

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ

18

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2014

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΟΕ

Πρόεδρος

Κόκκινος Χαράλαμπος

Αντιπρόεδρος

Μαντάς Κομνηνός

Γενικός Γραμματέας - Υπεύθυνος Εκδόσεων

Κικινής Αθανάσιος

Ταμίας - Υπεύθυνος Τύπου και Δημ. Σχέσεων - Υπεύθυνος Υλικού & Βιβλιοθήκης

Οικονόμου Τριαντάφυλλος

Ειδικός Γραμματέας

Πετράκης Σταύρος

Οργανωτικός Γραμματέας

Φασφαλής Νίκος

Μέλη

Αγαπητός Θανάσης

Νικολάρας Γιάννης

Δριμάλα Θεοδώρα

Ζορμπάς Αχιλλέας

Καλόγηρος Νίκος

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Πρόεδρος

Ανδρουλάκης Εμμανουήλ

Αντιπρόεδρος

Μαγκανάρης Νικόλαος

Γραμματέας

Γκούμας Αθανάσιος

Ταμίας

Παπαδοπούλου Αριστέα

Μέλη

Κανδηλώρας Χρήστος

Μιλτσακάκης Μιχάλης

Νάστη Ελένη

Εκδότης Επιστημονικού Βήματος

Ανδρουλάκης Εμμανουήλ

Υπεύθυνος Έκδοσης

Μαγκανάρης Νικόλαος

Υπεύθυνος Ύλης

Γεωργόπουλος Σωτήρης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ
του Δασκάλου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του *Δασκάλου*

Ετήσιο επιστημονικό περιοδικό

του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Νίκης 33 - 105.57

ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210-3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ*

Εκδότης: Ανδρουλάκης Εμμανουήλ, Πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Μαγκανάρης Νικόλαος, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

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

τηλ.: 210-3314837

Παραγωγή: ΓΡΑΦΟΠΡΙΝΤ Α.Β.Ε.Ε. Θηβών 347 - Αιγάλεω, Τηλ.: 210 5225479 - 210 5144160

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ *του Δασκάλου*

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ

ΤΕΥΧΟΣ

18

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Σελ.

Εισαγωγικό Σημείωμα 9-10

Οδηγίες για τους συγγραφείς 11-14

Ακριτόπουλος Ν. Αλέξανδρος

Λογοτεχνικά αλφαβητάρια: κριτική προσέγγιση και διδακτική εφαρμογή15-23

Αζναουρίδου Φωτεινή

Γλώσσα και Σχολική επίδοση25-41

Αργυρίου Αργύριος, Τύπας Γεώργιος

Οι δυνατότητες διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα43-67

Γουργιώτου Έφη

Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο: Η παιδαγωγική τεκμηρίωση μέσα από την παρατήρηση και τις καταγραφές69-94

Ιωσηφίδης Γ. Αλέξανδρος

Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ψυχοκινητικής ικανότητας και της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά νηπιακής ηλικίας.....95-110

Καβρουλάκη Νεκταρία

Η σημαντικότητα του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών.....111-126

Κόσσυβας Δ. Γιώργος

Ομαδοσυνεργατική επίλυση ανοιχτών προβλημάτων στο δημοτικό σχολείο σε τέσσερις φάσεις: ατομική και συνεργατική έρευνα, μαθηματική συζήτηση και συγκεφαλαίωση.....127-159

Κωστούδα Σμαράγδα

Λογοτεχνία και ετερότητα. Μια πρόταση διδασκαλίας της λογοτεχνίας με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής161-174

Μαυροματάη Μαρία, Μακρίδου-Μπούσιου Δέσποινα

Καλλιεργώντας τη διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από το μάθημα της ιστορίας175-192

Παπαβασιλείου Αθανάσιος, Μπαλκάμου Κωνσταντίνα

Πρόταση και ανάπτυξη σχεδίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος της Φιλαναγνωσίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.193-214

Παπαδόπουλος Θ. Ιωάννης

Οργανωσιακή δικαιοσύνη και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών215-229

Φλουρής Π. Γεώργιος

Εμπειρίες και Προοπτικές για το Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-απόψεις εκπαιδευτικών231-252

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 Διδακτική Ομοσπονδία Ελλάδας και το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών στην επανέκδοση, ύστερα από πολύχρονη διακοπή, του «Επιστημονικού Βήματος του Δασκάλου».

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

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

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

Εισαγωγικό Σημείωμα

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

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

Τα Διοικητικά Συμβούλια

ΔΟΕ

ΙΠΕΜ

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

Αξιολόγηση εργασιών

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

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

Μορφή εργασιών

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

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

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

Οργανωτικό σχήμα του περιοδικού

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

Συντακτική Επιτροπή:

1. Γεωργόπουλος Σωτήρης
2. Μαγκανάρης Νικόλαος
3. Παπαδοπούλου Αριστέα
4. Στέφου Αθανασία

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

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

Άρθρο από ένα περιοδικό του Διαδικτύου:

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

Βιβλίο:

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

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

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

Κεφάλαιο βιβλίου:

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

Πρακτικά συνεδρίων:

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

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

Οδηγίες για τους συγγραφείς

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

Στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας:

ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Νίκης 33, 1ος όροφος

Τ.Κ. 105.57 - Αθήνα

Τηλ.: 210 3314837

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

Λογοτεχνικά αλφαβητάρια: κριτική προσέγγιση και διδακτική εφαρμογή

Αλέξανδρος Ν. Ακριτόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής

Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας

Αν ανατρέξει κανείς στην ιστορία του νεοελληνικού έντυπου βιβλίου θα συναντήσει βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας και φέρουν τον κυριολεκτικά διατυπωμένο τίτλο «αλφαβητάριο». Η Ευγενία Κεφαλληναίου στη μελέτη της για τα νεοελληνικά αλφαβητάρια έδειξε ιστορικά την απαρχή τους και καθόρισε το περιεχόμενό τους: «Το Αλφαβητάριο είναι το πρώτο βιβλίο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης στα παιδιά. Είναι το πρώτο βασικό βοήθημα για τη μόρφωση, την αισθητική καλλιέργεια και γενικά τη διαμόρφωση της πνευματικής τους προσωπικότητας. Με τα βιβλία αυτά διδάσκεται ο μαθητής τα πρώτα γράμματα, δηλαδή τα ψηφία του αλφαβήτου, τους συνδυασμούς αυτών, τη στοιχειώδη ανάγνωση και την αντίληψη του γραπτού λόγου».¹ Αναμφισβήτητα ο παραπάνω ορισμός καταδεικνύει τη φυσιογνωμία του βιβλίου ως δομή και περιεχόμενο καθώς και τη λειτουργικότητα και την αναγκαιότητά του, τονίζοντας και τη χρονική προτεραιότητα που έχει η μαθητεία και η μάθηση αυτή για τους μικρούς αναγνώστες.

Δεν συμβαίνει το ίδιο ακριβώς και με τα βιβλία εκείνα που το υλικό τους είναι αμιγώς λογοτεχνικό και τιτλοφορούνται σήμερα, ως πούμε χάριν συντομίας «αλφαβητάρια», και θα τα ονομάζαμε, όπως και στο θέμα της μελέτης αυτής «λογοτεχνικά αλφαβητάρια». Είναι φανερό ότι η χρήση του όρου «αλφαβητάριο» για τα παρόμοια βιβλία σήμερα γίνεται κυρίως μεταφορικά. Τούτο προκύπτει, εκτός από την άμεσα ορατή ομοιότητα στη δομή τους, και από την ιστορική διερεύνηση παρόμοιων βιβλίων. Οι όροι «αναγνωσματορία», «αναγνωσματα», «εκλογάρον», «εκλογαί», «αλφαβητάρι», «ανθολογία», «ανθολόγιο», στενά συνδεδεμένοι με την ιστορία της εκπαίδευσης,² μας οδηγούν στη δομή και το περιεχόμενο, τη λειτουργία και τη χρήση βιβλίων που έχουν λογοτεχνικό υλικό και απευθύνονται

¹ Ευγενία Κεφαλληναίου, *Νεοελληνικά αλφαβητάρια 1771-1981*, Παρασκήνιο, Αθήνα, 1995, σελ. 13.

² Μια σχετικά πρόσφατη αναφορά στα «αναγνωσματορία» μπορεί να βρει ο αναγνώστης στη μελέτη του Χρήστου Γεωργίου, «Εκπαιδευτικός Δημοτισμός και Παιδικό Βιβλίο», στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα», Θέματα ιστορίας της Εκπαίδευσης. Β3 Σχολικά Εγχειρίδια, Συνεδρια-

σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.³ Με τους όρους αυτούς είμαστε σε θέση να διαμορφώσουμε τα παρακάτω γενικά κριτήρια αξιολόγησης για τη μορφή, το περιεχόμενο και τους στόχους συγγραφής των βιβλίων αυτών, έχοντας πάντοτε υπόψη την ιστορική και εξελικτική πορεία τους: Φιλοξενούν ποικίλο λογοτεχνικό υλικό σε ένα σύνολο ευσύνοπτων κειμένων. Αποτελούν ψυχαγωγικά και ψυχοφελή αναγνώσματα για σχολική ή εξωσχολική ανάγνωση. Εξειδικεύονται στην ποιητική ή την πεζογραφική παραγωγή δόκιμων λογοτεχνών. Απευθύνονται σε διάφορες ηλικίες παιδιών-αναγνωστών. Στόχοι τους είναι η γλωσσική και αισθητική καλλιέργεια, η ψυχαγωγία, η καλλιέργεια του συναισθήματος, καθώς και σε συνδυασμό με τον προβληματισμό και τη διαλογική σκέψη, η δημιουργία ευαισθητοποιημένης συνείδησης του παιδιού- αναγνώστη σε διάφορα θέματα.

Έτσι φθάνουμε στη δεκαετία του 1980, οπότε η χρήση του όρου «αλφαβητάριο», μονολεκτικά ή περιφραστικά ή ακόμη και με την αριθμητική του δήλωση, δηλαδή τα 24 γράμματα του ελληνικού αλφάβητου, πυκνώνει και γενικεύεται στην ελληνική λογοτεχνική παραγωγή και ιδιαίτερα στην Παιδική Λογοτεχνία. Το κύριο μορφολογικό χαρακτηριστικό των βιβλίων αυτών είναι ότι η δομή τους ακολουθεί την κυριολεκτική εννοιολόγηση της λέξης-όρου «αλφαβητάριο», τα 24 κατά σειρά γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου. Αποτελούνται δηλαδή από ισάριθμα κείμενα, ποιητικά ή πεζά, και είναι εικονογραφημένα, όπως λόγου χάριν «*Αλφαβητάρι με γλωσσοδέτες*». Όμως το περιεχόμενο ποικίλλει και συχνά κατά βιβλίο εξειδικεύεται, όπως λόγου χάριν «*Συναισθηματικό αλφαβητάρι*», «*Οικολογικό αλφαβητάρι*». Από την κυριολεκτική σημασία ενός «αλφαβηταρίου» κλασικού τύπου, ένα «λογοτεχνικό αλφαβητάριο» διατηρεί πολύ συχνά (α) *τον αριθμό των κειμένων* (24) που φιλοξενεί και (β) *το στοιχειώδες περιεχόμενο*, αυτό που πρέπει να υπάρξει ως προϋπόθεση, της γνώσης πάνω στην οποία ο αναγνώστης-μαθητής, κατά την άποψη του συγγραφέα, θα στηρίξει τη μελλοντική του εξέλιξη, συναισθηματική και λογική, σε μια ορισμένη γνώση, όπως λόγου χάριν *Το αλφαβητάρι της φύσης*, για τη δημιουργία οικολογικής συνείδησης.

Όπως προέκυψε από την ιστορική θεώρηση, ένα «λογοτεχνικό αλφαβητάριο» δεν μπορεί παρά να είναι ένα σύνολο ευσύνοπτων λογοτεχνικών κειμένων. Τα επιλεγμένα κείμενα, γραμμένα με το νόημα της τέχνης, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για ποικίλες αναγνώσεις με ψυχαγωγικούς, εκπαιδευτικούς και ειδικότερους διδακτικούς σκοπούς και στόχους.

κό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτ. 2002, και στο <http://www.elemedu.upatras.gr/eriade/synedria/synedrio2/practica/Georgiou.htm>

³ Παρατίθεται ενδεικτικός κατάλογος παρόμοιων βιβλίων που δημοσιεύτηκαν από το 1771 και μετά στο τέλος του κειμένου αυτής της εργασίας. Για τα «νεοελληνικά αλφαβητάρια» υπάρχει βιβλιογράφηση στη μελέτη της Ευγενίας Κεφαλληναίου. Εκτός αυτού, πρέπει να αναφέρουμε και τα «μαθηματάρια», βιβλία σχολικά με διδασκόμενα κείμενα, που έκανε γνωστά η μελέτη της Αγγελικής Σκαρβέλη-Νικολοπούλου, *Τα μαθηματάρια των ελληνικών σχολείων της Τουρκοκρατίας, Διδασκόμενα κείμενα, σχολικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι*, διδ. διατριβή, Αθήνα, 1993.

Αν τώρα από την ιστορική και γραμματολογική οπτική περνούσαμε στη λογοτεχνική και ποιητική θεώρηση του φαινομένου της συγγραφής αλφαβηταρίων, μια γενική κατηγοριοποίηση των Λογοτεχνικών Αλφαβηταρίων με βασικό κριτήριο τους στόχους συγγραφής τους και την ποιητική τους ταυτότητα θα ήταν η εξής:

1. Αλφαβητάρια για τη γλωσσική και αισθητική καλλιέργεια του λόγου στοχεύουν στον γλωσσικό και λογοτεχνικό γραμματισμό, π.χ. το «Αλφαβητάρι με γλωσσοδότες» του Ευγένιου Τριβιζά.
Σε κάποια από τα πολύ απλά αυτά κείμενα, τα όρια ανάμεσα στον αλφαριθμητισμό ή αλφαριθμητικό εγγραμματοτισμό, δηλαδή στην εκμάθηση του στοιχειώδους συστήματος γραφής (τα 24 γράμματα), και στον λογοτεχνικό εγγραμματοτισμό, συχνά είναι δυσδιάκριτα. Θεωρητικά όμως οι δύο αυτές ενσυνείδητες κατευθύνσεις σύνθεσης των κειμένων είναι σαφώς διακριτές.
2. Αλφαβητάρια για αισθητικά κατακτημένη ειδική γνώση στοχεύουν στον κριτικό εγγραμματοτισμό, π.χ. το *Αλφαβητάρι της φύσης* της Μαρίας Φραγκιά, το «*Συναισθηματικό αλφαβητάρι*» της Δέσποινας Καϊτατζή-Χουλίουμη. Με την κατηγορία αυτήν περνάμε στους διά της λογοτεχνικής ανάγνωσης γραμματισμούς ειδικών γνώσεων ή ειδικών θεματικών περιοχών, όπως ο «οικολογικός εγγραμματοτισμός», η «συναισθηματική νοημοσύνη»⁴, κ. ά.. Στην κατηγορία αυτήν υπάγονται και αλφαβητάρια που δεν είναι λογοτεχνικά, όπως το *Αλφαβητάριο αισθητικής για μεγάλους*, του Πάνου Πετρίτη, αλλά βρίσκονται εκτός του αντικειμένου μελέτης.

Οι παραπάνω κατηγορίες σε γενικές γραμμές αντιστοιχούν και σε δύο βαθμίδες λογοτεχνικού εγγραμματοτισμού των μαθητών-αναγνωστών:

1. Λογοτεχνικό υλικό για μια στοιχειώδη βαθμίδα λογοτεχνικού εγγραμματοτισμού στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (λεκτικά παιχνίδια, επαναλήψεις φθόγγων, λέξεων, φράσεων -παρηχήσεις, συνηχήσεις, ομοιοκαταληξίες, με σύντομες ποιητικές εικόνες, με γλωσσοδότες, με αινίγματα, με παροιμίες, κλπ., όπου ο λογοτεχνικός γραμματισμός αποσκοπεί στην κατάκτηση και εμπέδωση της αίσθησης του ρυθμού, στη γρήγορη και ορθή άρθρωση, στην έκφραση λογικών στάσεων/ενεργημάτων, όπως είναι η άρνηση, η κατάφαση, η ερώτηση, η απάντηση, στην έκφραση συναισθημάτων, όπως είναι η απορία, ο θαυμασμός, κ. ά.). Το βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά, *Αλφαβητάρι με γλωσσοδότες*, αποτελεί ένα καλό παράδειγμα πρωτοβάθμιου λογοτεχνικού εγγραμματοτισμού αυ-

⁴ Την καθοριστική έννοια της *συναισθηματικής νοημοσύνης* περιγράφει από εκπαιδευτική οπτική γωνία και χρησιμοποιεί η Γεωργία Πολυζώη σε αντιδιαστολή του «συναισθηματικά αναλφάβητος» των Μ. Β. Freedman και Β. S. Sweet, στο: Goleman, D., *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998, σελ. 428. Ο συναισθηματικός εγγραμματοτισμός είναι αποτέλεσμα καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης και άλλων ικανοτήτων του παιδιού, όπως η αυτορρύθμιση, κ. ά. Για τον συναισθηματικό εγγραμματοτισμό στο σχολείο, βλέπε στα βιβλία: St. Killick, *Emotional Literacy at the Heart of School Ethos*, Paul Chapman Educational Publishing, 2006 και Ar. Roslyn, *Empathic Intelligence: Teaching, learning, relating*, Sydney: UNSW Press, 2005.

τής της κατηγορίας για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Όλο το βιβλίο είναι γραμμένο με την ίδια λεκτική δομή και η ποιητική ρητορική αναπτύσσεται σε τέσσερις φράσεις που αντιστοιχούν σε ισάριθμες σειρές-στίχους. Για το γράμμα άλφα (Α, α,) είναι το παρακάτω κείμενο: «Ένα αρκουδάκι, / μα ποιο αρκουδάκι; / Ένα αρκουδάκι / που άγγιξε ένα αστεράκι!». Οι επιλεγμένες λέξεις παραδειγματίζουν το πρώτο γράμμα της αλφαβήτου (α). Η ρητορική των κειμένων στηρίζεται στην επανάληψη. Μέσα από την επανάληψη της ίδιας λέξης «αρκουδάκι», επαναλαμβάνονται οι φθόγγοι (α, ου, ι, δ, κ.), τα συμπλέγματα (ρκ, γγ, στ.), η ομοιοκαταληξία (-άκι). Έτσι επιτελείται η βασική λειτουργία του γλωσσόδετη ως λεκτικού παιχνιδιού, δηλαδή η γρήγορη και ορθή άρθρωση δυσκολοπρόφερτων φθόγγων. Οι σειρές-στίχοι καθορίζονται πάντοτε από σύντομες και απλές φράσεις που υποβάλλουν τον ρυθμό, είτε με την ομοιοκαταληξία, όπως εδώ, είτε απλώς με την αλλαγής σειράς. Οι σειρές-στίχοι επαναλαμβάνουν και άλλες λειτουργίες της γλώσσας: την κατάφαση, την αντιθετικής μορφής ερώτηση, τη θαυμαστική επεξηγηματική πρόταση, -όλα αυτά κατακτώνται με την ανάγνωση ή την ακρόαση.⁵ Η ποιητική εικόνα που αναπαριστάνεται από το κείμενο εικονογραφείται στην αμέσως επόμενη εικόνα (Ζωγραφική αναπαράσταση). Το τρίτο μέρος του βιβλίου που αποτελείται από παιχνίδια με τέσσερις ερωτήσεις ουσιαστικά οδηγεί τον αναγνώστη με τον παιγνιώδη αυτόν τρόπο στη διά της μαθητείας μάθηση όσων το λογοτεχνικό κείμενο εμπεριέχει και εικονίζει, αποσκοπώντας στην αγωγή του λόγου.

2. Λογοτεχνία, με λογοτεχνικό υλικό για τη δημιουργία ανώτερου από τη στοιχειώδη βαθμίδα λογοτεχνικού εγγραμματισμού σε μεγαλύτερες σχολικές ηλικίες (διάφορα λογοτεχνικά είδη, όπως το παραμύθι, το θεατρικό παραμύθι, η μικρή ιστορία, το ποίημα, η παροιμία, κλπ., όπου ο λογοτεχνικός γραμματισμός αποσκοπεί στην κατάκτηση μιας ειδικής γνώσης και στην εμπέδωση της αφήγησης, της περιγραφής, των χαρακτηρισμών και ρόλων, στην έκφραση συναισθημάτων, στοχασμού, κ. ά.). Το βιβλίο της Παυλίνας Παμπούδη, *24 παραμύθια (για γέλια και για γράμματα)*, μας δίνει ένα πιο σύνθετο και αισθητικά ανώτερο παράδειγμα λογοτεχνικού εγγραμματισμού αυτής της κατηγο-

⁵ Για την ακρόαση και την ανάγνωση, βλέπε σχετικά στα: Γιώργου Μπαμπινιώτη, *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα, 1991, σελ. 305-310, Αντώνη Κάλφα, *Ο μαθητής ως αναγνώστης. Λογοτεχνική θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη: Τα τραμάκια, 1993, Τζον Σπινκ, *Τι είναι ανάγνωση; Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφρ. Κυρ. Ντελόπουλος, Αθήνα: Καστανιώτης, 1990 και Β. Δ. Αναγνωστόπουλου, «Η απαγγελία της ποίησης: μια ξεχασμένη τέχνη», στον τόμο: *Η Λογοτεχνία σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 29, 30 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου 2002), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών - Κ. Ε. ΕΠ. ΕΚ., επιμ. Άντα Κατσίκη - Γαϊβάλου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 2004, σελ. 303-307. Για την ανάγνωση ως παιχνίδι, βλέπε Τζίνα Καλογήρου, «Lector Ludens: Η ανάγνωση ως παιχνίδι. Παιχνίδια της ανάγνωσης», στο ίδιο, σελ. 128-133. Για την ανάγνωση, ακρόαση και συγγραφή ποιημάτων στο σχολείο, βλ. Ambrosini, M. - Morretta, T., *Poetry Workshop for Middle School. Activities That Inspire Meaningful Learning*, Newark DE: International Reading Association, 2003 και Hanauer, D. - Rivers, D., *Poetry And The Meaning Of Life: Reading and Writing*, Ontario Canada: Pippin Publishing Corporation, 2004.

ορίας για παιδιά μεγαλύτερης σχολικής ηλικίας. 24 επιτυχημένα σύγχρονα παιδικά παραμύθια γραμμένα με φαντασία και τέχνη, με επιλογή λέξεων που αρχίζουν από τα 24 κατά σειρά γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου. Στο πρώτο κείμενο, «Ο Αποστόλης και η Αναμπέλα», ένα παραμύθι με ζώα, ένα αλόγο «... ήταν ένα ασπρο, αδύνατο, αλόγο που το λέγαν Αποστόλη...» και μια αλεπού «... το πλησίασε μια ασχημη αλεπού που τη λέγαν Αναμπέλα, ...», κυριαρχούν οι λέξεις που αρχίζουν από Α, στο δεύτερο «Ο βασιλιάς Βρασιδάς ο Β και το βατράχι», από το Β, κ.ο.κ.

Ποιος όμως θεωρείται «λογοτεχνικά εγγράμματος» και τι είναι ο «λογοτεχνικός εγγραμματισμός»; Το όλο θέμα ας το τοποθετήσουμε στο πλαίσιο του σχολικού εγγραμματισμού.⁶ Η Λογοτεχνία, ως ξεχωριστό γνωστικό πεδίο, όπως καταχωρίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ), με τις διάφορες μορφές έργων που την συναπαρτίζουν, είναι δυνατόν να βοηθήσει τον μαθητή και να τον καταστήσει καλό αναγνώστη, προσφέροντάς του γλωσσική και αισθητική καλλιέργεια και όταν, όπως προβλέπεται, γίνεται η σύνδεσή της με το παιχνίδι, προσφέρει ψυχαγωγία, καλλιέργεια του συναισθήματος, καθώς και προβληματισμό και διαλογική σκέψη πάνω σε διάφορα θέματα με τον δικό της ξεχωριστό, δημιουργικό και ανοιχτό στη φαντασία τρόπο.

Σύμφωνα με την Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, «λογοτεχνικά εγγράμματος είναι αυτός που όχι μόνο μπορεί να προσεγγίσει το λογοτεχνικό κείμενο, αλλά και που μπορεί να παράγει ένα δεύτερο, προεκτείνοντας, διευρύνοντας ή ανατρέποντας το αρχικό.»⁷ Αν εκκινήσουμε από την παραδοχή αυτού του ορισμού, ο οποίος θεωρεί την έννοια του «λογοτεχνικού γραμματισμού» με τρόπο ανάλογο προς τον «γλωσσικό εγγραμματισμό», η ακρόαση ή ανάγνωση των αλφαβητάρων από μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας είναι μόνον το πρώτο βήμα του λογοτεχνικού εγγραμματισμού τους. Τα επόμενα στάδια περιλαμβάνουν συζήτηση/διάλογο και διάφορες δραστηριότητες, όπως εικονογράφηση της ποιητικής εικόνας, δραματοποίηση αφηγηματικών κειμένων, κ. ά., οι οποίες καθορίζουν τη διδακτική της λογοτεχνίας μέσα ή και έξω από τη σχολική τάξη.

Θεωρώντας ότι από την ποιητική του λογοτεχνικού κειμένου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό η παιδαγωγική του αξία και η διδακτική του αξιοποίηση, όπως έδειξα με το παράδειγμα του βιβλίου του Ευγένιου Τριβιζά, θα σταθώ διεξοδικότερα στη δεύτερη βαθμίδα, στον διά της λογοτεχνικής ανάγνωσης λογοτεχνικό εγγραμματισμό με δύο διαφορετικά παραδείγματα βιβλίων που έχω ήδη αναφέρει.

Θα ξεκινήσω αλφαβητικά την ανάγνωση του βιβλίου «*Συναισθηματικό αλ-*

⁶ Για την έννοια του εγγραμματισμού στο πλαίσιο του σχολείου, βλέπε το βιβλίο του Ηλία Μανταγογούρα, *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 2007.

⁷ Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, «Λογοτεχνία και Εγγραμματισμός», στο: *Σχολικός Εγγραμματισμός*, επιμ. Ηλίας Μανταγογούρας, Αθήνα: Γρηγόρης, 2007, σελ. 381.

φαβητάρι», ενός λογοτεχνικού αλφαβηταρίου με ενιαία θεματική (θέματα του βιβλίου είναι τα ανθρώπινα συναισθήματα, όπως η αγάπη, ο φόβος, η λύπη, ο θυμός, κλπ.) και που η συγγραφέας του το αφιερώνει σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Θα ξεκινήσω από το ποίημα «Άλφα της αγάπης». Να πώς περιγράφεται το συναίσθημα αυτό στο παιδικό ποίημα:⁸ Στα απλά αλλά όχι απλοϊκά ερωτήματα αναζήτησης, «Αραγε τι υπάρχει τι, που τα δένει στη ζωή; / Ποιο είναι τόσο βαθύ, που τα χωράει όλα μαζί;», από τα τόσα πράγματα που υπάρχουν στη ζωή μας, η απάντηση είναι: «Η ΑΓΑΠΗ! σαν ξεσταίνει τις καρδιές μας τις γλυκαίνει». Επομένως, η ενωτική δύναμη που συνέχει τους ανθρώπους στην οικογένεια και στην κοινωνία, είναι η αγάπη. Πρόκειται για μια ζεστή αίσθηση που εντοπίζεται στην καρδιά κάθε ανθρώπου, την αισθάνεται ως ψυχική δύναμη ο άνθρωπος, το παιδί, έχει όμως κοσμικές προεκτάσεις και ως δύναμη συνοχής και χώρος κοινωνικός συνέχει και συγκρατεί τους ανθρώπους.

Πώς όμως η αίσθηση αυτή που παράγει το συγκεκριμένο συναίσθημα *εμβιώνεται* και μεταμορφώνεται σε *ενσυναίσθημα* από τον άνθρωπο, από το παιδί; Αυτό το εκφράζουν απλά τα ρήματα στον επόμενο στίχο του ποιήματος: «ΑΓΑΠΩ και Μ' ΑΓΑΠΟΥΝ κι όλα είναι σ' αρμονία / Γίνομαι ένα με τους γύρω, με τη φύση, με τα θεία». Μέσα στην κοσμική τάξη υπάρχει μια διαλεκτική αμφίδρομη κίνηση της κοσμικής δύναμης, μια δυναμική που ενώνει το «εγώ» με το «εμείς», την ψυχή του παιδιού με την ψυχή των άλλων παιδιών και η ψυχική αυτή ένωση με τους άλλους, με το σύμπαν, είναι που επιφέρει αρμονία. Η εμβίωση του ενσυναίσθηματος ενεργοποιεί την *ενσυναίσθηση*,⁹ την ικανότητα να κατανοούν τα παιδιά τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων. Να αποκτούν δηλαδή συναισθηματική νοημοσύνη.

Το δεύτερο παράδειγμα βιβλίου αφορά στον οικολογικό ή περιβαλλοντικό εγγραμματισμό. Πρόκειται για το βιβλίο της Μαρίας Φραγκιά *Το αλφαβητάρι της φύσης*.

Το βιβλίο απαρτίζεται από 24 αφηγήματα που τιτλοφορούνται ως εξής: «Α...όπως αβγό», «Β... όπως βελανιδιά», «Ξ... όπως ξιφίας», κλπ. Οι ιστορίες λοιπόν έχουν θέματα σχετικά με τη Φύση κατά αλφαβητική σειρά: αβγό, βελανιδιά, γη, κοκ. Όμως τα θέματα επεκτείνονται και σε κοινωνικά ζητήματα. Οι επιλογές αυτές της συγγραφέως φανερώνουν την αναντιστοιχία εξαγγελθέντος τίτλου και θεμάτων που πραγματεύεται, γεγονός που αντιτίθεται λογικά στην πρόθεσή της να γράψει ένα λογοτεχνικό αλφαβητάρι με ενιαία θεματική, ώστε να εκ-

⁸ Δέσποινα Καϊτατζή - Χουλιούμη, *Συναισθηματικό Αλφαβητάρι*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2009, σελ. 32.

⁹ Η Γεωργία Πολυζώη συμπεκνώνει τη δύναμη της ποιητικής γραφής σε σχέση με την *ενσυναίσθηση* στον στίχο του Παλαμά «Ο, τι δεν Αγαπούμε, δεν Υπάρχει» (*Σατιρικά γυμνάσματα*, Δεύτερη σειρά, 10. 13. 1912. *Άπαντα*, τόμ. Ε'. Αθήνα: Μπίρης - Γκοβόστης, 1964, σελ. 260) στη μελέτη της «Ο,τι δεν Αγαπούμε, δεν Υπάρχει»: Ποιητική Γραφή και Ενσυναίσθηση στο Δημοτικό Σχολείο», στο <http://www.cc.uoa.gr/ptde/Forum%20neon%20episimonon/Georgia%20Polyzoi%20doc>. Είναι πράγματι έτσι; Ναι, αν εννοήσουμε μ' αυτό ότι γνωρίζουμε πραγματικά μόνον αυτά που πραγματικά αγαπούμε. Πρόσωπα και πράγματα που δεν τα αγίζουμε με την ψυχή μας δεν τα γνωρίζουμε καλά και υπάρχουν ξέχωρα από μας, χωρίς να μας αγγίζουν.

πληρώνει το βασικό κριτήριο σύνθεσής του ως βιβλίου: τη δημιουργία οικολογικής συνείδησης μέσα από τη διαλεκτική 24 αφηγημάτων που αφορούνται από λέξεις-έννοιες σε αλφαβητική σειρά κατά κείμενο. Ο στόχος αυτός βέβαια επιτυγχάνεται με τα αφηγήματα που έχουν θέμα οικολογικό, λόγου χάριν στο πρώτο κείμενο, το θλιμμένο και αναστατωμένο αβγό στην ακροποταμιά, τελικά, μετά από δυσκολίες, γίνεται ένα αγριοχηνάκι και έτσι συνεχίζει τη βιολογική αλυσίδα στη γη. Ένα άλλο κριτήριο που εφαρμόζεται πιστά στο βιβλίο είναι το ευσύνοπτο των κειμένων. Και το βασικότερο όλων, η λογοτεχνικότητα των κειμένων: τα σύγχρονα αυτά παραμύθια, όπως αυτά που βλέπουμε και στην τηλεόραση, στηρίζουν τη μυθολογία τους στην ανθρωπομορφική εμφύχωση στοιχείων του φυτικού και ζωικού βασιλείου με στόχο να μεταδώσουν «ηθικοδιδασκτικές» αξίες, γνώσεις και αλήθειες της ζωής.

Με βάση την αφήγηση των κειμένων, ο αναγνώστης εισέρχεται στο παιχνίδι της ανάγνωσης με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι η δραματοποίηση του κειμένου. Οι ρόλοι στηρίζονται στους χαρακτήρες της ιστορίας, και ο βιωματικός αυτός τρόπος έχει τα καλύτερα αποτελέσματα για τη μάθηση, η οποία χρειάζεται μαθητεία για να αποκτηθεί. Τούτο προγραμματίζεται από τον δάσκαλο και τους μαθητές στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης στο Σχολείο. Ένα καλύτερο ή έτοιμο παράδειγμα, όσον αφορά στους ρόλους, αποτελεί το αλφαβητάριο της Σοφίας Χατζηνικολάου, *Στη χώρα των Γραμμάτων*, γραμμένο με τη μορφή θεατρικού παραμυθιού, αλλά αυτό στοχεύει στην αποκατάσταση των «γραμμάτων» κυριολεκτικά και μεταφορικά, δηλαδή στην αποκατάσταση του ίδιου του πολιτισμού των «γραμμάτων» (βλέπε, των ιδεών και του πνεύματος) που βάλλεται από το σύγχρονο πολιτισμό των εικόνων, όπως παλιότερα ο προφορικός από τον εγγράμματο πολιτισμό.

Ελληνικά Αλφαβητάρια για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία

Γλώσσα*

Μιχαήλ Παπά-Γεωργίου, *ΤΟ ΜΕΓΑ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙΟΝ*, τυπωμένο στη Βιέννη στα 1771, περιέχει τα 24 γράμματα, τις συλλαβές, διάφορα προσωδιακά φαινόμενα και άλλα εκκλησιαστικά κείμενα και αφορά στην εκμάθηση της γλώσσας. Το αρχαιότερο χρονολογημένο έντυπο ελληνικό αλφαβητάριο.

Αλφαβητάριον, Εν Μοναστηρίω, 1911, (Φλώρινα, Δ. Β. Πιτόσκα, 1992).

Επαμ. Γεραντώνη, *αλφαβητάριο. Τα καλά παιδιά*. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 1950.

Αλέξη Δημαρά, (επιμ.) *Το αλφαβητάρι με τον ήλιο*, Ερμής, Αθήνα, 1972.

Ι. Κ. Γιαννέλλη-Γ. Σακκά, *αλφαβητάριο*, Ν. Σύνορα-Α. Α. Λιβάνη, 1983.

*Τα παραπάνω βιβλία αναφέρονται ενδεικτικά ως κλασικού τύπου αλφαβητάρια για την εκμάθηση της γλώσσας.

Λογοτεχνία

[Δημητρίου Νικολάου του Δαρβάρεως, *Εκλογάριον Γραικικόν*, Εν τω νεωσυστάτῳ Τυπογραφείῳ του Βουκουρεστίου, 1827.

Ευάγ. Κ. Κοφινιώτου, *Αναγνώσματα νεωτέρων Ελλήνων*, Εν Αθήναις, 1884.

Χριστοφόρου Ι. Κωνσταντινίδου, *Ανθολογία των παιδων*, ήτοι συλλογή ποιημάτων και ασμάτων προς χρήσιν των τεσσάρων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, Εν Αθήναις, 1900.]*

*Τα παραπάνω βιβλία δεν είναι «λογοτεχνικά αλφαβητάρια». Εδώ αναφέρονται απλώς, γιατί απηχούν το πνεύμα του λογοτεχνικού εγγραμματισμού των αναγνωστών στους οποίους απευθύνονται και ο οποίος αποτέλεσε βασικό στόχο της συγγραφής τους.

Γαλάτειας Καζαντζάκη, *Ελληνικό Αλφαβητάριο*, Αθήνα, Ζησάκης, χ.χ.

Κωστούλας Μητροπούλου, *αλφαβητάριο, για λέξεις σπασμένες που αχρηστεύτηκαν*, (Μυθιστόρημα) Δωρικός, Αθήνα, 1981.

Σοφίας Ζαραμπούκα, *Αλφαβητάριο*, Κέδρος, Αθήνα, 1983.

Γκοφρέντο Παρίζε, *Αλφαβητάριο*, Αρ. 1, μτφρ. Βαγγέλης Ηλιόπουλος, Κέδρος, Α.Ε., 1984. (Goffredo Parise, “Sillabario N.1”, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1982.

Όλγας Δάσιου, *Το αλφαβητάρι της Ιλιάδας*, μάτι, Κατερίνη, 1992.

Μαρίας Δημάση-Αιμιλίας Κέκια, *Το παραμυθόσπιτο της αλφαβήτας*, Εικονογράφηση: Σωτήρης Αγγέλου, Εκδόσεις Μαθητής, Θεσσαλονίκη, 1997.

Σοφίας Χατζηνικολάου, *Στη χώρα των Γραμμάτων*, Θεατρικό παραμύθι, Μαλιάρης Παιδεία, 1998.

Γιώργου Ι. Μποτή, *Το αλφαβητάρι της αγάπης*, ποιήματα, Εκδόσεις Πλάτανος, Αθήνα, 1998.

Μαρίας Φραγκιά, *Το αλφαβητάρι της φύσης*, ζωγραφιές: Μάρω Αλεξάνδρου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, ³1999.

Ευγένιου Τριβιζά, *Αλφαβητάρι με γλωσσodέτες*, Εικονογράφηση Κέλλυ Ματαθία Κόβο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.

Ευγένιου Τριβιζά, *Οι Παρεούλες της αλφαβήτας*, (Σειρά: Η Παρεούλα της γαλάζιας Γάτας, Η Παρεούλα του Ζαφειρένιου Ζαρκαδιού, Η Παρεούλα του Κόκκινου Κροκόδειλου, Η Παρεούλα του Πράσινου Παπαγάλου, Η Παρεούλα του Ροζ Ρινόκερου, Η Παρεούλα της Χρυσής Χελώνας), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.

Φωτεινής Στεφανίδη, *αλφαβήτα*, εκδ. Στεφανίδη, εικονογράφος Φ. Στεφανίδη, Αθήνα 2000.

Κατερίνας Τζωρίδου, *24 γράμματα και μια αρκούδα*, εικονογράφηση: Ανθή Σαμαρτζίδου, Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2001.

Ζωής Κανάβα, *Το αλφαβητάρι της Κυριακής*, εικονογράφηση: Χρήστος Δήμος, Αποστολική Διακονία, Αθήνα, 2002.

Άρης Ασλανίδης-Γιώργος Ζαφειράκης, *Το οικολογικό αλφαβητάρι*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 2003.

Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη, *Τα 24 παιδιά της Καλομάνας*, εικονογράφηση: Έλλη Γρίβα, Εκδόσεις Πατάκη, 2003.

Παυλίνas Παμπούδη, *24 παραμύθια (για γέλια και για γράμματα)*, Ρoές Παμυθολογοτεχνία, Αθήνα, 2004.

Ζωής Θ. Σπυροπούλου, *Τα παιδιά της αλφαβήτας, αλφαβητάρι*, εικονογράφηση: Λιάνα Μερτζάνη, Κέδρος, Αθήνα, 2005.

Γιώργη Έξαρχου, *Το αλφαβητάρι των αινιγμάτων*, Μια συλλογή από 505 αινίγματα που κρύβουν πονηρές απαντήσεις, Δίαυλος, Αθήνα, 2005.

Αλφαβητάρι για μικρά και μεγάλα παιδιά, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, με 48 πίνακες του Νίκου Εγγονόπουλου (1907-1985) «υποτιτλισμένους» με χαϊκού του Χάρη Βλαβιανού.

Κασ. Ανδριτσοπούλου-Μανώλη - Σοφίας Κέσκου, *Χαρούμενα πουλιά*, (Αλφαβητάριο), Εκδ. Ηράκλειτος.

Ευαγγελίας Δεσύπρη, εικονογράφος Αλεξάνδρα Μάρω, *Το αλφαβητάρι με τα αινίγματα*, Εκδ. Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2008.

Δέσποινας Καϊτατζή - Χουλιούμη, *Συναισθηματικό Αλφαβητάρι*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2009.

Αγγελου Σακκέτου, *Το αλφαβητάρι της Ελληνικής Σοφίας!... (Δ)*, στην ηλεκτρονική σελίδα <http://www.sakketosaggelos.gr/Article/1071>. Ηλεκτρονικό αλφαβητάρι.

Βιβλιογραφία

Λογοτεχνία και Εκπαίδευση, (επιμ. Βενετία Αποστολίδου - Ελένη Χοντολίδου) Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1999.

Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, (Επιμ.) Τζίνα Καλογήρου - Κική Λαλαγιάνη, Εισαγωγή Άντα Κατούνη-Γκίβαλου, 2005.

Ευγενία Κεφαλληνναίου, *Νεοελληνικά αλφαβητάρια 1771-1981*, Παρασκήνιο, Αθήνα, 1995.

Σχολικός Εγγραμμματισμός, επιμ. Ηλίας Μανταγοπούρας, Γρηγόρης, Αθήνα, 2007.

Γλώσσα και Σχολική επίδοση

Αζναουρίδου Φωτεινή

Νηπιαγωγός του 133ου Νηπιαγωγείου Αθηνών

Εισαγωγή

Το θέμα που θα αναλύσουμε είναι η γλώσσα και η επίδραση που έχει στη σχολική επίδοση των παιδιών.

Η γλώσσα παίζει πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας των ανθρώπων και στην κοινωνικοποίηση τους. (Βοσνιάδου, 1992).

Η γλωσσική επικοινωνία έχει ως στόχο την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας και την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του.

Ο διάλογος, η συζήτηση και γενικά η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών έχει σκοπό να μεταδώσει στα παιδιά τη συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία των εκπαιδευτικών, ώστε με τη χρήση των γνωστικών και επικοινωνιακών εργαλείων να βοηθηθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Προκειμένου να κατακτηθεί το γλωσσικό σύστημα πρώτα πρέπει να κατακτήσουμε το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας, τη γραμματική, το συντακτικό, τις σημασιολογικές γνώσεις, τις πραγματολογικές, τις κειμενικές και τις κοινωνιογλωσσικές γνώσεις.¹

Ο λόγος του παιδιού πρέπει να είναι κοινωνικός, προσωπικός, ερμηνευτικός και εκφραστικός.

Σαφώς και υπάρχουν διαπολιτισμικές διαφορές στη γλωσσική κοινωνικοποίηση, γι αυτό το σχολείο καλό είναι να αναθεωρήσει αρκετά πράγματα προκειμένου όλα τα παιδιά να είναι ικανά να παρακολουθήσουν.

Κεφάλαιο 1ο

1.1 Γλωσσική ανάπτυξη

Η γλώσσα είναι ο ιερός ναός του πνεύματος και ο οίκος του πολιτισμού. Δίχως τη γλωσσική ανάπτυξη θα ήταν σχεδόν αδύνατη κάθε ανθρώπινη εξέλιξη. Η μετάβαση από την προϊστορία στην ιστορία συντελείται με την ανακάλυψη της γραφής.²

¹ Moll, L. & Whitemore, K. (1999). “Η μετάβαση από την κοινωνική μεταβίβαση στην κοινωνική συναλλαγή” στο *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. (Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.). Πάτρα: ΕΑΠ, 155-182.

² Στ. Συρμόγλου, http://ksipnistere.blogspot.gr/2013/09/blog-post_4129.html

Η ανθρώπινη εξέλιξη βασίστηκε στη γλωσσική ανάπτυξη. Η ανθρώπινη ψυχή εκφράζεται μέσα από τη γλώσσα που είναι όργανο επικοινωνίας και μέσο συνεννόησης. Κατά τον ορισμό του W.v Humboldt, η γλώσσα είναι υπερατομικό έργο και προσωπική δημιουργία. Με τη βοήθεια της Γλώσσας εξωτερικεύουμε τις σκέψεις μας και μπορούμε να κατανοήσουμε την ψυχική ολότητα του κάθε ανθρώπου. Η γλώσσα είναι μια πνευματική λειτουργία, είναι η σκέψη που μορφοποιεί τον κόσμο. Είναι φορέας όλων των αξιών του πολιτισμού και του πνεύματος. Ο άνθρωπος εκφράζεται με ποικίλους τρόπους σύμφωνα με τις σκέψεις του. Αυτό φανερώνει πως οι βαθύτερες ρίζες της γλώσσας βρίσκονται στο συνειδέναι του ανθρώπου, είναι κομμάτι του συνειδέναι, προέκταση της συνείδησης του. Όταν έχουμε ακρίβεια και σαφήνεια στη σκέψη, ακριβής και σαφής είναι η διατύπωση και η ομιλία. Ο εσωτερικός λόγος εξωτερικεύεται μέσω της γλώσσας, γίνεται προφορικός, διατυπώνεται, και έτσι καθίσταται γραπτός λόγος.³

Κάθε λαός έχει τη δική του γλώσσα, έχει το δικό του τρόπο σκέψης. Οι διαφορές μεταξύ των λαών ως προς τη γλώσσα, είναι κατά βάση διαφορές νοοτροπίας και κουλτούρας. Το ίδιο συμβαίνει και με τους ανθρώπους, τον καθένα χωριστά. Κάθε άνθρωπος έχει το προσωπικό του ύφος και τη γλώσσα του, που αποτυπώνει την ψυχή του. Η γλώσσα των πρωτόγονων ή πνευματικά υποανάπτυκτων λαών είναι φτωχή, όπως φτωχή είναι και η νόηση του τις περισσότερες φορές. Οι λαοί που έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης και πολιτισμού έχουν και αναπτυγμένη γλώσσα. Η γλώσσα έχει τα φυσιολογικά και κοινωνικά της στοιχεία. Το πλούσιο φωνητικό σύστημα με την εκπνοή, τη φώνηση και την άρθρωση έχει πλήρη οργάνωση και τέλεια κατασκευή.⁴

Με τη βοήθεια των τεσσάρων εγκεφαλικών και γλωσσικών κέντρων, του αισθητικού ή κέντρο του Wernicke, του κινητικού ή κέντρου του Broca, του κέντρου αναγνώσεων ή κέντρο του Kussmahe και του κέντρου γραφής ή κέντρου του Exner, αναπτύσσεται η προφορική ομιλία και η γραπτή γλώσσα.⁵

Τα ψυχολογικά στοιχεία της γλώσσας αρχίζουν από τον απλό συμβολισμό και τη μίμηση και προχωρούν ως τις μορφές εκείνες των μεταφορών με τις οποίες δημιουργούνται νέες γλωσσικές αποχρώσεις. Η μίμηση των φωνών ή πράξεων οδηγεί στην ονοματοποιία, ενώ η αναλογία, ο ανθρωπομορφισμός και η προσωποποιία είναι πηγές σχηματισμού πολλών νέων λέξεων και εμπλουτισμού της γλώσσας. Τα κοινωνικά στοιχεία της γλώσσας μετασχηματίζουν και τη διευρύνουν συνεχώς. Έτσι προκύπτει το πλήθος των συνωνύμων. Τα κοινωνικά σε συνεργασία με τα ψυχολογικά στοιχεία δίνουν το πλάτος και το βάθος στη γλώσσα, καθώς εκφράζουν την ψυχή της ολότητας και οικοδομούν το ιστορικο-κοινωνικό πνεύμα.⁶

Η γλώσσα εξελίσσεται, όταν καλλιεργείται, γι αυτό εξελίσσεται και η σκέψη

³ Στ. Συρμόγλου http://ksipnistere.blogspot.gr/2013/09/blog-post_4129.html

⁴ Στ. Συρμόγλου http://ksipnistere.blogspot.gr/2013/09/blog-post_4129.html

⁵ <http://biolexikon.blogspot.gr/2010/10/wernickes-center-wernicke.html>

⁶ Στ. Συρμόγλου http://ksipnistere.blogspot.gr/2013/09/blog-post_4129.html

του ανθρώπου, η οποία αποτελεί τη συνομιλία της ψυχής με τον εαυτό της και επομένως ταυτίζεται μαζί της. Την άποψη αυτή τη διατύπωσε ο Πλάτων και την υιοθέτησαν τον 20^ο αιώνα οι συμπεριφοριστές που σύμφωνα με αυτούς η σκέψη θεωρείται υποφωνητικός λόγος. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για την επικοινωνία, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ύπαρξη και τη διαμόρφωση της σκέψης την οποία μάλιστα καθορίζει εξ ολοκλήρου (μπιχεβιορισμός) Η σκέψη προηγείται της γλώσσας και είναι απαραίτητη για τη γλωσσική ανάπτυξη. Κάποια σημαντικά ερωτήματα είναι : Τι μέρος της γλώσσας είναι έμφυτο; Η απόκτηση γλώσσας αποτελεί ειδικό μέρος του μυαλού; Πώς συνδέονται η σκέψη και η γλώσσα; Γενικά υπάρχουν τρεις απόψεις πάνω στο θέμα της μάθησης της γλώσσας. Η πρώτη είναι η οπτική του συμπεριφορισμού (behaviorism) που ισχυρίζεται ότι, όχι μόνο το μεγαλύτερο μέρος της γλώσσας μαθαίνεται, αλλά μαθαίνεται μέσω εξάρτησης. Η δεύτερη είναι η *προοπτική δοκιμής υποθέσεων* (*hypothesis testing perspective*), η οποία θεωρεί ότι η εκμάθηση από το παιδί των συντακτικών κανόνων και των σημασιών περιέχει την προϋπόθεση και τη δοκιμή υποθέσεων, μέσω της χρήσης της ευφυΐας. Ο τελευταίος υποψήφιος για εξήγηση είναι η έμφυτη προοπτική (*innatist*), η οποία δηλώνει ότι τουλάχιστον κάποια από τα συντακτικά χαρακτηριστικά είναι έμφυτα και προκαθορισμένα, με βάση κάποια τμήματα του μυαλού.⁷

Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης αναπτύχθηκε σχετικά πρόσφατα με τις θεωρητικές προτάσεις του Chomsky (1957) για το τι είναι γλώσσα. Κατά τον Τσόμσκι, η ικανότητα της ανθρώπινης γλώσσας είναι μια ικανότητα είδους, δηλαδή διαφοροποιείται ελάχιστα μεταξύ των ανθρώπων και είναι, από βιολογική άποψη, απομονωμένη. Οι πιο στοιχειώδεις ιδιότητές της (σημασιολογικές, συντακτικές κτλ) δεν εντοπίζονται σε άλλα είδη. Επιπλέον, αναπτύχθηκε πολύ πρόσφατα, προφανώς κατά τη διάρκεια των τελευταίων μερικών εκατοντάδων χιλιετιών, εκατομμύρια έτη μετά το διαχωρισμό μας από τα θηλαστικά. Η ανθρώπινη γλώσσα εξηγεί σε σημαντικό βαθμό το γιατί οι άνθρωποι είναι το μόνο είδος με ιστορία, πολιτισμική ποικιλία οποιασδήποτε πολυπλοκότητας και σε τεράστιους αριθμούς κατά τα πολύ πρόσφατα χρόνια. Ο Τσόμσκι παρατηρεί ότι η γλώσσα αναπτύσσεται στο παιδί πολύ πριν τις άλλες διανοητικές λειτουργίες, ανεξάρτητα από το βαθμό ευφυΐας και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, και φαίνεται να περνά για όλα τα παιδιά από τα ίδια στάδια εξέλιξης. Αυτό δείχνει ότι η γλώσσα δε διδάσκεται στο παιδί όπως διδάσκονται οι επίκτητες ικανότητες (π.χ. η γραφή), αλλά καθοδηγείται από εσωτερικές δυναμικές, οι οποίες διαμορφώνονται μόνο ως προς τις επιφανειακές τους λεπτομέρειες από τη γλώσσα του περιβάλλοντος. Η γλώσσα λοιπόν δε μαθαίνεται εμπειρικά αλλά ξεκινά από μια έμφυτη, γενετικά δοσμένη μορφή που είναι κοινή σ' όλο το ανθρώπινο γένος. Η θέση του, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος γεννιέται με έμφυτη γνώση τον φέρνει κοντά στον Πλάτωνα. Για τον Τσόμσκι η έμφυτη γλωσσική ικανότητα είναι απόκτημα όλων των

⁷http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A6%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CF%83%CE%BF%CF%86%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82

ανθρώπων, όχι το απόκτημα μιας φυλής, ενός έθνους, μιας τάξης ή ενός άνδρα ή μιας γυναίκας. Η Οικουμενική Γραμματική είναι σαν τα πόδια, τα μάτια, την καρδιά κάθε ανθρώπου πάνω στη φλούδα της Γης. Η Οικουμενική Γραμματική ενώνει την ανθρωπότητα, δεν τη διαιρεί. Το κάθε άτομο μπορεί, χρησιμοποιώντας μέσα που στη βάση τους είναι κοινά για όλους τους ανθρώπους, να εκφράσει τη δική του μοναδική προσωπικότητα.⁸

Ο Chomsky υποστήριξε ότι το παιδί είναι γενετικά προγραμματισμένο (διαθέτει LAD - language acquisition device) να ανακαλύπτει τη βασική γραμματική δομή που είναι κοινή για όλες τις γλώσσες (καθολική γραμματική), δηλ. ένα είδος πολύ περιορισμένης και αφηρημένης δομής-σκελετού (που περιέχει στοιχεία και κανόνες). Η έμφυτη γνώση της γραμματικής αυτής επιτρέπει στο παιδί να ανακαλύψει (πολύ γρήγορα και με τη βοήθεια του περιβάλλοντος) τη βαθιά δομή της γλώσσας του (ιδιαίτερος συνδυασμός καθολικών στοιχείων της Καθολικής Γραμματικής, αφηρημένη γνώση που αφορά την αφηρημένη εννοιοσημασιακή δομή μιας πρότασης. Έτσι, πολύ σύντομα φτάνει να κατακτήσει και την επιφανειακή δομή της γλώσσας του (είναι δηλ. η βαθιά δομή που έχει πλέον γλωσσικό ένδυμα - φωνητική/φωνολογική υπόσταση και ενδέχεται να έχει δυο μορφές, αν και προέρχεται από μια βαθιά δομή - π.χ. ενεργητική και παθητική σύνταξη). Έτσι εξηγείται πώς το παιδί μπορεί να παραγάγει και να κατανοήσει πολύ μεγάλο αριθμό εκφωνημάτων - που δεν έχει ακούσει πριν. Και οι δυο μελετητές που αναφέρθηκαν ανήκουν φυσικά στην ορθολογιστική τάση. Από τις πιο γνωστές εμπειριοκρατικές θεωρίες είναι ο συμπεριφορισμός του B.F. Skinner (Verbal Behavior, 1957). Ήταν από τις κυρίαρχες μαθησιακές θεωρίες από τις αρχές του 20ου αι. ως και το 1960 περίπου, και βασιζόταν σε πειράματα και παρατηρήσεις της συμπεριφοράς των ζώων για το πώς μπορεί αυτή να τροποποιηθεί με την καθοδηγούμενη μάθηση. Σε γενικές γραμμές, η μάθηση της γλώσσας είναι αποτέλεσμα της εξάρτησης ανάμεσα στα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον και στις αντιδράσεις του σε αυτά (ερεθίσμα - αντίδραση), τροποποιώντας τις αντιδράσεις του ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται. Έτσι το παιδί αρχίζει παράγοντας κάποιους φθόγγους, κατόπιν με τη μίμηση, την εξάσκηση και τη συνεχή τροποποίηση των αντιδράσεών του σχηματοποιεί τελικά τη γλώσσα. Οι ομοιότητες ορισμένων γλωσσικών φαινομένων και η σχετικά σταθερή σειρά κατάκτησής τους επέτρεψε την περιγραφή της πορείας ανάπτυξης των επιμέρους τομέων του γλωσσικού συστήματος παρά τις υπάρχουσες διαφορές τόσο από άτομο σε άτομο, όσο και από γλώσσα σε γλώσσα. Όλα τα γλωσσικά συστήματα έχουν τέσσερις βασικούς τομείς, οργανωμένους με δικές τους αρχές, τις οποίες κάθε νέος ομιλητής καλείται να κατακτήσει. Παρότι η γενική ιδέα φαίνεται σωστή, η θεωρία του Τσόμσκι (1957, 1959, κ.ά.) δεν επιβεβαιώθηκε από ψυχολογολογικά πειράματα (τουλάχιστον η αρχική εκδοχή της). Διατυπώθηκαν και άλλες θεωρίες, π.χ. ότι το παιδί μαζί με τη γραμματική ανάλυση κάνει και σημα-

⁸ http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_kathfiles_100011_02/06/2006_155358 Επιμέλεια: Λίζα Αλιφραγκή

σιολογική ανάλυση, ή ότι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών λειτουργιών εξηγεί και καθορίζει και την ανάπτυξη της γραμματικής, ή ότι η ανάπτυξη της γλώσσας επιβάλλεται να μελετηθεί υπό το πρίσμα της γενικότερης γνωσιακής ανάπτυξης του παιδιού. Η κριτική που δέχτηκε η θεωρία επικεντρώνεται στο ότι, μόνο με τη μίμηση περιορισμένων εκφωνημάτων το παιδί κατακτά όλη την αφηρημένη δομή της γλώσσας, παραβλέποντας το γεγονός της ταχύτητας της εκμάθησης και τη δημιουργικότητα εκ μέρους του παιδιού οι τέσσερις αυτοί τομείς είναι ο φωνολογικός, ο σημασιολογικός, ο γραμματικός και ο πραγματολογικός. Η κατάκτηση των τριών πρώτων συστατικών επιφέρει τη γνώση του γλωσσικού συστήματος (γλωσσική ικανότητα) ενώ η κατάκτηση του πραγματολογικού τομέα επιφέρει την αξιοποίηση-χρήση της γνώσης του γλωσσικού συστήματος (επικοινωνιακή ικανότητα). Τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά κατακτούν παράλληλα και τις δυο ικανότητες, γλωσσική και επικοινωνιακή.⁹

1.2 Γλώσσα και επικοινωνιακές δεξιότητες

Γλώσσα είναι το σύνολο των φραστικών μέσων με τα οποία ο άνθρωπος εκφράζεται και ανακοινώνει τα νοήματα του. Η γλωσσική επικοινωνία αποβλέπει τόσο στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας, όσο και στην ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του. Οι συνθήκες της επίσημης διδασκαλίας και της μάθησης απαιτούν από τα άτομα να χρησιμοποιούν ειδικούς τρόπους ομιλίας και να υπακούουν σε συγκεκριμένους κανόνες και γνώσεις.¹⁰

Αυτό δημιουργεί συχνά πρόβλημα στα άτομα εκείνα που χρησιμοποιούν γλωσσικούς κώδικες διαφορετικούς από αυτούς που χρησιμοποιεί η επίσημη εκπαίδευση. Η γλώσσα της επίσημης εκπαίδευσης προσεγγίζει ή συμπίπτει με τη γλώσσα των μέσων ή ανώτερων κοινωνικών τάξεων.¹¹

Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά της κυρίαρχης κουλτούρας πλεονεκτούν έναντι των μειονοτήτων που χρησιμοποιούν διαφορετική γλώσσα ή διαφορετικές διαλέκτους. Η δυσαρμονία αυτή μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες για την εκπαιδευτική εμπειρία του παιδιού, αφού η γλωσσική ικανότητα είναι καθοριστική σε μεγάλο βαθμό για τη συμμετοχή του παιδιού στις περισσότερες δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Βασικό κριτήριο για τη σχολική επίδοση είναι η γνώση της γλώσσας και η ικανότητά τους να αποκτούν ή όχι συγκεκριμένες δεξιότητες και γνωστικές έννοιες που απαιτούνται από το σχολείο. Οι συγκρούσεις που δημιουργούνται εξαιτίας των διαφορετικών πρακτικών γραμματισμού που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο από το οικογενειακό τους περιβάλλον, οδηγεί στην περιθωριοποίηση κάποιων παιδιών με αποτέλεσμα χαμηλές μορφωτικές επιδόσεις και σχολική διαρροή.¹²

⁹ http://participateschool.wikispaces.com/file/view/anaptixi_glossas_sto_paidi.pdf

¹⁰ Faulkner & Woodhead, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. 1999 (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ

¹¹ Φραγκουδάκη, 1985. Bernstein, 1991. Holmes, 2001

¹² Γκλιάου Ν. (2005). *“Η επίδραση των διαφορετικών πρακτικών γλώσσας και γραμματισμού στην εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών”* στο *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου.

