

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ ΒΗΜΑ *του Δασκάλου*

ΤΕΥΧΟΣ

4

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2005

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ

Πρόεδρος - Επιστημονικός Διευθυντής

Γεώργιος ΗΛ. Δήμου

Πρύτανης

Αντιπρόεδρος

Μιχάλης Γ. Χαζίρης

Γραμματέας

Στρατής Δ. Χατζηδημητρίου

Ταμίας

Μανόλης Μπελαδάκης

Μέλη

Σωτήρης Β. Γεωργόπουλος

Λαμπρίνα Χ. Γιώτη

Κωνσταντίνος Γ. Παπλωματάς

Επιστημονικός Συνεργάτης

Αναστάσιος Χ. Εμβλωτής

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ Δ.Ο.Ε.

Πρόεδρος

Μπράτης Δημήτρης

Αντιπρόεδρος

Χαζίρης Μιχάλης

Γεν. Γραμματέας - Υπ. Τύπου και Εκδόσεων

Μπαμπούρας Πολυζώης

Ταμίας - Οργανωτικός Γραμματέας

Μαντάς Κομνηνός

Υπεύθυνος Υλικού Βιβλιοθήκης

Σκανδάλης Ευάγγελος

Μέλη

Παληγιάννης Βασίλειος

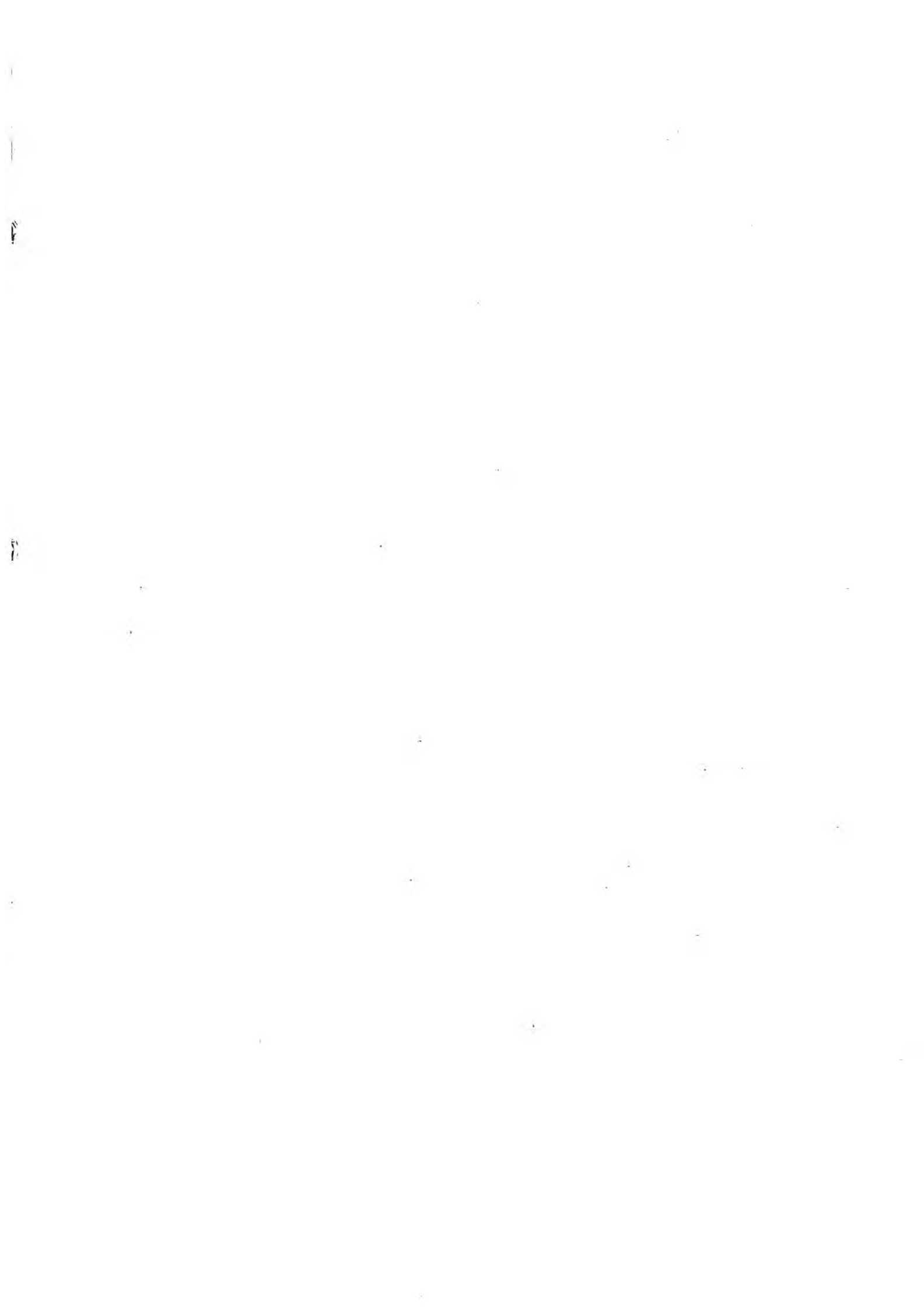
Ζωγόγιαννης Δημήτρης

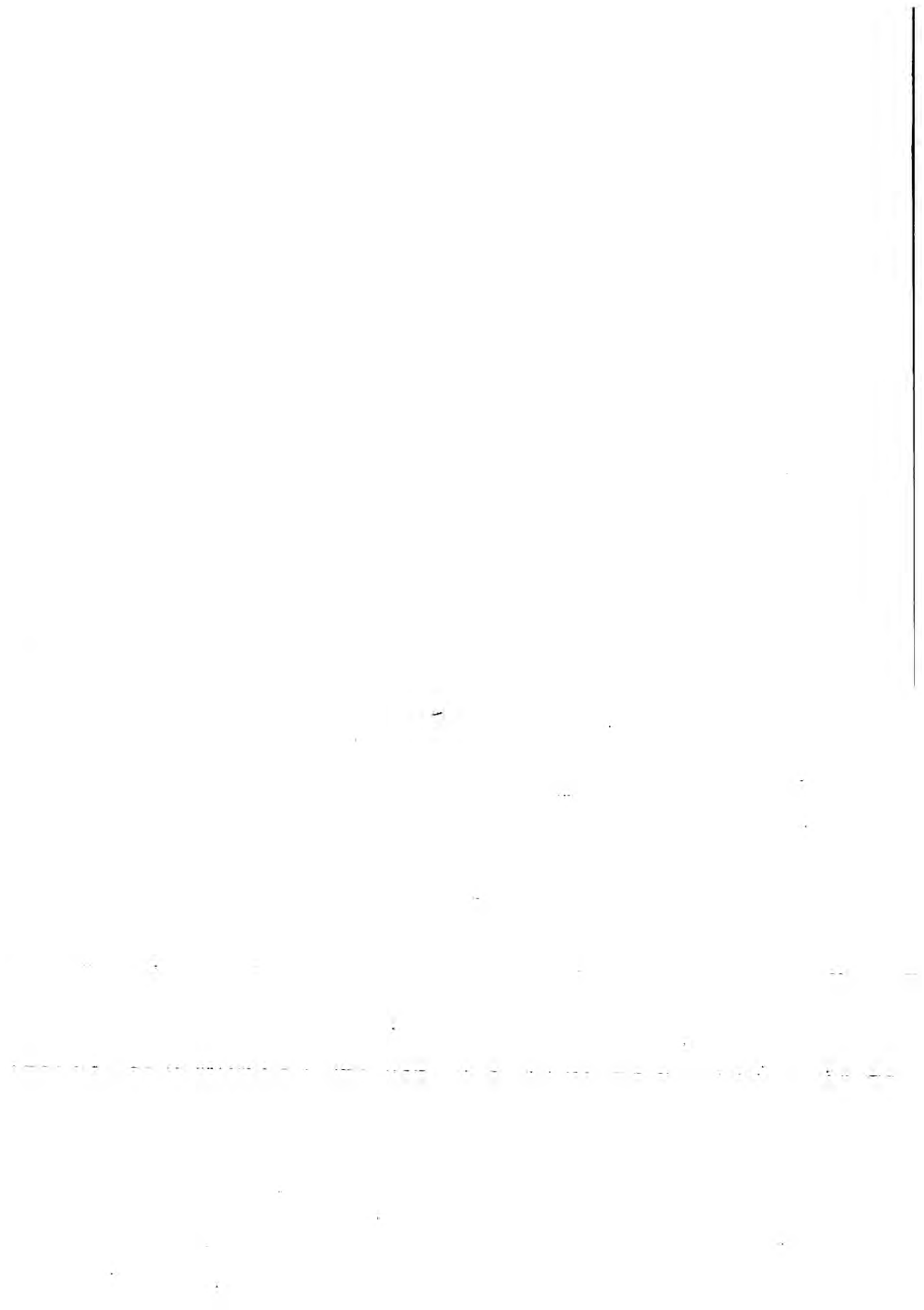
Ρηνάκη Αικατερίνη

Μπελαδάκης Μανόλης

Γκεσούλης Αθανάσιος

Αγαπητός Θανάσης





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: Γεώργιος Δήμου, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Μιχάλης Χαζίρης, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Ύλης: Κώστας Παπλωματάς, μέλος του Δ.Σ. 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

4

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2005

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

	Σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα.....	9-10
Οδηγίες για τους συγγραφείς.....	11-13
 ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (Ευθύνη & Επιμέλεια: Γιώτη Λαμπρίνα): <i>Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών</i> <i>(Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.):</i> <i>Μία απόπειρα διαλόγου</i> 15-38	
 Αγγελοπούλου Δέσποινα: <i>Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων:</i> <i>Μια εκπαιδευτική καινοτομία που φιλοδοξεί να ανανεώσει</i> <i>το παραδοσιακό σχολείο</i> 39-49	
 Λουκέρης Διονύσιος, Σταματοπούλου Ελένη, Αλβέρτης Νικόλαος: <i>Αξιολόγηση της συμμετοχικής διαδικασίας σχεδιασμού,</i> <i>οργάνωσης και λειτουργίας του Προγράμματος του Ολοήμερου</i> <i>Δημοτικού Σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση σύμφωνα με τις</i> <i>απόψεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών ή υπευθύνων</i> <i>των σχολείων της Περιφέρειας Πειραιά</i> 50-68	
 Κυρίζογλου Γιώργος, Γρηγοριάδης Γρηγόρης: <i>Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Πώς αξιολογούν την εφαρμογή</i> <i>του θεσμού γονείς, δάσκαλοι/-λες και διευθυντές/-ντριες</i> 69-83	
 Παπαδημητράκόπουλος Βασίλειος: <i>«Διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής</i> <i>στη σχολική μονάδα»</i> 84-96	

Πανταζή Βασιλική:

Η Συγκριτική Εκπαίδευση και η σημασία της 97-101

Ζάχος Δημήτριος, Χατζής Τριαντάφυλλος:

*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και νέα
περιβάλλοντα μάθησης* 102-108

Λολίτσας Κωνσταντίνος:

*Ο μαθητής ως πρόσωπο και ως πολίτης
στην πολυπολιτισμική κοινωνία* 109-117

Σινανίδου Μαρία, Τζώρτζη Χαρίκλεια:

*Συγκριτική μελέτη της σχολικής επίδοσης μαθητών
με ελληνική ιθαγένεια και μαθητών οικονομικών μεταναστών.
Η αναγκαιότητα ψυχοπαιδαγωγικής και κοινωνικής
παρέμβασης* 118-124

Λαζαρίδου Μαρία:

*Διαπολιτισμικά στοιχεία στο βιβλίο του Δ. Χατζή:
Το Διπλό Βιβλίο* 125-136

Καρτσιώτης Θεόδωρος, Κέκκερης Γεράσιμος,

Σακονίδης Χαράλαμπος:

*Η Εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας
στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση –
Μια πρώτη αξιολόγηση* 137-152

Εισαγωγικό Σημείωμα

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

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

Το νέο περιοδικό έχει τον τίτλο «Επιστημονικό Βήμα» 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 Σπου-

Εισαγωγικό Σημείωμα

δών, 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 ζητάμε 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 αποφαινούνται 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 τη σύνταξη των άρθρων

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 98 ή 2000. 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 A4 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.

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.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.): Μία απόπειρα διαλόγου

Ι.Π.Ε.Μ.-Δ.Ο.Ε.*

Ευθύνη και Επιμέλεια: Γιώτη Λαμπρίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε., μέλος του ΔΣ

Α. Ο επίσημος θεσμικός λόγος¹

1. Θεσμικό Πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ.

Με αφετηρία το Ν. 2525/97 (άρθρο 7), συντάχθηκε το 1998, με απόφαση της Ολομέλειας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο. Το Ε.Π.Π.Σ., ωστόσο, εφαρμόστηκε μόνο στη λυκειακή βαθμίδα. Για την υποχρε-

* Στο πλαίσιο του γενικότερου προβληματισμού για τα νέα προγράμματα σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και την Ευέλικτη Ζώνη, αναπτύχθηκε συνεργασία μεταξύ των μελών του Δ.Σ. του ΙΠΕΜ: Γιώτη Λαμπρίνας, Χατζηδημητρίου Στρατή και Παπλωματά Κώστα. Από τη συνεργασία αυτή προέκυψαν οι άξονες της δομής και της διάρθρωσης του περιεχομένου της παρούσας εργασίας, η οποία ανακοινώθηκε, με συνοπτικότερη μορφή, ως εισήγηση σε ημερίδα που διοργανώθηκε από τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας στα Ιωάννινα, στις 17 Μαΐου 2004, με θέμα: «Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Ευέλικτη Ζώνη». Την ευθύνη και την επιμέλεια της μελέτης, καθώς και τη σύνταξη του κειμένου ανέλαβε η Γιώτη Λαμπρίνα.

1. Ο όρος *θεσμικός λόγος* είναι ένας τεχνικός όρος που αναφέρεται και συγκροτείται από τα θεσμικά όργανα - όργανα λήψης αποφάσεων της Πολιτείας (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ κ.ά.), τα οποία διαμορφώνουν και την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Προκύπτει από το συγκεκριμένο της κοινωνιολογικής σημασίας των όρων κοινωνικός θεσμός και λόγος. Οι κοινωνικοί θεσμοί, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, είναι ιδέες και ιδρύματα τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους τα ενδιαφέροντα ή τις κρίσεις αξίας μιας μεγάλης πολιτιστικής ομάδας μέσω ειδικών μορφών κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης (βλ. W.D. Frohlich, "Θεσμός, θεσμοί, θεσμοποίηση", λήμμα, στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 4, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989, σ. 2336, και Δ.Γ. Τσαούσης, *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, Gutenberg, 1987, σ. 103). Ο λόγος, κατά τον F. Saussure, αποτελεί την κοινωνική διάσταση της γλώσσας. "Είναι ένα κοινωνικό προϊόν, παράγωγο της ικανότητας του ανθρώπου να εκφράζεται γλωσσικά. Ταυτόχρονα όμως και ένα σύνολο αναγκαίων συμβάσεων που έχει υιοθετηθεί από ένα κοινωνικό σύνολο για να μπορούν τα μέλη του ν' ασκούν αυτήν την ικανότητα". Δ.Γ. Τσαούσης, *ό.π.*, σ. 174. Στην εργασία μας χρησιμοποιούμε τον όρο *θεσμικός λόγος* για να περιγράψουμε τις έννοιες, τις ιδέες και τους θεσμούς που δημιουργούνται και διαμορφώνονται μέσα από το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της Πολιτείας, όπως διατυπώνονται μέσα από τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ που σχεδίασε το ΥΠΕΠΘ διά του Π.Ι.

ωτική εκπαίδευση, το Π.Ι. το 2001 σχεδίασε με χρηματοδότηση από το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, με παρόμοια διαδικασία και βάσει των προβλεπόμενων στο Ν. 1566/85 (βλ. άρθρο 1γ), το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο α & β). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. στην αρχή δημοσιεύτηκαν ως υπουργικές αποφάσεις (ΦΕΚ 1366, 1373, 1374, 1375 και 1376/18-10-2001). Στη συνέχεια ακολούθησε αναθεώρηση-βελτίωση της αρχικής πρότασης του Π.Ι., που προέκυψε ως αποτέλεσμα εσωτερικής αξιολόγησης, αλλά και από ανατροφοδότηση που προήλθε από συζητήσεις με την εκπαιδευτική κοινότητα, δηλαδή με τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τις επιστημονικές ενώσεις, και οδήγησε στην τροποποίηση και έκδοσή της το 2002. Κατόπιν, ακολούθησε και νέα δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 303 και 304/τ. Β', 13/3/2003) και έχουν ισχύ στην εκπαίδευση όλης της ελληνικής επικράτειας (Αλαχιώτης, α: 2).²

Με τα νέα Προγράμματα αυτά, σύμφωνα με το Π.Ι., εισάγεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, που αποτελεί μια καινοτόμο προσπάθεια, η οποία «αναπροσαρμόζει τους στόχους και τις μεθόδους της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα δομεί το περιεχόμενο των διδασκόμενων αυτοτελών μαθημάτων στη βάση ισόρροπης οριζόντιας και κάθετης κατανομής της διδασκόμενης ύλης. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων μέσα από τις κατάλληλες προεκτάσεις των διδασκόμενων θεμάτων, η σφαιρική ανάλυση βασικών εννοιών και προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στη σχολική πράξη, διαδικασία που ενισχύει γενικότερα τη γενική παιδεία.» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003α: 3).

Στη συνέχεια θα αναπτύξουμε τα κύρια σημεία της φιλοσοφίας, της δομής και των περιεχομένων του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ., καθώς και των μορφών σχεδιασμού και υλοποίησής τους, με βάση τα επίσημα κείμενα του ΥΠΕΠΘ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αξιοποιώντας παράλληλα και δημοσιεύματα των συντακτών του.

2. Παραδοχές που θεμελίωσαν την αναγκαιότητα των προσαρμοστικών αλλαγών και την αντικατάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος με τα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.

Στην εισαγωγή τους διατυπώνεται η εκτίμηση των χαρακτηριστικών της σύγχρονης εποχής που καθιστούν αναγκαίες τις προσαρμοστικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Τα κυρίαρχα αυτά χαρακτηριστικά αφορούν:

2. Τα προγράμματα συντάχθηκαν στο πλαίσιο του Π.Ι. από ομάδες εργασίας, οι οποίες συγκροτήθηκαν με υπουργική απόφαση, κατόπιν προκηρύξεως και αφού επιλέχθηκαν από το "Συντονιστικό Συμβούλιο" του Π.Ι.. Τα προτεινόμενα από τις ομάδες εργασίας προγράμματα σπουδών αξιολογούνται από μία επιτροπή του Π.Ι., τη "Θεματική Επιτροπή", που συντάξε το αντίστοιχο Ε.Π.Π.Σ., και εγκρίθηκαν από τα αρμόδια τμήματα του Π.Ι. (Μπονίδης, 2003).

- τη ρευστότητα που έχουν διαμορφώσει οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες και η οποία επιτείνεται από την ταχύτατη επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη,
- τη ραγδαία και συνεχή αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας, η οποία, παρά τις ευκαιρίες που παρέχει και την πρόοδο που σηματοδοτεί, εμπεριέχει και τον κίνδυνο διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, και
- τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη "μείωση" των αποστάσεων, που συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών, αλλά και με πιθανά ενδεχόμενα αφενός την επιβολή ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου την ενίσχυση φαινομένων ξеноφοβίας και ρατσισμού (ΦΕΚ 303/13.3.2003: 3733).

Οι παραδοχές αυτές για τη σύγχρονη πραγματικότητα, σε συνδυασμό με την ιστορική πορεία του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τις αλλαγές που ξεκίνησαν στις αρχές του περασμένου αιώνα –με τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Δελμούζος, Γληνός, Τριανταφυλλίδης) και κορυφώθηκαν τη δεκαετία του '60 με τον Ε. Παπανούτσο–, καθώς και ο προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση³ θεμελίωσαν και την αναγκαιότητα της αντικατάστασης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ) με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.. Ως κοινή συνισταμένη των παραπάνω διαμορφώνεται ο μελλοντικός σκοπός της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που αφορά το να καταστήσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα περισσότερο ποιοτικό, δυναμικό και αποτελεσματικό, για να ανταποκριθεί στα διεθνή, ευρωπαϊκά και εθνικά δεδομένα και προοπτικές (ΦΕΚ 303/13.3.2003: 3733, 3736).

3. Δομή, Μορφή και Περιεχόμενο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνονται λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που αφορούν την επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης στην υποχρε-

3. Τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται ένα αυξημένο ενδιαφέρον στην Ευρωπαϊκή Ένωση για την προώθηση διαθεματικών θεμάτων στα αναλυτικά προγράμματα (Cross Curricular Themes-CCTs) και ενοποιημένων προγραμμάτων διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη σχετική έκδοση της Κοινοπραξίας Ινστιτούτων για την Ανάπτυξη και την Έρευνα στην Εκπαίδευση στην Ευρώπη (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe-CIDREE), στην οποία συμμετέχει και το ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με θέμα: "Cross-Curricular Themes": A European Dimension, September 1995. Στα κείμενα προτείνεται η ανάπτυξη της προώθησης της διαθεματικότητας, ως σχέδιο, με πρωτοβουλία κυρίως μιας ομάδας επιστημόνων από το Belfast της Βόρειας Ιρλανδίας. Ακόμη, στο πλαίσιο της ΕΕ διενεργήθηκε έρευνα σχετικά με το περιεχόμενο, το επίπεδο και την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα εθνικά ΑΠ, που κατέδειξε ότι 11 από τις 27 χώρες που συμμετείχαν είχαν κάποια μορφή γενικής εφαρμογής της διαθεματικότητας και 3 είχαν προγραμματισμένη στρατηγική εφαρμογής της, ενώ μερικές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με διαθεματικό χαρακτήρα σε κεντρικό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολείου (Βλ., σχετικά, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002).

ωτική εκπαίδευση. Στη διαδικασία αυτή λαμβάνεται υπόψη η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως έχει διαμορφωθεί τόσο από άποψη δομών όσο και από άποψη σκοπών και στόχων. Έτσι, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα, όπως εξάλλου υποδηλώνεται και από τον προσδιορισμό του Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ως Διαθεματικού (= οριζόντιος άξονας) και Ενιαίου (= κατακόρυφος άξονας) (ΦΕΚ 303/13.3.2003: 3736).

Το μοντέλο που επικρατεί στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στην αυτοτελή διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και αυτό δεν εξασφαλίζει «εσωτερική συνοχή» και «ενιαία, οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων». Ο κάθετος άξονας διασύνδεσης της γνώσης αφορά τη σπειροειδή διάταξη της ύλης, από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Η οριζόντια διασύνδεση των επιμέρους Α.Π.Σ. επιχειρεί να εξασφαλίσει την επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε να φωτίζονται πολυπρισματικά και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Αυτή η προσέγγιση ονομάζεται *διαθεματική* και αποτελεί έναν όρο γενικότερο της διεπιστημονικότητας. Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, είναι δυνατή η υιοθέτηση δύο διαφορετικών, αλλά παράλληλων και συμπληρωματικών μεταξύ τους στρατηγικών σχεδιασμού των Α.Π.Σ. (ΦΕΚ 303/13.3.2003: 3737, 3738).

α) Συγκρότηση ενιαίων ανεξάρτητων "*διαθεματικών*" *διδασκικών αντικειμένων/μαθημάτων* (π.χ. "Μελέτη του Περιβάλλοντος", "Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή", "Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο" κ.ά. στο Δημοτικό Σχολείο). Αυτό επιτυγχάνεται με κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης, που επιλέγεται από διάφορα επιστημονικά πεδία με τρόπο, ώστε για κάθε θέμα που εξετάζεται να αναδεικνύονται η σχέση και τα σημεία τομής των δεδομένων από τις διαφορετικές επιστήμες καθώς και η διασύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή.

β) Οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. - γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται αυτοτελώς σε μια βαθμίδα της σχολικής εκπαίδευσης.

Αυτή επιτυγχάνεται:

i) Με την παράλληλη ή διαδοχική, ανάλογα με την περίπτωση, διδασκαλία *θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών*, που προβλέπεται να διδάσκονται στο πλαίσιο περισσότερων του ενός διαφορετικών μαθημάτων, ώστε να εξασφαλίζεται η δυνατότητα αξιοποίησης γνώσεων και εμπειριών που έχει ήδη αποκτήσει ο μαθητής από τη διδασκαλία άλλου γνωστικού αντικειμένου. Έτσι επιτυγχάνεται η κατά το δυνατόν ολιστική προσέγγιση της γνώσης και η κατάκτησή της μέσα από κατάλληλες διασυνδέσεις. Τέτοιες θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, κοινές σε πολλές επιστήμες, υπάρχουν πολλές (π.χ. σύστημα, μεταβολή, αλληλεπίδραση, ομοιότητα, διαφορά κ.ά.)» (ΦΕΚ 303/13.3.2003: 3737· Αλαχιώτης, β:4· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, α).

ii) Με την πραγματοποίηση, στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ε-

νότητας των επιμέρους Α.Π.Σ., "διαθεματικών δραστηριοτήτων/εργασιών" με διαφορετικά θέματα και περιεχόμενο, που λειτουργούν συμπληρωματικά στην κατανόηση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών και οδηγούν στη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου γνώσεων και δεξιοτήτων. Για την υλοποίηση αυτών των εργασιών πρέπει να αφιερώνεται συγκεκριμένος χρόνος, που μπορεί να κυμαίνεται στο 10% περίπου του συνολικού διδακτικού χρόνου κάθε θεματικής ενότητας (ΦΕΚ 303/13.3.2003:3738,3741).

γ) Προτείνεται, ακόμη, και η εισαγωγή της καινοτόμου δράσης *Ευέλικτη Ζώνη* για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, «μια εκπαιδευτική πράξη που ουσιαστικοποιεί, σε προχωρημένο βαθμό, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης,... προωθεί την ανάπτυξη των σχεδίων εργασίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενισχύει τη δημιουργική και διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη... και υποστηρίζεται από ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό⁴». Η ΕΖ αποτελεί οργανικά μια αυτόνομη ενότητα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Ω.Π.) της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, που χαρακτηρίζεται από ευελιξία, καθώς προσφέρει αυξημένη δυνατότητα επιλογής θεμάτων και πλαισίου επεξεργασίας τους (χρόνος, τόπος, προσεγγίσεις, αποτελέσματα) βάσει των ενδιαφερόντων και ικανοτήτων των μαθητών και των αντικειμενικών δεδομένων του σχολείου. Η διάρκειά της στο Δημοτικό είναι 4 ώρες την εβδομάδα για τις Α' και Β', 3 ώρες για τις Γ' και Δ' και 2 ώρες για τις Ε' και Στ' τάξεις αντίστοιχα, και στο πλαίσιο τους υλοποιούνται διαθεματικές δραστηριότητες και διαθεματικά σχέδια εργασίας (ΦΕΚ 303/13.3.2003:3740· Αλαχιώτης, 2003α· Αλαχιώτης, 2002γ· Αλαχιώτης, β: 10-15· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, β).

Η διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων θα πρέπει να οργανώνεται έτσι, ώστε να εξυπηρετεί την επίτευξη στόχων που αφορούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων / ικανοτήτων (ΦΕΚ 303/13.3.2003:3739). Ως προς τη δομή τους:

1. το Δ.Ε.Π.Π.Σ. κάθε επιμέρους γνωστικού αντικειμένου περιλαμβάνει, τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας, τους γενικούς γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, επιγραμματικά τα περιεχόμενα μάθησης και ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων των αντίστοιχων Α.Π.Σ. Τέλος, ακολουθεί η

4. Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει τα Πολυθεματικά βιβλία, που «αναφέρονται σε ποικίλα θέματα διαμορφώνοντας μια έγκυρη πηγή πληροφόρησης για επίκαιρα αλλά και για διαχρονικά θέματα βοηθώντας τον μαθητή να κατανοήσει την πραγματικότητα και να την αντιμετωπίσει δημιουργικά». Εκτός από αυτά, που θεωρούνται οδηγός για την ΕΖ, υπάρχει και το ανάλογο εποπτικό εκπαιδευτικό υλικό (διαφάνειες, ηχητικά αρχεία, λογισμικό, ταινίες, βίντεο). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το χρησιμοποιήσουν αυτούσιο ή τροποποιημένο για τις άμεσες διδακτικές τους ανάγκες, αλλά και ως υλοποιήσιμη πρόταση για την παραγωγή παραπλήσιου, διαφορετικού ή συμπληρωματικού υλικού από τους ίδιους (Αλαχιώτης, β:14).

αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας, όπου γίνεται αναφορά στους στόχους και τις βασικές αρχές της και προτείνονται μορφές (Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση, Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση και Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση) και τεχνικές αξιολόγησης.

2. τα Α.Π.Σ., κατά βαθμίδα και τάξεις, εξειδικεύουν τους σκοπούς και τους στόχους, περιλαμβάνουν τις θεματικές ενότητες με τα κριτήρια επιλογής της διδασκόμενης ύλης, ενδεικτικές δραστηριότητες, προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας, το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, προτεινόμενη αξιολόγηση και οδηγίες για το διδακτικό υλικό. Τα προγράμματα αυτά θα αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία των διδακτικών πακέτων και του υποστηρικτικού υλικού για τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων: Βιβλίο του Μαθητή, Τετράδιο εργασιών του Μαθητή, Βιβλίο του δασκάλου, καθώς και για την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού: Εκπαιδευτικού λογισμικού, ανθολόγιου, χαρτών κ.ά. (ΦΕΚ, 303/13.3.2003:3740-3744· Αλαχιώτης, 2003β: 15, 17· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δ).⁵

Β. Ο αντίλογος για το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.

Η δημοσίευση των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. συνοδεύτηκε και από δημοσιεύματα μελών της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, στα οποία αναπτύσσεται μια κριτική για τα λεγόμενα νέα προγράμματα. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τα σημαντικότερα σημεία στα οποία εστιάζεται η ασκούμενη κριτική. Θα επιχειρήσουμε, παράλληλα, να παρουσιάσουμε αδρομερώς τις κυριότερες προσεγγίσεις της θεωρίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων εκτιμώντας ότι κατά αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται ένα πλαίσιο επαρκέστερης κατανόησής τους.

1. «Νέα» και καινοτόμα Αναλυτικά Προγράμματα;

Τα λεγόμενα νέα Προγράμματα Σπουδών εκδόθηκαν ως Υπουργικές Αποφάσεις και όχι ως Προεδρικά Διατάγματα. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη νομολογική υπή του το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Α.Π.Σ. αποτελούν επεξηγηματική συμπλήρωση σε ορισμένα σημεία του Ε.Π.Π.Σ. και των εν χρήσει Αναλυτικών Προγραμμάτων. Συνεπώς, δεν καταργούν το υπάρχον ΑΠ, αλλά αποσκοπούν στο να θέσουν επεξηγηματικά τα πλαίσια μέσα στα οποία κινείται το περιεχόμενο των προσδιοριζόμενων θέσεων του Αναλυτικού Προγράμματος, δηλαδή, ουσιαστικά αναμορφώνουν τα ισχύοντα και αναδιαρθρώνουν το περιεχόμενό τους προσθέτοντας ενδεικτικές δραστηριότητες στις περιπτώσεις που δεν υπήρχαν.⁶ (Φράγκος, 2002· Ιγνατιάδης, 2004).

5. Το ΠΙ το καλοκαίρι του 2003 έχει προβεί σε προκήρυξη για συγγραφή 400 διδακτικών πακέτων, βάσει ειδικών προδιαγραφών, που θα αντικαταστήσουν όλα τα βιβλία που χρησιμοποιούνται σήμερα σε σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δ).

6. Βλ., σχετικά, ΦΕΚ 188/1997, άρθρ. 7, παρ. 1.1, παρ. 2.

Η ενιαιοποίηση και η διαθεματικότητα δε συνιστούν τη βάση των νέων προγραμμάτων, καθώς διατηρούν τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης: η κύρια δομή των προγραμμάτων παραμένει όμοια. Έτσι, ενώ η διαθεματικότητα θα έπρεπε να αποτελεί την αφετηρία της επεξεργασίας ενός θέματος, αυτή προστίθεται ως σύντομο συμπλήρωμα στο τέλος της διδασκαλίας (Για την επιστημονική θεμελίωση της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. γίνεται λόγος αναλυτικότερα παρακάτω, στην ενότητα Β.3.).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την ενιαιοποίηση, θα μπορούσε αυτή ν' αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση του ενιαίου εννιάχρονου σχολείου, ωστόσο αυτό δεν υιοθετείται ως στόχος από το ΠΙ, ούτε ως άμεσος ούτε ως μακροπρόθεσμος. Η διάκριση των δύο βαθμίδων θεωρείται ορθή και αναγκαία με βάση κυρίως την εξελικτική ψυχολογία, που διακρίνει τη συγκεκριμένη από την αφηρημένη σκέψη της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας, αντίστοιχα (ΦΕΚ 303/13.3.2003:3738). Επομένως, ο χαρακτηρισμός «Ενιαίο» μάλλον αφορά περισσότερο τη συνοχή και ομαλή ροή της γνώσης στο εσωτερικό της κάθε βαθμίδας και δευτερευόντως τη μεταξύ των βαθμίδων σχέση.

Η διαθεματική διασύνδεση των γνώσεων στα επιμέρους Α.Π.Σ. δεν συνιστά αμιγώς καινοτόμο στοιχείο (Βώρος, 2003α & β· Νούτσος, Μ., 2003· Ιγνατιάδης, 2004· Νούτσος, Π., 2004). Η διαθεματική προσέγγιση, ως μια προσπάθεια κατά την οποία διαφορετικοί παραδοσιακοί γνωστικοί χώροι συμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα ενιαίο γνωστικό σύνολο, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν και να ανακαλύψουν τις σχέσεις που συνδέουν τα «διαφορετικά» πεδία γνώσης, ήταν και παλιότερα γνωστή με τον όρο *ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία* (Βαρνάβα-Σκούρα, 1989:1380). Αλλά και το παράδειγμα των ενιαίων ανεξάρτητων «διαθεματικών διδακτικών αντικειμένων /μαθημάτων» (π.χ. Μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή) το συναντούμε ήδη και στα Προγράμματα της περιόδου '82-'84, όπου συγκροτήθηκαν με «ενσωμάτωση» γνωστικών στοιχείων από όμορους επιστημονικούς και μη κλάδους, ώστε να συνδυάζονται και να συνιστούν «μορφωτικές ενότητες» σε κάθε μάθημα, δηλαδή, θέματα που σχετίζονται άμεσα με τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών (Νούτσος, 2003:26).

Επιπλέον, στα ισχύοντα ΑΠ εμπεριέχεται η δυναμική θεματικών, διαθεματικών και διεπιστημονικών δραστηριοτήτων/εργασιών. Εξάλλου, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης πραγματοποιείται εδώ και χρόνια στην ΠΕ με τα λεγόμενα καινοτόμα προγράμματα και άλλες ανάλογες δραστηριότητες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Αγωγή Υγείας, την Ολυμπιακή Παιδεία, την Αντιρατσιστική και Διαπολιτισμική αγωγή, τον ΣΕΠ και σε ποικίλα πολιτισμικά πεδία (Πρόγραμμα Μελίνα, Θεατρικά Προγράμματα κ.λπ.). Στα προγράμματα και τις δραστηριότητες αυτές συνεργάζονται μαθητές-δάσκαλοι διάφορων ειδικοτήτων, ειδικοί επιστήμονες, τοπικοί φορείς κ.λπ. και ερευνούν, επεξεργάζονται διάφορα

θέματα που τους ενδιαφέρουν. Όμως, τα διαθεματικά αυτά μαθήματα καθώς και τα διαθεματικά προγράμματα και δραστηριότητες δεν έτυχαν μιας συστηματικής αξιολόγησης, προκειμένου να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες και να εξαλειφθούν οι αδυναμίες επέκτασης της διαθεματικής διασύνδεσης της γνώσης, στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ανάπτυξης και αναμόρφωσης των νέων Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (Ιγνατιάδης 2004: 666, 671· Φράγκος, 2003· Μπονίδης, 2003· Θεριανός, 2003:29).

2. Δομικά και Μορφολογικά χαρακτηριστικά του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ.

Έχοντας υπόψη τις βασικές κατευθύνσεις στις οποίες κινείται σήμερα η σχετική με το ΑΠ θεωρία, έρευνα και πρακτική μπορούμε να ταξινομήσουμε τα ΑΠ σε τρεις προσεγγίσεις-θεωρήσεις: την τεχνοκρατική, την κοινωνιολογική και την ψυχολογική-βιωματική (Μαρμαρινός, 2000).

- Στην *τεχνοκρατική* προσέγγιση, η εκπαίδευση θεωρείται «ως “σύστημα” που αντιμετωπίζει τη γνώση ως μεταδίδσιμο περιεχόμενο, την οργάνωση της παροχής της εκπαίδευσης ως γραφειοκρατικά “δίκαιη” και την εκπαίδευση ως προϊόν (ή ως επένδυση)» (Carr & Kemmis, 1997:44-5). Το ΑΠ θεωρείται γεγονός συντελεσμένο (*factum*) και έτσι γίνονται εφικτά η ιεράρχηση, η κατάτμηση και ο έλεγχος της γνώσης η οποία θεωρείται αντικειμενική και ουδέτερη, και κατά αυτό τον τρόπο τείνουν να διατηρούνται οι υφιστάμενες κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές δομές (Μαρμαρινός, 2000:19). Στην προσέγγιση αυτή εντάσσονται τα Α.Π. με αρχιτεκτονική τύπου κουρτίκουλουμ, τα οποία χαρακτηρίζονται από μια αυστηρά προκαθορισμένη τετραμερή δόμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σκοποί-στόχοι, περιεχόμενα, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, αξιολόγηση) και αναπτύσσονται με διακριτή και σαφή «ταξινόμηση» των περιεχομένων τους και με μια «περιχάραξη» του ελέγχου που κατέχουν δάσκαλος και μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση (Bernstein, 1991:89). Τα διάφορα μοντέλα σχεδιασμού ποικίλλουν και διακρίνονται κυρίως με βάση την έμφαση που δίνουν σε κάποιο από τα δομικά στοιχεία. Χαρακτηρίζονται ως ανοιχτά ή κλειστά ανάλογα με το βαθμό ελευθερίας που αφήνουν στον εκπαιδευτικό και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, τα μοντέλα σκοπών και στόχων θεωρούνται συνήθως τα πιο κλειστά, ενώ τα μοντέλα διαδικασίας τα πιο ανοιχτά (Βρεττός κ.ά., 1999· Χατζηγεωργίου, 1998).

- Σύμφωνα με την *κοινωνιολογική* προσέγγιση του Α.Π., η γνώση δεν αποτελεί εργαλείο άσχετο με την κοινωνική δραστηριότητα του ανθρώπου, γι' αυτό και επιχειρείται, μέσω της προσέγγισης αυτής, να επισημανθούν οι κοινωνικές σκοπιμότητες και τα κοινωνικά κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγεται, κατανέμεται και ιεραρχείται η σχολική γνώση σε κάθε συγκυρία (Bernstein, 1991). Η σύλληψη του ΑΠ είναι ανοιχτή και δυναμική και δεν ενδιαφέρει η τεχνολογία σύνταξής του. Δηλαδή, το ΑΠ γίνεται αντιληπτό ως πράξη και ως διαδικασία εξελισσόμενη,

όπου η γνώση προσδιορίζεται ως ιστορικό επίτευγμα και παράγεται ή αναπαράγεται με κοινή προσπάθεια δασκάλου-μαθητών, ανάλογα με τους σκοπούς, τις ανάγκες και τις προθέσεις τους (Μαρμαρινός, 2000: 20).

- Στην *ψυχολογική-βιωματική* προσέγγιση γίνεται μια μετατόπιση από τα διδασκόμενα αντικείμενα στα υποκείμενα, δάσκαλο και μαθητές, με αποτέλεσμα την προσωποκεντρική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Στοχεύει, δηλαδή, στον «κριτικό αυτοστοχασμό» του εκπαιδευτικού, με τον οποίο η θεωρία και η πρακτική του ενοποιούνται ως αντικείμενα προβληματισμού ανοιχτά σε διαλεκτική αναδόμηση και, επακόλουθα, επέρχεται βελτίωση στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι οπαδοί της θεώρησης αυτής αποβλέπουν στο να παραμείνει η εξουσία για την αλλαγή μιας κατάστασης στους συμμετέχοντες και στη διαμόρφωση ενός δάσκαλου-ερευνητή, ικανού και χειραφετημένου, ώστε να χειρίζεται αποτελεσματικά το Α.Π. στην εφαρμογή του και να συμμετέχει ενεργά στη σύνταξή του (Carr & Kemmis, 1997:65-68).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. εντάσσονται στην τεχνοκρατική προσέγγιση. Αναφορικά με την τεχνολογία σύνταξής τους (τύπου κουρίκουλουμ), περιλαμβάνουν τα τέσσερα δομικά στοιχεία (στόχους μάθησης, περιεχόμενα μάθησης, μεθόδευση της διδασκαλίας και έλεγχο επίτευξης των στόχων), τις "σύντομες οδηγίες" και τα "διδασκικά παραδείγματα". Η ασαφής διατύπωση και η συνθετότητα της πλειονότητας των σκοπών και των στόχων που παρατίθενται στα προγράμματα δυσχεραίνει την προσπάθεια κατάταξής τους στους γνωστούς τομείς και τις ταξινομίες των διδακτικών στόχων⁷. Η κατηγοριοποίηση των στόχων καταδεικνύει ότι με μεγαλύτερη συχνότητα παρουσιάζονται όσοι εντάσσονται στο γνωστικό τομέα, ακολουθούν οι του συναισθηματικού τομέα, ενώ τη μικρότερη συχνότητα εμφανίζουν οι ψυχοκινητικοί στόχοι. Ακόμη, προηγούνται τα μαθήματα με θεωρητικό προσανατολισμό και έπονται οι φυσικές επιστήμες και τα μαθήματα που καλλιεργούν το συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα (Μπονίδης, 2003:31) και, παρά την προσπάθεια των συντακτών τους να συνιστούν τα Α.Π.Σ. "μοντέλο διαδικασίας" (Δάλκος, 2003), αποτελούν στο μεγαλύτερο μέρος τους μία σύνθεση του "μοντέλου των σκοπών και στόχων" και του "μοντέλου των περιεχομένων" (Ιγνατιάδης, 2004· Μπονίδης, 2003· Θεριανός, 2003· Βρεττός κ.ά., 1999· Χατζηγεωργίου, 1998).

Η συγκεκριμένη, τεχνοκρατική επιλογή σχεδιασμού και σύνταξης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. καταδεικνύει ότι η εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιχειρήθηκε αντιμετωπίζει το σχολικό σύστημα σαν να υπάρχει σε

7. Για το μοντέλο ταξινόμησης των διδακτικών στόχων, με βάση το οποίο κυρίως αναπτύσσονται οι σκοποί και στόχοι στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., βλ. σχετικά, Bloom et al., *Ταξινόμια διδακτικών στόχων: γνωστικός τομέας* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού), Κώδικας, Αθήνα 1986, και Bloom et al., *Ταξινόμια διδακτικών στόχων: συναισθηματικός τομέας* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού), Κώδικας, Αθήνα, 1991.

κοινωνικοπολιτικό κενό⁸ και όχι σαν μια συνθετική ολότητα που διαμορφώνεται από πολιτικές και παιδαγωγικές συνιστώσες. Έτσι, στην αποτύπωση των κυρίαρχων χαρακτηριστικών της σύγχρονης εποχής, που θεμελιώνουν την αναγκαιότητα των επιχειρούμενων αλλαγών, αποσιωπούνται παράμετροι, για παράδειγμα, που αφορούν την ένταση του ανταγωνισμού και τις αλλαγές που επέρχονται στις σχέσεις παραγωγής, την καταπάτηση των κανόνων του διεθνούς δικαίου εκ μέρους ορισμένων κρατών με σκοπό την επιβολή των συμφερόντων τους, την εντεινόμενη φτώχεια και τη συνέχιση των οικολογικών καταστροφών, ως επιφανόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας. Η επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη συνιστούν αξιωματικά τον κινητήριο μοχλό των κοινωνικών εξελίξεων και τη γενεσιουργό αιτία της αναγκαιότητας αλλαγών στην εκπαίδευση, ερήμην των κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών συγκρούσεων (Γρόλλιος, 2003:31· Νούτσος, Μ., 2003:28· Φράγκος, 2003: 60).

Επιπλέον, στη χώρα μας τα ΑΠ αποτελούν αποκλειστικό προνόμιο και δικαιοδοσία των πολιτικών δυνάμεων, και γι' αυτό προετοιμάζονται και θεσμοποιούνται από εντεταλμένα διοικητικά όργανα και λαμβάνουν το κύρος τους όχι από την αποτελεσματικότητά τους στα σχολεία, αλλά από τους βαθμούς διοικητικής, ορατής ή αόρατης, επιβολής που διαθέτουν. Γι' αυτό και δεν τίθενται υπό αμφισβήτηση. Όποιος εγείρει κάποιο θέμα, ερώτηση ή ένσταση για την τυπική και προσδιοριζόμενη από το ΑΠ εκπαιδευτική διαδικασία, θα λάβει την απάντηση ότι αυτό δεν συζητείται, γιατί είναι θεσπισμένο από το ΑΠ. Και το χειρότερο είναι, όπως πιστοποιούν και ανάλογα ερευνητικά ευρήματα, ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το ΑΠ, το οποίο, άλλωστε, δεν είναι διαθέσιμο στις σχολικές μονάδες (Μικρός, Γ., 2004· Φράγκος, 2002:60· Μπονίδης, 2003:34).

3. Επιστημονική θεμελίωση της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Με βάση τη θεωρία των ΑΠ για τους τρόπους οργάνωσης των περιεχομένων της σχολικής γνώσης, δηλαδή, για τις διαφορετικές μορφές ενδο-κλαδικής και δια-κλαδικής συνοχής, συσχέτισης, συνδυασμού, μετασχηματισμού και ενιαιοποίησης της σχολικής γνώσης, μπορούμε να τα κατηγοριοποιήσουμε σε δύο τύπους: α. τα διεπιστημονικά και β. τα διαθεματικά (Ματσαγγούρας, 2002β:23). Στη

8. Ενδεικτικές είναι, ακόμη, και οι αναφορές που γίνονται σχετικά με την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για μαθητές που ανήκουν σε «μειονότητες», κυρίως «τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες και ανάγκες, ή μεταξύ των δύο φύλων, ή των ομάδων με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά» (ΦΕΚ, 303/13.3.2003:3735, Αλαχιώτης, 2003α:2, 8). Οι αναφορές, δηλαδή, των κοινωνικών αυτών ανισοτήτων δεν συνδέονται με τις κοινωνικές τάξεις, στρώματα και κοινωνικές ομάδες, επομένως, αγνοείται η κριτική της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης για την ιδεολογική λειτουργία των φυλελεύθερων μεταρρυθμίσεων αναφορικά με την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης (Γρόλλιος, 2003: 31).

διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε συνήθως τους όρους *inter-disciplinarity* (ή *multi-disciplinarity* ή *cross-disciplinarity*) και *curriculum integration* (ή *integrated thematic curriculum/teaching*, ή *integrated curriculum*, ή *cross curricular themes*) για τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα αντίστοιχα, όπως χρησιμοποιούνται στην ελληνική βιβλιογραφία οι όροι (Ματσαγγούρας, 2002α:47, 53-54· Θεοφιλίδης, 1997· Γρόλλιος, 2003). Παρά την ποικιλία και τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που συναντάμε στους ορισμούς τους, όπως και το μεγάλο βαθμό συνάφειάς τους, είναι εννοιολογικά διακριτές:⁹

Με τον όρο *διεπιστημονικότητα* αναφερόμαστε «στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα προσδιοριστικά τους -όπως είναι οι ουσιώδεις γνώσεις, η οριοθέτηση και η αλληλουχία των εννοιών, οι συστημικές σχέσεις και οι ίδιες οι διαδικασίες – αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους, τεχνικές και προσεγγίσεις να κάνει διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ των διαφορετικών μαθημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσει πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου τους. Το είδος της συσχέτισης, ο βαθμός διασύνδεσης και ο τρόπος οργάνωσης του γνωσιακού περιεχομένου που προκύπτουν διαφοροποιούνται από προσέγγιση σε προσέγγιση». Αντίθετα, με τον όρο *διαθεματικότητα* αναφερόμαστε «στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα, ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, παραθεωρεί τις προτεραιότητές τους και τις εσωτερικές δομές τους, και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό.» (Ματσαγγούρας, 2002α:47-49). Επιπλέον, στην προσέγγιση αυτή το σχολείο είναι ανοιχτό προς την κοινωνία και τη ζωή, και συνεπάγεται μια διδακτική σχέση όπου το κύρος του δασκάλου δεν στηρίζεται στον προστακτικό λόγο, και η αξιολόγηση του μαθητή είναι διαμορφωτική, αποτελεί, δηλαδή, οδηγό για το δάσκαλο στη διαμόρφωση των μαθησιακών διαδικασιών, οι οποίες αναπτύσσονται ως διαδικασίες συνεχούς διαπραγμάτευσης, μετασχηματισμού και ανακατασκευής του συνόλου των γνώσεων (Βαρνάβα-Σκούρα, 1989:1381).

Σύμφωνα με τον Beane, ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζονται η διαθεματική και η διεπιστημονική προσέγγιση παρέχει και το κριτήριο διάκρισής τους. Έτσι, «...στη διαθεματική προσέγγιση, ο σχεδιασμός ξεκινά από ένα κεντρικό θέμα και προχωρά με τον προσδιορισμό των ιδεών (ή των εννοιών) που σχετίζονται με το θέμα, καθώς και δραστηριοτήτων οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για να διερευνήσουν αυτές τις ιδέες. Ο σχεδιασμός πραγματοποιείται χωρίς να παίρ-

9. Ιστορικά, η συστηματική συγκρότηση των δύο εννοιών έχει ως αφετηρία το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης -με κύριους εκφραστές του τον Dewey και τους μαθητές του W. Kilpatrick, H. Morrison, που αναπτύχθηκε στις αρχές του προηγούμενου αιώνα στις ΗΠΑ- βλ.: Δαναοσή-Αφεντάκη, Α. 1994, *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής σκέψης (17ος -20ός αι.)*, τ. Β', Αθήνα, και Μ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, *Η νέα Αγωγή*, τ. Α', Βιβλία για όλους, Αθήνα 1980.

νει υπόψη τις διαχωριστικές γραμμές των μαθημάτων, αφού κύριος σκοπός είναι η διερεύνηση του θέματος. Στη διεπιστημονική, ο σχεδιασμός ξεκινά από την αναγνώριση των ταυτοτήτων των διαφορετικών μαθημάτων. Ένα θέμα προσδιορίζεται (συνχνά μέσα από το ένα ή το άλλο μάθημα) με βάση το ερώτημα: «τι μπορεί κάθε μάθημα να συνεισφέρει στο θέμα;». Ακόμα και αν τα μαθήματα διδάσκονται σε σχέση με τα θέματα, κύριος σκοπός είναι η κατάκτηση των περιεχομένων και των ικανοτήτων που εμπεριέχονται στα εμπλεκόμενα μαθήματα. Με αυτή την έννοια, το θέμα αποτελεί δευτερεύον ζήτημα.» (όπως παρατίθεται στο Γρόλλιος, 2003:34-35).

Αν ανατρέξουμε, τώρα, στο θεσμικό κείμενο του Δ.Ε.Π.Π.Σ., θα παρατηρήσουμε πως η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα ορίζονται με ταυτολογικό και ασαφή τρόπο. Συγκεκριμένα, σε διάφορα σημεία του κειμένου, διαβάζουμε:

«Το μοντέλο που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα βασίζεται κυρίως στην αυτοτελή διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων... Προς τούτο απαιτείται η κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων [που] σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης... με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να "φωτίζονται πολυ-πρισματικά" και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα.... Γι' αυτό πρέπει να αναζητηθούν (στο μέτρο του εφικτού), μέσα από τα Α.Π.Σ. και τη διδασκαλία, οι προεκτάσεις και οι συσχετίσεις εκείνες που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων... Η γενικότερη αυτή προσέγγιση, δηλαδή η Διαθεματική Προσέγγιση, είναι ένας όρος γενικότερος του όρου διεπιστημονικότητα, και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής» (ΦΕΚ, 303/13.3.2003:3737)... «Πρέπει να υπογραμμισθεί ότι στην περίπτωση της εν λόγω διαθεματικής προσέγγισης δεν καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων (πλην της περίπτωσης της ΕΖ), τα οποία, ωστόσο, δικτυώνονται με βασικές διαθεματικές έννοιες και δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε να προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη...» (Αλαχιώτης, β:3). «...Η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης.... Η οργάνωση διαθεματικών δραστηριοτήτων διευκολύνεται από τη διάχυση της διαθεματικότητας στο κείμενο των σχολικών βιβλίων...μέσα από θεμελιώδεις έννοιες όλων των επιστημών...ο σύνδεσμος [τους]...ενισχύει τη διαθεματική προσέγγιση» (ΦΕΚ 303/ 13.3.2003:3737· Αλαχιώτης, 2002δ).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ο ορισμός της διαθεματικής προσέγγισης συνδέεται με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, εφόσον θεμελιώνεται στη σύνδεση των Α.Π.Σ., κατά συνέπεια δεν πρόκειται για επιστημονικό ορισμό. Η περιγραφή της αρχής της διαθεματικότητας και των προτάσεων εφαρμογής της μέσα από τα

συγκεκριμένα προγράμματα έχει γενικόλογό, αόριστο και αυτοαναφορικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να δημιουργεί σύγχυση και ασάφεια, στο βαθμό βέβαια που δεν συνοδεύεται και από συγκεκριμένα παραδείγματα για να διευκολύνουν τους αποδέκτες να κατανοήσουν το περιεχόμενο, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα το μεθοδεύσουν. Πολύ δε περισσότερο, όταν εισηγούνται θεωρητικά ένα σχήμα που δεν έχει δοκιμαστεί ούτε πιλοτικά για να επαληθευτεί η εφαρμοσιμότητά του στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (Βώρος, 2003α· Γρόλλιος, 2003· Νούτσος Μ., 2003· Νούτσος Π., 2004· Καραϊσκάκη Τ., 2003).

Επιπλέον, με βάση τη θεωρητική προσέγγιση που αναπτύξαμε παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν είναι διαθεματικό. Αφενός, δεν καταργούνται τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της γνώσης, αφετέρου, οι περιγραφόμενοι τρόποι υλοποίησης της διαθεματικής προσέγγισης είναι ορθότερο να χαρακτηριστούν ως διεισθημονικοί τρόποι συσχέτισης και διασύνδεσης της γνώσης. Αυτό τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι τόσο οι «διαθεματικές δραστηριότητες» και η διδασκαλία των «διαθεματικών (θεμελιωδών) εννοιών» όσο και οι «διαθεματικές εργασίες» πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας των επιμέρους μαθημάτων, οι πρώτες, και στο τέλος κάθε ομάδας θεματικών εννοιών, οι δεύτερες, ενώ το περιεχόμενο και η διαδικασία μεθόδευσής τους προσδιορίζονται στοχοθετικά. Επομένως, η οργάνωση της σχολικής γνώσης στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. δεν στηρίζεται σε θέματα, αλλά στην επίτευξη της κατάκτησης περιεχομένων και της απόκτησης δεξιοτήτων-ικανοτήτων και στάσεων, όπως προβλέπεται από το πλαίσιο των ξεχωριστών μαθημάτων (Φράγκος, 2002· Γρόλλιος, 2003· Μπονίδης, 2003).

Η εκδοχή δε της διαθεματικότητας, μέσα από τις επιλεγόμενες ως θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, ενδεχομένως να γίνεται εξαιρετικά περιοριστική για τον ορίζοντα της διδασκαλίας, για την ορατότητα και την αυτονομία του εκπαιδευτικού, όταν αυτές δεν έχουν ενδεικτικό, αλλά καθολικό χαρακτήρα οργάνωσης του πλαισίου γνώσης των περιεχομένων, των δραστηριοτήτων και των σχεδίων εργασίας. Ακόμη, η επιλογή των διαθεματικών εννοιών: σύστημα, μεταβολή, αλληλεπίδραση, ομοιότητα-διαφορά (Αλαχιώτης, 2003β & β:4) παρουσιάζεται αυθαίρετα, χωρίς τεκμηρίωση των κριτηρίων επιλογής τους (π.χ. σε ποιο λογικό σύστημα εντάσσονται, πώς προσεγγίζονται επιστημολογικά από τους διάφορους τομείς επιστημών, αν μελετήθηκαν προσεκτικά ως προς το νόημά τους, τη σαφήνεια διατύπωσης και διαθεματικής διάρθρωσής τους κ.ά.) (Βώρος, 2003α). Για παράδειγμα, η ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας μέσα από την έννοια του συστήματος ως ενός συνόλου μερών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους παραπέμπει στο να δεχόμαστε ως δεδομένη την κοινωνική οργάνωση στο πλαίσιο του συγκεκριμένου συστήματος, και να ερευνούμε και να ερμηνεύουμε την ανθρώπινη εμπειρία και πραγματικότητα κάτω από αυτή τη σχηματική και αξιωματική λογική και τις σταθερές που υποβάλλει (Θεριανός, 2003:26· Νούτσος Μ., 2003:27· Νούτσος Π., 2004).

Τέλος, ο χρονικός ορίζοντας της διαθεματικότητας, όπως προσδιορίζεται από

το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, δείχνει ότι μάλλον είναι μαξιμαλιστικές οι προσδοκίες επίτευξης των επιδιωκόμενων, με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ., στόχων της. Έτσι, το 10% του συνολικού διδακτικού χρόνου κάθε θεματικής ενότητας για τις διαθεματικές δραστηριότητες σημαίνει ότι: σε υποτιθέμενες 50 ώρες διδασκαλίας για κάποιο μάθημα, οι 45 ώρες αφιερώνονται στο γνωσιολογικό μέρος και οι 5 ώρες σε διαθεματικές δραστηριότητες. Ο χρόνος αυτός δεν επαρκεί για την πραγματοποίησή τους ή θα γίνει σε βάρος της επεξεργασίας του περιεχομένου της ενότητας (Φράγκος, 2002:68· Ιγνατιάδης, 2004:663). Το ανάλογο ισχύει και για την ΕΖ, όπου ο χρόνος που διατίθεται για την πραγματοποίηση των σχεδίων εργασίας κυμαίνεται από 16% έως 7% του Ω.Π., από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις, αντίστοιχα. Η ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας σε μικρό χρονικό ορίζοντα συνήθως περιορίζει τη δημιουργική και κριτική, σε βάθος και εύρος, μελέτη των ποικίλων πτυχών του θέματος (Frey, 1998· Δάλλκος, 2002).

