάνια, από λάθη, παραλείψεις, αδιέξοδα και ανεπιτυχείς προσπάθειες. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, η άποψη ότι τα σχολικά μαθηματικά είναι ένα σύνολο κανόνων και ορθών απαντήσεων βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με την πραγματική φύση της μαθηματικής επιστήμης. Μιας φύσης που σκιαγραφείται ανάγλυφα στο πλαίσιο της κατασκευαστικής επιστημολογίας για τη μάθηση και τη διδασκαλία των σχολικών μαθηματικών (Von Glasersfeld, 1990, σσ. 19-29).

Ως ένα από τα βασικότερα ερωτήματα της σύγχρονης διδακτικής των μαθηματικών στην εκπαίδευση παραμένει ακόμα και σήμερα η κατασκευή κατάλληλων μαθηματικών δραστηριοτήτων έτσι, ώστε να αναπτύσσεται το πραγματικό ενδιαφέρον και ο γόνιμος προβληματισμός των παιδιών μέσα στη σχολική αίθουσα διδασκαλίας. Την τελευταία, μάλιστα, δεκαετία οι έρευνες έχουν στραφεί στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε ακόμη και η ιστορική εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών να συμβάλλει στη διδακτική τους προσέγγιση. Οι μέχρι τώρα έρευνες στο πεδίο αυτό επικεντρώνονται σε δύο κυρίως άξονες (Καφούση, 2002, σσ. 219-230):

α) στα αυθεντικά ιστορικά μαθηματικά κείμενα και την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία των σχολικών μαθηματικών, και

β) στη διδασκαλία μιας μαθηματικής έννοιας με βάση την ιστορική πορεία ανάπτυξής της.

Σχετικά με τον *πρώτο άξονα*, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα μάς αποκαλύπτουν ότι η κατάλληλη επιλογή και παρουσίαση αυθεντικών ιστορικών μαθηματικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη δημιουργική σύνθεση απόψεων και ιδεών, μέσα από γόνιμες συζητήσεις μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης (Arcavi & Bruckheimer, 2000, σσ. 55-74). Τα κείμενα αυτά είναι δυνατό να αναφέρονται στους εξής τομείς:

(i) Στα θεμελιώδη ερωτήματα καθώς και στους ενγένει προβληματισμούς που απασχόλησαν τους επιστήμονες για τη γένεση και ανάπτυξη των διάφορων μαθηματικών εννοιών.

Η παρουσίαση και η συζήτηση τέτοιου είδους μαθηματικών κειμένων μέσα στη σχολική τάξη δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν, παράλληλα, ότι η γένεση και η εξελικτική πορεία μιας μαθημα-

τικής έννοιας ήταν το επιστέγασμα πολλών, χρονοβόρων και επίμονων προσπαθειών. Έτσι, θα μπορέσουν να κατανοήσουν τα παιδιά σε βάθος την ανάγκη της κατασκευής συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών και να εκτιμήσουν τις δικές τους προσπάθειες επίλυσης των διάφορων καταστάσεων προβληματισμού. Για παράδειγμα, στο παρακάτω απόσπασμα του Alkhwarizmi (825 μ.Χ.) αποτυπώνεται η άποψη Ινδών μαθηματικών σχετικά με τη χρήση του μηδενός: «Όταν μια αφαίρεση δεν αφήνει τίποτα, τότε για να μην μείνει άδεια η θέση, πρέπει να μπαίνει εκεί ένας μικρός κύκλος, γιατί διαφορετικά οι θέσεις θα λιγοστέψουν και μπορεί να δημιουργηθεί σύγχυση, π.χ. η δεύτερη θέση να θεωρηθεί πρώτη» (Εξαρχάκος, 2001, σ. 280). Το απόσπασμα αυτό μπορεί να προκαλέσει συζήτηση μεταξύ των μελών της μαθητικής κοινότητας σχετικά με την ιστορική εξέλιξη του συμβόλου του μηδενός, την αξία της θέσης των ψηφίων ενός αριθμού, τη σημασία του μηδενός σε κάποιον αριθμό κ.τ.λ.

Συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων στην τάξη μπορούν να προκαλέσουν επίσης και οι προσπάθειες των αρχαίων Ελλήνων (μαθηματικών, φιλοσόφων) σχετικά με τον ορισμό των εννοιών της μονάδας και του αριθμού, καθώς και τη διάκριση των αριθμών σε άρτιους και περιττούς.

Σχετικά με τον ορισμό της μονάδας και του αριθμού, ο Αριστοτέλης αποφαίνεται ότι το «Ένα» είναι το ξεκίνημα, η αρχή του αριθμού, διότι δεν μπορεί το μέτρο –η μονάδα μέτρησης– να ταυτίζεται με το μετρώμενο αντικείμενο, δηλαδή τον αριθμό. Αλλά και ο Ευκλείδης δίνει ένα παρόμοιο ορισμό παρατηρώντας πως «μονάδα» είναι αυτό μέσω του οποίου κάθε αντικείμενο ονομάζεται ένα, ενώ αριθμός είναι το πλήθος που αποτελείται από τέτοιου είδους «μονάδες». Ο πρώτος, βέβαια, ορισμός του αριθμού αποδίδεται στον Θαλή τον Μιλήσιο, ο οποίος ασπαζόμενος την αιγυπτιακή αντίληψη τον όρισε ως «μια συλλογή από μονάδες» (Heath, 2001, τόμ. Ι, σσ. 93-94).

Η διάκριση ανάμεσα σε μονούς (περιττούς) και ζυγούς (άρτιους) αριθμούς οφείλεται αναμφίβολα στον Πυθαγόρα, κατά την άποψη του οποίου «Άρτιος είναι ο αριθμός που μπορεί να διαιρεθεί με μία και την αυτή πράξη στο μέγιστο και στο ελάχιστο μέρος, μέγιστο ως προς το μέγεθος αλλά ελάχιστο ως προς τον αριθμό, ενώ περιττός αριθμός είναι εκείνος που δεν μπορεί να διαιρεθεί με αυτό τον τρόπο παρά μόνο σε δύο άνισα μέρη» (ό.π., σσ. 94-95). Σχετικά με τη μονάδα, οι Πυθαγόρειοι πίστευαν ότι, επειδή ήταν η αρχή όλων των αριθμών, άρτιων και περιττών, δεν είναι δυνατό να είναι ούτε άρτια αλλά ούτε και περιττή, οπότε την ενέταξαν σε μια καινούργια κατηγορία, που ονόμασαν *αρτιοπέριττη*.

Είναι χαρακτηριστικό, επίσης, το γεγονός ότι στην αρχαία Ελλάδα οι μεγάλοι μαθηματικοί προβλημάτιζαν τους πολίτες ακόμα και από τον ... «τάφο τους»! Έτσι, το επίγραμμα στον τάφο του Διόφαντου προκαλούσε τους περαστικούς, αλλά μπορεί και σήμερα να προκαλέσει τους μαθητές μιας σχολικής τάξης, να υπολογίσουν την ηλικία του θανάτου του (Heath, 2001, τόμ. ΙΙ, σ. 513): « ... Η νεότητά του διήρκεσε το ένα έκτο της ζωής του. Ύστερα από άλλο ένα δωδέκατο

φύτρωσαν τα γένια του. Παντρεύτηκε ύστερα από ένα επιπλέον έβδομο και ο γιος του γεννήθηκε πέντε χρόνια αργότερα. Ο γιος αυτός έζησε το μισό της ηλικίας του πατέρα του, και ο πατέρας του πέθανε τέσσερα χρόνια μετά το θάνατο του γιου του».

(ii) Στους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης μιας μαθηματικής έννοιας ή κάποιας μαθηματικής διαδικασίας, σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Το ακόλουθο απόσπασμα, από το βιβλίο: *Ιστορία των μαθηματικών*, του Θ. Εξαρχάκου (2001, σσ. 482-483), αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι αρχαίοι Αιγύπτιοι υπολόγιζαν το γινόμενο δύο αριθμών: «Για να υπολογίσουν το γινόμενο α–β δύο ακεραίων, αποφάσιζαν πρώτα ποιος είναι ο πολλαπλασιαστής και ποιος ο πολλαπλασιαστέος. Ας υποθέσουμε ότι πολλαπλασιαστής είναι ο α και πολλαπλασιαστέος ο β. Τότε, διπλασίαζαν το β τόσες φορές, ώστε το άθροισμα κάποιων από τους αριθμούς 1, 2, 4, 8, 16, ... να δίνει τον αριθμό α. Στη συνέχεια, άθροιζαν τα πολλαπλάσια του β που αντιστοιχούσαν στους αριθμούς αυτούς και είχαν το γινόμενο α–β. Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι ήθελαν να υπολογίσουν το γινόμενο 11–23 και ότι πολλαπλασιαστής είναι το 11. Έγραφαν:

1	23
2	46
4	92
8	184

Παρατηρούμε ότι: 1+2+8=11. Άρα το άθροισμα των αριθμών 23, 46, 184 που αντιστοιχούν στους αριθμούς 1, 2, 8 κατά τους παραπάνω διπλασιασμούς θα δίνει το γινόμενο 11–23. Δηλαδή, 11–23 = 23 + 46 +184 = 253.

Με αφορμή το παραπάνω κείμενο, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν, να σκεφθούν και να συγκρίνουν το σημερινό αλγόριθμο του πολλαπλασιασμού με αυτόν των αρχαίων Αιγυπτίων. Να συνειδητοποιήσουν, επίσης, την εξελικτική πορεία των μαθηματικών διαδικασιών καθώς και τη συνεισφορά τόσο των άλλων πολιτισμών όσο και του δικού τους. Έτσι, αφού συζητήσουν με τους συμμαθητές τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό της τάξης, γύρω από την πράξη του πολλαπλασιασμού, θα γίνουν ικανοί να οικοδομήσουν σε βάθος και να αναπτύξουν σφαιρικά τη συγκεκριμένη μαθηματική διαδικασία.

Ο D'Ambrosio (1985, σσ. 44-48), επισημαίνει ότι «δημιουργώντας μία γέφυρα ανάμεσα στους ανθρωπολόγους, τους ιστορικούς και τους μαθηματικούς γίνεται ένα σημαντικό βήμα για την αναγνώριση διαφορετικών τρόπων σκέψης οι οποίοι μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετικές μορφές Μαθηματικών».

(iii) Στην ιστορία της μαθηματικής εκπαίδευσης των παιδιών.

Μία βασική συνιστώσα της σύγχρονης διδακτικής, γενικότερα, αποτελεί η διάσταση της διαθεματικότητας της γνώσης. Αυτό σημαίνει πως τα μαθηματικά μπορούν κάλλιστα να συνδυαστούν με άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα, ι-

στορία, γεωγραφία κ.τ.λ.) και να διδαχθούν διάφορες μαθηματικές έννοιες με τυχόν εναύσματα που θα δοθούν στο πλαίσιο, για παράδειγμα, του μαθήματος της γλώσσας. Η λεγόμενη «διαθεματική» προσέγγιση της γνώσης δεν αποτελεί, όπως ίσως θα πίστευε κανείς, σύγχρονο επίτευγμα της διδακτικής, αφού στην πράξη τέτοιου είδους διαδικασίες εφαρμόζονταν και στην εκπαίδευση των αρχαίων Ελλήνων, όπου, για παράδειγμα, στο μάθημα της ορθογραφίας ο δάσκαλος ζητούσε από τους μαθητές να υπολογίσουν το πλήθος, καθώς και τη διατακτική σειρά των γραμμάτων που περιείχε μια λέξη (π.χ. η λέξη άνθρωπος). Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές διδάσκονταν τους πληθικούς και τους διατακτικούς αριθμούς (Heath, 2001, τόμ. Ι, σ. 36).

Οι ερευνητές Arcavi και Bruckheimer (2000, σσ. 55-75), πραγματοποίησαν έρευνα σύμφωνα με την οποία ζήτησαν από μαθητές ηλικίας 12-13 ετών να ασχοληθούν με δραστηριότητες οι οποίες αποτελούσαν μέρος της διδακτικής ύλης παλαιότερων σχολικών μαθηματικών εγχειριδίων, ενώ ταυτόχρονα καλούσαν τα παιδιά να απαντήσουν στο ερώτημα: «Πώς νομίζεις ότι θα μάθαινες αριθμητική, αν είχες γεννηθεί πριν από 60 χρόνια;». Από τη διαδικασία αυτή, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες που αφορούν τη μαθηματική εκπαίδευση παλαιότερων χρόνων δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών, να στοχαστούν δημιουργικά για τους στόχους της μαθηματικής τους εκπαίδευσης και, τέλος, να κινηθούν δραστικά προς τη δόμηση και την ανάπτυξη της μαθηματικής τους γνώσης.

Χαρακτηριστική, επίσης, είναι και η ακόλουθη μαθηματική πρόταση σχετικά με τη διαιρετότητα των ακέραιων αριθμών, η οποία διατυπώθηκε από τον Ιάμβλιχο και διακοσμούσε τη μαθηματική εκπαίδευση των αρχαίων Ελλήνων (Heath, 2001, τόμ. Ι, σ. 142): «Έστω ότι έχουμε οποιουσδήποτε τρεις διαδοχικούς αριθμούς ο μεγαλύτερος από τους οποίους είναι διαιρετός με τον 3. Ας θεωρήσουμε το άθροισμα αυτών των αριθμών, το οποίο αποτελείται από ένα συγκεκριμένο πλήθος μονάδων, δεκάδων, εκατοντάδων κ.ο.κ. Τώρα, ας θεωρήσουμε τις μονάδες στο άθροισμα αυτό ως έχουν, κατόπιν τόσες μονάδες όσες είναι οι δεκάδες στο άθροισμα, τόσες μονάδες όσες είναι οι εκατοντάδες, κ.ο.κ., και ας προσθέσουμε όλες τις μονάδες που προκύπτουν με αυτό τον τρόπο (δηλαδή, ας προσθέσουμε τα ψηφία του αθροίσματος, όπως εκφράζεται στο δεκαδικό μας σύστημα). Ακολούθως, ας εφαρμόσουμε τη ίδια διαδικασία στο αποτέλεσμα που προκύπτει, κ.ο.κ. Τότε, γράφει ο Ιάμβλιχος, το τελικό αποτέλεσμα θα είναι ο αριθμός 6». Για παράδειγμα, οι αριθμοί 13, 14 και 15, είναι διαδοχικοί και ο μεγαλύτερος (15) είναι διαιρετός με τον 3 (15: 3 = 5). Το άθροισμα αυτών των αριθμών είναι: 13+14+15 = 42, και αν προσθέσουμε τα ψηφία του αριθμού 42 προκύπτει ως αποτέλεσμα ο αριθμός 6.

Σχετικά, τώρα, με το *δεύτερο άξονα* των ερευνών για τη συμβολή της ιστορικής εξέλιξης των μαθηματικών στην οργάνωση του τρόπου διδασκαλίας τους

στην τάξη, έχουν εκφραστεί διάφορες και κατά καιρούς αντιμαχόμενες απόψεις από τους ερευνητές. Μία από τις απόψεις που ξεχώρισε και η οποία έχει καταγραφεί στη σύγχρονη διδακτική των μαθηματικών ως το γενετικό μοντέλο διδασκαλίας θέλει τη διδασκαλία μιας μαθηματικής έννοιας να παραλληλίζεται πλήρως με τις ιστορικές συνθήκες δημιουργίας και ανάπτυξής της (Γαγάτσης, 1993). Ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το παραπάνω μοντέλο διδασκαλίας των μαθηματικών εννοιών προσιδιάζει στη ρεαλιστική προσέγγιση της διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία μιας συγκεκριμένης μαθηματικής έννοιας μπορεί και είναι θετικό να αρχίζει με αφορμή τα προβλήματα που και στο παρελθόν έκαναν έκδηλη την ανάγκη της δημιουργίας της. Και, φυσικά, από την άλλη πλευρά και ο ίδιος ο μαθητής έχει το δικαίωμα να περπατήσει στο ίδιο μονοπάτι που περπάτησε πριν κάποια χρόνια το ανθρώπινο είδος. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα αναπαραχθεί ακριβώς η ίδια διαδικασία του παρελθόντος, αφού ... «οι καιροί .. άλλαξαν»! (όπως ισχυρίζονται οι αντιμαχόμενοι το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας). Απλώς, θα αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί η μαθησιακή διαδικασία με στόχο την οικοδόμηση και ανάπτυξη της συγκεκριμένης μαθηματικής έννοιας από τους μαθητές (Κολέζα, 2000, σ. 7). Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει τη ρεαλιστική προσέγγιση διδασκαλίας για να εισαγάγει τους μαθητές του στο δεκαδικό σύστημα αρίθμησης. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν με βιωματικό τρόπο το «πρόβλημα του βοσκού», σύμφωνα με το οποίο ένας βοσκός, στην προσπάθειά του να καταμετρήσει το σύνολο των προβάτων του, τοποθετεί μέσα σε ένα σάκο μία πέτρα για το κάθε πρόβατο. Όμως, σε κάποια στιγμή ο σάκος γίνεται αρκετά βαρύς και δεν μπορεί να τον σηκώσει. Τότε, καλούνται οι μαθητές να δώσουν λύση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο βοσκός και γι' αυτό συζητούν μεταξύ τους, εκθέτουν τις απόψεις τους, εικάζουν, εξάγουν συμπεράσματα και τελικά οδηγούνται (και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, όταν χρειαστεί) στη λύση της αντικατάστασης δέκα πετρών με ένα ξυλάκι ή οτιδήποτε άλλο. Συνεπώς, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά και με βιωματικό τρόπο στη δημιουργία του δεκαδικού συστήματος συνειδητοποιώντας παράλληλα ότι κάποια συγκεκριμένη ανάγκη οδήγησε σε μια κοινωνική σύμβαση για την δημιουργία αυτή (Gravemeijer, 1991, σσ. 57-76).

Αξίζει, πιστεύουμε, στο σημείο αυτό να παραθέσουμε ένα εκπληκτικό κείμενο, τόσο από γλωσσική όσο και από μαθηματική άποψη, του Πάππου από την Αλεξάνδρεια, το οποίο αποτελεί εισαγωγή για τον υπολογισμό της περιμέτρου επίπεδων σχημάτων και περιέχεται στο δεύτερο τόμο του βιβλίου: *Ιστορία των Ελληνικών Μαθηματικών*, του Heath (2001, σσ. 451-453): «Είναι φυσικά στον άνθρωπο που ο Θεός έχει δώσει την καλύτερη και πιο τέλεια έννοια σοφίας γενικά και της μαθηματικής επιστήμης ειδικότερα, αλλά ένα μικρό μερίδιο από αυτά τα πράγματα το παραχώρησε επίσης σε κάποια από τα μη νοήμονα ζώα ... ό-

μως, πολύ περισσότερο στις μέλισσες. Πιθανώς επειδή πιστεύουν (οι μέλισσες) ότι οι θεοί έχουν εμπιστευθεί σε αυτές το έργο της μεταφοράς, στην άξια μερίδα της ανθρωπότητας, ενός μέρους από την αμβροσία με αυτή τη μορφή, δε θεωρούν ότι είναι σωστό να το χύσουν απρόσεκτα στο έδαφος ή σε ξύλο ή σε ένα άλλο άσχημο και ακανόνιστο υλικό, αλλά, αφού πρώτα συλλέξουν τα γλυκά από τα πιο όμορφα λουλούδια που ανθίζουν στη γη, κάνουν από αυτά, για τη λήψη του μελιού, τα αγγεία που ονομάζουμε κηρήθρες, όλα ίσα, όμοια, εφαπτόμενα το ένα στο άλλο, και με εξαγωνικό σχήμα. Και το ότι τα έχουν σχεδιάσει αυτά μέσω κάποιας γεωμετρικής προνοητικότητας μπορούμε να το συμπεράνουμε ως εξής: Θα σκέφτονταν απαραίτητα ότι τα σχήματα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να εφάπτονται μεταξύ τους, δηλαδή να έχουν τις πλευρές τους κοινές, ώστε καμία ξένη ουσία να μην εισέλθει στις σχισμές ανάμεσά τους και να μολύνει έτσι την αγνότητα της παραγωγής τους. Τώρα, μόνο τρία ευθύγραμμα σχήματα θα ικανοποιούσαν τη συνθήκη, εννοώ κανονικά σχήματα που είναι ισόπλευρα και ισογώνια, διότι οι μέλισσες δε θα δέχονταν κανένα από τα σχήματα που δεν είναι ομοιόμορφα ... Εφόσον υπάρχουν λοιπόν τρία σχήματα που είναι από μόνα τους ικανά να γεμίσουν τελείως το χώρο γύρω από το ίδιο σημείο, οι μέλισσες, λόγω της ενστικτώδους ευφυΐας τους, διαλέγουν για την κατασκευή της κηρήθρας τους το σχήμα που έχει τις περισσότερες γωνίες, διότι αντιλήφθηκαν ότι θα περιείχε περισσότερο μέλι από οποιοδήποτε από τα άλλα δύο. ... Οι μέλισσες, λοιπόν, γνωρίζουν μόνο αυτό το γεγονός που τους εξυπηρετεί, ότι το εξάγωνο είναι μεγαλύτερο από το τετράγωνο και το τρίγωνο και θα κρατήσει περισσότερο μέλι με την ίδια κατανάλωση υλικού που χρησιμοποιείται για την κατασκευή των διάφορων σχημάτων. Εμείς, ωστόσο, ισχυριζόμενοι ότι κατέχουμε μεγαλύτερο μερίδιο ευφυΐας από τις μέλισσες, θα ερευνήσουμε ένα πρόβλημα μεγαλύτερης έκτασης, δηλαδή ότι, από όλα τα ισόπλευρα και ισογώνια επίπεδα σχήματα με ίση περίμετρο, αυτό που έχει το μεγαλύτερο αριθμό γωνιών είναι πάντα μεγαλύτερο, και το μεγαλύτερο επίπεδο σχήμα από αυτά που έχουν περίμετρο ίση με αυτή των πολυγώνων είναι ο κύκλος ... ».

Με βάση τα προαναφερόμενα, μπορούμε να πούμε ότι η ιστορική δημιουργία και εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών είναι σε θέση να αποτελέσει πηγή άντλησης διάφορων δραστηριοτήτων για τη διδακτική τους προσέγγιση. Με τον τρόπο αυτό, εξάλλου, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε καταστάσεις έρευνας και να κατανοήσουν σε βάθος μια μαθηματική έννοια και, το πιο σημαντικό, να απομυθοποιήσουν τα μαθηματικά συνειδητοποιώντας την καθαρά κοινωνική και πολυπολιτισμική τους διάσταση. Πάντως, το ερώτημα αν πράγματι η χρήση της ιστορίας των μαθηματικών στην εκπαίδευση βελτιώνει τη δόμηση και ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών στα παιδιά, παραμένει αναπάντητο και ίσως χρειαστούν αρκετές ακόμη ερευνητικές προσπάθειες, για να φτάσουμε στην απάντησή του.