Από τα τέλη της δεκαετίας του '50 έως σήμερα η μελέτη των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων του παιδιού έχει διανύσει τρεις τουλάχιστον διαφορετικές περιόδους, δίνοντας έμφαση στο συντακτικό, στη σημασιολογία και στην επικοινωνία, ώστε το παιδί να κατακτήσει τον επικοινωνιακό λόγο. Όταν ένα παιδί αφηγείται ένα παραμύθι μπορεί να συνδέει τις προτάσεις και να ακολουθεί μια λογική σειρά. Είναι λοιπόν απαραίτητο μέσα από διάφορες δραστηριότητες το παιδί να αποκτήσει το ενδιαφέρον για μάθηση. Η μάθηση λοιπόν της γλώσσας φαίνεται ότι σήμερα δεν μπορεί παρά να νοηθεί ως μια διαδικασία νοητικής οικοδόμησης του γλωσσικού ζητήματος. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι γραμματικές γνώσεις είναι πάντα αφηρημένες. Όσο πιο φτωχά είναι τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, τόσο πιο εντυπωσιακό θεωρείται το επίτευγμα του παιδιού. Η μάθηση του γλωσσικού συστήματος έχει σε μεγάλο βαθμό ολοκληρωθεί πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά πρέπει να ζουν σε ένα φυσιολογικό περιβάλλον γλωσσικής επικοινωνίας με τα πρόσωπα γύρω τους για να αποκτήσουν μια συγκεκριμένη γλώσσα. Κανένα παιδί δε γεννιέται να μιλά αυτόματα.

Υπάρχουν και οι ανεκδοτικές αναφορές σε πρόσωπα όπως του Φαραώ Ψαμμήτιχου και του αυτοκράτορα Φρειδερίκου Β', που απομόνωσαν τα παιδιά τους από το ανθρώπινο περιβάλλον και την επικοινωνία με άλλα πρόσωπα για να ανακαλύψουν ποια γλώσσα θα μιλήσουν από τη φύση τους. Τα παιδιά αυτά όχι μόνο δε μίλησαν, αλλά και πέθαναν, έχοντας στερηθεί την ανθρώπινη φύση και επικοινωνία.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά από νωρίς είναι ικανά να λάβουν υπόψιν το πλαίσιο επικοινωνίας, για να εκφράσουν και να κατανοήσουν επικοινωνιακές προθέσεις αν και παραμένουν πολλά που δε γνωρίζουμε για την ακριβή εξέλιξη των διαφόρων ικανοτήτων. Τα προβλήματα που διέπουν την ομιλία των παιδιών της σχολικής ηλικίας είναι συνήθως επικοινωνιακά και πολύ λιγότερο γλωσσικά. Κατά την προσχολική ηλικία χρησιμοποιούν συνήθως τη γλώσσα σε πολύ οικείες περιστάσεις για συνομιλία με οικεία πρόσωπα και για οικεία θέματα. Καθώς μεγαλώνουν όμως η ίδια η ζωή και φυσικά το σχολείο τα φέρει αντιμέτωπα με καινούριες επικοινωνιακές ανάγκες και περιστάσεις οι οποίες απαιτούν διαφορετική οργάνωση των γλωσσικών εκφράσεων.

Τα παιδιά φαίνονται εξ αρχής ικανά να λάβουν υπόψιν τους τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των άλλων, όσο και αν οι ικανότητες τους αυτές είναι περιορισμένες.

Ο Vygotsky μας πρόσφερε και μια υπόθεση, περιγραφή του πώς η γλώσσα μετατρέπεται από όργανο επικοινωνίας σε όργανο σκέψης κατά την ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα όχι μόνο να επικοινωνήσει, αλλά και για να επεξεργαστεί τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του. Αρχίζει λοιπόν και μονολογεί και αυτός ο μονόλογος είναι πολύ πλούσιος ακόμη και σε μικρές ηλικίες.

Έτσι έχουμε την κοινωνική ομιλία που απευθύνεται σε άλλα άτομα και την προσωπική που συνιστά σκέψη που συνήθως είναι άφωνη και εσωτερική. Σύμφωνα πάντα με τον Vygotsky η πρωταρχική χρήση της γλώσσας είναι η κοινωνική και συνεπώς η πιο φυσική μορφή ομιλίας για το παιδί είναι ο διάλογος με

άλλα παιδιά. Υπάρχουν και οι κοινωνικοί μονόλογοι, όπως η αφήγηση μιας ιστορίας. Η ικανότητα να λαμβάνουμε υπόψιν τι γνωρίζουν τα άλλα άτομα απαιτεί γνωστική ωρίμανση. Ορισμένες χρήσεις της γλώσσας είναι πιο δύσκολες από άποψη γνωστική.

Το σχολείο βασίζεται πιο πολύ σε χρήσεις της γλώσσας που είναι πιο απαιτητικές από άποψη γνωστική. Στηρίζεται στον κοινωνικό μονόλογο, στον ερμηνευτικό και αναφορικό λόγο. Το σχολείο θέτει στο παιδί προβλήματα γνωστικο-επικοινωνιακά που δεν έχει λύσει συνήθως στην καθημερινή του ζωή.¹³

Όλες οι μορφές λόγου είναι χρήσιμες. Όσο πιο πολλές ευκαιρίες έχει το παιδί να εξασκηθεί στις πιο δύσκολες μορφές λόγου, τόσο πιο προετοιμασμένο θα είναι για τη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Φυσικά πάντα είναι απαραίτητη και μια γνωστική ωρίμανση, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν να χειρίζονται τις πιο απαιτητικές μορφές λόγου, οποιαδήποτε στιγμή της ανάπτυξης τους. Στο σπίτι και στην προσχολική εκπαίδευση μπορούν να δημιουργηθούν περιστάσεις χρήσης του λόγου που εξοικειώνουν τα παιδιά με διαφορετικές επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως η προφορική αφήγηση, το θεατρικό παιχνίδι και άλλα παιχνίδια. Η επιτυχία ή όχι κάθε διδακτικής ή μαθησιακής συνδιαλλαγής καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή. Ο δάσκαλος βρίσκεται συνήθως σε πιο ισχυρή θέση από τους μαθητές λόγω του ότι ελέγχει την πρόσβαση στις σωστές απαντήσεις και αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών, αφού γνωρίζει περισσότερα από το παιδί κι έχει την ευθύνη για τη μεταβίβαση της γνώσης.¹⁴

Η ασυμμετρία που υπάρχει στις σχέσεις παιδιού-εκπαιδευτικού ωστόσο δεν είναι μονόπλευρη, αφού το παιδί γνωρίζει πράγματα για τον κόσμο και τον εαυτό του τα οποία δεν γνωρίζει ο εκπαιδευτικός.¹⁵

Η μάθηση επομένως δεν εξαρτάται μόνο από την παρέμβαση του ενήλικα, αλλά και από τη συμμετοχή του παιδιού στη δική του εξέλιξη και μάθηση με τη λήψη πρωτοβουλιών σχετικά με τον τρόπο χειρισμού και συμμετοχής στην αλληλεπίδραση.¹⁶

1.3 Γλώσσα και κοινωνικές δεξιότητες

Εκτός από τη γνωστική ωρίμανση σημαντικό ρόλο παίζει και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει στο παιδί την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή της τάξης και την ανά-

¹³ Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

¹⁴ Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

¹⁵ Wood, D. (1999). “Όψεις της διδασκαλίας και της μάθησης” στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ, 185-210.

¹⁶ Hughes, M. & Westgate, D. (1999). “Οι δάσκαλοι και οι άλλοι ενήλικες ως συνομιλητές των μαθητών στον παιδικό σταθμό και στις τάξεις υποδοχής” στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ, 249-261.

πτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω του. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο πεδίο κοινωνικών σχέσεων αποφασιστικής σημασίας για την κοινωνική μάθηση του παιδιού, ενώ το σχολείο από την πλευρά του προσφέρει ένα συμπληρωματικό και ενισχυτικό πεδίο αλληλεπιδράσεων.¹⁷

Οι διαφορετικές διαδικασίες κοινωνικοποίησης είναι φυσικό να εμπεριέχουν εκ των πραγμάτων και διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας. Το πότε ένα παιδί μιλά, με ποια άτομα, για ποιο λόγο, για ποιο θέμα και με ποιο τρόπο είναι παράγοντες που ποικίλουν ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Οι διαφορές αυτές αφορούν και τους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, αλλά και μεταξύ των ίδιων των παιδιών. Ο διαφορετικός τρόπος ζωής και οι χρήσεις του λόγου βοηθούν τα παιδιά. Το σχολείο χρησιμοποιεί και δίνει αξία σε ορισμένους μόνο τρόπους χρήσης της γλώσσας και σε ορισμένες δεξιότητες και απαιτεί από όλα τα παιδιά να είναι εξοικειωμένα με αυτούς τους τρόπους. Είναι λοιπόν φυσικό τα παιδιά που δεν έχουν την απαιτούμενη εξοικείωση να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία. Ένας λόγος για τον οποίο ενδιαφερόμαστε, για τη γλωσσική κοινωνικοποίηση, και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων γενικότερα, είναι η ανάγκη να καταγράψουμε τις διαφορετικές ικανότητες γλωσσικής επικοινωνίας που τα παιδιά αποκτούν σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον εξαιτίας των διαφορετικών παραδόσεων και τρόπων ζωής. Ορισμένα πορίσματα της ψυχολinguολογικής έρευνας για τον τρόπο που τα ενήλικα άτομα επικοινωνούν με τα παιδιά αποδεικνύονται σήμερα εθνοκεντρικά, αφού φαίνεται πως αφορούν μόνο τα μεσοαστικά στρώματα του δυτικού κόσμου. Η ανατροφή των παιδιών στις μεσοαστικές οικογένειες των αναπτυγμένων αστικών κέντρων της δύσης φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα παιδοκεντρική και στηρίζεται κυρίως στο ρόλο της μητέρας. Το φαινόμενο αυτό είναι απόρροια του τρόπου ζωής. Στην πυρηνική οικογένεια που ζει απομονωμένη από ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, η μητέρα έχει αναλάβει αποκλειστικά την ανατροφή των παιδιών. Το παιδί επικοινωνεί με τη μητέρα. Θα δούμε ωστόσο ότι σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα, ακόμη και στο δυτικό κόσμο, ο τρόπος που ζουν και επικοινωνούν τα παιδιά είναι διαφορετικός. Στα μεσοαστικά περιβάλλοντα του δυτικού κόσμου τα παιδιά θεωρούνται ικανά να επικοινωνούν με τους ενήλικες ακόμη και όταν είναι φανερό πως δεν κατέχουν στοιχειώδεις γλωσσικές γνώσεις. Στο σχολείο το παιδί γίνεται μέλος μιας ομάδας. Η ατομική βιογραφία και οι ιδιαιτερότητες του καθενός πλουτίζουν την καθημερινή ζωή, αλλά συγχρόνως δημιουργούν και δυσκολίες, αφού τα παιδιά αδυνατούν πολλές φορές να κατανοήσουν τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων.¹⁸

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν σημείο αναφοράς για τη σχολική, προσωπική και επαγγελματική ζωή των ατόμων. Η απουσία ή η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση, τη σχολική αποτυχία και διαρ-

¹⁷ Κυρίδης, Α. (1996). Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

¹⁸ Σακελλαρίου Μ. (2002). "Η κοινωνική μάθηση στο νηπιαγωγείο". Σύγχρονο νηπιαγωγείο, 27, 8-11.

ροή με αποτέλεσμα προβλήματα στη ζωή του παιδιού. Έρευνες αποδεικνύουν ότι τα κοινωνικά απομονωμένα παιδιά μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες που αυξάνουν τις κοινωνικές του επαφές και την αποδοχή από τους γύρω τους. Η θετική ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό για τη βαθμιαία αλλαγή μιας συμπεριφοράς, η παρατήρηση ενός κοινωνικά αποτελεσματικού μοντέλου, η λεκτική καθοδήγηση αποτελούν αποτελεσματικές στρατηγικές στην κατεύθυνση βελτίωσης της κοινωνικής ανάπτυξης.¹⁹ Τα ενήλικα άτομα συνήθως μιλούν στα βρέφη ακόμη και στα αγέννητα μωρά στην κοιλιά. Αντιθέτως οι έγχρωμοι των ΗΠΑ, αυτό το θεωρούν παράλογο. Οι ινδιάνοι πιστεύουν ότι τα παιδιά μιλούν μια τελείως δική τους γλώσσα ως την ηλικία των 5 ετών και συνεπώς δεν έχει νόημα να τη μιλούν. Η κάθε κοινωνία έχει τα δικά της πιστεύω, όσον αφορά την επικοινωνία με τα παιδιά. Τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο με εξίσου αναπτυγμένες γλωσσικές γνώσεις, αλλά ταυτόχρονα με αρκετά διαφορετικές επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Όλα τα παιδιά κατακτούν μια γλώσσα μέσα στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, ανεξάρτητα από τα πιστεύω των ενηλίκων ως προς τις ικανότητες τους και ανεξάρτητα από τους συγκεκριμένους τρόπους επικοινωνίας που συνηθίζονται σε κάθε κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Η ποσότητα της ομιλίας καθώς και τα είδη του λόγου στα οποία εκτίθενται τα παιδιά δε φαίνεται να επηρεάζουν την απόκτηση ενός βασικού μηχανισμού της γλώσσας που περιλαμβάνει γραμματικές, φωνολογικές και σημασιολογικές ικανότητες. Γι αυτό άλλωστε εξακολουθεί να κυριαρχεί η άποψη ότι η γλώσσα μαθαίνεται ακόμη και σε περιορισμένα δείγματα ομιλίας εξαιτίας μιας εγγενούς ικανότητας. Η γλωσσολογία μας επιτρέπει ωστόσο να αξιολογήσουμε τις γραμματικές, φωνολογικές και λεξιλογικές διαφορές στο γλωσσικό σύστημα που μαθαίνει κάθε παιδί, ως διαφορές στο επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης. Αντιθέτως οι γνώσεις των παιδιών θεωρούνται εξίσου περίπλοκες επειδή όλες οι γλώσσες και οι διάλεκτοι του κόσμου θεωρούνται ανεπτυγμένα συστήματα. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια πολλοί ερευνητές δηλώνουν -άποψη που υποστήριζε και ο Piaget και προωθείται μέσα από τα καινούρια αναλυτικά προγράμματα- ότι η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία την οποία τα παιδιά οικοδομούν όταν εμπλέκονται ενεργά, όταν τους δίνονται δηλαδή ευκαιρίες να δημιουργούν, να επικοινωνούν, να ερευνούν, να φαντάζονται, να μαθαίνουν παίζοντας, να κατακτούν και να δομούν σταδιακά τη γνώση και να την αφομοιώνουν ανάλογα με τις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, μέσα δηλ. από τη δική τους δραστηριότητα.²⁰

Οι διαφορετικοί τρόποι ζωής έχουν ως αποτέλεσμα μια αξιοσημείωτη διαφοροποίηση στις επικοινωνιακές δεξιότητες των κοινωνικών ομάδων. Επειδή το σχολείο στηρίζεται σε συγκεκριμένες μορφές λόγου, προκύπτει συχνά διάστα-

¹⁹ Asher, S., Oden, S. & Gottman, J.(1992). "Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία", στο *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*. (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg, 136-157.

²⁰ Ουάντσογουεθ, Μ. (2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Τα θεμέλια του κονστрукτιβισμού*. (Μτφ. Κανελλάκη, Σ., Παπαδόπουλος, Σ., Γιατρά, Γ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

ση ανάμεσα στις χρήσεις του λόγου που τα παιδιά έχουν συνηθίσει και σε αυτές που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση. Δημιουργούνται πολλά προβλήματα όταν τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο και η γλώσσα που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση δεν είναι οικεία. Ας πάρουμε μια χαρακτηριστική περίπτωση των αφηγημάτων. Μία αφήγηση είναι μια περίπλοκη μορφή λόγου. Απαιτεί ικανότητες οργάνωσης ενός μονολόγου. Τα αφηγήματα αποτελούν μέρος της ζωής όλων των κοινωνικών ομάδων, αλλά οι διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις και οι συνήθειες ζωής συνεπάγονται διαφορές στη μορφή και στο περιεχόμενο των αφηγημάτων, καθώς και στις περιστάσεις που χρησιμοποιούνται. Επομένως τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο με διαφορετικές αφηγηματικές δεξιότητες. Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα λεγόμενα των μαθητών μέσα από τεχνικές επιβεβαίωσης, απόρριψης, επανάληψης, θεωρούνται ουσιαστικές τεχνικές ανατροφοδότησης. Όλες αυτές οι τεχνικές αποτελούν χρήσιμα εργαλεία του δασκάλου που βοηθούν τους μαθητές να εκτιμήσουν πόσο σχετικές είναι οι γνώσεις που διαθέτουν, να συνειδητοποιήσουν αυτά που ξέρουν, να αντιληφθούν τη λογική συνέχεια στις εμπειρίες τους, Ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώσει ένα περιβάλλον μάθησης όπου το παιδί θα αποκτήσει την επιδιωκόμενη γνώση και τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες με τη βοήθεια της γλώσσας. Η επιτυχία ή όχι κάθε διδακτικής ή μαθησιακής συνδιαλλαγής καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή. Ο δάσκαλος βρίσκεται συνήθως σε πιο ισχυρή θέση από τους μαθητές λόγω του ότι ελέγχει την πρόσβαση στις σωστές απαντήσεις και αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών, αφού γνωρίζει περισσότερα από το παιδί κι έχει την ευθύνη για τη μεταβίβαση της γνώσης.²¹

Η μάθηση επομένως δεν εξαρτάται μόνο από την παρέμβαση του ενήλικα, αλλά και από τη συμμετοχή του παιδιού στη δική του εξέλιξη και μάθηση με τη λήψη πρωτοβουλιών σχετικά με τον τρόπο χειρισμού και συμμετοχής στην αλληλεπίδραση.²² Το παιδί πολλές φορές αντιμετωπίζει προβλήματα στο σχολείο που δεν έχουν σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας ή με τις νοητικές του ικανότητες, αλλά με μια διάσταση ανάμεσα στους τρόπους γλωσσικής επικοινωνίας που έχει συνηθίσει και σε αυτήν που χρησιμοποιούν τα σχολεία. Στην καθημερινή πρακτική ο εκπαιδευτικός έχοντας πολλά παιδιά απέναντί του συναντά αριθμητικές δυσχέρειες σε κάθε προσπάθεια παροχής οδηγιών ή πληροφοριών. Το γεγονός αυτό σε αρκετές περιπτώσεις δε βοηθά τη διδασκαλία και την αποτελεσματική μάθηση. Οι καινούριες διδακτικές πρακτικές ωστόσο όπως, διαθεματική προσέγγιση, σχέδια εργασίας, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, προσφέρουν ελπίδα για μεγαλύτερες ευκαιρίες ενισχυμένης εκτέλεσης με διδασκαλία σε μικρές ομάδες που προσφέρουν ευκαιρίες για περισσότερη αλληλεπίδραση.²³

²¹ Mercer, 2000

²² Hughes & Westgate, 1999

²³ Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα. 1987, Μασαργούρας, 2000 *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ο τρόπος λοιπόν που χρησιμοποιείται η γλώσσα στο σχολείο είναι πολύ ουσιαστικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος. Οποιαδήποτε ουσιαστική αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων θα πρέπει να περιγράψει, να αξιολογήσει και τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, αλλά και τις χρήσεις του λόγου που απαρτίζουν την παιδαγωγική πρακτική.

Σε μια κοινωνία όπως η σημερινή, το σχολείο δεν μπορεί να συνεχίσει τον παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό του ρόλο, με επικρατούσα αντίληψη για τη σχολική επίδοση την ατομιστική και έντονα ανταγωνιστική. Οι εκπαιδευτικοί που είναι υπεύθυνοι για τη συγκρότηση της γνώσης πρέπει να συνδέουν την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων με την κοινωνική μάθηση, δηλαδή με την εκμάθηση μορφών διαπροσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας για την υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων και την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων. Να εφοδιάζουν το παιδί με τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπτύξει τις δεξιότητές του, να επικοινωνεί, να αναλαμβάνει ευθύνες και να προσαρμόζεται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα. Το σχολείο πρέπει να συνδέει την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων με την κοινωνική μάθηση, δηλαδή με την εκμάθηση μορφών της διαπροσωπικής επικοινωνίας, συνεργασίας για την υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, την αντιμετώπιση εντάσεων, συγκρούσεων, προβληματικών καταστάσεων με φαντασία και οξυδέρκεια. Να εφοδιάζει τον άνθρωπο με τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπτύξει τις δεξιότητές του, να αναλαμβάνει ευθύνες, να εξοικειώνεται με τις νέες τεχνολογίες, να είναι ικανός για δια βίου μάθηση, να αναπροσαρμόζει τις στάσεις του και να προσαρμόζεται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα. Για την ανάπτυξη των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει δραστηριότητες όπως το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση, τη μαγειρική ή προσεγγίσεις μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, κατάλληλα παιχνίδια ρόλων ή κανόνων, εικονογραφημένο υλικό, φωτογραφίες, άρθρα κ.ά. Στις περισσότερες από αυτές τις δραστηριότητες η κοινωνική μάθηση καλλιεργείται χωρίς να γίνεται αυτοσκοπός, με έμμεσο και φυσικό τρόπο.

Κεφάλαιο 2ο

2.1 Γλώσσα και σχολική επίδοση

Το θέμα της σχολικής επίδοσης σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα των μαθητών να χειρίζονται τη γλώσσα του σχολείου έτσι, που να τους επιτρέπει να παρακολουθούν και να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, διεκπεραιώνοντας τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες που τους ανατίθενται.²⁴

Η θεωρία του B. Bernstein δίνει ιδιαίτερη σημασία στη γλώσσα, στους κανόνες

²⁴ <http://www.pre.aegean.gr/labs/language/Γ5%20%20%20%20ΚΕΦΑΛΑΙΑ%20ΣΕ%20ΠΡΑΚΤΙΚΑ%20ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ/Γ5%20%20Σχολική%20Επίδοση%20Δί>

της και στον κατάλληλο χειρισμό της. Η κατάρκτηση της γλώσσας παίζει σημαίνοντα ρόλο για τη σχολική αποτυχία ή το αντίθετο. Η οικογένεια είναι το πρώτο σχολείο του παιδιού. Το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι το ίδιο πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα και αυτό εξαρτάται από το μορφωτικο-κοινωνικό επίπεδο των γονέων. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αμφισβήτησε την πεποίθηση ότι «το γλωσσικό μειονέκτημα», δηλαδή η 'φτώχη' και 'έλλιπής' γλώσσα που μιλιέται από τις λαϊκές οικογένειες, ήταν η αιτία που τα παιδιά αυτών των οικογενειών αποτύχαιναν στα γλωσσικά μαθήματα. Σύμφωνα με τον B. Bernstein, θεμέλιο της μαζικής σχολικής αποτυχίας των μαθητ(ρι)ών αποτελεί ο «τελειώς διαφορετικός κώδικας επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα εργατικά στρώματα σε σχέση με τον επίσημο κώδικα του σχολείου που χρησιμοποιούν τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα» Η αιτία, επομένως, της αποτυχίας των παιδιών από τα εργατικά και λαϊκά στρώματα είναι ότι το σχολείο αγνοεί αυτή την ταξική διαφορά. Το σχολείο ενστερνίζεται την κυρίαρχη κουλτούρα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, και συνακόλουθα τον γλωσσικό τους κώδικα, στη βάση του οποίου διαμορφώνεται το πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης και συνεπώς της αποτυχίας των ατόμων που μιλούν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα. Ωστόσο, όπως παρατήρησε ο Halliday (1978), το πρόβλημα δεν έγκειται στη διαφορά των γλωσσικών κωδίκων, αλλά κυρίως στη μη αναγνώριση αυτής της διαφοράς. Έτι περαιτέρω στην αρνητική αξιολόγηση της γλωσσικής ποικιλίας που μιλούν τα λαϊκά στρώματα ως 'λανθασμένης'. Αυτή η αυθαίρετη κοινωνική αξιολόγηση διαμορφώνει σημασίες που 'εσωτερικεύονται' από τα μέλη μιας κοινωνίας και διαμορφώνουν 'κοινωνικές προκαταλήψεις', οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα να εμποδίζονται τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων από την εκμάθηση της 'πρότυπης' γλώσσας²⁵.

Έτσι σύμφωνα με τον B. Bernstein τα παιδιά μαθαίνουν ένα γλωσσικό κώδικα περιορισμένο, όταν το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τους προσφέρει ελάχιστες δυνατότητες να εκφραστούν λεκτικά. Πρόκειται για τις οικογένειες με κλειστό σύστημα ρόλων, αυτές δηλαδή που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα με αποτέλεσμα να έχουν σχολική επιτυχία και επίδοση. Πρόκειται για τις οικογένειες που υιοθετούν το ανοιχτό σύστημα ρόλων και ανήκουν στα υψηλά μορφωτικο-κοινωνικά στρώματα. Το παιδί από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα αρνείται να μάθει νέες λέξεις, γιατί του φαίνονται άχρηστες, υιοθετεί μια αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό και γενικότερα στη διδασκαλία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο στις επιδόσεις του, αλλά και στην ψυχολογία του και στην επικοινωνία του με το δάσκαλο.²⁶

²⁵ http://constantinoskyriakis.blogspot.gr/2012_03_01_archive.html, Φραγκουδάκη, 2001:119 Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση*. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη. *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

²⁶ Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Μτφ. Σολομών, Ι.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

2.2 Η συμβολή του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός με την κατάλληλη μέθοδο και την κατάλληλη υποστήριξη μπορεί να βοηθήσει το παιδί να φθάσει σε προχωρημένο για την ηλικία του, επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης. Επομένως ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκτιμά συνεχώς τις ικανότητες του παιδιού και το εξελικτικό του επίπεδο. Για να παρέχει αυτήν την ενίσχυση πρέπει να γνωρίζει καλά το έργο του μαθητή. Αν δεν υπάρχουν οι πληροφορίες, δεν μπορεί να επιτευχθεί η ακριβής ενίσχυση που παροτρύνει και δεν αποθαρρύνει το μαθητή.²⁷

Οι καινούριες διδακτικές πρακτικές ωστόσο όπως, η διαθεματική προσέγγιση, τα σχέδια εργασίας, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, προσφέρουν ελπίδα για μεγαλύτερες ευκαιρίες ενισχυμένης εκτέλεσης με διδασκαλία σε μικρές ομάδες που προσφέρουν ευκαιρίες για περισσότερη αλληλεπίδραση.²⁸

Μέσα από αυτές τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις ο δάσκαλος βοηθάει τα παιδιά να διατυπώσουν ερωτήσεις, να καταθέσουν απόψεις, να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους, να κατευθύνουν τα ίδια τη μάθησή τους, να αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές, και να εκφραστούν με διάφορα μέσα.²⁹

Έτσι τα παιδιά βοηθούνται να αναπτύξουν ποικίλες πνευματικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, κριτική σκέψη, αυτονομία και να οδηγούνται στη λύση των προβλημάτων. Υπάρχουν ευρήματα που συνδέουν την υιοθέτηση αυτών των μεθοδολογικών προσεγγίσεων με την αλλαγή προς το θετικότερο της στάσης των μαθητών απέναντι στη γνώση και στη μάθηση, την αλλαγή στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης.³⁰

Στις μέρες μας ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να διαφοροποιείται μιας και δεν είναι ο μοναδικός φορέας μετάδοσης της γνώσης στα παιδιά. Πρέπει να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας, ώστε τα παιδιά να εκφράζονται με ποικίλους τρόπους. Οι πολύχρονες έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό έδειξαν ότι η άνιση επίδοση των παιδιών στο σχολείο οφείλεται στην κοινωνική τους προέλευση και όχι στις ατομικές τους διαφορές. Η κοινωνική τάξη που ανήκουν τα παιδιά παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία, στις γλωσσικές τους ικανότητες, στη γλωσσική έκφραση και επικοινωνία. Παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα έχουν συνήθως χαμηλή επίδοση στο σχολείο και αντίστοιχα. Το σχολείο οφείλει να προσφέρει στα παιδιά την κατάλληλη βοήθεια για να κατακτήσουν τη γλώσσα στην προφορική και γραπτή της μορφή. Πρέπει να δέχεται όλες τις γλωσσικές παραλλαγές των μαθητών και μέσα από τις σωστές τεχνικές και μεθόδους να βοηθάει τα παιδιά να γνωρίσουν την επίσημη γλώσσα, γιατί είναι κατάλληλη για τη σχολική τους επίδοση. Δεν μπορεί να συνεχίσει τον παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό του ρόλο, με την επικρατούσα αντίληψη για τη σχολική επίδοση. Οι εκ-

²⁷ Tharp, R. & Gallimore, R. (1999). "Μια θεωρία για τη διδασκαλία ως ενισχυμένη εκτέλεση" στο *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. (Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.). Πάτρα: ΕΑΠ, 113-133.

²⁸ Κανάκης, 1987. Ματσαγγούρας, 2000.

²⁹ Moll & Whitemore, 1999. Ματσαγγούρας, 2002. Μπιρμπίλη, 2005).

³⁰ Johnson & Johnson, 1992.

παιδευτικοί που είναι υπεύθυνοι για τη συγκρότηση της γνώσης πρέπει να συνδέουν την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων με την κοινωνική μάθηση, να εφοδιάζουν το παιδί με τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπτύξει τις δεξιότητές του, να επικοινωνεί, να αναλαμβάνει ευθύνες και να προσαρμόζεται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα. Το σχολείο πρέπει να συνδέει την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων με την κοινωνική μάθηση, δηλαδή με την εκμάθηση μορφών της διαπροσωπικής επικοινωνίας, συνεργασίας για την υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, την αντιμετώπιση εντάσεων, συγκρούσεων, προβληματικών καταστάσεων με φαντασία και οξυδέρκεια. Να εφοδιάζει τον άνθρωπο με τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπτύξει τις δεξιότητές του, να αναλαμβάνει ευθύνες, να εξοικειώνεται με τις νέες τεχνολογίες, να είναι ικανός για δια βίου μάθηση, να αναπροσαρμόζει τις στάσεις του και να προσαρμόζεται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα.³¹

3ο κεφάλαιο

3.1 Πορίσματα ερευνών στη Ελλάδα και στο εξωτερικό για τη σχέση της γλώσσας και της σχολικής επίδοσης των παιδιών

Πολυάριθμες έρευνες οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα, που συνοψίζονται στα ακόλουθα:

Η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των απόμων³².

Τα κοινωνικά απομονωμένα παιδιά μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες που αυξάνουν τις κοινωνικές τους επαφές και την αποδοχή από τους γύρω τους. Η θετική ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό για τη βαθμιαία αλλαγή μιας συμπεριφοράς, η παρατήρηση ενός κοινωνικά αποτελεσματικού μοντέλου, η λεκτική καθοδήγηση αποτελούν αποτελεσματικές στρατηγικές στην κατεύθυνση βελτίωσης της κοινωνικής ανάπτυξης.³³

Η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες (διαγωνισμούς, εξετάσεις) κατατάσσει τους καλούς και τους κακούς μαθητές, αναπαράγει με εντυπωσιακή ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας. Φαίνεται ότι οι μαθητές είναι άριστοι, μέτριοι και κακοί και οι κατηγορίες αυτές σε όλες τις χώρες αντιστοιχούν, με μεγάλη στατιστική αυστηρότητα, στις κοινωνικές τάξεις από όπου προέρχονται: κακοί μαθητές είναι τα παιδιά των αγροτών και των εργατών, μέτριοι τα παιδιά ορισμένων μικροαστικών κατηγοριών και μεσαίων στρωμάτων, καλοί και άριστοι τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων. Το

³¹ Ντολιοπούλου, Ε. (1999). Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Gutenberg.

³² Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα

³³ Asher et al, 1992

κοινωνιολογικό συμπέρασμα, που αποδεικνύεται συστηματικά και συνεχώς τα τελευταία είκοσι χρόνια, και λέει ότι η σχολική επίδοση καθορίζεται πριν απ' όλα από την κοινωνική προέλευση, μοιάζει απίστευτο. Άλλωστε, αντιμετωπίστηκε πολλές φορές από τους ίδιους τους μελετητές σαν απίστευτο και στην προσπάθεια αναίρεσης ή επαλήθευσής του οφείλονται και οι σωρευμένες αποδείξεις για την ορθότητά του. Αντιφάσκει με την κοινή λογική που βλέπει την άνιση επίδοση σαν αυτονόητη και φυσική συνέπεια των ατομικών διαφορών. Η άνιση επίδοση αντιμετωπίζεται, από τότε που υπάρχει το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός, σαν προβλεπτή, φυσική και αναπότρεπτη απόρροια των διαφορετικών ικανοτήτων για μόρφωση με τις οποίες γεννιέται το κάθε άτομο. Αυταπόδεικτη αλήθεια, ριζωμένη βαθιά στα μυαλά των ανθρώπων σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, στηριγμένη στην κοινή λογική, που στην αναμφισβήτητη ύπαρξη των άπειρων σε κάθε άτομο βιολογικών και ψυχολογικών διαφορών στηρίζει την αυτονόητη διαπίστωση ότι άλλοι “παίρνουν τα γράμματα” και άλλοι όχι, άλλοι γεννιούνται με κλίση προς τη μόρφωση και άλλοι όχι. Η ικανότητα ή η κλίση για τα γράμματα αντιμετωπίζεται μ' αυτόν τον τρόπο σαν “δώρο” της μοίρας.³⁴

Η κατάρκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία την οποία τα παιδιά οικοδομούν όταν εμπλέκονται ενεργά, όταν τους δίνονται δηλαδή ευκαιρίες να δημιουργούν, να επικοινωνούν, να ερευνούν, να φαντάζονται, να μαθαίνουν παίζοντας, να κατακτούν και να δομούν σταδιακά τη γνώση και να την αφομοιώνουν ανάλογα με τις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, μέσα δηλαδή από τη δική τους δραστηριότητα.³⁵

Επίλογος

Είναι γεγονός ότι στις μέρες μας στη διεθνή επιστημονική κοινότητα παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και τη διαμόρφωση και προσαρμογή των προγραμμάτων που προορίζονται γι αυτήν.

Αυτό γιατί στο μικρό μαθητή του σήμερα αντιμετωπίζουμε τις πιθανές επιλογές του αυριανού ενήλικα. Γι αυτό η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να βασίζεται στη σχετική ευελιξία, τη διορατικότητα και να αξιοποιεί τις δυνατότητες των μαθητών και των επιστημονικών επιτευγμάτων.

Είναι γνωστό πως η ενεργοποίηση της γνωστικής ανάπτυξης αποτελεί μέθοδο για την ανάπτυξη μιας θετικής αυτοαντίληψης και ουσιαστικής αυτοπραγμάτωσης του ατόμου. Η ποιότητα των δραστηριοτήτων, της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και των ενήλικων, όπως και μεταξύ των παιδιών αποτελούν ουσιαστικές προϋποθέσεις για τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη. Υπάρχουν πολλές θεωρίες για τη μάθηση της γλώσσας, άλλες στηρίζονται εμπειριοκρατία και άλλες στον ορθολογισμό. Όλοι όμως υποστηρίζουν ότι προκειμένου να αναπτυχθεί το παιδί γλωσσικά πρέπει να καλλιεργηθεί γλωσσικά και κοινωνικά, είτε μέσα στην

³⁴ <http://www.stat-athens.aueb.gr/~jpan/diatrives/Mpouras/chapter4.pdf>

³⁵ Ουάντογουεθ, 2001

οικογένεια, είτε στο σχολείο, ή στον κοινωνικό περίγυρο ή μέσω τηλεόρασης με πολλά και ποικίλα ερεθίσματα.

Το σχολείο μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο βλέποντας το θέμα πολύπλευρα. Τίποτα δε θεωρείται αυτονόητο. Κάθε παιδί έρχεται στο σχολείο με δική του φυσική, κοινωνική και λογικομαθηματική γνώση. Το γνωστικό, συναισθηματικό και λογικομαθηματικό επίπεδο του κάθε παιδιού διαφέρει. Το σχολείο οφείλει να απευθύνεται σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις κοινωνικές ομάδες συμπληρώνοντας κενά που τυχόν υπάρχουν.

Η ανάπτυξη της γλώσσας φέρνει τον πολιτισμό και την ελευθερία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βοσνιάδου, Σ. (1992). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Γλώσσα*. (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκλιάνου Ν. (2005). "Η επίδραση των διαφορετικών πρακτικών γλώσσας και γραμματισμού στην εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών" στο Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυτιμιμότητας, Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου
- Γκότοβος Ε. Αθανάσιος(1997) Παιδαγωγική αλληλεπίδραση επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, Αθήνα:Gutenberg
- Διαβάζω,144(1986)Αφιέρωμα του περιοδικού στη γλωσσολογία
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων (2003). ΥΠΕΠΘ.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.
- Κατή Δήμητρα, Μάρτιος(1992), Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί, Αθήνα: Οδυσσέας
- Κουτσουβάνου Ε(1991), Η Γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και η τηλεόραση, Αθήνα:Οδυσσέας
- Ματσαγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Gutenberg.
- Ουάντσγουερθ, Μ. (2001). Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού. (Μτφ. Κανελλάκη, Σ, Παπαδόπουλος, Σ., Γιατρά, Γ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πήτα Ρία(1998), Ψυχολογία της γλώσσας, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Σακελλαρίου Μ. (2002). "Η κοινωνική μάθηση στο νηπιαγωγείο". *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 27, 8-11.
- Σκούρα-Βαρνάβα Τ. (1990). Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιαντζή-Σμαράγδα Μαρία(1997)Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα παιδιά προσχολικής ηλικίας Αθήνα: Gutenberg
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρου & Α. Φραγκουδάκη. *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ξενογλώσση

- Asher, S., Oden, S. & Gottman, J.(1992). “Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία”, στο *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*. (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg, 136-157.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Μτφ. Σολομών, Ι.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Faulkner, D. & Woodhead, M.(1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fiyalkow Jacques(1999), *Κακοί αναγνώστες* Αθήνα:Ελληνικά γράμματα
- Hughes, M. & Westgate, D. (1999). “Οι δάσκαλοι και οι άλλοι ενήλικοι ως συνομιλητές των μαθητών στον παιδικό σταθμό και στις τάξεις υποδοχής” στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας*. (Μτφ.Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ, 249-261.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1992). “Positive interdependence: Key to effective cooperation”. In Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (Eds.), *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: Cambridge University Press, 174-199.
- Kress, G. (1999). *Education of the 21st century*. Inaugural Lecture. Institute of education. University of London
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Moll, L. & Whitemore, K. (1999). “Η μετάβαση από την κοινωνική μεταβίβαση στην κοινωνική συναλλαγική” στο *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. (Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.). Πάτρα: ΕΑΠ, 155-182
- Tharp, R. & Gallimore, R. (1999). “Μια θεωρία για τη διδασκαλία ως ενισχυμένη εκτέλεση” στο *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. (Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.). Πάτρα: ΕΑΠ, 113-133.
- Vygotsky L.(1934/1988) *Σκέψη και γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση
- Vygotsky, L.(1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα:
- Wood, D. (1999). “Οψεις της διδασκαλίας και της μάθησης” στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ, 185-210.

Δικτυογραφία

- <http://www.pre.aegean.gr/labs/language/Γ5%20%20%20ΚΕΦΑΛΑΙΑ%20ΣΕ%20ΠΡΑΚΤΙΚΑ%20ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ/Γ5%20%20Σχολική%20Επίδοση%20Δί>
- <http://www.stat-athens.aueb.gr/~jpan/diatrives/Mpouras/chapter4.pdf>
- http://ksipnistere.blogspot.gr/2013/09/blog-post_4129.html
- http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A6%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CF%83%CE%BF%CF%86%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82
- http://portal.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_kathfiles_100011_02/06/2006_155358 Επιμέλεια: Λίτσα Αλφραγκή
- http://participateschool.wikispaces.com/file/view/anaptixi_glossas_sto_paidi.pdf
- <http://www.stat-athens.aueb.gr/~jpan/diatrives/Mpouras/chapter4.pdf>

Οι δυνατότητες διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα

Δρ. Αργύριος Αργυρίου

*Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Περιφερειακής Ενότητας Δυτικής Αττικής*

Δρ. Γεώργιος Τύπας

*Σύμβουλος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Αντιπρόεδρος της Διοικούσας Επιτροπής της ΑΣΠΑΙΤΕ*

Η κατάσταση στην ελληνική πραγματικότητα και η αναγκαιότητα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα

Η σχολική μονάδα αποτελεί σημαντικό «νευρώνα» του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και «εργαστήριο» παραγωγής εκπαιδευτικού έργου, για αυτό βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών μελετητών προκειμένου να καθορίσουν τη στάθμη και την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η σχολική μονάδα περιορίζεται στο να ασκεί *παθητικά* την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, αποκτώντας έτσι ένα γραφειοκρατικό - διεκπεραιωτικό ρόλο, αφού παραμένει «ανήμπορη» να διαμορφώσει τη δική της πολιτική, σε βαθμό που η ίδια επιθυμεί (Ιορδανίδης, 2002· Τύπας & Κατσαρός, 2003). Βέβαια από τα μέσα της δεκαετίας του '80, στις Δυτικές χώρες (χώρες της Ε.Ε, ΗΠΑ, Αυστραλία, Καναδάς), παρατηρείται, πέρα από μια έμφαση στη διοίκηση της εκπαίδευσης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, και μια τάση αποκέντρωσης ή αποσυγκέντρωσης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων με ολόένα και πιο ενεργό ρόλο τόσο της σχολικής μονάδας όσο και της ίδιας της σχολικής τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι τελευταίες έχουν πλέον τη δυνατότητα να καθορίζουν (ανάλογα με το βαθμό αυτονομίας που υπάρχει σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα) μέρος του αναλυτικού προγράμματος, της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται κλπ. (Κουτούζης, κ.α., 2008).

Παράλληλα, σήμερα διανύουμε μια νέα εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και εθνική ανομοιογένεια, νέες μορφές και τρόπους εργασίας, νέα οικονομία, νέες πολιτικές και κοινωνικές συγκρούσεις. Η ραγδαία εξέλιξη της

τεχνολογίας έχει επηρεάσει όλες τις πτυχές της ζωής του ανθρώπου, επιφέροντας αλλαγές στις κοινωνικές, διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις. Μπροστά σε αυτήν την κοσμογονία καλείται η σχολική μονάδα να προσαρμοστεί στις ανάγκες που προκύπτουν απ' αυτές τις αλλαγές και εξελίξεις, και απ' ετέρου να ατενίζει το μέλλον προγραμματίζοντας τις κινήσεις της. Υπό αυτό το πρίσμα κάθε σχολική μονάδα με την εφαρμογή εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αξιολόγησης επιδιώκει να καταστεί περισσότερο αποτελεσματική, ανταγωνιστική και προσαρμόσιμη στις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες της τοπικής κοινωνίας στην οποία βρίσκεται, μέσα από την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων (Κατσαρός & Δεδούλη, 2008· Πρίντζας, 2005).

Εξετάζοντας τα πορίσματα από την έρευνα που έχει γίνει σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, θα μπορούσαμε με ασφάλεια να ισχυριστούμε ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατατάσσεται στο «γραφειοκρατικό» μοντέλο διοίκησης. Πρόκειται για ένα σύστημα ιδιαιτέρως συγκεντρωτικό που παράλληλα χαρακτηρίζεται από σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, εκτεταμένη νομοθεσία, πολυνομία και φορμαλισμό (Μακρυδημήτρης, 1996· Τύπας, 1999· Κατσαρός, 2008α). Το κυριότερο στοιχείο της συγκέντρωσης (centralization) έχει σχέση με το χαρακτήρα των τοπικών και περιφερειακών αρχών, αλλά και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής αυτοδιοίκησης. Το κριτήριο, λοιπόν, της συγκέντρωσης είναι ο διορισμός από το κράτος των αποκεντρωμένων αρχών, η στενότητα της παρεχόμενης αρμοδιότητάς τους και η ολοκληρωτική εξάρτηση των τοπικών και περιφερειακών αρχών από το κράτος και την κεντρική εξουσία. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται και παρέχονται σε τοπικό επίπεδο ασκούνται στο όνομα και για λογαριασμό του κράτους, αδυνατώντας να ξεφύγουν από την κυριαρχία της κεντρικής εξουσίας αφού τους επιβάλλεται άμεσα ή έμμεσα η εφαρμογή των δραστηριοτήτων της διοίκησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Αν και συχνά προβάλλεται η άποψη, ότι η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας αφορά αποκλειστικά το πρόσωπο του κάθε Υπουργού Παιδείας ως «προσωπική λήψη αποφάσεων», πρέπει να παραδεχθούμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται κεντρικά από το Υπουργείο και τα αρμόδια όργανα σε συνεργασία με τον καθολικό διάδοχο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που καταρτίζει και προτείνει τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα. Συνεκτικός κρίκος μεταξύ εκπαιδευτικών και Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Τα διοικητικά στελέχη, σε επίπεδο περιφέρειας και νομού (Περιφερειακοί Διευθυντές και Διευθυντές Εκπαίδευσης), οι ιευθυντές σχολείου και οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και στόχων χωρίς δυνατότητα διαμόρφωσής τους. Η σχολική μονάδα περιορίζεται σε ρόλο εκτελεστή – εφαρμοστή θεμάτων λειτουργικού προγραμματισμού, όπως η οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, η διδασκαλία και η μάθηση. Ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να συμμορφωθεί και να συμβιβαστεί σε κατεστημένους ρόλους, εκτελώντας

τυπικά τις εργασίες που του ανατέθηκαν και τυποποιώντας τη διδασκαλία του προσπαθώντας να καλύψει την προκαθορισθείσα ύλη, παρόλο που υπάρχει από το 2003 αλλαγή των σχετικών προγραμμάτων σπουδών (Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1984· Παπακωνσταντίνου, 2007). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο σχολείο έχουν να αντιμετωπίσουν την πολυμορφία και την αυξανόμενη κοινωνική και πολιτισμική ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού που προκύπτει από τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης (Ανδρέου, 1999). Η αντιμετώπιση των ανωτέρω θεμάτων δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσω των αποφάσεων που λαμβάνονται από μια συγκεντρωτική εκπαιδευτική διοίκηση, η οποία αναπαράγει μια ολοένα αυξανόμενη δυσλειτουργία και μια στασιμότητα στην οργάνωση των δραστηριοτήτων, ενώ δεν λαμβάνει υπόψη τους παράγοντες εκείνους, που αφορούν και το ίδιο το σχολείο (Κατσαρός, 2008α). Με βάση αυτό τον τρόπο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής προκύπτει ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στερεί από το σχολείο τη δυνατότητα να εξυπηρετεί, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τις ανάγκες και τους σκοπούς της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται (Τύπας & Κατσαρός, 2003).

Ωστόσο, στο υφιστάμενο συγκεντρωτικό σύστημα για τη χώρα μας εισήχθησαν καινοτομίες στην προσπάθεια μεταβολής εσωτερικών και ουσιαστικών παραμέτρων του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η δημιουργία Διαθεματικού Ενιαιού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ), για όλα τα γνωστικά αντικείμενα Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου μπορεί έμμεσα να σηματοδοτεί τη διατήρηση του συγκεντρωτικού συστήματος εκπόνησης των προγραμμάτων της εκπαίδευσης και επιλογής του διδακτικού υλικού, ωστόσο, μέσα από την προώθηση της διαθεματικής επιλογής, οργάνωσης και προσέγγισης της γνώσης, δίνεται μια σημαντική δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης για την προσαρμογή των προγραμμάτων της τυπικής εκπαίδευσης στις τοπικές ιδιαιτερότητες, την αξιοποίηση των τοπικών συγκριτικών πλεονεκτημάτων και την προώθηση των τοπικών αναπτυξιακών δυνατοτήτων, την έκφραση, διατήρηση και ανάπτυξη της τοπικής πολιτιστικής ταυτότητας και κληρονομιάς (Κατσαρός και Τύπας, 2003). Πράγματι, τα Α.Π.Σ λαμβάνουν υπόψη την πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού ως προς τα πολιτιστικά, οικονομικά, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά του και τις ατομικές διαφορές των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και το ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους, ενώ δίνουν τη δυνατότητα ανάλογα με το αντικείμενο, να αναπτύσσονται δραστηριότητες οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών (σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, στο 10-20% του συνόλου του διδακτικού χρόνου διδάσκονται θέματα επιλεγόμενα από τους διδάσκοντες, οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών) και ταυτόχρονα ενισχύουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου και τον κριτικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους της διδακτικής πράξης από τα αντικείμενα διδασκαλίας στα δρώντα υποκείμενα, στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή (Αλαχιώτης, 2002· Καρατζά - Σταυλιώτη, 2002). Από την παραπάνω ανάλυση φαίνεται λοιπόν ότι με το Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Α.Π.Σ δίνεται

στη σχολική μονάδα η σχετική διακριτική ευχέρεια να εξειδικεύσει τους γενικούς στόχους των παραπάνω προγραμμάτων με δραστηριότητες που αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία, τη διδαχθείσα ύλη, τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης του μαθητή. Ακόμη, η εφαρμογή του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δίνει τη διακριτική ευχέρεια στη σχολική μονάδα να τροποποιεί το ωρολόγιο πρόγραμμα και να εξασφαλίζει χρόνο για την επιλογή θεμάτων, την εφαρμογή μεθόδων επεξεργασίας και τη δοκιμή μεθόδων έκφρασης της μάθησης, πάντα σε σχέση με τις παιδαγωγικές, κοινωνικές και επισημολογικές παραδοχές της διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας, 2002).

Παρόλα αυτά, σήμερα στην χώρα μας η σχολική μονάδα αντιμετωπίζεται ως ο τελικός αποδέκτης αποφάσεων, που σχετίζονται με θέματα εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Μαυρογιώργος, 1992). Τα κυριότερα προβλήματα τα οποία παρουσιάζονται συνδέονται με την αδυναμία κριτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την αδυναμία ανάπτυξης νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων, την αδυναμία της σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, την ελλιπή εκπαίδευση, την πολιτισμική και κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού, την σχολική βία και παραβατικότητα, την υλικοτεχνική υποδομή και το ανθρώπινο δυναμικό (Holmes & Wynne, 1989· Τύπας & Κατσαρός, 2003). Έτσι, γίνεται φανερή η ανάγκη να μπορεί το σχολείο μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο οδηγιών να στηρίζει το εκπαιδευτικό έργο και να αξιοποιεί δράσεις και πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.

Παραδείγματα από τον ευρωπαϊκό και το διεθνή χώρο μαρτυρούν πως η σχολική μονάδα έχει να επιτελέσει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, τόσο για την άσκηση όσο και για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αλλαγές και οι καινοτομίες στην εκπαίδευση δεν μπορούν να προχωρήσουν, αν αυτές δεν έχουν γίνει προώπιτως κατανοητές σε επίπεδο σχολείου (Κατσαρός & Τύπας, 2005). Προβάλλει επιτακτική η ανάγκη να αντιμετωπίζεται η σχολική μονάδα ως φορέας που μπορεί να αποφασίζει και να διαμορφώνει, μέσα στο πλαίσιο μιας υφιστάμενης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την τοπική εκπαιδευτική πολιτική για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών του σχολείου και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία (Κατσαρός, 2008β).

Η συζήτηση για την αποκέντρωση του κρατικού μηχανισμού (συνολικά) ξεκίνησε στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια λόγω της ανάγκης για μικρότερο αλλά αποτελεσματικότερο κράτος, τις παραινέσεις από την Ε.Ε. και τον ΟΟΣΑ (2001) για ποιότητα στην εκπαίδευση, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του συστήματος και λογοδοσία των οργανισμών που χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό, ανάπτυξη του χώρου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπακωνσταντίνου, 2005). Όλα αυτά διαφοροποίησαν την παραδοσιακή προσέγγιση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης στην Ελλάδα. Πράγματι, στις εισηγητικές εκθέσεις των Ν. 1566/85 & 2986/02 γίνεται λόγος για ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας, για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, για περιθώρια αυτονομίας, στην πράξη όμως διαπι-

στώνεται μια χρόνια δυσκαμψία του συστήματος και πολύ συχνά η καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα διαψεύδει τις διακηρυγμένες προθέσεις περί συμμετοχής και αποκέντρωσης (Κατσαρός & Τύπας, 2005). Έτσι, παρά τη ρητορική της αποκέντρωσης που κατά καιρούς ανασύρεται στη χώρα μας και παρά τις κάποιες νομοθετικές προσπάθειες, που επίσης έχουν γίνει με τελευταίο το νόμο 2986/2002 για τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, μια απλή απόδειξη της γραφειοκρατίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες δεν έχουν καμία δυνατότητα επιλογής σε βασικά ζητήματα, όπως το εκπαιδευτικό και το διοικητικό ή βοηθητικό προσωπικό, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία και τον προϋπολογισμό. Ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι τόσο ισχυρός που ο Α. Δημαράς (1995) θεωρεί ότι «Μια συστηματική διερεύνηση των πραγμάτων, μάλιστα, είναι πιθανό να δείξει ότι κατά βάθος ο ρόλος του συγκεντρωτισμού στην αναστολή των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, στις (άμεσες ή έμμεσες) αντιμεταρρυθμίσεις, είναι σημαντικότερος και από εκείνων των ιδεολογικών διαφορών» (σελ.80).

Ωστόσο, κάθε σχολική μονάδα έχει ορισμένα περιθώρια σχετικής αυτονομίας στην άσκηση του διδακτικού της έργου. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, είναι δυνατό να καλλιεργηθούν οι προϋποθέσεις για την άσκηση μιας αποτελεσματικής «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999). Αυτό επιτυγχάνεται, με το να προγραμματίζει και να εξειδικεύει την εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με την επισημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού της προσωπικού, να επιλέγει τα διδακτικά μέσα, να προγραμματίζει και να εφαρμόζει προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, να αναπτύσσει συνεργασία με τους γονείς και άλλους τοπικούς φορείς, να αξιολογεί το έργο της (Ανδρέου, 1999· Λαϊνάς, 2000).

Η πολιτική που υιοθετείται στη σχολική μονάδα πρέπει να συμβαδίζει με τις σύγχρονες αλλαγές που διέπουν την τοπική κοινωνία και που επηρεάζουν την καθημερινότητα και τη λειτουργία του σχολείου. Η ύπαρξη πολιτικής σε μια σχολική μονάδα διαμορφώνεται από τα διοικητικά όργανα και σημαίνει: ιεράρχηση αναγκών, επιλογή προτεραιοτήτων, χάραξη κατεύθυνσης, εμπλοκή όλου του προσωπικού, στοχοθέτηση, καθορισμός κριτηρίων και δεικτών μέτρησης της «απόδοσης» σε προκαθορισμένους τομείς και βέβαια προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων μέσα από τη διαρκή λήψη αποφάσεων.

Για την ύπαρξη και διαμόρφωση της δικής της πολιτικής η σχολική μονάδα θα πρέπει:

1. Να διαθέτει μεγάλο βαθμό «αυτονομίας» βάσει θεσμικού πλαισίου με ουσιαστική εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων και πολιτική και τεχνική στήριξη στο νέο της ρόλο (συνδικάτα, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές).
2. Να προσαρμόζει την πολιτική της ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στις εκάστοτε τοπικές συνθήκες με εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος με εναλλακτικές εμπειρίες και μεθόδους, με περιεχόμενα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, με αποτελεσματικότερη χρησιμοποίηση μέσων-μεθόδων διδασκαλίας, με οικονομική διαχείριση και αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού – χρόνου.

3. Να ασκεί κριτική στην υποδοχή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από την συνεργασία, τη συμμετοχή και τη συλλογικότητα, την έρευνα και τη δράση σε επίπεδο σχολείου.
4. Να προγραμματίζει τη δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, ώστε η σχολική μονάδα να είναι σε θέση «να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να αξιολογεί, να κάνει απολογισμό, να καινοτομεί και να παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλαγών».
5. Να αναδεικνύει το σχολείο ως εστία λήψης αποφάσεων, όπου εμπλέκονται πρόσωπα αρμόδια με τη σχολική μάθηση και διαδικασία. Αυτό προϋποθέτει πραγματική αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης, ώστε το εκάστοτε διοικητικό – καθοδηγητικό στέλεχος της εκπαίδευσης να λειτουργεί με όρους σύγχρονης ηγεσίας. Αυτό σημαίνει την αποδοχή των αποφάσεων που λαμβάνονται αποκεντρωμένα, με έμφαση σε ηγεσία που παραινεί, παρωθεί, εμπνέει, συντονίζει, κινητοποιεί και αξιοποιεί τη διακριτική ευχέρεια προβαίνοντας σε σχετικές πρωτοβουλίες.