Η σταδιακή μείωση των ωρών που διατίθενται για την Ε.Ζ. από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις δείχνει να την καθιστά λιγότερο αναγκαία για τη διαθεματική, βιωματική και επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης των μεγαλύτερων μαθητών. Διαπιστώνεται, έτσι, μια αποσπασματική και ευκαιριακή αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της προοδευτικής εκπαίδευσης μέσα από την ηλικιακή διάκριση της εφαρμογής της (Γρόλλιος κ.ά., 2002:12).

4. Αξιολόγηση στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ.

Η πρόταση αξιολόγησης παραπέμπει και αυτή στην προδιαγεγραμμένη, από τη δομή του ΑΠ, λειτουργία της επίτευξης των στόχων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε όλες τις προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης (αρχική ή διαγνωστική, διαμορφωτική ή σταδιακή και τελική ή συνολική) θεωρείται αναγκαία η εμπλοκή του μαθητή, ενώ προβλέπεται η αυτοαξιολόγησή του καθώς και η μεταξύ των μαθητών αξιολόγηση. Σε άρθρο του πρώην Προέδρου του ΠΠΣ. Αλαχιώτη αναφέρεται ότι γίνεται επεξεργασία πρότασης-πλαισίου που θα τεθεί σε συζήτηση με την εκπαιδευτική κοινότητα, με στόχο την περαιτέρω εξειδίκευσή της και ότι η αξιολόγηση «θα εκτείνεται σε ορισμένες περιπτώσεις πέραν της ποσοτικής, στην περιγραφική αξιολόγηση» (Αλαχιώτης, β:17).

Η περιγραφική αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τη φιλοσοφία και τον τύπο του ΑΠ στο οποίο εντάσσεται. Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί συγκεκριμένες μορφές περιγραφικής αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στη φιλοσοφία και τις απαιτήσεις ενός «ανοικτού θεματικού κουρίκουλουμ διαδικασίας», με ένα πλαίσιο γενικών στόχων τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε επίπεδο σχολείου για να υλοποιήσουν (Θεριανός, 2003:25). Η περιγραφική αξιολόγηση¹⁰ και οι τεχνικές αξιολόγησης ποιοτικού χαρακτήρα δίνουν έμφαση στην

10. Για περισσότερα σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση βλ.: Α. Καψάλης, *Αξιολόγηση και βαθμο-*

ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και αξιοποίησή της, ενώ «αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή ταυτότητα του μαθητή» (Κωνσταντίνου, 2002: 39-40). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η αξιολόγηση δεν αποκλείει κανένα μαθητή από τη διαδικασία της μάθησης, αλλά στοχεύει, με απλό και σαφή τρόπο, να επισημάνει τα αδύναμα σημεία, σημεία που θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν ή να συμπληρωθούν, νέες και διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες θα μπορούσε να φωτίσει την προσέγγισή του κ.λπ. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν διαφαίνεται η επιδιωκόμενη διαθεματικότητα να υποστηρίζεται όσο θα έπρεπε με τις ανάλογες ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης.

5. Αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης

Τα ευρήματα της αξιολόγησης της εφαρμογής της ΕΖ¹¹ κατά την περίοδο 2001-2002, όπως παρουσιάζονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καταδεικνύουν σε γενικές γραμμές τη θετική διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αλλαγές που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν μια νέα αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως, για παράδειγμα: την προώθηση της δημιουργίας καλύτερων σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές του σχολείου και σε όσους εμπλέκονται στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (60-80%) και την ενίσχυση του «ανοίγματος» του σχολείου στην κοινωνία (70%) (Αλαχιώτης, β:12-13· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν, ωστόσο, και τις μεγάλες δυσκολίες που συνοδεύουν το όλο εγχείρημα, όπως: την ανεπάρκεια χρόνου, υποδομής, υλικοτεχνικής στήριξης και οικονομικής ενίσχυσης (43,6%), την έλλειψη οργάνωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (35,8%), τη δυσκολία προσαρμογής των μαθητών στις νέες απαιτήσεις (26,5%), τις αλλαγές στο ρόλο των εκπαιδευτικών (11,3%) κ.ά. Προτείνουν, ακόμη, μέτρα για τη βελτίωση της εφαρμογής της ΕΖ, που περιλαμβάνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (56,9%), την υλικοτεχνική στήριξη και υποδομή (47,15%) και την καλύτερη οργάνωση (44,1%) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ:22).

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς (30-40%) θεώρησαν θετική τη συνεισφορά του επιμορφωτικού σεμιναρίου, αλλά οι περισσότεροι (70%) πιστεύουν πως η διαπροσωπική επικοινωνία και η εξατομικευμένη παροχή συμβουλών από τους Σχολικούς Συμβούλους και τα μέλη του Π.Ι. είναι αποτελεσματικότερες (Αλα-

λογία στο δημοτικό σχολείο, Art of Text, 1994, και Χ. Κωνσταντίνου, *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα 2000.

11. Η έρευνα αξιολόγησης διενεργήθηκε σε 176 Δημοτικά, 11 Νηπιαγωγεία και 54 Γυμνάσια. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από 734 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 266, από 104 ημιδομημένες συνεντεύξεις (44 με Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και 60 με Σχολικούς Συμβούλους) και από 26 εκθέσεις αξιολογητών-μελών του ΠΙ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ).

χιώτης, β:12-13· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ: 21). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που αφορά τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που θεωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως οι πιο ενδιαφέρουσες και είναι: *προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος, τι έκαναν οι μαθητές κατά την εφαρμογή του προγράμματος, και ποιες ήταν οι κυριότερες δυσκολίες* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ:23), που δείχνουν, ίσως, τη σημασία που έχει για αυτούς η αξιοποίηση της δικής τους άποψης και εμπειρίας για την εκπαιδευτική πράξη.

Στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα αξιολόγησης η παρουσίαση των ευρημάτων εμφανίζει κάποιες φορές ασάφειες, ελλείψεις και σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται να γίνεται επιλεκτική αξιοποίηση των δεδομένων. Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι: «η πλειοψηφία φαίνεται να πιστεύει ότι η εφαρμογή της ΕΖ βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους με ποσοστό 73%». Όμως στο σχετικό πίνακα που παρατίθεται (πίνακας 1: Επιτεύγματα εφαρμογής της ΕΖ), αυτά τα ποσοστά εμφανίζονται ως συγκεντρωτικά για όλες τις επιλογές, έτσι, π.χ., η συγκεκριμένη κατηγορία «έκφραση δημιουργικότητας», που αναλύεται σε κλίμακα σημαντικότητας από το 1 = πολύ σημαντικό έως το 5 = λίγο σημαντικό, με ποσοστά 15%, 20%, 17%, 14% και 7% αντίστοιχα, παρουσιάζεται με συνολικό ποσοστό 73%, που αποτελεί το άθροισμα των επιμέρους επιλογών (1 έως 5), ενώ, παράλληλα, δεν αναφέρεται το πολύ μεγάλο, σε σχέση με τις άλλες επιλογές, ποσοστό του 27% που δεν επέλεξε τη συγκεκριμένη κατηγορία (0 = Μη επιλογή) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δ:15-16). Σε ένα άλλο παράδειγμα αναφέρεται: «Το 43% πιστεύει ότι η εφαρμογή της αλλάζει δραστικά την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ το 32% θεωρεί ότι αποτελεί μία καινοτομία που απλώς εμπλουτίζει το πρόγραμμα του σχολείου», αλλά παρατηρούμε στο σχήμα 5 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δ:16), που ακολουθεί, ότι το ποσοστό των υπόλοιπων κατηγοριών που μειοψηφούν περιλαμβάνει κριτικές εκτιμήσεις για την εφαρμογή του προγράμματος («θα ξεχαστεί», «εμπλουτισμός», «διαφορετικό», «άλλο ένα πρόγραμμα», «αναμόρφωση» κ.ά.), στοιχείο που ενδεχομένως σε μια συγκεντρωτική αποτίμηση να καταδεικνύει ότι η πλειοψηφία του δείγματος (57%) ίσως διατηρεί επιφυλάξεις για την εφαρμογή του.

Επιπλέον, διαπιστώνονται κάποιες παραλείψεις: α. Το ερωτηματολόγιο και οι συνεντεύξεις δεν παρατίθενται στο κείμενο, β. Στη μεθοδολογική προσέγγιση δεν εφαρμόστηκαν τεχνικές ελέγχου της εσωτερικής αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων, γεγονός που θα επιβεβαίωνε την εσωτερική συνοχή και συνέπεια των απαντήσεων που έδωσε το υπό έρευνα δείγμα. Σε έρευνες ποσοτικού χαρακτήρα, όπου οι εκπαιδευτικοί γίνονται αντικείμενα έρευνας οι ίδιοι, παρατηρούνται συχνά φαινόμενα παθητικής αντίστασης. Μία μορφή παθητικής αντίστασης είναι και η μηχανιστική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Είναι σκόπιμο, λοιπόν, να χρησιμοποιούνται και οι ανάλογοι στατιστικοί δείκτες, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των ευρημάτων. Τέλος, η επιλογή του θετικιστικού ερευ-

νητικού παραδείγματος για την περίπτωση των εκπαιδευτικών¹² υποβαθμίζει την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου και δεν αξιοποιεί ουσιαστικά τις υποκειμενικές τους εμπειρίες για τις διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν, για τους παράγοντες που τους περιορίζουν, για το πώς αντιμετωπίζουν τη σχέση αντιστοιχίας θεωρίας και πρακτικής τους κ.ά. (Κοσμίδου, 1996), που θα μπορούσαν να αναδείξουν πολύτιμα και έγκυρα στοιχεία για την εφαρμογή της ΕΖ, τα οποία ταυτόχρονα θα συνιστούσαν και το πλαίσιο για διαμορφωτική παρέμβαση.¹³

6. Εκπαιδευτικό υλικό

Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό, στο βαθμό που υλοποιείται τώρα δεν μπορούμε να πάρουμε αξιολογική θέση γι' αυτό. Ωστόσο, μπορούμε να κάνουμε κάποιες επισημάνσεις, που φανερώνουν ότι οι σχετικές προσπάθειες για τη συγγραφή και την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού αφενός επιβεβαιώνουν το χαρακτήρα των νέων προγραμμάτων ως προδιαγεγραμμένων *curricula*, αφετέρου φαίνονται ασυντόνιστες και βεβιασμένες. Τα νέα βιβλία συμπληρώνουν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., καθώς συνιστούν οδηγίες και διδακτικό παράδειγμά τους. Παρά τη δήλωση ότι αυτά έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα, είναι πιθανό να λειτουργήσουν στην πράξη δεσμευτικά, δηλαδή να χρησιμοποιηθούν ως μοναδικό εγχειρίδιο αποτρέποντας την αξιοποίηση άλλων βιβλιογραφικών πηγών και εποπτικού βοηθητικού υλικού¹⁴. Το επακόλουθο ενός τέτοιου ενδεχόμενου θα είναι η μηχανοποίηση της διδασκαλίας και ο περιορισμός της αυτονομίας μαθητών και εκπαιδευτικών (Μπονίδης, 2003).

Το Π.Ι. το καλοκαίρι του 2003 είχε προβεί σε προκήρυξη για συγγραφή 400 διδακτικών πακέτων, βάσει ειδικών προδιαγραφών, που αποσκοπούσαν στο να αντικαταστήσουν όλα τα βιβλία που χρησιμοποιούνται σήμερα σε σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα υπό αντικατάσταση βιβλία έχουν συγγραφεί μόλις προ τετραετίας και έχουν εγκριθεί από το ίδιο το Π.Ι. και τα περισσότερα από τα παλαιότερα έχουν ήδη αναθεωρηθεί και χρησιμοποιούνται από το 2002-2003. Ωστόσο, κανένα από αυτά δεν έχει αξιολογηθεί συστηματικά, για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά του, ούτε έχουν ληφθεί υπόψη θετικές αξιολο-

12. Για μια κριτική προσέγγιση στην έρευνα που διενεργείται με εκπαιδευτικούς και στηρίζεται στην αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός επιτελεί ένα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία που συνίσταται στην αποτελεσματική άσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, βλ. ενδεικτικά: Diamond, C.T.P., *Teacher Education as Transformation*, Open University Press, Milton Keynes 1991, και Giroux, H.A., *Teacher education and the ideology of social control*, *Journal of Education*, 162, 1980, pp. 5-27.

13. Μία συνοπτική αναφορά στην έκθεση αξιολόγησης του πιλοτικού προγράμματος της ΕΖ κατά τη διάρκεια 2001-2002, γίνεται από τον Σ. Αλαχιώτη (2003β:12-13), και αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ, *Αξιολόγηση του Καινοτόμου Πιλοτικού Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (2001-02)*, <http://www.pi-schools.gr>.

14. Σε χώρες όπου εφαρμόζεται η διαθεματική οργάνωση της σχολικής γνώσης οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλες δυνατότητες επιλογών εκπαιδευτικού υλικού· βλ. Βαρνάβα-Σκούρα, 1989:1382.

γήσεις για κάποια από αυτά, και όταν μάλιστα τα περισσότερα προτείνουν θεματικές και διαθεματικές δραστηριότητες/εργασίες. Ακόμη, πώς είναι δυνατόν να συγγραφούν τόσα βιβλία στο πλαίσιο ενός περιοριστικού χρονοδιαγράμματος (9-12 μηνών), όταν ένα διδακτικό βιβλίο μέσης δυσκολίας χρειάζεται δύο τουλάχιστον χρόνια για να αποπερατωθεί (Ιγνατιάδης, 2004:670· Μπονίδης, 2003:38). Τέλος, δεν έχει ανακοινωθεί αν προβλέπεται δοκιμαστική εφαρμογή τους στη σχολική πράξη, προκειμένου να γίνουν διορθώσεις-βελτιώσεις πριν την τελική τους εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία ούτε αν σχεδιάζεται να οργανωθούν σεμινάρια για ενημέρωση και κατάρτιση της εκπαιδευτικής κοινότητας στις δυνατότητες χρήσης και αξιοποίησής τους.¹⁵

Γ. Απόπειρα διαλόγου

Σε επίπεδο γενικά αποδεκτών παιδαγωγικών αρχών, η εισαγωγή της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας, ακόμη και με το συγκεχυμένο χαρακτήρα που προσλαμβάνει στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ., μπορεί να συμβάλει θετικά στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη ζωή μέσα από την ανάπτυξη μεθόδων δημιουργικής, ανακαλυπτικής και προβληματοποιημένης μάθησης, που θα βασίζονται στις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, όπως ορίζονται από τη δεδομένη κοινωνική τους πραγματικότητα. Μπορεί, ακόμα, να συμβάλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας με σκοπό, όπως υποστηρίζει και ο Dewey, την κριτική εξάσκηση των κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών και την εξοικείωσή τους με τα κοινωνικά προβλήματα. Ωστόσο, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος οι αρχές αυτές να μείνουν στο επίπεδο της αισιόδοξης εξαγγελίας και στην πράξη να εγκλωβιστούν στην παραιοσοσιακή, φορμαλιστική πρακτική. Κάθε, κατά τα άλλα, καλή ιδέα κρίνεται τελικά από τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής της.

Στο σημείο αυτό θα παραθέσουμε κάποιες συμπληρωματικές επισημάνσεις, όπως έχουν διατυπωθεί από μέλη της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, που αποτυπώνουν τις βασικότερες επιφυλάξεις για την καλοπροαίρετη αποδοχή του όλου εγχειρήματος από τους εκπαιδευτικούς. Οι επισημάνσεις αυτές δεν έχουν το χαρακτήρα μιας οριστικής ή καταδικαστικής απόφασης για τα νέα προγράμματα. Επιχειρούν περισσότερο να συντελέσουν στην πρόκληση ενός ανοιχτού και ουσιαστικού διαλόγου για τα σημεία των Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. που δημιουργούν αμφιβολίες και εγείρουν πιθανές αμφισβητήσεις. Αφορούν κυρίως τα εξής:

1. Η ένταξη και υλοποίηση του προγράμματος από το Γ' ΚΠΣ θέτει ερωτήμα-

15. Σύμφωνα με ευρήματα έρευνας που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις όπου κατά την εισαγωγή νέων βιβλίων στην εκπαιδευτική διαδικασία επιχειρήθηκε επίσημη ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στις περιπτώσεις αυτές υλοποιήθηκαν ταχύρρυθμα σεμινάρια με εισηγητές τους συντάκτες του προγράμματος, σχολικούς συμβούλους ή πολλαπλασιαστές και θεωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ότι είχαν μη ουσιαστικό και ελλιπή χαρακτήρα (Μπονίδης, 2003:31).

τα για τους όρους της χρηματοδότησής του από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όταν μάλιστα δεν γνωστοποιούνται οι άξονες και οι προϋποθέσεις έγκρισης του αντίστοιχου Τεχνικού Δελτίου της πρότασης (Χρονοπούλου, 2003· Φράγκος, 2002· Μπονίδης, 2003). Οι ενδεχόμενες επιφυλάξεις εντείνονται, αφού η χρηματοδότηση αυτή σιωπηρά παρακάμπτεται, όπως διαφαίνεται σε δημοσίευμα του κ. Σ. Αλαχιώτη (2003β:3), στο οποίο χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: «Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. που συντάχθηκαν από το Π.Ι. είχαν μηδενικό κόστος, ενώ διαφορετικά θα κόστιζαν κατά τα ειωθότα πάνω από 3 εκατομμύρια ευρώ».

2. Μια πάγια τακτική που ακολουθείται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, να επιχειρείται μια νέα εσωτερική μεταρρύθμιση εφόσον η προηγούμενη έχει αξιολογηθεί, έστω και εμπειρικά, στην περίπτωση αυτή αγνοήθηκε.

3. Δεν έχει προβλεφθεί ούτε προτείνεται να σχεδιαστεί κάποια διαδικασία αφενός δοκιμαστικής εφαρμογής των προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού πριν τη γενικευμένη υλοποίησή τους στην σχολική πράξη, αφετέρου διαμορφωτικής αξιολόγησης για την ενδεχόμενη βελτίωσή τους κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους. Εξαίρεση αποτέλεσε η ευέλικτη ζώνη, όπου επιχειρήθηκε αξιολόγηση μετά την πιλοτική της εφαρμογή (2001-2002).

4. Οι διαδικασίες οι οποίες επιλέχθηκαν για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών καταδεικνύουν ότι είχαν πάρει την οριστική τους μορφή δίχως να προηγηθεί ανοιχτός διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα. Υπάρχουν πολλά δεδομένα που συνηγορούν σ' αυτό:

- (α) Η δημοσίευση σε ΦΕΚ αποτελεί τελεσίδικη αναγνώριση της αναγκαιότητας εφαρμογής των δημοσιευόμενων διαδικασιών και οι τυχόν «αποδεκτές» διορθωτικές παρεμβάσεις δεν αναιρούν τη δομική μορφή του περιεχομένου, αλλά μπορούν να ισχύσουν ως παροράματα, ως «διορθώσεις ημερησίων» στα ΦΕΚ.
- (β) Αν υπήρχε τέτοια πρόθεση διαλόγου, το κείμενο θα ήταν σύντομο, ως εισηγητικό κείμενο, με τη μορφή σχεδίου προγράμματος, και θα διανεμόταν στα διοικητικά και συμβουλευτικά μέλη, τους προϊσταμένους, τη Διδασκαλική Ομοσπονδία κ.τ.λ.
- (γ) Η «μεγάλη συζήτηση» με τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς στις 13 περιφέρειες της Ελλάδας¹⁶ θεωρήθηκε, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του κ. Σ. Αλαχιώτη (2003β:9), ότι «επανατροφοδότησε τον ενθουσιασμό για το “όραμα” της διαθεματικότητας». Ωστόσο, η μορφή του διαλόγου που επιλέχθηκε, ο χρόνος που αφιερώθηκε, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν

16. Οι 13 ημερίδες που διοργανώθηκαν – μία ανά γεωγραφικό/διοικητικό διαμέρισμα (Αθήνα, Λαμία, Σύρο, Κέρκυρα, Ιωάννινα, Μυτιλήνη, Πάτρα, Κομοτηνή, Ηράκλειο, Κοζάνη, Τρίπολη και Θεσσαλονίκη) – πραγματοποιήθηκαν με ευθύνη των Δ/σεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης, από 9/3/2002 έως 20/4/2002. Η συμμετοχή Διευθυντών, Υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών έγινε αντιπροσωπευτικά, ανάλογα με τη διαστρωμάτωση του πληθυσμού και τη γεωγραφική κατανομή των σχολείων κάθε περιφέρειας. Η επιλογή των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν έγινε από τοπική επιτροπή, την οποία α-

με εισηγήσεις, παρεμβάσεις κ.λπ., και, κυρίως, οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν μοιάζουν περισσότερο με μια απόπειρα νομιμοποίησης ενός διαλόγου κατευθυνόμενου «από τα πάνω προς τα κάτω» (Φράγκος, 2002: 66-67).

5. Παρά τη συχνή παραπομπή, στα επίσημα κείμενα των συντακτών του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., στην έκδοση της CIDREE (Αλαχιώτης, β' Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002· Ματσαγγούρας, 2002α) για την εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης στα ΑΠ, δεν γίνεται καμία αναφορά στις δυσκολίες που προκύπτουν από την υλοποίηση ενός τέτοιου εγχερήματος, που περιγράφονται στο ίδιο κείμενο και αφορούν: α) το προσδιορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως είναι, π.χ., η περίπτωση του δικού μας ΑΠ, β) την αυστηρή θεσμοποίηση του Προγράμματος Σπουδών, όπως γίνεται σε μας με τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης, γ) την ειδική και μακρά προετοιμασία που απαιτείται να γίνει στους διδάσκοντες, δ) τα ιδιαίτερα μεγάλα χρηματικά ποσά που απαιτούνται, και ε) τις παραδοσιακά αρνητικές στάσεις γονέων, μαθητών, τοπικών παραγόντων σε τέτοιου είδους αλλαγές, κ.τ.λ. (Φράγκος, 2002: 62-63).

6. Αναφορικά με την ολιστική προσέγγιση της γνώσης είναι αναγκαίος ένας κεντρικός σχεδιασμός σε επίπεδο Δ.Ε.Π.Π.Σ., προκειμένου να προσδιορίζεται ένα σώμα γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων κ.λπ. που θα διασφαλίζει τους νόμους και τις μεθόδους των επιμέρους ιστορικών επιστημονικών κλάδων. Παράλληλα, θα συντονίζει τα περιεχόμενα που θα καλύπτονται διδακτικά στα επιμέρους Α.Π.Σ. ανά τάξη και ενότητες μαθημάτων με τα περιεχόμενα μάθησης και τις προαπαιτούμενες γνώσεις για την εκπόνηση των διαθεματικών σχεδίων εργασίας, ιδιαίτερα στην ΕΖ. Ειδάλλως, τα σχέδια εργασίας θα συντίθεται από ασύνδετες, αποσπασματικές και αλληλοεπικαλυπτόμενες πληροφορίες, χωρίς περαιτέρω εμβάθυνση, κριτική ανάγνωση και συσχέτισή τους. Για παράδειγμα, σε σχέδιο εργασίας που εκπονείται σε μικρές τάξεις με αντικείμενο τη διατροφή γίνεται αναφορά στα θρεπτικά συστατικά της διατροφής (πρωτεΐνες κ.λπ.), τα οποία, όμως, ανήκουν στην «ύλη» της Ε' τάξης.

7. Αν και έχει ανακοινωθεί ότι προβλέπεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αλαχιώτης, β'), μέχρι στιγμής η ΕΖ υλοποιείται χωρίς ουσιαστική τους επιμόρφωση¹⁷. Η πραγματοποίηση των νέων διεπιστημονικών και διαθεματικών προ-

πάρτιζαν: Προϊστάμενος Γραφείου, εκπρόσωπος του Συλλόγου Δασκάλων και εκπρόσωπος Διευθυντών. Για τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων δόθηκαν γενικές οδηγίες από το ΠΙ και έγινε εξειδίκευση από τις οργανωτικές επιτροπές. Μετά τις εισηγήσεις οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν με παρεμβάσεις, σχόλια και συζήτηση η οποία πραγματοποιήθηκε σε ολομέλεια. Όσοι δάσκαλοι δεν είχαν το λόγο έδωσαν γραπτά σημεία. Το υλικό αυτό κωδικοποιήθηκε ανά θεματικούς τομείς των Α.Π.Σ., μελετήθηκε από τους ενδιαφερόμενους στο ΠΙ και εκφράστηκε ως τροποποιήσεις-παρεμβάσεις για το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Δεν υπήρχε δυνατότητα αναπαραγωγής και αποστολής των πρακτικών (Συνέντευξη του ΙΠΕΜ με τον Αντιπρόεδρο του ΠΙ Η. Ματσαγγούρα, Απριλίου του 2003).

17. Στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής της ΕΖ κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002 πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικά σεμινάρια αρχικά για τους Σχολικούς Συμβούλους και στη συνέχεια για όλους τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα εκπαιδευτικούς Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης. Οργανώ-

σεγγίσεων και το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή συνεπάγονται και την ανάλογη μετάβαση από την παραδοσιακή σε μια νέα διδακτική-μαθησιακή κουλτούρα, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Κάτι τέτοιο για να υλοποιηθεί προϋποθέτει ως αναγκαία, μεταξύ άλλων, και μια ισχυρή επιστημονική θεμελίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών. Η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης και κατάρτισης των δασκάλων, και ιδιαίτερα στις απαιτητικές μεθόδους του πρότζεκτ και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, θα επιφέρει ως αποτέλεσμα την καταστρατήγηση των παιδαγωγικών αρχών που τις υποστηρίζουν και τη μετατροπή τους σε μια τυποποιημένη και αφυδατωμένη από την ουσία τους εκπαιδευτική διαδικασία.¹⁸

8. Η επίτευξη μιας διεπιστημονικά προωθημένης διασύνδεσης και διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης σημαίνει άλλη σχέση χρόνου-ύλης και θέτει αυξημένες απαιτήσεις για την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού έργου. Όταν εισάγονται καινοτομίες που αυξάνουν τις απαιτήσεις για το έργο των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να συνοδεύονται και από την ανάλογη υποστήριξη τόσο αναφορικά με τα μέσα που θα τη διευκόλυναν (επιμόρφωση, σχολικές βιβλιοθήκες, υλικοκοινοτεχνικά μέσα, προετοιμασία) όσο και με τους όρους, ηθικούς και υλικούς, που θα αναβάθμιζαν το κύρος του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία.¹⁹

Οι παραπάνω επισημάνσεις διαμορφώνουν κάποιους κεντρικούς άξονες ερωτημάτων που αφορούν το γενικότερο προβληματισμό για το μελλοντικό σχεδιασμό των εσωτερικών και εξωτερικών μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Μια απόπειρα ουσιαστικού διαλόγου συνίσταται στην επιδίωξη μιας ανοιχτής, διευρυμένης και εμβαθυμένης, διαρκούς συζήτησης με την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Ο διάλογος αυτός θα μπορούσε, λοιπόν, να στραφεί γύρω από κάποια θεμελιακά ερωτήματα-ζητήματα, όπως:

– Ποιος είναι ο προσανατολισμός για την ανάπτυξη ενός μελλοντικού ΑΠ; Θα

θηκαν για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτο/θμιας 4 επιμορφωτικές ημερίδες στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και την Πάτρα. Έγινε ταυτόχρονα και ενημέρωση των Διευθυντών και των Προϊσταμένων Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος και κυρίως τα οργανωτικά θέματα που προκύπτουν κατά την υλοποίησή του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ).

18. Σε στοιχεία που αφορούν έρευνα που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς (συνεντεύξεις) που εργάστηκαν πειραματικά στη ζώνη της διαθεματικής προσέγγισης αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να προσδιορίσουν το μεθοδολογικά δέον γενέσθαι, ενώ χρησιμοποιούν το "πολυθεματικό βιβλίο-φάκελο" ως ένα παραδοσιακό βιβλίο διδασκίας ύλης. Επιπλέον, η διδασκαλία παραμένει παραδοσιακή και στηρίζεται κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία συνιστούν για αυτούς την κύρια πηγή άντλησης της πληροφορίας και διεξαγωγής της διδασκαλίας (βλ. σχετικά, Μπονίδης, 2003:29, 34-35)

19. Σύμφωνα με κάποια άλλα στοιχεία της έρευνας που παραθέτουμε παραπάνω (ό.π., Μπονίδης, 2003: 33), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ΕΖ δήλωσαν στις συνεντεύξεις τους ότι αυξήθηκε σημαντικά ο χρόνος εργασίας εκτός σχολικού ωραρίου, επειδή ο διδακτικός χρόνος που διατίθεται για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων και των σχεδίων εργασίας είναι ανεπαρκής ή μηδαμινός. Μάλιστα, ο παράγοντας αυτός, μαζί με την πίεση να ολοκληρώσουν τη διδασκία ύλη, θεωρείται αποθαρρυντικός για την ανάληψη σχετικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς.

- επιδιωχθεί μια μετατόπιση της φιλοσοφίας σχεδιασμού του προς μία κοινωνιολογική και ψυχοβιωματική προσέγγιση, ως μία προσπάθεια διαλεκτικής σύζευξης του μακρο- και του μικροεπιπέδου που διαμορφώνουν την ενιαία εκπαιδευτική πραγματικότητα;
- Ως προς τους τύπους οργάνωσης και συγκρότησης της σχολικής γνώσης, θα κατευθυνθούμε σε ένα διεπιστημονικό ή σε ένα διαθεματικό μοντέλο; Πώς μπορεί να διασφαλιστεί η επιλογή των γνώσεων και των μεθόδων των ιστορικών επιστημών που θα υποστηρίζουν τις εκάστοτε ανάγκες των θεμάτων, όπως θα αναδύονται από τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών;
 - Πόσο εφαρμόσιμη είναι μια τέτοια αλλαγή χωρίς τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας στη διαμόρφωσή της με συνεχείς διεργασίες προβληματισμού, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του όλου εγχειρήματος;
 - Πόσο είναι εφικτή η υλοποίησή τέτοιων εκπαιδευτικών αλλαγών χωρίς μια συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και ποια θα είναι η εκπαίδευση των φορέων που θα υλοποιήσουν την επιμόρφωσή τους;
 - Πώς αναιρείται η βαθιά βιωμένη παραδοσιακού χαρακτήρα κουλτούρα των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων (εκπαιδευτικών, διοίκησης, Σχολικών Συμβούλων, γονέων, τοπικής κοινωνίας);
 - Πώς θα διασφαλιστούν η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και οι λειτουργικές ανάγκες;
 - Με ποιους τρόπους θα αξιολογούνται οι ακολουθούμενες διαδικασίες και πώς θα διαμορφώνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματά τους;
 - Πώς θα εξασφαλιστούν τα τεράστια ποσά χρηματοδότησης που απαιτούνται για την κατοχύρωση της ποιότητας των επιδιωκόμενων αλλαγών;

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ., 2003α, «Αντί Προλόγου», στο ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, *Οδηγίες για την εφαρμογή των προγραμμάτων της ενέλικτης ζωής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Αλαχιώτης, Σ., 2003β, «Για το νέο εκπαιδευτικό "σύστημα"», εφημερίδα *Το Βήμα*, 12/10/2003, σσ. Α47.
- Αλαχιώτης, Σ. 2002α, «Εισαγωγικό σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» στο ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Αλαχιώτης, Σ., 2002β, «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σσ. 7-19.
- Αλαχιώτης, Σ., 2002γ, «Τα σχολεία ανοίγουν παράθυρο στη ζωή. Το όραμα της Ευέλικτης Ζώνης», εφημερίδα *Τύπος της Κυριακής*, 15/12/2002.
- Αλαχιώτης, Σ., 2002δ, «Πώς θα είναι το σχολείο του μέλλοντος», εφημερίδα *Το Βήμα*, 24/3/2002.
- Αλαχιώτης, Σ., α, «Εισαγωγικό Σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», www.pi-schools.gr

- Αλαχιώτης, Σ., β, «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης», www.pi-schools.gr.
- Bernstein, B., 1991², *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφρ. Ι. Σολομών), Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Βρεττός, Γ. - Καψάλης, Α., 1999, *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Βώρος, Φ. Κ., 2003α, «Διαθεματική ευδαιμονία ή σύγχυση και αποπροσανατολισμός της μάθησης και της σκέψης των νέων διαμέσου της «διαθεματικής» ανακάλυψης;», www.voros.gr.
- Βώρος, Φ. Κ., 2003β, «Προσπάθεια βηματισμού στο δύσβατο τοπίο της διαθεματικότητας μέσα σε συνθήκες ομίχλης», www.voros.gr.
- Capr, W., - Kemmis, W., (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη), Κώδικας, Αθήνα.
- Γρόλλιος, Γ., 2003, «Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 67, σσ. 30-37.
- Γρόλλιος, Γ.- Λιάμπας, Τ., 2002, «Ευέλικτη Ζώνη και μέθοδος project», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 60, σσ. 10-15.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ., 1989, «Διαθεματική Προσέγγιση στη διδασκαλία», λήμμα στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαιδεία Λεξικό*, τόμος 3, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 1380-81.
- Δάλκος, Γ., 2003, «Τα Αναλυτικά Προγράμματα και η ανάγκη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 65-66, σσ. 163-168.
- Δάλκος, Γ., 2002, «Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας», στο *Οδηγός Σχεδίων Εργασίας (Πολυθεματικό βιβλίο, Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικότητας)*, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, Αθήνα.
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης, ΦΕΚ 303-304/13.3.2003.
- Θεοφιλίδης, Χ., 1997, *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Θεριανός, Κ., 2003, «Το “παπούτσι του Ξενοκράτη”. Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών και Ευέλικτη Ζώνη: Διδακτικά μοντέλα διεργασίας στο σχολείο της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας και των ωρομισθίων εκπαιδευτικών», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 67, σσ. 24-33.
- Ιγνατιάδης, Γ., 2004, «Τα “νέα” Προγράμματα και τα νέα βιβλία», *Φιλολόγος*, τ. 114, Χειμώνας 2003-2004, σσ. 659-671.
- Καραϊσκάκη, Τ., «Τότε γιατί διαμαρτύρονται εκπαιδευτικοί και επιστήμονες;», εφημερίδα *Καθημερινή*, 16/11/2003, απαντητική επιστολή στον Πρόεδρο του Π.Ι. κ. Σ. Αλαχιώτη.
- Καρατζιά-Στανλιώτη, Ε., 2002, «Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σσ. 56-57.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., 1996, «Αναζητώντας την ταυτότητα του δάσκαλου στη σημερινή εποχή», στο *Η Φυσιогνωμία της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, πρακτικά της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας.
- Κωνσταντίνου, Χ., 2002, «Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,

τ. 7, σσ. 37-51.

Μαρμαρινός, Γ., 2000, *Το σχολικό Πρόγραμμα*. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η., 2002α, *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η., 2002β, «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σσ. 19-36.

Μικρός, Γ. - Γιώτη, Λ. - Λουκέρης, Δ., 2004, «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό: Αυτονομία ή πειθαναγκασμός;», στο *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (επιμ. Γ. Μπαγάκης), Μεταίχμιο, Αθήνα.

Μπονίδης, Κ., 2003, «Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, “πραγματικό” πρόγραμμα, προοπτικές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131, σσ. 25-40.

Νούτσος, Μ., 2003, «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: η ιδεολογία του αχταρμά», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 67, σσ. 24-29.

Νούτσος, Π., 2004, «Εκπαιδευτικά Προβλήματα», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 69, Αθήνα, σσ. 20-25.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, α, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*, www.pi-schools.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, β, *Ευέλικτη Ζώνη*, <http://www.pi-schools.gr>.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ, *Αξιολόγηση του Καινοτόμου Πιλοτικού Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (2001-02)*, www.pi-schools.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δ, *Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση - Δ.Ε.Π.Π.Σ.*, www.pi-schools

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002, *Οδηγός Σχεδίων Εργασίας (Πολυθεματικό βιβλίο, Ευέλικτη Ζώνη, Διαθεματικότητα)*, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003, *Οδηγίες για την εφαρμογή των προγραμμάτων της ευέλικτης ζώνης στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Αθήνα.

Frey, K., 1998, *Η μέθοδος project* (μτφρ. Κ. Μάλλιου), Α/φοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Φράγκος, Χ., 2002, «Διάλογος για την Παιδεία και την Εκπαίδευση. Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα “νέα” Προγράμματα Σπουδών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 125, σσ. 60-68.

Χατζηγεωργίου, Γ., 1998, *Γνώθι το curriculum*. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής, Ατραπός, Αθήνα.

Χρονοπούλου, Α., 2003, «Αντίλογος περί “Διαθεματικότητας”, Ευέλικτης Ζώνης και Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Μια κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής σύγκλισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131, σσ. 57-78.

Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που φιλοδοξεί να ανανεώσει το παραδοσιακό σχολείο

Αγγελοπούλου Δέσποινα

Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

1. Εισαγωγή

Με τις ραγδαίες εξελίξεις που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή το σημερινό σχολείο δεν μπορεί να μένει αγκιστρωμένο σε παρωχημένα μοντέλα οργάνωσης, διδακτικών αντικειμένων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Δεν αρκεί να επιδιώκει μόνο την απόκτηση όλο και περισσότερων γνώσεων. Η γενικότερη παιδεία του ατόμου και η ισόρροπη ανάπτυξη του γνωστικού, του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα της προσωπικότητάς του κρίνονται εξίσου απαραίτητες. Εξάλλου, οι γνώσεις παράγονται σήμερα με ξέφρενους ρυθμούς, εμπλουτίζονται με νεότερες, αντικαθιστώνται, αταξιώνονται. Η καλλιέργεια της ικανότητας του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και η ανάγκη της απόκτησης στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης αποτελούν αναμφισβήτητη αναγκαιότητα.

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας προσφέρουν καθημερινά πληθώρα γνώσεων και πληροφοριών δημιουργώντας σύγχυση και αποσπασματική γνώση. Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των ατόμων, ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τη σημασία και τη σπουδαιότητα των ποικίλων γνωστικών πληροφοριών και να διατυπώνουν κρίσεις γι' αυτές, και η ολιστική θεώρηση της γνώσης μέσα από διαθεματικές γνωστικές προσεγγίσεις αποτελούν σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις.

Η φύση και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης δεν πρέπει να είναι άσχετα από τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής. Αλλιώς αποκόπτεται το σχολείο από την κοινωνία και απενεργοποιούνται τα φυσικά εσωτερικά κίνητρα μάθησης των μαθητών.

Η ενδυνάμωση των εγωιστικών τάσεων του ατόμου και ο απομονωτισμός, που καλλιεργούνται μέσα από τις σύγχρονες συνθήκες διαβίωσης, πρέπει να αποδυναμωθούν με την ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της προσωπικότητας, μέσα από συλλογικές και συνεργατικές μορφές δράσης.

Σε μια προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και προσαρμογής του εκπαιδευτικού μας συστήματος στα νέα

κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα, το ΥΠ.Ε.Π.Θ μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προχωρά στις ακόλουθες καινοτόμες προσπάθειες:

- καθιερώνει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την υποχρεωτική εκπαίδευση,
- αναμορφώνει τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα,
- εισάγει το καινοτόμο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης.

2. Τι είναι η Ευέλικτη Ζώνη

Πρόκειται για ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που εισάγεται σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης:

- στο Νηπιαγωγείο, ως ελεύθερη ένταξη στο πρόγραμμά του συλλογικών διαθεματικών δραστηριοτήτων και μικρής ή μεγάλης διάρκειας σχεδίων εργασίας,
- στο Δημοτικό, ως «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων»,
- στο Γυμνάσιο, ως «Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων».

Το πρόγραμμα ξεκίνησε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2001-2002 με την εφαρμογή του σε 11 Νηπιαγωγεία, 176 Δημοτικά Σχολεία και 52 Γυμνάσια της χώρας, και επεκτάθηκε κατά το σχολικό έτος 2002-2003 με τη συμμετοχή 563 ακόμη Δημοτικών Σχολείων, 149 Νηπιαγωγείων και 43 Γυμνασίων.

Αξιίζει να αναφερθεί ότι ανάλογες προσπάθειες γίνονται και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη (π.χ. Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Πορτογαλίας).

Με την εφαρμογή του προγράμματός της Ευέλικτης Ζώνης επέρχονται αλλαγές κυρίως στους εξής τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

- στο σχολικό πρόγραμμα (αναλυτικό και ωρολόγιο),
- στον τρόπο διδακτικής προσέγγισης,
- στους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών.

3. Ποιες αλλαγές επέρχονται στο σχολικό πρόγραμμα

Με την Ευέλικτη Ζώνη επιχειρούνται παρεμβάσεις τόσο στο Αναλυτικό όσο και στο Ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος εμπλουτίζονται με την προσθήκη αντικειμένων μελέτης, που εξετάζονται διαθεματικά, προσφέροντας ένα ευρύ φάσμα ενοποιημένης γνώσης.

Τα αντικείμενα αυτά προτείνονται από τους ίδιους τους μαθητές και διαμορφώνονται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Με την έννοια αυτή, το Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης έχει «ανοιχτή» θεματική. Τα θέματά του μπορεί να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να καλύπτουν τις απαιτήσεις και τις συνθήκες της σύγχρονης ζωής, να αφορούν ορισμένα επίκαιρα θέματα, να ξεκινούν από ερεθίσματα που προσφέρουν τα μα-

θήματα του σχολείου κ.λπ. Η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης και καλλιεργεί την επαφή και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προτείνει έναν ενδεικτικό πίνακα θεμάτων για την Ευέλικτη Ζώνη, μέσα από τα οποία εκπαιδευτικός και μαθητές, σε συνεργασία, μπορούν να επιλέξουν το αντικείμενο ενασχόλησής τους. Τα θέματα αυτά για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό καλύπτουν τις εξής θεματικές περιοχές:

- Θέματα Αγωγής Υγείας
- Αθλοπαιδιές
- Θέματα Κυκλοφοριακής Αγωγής
- Θέματα Αγωγής Καταναλωτή
- Θέματα Περιβάλλοντος (κοινωνικού και φυσικού) – Γνωριμία με το τοπικό περιβάλλον
- Τεχνολογία
- Παιχνίδια με την αριθμητική
- Χρήση των ΜΜΕ
- Διαχείριση της πληροφορίας
- Πολιτισμός – Διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση
- Δραστηριότητες με τη χρήση του Ευρώ
- Θέματα Ολυμπιακής Παιδείας
- Ισότητα των δυο φύλων – Άλλα σύγχρονα θέματα – Θεματικές ενότητες από το Πολυθεματικό βιβλίο
- Εικαστικά – Συλλογική δραστηριότητα και έκφραση
- Λογοτεχνία
- Οι φυσικές επιστήμες στην καθημερινή ζωή
- Συμμετοχή και παρέμβαση σε σχολικά και εξωσχολικά δρώμενα – Εκδηλώσεις
- Ώρα βιβλιοθήκης για ελεύθερη ανάγνωση (φιλιαναγνωσία)
- Δραστηριότητες ομίλων ενδιαφερόντων και μαθητικών συνεταιρισμών

Κατά την επιλογή των θεμάτων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη δυο βασικές αρχές: η αρχή της ελεύθερης συλλογικής επιλογής και η αρχή της ποικιλίας.

Σύμφωνα με την πρώτη, μαθητές και δάσκαλος επιλέγουν ελεύθερα το θέμα με συλλογικές διαδικασίες. Με άλλα λόγια, το θέμα ενασχόλησης δεν πρέπει να επιβάλλεται από το δάσκαλο ή από μια συγκεκριμένη μερίδα μαθητών, που έχει «πιο δυνατή φωνή» και που μπορεί πιο εύκολα να επιβάλλει τη γνώμη της (π.χ. «καλοί» μαθητές).

Σύμφωνα με τη δεύτερη αρχή, πρέπει να αποφεύγεται η ενασχόληση με συγκεκριμένες μόνο θεματικές περιοχές. Τα θέματα πρέπει να επιλέγονται από όλες τις κατηγορίες (χωρίς να αποκλείεται, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, η ανισομερής ενασχόληση με μερικούς τομείς, αν αυτό εκφράζει τα ενδιαφέροντα, των μαθη-

τών), να μελετώνται με πολλαπλές μεθόδους επεξεργασίας και η έκφραση των αποτελεσμάτων να γίνεται με διάφορους τρόπους, ώστε να ικανοποιούνται τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, οι εμπειρίες και τα στυλ μάθησης των μαθητών, και να αναπτύσσονται όλοι οι τομείς της γνώσης και όλα τα είδη νοημοσύνης. Η αρχή της ποικιλίας δεν αφορά μόνο τα αντικείμενα μελέτης αλλά και τη διάρκειά τους. Έτσι, άλλα από αυτά μπορούν να ολοκληρώνονται σε μερικές διδακτικές ώρες (δυο ή περισσότερες), ενώ άλλα μπορεί να διαρκούν εβδομάδες ή και μήνες, πάντα στο πλαίσιο του προβλεπόμενου για την Ευέλικτη Ζώνη χρόνου.

Το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης εντάσσεται στο εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου. Το στάδιο πιλοτικής εφαρμογής που εφαρμόζεται σήμερα περιλαμβάνει δυο δίωρα για την Πρώτη, τη Δευτέρα και την Τρίτη τάξη, ένα τρίωρο για την Τετάρτη και ένα δίωρο για την Πέμπτη και την Έκτη Δημοτικού και για κάθε τάξη του Γυμνασίου. Για το Νηπιαγωγείο προτείνεται η ελεύθερη ένταξη στο πρόγραμμά του συλλογικών διαθεματικών δραστηριοτήτων και μικρής ή μεγάλης διάρκειας σχεδίων εργασίας

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος προβλέπεται δίωρη συνεχόμενη ενασχόληση με το εξεταζόμενο θέμα, πράγμα που συνεπάγεται την καθιέρωση διδακτικών περιόδων διάρκειας 90' με ενδιάμεσα διαλείμματα διάρκειας 25', σύμφωνα με την ακόλουθη πρόταση:

Πρόταση για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα

1 ^η διδακτική περίοδος	(90 λεπτά)	08:10 – 09:40
2 ^η διδακτική περίοδος	(25 λεπτά)	09:40 – 10:05
3 ^η διδακτική περίοδος	(90 λεπτά)	10:05 – 11:35
4 ^η διδακτική περίοδος	(25 λεπτά)	11:35 – 12:00
5 ^η διδακτική περίοδος	(90 λεπτά)	12:00 – 13:30

Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προβλέπουν να διατίθεται ένα μέρος του ετήσιου συνολικού χρόνου του κάθε μαθήματος (έως και 10%) σε διαθεματικά σχέδια εργασίας. Αν κρίνεται αναγκαίο, μπορεί ο διαθεματικός αυτός χρόνος του κάθε μαθήματος να προστίθεται στο χρόνο της Ευέλικτης Ζώνης. «Για παράδειγμα ο χρόνος που προβλέπεται για διαθεματικά σχέδια εργασίας στο μάθημα της Γεωγραφίας ή της Ιστορίας μπορεί να εκχωρηθεί στην Ευέλικτη Ζώνη, αν το θέμα που εξετάζεται στην Ευέλικτη Ζώνη είναι πρωτίστως «γεωγραφικό» ή «ιστορικό». Παρομοίως, είναι δυνατόν και ο χρόνος της Ευέλικτης Ζώνης να εκχωρείται για την ολοκλήρωση ενός σχεδίου εργασίας που εκπονείται στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Χρειάζεται, βέβαια, προσοχή, ώστε να μη διεξάγονται ταυτόχρονα πολλά σχέδια εργασίας μακράς διάρκειας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2001, 17).

Το καινοτόμο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης στηρίζεται, λοιπόν, σε μια νέα αντίληψη για τη διαχείριση του σχολικού χρόνου. Χαρακτηριστικό των παραδοσιακών προγραμμάτων είναι ο κατακερματισμός, ο επιμερισμός και ο ανυπηρέτος

έλεγχος του σχολικού χρόνου, τακτική που καταπιέζει τους μαθητές, αδιαφορώντας για το διαφορετικό υποκειμενικό χρόνο που καθένας από αυτούς χρειάζεται, ανάλογα με τις ατομικές του ιδιαιτερότητες. Περιορίζει, επίσης, και το ίδιο το σχολικό πρόγραμμα και την πρωτοβουλία του δασκάλου, εφόσον ορίζει ασφυκτικά και προκαθορισμένα πλαίσια κίνησης, μη παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να ασχοληθούν με κάτι τυχαίο, απρόβλεπτο και διαφορετικό, που ωστόσο είναι εξαιρετικού ενδιαφέροντος και χρησιμότητας. Με το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης γίνεται ευέλικτη διαχείριση του χρόνου. «Μέσα στα νέα δεδομένα εκπαιδευτικοί και μαθητές, χωρίς εξωτερικές δεσμεύσεις, επιλέγουν επίκαιρα και ενδιαφέροντα θέματα, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν ανάλογα με τη φύση των θεμάτων, το είδος των μεθόδων και τους ρυθμούς μάθησης των μαθητών. Έτσι ο διδακτικός χρόνος δεν γίνεται ανασταλτικός παράγοντας για τη χρήση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης, αλλά, αντίθετα, γίνεται όρος για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Αυτό διασφαλίζεται, διότι η Ευέλικτη Ζώνη, σύμφωνα με την ορολογία του Bernstein, κάνει υπέρβαση της «περιχάραξης» (framing), δηλαδή, του αυστηρού εξωτερικού ελέγχου στην επιλογή, την οργάνωση και το ρυθμό προσέγγισης της γνώσης που επιβάλλει το συμβατικό πρόγραμμα σπουδών» (Ματσαγγούρας, 2002, τ. 6, 23-24).

4. Ποιες αλλαγές επέρχονται στον τρόπο διδακτικής προσέγγισης

Με την Ευέλικτη Ζώνη δίνεται έμφαση στη *διερευνητική προσέγγιση* της γνώσης, μέσα από *ενεργητική συμμετοχή* και *συλλογική δράση*. Η ανάγκη για συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών προβάλλεται από πολλές σύγχρονες θεωρίες μάθησης (Piaget, Vygotsky). Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, η μάθηση και η ανάπτυξη μπορεί να φαίνονται ως αποτέλεσμα της προσωπικής προσπάθειας του κάθε ατόμου, οικοδομούνται όμως μέσα στο πλαίσιο της αλληλεπικοινωνίας και της συλλογικής δράσης.

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος οι μαθητές χωρίζονται σε ολιγομελείς ανομοιογενείς ομάδες και συνεργάζονται για να ολοκληρώσουν τη διερεύνηση ενός θέματος, που μπορεί να δίνει λύση σε κάποιο πρόβλημα ή να απαντά σε κάποιο ερώτημα. Οι απαιτήσεις επίδοσης είναι ανάλογες με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες κάθε μαθητή. Μέσα από πολλές και ποικίλες δραστηριότητες αξιοποιείται καλύτερα η ποικιλία των ατομικών διαφορών (παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με ιδιαίτερα εθνικά, πολιτισμικά γλωσσικά και άλλα χαρακτηριστικά), πράγμα που εξασφαλίζει βιώματα επιτυχίας σε όλους τους μαθητές (καλούς και αδύνατους), ενισχύοντας έτσι το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεικόνα κάθε μαθητή.

Τα μέλη της ομάδας, μέσα από συζητήσεις, αντιπαραθέσεις απόψεων, έκφραση αμφιβολιών κ.λπ., προσεγγίζουν πλευρές του θέματος που θα ήταν αδύνατο να προσεγγιστούν, αν κάθε μαθητής το μελετούσε ατομικά.

Τα αντικείμενα ενασχόλησης εξετάζονται διαθεματικά, δίνοντας στους μαθητές

την ευκαιρία να συλλάβουν τα κοινά σημεία των επιστημών και τις προεκτάσεις και τις συνέπειές τους σε άλλους επιστημονικούς κλάδους. Η διαθεματική προσέγγιση ενισχύει τη γνώση, χαλαρώνει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των διάφορων μαθημάτων και καταργεί τη διάκριση σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα.

Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης στο σχολείο στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη σχεδίων εργασίας (project).

Πρόκειται για μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης καθαρά μαθητοκεντρική. Οι ιδέες, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των παιδιών κυριαρχούν. Τα παιδιά είναι εκείνα που θέτουν στόχους, επιλέγουν δραστηριότητες, σχεδιάζουν πορείες μάθησης, εκφράζουν τα αποτελέσματα της δουλειάς τους με πολλούς τρόπους. Στην ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας κάθε παιδί συμμετέχει ανάλογα με τα διαφέροντα, τις ικανότητες και το ρυθμό του. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η συμμετοχή όλων των παιδιών. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικών καθώς και στη συμμετοχή των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου.

Κατά την εφαρμογή της μεθόδου project ακολουθούνται οι εξής φάσεις:

I. Επιλογή του θέματος ενασχόλησης

- Προβληματισμός – Πρόταση: Οι μαθητές εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για ένα θέμα (κοινωνικό, επίκαιρο, σχετικό με ερεθίσματα που προσφέρουν τα μαθήματα του σχολείου κ.λπ.).
- Κριτική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρόταση: Συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με την πρόταση, επεξεργάζονται το περιεχόμενό της, εκφράζουν τις ιδέες, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και καταλήγουν στην υιοθέτηση της πρότασης ή στην ακύρωσή της.

II. Σχεδιασμός του σχεδίου εργασίας

Οι μαθητές με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού αποφασίζουν συλλογικά για την επιλογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, τη διάρκειά τους και το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Ενημερώνονται οι γονείς και ευαισθητοποιείται η κοινότητα.

III. Υλοποίηση του Προγράμματος - Εκτέλεση του Σχεδίου Εργασίας

Δημιουργούνται ομάδες εργασίας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Κάθε ομάδα υλοποιεί τις εργασίες που είχε προβλέψει. Κατά τη φάση αυτή μπορεί να προκύψουν προβληματισμοί και ενδιαφέροντα των μαθητών που θα τους οδηγήσουν και σε δραστηριότητες οι οποίες δεν είχαν προβλεφθεί.

IV. Περάτωση του Σχεδίου Εργασίας - Αξιολόγηση

Το σχέδιο εργασίας μπορεί να παρουσιαστεί σε εκδήλωση. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις που αποκομίζουν οι μαθητές από την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας βρίσκουν εφαρμογή στη σχολική ζωή και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων και τη στάση τους για τη ζωή. Θεωρείται, επίσης, σκόπιμο να υ-

πάρξει αξιολογική αποτίμηση της πορείας και των αποτελεσμάτων του σχεδίου εργασίας καθώς και του τρόπου με τον οποίο αναπτύχθηκαν οι ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες.

Με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας επιδιώκεται η καλλιέργεια των ακόλουθων ικανοτήτων και δεξιοτήτων:

- δεξιότητα της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή),
- δεξιότητα/ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης, με στόχο την εξεύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών για διάφορους σκοπούς,
- ικανότητα συνεργασίας με άλλους σε ομαδικές εργασίες, μέσα από το σεβασμό, την αναγνώριση και τη βέλτιστη κοινωνική αλληλεπίδραση,
- ικανότητα επίλυσης προβλήματος μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης,
- ανάπτυξη της χειροκατασκευαστικής ικανότητας των μαθητών,
- ανάπτυξη στρατηγικών και τάσεων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Για την υποστήριξη της εφαρμογής του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στο Δημοτικό Σχολείο δημιουργήθηκε το ακόλουθο εκπαιδευτικό υλικό:

Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη

Α'- Β' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

(Αισθητική Αγωγή – Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας - Ενδυμασία – Λαϊκός Πολιτισμός)

Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη

Γ'- Δ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου - Τεύχος Α'

(Λαϊκός Πολιτισμός - Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών) και Τεύχος Β' (Τοπική Ιστορία - Φυσική Αγωγή/ Αγωγή Υγείας)

Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη

Ε'- ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

Τεύχος Α' (Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής γλώσσας - Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Τεχνολογία) και Τεύχος Β' (Φυσικές Επιστήμες)

Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης - Βιβλίο για το Δάσκαλο

Πολυθεματικό Βιβλίο Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη

«Βλέπω το Σημερινό Κόσμο»

Πολυθεματικό Βιβλίο Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη

«Βλέπω το Σημερινό Κόσμο: Διαθεματικές – Δημιουργικές Δραστηριότητες»

Το υλικό αυτό συμπληρώθηκε με ταινίες βίντεο, κασέτες ήχου, διαφάνειες και CD-Rom, και διανεμήθηκε στα σχολεία που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα, αλλά και σε άλλα σχολεία, με στόχο την ενημέρωση.

5. Ποιες αλλαγές επέρχονται στους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών

Ο εκπαιδευτικός διατηρεί μεν το διδακτικό του ρόλο, αλλά δεν περιορίζεται σ' αυτόν. Αναλαμβάνει και τους ρόλους του συνεργάτη, του συνερευνητή, του βοηθού, του εμπνευστή, του καθοδηγητή, του συντονιστή. Παρακολουθεί τις δραστηριότητες των μαθητών και βοηθά στις δυσκολίες που παρουσιάζονται όχι ως αυθεντία αλλά ως εμπειρότερος συνεργάτης.

Για την ανάπτυξη διαθεματικών σχεδίων εργασίας επιδιώκεται πολλές φορές η συνεργασία δυο ή και περισσότερων εκπαιδευτικών, ανάλογα με το επιστημονικό τους υπόβαθρο και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Ο ρόλος, λοιπόν, του εκπαιδευτικού διευρύνεται ακόμη περισσότερο. Εκτός από το ρόλο δασκάλου-παιδαγωγού αποκτά και το ρόλο του επιστήμονα-παιδαγωγού, που συνεργάζεται αποτελεσματικά με άλλους συναδέλφους του για την επίτευξη κοινών στόχων.

Η διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού, η δυνατότητα που του παρέχεται να λειτουργεί αυτόνομα σε όλα τα επίπεδα σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης του περιεχομένου του προγράμματος, προάγουν τελικά και την επαγγελματική του αυτονομία.

Με την εφαρμογή του προγράμματος αναβαθμίζεται και ο παραδοσιακά προσδιορισμένος ρόλος των μαθητών. Μετέχουν στη διαδικασία επιλογής των θεμάτων ενασχόλησης και αποφασίζουν τον τρόπο προσέγγισης και έκφρασης του περιεχομένου της μάθησης. Με την εμπλοκή τους σε ανοιχτές και ενεργητικές μορφές συλλογικής μάθησης αποκτούν ουσιαστικό ρόλο.