Διδακτική των Μαθηματικών: Θεωρίες - αρχές - παράγοντες

Τα παιδιά «μαθαίνουν» Μαθηματικά μέσα από τη διαδικασία της αναδιοργάνωσης των γνωστικών δομών που ήδη διαθέτουν. Όμως, για να «αναγκαστεί» το παιδί να οικοδομήσει νέες γνωστικές δομές, πρέπει προηγουμένως να έρθει αντιμέτωπο με προβληματικές καταστάσεις οι οποίες ενδεχομένως να περιλαμβάνουν την επίλυση μιας αντίφασης, τη δικαιολόγηση ενός αποτελέσματος που προκαλεί έκπληξη, την εξήγηση μιας λύσης ή ακόμη και τη διευθέτηση συγκρουόμενων απόψεων (Cobb, Wood & Yackel, 1991, pp. 157-176). Τέτοιου είδους καταστάσεις, εξάλλου, μπορούν να βιώσουν οι μαθητές καθώς προσπαθούν να λύσουν διάφορα πρακτικά προβλήματα της άμεσης καθημερινότητάς τους, βασιζόμενοι στις μέχρι τώρα θεωρήσεις τους για διάφορες έννοιες και διαδικασίες. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι και αυτές οι προγενέστερες –κάθε είδους– γνώσεις των παιδιών δεν έχουν τη δική τους αξία και συμβολή στη δόμηση της νέας γνώσης. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, οι άτυπες ή διαισθητικές γνώσεις των μαθητών αποτελούν το εφαλτήριο για το άλμα σε καινούργια γνωστικά επιτεύγματα.

Στην παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας των Μαθηματικών, ο όρος «πρόβλημα» είναι συνυφασμένος με τα στερεότυπα προβλήματα-ασκήσεις που αναφέρονται στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας των εγχειριδίων των Μαθηματικών. Έτσι, το πρόβλημα χρησιμοποιείται ως το μέσο εκείνο που θα βοηθήσει τους μαθητές να εφαρμόσουν και να εμπεδώσουν τη νέα γνώση. Ο Freudenthal (1983) χαρακτηρίζει αυτή τη χρήση του προβλήματος ως ιστορικά αβάσιμη, υποστηρίζοντας ότι η ιστορική μελέτη της εξέλιξης των μαθηματικών εννοιών δείχνει ότι η λύση πρακτικών προβλημάτων της καθημερινής ζωής αποτέλεσε τη βάση από την οποία ξεκίνησε η ανάπτυξή τους. Τέτοιες δε καταστάσεις προβληματισμού είναι δυνατό να προκύπτουν μέσα από τις διδακτικές δραστηριότητες που σχεδιάζει ο δάσκαλος ή μέσα από συζητήσεις με τους μαθητές του κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ευνόητο είναι, λοιπόν, πως σε τίποτε δεν εξυπηρετεί τον δάσκαλο η αναζήτηση τρόπων που διευκολύνουν τη μετάδοση των μαθηματικών γνώσεων στους μαθητές του. Απεναντίας, το βασικό στόχο της διδακτικής του προσέγγισης σηματοδοτεί η δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού, οι οποίες θα λειάνουν το έδαφος για τη δόμηση και ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, μέσα σε μια σχολική τάξη που λειτουργεί ως περιβάλλον μάθησης τόσο για τα παιδιά όσο και για τον ίδιο τον δάσκαλο.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης, τα λάθη που κάνουν οι μαθητές μπορεί να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία της δόμησης και ανάπτυξης της μαθηματικής σκέψης. Εξάλλου, όπως τονίζει και ο Cipra (1985), « ... όποιος ασχολείται με την επιστήμη ξέρει καλά ότι η δύναμή του δεν προέρχεται από το αλάνθαστο, αλλά αντίθετα από την ικανότητά του για συνεχή αυτοδιόρθωση». Είναι γεγονός ότι μέχρι σήμερα ο δάσκαλος δεν έδινε τη βαρύτητα που αρμόζει στα λάθη

των μαθητών του. Όχι σπάνια δε, τα θεωρούσε αποτέλεσμα ελλιπούς γνώσης ή ακόμη και συνέπεια της απροσεξίας των παιδιών. Η νέα διδακτική προσέγγιση των μαθηματικών εννοιών βασίζεται στην επανεξέταση των απόψεων και πρακτικών των δασκάλων για τα λάθη των μαθητών. Αν οι δάσκαλοι δεν δεχτούν τη φυσική παρουσία των λαθών στην πορεία οικοδόμησης της μαθηματικής γνώσης των μαθητών τους, τότε είναι αδύνατο να επιτευχθεί μια ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές. Σύμφωνα δε με την άποψη του Labinowicz (1987), η άποψη που έχει ο δάσκαλος για τη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών αντανακλάται άμεσα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τα λάθη των μαθητών του. Ο δάσκαλος που θέλει να αντιμετωπίσει με βάση τη σύγχρονη διδακτική προσέγγιση των Μαθηματικών τα λάθη που κάνουν οι μαθητές του οφείλει (Wood, Cobb και Yackel, 1991):

- να ακούει προσεκτικά και να προσπαθεί να ερμηνεύσει τις ιδέες των παιδιών· να παρωθεί τους μαθητές του να αναλύουν και να εξηγούν στην τάξη τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν μία προβληματική κατάσταση και να προσπαθεί να δει τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία·
- να μη σχολιάζει θετικά ή αρνητικά τις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές, αλλά να προσπαθεί με τον τρόπο του να ακούει και να συζητά τις σκέψεις όλων των παιδιών·
- να θέτει το λάθος ως ζήτημα προς συζήτηση από τα μέλη της μαθητικής κοινότητας·
- να κατασκευάζει καινούρια προβλήματα με αφορμή τα λάθη των μαθητών του.

Από την κατασκευαστική θεωρία της γνώσης προκύπτει ότι η ουσιαστική δόμηση και ανάπτυξη των βασικών μαθηματικών εννοιών σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία λύσης προβλημάτων (Thompson, 1985· Von Glassrsfeld, 1987). Η διδασκαλία μιας μαθηματικής έννοιας απαιτεί από τον δάσκαλο την αναζήτηση φαινομένων (πραγματικών) των οποίων η ερμηνεία αναγκάζει τον μαθητή να υποθέσει, να πειραματιστεί, να ερευνήσει, να επανακατασκευάσει, να προβεί σε συμπεράσματα, με τελικό στόχο την οικοδόμηση και ανάπτυξη της μαθηματικής έννοιας. Αν για μια συγκεκριμένη έννοια (μαθηματική) ο δάσκαλος δεν μπορεί να βρει τέτοια φαινόμενα, τότε αποτελεί ουτοπία η διδασκαλία της έννοιας στους μαθητές του με οποιαδήποτε διδακτική προσέγγιση, γιατί, αν ο δάσκαλος δεν είναι σε θέση να ανακαλύψει κάτι για το οποίο θα μιλήσει με πάθος στους μαθητές του, τότε ίσως είναι προτιμότερο να σωπάσει (Παΐζη, 1987). Έτσι, στη σχολική τάξη η «κατασκευή» των μαθηματικών εννοιών από τους μαθητές είναι στην ουσία μια μορφή επανα-κατασκευής της μαθηματικής γνώσης, η οποία ξεπηδά άμεσα από την ανάγκη εξήγησης-ερμηνείας των πραγματικών φαινομένων.

Με βάση τα παραπάνω, η επίλυση διάφορων προβληματικών καταστάσεων που βασίζονται σε πραγματικές-καθημερινές ανάγκες των παιδιών αποτελεί την καρδιά ενός καινοτόμου, ευέλικτου και αποτελεσματικού Αναλυτικού Προ-

γράμματος των Μαθηματικών, όχι απαραίτητα ως ανεξάρτητη θεματική περιοχή, αλλά ως βασικός άξονας γύρω από τον οποίο θα οργανωθεί η διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών. Η επίλυση προβλημάτων είναι το μέσο εισαγωγής, κατανόησης, σύνδεσης και εξάσκησης των μαθηματικών εννοιών. Η θεματολογία των προβλημάτων διαφέρει ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αυτά αναφέρονται. Έτσι, στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης συνιστώνται προβλήματα που σχετίζονται με τα καθημερινά βιώματα, τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τις ενασχολήσεις των παιδιών, ενώ σταδιακά στις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, η θεματολογία των προβλημάτων μπορεί να αντλεί υλικό από περισσότερο αφηρημένα θέματα και καταστάσεις. Η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων στη σχολική τάξη είναι δυνατό να ακολουθήσει τις παρακάτω τέσσερις φάσεις:

1. Οι μαθητές λύνουν ένα μαθηματικό πρόβλημα σε μικρές ομάδες εργασίας. Ο δάσκαλος ζητά από ένα μαθητή να ανακοινώσει στην τάξη τη λύση που βρήκε η ομάδα του.
2. Ο μαθητής ανακοινώνει τη λύση του προβλήματος και την εξηγεί.
3. Ο δάσκαλος συζητά με τα παιδιά την όλη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος και παρωθεί τους μαθητές του να εκφράσουν τις απορίες τους και τις τυχόν ενστάσεις τους για το συγκεκριμένο τρόπο επίλυσης έτσι, ώστε μια κοινά αποδεκτή λύση ή εξήγηση να επικρατήσει.
4. Ο δάσκαλος αναζητά από τους μαθητές διαφορετικούς τρόπους επίλυσης του προβλήματος. Η πρώτη φάση ξαναρχίζει.

Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι για τη λύση προβλημάτων σημαντικό ρόλο διαδραματίζει σήμερα και η εξοικείωση των μαθητών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές από τα πρώτα κιόλας χρόνια της εκπαίδευσής τους. Είναι γεγονός πως αρκετά προβλήματα λύνονται μόνο με νοερούς υπολογισμούς, κάποια άλλα απαιτούν τη συνηθισμένη μέθοδο με χαρτί και μολύβι, ενώ για πιο σύνθετους υπολογισμούς η χρήση υπολογιστών διευκολύνει αισθητά τη διαδικασία.

Συνεπώς, η διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών βασίζεται σε ορισμένες συνιστώσες μάθησης (μαθησιακές αρχές):

1. Η διαδικασία μάθησης των Μαθηματικών υπάγεται στο πλαίσιο κατασκευαστικών δραστηριοτήτων από τους μαθητές.
2. Η δόμηση μιας μαθηματικής έννοιας ή δεξιότητας αποτελεί μια διαδικασία μακρόχρονη, η οποία κινείται σε διαδοχικά επίπεδα αφαίρεσης.
3. Η μετάβαση από ένα γνωστικό επίπεδο σε ένα άλλο υψηλότερο απαιτεί νοητική ενεργοποίηση του μαθητή, ανατροφοδότηση και «προσωπικό αναστοχασμό». Αυτό σημαίνει ότι κάθε μαθητής κρίνει κάθε φορά τις ενέργειές του και τις γενικότερες στρατηγικές που χρησιμοποίησε για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης, και επανοριοθετεί τη δράση του ανάλογα με το αποτέλεσμα.

4. Η διαδικασία της μάθησης συντελείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κάθε φορά κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, οι συνθήκες του οποίου την επηρεάζουν άμεσα.
5. «Μαθαίνω Μαθηματικά» δεν σημαίνει απορροφώ ή κατανοώ γνώσεις και δεξιότητες που μου προσφέρονται έτοιμες από τον δάσκαλο, αλλά εντάσσω τις επιμέρους γνώσεις και δεξιότητες σε ένα δομημένο σύνολο, στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος. Οι νέες γνώσεις είτε εντάσσονται αρμονικά στην ήδη υπάρχουσα γνώση (διαδικασία αφομοίωσης) είτε προκαλούν επαναδιάταξη της προϋπάρχουσας γνώσης (διαδικασία προσαρμογής).

Ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας της διδακτικής των μαθηματικών είναι οι αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθηματική επιστήμη. Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει όλα τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου, φτάνει να διαθέτει άριστη παιδαγωγική κατάρτιση. Η αντίληψη αυτή σήμερα δεν είναι αποδεκτή. Είναι γεγονός ότι ο δάσκαλος θα πρέπει, σύμφωνα με τη σύγχρονη διδακτική των μαθηματικών, να έχει μια βαθύτερη αντίληψη των μαθηματικών εννοιών και της σημασίας τους στην ανθρώπινη καθημερινότητα. Να βιώσει πρώτα ο ίδιος ως εκπαιδευτικός και ως άνθρωπος την αναγκαιότητα της δημιουργίας των μαθηματικών καθώς και των ποικίλων εφαρμογών τους στην ανθρώπινη εξέλιξη, για να μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές του στη δόμηση και ανάπτυξη της μαθηματικής τους γνώσης (Φιλίππου & Χρίστου, 2002, σσ. 213-214).

Η διδακτική προσέγγιση των Μαθηματικών στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

Η Αριθμητική δεν αποτελεί μια συλλογή δεξιοτήτων από τα παιδιά. Ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει σε τι είδους μάθηση μετέχει το παιδί και με ποιο τρόπο λαμβάνει χώρα αυτή η μάθηση. Αυτό είναι απαραίτητο για την εννοιολογική διαμόρφωση των κατάλληλων αρχών διδασκαλίας. Οι δεξιότητες απαιτούν συνήθως μηχανική εκτέλεση και τελειοποιούνται από τους μαθητές με τη βοήθεια της εξάσκησης. Υπό το πρίσμα αυτό, η μάθηση, για παράδειγμα, της γραφής των αριθμών αποτελεί ενμέρει μια δεξιότητα. Η μάθηση όμως των τεσσάρων πράξεων των φυσικών αριθμών απαιτεί λογικομαθηματική σκέψη και η σκέψη αναμφισβήτητα δεν είναι δεξιότητα. Η σκέψη δεν αναπτύσσεται ούτε τελειοποιείται μέσα από την εξάσκηση. Έτσι, για παράδειγμα, μπορούμε να διδάξουμε στους μαθητές μας τις δεκάδες και τις μονάδες μόνον εφόσον προηγουμένως έχουν οικοδομήσει τις μονάδες (Kamii & DeClark, 1995).

Η διδασκαλία «δεξιοτήτων» και τεχνικών μεθόδων για την πραγματοποίηση των πράξεων στην ηλικιακή περιοχή των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου εμποδίζει την αυτόνομη ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης και αδειάζει από περιεχόμενο τις νοητικές ενέργειες των μαθητών οδηγώντας τους

σε «μαθηματικοφοβία». Για το λόγο αυτό, η Kamii (1997, σσ. 30-31) διατείνεται πως στην Α′ και στη Β′ τάξη του δημοτικού σχολείου δεν θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν αριθμητικούς κανόνες του τύπου: «μεταφέρουμε» ή «δανειζόμαστε» κ.τ.λ., γιατί τέτοιου είδους κανόνες αποτελούν εμπόδιο στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης των παιδιών. Κι αυτό, διότι:

α) οι μαθητές αναγκάζονται να εγκαταλείψουν και να μη χρησιμοποιούν τη δική τους σκέψη, και

β) αυτοί οι κανόνες δεν διδάσκουν τις έννοιες των μονάδων, των δεκάδων κ.τ.λ., οπότε εμποδίζουν τα παιδιά να αναπτύξουν την έννοια του αριθμού.

Τα παιδιά δεν χρειάζονται άμεση διδασκαλία για να αναπτύξουν τη λογικομαθηματική τους σκέψη. Όταν βρεθούν αντιμέτωπα με μια προβληματική κατάσταση που τους προκαλεί σύγκρουση, έκπληξη ή τους οδηγεί σε αντίφαση, συχνά καταλήγουν σε σκέψη υψηλότερου επιπέδου. Η ανάπτυξη αριθμητικών δραστηριοτήτων μέσα από καθημερινές καταστάσεις δεν σημαίνει ότι περιγράφουμε στα παιδιά μια κατάσταση της καθημερινότητας και ζητούμε από αυτά την επίλυσή της, αλλά ότι αναθέτουμε στα παιδιά την ευθύνη να αναζητήσουν απάντηση σε αριθμητικά προβλήματα που πηγάζουν από την καθημερινότητα της σχολικής ζωής στην τάξη. Επίσης, καλό είναι οι δραστηριότητες που δίνει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά να τους ζητούν να *κάνουν* κι όχι μόνο να *πουν* κάτι, γιατί με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η ενεργητικότητα της σκέψης, που είναι ιδιαίτερα σημαντική στην οικοδόμηση και ανάπτυξη της λογικομαθηματικής γνώσης των παιδιών.

Φυσικά, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου μεγάλη σημασία παίζουν και τα υλικά (πραγματικά και συγκεκριμένα, εικονικές παραστάσεις) που παρέχονται στα παιδιά για τη διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων τις οποίες καλούνται από τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσουν. Η εφευρετικότητα καθώς και η δυνατότητα ανακάλυψης που έχουν τα παιδιά σε όλα τα περιβάλλοντα μάθησης είναι ανάλογες με τα είδη και τον αριθμό των υλικών που διαθέτουν κάθε φορά (Nicholson, 1984).

Τα παιδιά μαθαίνουν μαθηματικές έννοιες και κατανοούν μαθηματικές ιδέες όχι συσχετίζοντας και απορροφώντας άμεσα από το περιβάλλον, αλλά αφομοιώνοντας την καινούργια γνώση στις ιδέες που έχουν ήδη οικοδομήσει. Έτσι, τα παιδιά μπορούν σχετικά εύκολα να αφομοιώσουν, για παράδειγμα, τα αριθμητικά ψηφία, γιατί οι ποσότητες οικοδομούνται πρώτες. Μια πράξη (+ ή -), όμως, πάνω σ' αυτές τις ποσότητες είναι υψηλότερο επίπεδο αφαιρετικής σκέψης και η προκύπτουσα σχέση της ισότητας (=) ακόμα υψηλότερο επίπεδο, με αποτέλεσμα οι μαθητές να δυσκολεύονται περισσότερο στην κατανόησή τους. Μόνον εφόσον το παιδί οικοδομήσει μια ιεραρχική σχέση θα είναι σε θέση να κατανοεί μια μαθηματική πρόταση τύπου εξίσωσης (π.χ. 3+_=7). Μόνο τότε θα είναι σε θέση όχι απλώς να λύνει, αλλά να κατανοεί εξισώσεις που περιλαμβάνουν άγνωστους προσθετέους (δηλαδή, μετά τη Β′ τάξη του δημοτικού) (Brun, 1981).

Επομένως, δεν συνάδει με τη σύγχρονη διδακτική των Μαθηματικών να δίνονται «εξισώσεις» του τύπου: 4 + _ =9 ή 2 + 4 = _ σε μαθητές της Α' Δημοτικού, γιατί σχέσεις τέτοιου τύπου απαιτούν από το παιδί αντιστρέψιμη σκέψη (και ικανότητα εγκλεισμού των τάξεων), που οι μαθητές του συγκεκριμένου ηλικιακού φάσματος δεν διαθέτουν ακόμα.

Το παιδί οικοδομεί την Αριθμητική λογικοαριθμητικοποιώντας την πραγματικότητα. Π.χ., «έχεις τρεις τσίχλες και σου δίνει και ο αδελφός σου άλλες δύο». Αυτό είναι το είδος της πραγματικότητας από την οποία το παιδί (στην Α' Δημοτικού) δημιουργεί τη γνώση του 3+2. Το να ζητήσεις από το παιδί να απομνημονεύσει το άθροισμα 3+2 κ.ο.κ. απουσία περιεχομένου είναι αντίθετο με τη διαδικασία δόμησης της ανθρώπινης γνώσης έξω από τη σχολική τάξη. Αν αφήσουμε τα παιδιά μόνα τους να προσθέσουν αριθμούς, τότε θα βρουν μόνα τους τον καταλληλότερο γι' αυτά τρόπο. Αν δεν τον βρουν, τότε αυτό σημαίνει ότι η πρόσθεση είναι πολύ δύσκολη για τις ικανότητές τους και είναι απαράδεκτο να τους την επιβάλλει ο δάσκαλος με το ... «έτσι θέλω»! Επίσης, αν αφήσουμε τα παιδιά της Πρώτης Δημοτικού να αριθμούν συλλογές αντικειμένων, τα περισσότερα από αυτά θα σταματήσουν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή να απαριθμούν ένα-ένα και θα αριθμούν με πιο οικονομικές μεθόδους αρίθμησης, όπως τα νήπια που, μόλις μάθουν να περπατούν, σταματούν το μπουσούλημα.

Επίλογος

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το σύνθετο ζήτημα της διδακτικής των μαθηματικών εννοιών στη βασική εκπαίδευση έχει πολλές πτυχές, που, για να διερευνηθούν, απαιτείται μεγάλη και μακροχρόνια ερευνητική προσπάθεια.

Το βέβαιο είναι πως, αν επιθυμούμε την οργάνωση της διδασκαλίας των Μαθηματικών προς μια κατεύθυνση που θα σέβεται την αυτονομία του παιδιού και θα προωθεί τις προσπάθειές του για την οικοδόμηση και την ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών, τότε θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί της βασικής εκπαίδευσης να ενημερωθούν σφαιρικά και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τα σύγχρονα πορίσματα της διδακτικής των Μαθηματικών.

Με τον τρόπο αυτό θα βοηθήσουν τα παιδιά να συνδέσουν τις μαθηματικές τους εμπειρίες με τα σχολικά Μαθηματικά έτσι, ώστε να μην τα θεωρούν ως ένα σύνολο από κανόνες χωρίς νόημα για τα ίδια.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση:

Arcavi, A. & Bruckheimer, M. (2000). Didactical uses of primary sources from the History of Mathematics. *Themes in Education*, vol. 1.

Brun, J. (1981). *La représentation symbolique d'opérations additives en situation d'interaction de communication. Paper presented at the meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Grenoble.

Cipra, B. (1985). *Erreures*. Paris, Intereditions.

Cobb, P., Wood, T. & Yackel, E. (1991). A constructivist approach to second grade mathematics. In E. Von Glaserfeld (Ed.), *Radical Constructivism in Mathematics Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Confrey, J. (1991). Learning to Listen: A student's understanding of powers of ten. In E. Von Glasersfeld (Ed.), *Radical Construction in Mathematics Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

D'Ambrosio, U. (1985). Ethno mathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics, For the *Learning of Mathematics*, 5 (1).

Fauvel, J. & Van Maamen, J. (1997). The role of the history of mathematics in the teaching and learning of mathematics, Discussion Document for an I C M I study. Στο: *Ερευνητική Διάσταση της Διδακτικής των Μαθηματικών*, τεύχος 2.

Freudenthal, H. (1983). *Didactic phenomenology of mathematical structures*. Dordrecht: Reidel.

Gravemeijer, K. (1991). An instruction – Theoretical reflection on the use of manipulatives. In L. Streefland (Ed.), *Realistic mathematics education in primary school*. Utrecht: Centrum voor Didactiek van de b- Wetenschappen.

Labinowicz, E. (1987). Children's right to be wrong. *Arithmetic Teacher*, 2 & 20.

Nicholson, S. (1984). The theory of loose parts. Στο: G. Coates (Ed.), *Alternative learning environments*. Stroudsburg, P.A.: Dowden, Hutchinson, and Ross.

Thompson, P. (1985). Experience, problem solving and learning mathematics: Considerations in developing mathematical curricula. Στο E. A. Silver (Ed.). *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives* (pp. 189-236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Von Glasersfeld, E. (1990). An exposition of constructivism: why some like it radical. *Journal for Research in Mathematics Education*. Monograph number 4.