Ωστόσο, για να μπορέσει η σχολική μονάδα να ενισχυθεί και να αναλάβει έναν πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να διαμορφώσει ένα πλαίσιο λειτουργίας το οποίο να στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας και της ανάδειξης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της (Rolff, 1995). Αυτό σημαίνει ότι όλα τα άτομα που δραστηριοποιούνται από διάφορες θέσεις στο σχολείο συνεργάζονται στη λήψη αποφάσεων, στην πληροφόρηση των εκπαιδευτικών, των γονέων και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, στηρίζουν τον εκπαιδευτικό στο διδακτικό του έργο με τη μορφή καθοδήγησης, βοηθούν στο να αναπτυχθούν πρωτοβουλίες και να αξιοποιηθούν γνώσεις και εμπειρίες (Nias, 2001· Πετρίδου, 2005). Τα άτομα πρέπει να αισθάνονται αμοιβαία ασφάλεια, εμπιστοσύνη και σεβασμό. Όλα αυτά μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο αναγνώρισης της αξίας των ατόμων αλλά και της αξίας της ομάδας με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι. Κύριοι στόχοι αυτών των αλλαγών είναι: η βελτίωση των αποτελεσμάτων μάθησης και η βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999). Βέβαια η επίτευξη αυτών των αλλαγών πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία της αποκέντρωσης και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων.

Οι αποφάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας θα πρέπει να λαμβάνονται βάσει των κρατικών ή εθνικών πολιτικών και οδηγιών. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης διοικητικών και παιδαγωγικών αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο, δηλαδή στο σχολείο και την τάξη, χρειάζεται ενθάρρυνση και στήριξη που δεν υφίσταται σήμερα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται και αυτοί να εγκαταλείψουν τη «μοναξιά» της τάξης και να αφεθούν στη «ζεστασιά» της συνεργασίας με τους συναδέλφους τους και της συλλογικότητας της κοινωνίας. Η επαφή του σχολείου με νέες πηγές μάθησης, νέες τεχνολογίες και καινούργιες προοπτικές που διαγράφονται από την τοπική ανάπτυξη κάνει αναγκαία τη σύνδεση του με το εξωσχολικό περιβάλλον μέσα από το σχολικό συμβούλιο και την σχολική επιτροπή (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Στα πλαίσια λοιπόν αυτά, οι (Caldwell & Spinks, 1992· Χατζηπαναγιώτου, 2005) αναφέρουν ότι κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής η σχολική μονάδα μπορεί να παρεμβαίνει και να παίρνει αποφάσεις σε θέματα όπως:

- α) Αναλυτικό πρόγραμμα: η σχολική μονάδα μπορεί να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει τα μαθήματα και την ύλη ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, στην οποία ανήκει
- β) Οργάνωση της διδασκαλίας: να δίνεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να επιλέγει μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης εύκολα προσαρμόσιμες στις ιδιαίτερες συνθήκες της με στόχο την αποτελεσματικότητα
- γ) Κατανομή εξουσιών και αρμοδιοτήτων: να γίνεται κατανομή εξουσιών με τρόπο ώστε να συμμετέχουν όλοι
- δ) Διδακτικά υλικά και μέσα: να μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις σχετικές με θέματα υλικών, αξιοποίησης χώρων και μέσων διδασκαλίας
- ε) Ανθρώπινο δυναμικό: με στόχο τη σύνδεση της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, την υποστήριξη για συνεχή εξέλιξη και ανάπτυξή του, την αξιοποίηση όλου του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό, γονείς και άλλοι τοπικοί φορείς)
- στ) Σχολικός χρόνος: να μπορεί να παρεμβαίνει για την κατανομή και διευθέτηση του χρόνου, ώστε να γίνεται ιεράρχηση των προτεραιοτήτων
- ζ) Οικονομικά: να μπορεί να ασκεί αρμοδιότητες για κατανομή και αξιοποίηση του προϋπολογισμού, ώστε να αντιμετωπίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά οι τρέχουσες ανάγκες.

Με βάση τα παραπάνω, όλα τα μέλη του σχολείου (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς) είναι δυνατό να παίρνουν ουσιαστικές αποφάσεις που αναφέρονται στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου, τον προγραμματισμό, το σχεδιασμό και τον απολογισμό του έργου, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, την επαγγελματική κουλτούρα και το ήθος του σχολείου, τις επιμορφωτικές προτεραιότητες, την παιδαγωγική και τη διδακτική του σχολείου, τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, κ.α. (Μαυρογιώργος, 1999).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα επιμέρους θέματα που αφορούν τη δυνατότητα που έχει η σχολική μονάδα, μέσα από τα περιθώρια «σχετικής» αυτονομίας που της δίνονται, να αναπτύξει «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική καθώς και να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να προβούν σε πρωτοβουλίες/καινοτομίες, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους. Συγκεκριμένα, τα ζητήματα που θα τεθούν είναι:

1. Προγραμματισμός και λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, με βάση τα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.
2. Προγραμματισμός και εξειδίκευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τις επιστημονικές και επαγγελματικές γνώσεις του προσωπικού. Ενθάρρυνση για ανάπτυξη εκπαιδευτικών καινοτομιών/πρωτοβουλιών.
3. Ανάπτυξη συνεργασίας και υποστήριξη μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και αρμόδιων τοπικών αρχών.

4. Αξιοποίηση χρόνου με σκοπό την αντιμετώπιση των κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών.
5. Εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.
Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τις δυνατότητες που έχει η σχολική μονάδα:
 1. Να ασκήσει «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική χρησιμοποιώντας τα μέσα τα οποία διαθέτει (τεχνολογικά μέσα, ανθρώπινο δυναμικό και εμπειρίες αυτών).
 2. Να παρακινεί και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο να αναπτύξουν πρωτοβουλίες/καινοτομίες.
 3. Να προάγει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών.
 4. Να αξιοποιεί το χρόνο με σκοπό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας.
 5. Να προβαίνει σε αξιολόγηση του έργου της με σκοπό τη βελτίωση της λειτουργίας της.

Τρόπος λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Προγραμματισμός και λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων

Ο προγραμματισμός είναι μια σημαντική λειτουργία η οποία καθορίζει ένα στόχο ανάπτυξης για τον οργανισμό και εξετάζει εναλλακτικούς δρόμους πορείας προς αυτό το στόχο (Durbin, 1998). Ο προγραμματισμός θέτει την αποστολή του οργανισμού και δίνει τη δυνατότητα να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες που θα του δοθούν (Koontz & O'Donnel, 1984 Montana & Charnov, 1993 Goldstein & Pfeifer, 1993, όπ. αν. στο Σαϊτης, 2005). Τα προγράμματα με βάση το κριτήριο του εύρους των στόχων μπορούν να καταταγούν στις εξής κατηγορίες: α) σε στρατηγικά προγράμματα (μακροπρόθεσμα προγράμματα που σχεδιάζονται από ανώτερα στελέχη) και β) σε λειτουργικά προγράμματα (αφορούν στην εσωτερική λειτουργία του οργανισμού και επικεντρώνονται στην επίτευξη των λεπτομερειών των στρατηγικών προγραμμάτων. Στα προγράμματα αυτά συμμετέχουν μεσαία και κατώτερα διοικητικά στελέχη) (Davies & Davies, 2003 Drushal, 2006 Μπουραντάς, 2002).

Από την ξενόγλωσση και την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία φαίνεται ότι η διοικητική λειτουργία του προγραμματισμού είναι η διαδικασία κατά την οποία καθορίζονται οι στόχοι της σχολικής μονάδας, αναπτύσσονται και εξετάζονται εναλλακτικές μέθοδοι προσέγγισης των στόχων αυτών και επιλέγεται μια κατεύθυνση με διάρκεια χρόνου (Gray & Smeltzer, 1989 Dubrin, 1998). Με βάση το σκεπτικό αυτό προκύπτει ότι στον πυρήνα του προγραμματισμού βρίσκεται η διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθόσον προγραμματισμός σημαίνει να αποφασιστεί προκαταβολικά τι, πώς και πότε θα γίνει και ποιος θα το κάνει (Koontz & O'Donnell, 1984). Πράγματι, η λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων είναι μια διαδικασία που διατρέχει όλες τις λειτουργίες της διοίκησης και έχει στόχο την επίλυση ενός προβλήματος ή τη διευθέτηση ενός θέματος. Είναι μια διαδικασία που αποτελείται από μια λογική σειρά βημάτων: περιγραφή της κατάστασης (προ-

βλήματα, ευκαιρίες, δεδομένα, στόχοι), προσδιορισμός των κριτηρίων, σύλληψη εναλλακτικών λύσεων, αξιολόγηση και δοκιμή τους και επιλογή της καταλληλότερης (Σαΐτης, 2005).

Ωστόσο, σε μια σχολική μονάδα λαμβάνονται εκπαιδευτικές αποφάσεις που αφορούν κυρίως τις καθημερινές λειτουργίες που απαιτούνται για την υλοποίηση των στρατηγικών στόχων που έχουν τεθεί από τα ανώτερα επίπεδα ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος και οι οποίες πρέπει να είναι απόλυτα συγκεκριμένες και να οδηγούν άμεσα σε δράση (Montana & Charnov, 1993). Με τον όρο εκπαιδευτική απόφαση, εκφράζουμε τη συνειδητή έκφραση της βούλησης επιλογής μιας ενέργειας από το όργανο που έχει τη σχετική εξουσία και η οποία αφορά α/ τη συμπεριφορά είτε των εργαζομένων είτε των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό σύστημα β/ τα μέσα τα οποία χρησιμοποιεί η σχολική μονάδα και γ/ τις σχέσεις της εκπαιδευτικής μονάδας με παράγοντες έξω από αυτήν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σημαντικό είναι να λαμβάνονται υπόψη όλες οι απαραίτητες πληροφορίες, να υπολογίζονται οι ανάγκες της κοινωνίας σε επαγγελματικές ειδικότητες και εξειδικευμένο προσωπικό, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η σωστότερη εκτίμηση του προβλήματος. Οι πληροφορίες αυτές μπορεί να προέρχονται από το σχολικό και εκπαιδευτικό πληθυσμό, από τους γονείς των μαθητών κ.λ.π. Στη συνέχεια καταγράφονται οι ιδέες, γίνεται η αξιολόγησή τους, επιλέγεται και εφαρμόζεται μια λύση που θεωρείται πιο ενδεδειγμένη και τέλος γίνεται ο έλεγχος εφαρμογής της απόφασης και η αξιολόγησή της (Σαΐτης, 2005). Όταν αυτές οι αποφάσεις παίρνονται από τα άτομα που σχετίζονται άμεσα με την εκτέλεση της, τότε είναι περισσότερο προσαρμοσμένες στην πραγματικότητα. Σημαντικό στοιχείο της απόφασης είναι η συμμετοχή του ευρύτερου φάσματος των εκπροσώπων που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συμμετοχή αυτή αποβλέπει στη βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας με την εργασία του εκπαιδευτικού, με την ορθολογική κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων, με την ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πράξη, με την ανάπτυξη του ελέγχου των επαγγελματικών και ποιτικών ικανοτήτων και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Μπουραντάς, 1992).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο νόμος 1566/85 παίζει το ρόλο του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού που καθορίζει τους σκοπούς της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους βασικούς συντελεστές για την επίτευξη των στόχων, τα αναλυτικά προγράμματα και τη γλώσσα (άρθρο 1). Καθορίζει επίσης τη διάρθρωση και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τις παροχές προς τους μαθητές (άρθρο 2). Στη συνέχεια με ξεχωριστά κεφάλαια αναφέρεται στη διάρθρωση και τους στόχους της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη διοίκηση της εκπαίδευσης (επιλογή προϊστάμενων, καθήκοντα, σύλλογοι διδασκόντων). Καθορίζει τις προϋποθέσεις πρόσληψης, μετάθεσης και προαγωγής του κάθε ειδικότητας εκπαιδευτικού προσωπικού. Ό,τι δεν προβλέπει ο νόμος εξειδικεύει η Υ.Α.Φ353/324/105657/Δ1 για τον καθορισμό των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊστάμενων των περιφερειακών και νομαρχιακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των Διευθυντών (άρθρα 27-32)

και Υποδιευθυντών (άρθρο 33) των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων Διδασκόντων (άρθρα 37-39). Αυτό που μένει στη σχολική μονάδα είναι να υποδεχτεί κριτικά την εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται κεντρικά και να διαμορφώσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία μπορεί να αναπτυχθεί καλύτερα μέσα από την αξιοποίηση των ορίων διακριτικής ευχέρειας για δράση, που δίνεται έστω και στον ελάχιστο βαθμό στα διάφορα ατομικά και συλλογικά όργανα της σχολικής μονάδας. (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Τα σχολεία, μέσα στα όρια της σχετικής αυτονομίας, θα πρέπει να μπορούν να διαμορφώσουν τη δική τους στρατηγική, όπως αλλαγή αναλυτικού προγράμματος, την εισαγωγή νέων τεχνολογιών, τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού κ.λ.π. Όλα αυτά βέβαια μπορούν να πραγματοποιηθούν, εφόσον το σχολείο λάβει υπόψη τα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες, τις ευκαιρίες αλλά και τους «κινδύνους» που μπορεί να υπάρχουν στο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί (Hoy & Miskel, 2007· Κανελλόπουλος, 1990). Ωστόσο, στα δημόσια σχολεία οι στρατηγικοί στόχοι είναι αδύνατο να διαμορφωθούν ανεξάρτητα από τους στρατηγικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και τους περιορισμούς που αυτό θέτει. Στη διαδικασία του στρατηγικού προγραμματισμού η αυτονομία του δημόσιου σχολείου είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Τα ελληνικά δημόσια σχολεία δεν έχουν μεγάλες δυνατότητες να εφαρμόσουν τη δική τους στρατηγική και δεν μπορούν να θέσουν στρατηγικούς-μακροχρόνιους στόχους, επειδή ο σχεδιασμός σε τέτοιο επίπεδο εφαρμόζεται από τα υψηλότερα επίπεδα διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Τύπας, 1999). Τα σχολεία καλούνται να υλοποιήσουν τους σκοπούς που έχουν τεθεί μέσα από μια σειρά διαχειριστικών διαδικασιών. Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ στρατηγικών και λειτουργικών προγραμμάτων, αφού τα τελευταία είναι ο φορέας μέσω του οποίου τα πρώτα καθορίζουν τη μελλοντική πορεία των σχολικών μονάδων (Σαϊτης, 2005). Καθίσταται, επομένως, σαφές πως, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο λειτουργικός προγραμματισμός αποτελεί μια δραστηριότητα, η οποία εκτελείται χωρίς να υπάρχουν ισχυρές δεσμεύσεις και περιορισμοί. Έτσι, οι καθημερινές και άμεσες λειτουργίες της εκπαιδευτικής μονάδας (προγραμματισμός εξόδων, εκπαιδευτικών επισκέψεων, υλοποίηση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων) προγραμματίζονται και υλοποιούνται από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων (Πετρίδου, 2005).

Προγραμματισμός και εξειδίκευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενθάρρυνση και ανάπτυξη πρωτοβουλιών - καινοτομιών

Τα τελευταία χρόνια, γίνεται ιδιαίτερα λόγος για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα, κρίνεται απαραίτητη η σύνδεση του σχολείου με την παραγωγική διαδικασία και με την τοπική ιστορία και τις ιδιαιτερότητες (Κατσαρός & Τύπας, 2005). Ο προγραμματισμός και η εξειδίκευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφέρονται στη διαμόρφωση και στον καθορισμό των στόχων των αναλυτικών προ-

γραμμάτων. Έτσι, γίνεται καθορισμός του περιεχομένου της ύλης που θα διδαχθεί, των στόχων που θα τεθούν, της μεθοδολογίας, του χρόνου που θα διατεθεί για την κάθε ενότητα κ.λπ. (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2007) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παρεμβαίνει ουσιαστικά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και στόχων, στην κατανομή της εργασίας, στον ορισμό των ειδικοτήτων και στον προγραμματισμό του διδακτικού έργου και διδακτικού υλικού. Η κατανομή του έργου και η τυποποίηση των διαδικασιών, όπως και των παιδαγωγικών μεθόδων που εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη, πηγάζουν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το οποίο στη συνέχεια θέλει επαγγελματίες εκπαιδευτικούς που να γνωρίζουν καλά να εφαρμόζουν την κάθε μέθοδο σύμφωνα με τις προδιαγραφές. Η τυποποίηση των διαδικασιών αποδεικνύεται από το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών, το αναλυτικό πρόγραμμα με τον ορισμό του κάθε αντικειμένου σπουδών-μαθήματος για κάθε τάξη, τον ορισμό του περιεχομένου του, τον ακριβή και λεπτομερή καθορισμό των εννοιών, των εφαρμογών και των ασκήσεων, τον ορισμό του χρόνου διδασκαλίας σε εβδομαδιαία βάση και για κάθε μάθημα, την ενιαία μέθοδο διδασκαλίας με το βιβλίο του δασκάλου και του μαθητή που επιβάλλει την προτεινόμενη από την τεχνοδομή παιδαγωγική οδό και μέθοδο που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί, το σεβασμό του παιδαγωγικού πλάνου, τον τρόπο αξιολόγησης της ποσότητας της γνώσης που αφομοιώνει ο κάθε μαθητής και λιγότερο της ποιότητας, με τον ορισμό των κριτηρίων και τη χρήση των τέστ ή των διαγωνισμάτων σε σαφώς καθορισμένα χρονικά πλαίσια για όλη την ελληνική επικράτεια.

Ωστόσο, μέσα από τη σχετική αυτονομία που παρέχεται στον εκπαιδευτικό αλλά και στο σχολείο, είναι δυνατός ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με εναλλακτικές εμπειρίες, μεθόδους και περιεχόμενα που να ανταποκρίνονται τόσο στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας όσο και στις μεταβαλλόμενες συνθήκες στην αγορά εργασίας (Γιαννακάκη, 2005· Μαυρογιώργος, 1999). Η πιστή εφαρμογή και διδασκαλία της αυστηρά προγραμματισμένης ύλης του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο δίνεται από ένα συγκεντρωτικό σύστημα, αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας και στις ιδιαιτερότητες της (Τύπας & Κατσαρός, 2003).

Αποτέλεσμα του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η οποιαδήποτε εναλλακτική διδακτική προσέγγιση να γίνεται με προσωπική ευθύνη των εκπαιδευτικών, έξω από την επίσημη διδακτική. Αυτό έχει το μειονέκτημα ότι δεν μπορεί να αξιοποιηθεί και να αποκομίσει έτσι η εκπαιδευτική κοινότητα τα αποτελέσματα από τη μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθήθηκε. Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι απαραίτητο στοιχείο των καιρών και ουσιώδες στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί συντελεί στο να αναπτυχθεί «ελεύθερο παιδαγωγικό κλίμα», στοιχείο ουσιώδες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fiske & Ladd, 2000· Hanson, 1998· McGinn & Welsh, 2001).

Η ανάγκη για καινοτομίες μπορεί να αποδοθεί και στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα που χαρακτηρίζουν το ίδιο το διδακτικό έργο. Κάθε έμπειρος

εκπαιδευτικός γνωρίζει πολύ καλά ότι μια διδακτική μέθοδος δεν είναι το ίδιο αποτελεσματική για όλους τους μαθητές και υπό διαφορετικές συνθήκες. Ο κάθε μαθητής έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, διαφορετικά από τους άλλους, που πρέπει να προσδιοριστούν από τον εκπαιδευτικό (όπως π.χ. συγκεκριμένες νοητικές ικανότητες, τρόπους συμπεριφοράς, ρυθμούς μάθησης, επίπεδο συναισθηματικής ωριμότητας, κλπ.). Επίσης, τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να μεταβάλλονται από τη μία μέρα στην άλλη, όπως για παράδειγμα ένας μαθητής μπορεί κάποια μέρα να έρθει κουρασμένος στο σχολείο ή συναισθηματικά φορτισμένος και να αποδώσει λιγότερο σε σχέση με άλλες φορές. Δεν υπάρχει, επομένως, μια συγκεκριμένη διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση που να εξασφαλίζει σταθερά αποτελέσματα σε όλες τις περιπτώσεις. Από την άλλη μεριά, οι μαθητικοί πληθυσμοί παρουσιάζουν συχνά σημαντικές διαφορές από το ένα σχολείο στο άλλο. Η πολυπλοκότητα και η αβεβαιότητα που ενυπάρχουν στο εκπαιδευτικό έργο καθιστούν αναγκαία την υιοθέτηση ενός ευέλικτου τρόπου λειτουργίας του σχολείου και ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών, που θα επιτρέπουν την ανάπτυξη καινοτόμων δραστηριοτήτων (Bryk et al, 1998· Γιαννακάκη, 2005· Mohrman et al, 1992· Newmann & Wehlage, 1995).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μην περιορίζεται στην τυπική διεκπεραίωση της ύλης, αλλά να συμμετέχει στην παραγωγή διδακτικού υλικού και σε θέματα αναλυτικού προγράμματος, να μην απομονώνεται στην αίθυσά του αλλά να ανησυχεί, να αμφισβητεί, να παίρνει πρωτοβουλίες, να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του, να ενθαρρύνει τα παιδιά να αυτοσχεδιάζουν και να ανακαλύπτουν τη μάθηση μέσα από διάφορες δραστηριότητες (Car & Kemmis, 2000· Fullan, 1988· Robertson et al, 1995). Τα αναλυτικά προγράμματα γενικώς χρήζουν σχετικής βελτίωσης με τη συμβολή των εκπαιδευτικών που έχουν τη γνώση, τη φαντασία και την κριτική σκέψη που απαιτείται για μια τέτοια αλλαγή και αυτό δε σηματοδοτεί καμιά μειωμένη εμπιστοσύνη προς τα αρμόδια όργανα σχεδιασμού της πολιτείας. Σε καμιά περίπτωση δε θα πρέπει να θεωρείται «παραβίαση» μια μετασχηματιστική αντίσταση. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι «μαριονέτα» στην εκπαιδευτική πράξη. Έχει υποχρέωση να συμμετέχει στη διδασκαλία ενεργά, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και εμπειρίες του, να επιμορφώνεται και να ενημερώνεται για τις αλλαγές που επέρχονται στην κοινωνία και στο αντικείμενο το οποίο διδάσκει, να προσαρμόζει τη διδασκαλία ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες κ.λ.π. (Goehlich, 2003· Ζμας, 2007).

Η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και η ανάπτυξη των πρωτοβουλιών, ειδικά όταν αυτές προέρχονται από το σύνολο των εκπαιδευτικών, συνιστούν όχι μόνο κάποιον έλεγχο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, των αναλυτικών προγραμμάτων κ.τ.λ. αλλά επιπλέον αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην αλλαγή της εκπαίδευσης, βελτιώνοντας τα αποτελέσματα της μάθησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, η εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο συσχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων, όπως δημιουργικότητα, ικανότητα λύσης προβλημάτων και κριτική σκέψη. Για παράδειγμα,

οι Newmann & Wehlage (1995) περιγράφουν μια έρευνα που εκπόνησαν στις ΗΠΑ, σύμφωνα με την οποία τα σχολεία που επιδεικνύουν καλύτερα μαθητικά αποτελέσματα, σε σύγκριση με τα άλλα σχολεία του δείγματος, είναι εκείνα που: (α) δίνουν έμφαση στη συστηματική αξιολόγηση της εργασίας και της προόδου των μαθητών και (β) υιοθετούν νέες διδακτικές προσεγγίσεις, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Επίσης, στο πλαίσιο διαχρονικής έρευνας που εκπόνησαν οι Bryk et al. (1998) στο Σικάγο για τη διερεύνηση των επιπτώσεων μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, παρατηρήθηκε ότι η πρόοδος των μαθητών είναι μεγαλύτερη στα σχολεία εκείνα όπου οι δάσκαλοι συνεργάζονται με σκοπό την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών. Απαραίτητη για την υλοποίηση των παραπάνω είναι η στήριξη και ενίσχυση του εκπαιδευτικού και του διδακτικού του έργου με τη μορφή καθοδήγησης. Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών στην εκπαίδευση δε σημαίνει «παράνομία», αντίθετα είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και τη βελτίωσή της. Κάθε άρνηση πρωτοβουλιών είναι μια προσπάθεια συντήρησης και διαιώνισης στατικών και αυταρχικών σχημάτων. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν καθημερινά την εκπαιδευτική πραγματικότητα δικαιώνονται και νομιμοποιούνται να αμφισβητούν αλλά και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες.

Διεθνώς η εφαρμογή καινοτομιών και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών αναγνωρίζεται ως βασικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων και προωθείται σε πολλές χώρες του κόσμου (π.χ. Η.Π.Α., Αυστραλία, Καναδάς, Νέα Ζηλανδία) με μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος και την αύξηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων (Γιαννακάκη, 2005). Στην Ελλάδα, η εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία ενισχύεται, μεταξύ άλλων, με τη θεσμοθέτηση μιας σειράς προαιρετικών προγραμμάτων που χρηματοδοτούνται σε μεγάλο βαθμό από τα διάφορα ευρωπαϊκά ταμεία (π.χ. πρόγραμμα Comenius, προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, κλπ.). Η σύλληψη και εφαρμογή καινοτομιών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την προσαρμογή του σχολικού οργανισμού στις συνεχείς μεταβολές του σύγχρονου περιβάλλοντος, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις κοινωνικές ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών του.

Ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών –γονέων –μαθητών. Υποστήριξη της σχολικής μονάδας σε τοπικό επίπεδο

Οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας θέτουν τον διαφορετικό ρόλο του σχολείου που καλείται να προάγει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και όλων αυτών που σχετίζονται με αυτό. Ο νέος ρόλος του σχολείου διευρύνει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται πλέον στην αίθουσα διδασκαλίας, αντίθετα καλείται να έχει συμμετοχή σε θέματα που εκδηλώνονται πριν από τη διδασκαλία, όπως ο σχεδιασμός μαθήματος, αλλά και σε θέματα που αναδεικνύονται μετά τη διδασκαλία αλλά και ανεξάρτητα από αυτήν, όπως, συνεργασία με γονείς, τοπικούς φορείς κ.λπ.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να αποκτήσει ένα επίπεδο επαγγελματικής συ-

νεργασίας μέσα στο οποίο θα παίρνει αποφάσεις με επαγγελματικό ήθος, θα αναπτύσσει αίσθημα υποστήριξης, αλληλεγγύης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, θα συμβουλεύει και θα παρακινεί, με σκοπό την αξιοποίηση νέων ιδεών, θα βοηθά στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός καλείται να συνεργαστεί με το συνάδελφό του, να εκτιμήσει και να αξιοποιήσει την εμπειρία του και να πειραματισθεί με νέα πράγματα. Όλες αυτές οι ενέργειες θα πρέπει αφενός να χαρακτηρίζονται από συλλογικότητα και αφετέρου να μη δημιουργούν υπερβολικό φόρτο εργασίας στον εκπαιδευτικό που θα τον οδηγήσουν ακόμη και σε αποχώρηση από το επάγγελμα. Από την άλλη, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων δε θα πρέπει να ενδιαφέρονται μόνο για την απαρέγκλιτη τήρηση των νόμων, αλλά θα πρέπει ο ρόλος τους να είναι, κυρίως, παιδαγωγικός προς όφελος των συναδέλφων τους, των μαθητών και των γονέων τους.

Ειδικότερα, προκειμένου η σχολική μονάδα να πάψει να εκτελεί μηχανιστικά και παθητικά την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και να αναλάβει έναν πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής καλείται να λειτουργήσει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η αλλαγή της διαμορφωμένης κουλτούρας, αλλά και η απεμπόλη λιμναζουσών και χρόνιων πρακτικών θα πρέπει να θεωρούνται βασικές προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τον Bush (1995) το μοντέλο διοίκησης που ανταποκρίνεται περισσότερο στις νέες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής μονάδας είναι το «συνεργατικό». Η φιλοσοφία του παραπάνω μοντέλου έγκειται στην ισομερή κατανομή εξουσίας και στη δυνατότητα λήψης αποφάσεων από όλα ή από μερικά μέλη της σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται μια κουλτούρα συνεργασίας και ταυτόχρονα προωθείται το κοινό όραμα, το ύφος και το επαγγελματικό ήθος της σχολικής μονάδας. Όμως, αξίζει να σημειώσουμε πως ειδικότερα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, λόγω της μακρόχρονης απουσίας μιας «κουλτούρας συνεργατικότητας», θα μπορούσε να υιοθετηθεί στη διαδικασία κατανομής εξουσίας και λήψης αποφάσεων η αρχή της «τεχνητής» συνεργατικότητας που προτείνει ο Hargreaves (1994).

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς (Γεωργίου, 2000· Γκλιάου, 2005· Everard & Morris, 1999· Keck & Kirk, 2001). Οι γονείς αποτελούν το σημαντικότερο εταίρο στη λειτουργία του σχολείου, οι οποίοι στηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο και αποτελούν το βασικό δίκτυο για την αμφίδρομη επικοινωνία του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο και ιδιαίτερα με τους γονείς (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003· Αθανασούλα - Ρέππα, 2005). Η ενημέρωση των γονέων αφορά θέματα λειτουργίας του σχολείου, όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, τη διδακτική πράξη κ.λ.π. Η συνεχής και έγκυρη ενημέρωση των γονέων αποτελεί σημαντική ενέργεια που οδηγεί στην ενθάρρυνση των γονέων να στηρίξουν το εκπαιδευτικό έργο (Βρούζος, 2003). Σχολεία στα οποία η συμμετοχή των γονέων είναι ουσιαστική και πλατιά έχουν να παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα σχετικά με τη μάθηση (Γκλιάου, 2005· Khalifa, 2012· Pasiardis, 1998), την κοινωνικοποίηση και το άνοιγμα του σχολείου στον ευρύτερο κόσμο, από ό,τι σχολεία όπου οι γονείς είναι ανύπαρκτοι και πολλές φορές δεν καθίσταται δυ-

νατό να λειτουργήσουν ούτε τα θεσμικά τους όργανα (Αθανασούλα - Ρέππα & Χαραμής, 1998· Dean, 1993 & 1995. Κατσαρός, 2008·Σαϊτης, 2008).

Η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή είναι καθοριστική στο να δημιουργηθεί ένα οικείο σχολικό περιβάλλον στο οποίο η εκπαιδευτική λειτουργία θα πραγματοποιείται γόνιμα και αποτελεσματικά. Έτσι, οι μαθητές αποκτούν άμεση αντίληψη της σημασίας, της συμμετοχής, της παρέμβασης και του διαλόγου. Για να επιτευχθούν όλα τα ανωτέρω χρειάζεται τόσο η διεύθυνση του σχολείου όσο και οι εκπαιδευτικοί να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας, να αμβλύνουν τυχόν αντιπαλότητες, να συνεργάζονται στενά, να ενθαρρύνονται και να στηρίζουν τις πρωτοβουλίες χωρίς διάθεση καθοδήγησης και ελέγχου (Ανδρέου, 1999· Epstein & Sanders, 2006· Maslowski, 2001· Μυλωνά, 2005).

Τέλος, να επισημάνουμε ότι κάθε τοπική κοινωνία διαθέτει ένα σύνολο πόρων φυσικών, τεχνολογικών, οικονομικών, θεσμικών, πολιτιστικών κ.λπ., που αποτελεί τη δυναμική της ενδογενούς της ανάπτυξης (Αθανασούλα - Ρέππα, 1977). Η σχολική μονάδα λειτουργώντας μέσα στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας ανήκει σ' αυτή τη δυναμική της ενδογενούς ανάπτυξης της και αναπτύσσεται ή συρρικνώνεται με βάση το σύστημα αλληλεπιδράσεων που δέχεται και την ανταπόκριση που έχει (Dean, 1993 & 1995· Λαϊνας, 1995). Το άνοιγμα και η συνεργασία της σχολικής μονάδας με τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς, αλλά και γενικότερα την τοπική κοινωνία και τοπική αυτοδιοίκηση, στοχεύει στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα με την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εφαρμογή καινοτομιών στο προαιρετικό κυρίως επίπεδο λειτουργιών της (Barth, 1990· Hallinger & Murphy, 1986· Heck, Larson, & Marcoulides, 1990· Mortimore, 1993). Στο πλαίσιο αυτό οι προνοιακές και κοινωνικές υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης μπορούν να συμβάλλουν μαζί με τη σχολική μονάδα στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, της σχολικής αποτυχίας και διαρροής του μαθητικού δυναμικού καθώς και στην αντιμετώπιση της ισότητας των σχολικών ευκαιριών και της αμβλυνσης του αποκλεισμού από την εκπαίδευση. Σημαντική θεωρείται η παροχή βοήθειας σε μαθητές που προέρχονται από περιβάλλοντα με πολιτιστική και κοινωνικοοικονομική υστέρηση. Αλλά και στον πολιτιστικό τομέα ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης και των τοπικών πολιτιστικών κυρίως φορέων είναι εκ των ουκ άνευ αυτονόητος και σημαντικός. Ακόμα, η συνεργασία με τις τοπικές επιχειρήσεις μπορεί επίσης να φέρει εξαιρετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης των μαθητών στις διάφορες θέσεις εργασίας (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008· Σαϊτης, 2008).

Συγκεκριμένα παραδείγματα, μεθοδολογία, προβλήματα, διαδικασίες και ιδέες για τη σύνδεση του σχολείου με το περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτιστικό, παραγωγικό) μπορεί να βρει ο ενδιαφερόμενος στις καινοτομίες που εφαρμόστηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΣΕΠΠΕ), καθώς και σε πρωτοποριακά προγράμματα, όπως η Αγωγή του Καταναλωτή, στο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κ.α. (Παπαναούμ, 2000).

Αξιοποίηση του χρόνου με σκοπό την αντιμετώπιση των κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών

Ο χρόνος είναι πολύτιμος και ειδικότερα στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης κατά την οποία συντελούνται αλλαγές σε πολλά επίπεδα (κοινωνικό, τεχνολογικό κ.α), καθιστώντας έτσι το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον όλο και πιο πολύπλοκο και τις κοινωνικές προσδοκίες για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα στην εκπαίδευση αυξημένες (Cheng, 2000· Σαββίδης κ.α, 2000). Η ικανότητα των μαθητών να αντεπεξέλθουν στις αλλαγές αυτές εξαρτάται από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν το περιεχόμενο, τις μεθόδους και το ήθος της παιδείας στις νέες ανάγκες. Η εισαγωγή των αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί πάντα χρόνο και ο χρόνος των εκπαιδευτικών είναι πάντοτε περιορισμένος. Το ευκολότερο θα ήταν να διατηρηθεί μια δοκιμασμένη λύση που έχει ακολουθηθεί και στο παρελθόν π.χ. εφαρμογή του ίδιου αναλυτικού προγράμματος (Everard & Morris, 1999).

Στα πλαίσια του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος ο σχολικός χρόνος είναι απόλυτα καθορισμένος. Κάθε απώλεια διδακτικής ώρας οφείλει να είναι απόλυτα δικαιολογημένη. Κατά την τεχνοκρατική-γραφειοκρατική προσέγγιση (Μαυρογιώργος, 1992) το ωρολόγιο πρόγραμμα προβάλλεται ως «φυσικός» και μοναδικός τρόπος οργάνωσης κατανομής του χρόνου, ο οποίος παρουσιάζει προτεραιότητα σε σχέση με την επιλογή του περιεχομένου της σχολικής γνώσης. Η μη ολοκλήρωση της προγραμματισμένης ύλης προσάπτει αμέλεια, ανευθυνότητα και μη εκπλήρωση καθηκόντων. Σύμφωνα με τη φαινομενολογική προσέγγιση, ο αντικειμενικός χρόνος, ακόμα και με τη μορφή του ωρολογιακού χρόνου, είναι μια υποκειμενική σύμβαση (Μαυρογιώργος, 1992) και προβάλλεται ως απλή τυπική ανακοίνωση στην αρχή του σχολικού έτους (Σαϊτής, 2005). Στην κοινωνικοπολιτική προσέγγιση, οι κατανομές και διευθετήσεις του χρόνου αποτυπώνουν δείκτες εξουσίας, υπόληψης και status που διαμορφώνονται από την πολιτική (το σχολείο είναι ένας πειθαρχικός μηχανισμός) και την ιδεολογική λειτουργία του σχολείου.

Για να μπορέσει όμως η εκπαιδευτική μονάδα να ανταποκριθεί στις αλλαγές που επέρχονται θα πρέπει να κάνει ορθή αξιοποίηση του χρόνου, η οποία επιτυγχάνεται με την ιεράρχηση των διαδικασιών και τον έλεγχο της χρήσης του χρόνου σε σχέση με τις προτεραιότητες (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005· Ντισόπουλος, 1999). Οι διαδικασίες στα πλαίσια του καθημερινού προγραμματισμού θα πρέπει να ταξινομούνται σε προτεραιότητες επείγουσες και σημαντικές. Ακόμα, σημαντικό στοιχείο είναι η γνώση του χρόνου που απαιτείται για την κάθε διαδικασία καθώς και το πώς θα ελεγχθεί πού ξοδεύτηκε ο χρόνος και γιατί (Fontana, 1993· Ζαβλανός, 2002· Θεοφιλίδης, 1994· Ντισόπουλος, 1999). Η αποτελεσματικότητα εκτέλεσης ενός έργου εξαρτάται και από τη σωστή διαχείριση μεγάλων χρονικών διαστημάτων. Η σχολική μονάδα ιεραρχεί και τοποθετεί χρονικά τα ζητήματα που έχει να επιλύσει και κατά την πορεία ελέγχει το στάδιο πραγματοποίησής τους (Heaney, 2001· Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005· Ντισόπουλος, 1999).

Ο έλεγχος της χρήσης του χρόνου μπορεί να επιτευχθεί εφαρμόζοντας διάφορες τεχνικές, που σκοπό έχουν να προσφέρουν μια βάση σύγκρισης του πραγματικού χρόνου που απαιτείται για μια εργασία σε σχέση με τον δέοντα χρόνο. Δύο από αυτές τις τεχνικές που αναλύουν το πρόσφατο παρελθόν είναι: η μελέτη χρήσης χρόνου, η οποία προσφέρει ένα γρήγορο τρόπο υπολογισμού του χρόνου που δαπανήθηκε με βάση κατηγορίες δραστηριοτήτων και το αρχείο χρόνου, στο οποίο καταγράφεται με λεπτομέρεια πώς χρησιμοποιήθηκε ο χρόνος για ένα σύντομο χρονικό διάστημα (Ζαβλανός, 1998· Everard & Morris, 1999· Tomlinson, 2004).

Εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας

Τα τελευταία χρόνια, εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον στη χώρα μας αλλά και διεθνώς γύρω από τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την αναγκαιότητα για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί κεντρική τάση στο διεθνή χώρο (Rosenthal, 2001). Στις ευρωπαϊκές χώρες, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι το βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών τους πολιτικών, ενώ θεωρείται δεδομένο ότι αυτή προϋποθέτει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Eurydice, 2004). Γι' αυτό το λόγο τις δύο τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσονται στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και σε αρκετές άλλες, διάφορα συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των ιδιαίτερων ιστορικών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών κάθε χώρας (Μπάλιου, 2011).

Ωστόσο, μια κοινή στάση των συστημάτων αξιολόγησης των περισσότερων κρατών της Ευρωπαϊκής ένωσης αποτελεί η επικέντρωση της αξιολόγησης στο παραγόμενο από κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2002) «ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να νοηθεί το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στη σχολική μονάδα». Σήμερα, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, διαφαίνεται μια ισχυρή τάση προς αποκέντρωση και παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, σε θέματα διεύθυνσης, διαχείρισης οικονομικών και ανθρώπινων πόρων και ιδιαίτερα σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα και την αξιολόγηση σε σύνδεση πάντα με την ποιότητα της εκπαίδευσης (Solomon, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, ορίζουμε την αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας ως την αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς της, την απόδοση αξίας συνολικά στο παραγόμενο από αυτήν εκπαιδευτικό έργο, με στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσής του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η εσωτερική αξιολόγηση είναι «μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας η οποία περιλαμβάνει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την ενδιάμεση εσωτερική αξιολόγηση, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επα-

να σχεδιασμό του» (Κασσωτάκης, 1997· Nevo, 2001· Σολομών, 1999). Στόχος είναι «η απόκτηση έγκυρης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο, η δραστηριοποίηση των παραγόντων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων της σχολικής μονάδας» (Καπίδης κ. συν., 2001· Ματθαίου κ. συν., 2000). Προϋποθέσεις για την επίτευξη των ανωτέρω είναι η σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας, η οικονομική αυτοδυναμία της, η εξάλειψη εξουσιαστικών σχέσεων από τις διοικητικές αρχές αλλά και η ενεργητική συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών της (Σολομών, 1999). Πράγματι, η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής είναι δυνατή μέσα από συλλογικές, συνεργατικές και αποδεκτές διαδικασίες από όσους βιώνουν τα εκπαιδευτικά προβλήματα, και από τη δέσμευσή τους για την αξιοποίηση των ευρημάτων (Hargreaves & Hopkins, 1994· Stoll & Fink, 1996· Χατζόπουλος, 2006).

Πιθανά προβλήματα που θα αντιμετωπιστούν κατά την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η έλλειψη χρόνου και η πιθανή αρνητική στάση μερικών των εμπλεκόμενων σε αυτή, λόγω μη ύπαρξης κινήτρων. Τα προβλήματα αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν συλλογικά ή μεμονωμένα με την εφαρμογή πολιτικών παροχής κινήτρων στους εμπλεκόμενους στη διαδικασία αποτίμησης, κυρίως σε επίπεδο μονάδας (Ματθαίου κ. συν., 2000). Όποια πάντως και αν είναι τα προβλήματα, η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ενισχύει την ικανότητα της σχολικής μονάδας για αυτοέλεγχο, ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων, δίνει τη δυνατότητα στη σχολική μονάδα να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και ανάγκες της και μπορεί να συμβάλλει στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε οι ουσιαστικές αλλαγές να προκύψουν με διαδικασίες, που ξεκινούν και αναπτύσσονται στις σχολικές μονάδες (bottom - up) και έχουν την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας και όχι με διαδικασίες, που έχουν φορά μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (top - down process) (Γκανάκας, 2005· Higgins, 1995· Κατσαρού κ.α., 2003· McDonald, 2003).

Βέβαια, έχουν αναφερθεί και μειονεκτήματα στη διαδικασία της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης (Γκανάκας, 2005· Σολομών, 1999). Γενικά, επισημαίνεται ότι η εσωτερική αξιολόγηση συναντά πολλές δυσκολίες στη συλλογή, στην επεξεργασία και στην παρουσίαση επαρκών και αξιόπιστων στοιχείων (Hargreaves, 1988). Στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης όλοι συμφωνούν ότι η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας πρέπει να αντιμετωπίζεται, ως μια συνεχής διαδικασία και όχι ως ένα γεγονός, ενώ οι σχολικές μονάδες χρειάζονται εκπαίδευση και εξωτερική υποστήριξη στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν αυτοαξιολογικές δράσεις με συμβουλευτικό και αναπτυξιακό σκοπό, οι οποίες είναι ανάγκη να είναι σαφώς διακεκριμένες από αυτές με σκοπό την επιθεώρηση (Solomon, 1998). Βέβαια, μια τέτοια διαδικασία είναι δύσκολο να εφαρμοστεί σε χώρες, όπως η Ελλάδα, που όχι μόνο δεν έχει μια σχετική πα-

ράδοση, αλλά και η υπάρχουσα, με το αρνητικό φορτίο της επιθεώρησης, όπως αυτή λειτουργεί μέχρι το 1981, δρo προς αρνητική κατεύθυνση (Γκανάκας, 2005). Ωστόσο, παρά τις επιφυλάξεις, που έχουν διατυπωθεί τα τελευταία χρόνια η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση (MacBeath, 2001)

Τελικές επισημάνσεις

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές, πως ο ρόλος της σχολικής μονάδας ως φορέα διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι εξαιρετικά σημαντικό, αλλά χρειάζεται συστηματική παρέμβαση σε όλες τις εκφάνσεις της ασκούμενης πολιτικής προκειμένου να κατακτηθούν οι νέες προκλήσεις. Στην παρούσα εργασία, τέθηκε η σημαντικότητα που έχει για τη σχολική μονάδα η λειτουργία του προγραμματισμού και η δυνατότητα λήψης αποφάσεων για την επίτευξη των στόχων της, μέσα στα περιθώρια «σχετικής» αυτονομίας που της παρέχεται. Η συνεργασία και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις τόσο για την επίτευξη των ανωτέρω λειτουργιών όσο και για την προώθηση και υποστήριξη για ανάληψη πρωτοβουλιών/καινοτομιών. Ο εκπαιδευτικός, ως «γρανάζι», όπως χαρακτηριστικά τον αποκαλεί ο Παπακωνσταντίνου (2002), δηλαδή ζωντανό οργανικό εξάρτημα του σχολείου που καλείται πολύ συχνά να στηρίξει μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, πρέπει να εκτιμήσει και να αξιοποιήσει την εμπειρία του, να σφυρηλατήσει σχέσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους του και να πειραματιστεί με νέα πράγματα. Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών/καινοτομιών θα πρέπει να ενισχύεται, γιατί δημιουργεί «ελεύθερο παιδαγωγικό κλίμα» που είναι ουσιώδες για την εκπαιδευτική διαδικασία, ελέγχει την παρεχόμενη εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα κ.λ.π. ιδιαίτερα όταν προέρχεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην αλλαγή της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα.

Η υπόθεση αυτονομίας της σχολικής μονάδας απαιτεί συναίνεση, αποδοχή και κοινωνικό διάλογο, διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος μηχανιστικής και παθητικής αποδοχής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με ό,τι αυτό συνεπάγεται (burn out, τεχνητή συνεργατικότητα, υπερβολικός φόρτος εργασίας). Η επικοινωνία με τους γονείς, τους μαθητές και με τις αρμόδιες τοπικές αρχές είναι απαραίτητη, προκειμένου να στηρίζεται και να ενισχύεται το έργο της σχολικής μονάδας. Με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διεργασία (εκπαιδευτικών, διευθυντή, μαθητών, γονέων, τοπικών θεσμικών φορέων) μπορεί να αναδειχθεί ο μείζων ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας, λαμβάνοντας πάντα υπόψη συγκεκριμένες παραμέτρους που απορρέουν από την ιδιαιτερότητα της ελληνικής πραγματικότητας (γεωγραφική θέση εκπαιδευτικών μονάδων, υλικοτεχνική υποδομή, μετακινήσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, μαθητική διαρροή, διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές αφετηρίες των μαθητών κ.α). Η διάθεση και η σωστή αξιοποίηση του χρόνου είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας τον οποίο καλείται να χρησιμοποιήσει η σχολική μονάδα και ο εκ-

παιδευτικός προκειμένου να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές.

Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ενισχύει και βελτιώνει το εκπαιδευτικό της έργο, βοηθά στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και τη διευκολύνει στην άσκηση του εκπαιδευτικού της έργου. Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί το μέσο με το οποίο αποτιμάται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας και τη βοηθάει αφ' ενός να πετύχει το σκοπό της, αφ' ετέρου δε να γίνει περισσότερο αποτελεσματική. Συμβάλλει στη διερεύνηση του επιπέδου των αποκτημένων γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα και υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης συλλέγονται πληροφορίες και στοιχεία σχετικά με την πορεία του εκπαιδευτικού έργου της μονάδας και το βαθμό της απόκλισης από τις προγραμματισμένες ενέργειες. Οι πληροφορίες αυτές οργανώνονται, ταξινομούνται και υποβάλλονται σε κριτική θεώρηση από τη διοίκηση του οργανισμού.

Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και η εσωτερική αξιολόγηση φροντίζει για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτοπροσδιορίζει τη σχολική μονάδα και βελτιώνει τη λειτουργία του σχολείου. Ο εντοπισμός των αδύνατων σημείων, η ανάδειξη των προβλημάτων και άλλων παραγόντων που εμποδίζουν την εκπλήρωση των σκοπών του σχολείου οφείλονται στην ύπαρξη εσωτερικής πολιτικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Αποτελεί υπεύθυνο απολογισμό για τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία, αφού «δικαιολογεί» το λόγο ύπαρξης και λειτουργίας της.

Κλείνοντας, η απάντηση στον προβληματισμό που θέτει ο τίτλος της εργασίας μας είναι, ότι υπάρχουν τελικά δυνατότητες στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η σχολική μονάδα να διαμορφώσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση καλλιεργώντας το κατάλληλο κλίμα και επιφέροντας την αλλαγή. Παράλληλα, η άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αξιολόγησης στοχεύει να αναπτύξει τη σχολική μονάδα και να την καταστήσει ικανή να παρέχει ποιοτικά υψηλή εκπαίδευση αξιοποιώντας παράλληλα όλους τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς. Είναι γεγονός ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός θεμάτων που μπορεί να γίνει αντικείμενο εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αξιολόγησης αλλά κάθε σχολική μονάδα μπορεί και πρέπει να κάνει τις επιλογές της με βάση τις ανάγκες της και τις προτεραιότητές της. Στο πλαίσιο αυτό η ύπαρξη σχετικής αυτονομίας δίνει τη δυνατότητα στη σχολική μονάδα να αρθρώνει λόγο και να λαμβάνει μέριμνα για διάφορα σοβαρά γενικά ή ειδικά προβλήματα που απασχολούν αυτήν και την τοπική κοινωνία. Υπ' αυτό το πρίσμα φαίνεται ότι, όταν η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική γίνεται δεκτή με τρόπο κριτικό, προωθείται η σχετική αυτονομία, η συλλογική ευθύνη και ο δημόσιος απολογισμός. Προς την κατεύθυνση αυτή απαιτείται επανεξέταση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με στόχο την αποκέντρωση και υψηλότερο βαθμό σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

1. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. & Χαραμής, Π. (1998). *Ενιαίο Λύκειο – Εμπειρίες και Προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
2. Αθανασούλα - Ρέππα Α. (2005). Συνεργασία Διευθυντικών Στελεχών και Γονέων. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης (ΚΟΕΔ)*, αρ.17, Νοέμβριος, σσ. 4-10.
3. Αθανασούλα - Ρέππα Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & οργανωτική συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλη
4. Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, Νο 7, σσ 7-18. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
5. Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: <<Νέα Σύνορα>>-Α. Α. Λιβάνη
6. Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη.
7. Barth, R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey - Bass
8. Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text
9. Bryk, A.S., Sebring, P., Kerbow, D., Rollow, S. and Easton, J. (1998). *Charting Chicago school reform*, boulder. CO: Westview Press
10. Bush, T. (1995). *Theories of educational management*. London: Chapman Publishing
11. Carr, W. & Kemmis, S. (2000). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. Αθήνα: Κώδικας
12. Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
13. Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
14. Γκανάκας, Ι. (2005). «Η Αξιολόγηση του Έργου του Σχολείου». Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία
15. Γκλιάου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου - οικογένειας, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 10, σσ. 74-83
16. Caldwell, J. & Spinks, J. M. (1992). *Leading the self - managing school*. London: Falmer Press
17. Cheng, Y. (2000). A CMI – triplization paradigm for reforming education in the new millennium. *The International Journal of Educational Management*, 14(4), 156-174.
18. Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο: Στο Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία
19. Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα. Στο θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
20. Davies, B. & Davies, B. (2003). Strategy and planning in schools. In B. Davies and J. West - Burnham (Eds), *Handbook of Educational Leadership and Management*, London: Pearson Education
21. Dean, J. (1993). *Managing the secondary school*. London: Routledge
22. Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge
23. Drushal, M. (2006). Strategic planning. In F. W. English (Ed), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, Vol 2, Thousand Oaks: Sage.
24. Dubrin, A.J. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλη

25. Epstein, J., & Sanders, M. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81 (2), 81-120
26. Eurydice (2004). Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Brussels: Eurydice European Unit, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.eurydice.org>
27. Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
28. Fiske, E. B. and Ladd, H. E. (2000). *When schools compete: A cautionary tale*. Washington D. C.: The Brookings Institution Press
29. Fontana, D. (1993). *Managing Time*. Leicester: The British Psychological Society
30. Fullan, M. G. (1998). Research into educational innovation. In: Glatter, R., Preedy, M., Riches, C. and Masterton, M. (eds). *Understanding school management*. Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press
31. Ζαβλανός Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη
32. Ζιάς, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
33. Goehlich, M. (2003). *Παιδοκέντρικη διάσταση στη μάθηση* Αθήνα: Τυπωθήτω.
34. Gray, E. R. & Smeltzer, L. R. (1989). *Management. The competitive edge*. New York:
35. Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94 (3), 328-355
36. Hanson, M. E. (1998). Strategies of educational decentralization: Key questions and core issues, *Journal of Educational Administration*, 36(2), 111-128
37. Hargreaves, A. (1988). Assessment and performance indicators: The english experience. In A. Ruby & T. Wyatt (eds), *indicators in education*. Sydney
38. Hargreaves, A. & Hopkins, D. (1994). *Development Planning for School Improvement*. London: Cassell
39. Heck, R., Larson, T., & Marcoulides, G. (1990). Principal instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26, 94-125
40. Heaney, F. L. (2001). A question of management: conflict, pressure and time, *The International Journal of Educational Management*, 15(4), 197-203
41. Higgins, J. A. (1995). «Innovate or Evaporate: Seven Secrets of Innovative Corporations», *The Futurist*, September – October, pp. 42-48
42. Holmes, M. & Wynne, E. (1989). *Making the school an effective community: Belief Practice and theory in School Administration*. Lewes: Falmer Press
43. Hoy, W.K. & Miskel, C. G. (2007). *Educational Administration: Theory, research and practice (8th Ed)*. New York: McGraw - Hill.
44. Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία
45. Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
46. Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ - αποτελεσματική διοίκηση. Σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*. Αθήνα: International Publishing
47. Καπίδης, Π., Παύλου, Α., & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2001). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο
48. Καρατζιά, Σταυλωτή, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, No 7, σσ 52-65, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
49. Κασουλίδης, Γ. & Πασαργδής, Π. (2005). Τα κακά νέα: Ο χρόνος πετά.... Τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου. Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής χρόνου ενός Διευθυντή δημοτικού σχολείου, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 83-104
50. Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών* (7^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη

51. Κατσαρός, Ι. (2008α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
52. Κατσαρός, Ι. (2008β). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 9, σσ. 88-108
53. Κατσαρός, Ι. & Τύπας, Γ. (2005). Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: Πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης, *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 34, σσ. 75-85.
54. Κατσαρού, Ε., Μπανιάς, Π., Σοφianού, Ε. και Τσάφος, Β. (2003). Εσωτερική Αξιολόγηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αθηνών. *Στα Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
55. Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
56. Keck, R. W. & Kirk, S. (2001). Mit Eltern arbeiten, στο D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Elementare Schulpädagogik*, Weinheim, Beltz Verlag, σσ. 301-316.
57. Khalifa, M. (2012). A Re-New-ed Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader, *Educational Administration Quarterly*, 48(3) 424-467
58. Koontz, H. & O'Donnell, C. (1984). *Οργάνωση και διοίκηση. Μια συστηματική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*, β' έκδοση. Αθήνα: Παπαζήσης
59. Κουτούζης, Μ., Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ. & Μπιθαρά, Π. (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
60. Λαΐνας, Α. (1995). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 19, σ. 254-293
61. Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Α.Π.Θ
62. Μακρυδημήτρης, Α. (1996). Δημόσια Διοίκηση. Αναδιοργάνωση και μεταρρύθμιση στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.4
63. MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
64. Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*, Ph. D. thesis. Netherlands: Twente University Press
65. McDonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35, 139-149
66. McGinn, N. and Welsh, T. (2000). Decentralization of education: Why, when, what and how? *Fundamentals of educational planning*, 64. Paris: UNESCO Publishing, International Institute of Educational Planning.
67. Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
68. Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής» στο Αθανασούλα - Ρέππα Α, και Συν., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ.
69. Ματθαίου, Δ., Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ., Πεπελάσης, Α., Δούκας, Χ., Γεωργακοπούλου, Δ., κ.συν. (2000). *Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Βασικές έννοιες και παραδοχές*, τ. Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
70. Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλκτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαι-

- δευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30
71. Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 2, σσ. 5-23
 72. Mohrman, S.A., Lawer, E.E. III and Mohrman, A.M.J. (1992). Applying employee involvement in schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 347-360.
 73. Montana, P. & Charnov, B.H. (1993). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
 74. Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching, *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 290-310
 75. Μπάλιου, Ε. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
 76. Μπουραντάς, Δ. (1992). *“Μάνατζμεντ” Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*. Αθήνα.
 77. Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
 78. Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.64-65, σσ. 68-86
 79. Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
 80. Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106
 81. Nias, J. (2001). “Why teachers need their colleagues: a developmental perspective”. In: Hargreaves, A., et al. (eds). *International Handbook of educational change*, Part II. Dordrecht: Kluwer
 82. Ντισόπουλος, Β. (1999). «Η Διαχείριση του Χρόνου στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό» στο Αθανασούλα-Ρέππα Α, και Συν., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ.
 83. Newmann, F. & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison, WI: Center on Organisation and Restructuring of Schools.
 84. Παπακωνσταντίνου, Π. (2002). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση
 85. Παπακωνσταντίνου, Γ. (2005). Κράτος και αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, στα *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου στη «Διοίκηση Α’/βαθμιας και Β’/βαθμιας Εκπαίδευσης»*. Άρτα
 86. Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της εκπαίδευσης: Τάσεις νέο-τελειορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 41, σσ. 62-72
 87. Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη – πειραματικό πρόγραμμα: Σχεδιασμός των δράσεων της σχολικής μονάδας. Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου*. Θεσσαλονίκη.
 88. Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective Primary school Principals in Cyprus: A Qualitative Approach, *Educational Management and Administration*, 26(2), 117-130
 89. Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία
 90. Πρίντζας, Γ. (2005). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Στο: Α.Καψάλης (Επιμ) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία
 91. Roberston, P. J., Wohlstetter, P. and Mohrman, S.A. (1995). Generating curriculum and instructional innovations through school-based management, *Educational Administration Quarterly*, 31(3), p. 375-404
 92. Rolff, H.-G (1995). Autonomie als Gestaltungs - Aufgabe, Organisations – pädagogische

- Perspektiven. In: Daschner, p.et al.[Hrsg].Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Weinheim: Juventa.
93. Rosenthal, L. (2001). *The cost of regulation in education: do school inspections improve school quality?* Department of Economics, University of Keele
94. Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ. και Τσιάκκικος, Α. (2002). Η κατανομή του χρόνου των διευθυντών: Μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Στο: Α. Γαγάτση, Α. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα, και Μ. Κουτσούλη. *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά – Τόμος Α' . VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία.
95. Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση
96. Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
97. Σημείωμα της Σύγχρονης Εκπαίδευσης (1985). Η άρνηση των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών και η άρνηση της άρνησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 24, σσ.4-6.
98. Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
99. Solomon, J. (ed) (1998). *Trends in evaluation of education systems: School (Self) evaluation and decentralization*. Athens: Pedagogical Institute
100. Stoll, L., Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Buckingham: Open University Press.
101. Tomlinson H. (2004). *Educational Leadership. Personal Growth for Professional Development*. London: Paul Chapman.
102. Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου
103. Τύπας, Γ. και Κατσαρός, Ι., (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg
104. Χατζηπαναγιώτου Π. (2005). Το Σχολείο ως Εκπαιδευτικός Οργανισμός. Στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
105. Χατζόπουλος, Α. (2006). *Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του ελληνικού σχολείου με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία*. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.theologika.gr/hmerides/f/pro-tashautoax.doc

Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο: Η παιδαγωγική τεκμηρίωση μέσα από την παρατήρηση και τις καταγραφές

Έφη Γουργιώτου
Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την κατάκτηση της γνώσης, το ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών, το ρόλο της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας στο σχολείο, επηρέασαν, όπως ήταν φυσικό, και την αντίληψη για την αξιολόγηση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η συνειδητοποίηση ότι η μάθηση δεν είναι γραμμική και ατομική υπόθεση, αλλά μια συνεχής διαδικασία οικοδόμησης πληροφοριών, η οποία επηρεάζεται άμεσα και από το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται (Ματσαγγούρας, 2002), δημιούργησε την ανάγκη για ανάπτυξη εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης των μικρών παιδιών. Οι πρακτικές αυτές, εμφανιζόμενες στην παγκόσμια βιβλιογραφία με διάφορους όρους, όπως *εναλλακτική αξιολόγηση*, *αυθεντική αξιολόγηση*, *αξιολόγηση επιδόσεων*, *άμεση αξιολόγηση* και *φάκελος αξιολόγησης*, δίνουν έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, στο διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικών, παιδιών και οικογένειας, καθώς και στη συμμετοχή των ίδιων των παιδιών στην αξιολόγησή τους.