Αντίστοιχα επαναπροσδιορίζεται και η επικοινωνιακή σχέση δασκάλου - μαθητών. Από ιεραρχική σχέση μετατρέπεται σε συμπληρωματική, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός χάνει τις αρμοδιότητές του ή αποποιείται των υποχρεώσεων που απορρέουν από τον παιδαγωγικό του ρόλο.

Τέλος, η αναβάθμιση του ρόλου του μαθητή, η διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η αναμόρφωση της σχέσης δασκάλου-μαθητή ανανεώνουν και διευρύνουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση και τις λειτουργίες της, και δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα για την επιτυχή υιοθέτηση και άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών.

6. Αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος

Από την ποιοτική αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στο 9^ο Δημοτικό Σχολείο Κερατσινίου* (σχολικό έτος 2001-

* Το 9^ο Δημοτικό Σχολείο Κερατσινίου ανήκει στην 11^η περιφέρεια Πειραιά, στην οποία υπηρετώ ως Σχολική Σύμβουλος. Το σχολείο αυτό περάτωσε επιτυχώς επί έξι συνεχόμενα σχολικά έτη το Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ». Ως εκ τούτου εκπαιδευτικοί και μαθητές είχαν αποκτήσει κάποια σχετική εμπειρία σε ανοιχτές μορφές μάθησης.

2002) προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Η εφαρμογή του προγράμματος:

- ενίσχυσε το διαφέρον και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη σχολική εργασία,
- συνέβαλε στην καλλιέργεια της δημιουργικής τους διάθεσης,
- περιόρισε τον ατομικό ανταγωνισμό προς όφελος της συνεργασίας και της συλλογικής δράσης,
- προσέφερε δυνατότητες στους «αδύνατους» μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική πράξη, ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Έτσι αισθάνθηκαν ικανοί, χρήσιμοι και αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και το δάσκαλο.

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος στο 54^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών αναφέρονται τα εξής:

- Η Ε.Ζ. ουσιαστικοποιεί το ρόλο του εκπαιδευτικού. Τον μετατρέπει σε ερευνητή και σχεδιαστή του Α.Π. Του προσδίδει αυτονομία και κύρος.
- Η Ε.Ζ. μεταβάλλει το ρόλο του μαθητή. Από παθητικός δέκτης γίνεται πρωταγωνιστής στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και αναπτύσσει σημαντικές μορφές νοημοσύνης και κοινωνικές δεξιότητες.

Το σχολείο αγγίζει το στόχο του στην πράξη. Ανοίγεται στην κοινωνία και προσφέρει δυνατότητες για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Ειδικότερα, αναφέρεται αισθητή βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος στη ΣΤ₁ τάξη και ανοδική τάση της δημιουργικής και πρακτικής νοημοσύνης των μαθητών, πράγμα που μπορεί να αποδοθεί στο δημιουργικό, πρακτικό και βιωματικό χαρακτήρα της Ε.Ζ. (Κουλουμπαρίτση, 2002, 6).

Γενικά, από την αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης διαπιστώθηκε ότι το πρόγραμμα επέδρασε θετικά:

- *στη συνεργασία των μελών του συλλόγου διδασκόντων:* Ο σχεδιασμός, η προετοιμασία και η υλοποίηση των σχεδίων εργασίας έδωσαν την ευκαιρία στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν. «Για πάρα πολλούς ήταν η πρώτη φορά που άνοιξαν οι πόρτες των τάξεων και βρέθηκαν να συντονίζουν τη διδακτική διαδικασία από κοινού με κάποιο συνάδελφο, παρατηρώντας τον κατά τη διάρκεια υλοποίησης του έργου του και κατ' επέκταση ανταλλάσσοντας εμπειρίες, ιδέες και γνώσεις».

- *στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και στη συνεργασία τους με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς:* «Οι μαθητές ήρθαν επίσης πιο κοντά τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός μετατράπηκε, κατά συνέπεια, σε πρόσωπο πιο οικείο και φιλικό, ένας συνεργάτης στο έργο, ένα έργο που όλοι το συνδιαμορφώνουν».

- *στην ενεργοποίηση και συμμετοχή όλων των μαθητών:* «Μαθητές και μαθήτριες που κατά τη διάρκεια του παραδοσιακού μαθήματος έμεναν παθητικοί ενεργοποιήθηκαν και πολύ συχνά ανέδειξαν τα ταλέντα τους σε τομείς που κα-

νένας δεν θα υποψιαζόταν. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης κινητοποίησε μαθητές που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα παιδιά αυτά αισθάνθηκαν πλήρως ενταγμένα στο πρόγραμμα και συχνά για πρώτη φορά εκφράστηκαν και έδρασαν ελεύθερα».

– *στην ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης των μαθητών*: «Νιώθουν καταξιωμένοι μέσα από τη δημιουργία των έργων τους και επιζητούν την παρουσίασή τους στο σχολείο τους, αναδεικνύοντας, ανάμεσα σε άλλα, ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης».

Γενικά διευθυντές, καθηγητές, μαθητές εκτιμούν ότι η Ευέλικτη Ζώνη είναι ωφέλιμο και απαραίτητο να συνεχιστεί, παρά την ύπαρξη ορισμένων προβλημάτων.

Ως κυριότεροι προβληματισμοί-προβλήματα αναφέρονται:

– *Το πρόβλημα της εξασφάλισης οικονομικών πόρων*: «Τα σχολεία ζητούν πόρους για τη δυνατότητα ουσιαστικής αναβάθμισης της εφαρμογής του προγράμματος (χρήματα για επισκέψεις εκτός σχολείου και άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία –μουσεία, βιβλιοθήκες, εργαστήρια κ.ά.– με στόχο τη συλλογή δεδομένων, υλικού, οικονομικών πόρων για φωτοτυπίες, χαρτί, φωτογραφικές μηχανές και λοιπό μικροεξοπλισμό). Τονίζεται ότι οι ετήσιοι προϋπολογισμοί των σχολείων που διατίθενται μέσω των Σχολικών Επιτροπών δεν επαρκούν».

– *Ο φόβος κατάργησης κάθε άλλης σχολικής δραστηριότητας*: «Αρκετοί διευθυντές και εκπαιδευτικοί εκφράζουν το φόβο μήπως η Ευέλικτη Ζώνη απορροφήσει όλες τις προαιρετικές σχολικές δραστηριότητες».

Τέλος προτείνονται τα εξής:

– *Επέκταση του προγράμματος*: «Με βάση τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών κρίνεται εξαιρετικά επωφελής η επέκταση της εφαρμογής του προγράμματος. Θα ήταν σημαντικό τα σχολεία να προέρχονται από όλες τις περιοχές της χώρας, να είναι σχολεία αστικά, ημιαστικά και αγροτικά με εμπειρία σε προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και σχολεία που δεν είχαν στο παρελθόν την ευκαιρία να λάβουν μέρος. Η συμμετοχή κάθε σχολείου να προκύπτει ύστερα από απόφαση του συλλόγου».

– *Πλαισίωση του προγράμματος με στελέχη της εκπαίδευσης*: «Εξίσου χρήσιμη και σημαντική θα ήταν η πλαισίωση του προγράμματος από τους σχολικούς συμβούλους, που θα μπορούσαν να βοηθούν στο έργο αυτό, από τους υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και κάθε στέλεχος της εκπαίδευσης που έχει την κατάρτιση και μπορεί να συμβάλλει προς την κατεύθυνση της υποστήριξης των σχολείων».

– *Διαρκής υποστήριξη των σχολείων που εφαρμόζουν το πρόγραμμα*: «Η διαρκής υποστήριξη των σχολείων αφενός με την ύπαρξη Εκπαιδευτικών-Συνδέσμων κάθε σχολείου με το Π.Ι., αφετέρου με την ενδοσχολική επιμόρφωση, τα θέματα της οποίας θα προκύπτουν από τη διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμ-

ματος, είναι κομβικής σημασίας» (Γαλανοπούλου, 2002, 279-282).

Θα ήταν, βέβαια, υπερβολή να πιστέψουμε ότι το Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης αποτελεί το «μαγικό ραβδί» με το οποίο θα λύσουμε όλα τα προβλήματα του σχολείου. Δίνει όμως την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να ξεφύγουν για λίγο από την πίεση της διδακτέας ύλης και την αξιολόγηση με παραδοσιακή βαθμολογία, η οποία τονίζει την ανισότητα μεταξύ «καλών» και «κακών» μαθητών. Αποτελεί μια ευχάριστη και δημιουργική εναλλαγή στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα, συμβάλλοντας έτσι σε μια «εσωτερική, ποιοτική μεταρρύθμιση» του σχολείου.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η επιτυχία οποιασδήποτε εκπαιδευτικής καινοτομίας ή μεταρρύθμισης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συναίνεση και την ενεργό συμμετοχή των ατόμων που καλούνται να την υλοποιήσουν, κυρίως των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό και η επιτυχία του εν λόγω προγράμματος εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς του σημερινού σχολείου!

Βιβλιογραφία

- Βρεττός, Γ. – Καψάλης, Α.: *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση. Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα 1999.
- Γαλανοπούλου, Α.: Η Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 6, σ. 271.
- Δάλκος, Γ.: Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Αθήνα 2002, τ. 6.
- Θεοφιλίδης, Χ.: *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1997.
- Κουλουμπάριτση, Α.: Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Αθήνα 2002, τ. 6.
- Κουλούρη, Π.: Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Αθήνα 2002, τ. 6.
- Ματσαγγούρας, Η.: Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Αθήνα 2002, τ. 6.
- Ματσαγγούρας, Η.: *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα 2002.
- Ματσαγγούρας, Η.: *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*, Αθήνα 1995.
- Νούτσος, Μπ.: *Διδακτικοί στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννινα 1983.
- Scheel, B.: *Offener Grundschulunterricht*, Weinheim und Basel 1978.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι.: *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Βιβλίο για το Δάσκαλο*, Αθήνα 2001.
- Χρυσafiδης, Κ.: *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Gutenberg, Αθήνα 2002.

**Αξιολόγηση της συμμετοχικής διαδικασίας σχεδιασμού,
οργάνωσης και λειτουργίας του Προγράμματος του
Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Μια κριτική
προσέγγιση σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών και
Υποδιευθυντών ή υπευθύνων των σχολείων της
Περιφέρειας Πειραιά**

Λουκέρης Διονύσιος

Πάρεδρος Π.Ι.

Σταματοπούλου Ελένη

Υποδιευθύντρια 2ου Δ.Σ. Παπάγου

Αλβέρτης Νικόλαος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 19

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη, παγκοσμιοποιημένη κοινωνία μας το σχολείο παραμένει ένας από τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης του μαθητή (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992: 237). Παράλληλα η μορφή της οικογένειας –ως άλλου σημαντικού παράγοντα κοινωνικοποίησης του μαθητή– διαμορφώνεται ανάλογα με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε χρονική περίοδο (Κρουσταλλάκης, 1993: 67). Οι σημερινές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, όπως διαμορφώνονται, συμβάλλουν σε μια διαφοροποίηση του ρόλου και της δομής της οικογένειας και, κατά συνέπεια, των υποχρεώσεων των μελών της (Νόβα-Καλτσούνη, 2000) με αποτέλεσμα να υστερεί σε πολλές περιπτώσεις (η οικογένεια) όσον αφορά τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε σύγκριση με το παρελθόν. Με έρεισμα τη συγκεκριμένη ανάγκη το σύγχρονο σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στην παρούσα περίσταση και να προσφέρει στο παιδί δυνατότητες που δεν προσέφερε προηγουμένως. Είναι αυτονόητο ότι με αυτό τον τρόπο αποπειράται να συμβάλει στην παροχή ανάλογων παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών εμπειριών αναπληρώνοντας το έλλειμμα των δυνατοτήτων της οικογένειας, στο βαθμό, βέβαια, που αυτό είναι εφικτό (Βρεττός, 2003: 25). Στην προβληματική αυτή η καθιέρωση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου αποτελεί πρόταση «εναλλακτικής φύσης», όπου από ερευνητικά δεδομένα πι-

στοποποιείται επιπλέον η αποτελεσματικότητα των όρων που προσλαμβάνονται ως σταθερές (Elicker & Mathur, 1997: 23-5) για την επίτευξη του κλασικού σκοπού της Αγωγής και, συνεπώς, της ομαλής ένταξης του αναπτυσσόμενου ανθρώπου στον κοινωνικό περίγυρο (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992: 232).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Τι εννοούμε, αλήθεια, με τον όρο «Ολοήμερο Σχολείο;» Ο όρος στη διεθνή εκπαιδευτική πρακτική και βιβλιογραφία φαίνεται να είναι αρκετά γενικός και ασαφής (Βρεττός, 2002). Πρόκειται για σχολεία με διευρυμένο ωράριο λειτουργίας, όπου παρατηρείται μια τάση αποσχολιοποίησης του απογευματινού χρόνου των μαθητών, αφού παρέχονται εμπλουτισμένα προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης με ποικιλία αθλητικών, ψυχαγωγικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (Πυργιωτάκης, 2002).

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου είναι νέος. Αποτελεί ένα θεμελιώδη παράγοντα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και τη σοβαρότερη, ίσως, εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Κοινωνικού Κράτους Πρόνοιας. Από το 1997 τα πρώτα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου με προαιρετικό απογευματινό πρόγραμμα, ένα δάσκαλο ανά τμήμα, «ελαστικό» ωράριο¹ (Φ13.1/767/Γ1/884/3-9-1998 και Φ13.1/717/Γ1/742/21-9-1999), όπως και τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία προσέφεραν πλούσιες εμπειρίες και ερευνητικά δεδομένα για παιδαγωγικά συμπεράσματα. Με βάση αυτά τα συμπεράσματα διευρύνθηκε ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου, ώστε σήμερα να λειτουργούν πάνω από 5.000 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία (Αγιάννογλου, 2003).

Ο σκοπός και το περιεχόμενο των προγραμμάτων των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων σήμερα προσδιορίζεται κυρίως από υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους (Φ/50/76/121153/Γ1/13-11-02, Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-03, Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003, Φ. 50/132/90416/Γ1/28-8-2003). Συγκεκριμένα, οι βασικές κατευθύνσεις του προγράμματος είναι:

α. Η εμπέδωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάσκονται οι μαθητές στο πρωινό πρόγραμμα (μελέτη, πρόσθετες διδακτικές παρεμβάσεις στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, ενισχυτική διδασκαλία, εξατομικευμένα προγράμματα από τους δασκάλους των απογευματινών τμημάτων) και

β. ο εμπλουτισμός του πρωινού προγράμματος με επιπλέον διδακτικά αντι-

1. Φ13.1/767/Γ1/884/3-9-1998 και Φ13.1/717/Γ1/742/21-9-1999 Υπ. Αποφάσεις Τα δύο πρώτα χρόνια εφαρμογής του νέου θεσμού η ώρα αποχώρησης από την απογευματινή ζώνη ήταν «υποχρεωτική» και «απαράβατη», και κυμαινόταν από τις 3.30 ως τις 4.00, ανάλογα με το ωράριο λειτουργίας του σχολείου. Οι γονείς, όμως, οι οποίοι δεν είχαν πειστεί για τη σωστή λειτουργία των σχολείων και ενδιαφέρονταν μόνο για τη «φύλαξη» των παιδιών τους αντιδρούσαν έντονα. Το 2000, οπότε είχε γενικευτεί ο θεσμός, το Υπ. Παιδείας αναγκάστηκε να υποχωρήσει και νά επιτρέψει την πρόωγη αποχώρηση των μαθητών στις 14.30 - 14.45 (Υπ. Απόφ. Φ13.1/897/Γ1/694/6-9-2000).

κείμενα ιδιαίτερης σπουδαιότητας από πολιτιστική και κοινωνική σκοπιά, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Αγγλική Γλώσσα, Αθλητισμός, Μουσική, Χορό, Θεατρική Αγωγή, Εικαστικά, Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση) από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Έμφαση, για την επιτυχή εφαρμογή του εμπλουτισμένου προγράμματος, δίνεται στις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις ομαδοσυνεργατικής, διεπιστημονικής, βιωματικής μορφής καθώς και στην ανάληψη καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τις παραπάνω εγκυκλίους και υπουργικές αποφάσεις, θεωρούνται επίσης απαραίτητες προϋποθέσεις η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, η οποία υποστηρίζεται με σχετική χρηματοδότηση, όπως και η στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών του πρωινού προγράμματος και της απογευματινής ζώνης και των σχολικών μονάδων με τη διοικητική και επιστημονική αρχή, τους Συλλόγους Γονέων και την Τοπική Αυτοδιοίκηση.

Στο νέο σχολείο η *άκαμπτη* τάξη του παρελθόντος και ο παρωχημένος ρόλος του δασκάλου *μεταλαμπαδευτή* αλλάζουν ριζικά. Η χρήση πολλαπλών πηγών μάθησης (αίθουσες-εργαστήρια, νέες τεχνολογίες, Η/Υ, βιβλιοθήκες και πλούσιο εποπτικό υλικό διδασκαλίας) υποστηρίζουν το πρόγραμμα, ενεργοποιούν τους μαθητές με ευχάριστο τρόπο και αναδιοργανώνουν το σχολικό περιβάλλον, το οποίο καθίσταται πλέον πιο ευέλικτο και ελκυστικό (Τζάνη, 2001). Ο στόχος της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται από το *τι* στο *πώς* της κατάκτησης ενός γνωστικού αντικειμένου. Η εκπαιδευτική διαδικασία εδώ είναι μια διάδραση μεταξύ του δασκάλου *εμπνηχωτή* και των μαθητών· μια σχέση αλληλεπίδρασης με ακαθόριστα περιθώρια, με ευελιξία, συναισθηματική φόρτιση, με στόχους όχι πάντα γνωστικούς, όπως είναι η ανάπτυξη πρωτοβουλίας, η ικανότητα συνεργασίας, ο σεβασμός στην ετερότητα, η λήψη αποφάσεων, η λύση προβλημάτων, η τεχνική μελέτης κ.ά. (Μπάκας et al., 2001). Βασικός συντελεστής, λοιπόν, στην υλοποίηση των παραπάνω στόχων είναι *η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και την τάξη* (Ν. 1566).

Η φιλοσοφία του Ολοήμερου Σχολείου, όπως περιγράφεται, πηγάζει από την αναγκαιότητα της σύγχρονης κοινωνικής δυναμικής, που αναγνωρίζει την ευθύνη του κυρίαρχου ρόλου του σχολείου στην ομαλή ένταξη των αυριανών πολιτών στην κοινωνία και συνιστά την ουσιαστική μετεξέλιξη της δομής του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αφού δεν αποβλέπει στη δημιουργία ενός δεύτερου, αυτόνομου απογευματινού σχολείου. Στοχεύει σε *μια ριζική αλλαγή του τρόπου με τον οποίο βλέπουμε και αντιλαμβανόμαστε το ρόλο του σύγχρονου σχολείου. Εισάγει νέο τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας και συνεπάγεται αλλαγή όσον αφορά τη διεύθυνση και ουσιαστικοποίηση του ρόλου και της προσφοράς των εκπαιδευτικών, αλλά και των προσδοκιών των μαθητών και των γονέων τους* (Φ/3447/91696/Γ1/2-9-03).

3. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Ο βασικός προβληματισμός μας συνίσταται στο κατά πόσο το Ολοήμερο Σχολείο ανταποκρίνεται στον κοινωνικό και παιδαγωγικό του ρόλο. Βασική υπόθεση της έρευνάς μας αποτέλεσε, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, η εκτίμηση ότι στο Ολοήμερο Σχολείο αλλάζει ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του θεσμού του σχολείου γενικά, ώστε να επιτυγχάνεται στο μεγαλύτερο βαθμό η αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου των μαθητών από παιδαγωγική άποψη.

Τα διερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από την παραπάνω υπόθεση εστιάζονται αφενός στο αν συνεργάζεται το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου στο σχεδιασμό του προγράμματος και αφετέρου αν υιοθετήθηκαν εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών καινοτόμες δράσεις και μέθοδοι.²

Η αξιολόγηση των παραπάνω παραμέτρων έγινε μέσα από την έκφραση των απόψεων, των εμπειριών και των αντιλήψεων των Διευθυντών των Σχολείων και των Υποδιευθυντών ή υπευθύνων των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Πειραιά, όπως αυτή αποτυπώθηκε μέσα από σχετικό ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο³ διαρθρώνεται σε αντίστοιχες ενότητες, οι οποίες και αποτέλεσαν τη θεματολογία των διερευνητικών μας ερωτημάτων. Ειδικότερα, οι μεταβλητές που διερευνήθηκαν είναι:

- το φύλο
- η ηλικία
- η προϋπηρεσία
- το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του προγράμματος
- η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του προγράμματος
- η δημιουργία ευχάριστου κλίματος
- η τόνωση των επαφών μεταξύ των εκπαιδευτικών
- η βελτίωση της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας
- ο περιορισμός των επαφών των εκπαιδευτικών
- η βελτίωση της σχέσης μεταξύ των μαθητών
- η συνεργασία μεταξύ των μαθητών
- οι σχέσεις του σχολείου με τους Συλλόγους Γονέων, με την Τοπική Αυτοδιο-

2. Σύμφωνα με τη Φ/3447/91696/Γ1/2-9-03 και τις προαναφερθείσες εγκυκλίους, ως βασικές επιμέρους συνιστώσες της επιτυχίας του θεσμού σχετικά με την αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου των μαθητών μέσα από την αλλαγή του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου εκλαμβάνουμε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, το παιδαγωγικό κλίμα, την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού, την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών συναντήσεων, την υλικοτεχνική υποδομή κ.λπ., παραμέτρους που συσχετίσαμε με τα πεδία των ερωτημάτων μας.

3. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε σύμφωνα με τα επιμέρους στοιχεία που συνιστούν την ευρύτερη σκοποθεσία του Ολοήμερου Σχολείου και άπτονται των παραπάνω παραμέτρων (ΥΠΕΠΘ, Ν. 2525/98 και προαναφερθείσες εγκυκλίους), το οποίο διαρθρώθηκε και εμπλουτίστηκε μετά τη συμπλήρωσή του από δείγμα σε πιλοτική βάση.

ρηση και με την τοπική κοινωνία

- η αξιοποίηση του συνόλου του εκπαιδευτικού δυναμικού
- η συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά τάξη και ανά αίθουσα
- η πραγματοποίηση επιστημονικών συναντήσεων εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων
- η επιβάρυνση του ωραρίου των Διευθυντών – Υποδιευθυντών ή υπευθύνων του Ολοήμερου και των εκπαιδευτικών
- η εκδήλωση ενδιαφέροντος για ενδοσχολική επιμόρφωση και για νέες διδακτικές μεθόδους
- η επιμόρφωση των συμμετεχόντων
- η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου
- η ικανοποίηση των γονέων από τον εμπλουτισμό του προγράμματος με δημιουργικές δραστηριότητες και τη μελέτη
- η επάρκεια του χρόνου μελέτης των μαθητών για προετοιμασία μαθημάτων της επόμενης ημέρας
- η αποχώρηση των μαθητών
- οι νομοθετικές ασάφειες σχετικά με τις εφημερίες των εκπαιδευτικών, με τον ορισμό αρμοδιοτήτων των υπευθύνων του Ολοήμερου, με την επίβλεψη σίτισης των μαθητών και με τον ορισμό υπευθύνων των τάξεων / τμημάτων του Ολοήμερου
- η εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων
- η υιοθέτηση ενισχυτικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας
- το σύνολο της υλικοτεχνικής υποδομής
- η έλλειψη εξοπλισμού ανά αίθουσα και ανά τάξη

Οι απαντήσεις μετρήθηκαν με τακτική κλίμακα του τύπου πολύ – αρκετά – λίγο – καθόλου και με δίτιμη κατηγορική του τύπου ναι – όχι.

Μέσω τυχαίας δειγματοληψίας, επί συνόλου 141 Ολοήμερων Σχολείων της Διεύθυνσης Πειραιά που λειτουργούν επιλέχθηκαν 35. Υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν οι Διευθυντές – Υποδιευθυντές ή υπεύθυνοι των Ολοήμερων Σχολείων, γιατί κατά την άποψή μας η γνώμη τους έχει βαρύνουσα σημασία, αφού έχουν βιώσει, εντοπίσει και αξιολογήσει ως σημαντικά τα προβλήματα και τις παραμέτρους υλοποίησης του θεσμού. Διανεμήθηκαν 72 ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν 60, αριθμός άκρως ικανοποιητικός για το πλήθος των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων που λειτουργούν στη Διεύθυνση του Πειραιά.

Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου επεξεργαστήκαμε με το στατιστικό πακέτο SPSS. Για την εκτίμηση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών επιλέχθηκε το κριτήριο του Kendall tau-c, που αφορά τη συσχέτιση διατεταγμένων δεδομένων. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίσαμε το $p < 0,05$.

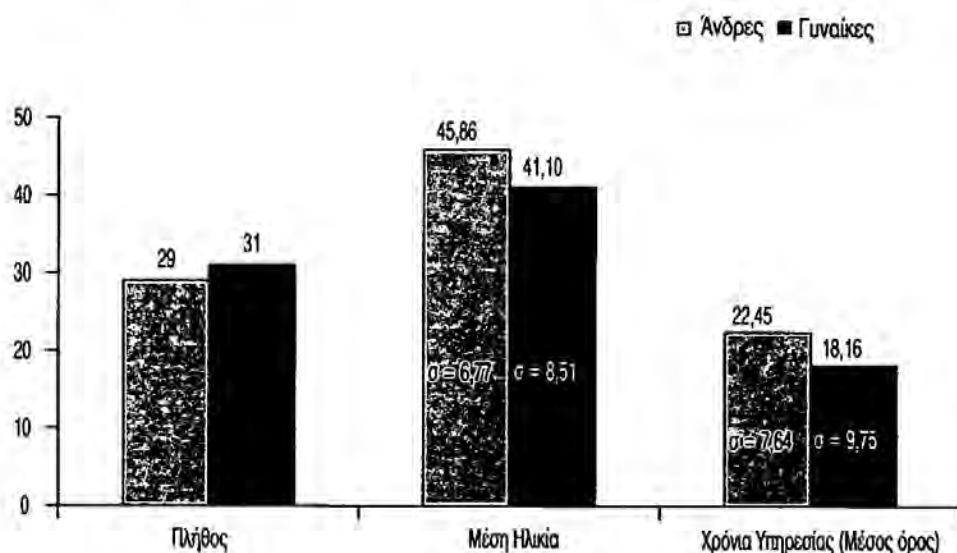
4. Περιγραφή του δείγματος

Στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι Διευθυντές και οι Υπεύθυνοι των

Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων κλήθηκαν να αναφέρουν το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και τις επιπρόσθετες σπουδές τους. Από τα στοιχεία που συλλέξαμε έχουμε 60 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια, από τους οποίους 29 είναι άνδρες και 31 γυναίκες. Η μέση ηλικία των ανδρών είναι 45,8 χρόνια (τ.α. 6,8) και 41,1 (τ.α. 8,5) για τις γυναίκες. Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας των ανδρών είναι 22,45 χρόνια (τ.α. 7,6) και των γυναικών 18,16 (τ.α. 9,8) χρόνια. (Γράφ.1).

Γράφημα 1

Στοιχεία Εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα



5. Αποτελέσματα της έρευνας των εκπαιδευτικών

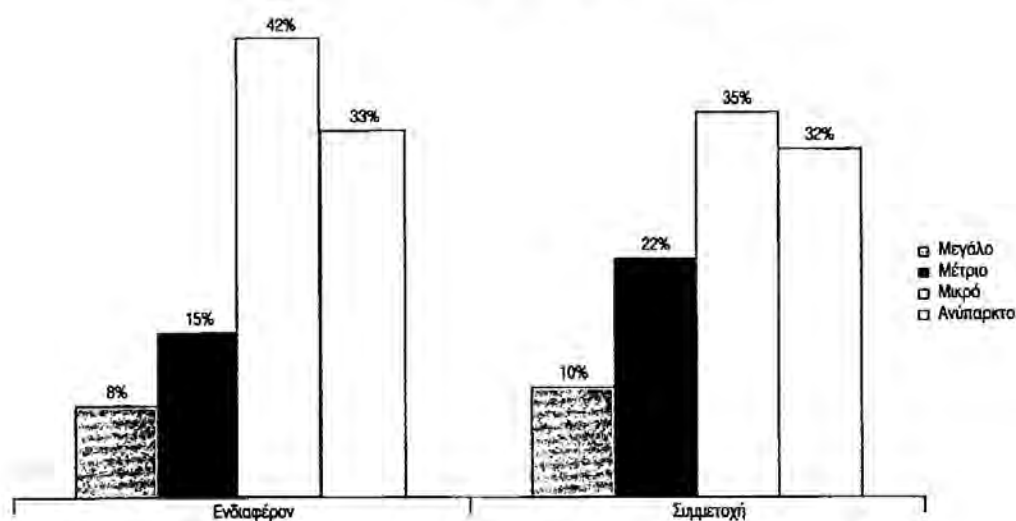
5.1 Συνεργασία εκπαιδευτικών κατά το σχεδιασμό του προγράμματος

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ερωτήσεις οι οποίες παραπέμπουν στην εκτίμηση του ενδιαφέροντος και του βαθμού συμμετοχής τους στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών. Οι απαντήσεις δόθηκαν υιοθετώντας διαβαθμισμένη κλίμακα του τύπου μεγάλο – μέτριο – μικρό – ανύπαρκτο. Από τα στοιχεία που συλλέξαμε προέκυψε ότι η εκδήλωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών και η ενεργητική συμμετοχή τους (μεγάλο – μέτριο) ανέρχεται στα ποσοστά του 23% και 32% αντίστοιχα (Γράφημα 2):

Ζητήθηκε, επίσης, να εκτιμήσουν το βαθμό επιβάρυνσης του ωραρίου τους μέσα από διαβαθμισμένη κλίμακα του τύπου πολύ – αρκετά – καθόλου. Από τα στοιχεία που συλλέξαμε (Γράφημα 3) προκύπτει ότι το 86% των Διευθυντών πιστεύουν ότι επιβαρύνθηκε πολύ – αρκετά, το 66% των υπευθύνων πολύ – αρκετά, ενώ το μόλις 12% των εκπαιδευτικών αρκετά.

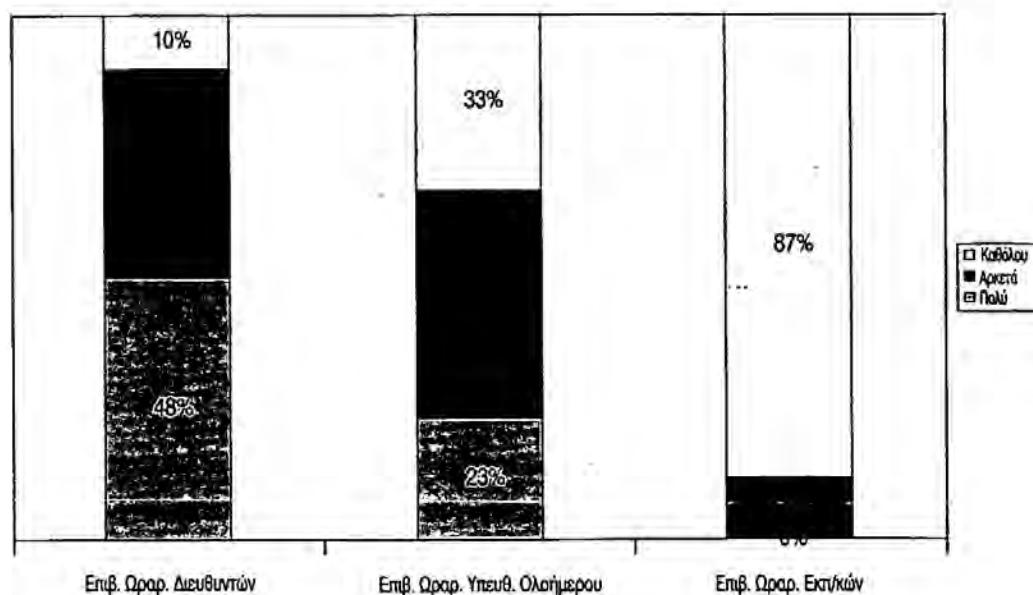
Γράφημα 2

**Αλλαγή οργάνωσης και λειτουργίας - Συνεργασία των εκπαιδευτικών
στο σχεδιασμό του προγράμματος**



Γράφημα 3

Επιβάρυνση Ωραρίου



Αν εξετάσουμε τη συσχέτιση της μεταβλητής του βαθμού εκδήλωσης ενδιαφέροντος για συμμετοχή στο σχεδιασμό του προγράμματος με τις παρακάτω μεταβλητές (βλ. Πίνακα 1), θα διαπιστώσουμε ότι αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.05$).

Πίνακας 1

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
	Kendall tau-c
Ηλικία	0.319
Προϋπηρεσία	0.342
Περιορισμός επαφών των εκπ/κών	-0.565
Τόνωση επαφών των εκπ/κών	0.490
Συνεργασία εκπ/κών ανά τάξη	0.289
Συνεργασία εκπ/κών ανά αίθουσα	0.246
Πραγματοποίηση επιστημονικών συναντήσεων	0.334
Εκδήλωση ενδιαφέροντος για ενδοσχολική επιμόρφωση	0.256
Δημιουργία ευχάριστου κλίματος	0.235
Ικανοποίηση γονέων από δημ. δραστηρ.	0.220
Σχέσεις σχολείου – Συλλόγων Γονέων	0.229
Σχέσεις σχολείου – Τ.Α.	0.161
Σχέσεις σχολείου – τοπικής κοινωνίας	0.212
Νομοθετικές ασάφειες για εφημερίες εκπαιδευτικών	-0.579
Νομοθετικές ασάφειες για επίβλεψη σίτισης μαθητών	-0.474
Νομοθετικές ασάφειες για υπευθύνους τάξεων – τμημάτων	-0.278
Νομοθετικές ασάφειες για ορισμό αρμοδιοτήτων υπευθύνων Ολοήμερων	-0.306
Βελτίωση αποτελεσματικότητας	0.264

Αν εξετάσουμε, τώρα, τη μεταβλητή του βαθμού συμμετοχής στο σχεδιασμό του προγράμματος με τις υπόλοιπες μεταβλητές (βλ. Πίνακας 2), θα διαπιστώσουμε ότι η συσχέτιση είναι επίσης στατιστικά σημαντική ($p < 0.05$).

5.2 Υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων και σύγχρονων διδακτικών μεθόδων

Στο τμήμα αυτό της έρευνας έγινε εκ μέρους των εκπαιδευτικών αποτίμηση του βαθμού υιοθέτησης νέων διδακτικών μεθόδων, συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, αξιοποίησης του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου, εκδήλωσης ενδοσχολικής επιμόρφωσης και, τέλος, εμπλοκής του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι επιλογές των εκπαιδευτικών έγιναν μέσα από διαβαθμισμένες απαντήσεις του τύπου πολύ – αρκετά – καθόλου και ναι – όχι.

Πίνακας 2

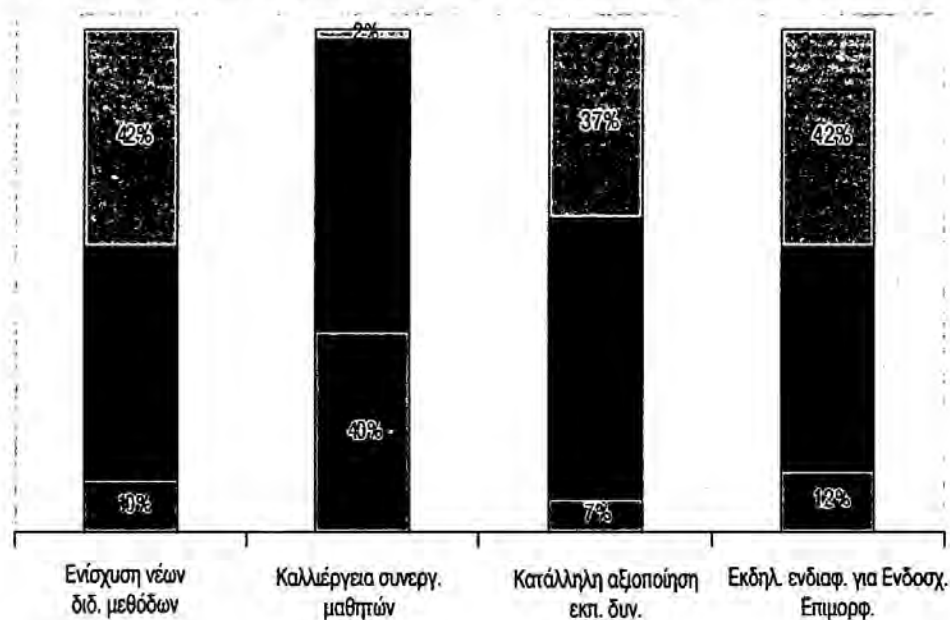
ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
	Kendall tau-c
Ηλικία	0.352
Προϋπηρεσία	0.386
Περιορισμός επαφών των εκπ/κών	-0.541
Τόνωση επαφών των εκπ/κών	0.476
Συνεργασία εκπ/κών ανά τάξη	0.233
Συνεργασία εκπ/κών ανά αίθουσα	0.228
Πραγματοποίηση επιστημονικών συναντήσεων	0.433
Εκδήλωση ενδιαφέροντος για συμμετοχή στο σχεδιασμό του προγράμματος	0.743
Εκδήλωση ενδιαφέροντος για ενδοσχολική επιμόρφωση	0.409
Διαμόρφωση ευχάριστου κλίματος	0.299
Ικανοποίηση γονέων από δημ. δραστηρ.	0.186
Σχέσεις σχολείου – Συλλόγων Γονέων	0.268
Σχέσεις σχολείου – Τ.Α.	0.180
Σχέσεις σχολείου – τοπικής κοινωνίας	0.240
Αποχώρηση μαθητών	-0.321
Βελτίωση αποτελεσματικότητας του σχολείου	0.361
Εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων	0.310
Αξιοποίηση εκπαιδευτικού δυναμικού Ολοήμερου	0.249
Επιβάρυνση ωραρίου Διευθυντών	-0.325
Επιβάρυνση ωραρίου υπευθύνων	-0.369

Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι το 55% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι ενισχύθηκε η εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων *πολύ – αρκετά*, το 98% πιστεύει ότι καλλιεργήθηκε η αλληλοσυνεργασία μεταξύ των μαθητών *πολύ – αρκετά* και το 62% εκτιμά ότι αξιοποιήθηκε κατάλληλα το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου *πολύ – αρκετά*. Τέλος, το 33% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα και το 55% εκδηλώνει ενδιαφέρον για ενδοσχολική επιμόρφωση (Γραφήματα 4, 5).

Αν εξετάσουμε τη συσχέτιση των μεταβλητών της ενίσχυσης των νέων μεθόδων και της καλλιέργειας της αλληλοσυνεργασίας των μαθητών με τις υπόλοιπες μεταβλητές (βλ. Πίνακες 3, 4), θα διαπιστώσουμε ότι όλες είναι στατιστικά σημαντικές ($p < 0.05$).

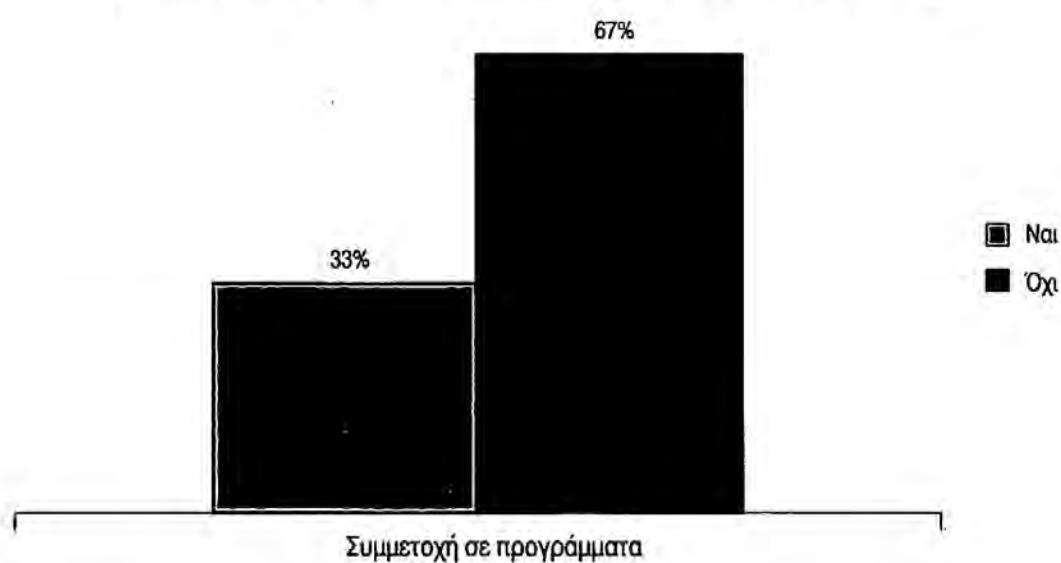
Γράφημα 4

Αλλαγή Οργάνωσης και λειτουργίας - Υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων



Γράφημα 5

Αλλαγή οργάνωσης και λειτουργίας - Συμμετοχή σε προγράμματα



Πίνακας 3

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΝΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ
	Kendall tau-c
Επιμόρφωση των συμμετεχόντων	0.249
Επιβάρυνση του ωραρίου εκπ/κών	0,214
Τόνωση των επαφών των εκπ/κών	0.274
Αξιοποίηση του εκπ/κού δυναμικού	0.383
Επάρκεια χρόνου μελέτης	0.301
Ικανοποίηση προσδοκιών από μελέτη μαθημάτων	0.188
Εκδήλωση ενδιαφέροντος για επιμόρφωση σε νέες διδακτικές μεθόδους	-0.276
Βιβλιοθήκη	0.339

Πίνακας 4

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΑΛΛΗΛΟΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
	Kendall tau-c
Έλλειψη εξοπλισμού ανά αίθουσα	-0.288
Συνεργασία εκπαιδευτικών ανά τάξη	0.402
Συνεργασία εκπαιδευτικών ανά αίθουσα	0.345
Υιοθέτηση ενισχυτικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας	0.463
Βελτίωση σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών ίδιας ειδικότητας	0.508
Βελτίωση σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας	0.406
Βελτίωση σχέσης μεταξύ των μαθητών	0.329

Αν εξετάσουμε, ακόμα, τη συσχέτιση των μεταβλητών της συμμετοχής του σχολείου σε προγράμματα και της εκδήλωσης ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για ενδοσχολική επιμόρφωση με τις παρακάτω μεταβλητές (βλ. Πίνακες 5, 6), θα διαπιστώσουμε ότι όλες και στις δυο περιπτώσεις είναι στατιστικά σημαντικές ($p < 0.05$).

Πίνακας 5

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
	Kendall tau-c
Σύνολο υποδομής	0.379
Αίθουσα προβολών	0.400
Βιβλιοθήκη	0.267
Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων	0.200
Βελτίωση σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών ίδιας ειδικότητας	0.236
Βελτίωση σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας	0.259

Πίνακας 6

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΓΙΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ
	Kendall tau-c
Συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά τάξη	0.280
Συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά αίθουσα	0.269
Πραγματοποίηση επιστημονικών συναντήσεων	0.561
Βελτίωση αποτελεσματικότητας	0.371

6. Ερμηνεία – Συμπεράσματα

6.1 Ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό του προγράμματος και συμμετοχή τους σε αυτό

Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά το σχεδιασμό του προγράμματος προσδιορίζονται με χαμηλά ποσοστά, της τάξης του 23% και 32% αντίστοιχα. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες μεταβλητές σχετίζονται άμεσα με βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του νέου θεσμού (Πίνακες 1 και 2). Συγκεκριμένα, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του προγράμματος, σε επίπεδο ενδιαφέροντος και συμμετοχής δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ευχάριστου κλίματος και λειτουργεί καταλυτικά αφενός στην τόνωση των επαφών των εκπαιδευτικών και αφετέρου στην άρση του

περιορισμού τους. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού η συνεργασία των εκπαιδευτικών, η ανταλλαγή απόψεων, η οποία, προφανώς, οδηγεί στη διαπίστωση αναγκών, έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση ενδιαφέροντος για ενδοσχολική επιμόρφωση, για πραγματοποίηση επιστημονικών συναντήσεων καθώς και για ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ του σχολείου και του Συλλόγου Γονέων, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός του προγράμματος και η ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά την ποιότητα τόσο της διδασκαλίας, αφού βλέπουμε να ενισχύεται η υιοθέτηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, όσο και της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνολικά, όπως πιστοποιείται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Reynolds et al., 2003). Οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι κάτω από τις παραπάνω συνθήκες λειτουργίας το σχολείο γίνεται αποτελεσματικότερο και οι γονείς ικανοποιούνται περισσότερο από την εφαρμογή του θεσμού. Ειδικότερα οι δραστηριότητες του απογευματινού προγράμματος, όταν υπάρχει συμμετοχικός σχεδιασμός, φαίνεται να μη γίνονται με αποσπασματικό και αυτόνομο τρόπο, αλλά στο πλαίσιο ενός ευρύτερου προσανατολισμού της σχολικής μονάδας και μιας έγκαιρα από κοινού προγραμματισμένης σχολικής δράσης. Σε αυτό το πλαίσιο οργάνωσης αξιοποιείται καλύτερα και το εκπαιδευτικό δυναμικό του Ολοήμερου, στο οποίο περιλαμβάνονται και ειδικότητες που, δυστυχώς, στερείται το πρωινό πρόγραμμα⁴.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η συσχέτιση των μεταβλητών με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η εμπειρία των υπευθύνων και των διευθυντών και όχι το επιστημονικό τους προφίλ (Reynolds et al., 2003) φαίνεται να λειτουργούν καταλυτικά για τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στην οργάνωση και στον προγραμματισμό της σχολικής ζωής.

Ο σχεδιασμός της σχολικής δράσης, ως αποτέλεσμα συνεργασίας των εκπαιδευτικών, αποβλέπει σε ένα σύγχρονο, δημιουργικό και δημοκρατικό σχολείο (Σολομών, 1999:82-89). Φαίνεται όμως να προσκρούει σε ασάφειες της υπάρχουσας νομοθεσίας και να στηρίζεται στη μονομερή εμπλοκή των υπευθύνων και των διευθυντών, των οποίων ο εργασιακός χρόνος αυτονότητα επιβαρύνεται κατά πολύ (Πίνακας 2, Γράφημα 3).

6.2 Ένταξη καινοτόμων δράσεων και σύγχρονων διδακτικών μεθόδων

Ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι στο σύγχρονο σχολείο η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση του προσωπικού μέσω των πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους εξέλιξη είναι χαρακτηριστικό που συνδέεται με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σ'

4. Η μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων των τάξεων του Δημοτικού στο πρωινό πρόγραμμα αναδεικνύει την παντελή απουσία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων των Εικαστικών, των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, της Θεατρικής Αγωγής και της Μουσικής για τις μικρές τάξεις. Για περισσότερα βλ. Παπάς, Α., 1996.

αυτό⁵. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, που στην παρούσα έρευνα η επιτυχής ανάπτυξη όλων των συνεργασιών και η αποτελεσματικότητα του σχολείου σχετίζονται άμεσα με την εκδήλωση ενδιαφέροντος για ενδοσχολική επιμόρφωση (Πίνακες 1, 2, 6). Η επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης του σχολείου. Η ενδοσχολική επιμόρφωση, ως καινοτόμος δράση της τάσης για αποκέντρωση της εκπαίδευσης και δυνατότητα αντιμετώπισης εκπαιδευτικών προβλημάτων και επιμορφωτικών αναγκών σε τοπικό επίπεδο (EYRYDICE, 1995), φαίνεται ότι αρχίζει και εδραιώνεται στη συνείδηση των εκπαιδευτικών που πρέπει να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες του Ολοήμερου Σχολείου (Ξωχέλλης, 2002: 171), αφού, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, την επιζητούν σε ποσοστό της τάξης του 55%.

Η επιδιωκόμενη αλλαγή στην οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου εξαρτάται άμεσα από την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους διεπιστημονικής, συνεργατικής και βιωματικής μορφής⁶. Η υστέρηση στην εφαρμογή τους, που χαρακτηρίζει το 42% των περιπτώσεων, καθώς και η χαμηλή συμμετοχή των σχολικών μονάδων σε εκπαιδευτικά προγράμματα (33%) αναδεικνύουν μια σοβαρή αδυναμία.

Η εκπλήρωση των προσδοκιών των γονέων από την προετοιμασία των μαθημάτων και η επάρκεια του χρόνου μελέτης κατά την κρίση των ερωτηθέντων έχουν άμεση σχέση με την εφαρμογή των νέων διδακτικών μεθόδων. Η συγκεκριμένη διαπίστωση προβληματίζει και θέτει προς συζήτηση το θέμα των κατ' οίκον εργασιών και του τρόπου αντιμετώπισής τους στο πλαίσιο του Ολοήμερου. *Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς στη μεγάλη τους πλειονότητα έχουν θετική στάση απέναντι στο θέμα των εργασιών στο σπίτι, αναγνωρίζουν την παιδαγωγική τους σημασία και υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της ανάθεσής τους* (Χατζηδήμου, 1995: 271). Από την άλλη, σύμφωνα με σχετική έρευνα (Λουκέρης et al., 2004α), έχει καταδειχθεί ότι η ανεπαρκής προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο Ολοήμερο έχει άμεση σχέση με την εγκατάλειψη του Προγράμματος και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα εφαρμογής του θεσμού. Το ζήτημα που τίθεται πλέον είναι αφενός να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με την προετοιμασία των παιδιών τους και αφετέρου να μην υπονομευτεί ο πολλά υποσχόμενος θεσμός του Ολοήμερου σχολείου (Φ.2/428/85291/Γ1/18-8-03). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποκάλυπτουν ότι ο περιορισμός των εργασιών ή η αύξηση των ωρών μελέτης δεν είναι ο μόνος ούτε και ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης του όλου προβλήματος.

5. Είναι αξιοσημείωτο ότι στη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση σημειώνεται ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στην πολυδύναμη κατάρτιση που θα εστιάζεται σε ευρύ πεδίο γνώσεων, ώστε να αναπτυχθεί σε επαρκή βαθμό η αυτονομία και η διά βίου μάθηση. Για περισσότερα βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996, σ. 27).

6. Για περισσότερα στοιχεία βλ. Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-02 και Φ.50/5826861/Γ1/17-3-03.

Η μετακίνηση των στόχων του σχολείου από το «τι» στο «πώς» της κατάκτησης των γνώσεων, η αναζήτηση τρόπων εδραίωσης κυρίως στάσεων και δεξιοτήτων και ο περιορισμός της γνωσιαρχίας στο σύγχρονο σχολείο παρουσιάζονται για έναν επιπλέον λόγο ως επιτακτική ανάγκη. Ένας τέτοιος διδακτικός προσανατολισμός πέρα από την παιδαγωγική του αξία και την κοινωνική του σημασία φαίνεται να υπηρετεί και να διαφυλάγει καλύτερα τη φιλοσοφία και τις επιδιώξεις του Ολοήμερου Σχολείου. Η επιζητούμενη αποσχολειοποίηση του απογευματινού χρόνου των παιδιών στο μεταμεσημβρινό ωράριο και η ευαισθητοποίησή τους σε ποικίλα πολιτισμικά πεδία καταδεικνύουν ότι η αύξηση του χρόνου μελέτης δεν είναι η προσφορότερη λύση, γιατί θα δρούσε σε βάρος των άλλων δραστηριοτήτων του προγράμματος⁷. Παράλληλα, η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία και η εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων συμβάλλουν στη τόνωση των διαπροσωπικών σχέσεων και των συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών του πρωινού και του απογευματινού προγράμματος (Πίνακες 3, 5), που συνιστούν δύο από τους βασικότερους συντελεστές της υλοποίησης των στόχων του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου (Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002). Ο φόρτος εργασίας, η επιβάρυνση του ωραρίου των εκπαιδευτικών, οι ελλείψεις της υλικοτεχνικής υποδομής⁸ και η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων φαίνεται να είναι τα κυριότερα εμπόδια της προτεινόμενης εφαρμογής τους. Μόνον αν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και αποτελεσματικοί όσον αφορά την αλλαγή της δράσης τους, θα επιτύχουν στο έργο τους διαθέτοντας *τον κόπο και το χρόνο τους*, γιατί θα πιστέψουν ότι αυτό τελικά τους καταξιώνει (Σολομών, 1999:28). Σημαντικό ρόλο, τώρα, στην παραπάνω προσπάθεια και στη δημιουργία της διδακτικής κουλτούρας του σχολείου μπορούν να παίξουν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές ή υπεύθυνοι των Ολοήμερων, των οποίων το επιστημονικό προφίλ αυτή τη φορά φαίνεται να επηρεάζει θετικά την κινητοποίηση της σχολικής μονάδας για την ένταξη περισσότερων καινοτόμων δράσεων στη λειτουργία της.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (98%) πιστεύουν ότι η καλλιέργεια της αλληλοσυνεργασίας των μαθητών του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου φαίνεται ότι υπηρετήθηκε ικανοποιητικά. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα μπορούμε να πούμε, τουλάχιστον για την παρούσα έρευνα, ότι ήταν το θετικότερο

7. Ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι οι μαθητές των Ολοήμερων Σχολείων εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τον ελεύθερο χρόνο τους για ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες σχετικές με αυτές του προγράμματος, όπως η μουσική, το θέατρο, η ζωγραφική και ο αθλητισμός, ενώ οι μαθητές που δεν φοιτούν στο Ολοήμερο φαίνεται να προτιμούν αντί αυτών των δραστηριοτήτων την τηλεόραση και το παιχνίδι (Διαμαντόπουλος, 2002).

8. Από ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύεται ότι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που θεωρούν οι Διευθυντές και οι Υπεύθυνοι ότι εμποδίζει την απρόσκοπτη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Για περισσότερα, βλ. Λουκέρης *et al.*, 2004α).

της εφαρμογής του θεσμού, γιατί διαφαίνεται ότι έχει σοβαρό αντίκτυπο στην ευρύτερη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών. Η εφαρμογή της ομαδο-συνεργατικής και εταιρικής διδασκαλίας, όπου κατά τεκμήριο ο «καλός μαθητής» βοηθά και ενισχύει τον «αδύνατο», προσφέρει πολλά στην κατεύθυνση της άρσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της βελτίωσης των σχέσεων των μαθητών (Πίν. 4). Σ' αυτό το πλαίσιο εργασίας η εξατομικευμένη προσέγγιση των εκάστοτε γνωστικών αντικειμένων από το δάσκαλο φαίνεται να είναι πιο επικτική. Η παράλληλη λειτουργία των ομάδων και των μαθητικών «διπλόων» παρέχει και σ' αυτόν τη δυνατότητα να βρει το χρόνο μέσα στην ασφυκτική διδακτική ώρα των 35 λεπτών⁹ για διορθωτική και ενισχυτική υποστήριξη όλων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών που έχουν ανάγκη. Η οικοδόμηση και η εμπέδωση της γνώσης μέσα από διαδικασίες παιδοκεντρικές και μαθητοκεντρικές καλλιεργούν την ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης, την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, τη διαμόρφωση ενεργών, σκεπτόμενων, αλληλέγγυων πολιτών και συγχρόνως την ευχάριστη παραμονή στο σχολείο (Ματσαγγούρας, 1995). Και από άλλη έρευνα (ενδ. Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1999) επιβεβαιώνεται ότι στο Ολοήμερο βελτιώνεται η ατομική συμπεριφορά, τονώνεται το αίσθημα της συλλογικότητας και της ομάδας, διαμορφώνονται μηχανισμοί αποτελεσματικότερης επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών όπως και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Δίνονται περισσότερες ευκαιρίες στο σημερινό απομονωμένο παιδί να διευρύνει τους ορίζοντες των φιλικών σχέσεών του και με μαθητές διαφορετικής ηλικίας, ενώ τα αποτελέσματα είναι ακόμα πιο θετικά σε περιπτώσεις κοινωνικά αποκλεισμένων παιδιών ή και ολόκληρων κατηγοριών μαθητών. Ορισμένες από τις παραπάνω διαπιστώσεις, που εστιάζονται ιδιαίτερα στη συνεργασία των μαθητών, επιβεβαιώνονται και από την παρούσα έρευνα (Πίν. 4), όπου παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παύουν να λειτουργούν ως «πρότυπα». Για αυτόν ακριβώς το λόγο οι συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και το ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα αντανακλώνται με ιδιαίτερη έμφαση και άμεσα στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές.

7. Προτάσεις

Το Ολοήμερο Σχολείο σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει υψηλούς στόχους, που διαμορφώνουν συνθήκες παιδαγωγικού περιβάλλοντος και ελκυστικότερης μάθησης (Φ.50/58/26861/Γ1). Η προετοιμασία των μαθημάτων και ο εμπλουτισμός του προγράμματος με τις μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες αποτελούν τις δύο βασικές κατευθύνσεις γύρω από τις οποίες διαρθρώνονται το περιεχόμενο και οι βασικοί σκοποί του Ολοήμερου. Μαζί με την ενισχυτική διδασκαλία στο-

9. Στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, σύμφωνα με τις προαναφερθείσες εγκυκλίους, η διάρκεια της κάθε διδακτικής ώρας είναι 35 λεπτά, εκτός της πρώτης, που είναι 40 λεπτά.

χεύουν στη διαφύλαξη του δημόσιου και κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Λουκέρης et al., 2004β). Συγκεκριμένα, η ένταξη των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα πέρα από τον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό της προσανατολισμό στοχεύει στην οικονομική ανακούφιση των οικογενειών των μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Λάμνιαν, 2002: 226). Η προετοιμασία, η εμπέδωση των μαθημάτων στο σχολείο και η ενισχυτική διδασκαλία αναιρούν γενικότερα τις αρνητικές επιπτώσεις της εμπλοκής των γονέων στο «διάβασμα» των παιδιών και παρέχουν σε όλους τους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες για ίσα αποτελέσματα στην εκπαίδευση (Βρεττός et al., 2002). Για την επίτευξή τους λοιπόν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα πρέπει σε πρώτη φάση να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής δυσχεραίνει την απρόσκοπτη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, αφού επηρεάζει αρνητικά τις περισσότερες από τις παραμέτρους λειτουργίας και οργάνωσης που μελετήσαμε. Παράλληλα, προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη η αποσαφήνιση του νομοθετικού πλαισίου λειτουργίας του, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εκδηλώσουν ενδιαφέρον και να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του προγράμματος. Ταυτόχρονα, η ένταξη καινοτόμων δράσεων, όπως η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, η υιοθέτηση νέων διδακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων κ.λπ., τόσο στο πρωινό όσο και στο μεταμεσημβρινό πρόγραμμα θεωρούνται αναγκαίες και ικανές προϋποθέσεις για τη συνολική αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών. Αυτές δύνανται να υλοποιηθούν με τη θεσμοθέτηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης καθώς και με την πραγματοποίηση επιστημονικών συναντήσεων.