Von Glassrfeld, E. (1987). Learning as a constructive activity. Στο C. Janvier (Ed.). *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 3-18). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wood, J., Cobb, P. & Yackel, E. (1991). Change in Teaching Mathematics: A Case Study, *American Educational Research Journal*, 28 (3), 587-616.

Ελληνόγλωσση:

Γαγάτσης, Α. (1993). *Θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Εξαρχάκος, Θ. (2001). *Ιστορία των Μαθηματικών*. Τόμος Α', Τα Μαθηματικά των Βαβυλωνίων και των Αρχαίων Αιγυπτίων.

Εξαρχάκος, Θ. (2001). *Ιστορία των Μαθηματικών*. Τόμος Β', Τα Μαθηματικά των Ινδών και των Κινέζων.

Heath, Thomas L. (2001). *Ιστορία των Ελληνικών Μαθηματικών*. Τόμος Ι. *Από το Θαλή στον Ευκλείδη*. Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.

Heath, Thomas L. (2001). *Ιστορία των Ελληνικών Μαθηματικών*. Τόμος ΙΙ. *Από τον Αρίσταρχο στον Διόφαντο*. Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.

Kamii, C. & DeClark, G. (1995). *Τα παιδιά ξαναεφευρίσκουν την Αριθμητική* (μτφρ. Γ. Ζακοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.

Kamii, C. (1997). *Για μια αναμόρφωση της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πατάκης.

Καφούση, Σ. (2002). Η Ιστορία των Μαθηματικών ως Πηγή Κατασκευής Δραστηριοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Καΐλα, Μ., Καλαβάσης, Φ. & Πολεμικός, Ν. (επιμ.), *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Κολέζα, Ε. (2000). *Ρεαλιστικά Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Leader Books.

Κοτοπούλης, Β. Θ. (2004). *Η οικοδόμηση της μαθηματικής γνώσης των νηπίων και η ανάπτυξή της στους μαθητές των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Παΐζη, Ν. (1987). Τα μαθηματικά και η εκπαίδευση του υποψήφιου δασκάλου των μαθηματικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 36, σ. 91

Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (2002). Ιστορία και μάθηση των Μαθηματικών. Στο: Καΐλα, Μ., Καλαβάσης, Φ., Πολεμικός, Ν. (Επ.). *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Η εφαρμογή της μεθόδου των Σχεδίων Εργασίας σε Ολοήμερο Σχολείο του Αιγινίου

Σοφία Τουπλικιώτη
Καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας στο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, υποψήφια Διδάκτωρ

Το Ολοήμερο Σχολείο

Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου καθιερώθηκε αρχικά το 1997 με κύριο στόχο τον πειραματισμό σε νέες διδακτικές και οργανωτικές δομές της λειτουργίας του σχολείου, τον εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών, τη διεύρυνση του ωρολόγιου προγράμματος και τη διαχείριση του σχολικού χρόνου σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Για τη διδασκαλία προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων ειδικοτήτων, γεγονός που συμβάλλει όχι μόνο στον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας και στην κάλυψη των αναγκών των εργαζόμενων γονέων, αλλά και στην αντιμετώπιση της ανεργίας των νέων εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, το Ολοήμερο Σχολείο αποσκοπεί στην καλλιέργεια των γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και στην αναβάθμιση της διδασκαλίας των ακαδημαϊκών μαθημάτων με την αναδιάρθρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού, με τη χρήση πολλαπλών προσεγγίσεων και νέων τεχνολογιών.

Συνεπώς, η οργάνωση και η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου βασίζονται στην εξυπηρέτηση παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών, καθώς και κοινωνικοποιητικών και πολιτισμικών στόχων (Χανιωτάκης 2001:172) που διαμορφώνουν οι συνθήκες του ανοιχτού παιδαγωγικού περιβάλλοντος και της ελκυστικής μάθησης.

Έτσι, λοιπόν, μαζί με τους μαθητές μου αποφασίσαμε να κάνουμε μία διερευνητική εργασία (project), η οποία συμβάλλει στη προσέγγιση της μάθησης με τρόπο βιωματικό. Η σχολική γνώση προσφέρεται με παιγνιώδη τρόπο μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό και δημιουργικό περιβάλλον, το οποίο διαφοροποιείται από ένα χώρο στερεότυπης διδασκαλίας και φύλαξης. Η διδακτική αυτή μέθοδος είναι ομαδοσυνεργατική και ενδείκνυται για ένα γνωστικό αντικείμενο όπως είναι τα αγγλικά, το οποίο ενσωματώνει διάφορες πλευρές της καθημερινής ζωής.

Η μέθοδος των Σχεδίων Εργασίας (Project)

Τα σχέδια εργασίας έχουν τις ρίζες τους στο κίνημα της Νέας Αγωγής (20ός αιώνας), το οποίο προωθούσε το διερευνητικό τρόπο μάθησης σε συνδυασμό με την κοινωνικοποίηση του μαθητή. Πρόκειται για σκόπιμες και μεθοδευμένες μαθησιακές δράσεις με προγραμματισμό στην εφαρμογή και στη διάρκεια και εξακτίνωση του θέματος σε υποενότητες ή υποθέματα (Παμουκτσόγλου, Ι. και Παμουκτσόγλου, Τ. 2004:29). Είναι μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας και πάντα καταλήγει σε ένα τελικό προϊόν (Fried-Booth, 2002: 6). Η διδασκαλία με τη μέθοδο project (σχέδιο εργασίας) είναι διαφορετική από την παραδοσιακή, γιατί ο δάσκαλος ασκεί σε μικρό βαθμό έλεγχο και οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών για μάθηση, διερεύνηση και δράση τοποθετούνται στο προσκήνιο. Σε όλη τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός βοηθάει διακριτικά, καθοδηγεί για την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας και παρεμβαίνει μόνο, όταν είναι να παρουσιάσει ένα γλωσσικό φαινόμενο και ενδέχεται να εμφανιστούν προβλήματα κατανόησής του. Επίσης, παρέχει ηθική υποστήριξη και εμπνέει αυτοπεποίθηση. Γενικότερα, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, όσο πιο «παθητικός» φαίνεται να είναι ο δάσκαλος, τόσο πιο πετυχημένο γίνεται το σχέδιο εργασίας αναφορικά με την αυτονομία του μαθητή.

Η όλη διαδικασία δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναλάβουν μερική ευθύνη της μόρφωσής τους και να θέσουν τους δικούς τους στόχους μέσα στα πλαίσια του τι θέλουν και τι χρειάζεται να μάθουν· αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους καθώς και το αίσθημα της ανεξαρτησίας, και μαθαίνουν να συνεργάζονται σε «αυθεντικές καταστάσεις για την ανάπτυξη ρόλων ζωής, μέσα από τους οποίους μετασχηματίζουν την ολική μάθηση και τη φυσική τάση του παιδιού για διερεύνηση και δημιουργικότητα, και αναπτύσσουν όχι μόνο τις δεξιότητες αλλά και τις στάσεις που απαιτεί η επιζητούμενη αυτόνομη σκέψη και δράση του παιδιού» (Ματσαγγούρας 2000:185).

Στο σύνολο, τα αποτελέσματα που απορρέουν από την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας εντάσσονται στο πλαίσιο ενός τρόπου διδασκαλίας που λειτουργεί στην κατεύθυνση απαλλαγής της καθημερινής διδακτικής πράξης από μεθοδολογικές προσεγγίσεις και πρακτικές που καλλιεργούν παθητικές συμπεριφορές εκ μέρους των μαθητών απέναντι στο σχολείο, όπως συμβαίνει στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2001:40).

Τα πλεονεκτήματα των σχεδίων εργασίας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας στη διδασκαλία είναι πάρα πολλά. Πρώτα απ' όλα, συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γιατί εξασφαλίζει τη δραστηριοποίηση του μαθητή μέσα από αυθεντικές καταστάσεις που συνδέουν τη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντά του. Προωθεί την

αυτενέργεια του εκπαιδευομένου, οξύνει την κρίση του και καλλιεργεί τη δημιουργικότητά του.

Με την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης των μαθητών όλων των κατηγοριών. Συνειδητά και συστηματικά δημιουργεί ένα κοινωνικό πλαίσιο αποδοχής, συνεργατικότητας και ενθάρρυνσης, όπου έμμεσα «αναγκάζονται» να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι ανεξάρτητα από τη σχολική γνώση, τη σχολική επίδοση, το φύλο καθώς και την κοινωνική-πολιτισμική προέλευση. Συνεπώς, η ενεργητική αυτή μέθοδος διδασκαλίας με τη μορφή σχεδίων εργασίας εξασφαλίζει την ισόρροπη ανάπτυξη του ατόμου.

Επιπλέον, με την υλοποίηση των σχεδίων εργασίας δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να εξοικειωθούν με τη χρήση της τεχνολογίας. Μαθαίνουν να αναζητούν πληροφορίες στο Διαδίκτυο, να επισκέπτονται σελίδες για το θέμα που τους ενδιαφέρει και να σχολιάζουν τις πληροφορίες. Κατ' αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται και η επικοινωνιακή διδασκαλία. Οι εκπαιδευόμενοι, σε ομάδες πλέον, ασκούνται στην ελεύθερη, δημιουργική προφορική έκφραση και βελτιώνουν τις εκφραστικές τους δεξιότητες. Αυτό επιτυγχάνεται και σε συγκεκριμένες καταστάσεις προσομοίωσης, όπου οι μαθητές μπορούν να δραματοποιήσουν μέρος της εργασίας τους. Εκτός όμως από τις εκφραστικές τους δεξιότητες, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν και χειροκατασκευαστικές ικανότητες (Ματσαγγούρας 2000:197), οι οποίες αναφαίνονται στο τελικό στάδιο της παρουσίασης των προϊόντων του project.

Τα μειονεκτήματα των σχεδίων εργασίας

Παρ' όλα τα πλεονεκτήματά της η εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας με τη μορφή σχεδίων εργασίας έχει κάποια μειονεκτήματα. Αποτελεί δύσκολη προσέγγιση για τους παλιότερους εκπαιδευτικούς, γιατί οι ίδιοι έχουν εξοικειωθεί με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και πρέπει να ενημερωθούν για τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν.

Τα σχέδια εργασίας είναι χρονοβόρα διαδικασία, γιατί απαιτείται χρόνος μέχρι οι μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση και να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, όπου κυριαρχεί η αντίληψη ότι αρχίζουμε από τη θεωρητική γνώση, που προσφέρεται έτοιμη από τον δάσκαλο άμεσα και γρήγορα, στα σχέδια εργασίας αρχίζουμε από τη δράση, για να οδηγηθούμε τελικά στη γνώση (Χρυσαφίδης, 2000:64), γεγονός που χρειάζεται χρόνο.

Τέλος, ο μαθησιακός στόχος ενός σχεδίου εργασίας είναι συνήθως μονοδιάστατος, γιατί οι μαθητές εστιάζουν τη προσοχή τους μόνο σε μία συγκεκριμένη πλευρά του ζητήματος που αναλύουν.

Μεθοδολογία των σχεδίων εργασίας

Ένα σχέδιο εργασίας χωρίζεται σε τρία στάδια: i) θέμα, ii) προγραμματισμός, iii) υλοποίηση, και το καθένα ξεχωριστά αποτελείται από μία σειρά διεργασιών.

Θέμα

Η πρώτη φάση ενός σχεδίου εργασίας αποτελείται από τον προσδιορισμό του θέματος, την επιλογή συντονιστή και τη συγκεκριμενοποίηση των στόχων της έρευνας. Ύστερα από μία τυχαία συζήτηση μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή, ο δάσκαλος χρησιμοποιώντας τη γνώση και την εμπειρία των εκπαιδευομένων, μέσω της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών (ή ιδεοθύελλας) διεγείρει μια σειρά ιδεών. Οι μαθητές εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για διάφορα θέματα, τα οποία αναγράφονται στον πίνακα, μέχρι να καταλήξουν δημοκρατικά σε ένα από αυτά. Πολλές φορές η επιλογή του θέματος γίνεται από το σχολικό εγχειρίδιο.

Αμέσως μετά ακολουθεί η επιλογή του συντονιστή, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την αναγραφή στον πίνακα του τίτλου του project καθώς και των προτάσεων των ομάδων. Διασφαλίζει τη συντροφικότητα και το καλό κλίμα, και προλαβαίνει τυχόν συγκρούσεις. Ανακοινώνει τη χρονική διάρκεια των φάσεων, φροντίζει να τηρούνται οι κανόνες και ο χρόνος, και στο τελικό στάδιο διαβάζει τα πορίσματα και τα συμπεράσματα.

Τέλος, γίνεται διατύπωση του τελικού στόχου μέσω του θεματολογικού περιορισμού. Καθορίζεται, δηλαδή, ποιες συγκεκριμένες πλευρές του θέματος θα απασχολήσουν όλες τις ομάδες γενικά, ώστε κάθε ενέργεια στη φάση της υλοποίησης του project να υπακούει στους στόχους που έχει θέσει η ομάδα (Ματσαγγούρας, 2000:201).

Προγραμματισμός

Στη δεύτερη φάση του σχεδίου εργασίας πραγματοποιείται η κατανομή των μαθητών σε ομάδες, είτε με βάση τα ενδιαφέροντά τους είτε με βάση τις φιλικές διαπροσωπικές τους σχέσεις. Γίνεται επιμερισμός εργασίας και ανάθεση των καθηκόντων σύμφωνα με τις δεξιότητες και τα ταλέντα του κάθε ατόμου και κάθε ομάδα προβαίνει σε μία σειρά από ενέργειες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την επιλογή γραμματέα ομάδας και συντονιστή καθώς και τον καθορισμό των στόχων τους.

Στη συνέχεια ακολουθεί το στάδιο της διαμόρφωσης του πλαισίου δράσης, όπου κάθε ομάδα καταστρώνει ένα γενικότερο πλάνο εργασίας (π.χ. δραστηριότητες, διάρκεια) με το οποίο καθορίζει τους επιμέρους στόχους, το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί (βιβλία, περιοδικά, φωτογραφίες, πόστερ κ.λπ.) και τις πηγές άντλησης πληροφοριών (σχολικές βιβλιοθήκες, οικογένεια, φίλοι, δάσκαλος, συ-

νεντεύξεις κ.λπ.). Τέλος, γίνεται ανάθεση αρμοδιοτήτων στα μέλη των ομάδων (Ματσαγγούρας, 2000:202).

Στο πλαίσιο του προγραμματισμού εντάσσεται και το στάδιο του *διαλείμματος-ενημέρωσης-ανατροφοδότησης,* κατά το οποίο συγκεντρώνονται όλες οι ομάδες και παρουσιάζουν το υλικό τους. Συζητούν προβλήματα που ανέκυψαν, εντοπίζουν τυχόν λάθη και κάνουν απολογισμό της πορείας σύμφωνα με τους στόχους που έχουν θέσει (Ματσαγγούρας, 2000:202). Ο χρόνος είναι ίσος για όλες τις ομάδες.

Υλοποίηση

Η τελική φάση, της υλοποίησης, διαιρείται και αυτή σε τρία επιμέρους στάδια: της συγκέντρωσης και ταξινόμησης του υλικού, της παρουσίασης προϊόντων του project και της αξιολόγησης. Στο πρώτο στάδιο ο γραμματέας δίνει το λόγο στο κάθε μέλος της ομάδας χωριστά και καταγράφει τις απόψεις του. Αμέσως μετά από τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων υλοποιούνται ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός του υλικού που θα συμπεριληφθεί στην τελική μορφή της εργασίας.

Αφού ολοκληρωθεί η τελική μορφή της εργασίας, γίνεται παρουσίαση των δεδομένων είτε με ανάρτηση του υλικού σε ταμπλό είτε με τη χρήση διαφανειών (σλάιντς) ή power point. Τμήμα της εργασίας μπορεί να μελοποιηθεί και κάποιες σκηνές να δραματοποιηθούν (Fried-Booth, 2000:54).

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αξιολογείται η συνολική διαδικασία. Ο εκπρόσωπος των μαθητών μιλάει για τις δυσκολίες που συνάντησαν και για τα συναισθήματα που ένιωσαν. Ο δάσκαλος από τη πλευρά του αξιολογεί το έργο των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους όπως την ποιότητα (ακρίβεια, σαφήνεια, πληρότητα και αντικειμενικότητα των πληροφοριών) και την ποικιλία του αποδεικτικού υλικού καθώς και την καταλληλότητα του ατόμου που επελέγη να παρουσιάσει (Ματσαγγούρας, 2000:205).

Στο σύνολό τους τα κριτήρια αξιολόγησης ενός σχεδίου εργασίας περικλείουν το σχεδιασμό, τη διδασκαλία και τους εκπαιδευομένους. Όσον αφορά το σχεδιασμό, κρίνεται απαραίτητο για ένα σχέδιο εργασίας να εξασφαλίζει τη βιωματικότητα, την επικοινωνία και τη συνεργασία των εκπαιδευομένων. Ακόμη, το περιεχόμενο της εργασίας πρέπει να ανταποκρίνεται στους στόχους που έχουν αρχικά τεθεί. Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία αξιολογείται με γνώμονα το βαθμό συνοχής και ευελιξίας του συντονιστή καθώς και το βαθμό χρήσης του λόγου από τους εκπαιδευομένους. Τέλος, οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούνται σε σχέση με τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν (Ματσαγγούρας, 200:157).

Στόχος

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η πραγματοποίηση ενός σχεδίου εργασίας στο μάθημα των Αγγλικών με τα παιδιά της Ε' τάξης στο 1ο Δημοτικό Αιγινίου. Κατά αυτό τον τρόπο θα δινόταν στους εκπαιδευομένους η ευκαιρία ενεργητικής απόκτησης γνώσεων στα αγγλικά καθώς και η δυνατότητα ανάπτυξης των αντίστοιχων δεξιοτήτων μέσω της υλοποίησης μιας σειράς διαδικασιών.

Σκοποί-στόχοι-επιδιώξεις

- ❑ να αναπτύξουν οι μαθητές πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή,
- ❑ να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες,
- ❑ να ενισχυθούν οι φυσικές και διανοητικές τους ικανότητες,
- ❑ να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να ανακαλύψουν νέες γνώσεις και εμπειρίες,
- ❑ να κατανοήσουν ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο των ιστοσελίδων με τις οποίες έρχονται σε επαφή και να χρησιμοποιήσουν τα γλωσσικά μέσα με τρόπο ώστε να παράγουν λόγο αποτελεσματικό,
- ❑ να εξοικειωθούν οι εκπαιδευόμενοι/-ες στην άντληση και συλλογή στοιχείων και πληροφοριών από διάφορες πηγές (γραπτές ή προφορικές), να μάθουν να τις επεξεργάζονται και, τέλος, να συνθέτουν μια εργασία, στην οποία να εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και θέσεις,
- ❑ να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους στα αγγλικά σε σχέση με τον τομέα της διατροφής,
- ❑ να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στη διαδικασία διαμόρφωσης ενός κειμένου.

Υποστόχοι (ενίσχυση και εμπλουτισμός πληροφοριών που έχουν δοθεί στη μητρική γλώσσα)

- ❑ να ενισχύσουν οι μαθητές τις βασικές γνώσεις για τις ομάδες των τροφών και τη συμβολή αυτών στην ανάπτυξή τους,
- ❑ να αναγνωρίσουν τις αρνητικές για την υγεία τους επιπτώσεις των λαθεμένων διατροφικών επιλογών,
- ❑ να εντρυφήσουν στη μεσογειακή και την παραδοσιακή διατροφή.

Μέσα-Υλικά	Διάρκεια	Μέθοδοι διδασκαλίας
Κείμενα των εκπαιδευομένων Εικόνες	12 διδακτικές ώρες (6 συναντήσεις x 2 ώρες)	Ομαδοσυνεργατική, έρευνα, διάλογος

Στάδια

Πολύ πριν από την τελική μορφή της εργασίας προηγήθηκαν μία σειρά από διαδικασίες που συντέλεσαν στην ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος.

1ο 2/ΩΡΟ (θέμα)

α) Επιλογή θέματος (30′)
β) Εκλογή συντονιστή project (25′)
γ) Ο συντονιστής γράφει τις προτάσεις στον πίνακα (30-35′)
δ) Στοχοθεσία απόψεις-προβληματισμοί. Αν δεν τελειώσουν σε 30′, αναβάλλουν για την επόμενη συνεδρία.

Αρχικά, ξεκίνησε μία συζήτηση (μέθοδος «καταιγισμού ιδεών»), η οποία οδήγησε στην τελική επιλογή του θέματος, που ήταν η διατροφή. Στη συνέχεια, επελέγη ένας συντονιστής ομάδας μετά από ομόφωνη απόφαση, ο οποίος θα ήταν υπεύθυνος για την καταγραφή των προτάσεων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, μετά τον καθορισμού του θεματικού πεδίου και μέσα από την ανταλλαγή απόψεων των μαθητών καθορίστηκε ότι το θέμα της εργασίας θα ήταν: *«Rudimentary information about our diet»* («Στοιχειώδεις γνώσεις για τη διατροφή μας»). Τέλος, μετά από συνεργασία όλων των μαθητών καταστρώθηκε ένα πλάνο εργασίας που περιλάμβανε τις ενέργειες που θα έπρεπε να ακολουθηθούν μέσα στο πλαίσιο του διαθέσιμου προβλεπόμενου χρόνου καθώς και τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

2ο 2/ΩΡΟ (προγραμματισμός)

α) Κατανομή σε ομάδες
β) Επιλογή γραμματέα και συντονιστή ομάδας
γ) Προγραμματισμός δράσης: πού, πώς, ποιος, πότε
δ) Ορισμός εργασιών κάθε ομάδας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μελών της

1η ομάδα: Information about our diet-pyramid f food
2η ομάδα: The nutritious elements of foods
3η ομάδα: Suggestions + food and cooking quotes
4η ομάδα: Recipes from greek kitchen + calorie counter
5η ομάδα: Food games + glossary

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης συνεδρίας έγινε κατανομή των μαθητών σε ομάδες, η οποία στηρίχτηκε κατά κύριο λόγο στα κοινά ενδιαφέροντά τους και όχι στις δεξιότητές τους ή το γενικότερο γνωστικό τους επίπεδο. Η ομάδα των τεσσάρων ατόμων θεωρείται συνήθως η ιδανικότερη λύση (Kagan, 1995) τόσο

γιατί την προτιμούν οι μαθητές (Meyer, 1987:90) όσο και γιατί εξασφαλίζει τα πλεονεκτήματα πολυμελών ομάδων, όπως είναι η ποικιλία και η ποιότητα των προτάσεων (Ματσαγγούρας, 2000:87). Στην προκειμένη περίπτωση, επειδή στην Πέμπτη τάξη του ολοήμερου σχολείου φοιτούσαν δέκα παιδιά, κάθε ομάδα αποτελούνταν από δύο παιδιά.