Βασίζονται δε στις παρακάτω κοινές υποθέσεις: α) Οι αξιολογήσεις είναι πιο αξιόπιστες, όταν τα παιδιά αξιολογούνται άμεσα μέσα από τα έργα τους., β) Οι αξιολογήσεις αποτελούν ένα φυσικό κομμάτι των καθημερινών εμπειριών των παιδιών μέσα στην τάξη τους, γ) Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που κατευθύνει τη μάθηση και όχι αυτός που σχεδιάζει το τεστ, δ) Τα παιδιά οικοδομούν με ενεργητικό τρόπο τη γνώση τους (Grady, 1992; Neuman, 1993; Perrone, 1990; Wiggins, 1989; Wolf et al., 1991). Έτσι, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αξιολόγηση, η εναλλακτική αναφέρεται στην αξιολόγηση, η οποία επικεντρώνει σε μεθόδους άλλες από τα σταθμισμένα τεστ και αποστασιοποιείται γενικότερα από την έννοια της μέτρησης (Gullo, 2005). Είναι μια έννοια «ομπρέλα», η οποία σκεπάζει κάθε εναλλακτική μέθοδο απέναντι στα σταθμισμένα τεστ (Oosterhof, 1996; Salvia & Ysseldyke, 1995), αξιολογεί τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία στο σύνολό της (Shepard, et al., 2000) και επικεντρώνεται περισσότερο στις επιδόσεις των παιδιών (Kane, Crooks & Cohen, 1999).

Σύγχρονες τάσεις που επικρατούν διεθνώς στην αξιολόγηση της μάθησης, δίνουν βαρύτητα στον αυθεντικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει η αξιολόγηση των παιδιών. Ο χαρακτήρας αυτός προϋποθέτει αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας, μέσα από καθημερινές, πραγματικές (αυθεντικές) καταστάσεις και προβλήματα που έχουν νόημα γι' αυτά και όχι μέσα από προεπιλεγμένα, από τους ενήλικες, εργαλεία ή απαντήσεις (Grace, 1992; Neisworth & Bagnato, 2004; McAfee, Leong and Brodova, 2004). Προϋποθέτει επίσης, συστηματική συλλογή και καταγραφή στοιχείων για την πρόοδο του παιδιού, ενεργό συμμετοχή του ίδιου του παιδιού στη συγκέντρωση και αξιολόγηση των στοιχείων, επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην ατομική πρόοδο και όχι στη σύγκριση με τα άλλα παιδιά (Χαρίσης, 2006).

Ο κύριος στόχος της εναλλακτικής αξιολόγησης είναι να ενσωματώσει την καθημερινή εργασία της τάξης στην ατομική αξιολόγηση. Επιπλέον, ο κριτικός στόχος της εναλλακτικής προσέγγισης είναι να ενισχύσει τη συμμετοχή, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών και των γονέων, στη διαδικασία της αξιολόγησης. Τέλος η εναλλακτική αξιολόγηση προσπαθεί να απαντήσει σε κάποια ζητήματα που αφορούν την απολογισμικότητα και τον έλεγχο της ποιότητας των σχολικών μονάδων (Gullo, 2005).

Σημαντικό χαρακτηριστικό στη σπουδαιότητα της εναλλακτικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι η συνταύτισή της με την κοινωνικό-δομιστική θεώρηση για την ανάπτυξη του παιδιού (Flegge, 1997; Gullo, 2005). Οι εργασίες του Piaget (Wadsworth, 1989), του Vygotsky (1962) και του Gardner (1983) υποστηρίζουν ότι, αν η μάθηση είναι πολυδιάστατη, τότε και οι τεχνικές και οι στρατηγικές αξιολόγησης θα πρέπει επίσης να είναι πολυδιάστατες (Flegge, 1997).

Αν και η έρευνα στην εναλλακτική αξιολόγηση στην τάξη είναι περιορισμένη, οι πρόσφατες μελέτες υποστηρίζουν όντως την αποτελεσματικότητά της. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την εναλλακτική αξιολόγηση υποστηρίζουν ότι κατανοούν καλύτερα τις ικανότητες των παιδιών και μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να σχεδιάζουν άμεσα και μακροπρόθεσμα. (Joyner, 1994). Εφαρμόζοντας την εναλλακτική αξιολόγηση μπορούν επίσης να τροποποιήσουν την οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης και να αλλάξουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τα παιδιά. Τέλος οι εκπαιδευτικοί που υιοθέτησαν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στην καθημερινή τους επαφή, επισήμαναν τα ευεργετικά αποτελέσματά στη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης των παιδιών (Gooding, 1994).

Σκοπός της μελέτης

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να ορίσει τις έννοιες των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο θεμελιώθηκαν, καθώς και την έννοια της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης ως κύριας διαδικασίας μέσα από την οποία εφαρμόζονται. Στη συνέχεια, περιγράφει τις τεχνικές συλλογής και καταγραφής των παρατηρήσεων, όπως είναι οι κλίμακες ελέγχου, οι ανεκδοτικές εγγραφές, οι κλίμακες διαβάθμισης, οι συνεντεύξεις, η τρέχουσα εγγραφή, το χρο-

νικό δείγμα, το δείγμα γεγονότος, η ρουμπρίκα, το διάγραμμα συμμετοχής, μειώσεις σχετικές με τις εργασίες των παιδιών, το ημερολόγιο, οι φωτογραφίες, οι μαγνητοσκοπήσεις, οι βιντεοσκοπήσεις, η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, ο εννοιολογικός χάρτης, το ιστόγραμμα και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Αντλώντας στοιχεία από την πρόσφατη σχετική βιβλιογραφία προσπαθεί να αναδείξει τα οφέλη της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να προτείνει τρόπους χρήσης της μέσα στη σχολική τάξη.

Η δυναμική της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης

Η παιδαγωγική τεκμηρίωση, όπως αυτή εφαρμόζεται στους βρεφονηπιακούς σταθμούς της επαρχίας Ρέτζιο Εμίλια, στη Βόρεια Ιταλία, αναφέρεται τόσο στο *περιεχόμενο* όσο και στη *διαδικασία* (Wien, Guyevskey, & Berdoussis, 2011; Turner & Gray Wilson, 2010; Yu, 2008; Clark, Kjørholt, & Moss, 2005; Gandini & Kaminsky, 2004; Rinaldi, 2001). Η παιδαγωγική τεκμηρίωση ως *περιεχόμενο* μπορεί να περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών και στοιχείων από τη δράση των παιδιών στο βρεφονηπιακό σταθμό (απομαγνητοφωνημένοι διάλογοι των παιδιών, φωτογραφίες από τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες ή από στιγμιότυπα, ζωγραφίες και κατασκευές των παιδιών). Η παιδαγωγική τεκμηρίωση ως *διαδικασία* περιλαμβάνει τη χρήση αυτού του υλικού ως μέσο για αναστοχασμό και διάλογο σχετικά με την εργασία που παράγεται στους βρεφονηπιακούς σταθμούς από τα παιδιά. Το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης προσέγγισης στηρίζεται στην αντίληψη ότι τα παιδιά είναι «ειδήμονες της δικής τους ζωής», έχουν ανεπτυγμένες ικανότητες στην επικοινωνία, είναι ενεργοί συμμετοχοί, διαφορετές νοήματος, ερευνητές και εξερευνητές (Wien, Guyevskey, & Berdoussis, 2011; Turner & Gray Wilson, 2010; Yu, 2008; Gandini & Kaminsky, 2004). Η αντίληψη αυτή συνάδει με την προσέγγιση που ακολουθεί η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, είναι «δρώντα κοινωνικά υποκείμενα», οι ιδέες των παιδιών, οι προσεγγίσεις τους για τη ζωή, οι επιλογές και οι σχέσεις τους έχουν μεγάλο ενδιαφέρον και δίνουν τη δυνατότητα στους ενήλικες να δουν τον κόσμο μέσα από την οπτική των παιδιών (Krechevsky, Rivard, & Button, 2009; Grieshaber, & Amos Hatch, 2003).

Αναλυτικότερα, η παιδαγωγική τεκμηρίωση είναι μία δυναμική μέθοδος που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, γονείς και ερευνητές, προκειμένου να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά και να απαντήσουν σε διάφορα ερωτήματα (Wien, Guyevskey, & Berdoussis, 2011; Turner & Gray Wilson, 2010; Yu, 2008; Seitz, 2008; Gandini & Kaminsky, 2004; Marion, 2004; Mitchell & David, 1992). Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να παρατηρεί συνέχεια τους μαθητές του, αφού η *παρατήρηση* ως μεθοδικά κατευθυνόμενη και ελεγχόμενη αντίληψη: α) προηγείται όλων των αποφάσεων για τη λήψη συγκεκριμένων παιδαγωγικών και διδακτικών μέτρων, β) συνοδεύει την εφαρμογή τους, γ) ελέγχει την αποτελεσματικότητά τους

(Earl & Hannay, 2001; Koeck, 1990:9). Η ικανότητα της σωστής παρατήρησης-κατ' άλλους παρακολούθησης του παιδιού (Goodman, 1985) ή αφουγκράσματος (visible listening) του παιδιού (Rinaldi, 2001; Kaminsky, 2004; Clark, Kjørholt and Moss, 2005)– είναι μια από τις πιο σημαντικές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξει και να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός (Bracken, 2000; Cohen, Stern, & Balaban, 1996; Hemmeter, Maxwell, Ault, & Schuster, 2001; Kostelnik, Soderman and Whiren, 2004), προκειμένου να γνωρίσει τους μαθητές του ως ανθρώπους (Wittenbruch, 1995). Να γνωρίσει τους μαθητές του ως ανθρώπους σημαίνει για τον εκπαιδευτικό ότι δεν τους αντιμετωπίζει πλέον ως φορείς ενός ρόλου («μαθητής»), αλλά ως άτομα πολύπλευρα και πολύπλοκα, προικισμένα πολλές φορές με αρετές και χαρίσματα που δεν «ενδιαφέρουν» το σχολείο, ή καταπονημένα από προβλήματα, στα οποία το σχολείο αδυνατεί να προσφέρει μια λύση (Παπαδοπούλου, 1999:136).

Άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της παρατήρησης είναι και η έννοια της *καταγραφής* (documentation). Μια καταγραφή προϋποθέτει, οπωσδήποτε, μια παρατήρηση. Αρκετοί συγγραφείς αντιλαμβάνονται την έννοια της *καταγραφής* σαν μια συλλογή τεκμηρίων που χρησιμοποιούνται για την απόδειξη της αλήθειας ενός γεγονότος ή την επιβεβαίωση μιας θέσης (Clark, Kjørhdt & Moss, 2005). Συνδέουν αυτή την αντίληψη με τη γέννηση και την εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης και την εννοιολογικοποίηση της γνώσης ως μιας αντικειμενικής και αποδεικτικής μονάδας. Άλλοι πάλι συγγραφείς, αντί του όρου *καταγραφή*, υιοθετούν τον όρο *αφούγκρασμα* (listening), προτείνοντας μέσα από αυτή την πρακτική μια νέα παιδαγωγική και έναν νέο τρόπο κατανόησης της ζωής, μια νέα κουλτούρα και ηθική, μια συνεχή διαδικασία και σκέψη (Helm, Beneke, Steinheimer, 2007; Clark, Kjørhdt & Moss, 2005). Η διερεύνηση του τι γνωρίζουν τα παιδιά και τι μπορούν να κάνουν, καθώς και η ανακάλυψη των ενδιαφερόντων τους, των μοναδικών χαρακτηριστικών, στάσεων και διαθέσεων καλείται συλλογή δεδομένων, απόκτηση πληροφοριών, εκτίμηση ή τεκμηρίωση. Η καταγραφή είναι μια ξεχωριστή διαδικασία. Οι δυο διαδικασίες-συλλογή και καταγραφή- συχνά συγχέονται σαν να πρόκειται για την ίδια διαδικασία. Πολλές φορές όταν ρωτάμε τους εκπαιδευτικούς πώς διερεύνησαν την πρόοδο των παιδιών, μας δίνουν την απάντηση, όπως «χρησιμοποιώντας μια κλίμακα ελέγχου» ή «μια ανεκδοτική εγγραφή». Θα πρέπει όμως να έχουμε υπόψη μας ότι οι κλίμακες ελέγχου και οι ανεκδοτικές εγγραφές καταγράφουν πληροφορίες, δεν είναι τρόποι συλλογής πληροφοριών. Οι πληροφορίες συλλέγονται, χρησιμοποιώντας την συστηματική παρατήρηση των παιδιών.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να συλλέξουμε πληροφορίες και πολλοί τρόποι για να καταγράψουμε αυτές τις πληροφορίες. Οι πηγές δε από τις οποίες μπορούμε να συλλέξουμε πληροφορίες είναι το παιδί ασφαλώς, οι γονείς, ή άλλοι ενήλικες. Οι μέθοδοι συλλογής πληροφοριών σχετικά με τα παιδιά είναι: α. Η συστηματική παρατήρηση, β. Η καταγραφή απαντήσεων από τα ίδια τα παιδιά, γ. Η συλλογή έργων από καθημερινές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, δ. Η καταγραφή πληροφοριών από τους γονείς (Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008).

Η καταγραφή των πληροφοριών που συλλέγουμε με έναν συστηματικό τρόπο, μας βοηθάει να εστιάσουμε την προσοχή μας στην ανάπτυξη κάθε παιδιού, σε συστηματικούς εκπαιδευτικούς στόχους, και στον τρόπο με τον οποίο συνδέεται η αυθεντική αξιολόγηση με την αυθεντική διδασκαλία. Η μέθοδος της καταγραφής για την κατανόηση και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις ιδέες και τα έργα των παιδιών, χρησιμοποιήθηκε αρχικά στα σχολεία Reggio Emilia της Ιταλίας (Helm, Beneke & Steinheimer, 1998; Helm, Beneke & Steinheimer, 2007; Hendrick, 1997).

Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών από τον εκπαιδευτικό είναι από την πλευρά του συμμετοχή παρατήρησης. Ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα παρατηρητής και σκέλος της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, αφού αποτελεί ενεργό μέλος της σχολικής ομάδας. Το γεγονός αυτό δίνει το πλεονέκτημα στον εκπαιδευτικό να αντιλαμβάνεται μια κατάσταση σε συνάρτηση με τις προϋποθέσεις, τις αιτίες, την εξέλιξή της.

Η συμμετοχική παρατήρηση του εκπαιδευτικού μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τους στόχους της, τη διάρκειά της και τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες διενεργείται. Έτσι συναντάμε συνήθως τους εξής τύπους παρατήρησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό:

- α) ευκαιριακή παρατήρηση
- β) παρατήρηση με συγκεκριμένη στόχευση
- γ) διαρκής παρατήρηση
- δ) συστηματική παρατήρηση βραχείας διάρκειας
- ε) παρατήρηση σε «σταθμισμένες» καταστάσεις

Στόχοι παρατήρησης και καταγραφής

Σύμφωνα με πολλούς παιδαγωγούς και ειδικούς του χώρου της αξιολόγησης οι στόχοι της παρατήρησης και καταγραφής στις μικρές ηλικίες είναι: α. Να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί για τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού μέσα στο χρόνο, β. Να αξιολογούν με αυθεντικό τρόπο την εξέλιξη του παιδιού, γ. Να αναπτύσσουν ένα κατάλληλο πρόγραμμα διδακτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων και να το τροποποιούν όταν χρειάζεται. δ. Να παίρνουν τις απαραίτητες αποφάσεις καθοδήγησης των παιδιών. ε. Να αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους πρακτικές. στ. Να προλαμβάνουν και να επιλύουν προβλήματα. ζ. Να συγκεντρώνουν πληροφορίες για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους (Mitchell & David, 1992; Marion, 2004; Gullo, 2005).

- α. Η παρατήρηση διευκολύνει τη γνώση γύρω από την ανάπτυξη του παιδιού. Η παρατήρηση είναι ένας άμεσος και χρήσιμος τρόπος για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς τους φοιτητές, τους ερευνητές να δουν τι μπορεί να κάνει ένα παιδί σε ένα οικείο περιβάλλον, αντλώντας πληροφορίες για την πρόοδό του που αφορούν σε όλους τους τομείς ανάπτυξής του (Flegge, 1997; Hills, 1993; Sharman, Cross & Vennis, 2004). Εδώ και αρκετές δεκαετίες γνωρίζουμε πολλά γύρω από τα συναισθήματα των παιδιών, γιατί πολλοί ερευνητές πα-

- ρατήρησαν και κατέγραψαν διάφορες όψεις της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Fabes & Eisenberg, 1992; Izard, 1982; Malatesta, Culver, Tesman, & Shepard, 1989). Γνωρίζουμε γύρω από το παιχνίδι των παιδιών χάρη στην παρατήρηση των ερευνητών, όπως των Harper & Huie (1985) και Howes & Matheson (1992).
- β. Η παρατήρηση αξιολογεί με αυθεντικό τρόπο την εξέλιξη των παιδιών. Μέσα από την παρατήρηση καλείται το παιδί να καταθέσει την προσωπική και πρωτότυπη άποψή του, προκειμένου να απαντήσει στις ερωτήσεις που του θέτει ο εκπαιδευτικός και που αφορούν όχι μόνο στις γνώσεις του και τα δημιουργήματά του αλλά και στις διαδικασίες που ακολούθησε για να κατακτήσει τη γνώση.
- γ. Η παρατήρηση είναι το πρώτο βήμα για τη δόμηση ενός αναπτυξιακά κατάλληλου προγράμματος διδακτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων. Η παρατήρηση συνδέει την γνώση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη του παιδιού με τις στρατηγικές διδασκαλίας τους (Fleege, 1997; Jones, Evans & Rencken, 2001; Helm and Beneke, 2003; Kostelnik, Soderman & Whiren, 2004). Οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τις αποφάσεις τους για την επιλογή μεθόδων και δραστηριοτήτων πάνω σε αυτά που γνωρίζουν για τα παιδιά, τις εμπειρίες τους, τις προηγούμενες γνώσεις τους και το κοινωνικό τους ιστορικό. Ο καλύτερος τρόπος για τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει αυτές τις πληροφορίες είναι μέσα από την παρατήρηση και την καταγραφή (Hills, 1992).
- δ. Η παρατήρηση είναι το πρώτο βήμα για τη λήψη αποφάσεων. Το Μοντέλο Λήψης Αποφάσεων Καθοδήγησης του Παιδιού (Marion, 2003) είναι ένας τρόπος να οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός σε αποφάσεις (Fleege, 1997; Jones, Evans and Rencken, 2001; Kostelnik, Soderman and Whiren, 2004) σχετικές με τα παιδιά. Όσο περισσότερα τεκμήρια συγκεντρώνει – γραπτές παρατηρήσεις, δείγματα γραφής και τέχνης, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις – τόσο ισχυρότερες και εγκυρότερες θα είναι οι αποφάσεις του (Koralec, 2004).
- ε. Η παρατήρηση καθιστά τους εκπαιδευτικούς ικανούς να αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους. Η παρατήρηση αποτελεί μια σημαντική πρακτική για τη βελτίωση της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Οι στοχαστικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις παρατηρήσεις τους, προκειμένου να επανεξετάσουν τις πρακτικές τους. Γινόμαστε καλύτεροι αν αναστοχάζόμαστε πάνω στις πρακτικές μας και ύστερα αποφασίζουμε δραστικά πότε και πώς να αλλάξουμε τα πράγματα και να βελτιώσουμε την ποιότητα των πρακτικών.
- στ. Η παρατήρηση είναι το κλειδί για να προλάβει ή να επιλύσει προβλήματα. Οι στοχαστικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το Μοντέλο Λήψης Αποφάσεων για την Καθοδήγηση του Παιδιού (Marion, 2003), όταν θέλουν να δώσουν λύση σε καθημερινά προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το πρώτο και βασικό βήμα στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι η παρατήρηση των παιδιών.

ζ. Η παρατήρηση διευκολύνει την επικοινωνία με τους γονείς.

Η παρατήρηση μπορεί επίσης να αποτελέσει το όχημα για την επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών. Από τη στιγμή που γονείς και εκπαιδευτικοί σκύβουν μαζί πάνω στις καταγραφές του εκπαιδευτικού και τα έργα των παιδιών, θα έχουν σίγουρα την ευκαιρία για συζήτηση, για εξηγήσεις, ερωτήσεις και απορίες. Έτσι η συνάντηση με τους γονείς γίνεται αφορμή κοινού αναστοχασμού και προβληματισμού για το μέλλον του παιδιού (Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008).

Η διαδικασία της παρατήρησης

Η παρατήρηση είναι μια ενεργητική διαδικασία. Αρχικά ο ρόλος του παρατηρητή είναι πολύ σημαντικός διότι πρέπει να είναι συγκεντρωμένος στην πράξη της παρατήρησης, στα υποκείμενα τα οποία θέλει να παρατηρήσει και να επικεντρώνει στους μηχανισμούς της παρατήρησης. Επιπλέον, είναι σημαντικός γιατί, άθελά του πολλές φορές, μεταφέρει στην πράξη της παρατήρησης προσωπικές του γνώμες και αξίες. Οι εκπαιδευτικοί που παρατηρούν τα παιδιά με γνώμονα τα συναισθήματά τους και την προσωπική τους γνώμη γι αυτά, αγνοούν ότι η προσωπική τους ιστορία και οι προκαταλήψεις τους, μπορούν εύκολα να επηρεάσουν το πώς παρατηρούν και ερμηνεύουν αυτό που βλέπουν (NAEYC, 1989). Οι εκπαιδευτικοί που παρατηρούν σωστά προσπαθούν να κατανοήσουν το υπόβαθρο του παιδιού, αποφεύγοντας άδικες και μεροληπτικές κριτικές για ένα παιδί. Οι παρατηρητές αναγνωρίζουν προβλήματα και θέτουν ερωτήσεις πάνω στα προβλήματα, αναπτύσσουν υποθέσεις, παρακολουθούν και ακούνε, εγγράφουν και καταγράφουν, ερμηνεύουν και χρησιμοποιούν τις παρατηρήσεις τους σαν ένα εργαλείο αξιολόγησης.

Οι παρατηρήσεις μέσα στην τάξη μπορούν να είναι εύχρηστες και χρήσιμες μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν και καταγράφουν με συστηματικό τρόπο (Bergen, 1997; Weisz, Chaiyasit, Weiss, Eastman, & Jackson, 1995). Βέβαια, το να παρατηρείς συστηματικά τα παιδιά μέσα στην τάξη δεν είναι και τόσο εύκολη υπόθεση. Απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς την ανάπτυξη ενός σχεδίου παρατήρησης, παίρνοντας κάποιες πρακτικές αποφάσεις. Οι αποφάσεις αυτές επικεντρώνουν: α) στον στόχο της παρατήρησης, β) τους λειτουργικούς ορισμούς, γ) τη στρατηγική παρατήρησης [αφηγηματική ή μη αφηγηματική], δ) το ρόλο του παρατηρητή (συμμετοχικού ή μη συμμετοχικού - Οι εκπαιδευτικοί είναι εκ των πραγμάτων συμμετοχικοί παρατηρητές) (Bergen, 1997), ε) το είδος των συμπεριφορών που θέλει να επικεντρώσει, στ) το χρόνο και το χώρο που θα λάβει χώρα η παρατήρηση, ζ) το είδος της πληροφορίας που χρειάζεται, η) τον τρόπο με τον οποίο θα την αποκτήσει, και τέλος, θ) τη χρησιμότητα της πληροφορίας που θα αποκτήσει (Gordon & Browne, 1985; Hills, 1992).

Τα βήματα που μπορεί να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να ξεκινήσει την παρατήρηση των παιδιών είναι:

- να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να ευνοεί τη διαρκή παρατήρηση,

- να αρχίζει με εύκολες τεχνικές και να προχωράει σταδιακά,
- να οργανώνει τις παρατηρήσεις και καταγραφές του
- να χρησιμοποιεί τη βοήθεια άλλων ανθρώπων και
- να κάνει αυτές τις διαδικασίες μέρος της ζωής της τάξης (McAfee, Leong and Bodrova, 2004).

Όταν ο εκπαιδευτικός καταγράψει τις παρατηρήσεις του, πρέπει να βρει τρόπο να τις παρουσιάσει στους γονείς, τουλάχιστον δύο-τρεις φορές τον χρόνο. Η στιγμή της ανακοίνωσης των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού στους γονείς είναι πολύ σημαντική, καθώς πρόκειται για μια αλληλεπιδραστική διαδικασία μέσω της οποίας μοιράζονται τις γνώσεις, τις σκέψεις και τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει από κοινού με αυτούς. Είναι βέβαια προφανές ότι δεν μπορεί να παρουσιάσει και να ερμηνεύσει στους γονείς όλο το υλικό από τις καταγραφές που έχει συγκεντρώσει. Θα συνοψίσει τα αποτελέσματα και θα επιλέξει τις πιο αντιπροσωπευτικές, της προόδου του παιδιού, καταγραφές. Κατά τη διάρκεια αυτών των συναντήσεων ο εκπαιδευτικός τονίζει στους γονείς τον μοναδικό τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται και μαθαίνει κάθε παιδί, ώστε να καταλάβουν ότι δεν πρέπει να το συγκρίνουν με τα άλλα. Επίσης, τους εξηγεί πώς χρησιμοποίησε τις παρατηρήσεις για να θέσει τους στόχους του, να σχεδιάσει το πρόγραμμά του και να εφαρμόσει εξατομικευμένες δραστηριότητες. Τέλος, τους προτείνει τρόπους αξιοποίησης των πληροφοριών που λαμβάνει από την αξιολόγηση, ώστε να διευκολυνθεί η μάθηση στο σπίτι (Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008).

Προτερήματα και μειονεκτήματα της παρατήρησης

Προτερήματα

Σύμφωνα με τις Mcfee και Leong (1997) τα προτερήματα της συστηματικής παρατήρησης συνίσταται στο ότι: α. Τα παιδιά αγνοούν ότι η συμπεριφορά τους παρατηρείται. β. Δεν χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να αλλάξει τις συνήθειες και τις δραστηριότητες της τάξης. γ. Δεν υποχρεώνει τα παιδιά να απαντήσουν σε προδιαγεγραμμένες απαντήσεις. δ. Είναι ο πιο άμεσος και αξιόπιστος τρόπος για να αποκτήσει πληροφορίες για κάποιες συμπεριφορές του παιδιού. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την αλληλεπίδραση των παιδιών, προκειμένου να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο χειρίζονται τον προφορικό λόγο. ε. Είναι αποδεκτή από πολλούς παιδαγωγούς ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος.

Μειονεκτήματα

Σύμφωνα με τις ίδιες συγγραφείς (McAfee & Leong, 2002) τα μειονεκτήματα της συστηματικής παρατήρησης εστιάζονται στο ότι: α. Μερικές σημαντικές πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού όπως συναισθήματα, στάσεις, αξίες και άλλες νοητικές διαδικασίες δεν μπορούν να αξιολογηθούν παρατηρώντας την φαινομενική συμπεριφορά. β. Η συστηματική παρατήρηση απαιτεί επικεντρωμένη προσοχή εκ μέρους του εκπαιδευτικού, και αυτό είναι κάπως δύσκολο όταν ο εκπαιδευτικός, τον περισσότερο χρόνο είναι υποχρεωμένος να διδάσκει και να αλληλεπιδρά με τα παιδιά.

Ηθική δεοντολογία και διαδικασία της παρατήρησης

Η Εθνική Ένωση για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (National Association for the Education of Young Children (NAEYC) ανέπτυξε τον ηθικό κώδικα συμπεριφοράς (NAEYC, 1989), προκειμένου να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη ηθικών αποφάσεων και ενεργειών. Για την παρατήρηση λοιπόν ο εκπαιδευτικός υποχρεούται να ακολουθήσει την απαραίτητη δεοντολογία, προκειμένου να προστατεύσει τα προσωπικά δεδομένα των παιδιών, τα οποία σε γενικές γραμμές συνίσταται στα παρακάτω:

- ✓ να γνωρίζει εκ των προτέρων ποιος επιτρέπεται και ποιος δεν επιτρέπεται να διαβάσει τις παρατηρήσεις του,
- ✓ να φυλάσσει τις σημειώσεις από την παρατήρηση των παιδιών και να μην επιτρέψει στον οποιονδήποτε να έχει πρόσβαση σε αυτές,
- ✓ να επεξεργάζεται την αναφορά των παρατηρήσεων του σαν ένα εμπιστευτικό κείμενο.

Τεχνικές συλλογής και καταγραφής των παρατηρήσεων

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία περιγράφονται διάφορες τεχνικές παρατήρησης, συλλογής και καταγραφής της μαθησιακής εξέλιξης και ανάπτυξης των παιδιών (Boehm & Weinberg, 1977; Almy & Genishi, 1979; Sharman, Croos & Vennis, 2004; Harding & Meldon-Smith, 2000; Marion, 2004; Kostelnik, Soderman & Whiren, 2004; Helm, Beneke and Steinheimer, 1998; Catron & Allen, 1999; Gullo, 2004; Puckett & Diffily, 2004; Hendrick, 2003; Crowther, 2003; Kostelnik, Soderman and Whiren, 2004; McAfee, Leong and Brodova, 2004; Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008). Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να επιλέγει την κατάλληλη τεχνική εγγραφής, αν θέλει να συλλέξει ουσιαστικά αποτελέσματα από την παρατήρηση. Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται πολλές τεχνικές αξιολόγησης και προτείνονται αρκετά παραδείγματα, τα οποία όμως είναι αναγκαίο να δοκιμάζονται πριν τη χρήση τους ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Είναι δε σημαντικό, να αποφεύγονται τεχνικές, οι οποίες παρουσιάζουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, ώστε να δίνεται η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να δείχνουν τις πραγματικές τους δυνατότητες μέσα στο περιβάλλον που ζουν, αναπτύσσονται και μαθαίνουν.

Πριν την επιλογή κάποιας συγκεκριμένης τεχνικής, καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός ή ο αξιολογητής να απαντά στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Η τεχνική ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονιών;
- Η τεχνική επιτρέπει τη συμμετοχή των παιδιών;
- Η τεχνική ή το φύλλο αξιολόγησης είναι κατάλληλο για όλα τα παιδιά και τις ειδικότερες μαθησιακές τους ανάγκες ή ικανότητες;
- Η τεχνική είναι ευαίσθητη στην πολιτιστική κληρονομιά και γλώσσα των παιδιών και των οικογενειών τους;
- Η τεχνική είναι κατάλληλη για το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον (Hendrick, 2003);

Κλίμακες ελέγχου

Μια τεχνική αξιολόγησης είναι η χρήση αναπτυξιακών κλιμάκων ελέγχου (Almy & Genishi, 1979; Gober, 2002; Bergen, 1997; Gullo, 1997; Helm, Beneke and Steinheimer, 1998; Catron & Alen, 1999; Gullo, 2004; Puckett & Diffily, 2004; Hendrick, 2003; Crowther, 2003; Kostelnik, Soderman and Whiren, 2004; McAfee, Leong and Brodova, 2004; Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008). Οι *κλίμακες ελέγχου* ή *κλείδες παρατήρησης* είναι συνήθως ένας κατάλογος συμπεριφορών του παιδιού που εμφανίζονται σε μια ιδιαίτερη γνωστική περιοχή μάθησης (Fleege, 1997; Bergen, 1997; Gober, 2002; McAfee & Leong; Gullo, 2004; Puckett & Diffily, 2004; Marion, 2004). Η χρήση αναπτυξιακών κλιμάκων ελέγχου μπορεί να καταγράψει την ανάπτυξη των παιδιών, και βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα παιδιά (Meisels, 1993; Bergan & Feld, 1993; Shores & Grace, 1998). Το περιεχόμενο των κλιμάκων διαφέρει ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και το επίπεδο ανάπτυξής τους. Μπορούν δε να καταγράφουν διάφορους τύπους συμπεριφορών, δεξιοτήτων, στάσεων και διαθέσεων, γνώσεων, ακόμη και έργα των παιδιών (Bergen, 1997; Gullo, 1997; Gullo, 2004; Puckett & Diffily, 2004; Cryan, 1986; McAfee & Leong, 2002; Bergen, 1997). Μπορούν επίσης να αντλήσουν από οποιαδήποτε περιοχή ανάπτυξης του παιδιού-γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική-ή περιοχή του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, τέχνη, κ.ά. (Fleege, 1997). Επειδή δε, είναι εύκολα προσαρμόσιμες, χρησιμοποιούνται ευρέως και ειδικότερα για να καταγράψουν δεξιότητες γραμματισμού και μαθηματικές δεξιότητες.

Οι κλίμακες ελέγχου μπορούν να συμπληρωθούν από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και γενικά όταν έχει διαθέσιμο χρόνο και ησυχία να σκεφτεί γύρω από την εξέλιξη του παιδιού. Συνιστάται δε να συμπληρώνονται από τους εκπαιδευτικούς τουλάχιστον τρεις φορές μέσα στη σχολική χρονιά: Το φθινόπωρο, το χειμώνα και την άνοιξη (Gober, 2002). Οι κλίμακες ελέγχου θα πρέπει πάντα να είναι αντικειμενικές και να περιέχουν την ημερομηνία της παρατήρησης (Shores & Grace, 1998).

Τα πλεονεκτήματα των αναπτυξιακών κλιμάκων ελέγχου είναι ότι είναι γρήγορες και εύκολες στη χρήση τους (Fleege, 1997; Gober, 2002; Hendrick, 2003; Crowther, 2003), μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αναφορές προς τους γονείς γύρω από την ανάπτυξη των παιδιών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, και δίνουν μια συνολική εικόνα του τι ένα παιδί πρέπει να γνωρίζει και του τι είναι ικανό να κάνει σε κάποια ηλικία (McAfee & Leong, 2002; Gober, 2002).

Ως μειονεκτήματα αναφέρονται ο απαραίτητος προσεκτικός σχεδιασμός της κλίμακας, η προϋπάρχουσα απαιτούμενη καλή γνώση της προσωπικότητας του παιδιού, καθώς επίσης η οικειότητα του εκπαιδευτικού/ αξιολογητή με το παιδί (Harding, Meldon-Smith, 2000). Σύμφωνα με τους McAfee & Leong (2002), Hendrick (2003) και Fleege (1997) μειονέκτημα των κλιμάκων ελέγχου είναι επίσης και η απλοποίηση της πολυπλοκότητας των συμπεριφορών και της μάθησης και το γεγονός ότι δεν δηλώνουν το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Τέλος, σύμφωνα με την Pamela Fleege (1997), ένα άλλο μειονέκτημα αυτής της

τεχνικής είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ίσως να μην νιώθουν ικανοί να αναπτύξουν λίστες ελέγχου που αντανakλούν τις πραγματικές δραστηριότητες που συμβαίνουν στην τάξη τους. Όταν ένας εκπαιδευτικός δεν έχει εξοικειωθεί με την τεχνική των κλιμάκων ελέγχου καλό θα είναι στην αρχή να χρησιμοποιεί τις ήδη υπάρχουσες κλίμακες που κυκλοφορούν ενδεχομένως στη βιβλιογραφία. Αφού εξοικειωθεί στη χρήση μπορεί να κατασκευάσει ο ίδιος κλίμακες ελέγχου που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τάξης του (Puckett & Diffily, 2004).

Ανεκδοτικές εγγραφές (Anecdotal Records)

Μια άλλη τεχνική με την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράψει τις παρατηρήσεις του για την συμπεριφορά των παιδιών είναι οι *ανεκδοτικές εγγραφές* (Almy & Genishi, 1979; McAfee & Leong, 2002; Bergen, 1997; Puckett & Diffily, 2004; Wortham, 1990; Gullo, 2005; Shores & Grace, 1998; Helm, Beneke and Steinheimer, 1998; Gober, 2002; Kostelnik, Soderman and Whiren, 2004; Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008). Η ανεκδοτική εγγραφή είναι μια ανοιχτή, αφηγηματική φόρμα παρατήρησης διάφορων πλευρών ανάπτυξης του παιδιού (Marion, 2004). Οι εγγραφές αυτές μπορεί να είναι άλλοτε τυπικές και άλλοτε άτυπες (Wortham, 1990; Puckett & Diffily, 2004; McAfee, Leong and Brodova, 2004).

Οι τυπικές ανεκδοτικές εγγραφές είναι γραπτοί απολογισμοί της συμπεριφοράς ενός παιδιού (Fleege, 1997; Kostelnik, Soderman and Whiren, 2004), καταγεγραμμένοι μέσα στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου γεγονότος και συνταγμένοι σε επίσημη γλώσσα (Puckett & Diffily, 2004). Κάθε επίσημη ανεκδοτική εγγραφή περιλαμβάνει το όνομα του παρατηρητή, το χώρο παρατήρησης, τα παιδιά που ενεπλάκησαν, την περιοχή ανάπτυξης που παρατηρήθηκε, την ημερομηνία και την ώρα που έγινε η παρατήρηση (Puckett & Diffily, 2004). Οι πληροφορίες αυτές συνοδεύονται από μια περιγραφή των παρατηρούμενων συμπεριφορών, προσεκτικά γραμμένη, ώστε να αποφεύγεται η υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού. Οι σημειώσεις και τα σχόλια του εκπαιδευτικού για το γεγονός ή τις παρατηρούμενες συμπεριφορές γράφονται σε ξεχωριστή στήλη της ανεκδοτικής εγγραφής (Puckett & Diffily, 2004).

Οι ανεκδοτικές εγγραφές όταν συλλέγονται συστηματικά, καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, μπορούν να αποτελέσουν μια πλούσια και εύκολη πηγή πληροφοριών γύρω από τα παιδιά (Marion, 2004). Ο Samuel Meisels (1993) προτείνει να συντάσσεται μια τουλάχιστον ανεκδοτική εγγραφή κάθε βδομάδα για κάθε παιδί. Υπολογίστηκε ότι σε μια τάξη με 20 παιδιά απαιτούνται το λιγότερο δυο ώρες για τη σύνταξη μιας ανεκδοτικής εγγραφής για κάθε παιδί.

Αν και οι πληροφορίες που αποκτώνται από τις επίσημες ανεκδοτικές εγγραφές είναι πολύ σημαντικές, φαίνεται ότι οι ανεπίσημες ανεκδοτικές εγγραφές είναι πιο πρακτικές.

Ο Bergen (1997) προτείνει στους εκπαιδευτικούς τα ακόλουθα βήματα για τη σύνταξη ανεκδοτικών εγγραφών:

Βήμα 1ο: Αναπτύξτε ένα πλάνο για τη συλλογή ανεκδοτικών εγγραφών. Σχε-

Πίνακας 1:

Παράδειγμα επίσημης ανεκδοτικής εγγραφής (Ruckett & Diffily, 2004).

Επίσημη Ανεκδοτική Εγγραφή	
Όνομα παιδιού: Στεφανία	Ημερομηνία: 5 Σεπτεμβρίου
Ηλικία: 6	Ημερομηνία: 9:15-9-25
Χώρος: Α' Δημοτικού	Εκπαιδευτικός: Κατερίνα
Αναπτυξ. περιοχή: Εγγραμματισμός.	
<u>Γεγονός:</u> Σήμερα η Στεφανία επέλεξε να διαβάσει μόνη της βιβλία από τη βιβλιοθήκη της τάξης. Αφιέρωσε μερικά λεπτά στο ξεφύλλισμα των βιβλίων «Ο Τριγωνοψαρούλης» και το «Βρωμοχώρι». <u>Σημειώσεις/Σχόλια:</u> Είναι η πρώτη φορά που επέλεξε να ασχοληθεί μόνη της με κάποιο βιβλίο. Αν και όταν της το ζητάω συμμετέχει σε δραστηριότητες ανάγνωσης μέσα σε μικρές ομάδες: Ίσως αντιλαμβάνεται τον εαυτό της ως αναγνώστρια.	

διάστε: τι θα παρατηρήσετε, πόσο συχνά θα συλλέξετε ανεκδοτικές εγγραφές, ποια στιγμή κατά τη διάρκεια της ημέρας θα παρατηρήσετε, σε ποιο χώρο θα παρατηρήσετε.

Βήμα 2ο: Καταγράψτε την ανεκδοτική όσο το δυνατό γρηγορότερα μετά τη στιγμή που συμβαίνει.

Βήμα 3ο Περιγράψτε το πλαίσιο, μέσα στο οποίο έλαβε χώρα το περιστατικό. Το χώρο, την ημερομηνία και ώρα, τα ονόματα των παιδιών που ενεπλάκησαν.

Βήμα 4ο: Γράψτε χρήσιμες σημειώσεις με όσον το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες, ώστε να έχετε μια καλή άποψη του επεισοδίου.

Βήμα 5ο: Χρησιμοποιήστε ακριβείς διάλογους.

Βήμα 6ο: Συμπεριλάβετε πληροφορίες για το πώς τα άλλα παιδιά απάντησαν στον κύριο ομιλητή.

Βήμα 7ο: Γράψτε την ανεκδοτική εγγραφή σε τρίτο πρόσωπο.

Βήμα 8ο: Προσπαθήστε να είστε όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικοί.

Κλίμακες διαβάθμισης-

Οι κλίμακες διαβάθμισης (rating scales) είναι παρόμοιες με τις κλίμακες ελέγχου (checklists), αφού συνήθως και οι δυο καταγράφουν παρόμοιες συμπεριφορές. Αντί όμως ο εκπαιδευτικός να σημειώνει αν παρατηρείται ή όχι μια συμπεριφορά, συνοψίζει πόσο συχνά παρατηρείται αυτή η συμπεριφορά. Περιγράφουν δηλαδή την ποιότητα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς (Almy & Genishi, 1979; Ruckett & Diffily, 2004, Gullo, 2005, Shores & Grace, 1998; Marion, 2004; Flegge, 1997; Kostelnik, Soderman and Whiren, 2004; McAfee, Leong and Brodova, 2004; McAfee & Leong, 2002; (Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008).

Πίνακας 2:

Παράδειγμα κλίμακας διαβάθμισης του γραμματισμού για παιδιά ηλικίας από 3 έως 6 χρόνων. (Puckett, & Diffily, 2004).

Κλίμακα διαβάθμισης για τον γραμματισμό για παιδιά ηλικίας από 3 έως 6 χρόνων. Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____					
	Πάντοτε	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
Επιλέγει βιβλία για την προσωπική του ευχαρίστηση	5	4	3	2	1
Ζητάει να του ξαναδιαβάσει τα βιβλία	5	4	3	2	1
Μπορεί να αφηγηθεί γνωστές ιστορίες.	5	4	3	2	1
Αναγνωρίζει ονόματα στο έντυπο υλικό.	5	4	3	2	1
Γνωρίζει ποιο μέρος της σελίδας διαβάζεται	5	4	3	2	1
Γνωρίζει τι είναι ο συγγραφέας	5	4	3	2	1
Γνωρίζει τι είναι ο εικονογράφος	5	4	3	2	1
Γράφει για να επικοινωνεί καλά.	5	4	3	2	1

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι κλίμακες διαβάθμισης είναι πιο πρακτικές από τις κλίμακες ελέγχου για κάποια είδη συμπεριφοράς. Αν ο εκπαιδευτικός θέλει να καταγράψει κοινωνικό-συναισθηματικές συμπεριφορές, όπως ομαδικοσυνεργατικότητα, μοίρασμα υλικών, κ.λπ., έχει περισσότερο νόημα να καταγραφεί πόσο συχνά ένα παιδί επιδεικνύει αυτές τις συμπεριφορές από το να σημειώνει ένα *ναι* ή ένα *όχι*. Σε κάθε περίπτωση, οι κλίμακες διαβάθμισης χρειάζεται να συμπληρώνονται μετά από αρκετές παρατηρήσεις των συμπεριφορών που εμφανίζονται στην κλίμακα (Puckett & Diffily, 2004). Μια κλίμακα διαβάθμισης που συμπληρώνεται στην αρχή της χρονιάς και η ίδια πάλι στο τέλος της χρονιάς, παρέχει συγκριτικά δεδομένα που είναι πολύ πιο ουσιαστικά απ' ό,τι μια μεμονωμένη κλίμακα. Αυτό που πρέπει να προσέχουν οι εκπαιδευτικοί όταν συμπληρώνουν κλίμακες ελέγχου ή κλίμακες διαβάθμισης, είναι να βασίζονται στην προσωπική παρατήρηση των παιδιών και να μην επηρεάζονται από συναισθηματικούς ή άλλους παράγοντες (Puckett & Diffily, 2004; Gullo, 2005).

Συνεντεύξεις.

Οι συνεντεύξεις με τα παιδιά δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα παροχής σημαντικών γνώσεων για το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο (Almy

& Genishi, 1979; Fleege, 1997; Shores & Grace, 1998). Οι συνεντεύξεις μπορούν να είναι επίσημες και ανεπίσημες. Μια ανεπίσημη συνέντευξη μπορεί να είναι κάτι τόσο απλό, όπως όταν ο εκπαιδευτικός κάθεται μαζί με ένα παιδί την ώρα που λύνει μια άσκηση και το ρωτάει: «Μπορείς να μου πεις τι πρόκειται να κάνεις;» Σύντομες σημειώσεις που αντανakλούν τις απαντήσεις των παιδιών, παρέχουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που σκέφτονται τα παιδιά και βλέπουν την εργασία τους. Οι παρατηρήσεις και οι ανεπίσημες συνεντεύξεις υποστηρίζουν τις αποφάσεις που παίρνει ο εκπαιδευτικός για τις εμπειρίες και τις δραστηριότητες που θα μπορούσε να προσφέρει στα παιδιά. Στις επίσημες συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν εκ των προτέρων ποιες ερωτήσεις θα ρωτήσουν τα παιδιά. Μια επίσημη συνέντευξη μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μάθουν περισσότερα για τα παιδιά ή να δώσει περισσότερη γνώση για το πώς σκέφτεται το παιδί. Όπως και άλλες μορφές αξιολόγησης, μερικές επίσημες συνεντεύξεις, μπορούν να παρέχουν αξιόπιστες συγκριτικές πληροφορίες όταν η ίδια συνέντευξη επαναλαμβάνεται αρκετές φορές μέσα στο χρόνο. Οι απαντήσεις των παιδιών στις ίδιες ερωτήσεις κατά διαστήματα (Σεπτέμβριο, Ιανουάριο, Μάιο) αναδεικνύουν την πρόοδο των παιδιών στην γνωστική ανάπτυξη, τη γλωσσική ανάπτυξη, τις αλλαγές στη σκέψη του παιδιού, κλπ. (Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008).

Τρέχουσα εγγραφή

Μια άλλη αφηγηματική τεχνική παρατήρησης είναι η *τρέχουσα εγγραφή* (running record) (Flegge, 1997; Shores & Grace, 1998; Kostelnik, Soderman, & Whiren, 2004; Marion, 2004; (Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008). Η τρέχουσα εγγραφή είναι μια λεπτομερής περιγραφή που καταγράφει ό,τι συμβαίνει μέσα στην τάξη σε μια ορισμένη χρονική περίοδο. Και στην περίπτωση της τρέχουσας εγγραφής, η αντικειμενική γλώσσα χρησιμοποιείται για να περιγράψει τι παρατηρείται, και η γλώσσα του παιδιού καταγράφεται κατά λέξη. Οι τρέχουσες εγγραφές χρησιμοποιούν μια ξεχωριστή στήλη για σχόλια.

Σύμφωνα με την Beaty (1990) και τις Harding και Meldon-Smith (2000), οι τρέχουσες εγγραφές έχουν το πλεονέκτημα της ευρείας χρήσης και μπορούν να βοηθήσουν στην επιβεβαίωση ευρημάτων από άλλες τεχνικές παρατήρησης, αλλά αυτό ακριβώς αποτελεί και το μειονέκτημά τους.

Χρονικό δείγμα

Το *χρονικό δείγμα* (Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008) (time sampling) είναι μια τεχνική παρατήρησης συμβάντων μέσα σε μια δεδομένη χρονική περίοδο, κωδικοποιημένη πολλές φορές με σύμβολα, καθόσον τρέχει μια συμπεριφορά (Bredenkamp & Rosegrant, 1992). Συνήθως χρησιμοποιείται για να καταγράψει τη συχνότητα εμφάνισης ειδικών συμπεριφορών από τα παιδιά (Bredenkamp & Rosegrant, 1992). Είναι πιο αντικειμενικό από μια αφηγηματική εγγραφή, χρειάζεται λιγότερο χρόνο για να συμπληρωθεί και προσφέρει τη δυνατότητα παρατήρησης και καταγραφής δυο παιδιών ταυτόχρονα, αλλά δεν μπορεί να δώ-

Πίνακας 3:
Παράδειγμα τρέχουσας εγγραφής (Beaty, 1990).

Τρέχουσα εγγραφή		
Ημερομηνία: 9/2	Όνομα παιδιού: Κατερίνα	Ώρα: 9:00
Τόπος παρατήρησης: Νηπιαγωγείο		
Παρατήρηση		
Η Κατερίνα παίζει μόνη της με πλαστικά τετράγωνα, φτιάχνοντας όπλα. Περπατάει στο άλλο δωμάτιο. «Λίζα, θα ήθελες να παίξεις μαζί μου; Κουράστηκα να παίζω μόνη μου.» Βαδίζουν προς στο παιδότοπο.		
Κ: «Είμαι η γυναίκα Θαύμα.»		
Λ: «Το ίδιο και εγώ.»		
Κ: «Όχι, υπάρχει μόνο μια γυναίκα Θαύμα. Είσαι ο Ρόμπιν.»		
Λ: «Ο Ρόμπιν χρειάζεται έναν Μπάτμαν, διότι ο Μπάτμαν και ο Ρόμπιν είναι φίλοι.		
Σχόλια:		
Συνδετήριοι ενωμένοι μαζί φτιάχνουν ένα όπλο, κι έπειτα το αντιγράφει για την Λίζα. Πολύ έξυπνα δημιουργημένο. Περίπλοκο. Δείχνει δημιουργικότητα. (Επιτρέπει ο εκπαιδευτικός όπλα;)		
Φαίνεται να είναι ο αρχηγός εδώ όπως και σε άλλες δραστηριότητες που έχω παρατηρήσει. Η Λίζα είναι η φίλη του με την οποία παίζουν μαζί.		

σει λεπτομερείς πληροφορίες για το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η συμπεριφορά (Bredenkamp & Rosegrant, 1992).

Δείγμα γεγονότος

Το δείγμα γεγονότος (Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008) (event sampling) είναι μια παρατήρηση ενός γεγονότος που λαμβάνει χώρα μέσα στο χώρο της τάξης, συμπεριλαμβάνοντας ό,τι προηγήθηκε και ό,τι ακολούθησε του συμβάντος (Bredenkamp & Rosegrant, 1992). Χρησιμοποιείται συνήθως για την παρατήρηση και καταγραφή κοινωνικών και διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού, προκειμένου να σχεδιαστούν οι απαραίτητες παρεμβάσεις από τον εκπαιδευτικό (Bredenkamp & Rosegrant, 1992). Όπως και η προηγούμενη τεχνική, είναι αντικειμενική και βοηθάει δυναμικά τους εκπαιδευτικούς στην ερμηνεία ατομικών συμπεριφορών και τη διαχείριση προβλημάτων τάξης (Bredenkamp & Rosegrant, 1992; Marion, 2003, 2004).

Ρουμπρίκα

Οι ρουμπρίκες (rubrics) (Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008) ή κατ' άλλους κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Κουλουμπαρίτση, & Μαρσαγγούρας, 2004), είναι ένα ποσοτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την καθημερινή εργασία των παιδιών (Gullo, 2005; Kostelnik, Soderman, & Whiren,

2004). Επειδή τα επίπεδα διαβάθμισης της ποιότητας μιας συμπεριφοράς (standards) είναι συχνά εκτενή και περιλαμβάνουν έναν μεγάλο αριθμό πολύπλοκων συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ρουμπρίκες, προκειμένου να κρίνουν την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών σύμφωνα με τια αναπτυξιακές και μαθησιακές σταθερές (standards). Μια ρουμπρίκα παρουσιάζει σαφή κριτήρια-κανόνες ή οδηγίες με τις οποίες μπορεί να ερμηνευθεί μια πολύπλοκη συμπεριφορά βάσει διαρθρωμένων επιπέδων ποιότητας (Kostelnik, Soderman and Whiren, 2004). Ο Worthman (2001) περιγράφει τρεις τύπους ρουμπρίκας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη: την *ολιστική* ρουμπρίκα, την *αναλυτική* ρουμπρίκα και την *αναπτυξιακή* ρουμπρίκα. Υπάρχει επίσης και η ρουμπρίκα *βαθμολόγησης* (scoring rubric), η οποία αποτελείται από μια σταθερή κλίμακα ή έναν πίνακα χαρακτηριστικών που περιγράφουν την επίδοση για κάθε ένα σημείο της κλίμακας (Marzano, Pickering & McTigue, 1993). Συχνά η κλίμακα εξειδικεύει τότε μια επίδοση είναι αποδεκτή. Το παρακάτω σχήμα είναι ένα παράδειγμα μιας ρουμπρίκας βαθμολόγησης (scoring rubric) για τη μεταβλητή «εκφέρει με σαφήνεια τις ιδέες του». Οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιώντας αυτή την ρουμπρίκα, μπορούν να αναλύσουν την πληροφορία την σχετική με αυτή τη μεταβλητή και αξιολογούν ποια αναφορά πάνω στην κλίμακα περιγράφει καλύτερα την επίδοση του παιδιού.

Πίνακας 4:

Παράδειγμα Ρουμπρίκας (Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008).

Ρουμπρίκα για τη βαθμολόγηση της μεταβλητής «εκφράζει με σαφήνεια τις ιδέες του»
A. Εκφράζει με σαφήνεια τις ιδέες του.
4. Επικοινωνεί με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα την κύρια ιδέα ή θέμα και την υποστηρίζει με πλούσιες, ζωντανές και δυναμικές λεπτομέρειες.
3. Επικοινωνεί με σαφήνεια την κύρια ιδέα ή θέμα και την υποστηρίζει κατάλληλα.
2. Επικοινωνεί κάποιες σημαντικές πληροφορίες αλλά όχι ένα ξεκάθαρο θέμα ή μια συνολική δομή.
1. Επικοινωνεί μεμονωμένες πληροφορίες σε μια τυχαία εκδοχή.

Το παραπάνω παράδειγμα ρουμπρίκας χρησιμοποιήθηκε για τη βαθμολόγηση μεταβλητών στην «Καταγραφή Παρατήρησης Παιδιού» (Child Observation Record) (COR), η οποία αναπτύχθηκε από το High Scope Educational Research Foundation (1993). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τεκμήρια, τα οποία κατέγραψαν κατά τη διάρκεια καθημερινών δραστηριοτήτων, προκειμένου να αποφασίσουν ποια αναφορά θα εφαρμόσουν. Σύμφωνα πάντα με τον Worthman (2001), η χρήση της τεχνικής της ρουμπρίκας έχει και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Το βασικότερο πλεονέκτημά της είναι ότι είναι ευέλικτη, εύχρηστη και χρήσιμη σε πολλές περιπτώσεις, επίπεδα τάξεων και επίπεδα ικανοτήτων. Είναι επίσης προσαρμόσιμη, χρησιμοποιείται και από τα παιδιά και από τους εκ-

παιδευτικούς πάντα με σκοπό την βελτίωση των επιδόσεων (Gullo, 2005). Η κυριότερη δυσκολία, η οποία συνδέεται με τη χρήση αυτής της τεχνικής, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν συνήθως τις απαραίτητες ικανότητες για την ανάπτυξη των κριτηρίων βαθμολόγησης (Worthman, 2001).

Διάγραμμα συμμετοχής

Το *διάγραμμα συμμετοχής* (participation chart) αποτελεί έναν χρήσιμο τρόπο εγγραφής των αποτελεσμάτων της παρατήρησης μικρών ομάδων παιδιών αλλά και του συνόλου των παιδιών της τάξης (Crowther, 2003; Kostelnik, Soderman & Whiren, 2004; McAfee, Leong & Brodova, 2004 Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008). Χρησιμοποιείται ακόμη και ως τεκμήριο για την καταγραφή του εξοπλισμού της τάξης (Charman, Cross & Vennis, 2004; Crowther, 2003). Το μειονέκτημά του είναι ότι δεν μπορεί να παράσχει ικανοποιητικές πληροφορίες για κάθε παιδί ατομικά.

Πίνακας 5:

Διάγραμμα συμμετοχής μιας μικρής ομάδας παιδιών σε μια συζήτηση (McAfee, Leong, & Bodrova, 2004).

Διάγραμμα συμμετοχής (για μια μικρή ομάδα συζήτησης)				
Εκπαιδευτικός Άννα Π. Ομάδα παιδιών: α' δημοτικού			Ημερομηνία: 04/5/04	
Τσεκάρεις με ένα ν για κάθε απάντηση.	Κάνει ερωτήσεις	Απαντά στις ερωτήσεις	Δίνει με τη θέλησή του πληροφορίες/σχόλια	Προβαίνει σε άσχετες ενέργειες ή σχόλια
Ελένη				
Δήμητρα				
Βασίλης				
Αλέξανδρος				
Ιωάννα				
Γιώργος				

Σημειώσεις σχετικές με τις εργασίες των παιδιών

Οι *εργασίες των παιδιών* (Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008) παρέχουν ουσιαστικές πληροφορίες για την εξέλιξή τους. Συλλέγοντας αντιπροσωπευτικά δείγματα εργασίας κάθε παιδιού μέσα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, μπορούν τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο γονέας -και γιατί όχι και το ίδιο το παιδί- να κατανοήσουν την εξέλιξη και πρόοδο του παιδιού στα μαθηματικά, τη ζωγραφική, τη γραφή, κλπ. (Puckett & Diffily, 2004; McAfee, Leong and Brodova, 2004). Οι εργασίες των παιδιών προσφέρουν μια εικόνα για την ανάπτυξη των παιδιών που δεν μπορούν να δώσουν οι σημειώσεις του εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευ-

τικοί καλό είναι να συλλέγουν αντιπροσωπευτικές εργασίες από όλα τα είδη εργασίας: γραπτές εργασίες, επιστολές, καταλόγους, τρόπους χρήσης αριθμών, ζωγραφιές, κλπ. (Puckett & Diffily, 2004). Η εργασία ενός παιδιού παρέχει περισσότερες και χρησιμότερες πληροφορίες όταν συνοδεύεται και από την περιγραφή των περιστάσεων μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα η πραγματοποίηση της εργασίας. Η διαδικασία κυρίως που ακολούθησε το παιδί, προκειμένου να ολοκληρώσει την εργασία, είναι μια πολύ σημαντική εργασία τόσο για την κατανόηση του παιδιού όσο και του έργου του αυτού καθ' αυτού.