Εκείνο που επιβεβαιώνεται και προτείνεται, ως κατακλείδα, είναι μια συνολική αναθεώρηση του τρόπου λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου, ώστε το Ολοήμερο να αποτελεί τυπικά και ουσιαστικά αναπόσπαστο στοιχείο του, γιατί θεωρούμε ότι το σχολείο του μέλλοντος μπορεί να στοχεύει σε μια αναβαθμισμένη ποιοτικά παιδεία μόνο ως σχολείο συλλογικότητας, εργαστηρί παραγωγής γνώσης και καλλιέργειας προσωπικοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Elicker, J. & Marthur, S. (1997). «What do they do all day; Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten». *Early Childhood Research Quarterly*. 12(4), 459-480.
- EURYDICE, the Information network on Education in Europe. (1995). *In service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries*. Brussels: Eurydice.
- Reynolds, D., Muijs, D. & Treharne, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, τ. 17, 83-97.
- www.pi-schools.gr
- Αγιάννογλου, Ν. (2003). Οργάνωση – Διοίκηση – Εποπτεία Ολοήμερου. *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία*. Πρακτικά ημερίδας Διεύθυνσης Περιφέ-

- ρειας Πειραιά (επιμ. Λουκέρης, Δ. & Μαρκαντωνάτου, Α.). Αθήνα: Ατραπός.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1999). Αξιολόγηση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (επιμ. Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος). Αθήνα: Ατραπός.
- Βρεττός, Γ. (2000). Το Ολοήμερο Σχολείο: Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις του για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Ολοήμερο σχολείο-Λειτουργία και προοπτικές* (επιμ. Ι. Πυργιωτάκης). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Βρεττός, Γ. (2003). Οι προσδοκίες των γονιών και οι ανταποκρίσεις των παιδιών. *Συμβουλευτική γονέων*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 25-32.
- Βρεττός, Γ., Τατατόρη, Ε., Χατζηδήμου, Δ. (2002). Το πρόβλημα των εργασιών των μαθητών και η αντιμετώπισή του – Πρακτικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό του Ολοήμερου Σχολείου. *Ολοήμερο σχολείο-Λειτουργία και προοπτικές* (επιμ. Ι. Πυργιωτάκης). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης, τ. Α*, Αθήνα.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002). Η επίδραση των διαφόρων μορφών εκπαίδευσης του Δημ. Σχολείου στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Αθήνα (υπό έκδοση).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1996). *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση – προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Κρουσταλλάκης, Γ. (1993). *Διαπαιδαγώγηση, πορεία ζωής*. Αθήνα.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). Αφετηρίες της σχολικής αποτυχίας και δυνατότητες παρέμβασης του Ολοήμερου Σχολείου. *Ολοήμερο σχολείο-Λειτουργία και προοπτικές* (επιμ. Ι. Πυργιωτάκης). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Λουκέρης, Δ., Σταματοπούλου, Ε. (2004α). Αξιολόγηση των προβλημάτων σχεδιασμού και εφαρμογής των προγραμμάτων των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Πειραιά, σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών και υπευθύνων τους. *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία*. Πρακτικά ημερίδας Διεύθυνσης Περιφέρειας Πειραιά (επιμ. Λουκέρης, Δ. & Μαρκαντωνάτου, Α.). Αθήνα: Ατραπός.
- Λουκέρης, Δ., Μαρκαντωνάτου, Α. (2004β). Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία. *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία*. Πρακτικά ημερίδας Διεύθυνσης Περιφέρειας Πειραιά (επιμ. Λουκέρης, Δ. & Μαρκαντωνάτου, Α.). Αθήνα: Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση: θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπάκας, Ν. & Σιμένη, Π. (2001). Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1997. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 61.
- Μπουζάκης, Σ. (1995). «Το ολοήμερο σχολείο. Θεωρία και πράξη – σύγχρονες τάσεις». *Το Ολοήμερο Σχολείο*. Πρακτικά 9^{ου} Πανελλ. Εκπ/κού συνεδρίου Π.Ο.Ε.Δ. – Δ.Ο.Ε.
- Νόβα-Κατσούννη, Χ. (2000). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ξωχέλλης, Π. (2002). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Ολοήμερο Σχολείο. *Ολοήμερο σχολείο-Λειτουργία και προοπτικές* (επιμ. Ι. Πυργιωτάκης). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Παπάς, Α. (1996). *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*, τ. 3^α. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2002). Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. *Ολοήμερο σχολείο-Λειτουργία και προοπτικές* (επιμ. Ι. Πυργιωτάκης). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τζάνη, Μ. (2001). Το Ολοήμερο Σχολείο δεν είναι μόνο ζήτημα ωραρίου. Φιλοσοφία και μεθοδολογία μιας καινοτόμου προτάσεως. *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΙΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Χατζηδήμου, Δ. (1995). *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών: μια ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Νομοθετικά Διατάγματα – Υπουργικές αποφάσεις -Εγκύκλιοι

N.1566/85

N.2525/97

Φ13.1/767/Γ1/884/3-9-1998

Φ13.1/717/Γ1/742/21-9-1999

Φ13.1/897/Γ1/694/6-9-2000

Φ/50/76/121153/Γ1/13-11-2002

Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-2003

Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003

Φ.2/428/8529/Γ1/18-8-2003

Φ. 50/132/90416/Γ1/28-8-2003

Φ.3/447/91696/Γ1/2-9-2003

Λέξεις κλειδιά

Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών του Ολοήμερου, εκπαιδευτικές καινοτομίες, εξατομικευμένη διδασκαλία, καινοτόμες δράσεις, υλικοτεχνική υποδομή Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, εμπνευστικός ρόλος του δασκάλου, παιδαγωγικό κλίμα, οργάνωση σχολικής μονάδας, αξιοποίηση εκπαιδευτικού δυναμικού, κατ' οίκον εργασίες, αξιοποίηση απογευματινού χρόνου μαθητών, συμμετοχικός σχεδιασμός προγράμματος, αλληλοσυνεργασία μαθητών, συνεργασία εκπαιδευτικών, αποτελεσματικότητα του σχολείου, σχολική διαρροή, ωράριο εκπαιδευτικών.

Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Πώς αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού γονείς, δάσκαλοι/-ες και διευθυντές/-ντριες

Κυρίζογλου Γιώργος

*Αιρετός εκπρόσωπος στο Π.Υ.Σ.Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης,
Διευθυντής Του Δημοτικού Σχολείου Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης (Ολοήμερου)*

Γρηγοριάδης Γρηγόρης

*Μετεκπαιδευμένος δάσκαλος, Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου
Εύοσμου Θεσσαλονίκης (Ολοήμερου)*

1. Εισαγωγικά

Α. Έννοια, τύποι και θεωρία του ολοήμερου σχολείου

Παρότι ο όρος «Ολοήμερο Σχολείο» θεωρείται γενικός και απροσδιόριστος, θα μπορούσαμε να πούμε ότι με τον όρο αυτό εννοούμε ένα σχολείο ανοιχτό όλη τη μέρα, δηλαδή το σχολείο στο οποίο το σχολικό πρόγραμμα επεκτείνεται χρονικά και καλύπτει απογευματινές ώρες. Το σχολείο έχει ανάγκη από περισσότερο χρόνο, για να προσφέρει στη μάθηση και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή/-τριας δραστηριότητες και εμπειρίες. Έτσι, το σχολείο διαμορφώνεται σε χώρο ζωής και μάθησης για τα παιδιά. Το σχολικό πρόγραμμα των ολοήμερων σχολείων χαρακτηρίζεται από εναλλαγή μαθημάτων και δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία, διακρίνουμε δύο κυρίως τύπους ολοήμερων σχολείων: τα ανεξάρτητα και τα ενσωματωμένα (Μπουζάκης, 1995). Στα ανεξάρτητα ή ανοιχτά εντάσσονται εκείνα που λειτουργούν κανονικά ως το μεσημέρι και στο χρονικό αυτό πλαίσιο εξαντλούν τα υποχρεωτικά μαθήματα. Στη συνέχεια ακολουθεί ένα πρόσθετο προαιρετικό πρόγραμμα, που διαρκεί κατά κανόνα έως τις 15:30 ή 16:00 χωρίς να βρίσκεται απαραίτητα σε συσχέτιση με το περιεχόμενο του πρωινού σχολικού προγράμματος. Στα δεύτερα, ενσωματωμένα ή κλειστά, εντάσσονται εκείνα που λειτουργούν ως αργά το απόγευμα με πρόγραμμα δεσμευτικό για όλους τους μαθητές/-τριες. Προ- και μεταμεσημβρινές δραστηριότητες αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Η θεωρητική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου στηρίζεται στην αντίληψη του «παιδαγωγούντος σχολείου», δηλαδή του σχολείου που δεν ταυτίζεται με τη διδασκαλία και τη μά-

θηση, αλλά πρωτίστως λειτουργεί ως χώρος αγωγής με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή/-τριας (Μπουζάκης, 1995).

Στη συζήτηση για το ολοήμερο σχολείο συχνά προβάλλονται σοβαροί κοινωνικοπολιτικοί λόγοι, που αναφέρονται στην οικογένεια και στην αγορά εργασίας, και οι οποίοι συνηγορούν για την ολοήμερη παραμονή των παιδιών στο σχολείο. Οι λόγοι αυτοί δεν επαρκούν από μόνοι τους, ώστε να διατυπωθεί μια παιδαγωγική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου. Αυτό σημαίνει πως πάνω από όλα πρέπει να βλέπουμε και να εξετάζουμε την ιδέα του ολοήμερου σχολείου ως μια παιδαγωγική παρέμβαση αποφασιστικής σημασίας, ως μια μορφωτική προσφορά προς το μαθητή/-τρια προκειμένου να αναπτύξει όσο πιο ολόπλευρα γίνεται την προσωπικότητά του. Μια τέτοια, καταρχάς, αντίληψη για το ολοήμερο σχολείο δημιουργεί πολλαπλές απαιτήσεις και δεν επαρκεί, βέβαια, να περιοριστεί στην απλή απασχόληση των παιδιών στο σχολικό χώρο, μέχρι να έρθουν οι γονείς από τη δουλειά τους να τα παραλάβουν. Με βάση την κρίση του σημερινού σχολείου και την κριτική που ασκείται σε αυτό, το ολοήμερο σχολείο παρουσιάζεται ως εναλλακτική λύση, ως μεταρρυθμιστική πρόταση ανανέωσης και βελτίωσης του σχολικού θεσμού με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό και επικέντρωση στον κοινωνικοποιητικό και πολιτισμικό ρόλο του σχολείου (Χανιωτάκης, 2001).

Β. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (εκτός της Ελλάδας και της Πορτογαλίας) ξεκίνησε από τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια της δεκαετίας του 1950 και τα επιχειρήματα είχαν κυρίως κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα και μετά παιδαγωγικό.

Στην Ελλάδα, οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής του Σχολείου Διευρυνμένου Ωραρίου (Σ.Δ.Ω.) έγιναν σε επίπεδο τοπικής σχολικής μονάδας με πρωτοβουλία των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Η αναγκαιότητα της παραμονής των παιδιών σε έναν ασφαλή και οικείο χώρο, όπως το σχολικό περιβάλλον, εξαιτίας της απουσίας των γονέων τους –λόγω εργασίας– πριν και μετά τη λήξη των μαθημάτων οδήγησε στη χρονική διεύρυνση της λειτουργίας του σχολείου, με τη δημιουργία τμημάτων «φύλαξης». Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αναγνώρισε την υφιστάμενη ανάγκη της φύλαξης των παιδιών θέτοντας σε δοκιμαστική εφαρμογή αρχικά και καθιερώνοντας αργότερα τα «Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών/-τριών – Παιδιών Εργαζομένων Γονέων» (Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ.). Η επιχειρηματολογία για την ίδρυση των προγραμμάτων αυτών στηρίχτηκε περισσότερο στην κοινωνικοπολιτική διάσταση του ρόλου του σχολείου (Σιμένη & Μπάκας, 2001).

Από το σχολικό έτος 1994-95 εφαρμόζονται δοκιμαστικά προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης σε 322 δημοτικά σχολεία, δειγματοληπτικά επιλεγμένα, τα οποία λειτουργούσαν παράλληλα με τα τμήματα Δημιουργικής Απασχόλη-

σης, που είχαν ήδη ξεκινήσει από τους γονείς. Επιπλέον, επαναπροσδιορίζεται ο σκοπός των προγραμμάτων, αφού εκτός της κοινωνικής μέριμνας τονίζεται και ο παιδαγωγικός χαρακτήρας τους. Με το Ν. 2525/97 επιχειρήθηκε μία μορφοποίηση ενός συγκεκριμένου μοντέλου ολοήμερου σχολείου. Ο θεσμός εφαρμόστηκε το 1998-99 με τη δημιουργία τάξεων δημιουργικών δραστηριοτήτων σε 1.000 Σ.Δ.Ω. Το επόμενο έτος, 1999-2000, προστέθηκαν σε αυτά νέα σχολεία και λειτούργησαν συνολικά 1.500 τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων. Από αυτά, ως πρότυπα ή πιλοτικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία λειτούργησαν 28 σε αριθμό, με στόχο την επέκτασή τους σε 300 την επόμενη σχολική χρονιά. Το σχολικό έτος 2000-2001 κανένα πιλοτικό σχολείο δεν δημιουργήθηκε, αλλά λειτούργησαν περισσότερα τμήματα σε Σ.Δ.Ω. ως χώροι φύλαξης μέχρι τις 15:30.

Τα σχολικά έτη 2001-02 και 2002-03 αυξάνεται ο αριθμός των Σ.Δ.Ω.. Το σχολικό έτος 2002-03 δεν επεκτείνεται η εφαρμογή των 28 πιλοτικών ολοήμερων σχολείων, αλλά λειτουργούν ολοήμερα τμήματα σε 2.600 δημοτικά σχολεία, στα οποία εργάζονται από το Νοέμβριο του 2002 ωρομίσθιοι/-σθιες ειδικοτήτων, χάρη στο 2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.).

Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε άλλη έρευνα σχετικά με την πορεία του ολοήμερου δημοτικού σχολείου, έτσι όπως διαμορφώθηκε τα δύο τελευταία σχολικά έτη. Σχετικά με τις απόψεις των γονέων για το ολοήμερο νηπιαγωγείο χρήσιμες πληροφορίες αναφέρονται στην εργασία των Πατινιώτη, Ντολιοπούλου και Θωμά (2003). Η άποψη των γονέων για το πώς αντιλαμβάνονται το ολοήμερο δημοτικό σχολείο, κυρίως έτσι όπως έχει διαμορφωθεί πρόσφατα, είναι σημαντική. Η άποψη, όμως, τόσο των δασκάλων που εφαρμόζουν το πρόγραμμα εκπαίδευσης, όσο και των διευθυντών/-ντριών των σχολείων, που ζουν τα οργανωτικά κυρίως θέματα, μπορεί να δώσει επιπλέον πληροφορίες για τη νέα πορεία του ολοήμερου. Συνεπώς, η ανάγκη αξιολόγησης του θεσμού με τη νέα του μορφή είναι μεγάλη, προκειμένου να εντοπιστούν έγκαιρα οι τυχόν αδυναμίες. Έτσι, σημαντικές πληροφορίες που θα προκύψουν από γονείς, δασκάλους/-λες και διευθυντές/-ντριες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διορθωτικές κινήσεις, που θα βελτιώσουν το θεσμό του ολοήμερου δημοτικού σχολείου.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή και σύγκριση απόψεων γονέων, δασκάλων και διευθυντών/-ντριών ολοήμερων σχολείων, καθώς και η συλλογή προτάσεων για την καλύτερη λειτουργία του θεσμού.

2. Μεθοδολογία

2.1. Περιγραφή των σχολείων

Ο αριθμός των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν είκοσι. Το 30%

από αυτά ήταν 6/θέσια, το 10% ήταν 10/θέσια και 11/θέσια και το 60% ήταν 12/θέσια. Ο μέσος όρος του συνολικού αριθμού των μαθητών/-τριών που φοιτούσαν στα σχολεία ήταν 225, ενώ οι τιμές κυμάνθηκαν από 110 έως 320. Το 20% των σχολείων διέθεταν 1 τμήμα ολοήμερου, το 60% διέθεταν 2 τμήματα και το άλλο 20% 3 τμήματα ολοήμερου. Τέλος, ο μέσος όρος των μαθητών/-τριών ολοήμερου στα σχολεία ήταν 45,2 και οι τιμές κυμάνθηκαν από 16 έως 70 μαθητές/-τριες.

2.2. Συμμετέχοντες

Δόθηκαν ερωτηματολόγια σε γονείς 806 μαθητών/-τριών των 40 ολοήμερων τμημάτων των σχολείων που επιλέχθηκαν. Συμπληρώθηκαν και επιστράφηκαν τα 453 ερωτηματολόγια (56,2%). Η οικογενειακή κατάσταση των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν σε ποσοστό 91,5% έγγαμοι/-μες, 4,7% διαζευγμένοι/-νες, 2,5% σε διάσταση, 1,1% σε χηρεία και 0,2% άγαμοι/-μες. Οι ιδιωτικοί υπάλληλοι και οι ελεύθεροι/-ρες επαγγελματίες είναι τα επαγγέλματα που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα (οι πατέρες, ιδιωτικοί υπάλληλοι το 23,41% και ελεύθεροι επαγγελματίες το 19,65%, ενώ οι μητέρες 37,05% και 9,12% αντίστοιχα). Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι οι μητέρες δήλωσαν σε ποσοστό 17,09% τα οικιακά ως επάγγελμά τους. Αυτό σημαίνει πως το 83% περίπου των μαθητών/-τριών που φοιτούν στο ολοήμερο σχολείο έχουν και τους δυο γονείς εργαζόμενους.

Στους δασκάλους/-λες των ολοήμερων τμημάτων δόθηκαν 40 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα και τα 40. Η υπηρεσιακή κατάσταση των δασκάλων που συμμετείχαν ήταν: το 17,5% αναπληρωτές/-τριες, το 40% με οργανική θέση και 42,5% αποσπασμένοι/-νες. Ο μέσος όρος της συνολικής προϋπηρεσίας τους ήταν 9,8 έτη, ενώ ο μέσος όρος προϋπηρεσίας τους σε ολοήμερα ήταν 1,6 έτη. Το 27,5% είχαν επιπλέον επιμόρφωση (διδασκαλείο, μεταπτυχιακά κ.λπ.).

Στους διευθυντές/-ντριες των παραπάνω σχολείων δόθηκαν 20 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 17. Ο μέσος όρος της συνολικής προϋπηρεσίας τους ήταν 26,8 έτη, ο μέσος όρος του χρόνου άσκησης καθηκόντων διευθυντή/-ντριας ήταν 10,8 χρόνια, ενώ ο μέσος όρος χρόνων υπηρεσίας σε καθήκοντα διευθυντή/-ντριας ολοήμερου ήταν 2,6 χρόνια. Όλοι οι συμμετέχοντες διευθυντές/-ντριες είχαν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 11 από αυτούς είχαν πτυχίο εξομοίωσης, 13 είχαν επιμόρφωση, 2 είχαν μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο και δύο είχαν πτυχίο και άλλης πανεπιστημιακής σχολής.

2.3. Εργαλεία μέτρησης

Ερωτηματολόγιο γονέων: Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς περιείχε 20 ερωτήσεις, 19 κλειστού τύπου και 1 ανοικτού. Από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι 4 ήταν διχοτομικές (Ναι-Όχι) και οι 15 εναλλακτικών απαντήσε-

ων. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε δημογραφικά στοιχεία, τη λειτουργία του ολοήμερου, τις προσδοκίες και την αναγκαιότητα του θεσμού, καθώς και προτάσεις βελτίωσης.

Ερωτηματολόγιο δασκάλων: Το ερωτηματολόγιο περιείχε 19 ερωτήσεις, 18 κλειστού και 1 ανοικτού τύπου. Από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι 4 ήταν διχοτομικές και οι υπόλοιπες εναλλακτικών απαντήσεων. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε εργασιακά θέματα, απόψεις για ανάγκες που εξυπηρετεί η λειτουργία του ολοήμερου και προτάσεις βελτίωσης.

Ερωτηματολόγιο διευθυντών/-ντριών: Συνολικά, δόθηκαν 19 ερωτήσεις, 18 κλειστού (οι 2 διχοτομικές και οι υπόλοιπες εναλλακτικών απαντήσεων) και 1 ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις αφορούσαν περιγραφικά στοιχεία, τη λειτουργία του ολοήμερου, προβλήματα που προέκυψαν, την υποστήριξη από τις αρχές και προτάσεις για βελτίωση.

Μεταξύ των ερωτήσεων υπήρχαν και ερωτήσεις κοινές στους τρεις τύπους ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση μεταξύ τους. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S. 10.0.

2.4. Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώτο δεκαήμερο του Ιουνίου 2003 σε σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, που ανήκουν στην Επαρχία Λαγκαδά, τη Δυτική Ύπαιθρο και τους Δήμους του Πολεοδομικού Συγκροτήματος Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το σύνολο των ολοήμερων σχολείων που λειτούργησαν το σχολικό έτος 2002-03 ήταν 109. Από αυτά επιλέχθηκαν τυχαία 20, ως αντιπροσωπευτικό δείγμα των ολοήμερων σχολείων της Δ/σης Π.Ε. Δυτ. Θεσ/νίκης (Bell, 2001· Howard & Sharp, 1994).

3. Αποτελέσματα

3.1. Δασκάλων

Το 82,5% των δασκάλων εργάζεται σε ολοήμερο από επιλογή, ενώ το 17,5% δήλωσε πως υποχρεώθηκε από την υπηρεσία να εργαστεί σε ολοήμερο. Οι δάσκαλοι/-ες που επέλεξαν να εργαστούν στο ολοήμερο δήλωσαν σε ποσοστό 40% ότι το έκαναν γιατί πιστεύουν στο θεσμό του ολοήμερου και το 47,5% γιατί τους εξυπηρετούσε το ωράριο λειτουργίας του, ενώ ένα 10% το επέλεξε για άλλους λόγους. Από το σύνολο των ερωτηθέντων το 40% θα ήθελε να συνεχίσει να εργάζεται στο ολοήμερο, το 7,5% δήλωσε πως δεν θα ήθελε, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό, 50%, δήλωσε πως δεν θα τους πείραζε να συνεχίσουν να εργάζονται στο ολοήμερο. Το 100% των δασκάλων δήλωσε ότι είναι ενημερωμένο για τους σκοπούς του ολοήμερου σχολείου. Ως κύρια πηγή ενημέρωσης ανέφεραν τις εγκυκλίους και διαταγές (90%) και αμέσως μετά τους διευθυντές/-ντριες και σχολικούς/-κές συμβούλους (66,5%), ενώ ένα 20% ανέφερε ότι ενημερώθηκε από

σχετικές ημερίδες.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που αναφέρονταν στους μαθητές/-τριες οι οποίοι/-ες παρακολουθούν το ολοήμερο, το 90% των δασκάλων ανέφερε ότι οι μαθητές/-τριες των μικρών τάξεων (Α' και Β') ανταποκρίνονται το ίδιο με τους άλλους μαθητές στο πρόγραμμα του ολοήμερου. Στην ερώτηση αν η δομή του ολοήμερου διευκολύνει την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, το 70% δήλωσε πως «ναι», η δομή διευκολύνει την προετοιμασία, ενώ το 30% δήλωσε «όχι». Από όσους δασκάλους/-ες απάντησαν «όχι» και αιτιολόγησαν τους λόγους που θεωρούν ότι εμποδίζουν την επαρκή προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, το μεγαλύτερο ποσοστό (25%) ανέφερε ως κύριο λόγο τις πολλές δραστηριότητες.

3.2. Διευθυντών/-ντριών σχολείων

Σύμφωνα με τα στοιχεία που έδωσαν οι διευθυντές/-ντριες των σχολείων που συμμετείχαν, οι διαθέσιμες αίθουσες διδασκαλίας για αποκλειστική χρήση από το ολοήμερο ήταν: καμία αίθουσα σε ποσοστό 56,3%, μία αίθουσα σε ποσοστό 18,8% και 2 αίθουσες σε ποσοστό 25%. Τα ποσοστά των διαθέσιμων χώρων για ανάγκες λειτουργίας ολοήμερου απεικονίζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1:
Διαθέσιμοι χώροι για τις ανάγκες λειτουργίας ολοήμερου

Χώροι	Συχνότητα	Ποσοστό %
Γυμναστήριο	7	41,2%
Αίθουσα πληροφορικής	11	64,7%
Αίθουσα εικαστικών	0	0%
Αίθουσα μουσικής	2	11,8%
Αίθουσα θεατρικής αγωγής	7	41,2%
Βιβλιοθήκη Αναγνωστήριο	5	29,4%
Χώρος εστίασης	6	35,3%
Άλλοι χώροι	2	11,8%

Σχετικά με την οργανωμένη σίτιση των μαθητών/-τριών (με τραπεζοκόμο) στο ολοήμερο σχολείο, το 41,2% των διευθυντών/-ντριών απάντησαν ότι διαθέτουν, ενώ το 58,8% απάντησαν ότι δεν διαθέτουν. Όσον αφορά τη διευκόλυνση και τη συνεργασία με τις αρχές της εκπαίδευσης για θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του ολοήμερου, το μεγαλύτερο ποσοστό (58,8%) δήλωσε ότι αυτή είναι λίγη, «αρκετά» δήλωσε το 35,3%, ενώ «πολύ» δήλωσε μόνο το 5,9%. Αντίστοιχα, οι δημοτικές αρχές σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι ανταποκρίνονται στις

υποχρεώσεις τους απέναντι στις σχολικές μονάδες (οι 14 στους 17 διευθυντές/-ντριες δήλωσαν ότι οι δημοτικές αρχές έδωσαν ακέραιες τις δικαιούμενες επιχορηγήσεις, οι 12 από τους 17 ότι βοήθησαν στην επίλυση κτιριακών και άλλων προβλημάτων και οι 6 από τους 17 δήλωσαν ότι οι δήμοι τούς παρείχαν και επιπλέον ποσά). Τέλος, οι διευθυντές/-ντριες αναφέρουν ότι για την αντιμετώπιση των αυξημένων υποχρεώσεών τους λόγω της λειτουργίας του ολοήμερου προτιμούν κυρίως την παραμονή τους πέρα από το πρωινό ωράριο (76,5%), αμέσως μετά και σε ποσοστό 52,9% αναθέτουν αρμοδιότητες σε κάποιον εκπαιδευτικό του ολοήμερου και, τέλος, σε ποσοστό 5,9% αναλαμβάνει ο υποδιευθυντής/-ντρια να παραμείνει πέραν του ωραρίου του/της.

3.3. Γονέων

Τα σχολικά έτη που δήλωσαν οι γονείς ότι τα παιδιά τους φοιτούν στο ολοήμερο κυμάνθηκαν από 1 έως 5. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η πλειονότητα των μαθητών/-τριών δεν παρακολουθεί την πρωινή ζώνη του ολοήμερου (7:00 - 8:00) σε ποσοστό 87,3%, ενώ το 12,7% των παιδιών την παρακολουθεί. Ως προτιμώμενη ώρα λήξης του ολοήμερου το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δήλωσε την 16:00 (70,1%) και ακολουθούσαν η 15:00 (14,6%) και η 17:00 (10,2%). Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στο ολοήμερο σχολείο το 77,3% απάντησε για ασφάλεια και το 75,5% απάντησε λόγω αυξημένου ενδιαφέροντος προς το πρόγραμμα του ολοήμερου. Όσον αφορά τη σίτιση των παιδιών το 65,1% αναφέρει ότι προτιμά να ετοιμάζουν οι ίδιοι οι γονείς το φαγητό από το σπίτι και το 34,9% να ετοιμάζεται στο σχολείο. Οι προτιμήσεις των γονέων για το είδος σίτισης των παιδιών έχουν ως εξής: το 64,5% προτιμά μαγειρεμένο φαγητό και το 35,5% προτιμά πρόχειρο γεύμα-σάντουιτς. Οικονομική επιβάρυνση για αμοιβή του τραπεζοκόμου αποδέχεται το 52,6% των γονέων, ενώ το 44,8% δεν την αποδέχεται και ένα 2,6% δεν απαντά.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των γονέων όσον αφορά τις εξωσχολικές δραστηριότητες μετά το ολοήμερο. Έτσι, σύμφωνα με όσα δήλωσαν, τα παιδιά συνεχίζουν τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες μετά το ολοήμερο σε ποσοστό 71,9%, ενώ το 24,2% δεν συνεχίζει. Ωστόσο, από το 24,2% των μαθητών που δεν παρακολουθούν εξωσχολικές δραστηριότητες, το 78,5% είναι μαθητές Α' και Β' τάξεων, οι οποίοι κατά κανόνα ακόμη δεν έχουν ξεκινήσει δραστηριότητες. Τέλος, όσον αφορά την πρόθεση των γονέων να συνεχίσουν να στέλνουν τα παιδιά τους στο ολοήμερο σχολείο, η πλειοψηφία δήλωσε πως θα συνεχίσει σε ποσοστό 93,6%, το 2,6% δήλωσε πως θα διακόψει, ενώ το 3,8% δεν απάντησε.

3.4. Συγκριτικά αποτελέσματα

Τα ποσοστά των απαντήσεων ανά κατηγορία (δάσκαλοι/-ες και διευθυντές/-ντριες) στην ερώτηση: «Πιστεύετε πως τα ολοήμερα δημοτικά που λειτουργούν

σήμερα: 1=επαρκούν, 2=είναι αναγκαίο να λειτουργήσουν και άλλα, 3=να γενικευτεί σταδιακά ο θεσμός, 4=να καθιερωθεί νέος τύπος με αναλυτικά προγράμματα και βιβλία», παρουσιάζονται στον πίνακα 2. Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση χ^2 , οι απαντήσεις μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών δεν συμφωνούν ($\chi^2 (3) = 1,42, p=0,700$).

Πίνακας 2

Ποσοστά απαντήσεων ανά κατηγορία σχετικά με τις προτάσεις για τη μορφή του ολοήμερου

Απαντήσεις	Κατηγορία	Ποσοστό %
Επαρκούν, δεν χρειάζονται άλλα	Διευθυντές/-ντριες	5,9
	Δάσκαλοι/-λες	10,3
Αναγκαίο να λειτουργήσουν και άλλα	Διευθυντές/-ντριες	9,4
	Δάσκαλοι/-λες	20,5
Να γενικευτεί ο θεσμός	Διευθυντές/-ντριες	23,5
	Δάσκαλοι/-λες	35,9
Νέος τύπος υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με νέα αναλυτικά προγράμματα, βιβλία και ωράριο 08:00 - 16:00	Διευθυντές/-ντριες	41,2
	Δάσκαλοι/-λες	33,3

Στην ερώτηση προς τους δασκάλους/-λες, διευθυντές/-ντριες και γονείς, πώς θα χαρακτηρίζατε τη λειτουργία του ολοήμερου, οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα από 1 (πολύ καλή) έως 4 (πολύ κακή). Η σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων έγινε με την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική διαφορά ($F_{(2,504)} = 25,85, p = 0,000$). Οι post-hoc αναλύσεις (Scheffe) έδειξαν ότι οι απαντήσεις των γονέων διέφεραν σημαντικά (μ.ο. 1,75) από τις απαντήσεις των διευθυντών/-ντριών (μ.ο. 2,76) και των δασκάλων (μ.ο. 2,27) σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05, ενώ οι απαντήσεις των διευθυντών/-ντριών σε σύγκριση με αυτές των δασκάλων δεν διέφεραν σημαντικά.

Στην ερώτηση προς όλους τους συμμετέχοντες, ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που εντοπίζονται στη λειτουργία του ολοήμερου, οι προκαθορισμένες απαντήσεις ήταν (α) υποδομής, (β) ωραρίου λειτουργίας, (γ) υποχρεωτικής παρουσίας, (δ) υγιεινής. Ο έλεγχος για σημαντικές αποκλίσεις (συγκρίσεις μέσων όρων) στις απόψεις μεταξύ των κατηγοριών για κάθε απάντηση έγινε με την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές

διαφορές στις μεταβλητές υποδομή ($F_{(2,434)}=7,46, p=0,001$) και υγιεινή ($F_{(2,380)}=8,49, p=0,000$). Οι post-hoc αναλύσεις (Scheffe) έδειξαν ότι στη μεταβλητή υποδομή οι απαντήσεις των γονέων διέφεραν σημαντικά από τις απαντήσεις των δασκάλων σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05, ενώ οι απαντήσεις των διευθυντών/-ντριών σε σύγκριση με αυτές των δασκάλων δεν διέφεραν σημαντικά. Στη μεταβλητή υγιεινή οι post-hoc αναλύσεις (Scheffe) έδειξαν ότι οι απαντήσεις των γονέων διέφεραν σημαντικά από τις απαντήσεις των δασκάλων και των διευθυντών/-ντριών σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05, ενώ οι απαντήσεις των διευθυντών/-ντριών σε σύγκριση με αυτές των δασκάλων δεν διέφεραν σημαντικά. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των τριών ομάδων δεν διέφεραν σημαντικά στις μεταβλητές ωραρίου λειτουργίας και υποχρεωτικής παρουσίας.

Στο ολοήμερο θα έστελνε το παιδί του το 75% των εκπαιδευτικών, ενώ το 25% όχι. Οι διευθυντές/-ντριες σχολείων δήλωσαν σε ποσοστό 44% πως θα έστελναν το παιδί τους στο ολοήμερο, ενώ το 56% όχι. Οι απαντήσεις μεταξύ διευθυντών/-ντριών και δασκάλων συσχετίζονται σύμφωνα με την ανάλυση χ^2 (Pearson chi square: $\chi^2(1)=4,97; p=0,026$).

Στην ερώτηση «Ποιες ανάγκες πρέπει να καλύπτει το ολοήμερο σχολείο» γονείς και δάσκαλοι/-λες συμφωνούν, με μικρές αποκλίσεις, για τη σημαντικότητα των αναγκών. Οι συχνότητες των απαντήσεων διακρίνονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3
Ανάγκες που πρέπει να καλύπτει το ολοήμερο

	Κοινωνικές			Οικονομικές			Παιδαγωγικές		
	Περισσότερο σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Περισσότερο σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Περισσότερο σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό
Γονείς	49,3%	23,1%	27,7%	15,6%	35,0%	49,4%	41,4%	41,4%	17,3%
Δάσκαλοι/-λες	64,1%	12,8%	23,1%	7,7%	33,3%	59,0%	28,2%	53,8%	17,9%

Οι απαντήσεις στην ερώτηση για την αξιολόγηση της διάθεσης-κατάστασης του παιδιού στο ολοήμερο, όπως την αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι/-λες και οι γονείς, φαίνονται στον πίνακα 4. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ δασκάλων και γονέων.

Πίνακας 4
Διάθεση-κατάσταση μαθητών ολοήμερου

Απαντήσεις	Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό %
Χαρούμενα	Γονείς	96	21,2%
	Δάσκαλοι/-λες	4	10,0%
Κουρασμένα αλλά με καλή διάθεση	Γονείς	331	73,2%
	Δάσκαλοι/-λες	34	85,0%
Πολύ κουρασμένα	Γονείς	25	5,5%
	Δάσκαλοι/-λες	2	5,0%

Τα αποτελέσματα στην ερώτηση «Από ποιους πρέπει να γίνεται το ζέσταμα του φαγητού, το στρώσιμο και το μάζεμα του τραπέζιού;» εμφανίζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5
Αποτελέσματα απαντήσεων για το σερβίρισμα του γεύματος

Απαντήσεις	Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άλλοι (π.χ.τραπεζοκόμοι)	Γονείς	323	71,3%
	Δάσκαλοι/-λες	39	97,5%
Πολύ κουρασμένα	Γονείς	130	28,7%
	Δάσκαλοι/-λες	1	2,5%

Οι τοποθετήσεις των ομάδων των δασκάλων και των γονέων στην παραπάνω ερώτηση διέφεραν σημαντικά, σύμφωνα με τη μη παραμετρική ανάλυση δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (πίνακας 6).

Πίνακας 6
Διαφορές στην τοποθέτηση για το σερβίρισμα του γεύματος μεταξύ γονέων και δασκάλων

Κατηγορία	M rank	U
Γονείς	252,24	6686,50*
Δάσκαλοι/-λες	187,66	

* $p < .001$

3.5. Προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία του θεσμού

Προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία του ολοήμερου είχαμε από 91 γονείς (20%). 32 προτάσεις αναφέρονται στη συστηματικότερη προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, 18 επιμένουν στην ελαστικότητα του ωραρίου ως προς την αποχώρηση, 35 αναφέρονται στις υποδομές, με 13 από αυτές να υποστηρίζουν τη δημιουργία χώρων εστίασης και 22 να μιλούν για ποιοτική αναβάθμιση των υποδομών του σχολείου. Με μικρότερη συχνότητα ακολουθούν οι προτάσεις για καλύτερη υγιεινή των σχολικών χώρων, να δοθεί περισσότερη βαρύτητα σε ορισμένα μαθήματα-δραστηριότητες (Αγγλικά-Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές), να δημιουργηθούν χώροι ξεκούρασης και χώροι μελέτης, να προσληφθούν τραπεζοκόμοι, να προστεθούν κι άλλες δραστηριότητες στο πρόγραμμα του ολοήμερου (π.χ. κυκλοφοριακή αγωγή, πρώτες βοήθειες), ενώ κάποιες άλλες μιλούν για άκαιρες δραστηριότητες σε λάθος χρόνο (π.χ. στις 14:00 να γίνεται γυμναστική). Τέλος, υπήρξε πρόταση να λειτουργεί το ολοήμερο και κατά τις ημέρες που οι εκπαιδευτικοί απεργούν.

Οι δάσκαλοι/-λες παρουσίασαν προτάσεις σε ποσοστό 62,5% (25 στους 40). Μια ομάδα προτάσεων αναφερόταν στην υποδομή του ολοήμερου σχολείου, όπως αίθουσες αποκλειστικής χρήσης για το ολοήμερο, χώροι σίτισης, ξεκούρασης, μελέτης, εξοπλισμός με κατάλληλα εποπτικά μέσα, με η/υ κ.λπ. Οι προτάσεις που αναφέρονταν στο πρόγραμμα και στη λειτουργία του ολοήμερου αφορούσαν (α) το να αντιληφθούν οι γονείς την υποχρεωτικότητα του ωραρίου, (β) να γίνεται έγκαιρη προετοιμασία και λειτουργία του ολοήμερου από την υπηρεσία, (γ) να υπάρχει έγκαιρη στελέχωση με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, (δ) να επεκταθεί το ωράριο λειτουργίας μέχρι τις 17:00, (ε) να περιοριστούν οι δραστηριότητες της φυσικής αγωγής υπέρ της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας, καθώς και μείωση του αριθμού των μαθητών κατά τμήμα για τον ίδιο σκοπό, (στ) να αυξηθούν οι ώρες προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας για τις μεγάλες τάξεις, (ζ) στο ωρολόγιο πρόγραμμα να προβλέπονται 3 διδακτικές ώρες και 1 ώρα χαλάρωσης, (η) να υπάρχει διευθυντής στο ολοήμερο, (θ) να χτυπάει κουδούνι, (ι) το αν εφαρμόζεται σωστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα από τους εκπαιδευτικούς του ολοήμερου. Οι προτάσεις για τη σίτιση ήταν να προσφέρεται δωρεάν σε όλα τα παιδιά μαγειρεμένο φαγητό με τη φροντίδα τραπεζοκόμου σε κατάλληλους χώρους. Επίσης, υπήρξαν προτάσεις για καλύτερη υγιεινή των σχολικών χώρων.

Από τους διευθυντές/-ντριες, προτάσεις παρουσιάζουν οι 10 στους 17 (58,8%). Το σύνολο των προτάσεών τους επικεντρώνεται στις υποδομές του ολοήμερου σχολείου και στο πρόγραμμα λειτουργίας. Οι προτάσεις τους για τις υποδομές αφορούσαν τις κτιριακές υποδομές, την ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού, την επιχορήγηση των ολοήμερων τμημάτων ανάλογα με τον αριθμό τους και, τέλος, πρότειναν η επιβάρυνση των χώρων του διδακτηρίου με επιπλέον προγράμματα να γίνεται με σοβαρότερη προετοιμασία. Οι αναφορές τους στο πρόγραμμα

λειτουργίας αφορούσαν την έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών, την καθιέρωση του θεσμού του υπεύθυνου στο ολοήμερο, την πρόσληψη κατάλληλου προσωπικού κατά ειδικότητα, την αυστηρή εφαρμογή του προγράμματος, την υποχρεωτική παρουσία μαθητών καθημερινά και την ειδική επιμόρφωση του προσωπικού που εργάζεται στο ολοήμερο.

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή και σύγκριση απόψεων γονέων, δασκάλων και διευθυντών/-τριών ολοήμερων σχολείων, καθώς και η συλλογή προτάσεων για την καλύτερη λειτουργία του θεσμού. Τα ερωτηματολόγια των δασκάλων μάς έδωσαν πληροφορίες για εργασιακά θέματα και για θέματα που αφορούν τους μαθητές/-τριες που φοιτούν στο ολοήμερο. Από τις απαντήσεις των διευθυντών/-τριών προέκυψαν χρήσιμες πληροφορίες, που αφορούν θέματα οργάνωσης. Οι γονείς εξέφρασαν απόψεις-προτιμήσεις για τη λειτουργία του ολοήμερου έτσι ώστε να εξυπηρετηθούν καλύτερα οι ανάγκες τους.

Οι περισσότεροι δάσκαλοι/-λες εργάζονται στο ολοήμερο από επιλογή και δήλωσαν ότι είναι ενημερωμένοι για τους σκοπούς του ολοήμερου σχολείου. Άρα η ενημέρωση ήταν ικανοποιητική. Θεωρούν ότι ο κύριος λόγος που εμποδίζει την επαρκή προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας είναι οι πολλές δραστηριότητες που είναι ενταγμένες στο πρόγραμμα του ολοήμερου. Με ορθότερη κατανομή των δραστηριοτήτων του ολοήμερου σε συσχετισμό με το πρωινό πρόγραμμα του σχολείου και με μείωση των ωρών σε ορισμένες από αυτές μπορεί να επιτευχθεί η επαρκής προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα.

Στον οργανωτικό τομέα οι διευθυντές/-τριες των σχολείων δήλωσαν ότι οι προϊστάμενες αρχές δεν τους παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη που εκείνοι θα επιθυμούσαν, ενώ, αντίθετα, δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τις δημοτικές αρχές. Τις αυξημένες υποχρεώσεις τους τις αντιμετώπισαν με παραμονή στο σχολείο πέρα από το πρωινό τους ωράριο.

Η πρωινή ζώνη δεν φάνηκε να είναι απαραίτητη στους γονείς, αφού ένα μικρό ποσοστό μαθητών/-τριών την παρακολουθούν. Ικανοποιημένοι έδειξαν από την υπάρχουσα ώρα λήξης των μαθημάτων του ολοήμερου, μια και οι περισσότεροι φάνηκε ότι την προτιμούν. Οι γονείς επιλέγουν το ολοήμερο όχι μόνο για την ασφάλεια που παρέχει στους μαθητές/-τριες αλλά και για το ενδιαφέρον πρόγραμμα του. Οφείλει το ολοήμερο, πέρα από την ασφάλεια, να παρέχει στους μαθητές/-τριές του και υψηλής ποιότητας πρόγραμμα. Όσον αφορά τη σίτιση των μαθητών/-τριών θα ήθελαν να ετοιμάζουν το φαγητό οι ίδιοι από το σπίτι και να μην ετοιμάζεται συλλογικά στο σχολείο, γιατί πιθανόν θεωρούν προβληματική την υποδομή του ολοήμερου ή και ενδεχομένως γιατί είναι αρνητικοί στο να επιβαρυνθούν οικονομικά. Επίσης, ως προς τη διαδικασία σίτισης, ενώ οι δάσκαλοι/-λες αποδέχονται την ύπαρξη τραπεζοκόμου σχεδόν απόλυτα, οι γονείς δείχνουν να επιφυλάσσονται σε αρκετά μεγάλο ποσοστό, επειδή δεν απο-

δέχονται οικονομική επιβάρυνση για αμοιβή τραπεζοκόμου.

Σχετικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών/-τριών, το σύνολο σχεδόν των γονέων των μαθητών/-τριών του ολοήμερου συνεχίζουν να αγοράζουν υπηρεσίες παιδείας (Ξένες Γλώσσες, Πληροφορική, Μουσική κ.λπ.) από την ελεύθερη αγορά. Δείχνουν να μην έχουν πειστεί, τουλάχιστον προς το παρόν, ότι μπορεί να υποκαταστήσει το ολοήμερο τις υπηρεσίες παιδείας που παρέχει η ιδιωτική εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά, η πρόθεση των γονέων να συνεχίσουν να στέλνουν τα παιδιά τους στο ολοήμερο είναι σχεδόν απόλυτη. Αντίθετα, οι δάσκαλοι/-λες και κυρίως οι διευθυντές/-ντριες δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι δεν θα έστελναν τα παιδιά τους στο ολοήμερο. Θα πρέπει, βεβαίως, να σημειώσουμε ότι το ολοήμερο σχολείο το σχολικό έτος 2002-03 ξεκίνησε και συνέχισε να λειτουργεί για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα με προβλήματα οργάνωσης, στελέχωσης (μέχρι το Δεκέμβριο του 2002 δεν είχαν τοποθετηθεί στα σχολεία όλες οι ειδικότητες), διαμόρφωσης προγραμμάτων και υποδομών. Όλα αυτά, που έχουν σχέση με τις αρμοδιότητες των δασκάλων και κυρίως του διευθυντή/-ντριας του σχολείου, ενδεχομένως να επηρέασαν τις απαντήσεις τους.

Στο ερώτημα για τη γενίκευση του θεσμού ή την καθιέρωση νέου τύπου ολοήμερου σχολείου, στις απαντήσεις που δίνουν οι δάσκαλοι/-λες φαίνεται να επηρεάζονται από το ενδιαφέρον τους για επαγγελματική αποκατάσταση (δημιουργία νέων θέσεων εργασίας με γενίκευση του θεσμού). Στις απαντήσεις τους, στο ίδιο ερώτημα, οι διευθυντές/-ντριες μάλλον επηρεάζονται από την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων, γεγονός που τους βοηθάει να έχουν πιο ευρεία άποψη για οργανωτικά θέματα του ολοήμερου, γι' αυτό και προτείνουν τύπο ολοήμερου σχολείου υποχρεωτικής εκπαίδευσης με νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία.

Ως προς το χαρακτηρισμό της λειτουργίας του ολοήμερου, οι γονείς αποδίδουν θετικότερους χαρακτηρισμούς από ό,τι οι δάσκαλοι/-λες, που είναι «αυστηρότεροι», γιατί ζουν τη λειτουργία του ολοήμερου «από μέσα», ενώ για τους γονείς φαίνεται να μετρούν περισσότερο οι κοινωνικοί λόγοι. Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση της διάθεσης-κατάστασης των μαθητών/-τριών στο ολοήμερο, γονείς και δάσκαλοι/-ες δείχνουν να συμφωνούν στην άποψη ότι οι μαθητές/-τριες είναι μεν κουρασμένοι/-ες, αλλά με καλή διάθεση.

Τέλος, από τις απαντήσεις στο ερώτημα για τα σημαντικότερα προβλήματα στη λειτουργία του ολοήμερου φάνηκε ότι οι γονείς ιεραρχούν με διαφορετικό τρόπο τις ανάγκες που θα πρέπει να εξυπηρετεί το ολοήμερο σε σχέση με τους δασκάλους/-λες. Τόσο για τους δασκάλους/-λες όσο και για τους γονείς το πρόβλημα της υποδομής ιεραρχείται ως το σημαντικότερο. Όμως για τους δασκάλους/-λες το ποσοστό είναι ιδιαίτερα υψηλό, γιατί θεωρούν ότι το αποτέλεσμα της δουλειάς τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις υποδομές του σχολείου τους. Για την υγιεινή του σχολικού χώρου οι γονείς έδειξαν ιδιαίτερο προβληματισμό, ενώ αντίθετα οι δάσκαλοι/-λες, εξοικειωμένοι/-ες ίσως με το περιβάλ-

λον εργασίας τους, δε φάνηκε να ανησυχούν ιδιαίτερα.

Από τις προτάσεις για τη βελτίωση του ολοήμερου που παρουσίασαν γονείς, δάσκαλοι/-λες και διευθυντές/-ντριες συμπεραίνονται τα εξής: α) Είναι αναγκαία η γενναία χρηματοδότηση των ολοήμερων σχολείων, για να μπορέσουν αυτά να επιτελέσουν το έργο τους και να πετύχουν τους στόχους τους. β) Είναι απαραίτητη η συστηματικότερη ενημέρωση όλων όσων εμπλέκονται στη λειτουργία του ολοήμερου για τους σκοπούς, τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας του. γ) Η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων είναι επιτακτική κοινωνική, τουλάχιστον, ανάγκη (ενδεικτική η πρόταση να λειτουργούν τα ολοήμερα και τις ημέρες απεργίας των εκπαιδευτικών).

Τα συμπεράσματα και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αφορούν κυρίως τους συμμετέχοντες. Η γενίκευση, επομένως, των συμπερασμάτων θεωρείται μάλλον υπερβολική. Αποτελούν όμως ενδείξεις της γενικότερης άποψης για το ολοήμερο σχολείο.

Προκειμένου, λοιπόν, να ενισχυθεί η χρησιμότητα των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, είναι απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση. Έτσι, προτείνεται σε επόμενες μελέτες να καταγραφούν στοιχεία από όσο γίνεται περισσότερα ολοήμερα σχολεία, από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, για να υπάρξει καθαρότερη εικόνα της συνολικής κατάστασης. Επίσης, προτείνεται να συγκεντρωθούν στοιχεία και από τους άμεσους αποδέκτες του θεσμού, που είναι οι μαθητές/-τριες, όπως και από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, τους διευθυντές/-ντριες Εκπαίδευσης, τους προϊσταμένους/-μένες Γραφείων, τους σχολικούς/-κές συμβούλους και τις δημοτικές αρχές. Τέλος, η αξιολόγηση επιπλέον διαστάσεων του θεσμού από αυτές που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα θα δώσει και άλλες χρήσιμες πληροφορίες, όπως, για παράδειγμα, αν η καθημερινή μεσημεριανή σίτιση στο ολοήμερο σχολείο επηρεάζει τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών.

Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι η προσοχή και η μέριμνα για το ολοήμερο πρέπει να επικεντρωθούν στα εξής σημεία: α) υλικοτεχνική υποδομή και εκπαιδευτικό υλικό, β) οικονομική, διοικητική και επιστημονική υποστήριξη, γ) σίτιση όλων των μαθητών/-τριών με δαπάνη της Πολιτείας, δ) βοηθητικό προσωπικό για την καθαριότητα, το φαγητό και την επιστασία, ε) οι υποχρεώσεις του μαθητή/-τριας –προετοιμασία μαθημάτων επόμενης ημέρας– να τελειώνουν μέσα στο σχολείο, στ) ο πρωινός και ο απογευματινός κύκλος να αποτελούν ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των δασκάλων και κυρίως των διευθυντών/-ντριών, οι οποίοι/-ες διαπιστώνουν μέσα από την άσκηση των διοικητικών/διδακτικών αλλά και των παιδαγωγικών τους καθηκόντων ότι η αναδιοργάνωση αυτή της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου θα αναβαθμίσει τις παρεχόμενες υπηρεσίες παιδείας.

Όλα τα παραπάνω μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός καινοτόμου

σχολείου, που θα ανταποκρίνεται στον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό του ρόλο και, ακόμη, θα εξυπηρετεί κοινωνικούς σκοπούς και ανάγκες, όπως η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού και η υποστήριξη της οικογένειας.

Βιβλιογραφία

- Bell, J., *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας (Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες)*, Gutenberg, Αθήνα 2001.
- Howard, K., Sharp, J., *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*, Gutenberg, Αθήνα 1994.
- Μπουζάκης, Σήφης, «Το Ολοήμερο Σχολείο. Θεωρία και πράξη-Σύγχρονες τάσεις», στο: Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων-Νηπιαγωγών: *Το Ολοήμερο Σχολείο*, Πάφος: Π.Ο.Ε.Δ.-Δ.Ο.Ε., 26-27 Απριλίου 1995, σσ. 35-46.
- Πατινώτης, Ν., Ντολιοπούλου, Έλσα, Θωμά, Ελ., «Πώς βλέπουν οι γονείς το Ολοήμερο Σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 2, Μάιος 2003.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε., «Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση», στο *Ολοήμερο Σχολείο-Λειτουργία και Προοπτικές*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2002, σσ. 23-56.
- Σιμένη, Α. Περσεφόνη, Μπάκας, Νικόλαος, «Το ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1997», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 61, 2001, σσ. 179-192.
- Χανιωτάκης, Ι. Νίκος, «Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 61, 2001, σσ. 160-178.
- Νόμος 2525/97, Φ.Ε.Κ. 188 τ. Α'/23-9-97.
- Η αριθμ. πρωτ. Φ.13.1/767/φ1/884/3-9-1998 Υπουργική Απόφαση «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου». Εκτεταμένη λειτουργία τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων.
- Η αριθμ. πρωτ. Φ.13.1/717/Γ1/742/21-9-1999 Εγκ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο - Λειτουργία Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων».
- Η αριθμ. πρωτ. Φ.13.1/897/Γ1/694/6-9-2000 Εγκ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Προγράμματα δημιουργικών δραστηριοτήτων σχολείου διευρυμένου ωραρίου».
- Το αριθμ. πρωτ. Φ.50/50/115336/Γ1/31-10-2002 Έγγρ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Λειτουργία ολοήμερου σχολείου».
- Η αριθμ. πρωτ. Φ.50/76.121153/Γ1/13-11-2002 Απόφαση του Υπ. Παιδείας, «Προγράμματα Σπουδών Ολοήμερου Σχολείου».
- Η αριθμ. πρωτ. Φ.50/132/90416/Γ1/28-8-03 Εγκ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Παρεμβάσεις στο πρόγραμμα του ολοήμερου δημοτικού σχολείου».

Διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μονάδα

Βασίλειος Παπαδημητράκοπουλος

Διευθυντής 12ου Δ. Σ. Περιστερίου

1. Εισαγωγικά

Σήμερα όλοι σχεδόν πιστεύουν και αποδέχονται ότι η εκπαιδευτική μονάδα είναι ένας σημαντικός παράγοντας, που μπορεί από μόνη της όχι μόνο να ασκήσει, αλλά και να διαμορφώσει την εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι διαθέσεις, οι αλλαγές ή οι καινοτόμες πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση μπορούν να προχωρήσουν και να λάβουν σάρκα και οστά, όταν κατανοηθούν και γίνουν αποδεκτές όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό κόσμο, αλλά και από τους μετόχους που περιβάλλουν την εκπαιδευτική μονάδα. Αυτή η διάσταση έτσι έχει κατανοηθεί, γιατί οι μέτοχοι της εκπαιδευτικής μονάδας –διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό, γονείς– δεν αποδέχονται τις αποφάσεις της κεντρικής εξουσίας ως απλές «μηχανές», αλλά θέλουν κι αυτοί να έχουν λόγο και να εισακούεται η δική τους φωνή, που είναι φωνή εμπειρίας και έκφρασης της πραγματικότητας. Για να εισακούεται, όμως, η φωνή της εκπαιδευτικής μονάδας, απαιτείται ένας νέος οργανικός σχεδιασμός με κυριότερη έμφαση όχι τόσο στα οργανωτικά και γραφειοκρατικά σχήματα, όσο σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας και δράσης. Σκοπός μας είναι να μελετήσουμε, να εξηγήσουμε και να παρουσιάσουμε με επιστημονικό τρόπο όλες εκείνες τις διαδικασίες, πολιτικές και πρακτικές που συνδέονται με τις τάσεις και εξελίξεις ώστε ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας να έχει ένα διαφορετικό στυλ στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. Εκπαιδευτική πολιτική σχολικής μονάδας, φορείς και διαδικασίες

Για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαντικό ρόλο παίζουν οι φορείς, τα συλλογικά όργανα, ο τρόπος λήψης των αποφάσεων αλλά και οι διαδικασίες που ακολουθούνται. Στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής εμπλέκονται δυο ομάδες. Αυτοί, δηλαδή, που τη διαμορφώνουν και αυτοί που την εφαρμόζουν. Μεταξύ αυτών των ομάδων υπάρχει μια

διαπάλη, αφού λειτουργούν κάτω από το πρίσμα της εξουσίας και του ελέγχου αφενός και της εφαρμογής μιας συγκεκριμένης πολιτικής αφετέρου. Αυτή η πολιτική αφορά «την επιδίωξη ή τη διαιώνιση συγκεκριμένων διευθετήσεων στη σχέση σχολείου και κοινωνίας» (Μαυρογιώργος, 1999:124), που έχει ως πεδίο αναφοράς την παιδαγωγική και τη διδακτική, την οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και το ρόλο της κοινωνίας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαιδευτική πολιτική είναι ανοικτή, αφού και το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται πολύπλοκο λόγω μεγέθους και πλήθους δομών και «παρουσιάζει μεγάλη διαφοροποίηση εξαιτίας της επίδρασης του περιβάλλοντος και της προσαρμογής του σε μεταβαλλόμενες συνθήκες λειτουργίας» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:136). Αυτό οφείλεται στη ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής, που συχνά και παρεμβατικά ζητά τη βελτίωσή της σε επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά και αποτελεσμάτων. Έτσι, αυτός που φαίνεται ότι παίρνει τις αποφάσεις για μια εκπαιδευτική πολιτική είναι ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας. Όμως στη διαμόρφωσή της κατά πολλούς τρόπους συμβάλλουν οι ακόλουθες ομάδες.

α. Η πολιτική ηγεσία και τα συμβουλευτικά όργανα. Εδώ έχουμε την κυβέρνηση και όλα τα κόμματα, που έχουν αφενός αποφασιστικό και αφετέρου συμβουλευτικό και ελεγκτικό ρόλο. Σε συμβουλευτικό ρόλο και σε θέματα αρχών και εξειδίκευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουμε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

β. Η ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και οι επιστημονικές και συνδικαλιστικές ενώσεις. Η ακαδημαϊκή κοινότητα –πανεπιστήμια, ερευνητές, ινστιτούτα– μέσα από την έρευνα και τις επιστημονικές και τεκμηριωμένες προτάσεις της αναδεικνύει καινούριες πολιτικές, αλλά και ελέγχει με τον κριτικό επιστημονικό λόγο «τις αρχές και την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής» (Μαυρογιώργος, 1999:125), ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις μέσα από συνέδρια, διάλογο, κινητοποιήσεις, διαπραγματεύσεις και προτάσεις αναδεικνύουν και διεκδικούν λύσεις σε θέματα, που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική πολιτική.