Η πρώτη ομάδα ανέλαβε την πρωτοβουλία να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με την πυραμίδα των τροφών. Η δεύτερη ομάδα θα αναζητούσε πληροφορίες για τον τρόπο διατροφής στην Αρχαία Ελλάδα καθώς και για τα θρεπτικά συστατικά που περιέχουν τα φαγητά μας, όπως υδατάνθρακες, πρωτεΐνες, λίπη, βιταμίνες και μέταλλα. Η τρίτη ομάδα θα έψαχνε για παροιμίες που αναφέρονται στο φαγητό και θα προσπαθούσε να συντάξει μία λίστα από προτάσεις για ένα πιο υγιεινό τρόπο διατροφής. Η τέταρτη ομάδα θα προσπαθούσε να βρει μερικές συνταγές που χαρακτηρίζουν την παραδοσιακή ελληνική κουζίνα και θα έφτιαχνε το δικό της θερμιδομετρητή. Τέλος, η πέμπτη ομάδα θα επινοούσε δικά της παιχνίδια και θα συγκέντρωνε όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις σε ένα γλωσσάρι φαγητού.

Προκειμένου να είναι ολοκληρωμένη και επαρκής η προσέγγιση του θέματος η αναζήτηση του υλικού έγινε με την βοήθεια του Διαδικτύου. Κάθε άτομο ξεχωριστά, χρησιμοποιώντας είτε τις λίστες είτε τις ιστοσελίδες, τους καταλόγους και μηχανές αναζήτησης, κατόρθωσε να συγκεντρώσει έναν ενδιαφέροντα αριθμό πληροφοριών. Σε κάθε περίπτωση δινόταν μία σειρά λέξεων κλειδιών, όπως *διατροφή, συνταγές, ελληνικός τρόπος διατροφής*, θερμίδες κ.λπ., που βοήθησαν στην οριοθέτηση του θέματος.

Παράλληλα με τα άρθρα δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να «κατεβάσουν» πολύ εντυπωσιακές και χρήσιμες εικόνες (*http://images.search.yahoo.com/search/images*) προκειμένου να υπάρχει ποικιλία στο υλικό και να γίνει όχι μόνο αναλυτική, αλλά και ποιοτική η διερεύνηση του project. Με τις πολύχρωμες αυτές εικόνες δόθηκε μία διαφορετική πνοή στην εργασία.

3ο 2/ΩΡΟ (120′)

Στην τρίτη συνεδρία κάθε ομάδα χωριστά προσπάθησε να διευθετήσει το υλικό που είχε προσκομίσει και να εντοπίσει πιθανόν ελλείψεις.

1η ομάδα: Information about our diet-pyramid f food

Η πρώτη ομάδα συγκέντρωσε πληροφορίες για την πυραμίδα τροφίμων και παρέθεσε ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τα φρούτα, τα λαχανικά, τις πλούσιες σε ασβέστιο τροφές κ.λπ.

2η ομάδα: The nutritious elements of foods

Η δεύτερη ομάδα βρήκε πάρα πολλά άρθρα με πληροφορίες για τις πρωτεΐνες,

τους υδατάνθρακες, τις βιταμίνες και τα μέταλλα, αλλά επέλεξε συνοπτικά τις πιο ουσιώδεις πληροφορίες.

3η ομάδα: Suggestions+ food and cooking quotes

Η τρίτη ομάδα, αφού συγκέντρωσε και συμβουλεύτηκε μια σειρά από αποφθέγματα σχετικά με το φαγητό, έκανε μία σειρά από προτάσεις για το τι θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στη διατροφή μας, π.χ. λαχανικά, φρούτα και σαλάτες, και τι θα πρέπει να αποφεύγεται, όπως παγωτά, γλυκά και πολύ αλάτι.

4η ομάδα: Recipes from Greek kitchen + calorie counter

Συγκέντρωσε διάφορες συνταγές, αλλά επέλεξε να κρατήσει αυτές για το μουσακά και το ψητό αρνάκι ως πιο ενδιαφέρουσες για τους ομιλητές που έχουν ως μητρική γλώσσα την αγγλική.

5η ομάδα: Food games + glossary

Η πέμπτη ομάδα δημιούργησε δύο σταυρόλεξα και μια ακροστιχίδα, και προσπάθησε να συμπεριλάβει όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις στο γλωσσάρι που συνέταξε.

Αφού έγινε συγκέντρωση και παρουσίαση του υλικού, ακολούθησε το διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, όπου οι ομάδες προσπάθησαν να κάνουν έναν απολογισμό για το κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι τους και εάν χρειάζεται αναδιοργάνωση της πορείας τους ή σχετικές τροποποιήσεις για να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

4ο 2/ΩΡΟ (Υλοποίηση)

Μετά το διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, πραγματοποιήθηκαν ο προγραμματισμός και η οριστική ταξινόμηση του υλικού. Με βάση την εργασία των υποομάδων έγινε η σύνθεση του τελικού έργου, ώστε να έχει λογική δομή και να μην αποτελεί απλή συρραφή του έργου των επιμέρους υποομάδων.

5ο 2/ΩΡΟ (2 ώρες)

Κατασκευή υλικού: διαφάνειες, poster

Οι μαθητές ανάρτησαν το υλικό σε ταμπλό στους διαδρόμους του σχολείου. Στη συνέχεια, επιχείρησαν με τη βοήθειά μου καθώς και του καθηγητή της Πληροφορικής να μετατρέψουν τα δεδομένα σε ψηφιακά, ώστε να δημιουργήσουν τη δική τους ιστοσελίδα στο Διαδίκτυο.

6ο 2/ΩΡΟ (2 ώρες)

i) Παρουσίαση υλικού από τις ομάδες
ii) Ανάγνωση συμπερασμάτων-αξιολόγηση από τον εκπαιδευτή αλλά και από τους εκπαιδευομένους

Στο τελευταίο δίωρο, αφού έγινε παρουσίαση του υλικού από τον εκπρόσωπο όλων των ομάδων, ακολούθησε η αξιολόγηση της εργασίας. Ο αντιπρόσωπος των μαθητών κάνοντας αναστοχασμό ανακοίνωσε τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτή τη συλλογική προσπάθεια των ομάδων. Ανάλογο απολογισμό έκανε και ο δάσκαλος.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Μέσα από αυτό το σχέδιο εργασίας κάθε άτομο ξεχωριστά μπόρεσε να εξοικειωθεί με τους βασικούς κανόνες αναζήτησης στο Διαδίκτυο και να συμμετάσχει ενεργά και με αυτοπεποίθηση στο μάθημα των Αγγλικών. Σε όλους τους μαθητές δόθηκε η δυνατότητα να εντρυφήσουν στον τομέα της διατροφής και, παρά τη μικρή τους ηλικία, με γνώμονα την κριτική τους ικανότητα να αποδελτιώσουν τις πληροφορίες που θεωρούσαν πιο σημαντικές στην αγγλική γλώσσα. Ήταν η πρώτη φορά που οι μαθητές συμμετείχαν σε ένα σχέδιο εργασίας και, παρά τις επιφυλάξεις μου ότι θα ήταν κουρασμένοι και απρόθυμοι να ασχοληθούν με κάτι πέρα από τις γραμματικές ασκήσεις ή τις ενασχολήσεις του πρωινού μαθήματος των αγγλικών, ανταποκρίθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ακόμη και στη διαδικασία της παρουσίασης του έργου τους, που ήταν για αυτούς μία πρωτόγνωρη εμπειρία, προσπάθησαν όσο το δυνατό περισσότερο να εξηγήσουν στους συμμαθητές τους την πορεία της εργασίας τους.

Παρ' όλα αυτά, δεν έλειψαν και οι δυσκολίες, όπως άγνωστες λέξεις στην κατανόηση των κειμένων, οι οποίες όμως ξεπεράστηκαν μετά από καθοδήγησή μου για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να χρησιμοποιούν το λεξικό. Στην περίπτωση της παρουσίασης του εποπτικού υλικού, χρειάστηκε η καθοδήγηση του καθηγητή της Πληροφορικής σε κάποια σημεία. Επίσης, δεν χρησιμοποιήθηκε καμία μορφή τηλεδιάσκεψης ούτε ομάδες συζητήσεων, λόγω του περιορισμένου χρόνου και γιατί οι μαθητές ήταν πολύ μικροί. Όσον αφορά τον όγκο πληροφοριών, στην αρχή υπήρχαν κάποιες μικρές δυσκολίες, ιδιαίτερα όμως προβλήματα δεν επισημάνθηκαν.

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι η ενασχόληση με τη δημιουργία ενός project ήταν μία πολύ εποικοδομητική διεργασία. Οι μαθητές έμειναν ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους και περήφανοι με το τελικό αποτέλεσμα, γεγονός που τους παρακίνησε θετικά να κάνουν ένα νέο project την επόμενη χρονιά. Αυτό, βέβαια, που θα ήταν ακόμη πιο ενδιαφέρον είναι η επέκταση του σχεδίου εργασίας και σε άλλους τομείς (κοινωνικό, ιστορικό, γλωσσικό, επιστημονικό), ακολουθώντας μια διαθεματική πορεία, γιατί το γλωσσικό μάθημα των αγγλικών είναι κατεξοχήν διεπιστημονικό.

Βιβλιογραφία

Kagan, S. & Olsen, E. W-B. R. (1995) Cooperative learning: foundation for a communicative curriculum, in Kessler, C., *Cooperative language learning: a teacher's resource book*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.

Ματσαγγούρας, Η. (2001), *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Meyer, E. (1987) *Ομαδική Διδασκαλία* (μτφρ. Λ. Κουτσούκη), Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Παμουκτσόγλου, Ι - Παμουκτσόγλου, Τ. (2004) *Τα Παιδαγωγικά του Α.Σ.Ε.Π*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fried-Booth, L. D. (2000) *Project Work*, Oxford: Oxford University Press.

Χανιωτάκης, Ι. Ν. (2001) Παιδαγωγική και Κοινωνική Θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 61, 160-178.

Χρυσαφίδης, Κ. (2000) *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.

Ο φάκελος υλικού (portfolio)[1] ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή

Νίκος Αρβανίτης

Δάσκαλος, φιλόλογος, μεταπτυχιακός υπότροφος του ΙΚΥ στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

1. Τα αξιολογικά παραδείγματα

Τα συστήματα αξιολόγησης, όπως ιστορικά αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν σε διάφορες χώρες, είχαν στόχο να επιτελέσουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές, κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες. Παιδαγωγικές, με την έννοια της διάγνωσης διδακτικών καταστάσεων και επανατροφοδότησης των ατόμων που ενέχονται σε αυτές, κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές, επειδή με τη συνδρομή των συστημάτων αξιολόγησης αναμενόταν από το σχολείο να λειτουργήσει επιλεκτικά, κατανεμητικά και αναπαραγωγικά (Μπουζάκης, 1998).

Το πρώτο αξιολογικό παράδειγμα, που διαμορφώθηκε υπό την επίδραση του συμπεριφορισμού, ήταν το ψυχομετρικό[2], η εφαρμογή του οποίου όμως τέθηκε σε αμφισβήτηση από τη δεκαετία του 1950, όταν η έρευνα απέδειξε πως η χρήση των τεστ νοημοσύνης όχι μόνο δεν ήταν τίμιο και επιστημονικό μέσο, αλλά και ότι δεν εξυπηρετούσε τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, αφού μια από τις βασικές της αρχές ήταν ότι μετρούσε σταθερές και κληρονομικές ιδιότητες, δηλαδή ελαχιστοποιούσε το ρόλο της μάθησης. Η μετάβαση από το ψυχομετρικό στο παράδειγμα της εκπαιδευτικής μέτρησης (*educational measurement paradigm*) και στην αξιολόγηση με αναφορά σε κριτήριο (*criterion referenced assessment*), συνοδεύτηκε από την εμφάνιση του εποικοδομητισμού (*constructivism*) και τη διάδοση της θεωρίας για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (*Zone of Proximal Development*) του Vygotsky. Με βάση αυτήν ο όρος *νοημοσύνη* αντικαταστάθηκε από τον όρο *ικανότητα* (*competence*) και ο ρόλος της αξιολόγησης ήταν πλέ-

1 Στο άρθρο οι όροι *φάκελος υλικού* και *portfolio* χρησιμοποιούνται εναλλακτικά με το ίδιο ακριβώς περιεχόμενο.

2 Υπό την επίδραση των πρώιμων συμπεριφοριστικών θεωριών, του Λογικού Θετικισμού και του Λογικού Εμπειρισμού για την επιστήμη, που ήταν κυρίαρχες στις αρχές του 20ού αιώνα, οι οπαδοί του Ψυχομετρικού Παραδείγματος διακήρυτταν τον επιστημονικό χαρακτήρα των τεστ, μέσω της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας που αυτά εμφάνιζαν, και τα εισήγαγαν στο σχολικό χώρο ως ένα επιστημονικό εργαλείο που θεωρούνταν καταλληλότερο και, κυρίως, λιγότερο μεροληπτικό ως προς τις κοινωνικές διαφορές, για τις σχολικές εξετάσεις επιλογής (Ζμπάινος & Hallam, 2001).

ον να εξετάσει αν ο μαθητής έχει κατακτήσει αυτά που τέθηκαν ως στόχοι από το πρόγραμμα δομημένης διδασκαλίας (Shepard, 2001· Vygotsky, 1997).

Ο επόμενος σταθμός ήταν το παράδειγμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (*educational assessment paradigm*) και σηματοδοτείται από τις εργασίες του R. Sadler (1987), ο οποίος απορρίπτοντας την αξιολόγηση με αναφορά σε νόρμες, άσκησε κριτική και στην αξιολόγηση με αναφορά σε κριτήρια, εξαιτίας της πολυπλοκότητας που απαιτείται για τη βαθμολόγηση των μαθητών, η οποία μεταθέτει την ευθύνη για τη βαθμολόγηση και την αξιολόγηση από τη σχολική πρακτική σε κεντρικές εξεταστικές διαδικασίες. Παράλληλα, θεώρησε πως η αξιολόγηση με αναφορά σε κριτήρια, η οποία βασίζεται σε γραπτές εξετάσεις, είναι ακατάλληλη για πολλούς μαθητές και ομάδες μαθητών, η εργασία των οποίων μπορεί να αξιολογηθεί πολύ καλύτερα με ποιοτικές ανθρώπινες κρίσεις, τις οποίες στην πραγματικότητα, οι δάσκαλοι κάνουν συνεχώς για τους μαθητές τους, κάνουν δηλαδή αξιολογικές παρατηρήσεις, οι οποίες, όμως, δεν λαμβάνονται υπόψη στις τυποποιημένες μορφές αξιολόγησης (Ζμπάινος & Hallam, 2001).

2. Διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο αυθεντικής αξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια, έπειτα από τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν με την εφαρμογή τόσο της ψυχομετρίας όσο και της αξιολόγησης με αναφορά σε κριτήριο και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, διαφαίνονται νέες τάσεις στον τομέα της αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτές η αξιολόγηση: α) πρέπει να γίνεται από τους δασκάλους της τάξης μέσα στα σχολεία και β) ο στόχος της πρέπει να είναι η προώθηση της μάθησης μέσω της παρακίνησης των μαθητών. Μέσα από αυτές τις απαιτήσεις εγκαταλείπονται σταδιακά οι παραδοσιακές μέθοδοι και προβάλλει η απαίτηση για μια περισσότερο αυθεντική[3] αξιολόγηση.

Πίσω από τις παραδοσιακές όσο και τις αυθεντικές αξιολογήσεις υπάρχει η πεποίθηση ότι η βασική αποστολή του σχολείου είναι η ανάπτυξη ικανών και παραγωγικών πολιτών (Mueller, 2003). Από αυτή την κοινή αρχή, οι δύο προοπτικές στην αξιολόγηση αποκλίνουν. Ουσιαστικά, η παραδοσιακή αξιολόγηση στηρίζεται στην εκπαιδευτική φιλοσοφία που υιοθετεί τον ακόλουθο συλλογισμό:

1. Η αποστολή του σχολείου είναι να αναπτυχθούν ικανοί και παραγωγικοί πολίτες.
2. Για να είναι ένα άτομο παραγωγικός πολίτης, πρέπει να κατέχει ορισμένες γνώσεις και δεξιότητες.

3 Στην προσπάθεια ορισμού της έννοιας της αυθεντικής αξιολόγησης συναντάμε κάποια δυσκολία, καθώς ο όρος χρησιμοποιείται παράλληλα ή εναλλακτικά με άλλους όρους, όπως αξιολόγηση απόδοσης (performance assessment) ή αξιολόγηση βασισμένη στην απόδοση (performance-based), εναλλακτική αξιολόγηση (alternative assessment) και άμεση αξιολόγηση (direct assessment) (Meyer, 1992· Mueller, 2003).

3. Επομένως, τα σχολεία πρέπει να διδάξουν αυτές τις γνώσεις και τις δεξιότητες.
4. Για να καθοριστεί η επιτυχία, το σχολείο πρέπει έπειτα να εξετάσει τους μαθητές, για να δει εάν απέκτησαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνταν.

Στο πρότυπο της παραδοσιακής αξιολόγησης, λοιπόν, το πρόγραμμα σπουδών οδηγεί την αξιολόγηση. Πρώτα καθορίζεται το *corpus* της γνώσης και έπειτα η γνώση διαχέεται στο πρόγραμμα σπουδών που μεταδίδεται με τη διδασκαλία. Στη συνέχεια, οι αξιολογήσεις εφαρμόζονται, για να καθορίσουν εάν η απόκτηση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών επιτεύχθηκε (Mueller, *ibid.*).

Αντίθετα, η αυθεντική αξιολόγηση προκύπτει από ένα διαφορετικό συλλογισμό:

1. Η αποστολή του σχολείου είναι να αναπτυχθούν ικανοί και παραγωγικοί πολίτες.
2. Για να είναι ένα άτομο παραγωγικός πολίτης, πρέπει να είναι ικανό να επιτυγχάνει τους σημαντικούς στόχους στον πραγματικό κόσμο.
3. Επομένως, τα σχολεία πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν ικανοί στην εκτέλεση των στόχων που θα αντιμετωπίσουν όταν αποφοιτήσουν.
4. Για να καθοριστεί η επιτυχία, το σχολείο πρέπει να ζητήσει από τους μαθητές να κατακτήσουν τους σημαντικούς στόχους που αναπαριστούν τις πραγματικές προκλήσεις της ζωής έτσι, ώστε να δουν εάν είναι σε θέση να τους πετύχουν (*ibid.*).

Κατά συνέπεια, στην αυθεντική αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση που καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών και όχι το αντίθετο. Δηλαδή, οι δάσκαλοι καθορίζουν αρχικά τους στόχους που οι μαθητές θα εκτελέσουν για να καταδείξουν την κατάκτησή τους (*mastery*), και έπειτα αναπτύσσεται ένα πρόγραμμα σπουδών που θα επιτρέψει στους μαθητές να εκτελέσουν καλά εκείνους τους στόχους, οι οποίοι θα περιλάμβαναν την απόκτηση της ουσιαστικής γνώσης και των δεξιοτήτων για την πραγματική ζωή. Αυτό έχει αναφερθεί και ως ανάδρομος προγραμματισμός (*backwards programming*) (McDonald, 1999).

3. Ο φάκελος υλικού του μαθητή (portfolio)

Οι πρόσφατες αλλαγές στην πολιτική και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, που εστιάζονται στα πρότυπα απόδοσης (*standards*), τις μαθητοκεντρικές τάξεις, την αυτοαξιολόγηση και τη μεγαλύτερη συμμετοχή των δασκάλων στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και την αξιολόγηση των μαθητών, έδωσαν μια ώθηση στην αυξανόμενη χρήση των φακέλων υλικού (Lankard, 1997).

Ο φάκελος υλικού (*portfolio*) αποτελεί μια συλλογή στοιχείων που προετοιμάζεται από τον μαθητή και που αξιολογείται για να καταδείξει την κατοχή, την κατανόηση, την εφαρμογή, και τη δυνατότητα σύνθεσης από αυτόν ενός δεδο-

μένου συνόλου εννοιών. Ο μαθητής πρέπει να οργανώσει, να συνθέσει, και να περιγράψει μέσα στο portfolio με σαφήνεια τα επιτεύγματά του και να εξωτερικεύσει αποτελεσματικά αυτό που έχει μάθει.

Ένα portfolio μπορεί να είναι ένας φάκελος που περιέχει τις καλύτερες εργασίες ενός μαθητή και την αξιολόγηση που αυτός κάνει για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των εργασιών αυτών. Μπορεί, επίσης, να περιέχει μια ή περισσότερες εργασίες σε εξέλιξη, μαζί με τα γραπτά σχόλια που εξηγούν τη δημιουργία των εργασιών αυτών, μέσω των διάφορων σταδίων σύλληψης, ανάπτυξης, και αναθεώρησης (*Process-folio*). Ανάλογα με το περιεχόμενο ή το σκοπό για τον οποίο δημιουργείται, οι τύποι που συχνότερα αναφέρονται είναι οι ακόλουθοι (Columba & Dolgos, 1995):

Portfolio τεκμηρίωσης: Αυτός ο τύπος είναι επίσης γνωστός και ως portfolio εργασίας. Περιλαμβάνει τη συλλογή της εργασίας του μαθητή κατά τη διάρκεια του χρόνου και απεικονίζει την ανάπτυξη και τη βελτίωση που παρουσιάζει η μάθηση του μαθητή.

Portfolio διαδικασίας: Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην τεκμηρίωση της γενικής διαδικασίας μάθησης των μαθητών. Η τεκμηρίωσή του περιλαμβάνει τις δηλώσεις των στόχων, των κριτηρίων, και τις δηλώσεις για τους τελικούς στόχους. Μπορεί να δείξει πώς οι μαθητές ενσωματώνουν τη συγκεκριμένη γνώση ή τις δεξιότητες, καθώς και την πορεία προόδου προς την κατάκτηση της βασικής γνώσης. Επιπλέον, το portfolio διαδικασίας απεικονίζει για τους μαθητές τη διαδικασία μάθησής τους, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης ημερολογίων, της καταγραφής των σκέψεών τους, και τις σχετικές μορφές μεταγνωστικής επεξεργασίας (Mandernach, 2003· Mednick, 2002).

Portfolio προθήκης: Αυτός ο τύπος χρησιμοποιείται καλύτερα για την αθροιστική αξιολόγηση της γνώσης των μαθητών στις βασικές γραμμές ενός προγράμματος σπουδών. Μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία που για τον μαθητή αντιπροσωπεύουν: α) την καλύτερη εργασία του, β) την πιο ενδιαφέρουσα εργασία του, γ) τη βελτιωμένη εργασία του δ) την πιο απογοητευτική εργασία του, ή ε) την αγαπημένη εργασία του. Τα καλύτερα δείγματα εργασιών των μαθητών επιλέγονται σε συνεργασία με τους συμμαθητές και το δάσκαλο (Slater, n.d.).

Portfolio ανοικτής μορφής (Open-Format): Ένα portfolio ανοικτής μορφής παρέχει γενικά την πιο οξυδερκή άποψη του επιπέδου επίδοσης ενός μαθητή. Σε ένα portfolio ανοικτής μορφής, οι μαθητές έχουν την άδεια να συμπεριλάβουν οτιδήποτε επιθυμούν να θεωρηθεί ως στοιχείο για την κατάκτηση μιας δεδομένης σειράς στόχων. Οι Columba & Dolgos το χαρακτηρίζουν ως *εναλλακτικό portfolio*, όπου όλα τα στοιχεία σημειώνονται, εκτιμώνται, ταξινομούνται ή αξιολογούνται, με τον δάσκαλο να μπορεί να επιλέξει μεμονωμένα στοιχεία για τη χρήση τους ως εργαλείου αξιολόγησης. Πρόκειται για ένα τύπο portfolio στο πρότυπο της ολιστικής προσέγγισης στην αξιολόγηση (*ibid.*).