Ημερολόγιο

Τη συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης των παιδιών θεωρείται ότι διευκολύνει η τήρηση *ημερολογίου* (diary) (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006; Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008) ή αλλιώς *παιδαγωγικού ημερολογίου* (Π.Δ. 8/1994) ή *αναλυτικού σημειωματάριου* (Παναγάκος, 2006), στο οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταχωρεί σημειώσεις από τις παρατηρήσεις που πραγματοποιεί καθημερινά ή περιοδικά, κατά την ανάπτυξη του ημερήσιου προγράμματος για την πρόοδο και τη σχολική δραστηριότητα των μαθητών (Δαφέρμου, Μπασαγιάννη, & Κουλούρη, 2006). Το πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής παρατήρησης είναι ότι μπορεί να καταγράψει αναλυτικές πληροφορίες σε βάθος χρόνου. Τα μειονεκτήματά της είναι ότι αποτελεί μια διαδικασία η οποία απαιτεί χρόνο, έντονη προσπάθεια για σύνδεση των πληροφοριών μεταξύ τους και εξάσκηση και αποστασιοποίηση του εκπαιδευτικού από προσωπικές, υποκειμενικές αντιλήψεις (Παναγάκος, 2006).

Φωτογραφίες

Οι *φωτογραφίες* μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καταγραφή όλων των περιοχών ανάπτυξης του παιδιού (Puckett & Diffily, 2004; Shores & Grace, 1998; McAfee, Leong and Brodova, 2004; Ντολιοπούλου, & Γουργιώτου, 2008). Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει στη διάθεσή του μέσα στην τάξη μια φωτογραφική μηχανή, την οποία θα χρησιμοποιεί σε κάποιες ειδικές περιπτώσεις. Όπως δε και οι άλλες μέθοδοι καταγραφής, έχουν πολλαπλές χρήσεις. Καταγράφουν ιδιαίτερα γεγονότα που διαδραματίζονται μέσα στην τάξη. Μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν για την κοινοποίηση πληροφοριών στους γονείς και επισκέπτες σχετικά με τις δραστηριότητες και τη μάθηση που έλαβε χώρα μέσα στην τάξη. Οι φωτογραφίες μπορούν να τακτοποιούνται σ' ένα λεύκωμα, το οποίο θα εμπλουτίζεται συνεχώς κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Λεύκωμα με φωτογραφίες μπορούν να δημιουργηθούν για διάφορες δραστηριότητες.

Μια σειρά από φωτογραφίες που τραβήχτηκαν κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας (πχ. επίσκεψη σε ένα μουσείο), συνοδευόμενη από τις σημειώσεις του εκπαιδευτικού, τις γραπτές τους εξηγήσεις για την εξέλιξη και το είδος της μάθησης που επιτεύχθηκε κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, μπορεί να δοθεί στους γονείς, βοηθώντας τους να κατανοήσουν την ακολουθούμενη διαδικασία μάθησης.

Μαγνητοσκοπήσεις

Οι *μαγνητοσκοπήσεις* μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση διάφορων ειδών μάθησης (Fleege, 1997; Shores & Grace, 1998; Gober, 2002; McAfee, Leong and Brodova, 2004). Μπορούν να εγγράψουν συνεντεύξεις με παιδιά, αφηγήσεις ιστοριών και συζήτησης μεταξύ παιδιών κατά τη διάρκεια διαφόρων εργασιών. Αποτελεί μια από τις πιο αποτελεσματικές τεχνικές καταγραφής της ανάπτυξης των παιδιών υπό την προϋπόθεση ότι γίνεται συστηματικά μέσα στο χρόνο (Puckett & Diffily, 2004). Ένας τρόπος αξιοποίησης των πληροφοριών που συγκεντρώνονται με την μαγνητοσκόπηση είναι φυσικά η απομαγνητοφώνησή τους για την περαιτέρω επεξεργασία τους από τους εκπαιδευτικούς και το μοίρασμα τους με τους γονείς (Δαφέρμου, Μπασαγιάννη, & Κουλούρη, 2006). Ο εκπαιδευτικός πρέπει επίσης να περιγράφει το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μαγνητοσκόπηση

Βιντεοσκοπήσεις

Όπως και οι μαγνητοσκοπήσεις έτσι και οι *βιντεοσκοπήσεις* μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καταγραφή των συμπεριφορών των παιδιών κατά τη διάρκεια ποικίλων δραστηριοτήτων (Fleege, 1997; Shores & Grace, 1998; Gober, 2002; McAfee, Leong and Brodova, 2004). Βέβαια, κάτι τέτοιο προϋποθέτει την ύπαρξη βιντεοκάμερας στο σχολείο και κάποιον που να γνωρίζει να την χρησιμοποιεί. Οι βιντεοσκοπήσεις μπορούν να ιδωθούν από κοινού με τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ανταλλάσσοντας απόψεις και εμπειρίες. Όταν δε ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του συγκριτικές βιντεοσκοπήσεις, έχει ένα σημαντικό εργαλείο με το οποίο θα βοηθήσει τους γονείς να παρακολουθήσουν την εξέλιξη των παιδιών τους (Puckett & Diffily, 2004).

Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

Η *αυτοαξιολόγηση* του παιδιού με σαφή κριτήρια και προσυμφωνημένα με τα παιδιά, μπορεί να δράσει επικουρικά στην περιγραφική αξιολόγηση, καθώς και στη δημιουργία του φακέλου αξιολόγησης. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο σε επίπεδο διαγνωστικής όσο και διαμορφωτικής ή τελικής αξιολόγησης (Χαρίσης, 2006). Η αυτοαξιολόγηση, προσφέροντας αυτό-ρύθμιση, αυτό-διαχείριση, αυτοέλεγχο, αυτό-τροποποίηση (Costa, & Kallick, 2000) μπορεί να συμβάλλει ώστε το παιδί να γίνει ένας ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης (Χαρίσης, 2006).

Πολλοί ειδικοί στο χώρο, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να εμπλέκουν όλα τα παιδιά σε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης (Bredekamp & Rosegrant, 1995; Potter, 1999; Tavernier, 2001; Gipps & Stobart, 2003). Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να είναι μια απλή ερώτηση του εκπαιδευτικού πάνω στη δουλειά των παιδιών, για τον τρόπο συμμετοχής τους σε μια ομαδική δραστηριότητα, για το πόσο συνεργάστηκαν με τα άλλα παιδιά, για το τι θα μπορούσαν να αλλάξουν σε μια επόμενη εργασία τους κλπ. (Puckett & Diffily, 2004). Αυτό βέβαια που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός όταν ρωπάει τα παιδιά να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, είναι η ηλικία τους και το επίπεδο ωριμότητας κάθε παιδιού (Puckett & Diffily, 2004).

Τα παιδιά μπορούν επίσης να δουλεύουν σε ζευγάρια για την αυτοαξιολόγησή τους και να βοηθάει το ένα το άλλο να θυμούνται πράγματα που μπορούν να κάνουν καλά. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για την τεχνική της *ετεροαξιολόγησης*. Τα μικρά παιδιά από τη φύση τους είναι εγωκεντρικά, που σημαίνει ότι βλέπουν τον κόσμο μέσα από την δική τους οπτική. Έχουν λοιπόν, την τάση να πιστεύουν ότι η δουλειά είναι πάντοτε η «καλύτερη» (Puckett & Diffily, 2004). Το χαρακτηριστικό αυτό επιδρά αποφασιστικά στην αυτοαξιολόγησή τους. Η ετεροαξιολόγηση, αν τηρηθούν ορισμένες προϋποθέσεις, μπορεί να αποτελέσει μια παιδαγωγική λειτουργία με θετικές επιδράσεις στη συνολική αξιολογική διαδικασία και κυρίως στη μάθηση και διδασκαλία (Χαρίσης, 2006).

Εννοιολογικός χάρτης και ιστόγραμμα

Ο εννοιολογικός χάρτης και το ιστόγραμμα αποτελούν διαδομένα εποπτικά εργαλεία μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (McAleese, 1999; Novak, 1998; Workman, & Anziano, 1993). Αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι ήδη εξοικειωμένοι με την έννοια του *εννοιολογικού χάρτη* (concept map) και του *ιστογράμματος* (web), χρησιμοποιώντας τα για την αξιολόγηση της προηγούμενης γνώσης των παιδιών πριν από κάποια δραστηριότητα ή σχέδιο εργασίας. Οι τεχνικές αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές για κάθε εκπαιδευτικό (Kostelnik, Soderman and Whiren, 2004; McAfee, Leong and Brodova, 2004) που έχει μια ευρεία δομιστική άποψη για τη μάθηση και αντιλαμβάνεται ότι τα παιδιά δομούν τη δική τους άποψη για τον κόσμο (Markham, Mintzes and Jones, 1994; Linfield & Warwick, 1998). Αρχικά δίνουν υπόσταση στην ομάδα, αφού αποτυπώνουν τις αποφάσεις της ή τις επιλογές της αναφορικά με το αντικείμενο της συνομιλίας τους. Στη συνέχεια, υπογραμμίζουν τη συμβολή κάθε μαθητή στη διαμόρφωσή τους, αφού τα παιδιά που συνεργάζονται αφήνουν πάνω τα ίχνη τους. Είναι συνεργατικά δημιουργήματα, αφού μετασχηματίζουν τις διαφορετικές παρατηρήσεις των μαθητών, σε κάτι νέο που έχει σημασία για τα παιδιά της ομάδας. Οποσδήποτε όμως αποτελούν εργαλεία αξιολόγησης της σκέψης των παιδιών και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν και να οργανώσουν την επόμενη συνάντησή τους με τα παιδιά. Η πιο ενδιαφέρουσα όμως σημασία είναι ότι μπορούν να τα παρατηρούν και να τα συζητούν και οι ίδιοι οι μαθητές και, μ' αυτόν τον τρόπο να παρατηρούν τη σκέψη τους να αναπτύσσεται και να ωριμάζει (Ferry, 1997).

Ηλεκτρονικοί υπολογιστές

Για την αξιολόγηση του νηπίου ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τους *ηλεκτρονικούς υπολογιστές* για τήρηση παιδαγωγικού ημερολογίου ή φακέλου αξιολόγησης (Χαρίσης, 2006; Wurn, 2005). Μπορεί ακόμη και να χρησιμοποιήσει λογισμικά ειδικά κατασκευασμένα για την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών σε διάφορες γνωστικές περιοχές (Yelland, 2000). Στην εποχή μας, που η έκρηξη των νέων τεχνολογιών είναι πραγματικότητα, νέες δυνατότητες προβάλλουν, με την προϋπόθεση μιας παιδαγωγικά αποδεκτής χρήσης τους.

Συμπεράσματα

Η εργασία είχε στόχο να αναδείξει τη σημασία των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης και ιδιαίτερα της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης στη μάθηση και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Για το σκοπό αυτό, αφού παρουσίασε την έννοια της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης, το θεωρητικό της υπόβαθρο και τα οφέλη της τόσο για τους μικρούς μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, περιέγραψε τρόπους και ιδιαίτερα τεχνικές με τις οποίες εκπαιδευτικοί και παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε συμμετοχικές ερευνητικές διαδικασίες. Οι διαδικασίες βασίζονται σε αυθεντικές δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα, οι οποίες λαμβάνουν χώρα καθημερινά μέσα στη σχολική τάξη. Λαμβάνουν υπόψη τους το παιδί στο σύνολό του, καθώς και το κοινωνικό, ακαδημαϊκό και φυσικό συγκείμενό του. Εκφράζουν μια ολιστική θέαση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών και είναι αναπτυξιακά κατάλληλες, αφού ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και στις ανάγκες κάθε παιδιού. Η χρήση εναλλακτικών τεχνικών και εργαλείων ανέδειξε επίσης τη δυνατότητα που παρέχουν τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες στη συνοικοδόμηση της γνώσης. Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η συστηματική, συμμετοχική παρατήρηση και οι καταγραφές, ως εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης μπορούν να συμβάλλουν σε ένα διαφορετικό τρόπο αντίληψης του ρόλου των ενηλίκων και των παιδιών στη μάθηση και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Το παιδί ως ερευνητής ή συν-ερευνητής συμμετέχει στην αξιολόγηση ως ενεργό υποκείμενο που έχει την ικανότητα να εκφράζει συγκροτημένες απόψεις για τη ζωή του και ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει τον κόσμο μέσα από την οπτική του παιδιού. Το παιδί αντιλαμβάνεται ότι οι απόψεις του γίνονται σεβαστές από τον εκπαιδευτικό και επιδεικνύει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην έκφρασή τους. Η ενεργητική ακρόαση (αφούγκρασμα) των παιδιών που χαρακτηρίζει τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, σημειώνει ο Moss (2006) είναι μια «ηθική της συνάντησης». Η κεντρική ιδέα της «ηθικής της συνάντησης» είναι ότι ο ενήλικος σέβεται τη διαφορετική οπτική γωνία του παιδιού και δεν προσπαθεί να επιβάλλει τη δική του. Με αυτή την έννοια, προσθέτει ο Moss (2006), το αφούγκρασμα είναι μια δημοκρατική πρακτική, άμεσα συνδεδεμένη με τον δημοκρατικό διάλογο. Η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην αξιολόγηση θα πρέπει, επομένως, να ειπωθεί στο θεωρητικό πλαίσιο μιας πολυμεθοδικής, συμμετοχικής, στοχαστικής και προσαρμοστικής προσέγγισης που αντιλαμβάνεται το παιδί ως ειδήμονα, ως δρών κοινωνικό υποκείμενο, ως συνδιαμορφωτή νοήματος, ως ερευνητή. (Clark & Moss, 2010: 85).

Παρ' όλα αυτά, θα ήταν παράλειψή μας αν δεν επισημαίναμε τα ζητήματα που ακόμη χρειάζεται να διευκρινιστούν σε σχέση με το μέλλον των εναλλακτικών αξιολογήσεων στην προσχολική εκπαίδευση και έρευνα. Αρχικά, είναι απαραίτητο να διασαφηνιστεί περαιτέρω η έννοια και η λειτουργία των εναλλακτικών αξιολογήσεων γενικότερα και της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης ειδικότερα, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνοχή και η συνάφεια στις εφαρμογές της στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Δευτερογενώς, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι περισσότερο

από κάθε άλλον χρησιμοποιούν την παρατήρηση και τις καταγραφές, είναι αναγκαίο να λάβουν μια βαθύτερη και ουσιαστικότερη επιμόρφωση για την σωστή και αποτελεσματική χρήση τους μέσα στην τάξη, αρχής γενομένης από την αρχική τους εκπαίδευση κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στα Πανεπιστημιακά Τμήματα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Almy, M., & Genishi, C. (1979). *Ways of studying children: An observational manual for early childhood teachers*. New York: Teachers College Press.
- Beaty, J. (1990). *Observing development of young child. An applied approach*. Upper Saddle River, N.J: Prentice- Hall Inc.
- Bergan, J. & Feld, J. (1993). Developmental assessment: New Directions. *Young Children*, 48(5), 41-64.
- Bergen, D. (1997). Using observational techniques for evaluating young children's learning. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp 108-128). New York: Teachers College Press.
- Boehm, A. E. & Weinberg, R. (1977). *The Classroom observation skills*. New York: Teaches College Press, Columbia University.
- Boyd-Batstone, P. (2004). Focused anecdotal records assessment: A tool for standards-based, authentic assessment. *The Reading Teacher*, 58 (3) November 2004, pp. 230-239.
- Bracken, B. (2000). Clinical observation of preschool assessment behavior. In B. Bracken (Ed.), *The psycho educational assessment of preschool children* (pp. 45-56). Boston: Allyn & Bacon.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1996). *Developmentally appropriate practice in early childhood*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. (1992). Reaching potentials through appropriate curriculum: conceptual frameworks for applying the guidelines. In S. Bredenkamp and T. Rosegrant (eds), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*. Vol. 1. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. (Eds.) (1995). *Reaching potentials: Vol 2. Transforming early childhood curriculum and assessment*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Catron, C. & Allen, J. (1999). *Early childhood curriculum: A creative play model*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Inc.
- Clark, A., Kjørholt, A., & Moss, P. (2005). *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Polity Press.
- Cohen, D. Stern, V. & Balaban, N. (1996). *Observing and recording the behavior of young children*. New York, NY: Teachers College Press.
- Costa, A. & Kallick, B. (eds.) (2000). *Assessing and reporting on habits of mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Crowther, I. (2003). *Creating effective learning environments*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Cryan, J. (1986). Evaluation: Plague or promise? *Childhood Education*, 62(5), 344-350.
- Earl, L., & Hannay, L. (2011). Educators as knowledge leaders. In J. Robertson & H. Timperley (Eds.), *Leadership and learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fabes, R., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116-128.
- Ferry, B. (1997). Using concept maps to help students organize the content of your lectures.

- University of Wollongong Overview*, 4(1), 3-8. Retrieved July 10, 2006, from <http://cedir.uow.edu.au/CEDIR/overview/overviewwv4n2/ferry.html>
- Fleege, P. (1997). Assessment in an integrated curriculum. In C. Hart, D. Burts, & R. Charlesworth (Eds.), *Intergraded curriculum and developmentally appropriate practice. Birth to age eight* (pp. 313-335). Foreword by Sue Bredekamp. Albany, NY: State University of New York Press.
- Fraser, S. (2012). *Authentic childhood* (3rd Ed.). Scarborough: Nelson Canada.
- Gandini, L., & Kaminsky, J. A. (2004). Reflections on the relationship between documentation and assessment in the American context: AN INTERVIEW WITH BRENDA FYFE. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 11(11), 5-17.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gipps, C. and Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan, and Stufflebeam, D. (eds.), (pp. 549-575). *International Handbook of Educational Evaluation* (549-575). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Given, H., Kuh, L., Lee-Keenan, D., Mardell, B., Redditt, S., & Twombly, S. (2010). Changing school culture: Using documentation to support collaborative inquiry. *Theory into Practice*, 49(1), 36-46.
- Gober, S. (2002). *Six simple ways to assess young children*. Albany, NY: Delmar.
- Gooding, K. (1994). *Teaching to the test: The influence of alternative modes of assessment on teachers instructional strategies*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, April 4-8, (1994).
- Goodman, Y. (1985). Kidwatching: Observing children in the classroom. In S. Wilde (Ed.), *Notes from a kidwatcher: Selected writings of Yetta M. Goodman* (pp. 219-227). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gordon, A., & Browne, K. (1985). *Beginnings and beyond: Foundations in early childhood education*. Albany, NY: Delmar.
- Grace, C. (1992). *The portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL ED351150.
- Grady, E. ((1992). *The portfolio approach to assessment*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Grieshaber, S., & Amos Hatch J. (2003). Pedagogical documentation as an effect of globalization. *Journal of Curriculum Theorizing*, 19(1).
- Gullo, D. (2004). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gullo, D. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gullo, D., (1997). Assessing student learning through the analysis of pupil products. In B. Spodek & O. Saracho (Eds), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp. 129-148). New York: Teachers College Press.
- Hannay, L., Wideman, R., & Seller, W. (2010). *Professional learning to reshape teaching*. Toronto, ON: Elementary Teachers Federation of Ontario (ETFO).
- Harding, J. & Meldon-Smith, L. (2000). *Helping young children to develop*. London: Hodder & Stoughton.
- Harper, L., & Huie, K. (1985). The effects of prior group experience, age, and familiarity on the quality and organizational of preschoolers' social relations. *Child Development*, 56, 704-717.
- Helm, J. & Beneke, S. (2003). *The power of projects. Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms-strategies and solutions*. New York, NY: Teachers College Press.

- Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (2007). *Windows on learning: Documenting young children's work* (2nd Ed). New York: Teachers College Press.
- Helm, J., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. Foreword by Libian G. Katz. New York, NY: Teachers College Press.
- Hemeter, M., Maxwell, K., Ault, M., & Schuster, J. (2001). *Assessment of practices in early elementary classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hendrick, J. (1997). *First steps toward teaching the Reggio way*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Hendrick, J. (2003). *Total learning. Developmental curriculum for the young child*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- High Scope Educational Research Foundation (1993). *High Scope Child Observation Record for ages 2-6*. Ypsilanti, MI: The High Scope Press.
- Hills, T. (1992). Reaching potentials through appropriate assessment. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds), *Reaching potentials.: Appropriate curriculum and assessment for young children*. Vol. 1 (43-63). Washington, DC: NAEYC.
- Hills, T. (1993). Assessment in context. Teachers and children at work. *Young Children*, 48(5), 20-29.
- Howes, C. & Matheson, C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961-974.
- Izard, C. (1982). *Measuring emotions in infants and young children*. Cambridge, MA: Cambridge Press.
- Jones, E., Evans, K., & Rencken, St. (2001). *The Lively kindergarten, emergent curriculum in action*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Joyner, J. (1994). Implementing the professional standards for teaching mathematics: Linking teaching, learning, and assessment. *Arithmetic Teacher*, 41, 550-552.
- Kane, M., Crooks, T., & Cohen, A. (1999). Validating measures of performance. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 18(2), 5-17.
- Koralek, D. (2004). *Spotlight on young children and assessment*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Kostelnik, M., Soderman, A., & Whiren, A. (2004). *Developmentally appropriate curriculum. Best practices in early childhood education*. Columbus, OH: Pearson, Merrill Prentice Hall Inc.
- Krechevsky, M., Rivard, M., & Burton, F. R. (2009). Accountability in three realms: Making learning visible inside and outside the classroom. *Theory into Practice*, 49 (1), 64-71.
- Linfield, R. & Warwick, (1996). Do you know what my name is? Assessment in the early years: some examples from science. In: D. Whitebread (Ed.) *Teaching and learning in the early years*. London: Falmer Press.
- Malatesta, C., Culver, C., Tesman, J., & Shepard, B. (1989). The development of emotion expressions during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54 (1-2, Serial No. 219).
- Marion, M. (2003). *Guidance of young children*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Marion, M. (2004). *Using observation in early childhood*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Markham, K., Mintzes, J. and Jones, G. (1994). The concept map as a research and evaluation tool: Further evidence of validity. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1), 91-101.
- Marzano, R., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). *Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McAfee, O. & Leong, D. (1997). *Assessing and guiding young children's development and learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- McAfee, O., Leong, D., & Bodrova, E. (2004). *Basics of assessment. A primer for early childhood educators*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- McAleese, Ray. (1999). Concept mapping a critical review. *Innovation in Education and Training International*, 36(4), 351-360.
- Meisels, S. (1993). Remaking classroom assessment with the Work Sampling System. *Young Children*, 48, (5), 34-41.
- Mitchell, A. & David, J. (1992). *Explorations with young children: A curriculum guide from the Bank Street*. College of Education Mt. Rainier, MD: Gryphon House Inc.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1989). Code of ethical conduct. *Young Children*, 45(1), 24-29.
- Neisworth, J. & Bagnato, S. (2004). The Mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants & Young Children*. 17(3):198-212.
- Newman, D. (1993). Alternative assessment: Promises and pitfalls. In C. Kuhlthau Ed.), *School Library Media Annual*. (Vol. 11), (13-20). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oosterhof, A. (1996). *Developing and using classroom assessments*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Publishing Co.
- Perrone, V. (1990). On standardized testing. *Childhood Education* 67(3), 131-142.
- Potter, E. F. (1999). What should I put in my portfolio? *Childhood Education*, 75, (4), 200-215.
- Puckett, M. & Diffily, D. (2004). *Teaching young children. An introduction to the early childhood profession*. Albany, NY: Delmar.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: What is the relationship? In C. Giudici, C. Rinaldi, & M. Krechevsky (Eds.), *Making learning visible: Children as individual and group leaders*. Reggio Emilia Italy: Reggio Children.
- Salvia, J. & Yesseldyke, J.E. (1995). *Assessment* (6th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Seitz, H. (2008, March). The power of documentation in the early childhood classroom. *Young Children*, 63(2), 88-93.
- Sharman, C., Cross, W., & Vennis, D. (2004). *Observing children. A practical guide*. (3rd ed.). London: Continuum.
- Shepard, L., Kagan, S., & Wurtz, E. (Eds.). (2000). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, DC: National Educational Goals Panel.
- Shores, E. & Grace, C. (1998). *The portfolio book: A step-by-step guide for teachers*. Beltsville, MD: Gryphon House.
- Short, K. G., & Burke, C. (1991). *Creating curriculum: Teachers and students as a community of learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Tavernier, R. (2001). *L' évaluation en maternelle*. Paris: Bordas.
- Turner, T., & Gray Wilson, D. (2010). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory into Practice*, 49, 5-13.
- Vavrus, L. (1990). Put portfolios to the test. *Instructor*, 99, 48-51.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wadsworth, B. (1989). *Piaget's theory of cognitive and affective development*. 4th edition. White Plains, NY: Longman.
- Weisz, J., Chaiyasit, W., Weiss, B., Eastman, K. & Jackson, E. (1995). Multimethod study of problem behavior among Thai and American versus direct observations. *Child Development*, 66, 402-415.
- Wien, C.A., Guyevsky, V., & Berdoussis, N. (2011). Learning to Document in Reggio-inspired Education. *Early Childhood Research and Practice*, 13(2).

- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 703-713.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J. & Gardner, H. (1991). To use their minds well : Investigating new forms of student assessment. In G. Grant (ed.) *Review of Research in Education*. Vol 17 (pp. 31-74) Washington, DC : American Educational Research Association.
- Workman, Susan, & Anziano, Michael C. (1993). "Curriculum webs: Weaving connections from children to teachers". *Young Children*, 48(2), 4-9.
- Wortham, S. (1990). *Tests and measurement in early childhood education*. Columbus, OH: Merrill.
- Wurn, J. (2005). *Working in the Reggio way. A beginner's guide for Americans teachers..* St Paul, MN: Redleaf Press.
- Yelland, N. (2000). *Promoting meaningful learning. Innovations in educating early childhood professionals*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Yu, G. S. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching Artist Journal*, 6(2), 126-134.

Ελληνόγλωσση

- Γιαλουρίδης, Γ. (2002). Φάκελος επιτευγμάτων: Η άλλη διάσταση της αξιολόγησης του μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 122-124.
- Κουλουμπάρη, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία». Στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων. Οι απόψεις τους για επιδιώξεις του σχολείου. Στο *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου*. (τόμος Β'), (335-371). Αθήνα: Ατραπός.
- Μπότσογλου, Κ. & Παναγιωτίδου, Ε. (2006). Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Στάσεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Στο Δ.Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Eds). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σελ. 149-155). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παναγάκος, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του μαθητή μέσα από ένα αναλυτικό σημειωματάριο και μια περιγραφική αξιολόγηση στον έλεγχο προόδου. Στο Δ.Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την αυθεντική αξιολόγηση και την καθημερινή πρακτική στο νηπιαγωγείο: μια συγκριτική προσέγγιση. Στα πρακτικά του 5^{ου} πανελλήνιου συνεδρίου *Ελληνική και Παιδαγωγική Εκπαιδευτική Έρευνα* που διοργανώθηκε από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος στη Θεσσαλονίκη στις 24, 25, 26 Νοεμβρίου 2006. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χαρίσης, Α. (2006). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στο Δ.Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σελ. 589-598). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

«Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ψυχοκινητικής ικανότητας και της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά νηπιακής ηλικίας»

Αλέξανδρος Γ. Ιωσηφίδης

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής,

MSc κοινωνικο-πολιτισμικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εμψυχωτών

Εισαγωγή

Πολλές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο, στο σπίτι, στους χώρους παιχνιδιού απαιτούν επιδέξιο χειρισμό, προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο, αισθησιοκινητικό συντονισμό, ταχύτητα αντίδρασης, ισορροπία, κιναισθητική διαφοροποίηση. Επίσης, τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο είναι απαραίτητο να ανταποκριθούν σ' ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων διάφορων κοινωνικών καταστάσεων, οι οποίες αφορούν στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους αλλά και τους ενήλικες. Η επιτυχής διαχείριση αυτών των προκλήσεων απαιτεί ένα περίπλοκο ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε αν υπάρχει σχέση μεταξύ της ψυχοκινητικής ικανότητας και της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ως ψυχοκινητική ικανότητα ορίζεται «η δυνατότητα που έχει το άτομο να εκτελεί κινητικές δεξιότητες με μέγιστο βαθμό βεβαιότητας καταναλώνοντας την ελάχιστη δυνατή ενέργεια σε όσο το δυνατό μικρότερο χρονικό διάστημα» (Τραυλός, 1998 σελ. 10). Πολλές από τις καθημερινές μας δραστηριότητες για να εκτελεστούν απαιτούν ακρίβεια, σταθερότητα, άνεση. Για να είναι αποδοτικές και παραγωγικές, πρέπει να υποστηρίζονται από ένα επίπεδο ψυχοκινητικών ικανοτήτων, όπως της αντίληψης και του προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο, της κιναισθητικής διαφοροποίησης, της ισορροπίας, της λεπτής κινητικότητας κ.ά. Συνεπώς οι ψυχοκινητικές ικανότητες είναι υποστηρικτικές και βρίσκονται πίσω από τις κινητικές δεξιότητες στην καθημερινότητά μας, αλλά και στις εξειδικευμένες κινητικές δεξιότητες. Οι ψυχοκινητικές ικανότητες είναι απαραίτητες για την εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων και καθορίζουν την αποτελεσματική εκτέλεσή τους. Είναι αυτές που οργανώνουν τη συνολική εμπειρία του παιδιού και το βοηθούν να ανακαλύψει τον εαυτό του και τον κόσμο που το περιβάλλει. Η Κουγιάλη αναφέρει ότι το παιδί αισθάνεται το σώμα του σαν το κέντρο του κόσμου και το χρησιμοποιεί σα σημείο αναφοράς για να δημιουργήσει τις σχέσεις του

με το περιβάλλον και να καθορίσει τις μορφές συμπεριφοράς του απέναντι σε αυτό και οι ψυχοκινητικές του ικανότητες παίζουν σημαντικό ρόλο (Κουγιάλη, 1998).

Ως κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται οι συμπεριφορές, οι οποίες αναπτύσσονται κατά την αλληλεπίδραση με άλλους και επιτρέπουν στο παιδί να προσαρμοσθεί στο περιβάλλον μέσω της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (Matson & Wilkins, 2007). Παράλληλα του δίνουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει με τους άλλους με έναν τρόπο που είναι κατάλληλος και αποτελεσματικός (Sergin, 1992). Η καταλληλότητα δείχνει ότι η συμπεριφορά του παιδιού δεν παραβιάζει τους κοινωνικούς κανόνες, τις αξίες, ή τις προσδοκίες, δηλαδή δεν αντιμετωπίζεται αρνητικά από άλλους. Η αποτελεσματικότητα δείχνει ότι η συμπεριφορά του παιδιού επιτυγχάνει ή ολοκληρώνει τον προοριζόμενο στόχο της στη συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση (Sergin, 2000).

Σχέσεις μεταξύ της ψυχοκινητικής ικανότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων

Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους παρέχει στα παιδιά ένα πλαίσιο για να εξερευνήσουν το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Αντίθετα, η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια της νηπιακής και παιδικής ηλικίας έχει συνδεθεί με πολλές και ποικίλες κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, όπως προβλήματα συμπεριφοράς, απόρριψη συνομηλίκων, κατάθλιψη και χαμηλός αυτοσεβασμός (Cheah et al., 2001). Βλέποντας την επίδραση της έλλειψης συνεργασίας με τους συνομηλίκους στην κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών, πολλές έρευνες έχουν εστιάσει στις πιθανές αιτιολογικές σχέσεις και στους παράγοντες που διαμεσολαβούν.

Ένας πιθανός παράγοντας στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών είναι οι κινητικές τους ικανότητες. Έρευνες που διεξήχθησαν διαπιστώνουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των κινητικών ικανοτήτων και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα αναφέρεται ότι η ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας και συγκεκριμένα, η κατάκτηση του σωματικού σχήματος, του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού συμβάλλει στην αποδέσμευση του νηπίου από τη στενή εξάρτηση του γονέα και το βοηθά να επικοινωνήσει καλύτερα με το περιβάλλον του -υλικό και κοινωνικό- και, κατ' επέκταση, στην κοινωνική του ανάπτυξη (Μικιόζος, 2005).

Για να κατανοήσουμε τη λογική που πιθανόν να υπάρχει πίσω από αυτή τη σχέση, θα δεχθούμε τον ισχυρισμό του Harter, ότι καθοριστικός παράγοντας σε μια επιτυχημένη συμπεριφορά είναι το αίσθημα της επάρκειας. Αυτή αναφέρεται στο επίπεδο αξιοσύνης ή ικανότητας κάποιου, το οποίο μπορεί να φθάσει από το ικανοποιητικό έως το ανώτερο. Η αντίληψη των παιδιών ότι είναι επαρκή επηρεάζει το ενδιαφέρον τους για μια δραστηριότητα και τη συνεχιζόμενη επιτυχημένη προσπάθειά τους (Harter, 1987). Έτσι, όταν εφαρμόζεται η θεωρία αυτή σε κινητικές δραστηριότητες και το παιδί αντιλαμβάνεται ότι είναι φυσικά και κινητικά επαρκές, θα συμμετέχει σε αυτές τις δραστηριότητες, ενώ σε αντίθετη περίπτωση, θα περιορίσει τη συμμετοχή του και θα αναστείλει την προσπάθειά του. Είναι πιθανόν, παιδιά με μικρές κινητικές ικανότητες να έχουν χαμηλή αντίλη-

ψη επάρκειας σε πεδία που απαιτούν φυσικές και κινητικές ικανότητες, εξαιτίας των αποτυχιών που βιώνουν ή την κριτική που δέχονται από τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τέτοιου είδους δραστηριότητες. Έτσι, οι ευκαιρίες να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους και να συμμετέχουν κοινωνικά περιορίζονται.

Η συμβολή της κίνησης στην κινητική και στην κοινωνική ανάπτυξη

Η κίνηση είναι βασική για την αλληλεπίδρασή μας με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η αλληλεπίδραση της κίνησης, της αντίληψης και της γνώσης είναι εμφανής καθώς παρακολουθούμε και ελέγχουμε το περιβάλλον μας, εξερευνούμε χωρικές έννοιες, λύνουμε κινητικά προβλήματα, εκφράζουμε τις σκέψεις μας και σχετιζόμαστε με τους ανθρώπους (Larkin & Summer, 2004). Η κινητική ανάπτυξη επηρεάζει σημαντικά τη γενική ανάπτυξη του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Anderson et al., 2001). Συνεπώς, οποιαδήποτε κινητική βλάβη δε συνεπάγεται μόνο δυσκολίες στην κινητική ανάπτυξη, αλλά είναι πιθανόν να δημιουργήσει προβλήματα γενικά ή ειδικά στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού.

Κατά τη διάρκεια της βρεφικής και της νηπιακής ηλικίας η κίνηση προωθεί την κοινωνική και κινητική ανάπτυξη. Η ανάπτυξη της κίνησης παίζει σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση παιδιών και γονέων ή των φροντιστών τους. Αυτή η σχέση αλληλοεξαρτάται και βασίζεται τόσο στην κινητική ανάπτυξη των νηπίων όσο και των γονέων τους. Αν ένα νήπιο με ήπια κινητική βλάβη δεν είναι ικανό να κινηθεί κατάλληλα, είναι πιθανόν η κοινωνική αλληλεπίδραση να μην ολοκληρωθεί, με αποτέλεσμα να έχουμε περιορισμένη κοινωνική και κινητική ανάπτυξη (Larkin & Summer, 2004). Ο Danis και οι συνεργάτες του μελετούν τη σπουδαιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην πρώιμη κινητική εκμάθηση. Αναφέρουν ότι η συμπεριφορά της μητέρας επηρεάζεται από τη συμπεριφορά του βρέφους και αυτό επιστρέφει στο παιδί. Όταν τα βρέφη αντιδρούν στα παιχνίδια, υπάρχει μία αμοιβαιότητα μεταξύ της κινητικής και της κοινωνικής εκμάθησης. Καθώς στο βρέφος η αδρή κινητική ικανότητα βελτιώνεται και το παιδί μπορεί να πιάνει και, αργότερα να χειρίζεται ένα παιχνίδι, παρατηρούν ότι αλλάζει και η συμπεριφορά της μητέρας. Από το να δείχνει αρχικά το παιχνίδι από μακριά, για να μην το φθάνει το βρέφος, έπειτα το πλησιάζει, ώστε να το πιάνει, και τέλος αποφεύγει οποιαδήποτε δραστηριότητα πάνω στο παιχνίδι, αφού το βρέφος γίνεται περισσότερο ικανό και μπορεί να το χειρισθεί μόνο του (Danis et al., 2000).

Τα νήπια χρειάζονται ένα περιβάλλον, που να συνδυάζει κοινωνική αλληλεπίδραση και κινητική δραστηριότητα. Το κανονικό φυσικό παιχνίδι στη νηπιακή και στην πρώτη παιδική ηλικία συμβάλλει στην ευνοϊκότερη κοινωνική και φυσική ανάπτυξη του παιδιού (Larkin & Summer, 2004). Καθώς τα κοινωνικά περιεχόμενα αλλάζουν με την ηλικία, κινητικές δυσκολίες και προβλήματα κινητικής μάθησης είναι πιθανόν να έχουν διαφορετικές επιδράσεις στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με κινητικές δυσκολίες. Μία από τις πιο επώδυνες όψεις των κινητικών δυσκολιών είναι οι αντιδράσεις των συνομηλίκων (Cheah et al., 2001, Smyth & Anderson, 2000). Οι αντιδράσεις αυτές μπορεί να είναι: η απόρ-

ριψη που οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτά, επειδή δεν έχουν τις δεξιότητες να συμμετέχουν, «χαλούν» το παιχνίδι των υπολοίπων, η χρήση προσβλητικών εκφράσεων για τις κινητικές δυσκολίες των παιδιών αυτών ή, ακόμα, η ευνοϊκή μεταχείριση τους σαν αποτέλεσμα της αναγνώρισης του προβλήματός τους.

Ατομικές διαφορές στον έλεγχο της κίνησης, στο σχεδιασμό και την εκτέλεση, και στον οπτικο-κινητικό συντονισμό, παρέχουν στα παιδιά διαφορετικές δυνατότητες για να ανταπεξέλθουν σε κινητικές προκλήσεις, τις οποίες θα πρέπει να ξεπεράσουν, προκειμένου στη συνέχεια να ανταποκριθούν με επιτυχία σε μία κοινωνική περίσταση (Fogel, 1992). Η κατάκτηση των βασικών κινητικών ικανοτήτων, μαζί με την αναπτυσσόμενη οπτικοακουστική αντίληψη και η συμμετοχή σε κοινωνικές καταστάσεις συμβάλλουν στην απόκτηση του κοινωνικού συντονισμού των κινήσεων. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, δηλαδή, πρέπει να μάθουν αρχικά να συντονίζουν τις κινήσεις τους πάνω στο δικό τους σώμα, ώστε αργότερα να καταφέρουν να τις προσαρμόσουν σε σχέση με άλλα πρόσωπα. Ένα παιδί, για παράδειγμα, πρέπει να είναι ικανό να μπορεί να αλλάξει κατευθύνσεις ενώ τρέχει, αλλά επίσης να μπορεί να συντονίσει τις κινήσεις του και τη συμπεριφορά του, προβλέποντας τις κινήσεις και τη συμπεριφορά ενός άλλου ή άλλων παιδιών στο παιχνίδι (Keogh, 1977).

Αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού και κοινωνική συμπεριφορά

Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία συναντά κανείς διάφορους όρους προκειμένου να περιγραφεί μία κατάσταση που κυρίαρχο στοιχείο της είναι η έλλειψη του ψυχοκινητικού συντονισμού. Σήμερα φαίνεται να έχει επικρατήσει ο όρος «αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού-Developmental Coordination Disorder (D.C.D.)» και αναφέρεται: σε δυσκολίες αδρής κινητικότητας, όπως για παράδειγμα, στο περπάτημα, στο σκαρφάλωμα, στο τρέξιμο, στην ισορροπία κ.α., σε προβλήματα λεπτής κινητικότητας, όπως δυσκολίες συντονισμού δακτύλων, σε οπτικο-κινητικά προβλήματα, όπως δυσκολίες στο πιάσιμο της μπάλας, στη γραφή, στο παιδικό σχέδιο-ξωγραφική κ.α. (Μαροβίτης και Τζουριάδου, 1991). Ένα παιδί με διαταραχή συντονισμού, πέρα από τις κινητικές δυσκολίες, συχνά αντιμετωπίζει κι ένα πλήθος συνοδών ή δευτερογενών προβλημάτων, όπως προβλήματα στη γραφή, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στα μαθηματικά, στην πλευρίωση, στην έλλειψη προσανατολισμού στο χώρο, στην ολοκλήρωση της εικόνας του σώματος, συχνά συναισθηματικά προβλήματα αλλά και προβλήματα συμπεριφοράς (Ασωνίτου κ.ά. 2000). Αν κάποιες κινητικές ικανότητες δεν αποκτηθούν σε μία συγκεκριμένη ηλικία, η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να παρουσιάσει συγκεκριμένα προβλήματα (Καραμπατζάκη και Σταύρου, 2003).

Οι Smyth & Anderson αναφέρουν ότι παιδιά ηλικίας 6-10 ετών με αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού παίζουν περισσότερη ώρα μόνα τους και είναι συχνότερα θεατές κατά τη διάρκεια κινητικών δραστηριοτήτων στο γήπεδο ή στην παιδική χαρά του σχολείου, σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν φυσιολογικό κινητικό συντονισμό (Smyth & Anderson, 2000). Επίσης τείνουν να απομονώνονται για να αποφεύγουν την αποτυχία (Schoemaker & Kalverboer, 1994). Η απο-

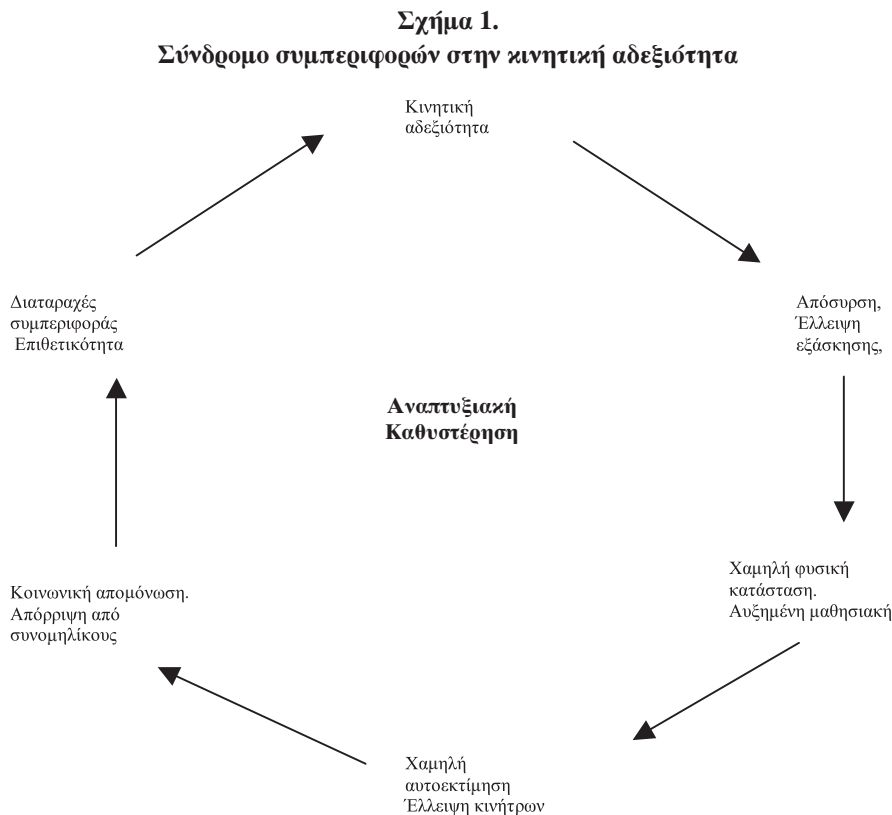
μόνωση όμως, που είναι αποτέλεσμα της απόρριψης από τους άλλους, δημιουργεί τόσο ψυχολογικά προβλήματα όσο και προβλήματα συμπεριφοράς.

Παιδιά με υψηλή κινητική ικανότητα συμμετέχουν συχνότερα σε κοινωνικά παιχνίδια έναντι των παιδιών με χαμηλή κινητική ικανότητα, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι οι κινητικές ικανότητες μπορούν να προβλέψουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Αντιθέτως, παιδιά με χαμηλή κινητική ικανότητα επιδεικνύουν υψηλότερη συχνότητα κοινωνικής επιφυλακτικότητας και, επιπλέον, συμμετέχουν συχνότερα στο απόμερο λειτουργικό παιχνίδι (Bar-Haim & Bart, 2006).

Κινητική ικανότητα, συμπτώματα ανησυχίας, κοινωνική συμμετοχή

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να συνδέεται με την κοινωνική επιφυλακτικότητα (Social reticence) είναι τα συμπτώματα ανησυχίας που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Rubin, et al., 2002, Dewey et al., 2002, Skinner & Pick, 2001, Smyth & Anderson, 2000). Αν συνδέσουμε τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών που βρίσκουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της κοινωνικής επιφυλακτικότητας και της ανησυχίας, με τα αποτελέσματα των ερευνών που διαπιστώνουν σχέσεις μεταξύ της κινητικής ικανότητας -συγκεκριμένα της ισορροπίας- με συμπτώματα ανησυχίας (Balaban, 2002, Balaban & Thayer, 2001, Sklare et al., 2001), ίσως να μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η ανήσυχη συμπεριφορά είναι συνδεδεμένη με την κοινωνική επιφυλακτικότητα και αντικατοπτρίζει, εν μέρει, χαμηλές κινητικές ικανότητες. Ένα παιδί με χαμηλή κινητική ικανότητα μπορεί να παρακινηθεί σε κινητικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την κοινωνική συμμετοχή, αλλά ταυτόχρονα να αισθανθεί ανησυχία σχετικά με τις κινητικές προκλήσεις που τίθενται από την κοινωνική πρόκληση και να αποσυρθεί. Η πρώτη αυτή αντίδραση του παιδιού αποτελεί μηχανισμό άμυνας απέναντι στην αποτυχία και τα συναισθήματα που βιώνει εξαιτίας της. Αποτέλεσμα αυτού είναι η χαμηλή φυσική κατάσταση, η οποία επιδεινώνει την αρχική του δυσκολία. Συγκεκριμένα, στην έλλειψη συντονισμού έρχεται να προστεθεί η χαμηλή μυϊκή αντοχή, η μυϊκή αδυναμία και η χαμηλή ταχύτητα αντίδρασης. Συνέπεια τούτων είναι πιθανόν να ακολουθήσει η έλλειψη αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης στις ικανότητές του, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τους συνομηλίκους του στο παιχνίδι και στην παρέα.

Η Κουτσούκη-Κοσκινά προσπαθώντας να προσεγγίσει το θέμα σφαιρικά, για την ανάγκη ενός ολοκληρωμένου θεραπευτικού προγράμματος των παιδιών που πάσχουν από διαταραχή συντονισμού, απεικονίζει στο παρακάτω σχήμα τις συμπεριφορές οι οποίες πηγάζουν από την αρχική έλλειψη συντονισμού και συνδέονται αλυσιδωτά. Σύμφωνα με το σχήμα γίνεται κατανοητό ότι η θεραπευτική-εκπαιδευτική παρέμβαση είναι δύσκολο έργο και πρέπει να επικεντρώνεται στο αρχικό πρόβλημα. Βοηθώντας το παιδί να βιώσει κινητικές δραστηριότητες, κάτω από ειδικές συνθήκες, εξασκεί και βελτιώνει τις κινητικές του ικανότητες και τη φυσική του κατάσταση. Αποκτά αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, κοινωνικοποιείται και εγκαταλείπει συμπεριφορές όπως η επιθετικότητα και η αποφυγή (Κουτσούκη-Κοσκινά, 1997).



Πηγή: (Κουτσούκη -Κοσκινά, 1997, σ. 96)

Δυναμική της κίνησης-μη λεκτική επικοινωνία και κοινωνικές δεξιότητες

Η κίνηση μέσα από τη δυναμική της αποτελεί έναν τρόπο προσωπικής έκφρασης του παιδιού. Ανακαλύπτοντας τη δύναμη και την ενέργεια που έχει το σώμα του μπορεί να εκφρασθεί με αυτό. Μπορεί να κυριαρχεί στο σώμα του, να συγχρονίζεται με έναν άλλον, ή με μία ομάδα παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να προσαρμόζεται και να ζει αρμονικά με άλλους (Μπουρνέλη κ.ά., 2006). Η Ramsden λέει ότι «για κάθε άτομο, η σύνθετη και συνεχής αλληλεπίδραση της ποιότητας της κίνησης διαμορφώνει ένα σχέδιο που εκφράζει με τον καλύτερο τρόπο την μοναδικότητά του.» (Ramsden 1992, σ.222). Αναφέρει ότι με μία μεγάλη ποικιλία στην ένταση και το συνδυασμό των στοιχείων της κίνησης εκφραζόμαστε μέσω των ενεργειών μας (Ramsden 1992). Κατά συνέπεια, η κινητική ικανότητα φαίνεται ότι διευκολύνει τη μη λεκτική επικοινωνία. Έχει αποδειχθεί ότι η αδρή κινητική ικανότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Campros et al., 1997). Παιδιά που έχουν δυσκολίες με τον έλεγχο και το συντονισμό της κίνησης είναι

πιθανόν, η μη λεκτική επικοινωνία τους να είναι περισσότερο περιορισμένη ή ασυνήθιστη σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν κινητικά προβλήματα και αυτό μπορεί να συμβάλει στην απόρριψη από τους συνομηλίκους, στο χλευασμό από αυτούς και σαν τελικό επακόλουθο, στην κοινωνική απομόνωση (Larkin & Summer, 2004).

Πρόβλεψη της κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής στο σχολείο από τις κινητικές ικανότητες

Σε έρευνες που μελέτησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση, εκτός από τις σχέσεις των κινητικών λειτουργιών και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Bart et al., 2007, Rimm-Kaufman & Pianta, 2000), ισχυρές συσχετίσεις προέκυψαν και μεταξύ των κινητικών λειτουργιών και της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής στο σχολείο. Εξαιτίας του θεμελιώδους ρόλου των κινητικών μηχανισμών στην εκτέλεση ακόμη και των πιο βασικών απαιτήσεων στο σχολείο, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κινητικές δυσκολίες αποτυγχάνουν να συμμετέχουν στις κοινωνικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο (Bar-Haim & Bart, 2006). Τέτοια παιδιά κινούνται αργά και φοβισμένα και μπορεί να αποφεύγουν σημαντικές σχολικές δραστηριότητες. Ο Bart και οι συνεργάτες του έδειξαν ότι η αξιολόγηση των κινητικών δραστηριοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας, συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής στο σχολείο. Εκθέσεις δασκάλων για συμπεριφορές απόσυρσης, ανησυχίας και χαμηλής προκοινωνικής συμπεριφοράς προβλέφθηκαν από τη χαμηλή ικανότητα κιναισθήσης και του χαμηλού μυϊκού τόνου των παιδιών (Bart et al., 2007). Επίσης μελέτες έχουν καταδείξει ότι ο ελλειμματικός συντονισμός σχετίζεται με το χαμηλό αυτοσεβασμό και τη μοναξιά κατά τη διάρκεια της πρώτης σχολικής ηλικίας (Skinner & Pick, 2001, Schoemaker & Kalverboer, 1994).

Μερικές κινητικές ικανότητες μπορεί να θεωρηθούν ως προϋποθέσεις για τη συμμετοχή σε ορισμένες κοινωνικές δραστηριότητες. Είναι σημαντικό όμως να σημειώσουμε ότι καμία από τις παραπάνω έρευνες δεν μας δίνει τη δυνατότητα να συμπεράνουμε αιτιότητα μεταξύ των κινητικών ικανοτήτων και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Ίσως μία πειραματικά προσανατολισμένη έρευνα να μπορέσει να διαπιστώσει και να διευκρινίσει τους αιτιώδεις μηχανισμούς.

Σκοπός, και υπόθεση της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της ψυχοκινητικής ικανότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας (4 και 5 ετών). Η υπόθεση της έρευνας είναι:

Η ψυχοκινητική ικανότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες συσχετίζονται.

Μεθοδολογία

Προκειμένου να ελέγξουμε την υπόθεση της έρευνας:

- A. Για την αξιολόγηση της ψυχοκινητικής ικανότητας, επιλέξαμε τη δέσμη MOT 4-6 (Zimmer & Volkamer 1987), η οποία με βάση το περιεχόμενό της περιλαμβάνει, όσο το δυνατόν περισσότερους παράγοντες κινητικής απόδοσης και πρακτικά κριτήρια όπως τη γρήγορη και απλή διεξαγωγή και τα εύκολα υλικά. Ο έλεγχος αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας της δέσμης έδωσε αποτελέσματα που συνηγορούν ότι το εργαλείο αυτό παρουσιάζει υψηλά επίπεδα αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Zimmer & Volkamer, 1987).
- B. Για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων επιλέχθηκε η κλίμακα Preschool and Kindergerden Behavior Scales (PKBS) (Merrell, 1994) και ειδικότερα η κλίμακα A «Κοινωνικές δεξιότητες», η οποία αξιολογεί τις κοινωνικές δεξιότητες που παρουσιάζουν τα παιδιά κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους, αλλά και τους ενηλίκους. Τα στοιχεία μέσα στην κλίμακα A διαιρούνται σε τρεις εμπειρικά παραγόμενες υποκλίμακες: 1. Την υποκλίμακα A1 «κοινωνική συνεργασία», 2. Την υποκλίμακα A2 «κοινωνική αλληλεπίδραση» και 3. Την υποκλίμακα A3 «κοινωνική ανεξαρτησία».
- Η κλίμακα αξιολόγησης (κλίμακα A) και οι υποκλίμακές της ελέγχθηκαν και παρουσίασαν υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Merrell, 1994).

Το δείγμα της έρευνας

- A) Παιδιά: Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα ήταν δείγμα ευκολίας. Τα υποκείμενα του δείγματος ήταν παιδιά των νηπιαγωγείων, που οι νηπιαγωγοί τους ήταν πρόθυμες να συνεργασθούν, τα νηπιαγωγεία τους διέθεταν τον ανάλογο χώρο για την εκτέλεση των κινητικών δοκιμασιών, οι γονείς τους δέχονταν τα παιδιά τους να δοκιμασθούν στο τεστ. Η έρευνα διεξήχθη, σε 119 παιδιά που φοιτούσαν σε 4 νηπιαγωγεία (8 τμήματα) του νομού Καβάλας.
- B) Νηπιαγωγοί: Στην έρευνα συμμετείχαν 8 νηπιαγωγοί, οι οποίες δίδασκαν στα νηπιαγωγεία που έγινε η έρευνα. Συμπλήρωσαν την κλίμακα αξιολόγησης (Κλίμακα A) κοινωνικών δεξιοτήτων PKBS για κάθε ένα παιδί που φοιτούσε στο τμήμα τους.

Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη από τις αρχές Μαΐου έως το πρώτο δεκαήμερο του Ιουνίου του έτους 2009. Για την συλλογή των δεδομένων που αφορούσαν στην αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, μοιράσθηκε στις νηπιαγωγούς των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα η κλίμακα αξιολόγησης PKBS, την οποία συμπλήρωσαν για κάθε παιδί του τμήματός τους. Η αξιολόγηση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων με τη δέσμη MOT 4-6, έγινε από τον ερευνητή σε όλα τα παιδιά του δείγματος.

Στατιστική ανάλυση

Για τη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπολογίσθηκαν οι δείκτες συσχέτισης -συντελεστές γραμμικής συσχέτισης του Pearson, μερικοί συντελεστές συσχέτισης του Pearson (Δαφέρμος, 2005). Για τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των δύο εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε συνδυασμένη μεθοδολογική πορεία σύμφωνα με τις προτάσεις-υποδείξεις των Nunnally & Bernstein και Strub (Nunnally & Bernstein, 1994, Strub, 2000).

Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS ver 15.0. Το επίπεδο σημαντικότητας των στατιστικών ελέγχων προκαθορίστηκε σε $\alpha = 0.05$.

Αποτελέσματα

Εγκυρότητα και αξιοπιστία των εργαλείων

Κρίθηκε σκόπιμο να επιβεβαιωθούν ορισμένα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής και αξιοπιστίας των χρησιμοποιηθέντων εργαλείων.

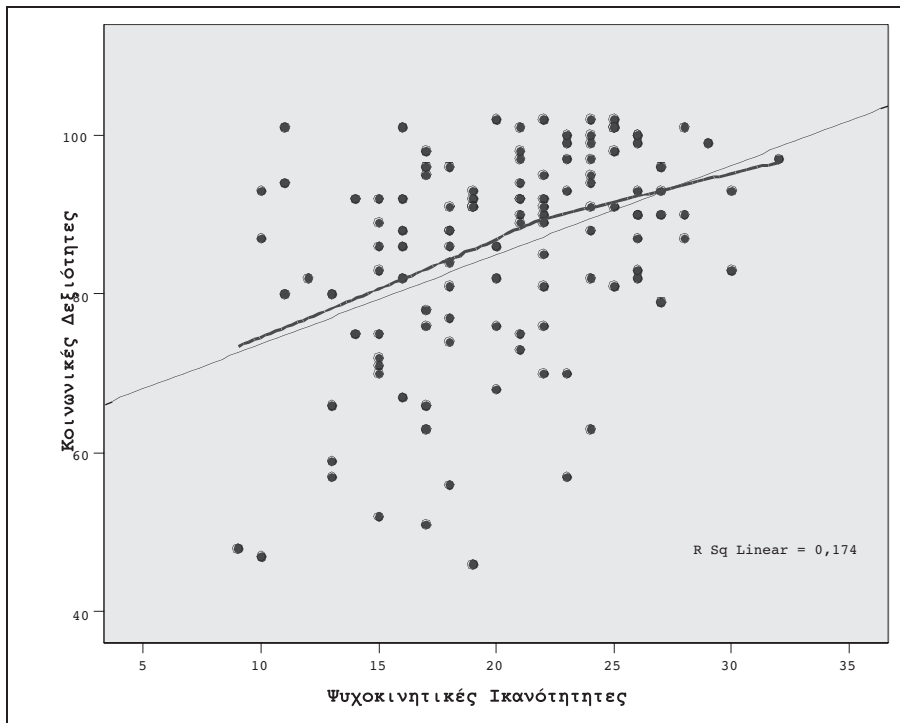
Διαπιστώθηκε ότι τόσο για την κλίμακα PKBS όσο και για τη δέσμη MOT 4-6 οι τιμές των δεικτών Cronbach α είναι μεγαλύτερες από την τιμή 0.75, αλλά και οι διάμεσες τιμές των δεικτών διάκρισης είναι μεγαλύτερες από την τιμή 0.20. Τα ευρήματα αυτά συνηγορούν ότι τα δυο εργαλεία παρουσιάζουν όχι μόνο αποδεκτά αλλά και σημαντικά υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας και εσωτερικής συνοχής (Nunnally & Bernstein, 1994)

Έλεγχος της υπόθεσης της έρευνας

Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι η ψυχοκινητική ικανότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες συσχετίζονται. Ελέγχθηκε η υπόθεση αυτή και ανιχνεύθηκε μετρίου βαθμού και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ψυχοκινητικής ικανότητας και του δείκτη κοινωνικών δεξιοτήτων ($r = 0.420, p < 0.001$). Το εύρημα αυτό δηλώνει ότι για σημαντικό μέρος των παιδιών του δείγματος, όσο αυξάνεται η ψυχοκινητική τους ικανότητα, αυξάνονται και οι κοινωνικές τους δεξιότητες.