γ. Ο κοινωνικός ιστός και τα μέσα κοινωνικής έκφρασης. Ο κοινωνικός ιστός, που περιλαμβάνει γονείς, μαθητές, εργαζόμενους, διανοούμενους, μπορεί μέσα από αντιρρήσεις, παρατηρήσεις, αρθρογραφία, να διαμορφώσει και να υποδεχτεί κριτικά την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και να πιέσει με συγκεκριμένες προτάσεις και με την προβολή τους από τα μέσα κοινωνικής έκφρασης στην αλλαγή της, αλλά και στην κατάργησή της ακόμα.

δ. Η εκπαιδευτική μονάδα. Η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί, μέσα από τα όργανα που την εκφράζουν αλλά και μέσα από το δημοκρατικό τρόπο λήψης αποφάσεων, να διαμορφώσει την εκπαιδευτική πολιτική είτε σε επίπεδο αρχών είτε σε επίπεδο εφαρμογών. Επομένως, η εκπαιδευτική μονάδα, για να ασκήσει σωστά το ρόλο της, θα πρέπει να λειτουργεί τα συλλογικά της όργανα, που είναι διοικητικά, διαχειριστικά, γνωμοδοτικά και υποστηρικτικά, αλλά και οι αποφάσεις να λαμβάνονται με δημοκρατικές διαδικασίες. Ειδικότερα:

2.1. Όργανα έκφρασης της εκπαιδευτικής μονάδας

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιεραρχικά δομημένο και σχηματικά παρουσιάζεται ως μια πυραμίδα, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι εκπαιδευτικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θεωρείται ότι είναι και αποτελούν το μεγαλύτερο και το «πιο εκτεταμένο σύστημα διοίκησης της χώρας με εκπρόσωπο και στο πιο απομακρυσμένο χωριό, γεγονός που το καθιστά το πιο αξιόλογο και στρατηγικής σημασίας για τη δημόσια διοίκηση» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:137). Έτσι, οι εκπαιδευτικές μονάδες μέσα από την ιεραρχικά δομημένη μορφή τους διαρθρώνονται σε ένα διοικητικό σύστημα τριών επιπέδων. Συγκεκριμένα: Στο τοπικό επίπεδο (Δήμος), στο περιφερειακό επίπεδο (κατά βάση στο Νομό) και στο εθνικό επίπεδο. Πρέπει να τονίσουμε ότι στη διαχείριση της εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και του ενγένει εκπαιδευτικού συστήματος εκτός από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/-τριες και τη διοίκηση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (κεντρική και περιφερειακή) εμπλέκονται η αυτοδιοίκηση (τοπική και νομαρχιακή), οι γονείς και άλλοι δημόσιοι και κοινωνικοί φορείς. Στις εκπαιδευτικές μονάδες έχουμε ένα πλέγμα μονομελών και συλλογικών οργάνων, όπως διαμορφώθηκαν με το ν. 1566/85. Η εσωτερική δομή και ο χαρακτήρας αυτών των οργάνων, τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο, είναι κυρίως διοικητικού, διαχειριστικού γνωμοδοτικού, εισηγητικού και υποστηρικτικού χαρακτήρα. Τα όργανα αυτά είναι: α. *Ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας* (άρθρο 11 ν. 1566/85). β. *Ο Σύλλογος διδασκόντων της εκπαιδευτικής μονάδας* (άρθρο 11 ν. 1566/85). Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην εκπαιδευτική μονάδα και έχει ως πρόεδρο τον Διευθυντή του σχολείου. Τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες και των δυο παραπάνω οργάνων προβλέπει η υπουργική απόφαση 1340. γ. *Το Σχολικό Συμβούλιο*. Το συλλογικό αυτό όργανο αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής μονάδας, τα μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη Σχολική Επιτροπή (άρθρο 51 ν. 1566/85). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το όργανο αυτό είναι ένας συνδετικός επικοινωνιακός κρίκος μεταξύ της εκπαιδευτικής μονάδας και των γονέων, που σημαίνει εξασφάλιση καλής λειτουργίας με κάθε πρόσφορο τρόπο. Έτσι, μπορεί να διαμορφώσει μια δυναμική για την εκπαιδευτική μονάδα προωθώντας εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς και βελτιώνοντας το σχολικό περιβάλλον με εξεύρεση πόρων από την τοπική κοινωνία (Π.Δ. 201/98). Είναι όμως καλό εδώ να τονίσουμε ότι ο θεσμός του Σχολικού Συμβουλίου έχει παραμεληθεί και μάλιστα στις αγροτικές περιοχές, αφού δεν λειτουργεί. Αλλά και εκεί όπου λειτουργεί δεν έχει θετική κατεύθυνση, αφενός μεν λόγω της ποιοτικής και ποσοτικής σύνθεσής του και του γνωμοδοτικού και συμβουλευτικού του χαρακτήρα, αφετέρου δε λόγω της «συχνότητας των συνεδριάσεων, αλλά και διότι οι δραστηριότητες του οργάνου αυτού επικαλύ-

πτονται από άλλα συλλογικά όργανα» (Ανδρέου, 1999:84). **δ. Η Σχολική Επιτροπή.** Η Σχολική Επιτροπή αποτελείται από τους εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης, του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, το διευθυντή του σχολείου και τον εκπρόσωπο της μαθητικής κοινότητας (άρθρο 52 ν. 1566/85). Έργο της Σχολικής Επιτροπής είναι η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για λειτουργικές δαπάνες, η χρήση των σχολικών εγκαταστάσεων, η ανάθεση λειτουργίας των κυλικείων καθώς και η ευθύνη για τον εφοδιασμό του σχολείου με όλα εκείνα τα απαραίτητα για την καλή λειτουργία του. **ε. Το μαθητικό συμβούλιο της τάξης,** το οποίο ασχολείται με θέματα της τάξης (άρθρο 45 ν. 1566/85). **στ. Οι σχολικοί συνεταιρισμοί,** οι οποίοι αναλαμβάνουν διάφορες εκδηλώσεις στο σχολείο σχετικές με τον αθλητισμό, τις εκδρομές, τις βιβλιοθήκες αλλά και άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις (άρθρο 46 ν. 1566/85). **ζ. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων.** Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων απαρτίζεται από όλους τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών που φοιτούν στην εκπαιδευτική μονάδα και με εκπρόσωπό του συμμετέχει τόσο στα συλλογικά όργανα της εκπαιδευτικής μονάδας όσο και εθνικά συμβουλευτικά όργανα, μέσω εκπροσώπου της Συνομοσπονδίας Γονέων της χώρας (άρθρο 53 ν. 1566/85). Τα παραπάνω όργανα της εκπαιδευτικής μονάδας τα χαρακτηρίζουν τέσσερα βασικά στοιχεία κατά τη διάρκεια της λειτουργίας τους. **α. Η αλληλεπίδραση.** Τα όργανα της εκπαιδευτικής μονάδας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αφού αποτελούν το διοικητικό της σύστημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταβάλλονται και να αλλάζουν τη συμπεριφορά τους στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, αλλά ταυτόχρονα και να μεταλλάσσουν τη συμπεριφορά του διοικητικού συστήματος της εκπαιδευτικής μονάδας δίνοντας μια διαφορετική δυναμική και αξιοπιστία. **β. Το σύνολο και η ολότητα.** Η διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας αποτελείται από πολλά όργανα, καθένα από τα οποία έχει τη δική του σημασία και είναι πάντοτε εν ενεργεία από μόνο του. Αυτά όμως λειτουργούν και αποκτούν μια δυναμική μέσα σε μια ολότητα συστήματος, το οποίο όχι μόνο τα περιλαμβάνει αλλά και τα επηρεάζει. Έτσι, το καθένα από αυτά παρατηρείται μέσα από τη συμπεριφορά της ολότητας του συστήματος στο οποίο ανήκει. **γ. Η οργάνωση.** Η οργάνωση είναι ένα στοιχείο που σηματοδοτεί και κινητοποιεί το σύστημα. Είναι σταθερή, αλλά μπορεί όμως να μεταβάλλεται υπό την επίδραση και την αλλαγή του περιβάλλοντος. **δ. Η πολυπλοκότητα.** Η εκπαιδευτική μονάδα είναι γεγονός ότι απαρτίζεται από πολλά και διαφοροποιημένα μέρη, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με πολλές διασυνδέσεις αλληλεπίδρασης (Ανδρέου, 1999:106). «Ο βαθμός πολυπλοκότητας χαρακτηρίζει αυτό που λέγεται πρωτοτυπία του συστήματος και μετρά τον πλούτο των πληροφοριών που περιέχει και παρουσιάζεται σαν μια διάσταση ουσιαστική» (Koontz & O'Donnell, 1984:116).

2.2. Βασικά μοντέλα λήψης απόφασης

Βασική λειτουργία στις εκπαιδευτικές μονάδες είναι η λήψη απόφασης για θέ-

ματα που την απασχολούν. Η σημασία που έχουν οι εκπαιδευτικές αποφάσεις για τη σχολική μονάδα είναι προφανής, αφού αυτές κινούν, εξελίσσουν, αγκυλώνουν ή δημιουργούν δυσλειτουργία. Σημασία «βέβαια έχει όχι το να πάρουμε αποφάσεις, αλλά το ποιες παίρνουμε και πώς τις παίρνουμε» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999:72). Δηλαδή, ποιες είναι οι ενδεδειγμένες για την εκπαιδευτική μονάδα καθώς και πώς τις παίρνουμε. Μεγάλη, επομένως, σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η εξουσία κατά τη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης μιας εκπαιδευτικής απόφασης. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δώσουμε στον τρόπο που χαρακτηρίζει αυτόν ή αυτούς που λαμβάνουν ή εκτελούν αποφάσεις ή συμβουλευονται τους συνεργάτες τους. Τους συμβουλευονται, τους αγνοούν, τους επιβάλλουν τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι ίδιοι; Εάν συνδυάσουμε τα μοντέλα των Vroom & Yetton και των Tannenbaum & Schmidt, μπορούμε να οριοθετήσουμε τους ακόλουθους τρόπους κατά τους οποίους μπορούν να ληφθούν οι αποφάσεις. *α. Αυταρχικός τρόπος.* Την απόφαση εδώ παίρνει ο διευθυντής μόνος του, με τα στοιχεία και τις παραμέτρους που έχει εκείνη τη στιγμή. Ο τρόπος αυτός χαρακτηρίζεται από αυταρχικό ύφος, το οποίο εκφράζεται αφενός μεν από το συγκεντρωτικό τρόπο λήψης της απόφασης και αφετέρου από τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης ζητά και επιλέγει συγκεκριμένες πληροφορίες από τους υφισταμένους του. *β. Πειστικός τρόπος.* Η λήψη της απόφασης γίνεται από το διευθυντή, αφού «έχει αναπτύξει τις κατάλληλες πειστικές στρατηγικές προκειμένου να πείσει τους υφισταμένους του να αποδεχτούν την απόφαση που πήρε» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:177). Θα μπορούσαμε, επιπλέον, να πούμε ότι εδώ ο διευθυντής προτείνει στους υφισταμένους να προβούν σε συλλογή πληροφοριών προκειμένου να τους πείσει και να τους διευκολύνει στην κατανόηση της απόφασής του. *γ. Συμβουλευτικός τρόπος.* Εδώ ο ηγέτης συμβουλευεται τους συνεργάτες του πριν προβεί στη λήψη της απόφασης. Ο τρόπος αυτός χαρακτηρίζεται από το συμβουλευτικό ύφος, που «στηρίζεται στην προσωπική αναζήτηση πληροφοριών για να εντοπίσει, να συλλέξει τις απόψεις για το συγκεκριμένο πρόβλημα» (Κουτούζης, 1999:208). Ο ηγέτης εδώ ανταλλάσσει απόψεις με την ομάδα των υφισταμένων, αλλά στο τέλος αποφασίζει μόνος του λαμβάνοντας ή όχι υπόψη τις απόψεις της ομάδας. *δ. Δημοκρατικός τρόπος.* Ο τρόπος αυτός είναι ομαδικού τύπου, κατά τον οποίο η απόφαση λαμβάνεται ομαδικά. Η αυθεντία εδώ δεν είναι η εξουσία της θέσης αλλά η άποψη του επαγγελματία ειδικού. Ο ηγέτης εδώ κάνει κοινωνούς, μετόχους και συνυπεύθυνους όλους τους υφισταμένους του και όλοι μαζί μοιράζονται ένα κοινό όραμα για το σχολείο. Εδώ εντοπίζεται το πρόβλημα, αναλύεται με τους υφισταμένους ως ομάδα, με αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων και υπάρχει κοινή αποδοχή των αποφάσεων, η οποία εξασφαλίζεται από τη συμφωνία και τη συναίνεση.

Οι παραπάνω τρόποι λήψης απόφασης θα πρέπει να συνδυαστούν και με τη συμπεριφορά του ηγέτη στις μεθόδους που ακολουθεί, για την λύση και αντιμετώπιση των προβλημάτων. Σύμφωνα με τους Montana & Charnov (1993) υπάρ-

χουν τρεις προσεγγίσεις συμπεριφοράς κατά τη λήψη των αποφάσεων. *α. Ο μάνατζερ που αποφεύγει τα προβλήματα.* Στην εν λόγω συμπεριφορά έχουμε τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης και αποφυγή αλλαγών. *β. Ο μάνατζερ που λύνει προβλήματα.* Πρόκειται για συμπεριφορά που αντιμετωπίζει τα προβλήματα μόλις εμφανιστούν. *γ. Ο μάνατζερ που αναζητά προβλήματα.* Σε αυτή την προσέγγιση τα προβλήματα λύνονται πριν εμφανιστούν, αφού αξιοποιηθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες.

Είναι σκόπιμο, βέβαια, εδώ να παρατηρήσουμε ότι ένα δημοκρατικό σύστημα λειτουργίας και οργάνωσης θα πρέπει να στηρίζεται στις παρακάτω αρχές:

I. Αποκέντρωση. Εδώ πρέπει να δώσουμε έμφαση όχι στο πού αλλά στο ποι οι φορείς συμμετέχουν στην λήψη των αποφάσεων και για ποια ζητήματα (Μαυρογιώργος, 1999:134). Τις δυο εκδοχές που προτείνονται –αποκέντρωσης και αποσυγκέντρωσης– θα πρέπει να τις δούμε σε συνάρτηση με ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις, εξελίξεις αλλά και διεργασίες που αναπτύσσονται ανάμεσα στην κεντρική και την τοπική εξουσία, αφού η εμπειρία έχει δείξει τις αρνητικές επιπτώσεις από την εμπλοκή της τοπικής αυτοδιοίκησης σε πρακτικές εξάρτησης, υποτέλειας, ακόμα δε και αλλοίωση του ενιαίου χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

II. Συλλογικότητα. Αυτό σημαίνει κινητοποίηση όλων των μετόχων της εκπαιδευτικής μονάδας σε ενεργητική αλλά και δυναμική προοπτική, όχι μόνο σε ό,τι αφορά τον τρόπο λήψης των αποφάσεων αλλά και σε ό,τι αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων.

III. Αντιπροσωπευτικότητα. Αυτή αφορά τους φορείς που συμμετέχουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο σε επίπεδο συλλογικών οργάνων όσο και στις προτεινόμενες ομάδες εργασίας.

Οι παραπάνω αναλύσεις, που αφορούν αφενός μεν την οργανωτική δομή της εκπαιδευτικής μονάδας αφετέρου δε τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, είναι η αφετηρία μέσα από την οποία μπορούμε να χαράξουμε την εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας και να δώσουμε μια διαφορετική ενέργεια και δυναμική σε όσους συμμετέχουν σε αυτή.

3. Συμβολή της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής

Είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική μονάδα δεν έχει απεριόριστες δυνατότητες στην άσκηση, αλλά και στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο ρόλος του κράτους δεν περιορίζεται σε στενά πλαίσια αλλαγών σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας ή έστω περιφέρειας. Ο ρόλος του είναι να ασκήσει ενιαία και ομοιόμορφη εκπαιδευτική πολιτική για όλα τα σχολεία της χώρας και οπωσδήποτε είναι σημαντικός. Μέσα από σταθερούς προσανατολισμούς, αναλυτικά προγράμματα, μέσα διδασκαλίας, εποπτικά μέσα και χρηματικούς πόρους, επιλογή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και άξονες υποστήριξης, το κράτος προσπαθεί να χαράξει τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος

και της αλλαγής. Κάτω από αυτούς τους όρους, που κινούνται μέσα από την οπτική του συγκεντρωτισμού, η εκπαιδευτική μονάδα δεν έπεται ότι θα πρέπει να μείνει απαθής, χωρίς ουσιαστικό λόγο και με μόνη ενεργοποιημένη την εκτελεστική της αρμοδιότητα, που τίθεται πλέον σε επίπεδο καθήκοντος και μη παρέκκλισης από αυτό το οποίο, είτε σε επίπεδο νόμου είτε σε επίπεδο εγκυκλίων, επιβάλλεται στους μετόχους της. Αφού η εκπαίδευση «αποτελεί αντικείμενο δημοσίου ενδιαφέροντος, αφού δεν εξυπηρετεί τα συμφέροντα των ατόμων, αλλά αποτελεί μια από τις προϋποθέσεις ανάπτυξης της συνολικής κοινωνίας και της κοινωνικής ευημερίας» (Ζαμπέτα, 1995:106), στο χέρι της είναι εάν θα μπει, μέσα από τις προτάσεις που θα καταθέσουν τα συλλογικά της όργανα, στο διάλογο για τη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας, η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να σχεδιάζει, να βρίσκει εναλλακτικές λύσεις, να προγραμματίζει, να προτείνει, να αποφασίζει μέσα από δημοκρατικούς τρόπους, να αξιολογεί, να βρίσκει καινούριες μεθόδους διδασκαλίας, να διαχειρίζεται πόρους, να διαμορφώνει καινούριες συνθήκες λειτουργίας εργαστηρίων πληροφορικής, φυσικής, αλλά και βιβλιοθήκης-σπουδαστηρίου, να βρίσκει καινούριους τρόπους σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία, να ενδιαφέρεται για την επιμόρφωση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, να προτείνει τρόπους διδακτικής πρακτικής, μέσα από τον εμπλουτισμό των βιβλίων αλλά και των προγραμμάτων με τοπικά θέματα άμεσου ενδιαφέροντος, αλλά και να μην παραμερίζει την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών. Πρέπει, δηλαδή, η εκπαιδευτική μονάδα μέσα από τη δική της κινητοποίηση και τη δική της εκπαιδευτική πολιτική να γίνει ένας πόλος έλξης από την κεντρική εξουσία, ώστε η γνώμη της αλλά και οι προτάσεις της να έχουν ένα αντίκτυπο, αλλά και να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και να λαμβάνονται υπόψη στον κεντρικό σχεδιασμό της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό σημαίνει κινητοποίηση της εκπαιδευτικής μονάδας στο σύνολό της, όπως και όλων των μετόχων, ώστε να προωθήσουν και να επιβάλουν τον καθοριστικό ρόλο που πρέπει να παίζει η εκπαιδευτική μονάδα στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, η εκπαιδευτική μονάδα θα είναι μια «υπολογίσιμη δύναμη για συμμετοχή στις διαπραγματεύσεις και το διάλογο, που διεξάγεται πριν από την οριστική διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Μαυρογιώργος, 1999:135) σε σχέδια νόμου, προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις. Η εκπαιδευτική μονάδα στην προκείμενη περίπτωση πρέπει να διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

α. Ετοιμότητα. Αυτό σημαίνει ότι τα συλλογικά όργανα αλλά και οι ομάδες εργασίας πρέπει να βρίσκονται σε μια διαρκή λειτουργία και να παράγουν ιδέες που θα είναι όχι μόνο υπολογίσιμες από την κεντρική εξουσία, αλλά και πρωτοποριακές σε θέματα που αφορούν αποκλειστικά την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου, καθώς επίσης και σε διδακτικά, παιδαγωγικά, πολιτιστικά αλλά και εργασιακά θέματα.

β. Αλληλεπίδραση των μετόχων για μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική. Οι μέτοχοι της εκπαιδευτικής μονάδας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αφού βρίσκονται σε ένα ενιαίο χώρο και μετέχουν σε κοινά διοικητικά όργανα. Αυτό έχει ως συνέπεια να μεταβάλλονται και να αλλάζουν οι απόψεις τους μέσα από θέσεις και αντιθέσεις, και να δημιουργούν καινούριες συνθέσεις, που περικλείουν μέσα τους ενιαίες πολιτικές. Αυτή η αλληλεπίδραση, ακόμα, μπορεί να αλλάξει τη δομή και τη συμπεριφορά του διοικητικού συστήματος δίνοντας μια διαφορετική δυναμική και αξιοπιστία στη διαμόρφωση της ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής.

γ. Ευθύνη για την αποτυχία των εκπαιδευτικών αλλαγών. Αφού θα συμμετέχει η σχολική μονάδα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα έχει και αυτή το μερίδιο ευθύνης για τυχόν αποτυχία των εκπαιδευτικών αλλαγών, αφού η ίδια είχε συναινέσει στην προώθησή τους. Αυτή η αποτυχία δεν θα οδηγεί σε μετάθεση της ευθύνης στα βιβλία ή στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά η σχολική μονάδα, από μόνη της πλέον, θα ασκεί εσωτερική κριτική και θα «εξετάζει κριτικά και δημιουργικά το δικό της ρόλο στην αποτυχία ή επιτυχία της αλλαγής και θα δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιεί και να αξιολογεί τη δική της εμπειρία» (Μαυρογιώργος, 1999:135).

4. Κριτική υποδοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής από την εκπαιδευτική μονάδα

Η εκπαιδευτική πολιτική, αφού έχει οικονομική, πολιτική και ιδεολογική σημασία, «διαμορφώνεται μέσω μιας διαπραγμάτευσης συμφερόντων, η οποία διεξάγεται είτε στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών θεσμών είτε γενικότερα στην κοινωνία» (Ζαμπέτα, 1995:107). Αυτό σημαίνει ότι ορισμένα από αυτά τα συμφέροντα έχουν τον πρώτο λόγο και είναι, θα έλεγε κανείς, κυρίαρχα. Αφού μέσα από αυτή την πρακτική δρομολογείται η επίλυση ορισμένων εκπαιδευτικών προβλημάτων και παράγεται η εκπαιδευτική πολιτική, το κράτος οπωσδήποτε χρειάζεται τη νομιμοποίηση για τις επιλογές του. Η εκπαιδευτική μονάδα στην προκειμένη περίπτωση έχει ένα ουσιαστικό και σημαντικό λόγο, διότι εξαρτάται από αυτή κατά πόσο είναι έτοιμη και οργανωμένη να υποδεχτεί με κριτικό μάτι την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, που ενστερνίζεται τις οποιεσδήποτε αλλαγές. Το κράτος με την εκπαιδευτική πρακτική του δίνει έμμεσα λόγο στις εκπαιδευτικές μονάδες και αυτός ο λόγος είναι ο λόγος της νομιμοποίησης, γιατί ενδιαφέρεται, ανεξάρτητα από το αν ενεργεί μέσα από συμφέροντα, να γίνει αυτή η πολιτική αποδεκτή και να αγκαλιαστεί από όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο. Αυτό το ενδιαφέρον της κρατικής εξουσίας για τη νομιμοποίηση της εκπαιδευτικής της πολιτικής μάς φανερώνει τον αυστηρό συγκεντρωτικό χαρακτήρα στη λήψη αποφάσεων αλλά και στην άσκηση ελέγχου. Γι' αυτό και το κράτος προχωρά στη «στρατηγική εξαγοράς» της νομιμοποίησης» (Μαυρογιώργος, 1999:122). Η εκπαιδευτική μονάδα, από τη μεριά της, θα πρέπει να *κατανοήσει* την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική καθώς και τα προβλήματα τα οποία ενστερ-

νίζεται. **Η ετοιμότητα**, στην προκείμενη περίπτωση, της σχολικής μονάδας εξαρτάται από την οργάνωσή της, από τη λειτουργία των συλλογικών της οργάνων αλλά και από την εμπειροστατωμένη μελέτη που θα πρέπει να γίνεται από τις ομάδες εργασίας. **Ετοιμότητα και κατανόηση** της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι δυο έννοιες που περικλείουν μέσα τους όλη την ενέργεια και τη δυναμική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μέσα από αυτές τις έννοιες αναπτύσσεται η ρητορική της «συμμετοχής» της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς και η κριτική υποδοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Βέβαια, στη σχολική μονάδα υπάρχουν διαφορετικές ιδεολογίες, αλλά και κομματικά στερεότυπα, και έτσι κατανοούνται με διαφορετικό τρόπο από τους διάφορους φορείς, που «διεκδικούν συμμετοχή στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε εγείρουν αντιτιθέμενα συμφέροντα» (Ζαμπέτα, 1995:112). Είναι, ακόμη, χρήσιμο να επισημάνουμε ότι ένα πρόβλημα κατανοείται καλύτερα από εκείνον που πλήττεται από την ύπαρξή του ή από τη συγκεκριμένη πολιτική διευθέτησή.

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που ουσιώδη εκπαιδευτικά προβλήματα «δεν κατανοούνται από εκείνους τους οποίους πλήττουν κυρίως, αλλά εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς και από την επιστημονική έρευνα» (Ζαμπέτα, 1995:113). Το πρόβλημα, π.χ., του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού δεν τίθεται από τις κοινωνικές ομάδες που πλήττονται, αλλά από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει ότι η σχολική μονάδα, μέσα από συναινετικές διαδικασίες, αλλά και κοινά σημεία επαφής, τα οποία διαμορφώνει ο διάλογος, μπορεί να προωθήσει τη σωστή κατανόηση του προβλήματος, ώστε να ασκήσει την κριτική υποδοχή στην εκπαιδευτική πολιτική, η οποία (κριτική υποδοχή) μπορεί να είναι συναινετική στη νομιμοποίησή της ή διορθωτική και παρεμβατική, αλλά και καταργητική. Αυτή η κριτική υποδοχή δεν πρέπει να μένει μόνο σε μια στείρα επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, αλλά να αγκαλιάζει ολόκληρη την εκπαιδευτική πολιτική. Η κριτική αυτή από την εκπαιδευτική μονάδα δεν αρκεί να κοιτάζει την εκπαιδευτική πολιτική «από τα μέσα», «ερευνώντας απλώς τα αιτήματα των φορέων, τους στόχους των κρατικών πολιτικών και με βάση αυτά τα δεδομένα να αξιολογεί την εφαρμογή και τα αποτελέσματα» (Ζαμπέτα, 1995:114). Η διαδικασία αυτή είναι, βεβαίως, αναγκαία, αλλά θα πρέπει να συνδυάζεται με ένα κοίταγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής «από έξω». Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής υποδοχής σε σχέση με το κατά πόσον αντιμετωπίζει τα ουσιώδη εκπαιδευτικά προβλήματα ή όχι.

5. Διαμόρφωση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής από την εκπαιδευτική μονάδα

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική είναι γεγονός ότι επηρεάζει αλλά και διαμορφώνει τα εκπαιδευτικά ζητήματα σε μακρο-επίπεδο (αναλυτικά προγράμματα, συγγραφή και έκδοση σχολικών εγχειριδίων, χρηματοδότηση κ.λπ.), χωρίς όμως να επηρεάσει αυτό το οποίο γίνεται στην εκπαιδευτική μονάδα. Αυτό

σημαίνει ότι η εκπαιδευτική μονάδα έχει μια σχετική αυτονομία. Αυτή η σχετική αυτονομία εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδακτικής πρακτικής και εφαρμογής κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων για την αντιμετώπιση των μαθητικών ιδιαιτεροτήτων σε επίπεδο τάξης, αλλά και σε όλο τον περιβάλλοντα σχολικό χώρο. Περιθώρια, ακόμα, σχετικής αυτονομίας μπορούμε να παρατηρήσουμε και στο γραφείο των διδασκόντων, σε στιγμές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται ελεύθερα και εξωτερικεύουν τη δική τους κουλτούρα. Μέσα από αυτές τις μορφές σχετικής αυτονομίας μπορεί να αναπτυχθεί μια **καινοτόμος εκπαιδευτική κουλτούρα** ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, για ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών και προσεγγίσεων. Αυτή η καινοτόμος εκπαιδευτική κουλτούρα μπορεί να μετατραπεί σε **κουλτούρα συνεργασίας**, γιατί μέσα από αυτή «στηρίζεται η αναγνώριση της αξίας των ατόμων, αλλά και της αξίας, της ομάδας με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικότεροι στόχοι αλλά και τα άτομα να είναι ανοιχτά σε προκλήσεις και πειραματισμούς» (Μαυρογιώργος, 1999:146). Αυτή η συνεργασία δημιουργεί μια πρόκληση για διαφορετική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, αφού εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων. Ο εκπαιδευτικός, θα λέγαμε, μπαίνει στο κέντρο αυτών των αλλαγών και αποκτά άποψη. Με κριτική προσέγγιση και διαλογική θεώρηση της πραγματικότητας εισάγει και καταθέτει καινοτόμες προτάσεις και ιδέες, αφού βλέπει ότι αυτές προωθούνται και γίνονται σεβαστές. Έτσι, ο «εκπαιδευτικός μπαίνει στο κέντρο αυτών των αλλαγών και **θεωρείται επαγγελματίας**» (Μαυρογιώργος, 1999:148). Δημιουργεί, ακόμη, η κουλτούρα συνεργασίας τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις για πραγματική λειτουργία των συλλογικών οργάνων και προωθεί το λεγόμενο **συνεργατικό μοντέλο**. Έτσι, το σχολείο είναι ανοιχτό στην υπόθεση της διαρκούς μεταλλαγής δομών και περιεχομένου. Αποπειράται με κάθε τρόπο να «αφαιρέσει τα «περιττά βάρη», που το οδηγούν στην οπισθοδρόμηση, με νέες γνώσεις και προσπαθεί να αλλάξει τις συνιστώσες της κυρίαρχης ιδεολογίας» (Νούτσος, 1986:38), που μπλοκάρουν πολλές φορές τις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις και πολιτικές. Είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική μονάδα μέσα από την κουλτούρα συνεργασίας, που έχει ως αποτέλεσμα την προώθηση του συνεργατικού μοντέλου, δημιουργεί μια καινούρια μορφή αυτονομίας, ώστε να ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική με τρόπο που να ανταποκρίνεται και να εναρμονίζεται προς τις τοπικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Αυτή η μορφή αυτονομίας απαιτεί και μια μορφή οργάνωσης της εκπαιδευτικής μονάδας η οποία θα είναι εύκαμπτη και ευέλικτη, με *ad hoc* ομάδες εργασίας, «για να μπορεί να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται εύκολα και γρήγορα στο δυναμικό χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας και στις μεταβολές της» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:192). Η αυτονομία αυτή της επιτρέπει να αφουγκράζεται την κοινωνία, να έρχεται σε διάλογο με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες και να δημιουργεί μια αλληλεξάρτηση. Ο βαθμός της συνεργασίας και της αλληλεξάρτησης κυμαίνεται ανάλογα με το εί-

δος του προγραμματισμού που έχει υιοθετήσει η εκπαιδευτική μονάδα καθώς και από την ετοιμότητα και τα αντανakλαστικά της. Έτσι, η εκπαιδευτική μονάδα κρατά ζωντανό τον εαυτό της στον περιβάλλοντα χώρο και βρίσκεται σε μια διαρκή κίνηση και δυναμική. Η αυτονομία αυτή δεν έπεται ότι καταργεί τη επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, αλλά μπορεί να δημιουργείται μέσα από τις γενικές αρχές, κατευθύνσεις και οδηγίες της κεντρικής εξουσίας πάνω στις οποίες θα δημιουργεί το δικό της όραμα και τη δική της κουλτούρα με εξειδικευμένες λεπτομέρειες και καινοτόμες δράσεις. Οι δράσεις αυτές μπορεί να είναι:

α. Κατανομή και διάχυση της εξουσίας μέσα στη σχολική μονάδα. Αυτό σημαίνει ότι όλοι μετέχουν, με οποιοδήποτε τρόπο, στα όργανα της εκπαιδευτικής μονάδας είτε ως εισηγητές είτε ως υπεύθυνοι των ομάδων εργασίας είτε ως κατ'εξουσιοδότηση προωθημένων ιδεών, που τις βλέπουν να παίρνουν σάρκα και οστά. Σε κάθε συνάδελφο αυτή η μέθοδος εξουσίας δημιουργεί ενδιαφέρον και τον κάνει υπεύθυνο αλλά και συνδημιουργό της όλης προσπάθειας.

β. Προγραμματισμός και σκοποθεσία καινοτόμων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων. Η ανάπτυξη καινούριων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων, οι οποίες καταγράφονται μέσα από την αξιοποίηση της εμπειρίας και την κουλτούρα συνεργασίας των εκπαιδευτικών, είναι δυνατόν να αλλάξει μια παλαιωμένη διδακτική και παιδαγωγική πρακτική. Μέσα από αυτές θα αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους μαθητές με αποκλίνουσες παιδαγωγικές και μαθησιακές συμπεριφορές και θα αναπτύσσουν μια διαφορετική κουλτούρα για ανάπτυξη ιδιαίτερων συνθηκών στην εκπαιδευτική μονάδα.

γ. Αντιμετώπιση και ανάδειξη τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων. Η ανάδειξη και αντιμετώπιση τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων μπορεί να γίνει σε διδακτικό επίπεδο μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, με αξιοποίηση όλων των παραμέτρων του σε επίπεδο μαθημάτων, με σκοπό να προσαρμοστούν σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας και, ειδικότερα, σε επίπεδο τάξης. Έτσι έχουμε τη διαμόρφωση της ύλης σύμφωνα με τις δυνατότητες των μαθητών καθώς και σύνδεση των μαθημάτων με το σχολικό περιβάλλον και την τοπική ιστορία. Αλλά και σε επίπεδο χωροταξικό σημαίνει διαμόρφωση καινούριων χώρων για την αντιμετώπιση καινούριων δεδομένων και προοπτικών, όπως: εξεύρεση και διαμόρφωση χώρων για κατασκευή εργαστηρίων φυσικής και χημείας, πληροφορικής, αίθουσα βιβλιοθήκης, αναγνωστηρίου κ.λπ.

δ. Αξιοποίηση όλων των μετόχων της σχολικής μονάδας. Όλοι οι μέτοχοι της εκπαιδευτικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό, γονείς), πρέπει να κινητοποιηθούν και να είναι μέτοχοι, ο καθένας με το δικό του, ξεχωριστό τρόπο, στην ανάδειξη μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η δυναμική αυτή θα συντελέσει «στην υποστήριξη, ανάπτυξη και συνεχή εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού» (Μαυρογιώργος, 1999:143) καθώς και στην ποιοτική αναβάθμιση των εκροών του συστήματος.

ε. Υποδειγματική λειτουργία της Σχολικής Επιτροπής. Αυτό σημαίνει το σχε-

διασμό-προγραμματισμό και την αξιοποίηση του προϋπολογισμού της εκπαιδευτικής μονάδας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αναγκών και προτεραιοτήτων καθώς και εξεύρεση νέων πηγών χρηματοδότησης για εφοδιασμό της εκπαιδευτικής μονάδας με το απαραίτητο παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό.

στ. Σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με την κοινωνία. Το άνοιγμα προς την κοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί με πολιτιστικές εκδηλώσεις (χορούς, θεατρικές παραστάσεις, τοπικές γιορτές, αξιοποίηση τοπικών ιστορικών χώρων, δημιουργία μουσείων με έργα λαϊκής τέχνης), που κουβαλούν μέσα τους την παράδοση αλλά και τα ήθη και έθιμα της τοπικής κοινωνίας. Εδώ ενώνονται οι σκέψεις, γίνεται πραγματικότητα η συμφιλίωση και παίρνει σάρκα και οστά η προώθηση της τοπικής κουλτούρας.

ζ. Επιμόρφωση και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών. Η σχολική μονάδα παίζει τον πρώτο ρόλο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αφού αυτή γνωρίζει τα σημεία στα οποία υστερεί και χρειάζεται βοήθεια το εκπαιδευτικό της προσωπικό, αξιοποιώντας με κάθε τρόπο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ως επιμορφωτές, γι' αυτό θα πρέπει να είναι ενδοσχολική. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εστιάζεται σε καινούριες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές, αντισταθμιστική αγωγή, αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αποκλίνουσες μαθητικές συμπεριφορές, αγωγή υγείας, αγωγή καταναλωτή, τοπικά θέματα ιστορίας, περιβαλλοντική αγωγή, ευέλικτα σχολικά προγράμματα κ.λπ. Είναι πρέπον να τονιστεί ότι, για να υπάρχει μια τέτοια εκπαιδευτική συνοχή, χρειάζεται επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών με τελείως διαφορετική μεταχείριση από την πολιτεία. Η επαγγελματική αυτή αναβάθμιση έχει την αφετηρία της στην ίδια την εκπαιδευτική μονάδα, η οποία μέσα από τη δική της συνθετική εκπαιδευτική κουλτούρα θα δώσει ένα διαφορετικό στίγμα συνεχούς επαγγελματικής αποκατάστασης και αναβάθμισης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο η προώθηση και η υποστήριξη μιας συγκεκριμένης καινοτομίας ή ενός εκπαιδευτικού μέτρου, όσο η ανάπτυξη θεσμικών και δομικών προϋποθέσεων και η προώθηση επαγγελματικών νοοτροπιών που κάνουν τη συνεχή αλλαγή των όρων διδασκαλίας - μάθησης - συνεργασίας αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής σχολικής εργασίας.

6. Επίμετρο

Η σχολική μονάδα μόνη της μπορεί, μέσα από τους δικούς της συλλογικούς μηχανισμούς, να χτίσει το μέλλον της. Μέσα από τη δική δυναμική, που μπορεί να μετατραπεί σε ενέργεια, μπορεί να υποδεχτεί κριτικά την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και μέσα από αυτή την κριτική να διαμορφώσει τη δική της «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι, η εκπαιδευτική μονάδα κατευθύνεται σε ένα δρόμο επαναπροσδιορισμού του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου οργάνωσης αλλά και διοίκησης, που έχει στόχο την προώθηση της καινοτομίας, της κουλ-

τούρας συνεργασίας, της αξιοποίησης της προσωπικής εμπειρίας, της συνυπευθυνότητας και της αλλαγής μιας ενδεχόμενης αποτυχημένης πολιτικής, της αποκέντρωσης αλλά και της αυτονομίας της. Με αυτούς τους τρόπους και τις πρακτικές δημιουργεί μια εσωτερική τοπική κουλτούρα που δέχεται και επιδιώκει διαρκή αλλαγή σύμφωνα με τα δεδομένα της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., *Η δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα*, Έλλην, Αθήνα 1999.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., «Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης», στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιστόπουλου, Β., Χαλκιώτης, Δ., *Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999.
- Ανδρέου, Α., *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Βιβλιογονία, Αθήνα 1998.
- Ανδρέου, Α., *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1999.
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ., *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1994.
- Γρόλλιος, Γ., *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Gutenberg, Αθήνα 1999.
- Ζαμπέτα, Ε., *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*, Θεμέλιο, Αθήνα 1994.
- Κουτούζη, Μ., *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999.
- Μαυρογιώργος, Γ., «Κρατικός έλεγχος, υπουργική εκπαιδευτική πολιτική και λαϊκή συμμετοχή: Το παράδειγμα των σχολικών βιβλιοθηκών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 27, 1986, σ. 10-16.
- Μαυρογιώργος, Γ., *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα*, ΕΑΠ, Πάτρα 2000.
- Μαυρογιώργος, Γ., «Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής», στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιστόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ., *Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999.
- Μαυρογιώργος, Γ., «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο», στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Gutenberg, Αθήνα 1996.
- Νούτσος, Χ., *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα 1986.
- Νούτσος, Χ., *Συγκυρία και Εκπαίδευση, Ο Πολίτης*, Αθήνα 1990.
- Evagrand, K., Morris G., *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999.
- Koontz, H., O'Donnell, *Οργάνωση και διοίκηση*, Παπαζήση, Αθήνα 1984.
- Ανδρέου, Α., «Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος: Ζητήματα θεωρίας και ένα πλαίσιο συζήτησης», ανάτυπο από το περιοδικό *Ελλωτία*, εκδ. Δημοτική Πολιτιστική Επιχείρηση Χανίων, Χανιά 1996.

Η Συγκριτική Εκπαίδευση και η σημασία της

Πανταζή Βασιλική

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Διδάκτορας Πανεπιστημίου Paris 8

Η Συγκριτική Εκπαίδευση, που σε κάποιες χώρες αποτελεί ανεξάρτητο κλάδο των Επιστημών της Εκπαίδευσης (ΗΠΑ, Γερμανία, Ταϊβάν κ.ά.) και σε άλλες περιλαμβάνεται στα διδασκόμενα μαθήματα των Παιδαγωγικών Σχολών (Γαλλία, Βέλγιο, Ελβετία κ.ά.), ασχολείται με τη συλλογή πληροφοριών που αφορούν ένα ή περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, έχοντας ως στόχο τη σχετική ενημέρωση όσων ασχολούνται με τις παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις και την προώθηση της γνώσης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το φαινόμενο της αποαποικιοποίησης, η γέννηση του Τρίτου Κόσμου, όπου μια σειρά από χώρες αναζητούσαν ένα δρόμο προς την ανάπτυξη, και πιο πρόσφατα η εμφάνιση των νέων εθνών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και της πρώην Γιουγκοσλαβίας καθώς και πολλών άλλων κρατιδίων που αναζητούν μια θέση στον παγκόσμιο χάρτη, διεύρυναν κατά πολύ το πεδίο μελέτης της Συγκριτικής Εκπαίδευσης. Οι παγκόσμιες οργανώσεις, όπως η UNESCO, η Παγκόσμια Τράπεζα, το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο οργανισμός των Ιβηρο-Αμερικανικών κρατών για την εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό, η Αραβική Οργάνωση για την εκπαίδευση αντιλήφθηκαν τη σημασία της Συγκριτικής Εκπαίδευσης και τη μεγάλη συμβολή που θα μπορούσε να έχει στη δημιουργική εξέλιξη των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων που εφαρμόζονται στις τέσσερις γωνιές του κόσμου.

Παρόλο που ο όρος «Συγκριτική Εκπαίδευση» εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1817, διαπιστώνουμε ότι δεν έχει διατυπωθεί έως σήμερα ένας συγκεκριμένος ορισμός παγκοσμίως αποδεκτός. Ωστόσο, ενδεικτικά, θα μπορούσαμε να προτείνουμε τον εξής: «Συγκριτική Εκπαίδευση είναι η διεπιστημονική συνισταμένη των Επιστημών της Εκπαίδευσης που μελετά φαινόμενα και εκπαιδευτικά γεγονότα στις σχέσεις τους με τον κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό περίγυρο, συγκρίνοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους σε δύο ή περισσότερες περιοχές, χώρες, ηπείρους ή σε παγκόσμιο επίπεδο, με στόχο την καλύτερη κατανόηση του μοναδικού χαρακτήρα του κάθε φαινομένου μέσα στο δικό του εκπαιδευτικό σύστημα, την εύρεση αξιόπιστων γενικεύσεων και, τέ-

λος, τη βελτίωση της εκπαίδευσης.»¹

Η Συγκριτική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των Επιστημών της Εκπαίδευσης, όπως η Ιστορία της Εκπαίδευσης, η Κοινωνιολογία, η Φιλοσοφία, η Οικονομία κ.λπ., και είναι διεπιστημονική, γιατί ανατρέχει συχνά και σε άλλες επιστήμες και μεθόδους, όπως η σχολική νομοθεσία, η δημογραφία, η στατιστική κ.ά. Η Συγκριτική Εκπαίδευση κινητοποιεί ποικίλες δεξιότητες που δεν ανήκουν μόνο στους ειδικούς της εκπαίδευσης, επιζητεί τη βοήθεια οικονομολόγων, κοινωνιολόγων, ανθρωπολόγων, ψυχολόγων κ.ά., και συσχετίζεται με όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο και το πανεπιστήμιο. Μελετά τις διαφορετικές πολιτικές όσον αφορά τη διδασκαλία και τη νομοθετική, διοικητική και οικονομική οργάνωση της εκπαίδευσης και των επιμορφώσεων. Μελετά, επίσης, τις δομές (τάξεις, κύκλους σπουδών, διπλώματα, πτυχία κ.ά.), το παιδαγωγικό περιεχόμενο, τις μεθόδους, τις τεχνικές, τα σχολικά εγχειρίδια, το διδακτικό υλικό, τα ημερήσια προγράμματα, τις διακοπές και πώς αυτές κατανέμονται μέσα στο χρόνο κ.ά.

Η Συγκριτική Εκπαίδευση αναφέρεται, επίσης, στους «πρωταγωνιστές» του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε πρόκειται για «εσωτερικούς πρωταγωνιστές», όπως είναι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές, οι διευθυντές, οι μαθητές όλων των βαθμίδων και οι σύμβουλοι, είτε πρόκειται για «εξωτερικούς πρωταγωνιστές», όπως είναι οι γονείς των μαθητών, οι τοπικοί σύλλογοι, τα ΜΜΕ κ.ά.

Μπορεί να είναι *διαχρονική*, εάν σχετίζεται με συγκρίσεις μέσα στο χρόνο, ή *συνγχρονική*, εάν στοχεύει σε συγκρίσεις μέσα στο χώρο, ή μπορεί να είναι ταυτόχρονα *ιστορική* και *γεωγραφική* (π.χ. όταν εξετάζεται η επιμόρφωση των καθηγητών στη Γαλλία και την Ισπανία από το 1910 έως σήμερα).

Μπορεί να είναι *εθνική* ή *διεθνής*, ανάλογα με το αν προτείνει προσεγγίσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικά αντικείμενα της ίδιας χώρας ή διαφορετικών χωρών.

Η Συγκριτική Εκπαίδευση ενδιαφέρεται για τη βασική εκπαίδευση και για τη διά βίου εκπαίδευση. Ενδιαφέρεται για το σύνολο της προσωπικότητας ενός ατόμου και για τις εκπαιδευτικές επιδράσεις που έχει δεχθεί. Γιατί, για παράδειγμα, μια γυναίκα 50 ετών βιώνει πιο εύκολα την εμμηνόπαυση σε ορισμένες κουλτούρες απ' ό,τι σε άλλες; Οφείλεται στην παιδεία της; Ποιοι είναι οι άλλοι παράγοντες που επιτρέπουν να εξηγήσουμε αυτές τις διαφορές;

Η συγκριτική μέθοδος χρησιμοποιείται στη συγκριτική ανατομία από το τέλος του 18ου αιώνα. Ο Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848), που ίδρυσε τη Συγκριτική Εκπαίδευση το 1817, αναφέρθηκε στη συγκριτική ανατομία: «Οι έρευνες γύρω από τη συγκριτική ανατομία οδήγησαν στην πρόοδο της επιστήμης της ανατομίας. Για τον ίδιο λόγο, οι έρευνες γύρω από τη Συγκριτική Εκπαίδευση πρέπει να προσφέρουν καινούργια μέσα, τα οποία θα τελειοποιήσουν

1. Van Daele Henk, *L'éducation comparée*, Presses Universitaires de France, série «Que sais-je?», n° 2786, p. 17.

την επιστήμη της Εκπαίδευσης».²

Ο όρος «σύγκριση» χρησιμοποιήθηκε συχνά και από τον Condillac, ο οποίος περιγράφει κάπως έτσι τη σύγκριση: «Όπως δίνουμε προσοχή σε ένα αντικείμενο, έτσι μπορούμε να δώσουμε προσοχή και σε δύο αντικείμενα ταυτόχρονα. Αντί να έχουμε μία αποκλειστική αίσθηση, μπορούμε να συλλάβουμε δύο. Η σύγκριση, λοιπόν, δεν είναι παρά μια διπλή προσοχή».³

Στη Συγκριτική Εκπαίδευση η σύγκριση επιτρέπει να εντοπίσουμε τις διαφορές ανάμεσα στις εκπαιδευτικές πραγματικότητες. Ακολουθούν η ανάλυση και η ερμηνεία αυτών των διαφορών, φάση απαραίτητη. Δεν αρκεί, για παράδειγμα, να γνωρίζουμε ότι οι μαθητές στην Τσεχία είναι πολύ καλοί στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες ή ότι η ικανότητα ανάγνωσης των ενηλίκων στη Σουηδία είναι ανώτερη από αυτή των ενηλίκων στις χώρες-μέλη του Παγκόσμιου Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ)⁴. Πρέπει να κατανοήσουμε και την αιτία. Είναι απαραίτητη η επεξεργασία των δεδομένων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να φανούν οι ιδιαιτερότητες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και να κατανοήσουμε καλύτερα τις ομοιότητες και τις διαφορές, τις επιτυχίες και τις αποτυχίες. Τη φάση της ερμηνείας ακολουθεί η αξιοποίηση αυτών των αποτελεσμάτων, με στόχο την βελτίωση του συστήματος.

Ο Alfred Binet θεωρεί τη σύγκριση ως μια σημαντική πλευρά της γνωστικής πράξης και την ενσωματώνει στο έργο του *Échelle métrique de l'intelligence*.⁵ Ο Νεοϋορκέζος καθηγητής Max Eckstein καταλήγει ότι η πράξη της σύγκρισης είναι σύμφυτη με την ανθρώπινη σκέψη και ότι η ανάπτυξη της ικανότητας σύγκρισης είναι άρρηκτα δεμένη με την ανάπτυξη όλων των διαδικασιών της ανθρώπινης σκέψης. Η σύγκριση είναι ένα μέσο λογικό και χρήσιμο, όχι αυτοσκοπός, που τη χρησιμοποιούμε σε έναν επαγωγικό συλλογισμό για να βρούμε τη λύση σε προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια μιας επιστημονικής έρευνας.

Η Συγκριτική Εκπαίδευση προσπαθεί να ανακαλύψει τις επαναλήψεις και τις γενικεύσεις που ισχύουν μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών καταστάσεων χωρίς να παραβλέπει τη μοναδικότητα και την ιδιαιτερότητα κάποιων μεμονωμένων περιπτώσεων. Όμως, αυτή η ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων μάς οδηγεί στο να σχετικοποιήσουμε και ίσως στο να επανεξετάσουμε ό,τι θεωρείται μέχρι τώρα αναμφισβήτητο. Το να αντιπαραθέσουμε εκπαιδευτικά δεδομένα άλλων χωρών με τα αντίστοιχα ισχύοντα στη χώρα μας μάς οδηγεί στην εμβάθυνση και την καλύτερη κατανόηση αυτού που θεωρείται για κάθε χώρα εθνικό και άρα μοναδικό. Η έξυπνη μελέτη των ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων θα μας κάνει πιο ικανούς να κατανοήσουμε το δικό μας εκπαιδευτικό σύ-

2. Jullien de Paris, Marc-Antoine, *Memoires et documents scolaires*, Institut Pédagogique National, 1962.

3. *Logique*, partie I, chapitre 7.

4. OCDE: Organisation de coopération et de développement économiques.

5. Binet, Alfred, *Les idées modernes*, Paris, 1910.

στημα. Εξάλλου, «δεν επιχειρούμε τη μελέτη ενός εκπαιδευτικού συστήματος μόνο για να γνωρίσουμε ένα ξένο λαό, αλλά επίσης –και κυρίως γι' αυτό– για να γνωρίσουμε τον ίδιο μας τον εαυτό. Οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με ξένα πρότυπα ζωής για να καταλάβουν τις ρίζες τους, να εξατομικεύσουν και με αυτό τον τρόπο να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής τους κληρονομιάς».⁶

Μελετώντας το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας και, κατά συνέπεια, μελετώντας έμμεσα την ιστορία, τον πολιτισμό και τον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία είναι οργανωμένη, μπορούμε να αντιληφθούμε τις αιτίες των διαφορών και ομοιοτήτων που υπάρχουν στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Το Άλλο και ο Ξένος γίνονται πιο οικεία, πιο προσιτά. Γι' αυτό το λόγο, εξάλλου, υποστηρίζεται ότι οι συγκριτικές μελέτες συμβάλλουν στην εξέταση των γεγονότων από μια σκοπιά λιγότερο εθνοκεντρική. Ο στόχος της Συγκριτικής Εκπαίδευσης είναι να διευρύνει τους ορίζοντές μας, γιατί κανείς δεν αμφισβάζει ότι η στενότητα πνεύματος και ο εθνοκεντρισμός τείνουν να περιορίσουν την άποψη που έχουμε για τον κόσμο.

Η Συγκριτική Εκπαίδευση υπόσχεται πολλά. Εάν το 1817 έδινε τη δυνατότητα στον ιδρυτή της, τον Jullien de Paris, να συγκρίνει την εκπαίδευση στα διαφορετικά ελβετικά καντόνια, στις μέρες μας μας επιτρέπει να αποκαλύψουμε τις οικονομικές ανισότητες στις εκπαιδευτικές πολιτικές, την ανισότητα των επιδόσεων και το χάσμα ανάμεσα στις χώρες όσον αφορά τη χρήση των νέων τεχνολογιών – γεγονός που εντείνει τη δυσαρμονία στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των λαών.

Μπορεί, χάρη στην επιστημονική ανάλυση και την αντικειμενική ερμηνεία, να οδηγήσει τα έθνη να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές σχετικά με τους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, τον άνισο καταμερισμό των μέσων καθώς επίσης και τις διαφορετικές αξίες που κατασκευάζουν τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες. Η Συγκριτική Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη μιας καινούριας αλληλεγγύης μεταξύ των χωρών του Βορρά και του Νότου, αλλά και για ένα πιο δίκαιο καταμερισμό του οικονομικού και πνευματικού πλούτου.

Χωρίς καμία αμφιβολία, η μελέτη της Συγκριτικής Εκπαίδευσης αυξάνει την επαγγελματική ικανότητα, όχι μόνο επειδή οδηγεί τους υπευθύνους στον προβληματισμό σχετικά με την επιλογή των μέτρων που πρέπει να ληφθούν και με τις παγίδες που πρέπει να αποφευχθούν, αλλά και γιατί θεωρεί ουσιαστικής σημασίας για τη λήψη αποφάσεων το κοινωνικό πλαίσιο όπου «ζει» η εκπαιδευτική μονάδα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας «ζωντανός οργανισμός». Δεν προχωρά ολομόναχο. Είναι αποκύημα του παρελθόντος, της ιστορίας, των αδυναμιών και

6. Bereday, G.Z.F., *Comparative Method in Education*, Holt, Reinhart & Winston, New York 1964, p. 6.

των δυνατοτήτων της εθνικής ιδιοσυστασίας και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο η Συγκριτική Εκπαίδευση δεν είναι μόνο μία επιστήμη της σκέψης και της κατανόησης, αλλά επίσης μία επιστήμη στραμμένη προς το μέλλον. Ο σκοπός του ερευνητή είναι να συμβάλει στην τελειοποίηση των δεδομένων και των εκπαιδευτικών εκφάνσεων μέσα σε ένα καλύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

- Bourdieu, P. - Passeron, J.-C., «La comparabilité des systèmes d'enseignement. Education, développement et démocratie», Mouton, *Cahiers du Centre de Sociologies Européenne*, 1967.
- Groux, Dominique, «L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement», in *Revue Française de Pédagogie*, L'Éducation Comparée, n° 121, Oct-Nov-Déc. 1997.
- Groux, D. - Tutiaux-Guillon, N., *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, 2000.
- Groux, D. - Porcher, L., *L'éducation comparée*, Nathan, 1997.
- Groux, Dominique et al., *Dictionnaire d'éducation comparée*, L'Harmattan, 2002.
- Jullien, Marc-Antoine, Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée, 1817, BIE, 1962.
- Lê Thàn Khôi, *L'éducation comparée*, Armand Colin, 1981.
- Μάρκου, Γ. - Μπουζάκης, Σ. et al., *Συγκριτική Παιδαγωγική. Η εκπαίδευση στην Ευρώπη*, Gutenberg, Αθήνα 1988.
- Μπουζάκης, Σ., *Συγκριτική Παιδαγωγική II. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα*, Gutenberg, Αθήνα 1990.
- Πανταζή, Β., La dimension interculturelle de la littérature dans les systèmes éducatifs secondaires grec et français. Etude comparative, Διδακτορική Διατριβή: Université Paris 8, Octobre 2003.
- Σοκόλοβα, Μ. - Κουζμίνα, Ε. - Ροντιόνοφ, Μ., *Συγκριτική Παιδαγωγική, Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα 1985.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και νέα περιβάλλοντα μάθησης

Ζάχος Θ. Δημήτριος

*Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Χατζής Γ. Τριαντάφυλλος

*Δάσκαλος, Υποψήφιος διδάκτορας του Τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής
Πανεπιστημίου Μακεδονίας*

1.Εισαγωγή

Η κατάρρευση του συνασπισμού των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης σηματοδότησε μια σειρά από οικονομικές, πολιτικές και ιδεολογικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο. Στο οικονομικό επίπεδο, η καθολική επικράτηση του οικονομικού νεοφιλελευθερισμού και η παγκοσμιοποίηση των αγορών προκάλεσαν μεγάλες ανακατατάξεις στις εργασιακές μορφές (ελαστικοποίηση, εντατικοποίηση, μερική απασχόληση) και στα κοινωνικά δικαιώματα (ανασφάλιστη εργασία, ιδιωτικοποίηση της ασφάλισης) της πλειονότητας των εργαζομένων στις δυτικές χώρες. Επέφερε, ακόμη, τη μετακίνηση μιας μερίδας εργατικού δυναμικού (ανειδίκευτου ή υπερειδικευμένου) από τις υπανάπτυκτες χώρες του Νότου και της Ανατολής προς τις πλούσιες χώρες του Βορά και της Δύσης. Στο πολιτικό επίπεδο, η υποβάθμιση του Οργανισμού Ενωμένων Εθνών και η καταπάτηση της ανεξαρτησίας και της εδαφικής ακεραιότητας των κρατών οδηγούν σε μια αναθεώρηση του πλαισίου των διεθνών σχέσεων. Οι αλλαγές αυτές, σε συνδυασμό με την παγκόσμια επικράτηση της ιδεολογίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, οδήγησαν στην αμφισβήτηση των εθνικιστικών και των εθνικών ιδεωδών και στη δημιουργία ενός ισχυρού αντιεθνικιστικού ρεύματος. Έτσι, το νέο και πολυσύνθετο διεθνές περιβάλλον ευνόησε την αναγνώριση ορισμένων αυτονομιστικών και αποσχιστικών εθνικών κινημάτων καθώς και την ανάπτυξη των πάσης φύσεως μειονοτικών κινημάτων (εθνοτικών, φυλετικών, ομοφυλόφιλων κ.ά.).