4. Ανάπτυξη και αξιοποίηση του portfolio για την αξιολόγηση του μαθητή

Προκειμένου να χρησιμοποιήσουμε το portfolio για την αξιολόγηση του μαθητή πρέπει να δώσουμε απαντήσεις σε μια σειρά από ερωτήματα που θα προσδιορίσουν το εύρος και τη δυνατότητα αξιοποίησής του ως μέσου αξιολόγησης στις ιδιαίτερες συνθήκες που θα δημιουργηθούν στην τάξη και στη μαθησιακή διαδικασία. Τέτοια ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

i. Σε ποιους τομείς της προσπάθειάς μας για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών στερούμαστε ουσιαστικές πληροφορίες ή όργανα αξιολόγησης; Πώς μια διαδικασία αξιολόγησης του portfolio συμπληρώνει ή προσδιορίζει την τρέχουσα προσέγγισή μας;

ii. Ποιες είναι οι σημαντικότερες συμπεριφορές, τα αποτελέσματα ή τα πρότυπα επίδοσης (*standards*) που αποτελούν τη βάση για τον πυρήνα του προγράμματος σπουδών κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (π.χ., μιας ενότητας, ενός τριμήνου, ενός εξαμήνου, μιας σειράς μαθημάτων κ.λπ.); Ποιο από τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να αξιολογηθεί αποτελεσματικότερα χρησιμοποιώντας την προσέγγιση του portfolio;

iii. Δεδομένου ότι οι μαθητές μαθαίνουν τις βασικές γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουμε προσδιορίσει, ποιες αισθητές συμπεριφορές μάς δίνουν αποδείξεις της μάθησής τους και της προόδου τους στην επίτευξη των προσδιορισμένων στόχων;

iv. Πώς μπορούμε να εξασφαλίσουμε ότι οι μαθητές καταλαβαίνουν το σκοπό και τη διαδικασία που περιλαμβάνονται στην ανάπτυξη και τη διατήρηση ενός portfolio; (Burke, Fogerty & Belgrad, 1994).

Σε κάθε περίπτωση, και αφού πρώτα έχουμε απαντήσει σε ερωτήματα όπως αυτά που διατυπώθηκαν παραπάνω, μπορούμε να πούμε πως ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός portfolio καθοδηγείται από τους ακόλουθους τρεις παράγοντες (Barton & Collins, 1997): α) το σκοπό, β) τα κριτήρια και γ) τα στοιχεία περιεχομένου. Οι παράγοντες αυτοί λαμβάνονται υπόψη στις φάσεις ανάπτυξης του portfolio.

Φάσεις ανάπτυξης ενός portfolio

Οργάνωση και προγραμματισμός: Αυτή η αρχική φάση ανάπτυξης ενός portfolio συνεπάγεται τη λήψη αποφάσεων εκ μέρους των μαθητών και των δασκάλων. Μέσα από βασικές ερωτήσεις, στις οποίες δάσκαλοι και μαθητές καλούνται να απαντήσουν στην αρχή της διαδικασίας, οι μαθητές μπορούν να καταλάβουν πλήρως το σκοπό της τήρησης του portfolio και της θέσης του ως μέσου παρακολούθησης και αξιολόγησης της προόδου τους. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται στο σκοπό, το χρόνο, τα υλικά και τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης των στοιχείων που θα συμπεριληφθούν (Mandernach, 2003· Slater, n.d.).

Συλλογή του υλικού: Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τη συλλογή των σημαντικών αντικειμένων (εργασιών) και των υλικών που απεικονίζουν την εκπαιδευτική εμπειρία και τους στόχους των μαθητών. Σε αυτό το υλικό μπορούν να περιλαμβάνονται: γραπτές ασκήσεις, εκθέσεις, σκέψεις, κατάλογοι βιβλίων που οι μαθητές έχουν διαβάσει, φωτογραφίες και γενικά ό,τι αντιπροσωπεύει τον μαθητή. Όλες οι επιλογές που περιλαμβάνονται στη συλλογή του portfolio πρέπει σαφώς να απεικονίζουν τα κριτήρια και τα πρότυπα (*standards*) που προσδιορίζονται για την αξιολόγηση. Συχνά οι δάσκαλοι τείνουν να επιλέγουν τα αρχικά κομμάτια που περιλαμβάνονται στο portfolio του μαθητή και επιτρέπουν στους μαθητές να επιλέξουν τα τελικά κομμάτια στο τέλους του έτους (Mandernach, *ibid.*).

Αντανάκλαση - απεικόνιση της διαδικασίας: Οπουδήποτε είναι δυνατόν, πρέπει να υπάρξουν στοιχεία των μεταγνωστικών συλλογισμών των μαθητών επάνω στη διαδικασία μάθησης καθώς και ο έλεγχος της εξελισσόμενης κατανόησης από μέρους τους των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτές οι αντανακλάσεις-απεικονίσεις μπορούν να λάβουν τη μορφή: καταγραφής των σκέψεων των μαθητών, αναδραστικών καταγραφών/ημερολογίων, διαδικασιών σκέψης που οι μαθητές έχουν χρησιμοποιήσει στα δεδομένα χρονικά σημεία και στις συγκεκριμένες εργασίες, και άλλων μορφών απεικόνισης της εμπειρίας τους (Santos, 1997· Stefanakis, 2002).

5. Η αξιολόγηση των portfolios

Για να πραγματοποιηθεί μια στοχαστική αξιολόγηση, οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν πολλαπλές στρατηγικές βαθμολόγησης για να αξιολογήσουν την πρόοδο των μαθητών τους. Τα κριτήρια για μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση του portfolio μπορούν να περιλαμβάνουν τα εξής: α) στοχαστικότητα, να συμπεριλαμβάνει δηλαδή αποδείξεις τού πώς οι μαθητές παρακολουθούν και ελέγχουν την κατανόηση, τους μεταγνωστικούς συλλογισμούς τους. β) αύξηση και εξέλιξη σε σχέση με τις βασικές προσδοκίες του προγράμματος σπουδών και τους στόχους που έχουν καθοριστεί, γ) πληρότητα, ακρίβεια, και καταλληλότητα των στοιχείων και των διαδικασιών που παρουσιάζονται στο portfolio και δ) ποικιλομορφία των καταχωρήσεων (π.χ., χρήση πολλαπλών σχημάτων (μορφών)) για να καταδείξουν την επίτευξη των καθορισμένων προτύπων απόδοσης (Paul, 1995).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους δασκάλους και τους μαθητές να εργαστούν μαζί και να δώσουν προτεραιότητα σε εκείνα τα κριτήρια, που θα χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη μέτρηση της προόδου των μαθητών, τόσο *διαμορφωτικά*, δηλαδή σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού χρονικού διαστήματος που έχει καθοριστεί, π.χ. τρίμηνο, εξάμηνο, σχολικό έτος, όσο και *τελικά*, δηλαδή ως τελικό τμήμα ενός προγράμματος, μιας δραστηριότητας ή μιας σχετικής διαδικασίας αξιολόγησης, για να καθοριστεί ο βαθμός στον οποίο οι προσδιορισμένες διδακτικές προσδοκίες, οι δείκτες, και τα πρότυπα (*standards*) έχουν επιτευχθεί (Burke, Fogerty & Belgrad, 1994).

Ο καθορισμός των στόχων προσδιορίζει και τα κριτήρια της αξιολόγησης. Αν δεχτούμε την υπόθεση πως η αξιολόγηση είναι ένα από τα σημαντικά στάδια που εξετάζονται κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, τότε ο δάσκαλος οφείλει να εξετάζει προσεκτικά την πορεία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης και να ελέγχει συνεχώς τη διδασκαλία του σε σχέση με τους στόχους καθώς και την αξιολόγηση που κάνει σε σχέση με τους στόχους ή τα κριτήρια. Στην πορεία αυτή μπορεί να διαπιστώσει ότι είναι αδύνατο να επιτευχθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Αξιολογώντας, λοιπόν, τα portfolios έχει την ευελιξία να τροποποιήσει τους στόχους καθώς και την ίδια την αξιολόγηση.

Καθώς το σχολικό έτος προχωρεί, οι μαθητές και ο δάσκαλος μπορούν να εργαστούν μαζί, για να προσδιορίσουν πιο συγκεκριμένα τα σημαντικά στοιχεία του περιεχομένου και τις διαδικασίες που συμπεριλαμβάνονται στο portfolio. Αυτή η διαδικασία εμπλέκει τον μαθητή, τον δάσκαλο και, εάν είναι δυνατόν, και μια άλλη ομάδα κριτών (π.χ. τους συνομηλίκους ή τους γονείς) σε μια στοχαστική εξερεύνηση των τμημάτων του portfolio, του τρόπου λήψης των αποφάσεων των μαθητών και των διαδικασιών αξιολόγησης που είναι σχετικές με την επιλογή των στοιχείων περιεχομένου του portfolio.

Η αξιολόγηση των portfolios, λοιπόν, καθορίζεται ως συσσωρευτική και διαρκής συλλογή των καταχωρήσεων που επιλέγονται και σχολιάζονται από τον μαθητή, τον δάσκαλο ή/και τους συνομηλίκους, για να αξιολογήσει την πρόοδο του μαθητή στην ανάπτυξη μιας ικανότητας (Simon & Forgette-Giroux, 2000).

6. Πλεονεκτήματα της χρήσης των portfolios για την αξιολόγηση του μαθητή

Η αξιολόγηση του portfolio παρέχει στον δάσκαλο την ευκαιρία «*να παρατηρήσει τους μαθητές του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δραστηριοτήτων: να αναλαμβάνουν ρίσκο, να αναπτύσσουν δημιουργικές λύσεις, και να μαθαίνουν να κρίνουν οι ίδιοι την επίδοσή τους*» (Paulson, Paulson & Meyer, 1991, p. 63). Ως εργαλείο αξιολόγησης, το portfolio πρέπει να απεικονίσει και το εύρος της μελέτης που προβλέπεται από το πρόγραμμα σπουδών και την ποιότητα της εργασίας που οι μαθητές αναμένεται να παραγάγουν (Borthwick, 1995). Η ιδιαίτερη αξία του portfolio ως εργαλείου αξιολόγησης συνίσταται στο γεγονός ότι αντιπροσωπεύει μαθητική επίδοση βασισμένη στην τάξη και ότι μπορεί να ενσωματωθεί πλήρως στο πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, αντίθετα από τα μεμονωμένα τεστ, συμπληρώνει παρά αφαιρεί χρόνο από τη διδασκαλία, ενώ στην αντίληψη πολλών δασκάλων και ερευνητών οι αξιολογήσεις των portfolios είναι περισσότερο αποτελεσματικές από τις παραδοσιακές εξεταστικές δοκιμές για τη μέτρηση των δεξιοτήτων και της γνώσης.

Η αξιολόγηση των portfolios συνδέεται στενά με τη διδασκαλία, κάτι το οποίο έχει σημαντικά εκπαιδευτικά οφέλη. Καταρχάς, η σύνδεση της αξιολόγησης με τη διδασκαλία σημαίνει ότι ο δάσκαλος είναι βέβαιος πως μετρά αυτό που έχει

διδάξει, έτσι η αξιολόγηση παρουσιάζεται σε αρμονία με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Τα portfolios μπορούν, συνεπώς, να θεωρηθούν ως μορφή *ενσωματωμένης αξιολόγησης*, δηλαδή οι στόχοι της αξιολόγησης να αποτελούν ένα μέρος της διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι καθορίζουν τους σημαντικούς εκπαιδευτικούς στόχους και πώς αυτοί θα επιτευχθούν. Μέσω της παρατήρησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της συλλογής μερικών από τα στοιχεία του περιεχομένου, η αξιολόγηση ρέει άμεσα από τη διδασκαλία. Επιπλέον, τα portfolios αποκαλύπτουν οποιεσδήποτε αδυναμίες στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Παραδείγματος χάρη, εάν ο σκοπός του portfolio συνδέεται με το να σημειώσει πρόοδο ο μαθητής προς την επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου στόχου και στο τέλος της περιόδου που έχει οριστεί δεν υπάρχει καμία εργασία σχετική με το στόχο αυτό στο portfolio, ο δάσκαλος μπορεί να αποφασίσει να ενσωματώσει περισσότερες αντίστοιχες δραστηριότητες στο πρόγραμμα σπουδών. Αυτός είναι ένας τρόπος που εξασφαλίζει στο πρόγραμμα *συστημική ισχύ*. Η ενσωμάτωση, άλλωστε, της αξιολόγησης στη διδασκαλία επιφέρει σημαντική εξοικονόμηση χρόνου, αφού δε χάνεται καθόλου σχολικός χρόνος για την πραγματοποίηση τυπικών διαδικασιών αξιολόγησης (τεστ) . Η αξιολόγηση αναδεικνύεται έτσι σε μια αληθινή εμπειρία μάθησης (Paulson, Paulson & Meyer, 1991)

Τα portfolios προωθούν τη θετική συμμετοχή και την αυτο-καθοδηγούμενη μάθηση των μαθητών. Η αξιολόγηση των portfolios μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους. Οι μαθητές καθίστανται ικανοί να συνδέσουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες σε σχέση με την απόδοσή τους, αφού η διαδικασία συγκρότησης του portfolio τούς παρέχει πληροφορίες για την πρόοδό τους σε κάθε στιγμή και τους ενθαρρύνει να γίνουν υπεύθυνοι για τη μάθησή τους (Koca & Lee, 1998). Έτσι, ο μαθητής ενημερώνεται για τη μάθησή του συνεχώς, θέτει τους στόχους του και λαμβάνει αποφάσεις, αναπτύσσει πρακτικές αυτοκριτικής, δημιουργικότητας και στρατηγικές μάθησης, την αξία των οποίων δοκιμάζει συνεχώς. Η αυξανόμενη μεταγνώση ασκεί θετική επίδραση στην αυτοπεποίθηση του μαθητή και αυξάνει τη δυνατότητά του να αξιολογήσει και να αναθεωρήσει την εργασία. του. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης τα κίνητρα του μαθητή αυξάνονται, οπότε η όλη διαδικασία λειτουργεί παρωθητικά στη διαδικασία της παραπέρα μάθησης (Mandernach, 2003) .

7. Η κριτική στη χρήση του φακέλου υλικού ως μέσου για την αξιολόγηση των μαθητών

Στον αντίποδα των πλεονεκτημάτων που προαναφέρθηκαν, η κριτική ενάντια στη χρήση των portfolios για την αξιολόγηση του μαθητή στρέφεται συχνά στην έλλειψη αξιοπιστίας και εγκυρότητας, στη μη εξοικείωση των δασκάλων με τη διαδικασία και στο μεγάλο κόστος και το χρόνο που απαιτείται. Αυτές οι ανησυχίες, βέβαια, ισχύουν εξίσου και για άλλα εργαλεία αξιολόγησης. Δεν υπάρχει κανένα μέσο αξιολόγησης που να ταιριάζει τέλεια με το σκοπό του κάθε δασκάλου,

να είναι εξ ολοκλήρου έγκυρο και αξιόπιστο, να μην παίρνει καθόλου χρόνο να προετοιμαστεί, να δεχθεί διαχείριση, ή να βαθμολογηθεί, και να ταιριάζει με το στυλ μάθησης κάθε μαθητή (Mandernach, 2003· Sewell, Marczak & Horn, n.d.).

Το κύριο, λοιπόν, ζήτημα σχετικά με τη δυσκολία της χρησιμοποίησης της αξιολόγησης των portfolios σχετίζεται με τη μειωμένη αξιοπιστία και εγκυρότητα. Τα προβλήματα στη βαθμολόγηση προκύπτουν λόγω της ποικιλίας μορφής και περιεχομένου των portfolios, με αποτέλεσμα να μην καθίστανται άμεσα συγκρίσιμα είτε το ένα με το άλλο είτε ανάμεσα στις τάξεις της ίδιας βαθμίδας. Για την επίλυση αυτού του προβλήματος απαιτείται:

i. να καθοριστούν γενικά κριτήρια, που θα καλύπτουν το εύρος του προγράμματος και των εργασιών των μαθητών, και να εκπαιδευτούν οι δάσκαλοι να χρησιμοποιούν τα κριτήρια αυτά·
ii. να συμπεριληφθούν *κατά παραγγελία στόχοι* τους οποίους όλοι οι μαθητές οφείλουν να συμπληρώσουν ως τμήμα της συλλογής του portfolio τους·
iii. η ύπαρξη περισσότερων από έναν αξιολογητή για καθένα από τα portfolio (*ibid.*).

Όπως και οποιαδήποτε άλλη μορφή ποιοτικών στοιχείων, τα στοιχεία από τις αξιολογήσεις των portfolios μπορεί να είναι δύσκολο να αναλυθούν, να ταξινομηθούν ή να αθροιστούν για να παρουσιάσουν την αλλαγή που χαρακτηρίζει την επίδοση του μαθητή, σε σύγκριση με τους βαθμούς μιας παραδοσιακής εξέτασης (Koca & Lee, 1998). Ακόμη και στις περιπτώσεις που τα αποτελέσματα από τη χρησιμοποίηση των αξιολογήσεων των portfolios είναι θετικά, μερικοί εκπαιδευτικοί έδειξαν ανησυχία για τη χρήση των portfolios. Έρευνες δείχνουν ότι τα portfolios θέτουν πρόσθετες απαιτήσεις στους δασκάλους και τους μαθητές, καθώς επίσης και στους σχολικούς πόρους.

Το υψηλό κόστος συντήρησης (κάποιος, ακόμα και αν είναι ο ίδιος ο μαθητής, πρέπει να συλλέξει και να οργανώσει το περιεχόμενο του φακέλου) και αξιολόγησης, που επιβαρύνει τους σχολικούς πόρους, λειτουργεί συχνά αποθαρρυντικά για την επιλογή των portfolios ως εργαλείων αξιολόγησης. Πράγματι, εν πρώτοις η χρήση τους φαίνεται ιδιαίτερα ακριβή, όταν, π.χ., συγκρίνεται με τις δοκιμασίες πολλαπλής επιλογής (Wiggins, 1990). Ωστόσο, οι έρευνες έχουν δείξει πως τα κέρδη στη μάθηση των μαθητών είναι πολλαπλάσια.

8. Συμπέρασμα - Μια προβολή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η αξιοποίηση του portfolio ως μέσου για την αξιολόγηση του μαθητή προκύπτει ως ένας εναλλακτικός τρόπος που γεφυρώνει τη διδασκαλία με την αξιολόγηση και βρίσκεται πιο κοντά στην αποτίμηση των πραγματικών ικανοτήτων των μαθητών, όπως αυτές φαίνονται κατά την εκτέλεση διάφορων αυθεντικών, κατά το δυνατόν, δραστηριοτήτων.

Σε θεωρητικό επίπεδο, υπάρχει μια διαρκώς αυξανόμενη διεθνής βιβλιογραφία για την αξιοποίηση του portfolio, καθώς και συγκεκριμένα δείγματα της εφαρμογής του, κυρίως στις ΗΠΑ, που εκτείνονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από τη βασική ως την πανεπιστημιακή, αλλά και στο χώρο της αγοράς εργασίας (π.χ. τα *teacher's portfolios*, που σε πολλές πολιτείες των ΗΠΑ χρησιμοποιούνται ως βασικό μέσο πιστοποίησης της καταλληλότητας και των προσόντων των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά τις διαδικασίες επιλογής τους από τις τοπικές σχολικές αρχές).

Η χρήση του portfolio στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην οποία η αξιολόγηση έχει κυρίως τελικό χαρακτήρα, κρίνεται ενδιαφέρουσα, πλην όμως ιδιαίτερα δυσχερής σε σχέση με το ενδεχόμενο μιας άμεσης εφαρμογής της, για τους ακόλουθους λόγους:

Η αξιολόγηση στη συνείδηση των περισσότερων μαθητών, γονέων αλλά και εκπαιδευτικών λογίζεται ως μια διαδικασία αποτίμησης των ικανοτήτων του μαθητή, μέσω της συμμετοχής αυτού σε εξετάσεις. Η επίδοση στις δοκιμασίες των εξετάσεων αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο για τον καθορισμό του βαθμού του μαθητή κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, φυσικά, αποτελεί το μοναδικό κριτήριο για την επιτυχία κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο. Η κατάσταση αυτή έχει ως αποτέλεσμα να καταξιώνεται στη συνείδηση όλων των εμπλεκομένων (μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών) ο μαθητής που επιτυγχάνει υψηλές επιδόσεις στις εξετάσεις, επιδόσεις που είναι άμεσα συγκρίσιμες με αυτές των συμμαθητών του και οι οποίες διαφοροποιούν και το σχολικό του μέλλον.

Εφόσον παραμείνει η παρούσα δομή των εξεταστικών δοκιμασιών στο τέλος κάθε τάξης υπό τη μορφή τεστ ή και ερωτήσεων ανάπτυξης τύπου δοκιμίου και, ακόμη περισσότερο, οι εξετάσεις της Γ' Λυκείου με αποκλειστικό σκοπό την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, μια μέθοδος αξιολόγησης της μορφής του portfolio δεν αναμένεται να τύχει της άμεσης αποδοχής τόσο του σχολείου όσο και της κοινωνίας συνολικά. Αυτό είναι, βέβαια, παράδοξο την ίδια στιγμή που όλοι αναγνωρίζουν την ανεπάρκεια του εξετασιοκεντρικού σχολείου, του ισχύοντος συστήματος αξιολόγησης και, παράλληλα, την ανάγκη για την περαιτέρω ενεργοποίηση των μαθητών, την ανάπτυξη συνεργατικών μορφών μάθησης και τη διεύρυνση των γνωστικών τους οριζόντων.

Βέβαια, η αξιοποίηση του portfolio δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να υποκαταστήσει όλες τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης. Μπορεί, ωστόσο, να λειτουργήσει συνδυαστικά με αυτές επικεντρώνοντας αρχικά τη λειτουργία του στην υποστήριξη και τη συμπλήρωση της διδασκαλίας και περνώντας σταδιακά και στην αξιολόγηση του μαθητή. Στο διάστημα αυτό θα δοθεί ο κατάλληλος χρόνος για την εξοικείωση όλων των εμπλεκομένων, την ιδιαίτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και την επίλυση πρακτικών λειτουργικών προβλημάτων που θα προκύψουν (αναδιάρθρωση του σχολικού χρόνου, ενδεχόμενη αύξηση κονδυλίων που θα απαιτηθούν κ.λπ.).