Στο διάγραμμα σκεδασμού 1 απεικονίζεται η κατεύθυνση και η ένταση της συσχέτισης των δύο συνόλων τιμών. Η ευθεία γραμμή αντιστοιχεί στην ευθεία ελάχιστων τετραγώνων, που εκφράζει τη γραμμική συμμεταβολή των δύο συνόλων τιμών, ενώ η διακεκομμένη καμπύλη εκφράζει τη βέλτιστη καμπύλη που διέρχεται από το 90% των σημείων του προβαλλόμενου νέφους. Η βέλτιστη καμπύλη σχεδιάστηκε με τη μέθοδο Loess (Jacoby, 2000). Η καμπύλη Loess σχεδιάστηκε με σκοπό την επιβεβαίωση της θετικής γραμμικής συμμεταβολής των δύο συνόλων τιμών (ψυχοκινητική ικανότητα, κοινωνικές δεξιότητες)

Διάγραμμα 1:
Διάγραμμα διασποράς των τιμών της ψυχοκινητικής ικανότητας σε σχέση με τις τιμές των κοινωνικών δεξιοτήτων.



Θέλοντας να ελέγξουμε την κύρια υπόθεση της έρευνας αναφορικά με τις επιμέρους ικανότητες που συνθέτουν την ψυχοκινητική ικανότητα, υπολογίσαμε τους συντελεστές μερικής συσχέτισης (partial correlation coefficients) των δύο δεικτών (της ψυχοκινητικής ικανότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων) αφαιρώντας κάθε φορά τη βαθμολογία της μιας από τις επιμέρους ικανότητες που τη συνθέτουν. Στον πίνακα 1 φαίνονται πως διαμορφώθηκαν οι μερικές συσχετίσεις.

Παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε ότι, αν αφαιρεθεί η επίδραση της αδρής κινητικής ικανότητας από τη βαθμολογία της ψυχοκινητικής ικανότητας, τότε η συσχέτιση με το δείκτη των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν είναι πλέον στατιστικά σημαντική (μερικό = 0.132, $p = 0.156$). Αντίθετα, σε όλες τις άλλες περιπτώσεις μετά την αφαίρεση της επίδρασης των επιμέρους ικανοτήτων, η συσχέτιση (μερικό) γίνεται θετική, μέτριας έντασης και στατιστικά σημαντική. Αν, δηλαδή, τα παιδιά εξισωθούν ως προς την αδρή κινητική ικανότητα, η συσχέτιση μεταξύ των δύο δεικτών (ψυχοκινητικής ικανότητας και κοινωνικών δεξιοτήτων) δεν υφίσταται πλέον. Υπολογίσαμε επίσης τις συσχετίσεις των επιμέρους ικανοτήτων, που συνθέτουν την ψυχοκινητική ικανότητα, καθεμιάς ξεχω-

Πίνακας 1:

Μερικοί συντελεστές συσχέτισης μεταξύ της ψυχοκινητικής ικανότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων, μετά την αφαίρεση μιας επιμέρους ικανότητας που συνθέτουν την ψυχοκινητική ικανότητα

Επιμέρους Ικανότητες	Συντελεστής συσχέτισης και παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας (p-values)
Αδρή Κινητικότητα	$r_{\text{μερικό}} = 0.132, p = 0.156$
Λεπτή Κινητικότητα	$r_{\text{μερικό}} = 0.341, p < 0.001$
Ισορροπία	$r_{\text{μερικό}} = 0.365, p < 0.001$
Ικανότητα Αντίδρασης	$r_{\text{μερικό}} = 0.420, p < 0.001$
Αλτική Ικανότητα	$r_{\text{μερικό}} = 0.268, p < 0.001$
Ταχύτητα Κίνησης	$r_{\text{μερικό}} = 0.301, p < 0.001$
Ακρίβεια & Κινητικός Έλεγχος	$r_{\text{μερικό}} = 0.323, p < 0.001$

ριστά, με τις κοινωνικές δεξιότητες και διαπιστώσαμε ότι τη μεγαλύτερη συσχέτιση παρουσίασε η αδρή κινητική ικανότητα. Τα αποτελέσματα του υπολογισμού των συσχετίσεων δίνονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2:

Συσχετίσεις και επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των επιμέρους ικανοτήτων που συνθέτουν την ψυχοκινητική ικανότητα και των κοινωνικών δεξιοτήτων

	T123	1Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	Σ7
T123: Κοινωνικές δεξιότητες	1.000	0.431	0.271	0.271	0.157ns	0.334	0.306	0.302
Σ1: Αδρή Κινητική Ικανότητα		1.000	0.268	0.725	0.391	0.746	0.580	0.263
Σ2: Λεπτή Κινητική Ικανότητα			1.000	0.191ns	0.123ns	0.159ns	0.558	0.437
Σ3: Στατική & Δυναμική Ισορροπία				1.000	0.504	0.730	0.411	0.283
Σ4: Ικανότητα Αντίδρασης					1.000	0.518	0.271	0.248
Σ5: Αλτική Ικανότητα						1.000	0.466	0.241
Σ6: Ταχύτητα Κίνησης							1.000	0.302
Σ7: Ακρίβεια και Κινητικός Έλεγχος								1.000
T123: Κοινωνικές δεξιότητες	.	0.000	0.001	0.001	0.044	0.000	0.000	0.000
Σ1: Αδρή Κινητική Ικανότητα		.	0.002	0.000	0.000	0.000	0.000	0.002
Σ2: Λεπτή Κινητική Ικανότητα			.	0.019	0.092	0.042	0.000	0.000
Σ3: Στατική & Δυναμική Ισορροπία				.	0.000	0.000	0.000	0.001
Σ4: Ικανότητα Αντίδρασης					.	0.000	0.001	0.003
Σ5: Αλτική Ικανότητα						.	.000	0.004
Σ6: Ταχύτητα Κίνησης							.	0.000
Σ7: Ακρίβεια και Κινητικός Έλεγχος								.

*ns: non significant

Ελέγξαμε, τέλος, την κύρια υπόθεση αναφορικά με την ηλικία και το φύλο. Για να διαπιστώσουμε αν η συσχέτιση της ψυχοκινητικής ικανότητας με τις κοινωνικές δεξιότητες διαφέρει στατιστικά σημαντικά ως προς την ηλικία του παιδιού, υπολογίσαμε τη συσχέτιση ως προς την ηλικιακή ομάδα των παιδιών. Στα προνήπια η συσχέτιση δεν είναι ούτε στατιστικά ούτε κλινικά σημαντική ($r = 0.147$, $p = 0.358$). Για την ομάδα των νηπίων όμως η συσχέτιση των δύο συνόλων τιμών γίνεται πιο ισχυρή ($r = 0.479$, $p < 0.001$). Διαπιστώνεται ότι η συσχέτιση που παρουσίασαν τα δύο σύνολα τιμών ($r = 0.420$, $p < 0.001$) οφείλεται κυρίως στη συσχέτιση που έχουν τα δύο σύνολα στα νήπια.

Ελέγχοντας, ως προς το φύλο των παιδιών, για να διαπιστώσουμε αν η συσχέτιση της ψυχοκινητικής ικανότητας με τις κοινωνικές δεξιότητες διαφέρει στατιστικά σημαντικά, βρέθηκε ότι για τα αγόρια η συσχέτιση των δύο συνόλων τιμών είναι θετική, ισχυρή και στατιστικά σημαντική ($r = 0.571$, $p < 0.001$), για τα κορίτσια βρέθηκε θετική, μέτριας έντασης όμως και στατιστικά σημαντική ($r = 0.260$, $p = 0.055$). Συνεπώς φαίνεται ότι η ένταση της συσχέτισης που παρουσίασαν τα δύο σύνολα τιμών οφείλεται κυρίως στη συσχέτιση που έχουν τα δύο σύνολα στα αγόρια.

Συζήτηση-συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική επισκόπηση που αναφέρθηκε στην εισαγωγή, έδειξε ότι η ψυχοκινητική ικανότητα συνδέεται στενά με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Από παρόμοιες έρευνες αποδείχθηκε ότι παιδιά με υψηλή κινητική ικανότητα συμμετέχουν συχνότερα σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επίσης, ότι οι χαμηλές κινητικές ικανότητες συνδέονται με την κοινωνική επιφυλακτικότητα ή ακόμη, παιδιά με κινητικές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάσουν συγκεκριμένα προβλήματα στην κοινωνική συμπεριφορά. Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας προέκυψε ότι υπάρχει μέτριου βαθμού, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση της ψυχοκινητικής ικανότητας με τις κοινωνικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα αυτά επαληθεύουν την αρχική, κύρια υπόθεσή μας και συμφωνούν με τα αποτελέσματα των άλλων παρόμοιων ερευνών που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι τα παιδιά με υψηλή ψυχοκινητική ικανότητα μπορούν να κινούνται άνετα στο περιβάλλον-φυσικό και κοινωνικό- ανεξάρτητα, χωρίς τη στενή εξάρτηση από τους γονείς τους. Η ανακάλυψη και συνειδητοποίηση των ψυχοκινητικών τους ικανοτήτων είναι σημαντική για την εικόνα του εαυτού τους. Αυτή η θετική αυτοαντίληψη τα βοηθά να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Επίσης η ικανότητα τους να ελέγχουν τις κινήσεις τους και να συγχρονίζονται με τους άλλους, σημαίνει ότι μπορούν να αλληλεπιδρούν αρμονικά και να εκφράζονται κινητικά με τη μη λεκτική επικοινωνία με τρόπο κατάλληλο και αποτελεσματικό. Συνεπώς, η ψυχοκινητική τους ικανότητα μπορεί να θεωρηθεί ως προϋπόθεση, ώστε τα παιδιά να ανεξαρτητοποιηθούν, να συνεργασθούν και να αλληλεπιδράσουν, να εκδηλώσουν, δηλαδή, τέτοιες συμπεριφορές για να ανταποκριθούν με επιτυχία σε κοινωνικές περιστάσεις.

Τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση των συσχετίσεων των δύο δεικτών, της ψυχοκινητικής ικανότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων, αφαιρώντας τη βαθμολογία κάθε φορά της μιας από τις επιμέρους ικανότητες που συνθέτουν την ψυχοκινητική ικανότητα μας δείχνουν ότι μετά την αφαίρεση της βαθμολογίας της αδρής κινητικής ικανότητας η συσχέτιση δεν είναι πλέον στατιστικά σημαντική. Επίσης, από τον υπολογισμό των συσχετίσεων των επιμέρους ικανοτήτων που συνθέτουν την ψυχοκινητική ικανότητα με το δείκτη κοινωνικών δεξιοτήτων προκύπτει ότι η συσχέτιση της αδρής κινητικής ικανότητας και του δείκτη κοινωνικών δεξιοτήτων ήταν μεγαλύτερη, σε σύγκριση με τα αποτελέσματα των άλλων συσχετίσεων. Προσπαθώντας να εξηγήσουμε το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παιδί κατακτώντας και βελτιώνοντας την αдрή κινητική ικανότητά του μαθαίνει προχωρημένους τύπους αδρών κινητικών προτύπων, που του επιτρέπουν να ανακαλύπτει το περιβάλλον του και να αποκτά νέες εμπειρίες. Έτσι είναι ικανό να εκτελεί με ακρίβεια, σταθερότητα και άνεση δραστηριότητες που απαιτούν αισθησιοκινητικό συντονισμό, ισορροπία και κατανόηση του χώρου και του χρόνου. Αυτές οι εμπειρίες συμβάλλουν στην ανεξαρτητοποίησή του, στη συμμετοχή του σε κοινωνικά δρώμενα που απαιτούν κινητικές δεξιότητες, στην επικοινωνία και στη συνεργασία του με τους άλλους. Ήδη από την προσχολική ηλικία το παιδί προσπαθεί να ανεξαρτητοποιηθεί μέσα από την κινητική του δράση. Θέλει να τρέξει, να σκαρφαλώσει και να πηδήσει χωρίς τη βοήθεια των ενηλίκων, δραστηριότητες που αποδεικνύουν τη σταδιακή αυξανόμενη ανεξαρτησία του. Οι εμπειρίες που αποκτά μέσα από το σώμα του και την κίνηση θα το βοηθήσουν να αναπτύξει την αυτοεκτίμηση του ως αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης από τη σύγκρισή του με τους άλλους, και την εκτίμηση των ικανοτήτων του από άλλους. Η αυτοεκτίμηση τον οδηγεί στην πεποίθηση ότι μπορεί να επιδράσει με τις ενέργειές του όχι μόνο στο φυσικό αλλά και στο κοινωνικό του περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες, εξασκώντας και βελτιώνοντας έτσι τις κοινωνικές του δεξιότητες.

Περιορισμοί της έρευνας

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας χρειάστηκε να αντιμετωπισθούν μια σειρά από δυσκολίες, οι οποίες αποτελούν περιορισμούς στη γενίκευση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της. Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το δείγμα η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία του νομού Καβάλας, των οποίων οι νηπιαγωγοί ήταν πρόθυμοι να συνεργασθούν και διέθεταν χώρο για την απρόσκοπτη εφαρμογή της δέσμης αξιολόγησης της ψυχοκινητικής ικανότητας (δείγμα ευκολίας). Επίσης σε ό,τι αφορά τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, αν και πληρούν τα κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας, δεν είναι σταθμισμένα στη χώρα μας.

Προτάσεις

Ολοκληρώνοντας την εργασία μας θεωρούμε ότι θα ήταν χρήσιμο να καταθέσουμε κάποιες σκέψεις και προτάσεις μας:

Με βάση τη βιβλιογραφία, η ψυχοκινητικότητα συνδέεται στενά με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, επηρεάζει τις σχολικές μαθήσεις, όπως τη γραφή, την ανάγνωση, τα μαθηματικά και γενικά συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Αξίζει, λοιπόν, να συνεχισθεί η έρευνα που αφορά στην ψυχοκινητικότητα, ιδιαίτερα στο χώρο του νηπιαγωγείου, αλλά και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, που αποτελούν την αφετηρία αυτών των μαθήσεων.

Η αδυναμία της έρευνάς μας να διαπιστώσει αιτιότητα στη σχέση της ψυχοκινητικής ικανότητας και της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μιας νέας μελέτης, ενδεχομένως με την πειραματική μέθοδο.

Αντικείμενο νέας μελέτης θα μπορούσε να αποτελέσει και η συνέχιση της έρευνάς μας στο δημοτικό σχολείο, για να διαπιστωθεί η διαχρονικότητα των αποτελεσμάτων.

Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί το κατά πόσο επηρεάζει τη συσχέτιση της ψυχοκινητικής ικανότητας και της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων το φύλο ή ηλικία των παιδιών και το μορφωτικό ή κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, D. I., Campos, J. J., Anderson, D. E., Thomaw, T. D., Witherington, D. C., Uchiyama, I. (2001). "The flip side of perception-action coupling: Locomotor experience and the ontogeny of visual-postural coupling". *Human Movement Science*, 20, 461-487.
- Ασωνίτου, Κ., Σκαφίδα, Φ. και Κουτσούκη, Δ. (2000). Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή και σύνδρομο κινητικής αδεξιότητας. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* σσ. 709-720. Ρέθυμνο
- Balaban, C. D. (2002). "Neural substrates linking balance control and anxiety". *Physiology and Behavior*, 77, 469-475.
- Balaban, C. D. & Thayer, J. F. (2001). "Neurological bases for balance-anxiety links". *Journal of Anxiety Disorders*, 15, 53-79.
- Bar-Haim, Y. & Bart, O. (2006). "Motor Function and Social Participation in Kindergarten Children". *Social development*, 15, 296-310
- Bart, O., Hajami, D. & Bar-Haim, Y. (2007). "Predicting School Adjustment from Motor Abilities in Kindergarten". *Infant and Child Development* 16, 597 - 615.
- Campos, J. J., Kermoian, R., Witherington, D., Chen, H. & Dong, Q. (1997). Activity, attention, and developmental transitions in infancy. In P. J. Lang & R. F. Simons (Eds): *Attention and Orienting: Sensory and Motivational Processes* (pp. 393-415). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Cheah, C. S. L. (2001). Nonsocial play as a risk factor in social development. In A. Goncu & E. L.Klein: *Children in Play, Story, and School*, (pp. 39-71). New York: Guilford Press.
- Danis, A., Bourdais, C. & Ruel, J. (2000). "The co-construction of joint action between mothers and 2-4 month-old infants: The mother's role". *Infant and Child Development*, 9, 181-198.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ.
- Fogel, A. (1992). "Movement and communication in human infancy: The social dynamics of development". *Human Movement Science*, 11, 387-423).

- Harter, S. (1987). The determinants and meditational role of global self-worth in children. *In Contemporary topics in developmental psychology*, Eisenberg, N. pp. 219-242. New York: Wiley
- Jacoby, W. (2000). "Loess: a nonparametric, graphical tool for depicting relationships between variables". *Electoral Studies*, 19, 577-613.
- Καραμπατζάκη, Ζ. Β. και Σταύρου, Α. Σ. (2003). Η αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού. Στο Α. Σ. Σταύρου. *Εικόνα του Σώματος και Σωματικό Σχήμα*, (σσ. 161-222). Αθήνα: Άνθρωπος
- Keogh, J. F. (1977). "The Study of Movement Skill Development". *Quest, monograph* 28, 76-88
- Κουτσούκη-Κοσκινά, Δ. (1997). *Ειδική Φυσική Αγωγή. Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Συμμετρία
- Larkin, D. & Summer, J. (2004). *Implication of movement difficulties for social interaction, physical activity, play and sport* pp. 443-460. In D. Dewey & D. E Tupper(Eds): *Development motor disorders: a neuropsychological perspective*. Guilford press
- Μαρκοβίτης, Μ. και Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας
- Matson, J. L. & Wilkins, J (2007). "A critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits for children with autism spectrum disorders". *Research in Autism Spectrum Disorders* 1, 28-37
- Merrell, K. W. (1994) *Preschool and Kindergarten Behavior Scales. Test manual* Brandon: Clinical Psychology
- Μικιόζος, Μ. Ν. (2005). "Η ψυχοκινητικότητα και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου". *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 55, 77-78.
- Μπουρνέλη, Π., Κουτσούκη, Δ., Ζωγράφου, Μ., Μαριδάκη, Μ., Χατζόπουλος, Δ. & Αγαλιανού, Ο. (2006). *Φυσική Αγωγή Α' και Β' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw Hill, Inc.
- Ramsden, P. (1992). The Action Profile system of movement assessment for self development. In H. Payne. *Dance movement therapy: theory and practice* (pp. 218-241), London: Routledge.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). "An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research.". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511.
- Rubin, K. H., Burgess, K.B. & Coplan, R.J. (2002) Social withdrawal and shyness. In P. K. Smith & C. H. Hart. *Childhood social development*, (pp. 329-352), *Handbooks of developmental psychology*. Blackwell
- Schoemaker, M. M. & Kalverboer, A. F. (1994). "Social and affective problems of children who are clumsy: How early do they begin?" *Adaptive Physical Activity Quarterly*, 11, 130-140.
- Segrin, C. (1992). "Specifying the nature of social skill deficits associated with depression". *Human Communication Research*, 19 (1), 89-123.
- Sergin, C. (2000). "Social skills deficits associated with depression". *Clinical Psychology Review*, 20, (3), 379-403
- Skinner, R. A. & Pick, J. P. (2001). "Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents". *Human Movement Science*, 20, 73-94.
- Sklare, D. A., Konrad, H. R., Maser, J. D. & Jacob, R. G. (2001). "Special issue on the interface of balance disorders and anxiety: An introduction and overview". *Journal of Anxiety Disorders*, 15, 1-7.
- Smyth, M. M. & Anderson, H. I. (2000). "Coping with clumsiness in school playground: Social and physical play in children with coordination impairments". *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 389-413.

- Strub, M. (2000). Reliability and Generalizability Theory. In L. Grimm and P. Yarnold (Eds): *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*, (pp. 23-66). Washington: American Psychological Association.
- Τραυλός, Α. (1998). *Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-7 χρονών*. Αθήνα: Σαββάλας
- Zimmer, R. & Volkamer, M. (1987). *Motoriktest für vier-bis sechsjährige Kinder. Manual*. Weinheim: Belz.

Η σημαντικότητα του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών

Καβρουλάκη Νεκταρία (Med)

Εκπαιδευτικός Π.Ε. (Φυσικής Αγωγής),
Διευθύντρια Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Κισάμου (Νομός Χανίων)

Εισαγωγή

Το παιχνίδι είναι μια εκδήλωση όλων των εποχών. Από τους αρχαιότετους ακόμα χρόνους παρακίνησε την προσοχή και τη σκέψη των ανθρώπων και αποτέλεσε αντικείμενο παράστασης στην τέχνη, καθώς και αντικείμενο περιγραφής στη λογοτεχνία και την ποίηση. «Το παιχνίδι είναι αρχαιότερο από τον πολιτισμό» (Χουζίνγκα, 1989), μια και η ύπαρξη πολιτισμού προϋποθέτει πάντα την ύπαρξη ανθρώπινης κοινωνίας, ενώ η ύπαρξη παιχνιδιού δεν απαιτεί παρόμοια προϋπόθεση, παράδειγμα οι απλούστερες μορφές παιχνιδιού στα ζώα.

Το παιχνίδι είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα των μικρών παιδιών. Δεν νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι. Για το παιδί κάθε δραστηριότητα είναι παιχνίδι, όπως δηλώνεται από την ετυμολογική συγγένεια των δύο λέξεων. Η λέξη παιχνίδι έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Η λέξη «παιδιά» σημαίνει «ό,τι ανήκει ή αναφέρεται στο παιδί». Η προέλευση της λέξης παιχνίδι από τις λέξεις «παις, παίζω, παιδεία», υπογραμμίζει το πόσο αυτή η λέξη έχει σχέση με το παιδί, τη διασκέδαση, την πνευματική καλλιέργεια και την εκπαίδευσή του. Η λέξη παιδιά, καθώς και τα παράγωγά της, «παίζουν, παίγμα, παιγνίον» χρησιμοποιούνταν για να δηλώσουν όχι μόνο τα παιχνίδια των παιδιών αλλά και κάθε είδος παιχνιδιού (Κοτσακώστα, Καρανταΐδου & Μιχαλόπουλος, 2000).

Οι τρόποι με τους οποίους έχει ερμηνευτεί η αξία του παιχνιδιού, είτε αυτοί προέρχονται από την ψυχανάλυση, τη γνωστική και εξελικτική ψυχολογία, την παιδαγωγική ή την κοινωνιολογία, έχουν συσχετιστεί με την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Το παιχνίδι είναι σημαντικό εργαλείο για τη σωματική, γλωσσική, νοητική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Το παιχνίδι ανέκαθεν συνδέθηκε με την εκπαίδευση, ως θεμελιώδες παιδαγωγικό εργαλείο στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών μέσα από το έργο σπουδαίων παιδαγωγών, όπως ο Jacques Rousseau, ο John Dewey, η Maria Montessori, ο Friedrich Froebel, η Margaret MacMillan και ο Rudolf Steiner. Το ενδιαφέρον συνεχίζεται αμείωτο μέχρι τις μέρες μας από πολλούς ερευνητές, παι-

δαγωγούς και συντάκτες αναλυτικών προγραμμάτων, οι οποίοι εστιάζουν τις μελέτες τους στη θέση του παιχνιδιού στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί η θέση του στο αναλυτικό πρόγραμμα αναδίδει μια προβληματική γύρω από το ρόλο, το σκοπό, την αξία του, καθώς και τη σχέση του με τη μάθηση και την ανάπτυξη, όπως και η διδασκαλία του (VanHoom, Nourot & Alward, 1999).

Τύποι παιχνιδιού

Οι παρακάτω τύποι του παιχνιδιού εξελίσσονται σταδιακά στο ρεπερτόριο συμπεριφοράς του παιδιού, καθώς αυτό μαθαίνει να χρησιμοποιεί τα αισθητήριά του, το κινητικό του σύστημα και αργότερα την ικανότητά του για επικοινωνία και δημιουργικότητα:

- 1) Ερευνητικό (έναρξη 0-2 μηνών)
- 2) Διερευνητικό (έναρξη 3-6 μηνών)
- 3) Μιμητικό (έναρξη 7-10 μηνών)
- 4) Δημιουργικό (έναρξη 18-20 μηνών)
- 5) Φανταστικό (έναρξη 2 ετών)
- 6) Παιχνίδι με κανόνες (έναρξη 4 ετών)

Σε σχέση με την εξελικτική πορεία του παιδιού στο παιχνίδι, διακρίνονται οι παρακάτω «σταθμοί» στην εξελικτική ηλικιακή του πορεία:

- 1) 1-4 ετών: απαραίτητη η παρουσία των ενηλίκων στο παιχνίδι
- 2) 4-6 ετών: αυξημένη η ανάγκη για συντροφιά και κοινωνικοποίηση
- 3) 7-12 ετών: κανόνες στα ομαδικά παιχνίδια και διαχωρισμός δραστηριοτήτων λόγω φύλου. Τα παιδιά μέχρι και την αρχή της εφηβικής τους ηλικίας συνηθίζουν να συμμετέχουν σε ομάδες παιχνιδιού με παιδιά του ίδιου με αυτά φύλου, ενώ αργότερα ανακαλύπτουν κοινά ενδιαφέροντα και με τα δύο φύλα
- 4) 13 ετών και άνω: του αρέσει να αναμετρείται με άλλα παιδιά και να μαθαίνει τον κόσμο των μεγάλων, των υποχρεώσεων και δικαιωμάτων του.

Σχέσεις παιχνιδιού και ανάπτυξης παιδιού

Τα ομαδικά κινητικά παιχνίδια που απαιτούν γρήγορες κινήσεις συμβάλλουν στη *σωματική ανάπτυξη* των παιδιών, ενδυναμώνοντας το μυοσκελετικό τους σύστημα, διευκολύνοντας τη λειτουργία της αναπνοής, εντείνοντας την κυκλοφορία του αίματος και επιφέροντας μία ισορροπία και χαλάρωση. Επίσης, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη ευκαμψία αρθρώσεων, αντοχή στην κόπωση και επιδεξιότητα.

Με το παιχνίδι καλλιεργείται και η *πνευματική ανάπτυξη* του παιδιού, διότι πειθαρχείται το πνεύμα, συγκεντρώνεται η προσοχή του, αναπτύσσεται η κρίση, ο συλλογισμός, η φαντασία και η μνήμη. Παράλληλα, το παιχνίδι συμβάλλει και στη *συναισθηματική του ανάπτυξη* προκαλώντας ευχάριστες συναισθηματικές καταστάσεις που συμβάλλουν στην ψυχική ευφορία. Η ψυχή του παιδιού σμιλεύεται και εξευγενίζεται μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι αποτελεί τρόπο έκφρα-

σης της συναισθηματικής ζωής και μέσο εκτόνωσης του άγχους και της ψυχικής υπερφόρτωσης.

Στη *γλωσσική ανάπτυξη*, το παιχνίδι ενθαρρύνει τα παιδιά να φτιάχνουν ιστορίες, να μεταχειρίζονται περιγραφική γλώσσα και να επικοινωνούν με ιδέες και συναισθήματα. Το παιχνίδι προάγει τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών, δεδομένου ότι το παιχνίδι και στην ατομική του ακόμη μορφή συνοδεύεται από αυτοσυζήτηση και ταυτόχρονα εμπλουτίζει τις γνώσεις τους, που αφορούν στις αμοιβαίες προσδοκίες και τους κανόνες διεξαγωγής της γλωσσικής επικοινωνίας. Μερικά είδη παιχνιδιών π.χ. τα παιχνίδια με κούκλες και κούκλους έχουν μεγαλύτερη «διαλογική αξία» και προκαλούν τα παιδιά περισσότερο για «συζήτηση».

Ακόμη, χρησιμεύει στο παιδί ως μέσο για την παροχέτευση της οργής, του φόβου, του μίσους, της ζηλοτυπίας και των άλλων βίαιων συναισθημάτων του. Αποτελεί επίσης σημαντική ασφαλιστική δικλείδα των απωθημένων στο υποσυνείδητο επιθυμιών του, αποκαθιστώντας τη συναισθηματική του ισορροπία. Ειδικά με τα ομαδικά κινητικά παιχνίδια της Φυσικής Αγωγής αναπτύσσεται το κοινωνικό συναίσθημα του παιδιού, το οποίο είναι αναγκαίο για την αρμονική του συμβίωση μέσα στη κοινωνία. Επίσης, αναπτύσσεται η αμοιβαία εκτίμηση, ο αλληλοσεβασμός, η συνεργασία, ο αλτρουισμός και η δικαιοσύνη. Καλλιεργούνται οι αρετές της γενναιότητας, της ειλικρίνειας, της τιμής και της αυτοθυσίας, δημιουργώντας μια ηθική προσωπικότητα. Από την άλλη, καταστέλλονται τα εγωιστικά του ένστικτα, ασκείται η αυτοπειθαρχία, η αυτοκυριαρχία, η υπομονή και η επιμονή. Με τη συμβολή του σε όλα τα παραπάνω το παιχνίδι αποβαίνει έτσι ένα μέσο αυτοέκφρασης της προσωπικότητας του παιδιού.

Ο Vygotsky αναφέρθηκε στη σχέση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη (Vygotsky, 1967). Υποστήριξε ότι το παιδί, μέσα στο παιχνίδι, προβάλλει τον εαυτό του στις δραστηριότητες των ενηλίκων μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο ζει. Ακόμα προβάλλει τους μελλοντικούς ρόλους και τις αξίες, όπως το ίδιο τις αντιλαμβάνεται μέσα από τις δραστηριότητες και τις σχέσεις των ενηλίκων.

Το παιχνίδι, κατά τον Vygotsky, προηγείται της ανάπτυξης, γιατί το παιδί μέσα από το παιχνίδι αποκτά δεξιότητες, κίνητρα και στάσεις που είναι απαραίτητα για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή. Κατά την προσχολική και σχολική ηλικία του δημοτικού το παιχνίδι αποτελεί το υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης. Το παιδί εξελίσσεται μέσα από τις δραστηριότητες του παιχνιδιού. Υπό αυτήν την έννοια το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί ως η *κυρίαρχη δραστηριότητα που καθορίζει την ανάπτυξη του παιδιού*. Ο Vygotsky (1978) επίσης, τόνισε τη σημασία του κοινωνικού(ομαδικού) παιχνιδιού ως μηχανισμού με τον οποίο οργανώνονται κοινές έννοιες και κατάλληλη κοινωνική γνώση. Ωστόσο θεωρεί και το μοναχικό παιχνίδι κοινωνική δραστηριότητα, εφόσον τα θέματα, οι ρόλοι και τα κείμενα που εμπλέκονται στο παιχνίδι αντιπροσωπεύουν την αντίληψη και την οικειοποίηση του παιδιού με τα κοινωνικό-μορφωτικά υλικά της κοινωνίας.

Εκτός από τον Vygotsky, και ο Piaget αναφέρθηκε στο θεμελιώδη ρόλο του παιχνιδιού (Piaget, 1962). Σύμφωνα με τον Piaget όλα τα παιδιά πρέπει να παίζουν. Το παιχνίδι είναι η δουλειά του μικρού παιδιού, είναι παγκόσμιο, δεν έχει εθνι-

κά ή πολιτισμικά όρια και είναι χαρακτηριστικό όλων των ηλικιών και όλων των φυλών. Ο Piaget υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας και συμβάλλει στη μεταβίβαση της κουλτούρας. Ο ίδιος αναφέρθηκε κυρίως στη συμβολή του παιχνιδιού στη *γνωστική ανάπτυξη* του παιδιού. Ισχυρίστηκε ότι επειδή το παιδί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας προσαρμογής του στο κοινωνικό και υλικό περιβάλλον του δεν κατορθώνει να ικανοποιήσει τις διανοητικές και συναισθηματικές ανάγκες του Εγώ του, γίνεται απαραίτητο για την συναισθηματική και την διανοητική του ισορροπία να διαθέτει έναν τομέα δραστηριοτήτων, που θα έχουν ως κίνητρο όχι πια την προσαρμογή του παιδιού στην πραγματικότητα, αλλά αντίθετα την αφομοίωση της πραγματικότητας στο Εγώ του. Υποστήριξε ότι το παιχνίδι παρέχει στο παιδί ένα δικό του, καινούργιο εκφραστικό μέσο, απαραίτητο για τη σχέση του με την πραγματικότητα.

Η γλώσσα προσφέρει στο παιδί μορφές έκφρασης που είναι υποχρεωτικές και συλλογικά κατασκευασμένες, χωρίς δική του προσωπική συμμετοχή. Αυτές οι μορφές δεν είναι πάντα κατάλληλες για να εκφράσουν τις ανάγκες του παιδιού. Το ρόλο αυτό έρχεται να αναλάβει το παιχνίδι, μέσα από το οποίο το παιδί μπορεί να εκφράζει ελεύθερα τις ανάγκες και τις επιθυμίες του (Γερμανός, 1993).

Για τα περισσότερα παιδιά, το παιχνίδι είναι ένα φυσικό φαινόμενο που ενισχύει τη συμμετοχή τους, τη μάθησή τους, την ανεξάρτητη απόδοσή τους και την κοινωνική τους ένταξη. Το παιχνίδι είναι προϋπόθεση για την επιτυχή συμμετοχή στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που εκθέτουν τα παιδιά σε σημαντικές έννοιες των μαθηματικών, της γλώσσας και της επιστήμης. Τα παιδιά που δεν μπορούν να συμμετέχουν στο παιχνίδι είναι πιθανό να εμφανίσουν ελλείμματα και σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής σε προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα, όπου η ατομική διδασκαλία είναι περιορισμένη (Morrison, Sainato & Sayaka, 2002). Το παιχνίδι είναι το μέσο κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, είναι μια διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας της παιδικής ηλικίας. Έχει μια ισχυρή «κοινωνικοποιητική» λειτουργία, αφού διευκολύνει τα παιδιά στη μάθηση των συναισθηματικών και γνωστικών συστημάτων μιας συγκεκριμένης κουλτούρας (Αυγητίδου, 2001).

Η επίδραση που ασκεί το παιχνίδι έχει μελετηθεί επανειλημμένως από τους επιστήμονες, κυρίως λόγω των ποιοτικών αλλαγών που επιφέρει στον ψυχισμό του παιδιού, αλλά και στο χαρακτήρα του. Μάλιστα, οι κούκλες και τα ομοιώματα μικρών ζώων, όπως αρκουδάκια, λαγουδάκια κ.ο.κ. επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση της ηθικής και αισθηματικής πλευράς της προσωπικότητας των παιδιών. Με τα ομαδικά παιχνίδια, όπως είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια, τα παιδιά ικανοποιούν την ανάγκη τους για συντροφιά, με την παρουσία γονέων ή φίλων και παράλληλα αναπτύσσουν την ικανότητα προσαρμογής σε κανόνες. Πολύ σημαντική είναι και η λειτουργία των εκπαιδευτικών παιχνιδιών, μέσω των οποίων το παιδί έρχεται σε επαφή και αρχίζει να κατακτά τη διδακτική διαδικασία. Τα τελευταία συμβάλλουν επίσης στην *ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων*, καθώς το παιδί πειραματίζεται.

Μια από τις πρωταρχικές λειτουργίες του παιχνιδιού είναι και η προπαρασκευή του παιδιού για την ενηλικίωση. Τα παιχνίδια δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο προετοιμασίας του παιδιού στη ζωή και ένταξής του στην κοινωνία. Με αυτή την ιδιότητα, το παιχνίδι αντικατοπτρίζει τον πολιτισμό, τα ήθη και τις αξίες κάθε εποχής. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί έρχεται σε επαφή με στοιχεία του κοινωνικού και χώρο-πολιτισμικού του περιγύρου, τα βιώνει και μπαίνει σε μία διαδικασία προσαρμογής τους στο πλαίσιό τους.

Συνεπώς, το παιδί που δεν έχει τον χρόνο ή την ευκαιρία να παίξει, θα παρουσιάσει προβλήματα στην ανάπτυξη του. Το παιχνίδι είναι μια διαδικασία αγωγής, μια αναγκαία αυτό-εκπαίδευση. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί ασκεί τις αισθήσεις του, αποκτά πλούσιες εμπειρίες και παραστάσεις, εμπλουτίζει το συναίσθημα του, διεγείρεται η φαντασία του, εξασκείται στο να σκέφτεται, να κρίνει, να σχεδιάζει. Την αναγκαιότητα και την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού είχαν τονίσει στην αρχαιότητα ο Πλάτωνας αλλά και μεταγενέστεροι παιδαγωγοί όπως ο Montaigne, ο Rousseau και άλλοι (Κοτσακώστα, Καρανταΐδου & Μιχαλόπουλος, 2000).

Σχέση παιχνιδιού και μάθησης

Ως αποτέλεσμα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν για το χώρο της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά τη δεκαετία του 1990, πολλές ευρωπαϊκές χώρες αναθεωρούν και ανανεώνουν τα προγράμματά τους, στη κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Για να υπάρχουν πιθανότητες επιτυχίας σε μια τέτοια προσπάθεια, υποστηρίζουν οι ερευνητές, θα πρέπει να έχει κατανοηθεί πώς μαθαίνουν τα παιδιά, γιατί δεν έχει νόημα να διδάσκονται γνώσεις που δεν μπορούν να μάθουν, όπως επίσης θα πρέπει να έχει κατανοηθεί τι κινητοποιεί τη θέλησή τους για μάθηση (Dodge & Colker, 1998).

Πώς μαθαίνουν τα μικρά παιδιά:

- Καθώς βλέπουν, αγγίζουν, μυρίζουν, γεύονται και κινούνται στο χώρο.
- Καθώς πειραματίζονται με μια ευρεία ποικιλία υλικών.
- Καθώς μιλούν, ακούν τους άλλους, παρακολουθούν, ρωτούν και απαντούν.
- Καθώς προσπαθούν να επιλύουν προβλήματα και να δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους, ακόμη και αν κάνουν λάθη.
- Καθώς δοκιμάζουν σε διάφορες καταστάσεις τις λύσεις που δίνουν και αξιολογούν τα αποτελέσματα των πράξεών τους.
- Καθώς συνδέουν πράγματα όμοια και ανόμοια και ανακαλύπτουν τις σχέσεις και την αλληλεπίδρασή τους.
- Καθώς συνεργάζονται με τους άλλους, ενηλίκους και συνομηλίκους, και ενεργούν από κοινού.
- Καθώς μιμούνται και αντιγράφουν τις πράξεις, τις στάσεις και τη γλώσσα των άλλων.
- Καθώς προσποιοούνται και δοκιμάζουν ρόλους.

Τα παιδιά προβαίνουν σε όλες τις παραπάνω ενέργειες όταν παίζουν. Το παι-

χνίδι τους είναι αυθόρμητο, ευχάριστο και δημιουργικό. Όταν παίζουν δε χάνουν χρόνο, ούτε απλώς γεμίζουν το χρόνο τους. Το παιχνίδι είναι πλαίσιο εργασίας και το μέσο διά του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα. Καθώς τα παιδιά παίζουν, πειραματίζονται, ανακαλύπτουν προβλήματα και προσπαθούν να τα λύσουν, αξιοποιούν την περιέργεια και τη δημιουργικότητά τους, μπορούν να κάνουν επιλογές και να προβούν σε εφαρμογή των δικών τους ιδεών με το δικό τους τρόπο και ρυθμό. Επομένως, κατά την διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, εξοικειώνονται με τον περιβάλλοντα χώρο και με τους άλλους ανθρώπους με τους οποίους έρχονται σε επαφή. Όταν τα παιδιά απορροφούνται στο παιχνίδι, χρησιμοποιούν όλες τις δυνάμεις τους για αποδοτική μάθηση (Hart, Burts & Charlesworth, 1997).

Η αξία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, καλούνται να δικαιολογήσουν στους γονείς τις ώρες του παιχνιδιού στα προγράμματα του νηπιαγωγείου αλλά και του δημοτικού, αφού οι δεύτεροι δεν αντιλαμβάνονται ή δεν εκτιμούν όσο θα έπρεπε την αξία του παιχνιδιού. Οι παιδαγωγοί όμως που παρατηρούν συστηματικά τα παιδιά όταν παίζουν, μπορούν να περιγράψουν πολλά θετικά σημεία του παιχνιδιού. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, έκφραση και επικοινωνία, δομώντας έτσι την εικόνα για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. Ο ρόλος του είναι ουσιώδης στη νοητική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών, γιατί προσφέρει ερεθίσματα για παρατήρηση, πειραματισμό, διερεύνηση, πρόβλεψη, σχεδιασμό, ερμηνεία, διατύπωση υποθέσεων, παραγωγή ερωτήσεων, κατανόηση, εκπλήρωση στόχων και λύση προβλημάτων. Επιπλέον, παίζοντας, αντιλαμβάνονται το σώμα τους, τα όρια και τις δυνατότητές τους, αναπτύσσουν δεξιότητες προσανατολισμού και προσαρμογής του σώματός τους στις ανάγκες της κίνησης, αλλά και στα αντικείμενα και στα πρόσωπα που το περιβάλλουν (Σιβροπούλου, 1998).

Όλες αυτές οι επιδράσεις του παιχνιδιού λειτουργούν ενοποιητικά σαν ένας ολιστικός μηχανισμός μάθησης και ανάπτυξης αφού ως δραστηριότητα:

- ενσωματώνει γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερεθίσματα.
- παρέχει το νόημα για την πρόσληψη νέων συνδέσεων και σχέσεων μεταξύ ιδεών, εμπειριών, ικανοτήτων και γνώσεων.
- διευκολύνει τη μάθηση εκθέτοντας τα παιδιά σε νέες εμπειρίες, δραστηριότητες και ιδέες.

επιτρέπει στα παιδιά να δομούν νοήματα από τις εμπειρίες τους

Την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν αναγνωρίσει διάφοροι διεθνείς οργανισμοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση των μικρών παιδιών, υιοθετώντας αναλυτικά προγράμματα βασισμένα στο παιχνίδι. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι οι Οδηγίες της Διεθνούς Ένωσης για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (NAEYC & NAECS/ SDE, 1991) υποστηρίζουν ότι προκειμένου τα προγράμματα να διακρίνονται για την υψηλή τους ποιότητα, απαιτείται ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, το οποίο θα ενι-

σχέει τη φυσική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών και το παιχνίδι να αποτελεί μια ουσιώδη συνιστώσα των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών.

Στοιχεία κλειδιά για την υψηλή ποιότητα του παιχνιδιού

Τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την υψηλή ποιότητα του παιχνιδιού είναι **α)** ο χρόνος, **β)** ο χώρος και **γ)** τα υλικά (Driscoll, & Nagel, 2002). Τα μικρά παιδιά χρειάζονται αρκετό χρόνο, περίπου 30-50 λεπτά, για να αναπτύξουν τα διάφορα είδη παιχνιδιού τους. Όταν ο χρόνος που τους δίνεται δεν είναι επαρκής, τα παιδιά καταπιάνονται με πολύ απλές μορφές παιχνιδιού. Χρειάζονται επίσης 30-40 τ.μ. χώρου για να παίξουν άνετα και αποτελεσματικά. Όσο για τα υλικά πρέπει να επιλέγονται με σεβασμό στην ανάπτυξη του παιχνιδιού. Επίσης, η συστηματική παρατήρηση και η καταγραφή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει κατά πόσο οι γωνιές¹ στο νηπιαγωγείο και η αυλή ή το κλειστό γυμναστήριο στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο είναι αποτελεσματικοί ως χώροι μάθησης. Ορισμένα ερωτήματα που μπορεί να τον βοηθήσουν σ' αυτή τη διερεύνηση, σύμφωνα με τους Dodge και Colker (1992), είναι τα παρακάτω:

- Ποια υλικά χρησιμοποιούνται σπάνια από τα παιδιά;
- Ποια χρησιμοποιούνται συχνότερα;
- Η οργάνωση του χώρου επιτρέπει την ασφαλή μετακίνηση των παιδιών από το ένα σημείο στο άλλο και το ασφαλές παιχνίδι;
- Τα παιδιά επιλέγουν τα ίδια, παρόμοια ή διαφορετικά υλικά κάθε μέρα;
- Είναι σε θέση να αναζητούν, να βρίσκουν και να επανατοποθετούν τα υλικά στη θέση τους μόνα τους;
- Ποιους χώρους και ποια υλικά προτιμούν τα αγόρια και ποια τα κορίτσια;
- Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τα ίδια παιχνίδια, ή εφευρίσκουν καινούργια;
- Χρησιμοποιούν τα υλικά που επιλέγουν με δημιουργικό τρόπο;

Αυθόρμητο παιχνίδι και μάθηση

Το παιχνίδι αποτελεί χαρακτηριστική συμπεριφορά των μικρών παιδιών και αγαπημένη τους δραστηριότητα μέσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Τι εννοείται όμως μάθηση μέσα από το παιχνίδι και σε ποιες μορφές παιχνιδιού αναφέρεται;

Αρχικά με τον όρο παιχνίδι εννοείται το δραματικό παιχνίδι, τα παιχνίδια ρόλων, τα δημιουργικά παιχνίδια κατασκευών, τα φυσικά κινητικά παιχνίδια (συναγωνισμού, επίλυσης κινητικών προβλημάτων και εκμάθησης κινητικών δεξιοτήτων, συνεργασίας και ομαδικότητας κ.ά.) τα πνευματικά παιχνίδια (παζλ,

¹ Επιμέρους λειτουργικοί χώροι, κατάλληλα οργανωμένοι ώστε να καλύπτουν όλες τις ανάγκες των παιδιών για παιχνίδι. Για παράδειγμα για κινητικό παιχνίδι (γωνιά οικοδομικού υλικού), για ήρεμες δραστηριότητες (γωνιά βιβλιοθήκης), για συμβολικό παιχνίδι (γωνιά ιατροείου, κουκλόσπιτο), για δημιουργικό παιχνίδι (γωνιά εικαστικών), κ.ά.

ντόμινο κ.ά.), τα παιχνίδια κοινωνικο-ηθικής ανάπτυξης π.χ. τα παιχνίδια στα προγράμματα της Ολυμπιακής παιδείας και Καλλιπάτειρας στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής που προωθούν την αποδοχή της διαφορετικότητας, κινητικής ή πολιτισμικής, το «ευ αγωνίζεσθαι» και γενικά την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Αυτό όμως που συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη συζήτηση στον επιστημονικό χώρο τον τελευταία χρόνια, είναι το *αυθόρμητο παιχνίδι*. Το αυθόρμητο παιχνίδι ως δραστηριότητα αποτελεί το νόημα ή τη διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο και μιλούν γι' αυτόν (Saracho & Spodek, 1998). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η φανταστική κατάσταση που δημιουργεί ένα παιδί κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού είναι μια απαραίτητη μετάβαση ή ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, η οποία βοηθά το παιδί στην κατανόηση του συνδέσμου μεταξύ συμβόλων, αντικειμένων, πράξεων και δεξιοτήτων που αναπαριστούν. Όταν το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως «εργασία» και «φυσική προδιάθεση» των παιδιών, τους παρέχει ευκαιρίες για εξάσκηση, αναπαράσταση και εξωτερίκευση της γλώσσας και άλλων αναπαραστατικών λειτουργιών που αποτελούν μέρος της βιολογικής και πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Όταν όμως δεν αναγνωρίζεται ή δεν υποστηρίζεται από το φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο, η επιρροή του στη μάθηση και ανάπτυξη μπορεί να ασθενήσει. Με τη προσέγγιση αυτή ο Vygotsky εισάγει το *ρόλο του ενήλικα στο παιχνίδι των παιδιών*, σε αντίθεση με το έργο του Piaget το οποίο εστιάζεται στο τι μπορούν να ανακαλύψουν τα παιδιά, βασισμένα μόνο στις δυνατότητές τους (Smith, 1994).

Αν και η χρήση του παιχνιδιού με στόχο να εμπλακεί το παιδί σε παιδοκεντρικές δραστηριότητες έχει μια μακρά ιστορία στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι πραγματικά δύσκολο να ξεχωρίσει κανείς πού βρίσκεται το όριο μεταξύ παιδοκεντρικών και δασκαλοκεντρικών προσεγγίσεων. Ασφαλώς η χρήση του παιχνιδιού σε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής ή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προφανώς δίνει το χαρακτήρα ενός πιο παιδοκεντρικού προγράμματος. Εντούτοις, έρευνες δείχνουν ότι σε πολλά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, το παιχνίδι χρησιμοποιείται για ένα και μοναδικό σκοπό. Αποβλέπει στην εκπλήρωση της ακαδημαϊκής εργασίας ή επικεντρώνεται στην εξάσκηση κινητικών δεξιοτήτων και αποβλέπει στην επανάληψη γεγονότων, χωρίς να παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να εμπλακούν σε δραστηριότητες αφηρημένων σκέψεων και εννοιών, επίλυσης προβλημάτων και συνεργασίας με τα άλλα παιδιά. Στις τάξεις αυτές ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στην μετάδοση και τον έλεγχο γνώσεων ή στην σωστή εκτέλεση των κινητικών δεξιοτήτων. Σε άλλες πάλι τάξεις το παιχνίδι χρησιμοποιείται για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να επιλέξουν ανάμεσα στα υλικά και τις δραστηριότητες. Ο ρόλος όμως του εκπαιδευτικού είναι *μη* παρεμβατικός, «ξεστός» ή ανατροφοδοτικός και υποστηρικτικός, αλλά περιορίζεται μόνο στον ρόλο του διαχειριστή των υλικών ή των δραστηριοτήτων. Τα υλικά ή οι δραστηριότητες που προσφέρει στα παιδιά μπορεί να είναι μεν πλούσια αλλά συχνά κάτω από τις ικανότητες των παιδιών.

Προφανώς η ισορροπία βρίσκεται ανάμεσα στα δύο αυτά μοντέλα. Στα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία όπου υιοθετούνται προγράμματα βασισμένα στην κοινωνική δομή της κοινωνίας που ζούμε, η διεκπεραίωση των παιχνιδιών στοχεύει στην κοινωνικο-συναισθηματική, ψυχοκινητική, σωματική-φυσική, ηθική και διανοητική ανάπτυξη των παιδιών, δηλαδή στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις τάξεις αυτές είναι:

i) ο σχεδιασμός και εμπλουτισμός ενός πλούσιου σε ερεθίσματα μαθησιακού περιβάλλοντος

Για να προωθηθεί το παιχνίδι των παιδιών, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα λειτουργικό και ενδιαφέρον για τα παιδιά μαθησιακό περιβάλλον, εξοπλισμένο με αντικείμενα, ποικίλα υλικά και πληροφοριακά στοιχεία που προκαλούν τα παιδιά να τα εξερευνήσουν και συμμετέχει και ο ίδιος στο παιχνίδι, θέτοντάς τους ερωτήματα και προβληματισμούς προς επίλυση και ενθαρρύνοντάς τα να σκεφτούν (Σιβροπούλου, 1998; Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

ii) η προέκταση και υποστήριξη του αυθόρμητου παιχνιδιού

Με την ενθάρρυνση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις (Αυγητίδου, 2001), τα παιδιά διευρύνουν το παιχνίδι τους, πραγματοποιώντας δραστηριότητες λίγο πιο προωθημένες από αυτές που θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν χωρίς βοήθεια. Σε ποιες όμως περιπτώσεις μπορεί να παρέμβει ο εκπαιδευτικός; Εκτός από τα ζητήματα ασφάλειας, ο καθορισμός της σωστής στιγμής για την παρέμβαση καθώς και του τρόπου παρέμβασης, αποτελεί μια κρίσιμη απόφαση για τους εκπαιδευτικούς. Οι συχνότερες «κατάλληλες στιγμές» για να παρέμβει ο εκπαιδευτικός είναι:

- όταν πρέπει να βοηθήσει ένα παιδί που θέλει να παίξει αλλά δεν μπορεί να ενταχθεί σε κάποια ομάδα ομηλίκων,
- όταν χρειάζεται να κατευθύνει ένα παιδί που περιφέρεται άσκοπα και δεν βρίσκει τρόπο να απασχοληθεί και
- όταν είναι ανάγκη να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους δώσει περισσότερα ερεθίσματα (Driscoll & Nagel, 2002).

Στις καταστάσεις αυτές ο εκπαιδευτικός λειτουργεί είτε ως παράλληλος παίκτης είτε ως συμπαίκτης (Wood & Attfield, 2005). Στην πρώτη περίπτωση τοποθετεί τον εαυτό του πίσω από το παιδί, διαμορφώνει συμπεριφορές παιχνιδιού χωρίς να κατευθύνει το παιχνίδι των παιδιών αλλά βοηθώντας τα να το επεκτείνουν με νέα υλικά και δραστηριότητες. Στη δεύτερη περίπτωση παίζει μαζί τους, ενθαρρύνοντάς τα και εμπλουτίζοντας το παιχνίδι τους. Σε κάθε περίπτωση η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών στέλνει μηνύματα προς τα παιδιά για την αξία του παιχνιδιού και της σχέσης του με αυτό. Παράλληλα ενθαρρύνει τα παιδιά θετικά ώστε να νιώθουν πιο άνετα και να εκφράζονται ελεύθερα.

iii) η αξιολόγηση του παιχνιδιού για τη διασφάλιση της συνέχειας και της προόδου των παιδιών

Το αυθόρμητο παιχνίδι αποτελεί μια ιδανική δραστηριότητα για την αξιολόγηση της γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, γλωσσικής και κινητικής ανάπτυ-

ξης των μικρών παιδιών (Vygotsky, 1967; Losardo & Notari-Syverson, 2001), καθώς όλα σχεδόν τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτό για αρκετό χρόνο. Σύμφωνα με τους Wood και Attfield (στο Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008) μια αξιολόγηση στη βασισμένη στο παιχνίδι βοηθά τους εκπαιδευτικούς:

- να αποκτήσουν ξεκάθαρες απόψεις για τη σημασία του παιχνιδιού ως βασικού μέρους του προγράμματος,
- να αναγνωρίζουν τη βασική σχέση μεταξύ μάθησης και παιχνιδιού,
- να αποδέχονται τις δραστηριότητες που αναδύονται μέσα από το παιχνίδι των παιδιών ως μέρος του προγράμματος,
- να αντιλαμβάνονται πώς λειτουργούν τα παιδιά ως μαθητευόμενοι στις αυθόρμητες δραστηριότητες,
- να επιλέγουν δραστηριότητες ανάλογες με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και
- να κατανοούν τη σημασία της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού- παιδιού στο παιχνίδι.

Στην προσέγγιση αυτή, το παιχνίδι φαίνεται να αποτελεί ευκαιρία για την **α)** οικοδόμηση και απόκτηση της γνώσης, **β)** ανάπτυξη ικανοτήτων αυτορρύθμισης, αυτοελέγχου, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας, **γ)** καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου, και **δ)** βαθύτερη κατανόηση εννοιών (γνωστικών και κινητικών) με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των συνομήλικων τους.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και σε πολλά επίπεδα. Η βασική αρχή είναι ότι οι παρεμβάσεις του και οι αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά θα πρέπει αφ' ενός να βασίζονται σε ό,τι συμβαίνει και διαδραματίζεται μέσα στο παιχνίδι, και αφ' ετέρου να σέβονται τη ροή και το πνεύμα του παιχνιδιού. Τόσο οι δραστηριότητες του παιχνιδιού που κατευθύνονται από τα παιδιά, όσο και αυτές που κατευθύνονται από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να παρακινήσουν ιδέες και ενδιαφέροντα που να μπορούν να εξελίσσονται και να προεκτείνονται. Δεν πρέπει να θεωρείται ότι το παιχνίδι έχει αξία μόνο όταν αποφέρει μαθησιακά αποτελέσματα ή ότι πρέπει να είναι πάντα δομημένο και οργανωμένο από τους εκπαιδευτικούς.

Εν κατακλείδι, είναι αναγκαία η αναθεώρηση της θεωρίας γύρω από το παιχνίδι και η υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής διδασκαλίας του παιχνιδιού, οριζόμενης από τις παιδαγωγικές αρχές και στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη και προώθηση μιας αρμονικής σύζευξης μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών.

Το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης

Εξαιτίας της σημασίας που έχει το παιχνίδι για την ανάπτυξη του παιδιού σημαντική είναι και η αξιολόγηση ενός παιδιού μέσω του παιχνιδιού. Μια έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού απαιτεί μια ξεκάθαρη κατανόηση του τι μετρείται και αξιολογείται ως παιχνίδι. Οι δυσκολίες ορισμού του παιχνιδιού εμποδίζουν την ανάπτυξη μιας αξιολόγησης για το παιχνίδι. Ο Kalverboer (1977)

ισχυρίστηκε ότι η αξιολόγηση του παιχνιδιού έχει παραμεληθεί λόγω της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού και της δυσκολίας ορισμού του, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά στο παιχνίδι να είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να μετρηθεί. Έτσι συνήθως οι ειδικοί δε χρησιμοποιούν τις αξιολογήσεις του παιχνιδιού ως προτεραιότητα. Αντίθετα, το παιχνίδι λαμβάνει δευτερεύοντα ρόλο στην αξιολόγηση των παιδιών και συνήθως χρησιμοποιείται από τους ειδικούς ως ένας τρόπος ή ως ένα μέσο για την παρατήρηση και βελτίωση άλλων δεξιοτήτων.