Η θεωρητική εκδοχή των ανωτέρω εξελίξεων απέφερε την επανανοηματοδότηση της έννοιας της ισότητας, της οποίας το περιεχόμενο προσδιορίζεται πλέον με όρους εθνοτικών και πολιτιστικών σχέσεων. Η αναγνώριση της «διαφο-

ράς» είναι το πρόταγμα που κυριαρχεί τόσο στις επεξεργασίες των κοινωνικών επιστημόνων όσο και στη ρητορική των πολιτικών.

Η Ελλάδα, χάρη στην επιτυχή αφομοίωση των εθνοτικά και γλωσσικά διαφορετικών πληθυσμών της επικράτειάς της,¹ ήταν μέχρι πριν από δεκαπέντε περίπου χρόνια μια από τις πλέον εθνικά ομοιογενείς χώρες της Ευρώπης. Η έλευση ενός σημαντικού αριθμού οικονομικών προσφύγων ανέτρεψε αυτή την κατάσταση και δημιούργησε τους πραγματικούς όρους του «ζητήματος» των μεταναστών. Η επίσημη παραδοχή αυτού του «ζητήματος» οφείλεται στην επήρεια των διεθνών εξελίξεων που σκιαγραφήθηκαν παραπάνω, μια έκφραση των οποίων αποτυπώνεται στις σχετικές οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στις επιδράσεις της τελευταίας οφείλεται η μεταβολή στις πολιτικές αντιμετώπισης της ετερότητας και η ανάδειξη της πολιτισμικής ποικιλίας της ελληνικής κοινωνίας.

Από τη γενική φιλοσοφία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αυτή εκφράζεται στις αποφάσεις των αρμόδιων οργάνων και επιτροπών, εκπορεύεται η πρόταξη των πολιτισμικών κριτηρίων στο διαχωρισμό των πληθυσμιακών μερίδων των κρατών-μελών της. Έτσι, οι κάτοικοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης χωρίζονται σε δύο μεγάλες πληθυσμιακές κατηγορίες, στους/στις γηγενείς και στους/στις πρόσφυγες και μετανάστες, για την ομαλή συμβίωση των οποίων προτείνονται και προωθούνται διάφορα μέτρα και δράσεις, ενώ χρηματοδοτούνται ποικίλα προγράμματα που στοχεύουν στην ομαλή ένταξή τους. Όταν οι πολιτικές αυτές συναντούν αντιδράσεις, τότε ασκούνται ευθείες ή πλάγιες (μέσω την ενίσχυσης διάφορων μη κυβερνητικών οργανώσεων που δραστηριοποιούνται σ' αυτό το πεδίο) πιέσεις προς τα μη συμμορφούμενα κράτη-μέλη. Η εκπαίδευση διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στις παραπάνω πρωτοβουλίες, αφού αναγνωρίζεται ότι αποτελεί βασικό παράγοντα ένταξης ή αποκλεισμού.

Στην Ελλάδα, τα τελευταία είκοσι χρόνια πάρθηκαν διάφορα μέτρα (τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, σχολεία παλιννοστούντων), με τα οποία επιδιώχθηκε η εκπαιδευτική ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών και των εθνοτικών μειονοτήτων. Σ' αυτές της προσπάθειες εντάσσεται και η ίδρυση και η λειτουργία των Διαπολιτισμικών Σχολείων, τα οποία έχουν ως στόχο να πα-
ράσχουν εκπαίδευση «σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».²

2. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η Διαπολιτισμική, όπως και η Αντιρατσιστική και η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, προέρχεται από τα κινήματα διαμαρτυρίας και αμφισβήτησης της δεκαετίας του 1960 και στοχεύει στην καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαί-

1. Σχεδόν όλα τα έθνη-κράτη έχουν κάνει απόπειρες αφομοίωσης των διαφορετικών κατοίκων τους.

2. Νόμος 2413/1996, άρθρο 34.

δευση. Ενώ όμως η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση³ περιγράφει την πλουραλιστική πραγματικότητα, τη συνύπαρξη ανθρώπων με διαφορετικές κουλτούρες, η Διαπολιτισμική «συνιστά μια ενεργή διάδραση μεταξύ ανθρώπων που κάποτε συναντούσαν εμπόδια στο να επικοινωνήσουν» (Santos Rego και Nieto, 2000:414). Έτσι, στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η «καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας κατανόησης, καθώς και η ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικής εθνικής, πολιτισμικής, γλωσσικής και θρησκευτικής προέλευσης».⁴

Με τους όρους Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Αγωγή σηματοδοτείται συνήθως η διδασκαλία για τους άλλους πολιτισμούς και η ανάπτυξη του αισθήματος του σεβασμού γι' αυτούς στα παιδιά των γηγενών. Οι εμπνευστές των πρωτοβουλιών αυτών υποστηρίζουν ότι μ' αυτό τον τρόπο θα γεφυρωθεί το υποτιθέμενο πολιτισμικό χάσμα που χωρίζει τη «μειονοτική» από την «κυρίαρχη» ομάδα και, κατά συνέπεια, θα βελτιωθεί η αυτοεκτίμηση των παιδιών των προσφύγων, των μετανάστών και των μειονοτήτων με αποτέλεσμα την εκπαιδευτική τους ενσωμάτωση.

Σ' αυτό το πλαίσιο, σχεδιάζονται και εφαρμόζονται διάφορα σχολικά προγράμματα, τεχνικές και υλικό. Στην πραγματικότητα, όμως, δεν υπάρχει ένας κατάλογος από αντικείμενα τα οποία θα πρέπει να προστεθούν στο σχολικό πρόγραμμα, ούτε κάποιος συγκεκριμένος αριθμός σχολικών πρακτικών, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόσουν. Έτσι, οι καινοτομίες μέσω των οποίων επιχειρείται η υλοποίηση των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης εξαντλούνται στην εισαγωγή ορισμένων παρωχημένων γνώσεων για τα έθιμα, την παράδοση και την ιστορική κληρονομιά των «μειοψηφικών» ομάδων, στη «φοκλοροποίηση» των χορών, των τραγουδιών και των ενδυμασιών της, και στη συμπεριληψη των θρησκευτικών ή των εθνικών της επετείων στον κατάλογο των σχολικών εορτών.

Η θεωρητική αφετηρία αυτών των αντιλήψεων και των αντίστοιχών τους πρακτικών βρίσκεται σε μια στατική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία ο πολιτισμός αποτελείται από ένα σώμα αμετάβλητων στοιχείων, τα οποία μεταφέρονται παθητικά από γενιά σε γενιά. Η αντίληψη αυτή στερείται ιστορικής διάστασης και, επομένως, αγνοεί τη δυναμική φύση του πολιτισμού,⁵ τις μορφές αντίστασης και τις διαμάχες τόσο στο εσωτερικό του ίδιου πολιτισμού όσο και μεταξύ κυρίαρ-

3. Οι διαφορές αυτές δεν είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρες, ενώ στην Ευρώπη σηματοδοτούν τις ίδιες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και απλώς ο όρος Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση χρησιμοποιείται από αγγλόφωνους ερευνητές, ενώ ο όρος Διαπολιτισμική χρησιμοποιείται από μη αγγλόφωνους (Nörberg, 2000:512).

4. Από συνέντευξη του καθηγητή του ΑΠΘ Ν. Τερζή στο Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων (2003).

5. Ο πολιτισμός «είναι μια μορφή διαρκώς εξελισσόμενης "επινόησης προς επιβίωση", που βασίζεται στην προσαρμοστική αλλαγή, η οποία καθιστά ικανές τις κοινωνικές ομάδες να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της επιβίωσης σε ένα συγκεκριμένο φυσικό περιβάλλον» (Bullivant, 1997:80-81).

χων και κυριαρχούμενων πολιτισμών (Cole, 1997:198).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, για να ανταποκριθεί στους στόχους της, θα πρέπει να οικοδομηθεί πάνω στην κοινωνική και πολιτισμική διαφορά την οποία φέρνουν οι μαθητές στο σχολείο. Θα πρέπει να λάβει υπόψη της ότι οι αιτίες που τα παιδιά της «κυρίαρχης» ομάδας έχουν δυσκολία στο να αντιμετωπίσουν χωρίς προκατάληψη τους/τις συμμαθητές/-τριές τους που προέρχονται από τις «μειονοτικές» ομάδες βρίσκονται στο οικογενειακό, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον της ελληνικής κοινωνίας.

Μια τέτοια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απαιτεί μια συνολική αλλαγή στη σχολική ζωή και στο σχολικό πρόγραμμα και όχι μια απλή πρόσθεση ενός μαθήματος. Καταρχάς, απαιτεί μια συνολική επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης μεταξύ των δασκάλων, των γονέων και των άλλων μελών της κοινότητας, όπως και την αλλαγή των παιδαγωγικών μεθόδων, της ύλης των μαθημάτων και του τρόπου διδασκαλίας. Μια τέτοια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απαιτεί από το δάσκαλο να αποφύγει να αξιολογήσει αρνητικά τις εμπειρίες των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, και να αναδειξεί εκείνα τα στοιχεία τους, για τα οποία οι μαθητές αυτοί είναι υπερήφανοι. Απαιτεί, ακόμη, από το δάσκαλο να οργανώσει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές/-τριές του να «κατανοούν και να αντιστέκονται στους μηχανισμούς χειραγώγησης που δρουν στη κοινωνία και οδηγούν στη διαμόρφωση συμπεριφορών πολιτισμικής υπεροψίας, διακρίσεων και ρατσισμού» (Τσιάκαλος, 2000:154).

3. Σχολείο και νέες τεχνολογίες

Το σχολείο είναι μία οριοθετημένη κοινότητα, της οποίας η οργανωτική δομή επηρεάζεται άμεσα ή έμμεσα από το στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον. Ο εξειδικευμένος χαρακτήρας του υπαγορεύει την επιφόρτισή του με ένα διττό ρόλο, που είναι η υποχρέωση της μετάδοσης των γνώσεων στους μαθητές αλλά και η ομαλή κοινωνικοποίησή τους.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και η εξέλιξή τους στη σύγχρονη κοινωνία επηρεάζονται από (αλλά και επηρεάζουν) τις κοσμογονικές αλλαγές, οι οποίες συντελούν στον επαναπροσδιορισμό του κοινωνικο-πολιτισμικού, του πολιτικού και του οικονομικού «γίγνεσθαι». Το σχολείο, με τη συμβολή της κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής, έχει ως υποχρέωση τη συνεχή αξιολόγηση των επιτελούμενων αλλαγών και την ένταξη στοιχείων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά τον Kress (1999), το σημερινό σχολείο βρίσκεται απέναντι από την πρόκληση της διαρκούς προσαρμογής. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι ΤΠΕ παρέχουν τη δυνατότητα της ποιοτικής βελτίωσης της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της μάθησης μέσα από τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα που διαμορφώνουν.

Οι απόψεις των ερευνητών γύρω από τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

έχουν μεγάλο εύρος. Έχουν διατυπωθεί επιχειρήματα που καταδεικνύουν την υπεροχή των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση, ειδικά όταν αναφέρονται σε ποιοτικές πολυμεσικές εφαρμογές, όπως και άλλα, που υποστηρίζουν αντίθετες απόψεις. Κατά τους Schwier (1994) και Race (1999), υπάρχει μια ισορροπία σε ό,τι αφορά τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της χρήσης της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Εντούτοις, η χρήση των ΤΠΕ στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι μια πραγματικότητα, η οποία συντελείται μάλιστα με την προώθηση της εφαρμογής τους σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4. Τα νέα περιβάλλοντα μάθησης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) φαίνεται ότι αποτελούν ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο για την υποστήριξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η εικονική πραγματικότητα έχει δυνατότητες, όπως είναι, για παράδειγμα, η εξερεύνηση υπαρκτών αντικειμένων και χώρων στους οποίους δεν υπάρχει προσπέλαση από τους μαθητές ή η μελέτη πραγματικών αντικειμένων τα οποία είναι αδύνατον να κατανοηθούν διαφορετικά λόγω του μεγέθους, της θέσης ή των ιδιοτήτων τους, καθώς και η αλληλεπίδραση με πραγματικούς ανθρώπους που βρίσκονται σε μακρινές φυσικές θέσεις ή σε φανταστικούς τόπους.

Οι ΤΠΕ έχουν τη δυνατότητα άρσης των χρονικών και χωρικών περιορισμών και, μέσα από τη μαγεία της εικόνας, τη διάδραση και τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, μπορούν να «φέρουν τον κόσμο» στο μαθητή. Οι ΤΠΕ αποτελούν ένα χρήσιμο μέσο για την προώθηση των σκοπών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ο τομέας αυτός έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όπου η χρήση των ΤΠΕ έχει δοκιμαστεί σε διάφορα προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Μια τέτοια προσπάθεια έγινε με το πρόγραμμα «Διαπολιτισμικοί Δεσμοί», το οποίο στόχευσε στον εμπλουτισμό της διαπολιτισμικής γνώσης για τη γραφή και την ανάγνωση των μαθητών (Irwin et al., 1994). Όπως καταγράφουν οι ίδιοι συγγραφείς, πρόκειται για ένα πρόγραμμα που αποτελεί μια πλούσια πηγή για την ανακάλυψη χαρτών από διάφορες χώρες, για την άντληση πληροφοριών για τους ανθρώπους απ' όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης, για ατομικές βιογραφίες ανθρώπων από διάφορες χώρες, καθώς και για ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά γεγονότα και πολλά άλλα ενδιαφέροντα στοιχεία. Μια τέτοια βάση δεδομένων, τα οποία έχουν σχέση με την ιστορία, την οικονομία, τη λογοτεχνία και τον πολιτισμό, είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές να εκτιμήσουν και να επικοινωνήσουν καλύτερα με ανθρώπους άλλων πολιτισμών.

Ένα άλλο αξιόλογο πρόγραμμα είναι το International Education and Resource Network. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα λειτουργεί με ηλεκτρονικές κοινότητες των έξι ή εννέα τάξεων από όλο τον κόσμο και κύκλους μαθημάτων

που έχουν σχέση με ενδιαφέροντα θέματα σχετικά με την ιστορία, τη δημοσιογραφία και την ανάλυση κοινωνικών προβλημάτων. Οι κύκλοι μαθημάτων λειτουργούν μέσα από διάφορες φάσεις, όπως η προετοιμασία, οι εισηγήσεις και οι ανταλλαγές μαθητικών εργασιών. Το πρόγραμμα αυτό εκτιμάται (Riel, 1996) ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης και συνεργασίας.

Οι Kontos & Mizell (1997) υποστηρίζουν ότι οι τεχνολογικές καινοτομίες, όπως το Διαδίκτυο, έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν σημαντικά στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών διαφορετικών πολιτισμών πετυχαίνοντας ένα μεγαλύτερο αλληλοσεβασμό και εκτίμηση για τα πολιτισμικά στοιχεία των «άλλων».

Στα προϊόντα των ΤΠΕ συμπεριλαμβάνεται και το ηλεκτρονικό παιχνίδι. Η πολιτιστική βιομηχανία της ψυχαγωγίας δημιούργησε ένα σύγχρονο παιχνιδόκοσμο που έχει βάση την ψηφιακή τεχνολογία. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στοχεύουν στην ιδιαίτερη καταναλωτική κατηγορία «παιδιά» και, απ' ό,τι δείχνουν σχετικές έρευνες, όχι μόνον είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στην παιδική ηλικία και μάλιστα στην πρώιμη, αλλά πολλά παιδιά αφιερώνουν ένα σημαντικό κομμάτι του ελεύθερου χρόνου τους στη συγκεκριμένη διασκέδαση (Carol et al., 1995· Θωίδης, 2000:270).

Το σχολείο, αν καταφέρει να αξιοποιήσει αυτή την έλξη που ασκεί στα παιδιά το ηλεκτρονικό παιχνίδι, θα είναι σε θέση να το μετατρέψει σε ένα πολύτιμο εργαλείο, που θα βοηθήσει στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως και των πιο ειδικών στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Έρευνες που έχουν ως αντικείμενό τους τη συμβολή του ηλεκτρονικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία επιβεβαιώνουν την παιδαγωγική του αξία (Amory et al., 1999), ειδικά μάλιστα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην οποία η χρήση του λογισμικού των πολυμέσων μπορεί να δώσει ένα διαφορετικό, ελκυστικό και παιγνιώδη χαρακτήρα στο ηλεκτρονικό παιχνίδι και να το καταστήσει χρήσιμο εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό.

5. Συμπεράσματα

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που σέβεται το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον των «μειονοτικών» μαθητών, αναγνωρίζει τη γλώσσα τους, προωθεί τη συμμετοχή της κοινότητάς τους στη σχολική ζωή (Cummins, 1988:128) και δεν κλείνει τα μάτια στις αιτίες οι οποίες φέρνουν σε μειονεκτική θέση τα παιδιά αυτά μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την αντιμετώπιση της σχολικής τους αποτυχίας. Οι ΤΠΕ, με την παραγωγή και την ανάπτυξη του κατάλληλου υλικού, μπορούν να συμβάλουν προς την υλοποίηση αυτών των στόχων και να γίνουν ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό μέσο αρωγής των προσπαθειών καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Βιβλιογραφία

- Amory, A. - Naicker, K. - Vincent, J. - Adams, C., The use of computer games as an educational tool: Identification of appropriate game types and game elements, *British Journal of Educational Technology*, 30 (4), 1999, p. 311-321.
- Bullivant, B., Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο Αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στο: Modgil, S. - Verma, G. - Mallick, K. - Modgil, C., *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί – Προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σελ. 65-88.
- Carol, P. - Rolls, S. - Rouse, A. - Griffiths M., Home video game playing in schoolchildren. A study of incidence and patterns of play, *Journal of Adolescence*, 18, 1995, p. 687-691.
- Cole, M., Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για το Ρατσισμό: Μια κριτική της Πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία, στο: Modgil, S. - Verma, G. - Mallick, K. - Modgil, C., *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί – Προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σελ. 197-234.
- Cummins, J., From multicultural to anti-racist education, in: Skutnabb Kangas, T. - Cummins, J., *Minority Education, From Shame to Struggle*, Multilingual Matters, Clevedon 1988, p. 127-157.
- Θωίδης, Ι., *Σχολείο και Ελεύθερος χρόνος*, Διατριβή επί Διδακτορία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα 2000.
- Irwin, M. - Moore, A. - Stevenson, J., Enhancing a multicultural program through hypertext links, *Computers in the schools*, 10, 1994, p. 255-280.
- Kress, G., *Education for the 21st Century*, Inaugural Lecture, Institute of Education, University of London, London 1999.
- Kontos, G. - Mizell, P., Global village classroom: The changing roles of teachers and students through technology, *Tech Trends*, 42 (5), 1997, p. 17-22.
- Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων, *Διεθνές Συνέδριο στην Αχρίδα για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στις Βαλκανικές χώρες*, Θεσσαλονίκη, 8 Μαΐου 2003, όπως παρατίθεται στο: www.mpa.gr, 8/5/2003.
- Norberg, K., Intercultural education and teacher education in Sweden, *Teaching and Teacher Education*, 16, 2000, p. 511-519.
- Race, P., *Το εγχειρίδιο της ανοιχτής εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1999.
- Riel, M., Cross-classroom Collaboration: Communication and education, in Koschmann T. (Ed), *CSCL: Theory and practice*, Mahwah Erlbaum, N.J. 1996.
- Schwieb, R., Contemporary and Emerging Interactive Technologies for Distance Education, in B. Willis (ed.), *Distance Education Strategies and Tools*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, N.J. 1994.
- Santos Rego, M. - Nieto, S., Multicultural /-intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain, *Teaching and Teacher Education*, 16, 2000, p. 413-427.
- Τσιάκαλος, Γ., *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

Ο μαθητής ως πρόσωπο και ως πολίτης στην πολυπολιτισμική κοινωνία

Λολίτσας Κωνσταντίνος

Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής, Δρ. Φιλοσοφίας της Παιδείας

1. Ο μαθητής ως προσωπική ετερότητα και ως ατομική ύπαρξη

Είναι χρήσιμο πριν ξεκινήσει η διαπραγμάτευση του θέματος να προσδιοριστεί επακριβώς τι εννοούμε όταν λέμε πρόσωπο, διότι η σημαντική αυτή έννοια χρησιμοποιείται με αρκετά γενικό περιεχόμενο και σε αρκετή σύγχυση με την αντίθετή της, το άτομο.

Αν θέλουμε να είμαστε σύντομοι και φιλοσοφικά ακριβείς, θα λέγαμε ότι το πρόσωπο συνιστά την υπόσταση του είναι, τον τρόπο με τον οποίο το είναι υφίσταται ως υπαρκτική πραγματικότητα.¹ Το πρόσωπο, δηλαδή, ορίζει το είναι –την ουσία– και δεν προσδιορίζεται από αυτή. Αυτό αποτελεί ένα βασικό πρόβλημα της οντολογίας ή αλλιώς «της γιγαντομαχίας περί της ουσίας» και αποτελεί κομβικό πρόβλημα ή πράγματι γιγαντομαχία, διότι γύρω από αυτό δομείται όλο το οικοδόμημα του φιλοσοφικού στοχασμού αναφορικά με την ύπαρξη.

Το αν, δηλαδή, το είναι, η ουσία προηγείται της υπόστασης, του προσώπου, ή αν το πρόσωπο δεν είναι καταρχήν, αλλά προσδιορίζει το είναι ως υπόσταση προσωπικής ετερότητας, δεν αποτελεί απλώς ένα δαιδαλώδη φιλοσοφικό στοχασμό, αλλά είναι η ίδια η ύπαρξη του ανθρώπου, που θεμελιώνεται είτε ως προϊόν προκαθορισμού της ουσίας είτε ως αποτέλεσμα ετερότητας, δηλαδή αυτοκαθορισμού και ελευθερίας από κάθε προκαθορισμό.

Από την άλλη μεριά, όταν η ύπαρξη του ατόμου προσδιορίζεται ως ατομική, αυτό δεσμεύει το στοχασμό όχι πια στο επίπεδο της ουσιαστικής οντολογίας ούτε καν στο γνωσιοθεωρητικό πεδίο, αλλά σε εκείνο της χρηστικής λειτουργικότητας.

Αυτό σημαίνει ότι υπάρχοντας ο άνθρωπος ως ύπαρξη ατομική –έννοια η οποία έχει την ιστορική της αφετηρία στους Λεύκιππο, Δημόκριτο, Επίκουρο, Λουκρήτιο, αλλά με την έννοια που την χρησιμοποιούμε σήμερα στους σχολαστικούς του Μεσαίωνα–² υπάρχει κατεξοχήν ως ύπαρξη χρηστική. Ως ον χωρίς

1. Γιανναράς, Χρ., *Σχέδιασμα εισαγωγής στη φιλοσοφία*, Δόμος, Αθήνα 1990, σελ. 230.

2. Lalande, A., *Λεξικόν της φιλοσοφίας* (μτφρ. Ευτ. Φικιώρης), Επιστημονική Εταιρεία των Ελληνικών Γραμμάτων Πάπυρος, Αθήνα 1955, σελ. 277.

αναφορά άλλη εκτός από αυτή που του κατοχυρώνει δικαιώματα-υποχρεώσεις και του επιτρέπει να καταναλώνει. Υπάρχει, δηλαδή, ο άνθρωπος για τον εαυτό του.

Αυτό, χωρίς να είναι κατ' ανάγκη κάτι κακό, πάντως είναι κάτι αλλότριο από την έννοια του προσώπου. Παραπέμπει σε μια άλλη νοσηματοδότηση του βίου. Η έννοια του ατόμου και της ατομικότητας (individuality) είναι σύμφυτη με τη νεωτερικότητα, μια και αυτή ήταν η οποία συνδύασε τη δυναμική της νέας εποχής με τη φιλοσοφική ορολογία του Μεσαίωνα.

Περνώντας τώρα στην παιδαγωγική πρακτική και στην ορατή έκφραση αυτής, τον μαθητή, παρατηρούμε τα εξής: Το κυρίαρχο μοντέλο της νεωτερικότητας επέβαλε «μια δομή εξουσίας που, ως τέτοια, άλλωστε, χαρακτηρίζει όλη την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της νεωτερικής φιλοσοφίας: ο άλλος εξουσιάζεται έτσι από το υποκείμενο, ώστε ο ίδιος να επενδύεται σε μια λογική ελέγχου του αντικειμένου. Ή και αντίθετα: να θεωρείται ως ένα αυτοπροσδιοριζόμενο υποκείμενο ή ως ένα υποκείμενο προσδιοριζόμενο από τη λογική επίδρασης κάποιου αντικειμένου. [...] Κάτω όμως από την απόλυτη ηγεμονία των δύο αυτών όρων, η ετερότητα του άλλου –ανέκαθεν το μοναδικό ζητούμενο της αγωγής– εξωθείται σε ένα ολοκληρωτικό αρχιπέλαγος αντιθετικών ή και αντινομικών προσδιορισμών...».³

Από τη μια, δηλαδή, η ατομική ύπαρξη του μαθητή αποθεώνεται μέσα στο μοντέλο των διαρκώς αυξανόμενων δικαιωμάτων, κατάκτηση χωρίς αμφιβολία σημαντική, αλλά επίτευγμα προ-πολιτικό - πρώιμη φάση στην εξέλιξη προς το αίτημα της πολιτικής (Γιανναράς, 1998: 46). Από την άλλη, όμως, η προσωπική ετερότητα του μαθητή, αυτό που είναι ο μαθητής ως ύπαρξη μοναδική και ανεπανάληπτη, περνάει όλο και σε κατώτερο επίπεδο στοχοθεσίας και προβληματισμού.

Όταν, δηλαδή, η εκπαιδευτική πολιτική, η παιδεία γενικότερα, ως θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιούνται οι στόχοι και τα προγράμματα έχει για το μαθητή την παγιωμένη αντίληψη πως πρόκειται για μια ύπαρξη ατομική, έτσι όπως ορίζεται αυτό από την ψυχολογία, σε σαφή αντιδιαστολή ως προς την προσωπικότητα, ως ένα περιορισμένο ον που ξεχειλίζει από κάθε πλευρά από μια απειρότητα ενεργειών που ασκούνται πάνω του και που από αυτές δεν μπορεί να ξεφύγει, αρπαγμένο από τον εαυτό του και τις σκέψεις του, από την κοσμική ζωή και την πολιτική, δοκιμάζει ένα συναίσθημα διασποράς του εαυτού του. Το άτομο φαίνεται εγκαταλειμμένο στις πολλαπλές εξωτερικές δράσεις.⁴ Υπό αυτή τη θεώρηση η νοσηματοδότηση που προτείνεται δεν μπορεί παρά να απευθύνεται σε ένα πολύ κατώτερο επίπεδο συνειδητότητας, σε αυτό, δηλαδή, που αποσκοπεί στη συντήρηση του μικρόκοσμου του εγώ. Και λέγοντας μικρόκοσμο

3. Αναστασιάδης, Π., «Υπάρχει μια παιδαγωγική της ετερότητας;» *Επιστήμες Αγωγής*, 1/3, σελ. 28.

4. Lalande, A., ό.π., σελ. 280.

του εγώ αναφερόμαστε στο γνωστό χωρισμό της προσωπικότητας από τον S. Freud σε τρία επίπεδα, το id, το εγώ και το υπερεγώ. Έτσι, σύμφωνα με αυτό, ο Uexkull⁵ τοποθετεί στο πρώτο επίπεδο όλα αυτά τα οποία φαίνεται να απασχολούν τα αναλυτικά προγράμματα και την, κατά συνέπεια, πολιτική φιλοσοφία αυτών, δηλαδή τη βιολογική ύπαρξη, τα ορμέφυτα και τα συναισθήματα που την συνοδεύουν. Και αποτελεί πανανθρώπινο φαινόμενο αυτό - μια και η εποχή της νεωτερικότητας αφορά όλους τους ανθρώπους μέσα από τα κυρίαρχα πολιτιστικά πρότυπα που προτάσσει -όπως καταδεικνύεται από τη συγκριτική παιδαγωγική.⁶

Ενεργώντας όμως και νοηματοδοτώντας με αυτά τα δεδομένα, έχουμε ένα μαθητή ίσως στο κέντρο της μάθησης, αλλά αγχωμένο με τα καταναλωτικά πρότυπα, τα οποία αυτονομούνται και αποκτούν δική τους δυναμική, και εξομοιωμένο μέσα στο σύστημα, το οποίο δεν αναγνωρίζει ετερότητες αλλά μονάδες-άτομα. Αυτό γίνεται εναργέστερο στην Ειδική Αγωγή, όπου ναι μεν υπάρχει το ενδιαφέρον της ένταξης των ατόμων -ο συνηθής όρος που χρησιμοποιείται- αυτών, αλλά χωρίς την προσωπική τους ετερότητα και σε πείσμα των σύγχρονων ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι οποίες καταρρίπτουν το μονιστικό πρότυπο των σχολών και προκρίνουν την ολιστική αντιμετώπιση της ψυχοσωματικής οντότητας του ανθρώπου μέσα από την πληθώρα των διαπροσωπικών και κοινωνικών συσχετίσεων του.⁷ Και ακριβώς αυτό το τελευταίο μάς περνάει στην προσωπική ύπαρξη του μαθητή, μιλώντας φιλοσοφικά, ή στην προσωπικότητα με ψυχολογικούς όρους, αυτό που λέει ο Blondel: «Δεν είναι κανείς ένα πρόσωπο χωρίς να είναι αυτό ή εκείνο το πρόσωπο».⁸ Η διάκριση μεταξύ ατόμου και πρόσωπου ανατρέχει από τον πλατωνικό ορθολογισμό και τη μετακαντιανή θεώρηση κατά ένα πολύ γόνιμο τρόπο, ο οποίος συγκεκριμενοποιείται ή αλλιώς επικεντρώνεται σε ένα σημείο. Και αυτό το σημείο είναι η σχέση. Το συγκεκριμένο και ανεπανάληπτο πρόσωπο του Blondel παίρνει συνείδηση του εγώ όχι από τη σχέση του με τον εαυτό του, αλλά από τη σχέση του με τους ομοίους του.⁹ Αυτό καθιστά την υπαρκτική ετερότητα του προσώπου ελεύθερη από κάθε προκαθορισμό, μια και σε αντίθεση με την έμβια κοσμική πραγματικότητα, η οποία δεν αφήνει περιθώρια επιλογής, εδώ οι όροι ή ο τρόπος της σχέσης δεν υπόκεινται σε ερήμην μεταλλαγή. Η ίδια ύπαρξη του ανθρώπου, εάν θεμελιωθεί στην ψυχολογική ή φιλοσοφική νοηματοδότηση του ατόμου, μένει ανερμήνευτη, μια και η βιολογική ή ψυχολογική ατομικότητα δεν μπορεί να ταυτιστεί με αυτό που είναι τελικά η υποκειμενικότητα ή το εγώ, δηλαδή με την υποστατική ταυτότητα

5. Uexkull, T., *Grundfragen der psychosomatischen Medizin*, Rowohlt, Munchen 1970, σελ. 113-120.

6. Debesse, M. - Mialaret, G., *Συγκριτική Παιδαγωγική* (μτφρ. Αντιγ. Τζώρτζη), τόμ. 3, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1984.

7. Κολιάδης, Εμμ., *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Α. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα 1991, σελ. 31.

8. Lalande, A., ό.π., σελ. 281.

9. Ό.π., σελ. 282.

του ανθρώπου.¹⁰ Αυτό, άλλωστε, πιστοποιεί και ερμηνεύει η Ανθρωπική αρχή (anthropic principle),¹¹ με την παραδοχή πως ο παράγοντας της συνείδησης του εγκεφάλου –και όχι οι εγκεφαλικές λειτουργίες– είναι αυτό το οποίο συνθέτει την πραγματικότητα.¹²

Όταν, λοιπόν, η ετερότητα του μαθητή ερμηνευτεί με αυτή τη θεώρηση, αλλάζει και η νοηματοδότηση. Ο μαθητής βρίσκεται πάλι στο κέντρο της μάθησης-γνώσης, αυτή τη φορά όμως η γνώση προσφέρεται ως γεγονός κοινωνίας κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η υπαρκτική ιδιοσυστασία του μαθητή να πιστοποιείται, να ανιχνεύεται από την ποιότητα των σχέσεων που δημιουργεί μέσα στο περιβάλλον της μάθησης, δηλαδή στο σχολείο. Ο προσανατολισμός προς αυτή την κατεύθυνση απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας και στάσης ζωής, ώστε να μην απολυτοποιείται η ατομική ύπαρξη και τα επιτεύγματά της, και να μην επαφίεται η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων στην «αυτοθέμισή τους», αλλά να αναζητείται το νόημα σε αυτό που γίνεται εκεί που το τοποθετεί ο Wittgenstein: «το νόημα του κόσμου πρέπει να βρίσκεται έξω από τον κόσμο. Στον κόσμο όλα είναι όπως είναι και όλα συμβαίνουν όπως συμβαίνουν [...]. Αν υπάρχει μια αξία που να έχει αξία, πρέπει να βρίσκεται έξω από όλα όσα συμβαίνουν και έχουν έτσι, διότι όλα όσα συμβαίνουν και έχουν έτσι είναι συμπτωματικά. Αυτό που τα κάνει να μην είναι συμπτωματικά δεν μπορεί να βρίσκεται μέσα στον κόσμο, γιατί τότε θα ήταν και αυτό συμπτωματικό. Πρέπει να βρίσκεται έξω από τον κόσμο».¹³

2. Ο μαθητής και η πολιτική αγωγή

Λέγοντας πολιτική αγωγή συνήθως έχουμε στο νου μας την αγωγή εκείνη, η οποία δημιουργεί στο μαθητή τη συνείδηση του πολίτη. Δηλαδή, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από κάποιο Δίκαιο, ένα σύνολο γραπτών ή εθιμικά παγιωμένων άγραφων νόμων! Χωρίς αμφιβολία, είναι σωστή η εντύπωση αυτή, μια και αναφέρετε στο μαθητή-άτομο, δηλαδή στην κυρίαρχη αυτή τη στιγμή νεωτερική παράδοση.

Εάν, όμως, ο μαθητής, όπως είπαμε πριν, είναι κάτι άλλο από αυτό, είναι μια μοναδικά απροσδιόριστη προσωπική ετερότητα, τότε το μοντέλο αυτό των δικαιωμάτων-υποχρεώσεων αγνοεί κατάφωρα την ιδιοσυστασία του. Αγνοεί το γεγονός πως η γνώση που παρέχεται στο μαθητή, όχι ως πληροφορία, αλλά ως ενεργούμενο προσωπικής μετοχής μέσα σε μια κοινότητα, εμπεριέχει την απροσδιοριστία και το απροσδόκητο της σχέσης.

10. Luce, G., *Biological rhythms in psychiatry and medicine*, Public Health Service Publication No 2008, Washington 1970· επίσης, Γιανναράς, Χρ., *Σχεδιάσμα εισαγωγής...*, σελ. 304.

11. Barrou, J. - Tipler, F., *The Anthropic Cosmological Principle*, Clarendon Press, Oxford 1987.

12. Rae, A.I., *Quantum physics: Illusion or Reality?* (Cambridge University Press), έκδ. Κάτοπτρο, Αθήνα 1986, σελ. 118.

13. Wittgenstein, L., "Tractatus Logico-philosophicus 6.41." (μτφρ. Θ. Κιτσόπουλου - Ζ. Λορεντζάτου), περ. *Δευκαλίων*, 7/8.

Η σύμβαση του «κοινωνικού συμβολαίου» αποβλέπει στη συνεταιρική σύμπραξη ατόμων και όχι σε κοινωνία προσώπων. Το απρόσωπο άτομο ως νομικό πρόσωπο προηγείται και καθορίζει την κοινωνία.¹⁴ Όταν ο μαθητής υπάρχει ως προσωπική ετερότητα μέσα σε μια κοινότητα ενεργούμενων σχέσεων, τότε το δίκαιο δεν καθορίζει συστατικά, αλλά έπεται, προκύπτει ως αποτέλεσμα κάποιας ιδιαίτερης συγκρότησης και νοηματοδότησης του βίου. Εγκλωβισμένοι, όμως, στη νομική αντίληψη της νεωτερικότητας περί Δικαίου, αδυνατούμε να κατανοήσουμε πως το μοντέλο αυτό προέκυψε από αντιστροφή των όρων των προ-νεωτερικών παραδόσεων. Και λέμε αντιστροφή, διότι δεν είναι ο πολίτης με την προσωπική του μετοχή αυτός που πραγματοποιεί την πόλη ως κοσμική αρμονία, την ταύτιση του κοινωνείν με το αληθεύειν, αλλά η ιδεολογική επεξεργασία ενός προγράμματος οργάνωσης του βίου. Βέβαια, στην εποχή της μετανεωτερικότητας ακυρώνεται ακόμα και αυτό το δικαιοκτικό μοντέλο της νεωτερικότητας. «Η ρεαλιστική δύναμη αποφασίζει τα πάντα. Ο Lasalle δικαιώνεται, με τον αξιολογικό λόγο του για τα πολιτειακά συντάγματα, που υποστηρίζει την άποψη τα κράτη να μη στηρίζονται σε νομική αλλά σε κοινωνιολογική βάση.¹⁵

Με αυτά, λοιπόν, τα δεδομένα ας φανταστούμε ένα σχολείο όπου ο μαθητής δεν θα διαμορφώνει την πολιτική του συνείδηση μέσα από ένα εγχειρίδιο πολιτικής αγωγής, το οποίο αναπαράγει το κυρίαρχο μοντέλο πολιτικής φιλοσοφίας, αλλά από την ίδια τη σχολική κοινότητα. Το δίκαιο προκύπτει από τις ανάγκες των σχέσεων της κοινότητας και όχι από ατομοκεντρικές προτεραιότητες. Η προσωπική ετερότητα των υποκειμένων-μαθητών διατηρείται χωρίς προκαθορισμούς και δικαιώματα-υποχρεώσεις στη νομική βάση του συμφέροντος. Έτσι, λοιπόν, ο προικισμένος και ο αδύναμος μαθητής κοινωνούν αμοιβαία τις ανάγκες τους και διαμορφώνουν δικαιώματα και υποχρεώσεις στη δυναμική της ετερότητάς τους, χωρίς εξομοιωτικές αναφορές στην «εύρυθμη λειτουργία του σχολείου».

Ο μαθητής ο οποίος μαθαίνει να είναι πολίτης κατά αυτό τον τρόπο είναι σίγουρο ότι ως ενήλικος θα απαιτεί την ίδια προσωπική μετοχή στο κοινωνικό γεγονός. Θα χειραγωγείται δυσκολότερα, μια και το βίωμά του θα είναι κριτικό και συνδιαμορφωτικό της πραγματικότητας που τον αφορά. Να γιατί κατά γενική ομολογία των κοινωνιολόγων η αρχαία Αθηναϊκή Δημοκρατία ήταν το τελειότερο πολίτευμα που γνώρισε ο κόσμος. Όχι για τις αδυναμίες που, ως ανθρώπινο επινόημα, αναπόφευκτα είχε, αλλά γιατί δεν προέτασε της ατομικές ή συλλογικές ανάγκες-συμφέροντα, αλλά την άμεση προσωπική μετοχή του πολίτη στην πολιτική ζωή.

14. Μανιτάκης, Αντ., *Το υποκείμενο των συνταγματικών δικαιωμάτων*, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα 1981, σελ. 87, 92, 113. Επίσης, Γιανναράς, Χρ., *Η απανθρωπία του δικαιώματος*, εκδ. Δόμος, Αθήνα 1998, σελ. 16 κ.ε.

15. Berdiajew, N., *Ο νέος Μεσαίωνας* (μτφρ. Πρ. Αντωνιάδη), εκδ. Πουρναρά, Θεσσαλονίκη 1987, σελ. 40.

Ένα τέτοιο μοντέλο κοινωνιοκεντρικής –δημοκρατικής, την ονομάζει ο ίδιος– και, κατά συνέπεια, πολιτικής αγωγής παρουσιάζει ο R. Dreikurs.¹⁶ Σε αυτό το μοντέλο η κοινωνιοκεντρική-συνεργατική μορφή μάθησης στοχεύει άμεσα στην ετερότητα του μαθητή, χωρίς εξομοιωτικές τάσεις ελευθερίας (αναρχισμός) ούτε και επιβολής (αυταρχισμός). Η ίδια η μαθητική κοινότητα μέσα από τις ανάγκες της διαμορφώνει τους κανόνες και τα περιθώρια των ενεργειών της.

Απόλυτα συνυφασμένο με αυτή τη βιωματική πολιτική αγωγή είναι και το μοντέλο της κοινωνικογνωστικής μάθησης του A. Bandura. Ο άνθρωπος –ο μαθητής, στην προκειμένη περίπτωση– προσαρμόζει, τροποποιεί ή δομεί μια συμπεριφορά μέσα από τη συνάφεια των διαπροσωπικών σχέσεων σε μια κοινωνία. Και μάλιστα, αυτό το μοντέλο ανταποκρίνεται καλύτερα σε πολύπλοκες μορφές συμπεριφοράς.¹⁷ Άρα η ίδια υπόσταση του μαθητή, αυτό που είναι ο μαθητής, βρίσκεται μέσα σε ένα περιβάλλον πολύπλοκων και μη προκαθορισμένων σχέσεων, με συνέπεια η τροποποίηση ή διαμόρφωση της προσωπικότητάς του να είναι επίσης προϊόν ελευθερίας από κάθε προκαθορισμό. Αυτή η αποφαιτική μάθηση –με την ευρύτατη σημασία του όρου– δημιουργεί ως αίτιο αλλά και διαμορφώνει ως αποτέλεσμα την καταλληλότερη περιρρέουσα ατμόσφαιρα για να αναπτυχθεί ο μαθητής στον υπεύθυνο αυριανό πολίτη, ο οποίος δεν θα ορίζεται από ταμπέλες, αλλά από το συναμφότερο των ψυχοσωματικών του συσχετίσεων με τους άλλους.

3. Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα

Είναι αδιαμφισβήτητο πλέον γεγονός πως ο σημερινός μαθητής θα μεγαλώσει μέσα σε ένα περιβάλλον πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Αυτό, εκτός από τα δεδομένα τα οποία αναλύσαμε, δημιουργεί και καινούρια, τα οποία διαπλέκονται με αυτά αποτελώντας μισγάγκεια στάσεων και συμπεριφορών.

Τα νέα αυτά δεδομένα καθιστούν την ετερότητα όχι πλέον μια αφηρημένη και εν πολλοίς άγνωστη έννοια, αλλά ένσαρκη πραγματικότητα. Και εδώ αρχίζουν οι αντιφάσεις και οι αλληλοσυγκρουόμενες στοχοθεσίες. Διότι, εάν δεν υπάρχει στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο, με ξεκαθαρισμένες και αποσαφηνισμένες τις βασικές έννοιες, τότε η πελαγοδρομία και το ατελέσφορο του εγχειρήματος γίνονται αναγκαία κατάληξη.

Με τον όρο πολυπολιτισμική κοινωνία χαρακτηρίζεται μια κοινωνική κατάσταση όπου δρομολογούνται διαδικασίες οι οποίες επηρεάζονται από την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων με διαφορετικό από το ευρύτερο πολιτισμικό υπόβαθρο.¹⁸

16. Dreikurs, R., *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη* (μτφρ. Γραμμένου Μπ. - Κοντοσιάνου Αν.), εκδ. Θυμάρι, Αθήνα 1979, σελ. 256.

17. Κολιάδης, Εμμ., *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Β. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*, Αθήνα 1994, σελ. 63.

18. Από την ευρύτητα της σχετικής βιβλιογραφίας ενδεικτικά μόνο αναφέρουμε: Δαμιανάκης, Μιχ., *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*,

Αυτό σημαίνει ότι, όταν η ετερότητα του άλλου βρίσκεται παρούσα όχι πια μόνο ως ιδιοσυστατική διαφορά, αλλά στο σύνολο του πολιτισμού, δηλαδή του τρόπου του βίου, τότε κοινωνίες οι οποίες δομούνται πάνω στο μοντέλο του φιλοσοφικού μονισμού και τις καθοριστικής προτεραιότητας των καθόλου (universalia) αντιδρούν με ανακλαστικά αυτοάμυνας στο διαφορετικό. Όταν ο μαθητής βρίσκεται μέσα σε ένα παιδευτικό σύστημα το οποίο έχει την τάση (θεσμοθετημένη ή περιρρέουσα) όχι να αναδεικνύει την προσωπική ετερότητα, αλλά να εξομοιώνει το άτομο, είναι αυτονόητο πως αυτός ο μαθητής δεν έχει τους απαραίτητους εθισμούς ή τις προσλαμβάνουσες για να κινηθεί μέσα σε ένα περιβάλλον διαπολιτισμικής αγωγής. Και όταν λέμε διαπολιτισμική αγωγή εννοούμε μια συγκεκριμένη πρακτική σχολικής εκπαίδευσης για τα νεαρά άτομα μιας χώρας στην οποία ζουν διαφορετικές εθνότητες.¹⁹

Παρατηρείται, δηλαδή, το παράδοξο κοινωνίες οι οποίες δομήθηκαν πάνω στις έπιταγές της νεωτερικότητας και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, ακριβώς λόγω της νοηματοδότησης του φιλοσοφικού τους στοχασμού πάνω στο δίπολο ατομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις, να εμφανίζονται συντηρητικότερες από προνεωτερικές παραδόσεις, οι οποίες δεν γνωρίζουν μεν την έννοια του δικαιώματος, αλλά στηρίζουν την ύπαρξή τους στην απόλυτη κατανόηση της ουσιαστικής προτεραιότητας της προσωπικής υποστατικής ετερότητας από την ατομική ουσία ή φύση.

Ένα ιστορικό παράδειγμα. Στην εξελληνισμένη Ανατολική Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, αυτή που ονομάζουμε Βυζάντιο, υπάρχουν πολλά παραδείγματα αλλόφυλων, π.χ. Σκυθών, και αρκετών μάλιστα από αυτούς δούλων αγορασθέντων, οι οποίοι δίνονται για μάθηση, επειδή δεν γνωρίζουν ελληνικά, και φθάνουν σε ανώτερα αξιώματα, όπως πρωτονοτάριοι κ.λπ.²⁰ Μια τέτοια στάση σε εποχή όπου η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, ακόμα και του έθνους, είναι άγνωστη, υπαγορεύεται από την οντολογική νοηματοδότηση του βίου, η οποία σχετικοποιεί τη χρησιμότητα και προτάσσει τον κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα της ύπαρξης.

Να γιατί, για να επανέλθουμε στον μαθητή και στην παιδεία, όσα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ένταξης και αν εκπονηθούν, θα μείνουν έωλα, εάν δεν αλλάξει η νοηματοδότηση και η στάση της παιδείας. Ζητούμενο

εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997. Cummins, J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφρ. Σουζάνα Αργύρη), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999. Νικολάου, Γ., *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000. Γεωργιογιάννης, Παντ., *Θέματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής*, εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 1993. Μπεξεβέγκης, Η. - Γιαννίτσας, Ν. - Μακρή-Μπότση, Ε., *Άγχος αυτοεκτίμηση και διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών πολυπολιτισμικών σχολείων*, συλλογικός τόμος, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Ψυχολογίας, Αθήνα 1999. Επίσης, είναι χρήσιμο να αναγνωστεί η Υπουργική Απόφαση Γ1/708/7-9-1999, όπου περιγράφεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και των Τάξεων Υποδοχής.

19. Ό.π.

20. Migne, J.P., P.G., PIA' 632β.

για τον σημερινό μαθητή και αυριανό πολίτη ή, καλύτερα, για τον σημερινό μαθητή-πολίτη είναι όχι ο αποχαρακτηρισμός ουσιαστών στάσεων ζωής, έτσι ώστε στην περιοχή του τίποτα να χωράνε όλα, ως τίποτα όμως (άρα και η διαφορετικότητα), αλλά να αποκτήσει νόημα η συν-ύπαρξη τέτοιου, ώστε η συνάφεια των προσωπικών ετεροτήτων να καθορίζει το ανθρώπινο.

Αίθουσες διδασκαλίας, ανθρώπινο δυναμικό, συστήματα πληροφορικής, αναλυτικά προγράμματα, Ευέλικτη Ζώνη, Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών, διαπολιτισμική αγωγή, η ίδια η εκπαίδευση, εντέλει, αποτελούν μέσα και δρομοδείκτες στη δυναμική πορεία της παιδευτικής διαδικασίας. Αυτό που τα μορφοποιεί είναι το νόημα που μεταφέρουν και μεταδίδουν. Διαφορετικά, μένουν ωραίες λέξεις ασύνδετες από ένα υπέροχο βιβλίο που δεν γράφτηκε ποτέ.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π., 2000, «Υπάρχει μια παιδαγωγική της ετερότητας;» περ. *Επιστήμες Αγωγής*, 1/3.
- Γεωργογιάννης, Παντ., 1993, *Θέματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής*, εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Γιανναράς, Χρ., 1998, *Η απανθρωπία του δικαιώματος*, εκδ. Δόμος, Αθήνα.
- Γιανναράς, Χρ., 1990, *Σχεδιάγραμμα εισαγωγής στη φιλοσοφία*, εκδ. Δόμος, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μιχ., 1997, *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Κολιάδης, Εμμ., 1991, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Α. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα.
- Κολιάδης, Εμμ., 1994, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Β. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*, Αθήνα.
- Μπεξεβέγκης, Η. - Γιαννίτσας, Ν. - Μακρή-Μπότση, Ε., 1999, *Άγχος, αυτοεκτίμηση και διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών πολυπολιτισμικών σχολείων*, συλλογικός τόμος, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Νικολάου, Γεώρ., 2000, *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Baker, C., 2001, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (μτφρ. Αρχ. Αλεξανδροπούλου), εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Barrou, J. - Tipler, F., 1987, *The Anthropic Cosmological Principle*, Clarendon Press, Oxford.
- Berdiajew, N., 1987, *Ο Νέος Μεσαίωνας*, εκδ. Πουρνάρα, Θεσσαλονίκη.
- Cummins, J., 2003, *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Dreikurs, R., 1979, *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*, εκδ. Θυμάρι, Αθήνα.
- Debesse, M. - Mialaret, G., 1984, *Συγκριτική Παιδαγωγική* (μτφρ. Αντιγ. Τζώρτζη), τόμος 3, εκδ. Δύπτυχο, Αθήνα.
- Lalande, A., 1955, *Λεξικόν της Φιλοσοφίας* (μτφρ. Ευτ. Φικιώρης), Επιστημονική Εταιρεία

των Ελληνικών Γραμμάτων Πάπυρος, Αθήνα.

Luce, G., 1970, *Biological rhythms in psychiatry and medicine*, Public Health Service Publication No 2088, Washington.

Migne, J.P., *Patrologia Graeca* 632β.

Rae, Al., 1986, *Quantum Physics: Illusion or Reality?* (Cambridge University Press), εκδ. Κάτοπτρο, Αθήνα.

Vexkull, T., 1970, *Grundfragen der psychosomatischen Medizin*, Rowohlt, Munchen.

Wittgenstein, L., "*Tractatus Logico-philosophicus* 3.262" (μτφρ. Θ. Κιτσοπούλου - Ζ. Λορεντζάτου), περ. Δευκαλίων, 7/8.

Συγκριτική μελέτη της σχολικής επίδοσης μαθητών με ελληνική ιθαγένεια και μαθητών οικονομικών μεταναστών. Η αναγκαιότητα ψυχοπαιδαγωγικής και κοινωνικής παρέμβασης

Δρ. Σινανίδου Δ. Μαρία

Σχολική και Κλινική Ψυχολόγος

Τζώρτζη Χαρίκλεια

Διευθύντρια Δημ. Σχολείου Αθηνών

1. Εισαγωγή

Τα παιδιά των μεταναστών είναι παιδιά των οποίων οι γονείς κάποια μέρα εγκαταλείπουν τη γη όπου γεννήθηκαν για να εγκατασταθούν σε μία άλλη χώρα, με καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Ο λόγος που μας οδηγεί σε αυτό το θέμα είναι λίγο παράδοξος, στο μέτρο που το γεγονός «μετανάστευση» δεν αφορά το ίδιο το παιδί, αλλά τους γονείς του (Σινανίδου, 2000).

Στην απογραφή του 1995/96 καταγράφηκαν χωριστά τα παιδιά με παλιννοστούντες και τα παιδιά με αλλοδαπούς γονείς. Η χωριστή αυτή καταγραφή είναι πολύ χρήσιμη από εκπαιδευτική σκοπιά, γιατί άλλα είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα ελληνικά σχολεία τα παιδιά των παλιννοστούντων (ιδιαίτερα αν οι γονείς τους μιλούν καλά τα ελληνικά και τα παιδιά έχουν παρακολουθήσει κάποια μαθήματα στα ελληνικά στο εξωτερικό) και άλλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των αλλοδαπών (ιδιαίτερα στις περιπτώσεις –που είναι ο κανόνας– που οι γονείς τους είτε δεν γνωρίζουν καθόλου είτε γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα).

Τα παιδιά που δεν φοίτησαν σε σχολεία άλλων χωρών μπορεί να γεννήθηκαν είτε στο εξωτερικό (και να ήρθαν στη χώρα μας σε προσχολική ηλικία) είτε στην Ελλάδα (μετά την επιστροφή ή την είσοδο στη χώρα των γονέων τους). Από εκπαιδευτική σκοπιά, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που αρχίζουν σχολείο στην Ελλάδα, όπως είναι φυσικό, είναι λιγότερα από εκείνα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που έχουν παρακολουθήσει σχολεία άλλων χωρών (και στην περίπτωση, όμως, αυτή τα παιδιά με αλλοδαπούς γονείς έχουν πολύ περισσότερα προβλήματα από ό,τι τα παιδιά με παλιννοστούντες γονείς) (Δρετάκης, 1999).

Η μετανάστευση, πράγματι, αντιπροσωπεύει ένα ρήγμα των επιπέδων αυτών της συγκεκριμένης και καθημερινής πραγματικότητας, των συναισθηματικών δεσμών, του πολιτισμικού σύμπαντος και όλων των πολλαπλών διαφορών, σημειωτέον συμβολικών, που την εξειδικεύουν. Αυτή η κατάδυση, για τους γονείς, σε έναν άλλο πολιτισμικό κόσμο από αυτόν της καταγωγής, των ριζών τους, των παιδικών τους χρόνων και των πρώτων χρόνων της ενηλικίωσης είναι ένας παράγοντας σημαντικής τρωτότητας, που δεν παραλείπει να μπαίνει στο παιχνίδι με τη γέννηση ενός μωρού και την επανενεργοποίηση, με αυτή την ευκαιρία, της προβληματικής των σχέσεων αυτών των γονέων με τους δικούς τους γονείς (Σινανίδου, 2000).

Η στροφή που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια προς τους τρόπους με τους οποίους το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει τα παιδιά ομάδων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό δεν είναι δίχως εμπόδια και το σχετικό ενδιαφέρον πολιτείας και εκπαιδευτικής κοινότητας δεν έχει ακόμα μεταφραστεί σε συστηματικές αλλαγές νοοτροπιών, θεσμών και πρακτικών στο χώρο (Κύρδη και Παπαδόπουλος, 2002).

Θα προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε τη σχολική επίδοση μαθητών με ελληνική ιθαγένεια και μαθητών οικονομικών μεταναστών σε ένα 12θέσιο δημοτικό σχολείο της Αθήνας, για να δούμε αν οι μαθητές μεταναστών αντιμετωπίζουν κάποιες εκπαιδευτικές δυσκολίες σε σχέση με τους μαθητές με ελληνική ιθαγένεια και σε ποιο βαθμό.

2. Μεθοδολογία (Πληθυσμός, Μέθοδος, Τεχνικές)

Στόχος αυτής της προσπάθειάς μας υπήρξε η καταγραφή και η μελέτη της σχολικής βαθμολογίας (γενικός βαθμός) σε 171 μαθητές και στη συνέχεια η συσχέτιση της σχολικής αυτής επίδοσης ανάμεσα σε μαθητές με ελληνική ιθαγένεια και μαθητές οικονομικών μεταναστών, ώστε να δούμε αν οι μαθητές-παιδιά οικονομικών μεταναστών αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικές δυσκολίες, ώστε να προταθούν μέτρα πρόληψης για την καλύτερη ένταξη και ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Δείγμα

Το δείγμα μας αποτελείται από 171 μαθητές ενός 12θέσιου δημοτικού σχολείου των Αθηνών, από τους οποίους το 72,5% είχαν ελληνική ιθαγένεια και το 27,4% ήταν παιδιά οικονομικών μεταναστών, από Αλβανία και Ρουμανία, καθώς και τουρκόφωνα μουσουλμανάκια.

Μέθοδος-Τεχνικές

Για την αξιολόγηση των μαθητών, στο δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με το Π.Δ. 8/95, ισχύει για όλες τις τάξεις η περιγραφική αξιολόγηση. Στοιχεία περιγραφικής

αξιολόγησης (για όλες τις τάξεις) καταχωρούνται στη δεύτερη (λευκή) σελίδα του φύλλου ημερήσιου ελέγχου (βιβλίου τάξης). Αυτά μπορούν να είναι πληροφορίες και παρατηρήσεις που αφορούν την πρόοδο του μαθητή, τις δεξιότητές του, τη συμμετοχή του στη διδασκαλία και στη σχολική ζωή γενικότερα, καθώς και άλλα στοιχεία που ο δάσκαλος κρίνει απαραίτητα.

Στις τάξεις Α και Β δεν χορηγείται έλεγχος προόδου, αλλά γίνεται προφορική ενημέρωση των γονέων, με βάση τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης και τις ιδιαίτερες παρατηρήσεις που αφορούν την επίδοση του μαθητή.

Στις υπόλοιπες τάξεις γίνεται προφορική ενημέρωση των γονέων σύμφωνα με τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης και χορηγείται έλεγχος προόδου με βάση την κλίμακα βαθμολογίας, που περιλαμβάνει:

1) για τις τάξεις Γ και Δ τους χαρακτηρισμούς Άριστα (Α), Πολύ καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν καλά (Δ).

2) Για τις τάξεις Ε και Στ τους χαρακτηρισμούς άριστα (9-10), Πολύ καλά (7-8), Καλά (5-6), Σχεδόν καλά (1-4).

3) Στις παρατηρήσεις του ελέγχου προόδου που θα χορηγηθεί στους μαθητές των Γ, Δ, Ε, Στ τάξεων μπορούν να καταχωρηθούν στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης.