Υπό τις παρούσες συνθήκες η εισαγωγή του portfolio θα μπορούσε να γίνει ευκολότερα στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι λόγοι που καθιστούν καταλληλότερη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι οι ακόλουθοι:

- Το δημοτικό σχολείο δεν έχει εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα ούτε την ανάγκη για την κατάταξη των μαθητών του ανάλογα με την επίδοσή τους, αφού η φοίτηση είναι ενιαία και υποχρεωτική για όλους.
- Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κατά τεκμήριο καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση από τους αντίστοιχους της δευτεροβάθμιας, κάτι που τους καθιστά καταλληλότερους να αντιληφθούν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της φιλοσοφίας του portfolio. Επίσης, συγκριτικά αξιοποιούν συχνότερα μεθόδους συνεργατικής μάθησης.
- Το μεγαλύτερο μέρος των γνωστικών αντικειμένων διδάσκονται από τον ίδιο εκπαιδευτικό. Αυτό δίνει τη δυνατότητα μεγαλύτερης ευελιξίας στον προγραμματισμό και την ένταξη των δραστηριοτήτων του portfolio στο διδακτικό χρόνο, καθώς και στη διασύνδεσή τους με όλα τα γνωστικά αντικείμενα.
- Εκτός από τους παραπάνω λόγους είναι θεμιτό, αν επιθυμούμε την ένταξη του portfolio στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αυτό να γίνει στα αρχικά σχολικά τους χρόνια, ώστε, όταν αυτή επεκταθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους δραστηριότητες.
- Παράλληλα, στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει ήδη ένα προηγούμενο με την εκπόνηση των συνθετικών εργασιών που προέβλεπε το Π.Δ. 8/1995, κατά το οποίο:

> *... κάθε μαθητής των δύο ανώτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου αναλαμβάνει την εκπόνηση μίας τουλάχιστον συνθετικής δημιουργικής εργασίας σε αντικείμενο της επιλογής του με την καθοδήγηση του διδάσκοντος [...] Σκοπός τους είναι η ανάπτυξη αυθεντικής και δημιουργικής ικανότητας και της κριτικής σκέψης του μαθητή, η καλλιέργεια του πνεύματος της αναζήτησης και της έρευνας, η προώθηση των ειδικών κλίσεων και ενδιαφερόντων του μαθητή και ο εθισμός του στη συστηματική και υπεύθυνη εργασία .... (άρθρο 2, παρ. 4)*

Φυσικά, για την επίτευξη όλων αυτών απαιτείται πρώτα να πειστούν[4] οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να τα εφαρμόσουν και να καταρτιστούν ανάλογα. Αν

4 Να πειστούν όχι με την έννοια της προσωπικής επιλογής, αφού οι διαδικασίες αξιολόγησης καθορίζονται από τα Προεδρικά Διατάγματα, η εφαρμογή των οποίων είναι ούτως ή άλλως υποχρεωτική με ισχύ νόμου, αλλά υπό την έννοια της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης της χρήσης του portfolio. Να γνωρίσουν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί για το portfolio και να πειστούν για τα πλεονεκτήματα που αυτό παρουσιάζει, ώστε να το υποστηρίξουν (παιδαγωγικά) κατάλληλα μέσα στη σχολική πράξη.

η εφαρμογή του portfolio γίνει χωρίς την κατάλληλη ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και χωρίς να υπολογιστεί πως, αρχικά τουλάχιστον, αυτό θα έχει μια σημαντική επίπτωση στο χρόνο που θα απαιτηθεί από αυτούς, τότε το πιθανότερο είναι πως οι εκπαιδευτικοί, μπροστά στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που θα προκύψουν, αλλά και λόγω της άγνοιάς τους να χειριστούν μια εξ ολοκλήρου νέα κατάσταση (ξένη τόσο στα επαγγελματικά τους βιώματα όσο και στην όποια επαγγελματική τους κατάρτιση), θα σταθούν αρνητικά ή θα την οδηγήσουν σε εσφαλμένη κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

Barton, J. & Collins, A. (1997). *Portfolio assessment: A handbook for educators*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co.

Borthwick, A. (1995). Body of Evidence. *Vocational Education Journal, 70 (3)*, p. 24-26.

Burke, K., Fogerty, R. & Belgrad, S. (1994). *The Portfolio Connection: The Mindful School Series*. Palantine, IL: IRI/Skylight Publishing.

Columba, L. & Dolgos, K.A. (1995). Portfolio assessment in mathematics. *Reading Improvement, 32 (3)*, p. 174-176.

Koca, S. A. & Lee, H. J. (1998). Portfolio Assessment in Mathematics Education. *ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education Columbus OH*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.ericdigests.org/2000-2/portfolio.htm [ανάκτηση: 20/4/2005].

Lankard, B. (1996). Acquiring Self-Knowledge for Career Development. *ERIC Digest* No. 175. Columbus, OH: *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.*

Lankard, B. (1997). *Portfolio Assessment: Missing Link in Student Evaluation*, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=tia&ID=106 [ανάκτηση: 19/4/2005].

MacDonald, J. P. (1999). Redesigning Curriculum: New Conceptions and Tools. *Peabody Journal of Education, 74 (1)*, p. 12- 28.

Mandernach, B. J. (2003). *Incorporating Portfolio Assessment*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.park.edu/cetl/quicktips [ανάκτηση: 23/5/2005].

Mednick, A. (2002). Starting with the End in Mind: Authentic Assessment in the Turning Points School. *Conversations, 2 (1)*, Centre for Collaborative Education, Boston, Massachusetts.

Meyer, C. A. (1992). What's the difference between authentic and performance assessment? *Educational Leadership*, 49, p. 39-40.

Mueller, J. (2003). *What is Authentic Assessment?* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm [ανάκτηση: 23/4/2005].

Paul, S. G. (1995). *What Is Portfolio Assessment Really and How Can I Use It in My Classroom?* Gainesville, FL: Teacher Education Resources.

Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, p. 60-63.

Sadler, D.R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13 (2), p. 191-209.

Santos, M. (1997). *Portfolio Assessment and the Role of Learner Reflection*, 35 (2). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol35/no2/p10.htm [ανάκτηση: 11/5/2005].

Sewell, M., Marczak, M. & Horn, M. (n.d.). The use of portfolio assessment in evaluation. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://ag.arizona.edu/fcs/cyfernet/cyfar/Portfo~3.htm [ανάκτηση: 14/5/2005].

Shepard, L. A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level. *Assessment in Education*, 7(1), p. 83-101.

Slater, T. (n.d.). *Assessment of student learning-Portfolio*, University of Colorado at Colorado Springs. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.uccs.edu/~irpage/IRPAGE/Assessment_Index/cat_portfolio.htm [ανάκτηση: 16/4/2005].

Stefanakis, E. (2002). *Multiple Intelligences and Portfolios: A Window into the Learners Mind*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην Κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (επιμ. Βοσνιάδου, Σ., μτφρ. Βοσνιάδου, Σ. & Μπίμπου, Ι.). Αθήνα: Gutenberg.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2 [ανάκτηση: 19/4/2005].

Γεωργούσης, Π. (1988). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού*. Αθήνα: Δελφοί.

Ζμπάινος, Δ. & Hallam, S. (2001). Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον: Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα. *Το εικονικό σχολείο- Virtual School, The Sciences of Education Online, 2(2-3)*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/Zbainos - HallamEvaluation In Education.html [ανάκτηση: 21/4/2005].

Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπουζάκης, Σ. (1998). Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Στο: ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 12ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, σ. 45-57. Χίος: ΔΟΕ.

Π.Δ. 8/1995 & Π.Δ. 121/1995.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τομέας Έρευνας (χ.χ.). *Φάκελος Επιτευγμάτων, Εναλλακτική Αξιολόγηση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://athena.pi.ac.cy/portofolio.htm [ανάκτηση: 22/4/2005].

Σημείωση: Οι συνδέσεις που αναφέρονται στη βιβλιογραφία ελέγχθηκαν και βρέθηκαν έγκυρες στις 3/9/2005.

Μαθητές με τραυλισμό και η αντιμετώπισή τους από το σχολικό περιβάλλον

Ευδοξία Σακελλαροπούλου[1]
Δασκάλα στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων,
Δρ. Παιδαγωγικών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Προβληματική

Η γλώσσα, η οποία αποτελεί το κατεξοχήν χαρακτηριστικό του ανθρώπου, διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης και στη δόμηση της επικοινωνίας (Piaget 1926· Vygotsky 1934· Chomsky 1980· Bandura 1987). Μέσω της γλώσσας, η ατομική σκέψη αφενός μεταφέρεται στους άλλους και αφετέρου η κοινωνική πραγματικότητα μετατρέπεται σε ιδιοσυγκρασιακή σκέψη του ατόμου. Η γλώσσα, δηλαδή, επιτρέπει στη σκέψη να είναι συγχρόνως ατομική και κοινωνική. Συνεπώς, κάθε διαταραχή του λόγου και της ομιλίας μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ενγένει εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού και, ειδικότερα, επηρεάζει δυσμενώς το μανθάνειν, τη σχολική του επίδοση και την κοινωνική του συμπεριφορά (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2006· Δράκος 2002). Επιπλέον, καθώς οι περισσότερες διαταραχές του λόγου και της ομιλίας είναι καταστάσεις εμφανείς, δηλαδή γίνονται εύκολα αντιληπτές από το ακροατήριο, συχνά προκαλούν ακατάλληλες αντιδράσεις από τον περίγυρο. Αυτό έχει ως συνέπεια να δημιουργούνται στον μαθητή που εμφανίζει τη γλωσσική διαταραχή ιδιαίτερες καταστάσεις ψυχικής επιβάρυνσης και τελικά να εκδηλώνει συμπεριφορές που διακρίνονται από ανασφάλεια και επιθετικότητα. Στο σχολείο, το οποίο αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο κοινωνικοποίησης, ο μαθητής καλείται να δείξει τις ικανότητές του, για τις οποίες και αξιολογείται. Όμως η γλωσσική του συμπεριφορά διακρίνεται από τα συμπτώματα της γλωσσικής διαταραχής καθώς και από την περιορισμένη δυνατότητα έκφρασης εξαιτίας του άγχους που τον διακατέχει. Η απαίτηση του σχολείου για συγκεκριμένες επιδόσεις στην ακαδημαϊκή μάθηση μέσω των προφορικών εργασιών, που συνήθως σχεδιάζονται χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού με γλωσσικές διαταραχές, επιδεινώνουν το υφιστάμενο γλωσσικό του επίπεδο και μονιμοποιούν την ήδη επιβαρημένη ψυχολογική του κατάσταση. Καθώς απουσιάζουν συνήθως μέθοδοι και διδακτικές στρατηγικές που να ανταποκρίνονται σε αυτόν το μαθητή –όπως, παρα-

1 E-mail: esakellarop@yahoo.gr

δείγματος χάρη, η εξατομικευμένη διδασκαλία ή προγράμματα για μαθητές με γλωσσικές διαταραχές–, το παιδί νιώθει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, οπότε αισθάνεται αποστροφή για τη σχολική διαδικασία και την παρεχόμενη γνώση, με αποτέλεσμα μία διαταραχή του λόγου να μετεξελίσσεται σε μία γενικευμένη μαθησιακή διαταραχή. Όπως υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές, τα προβλήματα λόγου και ομιλίας συνδέονται άμεσα με τη σχολική αποτυχία και συνήθως προκαλούν συναισθήματα ντροπής, θλίψης και απογοήτευσης στο παιδί, εμποδίζοντάς το να διαμορφώσει και να διατηρήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του (Borchert 2000· Burns 1982). Απέναντι, όμως, σε αυτή την κατάσταση ο μαθητής δεν μένει απαθής. Κάθε άτομο, όπως καταδεικνύουν τα ερευνητικά δεδομένα (Hattie 1992· Hoge, Mc Carthy 1984), αξιολογεί τους τομείς στους οποίους παρουσιάζει ελλείψεις ή ανεπάρκεια ως μη σημαντικούς, ώστε να διασφαλίσει τη συνολική εκτίμηση του εαυτού του. Το παιδί, δηλαδή, που παρουσιάζει προβλήματα λόγου και ομιλίας προσπαθεί να προβάλει θετικές πλευρές του εαυτού του προκειμένου να προστατεύσει την αυτοεκτίμησή του. Στην προσπάθειά του αυτή το σχολείο και ειδικότερα οι συμμαθητές του, ως κοινωνική ομάδα, διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο. Η απρόσκοπτη συμμετοχή του στη σχολική ζωή και στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και η αποδοχή του προβλήματος από τους άλλους αποτελούν θετικές παραμέτρους ενδυνάμωσής του. Στα πλαίσια των προαναφερομένων επιχειρήθηκε στην παρούσα έρευνα να μελετηθεί η παρουσία των μαθητών με τραυλισμό στο σχολείο και να διερευνηθεί η αυτοαντίληψη αυτών των παιδιών όσον αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές τους και την εργασιακή-σχολική τους ικανότητα.

Στόχοι της έρευνας ήταν:

α) να διερευνήσει αν οι μαθητές με τραυλισμό έχουν θετική άποψη για το σχολείο (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές),

β) να εξετάσει κατά πόσο η γλωσσική διαταραχή του τραυλισμού δρα αναστολτικά ως προς τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή,

γ) να διερευνήσει δύο από τις παραμέτρους αυτοαντίληψης των μαθητών με τραυλισμό (σχέσεις με τους συνομιλήκους και εργασιακή ικανότητα).

2. Δείγμα

Η έρευνα διενεργήθηκε το διάστημα από 10-2-2006 έως 10-6-2006. Το δείγμα της αποτέλεσαν 276 παιδιά με τραυλισμό που φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου και διέμεναν στις περιοχές: Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Κατερίνης, Πρέβεζας, Άρτας, Ηγουμενίτσας, Κέρκυρας και Κεφαλληνίας. Από αυτά το 55,8% είναι αγόρια και το 44,2% κορίτσια. Από το σύνολο των παιδιών αυτών το 22,1% ήταν μαθητές της Δ′ τάξης, το 29% μαθητές της Ε′ τάξης και το 48,9% μαθητές της ΣΤ′ τάξης (Πίνακας 1).

	ΑΓΟΡΙΑ				ΚΟΡΙΤΣΙΑ			
	Δ'	Ε'	Στ'	ΣΥΝΟΛΟ	Δ'	Ε'	Στ'	ΣΥΝΟΛΟ
Αθήνα	17	24	37	78	14	17	36	67
Θεσσαλονίκη	11	18	24	53	9	11	23	43
Κατερίνη	1	2	2	5	0	1	1	2
Ιωάννινα	1	2	0	3	1	0	0	1
Πρέβεζα	0	1	1	2	0	1	0	1
Άρτα	0	1	1	2	1	0	0	1
Ηγουμενίτσα	1	0	1	2	0	0	1	1
Κέρκυρα	3	1	1	5	1	1	2	4
Κεφαλληνία	0	0	4	4	1	0	1	2

Πίνακας 1

3. Μέσα συλλογής ερευνητικού υλικού

Στους μαθητές με τραυλισμό χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο που περιείχε 21 ερωτήματα κλειστού τύπου, ώστε το ερωτηματολόγιο να συμπληρώνεται γρήγορα. Το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε ως το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων, καθώς τα παιδιά με τραυλισμό δεν αισθάνονται άνετα να μιλούν μπροστά σε αγνώστους. Ως κύριο όργανο μέτρησης της αυτοαντίληψης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτοαντίληψης Harter 1988 (βλ. και Μακρή-Μπότσαρη 1997). Εξαιτίας της δυσκολίας να διαγνωστούν τα παιδιά με τραυλισμό στα σχολεία, τα υποκείμενα εντοπίστηκαν μέσω ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών, Κέντρων Ψυχικής Υγείας και λογοθεραπευτικών δομών, που είχαν αναλάβει τη διάγνωση και αποκατάσταση της γλωσσικής διαταραχής. Η συλλογή των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη και προαιρετική.

4. Αποτελέσματα

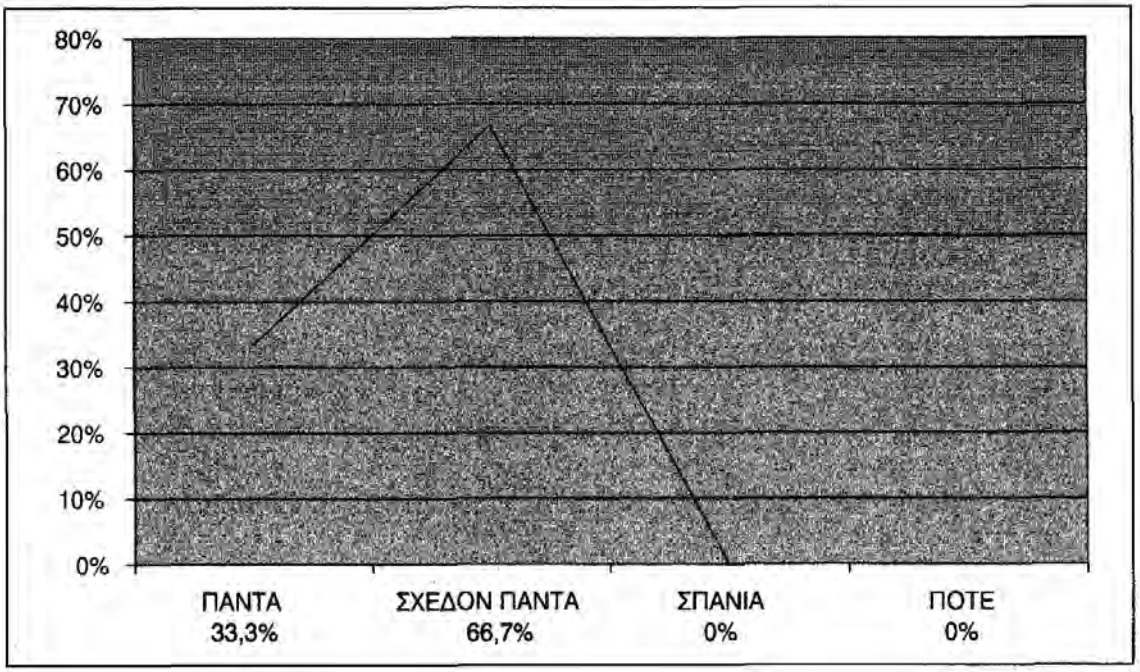
Η έρευνα αρχικά εξέτασε τις απόψεις των παιδιών με τραυλισμό απέναντι στο σχολείο. Το 66,7% των υποκειμένων παρατηρούν ότι τους αρέσει πάντα να πηγαίνουν στο σχολείο και το 33,3% απάντησαν ότι μερικές φορές δεν θέλουν να πάνε σχολείο. Από τα υποκείμενα κανένα δεν δήλωσε ότι δεν θα επιθυμούσε καθόλου τη φοίτησή του στο σχολείο. Παράλληλα, στο ερώτημα εάν τα παιδιά με τραυλισμό χαίρονται όταν συναντούν τους συμμαθητές τους, το 55,6% απάντησαν ότι χαίρονται πάντα. Το 44,4% απάντησαν ότι χαίρονται μόνο μερικές φορές, ενώ κανένα από τα υποκείμενα δεν επέλεξε την απάντηση «ποτέ».

Ανάλογες είναι και οι απαντήσεις των ερωτηθέντων παιδιών σχετικά με το εάν χαιρετούν τους συμμαθητές τους όταν τους συναντούν. Το 33,3% των υποκειμένων απάντησαν ότι τους χαιρετούν πάντα και το 66,7% μερικές φορές.

Από τις απαντήσεις στα προαναφερόμενα ερωτήματα διαπιστώνεται ότι τα παιδιά με τραυλισμό έχουν θετική άποψη τόσο για τη φοίτησή τους στο σχολείο όσο και για τους συμμαθητές τους.

Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε να εντοπιστούν οι αντιδράσεις των συμμαθητών απέναντι στα παιδιά με τραυλισμό. Σε ερώτηση σχετικά με το πώς βιώνουν τις συναντήσεις τους με τους συμμαθητές, το 55,6% των υποκειμένων δήλωσαν ότι όλοι οι συμμαθητές τούς χαιρετούν όταν τους συναντούν. Το 22,2% απάντησαν ότι οι περισσότεροι από τους συμμαθητές τούς χαιρετούν, το 22,2% απάντησαν ότι τους χαιρετούν μόνο λίγοι από τους συμμαθητές τους, ενώ κανένα από τα υποκείμενα δεν εξέφρασε την άποψη ότι δεν το χαιρετούν.

Επίσης, στο ερώτημα κατά πόσο θέλουν οι συμμαθητές τους να παίζουν μαζί, το 33,3% του δείγματος απάντησαν «πάντα» και το 66,7% «σχεδόν πάντα». «Σπάνια» ή «ποτέ» δεν απάντησε κανένα από τα ερωτηθέντα παιδιά (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1

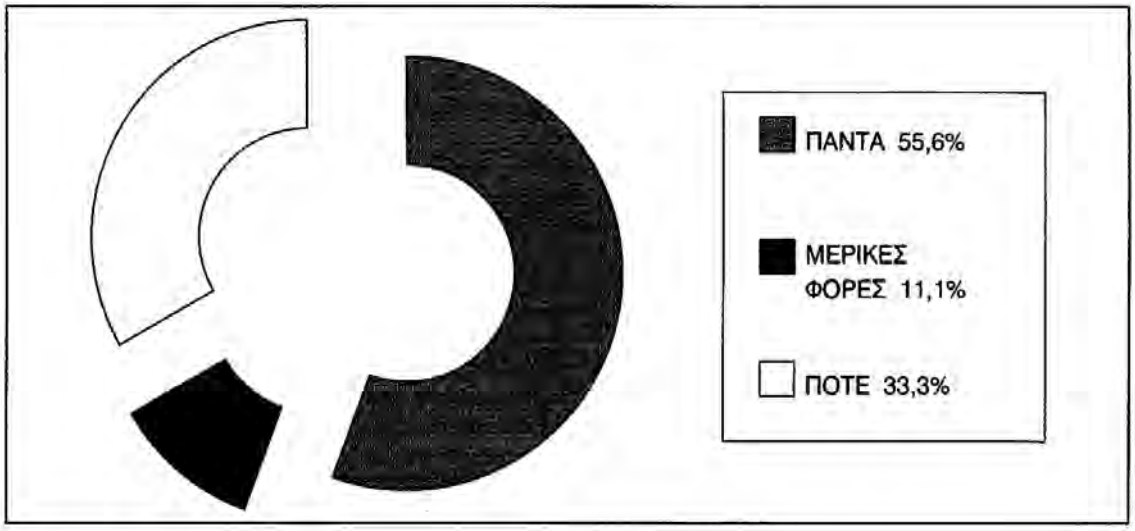
Στα γενικότερα ερωτήματα σχετικά με το εάν τα παιδιά με τραυλισμό συμπαθούν τους συμμαθητές τους και εάν επιθυμούν να παίζουν μαζί, τα υποκείμενα έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις: Το 77,8% απάντησαν ότι συμπαθούν όλους τους

συμμαθητές, το 22,2% απάντησαν ότι συμπαθούν τους περισσότερους από τους συμμαθητές και κανείς δεν απάντησε ότι συμπαθεί μόνο μερικούς ή κανένα.

Ακόμη, το 44,4% των υποκειμένων απάντησαν ότι πάντα θέλουν να παίζουν με τους συμμαθητές τους και το 55,6% απάντησαν «σχεδόν πάντα». Κανένα παιδί δεν δήλωσε ότι δεν θέλει να παίζει με κάποιον από τους συμμαθητές του.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η συμμετοχή των παιδιών με τραυλισμό στη σχολική ζωή. Το 55,6% του δείγματος απάντησαν ότι θέλουν πάντα να συμμετέχουν στις γιορτές του σχολείου, να απαγγέλλουν ποιήματα ή να λαμβάνουν μέρος σε σκετς. Το 11,1% απάντησαν ότι μόνο μερικές φορές θέλουν να συμμετάσχουν σε σχολικές δραστηριότητες, ενώ το 33,3% απάντησαν ότι δεν θα ήθελαν να λαμβάνουν μέρος σε αυτές τις εκδηλώσεις (Διάγραμμα 2).