Η αξιολόγηση όμως, στο πλαίσιο του παιχνιδιού μπορεί να οδηγήσει σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις και σε ένα μηχανισμό ελέγχου της προόδου του μαθητή. Βοηθάει στον καθορισμό κατάλληλων σκοπών παρέμβασης και στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων. Η χρήση του ελεύθερου παιχνιδιού σε ένα φυσικό περιβάλλον είναι ένας κατάλληλος τρόπος αξιολόγησης της γνωστικής λειτουργικότητας. Οι αξιολογήσεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας πρέπει να οδηγούν άμεσα σε παρεμβάσεις και να διεξάγονται σε φυσικά περιβάλλοντα, όπως είναι αυτά του παιχνιδιού. Επιπλέον, οι αξιολογήσεις μέσω παιχνιδιού βοηθούν στην εξέταση του αναπτυξιακού επιπέδου των παιδιών μέσα από το παιχνίδι. Για παράδειγμα, εάν ένα παιδί έχει δεξιότητες παιχνιδιού, χαμηλότερες της χρονολογικής του ηλικίας, τότε είναι πιθανή μια γνωστική διαταραχή (Vig & Kaminer, 1998). Το παιχνίδι είναι ο χώρος που αναπτύσσεται μια σειρά από δεξιότητες, που είτε αποκτά, είτε εξασκεί το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η Russ (2004) αναφέρει πως παρατηρώντας το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να δει κάποιος την έκφραση ενός μεγάλου αριθμού γνωστικών, συναισθηματικών και διαπροσωπικών διαδικασιών. Έτσι το παιχνίδι μπορεί να αναχθεί και σε μέσο αξιολόγησης, σε περιπτώσεις που υπάρχει ο κίνδυνος να μην αναπτυχθούν αυτές οι ικανότητες.

Η αξιολόγηση του παιχνιδιού προτάθηκε το 1970, αλλά η χρήση του διαδόθηκε τη δεκαετία του 1990 (Linder, 1990). Είναι μια έγκυρη μέθοδος που δραστηριοποιεί το παιδί και προσελκύει το ενδιαφέρον του, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές σταθμισμένες μετρήσεις που χρησιμοποιούν σταθμισμένες διαδικασίες, άγνωστες στα παιδιά, αλλά και σε άγνωστα περιβάλλοντα. Τα σταθμισμένα τεστ απαιτούν συγκεκριμένες απαντήσεις από τα παιδιά που δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ικανότητες τους. Τέλος, οι σταθμισμένες διαδικασίες δεν προσδιορίζουν τις ανάγκες της παρέμβασης και δεν χρησιμοποιούνται για να ελέγξουν την πρόοδο των παιδιών (Vance, Needelman & Troia, 1999).

Μερικές από τις αξιολογήσεις του παιχνιδιού που χρησιμοποιούνται είναι (Stagnitti, 2004):

- Play Observation Scale: Η κλίμακα αυτή είναι χρήσιμη για τον προσδιορισμό των διαφορών στο παιχνίδι των παιδιών ανάλογα με την ηλικία και το φύλο του παιδιού, αλλά και για τον προσδιορισμό των ατομικών διαφορών στο παιχνίδι. Χρησιμοποιείται για την αναγνώριση επιθετικών παιδιών που ενδεχομένως θα εμφανίσουν ψυχολογικά προβλήματα, αλλά και για μελέτη συμπεριφορικών συσχετίσεων με την ιδιοσυγκρασία, τις σχέσεις προσκόλλησης και τις σχέσεις με γονείς και συνομηλίκους. Επίσης,

χρησιμοποιείται σε έρευνες για παιδιά με αναπηρίες και για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

- **Preschool Play Scale (PPS):** Αξιολογεί το παιχνίδι παιδιών προσχολικής ηλικίας, 0-6 ετών, μέσω άμεσων παρατηρήσεων του παιχνιδιού στο οικείο περιβάλλον του παιδιού. Με την κλίμακα αυτή συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με τις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού, την αδρή κινητικότητα, τις ικανότητες του παιδιού για μίμηση και την ανάπτυξη της φαντασίας, όπως και τις ικανότητες του για εξερεύνηση.
- **Test of Playfulness (T.O.P.):** Το τεστ αυτό αξιολογεί τη διάθεση του παιδιού για παιχνίδι. Αναφέρεται σε παιδιά ηλικίας 3 μηνών έως 15 χρονών. Αποτελείται από 24 μέρη που βαθμολογούνται με μια τετράβαθμη κλίμακα. Αξιολογεί την εσωτερική παρώθηση του παιδιού για παιχνίδι και την ικανότητά του να διατηρεί ένα σενάριο παιχνιδιού. Το τεστ αυτό χρησιμοποιείται και για την αξιολόγηση ομοιοτήτων μεταξύ των τυπικών παιδιών και των παιδιών με ειδικές ανάγκες.
- **Play History:** Το παιδί αξιολογείται μέσω μιας ημιδομημένης συνέντευξης με το γονιό ή τον κηδεμόνα του παιδιού. Αξιολογούνται προηγούμενες και παρούσες εμπειρίες παιχνιδιού του παιδιού. Η αξιολόγηση αυτή παρέχει ποιοτικές πληροφορίες και δεν μπορεί να μετρήσει την αλλαγή μετά την παρέμβαση ή να συγκρίνει το ένα παιδί με το άλλο.
- **Trandisciplinary – Play Based Assessment (T.P.B.A.):** Αξιολογεί δεξιότητες και ικανότητες των παιδιών σε πολλές αναπτυξιακές περιοχές, όπως γνωστικές δεξιότητες, αδρή και λεπτή κινητικότητα, επικοινωνία, κοινωνικές δεξιότητες. Σχεδιάστηκε για αξιολόγηση παιδιών ηλικίας 0-6 ετών μαζί με τους γονείς τους, συμπεριλαμβανομένων και παιδιών με ειδικές ανάγκες.
- **Test of Pretend Play:** Το τεστ αυτό αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού για ανάπτυξη του προσποιητού-φανταστικού παιχνιδιού. Έχει σχεδιαστεί για αξιολόγηση και παρατήρηση παιδιών στο οικείο περιβάλλον τους, ωστόσο χρησιμοποιείται περισσότερο σε κλινικά πλαίσια.
- **Play Assessment Scale (PAS):** Είναι μια πειραματική μέθοδος παρατήρησης της ανάπτυξης του παιχνιδιού που αποτελείται από 45 σημεία σε αναπτυξιακή σειρά, βασισμένα στην τυπική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-36 μηνών. Περιλαμβάνει οκτώ σενάρια παιχνιδιών που εναλλάσσονται κατά την αξιολόγηση, ώστε να υπάρχουν πολλές ευκαιρίες να επιδείξει το παιδί μια ευρεία κλίμακα ικανοτήτων παιχνιδιού. Χρησιμοποιείται και για την αξιολόγηση παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες.

Συμπεράσματα

Θεωρίες για το τι είναι παιχνίδι έχουν αναπτυχθεί εδώ και χρόνια και φαίνεται πως δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος ορισμός που να προσδιορίζει την ουσία του παιχνιδιού.

Το παιχνίδι συνήθως ορίζεται σαν το «παιδικό επάγγελμα» που προάγει την

ανάπτυξη του παιδιού, σαν μια μορφή προετοιμασίας για την ενήλικη ζωή ή σαν μια εκπαιδευμένη δραστηριότητα. Μπορεί ωστόσο να θεωρηθεί, σαν ένα είδος αφομοίωσης γνώσεων, ένα μέσο εκμάθησης και διδασκαλίας ή τρόπος έκφρασης συναισθημάτων και εμπειριών, αρκεί να χαρακτηρίζεται από τον αυθορμητισμό, την ποικιλία και την εξέλιξη (Piaget, 1962; Vygotsky, 1997).

Κατά την προσωπική άποψη της συγγραφέως, τα παιδιά μιμούνται τους ενήλικες σε διάφορες δραστηριότητες και έτσι σχηματίζουν αναμνήσεις και αναπαραστάσεις πραγματικών καταστάσεων. Με τη βοήθεια της φαντασίας τους, καθώς και με την αναγνώριση των έμμεσων κανόνων που καθορίζουν τις δραστηριότητες τους, αναπαράγουν αυτές τις αναμνήσεις της πραγματικότητας μέσα στο παιχνίδι τους. Μέσα στο παιχνίδι τους τα παιδιά μετασχηματίζουν φανταστικά τα αντικείμενα που παράγονται κοινωνικά, καθώς επίσης και τις μορφές συμπεριφοράς που τους προσφέρονται στο άμεσο περιβάλλον τους. Έτσι, καταφέρνουν να αποκτήσουν βασικό έλεγχο της αφηρημένης σκέψης τους, αλλά και να αναπτύξουν την ικανότητά τους να κάνουν συνειδητές επιλογές. Επομένως, τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι να ελέγχουν και να κατευθύνουν τη δική τους συμπεριφορά. Αυτή η «διεργασία αυτοελέγχου» της συμπεριφοράς τους έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη διάφορων ψυχολογικών λειτουργιών των παιδιών.

Μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσεται μια σημαντική συμπεριφορά που διαδραματίζει ένα σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών. Είναι ο ανθρώπινος λόγος που ελευθερώνει τα παιδιά από πολλούς περιορισμούς που τους θέτει το περιβάλλον. Το παιδί χάρη στο λόγο μπορεί να σχεδιάζει, να εκτελεί και να ελέγχει τη δική του συμπεριφορά αλλά και τη συμπεριφορά των άλλων. Χάρη στη γλώσσα, εξωτερικεύει τις ενέργειές του, αλλά και τα συναισθήματά του. Έτσι, το παιδί καθώς αναπτύσσεται «επεξεργάζεται» την κοινωνική γλώσσα και την κάνει «προσωπική», οπότε ενσωματώνεται σε διάφορους τομείς της συμπεριφοράς, όπως είναι η αντίληψη, η μνήμη και η επίλυση προβλημάτων.

Σε μεγαλύτερες ηλικίες, τα παιδιά ενσωματώνουν στη δική τους προσωπικότητα τις κοινωνικές αξίες, τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις του πολιτισμού τους, όπως επίσης και τις επιστημονικά διευρυμένες έννοιες για την πραγματικότητα. Έτσι, επεκτείνονται τα όρια της κατανόησής τους, όσον αφορά στον πολιτισμό και στην κοινωνία τους, και διευκολύνεται η κοινωνικοποίηση και η προσαρμογή τους στην κοινωνία μέσα στην οποία ζουν.

Συνοψίζοντας, θεωρείται ότι το παιχνίδι αποτελεί μια σημαντική δραστηριότητα στη ζωή του παιδιού, γιατί συμβάλλει ουσιαστικά στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας και της προσωπικότητάς του. Συμβάλλει στην απελευθέρωση του παιδιού από τους περιορισμούς, στην «ανεξαρτητοποίησή» του από το περιβάλλον, στην απόκτηση αφηρημένης σκέψης, στην απόκτηση αυτοελέγχου καθώς και στη γλωσσική και εννοιολογική του αυτονόμηση. Συμβάλλει επίσης στην απόκτηση γνώσεων, κινήτρων, δεξιοτήτων και στάσεων που είναι αναγκαία για την κατανόηση του ιστορικό-κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζει, αλλά και για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή.

Συνεπώς, στο μέλλον, είναι αναγκαία περαιτέρω έρευνα που θα καταδεικνύει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού, όπως και την αποτελεσματικότητα της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαίδευση, ώστε να δοθεί έμφαση από τους αρμόδιους στο σχεδιασμό κατάλληλων προγραμματικών παρεμβάσεων με τη χρήση του παιχνιδιού. Επιπροσθέτως, είναι αναγκαίο να διερευνηθεί η χρησιμότητα του παιχνιδιού στην αξιολόγηση των παιδιών, καθώς και η αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού ως θεραπευτική παρέμβαση, σε προβληματικές συμπεριφορές ή διαταραχές, σε παιδιά τυπικά ή μη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (2004). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη διαπολιτισμική αναζήτηση. Στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Β', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1991). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, Μάθησης και Αξιολόγησης*, εκδόσεις Παπαζήση.
- Βυγκότσκι, Λ. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*, εκδόσεις Γνώση.
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Π.Ι.
- Δράκος, Γ. & Μπινιάς, Ν. Γ. (2006) (δεύτερη εκτύπωση). *Ψυχοκινητική Αγωγή*, Εκδόσεις Πατάκη.
- Κοτσακώστα, Μ., Καρανταΐδου, Στ., Μιχαλόπουλος, Γ. (2000). *Το Παιχνίδι στη Θεωρία του Βυγκότσκι*, *Το Εικονικό Σχολείο*, 2(1): 3-28.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2004). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική προσέγγιση*, εκδόσεις Οδυσσέας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη Διδακτική πράξη*, εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*, εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μπαρμπούση, Β. (1999-2004). *Ορχηστρική και κινητική αγωγή*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις στους φοιτητές του τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, με Έμφαση στη Προσχολική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Προσωπικές Σημειώσεις των σεμιναρίων *Ολυμπιακή Παιδεία*, Αθήνα και *Καλλιπάτειρα* στα Χανιά Κρήτης.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*, εκδόσεις Καστανιώτη.
- Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι φυσικές επιστήμες στη Προσχολική Εκπαίδευση – Διδακτική και Γνωστική Προσέγγιση*, εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Ρήγα, Β. (2001). *Η σωματική έκφραση στο νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*, εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1998). *Η οργάνωση και ο Σχεδιασμός του Χώρου στο Πλαίσιο του Παιχνιδιού*, Αθήνα: Πατάκης.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, ΕΠΕΑΕΚ ι.ι.α.

- Σωτηροπούλου – Ζορπαλά, Μ. (2005). Γνώση και Μουσική-Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές ηχητικής-μουσικής ευαισθητοποίησης, περιοδικό *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 45: 49-56.
- Τζεκάκη, Μ. (1998). *Μαθηματικές δραστηριότητες για τη προσχολική ηλικία*, εκδόσεις Gutenberg.
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές Δεξιότητες*, εκδόσεις University Studio Press.
- Χουζίνγκα, Γ. (1989). *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι*. Αθήνα: Γνώση (*Homo Ludens* μετάφραση Ροζάνης Σ., Λυκιαρδόπουλος Γ.).
- Χρυσafίδης, Κ. (2004). Παιδαγωγικές απόψεις, περιοδικό *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 37: 24-25.

Ξενογλώσσα

- Croft – Piggan, L. (2005). *The elements of drama*. Ανακτήθηκε 01/10/2012 από <http://www.curriculumsupport.nsw.edu.au/creativearts/files/croft>
- Dewey, G. (1959). *Experience and aducation*, Jerusalem School for education at the Hebrew University and Ministry of Education.
- Dewey, J. (1928). *Democracy and aducation*. New York: Macmillan.
- Dodge, D. & Colker, L. (1996, A' ed. 1992). *The creative curriculum for early childhood*. Washington, DC: Teaching Strategies Inc.
- Driscoll, A. & Nagel, N. (2002). *Early childhood education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kaiverboer, A.F. (1977). Measurement of Play:Clinical Application, In Tizard, B. & Harvey, D. (Eds). *Biology of Play*. Philadelphia, PA: Lippincott.
- Froebel, F. (1900). *The education of man*. New York: Appleton Century Crofts.
- Hart, H.G., Burts, C.D. & Charlesworth, R. (1997). *Intergrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practise: Birth to age Eight*, State University of New York.
- Linder, T.W. (1990). Trandisciplinary Play-Based Assessment: A Functional Approach to Working with Children. Batimore, MD: Paul H. Brooks in Vance, L.K. & Ryalls, B.O. (2005). *A Systematic, Reliable Approach to Play Assessment in Preschoolers*.
- Losardo, A. & Notari-Syverson, A. (2001). *Alternative approaches to assessing young children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Morrison, R.S., Sainato, D.M. & Sayaka, E. (2002). *Increasing Play Skills of Children with Autism Using Activities Schedules and Correspondence Training*. Journal of Early Intervention, 25(1): 58-72.
- National Association for the Education of Young Children and National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAEYC & NAECS/ SDE), (1991). Guidelines for appropriate curricular content and assessment in programs for serving children ages 3 through 8. *Young Children*, 46 (3), 21-38.
- NNCC (National Network of Child Care), (1994), *Better Kid Care: Play is the business of Kids*. Ανακτήθηκε: 28/09/2012 από www.nncc.org/curriculum/better.play.html
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority), (2004). *Ages 3-14. Assessment for learning – ten principles*. Ανακτήθηκε 13/10/2012 από www.qua.org.uk
- Piaget, J. (1967). *Six Psychological Studies*, Random House New York.
- Piaget, J., (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, N.Y.:Norton.
- Russ, S. W., (2004). *Play in Child Development and Psychotherapy: Toward Empirically Supported Practice*, L.E.A. Publishers: London.
- Saracho, O. & Spodek, B. (1998). Play in early childhood education, in *Multiple perspectives on play in early childhood education*, (Introduction) Albany: State University of New York.
- Smith, P.K. (1994). Play and the uses of play, in R. Moyles, *The excellence of play*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Stagnitti, K., (2004). Understanding Play: The Implications for Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1): 3-12.

- The new Jersey Department of Education, (2002). *Early Childhood Education Program – Expectations Standard of Quality*. Ανακτήθηκε: 17/10/2012 από <http://www.state.nj.us/njded/ece/expectations/2002/expectations.pdf>
- Stupiansky, S. (1997). *Building Understanding together: A constructivist Approach to Early Childhood Education*, Delmar.
- Thomson, I. (2003). Developing young children's counting skills. In I. Tomson (eds.) *Teaching and learning early number*, Open University Press.
- Vance, L.K., Needelman, H. & Troia, K. (1999). Early Childhood Assessment: A Comparison of the Bayley Scales of Infant Development and Play-Based Assessment in Two-year Old at Risk Children, *Developmental Disabilities Bulletin*, 27 (1): 1-12.
- Vig, S., Kaminer, R. (1998). *EITI Newsletter. Early Intervention Training Institute*.
- Vygotsky, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 62-76.
- Vygotsky, L. (1978). The role of play in development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, pp. 92-104. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L., (1997). *Νοὺς στὴν Κοινωνία*, (μτφ. Μπίμπου Α., Βοσνιάδου Σ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Second Edition, Thousand Oaks: Paul Chapman Publishing.
- Yawkey, T.D., Bakawa – Evenson, L, (1977), Planning for playing in programmes for young children. *Child care quarterly*, 6(4): 259-268.

Ομαδοσυνεργατική επίλυση ανοιχτών προβλημάτων στο δημοτικό σχολείο σε τέσσερις φάσεις: ατομική και συνεργατική έρευνα, μαθηματική συζήτηση και συγκεφαλαίωση

Γιώργος Δ. Κόσσυβας

Δρ, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ3 Α' Αθήνας

*Αυτό που το παιδί κάνει σήμερα σε συνεργασία με άλλους,
αύριο θα είναι ικανό να το κάνει από μόνο του.*

Lev Vygotsky, Σκέψη και Γλώσσα, σ. 295

Η επίλυση ανοιχτών προβλημάτων στη διδασκαλία των μαθηματικών

Η επίλυση μαθηματικού προβλήματος είναι ένα σύνθετο έργο, συνυφαίνεται με την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και αποτελεί την «καρδιά των Μαθηματικών». Κατά τις τελευταίες δεκαετίες η επίλυση προβλήματος θεωρείται ως ο πλέον σημαντικός σκοπός για τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών, γι' αυτό προτάθηκε να αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών (Schoenfeld, 1992).

Το είδος του προβλήματος και η διδακτική στρατηγική επηρεάζουν τη διεργασία επίλυσης προβλήματος. Υπάρχουν αρκετά μοντέλα που περιγράφουν τη διαδικασία επίλυσης μαθηματικού προβλήματος στη σχολική τάξη. Το πιο γνωστό είναι το μοντέλο του Polya, στο οποίο διακρίνονται τέσσερα ιεραρχικά στάδια: *κατανόηση του προβλήματος, κατάστρωση σχεδίου επίλυσης, εκτέλεση του σχεδίου και αναδρομική διερεύνηση* (Polya, 1998). Στο εν λόγω μοντέλο αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενεργητική εμπλοκή του μαθητή για την επίλυση προκλητικών προβλημάτων και τη δραστηριότητα της μαθηματικής ανακάλυψης, η οποία καρποφορεί κυρίως μέσα από τον πειραματισμό, το διαισθητικό μάντεμα, τη διατύπωση και τον έλεγχο εικασιών. Σύμφωνα με τον Polya η επίλυση προβλήματος είναι τέχνη που μπορεί να διδαχθεί. Κατά τη δεκαετία του 1980 επικρατούσε η τάση να επιλέγονται προβλήματα με σκοπό τη *διδασκαλία ευρετικών στρατηγικών (heuristics)*. Ο εκπαιδευτικός ασκούσε τους μαθητές στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, οι οποίες έχουν με-

γάλη πιθανότητα να εμφανιστούν στα καθημερινά μαθήματα. Τέτοιες στρατηγικές είναι: η κατασκευή ενός βοηθητικού σχήματος, ενός πίνακα ή ενός καταλόγου, η ενασχόληση με ένα απλούστερο πρόβλημα, η ανακάλυψη ενός μοτίβου, η διατύπωση και ο έλεγχος εικασιών, η ανασκόπηση, κλπ.

Άλλοι ερευνητές έχουν αναπτύξει περαιτέρω το μοντέλο του Polya στρέφοντας κυρίως το ενδιαφέρον τους στις ικανότητες που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων (Mason & κ. ά., 1982 - Schoenfeld, 1985 - Lester & Kehle, 2003). Η επιτυχής επίλυση του προβλήματος απαιτεί ένα συνδυασμό γνωστικών, συναισθηματικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. *Μεταγνωστικές δεξιότητες*, όπως είναι ο σχεδιασμός, η ρύθμιση και η αξιολόγηση της σκέψης, η επίγνωση των δυσκολιών, η σύγκριση της αποτελεσματικότητας διαφορετικών τρόπων, βοηθούν τους μαθητές να έχουν συνειδητό έλεγχο της μάθησής τους και να βελτιώνουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (Goldberg & Bush, 2003). *Συναισθηματικοί παράγοντες* των μαθητών, όπως οι στάσεις και οι συγκινήσεις, οι αυτοεικόνες και οι ετεροεικόνες, τα κίνητρα και οι προσδοκίες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες είναι εξίσου σημαντικοί με τη μάθηση του γνωστικού αντικειμένου και επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις και την αποτελεσματική λύση προβλήματος (Φιλίππου & Χρίστου, 2001). Ο Schoenfeld στη διδασκαλία των Μαθηματικών διακρίνει προβλήματα ρουτίνας, τα οποία συνήθως είναι ασκήσεις που αποβλέπουν στην ανάπτυξη τεχνικών, και πρωτότυπα προβλήματα. Κατά την επίλυση πρωτότυπων προβλημάτων, οι μαθητές εφευρίσκουν και δοκιμάζουν δικές τους στρατηγικές, οι οποίες υπερβαίνουν τους τυποποιημένους αλγοριθμικούς χειρισμούς (English, 1997). Στην κατηγορία των πρωτότυπων ή ασυνήθιστων προβλημάτων ανήκουν και τα ανοιχτά προβλήματα.

Στην επιστήμη των μαθηματικών ο όρος ανοιχτό πρόβλημα συνήθως αναφέρεται σε προβλήματα τα οποία για μεγάλο χρονικό διάστημα παρέμειναν άλυτα, όπως για παράδειγμα το τελευταίο Θεώρημα του Fermat που λύθηκε το 1993 ή η Εικασία του Goldbach, η οποία παραμένει ακόμα χωρίς λύση¹. Στη Διδακτική των Μαθηματικών ο όρος *ανοιχτό πρόβλημα* παραπέμπει σε πρόβλημα έρευνας, το οποίο δεν δεσμεύει τους μαθητές προς μία συγκεκριμένη μέθοδο της λύσης. Δεν αποτελεί πρόβλημα καθημερινής ρουτίνας της σχολικής τάξης, αλλά ασυνήθιστο πρόβλημα, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να κάνουν επιλογές στα δεδομένα, τις υποθέσεις, τη στρατηγική επίλυσης, τους επιδιωκόμενους στόχους και το αποτέλεσμα (Cifarelli & Cai, 2005). Με την εισαγωγή των ανοιχτών προβλημάτων επιδιώκεται η βελτίωση της διδασκαλίας των μαθηματικών. Τέτοια προβλήματα έχουν χρησιμοποιηθεί σε συγκρίσεις των επιδόσεων των μαθητών, όπως είναι οι διεθνείς αξιολογήσεις TIMMS και PISA. Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχει συγκεντρωθεί πλήθος ερευνών για τη διδακτική αξιοποίηση των ανοιχτών προβλημάτων. Από πολλούς ερευνητές υποστηρίζεται ότι το ανοιχτό πρό-

¹ Η εικασία του Goldbach έχει την ακόλουθη διατύπωση: κάθε άρτιος φυσικός αριθμός μεγαλύτερος του 4, μπορεί να γραφτεί ως άθροισμα δύο πρώτων περιττών αριθμών. (παράδειγμα: $6 = 3+3$ $8 = 5+3$ $10 = 7+3 = 5+5$ κλπ.).

βλημα πρέπει να κατέχει κεντρική θέση στη διδασκαλία των μαθηματικών (Silver, 1995 - Stacey 1995).

Η εισαγωγή του όρου ανοιχτό πρόβλημα είναι ιαπωνικής προέλευσης (Shimada 1977 - Becker κ. α., 1997 - Sawada, 1997), εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 1970 και είχε σκοπό τη μεταρρύθμιση της διδασκαλίας των Μαθηματικών με ανοιχτές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη. Μεταξύ των ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του ανοιχτού προβλήματος. Κατά τα έτη 1993-96, υπήρχε μια ομάδα συζήτησης στο πλαίσιο της Διεθνούς Ομάδας για τη Ψυχολογία της Μαθηματικής Εκπαίδευσης (PME) με θέμα “Χρήση ανοιχτών προβλημάτων στη διδασκαλία των Μαθηματικών”. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω ομάδας, στα ανοιχτά προβλήματα εντάσσονται οι ακόλουθες κατηγορίες: *διερευνήσεις*, *διατύπωση προβλήματος* (*problem posing*), *ζωντανές πραγματικές καταστάσεις*, *ερευνητικές εργασίες* (*projets*), *προβλήματα χωρίς ερωτήσεις*, *προβλήματα με ποικιλία απαντήσεων*, *προβλήματα έρευνας πεδίου* (Nohda, 1995 - Pehkonen, 1997).

Η αξιοποίηση των ανοιχτών προβλημάτων αποδίδει βαρύνουσα σημασία στη *διατύπωση του προβλήματος* (*Problem Posing*) και στη δημιουργία διαφορετικών ιδεών για τις λύσεις (Nohda, 2000). Το Problem Posing εστιάζει το μαθητή σε μια πιο ανοιχτή διαδικασία, στη διαδικασία της διερεύνησης και της δημιουργίας προβλημάτων με βάση μια “κατάσταση-πλαίσιο”. Ο όρος κατάσταση-πλαίσιο σημαίνει ένα αρχικό πεδίο αναφοράς με βάση το οποίο θα ενθαρρυνθούν οι μαθητές να ασκήσουν τη φαντασία τους και να θέσουν ερωτήματα και προβλήματα, τα οποία επιδέχονται μαθηματική λύση. Στο Problem Posing τα παιδιά ακολουθούν τα δικά τους ενδιαφέροντα (Μαμωνά-Downs, 1993).

Ένα πρόβλημα θεωρείται ως ανοιχτό αν η αρχική κατάσταση ή τα τελικά αποτελέσματα είναι ανοιχτά (Pehkonen, 1997) ή αν η διαδικασία είναι ανοιχτή (Nohda, 2000). Η έννοια του ανοιχτού προβλήματος μπορεί να εξηγηθεί κατά τον ακόλουθο τρόπο: το πρόβλημα είναι κλειστό, αν η αρχική κατάσταση και η τελική κατάσταση είναι καλά ορισμένες. Το πρόβλημα είναι καλά ορισμένο στο βαθμό που τα αρχικά δεδομένα, οι περιορισμοί και ο σκοπός ορίζονται με σαφή και λειτουργικό τρόπο. Στην εκφώνηση του προβλήματος, ο λύτης έχει στην κατοχή του, χωρίς να χρειάζεται να τα προσδιορίσει, όλα τα στοιχεία και τα συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια για την αξιολόγηση της μεθόδου και όχι του σκοπού. *Εάν η αρχική κατάσταση ή η τελική κατάσταση είναι ανοιχτή, έχουμε ανοιχτό πρόβλημα.* Ο βαθμός ακρίβειας της αρχικής και της τελικής κατάστασης περιλαμβάνει το κριτήριο του ανοιχτού χαρακτήρα. Ο παρακάτω πίνακας (Pehkonen, 1995) δείχνει τις τρεις κατηγορίες των ανοιχτών προβλημάτων, τα οποία σχηματίζονται σε όλους τους συνδυασμούς.

Τα ανοιχτά προβλήματα συμπλέουν με τα λεγόμενα ασθενώς ή ατελώς δομημένα προβλήματα (Tardif, 1997 - Κολέζα, 2009). Τα εν λόγω προβλήματα, ενώ είναι διατυπωμένα σύμφωνα με τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, στο σημασιολογικό επίπεδο υπάρχουν συνήθως ελλείψεις στα δεδομένα ή στα ζητούμενα. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα προβλήματα είναι ασαφή, αλλά ότι οι μα-

Τελική κατάσταση → Αρχική Κατάσταση ↓	Κλειστή τελική κατάσταση	Ανοιχτή τελική κατάσταση
Κλειστή αρχική κατάσταση (προβλήματα καλώς ορισμένα)	• Κλειστά προβλήματα	• Ανοιχτά-κλειστά προβλήματα • Διερευνήσεις • Έρευνα πεδίου • Προβλήματα ποικιλίας (Problem variation)
Ανοιχτή αρχική κατάσταση	• Ζωντανές πραγματικές καταστάσεις • Προβλήματα ποικιλίας (Problem variation)	• Ζωντανές πραγματικές καταστάσεις • Προβλήματα ποικιλίας (Problem variation) • Ερευνητικές εργασίες (projets) • Διατύπωση προβλημάτων (problem posing)

θητές εμπλέκονται ενεργά στη διευκρίνιση ορισμένων πτυχών τους. Είναι προβλήματα με ανοιχτές κατευθύνσεις και ερμηνείες, τα οποία αντίκειται στις ακριβείς και ανστηρές μαθηματικές διατυπώσεις.

Ανοιχτή προσέγγιση είναι μια μέθοδος διδασκαλίας των Μαθηματικών, που αναπτύχθηκε στην Ιαπωνία, σύμφωνα με την οποία τα ανοιχτά προβλήματα χρησιμοποιούνται ως μέσο για την ανάδειξη του συλλογισμού των μαθητών (Sawada, 1997 - Nohda, 2000). Σύμφωνα με τους Stein κ. ά (2008), τα διερευνητικά μαθήματα μαθηματικών συνήθως αποτελούνται από τις εξής τρεις φάσεις: 1) Μια εναρκτήρια φάση όπου ο δάσκαλος εισάγει τα προβλήματα, χωρίς να δώσει μεθόδους λύσης ή παραδείγματα. 2) Μια φάση εξερεύνησης στην οποία οι μαθητές εργάζονται πάνω στα προβλήματα σε μικρές ομάδες, ενώ ο δάσκαλος τους καθοδηγεί. 3) Μια φάση συζήτησης και συγκεφαλαίωσης όπου οι μαθητές παρουσιάζουν και συζητούν τις μεθόδους λύσης και ο δάσκαλος συνοψίζει το μάθημα. Αυτές οι φάσεις είναι παρόμοιες με εκείνες που χρησιμοποιούνται στην πρακτική του ανοιχτού προβλήματος στη Γαλλία (Arsac κ. ά., 2007) και στην ανοιχτή προσέγγιση (Nohda, 2000), η οποία εφαρμόζεται στη διδασκαλία των μαθηματικών στην Ιαπωνία. Ωστόσο, σύμφωνα με την ανοιχτή προσέγγιση τονίζεται η ανάγκη να συμμετάσχουν οι μαθητές στη α) διατύπωση του προβλήματος, β) στην επιλογή διαφορετικών μεθόδων λύσης και στη γ) δημιουργία νέων, περισσότερων γενικών προβλημάτων, με βάση την προηγούμενη λύση (Nohda, 2000). Σε όλα τα μοντέλα υπάρχει μια φάση που σχετίζεται με την κατανόηση του προβλήματος, στην οποία ο λύτης αντιλαμβάνεται τι ζητά το πρόβλημα και ποιες συνθήκες είναι δεδομένες.

Στο πλαίσιο της διεθνούς έρευνας του ανοιχτού προβλήματος ιδιαίτερο εν-

διαφέρον παρουσιάζει η γαλλική εμπειρία, και ειδικότερα οι εκδόσεις του Ινστιτούτου Έρευνας για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών της Λυών (IREM de Lyon). Η ερευνητική ομάδα της Λυών μελέτησε κυρίως προβλήματα που απευθύνονται σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου και αποσκοπούν στην καλλιέργεια ερευνητικής στάσης και ικανοτήτων επιστημονικής μεθοδολογίας (Arsac κ. ά., 1992). Μια επιστημονική έρευνα αναπτύσσει σύνθετες μεθοδολογικές ικανότητες, όπως είναι η διατύπωση των υποθέσεων εργασίας, η προετοιμασία του πειραματικού ή ερευνητικού σχεδίου, η επιλογή του δείγματος, η κατασκευή των εργαλείων αξιολόγησης, η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Ορισμένες από αυτές τις ικανότητες εμφανίζονται σε κάθε ανοιχτό πρόβλημα.

Επιπλέον, υπάρχουν ποικίλες πρακτικές και υλικό που αφορούν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. (Charnay, 1992-1993 - Sauter, 1998 - ERMEL, INRP, 2005 - ERMEL, INRP, 2007). Σύμφωνα με την ομάδα του IREM de Lyon το ανοιχτό πρόβλημα, το οποίο προτείνεται να ερευνηθεί από τους μαθητές, έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Arsac κ. ά., 2007):

- Η εκφώνηση είναι σύντομη.
- Από την εκφώνηση δεν προκύπτει ούτε η μέθοδος ούτε η λύση (δεν υπάρχουν ερωτήσεις του τύπου “να αποδείξετε ότι” ούτε ενδιάμεσες ερωτήσεις). Σε καμιά περίπτωση η λύση δε θα πρέπει να μειώνεται στην απλή χρήση ή την άμεση εφαρμογή συμπερασμάτων ή κανόνων που παρουσιάστηκαν στα τελευταία μαθήματα.
- Το ανοιχτό πρόβλημα βασίζεται σε έννοιες με τις οποίες τα παιδιά είναι αρκετά εξοικειωμένα. Έτσι θα μπορούν να κατακτήσουν εύκολα την κατάσταση και να πάρουν μέρος σε δοκιμές, εικασίες, σχέδια επίλυσης και αντιπαραδείγματα.

Η εκφώνηση του προβλήματος συνήθως είναι σύντομη και διατυπώνεται σε καθημερινή ή σε μαθηματική γλώσσα. Η απλή και σύντομη εκφώνηση ευνοεί τη γρήγορη ανάγνωση και κατανόηση και δημιουργεί διευκολυντικές προϋποθέσεις ως προς το φορτίο το οποίο θα διατηρηθεί στη μνήμη και ως προς το χειρισμό των δεδομένων. Επιπλέον μπορεί να δώσει την εντύπωση ότι το πρόβλημα είναι εύκολο και να μπολιάσει τους μαθητές με την επιθυμία να καταπιαστούν μ' αυτό. Πολλά ανοιχτά προβλήματα είναι φαινομενικά απλά, όμως οι προεκτάσεις και οι γενικεύσεις κρύβουν ενδιαφέρουσες εκπλήξεις.

Σε καμιά περίπτωση η λύση δε θα πρέπει να περιορίζεται στην απλή χρήση ή την άμεση εφαρμογή συμπερασμάτων ή κανόνων που παρουσιάστηκαν στα τελευταία μαθήματα, γιατί τότε θα αποτελεί πρόβλημα άμεσης εφαρμογής και όχι ανοιχτό πρόβλημα. Αυτό που έχει πρωταρχική σημασία είναι, ότι από τον τρόπο με τον οποίο τίθεται η εκφώνηση του ανοιχτού προβλήματος δεν προκύπτει άμεσα η μέθοδος και η λύση.

Το ανοιχτό πρόβλημα θα πρέπει να βασίζεται σε έννοιες με τις οποίες οι μαθητές είναι αρκετά εξοικειωμένοι. Αυτό είναι απαραίτητο ώστε οι μαθητές, μέσα στο πλαίσιο των συνηθισμένων περιορισμών του σχολικού ωραρίου, να μπορούν να υπολογίζουν αποτελέσματα ή να παραγάγουν ιδέες μέσα σε λογικό χρονικό

διάστημα. Μπορεί το πρόβλημα να είναι ανοιχτό, όμως ο χρόνος έρευνας δυστυχώς παραμένει κλειστός. Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να κατακτήσουν εύκολα την κατάσταση και να πάρουν μέρος σε δοκιμές, εικασίες, δρόμους συνανίχνευσης, σχέδια επίλυσης και αντιπαραδείγματα τα οποία στοχεύουν στην ανακάλυψη και δημιουργία της λύσης ή των λύσεων του ανοιχτού προβλήματος. Ας πάρουμε ως παράδειγμα το ακόλουθο πρόβλημα:

Μετά από πολλά χρόνια, συναντιούνται δύο συμμαθητές οι οποίοι είχαν ιδιαίτερη αγάπη για τα μαθηματικά και διεξάγεται ο ακόλουθος διάλογος:

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ: Παντρεύτηκες; Έχεις παιδιά; Πόσα; Ποιας ηλικίας;

ΥΠΑΤΙΑ: Ναι. Τρία και το γινόμενο των ηλικιών τους είναι 36. (Ασφαλώς, πρόκειται για ακέραιους αριθμούς ηλικιών)

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ: (Μετά από σκέψη). Δεν μπορώ να βρω τις ηλικίες τους. Τα δεδομένα είναι ελλιπή.

ΥΠΑΤΙΑ: Πολύ σωστά. Και αν σου πω ότι το άθροισμα των τριών αριθμών είναι ίσο με τον αριθμό του σπιτιού σου;

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ: (Αφού σκέφτηκε λίγο). Ούτε τώρα μπορούν να προσδιοριστούν οι τρεις ηλικίες.

ΥΠΑΤΙΑ: Μπράβο! Σε πληροφορώ λοιπόν ότι το μεγαλύτερο έχει ξανθά μαλλιά!

ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ: Τώρα, βεβαίως! Μπορώ να σου πω τις ηλικίες των παιδιών σου χωρίς καμιά αμφιβολία. Και τις λέει.

Υπάρχουν συνήθως δύο απορίες των παιδιών που έχουν τη συνήθεια να απαντούν χωρίς ιδιαίτερη σκέψη: Τι σχέση έχουν τα ξανθά μαλλιά με τις ηλικίες των παιδιών και ποιος είναι ο αριθμός του σπιτιού του Πυθαγόρα; Το σφάλμα είναι ότι βιάζονται και χωρίς προσεκτική ανάλυση και αξιοποίηση των δεδομένων δίνουν αβασάνιστες απαντήσεις. Έτσι, αποτυγχάνουν από το πρώτο βήμα, το οποίο είναι η ανάγνωση του προβλήματος.

Εφόσον οι απαντήσεις του Πυθαγόρα και οι παρατηρήσεις της Υπατίας είναι σωστές και δίνονται, με προσοχή αυτό που απαιτείται είναι ο εντοπισμός των πληροφοριών που παραμένουν “κρυφές” και η εκμετάλλευσή τους. Είναι απαραίτητο να ακολουθήσουμε το διάλογο βήμα προς βήμα και να εστιάσουμε στο ερώτημα: «Ποιους συλλογισμούς έκανε ο Πυθαγόρας και πώς κατέληξε στην απάντησή του;». Συγκεκριμένα, όταν του έδωσαν το γινόμενο των ηλικιών των τριών παιδιών, απάντησε ότι δεν μπορούσε να βρει τις ηλικίες τους, γιατί υπάρχουν περισσότερες από μία τριάδες ακέραιων αριθμών που έχουν γινόμενο 36. Αρκεί να βρούμε πώς αναλύεται ο αριθμός 36, σε γινόμενα τριών αριθμών. Καθώς είναι ένας μικρός αριθμός, οι μαθητές δεν έχουν δυσκολία να γράψουν όλες τις δυνατές τριάδες:

1·1·36, 1·2·18, 1·3·12, 1·4·9, 1·6·6, 2·2·9, 2·3·6 και 3·3·4.

Ο Πυθαγόρας μπορούσε πλέον να επιλέξει τον κατάλληλο συνδυασμό, δηλαδή εκείνον του οποίου το άθροισμα των παραγόντων είναι ίσο με τον αριθμό του σπιτιού του, επειδή προφανώς γνώριζε το αριθμό του σπιτιού του. Αλλά ακριβώς με την προσκόμιση της δεύτερης πληροφορίας, ο Πυθαγόρας πάλι δήλωσε αδυνα-

μία. Πώς μπορεί αυτή η πληροφορία να αξιοποιηθεί; Πώς μπορεί να συνδεθεί με την προηγούμενη; Οι μαθητές μπορούν να βρουν όλα τα αντίστοιχα αθροίσματα:

$$1+1+36=38, 1+2+18=21, 1+3+12=16, 1+4+9=14, \underline{1+6+6=13}, \\ \underline{2+2+9=13}, 2+3+6=11 \text{ και } 3+3+4=10.$$

Διαπιστώσαμε ότι δύο από αυτά τα αθροίσματα είναι ίσα με 13 και ότι από αυτό προέρχεται ο λόγος της αβεβαιότητας του Πυθαγόρα. Μόνο στην περίπτωση που το άθροισμα των ηλικιών είναι 13 είναι αδύνατο να αποφασίσει, διότι υπάρχουν δύο δυνατότητες, οι οποίες οδηγούν σε δίδυμα:

$$1, 6, 6 \text{ ή } 2, 2, 9.$$

Ωστόσο, στην τελευταία φράση της Υπατίας, εκτός από το χρώμα των μαλλιών μνημονεύεται επίσης ένα άλλο στοιχείο. Αυτό είναι ότι υπάρχει «μεγαλύτερο παιδί». Έτσι, μεγαλύτερο παιδί υπάρχει στο συνδυασμό 2, 2, 9 (που έχει ξανθά μαλλιά) και επομένως αυτή είναι η ζητούμενη λύση.

Είναι προφανές ότι η εκφορά των διαλόγων ενθαρρύνει την έρευνα. Αν ζητούσαμε την ανάλυση του 36 σε πρώτους παράγοντες, ή τον κατάλογο των διαιρετών του ή όλα τα γινόμενα τριών αριθμών που δίνουν 36, τότε το πλαίσιο είναι σαφώς μαθηματικό και πιο αυστηρό από το προηγούμενο σενάριο που παίζεται μεταξύ της Υπατίας και του Πυθαγόρα.

Η εισαγωγή του ανοιχτού προβλήματος στο σχολείο ανατρέπει την επιστημολογία της μαθηματικής βεβαιότητας και το παραδοσιακό μοντέλο της μετάδοσης της γνώσης από το δάσκαλο στο μαθητή, ενώ έχει συνδεθεί με τη διερευνητική μάθηση και τον κονστрукτιβισμό (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 1999 - Κολέζα, 2006). Η επίλυση ανοιχτών προβλημάτων παρέχει στους μαθητές ένα ελεύθερο και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για να αναπτύξουν τη μαθηματική τους σκέψη. Εφόσον τα ανοιχτά προβλήματα επιτρέπουν διαφορετικές σωστές λύσεις κάθε μαθητής θα έχει την ευκαιρία να βρει τη λύση του και έτσι να απαντήσει στο πρόβλημα με το δικό του τρόπο. Κατά την προσπάθεια της επίλυσης των ανοιχτών προβλημάτων οι μαθητές ρυθμίζουν τις ενέργειές τους, κάνουν επιλογές και λαμβάνουν αποφάσεις. Είναι θεμελιώδες να εμπλακούν όλοι οι μαθητές στις δραστηριότητες της τάξης, να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους και να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες, στις οποίες παραπέμπει η λύση του προβλήματος (Κόσσυβας, 1995).

Η επίλυση ανοιχτών προβλημάτων στην τάξη αναδεικνύει τις ατομικές διαφορές των μαθητών, επιφέρει ανακατατάξεις στην ιεραρχία των μαθησιακών στόχων και αμφισβητεί τον ωφελμιστικό προσανατολισμό των μαθηματικών, παραινώντας τους μαθητές να βιώσουν το πρόβλημα ως συναρπαστικό και ενδιαφέρον, να κατασκευάσουν τη γνώση και να διαμορφώσουν μια θετική εικόνα για τα μαθηματικά (Kosynvas, 2010). Η επίλυση ανοιχτών προβλημάτων καλλιεργεί στους μαθητές την ερευνητική διάθεση και την αυτενέργεια, τη συνέργεια και την πειραματική διάσταση, τη μαθηματική δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη στα μαθηματικά (Κόσσυβας, 1996α).

Επιπλέον, μυεί τους μαθητές στον επιστημονικό διάλογο, τη διατύπωση και τον έλεγχο εικασιών και την ανταλλαγή επιχειρημάτων σε ολόκληρη την τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις δικές τους ιδέες και να λάβουν ενεργό μέρος σε πλούσιες μαθηματικές συζητήσεις, στις οποίες αναδεικνύεται η ποικιλία των στρατηγικών επίλυσης του προβλήματος. Η αξία της επίλυσης ενός προβλήματος με περισσότερους από έναν τρόπους είναι ανεκτίμητη (Γαγάτσης, 1988). Με τη συζήτηση των λύσεων σε ολόκληρη την τάξη οι μαθητές δραστηριοποιούν τα μαθησιακά τους κίνητρα για τα Μαθηματικά, εξηγούν τη λύση στους συμμαθητές τους, κάνουν νέους εννοιολογικούς συσχετισμούς, αναπτύσσουν τη μαθηματική τους σκέψη, γενικά αποκομίζουν πλούσιες εμπειρίες βιώνοντας τη χαρά της ανακάλυψης.

Σύμφωνα με το παγιωμένο “διδασκτικό συμβόλαιο”, σχεδόν όλα τα προβλήματα που ανατίθενται στους μαθητές προς επίλυση είναι κλειστά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να διαμορφώνουν ορισμένους άρρητους κανόνες, μερικοί από τους οποίους είναι οι ακόλουθοι (Κόσυβας, 1996α).

- Σε κάθε πρόβλημα θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί η τελευταία διδαγμένη γνώση.
- Σε κάθε πρόβλημα όλοι οι αριθμοί της εκφώνησης θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν.
- Δεν μπορεί να λυθεί ένα πρόβλημα Μαθηματικών που έχει έναν μόνο αριθμό.
- Σε κάθε πρόβλημα θα πρέπει να εκτελεστούν τυπικές αλγοριθμικές διαδικασίες.
- Κάθε πρόβλημα έχει μία μόνο λύση.
- Κάθε πρόβλημα απαιτεί μια ερμηνεία της εκφώνησης και οδηγεί σε ένα μόνο σωστό αποτέλεσμα.

Η παγίωση των παραπάνω εσφαλμένων πεποιθήσεων ή κανόνων του διδακτικού συμβολαίου, όπως και άλλων που έχουν προκύψει από ανάλογες έρευνες, ριζώνουν με τη δύναμη της συνήθειας και αποτελούν εμπόδιο για το σχηματισμό της κατάλληλης αναπαράστασης για την επίλυση του ανοιχτού προβλήματος.

Ο τρόπος αξιοποίησης των ανοιχτών προβλημάτων στην τάξη

Τα ανοιχτά προβλήματα συνιστούν προκλητικές δραστηριότητες για τους μαθητές, τις οποίες ο δάσκαλος μπορεί να αξιοποιήσει με ποικίλους τρόπους στη σύγχρονη τάξη του δημοτικού σχολείου. Μια ανοιχτή ερώτηση μπορεί να έχει στόχο την ολιγόλεπτη προθέρμανση και παρακίνηση των μαθητών. Ένα πρόβλημα μπορεί να συζητηθεί σε ολόκληρη την τάξη σε μια διδακτική ώρα ή να αποτελέσει μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής εργασίας (project). Η κοινωνική μορφή οργάνωσης της τάξης μπορεί να είναι μετωπική, ατομική, ανά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται μια σύγχρονη πρόταση για τη λύση μαθηματικού προβλήματος στη σχολική τάξη. Η εν λόγω πρόταση αποτελεί μια εκδοχή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Συνδυάζει την ενεργητική ανακάλυψη των

μαθητών, ατομική και ομαδική, με τη μετωπική διδασκαλία. Ο δάσκαλος συνήθως αναγγέλλει τη δραστηριότητα του πειραματισμού 3-4 μέρες πριν την πραγματοποίησή της. Είναι απαραίτητο να έχει αποσαφηνίσει στους μαθητές το σκοπό του. Μπορεί για παράδειγμα να πει στους μαθητές του: *θα έχετε την ευκαιρία να διερευνήσετε προβλήματα διαφορετικά από τα συνηθισμένα ή θα παίξετε τον ερευνητή των Μαθηματικών.*

Η πρακτική στη σχολική τάξη απαιτεί τη μελετημένη περιγραφή των φάσεων στις οποίες ξεδιπλώνεται η έρευνα του προβλήματος. Η εργασία της τάξης κατά την επίλυση προβλημάτων με τη μέθοδο της συνεργατικής διερεύνησης συνήθως απαιτεί δύο διδακτικές ώρες και διαρθρώνεται σε τέσσερις φάσεις. Αυτές είναι: ατομική έρευνα και οικειοποίηση του ανοιχτού προβλήματος, συνεργατική έρευνα και σύνταξη των κοινών εργασιών, μαθηματική συζήτηση των λύσεων στην ολομέλεια της τάξης και συγκεφαλαίωση από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια εκθέτουμε τις φάσεις αυτές, επισημαίνοντας ότι η προτεινόμενη μέθοδος αποτελεί μία δυνατότητα μεταξύ πολλών άλλων και δεν αποτελεί μοντέλο προς μίμηση.

Παρουσίαση και κατανόηση του προβλήματος (ατομική έρευνα)

Στην πρώτη φάση ο δάσκαλος καλείται να δραστηριοποιήσει τα κίνητρα των μαθητών. Διευκρινίζει τους κανόνες του συμβολαίου και προετοιμάζει συναισθηματικά τους μαθητές. Οι μαθητές συχνά δεν είναι εξασκημένοι να αφοσιώνονται με την απαραίτητη συγκέντρωση και συνέπεια σε μια απαιτητική εργασία όπως είναι η επίλυση ενός ανοιχτού προβλήματος. Γι' αυτό στην πρώτη φάση το κύριο βάρος πέφτει στον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει την ευθύνη της δημιουργίας της προβληματικής κατάστασης.

Πριν από την παρουσίαση του ανοιχτού προβλήματος ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές σαφείς οδηγίες για τον τρόπο εργασίας της τάξης: *Τα πρώτα 5-10 λεπτά θα εργαστείτε ατομικά, στη συνέχεια όλες οι ομάδες θα πρέπει να συντάξουν σε μια αφίσσα², στην οποία θα παρουσιάσουν τα αποτελέσματα που βρήκαν, τις παρατηρήσεις τους και τις ιδέες τους, στο τέλος θα ακολουθήσει κοινή συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη πάνω στο περιεχόμενο των διαφορετικών αφισών.*

Οι κυριότερες εντολές γράφονται στον πίνακα ώστε οι μαθητές να ανατρέχουν σε αυτές αν τις ξεχάσουν ή αν υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ τους. Ο δάσκαλος δίνει την εκφώνηση του ανοιχτού προβλήματος και προσδιορίζει τα απαραίτητα μέσα που θα διευκολύνουν την εργασία των μαθητών (ψηφιακά εργαλεία, εποπτικά και χειραπτικά μέσα, μικροϋπολογιστές, γεωμετρικά όργανα). Αν η εκφώνηση του προβλήματος δοθεί σε φύλλο, τότε το εν λόγω φύλλο θα πρέπει να μοιραστεί σε κάθε ομάδα και όχι σε κάθε μαθητή.

² Χρησιμοποιήσαμε αφίσες σε διδακτικά πειράματα των Μαθηματικών (Κόσσυβας, 1996α) καθώς και διαφάνειες (Kosyvas & Baralis, 2010). Τα «Χαρτόνια Εργασίας» (κανσόν) είναι δημοφιλή στο μάθημα των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο καθώς και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Σχιζα & Φλογαίτη, 2005).

Προτού ξεκινήσει η ομαδική διερεύνηση δε θα πρέπει να υπάρχουν δυσκολίες στην κατανόηση της προβληματικής κατάστασης. Η αναζήτηση της λύσης πρέπει να αρχίσει όταν το πρόβλημα έχει κατανοηθεί από τους μαθητές. Γι' αυτό θα πρέπει να διατεθεί επαρκής χρόνος για την κατανόηση της εκφώνησης. Ο δάσκαλος οφείλει να δώσει όλες τις απαραίτητες οδηγίες για να φωτίσει το πρόβλημα (τα δεδομένα, τα ζητούμενα), να εξηγήσει άγνωστες λέξεις, να περιορίσει τις συγχύσεις και τις παρανοήσεις, αλλά οι εξηγήσεις του δεν θα πρέπει να εμπεριέχουν πληροφορίες οι οποίες μπορεί να σκιαγραφήσουν τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος. Οι περιορισμοί, τους οποίους θέτει η εκφώνηση του προβλήματος μπορούν να γραφούν στον πίνακα για να μπορούν οι μαθητές οποιαδήποτε στιγμή να προστρέχουν με ευκολία σ' αυτούς. Επίσης, στην καλύτερη κατανόηση του προβλήματος μπορεί να συμβάλει η αναδιήγησή του από κάποιο μαθητή.

Είναι πολύ χρήσιμο πριν από τη συνεργατική έρευνα κάθε μαθητής να έχει σχηματίσει μια δική του ιδέα πάνω στο πρόβλημα και να έχει προετοιμάσει τις προτάσεις του για την ομαδική επίλυση. Αν δεν προηγηθεί ένα στάδιο ατομικής διερεύνησης, ορισμένοι γρήγοροι μαθητές μπορεί να παραγάγουν ιδέες τη στιγμή που άλλοι δεν έχουν κατανοήσει ακόμη την εκφώνηση. Ο χρόνος της ατομικής εργασίας είναι απαραίτητος, γιατί βοηθάει τους πιο αδύνατους μαθητές της ομάδας να οικειοποιηθούν την εκφώνηση του προβλήματος. Χωρίς τη φάση της ατομικής έρευνας η εργασία στις ομάδες είναι λιγότερο πλούσια. Οι μαθητές διερευνούν το πρόβλημα, κάνουν δοκιμές και επαληθεύσεις και σχηματίζουν μια πρώτη αναπαράσταση του προβλήματος.

Ομαδική έρευνα και γραφή μιας λύσης σε «αφίσα συνέργειας»

Εφόσον οι μαθητές είναι ήδη χωρισμένοι σε ομάδες, μπορούν εύκολα από την ατομική διερεύνηση της προηγούμενης φάσης να “γλιστρήσουν” στη συλλογική έρευνα μέχρι να έρθει η στιγμή της γραπτής διατύπωσης της εργασίας τους. Αυτό που έχει σημασία για τους μαθητές δεν είναι να μάθουν τη λύση, αλλά να είναι ικανοί να τη βρουν μόνοι τους με την ερευνητική δραστηριότητα και τη συνεργασία τους στο πλαίσιο της ομάδας. Η ανταμοιβή τους δεν είναι το τελικό αποτέλεσμα, αλλά το γεγονός ότι κατάφεραν να το λύσουν με δικά τους μέσα, είναι η θετική εικόνα που σχηματίζουν για τον εαυτό τους μέσα στην ομάδα, ότι είναι ικανοί να συνεργάζονται για την επίλυση του προβλήματος, να δημιουργούν μαθηματικά, να μαθαίνουν.

Κατά τη φάση της συνεργατικής έρευνας ο δάσκαλος αφήνει τα ηνία στους μαθητές. Τα μέλη κάθε ομάδας μέσω βιωματικής-επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης διατυπώνουν και ελέγχουν εικασίες, ανταλλάσσουν μαθηματικές εμπειρίες, συνερευνούν και μοιράζονται ιδέες και επιχειρήματα. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εργαστούν πάνω στο πρόβλημα χωρίς τη διαρκή καθοδήγηση και να ετοιμαστούν για τη μαθηματική συζήτηση. Σκοπός του έργου κάθε ομάδας είναι να συμφωνήσουν σε μια αιτιολογημένη λύση του προβλήματος. Την κοινή τεκμηρίωση της λύσης γράφουν πάνω σε μια «αφίσα συνέργειας»

(ή σε ένα χαρτόνι κανσόν ή σε μια διαφάνεια εργασίας). Καθώς οι μαθητές της ομάδας γράφουν, μπορούν να σταματούν και να σκέφτονται. Ο διδάσκων καλλιεργεί την προσδοκία ότι οι μαθητές θα τα καταφέρουν.

Ο δάσκαλος είναι διευκολυντής και ενεργός ακροατής. Κάθεται για λίγο μαζί με μια ομάδα και ακούει ζητώντας από τους μαθητές να εξηγήσουν τι κάνουν. Προσπαθεί να διατηρήσει την ερευνητική δραστηριότητα των μαθητών. Διευκολύνει τη λειτουργία των ομάδων, δεν παρεμβαίνει πολύ και με τη στάση του φροντίζει να μη μετατρέψει την ανοιχτή προβληματική κατάσταση σε κλειστή (Πατρώνης, 1988). Ο δάσκαλος αποφεύγει να κρίνει ένα αποτέλεσμα ως σωστό ή λάθος και προτρέπει τους μαθητές να θέσουν το θέμα προς συζήτηση στην ομάδα. Μπορεί να ρωτήσει: *πώς ξέρετε ότι αυτό το αποτέλεσμα είναι σωστό; Υπενθυμίζει στην ομάδα ότι κάθε απάντηση θα πρέπει να είναι αιτιολογημένη. Βοηθά την ομάδα να διδαχθεί μέσα από τα λάθη της, να επανεξετάσει τις αποτυχίες της και να προοδεύσει στην έρευνά της.*

Η συνεργασία στις ομάδες ελαττώνει το φόβο της αποτυχίας. Αν οι μαθητές έχουν περιέλθει σε αδιέξοδο και νιώθουν ανασφάλεια ο δάσκαλος, τους ενθαρρύνει να ξαναδοκιμάσουν. Είναι χρήσιμο να κάνουν έναν απολογισμό της έρευνάς τους και να επανεξετάσουν τη διαδρομή του έργου τους. Αν είναι δύσκολο στους μαθητές να συνεχίσουν, τότε ο δάσκαλος, αν το κρίνει απαραίτητο, μπορεί να κάνει μια μικρή συγκεφαλαίωση με χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης. Ο δάσκαλος κάνει ένα σύντομο απολογισμό της ερευνητικής δραστηριότητας των μαθητών τονίζοντας τα δυνατά σημεία καθώς και τα σημεία που επιδέχονται βελτίωση. Αποτελεί μια πολύτιμη στρατηγική που εστιάζει εκ νέου τους μαθητές στην επιτυχή λύση του προβλήματος. Η πλήρης εξάλειψη των παρεμβάσεων είναι πολύ δύσκολη υπόθεση. Ακόμα ο δάσκαλος παρατηρεί τον τρόπο εργασίας των ομάδων και συγκεντρώνει πληροφορίες για τη μαθηματική συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη.