Οι καταστάσεις βαθμολογίας για τις τάξεις Γ, Δ, Ε, Στ παραδίδονται εντός πενθημέρου από τη λήξη του τριμήνου στο διευθυντή του σχολείου, με ευθύνη του οποίου γίνεται η καταχώρηση στο Βιβλίο Μητρώου.

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Π.Δ. 8/95, για τους μαθητές των τάξεων Α και Β δεν γίνεται καταχώρηση βαθμολογίας στο Βιβλίο Μητρώου. Επομένως, ως στοιχεία αξιολόγησης και, κατά συνέπεια, προαγωγής ή επανάληψης της τάξης χρησιμοποιούνται οι αναφερόμενες στο φύλλο ημερήσιου ελέγχου παρατηρήσεις. Γι' αυτό το λόγο ο ημερήσιος έλεγχος (βιβλίο τάξης) παραμένει στο αρχείο του σχολείου για ένα σχολικό έτος (Προεδρικό Διάταγμα 8/95).

Οι χαρακτηρισμοί για τους μαθητές των Α και Β τάξεων του δείγματός μας προέκυψαν με βάση τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης και τις ιδιαίτερες παρατηρήσεις που αφορούν την επίδοση του μαθητή.

Διαδικασία

Από την καταγραφή της σχολικής βαθμολογίας στο τέλος της χρονιάς πήραμε και μελετήσαμε το γενικό βαθμό όλων των μαθητών και στη συνέχεια συσχετίσαμε τη σχολική επίδοση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2002-2003 των μαθητών με τις μεταβλητές *ελληνική ιθαγένεια* και *παιδί μεταναστών*, ανά τάξη.

3. Αποτελέσματα

Στη μελέτη αυτή συσχετίστηκαν τα αποτελέσματα της γενικής βαθμολογίας σε (N=120) μαθητές ελληνικής ιθαγένειας και σε (N=47) μαθητές από οικογένει-

ες οικονομικών μεταναστών που φοιτούσαν σε 12θέσιο δημοτικό σχολείο των Αθηνών. Το 43,75% των μαθητών με ελληνική ιθαγένεια παρουσιάζει υψηλή επίδοση Άριστα (Α), ενώ το 2,67% των παιδιών των μεταναστών παρουσιάζει υψηλή επίδοση Άριστα (Α) στις πρώτες τέσσερις τάξεις του Δημοτικού. Στις επόμενες δύο τάξεις, την Ε και Στ, το 52,5% των μαθητών με ελληνική ιθαγένεια παρουσιάζει την υψηλή βαθμολογία Άριστα (9-10), ενώ το 10,1% των παιδιών των οικονομικών μεταναστών παρουσιάζει υψηλή σχολική επίδοση (9-10).

Επίσης, το 2,6% των μαθητών με ελληνική ιθαγένεια παρουσιάζει σχολική επίδοση Καλά (Γ), το 8,9% των μαθητών των μεταναστών παρουσιάζει σχολική επίδοση Καλά (Γ) και, τέλος, το 2,6% των μαθητών των μεταναστών παρουσιάζει σχολική επίδοση Σχεδόν καλά (Δ), ενώ κανένας μαθητής με ελληνική ιθαγένεια δεν είχε σχολική επίδοση Σχεδόν καλά (Δ) στις πρώτες τέσσερις τάξεις.

Στις επόμενες δύο τάξεις, την Ε και Στ, κανένας μαθητής με ελληνική ιθαγένεια δεν παρουσιάζει βαθμολογία με το χαρακτηρισμό Καλά (5-6), ενώ το 3,3% των παιδιών των οικονομικών μεταναστών παρουσιάζει σχολική επίδοση με το χαρακτηρισμό Καλά (5-6) στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Δύσκολη η συνύπαρξη για μαθητές με διαφορετικές μητρικές γλώσσες, αδυναμία συνεννόησης, καχυποψία, έντονη λεκτική και σωματική βία, συνεχείς συγκρούσεις. Παιδιά με γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης και παιδιά, σχεδόν πάνω από το ένα τέταρτο, που δεν μπορούν να γράψουν ή να αναγνωρίσουν γράμματα και λέξεις, σε ορισμένες περιπτώσεις ούτε το όνομα τους.

Η γειτονιά του σχολείου φιλοξενεί νοικοκυριά όχι ιδιαίτερα υψηλού εισοδήματος. Τα επαγγέλματα των γονέων των μαθητών με ελληνική ιθαγένεια είναι οδοντοτεχνίτες, δημόσιοι υπάλληλοι, ιδιωτικοί υπάλληλοι, δημοτικοί υπάλληλοι, πλοίαρχοι, νοσηλεύτες, ελεύθεροι επαγγελματίες, πυροσβέστες, τραπεζίτικοί, δικηγόροι, οδηγοί, ναυτικοί, καθηγητές Δ.Ε, ιερείς. Τα επαγγέλματα των γονέων των μαθητών των οικονομικών μεταναστών είναι κατά κύριο λόγο οικοδόμοι, κατώτεροι υπάλληλοι, εργάτες, μικροεπιχειρηματίες, εποχιακά εργαζόμενοι, ξυλουργοί, οδηγοί, ελαιοχρωματιστές, τορναδόροι, άνεργοι. Τα παιδιά τους μιλούν στο σπίτι και στη γειτονιά τη μητρική τους γλώσσα.

Οι κοινωνικές σχέσεις μέσα και έξω από το σχολείο δοκιμάζονται εξαιτίας του διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των παιδιών. Επιπλέον, η χαμηλή σχολική επίδοση των δίγλωσσων παιδιών εντείνει την προκατάληψη και τον παραγκωνισμό.

Μία άλλη ερευνητική μελέτη στο Παρίσι της C. Mesmin περιλαμβάνει 22 περιπτώσεις παιδιών μεταναστών τα οποία δεν κατάφεραν να μάθουν να διαβάσουν την πρώτη χρονιά στο Δημοτικό Σχολείο.

Οι 22 αυτές περιπτώσεις των παιδιών των μεταναστών συγκρίθηκαν με:

- 1) μια ομάδα παιδιών μεταναστών που κατάφεραν να μάθουν να διαβάζουν,
- 2) μια ομάδα ντόπιων παιδιών με σχολική αποτυχία,
- 3) μια ομάδα ντόπιων παιδιών που έμαθαν να διαβάζουν.

Τα πρώτα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά των μεταναστών χαρακτηρίζονται από μια ειδική τρωτότητα, που εκφράζεται με καταθλιπτικά στοιχεία και στοιχεία άγχους, μέσα από τα τεστ και τις συνεντεύξεις. Τα ερευνητικά αυτά στοιχεία μας οδηγούν να σκεφτούμε ότι μια πρωτοβάθμια πρόληψη μπορεί να αποβλέπει στην ελάττωση της παρεμπόπτουσας παθολογίας και η δευτερογενής πρόληψη στην περαιτέρω διερεύνηση, ώστε να ελαττωθεί η επικράτηση και η διάρκεια των νοσηρών διαδικασιών. Αυτό απαιτεί την ανάπτυξη υπηρεσιών που να αναλαμβάνουν πρωταρχικά και εφαρμόσιμα μέτρα πρόληψης από ειδικούς, οι οποίοι να είναι σε θέση να παρεμβαίνουν στο επίπεδο του βρέφους και στις πρόωρες αλληλεπιδράσεις γονέων-παιδιών.

Τα κριτήρια κινδύνου μπορούν να καθοριστούν μέσα στα όρια των πληροφοριών από τα πιστοποιητικά υγείας. Μία ταξινόμηση των κριτηρίων, από πιο σοβαρά μέχρι λιγότερο σοβαρά, είναι απαραίτητο να καθοριστεί. Μερικά από τα πιο σοβαρά κριτήρια μπορεί να είναι και τα παρακάτω:

- 1) μητέρα ανύπαντρη και μη αναγνωρισμένο το παιδί από τον πατέρα,
- 2) μητέρα κάτω των 18 ετών κατά τη γέννηση του παιδιού,
- 3) τουλάχιστον 6 προηγούμενες εγκυμοσύνες,
- 4) τουλάχιστον μία προηγούμενη γέννηση με νεκρό το παιδί.

Αυτό που μας αποκαλύπτεται από τις εργασίες γύρω από τα παιδιά των μεταναστών είναι ότι η μετανάστευση επιφέρει κάποιες συνέπειες στον ψυχισμό των παιδιών, ιδιαίτερα τη στιγμή των βασικών μαθήσεων (ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής), καθώς επίσης ότι, αν τα παιδιά των 6 ετών δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες, οι ενδείξεις μας κάνουν να σκεφτούμε ότι έστω και μια ελάχιστη βοήθεια θα μπορεί να συμβάλει στο να αποφευχθεί ένα ρήγμα πιο σοβαρό στην εφηβεία, δηλαδή κατά την τρίτη κριτική περίοδο (Mesmin, 1991).

Πώς, λοιπόν, αντιμετωπίζει κανείς μια ομάδα τόσο διαφορετικών παιδιών; Πώς θα μπορέσουν να μάθουν να συνυπάρχουν το ελληνόφωνο φροντισμένο παιδί με το αλβανόφωνο ή τουρκόφωνο που μεγαλώνει στο δρόμο; Πώς διδάσκει κανείς μια ομάδα παιδιών της οποίας η σύνθεση μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της χρονιάς; Πώς διατηρούνται οι ευαίσθητες ισορροπίες σε μια τάξη που περιλαμβάνει μαθητές με μη τακτική φοίτηση;

Διαφωνώντας με τη λογική του τυποποιημένου μονοπολιτισμικού-μονογλωσσικού μοντέλου παιδείας και διαπιστώνοντας πως η συνήθης διεκπεραίωση του Αναλυτικού Προγράμματος δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και του αποκλεισμού, πρέπει να προσπαθήσουμε να βρούμε τρόπους που να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα πολιτισμικά και κοινωνικά δεδομένα της περιοχής και τις ανάγκες των μαθητών. Πρέπει να ληφθούν υπόψη μια σειρά από παράγοντες που περιορίζουν τις δυνατότητες προόδου πολλών παιδιών και

να επιδιωχθεί να εφαρμοστούν σε συνεργασία διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι και πρακτικές πιο ευαίσθητες στην ετερότητα και πιο αποτελεσματικές στη σχολική αποτυχία.

Πρέπει να διαμορφωθούν καθημερινά σχολικά προγράμματα βασισμένα σε γενικές αρχές, όπως:

1) Η αναγνώριση, ο σεβασμός και η ανάδειξη της διαφορετικής κουλτούρας και γλώσσας των παιδιών.

2) Η αντιμετώπιση των διακρίσεων και η βελτίωση της αυτοεικόνας των παιδιών.

3) Η προώθηση φιλόξενου κλίματος στην τάξη και η οικοδόμηση δεσμών φιλίας και πνεύματος αποδοχής και συνεργασίας μεταξύ συμμαθητών.

4) Η αξιοποίηση των ιδιαίτερων δυνατοτήτων, των εξωσχολικών-πρακτικών γνώσεων και των ταλέντων των παιδιών.

5) Η ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας ισότιμα με τη γραπτή έκφραση.

6) Η ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών.

7) Ο σχεδιασμός του μαθησιακού προγράμματος με θέματα ελκυστικά και συναφή με την κουλτούρα, την καθημερινή ζωή, τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς όλων των μαθητών.

8) Η συνεχής επεξήγηση λέξεων και φράσεων, παράλληλα με τη χρήση πολλών εποπτικών μέσων και τη δραματοποίηση, ώστε η γλώσσα να γίνεται κατανοητή από όλους, με παράλληλο εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους.

9) Η προσαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων και εργασιών, ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες, τις γνώσεις και τους ρυθμούς αφομοίωσης των μαθητών.

10) Η ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των μαθητών στο καθημερινό μάθημα και η συχνή επιβράβευση για κάθε συμμετοχή.

11) Η διακριτική και εποικοδομητική αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών.

12) Η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών, με το λόγο κάθε παιδιού –«καλού» ή «αδύνατου» μαθητή, «άτακτου» ή «φρόνιμου»– να έχει το ίδιο βάρος, την ίδια αξία στο πλαίσιο της λειτουργίας της τάξης.

13) Η σταθερότητα στην τήρηση των «κανόνων» της τάξης από όλους, μαθητές και δασκάλους. Τους κανόνες αυτούς πρέπει να τους αποφασίσουν όλοι μαζί και να συμφωνήσουν όλοι μαζί να τους αναρτήσουν στο τοίχο (Κύρδη και Παπαδόπουλος, 2002).

Το χαμηλό αυτό ποσοστό σχολικής επίδοσης και το υψηλό ποσοστό σχολικής αποτυχίας φαίνονται πολύ σημαντικά. Η εκπαίδευση των παιδιών αυτών θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με τη χάραξη μιας σοβαρής και μακροπρόθεσμης πολιτικής, ώστε να προχωρήσουν όσο μπορούν στις σπουδές τους και, εφόσον θα μείνουν στην Ελλάδα, να μπορέσουν να ενταχθούν ισότιμα στον ενήλικο πληθυσμό της χώρας και να αποφευχθεί η δημιουργία πολιτών δεύτερης κατηγορίας (Δρετάκης, 2003).

Το πρόβλημα αυτό είναι ένα από τα σημαντικότερα που παρουσιάζουν τα μεταναστευτικά ρεύματα στη χώρα μας και το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί στο πλαίσιο μιας συγκροτημένης μεταναστευτικής πολιτικής. Μιας πολιτικής που είναι εθνική ανάγκη να διαμορφωθεί το συντομότερο δυνατό. Για το σκοπό αυτό πρέπει να συγκροτηθεί μια διαρκής διεπιστημονική ομάδα από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι θα καταστρώνουν κάθε χρόνο ένα κυλιόμενο πρόγραμμα για την παροχή της μεγαλύτερης και συστηματικότερης δυνατής βοήθειας στα παιδιά αυτά, ώστε να προχωρήσουν απρόσκοπτα και με επιτυχία στην ολοκλήρωση των σπουδών τους (Δρετάκης, 2000).

Βιβλιογραφία

- Δρετάκης, Μ. (1999), «Παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 107, σελ. 45-51.
- Δρετάκης, Μ. (2003), «Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό δυναμικό», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 129, σελ. 45-54.
- Δρετάκης, Μ. (2000), «Αυξάνονται τα παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 113, σελ. 27-35.
- Κύρδη, Κ. και Παπαδόπουλος, Θ. (2002), «Όταν ο λύκος είναι εδώ...», *Γέφυρες*, τεύχος 2, σελ. 14-23.
- Mesmin, C. (1991), «La vulnerabilite des enfants de migrants. Approch ethnopsychiatrique», *Psychology et Education*, No 5, σελ. 73-103.
- Προεδρικό Διάταγμα 8/95, Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε., Α.Π. Φ7/228/Γ1/1561, 15-11-96, ΥΠΕΠΘ.
- Σινανίδου, Μ. (2000), «Η Ψυχολογική Τρωτότητα στην ανάπτυξη των παιδιών των μεταναστών – Προληπτικά μέτρα», *Αρχαία ΕΨΨΕΠ*, Τόμος 7, τεύχος 4, σελ. 82-83.

Διαπολιτισμικά στοιχεία στο βιβλίο του Δ. Χατζή: *Το Διπλό Βιβλίο*

Λαζαρίδου Μαρία

Δασκάλα, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η μετανάστευση των Ελλήνων στη Γερμανία βρήκε τη λογοτεχνική της έκφραση σε έργα συγγραφέων της μεταναστευτικής λογοτεχνίας.

Ο Δ. Χατζής είναι ένας γνωστός μετανάστης-συγγραφέας της πρώτης γενιάς, ο οποίος στο βιβλίο του *Το Διπλό Βιβλίο* ασχολήθηκε με το θέμα της μετανάστευσης των Ελλήνων στη Γερμανία και τις επιδράσεις της.

Επειδή το *Διπλό Βιβλίο* είναι κείμενο της μεταναστευτικής λογοτεχνίας και θεωρείται από τα πρώτα παραδείγματα λογοτεχνικής ενασχόλησης με το θέμα μετανάστευση, ερευνάται η διαπολιτισμική του δυναμική, η οποία προκύπτει από τη λογοτεχνική διαμόρφωση του βιβλίου. Με άλλα λόγια, ερευνάται πώς το βιβλίο ασχολείται με τη σχέση ανάμεσα στο «ξένο» και στο «δικό» μου.

Η θέση μου είναι ότι το βιβλίο έχει μία διαπολιτισμική δυναμική, γιατί ξεπερνά πολιτισμικά σύνορα και ασκεί πολιτισμική κριτική. Το γεγονός ότι το βιβλίο σηματοδοτεί υπερβάσεις είναι μία ένδειξη για την ύπαρξη πολιτισμικών στοιχείων σ' αυτό.

Για την έρευνα των διαπολιτισμικών στοιχείων θα στηριχτώ στα τρία κριτήρια για τη διαπολιτισμικότητα στα λογοτεχνικά κείμενα από το μοντέλο της Μπλιούμη, τα οποία θα αναφέρω και θα εξηγήσω στο τέταρτο κεφάλαιο.

Προηγουμένως θα διευκρινίσω τους όρους *μεταναστευτική λογοτεχνία* και *διαπολιτισμός* και θα αναφέρω τη σχέση του *Διπλού Βιβλίου* με τους όρους αυτούς.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα αναφερθώ περιληπτικά στο περιεχόμενο του βιβλίου.

Στο πέμπτο κεφάλαιο θα παρουσιάσω τη μέθοδο της έρευνάς μου και θα περιγράψω με σαφήνεια τα κριτήρια για τη διαπολιτισμικότητα από το μοντέλο της Μπλιούμη.

Στο έκτο κεφάλαιο θα παραθέσω μία ενδεικτική ανάλυση του βιβλίου για την εύρεση των διαπολιτισμικών στοιχείων, την οποία και θα αιτιολογήσω.

2. Μεταναστευτική λογοτεχνία

Η αρχή της μεταναστευτικής λογοτεχνίας, που ξεκίνησε ως λογοτεχνία των μεταναστών και μετονομάστηκε λογοτεχνία για τη μετανάστευση, μεταναστευτική λογοτεχνία και, τελικά, διαπολιτισμική λογοτεχνία, τοποθετείται χρονολογικά στα 1960.

Δύο κυρίως λόγοι συνέβαλαν στη δημιουργία της: (1) Ο εξαναγκασμός για μετανάστευση εξαιτίας των πολιτικο-οικονομικών συνθηκών της πατρίδας. (2) Η λεγόμενη «πετρελαϊκή κρίση» του 1973, η οποία σταμάτησε την οργανωμένη με διακρατικές συμφωνίες εισροή οικονομικών μεταναστών και έφερε στην επιφάνεια το πρόβλημα ένταξής τους στην κοινωνία των χωρών υποδοχής¹.

Η λογοτεχνία της μετανάστευσης οφείλει την ύπαρξή της στους μετανάστες οι οποίοι έγραφαν για να ανακοινώσουν τις πολιτικο-οικονομικές εμπειρίες που είχαν στην ξενιτιά. Στην αρχή μερικοί συγγραφείς-μετανάστες έγραφαν στη μητρική τους γλώσσα, γιατί δεν γνώριζαν την ξένη γλώσσα. Η Zielke-Nadkarni αναφερόμενη σ' αυτούς τους συγγραφείς, που έγραφαν στη μητρική τους γλώσσα, τονίζει ότι πλουτίζουν τη γερμανική γλώσσα με ξένες εικόνες και με νέες γλωσσικές δημιουργίες.² Συγγραφείς της δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών γράφουν κυρίως στα γερμανικά. Οι μετανάστες-συγγραφείς της ομάδας του «Νότιου Ανέμου»³ έγραφαν συνειδητά στα γερμανικά, για να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους Γερμανούς συμπολίτες τους και με ανθρώπους από διάφορες γλωσσικές μειονότητες, παρά τον κίνδυνο μιας γλωσσικής και πολιτισμικής τους αποξένωσης.⁴

Οι πιο πολλοί συγγραφείς προτιμούσαν να γράφουν ποιήματα, διηγήματα και παραμύθια, που δημοσιεύονταν σε μικρούς εκδοτικούς οίκους. Από το 1980 και μετά εκτός από τα έργα μεταναστών-συγγραφέων υπάρχουν και έργα αυτοχθόνων με δικές τους εκδόσεις.⁵

Συγγραφείς και εκδότες αγωνίζονται ενάντια στο μίσος για τους ξένους, ασκούν κριτική στην κυβέρνηση της Γερμανίας για τα δικαιώματα των μεταναστών και τάσσονται υπέρ μιας ίσης πολιτικής και πολιτισμικής μεταχείρισης των μεταναστών και των απογόνων τους.

Τα θέματα της μεταναστευτικής λογοτεχνίας είναι ποικίλα. Πολυάριθμα κείμενά της ασχολούνται με τα θέματα πατρίδα, νοσταλγία για την πατρίδα, επαναπατριsmός κ.λπ. Συχνά χρησιμοποιούνται μεταφορές, για να δείξουν την πατρίδα και την ξενιτιά. Έτσι, λοιπόν, ήλιος και ζέστη σημαίνουν πατρίδα, ενώ αντίθετα κρύο σημαίνει ξενιτιά.⁶

1. Πρβλ. Chiellino 2000, σ. 51.

2. Πρβλ. Zielke-Nadkarni, 1993, σ. 48.

3. Franko Bioneli, Jusut Baoum, Ratik Schaum 7 Suleman Tautia.

4. Πρβλ. Biondi/Schuami, 1981, σ. 134

5. Πρβλ. Frederking, 1985, σ. 31.

6. Πρβλ. Krems, 1990, σ. 52.

Σε κείμενα της λογοτεχνίας και σε ποιήματα για τη μετανάστευση αναφέρονται, επίσης, οι δυσκολίες που προκύπτουν εξαιτίας της άγνοιας της ξένης γλώσσας.⁷

Η ταυτότητα του μετανάστη, η απώλεια της πολιτισμικής του ταυτότητας, η σύγχυση των ταυτοτήτων είναι σημαντικά θέματα της λογοτεχνίας των μεταναστών. Ο εργασιακός χώρος είναι, επίσης, ένα συχνό θέμα της λογοτεχνίας της μετανάστευσης. Στα κείμενά της περιγράφονται τα προβλήματα που παρουσιάζονται εξαιτίας της αλλαγής από μία αγροτική σε μία βιομηχανική κοινωνία.⁸ Συχνά αναφέρονται οι δυσκολίες που παρουσιάζονται για την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό των ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με τους Γερμανούς.

Το *Διπλό Βιβλίο* του Δ. Χατζή είναι ένα κείμενο της μεταναστευτικής λογοτεχνίας, γιατί σχετίζεται με τη μετανάστευση. Το μυθιστόρημα δεν περιορίζεται μόνο στην αναφορά στην κοινή μοίρα των Γερμανών και των Ελλήνων εργατών, αλλά αναδεικνύει και το πρόβλημα του *ξεριζωμού* και τις δυσκολίες ένταξης ενός νέου Έλληνα μετανάστη στη γερμανική κοινωνία.

3. Τι είναι διαπολιτισμός

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και των συνεχών μεταναστευτικών ρευμάτων οι όροι πολυπολιτισμός, διαπολιτισμός και πολιτισμικός υβριδισμός δεν είναι απλώς όροι που χρησιμοποιούνται πάρα πολύ, αλλά ένα σύμπλεγμα εννοιών που αντανakλούν μια υπάρχουσα κατάσταση.⁹

Τι ακριβώς, όμως, είναι ο διαπολιτισμός και ποιος ιδιαίτερος ρόλος προσδίδεται στην πρόθεση *διά*;

Πριν να απαντήσω σε αυτές τις δύο ερωτήσεις, θεωρώ ότι είναι σκόπιμο να διευκρινίσω τον όρο *πολιτισμός*, γιατί διαφορετικά δεν θα είναι δυνατή η κατανόηση του διαπολιτισμού. Για τη διαλεύκανση του όρου *πολιτισμός* θα χρησιμοποιήσω διεπιστημονικές γνώσεις, απόψεις και ορισμούς κυρίως από τις περιοχές των επιστημών της λογοτεχνίας και του πολιτισμού. Είναι σαφές ότι για μία τόσο απλή αλλά και συγχρόνως τόσο δύσκολη ερώτηση, *τι είναι πολιτισμός*, επιβάλλεται να παρουσιαστούν διεπιστημονικές απόψεις και ορισμοί ή και, καλύτερα, να συγκριθούν.

Κατά τα τέλη του 18ου αιώνα ο όρος «πολιτισμός» στη γερμανική του χρήση είναι στενά συνυφασμένος με τη μόρφωση, που ήταν προνόμιο των πλουσίων. Ο Bausinger τονίζει ότι ο *πολιτισμός* στη γερμανική του χρήση είναι ένα είδος παρακαταθήκης, που σχηματίστηκε στο παρελθόν από την ελίτ της γερμανικής κοινωνίας και με αυτή συνεχίστηκε. Ο πολιτισμός στη γερμανική του χρήση δεν περιλαμβάνει, π.χ., μυθιστορήματα του τύπου ευρείας κυκλοφορίας, αλλά περιορί-

7. Rosch, 2000, σ. 379.

8. Πρβλ. Zielke-Nadkarni, 1993, *Migrations* σ. 54.

9. Πρβλ. Bronje / Marius, 1997, σ. 28.

ζεται σε ορισμένες «υψηλού επιπέδου» περιοχές, όπως, π.χ., αυτές της τέχνης.¹⁰

Στην τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα το εύρος του πολιτισμού μεγαλώνει. Έτσι, λοιπόν, εκτός από τη λογοτεχνία, την τέχνη και τη θρησκεία, ο πολιτισμός περιλαμβάνει νέες περιοχές, νέες νησίδες πολιτισμού, όπως, π.χ., τον πολιτισμό των νέων, τον πολιτισμό της οικογένειας, τον πολιτισμό της πόλης κ.λπ.¹¹

Περίληπτικά, θα μπορούσε να πει κανείς, σε ό,τι αφορά την ιστορία του όρου *πολιτισμός*, ότι αυτός ήταν στενά συνδεδεμένος με τη φύση του ανθρώπου και τη φύση γενικότερα, που περιλάμβανε όχι μόνο την ύλη και τη βιολογία, αλλά όλες τις περιοχές στις οποίες μέχρι τότε εντασσόταν ο πολιτισμός.¹² Η αποσύνδεση του πολιτισμού από τη φύση έγινε χάρη στους εκπροσώπους της Κριτικής του Πολιτισμού και ο όρος φύση έλαβε μεταφυσική υπόσταση.

Ένα σημαντικό βήμα για την κατάργηση της δόμησης ενός αντικειμενικά υπάρχοντος πολιτισμού έκανε ο Max Weber. Σύμφωνα με αυτόν, ο πολιτισμός εξηγείται από μία διαπροσωπική και διεπικοινωνιακή πράξη των ανθρώπων. Στην έκθεσή του για την «αντικειμενικότητα» ισχυρίζεται ότι ο πολιτισμός ξεκινάει, δημιουργείται από τον άνθρωπο και είναι ένα ατελείωτο κομμάτι που βλέπεται με λογική από την άλογη αιωνιότητα των κοσμικών συμβάντων.¹³ Έτσι, λοιπόν, χάρη στον Max Weber τονίζεται ο δομικός χαρακτήρας του πολιτισμού όπου ο άνθρωπος στέκεται στο επίκεντρό του. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εντατικοποιηθούν οι έρευνες που αποσκοπούσαν στην κατανόηση των μηχανισμών του *συλλογικού* μίας κοινωνίας.

Ο κυβερνητικός ορισμός του πολιτισμού, του οποίου τα επιχειρήματα δεν είναι βιολογικά, εστιάζει στους μηχανισμούς κατεύθυνσης μιας κοινωνίας. Το πιο σημαντικό σημείο σ' αυτό τον ορισμό του πολιτισμού δεν είναι πια η φύση, αλλά το *συλλογικό* της ίδιας της κοινωνίας.¹⁴ Αυτοί οι μηχανισμοί κατεύθυνσης του *συλλογικού* αποτελούνται από ένα πλήθος προσφορών σε συμπεριφορές, τις οποίες γνωρίζουν τα άτομα μιας κοινωνίας. Το καθένα από αυτά μπορεί να τις ακολουθήσει χωρίς να είναι αναγκασμένο γι' αυτό. Μπορεί, όμως, να αποκλίνει από αυτές, αν βέβαια είναι διατεθειμένο να αναλάβει τις ανάλογες συνέπειες.¹⁵ Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η σχέση των ατόμων με τον πολιτισμό είναι αμφίδρομη και ότι το άτομο είναι συγχρόνως υποκείμενο και αντικείμενο του πολιτισμού.

Πέρα από αυτό, αξίζει να τονιστεί η δυναμικότητα του πολιτισμού, ότι δηλαδή ο πολιτισμός δεν είναι στατικός, αλλά σχετίζεται με κάτι το δυναμικό. Τα άτομα, που είναι συγχρόνως υποκείμενα και αντικείμενα του πολιτισμού, αλλάζουν (απόψεις, στάσεις), αναθεωρούν ή διευρύνουν τους ήδη υπάρχοντες κοι-

10. Πρβλ. Bausinger, 1980, σ. 62.

11. Πρβλ. Minzel, 1997, σ. 78.

12. Hansen, 1995, σ. 20.

13. Πρβλ. Weber, 1988, σ. 180.

14. Wagenbaur, 1995, σ. 41.

15. Πρβλ. Hansen, 1995, σ. 140.

νωνικούς νόμους συμπεριφοράς.¹⁶

Μετά την εννοιολογική διευκρίνιση του πολιτισμού απομένει να απαντηθεί η ερώτηση τι είναι διαπολιτισμός και ποιον ιδιαίτερο ρόλο αποκτά η πρόθεση «διά». Σύμφωνα με τον Auernheimer, ο όρος πολυπολιτισμός δεν πρέπει να συγχέεται με τον όρο διαπολιτισμός, γιατί ο πολυπολιτισμός παραπέμπει στη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών, ενώ, αντίθετα, ο διαπολιτισμός στη σχέση ανάμεσά τους.¹⁷ Μια ιδιαίτερη σημασία προσδίδεται στην πρόθεση «διά». Η πρόθεση αυτή σημαίνει τη συνύπαρξη αλλά συγχρόνως και τον ενδιάμεσο χώρο των πολιτισμών.

Δύο σημεία βασικά για την κατανόηση του διαπολιτισμού: (1) Ο όρος διαπολιτισμός προϋποθέτει ένα όριο, ένα σύνορο, ανάμεσα στους πολιτισμούς, που ξεπερνιέται¹⁸. (2) Ο ενδιάμεσος χώρος που δημιουργείται καθορίζεται ως ένας εσωτερικά πολιτισμικός χώρος.¹⁹ Άρα, λοιπόν, ο διαπολιτισμός περιγράφει τις σχέσεις που ξεπερνούν πολιτισμικά σύνορα και μπορεί να παρουσιάσει αποτελέσματα από υπερβάσεις στον ίδιο πολιτισμό, τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Σε επίπεδο συλλογικών φαινομένων, ο διαπολιτισμός παρουσιάζει την ανάπτυξη ενός νέου πολιτισμού, π.χ. του αφρικανο-αμερικανικού ή του ινδο-αμερικανικού. Είναι σημαντικό ότι με την υπέρβαση του «δικού μας» και του «ξένου» ο πολιτισμός κατανοείται ως κάτι το δυναμικό.

Η πρόθεση «διά» ανοίγει νέους ορίζοντες στην αντίληψη των πραγμάτων, όχι μόνο γιατί παραπέμπει στον ενδιάμεσο χώρο των πολιτισμών αλλά και γιατί εστιάζει στην ειδική μορφή σχέσεων που συναντώνται στον ίδιο πολιτισμό.²⁰

Ένα σημείο που είναι απαραίτητο για την κατανόηση του διαπολιτισμού είναι ότι αυτός μπορεί να κατανοηθεί σε σχέση με το εθνικό πνεύμα. Λέγοντας εθνικό πνεύμα (σκέψη) εννοείται μία μονοπολιτισμική αυτοαντίληψη, η οποία προϋποθέτει την ομογενοποίηση του πολιτισμού. Ο διαπολιτισμός που ξεπερνάει το εθνικό πνεύμα μπορεί να κατανοηθεί ως δυναμική ανάπτυξη.

Τα κείμενα της μεταναστευτικής λογοτεχνίας έχουν μία διαπολιτισμική δυναμική, γιατί σχετίζονται με συναντήσεις διαφορετικών πολιτισμών και μεσολαβούν διαπολιτισμικά μεταξύ τους, καθώς δεν περιορίζονται μόνο στο να περιγράφουν «το ξένο» ή «τον ξένο», αλλά ασκούν πολιτισμική κριτική. Η μεταναστευτική λογοτεχνία είναι μία διαπολιτισμική λογοτεχνία, γιατί ξεπερνάει πολιτισμικά όρια και ασκεί κριτική.²¹ Το *Διπλό Βιβλίο* του Δ. Χατζή, ως κείμενο της μεταναστευτικής λογοτεχνίας, έχει μία διαπολιτισμική δυναμική. Αναφέρεται σε πολιτισμικές συναντήσεις Γερμανών με Έλληνες και παρουσιάζει επικοινωνιακές φόρμες ανάμεσά τους. Το γεγονός ότι το

16. Πρβλ. Blioumi, 2001, σ. 87.

17. Auernheimer, 1990, σ. 2.

18. Πρβλ. Riegel, Schaladat και Weinberg, 1999, σ. 11.

19. Ο.π., σ. 13.

20. Πρβλ. Blioumi, 2003, σ. 60.

21. Πρβλ. Rosch, 1992, σ. 39.

βιβλίο θεματίζει συναντήσεις δύο διαφορετικών πολιτισμών υπόσχεται την ύπαρξη διαπολιτισμικών στοιχείων, γιατί οι πολιτισμοί δεν παρουσιάζονται ως κλειστά σύνολα, που είναι απομονωμένα μεταξύ τους. Το *Διπλό Βιβλίο* δεν περιορίζεται στο να αποτυπώσει την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα της Ελλάδας ή της Γερμανίας, αλλά κινείται συγχρόνως μέσα σε δύο πολιτισμούς, σε δύο κοινωνίες, και δείχνει τις αλλαγές αντιλήψεων, κοινωνικών ρόλων και συμπεριφορών που επήλθαν με το χρόνο σ' αυτές. Το γεγονός ότι τόσο η γερμανική κοινωνία όσο και η ελληνική δεν παρουσιάζονται στο βιβλίο ως στατικά μεγέθη είναι μία ένδειξη για τη λογοτεχνική διαπολιτισμικότητά του.

4. Περιληπτική παρουσίαση του περιεχομένου του *Διπλού Βιβλίου*

Το *Διπλό Βιβλίο* είναι ένα πολυφωνικό κείμενο με επαναλαμβανόμενα θεματικά μοτίβα. Η ιστορία εκτυλίσσεται στη Γερμανία, όταν στην Ελλάδα υπήρχε η χούντα των συνταγματαρχών. Πρόκειται για ένα μυθιστόρημα που είναι γραμμένο σε απλή, κατανοητή γλώσσα, αλλά εμπεριέχει βαθιά νοήματα. Οι βασικοί ήρωες του μυθιστορήματος είναι ο Κώστας, ένας Έλληνας μετανάστης που δουλεύει στο εργοστάσιο AUTEL, στη Στουτγάρδη, και ένας φανταστικός συγγραφέας με τον οποίο ο Κώστας συνομιλεί.

Το μυθιστόρημα αποτελείται από εννέα κεφάλαια και κάθε κεφάλαιο φέρνει έναν τίτλο που σχετίζεται με το περιεχόμενο του κεφαλαίου. Η παράθεση των κεφαλαίων δεν γίνεται με χρονολογική αλλά με λογική σειρά. Το πρώτο κεφάλαιο δίνει μία γενική εικόνα από τη ζωή του Κώστα στη Γερμανία και από τον εργασιακό του χώρο. Στο δεύτερο κεφάλαιο αφηγείται ο Κώστας τις συνθήκες ζωής και εργασίας του στην Ελλάδα πριν μεταναστεύσει για τη Γερμανία. Το τρίτο κεφάλαιο δείχνει τις εμπειρίες του Κώστα στη Γερμανία και συγχρόνως την αποξένωσή του από την πατρίδα. Στο τέταρτο κεφάλαιο ο φανταστικός συγγραφέας ζωντανεύει με την αφήγησή του σκηνές από τον εμφύλιο πόλεμο των Ελλήνων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ιστορία της αγάπης του Κώστα με την Έρικα. Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφεται ο επαναπατρισμός του Σκουρογιάννη, ενός Έλληνα μετανάστη, φίλου του Κώστα. Θέμα στο έβδομο κεφάλαιο είναι τα συναισθήματα αλληλεγγύης του βασικού πρωταγωνιστή του μυθιστορήματος για τον Γερμανό συνάδελφό του. Ο φανταστικός συγγραφέας αφηγείται στο όγδοο κεφάλαιο την ιστορία της αδελφής του Κώστα, που αναγκάστηκε να συμβιβαστεί με τη ζωή εξαιτίας των αντίξοων καταστάσεων που έζησε. Τέλος, στο ένατο κεφάλαιο αναλαμβάνει ο Κώστας το ρόλο του συγγραφέα, για να τελειώσει με τις δικές του σκέψεις και εμπειρίες το μισοτελειωμένο βιβλίο του «φανταστικού συγγραφέα».

Το μυθιστόρημα είναι πολυφωνικό και η παρουσίαση των δρώμενων γίνεται από την οπτική γωνία των δύο βασικών πρωταγωνιστών.

5. Η μέθοδος της εργασίας

Για την έρευνα των διαπολιτισμικών στοιχείων του *Διπλού Βιβλίου* στηρίζομαι στα τρία κριτήρια που καθορίζουν τη λογοτεχνική διαπολιτισμικότητα από το αντίστοιχο μοντέλο της Μπλιούμη. Σύμφωνα με αυτή, η διαπολιτισμικότητα στα λογοτεχνικά κείμενα καθορίζεται από την ύπαρξη διαπολιτισμικών στοιχείων σ' αυτά, που προέρχονται από την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο «ξένο» και στο «δικό μας». Τα κριτήρια για την εύρεση της λογοτεχνικής διαπολιτισμικής δυναμικής τα θεωρεί διαπολιτισμικά στοιχεία και τα χρησιμοποιεί ως ερμηνευτικά μέσα για την ανάλυση των κειμένων.²²

Τα κριτήρια που καθορίζουν τη διαπολιτισμική δυναμική των λογοτεχνικών κειμένων είναι τα εξής:

1. Η δυναμική του πολιτισμού

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαπολιτισμική δυναμική του λογοτεχνικού κειμένου είναι η ύπαρξη σ' αυτό ενός δυναμικού όρου του πολιτισμού, που δεν περιορίζεται στην παρουσίαση μιας υψηλής κουλτούρας, αλλά περιλαμβάνει όλες τις περιοχές. Κατανοούμε τη δυναμικότητα του πολιτισμού, όταν αποδεχόμαστε τις αλλαγές ή τη δυναμική του πολιτισμού και αποποιούμε τα στερεότυπα.

2. Η αυτοκριτική

Η αυτοκριτική σε προσωπικό επίπεδο μπορεί να αντιπαρατεθεί προς εύκολες γενικεύσεις ή απολυτοποιήσεις των κοινωνικών και των προσωπικών απόψεων για τον πολιτισμό. Με την αυτοκριτική σε πολιτισμικό επίπεδο, γνωστά σχήματα, αντιλήψεις, ενέργειες, αξιολογήσεις και πρακτικές τίθενται σε αμφισβήτηση.

3. Η διπλή οπτική

Η διπλή οπτική στα λογοτεχνικά κείμενα έχει να κάνει με την έκταση παρουσίας του «ξένου» και του «δικού μας» από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Υπέρχει η οπτική γωνία του «δικού μας» ή επιχειρείται να παρουσιαστούν τα δραματιζόμενα από την οπτική γωνία του «ξένου»;

Το μοντέλο της Μπλιούμη για τη διαπολιτισμικότητα στα λογοτεχνικά κείμενα στηρίζεται στις λογοτεχνικές εικόνες του «ξένου» και του «δικού μας» που δομούν τα λογοτεχνικά κείμενα. Αυτό σημαίνει, για την εργασία μου, ότι πρέπει να περιορίζομαι στις εικόνες του «ξένου» και του «δικού μας» και να ρωτώ πως παρουσιάζονται αυτές οι εικόνες και αν υπάρχουν τα τρία κριτήρια παρουσίας των εικόνων που καθορίζουν τη λογοτεχνική διαπολιτισμικότητα.

Επειδή η ανάλυση του βιβλίου απαιτεί πολύ χώρο, θα παραθέσω μία ενδεικτική ανάλυσή του.

22. Πρβλ. Blioumi, 2003, σ. 60.

6. Ενδεικτική ανάλυση του Διπλού Βιβλίου

Εικόνες του «δικού μας».

«Το ξυλάδικο. Ήτανε μία μάντρα μεγάλη, γύρω-γύρω κλεισμένη με τοίχο. Στην άκρη της πόλης, πάνω στο δρόμο που περνούσε το πρώτο το τραινάκι... καφάσια φτιάχναμε σ' αυτό το ξυλουργικόν εργοστάσιο, τα μικρά κασόνια για τις ντομάτες, τα σταφύλια, τα μήλα... Μαζί μ' αυτά τα καφάσια, κάπου-κάπου κάναμε και τίποτ' άλλες δουλειές ξυλουργικής... Μέχρι και κιβούρια φτιάξαμε μία φορά... Τα κάναμε λοιπόν τα κιβούρια τους κι ήταν κι ωραία. (σ. 28-29).

Από τις αναμνήσεις του βασικού ήρωα για το ξυλάδικο του Βόλου καταλαβαίνουμε ότι πρόκειται για μία μικρή επιχείρηση, όπου διακρίνεται η παραγωγική δουλειά του καθενός. Ο σκοπός της δουλειάς, η παραγωγή, η πελατεία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, γι' αυτό και αναλάμβανε και η επιχείρηση κάθε είδους ξυλουργικές εργασίες. Έτσι, λοιπόν, το ξυλάδικο του Βόλου δεν ήταν σύμβολο ενός αποξενωμένου κόσμου.

«... Ξαναγύρισα λοιπόν στο ξυλάδικο. Κοιτάζω, τώρα το βλέπω, αλλαγές μεγάλες είχανε γίνει τον καιρό που βρισκόμουνα στο στρατό. Βρίσκω μία μεγάλη ταμπέλα – Ξυλεία Σουηδίας.

... Άνοιξαν μία δεύτερη πόρτα στον πίσω τοίχο, εκεί τη βάλανε την ταμπέλα με το Ξυλουργικόν εργοστάσιο. ...Στο μπροστινό της το μέρος, είχαν αγοράσει καινούργια ξυλεία, κάπου δέκα κυβικά, μαδέρια, δοκάρια, σανίδια διάφορα. ...Είχαν κι άλλη πιο πίσω στο υπόστεγο». (σ. 30).

Μέσα από αυτές τις περιγραφές του Κώστα παρουσιάζεται η εικόνα του ξυλάδικου μετά τη στρατιωτική του θητεία. Η εικόνα του ξυλάδικου είναι αλλαγμένη και ακολουθεί τη διαδικασία του εκμοντερνισμού, που συμβαίνει στην Ελλάδα γενικότερα:

«Σ' αυτά τα χρόνια που πέρασαν τα πράγματα αρχίσανε, λέει, και κάπως στρώνανε στην Ελλάδα – ξεφύτρωσε κόσμος που πιάστηκε από λεφτά. Στα χωριά ξαναφτιάχναν τα χαλασμένα, γκρεμισμένα σπίτια, μέσα στο Βόλο γκρεμίζανε τα παλιά και χτίζαν καινούργια». (σ. 31).

Στην πιο πάνω εικόνα χρησιμοποιείται ένας δυναμικός όρος του πολιτισμού, στον οποίον δείχνονται οι αλλαγές που πραγματοποιούνταν τόσο στο ξυλάδικο του Βόλου όσο και στην Ελλάδα γενικότερα με το πέρασμα του χρόνου.

«Θα σου πω λοιπόν, πως εκεί, σ' αυτό το ξυλάδικο, την αγάπησα την τάξη, τη νόρμα που δεν την ήξερα ακόμα...

Δε μου πήγαινε αυτό το ξυλάδικο με τήν αταξία, την αναρχία, το κλεψιμέικο, το ρομέικο. Τώρα που 'ρθα δω και τα 'δα λίγο πώς είναι τα πράγματα, ακούω και κάτι, τα συλλογίζομαι και μοναχός μου – λέω καμιά φορά με το μικρό το μυαλό μου πως οι Ρομιοί μας το θέλουν όλοι τους το άρτζι – μπούρτζι, που 'χουμε εκεί. Όλοι τους νομίζουν τον εαυτό τους εξυπνότερο από τους άλλους – ο

καθένας τους πιστεύει πως θα είναι αυτός που θα βγει κερδισμένος. Και στο τέλος λέω, βγαίνουμε όλοι ζημιωμένοι». (σ. 41-42).

Στην παραπάνω παράγραφο παρουσιάζονται από τον αφηγητή Κώστα οι συνθήκες δουλειάς του στο ξυλάδικο του Βόλου και αφήνεται να διαφανεί η πολιτισμική αποξένωσή του. Το γεγονός ότι ο Κώστας δεν δείχνει να αποδέχεται τους τρόπους σκέψης των συνεργατών του και απομακρύνεται από αυτούς είναι μία ένδειξη για το ξεδίπλωμα μιας αυτογνωσίας, όπου η εμπειρία της ξενιτιάς παίζει ένα σημαντικό ρόλο.

Το συμπέρασμα του Κώστα για την ελληνική αταξία, το χάος και την ατιμία βγαίνει από τη σύγκριση των εμπειριών του στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Το «ξένο» και η σύγκρισή του με το «δικό μας» τον οδηγεί στην αυτογνωσία του, γιατί μέσα από το «ξένο» μπορεί να καταλάβει καλύτερα το «δικό του». Η αυτοκριτική την οποία κάνει ο Κώστας είναι ένα διαπολιτισμικό στοιχείο.

«Τον καιρό της δικτατορίας γίναμε, λέει, πολλοί στην Ευρώπη. Γίναμε πολλοί και δω. Ένα μικρό ρομέικο στη Στουτγκάρτη. Κάθε καρδιάς καρύδι. Είμαστε βέβαια εμείς που 'ρθαμε εδώ και δουλεύουμε. Ήταν και κυνηγημένοι, που τα κατάφεραν να ξεφύγουν, μπαγκαπόντες, όχι λίγοι μαζί τους... Έχουμε απ' όλα. Το βράδυ, μαζεύονται όλοι, γίνεται μύλος το καφενείο. Οι Γερμανοί μας κοιτούνε που γκοφίζουμε, φοβούνται πως όπου να 'ναι θα βγούνε μαχαίρια, πιστόλια, θα σκοτωθούμε –έρχεται κάποτε το γκαρσόν, μας παρακαλεί να κάνουμε ησυχία. Και δεν σκοτωνόμαστε. Συζητάμε. Πολιτική. Κάνουμε αντίσταση στη δικτατορία. Θέλουμε να σώσουμε την Ελλάδα. Κι επειδή δεν τη σώσαμε χτες μ' αυτά που φωνάζαμε, ξαναρχίζουμε σήμερα – από την αρχή και τα λέμε πάλι». (σ. 66).

Ο αφηγητής Κώστας παρουσιάζει την εικόνα της ελληνικής κοινότητας στη Στουτγκάρδη και συγχρόνως εξηγεί τους λόγους της ελληνικής μετανάστευσης. Από την εικόνα αυτή μπορούμε να διακρίνουμε την απόσταση του αφηγητή από τους συντοπίτες του και την πολιτισμική του ευελιξία, η οποία εκδηλώνεται ως ευελιξία για την κατανόηση των τρόπων σκέψης ανθρώπων που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο απ' αυτόν.

Η διαφοροποίηση του Κώστα από τους συντοπίτες του όσον αφορά τον έντονο τρόπο συζήτησης δείχνει τη χρήση ενός στατικού όρου του πολιτισμού και την αλλαγή στον τρόπο σκέψης του. Σημαντικό σημείο είναι η πολιτισμική ευελιξία του Κώστα προκειμένου να καταλάβει τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται οι Γερμανοί. Στην προκειμένη περίπτωση έχουμε ένα άλλο διαπολιτισμικό στοιχείο, αυτό της διπλής οπτικής, γιατί δεν κλείνει την οπτική γωνία για το «ξένο».

Εικόνες του «ξένου»

« –Όχι λέει. Θέλω να πω πως αυτό που κάνατε σεις, μαζί με τον άλλον (τον Τούρκο) είναι ατιμία.

– Ατιμία; Εμείς;

Ναι, γκενάου-ακριβώς. Αυτό που κάνατε σεις δεν είναι νόρμα. Είναι δουλεία

- σκλαβεράι. Δεν είναι δουλειά για δύο ανθρώπους αυτό – είναι για τρεις. Και τους συνηθίσατε έτσι, τους μάθατε εσείς, ησύχασαν. Και ζημιώνετε όλους τους άλλους... Αυτό που βλέπετε γύρω σας, καλά μεροκάματα, άδειες, κοινωνικές ασφαλίσεις, δεν είναι κανένας παράδεισος. Έχουν αίμα πίσω τους, σφαγές, πολλά χρόνια για να γίνουν έτσι». (σ. 120-121).

Από τον παραπάνω διάλογο ανάμεσα στον Κώστα και το Γερμανό συνάδελφό του εμφανίζεται ο ξένος ως διαφωτιστής και κάπως εξιδανικευμένος. Εξηγεί στον Κώστα ότι αυτός μαζί με τον Τούρκο παραβιάζουν τον εργασιακό νόμο, γιατί δουλεύουν παραπάνω. Τους εξηγεί, επίσης, ότι τα εργασιακά δικαιώματα έχουν πίσω τους μία ιστορία αγώνων των εργατών που είναι βαμμένη με αίμα.

Σημαντικό είναι ότι αυτή η συνάντηση του Κώστα με το Γερμανό τον επηρεάζει και τον οδηγεί σε πολιτισμική κριτική, η οποία φαίνεται καθαρά στην παρακάτω εικόνα.

«Συλλογιέμαι το καφενείο των Ελλήνων. Τόσος κόσμος εκεί και κανένας τους, μωρέ παιδί μου, οι μικροί που παιδεύονται σαν εμένα, οι σοφοί κι οι πολιτικοί κι οι φιλόσοφοι, οι αυριανοί μας ηγέτες – κανένας τους να μην το σκεφτεί πως μπορούσε να 'ναι κι αλλιώς, μπορούσε να 'ναι κι αυτό. Οι ιστορίες τους –σαχλαμάρα και φλυαρία. Οι θεωρίες, τα κόμματά τους, οι πολιτικές τους ιδέες, η αντίσταση στη δικτατορία– παρλαπίπες... και κοίταξε αυτόν. Τρία λόγια και στρογγυλά. Στρογγυλά σαν τα χέρια του». (σ. 120-121).

Σ' αυτή την παράγραφο καταλαβαίνει κανείς την κόντρα ανάμεσα στο «ξένο» και το «δικό μας», όπου το «δικό μας» υποτιμάται και το «ξένο» υπερεκτιμάται. Αξιοπρόσεκτη είναι η αντίθεση ανάμεσα στα λόγια και στις θεωρίες που παραθέτει ο αφηγητής φτιάχνοντας αυτοκριτική σε συλλογικό επίπεδο.

Τα στρογγυλά λόγια, που ακούγονται από το στόμα των Γερμανών, σε συνδυασμό με τα στρογγυλά του χέρια δείχνουν έναν άνθρωπο του οποίου τα λόγια ισοδυναμούν με τις πράξεις του. Αντίθετα, οι Έλληνες, οι συμπολίτες του Κώστα, παρουσιάζονται σαν άνθρωποι που τα λόγια τους και μάλιστα οι θεωρίες τους δεν έχουν σ' αυτούς καμία πρακτική εφαρμογή. Απλώς περνούν τον ελεύθερο χρόνο στο ελληνικό καφενείο και αντιστέκονται με τις θεωρίες τους στη στρατιωτική δικτατορία της Ελλάδας.

Η πολιτισμική κριτική σε συλλογικό επίπεδο που κάνει ο Κώστας είναι ένα διαπολιτισμικό στοιχείο και είναι αποτέλεσμα της σύγκρισης δύο διαφορετικών πολιτισμικών μορφών.

«Είναι καλές γυναίκες οι Γερμανίδες –έχω να το λέω. Τίμιος κόσμος – επειδή είναι λεύτερος. Ο λεύτερος άνθρωπος είναι τίμιος. Δεν θέλουνε τίποτε, δε λένε ψέματα, δεν έχουν υποκρισίες, δεν το κρύβουν γιατί βγήκαν αυτό το βράδυ. Φίφτυ-φίφτυ τον έχουν τον έρωτα – όσα δίνεις τόσα παίρνεις. Χωρίζουμε την Κυριακή το πρωί. Η Γερμανίδα λέει – Ζέερ γκούτ, πως ήταν πολύ καλά. Εγώ της λέω να ξαναιδωθούμε. Εκείνη γελάει ευχαριστημένη, μα πολύ σπά-

νια να το πούμε το πότε. Τ' αφήνουμε έτσι – δε ρωτάμε για το πότε. Και τότε είναι το τέλος – εντοτασιόν κι από δω». (σ. 63).

Με την περιγραφή των Γερμανίδων γυναικών δίνει ο βασικός ήρωας, ο Κώστας, μία θετική εικόνα του «ξένου». Το «ξένο» δεν αιτιολογείται με τα μέτρα του «δικού μας», αλλά χαρακτηρίζεται με τις ιδιότητες της τιμότητας και της ελευθερίας, τις οποίες ο βασικός ήρωας υπερεκτιμά. Το γεγονός ότι ο Κώστας προσπαθεί να καταλάβει τη συμπεριφορά ξένων γυναικών δείχνει μία διαφορετική, χωρίς στερεότυπα προσέγγιση του ξένου. Αυτό το διαφορετικό πλησίασμα του «ξένου», που εστιάζεται σε ό,τι ενώνει τους ανθρώπους, όπως, π.χ., είναι η αγάπη, και δεν κλείνει την οπτική γωνία για τον ξένο είναι το διαπολιτισμικό στοιχείο της διπλής οπτικής.

«Για να πάω το πρωί στο εργοστάσιο παίρνω το μετρό, παίρνω το λεωφορείο, αλλιώς δεν προφταίνω. Το βράδυ όμως άμα σχολάσω, πάω με τα πόδια, χεμώνα και καλοκαίρι. Για να φτάσω στο σπίτι πρέπει να περάσω από το κέντρο της πόλης, τη μεγάλη τη λεωφόρο, με τις ρεκλάμες, τα καταστήματα, τα μπαρ, τις βιτρίνες. Τα φώτα της έχουν ανάψει. Κι αν θέλεις να ξέρεις, εγώ πολύ τα αγαπάω τα φώτα της πόλης. Περισσότερο απ' τον ήλιο της μέρας. Είναι, λέω κάποτε με το μικρό το μυαλό μου, τα νέα μας μάτια, του δικού μας κόσμου του σημερινού. Τα ηλεκτρικά τα φώτα τα βλέπουν καλύτερα. (σ. 54-55).

Μέσα από αυτές τις περιγραφές μάς παρουσιάζει ο Κώστας μία εικόνα της πόλης της Στουτγάρδης και αφήνει να διαφανεί η κοινωνικοποίησή του στην ξενιτιά. Η όλη συμπεριφορά του δείχνει ένα νέο τρόπο οργάνωσης της ζωής του, όπου ο παράγοντας χρόνος και οι έντονοι ρυθμοί της ζωής παίζουν σημαντικό ρόλο.

Σχετικά με την παρουσίαση της γερμανικής πόλης, διαπιστώνεται ότι αυτή αντιπροσωπεύει το μοντερνισμό και μπορεί να βοηθήσει τον βασικό ήρωα στο να κατανοήσει το σημερινό κόσμο. Αυτή η εικόνα της γερμανικής πόλης δεν φέρει ειδικά χαρακτηριστικά μιας γερμανικής πόλης, αλλά συμβάλλει σε μία αλλαγή συμπεριφορών του βασικού ήρωα, που προκύπτει από την επαφή του με ένα ξένο πολιτισμικά περίγυρο.

Σ' αυτή τη θέση χρησιμοποιείται μία δυναμική προσέγγιση του πολιτισμού, όπου φαίνονται οι αλλαγές στη διαμόρφωση του τρόπου ζωής του βασικού ήρωα.

7. Αξιολόγηση της πρακτικής εφαρμογής των κριτηρίων για τη λογοτεχνική διαπολιτισμικότητα

Η (ενδεικτική) ανάλυση του *Διπλού Βιβλίου* έδειξε ότι το έργο αυτό παρουσιάζει μία λογοτεχνική διαπολιτισμικότητα, γιατί ενυπάρχουν σ' αυτό τα κριτήρια της δυναμικής των πολιτισμών, της αυτοκριτικής και της διπλής οπτικής.

Το κριτήριο της δυναμικής του πολιτισμού συναντάται τόσο σε εικόνες του «ξένου» όσο και του «δικού μας» και δείχνει τις αλλαγές που επήλθαν με το χρόνο σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η αυτοκριτική πραγματοποιείται με

άμεσο τρόπο και αφορά τους τρόπους σκέψης των Βολιωτών και της ελληνικής κοινότητας στη Στουτγάρδη. Παραδείγματα διπλής οπτικής, τέλος, έχουμε στην παρουσίαση των Γερμανών στο ελληνικό καφενείο, όπου ο Κώστας αντιδρά πολιτισμικά για να καταλάβει πώς σκέφτονται οι Γερμανοί θαμώνες, καθώς επίσης στην παρουσίαση των Γερμανίδων γυναικών.

Βιβλιογραφία

Primärliteratur: Chatzis Dimitris: *Das doppelte Buch*, Köln: Romiosini Verlag, 1983.

Auernheimer G. (1990), *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bausinger, Hermann: «Zur Problematik des Kulturbegriffs». In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch I*. München: Fink, 1980.

Biondi F. - Schami R. (1981): «Literatur der Betroffenheit. Bemerkungen zur Gastarbeiterliteratur». In: C. Schaffernicht (Hrsg.), *Zu Hause in der Fremde. Ein bundesdeutsches Ausländer-Lesebuch*. Fischerhude: Verlag im Bauernhaus, S. 124-136.

Blioumi A. (2001), *Interkulturalität als Dynamik. Ein Beitrag zur deutsch-griechischen Migrationsliteratur seit den siebziger Jahren*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Blioumi A. (2003), *Interk. Training am Beispiel der Migrationsliteratur Info Deutsch als Fremdsprache* (Febr. 2003).

Chiellino Carminé (Hrsg.) (2000). *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag.

Frederking, M. (1985), *Schreiben gegen Vorurteile. Literatur türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Express Edition.