Από τα υποκείμενα που απάντησαν ότι δεν επιθυμούν να συμμετέχουν στις σχολικές δράσεις, το 97,3% αποδίδουν αυτή τους την άρνηση στη γλωσσική διαταραχή που παρουσιάζουν (για παράδειγμα, φοβούνται μήπως τους κοροϊδέψουν οι συμμαθητές τους ή "δεν τα πουν καλά" κ.λπ.).



Διάγραμμα 2

Όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους, το 33,3% των μαθητών με τραυλισμό παρατήρησαν ότι πάντα ο εκπαιδευτικός τούς αναθέτει ρόλους ή τους παροτρύνει να συμμετάσχουν στις σχολικές δραστηριότητες. Παρόμοιο ήταν και το ποσοστό του δείγματος (33,3%) που επισήμαναν ότι κάτι τέτοιο γίνεται μόνο μερικές φορές, ενώ το 33,3% των υποκειμένων απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικοί τους δεν τους αναθέτουν ποτέ ρόλους.

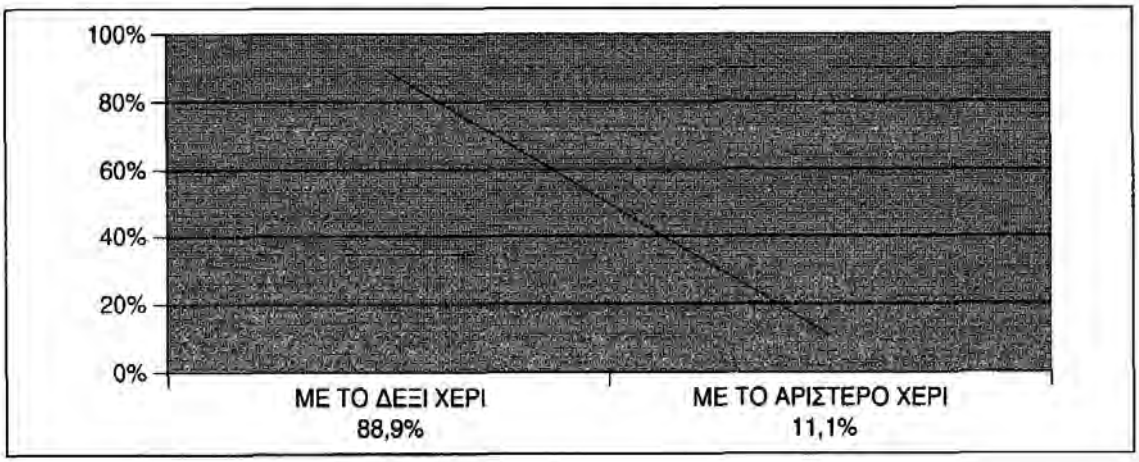
Ακόμη, ρωτήθηκαν οι μαθητές με τραυλισμό εάν σηκώνουν το χέρι τους για να απαντήσουν στις ερωτήσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί. Το 50% απάντησαν «πάντα» και το 50% «μόνο μερικές φορές». Από τα παιδιά με τραυλισμό που διστάζουν να απαντούν στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, το 78,4% είναι μαθητές της Δ΄ τάξης.

Επιπλέον, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να απαντήσουν γιατί δεν σηκώνουν το χέρι τους να απαντήσουν, ενώ γνωρίζουν την απάντηση. Το 100% του δείγματος απάντησαν ότι φοβούνται μήπως "δεν μιλούν σωστά".

Οι απαντήσεις του δείγματος όσον αφορά την επιλογή τους είτε να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες είτε να μην απαντούν, ενώ γνωρίζουν την απάντηση, επιβεβαιώνουν τη θέση ότι κάθε άτομο επιθυμεί να προβάλλει στους άλλους τις θετικές όψεις του εαυτού του.

Επιπλέον, ρωτήθηκαν τα υποκείμενα εάν καλούνται από τους εκπαιδευτικούς τους να διορθώσουν την ομιλία τους. Το 11,1% των υποκειμένων απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικοί τούς πιέζουν συνεχώς να μιλούν καλύτερα, το 11,1% ότι έχουν δεχτεί αυτή την πίεση μερικές φορές, ενώ το 77,8% των ερωτηθέντων παιδιών απάντησαν ότι ποτέ δεν πιέστηκαν στο σχολείο να διορθώσουν την ομιλία τους.

Επίσης, στο ερώτημα με ποιο χέρι γράφουν οι ερωτηθέντες μαθητές με τραυλισμό, σε ποσοστό 88,9% απάντησαν «με το δεξί χέρι», ενώ το 11,1% «με το αριστερό χέρι» (Διάγραμμα 3). Από τα υποκείμενα που γράφουν με το δεξί χέρι το 22,2% δήλωσαν ότι τους επιβλήθηκε να χρησιμοποιούν το δεξί χέρι για τη γραφή, ενώ το 77,8% απάντησαν ότι δεν δέχτηκαν καμία πίεση.

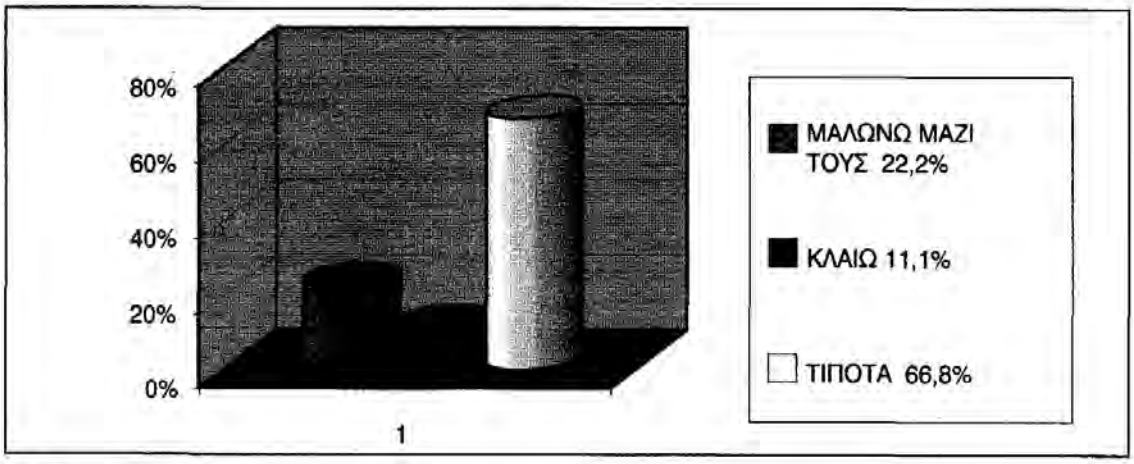


Διάγραμμα 3

Οι ερωτηθέντες έπρεπε να απαντήσουν εάν οι συμμαθητές τους τους συμπεριφέρονται άσχημα όταν αυτοί μιλούν. Το 55,6% του δείγματος απάντησαν ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει σπάνια, το 33,3% των υποκειμένων παρατήρησαν ότι ποτέ δεν έχουν δεχτεί τέτοια συμπεριφορά και το 11,1% σημείωσαν ότι σχεδόν πάντα οι συμμαθητές τους δεν τους αντιμετωπίζουν σωστά.

Στο ερώτημα τι αισθάνονται τα παιδιά με τραυλισμό όταν οι συμμαθητές τους τους συμπεριφέρονται άσχημα ενώ μιλούν, το 33,3% απάντησαν ότι αδιαφορούν. Το 55,6% απάντησαν ότι στενοχωριούνται και το 11,1% δήλωσαν ότι θυμώνουν. Όσον αφορά τις αντιδράσεις των υποκειμένων απέναντι σε αυτές τις

άσχημες συμπεριφορές, το 22,2% του δείγματος απάντησαν ότι μαλώνουν μαζί τους, το 11,1% ότι κλαίνε και το 66,8% δήλωσαν ότι δεν αντιδρούν καθόλου (Διάγραμμα 4).



Διάγραμμα 4

Χαρακτηριστικό είναι ότι από τα υποκείμενα που δήλωσαν ότι κλαίνε για να αντιμετωπίσουν αυτές τις συμπεριφορές το 97,6% ήταν μαθητές της Δ΄ τάξης. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερα είναι τα παιδιά με τραυλισμό, τόσο πιο ενεργά αντιμετωπίζουν τη γλωσσική τους κατάσταση, οπότε και διασφαλίζουν την αυτοεικόνα τους.

5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι μαθητές που εμφανίζουν τραυλισμό έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Αν και η στάση ενός μικρού ποσοστού από τους συμμαθητές προς αυτά τα παιδιά είναι αρνητική, εντούτοις τα υποκείμενα δεν τρέφουν αρνητικά αισθήματα για τους συνομηλίκους τους. Αυτό αποτελεί δηλωτικό σημείο του υψηλού βαθμού αυτοαντίληψης (βλ. Κλίμακα Αυτοαντίληψης Harter, 1988) των παιδιών με τραυλισμό. Εξάλλου, οι καλύτεροί τους φίλοι, όπως επισημαίνει το δείγμα, προέρχονται από το χώρο του σχολείου.

Επίσης, χρειάζεται να σχολιαστεί ότι τα υποκείμενα επιθυμούν να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες, γεγονός που αφενός επιβεβαιώνει την κοινωνικοποίησή τους και αφετέρου αναδεικνύει ότι τα υποκείμενα δεν αποδίδουν ιδιαίτερη αξία στην προβληματική γλωσσική τους κατάσταση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί σε γενικές γραμμές με τα αποτελέσματα άλλων μελετών που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο (βλ. και Wilken 2002· Borchert 2000). Αναφορικά με τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές που δεν τραυλίζουν, διαπιστώνεται ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό αντιδρά ακατάλληλα. Απέναντι σε αυτή τη συμπεριφορά μόνο δύο στα δέκα από τα παιδιά που τραυλίζουν αντιδρούν βίαια.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς τους, τα παιδιά με τραυλισμό έχουν θετικά συναισθήματα γι' αυτούς, αν και ένα στα δέκα από τα παιδιά δηλώνουν ότι έχουν δεχτεί πίεση προκειμένου να διορθώσουν την ομιλία τους, καθώς και ένα στα τρία επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν του αναθέτει ρόλους στις σχολικές εκδηλώσεις. Αποτελεί, όμως, ενθαρρυντικό δεδομένο, όσο αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τραυλισμό, το γεγονός ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πιέζουν τα παιδιά να διορθώσουν την ομιλία τους είναι μικρό, αν και θα έπρεπε να έχει εκλείψει.

Ένας στους τρεις μαθητές με συμπτώματα τραυλισμού δεν θέλει να συμμετέχει σε εκδηλώσεις που απαιτούν να μιλήσει μπροστά σε πολυπληθή ακροατήρια, ενώ ένας στους τρεις δηλώνει ότι ποτέ ο εκπαιδευτικός δεν του αναθέτει κάτι τέτοιο.

Στις ερωτήσεις που απευθύνει ο εκπαιδευτικός προς τους μαθητές οι μισοί από αυτούς που παρουσιάζουν τραυλισμό δεν προθυμοποιούνται πάντα να απαντήσουν, αν και γνωρίζουν την απάντηση, επειδή, όπως ισχυρίζονται, δεν τους αρέσει να μιλούν μπροστά στους συμμαθητές τους. Η συμπεριφορά αυτή είναι αναμενόμενη, καθώς εκδηλώνεται κυρίως από μαθητές μικρότερης ηλικίας. Οι μαθητές με τραυλισμό ηλικίας 9-10 ετών συχνά φαίνεται να μην μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους απέναντι στην αρνητική συμπεριφορά των συμμαθητών τους που σχετίζεται με το γλωσσικό τους πρόβλημα. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα αρνητικά συναισθήματα που τους δημιουργούνται δεν τα εξωτερικεύουν (βλ και Grimm 1998).

Το μεγαλύτερο ποσοστό από τα υποκείμενα ήταν δεξιόχειρες, αν και από αυτούς οι δύο στους δέκα δήλωσαν ότι πιέστηκαν, ώστε να μάθουν "να γράφουν με το δεξί χέρι". Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι αυτή η πίεση που ασκείται από το περιβάλλον προς τους αριστερόχειρες μαθητές πρέπει να σταματήσει.

Συμπερασματικά:

Με βάση τους στόχους της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκαν τα εξής:

α) Οι περισσότεροι από τους μαθητές με τραυλισμό έχουν θετική άποψη για το σχολείο. Βέβαια, χρειάζεται να ληφθούν περαιτέρω μέτρα από την εκπαιδευτική κοινότητα, τα οποία θα εξασφαλίσουν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την απρόσκοπτη φοίτησή τους και την αποδοχή τους από το σχολικό περιβάλλον. Ως τέτοια παιδαγωγικά μέτρα μπορούν να αναφερθούν: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη σχετική θεματική, η αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), που δεν θα επικεντρώνονται αποκλειστικά στον προφορικό λόγο, η από κοινού συμμετοχή όλων των μαθητών σε προγράμματα κατανόησης και αποδοχής του διαφορετικού, η έγκυρη ενημέρωση των γονέων.

β) Η γλωσσική διαταραχή του τραυλισμού, αν και σε κάποιες περιπτώσεις παρεμποδίζει τον μαθητή που την παρουσιάζει να συμμετέχει στις δραστηριότητες

του σχολείου, δεν αναστέλλει την επιθυμία του παιδιού για πλήρη συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα. Η δραστηριοποίησή του αυτή συντελεί, ώστε να διαμορφώνει μία θετική αυτοαντίληψη όσον αφορά τη σχολική του ικανότητα.

γ) Η διερεύνηση των παραμέτρων αυτοαντίληψης (σχέσεις με τους συνομηλίκους και εργασιακή ικανότητα) έδειξε ότι οι μαθητές με τραυλισμό, κυρίως οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, έχουν υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, γεγονός που τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις όποιες κοινωνικές δυσκολίες δημιουργεί η γλωσσική διαταραχή.

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social congnitive theory*. Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall.

Borchert, J. (2000): *Handbuch der Sonderpaedagogischen Psychologie*. Goettingen, Hogrefe.

Burns, R. (1982): *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.

Chomsky, N. (1986): *Knowledge of language: Its nature origins and use*. New York, Praeger.

Δράκος, Γ. (2002): *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*. Αθήνα, Ατραπός.

Grimm, R. (1998): *Heilen und Erziehen*. Luzern.

Harter, S. (1988): *Manual of the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver CO: University of Denver Press.

Hoge, D.R. - Mc Carthy, J. D. (1984): Influence of individual and group identity salience in the global self-esteem of youth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 403-414

Κάκουρος, Ε. - Μανιαδάκη, Κ. (2006): *Τραυλισμός*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1997): Αναπτυξιακές διαφορές της αυτοαντίληψης. Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αθήνα.

Piaget, J. (1926): *The language and thought of the child*. New York, Meridian Books.

Vygotsky, L. S. (1934/1987): *Thinking and speech. In: The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1 (N. Minick, Trans), New York, Plenum Press.

Wilken, E. (2002): *Unterstuetze Kommunikation*. Stuttgart, Kohlhammer.

Η συμμετοχή της τηλεόρασης στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών

Κώστας Ζημιανίτης
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Διδάκτορας Παντείου Πανεπιστημίου

Εισαγωγή

Ο βαθμός ικανότητας των παιδιών να αφομοιώνουν τα ήθη και τα έθιμα του τόπου τους, καθώς και η απόκτηση δεξιοτήτων και συμπεριφορών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Μερικούς αιώνες πριν, όλα αυτά επιτυγχάνονταν μέσα από σκληρές και επώδυνες διαδικασίες. Σήμερα το ρόλο αυτό καλούνται να διαμορφώσουν άλλοι, ηπιότεροι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες, ανάμεσά τους, και στο υψηλότερο βάθρο, η τηλεόραση. Η τηλεόραση, δηλαδή, έχει τις ίδιες δυνατότητες που διαθέτει και η οικογένεια στο να διαμορφώνει πρότυπα και στάσεις ζωής στα νεότερα μέλη της. Για παράδειγμα, τα παιδιά μαθαίνουν από την τηλεόραση πώς πρέπει να γίνονται αρεστά στην παρέα τους, πώς θα ντύνονται σύμφωνα με τη μόδα, πώς θα συμπεριφέρονται προς τους συνομηλίκους τους κ.ά. (Κούρτη, 2004:117).

Παρ' όλα αυτά, οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι αρνητικές επιδράσεις της τηλεόρασης υπερτερούν έναντι των θετικών. Καταλογίζουν, μάλιστα, στην τηλεόραση ότι συμβάλλει στην απο-ευαισθητοποίηση και την παθητικοποίηση των μικρών τηλεθεατών, στην ισοπέδωση των αξιών, στη δημιουργία παραπλανητικής εικόνας για την έννοια του κόσμου και, ακόμη, ότι βοηθάει, με την προβολή που δίνει σε παραβατικές συμπεριφορές, στην πρόκληση παράνομων ή και εγκληματικών πράξεων (Halloran, 1975, τ. 9:19).

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε αν πράγματι η τηλεόραση έχει τόση δύναμη στο να δημιουργεί νέα συστήματα αξιών, στο να αλλάζει τις συνήθειες των παιδιών, καθώς και σε ποιο βαθμό μπορεί να επεμβαίνει στον ψυχοπνευματικό κόσμο των παιδιών και να τον αλλοιώνει.

1. Ο ρόλος της τηλεόρασης στην αλλαγή των κοινωνικών στάσεων

Στις μέρες μας είναι αποδεκτό ότι η τηλεόραση δημιουργεί συνήθειες και, κατά συνέπεια, διαμορφώνει τον τρόπο ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Ιδιαίτερα οι μικροί μας φίλοι δέχονται από πολύ νωρίς πλήθος πληροφοριών και ει-

κόνων, οι οποίες διαμορφώνουν τα βασικά στοιχεία της συμπεριφοράς τους. Με αυτό τον τρόπο, οι νεαροί τηλεθεατές σχηματίζουν και την αντίστοιχη άποψη για τα δύο φύλα. Σε έρευνές του ο A. Leifer (1975) διαπίστωσε ότι τα παιδιά που έβλεπαν τηλεόραση περισσότερο από 25 ώρες εβδομαδιαίως είχαν αποδεχτεί τον παραδοσιακό τρόπο ζωής, αυτόν δηλαδή που ταίριαζε στο δικό τους φύλο, σε αντίθεση με τα παιδιά που παρακολουθούσαν τηλεόραση λιγότερο από 10 ώρες την εβδομάδα. Ακόμη, σημαντική είναι και η στάση που διαμορφώνουν τα παιδιά μέσα από την τηλεόραση για τις άλλες φυλές και μειονότητες. Έχει μελετηθεί ότι τα παιδιά που έχουν αντλήσει πληροφορίες αποκλειστικά από την τηλεόραση για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας άλλης φυλής έχουν σχηματίσει τελείως διαφορετική άποψη από τα παιδιά που άντλησαν πληροφορίες από τα ίδια τα μέλη της διαφορετικής με αυτά φυλής (Grewe-Partsch, 1975, τ. 9:75).

Ομοφωνία των ερευνητών συναντάμε και στο ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις είναι ο καλύτερος σύμβουλος και «πληροφοριοδότης» στο πλευρό του σύγχρονου καταναλωτή. Δυστυχώς, η διαφήμιση προσφέρει μια πολυέξοδη «λύση» στο φαντασιακό καταναλωτικό κόσμο μας. Έχει μετρηθεί ότι ο Έλληνας τηλεθεατής βομβαρδίζεται καθημερινά με 1.200 περίπου διαφημίσεις.[1] Φυσικά, απέχει αρκετά από τον Ιταλό «συνάδελφό» του, που ημερησίως παρακολουθεί 2.800 διαφημιστικά μηνύματα, με μέση χρονική διάρκεια τριάντα περίπου δευτερολέπτων το καθένα (Παπαθανασόπουλος, 1997:132).

Οι διαφημίσεις[2] που μας ενδιαφέρουν περισσότερο είναι αυτές που απευθύνονται στα παιδιά, όχι μόνο γιατί μέσα από αυτές αποκτούν «κακές» καταναλωτικές συνήθειες, αλλά γιατί μέσα από αυτές προβάλλονται κοινωνικές νόρμες σχετικά με το τι πρέπει να ακολουθούν στην καθημερινή τους ζωή και το τι πρέπει να αποφεύγουν. Έτσι, η διαρκώς αυξανόμενη τάση των παιδιών να τα «κάνουν όλα δικά τους» ενέχει τον κίνδυνο των ενδοοικογενειακών συγκρούσεων.

Άρα, δεν πρέπει να ξαφνιαστούμε, αν δούμε παιδιά με ανεκπλήρωτες καταναλωτικές επιθυμίες να καταλήγουν στη βία και στην επιθετικότητα, προκειμέ-

1. Σύμφωνα με την Κοινοτική Οδηγία 89/552, ο τηλεοπτικός χρόνος που αφιερώνεται στην προβολή διαφημίσεων δεν πρέπει να υπερβαίνει το 15% του καθημερινού χρόνου μετάδοσης. Ακόμη, ο χρόνος μετάδοσης των διαφημίσεων μέσα σε μία ώρα δεν πρέπει να ξεπερνά το 20%.

2. Η πολιτική που ακολουθούν τα κράτη της Ευρώπης σχετικά με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις ποικίλλει. Έτσι: Στο Βέλγιο απαγορεύεται η διαφήμιση πολεμικών παιχνιδιών πέντε λεπτά πριν και μετά τη μετάδοση παιδικού προγράμματος, ενώ οι διαφημίσεις γλυκών πρέπει οπωσδήποτε να εμφανίζουν στο εικαστικό μέρος και μία οδοντόβουρτσα. Στη Γαλλία οι διαφημίσεις δεν πρέπει να περιέχουν έμμεσες παροτρύνσεις των παιδιών προς τους γονείς τους για την αγορά κάποιου αγαπημένου τους προϊόντος. Στη Γερμανία απαγορεύονται αυστηρά οι διαφημίσεις πολεμικών παιχνιδιών. Στο Ηνωμένο Βασίλειο οι διαφημίσεις που αναφέρονται στα γλυκά οφείλουν να είναι διακριτικές και στα παιχνίδια δεν πρέπει να εμφανίζονται ανύπαρκτες ιδιότητες, οι οποίες ενδεχομένως θα παραπλανήσουν τα παιδιά. Ακόμη, απαγορεύονται οι διαφημίσεις ποτών πριν και μετά την προβολή παιδικών εκπομπών (Εφημ. *Ημερησία*, 22/3/1996, σ. 2).

νου να αποκτήσουν ό,τι δεν μπόρεσαν με τις κανονικές διαδικασίες. Βέβαια, όλα τα προηγούμενα μπορούν να αλλάξουν, αν η οικογένεια και το σχολείο φροντίσουν να μεταδώσουν στα παιδιά σωστές καταναλωτικές συνήθειες και να τους εξηγήσουν με απλό και κατανοητό τρόπο την πραγματική σκοπιμότητα των διαφημίσεων.