Hansen K. (2000), *Kultur und Kulturwissenschaft. 2. Auflage*, Tübingen; Basel: Francke Verlag.

Krems R. (1990), «Geschrieben von "inländischen Ausländern": Die Migrationsliteratur in der Bundesrepublik Deutschland». In: *Informationen, Deutsch als Fremdsprache*, (17) 1, S. 46-60.

Minzel A. (1997), *Multikulturelle Gesellschaften in Europa und Nordamerika. Konzepte-Streitfragen-Analysen-Befunde. 1. Auflage*. Passau: wissenschaftsverlag.

Rieger, S. - Schahadat, S. - Weinberg, M. (1995), *Interkulturalität. Zwischen Inszenierung und Archiv*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Rösch H. (1992), *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext*. Frankfurt/M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Rösch H., «Migrationsliteratur im DaF-Unterricht», In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 27, 4 (2000), S. 376-396.

Wägenbaur T., «Kulturelle Identität oder Hybridität?», In: *Lili* 25 (1995) Heft 97, S. 22-47.

Weber, Max: «Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis». In: Winkelmann, Johannes (Hrsg.): *Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr Siebeck 1988.

Zielke-Nadkarni (1993), *Migrantenliteratur im Unterricht. Der Beitrag der Migrantenliteratur zum Kulturdialog zwischen deutschen und ausländischen Schülern*. Hamburg.

Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Μια πρώτη αξιολόγηση

Καρτσιώτης Θεόδωρος

Πληροφορικός, Μαθηματικός, Υποψήφιος Διδάκτορας ΠΤΔΕ/ ΔΠΘ

Κέκκερης Γεράσιμος

Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ / ΔΠΘ

Σακονίδης Χαράλαμπος

Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ / ΔΠΘ

1. Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Π.Ε.)

Στα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας, οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) δεν είχαν εισαχθεί επίσημα στην ελληνική Π.Ε. Σε κάποια δημοτικά σχολεία, με πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και με τη συνδρομή των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, δημιουργήθηκαν εργαστήρια πληροφορικής. Η χρήση τους γινόταν χωρίς κεντρικό σχεδιασμό και καθοδήγηση. Σε κάποιες περιπτώσεις σημειώθηκαν εξαιρετικές προσπάθειες. Υλοποιήθηκαν, επίσης, μικρής κλίμακας ερευνητικά προγράμματα, όπως το δίκτυο «ΤΗΛΕΜΑΧΟΣ» και το πρόγραμμα «ΛΟΓΟΜΑΘΕΙΑ» (εκμάθηση ελληνικής γλώσσας).

Σύμφωνα με το *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*, οι χρήσεις των Τ.Π.Ε. στο Δημοτικό έχουν διπλό στόχο και συγκεκριμένα θα πρέπει:

- να χρησιμοποιηθούν ως γνωστικό – διερευνητικό εργαλείο, εποπτικό μέσο διδασκαλίας σε βασικά γνωστικά αντικείμενα, εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών,
- να συμβάλουν στον «πληροφορικό αλφαριθμητισμό» των μαθητών, ώστε να αποκτήσουν ένα πρώτο επίπεδο γνώσεων στην πληροφορική, οι οποίες θα επεκταθούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο πρόγραμμα αυτό σημειώνεται η αναγκαιότητα διαμόρφωσης της «τεχνολογικής γωνιάς» σε κάθε τάξη για τα ολιγοθέσια σχολεία και η δημιουργία εργαστηρίων πληροφορικής για τα μεγαλύτερα σχολεία¹.

1. Με την προκήρυξη Νο 4 (www.yperpth.gr) του έργου *Κοινωνία της Πληροφορίας* έγινε η πρώτη απόπειρα εισαγωγής σε μεγάλη κλίμακα των Τ.Π.Ε. στο Δημοτικό σχολείο. Με βάση αυτή την προκήρυξη 2.204 σχολικές μονάδες (Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία) εξοπλίστηκαν με υπολογιστική και δικτυακή

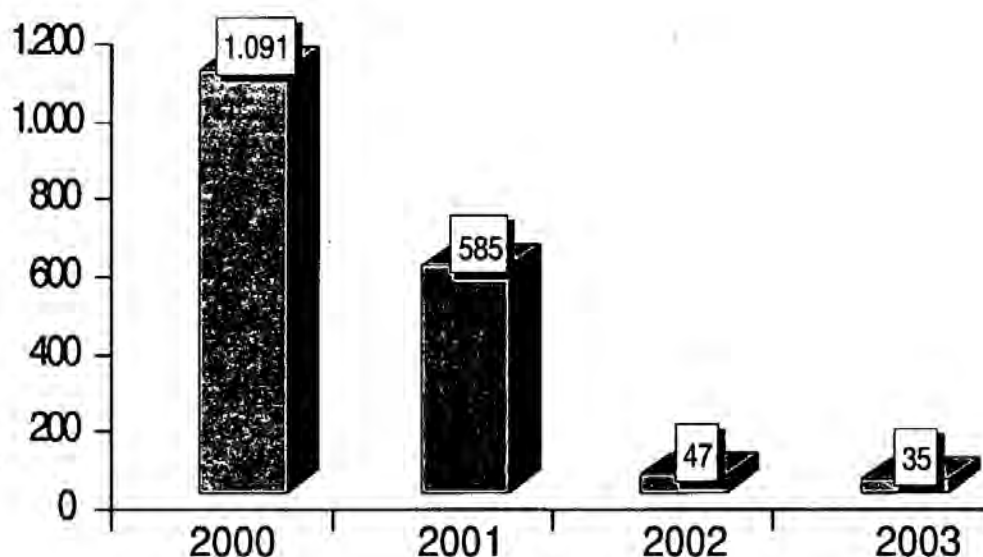
Σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΕΠΘ, το 2001, στην Π.Ε. υπήρχε υστέρηση σε εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό και σε υπολογιστικό εξοπλισμό σε σχέση με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σε σύνολο 5.949 δημοτικών σχολείων σε όλη τη χώρα και σε σύνολο 600.000 μαθητών υπήρχαν εγκαταστημένοι 550 υπολογιστές. Με τη δημιουργία 2.204 εργαστηρίων πληροφορικής η αντιστοιχία μαθητών ανά Η/Υ κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά είναι 35, αριθμός – δείκτης που υστερεί από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο και από τον αριθμό - στόχο της πρωτοβουλίας e-learning (9-10 μαθητές ανά Η/Υ). Το παρακάτω γράφημα δείχνει το ρυθμό εισαγωγής των Η/Υ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην τελευταία τετραετία (Ιωαννίδης, 2003).

1.1 Αναλυτικό πρόγραμμα της Π.Ε.

Το 2000, με εξαίρεση την Ισπανία, την Ιρλανδία, την Ιταλία, την Ολλανδία, την Αυστρία και την Ελλάδα, οι Τ.Π.Ε. ήταν ενταγμένες στα Αναλυτικά Προγράμματα των Δημοτικών Σχολείων όλων των άλλων χωρών της Ε.Ε. (Eurydice, 2000). Στις τελευταίες, οι Τ.Π.Ε. χρησιμοποιούνταν ως εργαλείο για τα άλλα μαθήματα, με εξαίρεση το Βέλγιο, όπου αποτελούσε χωριστό μάθημα, και τη Βρετανία, όπου οι Τ.Π.Ε. διδασκόνταν ως χωριστό μάθημα αλλά παράλληλα χρησιμοποιούνταν και ως εργαλείο για τα άλλα μαθήματα (Eurydice, 2001).

Οι στόχοι που ορίζονται στα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία και τη χρήση των Τ.Π.Ε. στις χώρες της Ε.Ε. περιλαμβάνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων προγραμματισμού (Γερμανία, Βρετανία), την εκμάθηση της σωστής χρήσης προγράμματος επεξεργασίας κειμένου, λογιστικών φύλλων κ.τ.λ. (γαλλόφωνο Βέλγιο, Δανία, Γερμανία, Φιλανδία, Σουηδία, Βρετανία), την αναζήτηση πλη-

υποδομή. Τα σχολεία χωρίστηκαν σε 7 ομάδες, που ονομάστηκαν «τύποι». Στα σχολεία του τύπου Α (μονοθέσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία) εγκαταστάθηκε ο παρακάτω εξοπλισμός: σταθμός εργασίας με CD εγγραφής / επανεγγραφής (Client με CDR/W), εκτυπωτής, σαρωτής, modem (εφόσον δεν έχει ISDN, ADSL το σχολείο), hub, καλωδίωση, λογισμικό σταθμών εργασίας, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, web camera, αξίας 3.212€. Στα σχολεία του τύπου Β (διθέσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία) προστέθηκε και δεύτερος Η/Υ. Στα σχολεία του τύπου Γ (τριθέσια δημοτικά σχολεία) το σύστημα περιέλαβε 3 Η/Υ. Στα σχολεία του τύπου Δ (τετραθέσια και άνω δημοτικά σχολεία με μέσο όρο μαθητών ανά τμήμα μέχρι 15), του τύπου Ε (τετραθέσια και άνω δημοτικά σχολεία με μέσο όρο μαθητών ανά τμήμα από 16) και του τύπου ΣΤ (τετραθέσια και άνω δημοτικά σχολεία με μέσο όρο μαθητών ανά τμήμα από 22 και άνω), οι Η/Υ ήταν αντίστοιχα 5, 7 και 9. Τέλος, στον τύπο Ο, στον οποίο περιλαμβάνονταν τα τετραθέσια και άνω δημοτικά σχολεία που ήδη είχαν εξοπλισμό, το κάθε σχολείο αγόρασε ό,τι εξοπλισμό χρειαζόταν. Για κάθε τύπο σχολείου διατέθηκαν ανάλογες πιστώσεις. Θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι οι διαδικασίες αγοράς έγιναν με βάση συγκεκριμένες προδιαγραφές από κάθε σχολική μονάδα. Το γεγονός αυτό στάθηκε η αφορμή, ώστε οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και άλλοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας να ενημερωθούν για τις Τ.Π.Ε. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι η επιλογή των σχολείων δεν έγινε σε κεντρικό επίπεδο. Υπήρξε μια προκήρυξη στο Διαδίκτυο και όσα σχολεία ανταποκρίθηκαν σε αυτήν προμηθεύθηκαν εξοπλισμό. Με αυτό τον τρόπο, έγινε μια πρώτη εκτίμηση, σύμφωνα με την οποία, για να βρει το σχολείο την προκήρυξη στο διαδίκτυο και να υποβάλει τη σχετική αίτηση, σημαίνει ότι κάποιος από τους εκπαιδευτικούς ασχολείται με το θέμα και, κατά συνέπεια, υπάρχουν πολλές πιθανότητες αξιοποίησης του εξοπλισμού.

Γράφημα 1: Αναλογία μαθητών ανά Η/Υ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ροφοριών σε CD-Rom, σε διαδίκτυο κ.τ.λ. (γαλλόφωνο Βέλγιο, Δανία, Γερμανία, Φιλανδία, Σουηδία, Βρετανία) και την επικοινωνία μέσω διαδικτύου (γαλλόφωνο Βέλγιο, Δανία, Γερμανία, Φιλανδία, Σουηδία) (Euridyce, 2001).

Στην Ελλάδα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την πληροφορική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθορίστηκε από το ΦΕΚ 1366/Β/18.10.2001. Στις Α', Β' και Γ' τάξεις, το Α.Π. αναπτύσσεται γύρω από τις ενότητες «γνωρίζω τον υπολογιστή, παίζω και μαθαίνω με τον υπολογιστή, επικοινωνώ ηλεκτρονικά (διαδίκτυο)». Στις τρεις μεγαλύτερες τάξεις, στις παραπάνω ενότητες προστίθενται και οι ενότητες «γράφω και ζωγραφίζω, ελέγχω και προγραμματίζω, δημιουργώ – ανακαλύπτω, οι υπολογιστές και οι εφαρμογές τους».

Στους σκοπούς του μαθήματος αναφέρεται ρητά ότι η πληροφορική δε διδάσκεται ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά χρησιμοποιείται ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, ως γνωστικό – διερευνητικό εργαλείο και ως εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών. Σε όποια σχολεία υπάρχουν εργαστήρια πληροφορικής, οι εκπαιδευτικοί, κυρίως με δική τους πρωτοβουλία, μπορούν να τα αξιοποιήσουν στο πλαίσιο του παραπάνω Α.Π.

Στα ολόήμερα σχολεία, οι Τ.Π.Ε. διδάσκονται για 2 ώρες την εβδομάδα και στις έξι τάξεις (ΦΕΚ 1471/20.11.2002). Το μάθημα είναι προαιρετικό και διεξάγεται στον απογευματινό κύκλο.

1.2 Το εκπαιδευτικό λογισμικό για τις Τ.Π.Ε.

Στα τέλη του 2001 είχαν παραχθεί 63 εκπαιδευτικοί τίτλοι. Από τους τίτλους αυτούς, οι 48 αναπτύχθηκαν από Έλληνες δημιουργούς και οι 15 ήταν ξενόγλωσσα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα οποία εξελληνίστηκαν (πχ. Interactive Physics, Tina Pro, Autocad κ.τ.λ.). Από τα παραπάνω, δύο μόνο είχαν σχεδιαστεί

και για το Δημοτικό Σχολείο («Ταξινομούμε» και «Χελωνόκοσμοι») και ένα ακόμη, το «English Discoveries», μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στο Δημοτικό Σχολείο. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Σεπτεμβρίου 2003, ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών τίτλων που παρήχθησαν ή είναι στο στάδιο αξιολόγησης ή παραγωγής για λογαριασμό του ΥΠΕΠΘ είναι 98. Από αυτά, 70 είναι τίτλοι που παρήχθησαν πρωτογενώς, ενώ τα υπόλοιπα είναι εκπαιδευτικά λογισμικά που εξελληνίστηκαν. Από τα παραπάνω λογισμικά, 64 μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο Γυμνάσιο, 53 στο Λύκειο, 19 στα ΤΕΕ και 15 στο Δημοτικό Σχολείο. Συγκεκριμένα, το Δημοτικό Σχολείο μπορεί να χρησιμοποιήσει τα εξής λογισμικά (ΥΠΕΠΘ, 2003): «Ηρόδοτος» (Πολιτισμός και ιστορία), «Μυκηναϊκός πολιτισμός» (Ιστορία), «Το 21 εν Πλώ» (Ιστορία), «Διάνοια» (Ιστορία), «Υποδείγματα» (Ιστορία και Γεωγραφία), «Θρησκευτική Αγωγή» (Θρησκευτικά), «Δημιουργός μοντέλων» (Μαθηματικά, Φυσική και Βιολογία), «Δημιουργός μοντέλων II» (Μαθηματικά, Φυσική, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πληροφορική και Βιολογία), «Ταξινομούμε» (Γεωγραφία, Ιστορία, Γλώσσα, Φυσική και Χημεία), «Νόημα» (παιδικό λεξικό νοηματικής γλώσσας), «Κότινος» (Φυσική Αγωγή), «Geometer's SKETCHPAD» (Μαθηματικά), «Ανακαλύπτω τη Φύση» (Βιολογία και Ανθρωπολογία), «Tabletop» (Οργάνωση και επεξεργασία δεδομένων), «English Discoveries» (Αγγλικά).

Σημειώνεται ότι τα περισσότερα από τα παραπάνω λογισμικά αναπτύχθηκαν για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν *«με κατάλληλες δραστηριότητες»* και για το δημοτικό. Όμως, και αυτά τα ελάχιστα εκπαιδευτικά λογισμικά δεν είναι διαθέσιμα στην πλειονότητα των σχολείων. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόλις το Δεκέμβριο του 2003 (έγγραφο 127192/ΚΓ/14.11.2003) ξεκίνησε η διαδικασία διανομής των πρώτων εκπαιδευτικών λογισμικών σε όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν προγραμματίστηκε παρόμοια διανομή.

1.3 Η τεχνική υποστήριξη των σχολείων της Π.Ε.

Η τεχνική υποστήριξη των σχολικών εργαστηρίων θα παρέχεται από τα κέντρα τεχνικής υποστήριξης των σχολείων που θα λειτουργούν σε επίπεδο νομού, στο πλαίσιο της αναβάθμισης του θεσμού των ΚΕ ΠΛΗΝΕΤ (Κέντρων ΠΛΗροφορικής και ΝΕων Τεχνολογιών), που έγινε πράξη με το νόμο 2986/2002 και την υπουργική απόφαση 63579/Γ2/19.08.2002. Το Σεπτέμβριο του 2003 ξεκίνησε η λειτουργία του θεσμού και με τη συνεργασία ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προσλήφθηκαν τεχνικοί (1-5, ανάλογα με τη δυναμικότητα του κάθε κέντρου), οι οποίοι έχουν την ευθύνη τεχνικής κάλυψης των εργαστηρίων πληροφορικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα κέντρα αυτά λειτουργούν στις διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την εποπτεία των ΠΛΗΝΕΤ (καθηγητών πληροφορικής). Έχουν γίνει, επίσης, προτάσεις για τη δημιουργία κέντρων τεχνικής υποστήριξης ειδικά για τα εργαστήρια πληροφορικής της Π.Ε.

1.4 Τηλεματικές υπηρεσίες υποστήριξης σχολείων και εκπαιδευτικών

1.4.1 Η δικτύωση των σχολείων

Από τις χώρες της Ευρώπης, στη Φιλανδία, στη Νορβηγία και στην Ισπανία δεν υπάρχει Εθνικό Δίκτυο Σχολείων, αλλά παρέχεται ελεύθερη πρόσβαση μέσω προγραμμάτων των αντίστοιχων Υπουργείων Παιδείας. Το ίδιο συμβαίνει και στη Βρετανία, όπου υπηρεσίες διαδικτύου παρέχονται από τα δίκτυα Janet/Ukern, που υπάγονται στο πρόγραμμα RM IFL (ISP) και στο πρόγραμμα NGfL του Υπουργείου Παιδείας. Στις υπόλοιπες χώρες υπάρχει συγκεκριμένη εθνική πολιτική για την εισαγωγή δικτυακών τεχνολογιών στα σχολεία. Στην Αυστρία υπάρχει το δίκτυο Aconet, στο Βέλγιο το Belnet, που οργανώνεται σε περιφερειακό επίπεδο λόγω διαφορετικών γλωσσών, στην Ολλανδία το Surfnet, στη Δανία τα Sekronet και Darenet, στη Σουηδία το Sunet, στην Ισλανδία το Isnet, στην Ιρλανδία το Heanet, στη Γαλλία υπάρχουν περιφερειακά δίκτυα που συνδέονται στο Renater, στην Πορτογαλία το RCCN, στη Γερμανία το Schulen and Netz και στην Ιταλία το Garr.

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην Π.Ε. στις χώρες της Ε.Ε. παρουσίαζε μεγάλες αποκλίσεις τόσο μεταξύ των διάφορων χωρών (στη Γαλλία το 1999 μόνο το 10% των Δημοτικών Σχολείων ήταν συνδεδεμένο στο Internet έναντι του 90% των σχολείων της Φιλανδίας) όσο και σε διάφορες περιφέρειες της ίδιας χώρας (στη Γερμανία, για παράδειγμα, το ποσοστό σύνδεσης στο Internet των δημοτικών σχολείων των διάφορων κρατιδίων κυμαινόταν από 12% έως 38%).

Στην Ελλάδα έχει αναπτυχθεί, με τη συνεργασία του ΥΠΕΠΘ και 12 πανεπιστημιακών και ερευνητικών ιδρυμάτων, το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (www.sch.gr). Στους στόχους του δικτύου περιλαμβάνεται η δημιουργία εθνικής υποδομής, ώστε να συνδεθούν όλα τα σχολεία και οι διοικητικές υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ, καθώς και η παροχή τηλεματικών υπηρεσιών. Μέχρι το Σεπτέμβριο του 2003, είχαν συνδεθεί με dial-up συνδέσεις ή με δρομολογητές 285 νηπιαγωγεία (ποσοστό 5,03%), 3.603 δημοτικά σχολεία (ποσοστό 60,31%), 3.664 γυμνάσια και λύκεια (ποσοστό 100%) και 141 ΙΕΚ (ποσοστό 100%). Είχαν, επίσης, συνδεθεί 1.145 Διευθύνσεις και Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχολικές βιβλιοθήκες, γραφεία ΣΕΠ και Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης. Στις 20.08.2003 ήταν συνδεδεμένες στο δίκτυο 8.838 εκπαιδευτικές και διοικητικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα 7 βασικά σημεία εισόδου στο δίκτυο βρίσκονται στις πόλεις Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Ξάνθη, Λάρισα, Ιωάννινα, Πάτρα και Ηράκλειο² (Κυρτάτος, 2003).

2. Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει δωρεάν προσωπικό λογαριασμό e-mail. Παρέχονται, επίσης, δωρεάν λογαριασμοί σύνδεσης στα στελέχη της εκπαίδευσης, στους καθηγητές πληροφορικής και στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί στο πλαίσιο της πράξης «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση». Στα τέλη του 2001 συνδέθηκαν 216 εκπαιδευτικοί με dial-up σύνδεση, στα τέλη του 2002, 233, ενώ στις 15.08.2003 ο αριθμός αυτός είχε ανέλθει στους 11.370 και αναμένεται να φθάσει στους 90.000.

1.4.2 Η εκπαιδευτική πύλη του ΥΠΕΠΘ

Η εκπαιδευτική πύλη άρχισε να λειτουργεί τον Ιανουάριο του 2003 με την ευθύνη του ΥΠΕΠΘ. Η πύλη διαρθρώνεται στις ενότητες Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Τ.Ε.Ε. Οι υπηρεσίες που φιλοδοξεί να προσφέρει μπορούν να ομαδοποιηθούν στις εξής κατηγορίες (Κυρτάτος, 2003):

- εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή: εκπαιδευτικό λογισμικό (περιγραφή), χρήσιμες εκπαιδευτικές διευθύνσεις και φύλλα δραστηριοτήτων.
- βήμα επικοινωνίας και διαλόγου: forum συζητήσεων, chat, ηλεκτρονική επικοινωνία
- ενημέρωση: ανακοινώσεις και ηλεκτρονικά περιοδικά.
- υποστήριξη της σύγχρονης και σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης υπάρχει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό και πληροφορίες για τη χρήση του (φύλλα δραστηριοτήτων, λογισμικό στο οποίο ενδεχομένως στηρίζεται κ.ά.). Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει το υλικό και να το χρησιμοποιήσει στην τάξη του. Μπορεί, επίσης, να προτείνει δικό του υλικό, το οποίο, αφού ελεγχθεί από την ομάδα υποστήριξης της πύλης, αναρτάται. Ακόμη, υπάρχουν άρθρα που αφορούν τις εκπαιδευτικές χρήσεις των Τ.Π.Ε..

Είναι ήδη διαθέσιμες (τα στοιχεία αναφέρονται στη λειτουργία της πύλης τον Αύγουστο του 2003) περισσότερες από 800 προτάσεις διδασκαλίας. Από αυτές, το 43% απαιτεί τη χρήση ειδικού εκπαιδευτικού λογισμικού και το 57% δεν απαιτεί εκπαιδευτικό λογισμικό ή απαιτεί τις βασικές εφαρμογές του πακέτου Microsoft Office. Οι περισσότερες προτάσεις αφορούν το Γυμνάσιο (207) και ακολουθούν οι προτάσεις για το Λύκειο (144), για τα ΤΕΕ (64), για το Δημοτικό (38), ενώ για το Νηπιαγωγείο είναι μόλις 9. Η εκπαιδευτική πύλη, κατά τους πρώτους οκτώ μήνες λειτουργίας της, είχε δεχθεί περισσότερες από 200.000 επισκέψεις, κυρίως από Έλληνες εκπαιδευτικούς. Για την επόμενη περίοδο, ο στόχος της εκπαιδευτικής πύλης του ΥΠΕΠΘ επικεντρώνεται στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

2. Το εκπαιδευτικό προσωπικό για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και η επιμόρφωσή του

Το θέμα του κατάλληλου διδακτικού προσωπικού που θα διδάξει την πληροφορική ως μάθημα στην Π.Ε. έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με μια άποψη, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν μόνο εκπαιδευτικοί της Π.Ε. και να αποφευχθεί η δημιουργία ενός κλάδου Πληροφορικών Π.Ε., γιατί οι απόφοιτοι Πληροφορικών σχολών των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. δεν έχουν στοιχειώδεις γνώσεις παιδαγωγικής και καμία εμπειρία από το πολυσύνθετο εκπαιδευτικό περιβάλλον του Δημοτικού Σχολείου. Η πρακτική αυτή ασκείται και στις χώρες της Ε.Ε., με μοναδική εξαίρεση το Λίχτεν-

σταϊν, καθώς και στις υπό ένταξη χώρες: Εσθονία, Ουγγαρία, Πολωνία και Ρουμανία (Eurydice, 2001).

Στην ελληνική εκπαίδευση, στα ολοήμερα σχολεία, κατά τη σχολική χρονιά 2002-2003 προσλήφθηκαν αναπληρωτές καθηγητές πληροφορικής. Σε πολλές εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας το μάθημα δεν διδάχθηκε σε ολοήμερα σχολεία, παρόλο που υπήρχαν εργαστήρια πληροφορικής, γιατί δεν υπήρχαν διαθέσιμοι αναπληρωτές καθηγητές πληροφορικής ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Για να μην επαναληφθεί και τη σχολική χρονιά 2003 – 2004 το ίδιο πρόβλημα, εκδόθηκε η Φ50/98/54939/Γ1/06.06.2003 εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ για τη διδασκαλία της πληροφορικής στο ολοήμερο σχολείο. Σύμφωνα με αυτή την εγκύκλιο, η διδασκαλία του μαθήματος προβλέπεται να γίνει από καθηγητές πληροφορικής ΑΕΙ-ΤΕΙ ή ιδιώτες ανάλογων προσόντων, από εκπαιδευτικούς επιμορφωτές της πράξης «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση» και από εκπαιδευτικούς της Π.Ε. Για την τελευταία περίπτωση, συγκροτήθηκαν ειδικά υπηρεσιακά συμβούλια (βλ. για την Κεντρική Μακεδονία ΑΠ2750/01.07.2003 έγγραφο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας), τα οποία, ύστερα από διαδικασία συνεντεύξεων, συγκρότησαν πίνακες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που “πιστοποιήθηκαν” να διδάξουν το μάθημα. Παρόλο που η προσέλευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν περιορισμένη, δημιουργήθηκε η πρώτη ομάδα εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης, οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες διδασκαλίας του μαθήματος. Δημιουργήθηκε, επίσης, μια πιθανή δεξαμενή εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μπορούσαν (ύστερα από ειδική επιμόρφωση) να χρησιμοποιηθούν ως επιμορφωτές για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Π.Ε.

Σημειώνεται ότι τα παραπάνω αφορούν τα ολοήμερα σχολεία και τη διδασκαλία του μαθήματος της πληροφορικής. Δεν αφορούν, δηλαδή, τη χρήση των Τ.Π.Ε. ως διδακτικού βοηθήματος και για τα υπόλοιπα σχολεία της Π.Ε.

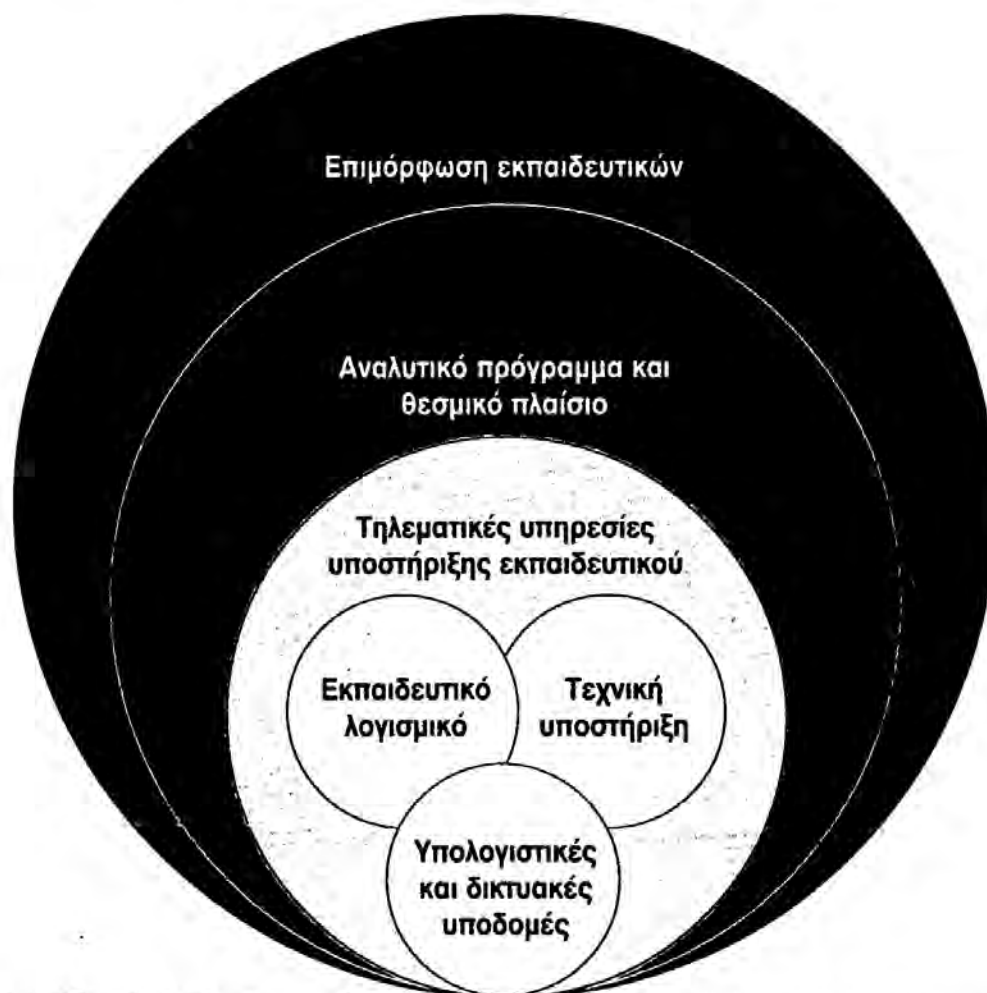
Σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση, οι διάφορες σχετικές δράσεις που αναπτύχθηκαν στο παρελθόν δεν αφορούσαν σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών της Π.Ε. Στο πλαίσιο της πράξης «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση», επιμορφώθηκαν πρόσφατα οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί της Π.Ε. Παρόλο που καταγράφηκαν θετικά αποτελέσματα για την υλοποίηση της πράξης στα σχολεία (Καρτσιώτης, 2003), το πρόγραμμα περιορίστηκε στην παροχή βασικών γνώσεων πληροφορικής με σύντομες αναφορές στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και στη διδακτική της Πληροφορικής. Η διαδικασία πιστοποίησης των γνώσεων που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί δεν ξεκίνησε ακόμη σε μη πιλοτική κλίμακα. Από την εμπειρία των συγγραφέων στο μάθημα της Πληροφορικής του προγράμματος “Εξομοίωσης” στην περιοχή της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδο-

νίας-Θράκης, η μεγάλη πλειονότητα αυτών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση» δεν φαίνεται να είναι έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. στη διδακτική πρακτική τους.

3. Μια πρώτη αποτίμηση της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην ελληνική Π.Ε.

Οι επιμέρους παράγοντες για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Π.Ε. μπορούν να απεικονιστούν στην παρακάτω εικόνα:

Εικόνα 1. Προϋποθέσεις εκπαιδευτικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των μαθημάτων



Συνοπτικά, θα μπορούσαν να γίνουν οι παρακάτω παρατηρήσεις:

- Το εξοπλιστικό πρόγραμμα των σχολείων σε ό,τι αφορά τις δικτυακές και υπολογιστικές υποδομές αναπτύσσεται τελευταία με ικανοποιητικούς ρυθμούς.

- Η τεχνική υποστήριξη εργαστηρίων με το νεοσύστατο θεσμό των ΚΕΠΛΗΝΕΤ βρίσκεται σε αρχικό στάδιο και δεν μπορεί ακόμη να αξιολογηθεί.
- Το υπάρχον εκπαιδευτικό λογισμικό καλύπτει μικρό μέρος του αναλυτικού προγράμματος, πολλές φορές δεν έχει άμεση συνάφεια με τις συγκεκριμένες θεματικές ενότητες και δεν είναι διαθέσιμο σε όλα τα σχολεία.
- Οι τηλεματικές υπηρεσίες υποστήριξης των εκπαιδευτικών, παρόλο που βρίσκονται και αυτές σε πρώιμο στάδιο, μπορούν καταρχήν να αξιολογηθούν θετικά σε ό,τι αφορά το επίπεδο του σχεδιασμού και των πρώτων δειγμάτων.
- Δεν σημειώθηκαν οι απαιτούμενες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα ούτε υπάρχει ανάλογη πρόβλεψη. Φαίνεται ότι μια επικείμενη ριζική αλλαγή των Α.Π., ώστε να προσαρμοστούν στην εργαλειακή αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., γεγονός που συνεπάγεται και μια αλλαγή των σχολικών βιβλίων, δεν περιλαμβάνεται στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς. Θα μπορούσε ίσως με κάποιες «διορθωτικές» παρεμβάσεις να υπάρξει ο απαραίτητος χώρος και χρόνος στα Α.Π., χωρίς αυτό να σημαίνει ότι λύνεται το πρόβλημα.
- Η προσπάθεια μαζικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Π.Ε. βρίσκεται ακόμη στα πρώτα της επίπεδα.
- Η έλλειψη επαρκούς πρακτικής άσκησης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της οριζόντιας δράσης επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. σε συνδυασμό με τη μη συνέχιση της ενασχόλησής τους με τους υπολογιστές είχε ως αποτέλεσμα να λησμονηθούν κάποιες από τις αποκτηθείσες γνώσεις, ενώ τμήμα τους κινδυνεύει να απαξιωθεί λόγω της συνεχούς εξέλιξης του αντικειμένου.

Με βάση τα προαναφερθέντα, φαίνεται ότι καταβάλλονται προσπάθειες ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Όμως, προς το παρόν, δεν είναι θεσμοθετημένη η εκπαιδευτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Π.Ε. Σε μερικά σχολεία ορισμένοι εκπαιδευτικοί, με δική τους πρωτοβουλία, χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. στη σχολική τάξη. Στην πλειονότητα των ολοήμερων σχολείων της Π.Ε., η χρήση των Τ.Π.Ε. περιορίζεται στη διδασκαλία βασικών γνώσεων πληροφορικής. Αυτή η χρήση (με εξαίρεση την αξιοποίηση από τους μαθητές του Διαδικτύου ως ερευνητικού εργαλείου) δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι θα συμβάλει στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας στην Π.Ε. και στη μετακίνηση από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία στην ερευνητική μάθηση. Επίσης, η καθυστέρηση σχεδιασμού και υλοποίησης των επιμέρους δράσεων και, κυρίως, η έλλειψη συγχρονισμού³ των δράσεων αυτών έχουν ως αποτέλεσμα την εναπόθεση της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην κρίση του κάθε εκπαιδευτικού.

Εάν γίνει η υπόθεση εργασίας ότι πληρούνται όλες οι προϋποθέσεις αξιοποι-

3. Ενώ, για παράδειγμα, προχωρούσε ο εξοπλισμός των σχολείων και υπήρχαν έστω και λίγα εκπαιδευτικά λογισμικά, δεν υλοποιήθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλης κλίμακας για την αξιοποίηση των υποδομών.

ησης των Τ.Π.Ε., εκτιμάται ότι και πάλι δεν θα υπήρχε ουσιαστική αξιοποίηση, εάν δεν εξασφαλιστεί η σημαντικότερη, ίσως, προϋπόθεση, που είναι ο κατάλληλα επιμορφωμένος εκπαιδευτικός. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι καμία αλλαγή στην εκπαίδευση δεν μπορεί να γίνει χωρίς τον εκπαιδευτικό. Ακόμη περισσότερο, η εκπαιδευτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε είναι εφικτή μόνο εάν υπάρχουν κατάλληλα επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί και εάν δημιουργηθεί ένα γενικότερο σύστημα συνεχούς επιμόρφωσης, υποστήριξης και αυτοεπιμόρφωσης του εκπαιδευτικού για τη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. (Μπακαλίδης κ.ά., 1977).

4. Η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την επιμορφωτική και εκπαιδευτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.: στοιχεία από τρεις μελέτες

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται με συντομία τρεις έρευνες που αφορούν θέματα επιμόρφωσης Ελλήνων εκπαιδευτικών με και στην αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην τάξη, τα αποτελέσματα των οποίων θεωρούμε ότι προσφέρουν ένα πλαίσιο οργάνωσης μιας τέτοιας επιμόρφωσης.

4.1 Γνώσεις πληροφορικής και στάσεις εκπαιδευτικών

Η πρώτη ήταν μια πολυετής έρευνα που έγινε στην Κεντρική Μακεδονία (Καρτσιώτης 2000 και 2002) και είχε ως σκοπό να διερευνηθεί το επίπεδο των Ελλήνων εκπαιδευτικών στις βασικές γνώσεις Τ.Π.Ε. καθώς και οι στάσεις τους για την εκπαιδευτική, διοικητική και επιμορφωτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Απώτερος στόχος ήταν να προταθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα βασικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε., του οποίου η εφαρμογή να είναι εφικτή σε μεγάλη κλίμακα. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 976 εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ορισμένα από τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας, τα δεδομένα της οποίας αποτέλεσαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχετικά ερωτηματολόγια, συμπεριλήφθηκαν στο σχεδιασμό της πράξης του ΥπΕΠΘ «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση» και έτσι δόθηκε η δυνατότητα να αξιολογηθούν στην πράξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής:

- οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγάλη προθυμία στο να συμμετάσχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης για τις Τ.Π.Ε., κατά κύριο λόγο για να επιμορφωθούν για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και, κατά δεύτερο λόγο, για γενική επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε.
- ο βαθμός ενημέρωσής τους για το site του ΥπΕΠΘ και του Π.Ι. ήταν χαμηλός, αλλά με την πάροδο του χρόνου φάνηκε να βελτιώνεται. Το ίδιο συμβαίνει και με το εκπαιδευτικό λογισμικό.
- οι γνώσεις τους στις βασικές εφαρμογές πληροφορικής ήταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Στη διαχείριση αρχείων και φακέλων, στην επεξεργασία κειμένου και στο Διαδίκτυο (windows, word, Internet) παρατηρείται βελτίωση του επι-

πέδου από χρονιά σε χρονιά. Σε μικρότερο βαθμό παρατηρείται βελτίωση στις εφαρμογές παρουσιάσεων και λογιστικών φύλλων (power point και excel) και σε ελάχιστο βαθμό στις βάσεις δεδομένων (access). Οι γνώσεις τους για τις εφαρμογές των πολυμέσων στην εκπαίδευση ήταν πολύ χαμηλές και βελτιώνονται συνεχώς. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. για εκπαιδευτικές και διοικητικές χρήσεις. Η στάση τους αυτή ενισχύεται με την πάροδο του χρόνου και επηρεάζεται θετικά από τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια επιμόρφωσης με αντικείμενο τις Τ.Π.Ε.:

- οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο επιμόρφωσης, γιατί συμβάλλουν στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις Τ.Π.Ε., στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στην καλύτερη προσέγγιση και απόδοση της διδασκόμενης ύλης από τον διδάσκοντα και στην καλύτερη προσέγγιση και απόδοση της διδασκόμενης ύλης από τους μαθητές.

4.2 Χρήση των Τ.Π.Ε. σε ασύγχρονες μεθόδους επιμόρφωσης

Η δεύτερη έρευνα ήταν μια μελέτη περίπτωσης της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην ασύγχρονη (με τη χρήση του Διαδικτύου) εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. σε συγκεκριμένο μάθημα του Προγράμματος Σπουδών. Η μελέτη έφερε τον τίτλο «Πρωτοβουλία EduMath», διοργανώθηκε σε σχολεία της διεύθυνσης Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης και σε αυτήν έλαβαν μέρος συνολικά 25 εκπαιδευτικοί. Στόχος της πρωτοβουλίας ήταν να μελετηθεί στην πράξη η δημιουργία ενός συστήματος ασύγχρονης εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με τη χρήση του Διαδικτύου. Η ασύγχρονη επιμόρφωση αποσκοπούσε στην παραγωγή, διακίνηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία των κλασμάτων στην Π.Ε. με ταυτόχρονη επιμόρφωση στις βασικές δεξιότητες της πληροφορικής, ώστε να μπορούν τα μέλη της ερευνητικής ομάδας να παραγάγουν εκπαιδευτικό υλικό και να χρησιμοποιήσουν με ευχέρεια το Διαδίκτυο. Από την πρωτοβουλία προέκυψαν τα παρακάτω:

- φαίνεται ότι είναι δυνατόν να οργανωθούν ομάδες εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα και βαθμίδα εκπαίδευσης με αντικείμενο την επιμόρφωση – συνεργατική μάθηση με ασύγχρονα συστήματα που στηρίζονται στο Διαδίκτυο. Σημειώθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον συμμετοχής από τους εκπαιδευτικούς·
- η στάση τους στις εφαρμογές των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση είναι θετική και βελτιώνεται όταν συμμετέχουν σε παρόμοια έργα·
- η άποψή τους για την εκπαιδευτική αξία των Τ.Π.Ε. διαφοροποιείται στα διάφορα μαθήματα και αλλάζει σημαντικά, όταν διαπιστώσουν με συγκεκριμένες εφαρμογές τις δυνατότητες αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.·
- η υποστήριξη από τη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία τέτοιων δράσεων·
- δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν ειδικός εξοπλισμός και εξειδι-

κευμένα λογισμικά για την ασύγχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση, την παραγωγή και τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού. Απλά εργαλεία πληροφορικής, προσιτά στον εκπαιδευτικό, στο σχολείο και στο σπίτι του είναι αρκετά, για να επικοινωνήσει η ομάδα και να παραχθεί αξιόλογο εκπαιδευτικό υλικό. Όταν, όμως, οι διδακτικές προτάσεις είναι αρκετές, όταν προβλέπονται αξιολογήσεις και όταν αυξηθούν τα δεδομένα, είναι απαραίτητη η συγγραφή ειδικής μηχανογραφικής εφαρμογής διαχείρισης και υποστήριξης·

- οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν δεν είναι απαραίτητο να έχουν ιδιαίτερες γνώσεις πληροφορικής. Οι γνώσεις αυτές μπορούν να αποκτηθούν κατά τη διαδικασία της ασύγχρονης επιμόρφωσης. Προϋπάρχουσες γνώσεις των επιμορφούμενων στις Τ.Π.Ε. φαίνεται ότι βοηθούν στη γρήγορη εξοικείωσή τους με αυτό τον τρόπο επιμόρφωσης και πολλές φορές διευκολύνουν την παραγωγή διδακτικών προτάσεων·
- οι ομάδες αυτές καλό θα είναι να εστιάζονται σε συγκεκριμένες ενότητες του αναλυτικού προγράμματος. Η διδασκαλία των συγκεκριμένων εννοιών στη συνηθισμένη σχολική τάξη και η δυνατότητα χρήσης εργαστηρίου, χωρίς να αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις, φαίνεται ότι μεγιστοποιούν το αποτέλεσμα·
- το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να προαξιολογηθεί από τους εκπαιδευτικούς και να αξιολογηθεί μετά τη χρήση του στις αίθουσες διδασκαλίας. Οι μαθητές μπορούν, επίσης, να συμβάλουν στην αξιολόγηση του υλικού·
- παρόμοιες πρωτοβουλίες φαίνεται ότι δημιουργούν ποικίλες αντιδράσεις στους εκπαιδευτικούς του σχολείου που δεν μετέχουν, στους μαθητές, στους διευθυντές των σχολείων, ακόμη και στους γονείς. Οι παραπάνω (με εξαίρεση τους μαθητές) στην αρχή φαίνεται ότι τηρούν μια επιφυλακτική στάση και, σε κάποιες περιπτώσεις, αρνητική. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πρωτοβουλίας και με τη αρωγή των στελεχών της εκπαίδευσης μεταβάλλεται η στάση αυτή και μπορεί να γίνει θετική, να δημιουργηθούν πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα (να αρχίσουν, δηλαδή, και άλλοι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν παρόμοιες διδακτικές μεθόδους) και αποτελέσματα προστιθέμενης εκπαιδευτικής αξίας (να αξιοποιηθούν τα σχολικά εργαστήρια που ήδη υπάρχουν, να συνεχιστεί η χρήση του υλικού και στις επόμενες χρονιές κ.τ.λ.). Τα αποτελέσματα στη σχολική τάξη είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, ιδίως για τους μέτριους και αδύνατους μαθητές.

Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση, το επιμορφωτικό υλικό, η επιμόρφωση των επιμορφωτών, το «γραφείο υποστήριξης» (help desk) και, γενικότερα, η ομάδα υποστήριξης του έργου και η ενθάρρυνση αποτελούν παράγοντες που εμφανίζουν ιδιαίτερη δυσκολία (Μαυροπούλου κ.ά., 2003). Το περιβάλλον επιμόρφωσης, ο χρόνος, ο τόπος και ο ρυθμός μάθησης αποκτούν νέες διαστάσεις. Η διαχείριση των παραγόντων αυτών από τους σχεδιαστές των σεναρίων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης μπορεί να αλλάξει ριζικά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και να αποτελέσει ένα ρεαλιστικό υπόβαθρο για αυτοεπιμόρφωση.

4.3 Χρήση των Τ.Π.Ε. σε σύγχρονες μεθόδους επιμόρφωσης

Η τρίτη έρευνα αφορούσε τη σύγχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών και έγινε στο πλαίσιο τηλεπαιμόρφωσης εκπαιδευτικών του Υπουργείου Μακεδονίας-Θράκης (Καρτσιώτης, 1999). Η σύγχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση αξιολογήθηκε θετικά από τους 39 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ φαίνεται ότι παρέχει νέες δυνατότητες και προσομοιάζει με την παραδοσιακή επιμόρφωση (Τζεκάκη κ.ά., 2001). Είναι, ίσως, η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε απομακρυσμένες περιοχές και ιδιαίτερα στο εξωτερικό. Και στις δύο περιπτώσεις, η επιμόρφωση συντελείται με τους γνωστούς όρους, ακόμη και όταν ο επιμορφωτής και οι επιμορφούμενοι βρίσκονται σε διαφορετικούς χώρους. Το εκπαιδευτικό υλικό, η επιμόρφωση των επιμορφωτών και, γενικότερα, η οργάνωση και η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σύγχρονης εξ αποστάσεως επιμόρφωσης αντιμετωπίζονται χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, αρκεί να υπάρχει η κατάλληλη υποδομή τηλεδιάσκεψης.

5. Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Π.Ε. στις Τ.Π.Ε.

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται, με βάση όσα προηγήθηκαν σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε., η διατύπωση κάποιων προτάσεων. Οι προτάσεις οργανώνονται σε τρία διαδοχικά επίπεδα: την οριζόντια επιμόρφωση, την κάθετη επιμόρφωση και τις δράσεις εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, αυτοεπιμόρφωσης και συνεχούς επιμόρφωσης, και αναφέρονται στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς.

5.1 Οριζόντια επιμόρφωση

Είναι προφανής η αναγκαιότητα οργάνωσης ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θα επιμορφωθούν σε πρώτο επίπεδο. Στα προγράμματα αυτά θα ήταν σημαντικό να παρέχονται γνώσεις βασικής πληροφορικής κατάρτισης, να υλοποιούνται από οργανωμένους φορείς, με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο να μοιράζεται και σε έντυπη μορφή, και να διαρκούν περίπου 80-150 ώρες. Επιπλέον, θα μπορούσαν να είναι ενδοσχολικά και μη ενδοσχολικά και να έχουν οριζόντια δομή (ανεξάρτητα από κλάδο και βαθμίδα εκπαίδευσης), ώστε να ολοκληρώνονται σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και να καλύπτουν όλους τους εκπαιδευτικούς. Θα ήταν προτιμότερο, μάλιστα, να απευθύνονται καταρχάς στους εκπαιδευτικούς που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας και στη συνέχεια σε όσους έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας, καθώς ήδη πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα παρέχουν τις σχετικές γνώσεις στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Κέκκερης κ.ά., 2003).

5.2 Κάθετη επιμόρφωση

Στη συνέχεια, είναι σημαντικό να οργανωθούν δράσεις κάθετης επιμόρφωσης α-

νά βαθμίδα και ειδικότητα, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα επιμορφωθούν στην αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών και του Διαδικτύου. Οι δράσεις αυτές απαιτούν κατάλληλα επιμορφωμένους επιμορφωτές σε ένα πολλαπλό επίπεδο γνώσεων (π.χ. επιμόρφωση ενηλίκων, αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού, σύνδεση ψηφιακών δραστηριοτήτων με το αναλυτικό πρόγραμμα κ.τ.λ). Η επιμόρφωση των επιμορφωτών μπορεί να γίνει μόνο από πανεπιστημιακά εργαστήρια εκπαιδευτικής τεχνολογίας, τα οποία διαθέτουν το κατάλληλο επιστημονικό δυναμικό.

5.3 Δράσεις εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, αυτοεπιμόρφωσης και συνεχούς υποστήριξης

Οι Τ.Π.Ε. φαίνεται ότι μπορούν να αποτελέσουν ένα βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ιδιαίτερα στα προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, αλλάζει το περιβάλλον επιμόρφωσης και ο χρόνος, ο τόπος και ο ρυθμός μάθησης αποκτούν νέες διαστάσεις. Η ορθολογική διαχείριση των παραγόντων αυτών από τους σχεδιαστές των σεναρίων εξ αποστάσεως επιμόρφωσης είναι δυνατό να αλλάξει ριζικά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και να αποτελέσει ένα ρεαλιστικό υπόβαθρο για αυτομόρφωση.

Προγράμματα στηριζόμενα στη σύγχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση, όπως η τηλεπαιμόρφωση του ΥΜΑΘ, θα μπορούσαν να γενικευτούν και να αξιοποιηθούν εκεί όπου είναι απαραίτητη η «ταυτόχρονη παρουσία» του εκπαιδευτή. Οι κατάλληλοι φορείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιοποίηση των Μορφωτικών Κέντρων Στήριξης της Εκπαίδευσης (ΜΟ.ΚΕ.ΣΕ.), που δημιουργούνται σε κάθε νομό και περιλαμβάνουν εργαστήριο πληροφορικής, αίθουσα τηλεκπαίδευσης και βιβλιοθήκη (Τσουροπλής, 2003). Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στα ΜΟ.ΚΕ.ΣΕ. τα προγράμματα εξομοίωσης, απαλλάσσοντας επιμορφωτές και επιμορφούμενους από πολλές μετακινήσεις.

Προγράμματα στηριζόμενα στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση, όπως η πρωτοβουλία EduMath, και στις εφαρμογές των τηλεματικών υπηρεσιών στην εκπαίδευση, μπορούν να συμβάλουν στη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην αυτομόρφωσή τους στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Σήμερα είναι τεχνολογικά εφικτό να σχεδιαστεί ένα πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων με επίκεντρο τον καθηγητή και το δάσκαλο, εξειδικευμένο στη μικροκλίμακα του κάθε εκπαιδευτικού. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θα συμμετάσχει στα προγράμματα αυτά αναμένεται να είναι ιδιαίτερα μεγάλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μελετών που προαναφέρθηκαν. Επίσης, η έκταση και η ποικιλομορφία των θεματικών αντικειμένων που θα χρειασθεί να καλυφθούν δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν σε κεντρικό, συγκεντρωτικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί κόμβοι θα πρέπει να σχεδιαστούν, να λειτουργούν και να υποστηρίζονται περιφερειακά, αξιοποιώντας έτσι το επιστημονικό δυναμικό που ήδη υπάρχει, κυρίως σε φορείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα μπορούσε, για

παράδειγμα, το εργαστήριο εκπαιδευτικής τεχνολογίας ενός Πανεπιστημίου να αναλάβει τον κόμβο για την υποστήριξη των Μαθηματικών, το αντίστοιχο εργαστήριο ενός άλλου Πανεπιστημίου να αναλάβει τον κόμβο για την υποστήριξη της Φυσικής, ένα ερευνητικό ινστιτούτο να αναλάβει τον κόμβο για την ελληνική γλώσσα κ.τ.λ. Με τη διαδικασία αυτή, οι φορείς θα αναπτύξουν ειδική τεχνογνωσία και θα αποτελούν σημείο αναφοράς για όλους τους επιστήμονες που ασχολούνται με τα σχετικά θέματα. Με τις σημερινές τεχνολογικές δυνατότητες, δεν υπάρχει πλέον καμία δικαιολογία που να ενισχύει τη συγκεντρωτική δομή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

6. Συμπερασματικά

Η παροχή νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και η απαξίωση των γνώσεων, που συντελείται λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων, απαιτούν διαδικασίες συνεχούς επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης, οι οποίες δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με τις παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης. Το πρόβλημα αυτό, που έμοιαζε άλυτο μέχρι πρόσφατα, φαίνεται ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί με συστήματα σύγχρονης και ασύγχρονης επιμόρφωσης και, γενικότερα, με τις τηλεματικές υπηρεσίες, που μπορούν να προσφερθούν και στον Έλληνα εκπαιδευτικό.

Η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διαρκή επιμόρφωση και αυτοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ανοίγει νέες προοπτικές και δυνατότητες, με την προϋπόθεση ότι θα ληφθούν υπόψη οι παιδαγωγικοί προβληματισμοί και θα αντιμετωπιστούν τα προβλήματα υλοποίησης που συναντώνται κατά την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων επιμόρφωσης, ιδιαίτερα στην ασύγχρονη επιμόρφωση. Έτσι, οι Τ.Π.Ε. είναι δυνατόν να συμβάλουν ουσιαστικά στην εκπαίδευση του σύγχρονου Έλληνα δασκάλου, ο οποίος, εφαρμόζοντας στη σωστή κλίμακα τις Τ.Π.Ε. στην καθημερινή διδακτική πρακτική του, θα συνεχίσει να στηρίζει τη διδασκαλία του στις βασικές αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης και των ανθρωπιστικών αξιών, αλλά με ουσιαστικότερο και δυναμικότερο τρόπο από ό,τι στο παρελθόν.

Βιβλιογραφία

- Eurydice (2000, 2001), *Αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης της Ευρώπης*, Eurostat: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Έγγραφο 127192/ΚΓ/14.11.2003
- Έγγραφο 2750/01.07.2003
- Ιωαννίδης Ι. (2003), «Αναβάθμιση υποδομών πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», *Ημερίδα ΥΠΕΠΘ «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*», Θεσσαλονίκη.
- Καρτσιώτης Θ. (2000), «Η αναγκαιότητα της άμεσης καθολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες», *Πανελλήνιο Συνέδριο του ΣΕΠΔΕΘ*, Θεσσαλονίκη: Πανε-

πιστήμιο Μακεδονίας.

Καρτσιώτης Θ. (2002), «Επιμόρφωση των ελλήνων εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.: η αναγκαιότητα, η στάση των ελλήνων εκπαιδευτικών, τα πρώτα συμπεράσματα», *Πρακτικά 5ης Επαναληπτικής Ημερίδας ΕΠΥ*, Θεσσαλονίκη: ΕΠΥ.

Καρτσιώτης Θ. (2003), «Επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.: η αναγκαιότητα, η στάση των ελλήνων Εκπαιδευτικών, τα πρώτα συμπεράσματα», Διαθέσιμο στην εκπαιδευτική πύλη του ΥΠΕΠΘ <http://www.e-yliko.gr>.

Καρτσιώτης, Θ. (1999), «Τεχνική Περιγραφή και αξιολόγηση του προγράμματος τηλεπαιμόρφωσης εκπαιδευτικών του Υπ. Μακεδονίας Θράκης», *Πρακτικά Συνεδρίου: Ανοικτή και εξ αποστάσεως και περιφερειακή ανάπτυξη*, Ηγουμενίτσα: ΤΕΙ Ηπείρου.

Κέκκερης Γ. και Καρτσιώτης Θ. (2003), «Πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.», *Ημερίδα ΠΤΔΕ*, Ιωάννινα: Πανεπιστημίου Ηπείρου.

Κυρτάτος Γ. (2003), «Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού λογισμικού στη σχολική πραγματικότητα – Η εκπαιδευτική πύλη του ΥΠΕΠΘ», *Ημερίδα ΥΠΕΠΘ «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*», Θεσσαλονίκη.

Μαυροπούλου Μ. και Καρτσιώτης Θ. (2003), «Η οργάνωση ασύγχρονων συστημάτων υποστήριξης έργων επιμόρφωσης με "προσωπικά" χαρακτηριστικά», *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη*», Σύρος.

Μπακαλίδης Γ., Θεοδοσίου Ε., Κέκκερης Γ. (1977), «Η Θέση της Πληροφορικής στην Αγγλική Δ.Ε. σαν αναφορά για την εξέλιξη της Πληροφορικής στην Ελληνική Εκπαίδευση», *Πρακτικά διημερίδας ΕΠΥ*, Αθήνα: ΕΠΥ.

N. 2986/2002

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), *Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Ενέργεια 2.1.1. του Γ' Κ.Π.Σ., Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (διαφάνειες), «Πληροφορική: προγράμματα σπουδών και διδακτικό υλικό», κεφάλαιο «Η Πληροφορική στο Δημοτικό Σχολείο», διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Π.Ι. <http://www.pi-schools.gr>.

Τζεκάκη Μ. και Καρτσιώτης Θ. (2002), «Πιλοτικά προγράμματα σύγχρονης εφαρμογής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από απόσταση», *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Διδακτική Μαθηματικών και Πληροφορικής στην Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη.

Τζεκάκη Μ., Σακονίδης Χ., Καρτσιώτης Θ. (2001), «Πιλοτικά Προγράμματα Σύγχρονης Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών από Απόσταση: Μια Μελέτη Περίπτωσης Επιμόρφωσης Δασκάλων στα Μαθηματικά», *3ο Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τσουροπλής Α. (2003), «Επένδυση για το μέλλον η εισαγωγή της Πληροφορικής στην Εκπαίδευση», Αθήνα: *Ενημερωτικό δελτίο Ε.Π.Υ.*, τ. 94/2003.

ΥΠΕΠΘ (2003), «Εκπαιδευτικό λογισμικό», *Ημερίδα Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη.

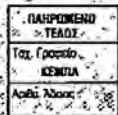
Υπουργική Απόφαση 63579/Γ2/19.08.2002

ΦΕΚ 1366/Β/18.10.2001

ΦΕΚ 1471/20.11.2002

ΦΕΚ 50/98/54939/Γ1/06.06.2003.





ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ-ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος

Τ.Κ. 10557 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