2. Η συμβολή της τηλεόρασης στην τροποποίηση των κοινωνικών αξιών

Η τηλεόραση, με την κοινωνικοποιητική της δραστηριότητα, έγινε από τα πρώτα κιόλας βήματά της καλοδεχούμενο και άξιο λόγου πολιτισμικό αγαθό, και βάλθηκε νωρίς να ανατρέψει τις κοινωνικές αξίες που είχαν διαμορφωθεί, πολλά χρόνια πριν, στην αντίληψη των μεγάλων και των παιδιών. Ο φιλικός και ευχάριστος τρόπος επιτέλεσης του κοινωνικοποιητικού ρόλου της, σε αντίθεση με τους αυστηρούς και αγχωμένους τις περισσότερες φορές γονείς και δασκάλους, δύσκολα δέχεται αμφισβήτηση, δηλαδή η τηλεόραση λειτουργεί ως μια «αυθεντία» για τα παιδιά.

Ύστερα από αυτό, δεν μας προξενεί καμία εντύπωση το γεγονός ότι η τηλεόραση παραμερίζει την οικογένεια και τους άλλους «πρωτογενείς» παράγοντες κοινωνικοποίησης και αλλάζει το σύστημα αξιών των παιδιών, δηλαδή μετατρέπει το καλό σε κακό, το δίκαιο σε άδικο, το σωστό σε λάθος κ.ο.κ. Για παράδειγμα, στα μάτια των παιδιών πιο εύκολα ηρωοποιούνται οι επιθετικοί και βίαιοι άνθρωποι, ενώ αντίθετα οι υποχωρητικοί θεωρούνται δειλοί, αν όχι ανίκανοι. Ακόμη, δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι νικητές στις τηλεοπτικές εκπομπές δράσης αναδεικνύονται κατά κανόνα εκείνοι που δεν διστάζουν ούτε στιγμή να χρησιμοποιήσουν τη βία, προκειμένου να επιβληθούν (Hacker, 1980:37).

Το ανησυχητικό, βέβαια, από την προβολή βίαιων τηλεοπτικών εκπομπών δεν είναι τόσο η μίμηση της ίδιας της βίας όσο η δημιουργία ενός συστήματος κοινωνικών αξιών χαμηλών απαιτήσεων και προσδοκιών, το οποίο τις περισσότερες φορές είναι εκ διαμέτρου αντίθετο από εκείνο που θα ήθελαν να μεταφέρουν στα παιδιά τους οι ίδιοι οι γονείς (Hacker, 1980:20).

Σημαντική αμφισβήτηση στις κοινωνικές αξίες προκαλούν και οι τηλεοπτικές εκπομπές που εμφανίζουν την ανταμοιβή του καλού και την τιμωρία του κακού να συμβαδίζουν ως προς την απονομή τους, σαν να πρόκειται για ασήμαντες διαδικασίες της καθημερινής μας ζωής. Για παράδειγμα, βλέπουμε τους κακοποιούς να οδηγούνται στη δικαιοσύνη, αφού πρώτα έχουμε παρακολουθήσει τον τρόπο με τον οποίο έχουν απολαύσει τα «άνομα» αγαθά τους. Ακόμη, εμβρόντητοι διαπιστώνουμε, κυρίως στις ειδήσεις, την ευκολία με την οποία οι παράνομοι και οι «σκληροί» επιβάλλονται στους νομιμόφρονες και στους υποχωρητικούς (Βουϊδάσκης, 1995:173).

3. Η επιρροή της τηλεόρασης στην αλλαγή των κοινωνικών ρόλων

Τα σημερινά παιδιά από πολύ μικρή ηλικία έρχονται σε επαφή με τον «τηλεοπτικό κόσμο». Δεν είναι, βέβαια, ικανά να κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στην εικόνα και το πραγματικό. Μέσα, όμως, από τη συχνή επαφή με τις εικόνες αναπτύσσουν δεξιότητες γύρω από την «ανάγνωσή» τους. Γι' αυτό εκείνο που πρέπει να μας απασχολεί περισσότερο στις τηλεοπτικές εκπομπές που «διδάσκουν» τους ρόλους των φύλων στα παιδιά δεν είναι τόσο η ποσοτική διάσταση της τηλεοπτικής χρήσης όσο το ίδιο το φύλο, το αγόρι και το κορίτσι, γιατί οι έρευνες έδειξαν ότι τα αγόρια ακολουθούν πιο πιστά τον παραδοσιακό ρόλο του φύλου τους σε σχέση με τα κορίτσια (Schlaff, 1980:59).

Στην προσπάθεια της τηλεόρασης να επηρεάσει και να κατευθύνει τους μελλοντικούς ρόλους των φύλων που θα κληθούν να «παίξουν» οι μικροί τηλεθεατές δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν και τα παιδικά προγράμματα. Για παράδειγμα, δεν θα συναντήσουμε ποτέ μαύρο σε θέση αρχηγού, απεναντίας, θα συναντήσουμε τους έγχρωμους φίλους μας να παρουσιάζονται αυτοί και η φυλή στην οποία ανήκουν με αρνητικό τρόπο. Ακόμη, τα περισσότερα θύματα της τηλεοπτικής βίας και επιθετικότητας βρίσκονται στις κατώτερες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις, με προτίμηση στις έγχρωμες και απροστάτευτες γυναίκες (Σεραφετινίδου, 1987:320).

Εκεί, όμως, που η τηλεόραση επιδρά καθοριστικά είναι στην προώθηση και την ανάδειξη σύγχρονων επαγγελμάτων που πρέπει να επιλέξουν οι νέοι και οι νέες, αν θέλουν να έχουν μια επιτυχημένη επαγγελματική καριέρα. Έτσι, τα επαγγέλματα του ποδοσφαιριστή, του τηλεπαρουσιαστή και του τραγουδιστή έρχονται να αντικαταστήσουν τα παραδοσιακά επαγγέλματα του δασκάλου, του υπαλλήλου, του εμπόρου κ.ο.κ. (Σαρλικιώτου, 1991, τ. 6:8).

Η επιδίωξη των παιδιών να κατακτήσουν τη δόξα και τα πολλά χρήματα, μέσα από τα προβαλλόμενα τηλεοπτικώς επαγγέλματα, τα φέρνει πολύ κοντά και στην αποτυχία, που με τη σειρά της οδηγεί σε αντικοινωνικές και βίαιες πράξεις. Και όλα αυτά, γιατί η τηλεόραση έχει επιλέξει να μην προβάλλει αυτούς που εργάζονται σκληρά, τίμια και έξυπνα προκειμένου να διακριθούν.

4. Η αλλαγή στον τρόπο ζωής από την επίδραση της τηλεόρασης

Τις τελευταίες δεκαετίες πολλά άλλαξαν στη ζωή μας· νέες συνήθειες και καταναλωτικά αγαθά ήρθαν να διαμορφώσουν την ατομική, αλλά και τη συλλογική μας συμπεριφορά. Έτσι, εκείνα που στα χρόνια των παππούδων μας και των γονιών μας θεωρούνταν επαναστατικά σήμερα έγιναν συνηθισμένα και ξεπερασμένα. Κάτι αντίστοιχο συνέβη και με την τηλεόραση, της οποίας η παρακολούθηση από κεντρικό γεγονός της οικογένειας και της γειτονιάς μετατράπηκε σε μια απλή συνήθεια, όπως τόσες άλλες στη ζωή μας. Πρόλαβε, όμως, να μας

μεταφέρει το δικό της «φανταστικό» τρόπο ζωής και τις δικές της ιδιορρυθμίες (Pichler, 1980:7).

Η σύγχρονη καθημερινότητα των παιδιών, ειδικά αυτών που ζουν στα μεγάλα αστικά κέντρα, έχει ως κύριο γνώρισμα τον περιορισμό των δυνατοτήτων τους για παραδοσιακά παιχνίδια και επικοινωνία. Η εξαφάνιση της γειτονιάς και οι ελάχιστοι πλέον ελεύθεροι χώροι παιχνιδιού επιβάλλουν στα παιδιά έναν οριοθετημένο χώρο, όπου κυριαρχούν οι απαγορεύσεις και τα «μη» (Βρύζας, 1997:20). Ακόμη και η εσωτερική λειτουργία της οικογένειας άλλαξε ριζικά, φτάνοντας στο σημείο το ημερήσιο πρόγραμμα των μελών της να καθορίζεται από την τηλεοπτική εκπομπή που θέλει να παρακολουθήσει το καθένα ξεχωριστά. Συνήθειες του παρελθόντος, όπως η συγκέντρωση όλης της οικογένειας για φαγητό και η παρουσία όλων των μελών σε οικογενειακές εκδηλώσεις, έχουν εγκαταλειφθεί, αν όχι ξεχαστεί. Αποτέλεσμα όλων των προηγουμένων είναι να μην επιλύονται σε κλίμα κατανόησης και αγάπης οι ενδοοικογενειακές συγκρούσεις (Παϊδούση, 2004:162).

Σύμφωνα με τη M. Winn (1996): «*...το σχολείο και η τηλεόραση όλο και πιο πολύ αντικαθιστούν τον παιδαγωγικό ρόλο των γονιών. Το μόνο που φαίνεται να παραμένει αμείωτο είναι η Αγάπη. Όλα τα μέλη της οικογένειας αισθάνονται την ανάγκη της, ξέρουν πόσο απαραίτητη είναι, αλλά δυσκολεύονται κάθε μέρα και περισσότερο να την προσφέρουν ο ένας στον άλλο, αφού οι παραδοσιακές ευκαιρίες έκφρασης αυτής της αγάπης μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον ελαττώθηκαν σημαντικά ή καταργήθηκαν τελείως*».

5. Η ευθύνη της τηλεόρασης στη δημιουργία επιθετικής συμπεριφοράς

Η παρουσίαση της βίας μέσα από τα τηλεοπτικά προγράμματα έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια πολύ μεγαλύτερη συχνότητα απ' ό,τι στην πραγματική ζωή. Σύμφωνα με μια καταμέτρηση των φοιτητών του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, οι βίαιες σκηνές που πρόβαλαν στη διάρκεια μιας εβδομάδας τα μεγάλα κανάλια (ιδιωτικά και δημόσια) ήταν 4.759 (Παπαθανασόπουλος, 1997:337). Εύκολα, λοιπόν, έρχεται στα χείλη μας το ερώτημα ποιες είναι οι επιπτώσεις ενός τέτοιου φαινομένου στα παιδιά.

Δύο είναι οι βασικές θέσεις που έχουν διαμορφωθεί για τις συνέπειες της τηλεοπτικής βίας. Η πρώτη υποστηρίζει ότι τα παιδιά ταυτίζονται με τον επιθετικό ήρωα της μικρής οθόνης και ζουν μαζί του τις βίαιες πράξεις, με αποτέλεσμα να εκτονώνονται τα ίδια από τις δικές τους επιθετικές ορμές (Fesbach & Signer, 1971). Εντούτοις, είναι αμφίβολο κατά πόσο μια τέτοια διαδικασία επιφέρει και μόνιμο θεραπευτικό αποτέλεσμα.

Η άλλη θέση, που υποστηρίχθηκε από τον A. Bandura (1968), θεωρεί ότι η επιθετικότητα μαθαίνεται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης. Έτσι, η θέαση βίαιων σκηνών στην τηλεόραση αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης της επι-

θετικής συμπεριφοράς από τους μικρούς τηλεθεατές. Η θέση αυτή δέχτηκε έντονη κριτική για τρεις κυρίως λόγους: i) γιατί απομονώνει τη βία από την όλη συμπεριφορά του ανθρώπου, ii) γιατί αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο την τηλεόραση από τους άλλους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς, και iii) γιατί θεωρεί τη σχέση *τηλεοπτικό ερέθισμα – τηλεθεατής* μονής κατεύθυνσης, κάτι όμως που λογικά μπορεί να αντιστραφεί (Βρύζας, 1997:76).

Το πρόβλημα, όμως, της τηλεοπτικής βίας είναι πιο πολύπλοκο από όσο φαίνεται. Για παράδειγμα, το ποσοστό ευθύνης της τηλεόρασης δεν μπορεί να καθοριστεί μόνο από τη θέαση, το περιεχόμενο και τη διάρκεια των τηλεοπτικών προγραμμάτων, αλλά και από την προδιάθεση και την ανοχή που δείχνει απέναντί της και ο ίδιος ο τηλεθεατής. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Silbermann (1972), η αιτία του κακού δεν είναι η ίδια η τηλεόραση, ως μαζικό μέσο ενημέρωσης, αλλά η ανυπαρξία αυτοπειθαρχίας του ίδιου του τηλεοπτικού κοινού, που δεν βάζει κανένα περιορισμό στη χρήση της.

Αναγνωρίζεται, επίσης, από τους ερευνητές ότι οι βίαιες τηλεοπτικές σκηνές δεν είναι οι μόνες και αποκλειστικά υπεύθυνες για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών στα παιδιά. Όμως, το περιεχόμενό τους μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά, ώστε να έρθουν στην επιφάνεια τάσεις που ήδη έχουν σχηματιστεί από άλλα γεγονότα. Έτσι, «υπόλογοι» για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών μπορούν να θεωρηθούν παράγοντες όπως το κακό οικογενειακό περιβάλλον, η έλλειψη φίλων, η χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.ά. (Krebs, 1981, τ. 12:281 – 285).

Τέλος, θα λέγαμε ότι το φαινόμενο «της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών» στη χώρα μας χρειάζεται μεγαλύτερη θεωρητική εμβάθυνση και πιο συστηματική εμπειρική διερεύνηση, ώστε να έρθουν στο φως οι πραγματικές διαστάσεις και παράμετροι του ζητήματος και να αποφευχθούν μυθοπλασίες και καταστάσεις ελλοχεύοντος ηθικού πανικού, που συσκοτίζουν αντί να διευκολύνουν την αντιμετώπισή του (Τσίγκανου κ.ά., 2004:15).

Συμπεράσματα

Η δυνατότητα της τηλεόρασης να χρησιμοποιεί στοιχεία της πραγματικότητας και να τα αναμειγνύει με φανταστικά τής επιτρέπουν να δημιουργεί έναν κόσμο παράλληλο με τον πραγματικό. Πρόκειται για μια δυναμική που προκαλεί αλυσιδωτές αντιδράσεις στην ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών, που μπορεί, όμως, να δεχτεί περιορισμούς, αν αξιοποιήσουμε τις υγιείς κοινωνικοπολιτισμικές δομές της κοινωνίας και παραδεχτούμε ότι ο κοινωνικοποιητικός της ρόλος πρέπει να εξετάζεται πάντα σε σχέση και με τους υπόλοιπους «πρωτογενείς» και «δευτερογενείς» παράγοντες κοινωνικοποίησης.

Εξίσου σημαντική είναι και η παραδοχή από την πλειονότητα των ερευνητών ότι οι μικροί μας φίλοι δεν είναι «δεδομένοι» και «ανοικτοί» σε οτιδήποτε τους

προσφέρει η τηλεόραση και ούτε, βέβαια, μπορεί αυτή να μονοπωλεί τα πρωτεία ως προς την πρόκληση των επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών. Τα παιδιά μπορούν εύκολα να συναντήσουν τη βία και αλλού, τόσο στην ίδια τους την οικογένεια όσο και στα άλλα μέσα μαζικής επικοινωνίας, π.χ. στον ημερήσιο τύπο, στα περιοδικά κ.ά.

Η τηλεόραση αποτελεί μια πραγματικότητα της καθημερινής μας ζωής και δύσκολα μπορεί κανείς να την αγνοήσει. Οι θετικές ή αρνητικές επιδράσεις της εξαρτώνται από τον τρόπο κατά τον οποίο τη χρησιμοποιούμε. Η αντιμετώπιση του προβλήματος βρίσκεται, κατά τη γνώμη μας, από τη μία πλευρά στην αναβάθμιση των εκπομπών της και από την άλλη στην πιο ενεργή συμμετοχή των γονιών για την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων της. Συγχρόνως, το σχολείο οφείλει να εκπαιδεύσει τα παιδιά, ώστε να γίνουν κριτικοί αναγνώστες των Μέσων, δηλαδή να κατανοήσουν ότι η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή που πρέπει συνεχώς να αμφισβητούν, αν θέλουν να φτάσουν στην αλήθεια.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βουϊδάσκης, Β. (1995), *Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Βρύζας, Κ. (1997), *Μέσα επικοινωνίας και παιδική ηλικία*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Κούρτη, Ε. (2004), Εκπαίδευση και τηλεόραση, στο: Λεβεντάκος, Δ. (επιμ.): *Τηλεόραση και ελληνική κοινωνία*, Αθήνα, Εικών.

Παϊδούση, Χρ. (2004), «Τηλεόραση και οικογένεια», στο: Λεβεντάκος, Δ. (επιμ.): *Τηλεόραση και ελληνική κοινωνία*, Αθήνα, Εικών.

Παπαθανασόπουλος, Στ. (1997), *Η δύναμη της τηλεόρασης*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Σαρλικιώτου, Π. (1991), Διαφήμιση και παιδί, *Ψυχολογικό Σχήμα*, 6:8.

Σεραφετινίδου, Μ. (1987), *Κοινωνιολογία των μέσων μαζικής επικοινωνίας. Ο ρόλος των μέσων στην αναπαραγωγή του σύγχρονου καπιταλισμού*, Αθήνα, Gutenberg.

Τσίγκανου, Ι. κ.ά. (επιμ.) (2004), *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.

Ξενόγλωσση

Bandura, A. (1968), What TV Violence can do to your Child, στο: O.N. Larsen (Ed.), *Violennce and the Mass Media*, New York, London.

Feshbach, S. – Singer, R.D. (1971), *Television and Aggression*, San Francisco.

Grewe-Partsch, M. (1975), Fernsehen und Sozialisationsprozesse in der Familie. Ergebnisse des Prix Jeunesse Seminars 1975, Berichte, στο: *Fernsehen und Bildung. Medienforschung - Medienpraxis, Erwartungen, Trends und Ergebnilsse*, 9:75.

Hacker, F. (1980), Konfliktttheorie und Fernsehen, Berichte zur Medienforschung. Eigentumer und Verleger: Osterreichischer Rundfunk ORF, Schwidernoch, Wien.

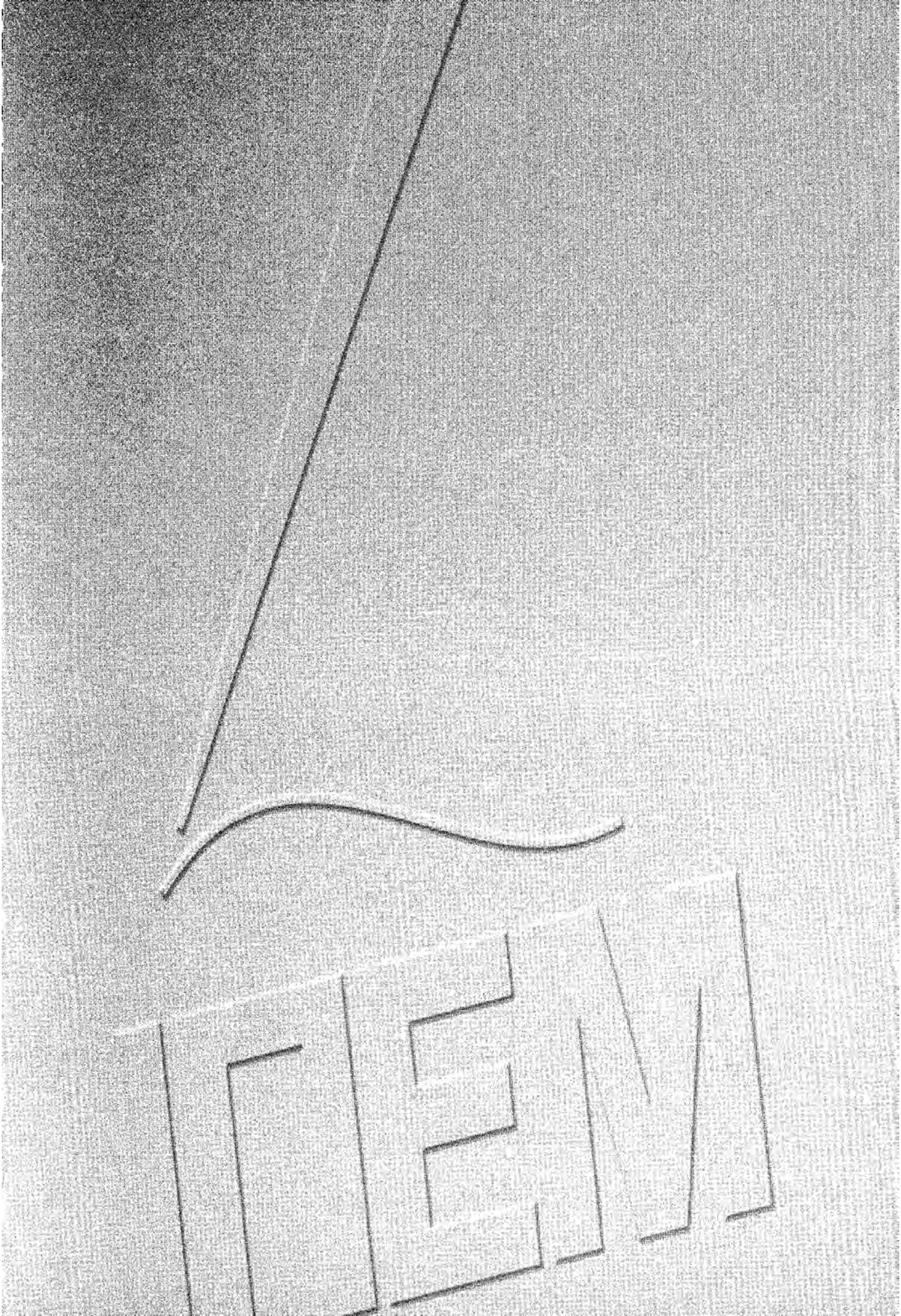
Halloran, J.D. (1975), Uber die Ansatze zur Erforschung der Sozialisation in der Familie.Ein Uberblick aus Grossbritannien, στο: *Fernsehen und Bildung, Fernsehen und Sozialisation -prozess in der Familie*, 9:19.

Krebs, D. (1981), Gewaltdarstellungen im Fernsehen und die Einstelluhgen zu aggressiven Handlungen bei 12-bis 15-jahrigen Kindern, στο: *Zeitschrift fur Sozialpsychologie*, 12: 281-285.

Schlaff, S. (1980), Kinder und Fernsehen. Berichte zur Medienforschung. Eigentumer und Verleger: Ostereichischer Rundfunk ORF, Schwidernoch, Wien.

Silbermann, A. (1972), Schwache und Marotten der Massenmedienforschuhg, στο: *Kolner Zeitchrift fur Soziologie und Sozialpsychologie*, Hrsg. R. Konig, 24:120.

Winn, M. (1996), *Τηλεόραση: Ένας ξένος στο σπίτι*, Αθήνα, Ακρίτας.


TEEN

ΠΛΗΡΩΜΕΝΟ ΤΕΛΟΣ
Ταχ. Γραφείο ΚΕΜΠΑ
Αριθμ. Άδειας

ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ-ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος
Τ.Κ. 105.57 Αθήνα
Τηλ.: 210 - 3314837
Fax : 210 - 3212785
E-mail: ipem@doe.gr και mail@ipem-doe.att.sch.gr
www.ipem-doe.att.sch.gr