Το κοινό έργο στο οποίο θα πρέπει να καταλήξει η ομάδα είναι η σύνταξη μιας λύσης πάνω σε μια αφίσα. Κάθε ομάδα είναι επιφορτισμένη με την εργασία να διατυπώσει γραπτά μια πρόταση λύσης και τα μερικά ή ολικά αποτελέσματα, με γράμματα του κατάλληλου μεγέθους ώστε να μπορούν να διαβαστούν από όλη την τάξη. Η επιδίωξη της ομάδας να συνθέσει από κοινού μια απάντηση ευνοεί την ανάπτυξη του διαλόγου στο εσωτερικό των ομάδων. Η επίλυση του προβλήματος από τους μαθητές είναι επιθυμητή, αλλά αυτό δεν είναι το πρωταρχικό. Αυτό που προέχει είναι οι πειραματικές διερευνήσεις των μαθητών, η αυτενεργός δραστηριότητά τους, ο έλεγχος των εικασιών και οι αιτιολογήσεις. Ορισμένα επιχειρήματα θα διατηρηθούν, ενώ άλλα θα εξαφανιστούν.

Ο δάσκαλος μοιράζει σε κάθε ομάδα μια αφίσα και έναν μαρκαδόρο και καλεί όλες τις ομάδες να γράψουν τη λύση τους (μερική ή ολική). Μπορεί να έχει καθοριστεί ένας χώρος για τα ονόματα των παιδιών και ένα ειδικό πλαίσιο στο οποίο κατά τη φάση της μαθηματικής συζήτησης θα σημειώσει ο δάσκαλος με άλλο χρώμα μαρκαδόρου τα επιχειρήματα των άλλων ομάδων. Η εν λόγω εργασία της ομάδας μπορεί να διαρκέσει 10-35 λεπτά. Αν ο πειραματισμός έχει διάρκεια μιας

ώρας αρκούν 10-15 λεπτά, ενώ αν είναι δίωρος τότε μπορεί να ολοκληρωθεί κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας. Κάθε ομάδα θα πρέπει να στοχεύει στη σύνταξη μιας λύσης, την οποία όλα τα μέλη συναποδέχονται.

Πρωταρχικός σκοπός είναι η προετοιμασία της μαθηματικής συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης. Με τις αφίσες οι μαθητές οπτικοποιούν την απάντηση στο πρόβλημα χρησιμοποιώντας σχήματα, σκίτσα, εικόνες, μοντέλα, σχόλια και αιτιολογήσεις. Οι αφίσες αποτελούν ένα πρόσφορο μέσο, το οποίο αναπαριστά τις απόπειρες επίλυσης του ανοιχτού προβλήματος από τις ομάδες και εξασφαλίζει τη μετάβαση από τη γραπτή διατύπωση των λύσεων στη συζήτησή τους. Επιπλέον, ο εν λόγω τρόπος δίνει τη δυνατότητα όλες οι εικασίες, οι ιδέες, οι εξηγήσεις, τα μερικά αποτελέσματα και οι προτάσεις λύσεων, που επεξεργάστηκαν οι μαθητές, να παρουσιαστούν σε όλη την τάξη μαζί με τις αντιφάσεις και τα πιθανά λάθη. Ακόμα και αν μια ομάδα μαθητών δεν κατόρθωσε να λύσει το πρόβλημα, θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει τις ιδέες και τις προσπάθειες που κατέβαλε. Η συζήτηση επιτρέπει στην ομάδα που έχει συντάξει την αφίσα να αρθεί σε μια “κριτική απόσταση” από την κατάστασή της και να εμφανίσει μαθησιακή βελτίωση και αλλαγή. Η σύνταξη των αφισών συνέργειας έχει πολλαπλή χρησιμότητα (Κόσσυβας, 1996α):

- Αναπτύσσει ικανότητες γραπτής έκφρασης. Οι μαθητές εκθέτουν τις άτυπες και αυθόρμητες στρατηγικές λύσης πάνω στο πρόβλημα, αφήνοντας ανεπιτήδευτα τα προσωπικά ίχνη της σκέψης τους.
- Οι αφίσες συνέργειας είναι συνεργατικά δημιουργήματα που ευνοούν τη συνοχή της ομάδας. Εστιάζουν τη δράση της ομάδας προς ένα κοινό στόχο. Επιπλέον, παρουσιάζουν μια ακριβή καταγραφή της εργασίας, στην οποία συμφώνησαν τα μέλη της. Η αιτιολόγηση είναι συλλογική και δείχνει την ευθύνη της ομάδας.
- Οι αφίσες συνέργειας αποτυπώνουν τις επιλογές της ομάδας για την ακόλουθη μαθηματική συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη. Οι μαθητές, σε ένα συνοπτικό κείμενο με σύμβολα και σχήματα που έχουν νόημα για τα μέλη της ομάδας, αποκρυσταλλώνουν με πειστικά επιχειρήματα το «μαθηματικό λόγο» της ομάδας.
- Αποτελούν εργαλεία αξιολόγησης/αντοαξιολόγησης. Είναι μέσα αναστοχασμού και μεταγνώσης τα οποία θα βοηθούν τους μαθητές να μοιράζονται τις ιδέες τους με τους άλλους, να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να αναδιοργανώνουν τη σκέψη τους.

Οι μαθητές που συντάσσουν την αφίσα αντιλαμβάνονται ότι όσα θα γράψουν απευθύνονται στους συμμαθητές τους και αυτοί θα είναι περισσότερο απαιτητικοί, επικριτικοί και καυστικοί από τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό γράφουν την αφίσα τους με φροντίδα και υπευθυνότητα και προσπαθούν να την κάνουν όσο γίνεται καλύτερη. Οι αφίσες παρακινούν για νέες συνομιλίες στις μικρές ομάδες, για περισσότερα διεισδυτικά ερωτήματα και πληρέστερα επιχειρήματα. Προκαλούν ωριμότερες διαβουλεύσεις και αιτιολογήσεις και συμβάλλουν στην αλληλομόρφωση.

Η μαθηματική συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη

Η μαθηματική συζήτηση είναι το συλλογικό κόσκινο όπου η τελική πρόταση κάθε ομάδας μπορεί να καταλήγει στην υπέρβαση-διαφύλαξη των ατομικών και κοινών προτάσεων. Στη φάση αυτή έρχονται στο φως πολλαπλές λύσεις και στη γενική συζήτηση δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να υπερασπιστούν τη λύση τους αφενός, αλλά και να την υπερβούν αφετέρου.

Με τη συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη αναμένεται να καρποφορήσουν οι ποικίλες ιδέες και προτάσεις επίλυσης, οι οποίες συσσωρεύτηκαν μέσα στις ομάδες κατά τη φάση της έρευνας και περιμένουν να εκφραστούν δημόσια. Στη φάση αυτή κάθε ομάδα έχει την ευκαιρία να ανακοινώσει το έργο της και οι άλλες ομάδες θα έχουν τη δυνατότητα να το κρίνουν. Ο κύριος σκοπός αυτής της φάσης είναι να οδηγήσει τους μαθητές, μέσα από μια γόνιμη διαμάχη μεταξύ τους, να εξαλείψουν τις λανθασμένες λύσεις και να πειστούν για την ενδεχόμενη ορθότητα των άλλων. Οι μαθητές εξηγούν και αιτιολογούν τις ιδέες τους και προσπαθούν να σχηματίσουν μαθηματικά νοήματα και να εκτιμήσουν τις ιδέες των συμμαθητών τους. Η απρόσκοπτη και αδιάλειπτη συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη είναι μια ευκαιρία να ακουστούν, να αξιολογηθούν και να ανασκευαστούν γνώμες αντίθετες και είναι πιο πειστική από τη μονολογική παρουσίαση των απόψεων του εκπαιδευτικού, όπου εκτίθενται μονομερή επιχειρήματα χωρίς να παρέχεται η δυνατότητα σε άλλα επιχειρήματα να αντιτάσσονται σ' αυτά (Βερούκιος, 2006). Στην περίπτωση αυτή παρέχεται επαρκής χρόνος για την προβολή και την αμφισβήτηση προτάσεων και ισχυρισμών, για τον κριτικό έλεγχο θέσεων και αντιθέσεων, καταφάσεων και αρνήσεων, παραδοχών και απορρίψεων.

Πιο ειδικά η κριτική συζήτηση των εργασιών των ομάδων σε ολόκληρη την τάξη είναι σημαντική για τους εξής λόγους (Κόσυβας, 1996β):

- Επιτρέπει στους μαθητές της κάθε ομάδας να ανακοινώσουν στους συμμαθητές τους τα αποτελέσματα της έρευνάς τους. Αναδεικνύει τις εργασίες των ομάδων με την προϋπόθεση ότι κάθε μαθητής χαίρεται για την εργασία της ομάδας του και αισθάνεται πραγματικός συγγραφέας.
- Παροτρύνει τους συντάκτες της συλλογικής αφίσας να εκφράσουν με σαφήνεια και ακρίβεια τα επιχειρήματά τους για να πείσουν τους συμμαθητές τους για την ενδεχόμενη ορθότητα της προτεινόμενης λύσης τους.
- Επιτρέπει στους μαθητές των άλλων ομάδων να ασκήσουν κριτική και να αρθρώσουν τα επιχειρήματά τους πάνω στην αφίσα που εκτίθεται.
- Υποχρεώνει τους μαθητές οι οποίοι παρουσίασαν την εργασία τους να επιχειρηματολογήσουν, να αντικρούσουν την κριτική δίνοντας τις απαραίτητες εξηγήσεις, να αποσαφηνίσουν ορισμένα σημεία εμβαθύνοντας στο διάλογο, να δεχτούν ή να απορρίψουν ορισμένα από τα επιχειρήματα, τα οποία διατύπωσαν οι άλλες ομάδες.
- Δίνει την ευκαιρία σε ολόκληρη την τάξη να πληροφορηθεί το σύνολο των στρατηγικών επίλυσης, πάνω στις περισσότερες πτυχές του ανοιχτού προβλήματος.
- Διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στο έργο της αξιολόγησης της εργασίας των

μαθητών και τον κάθε μαθητή να αξιολογήσει την εργασία των άλλων ομάδων ή των συμμαθητών του στο εσωτερικό της ίδιας ομάδας.

- Η συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη προσπορίζει στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες να κατανοήσει τη σκέψη των μαθητών και τους τρόπους με τους οποίους συνδέουν τις μαθηματικές έννοιες. Δίνει στον εκπαιδευτικό σημαντικές πληροφορίες για τη γνωστική τους κατάσταση, οι οποίες θα βοηθήσουν στη συνεχή βελτίωση του έργου της μάθησης.

Μετά την οικειοποίηση του προβλήματος και την παραγωγή των ομαδικών εργασιών των μαθητών ακολουθεί η «μαθηματική διαμάχη» σε ολόκληρη την τάξη. Η οργάνωση της ανοιχτής συζήτησης στην τάξη είναι ένας δημοκρατικός τρόπος που παρακινεί τους μαθητές να σκέφτονται και να διατυπώνουν την προσωπική τους γνώμη, να ελέγχουν εικασίες και να καταλήγουν σε συμπεράσματα που συναποδέχονται. Κατά τη φάση της μαθηματικής συζήτησης σε ολόκληρη την τάξη οι μαθητές είναι χωρισμένοι στις ίδιες ομάδες, όπως και στη φάση της έρευνας και κάθε ομάδα θα πρέπει να υπερασπιστεί αυτά που έχει γράψει στην αφίσα της και να πείσει τους συμμαθητές της για την ορθότητα της λύσης της. Στη συνέχεια οι εικασίες ενόψει της λήψης μιας απόφασης υποβάλλονται σε κριτικό έλεγχο. Η μαθηματική αλήθεια δεν αποτελεί γνώρισμα που κατέχει αποκλειστικά ο δάσκαλος (Cobb κ. ά., 1992). Ο δάσκαλος αποσύρεται στο παρασκήνιο, αποποιείται τη μαθηματική αυθεντία διευκρινίζοντας το νέο του ρόλο: *δεν βρίσκομαι εδώ για να σας πω αν είναι σωστό ή λάθος. Εσείς θα το βρείτε*. Οι μαθητές αναλαμβάνουν τον επιστημονικό ρόλο του μαθηματικού και εκφράζουν την δική τους εκδοχή για το θέμα (Brown & Walter, 1983).

Κάθε ομάδα έχει γράψει τη λύση της πάνω σε μια μεγάλη αφίσα και όλες οι αφίσες γνωστοποιούνται την τάξη. Κάθε αφίσα τοποθετείται δίπλα από τον πίνακα, σε θέση που να είναι εύκολη η ανάγνωσή της από όλη την τάξη. Αυτό βοηθάει όλους τους μαθητές να ικανοποιήσουν την περιέργειά τους συγκρίνοντας τη λύση τους με τις λύσεις των άλλων ομάδων και τον εκπαιδευτικό να πάρει τις αποφάσεις του για τη σειρά συζήτησης των αφισών.

Πριν αρχίσει η συζήτηση στην ολομέλεια πάνω στο περιεχόμενο της πρώτης αφίσας, πρώτα γίνεται μια ολιγόλεπτη συζήτηση στις ομάδες και ύστερα η κάθε ομάδα διατυπώνει γραπτά ή προφορικά την πρότασή της. Ο δάσκαλος, για να αποφύγει το σκόπελο των μονολεκτικών απαντήσεων και να παρακινήσει τους μαθητές να διατυπώσουν ισχυρά επιχειρήματα, τα οποία να συνοδεύονται με αιτιολογήσεις, τους δίνει αναλυτικές οδηγίες πάνω στον τρόπο της εργασίας τους: *Τώρα θα εργαστείτε όλοι πάνω στο περιεχόμενο της πρώτης αφίσας, εκτός από την ομάδα που την έγραψε, για να διαπιστώσετε αν η προτεινόμενη λύση είναι σωστή, αν είναι λάθος ή ακόμα αν σκέφτεστε ότι θα πρέπει να την τροποποιήσετε για να γίνει σωστή. Ακόμα θα πρέπει να ορίσετε έναν εισηγητή της ομάδας σας, ο οποίος θα ανακοινώσει την κριτική σας στην τάξη. Η ομάδα-συγγραφέας προσπαθεί να προβλέψει την κριτική των άλλων ομάδων*.

Ο δάσκαλος διαλέγει την πρώτη αφίσα. Η επιλογή που κάνει δεν είναι τυχαία: καθώς οι μαθητές συντάσσουν τις αφίσες τους, ο δάσκαλος προσέχει κάθε τι που

συμβαίνει, παίρνει σημαντικές πληροφορίες για το περιεχόμενό τους και προσπαθεί να φανταστεί τη φύση του διαλόγου, που θα προκληθεί από κάθε αφίσα. Η πρώτη αφίσα που θα επιλέξει θα πρέπει να είναι σαφής και λανθασμένη. Αν η πρώτη αφίσα περιέχει ολόκληρη τη λύση ή την έχει πλησιάσει, το εγχείρημα μάλλον θα αποτύχει. Ο δάσκαλος παρουσιάζει την αφίσα. Δίνει στους μαθητές αρκετό χρόνο για να σκεφτούν και τους ζητάει να γνωρίσουν το περιεχόμενό της και ενδεχομένως να θέσουν ερωτήσεις, οι οποίες συνδέονται με την κατανόηση του κειμένου της.

Μετά την κριτική ανάγνωση της αφίσας και τη συζήτηση διευκρινιστικών ερωτήσεων που αφορούν την κατανόησή της, οι μαθητές εργάζονται στις ομάδες. Για τη σαφήνεια της κοινής συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης είναι επιθυμητό κάθε ομάδα να εκφράσει μία μόνο γνώμη. Αυτή η απαίτηση υποχρεώνει σε έναν εσωτερικό διάλογο της ομάδας, ο οποίος θα έχει ως αποτέλεσμα ένα “φιλτράρισμα” των επιχειρημάτων. Όμως τα μέλη της κάθε ομάδας δεν είναι υποχρεωμένα να συμφωνήσουν μεταξύ τους. Για να επιτευχθεί αυτό, το πιο απλό είναι να ζητήσουμε η κάθε ομάδα να ορίσει έναν εισηγητή. Σ’ αυτή την επιλογή ο κίνδυνος που ενυπάρχει είναι ο εκφωνητής να παρουσιάσει μόνο τις προσωπικές του απόψεις.

Ο εισηγητής της κάθε ομάδας μεταφέρει τη θέση του κάθε μέλους στην ολομέλεια. Ο δάσκαλος μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές, οι οποίοι δεν είναι σύμφωνοι με την πλειονότητα των μελών της ομάδας, να εκφράσουν τη γνώμη τους. Οι μαθητές χωρίς προσφυγή στη θεσμική αλήθεια σκέφτονται και παίρνουν θέση πάνω στην εγκυρότητα των εικασιών και των υποθέσεων.

- *Νομίζω ότι είναι σωστό.*
- *Σκέφτομαι ότι είναι λάθος.*
- *Δεν είμαι σε θέση να αποφασίσω.*

Οι εικασίες, οι ιδέες και οι επιστημονικές θέσεις των μαθητών γράφονται απρόσωπα στον πίνακα από τον διδάσκοντα για να περιοριστεί η επίδραση συναισθηματικών παραγόντων κατά τη συζήτηση. Επίσης δε συνοδεύονται με εκτίμηση της εγκυρότητάς τους. Η τάξη αποφασίζει ποιες είναι κατάλληλες ή σημαντικές για να συζητηθούν. Όσες προτάσεις ή δηλώσεις είναι ανακριβείς ή απροσδιόριστες αναδιατυπώνονται σε ελέγξιμη μορφή εικασίας ώστε να είναι συζητήσιμες στην τάξη (οι απλές γνώμες και οι ασαφείς ή αμφιλεγόμενες εκφωνήσεις εξαλείφονται). Η επίσημη έκθεση στον πίνακα εξασφαλίζει τον ανοιχτό χαρακτήρα της συζήτησης με ολόκληρη την τάξη (Arsac κ. ά., 1992 - Legrand, 1993).

Έτσι ο δάσκαλος σημειώνει τα επιχειρήματα όπως τα εκφράζουν οι μαθητές, χωρίς ερμηνεία, ταξινομώντας τα επιχειρήματα που είναι υπέρ με αυτά που είναι κατά και τα γράφει στον πίνακα ή καλύτερα στο κενό πλαίσιο που έχει προβλεφθεί σε κάθε αφίσα γι’ αυτό το σκοπό. Αν δεν πάρουμε αυτή την προφύλαξη η εμπειρία δείχνει ότι τα επιχειρήματα ξεχνιούνται και ότι ο διάλογος φτωχαίνει. Καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να σταχυολογήσει το μέγιστο των επιχειρημάτων, τα οποία μπορεί να ανιχνεύσει, παρά να καταγράφει πόσοι ψηφίζουν “υπέρ” και πόσοι ψηφίζουν “κατά” της προτεινόμενης αφίσας.

Στη συνέχεια δίνει το λόγο στην ομάδα που έχει συντάξει την αφίσα για να

απαντήσει στην κριτική ή να εκφράσει συμπληρωματικές εξηγήσεις. Τέλος ακολουθεί “διαμάχη” στην ολομέλεια της τάξης πάνω στο περιεχόμενο της πρώτης συλλογικής αφίσας. Το κύριο μέλημά του είναι να εξασφαλίσει καλή ποιότητα συζήτησης και να συμβάλει, ώστε να περάσουν όλες οι εικασίες από το φως της κριτικής, να γίνει αντιπαράσταση διαφορετικών λύσεων και οι μεν λανθασμένες να διαψευστούν με αντιπαράδείγματα, οι δε σωστές να τεκμηριωθούν με πειστικά αποδεικτικά επιχειρήματα (Kosynas, 2013a - Κόσυβας, 2008).

Μόνο όταν όλα τα επιχειρήματα έχουν γραφεί ο δάσκαλος ξεκινά την ανοιχτή συζήτηση στο επίπεδο της τάξης. Η συζήτηση στηρίζεται πάνω στη ισχύ των παραγόμενων επιχειρημάτων και όχι μόνο πάνω στην ίδια την αφίσα. Η επιλογή των επιχειρημάτων φαίνεται απόλυτα αναγκαία, για να προκληθεί μια συζήτηση πάνω στους κανόνες της μαθηματικής συζήτησης. Έχει ακόμα το πλεονέκτημα ότι αποπροσωποποιεί τη συζήτηση. Σε ότι αφορά τις προτάσεις τροποποίησης πάνω στο περιεχόμενο της αφίσας, είναι καλύτερα να τις σημειώσει όταν εκφραστούν παρά να ρωτά συστηματικά, γιατί ο διάλογος μπορεί να κλειστεί μέσα σε έναν φαύλο κύκλο άγονων και ατέρμονων επαναλήψεων.

Ο δάσκαλος κάνει τη συζήτηση επιχείρημα προς επιχείρημα, σύμφωνα με τη σειρά που επιλέγει ο ίδιος. Για κάθε επιχείρημα τίθεται το ερώτημα: *αυτό το επιχείρημα ισχύει;* Ακολουθώντας την τοποθέτηση της τάξης το κάθε επιχείρημα γίνεται δεκτό ή απορρίπτεται. Αυτή η φάση θεωρούμε ότι είναι θεμελιώδης, γιατί συμπίπτει με την αληθινή μαθηματική συζήτηση. Πρόκειται για μια κατάσταση επιστημονικής εγκυρότητας.

Όταν οι γνώμες μοιράζονται η «επιστημονική διαμάχη» αρχίζει. Έτσι δημιουργείται ένα ευνοϊκό κλίμα διαρκούς αναζήτησης και απρόσκοπτης διακίνησης ιδεών. Ακούγονται όλες οι απόψεις χωρίς να καταπνίγεται καμιά. Καθένας μπορεί να πείσει τον άλλον για την ορθότητα της γνώμης του. Αν ένας μαθητής δεν έχει πειστεί καλείται να μιλήσει. Αν δεν ψηφίζει ούτε σωστό ούτε λάθος, αυτό είναι ήδη πρόοδος, ένα στάδιο προσωπικού στοχασμού. Ο καθένας αντί να περιχαράσσεται στα λάθη του είναι ολότελα ελεύθερος να αναστοχαστεί παίρνοντας αποστάσεις από την προηγούμενη εμπειρία του, να επανεξετάσει με κριτικό μάτι τα αποτελέσματά του και να αλλάξει γνώμη. Έτσι οι μαθητές εμπλέκονται προσωπικά στην άσκηση κριτικής και υποχρεώνονται να εξηγούν κάθε φορά τις επιλογές τους. Μέσα από επικοινωνιακές διαπραγματεύσεις, διασταυρώσεις και αξιολογήσεις επιχειρημάτων, κυοφορείται στη σκέψη των μαθητών η διύποκεμινική συγκρότηση των εννοιών (Voigt, 1996).

Στη συζήτηση ο δάσκαλος μεριμνά ώστε να μουν στο παιχνίδι οι “αδύνατοι” μαθητές αποκτώντας βιώματα επιτυχίας. Σε κάθε τάξη υπάρχουν 5-6 μαθητές, οι οποίοι είναι πάντα έτοιμοι να απαντήσουν, ενώ άλλοι συνήθως παραμένουν στη σκιά για διάφορους λόγους (φοβούνται να εκτεθούν δημόσια, έχουν δυσχέρειες στη γλώσσα, είναι διστακτικοί, βρίσκονται σε λήθαργο, κλπ). Είναι καλύτερα ο δάσκαλος να ζητήσει από τους μαθητές που είναι αμέτοχοι ή συνεσταλμένοι να απαντήσουν πρώτοι. Επειδή σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι προφανείς ιδέες εκφράζονται στην αρχή της συζήτησης, δίνει χρόνο στους αδύνατους μα-

θητές να συμμετάσχουν από νωρίς. Τους ενθαρρύνει να επιχειρηματολογήσουν και να πουν αν το προτεινόμενο επιχείρημα ισχύει ή δεν ισχύει, αν είναι ορθό ή λανθασμένο και αναγνωρίζει τη συμμετοχή τους. Στην περίπτωση που ολόκληρη η τάξη δυσκολεύεται, ο δάσκαλος κάνει ένα σύντομο απολογισμό και θέτει κατάλληλους προβληματισμούς, χωρίς όμως να δώσει τη λύση.

Μια ή δύο αφίσες ακόμα μπορούν να συζητηθούν με αυτόν τον τρόπο. Η εμπειρία έδειξε ότι είναι άσκοπο να συζητήσουμε όλες τις αφίσες με τη σειρά. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δε λαμβάνουμε υπόψη τις άλλες αφίσες ή ότι υποτιμούμε τις εργασίες των υπόλοιπων ομάδων. Ένας άλλος τρόπος για να συζητήσουμε όλες τις αφίσες είναι να τις ομαδοποιήσουμε με κριτήριο την επίτευξη καλής ποιότητας διαλόγου. Στον εκπαιδευτικό ανήκει η ευθύνη να λάβει τις αποφάσεις του.

Ο δάσκαλος κατά τη φάση της μαθηματικής συζήτησης είναι συντονιστής της συζήτησης, βοηθός στις δυσκολίες των παιδιών και συνεργάτης της προσπάθειας των παιδιών να αυτονομηθούν. Καθορίζει μέσα στα δεδομένα χρονικά όρια τον αριθμό των αφισών που θα συζητηθούν και τη σειρά συζήτησής τους. Ακόμα οργανώνει τη σειρά συζήτησης των επιμέρους επιχειρημάτων και τη σειρά με την οποία δίνει το λόγο σε κάθε μαθητή της τάξης. Ο ρόλος του είναι να επιτρέψει μια πραγματική ανταλλαγή σκέψεων ανάμεσα στους μαθητές και όχι ανάμεσα στους μαθητές και στον ίδιο. Είναι ανοιχτός να μάθει από τις αλληλεπιδράσεις που διενεργούνται στην ολομέλεια της τάξης. Κάθε γνώμη γίνεται δεκτή ή απορρίπτεται ύστερα από εξαντλητική συζήτηση. Θα πρέπει να γίνει αντιπαράθεση των λύσεων, συζήτηση, υποστήριξη, απόδειξη και όχι γρήγορη επιλογή και εκτενής παρουσίαση μόνο της “καλής και στερεότυπης λύσης”. Ζητάει από τους μαθητές να θεμελιώσουν τη γνώμη τους και να τη συσχετίσουν με αυτή των συμμαθητών τους.

Στη συζήτηση αυτή μπορεί να γίνει έλεγχος των αποτελεσμάτων και των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν, να συγκριθούν και να αξιολογηθούν οι διάφορες λύσεις, να ανασκευαστούν, να βελτιωθούν και να βρεθεί αυτή που είναι πιο πειστική. Ο δάσκαλος δεν περιορίζεται μόνο στις σωστές λύσεις. Αν όλες οι αφίσες είναι σωστές μπορεί ο δάσκαλος να έχει ετοιμάσει ο ίδιος από πριν μια λανθασμένη αφίσα και να την προτείνει για συζήτηση. Μπορεί ακόμα, επιδιώκοντας την επίτευξη μαθησιακών στόχων, να προτείνει μια δική του σωστή αφίσα, διαφορετική από αυτές που συνέταξαν οι μαθητές.

Ο δάσκαλος αποσύρεται στο παρασκήνιο και “ξεθωριάζει”, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν παρεμβαίνει κατά την εκτύλιξη του παιγνιδιού. Συντηρεί τη δυναμικότητα του συστήματος και αν εκδηλωθούν αντιφάσεις, διαφορούμενα, συμβάλλει στο ξεπέρασμά τους. Ορισμένοι κανόνες που βοηθούν το δάσκαλο να διατηρήσει τη συζήτηση ανοιχτή κρατώντας τον έλεγχο της κατάστασης είναι (Κόσσυβας, 1996α):

- Ο δάσκαλος επαναλαμβάνει συχνά αυτό που λέει ένας μαθητής, για να προσελκύσει το ενδιαφέρον για να αποπροσωποποιήσει ένα μέρος της συζήτησης.

- Όταν τίθεται ένα ερώτημα, το παραπέμπει συχνά στην τάξη.
- Οι προτεινόμενες εκφράσεις των επιχειρημάτων γράφονται στον πίνακα με τα λάθη, καλύτερα χωρίς το όνομα των μαθητών.
- Ο δάσκαλος είναι ο ρυθμιστής, ενώ η υπευθυνότητα ανήκει στην τάξη.
- Ο δάσκαλος προσπαθεί να μην αποκαλύψει τη γνώμη του πάνω στα επιχειρήματα που συζητούνται. Αντιστέκεται στον πειρασμό να κρίνει την ορθότητα των απαντήσεων.
- Αφήνει επαρκή χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν τα επιχειρήματα ή τα προτεινόμενα ερωτήματα.
- Ζητείται συχνά από τους μαθητές να αιτιολογήσουν τη θέση πάνω στα επιχειρήματα τα οποία διατυπώνονται. Τίποτα δεν μένει αναιτιολόγητο.

Η φάση της μαθηματικής συζήτησης και κριτικής αποτελεί μια διαδικασία αξιολόγησης των στρατηγικών επίλυσης των ομάδων και των επιχειρημάτων των παιδιών. Όμως το περιεχόμενο της συμμετοχικής και μαθησιακής εμπειρίας θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο πιο συστηματικής αξιολόγησης. Μπορεί να δοθεί έμφαση στην αυτοαξιολόγηση κάθε μαθητή και κάθε ομάδας. Στην αξιολόγηση συμμετέχει και ο δάσκαλος ως ισότιμος συζητητής. Δεν αξιολογεί για να κατατάξει τους μαθητές σε καλούς, μέτριους και αδύνατους, αλλά για να κατανοήσει πώς σκέφτονται διαφορετικοί μαθητές και αποκαλύπτοντας τα λάθη και τα γνωστικά κενά να τους βοηθήσει με επανορθωτική διδασκαλία να βελτιωθούν.

Η συγκεφαλαίωση από τον εκπαιδευτικό

Η μαθηματική σκέψη δεν τερματίζεται με τη λύση του προβλήματος. Μια βιαστική επισημοποίηση της καλύτερης λύσης (για τον εκπαιδευτικό) είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να αποθαρρύνει την προέκταση της έρευνας προς άλλες ανεξέταστες προεκτάσεις. Ίσως είναι καλύτερα αν το ανοιχτό πρόβλημα περιέχει πολλαπλές προσεγγίσεις λύσεων ή ορισμένες ενδιαφέρουσες ιδιαιτερότητες να συνεχίσει ακόμα να παραμένει ανοιχτό, τουλάχιστον ως προς ορισμένα ερωτήματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής ενασχόλησης. Αν στο τέλος της έρευνας του ανοιχτού προβλήματος γίνει ανακεφαλαίωση ή συνόψιση, αυτή είναι καλύτερα να γίνει από ένα μαθητή και όχι από τον εκπαιδευτικό.

Η φάση της συγκεφαλαίωσης μπορεί να μην αποτελεί μια ξεχωριστή φάση, αλλά να είναι ενσωματωμένη στη μαθηματική συζήτηση. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται επαλήθευση των αποτελεσμάτων, έλεγχος των διαδικασιών τεκμηρίωσης και αιτιολόγησης, των κριτηρίων εγκυρότητας και των κανόνων της συζήτησης. Ο δάσκαλος συνοψίζει τις στρατηγικές, τα επιχειρήματα, τα συμπεράσματα από τις λύσεις που εκτέθηκαν, κάνει σύνθεση της δραστηριότητας της τάξης. Στη φάση αυτή ο αναστοχασμός και η αναθεώρηση των λαθών από τους ίδιους τους μαθητές είναι θεμελιώδης. Επίσης σχολιάζονται: η υπευθυνότητα, η επιμονή στην ολοκλήρωση του έργου, η συνεργασία, κλπ.

Εκτός από πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει ο δάσκαλος από την παρατήρηση της εργασίας των μαθητών, μπορεί να εκμεταλλευτεί ορισμένα φαινόμενα, τα οποία έχουν εμφανιστεί κατά τη διάρκεια της έρευνας και κατά τη διάρκεια της μαθηματικής συζήτησης και να εστιάσει το ενδιαφέρον των μαθητών σ' αυτά. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά παραδείγματα:

- εξέταση και σύγκριση διάφορων εκδοχών επίλυσης του ανοιχτού προβλήματος.
- σύγκριση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών των παιδιών ως προς ορισμένα εσωτερικά κριτήρια (έλεγχος ως προς την πειστικότητα, τη λογική συνοχή, την ακρίβεια, τη συνέπεια, την κομψότητα κλπ.).
- Σύγκριση των στρατηγικών των παιδιών ως προς ορισμένα εξωτερικά κριτήρια (ταχύτητα της προσέγγισης, συντομία εύρεσης του αποτελέσματος κλπ.).
- εργασία με την τάξη πάνω σε ορισμένα λάθη τα οποία αποκαλύφθηκαν.
- εμπέδωση ορισμένων εννοιών του μαθήματος τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.
- αναγκαιότητα σεβασμού ορισμένων κανόνων κατά τη διάρκεια της συζήτησης.
- εργασία πάνω στην έννοια του σωστού και του λάθους στα μαθηματικά, πάνω στην έννοια του αντιπαραδείγματος, της τεκμηρίωσης των κανόνων, των αλγορίθμων, των ορισμών κλπ.
- διατύπωση της γενίκευσης του ανοιχτού προβλήματος και επίλυσή του.

Τα προαναφερόμενα φαινόμενα συνδέονται με τους λεγόμενους “εθιμικούς κανόνες” ή “κοινωνικές νόρμες” που συνδιαμορφώνονται από τους συμμετέχοντες στη σχολική τάξη. Πρόκειται για συλλογικές συνήθειες που σχετίζονται με τις αμοιβαίες προσδοκίες και υποχρεώσεις και ρυθμίζουν τις μορφές διαπραγμάτευσης που αναπτύσσονται. Τέτοιοι κανόνες είναι οι υποχρεώσεις των μαθητών να εξηγούν και να αιτιολογούν τις λύσεις τους, να ακούν και να προσπαθούν να καταλάβουν τις λύσεις των συμμαθητών τους, να θέτουν διευκρινιστικές ερωτήσεις, να προβαίνουν σε συμπληρωματικές αιτιολογήσεις όταν η επιχειρηματολογία δεν κρίνεται πειστική, να συνεργάζονται, να είναι συνυπεύθυνοι κλπ. (McClain & Cobb, 2001). Ωστόσο, η κατανόηση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθηματικών επιβάλλει τη διάκριση ανάμεσα στους εθιμικούς κανόνες που λειτουργούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και σε εκείνους που ενδείκνυνται για την τάξη των μαθηματικών, τις *κοινωνικο-μαθηματικές νόρμες* (Yackel & Cobb, 1996). Οι τελευταίες περιλαμβάνουν κριτήρια για την αποδοχή των μαθηματικών επιχειρημάτων κατά τη διαπραγμάτευσή τους στη σχολική τάξη, όπως, τότε μια μαθηματική εξήγηση γίνεται αποδεκτή, τότε η λύση ενός προβλήματος είναι διαφορετική, βέλτιστη, αποτελεσματική, πρόσφορη, τι σημαίνει “μαθηματικά διαφορετική απάντηση” ή “μαθηματικά διαφορετική μέθοδος λύσης” κτλ. (Yackel & Cobb, 1996). Οι κοινωνικές και κοινωνικομαθηματικές νόρμες μπορεί να ποικίλουν από τάξη σε τάξη.

Στο τελευταίο μέρος οι εικασίες που εγκυροποιήθηκαν επισημοποιούνται λαμ-

βάνοντας χαρακτήρα μαθηματικών προτάσεων (θεωρημάτων) και οι λανθασμένες εκφωνήσεις συνοδεύονται από ένα αντιπαράδειγμα... Υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στο προσωπικό νόημα, που οικοδομεί ο μαθητής και στην κοινωνική διάσταση της γνώσης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Τα προσωπικά νοήματα μέσα στην τάξη πρέπει να εναρμονιστούν και να γίνουν συμβατά και συνεπή με ό,τι δέχεται η μαθηματική κοινότητα (Lampert, 1990). Μέσω των αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης οι μαθητές αποκτούν γνώσεις μέσα από την σκέψη και την πρακτική συγκροτώντας μέσα τους έναν «δι-υποκειμενικό» κόσμο. Η δι-υποκειμενικότητα δίνει προοδευτικά τη θέση της στην «αντικειμενικότητα».

Ενδεικτικά ανοιχτά προβλήματα από την πρακτική

Είναι ολοφάνερο ότι όλα τα ανοιχτά προβλήματα δεν είναι πρόσφορα από παιδαγωγική άποψη για να ερευνηθούν από τους μαθητές του Δημοτικού σχολείου στην αίθουσα διδασκαλίας (Κόσυβας, 1995α, Κόσυβας, 1996β). Παρότι κάθε ανοιχτό πρόβλημα συνιστά τη δική του ξεχωριστή κατηγορία, για διδακτικούς λόγους μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις ομάδες: όσα επιδέχονται πολλαπλές στρατηγικές επίλυσης (ή μια πρωτότυπη στρατηγική), όσα οδηγούν σε διαφορετικά σωστά αποτελέσματα, όσα υποβάλλουν σε πολλαπλότητα ερμηνειών της εκφώνησης και όσα απαιτούν ριζική αποδέσμευση από μια αρχική ερμηνεία (Kosynas, 2010). Θα εκθέσουμε μερικά ενδεικτικά προβλήματα που έχουν ερευνηθεί στην τάξη και κατά την άποψή μου μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία των Μαθηματικών στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ανοιχτό πρόβλημα 1: (Τα σοκολατάκια, Α' ή Β' Δημοτικού)

Από το διπλανό κουτί έχουν αφαιρεθεί μερικά σοκολατάκια. Πόσα σοκολατάκια έχουν παραμείνει στο κουτί. Με πόσους τρόπους μπορείτε να βρείτε απάντηση;



Ανοιχτό πρόβλημα 2: (Τα δοχεία, παραδοσιακό πρόβλημα, Ε' Δημοτικού)

Κάποιος έχει ένα δοχείο με 8 λίτρα νερό και θέλει να δώσει σε ένα φίλο του 4 λίτρα από αυτήν την ποσότητα. Για να το μετρήσει διαθέτει δύο άδεια δοχεία: ένα των 5 λίτρων και ένα των 3 λίτρων. Ποιες ενέργειες πρέπει να γίνουν για να αδειάσει τα 4 λίτρα νερό στο δοχείο των 5 λίτρων.

Λύση: Προβλήματα όπως το προηγούμενο βρίσκει κανείς σε παραδοσιακά εγχειρίδια των γοίφων. Ωστόσο, το πρόβλημα αυτό ανήκει σε έναν τομέα σύγχρονων μαθηματικών που ονομάζεται “διακριτά μαθηματικά”. Τέτοιου είδους προβλήματα διαφέρουν από τη σχολική ρουτίνα και συνήθως προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών για μαθηματικές ανακαλύψεις και λήψη αποφάσεων με συλλογισμούς και στρατηγικές για την καταγραφή των περιπτώσεων. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζουμε δύο λύσεις προβλήματος.

Σειρά	1 ^η Λύση			2 ^η Λύση		
	A (8)	B (5)	Γ (3)	A (8)	B (5)	Γ (3)
1.	8	0	0	8	0	0
2.	3	5	0	5	0	3
3.	3	2	3	5	3	0
4.	6	2	0	2	3	3
5.	6	0	2	2	5	1
6.	1	5	2	7	0	1
7.	1	4	3	7	1	0
8.	-	-	-	4	1	3
9.	-	-	-	4	4	0

Όταν δώσαμε αυτό το πρόβλημα σε μαθητές της Ε' Δημοτικού οι περισσότεροι το υποδέχθηκαν με συναισθήματα ευχαρίστησης και περιέργειας. Οι αρχικές δοκιμές συνήθως ήταν αποτυχημένες διότι δεν ικανοποιούσαν τους περιορισμούς του προβλήματος. Πολλοί μαθητές φαντάστηκαν 3-4 μεταγγίσεις από δοχείο σε δοχείο. Όμως, δεν μπορούσαν να συνεχίσουν και επέστρεφαν πίσω στην αρχή. Μερικοί δεν αξιοποίησαν την εμπειρία των προηγούμενων προσπαθειών και επέδειξαν απογοήτευση ή αμηχανία. Άλλοι είχαν καλύτερη οργάνωση και γράφοντας τα διαδοχικά βήματα στο τετράδιό τους, ξεπέρασαν τις δυσκολίες. Έτσι με συστηματική καταγραφή, μετά από διαδοχικές και επίμονες δοκιμές, βρήκαν τη λύση, συνήθως με περισσότερα βήματα από αυτά που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα.

Στο πρόβλημα αυτό ουσιαστικά απαιτείται μόνο η γνώση της πρόσθεσης. Ωστόσο, δεν είναι πρόβλημα εφαρμογής βασικών αριθμητικών πράξεων, αλλά πρέπει να εφαρμοστεί μια επιστημονική μέθοδος που απαιτεί ακριβή και οργανωμένη επικύρωση από τους μαθητές. Αναμφίβολα, το πρόβλημα ήταν γόνιμο και καλούσε τους μαθητές συνεχώς να ελέγχουν νέες δοκιμές, να επιχειρηματολογούν και να αλλάζουν ένα μέρος των στρατηγικών τους.

Ανοιχτό πρόβλημα 3: (Οι βόλοι, Γ' έως ΣΤ' Δημοτικού)

Ο Νίκος έχει 13 βόλους και η Μαρία 75. Πόσους βόλους πρέπει να δώσει η Μαρία στο Νίκο για να έχουν από ίσους;

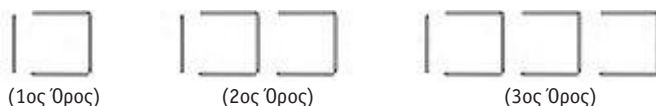
Ανοιχτό πρόβλημα 4:

Θεωρούμε μια ακολουθία σπριτοσχημάτων από τετράγωνα. Το 1ο σχήμα αποτελείται από ένα τετράγωνο, το 2ο από δύο τετράγωνα και η σειρά συνεχίζεται κανονικά.



- (α) Πόσα σπιρτόξυλα υπάρχουν στο 4^ο σχήμα; Αν συνέχιζες το μοτίβο πόσα σπιρτόξυλα θα χρειαζόσουν για να δημιουργήσεις το 8^ο σχήμα;
- (β) Θα σου έπαιρνε πολύ χρόνο για να φτιάξεις ή να σχεδιάσεις το 100^ο σχήμα. Να περιγράψεις ένα σύντομο τρόπο για την εύρεση του αριθμού των σπιρτόξυλων του 100^{ου} σχήματος.
- (γ) Να γράψεις έναν κανόνα για την εύρεση του αριθμού των σπιρτόξυλων που χρειάζονται για κάθε σχήμα, και να εξηγήσεις γιατί αυτός λειτουργεί;

Μια από τις πολλαπλές προσεγγίσεις που επινοήθηκε από μια **ομάδα μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού** είναι η ακόλουθη: Το πρώτο τετράγωνο είναι ο 1ος όρος της ακολουθίας και αποτελείται από 4 σπιρτόξυλα. Στον 1ο όρο χωρίζουμε τα τέσσερα σπιρτόξυλα σε 1 και ακόμα 3. Για να δημιουργήσουμε ένα άλλο τετράγωνο προσθέτουμε 3 ακόμα σπιρτόξυλα σε κάθε όρο. Ο 2ος όρος έχει 1 σπιρτόξυλο και δύο ομάδες από τρία, ο 3ος όρος έχει 1 σπιρτόξυλο και τρεις ομάδες από τρία και ούτω καθεξής.



Ο 4^{ος} όρος θα έχει 1 σπιρτόξυλο και τέσσερις ομάδες από τρία, δηλαδή $1 + 4 \cdot 3 = 13$. Ελέγχουμε τον κανόνα για τον 8^ο όρο: Θα έπρεπε να έχουμε 1 σπιρτόξυλο και επιπλέον 8 ομάδες από 3. Συνολικά έχουμε $1 + 8 \cdot 3 = 25$. Μπορούμε να σχεδιάσουμε το σχήμα μας. Για να γίνει απარიθμήθηκαν 25 σπιρτόξυλα.



Ο ζητούμενος κανόνας μπορεί να διατυπωθεί με τον ακόλουθο τρόπο: για να βρούμε κάθε φορά τον αριθμό των σπιρτόξυλων σε οποιοδήποτε όρο, ξεκινάμε με ένα σπιρτόξυλο, και προσθέτουμε το γινόμενο του αριθμού του όρου επί 3. Συντομότερα μπορούμε να γράψουμε:

$$\text{αριθμός σπιρτόξυλων} = 1 + (\text{αριθμός του όρου}) \cdot 3. \quad (1 + n \cdot 3)$$

Σχόλιο: Περισσότερα για την εφαρμογή των patterns (μοτίβων) στη διδακτική διαδικασία υπάρχουν στην ειδήγηση (Κόσσυβας, 2009).

Ανοιχτό πρόβλημα 5: (Το πρόβλημα των χειραψιών, Δ' έως ΣΤ' Δημοτικού)

Όταν οι 7 συμμαθητές μιας παρέας ξανασυναντήθηκαν μετά τις διακοπές του καλοκαιριού, χαιρετήθηκαν όλοι μεταξύ τους με μια χειραψία. Ο καθένας έσφιξε το χέρι με καθέναν από τους άλλους μια μόνο φορά. Να βρείτε:

- (α) Πόσες χειραψίες αντάλλαξαν συνολικά μεταξύ τους οι 7 μαθητές;

(β) Πόσες χειραψίες θα κάνουν οι 26 μαθητές της τάξης;

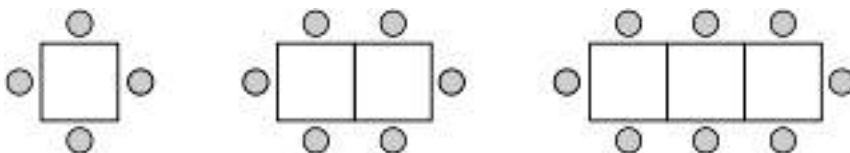
(γ) Πόσες χειραψίες θα κάνουν οι n μαθητές ενός σχολείου αν χαιρετηθούν όλοι μεταξύ τους; Να σκεφτείτε και να αιτιολογήσετε τους συλλογισμούς σας.

Μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε ότι το πρόβλημα είναι πλούσιο, βιωματικό και πολύ ενδιαφέρον για τα παιδιά. Αναπτύσσει την επικοινωνία και την έρευνα, την εμπειρική επαλήθευση και τον πειραματικό έλεγχο. Τα παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν το θέμα με διάφορες στρατηγικές σε πολλαπλά πλαίσια (αριθμητικό, συμβολικό, αλγεβρικό και γραφικό, γεωμετρικό, δραματικό ...). Το πρόβλημα αυτό είναι ανοιχτό για πολλαπλές στρατηγικές επίλυσης και αποδεικνύεται γόνιμο. Οι μαθητές επιδεικνύουν διαφορετικές και πρωτότυπες στρατηγικές, γεγονός που μας εκπλήσσει. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι στρατηγικές τους συνήθως είναι αυθόρμητες: οι μαθητές δεν περιορίζονται στη χρήση έτοιμων αλγορίθμων, αλλά με δική τους πρωτοβουλία, ανοίγουν γνωστικές διαδρομές και ανακαλύπτουν νέες γνώσεις (Κόσυβας, 1996α - Κόσυβας, 2011).

Ανοιχτό πρόβλημα 6: (Μαθηματικά ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο δασκάλου, σελ. 140)

Η ιδιοκτήτρια ενός εστιατορίου προσπαθεί να βρει τρόπο να τοποθετήσει τα μικρά τετράγωνα τραπέζια, ώστε να έχει όσο το δυνατόν περισσότερες θέσεις για μεγάλες παρέες. Όλα τα τραπέζια είναι ίδια τετράγωνα και όταν τοποθετηθούν το ένα δίπλα στο άλλο σχηματίζουν ένα μεγάλο ορθογώνιο. Το ένα τραπέζι φιλοξενεί τέσσερις πελάτες. Τα δύο τοποθετημένα δίπλα-δίπλα φιλοξενούν έξι πελάτες και τα τρία οκτώ.

Να φτιάξεις ένα πίνακα που να δείχνει αυτά τα στοιχεία και να συνεχίσεις για τέσσερα, πέντε, έξι τραπέζια.



Προσπάθησε να βρεις έναν κανόνα για να εκφράσεις τη σχέση που έχει ο αριθμός των τραπεζιών με τον αριθμό των πελατών. Μπορείς να υπολογίσεις πόσα τραπέζια θα χρειαζόταν να ενωθούν για να καθίσει μια παρέα 33 ατόμων.

Ανοιχτό πρόβλημα 7: (Ο μανάβης και τα τέσσερα σταθμά, παραδοσιακό πρόβλημα, Δ' Δημοτικού)

Ένας μανάβης έχει στο μαγαζί του μια ζυγαριά με 4 σταθμά με τα οποία μπορεί να ζυγίσει αντικείμενα οποιουδήποτε ακέραιου βάρους από 1 έως 40 κιλά. Ποια είναι τα σταθμά που διαθέτει και πώς θα μπορέσει να ζυγίσει τα προϊόντα του; Να επαναλάβετε το πρόβλημα για 5 σταθμά και για τα βάρη (μάζες) από 1 έως 121 κιλά.

Λύση: Μπορούμε να εξετάσουμε συστηματικά όλες τις δυνατότητες και να επαληθεύσουμε τη συνολική μέθοδο:

- Με σταθμά του ενός (1) κιλού μπορούμε να ζυγίσουμε βάρη του ενός κιλού.
- Με σταθμά του ενός (1) κιλού και των τριών (3) κιλών μπορούμε να ζυγίσουμε βάρη από ένα κιλό μέχρι 4 κιλά.

$$2=3-1 \text{ και } 4=3+1.$$

- Με σταθμά του ενός (1) κιλού, των τριών (3) και των εννέα (9) κιλών μπορούμε να ζυγίσουμε βάρη από ένα κιλό μέχρι 13 κιλά.

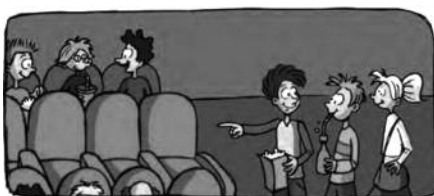
$$5=9-3-1, 6=9-3, 7=9+1-3, 8=9-1, 10=9+1, 11=9+3-1, 12=9+3, 13=9+3+1.$$

- Με σταθμά ενός (1) κιλού, τριών (3), εννέα (9) και είκοσι επτά (27) κιλών μπορούμε να ζυγίσουμε βάρη από ένα κιλό μέχρι 40 κιλά.

$$14=27-9-3-1, 15=27-9-3, 16=27+1-9-3, \text{ κλπ.}$$

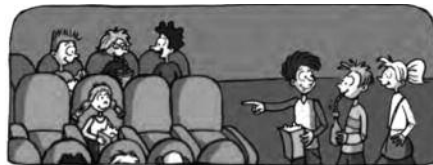
Για το δεύτερο πρόβλημα πρέπει να προσθέσουμε ένα βάρος 81 κιλών.

Ανοιχτό πρόβλημα 8: (Μαθηματικά Ε' Δημοτικού, σελ. 22)



Ο Μίλτος, η Αθηνά και ο Χριστόφορος πήγαν να δουν ταινία. Με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορούν να καθίσουν σ' αυτές τις τρεις θέσεις;

Την επόμενη φορά πήγαν στον κινηματογράφο με τη φίλη τους Γιάννα. Με πόσους διαφορετικούς τρόπους θα μπορούσαν να καθίσουν τα παιδιά αν η Γιάννα δεν αλλάξει θέση;



Σχόλιο: Περισσότερες ιδέες για την αξιοποίηση του προβλήματος αυτού υπάρχουν σε σχετική έρευνα (Παρασχίδης, 2008).

Ανοιχτό πρόβλημα 9: (Οι νέες πινακίδες κυκλοφορίας, Ε' Δημοτικού)

Οι ελληνικές πινακίδες κυκλοφορίας έχουν έναν κωδικό. Κάθε κωδικός αποτελείται από 7 χαρακτήρες, το πρώτο μέρος περιέχει 3 ελληνικά γράμματα και το δεύτερο μέρος περιέχει 4 αριθμητικά ψηφία.

Έτσι γίνεται η αρίθμηση όλων των οχημάτων της χώρας με τη σειρά από AAA 0001 μέχρι ΩΩΩ 9999.

Την πινακίδα συμπληρώνει ένα αναγνωριστικό της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.



(α) Να υπολογίσετε το δυνατό πλήθος των πινακίδων κυκλοφορίας.

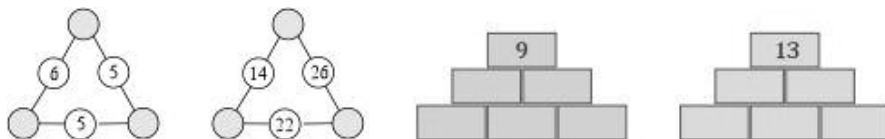
(β) Με βάση νέο νόμο αποφασίστηκε να χρησιμοποιούνται το σύστημα ΓΤΓ-ΨΨΨΨ, όπου Γ ένας χαρακτήρας (γράμμα) από τους Α, Β, Ε, Ζ, Η, Ι, Κ, Μ, Ν, Ο, Ρ,

T , Y και X (14 γράμματα) και Ψ ένα από τα ψηφία 0 έως 9. Να βρείτε τώρα το πλήθος των νέων πινακίδων κυκλοφορίας που συμφωνούν με αυτούς τους περιορισμούς.

- (γ) Αν είναι γνωστό ότι κάθε χρόνο εισάγονται στην κυκλοφορία 300.000 νέα αυτοκίνητα και διαγράφονται 50.000 παλιά, να εκτιμήσετε την προβλεπόμενη διάρκεια ζωής αυτού του νέου συστήματος με στρογγυλοποίηση έτους.

Ανοιχτό πρόβλημα 10: (A' και B' Δημοτικού):

- (α) **Αριθμοτριγώνα:** Να συμπληρώσετε τους τρεις κύκλους των κορυφών με κατάλληλους αριθμούς, έτσι ώστε ο αριθμός που υπάρχει σε κάθε πλευρά του αριθμοτριγώνου να αντιστοιχεί στο εκάστοτε άθροισμα των αριθμών που πρέπει να τοποθετηθούν.
- (β) **Αριθμότοιχοι:** Αν κάθε αριθμός είναι ίσος με το άθροισμα των δύο αριθμών που βρίσκονται κάτω του, να συμπληρώσετε τους αριθμότοιχους. Μπορείτε να βρείτε άλλες λύσεις;



Ανοιχτό πρόβλημα 11: (Το σενάριο, Δ' έως $\Sigma\Gamma'$ Δημοτικού)

Σε μια εκδρομή πρόκειται να πάρουν μέρος 324 μαθητές ενός σχολείου. Οι μαθητές πρέπει να κατανεμηθούν σε διάφορα λεωφορεία. Όλα τα λεωφορεία πρέπει να έχουν το ίδιο πλήθος ατόμων, που περιλαμβάνεται μεταξύ 30 και 60 μαθητών. Ποιες διαφορετικές δυνατότητες υπάρχουν;

Ανοιχτό πρόβλημα 12: (Η μοιρασιά, Δ' έως $\Sigma\Gamma'$ Δημοτικού)

Ο Παναγιώτης έπαιξε ένα παιχνίδι και κέρδισε 84 σοκολάτες και 147 καραμέλες. Επειδή είναι πολύ γενναιόδωρος αποφάσισε να τις μοιραστεί με τους φίλους του. Για να μη δημιουργήσει ζηλίες, ο καθένας θα πάρει τον ίδιο αριθμό από σοκολάτες και καραμέλες.

- (α) Ποιος είναι ο μέγιστος αριθμός προσώπων που θα μπορέσουν να επωφεληθούν από αυτά τα γλυκά; (ο ίδιος ο Παναγιώτης περιλαμβάνεται σε αυτά τα πρόσωπα)

- (β) Πόσες σοκολάτες και πόσες καραμέλες θα λάβει το κάθε πρόσωπο;

Λύση: Σύμφωνα με τα δεδομένα της εκφώνησης ο Παναγιώτης έπαιξε ένα παιχνίδι και κέρδισε 84 σοκολάτες και 147 καραμέλες τις οποίες αποφάσισε να τις μοιραστεί με τους φίλους του έτσι ώστε ο καθένας θα λάβει ίδιο αριθμό από σοκολάτες και καραμέλες.

- (α) Για να βρούμε το μέγιστο αριθμό προσώπων που θα μπορέσουν να επωφεληθούν από αυτά τα γλυκά (συμπεριλαμβανομένου του Παναγιώτη) αρκεί να βρούμε το ΜΚΔ. Έχουμε:

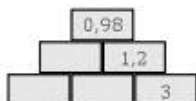
84	147	2
42	147	2
21	147	3
7	49	7
1	7	7
1	1	

Κυκλώνουμε έναν αριθμό της δεξιάς στήλης όταν διαιρούνται όλοι οι αριθμοί της σειράς του. Ο ΜΚΔ είναι ίσος με το γινόμενο μόνο των κυκλωμένων πρώτων αριθμών.

Είναι $\text{ΜΚΔ}(84, 147) = 3 \cdot 7 = 21$. Άρα ο μέγιστος αριθμός προσώπων τα οποία θα μοιραστούν τις σοκολάτες και τις καραμέλες είναι 21 πρόσωπα.

(β) Κάθε πρόσωπο θα λάβει $84:21=4$ σοκολάτες και $147:21=7$ καραμέλες.

Ανοιχτό πρόβλημα 13: (Ο αριθμότοιχος γινομένων, Γ' έως ΣΤ' Δημοτικού)
Αν κάθε αριθμός είναι ίσος με το γινόμενο των δύο αριθμών που βρίσκονται κάτω του, να συμπληρώσετε τους αριθμότοιχους.



Ανοιχτό πρόβλημα 14: (Ο κουμπαράς, Δ' έως ΣΤ' Δημοτικού)
Οι μαθητές μιας τάξης συγκέντρωσαν στον κουμπαρά τους ποσό αξίας 120 ευρώ σε 15 χαρτονομίσματα, των 5 και 10 ευρώ. Πόσα χαρτονομίσματα από κάθε είδος έχουν στον κουμπαρά τους;

Σχόλιο: Το προηγούμενο πρόβλημα έχει διερευνηθεί με πολύ ενδιαφέροντες ανακαλύψεις των μαθητών (Kosynas, 2013 - Κόσυβας, 2011α).

Ανοιχτό πρόβλημα 15: (Οι πάπιες και τα κουνέλια, Δ' έως ΣΤ' Δημοτικού)
Ρωτήσαμε ένα χωρικό πόσες πάπιες και πόσα κουνέλια έχει και απάντησε με τον εξής τρόπο: τα ζώα μου έχουν 15 κεφάλια και 42 πόδια. Πόσες πάπιες και πόσα κουνέλια έχει ο χωρικός;

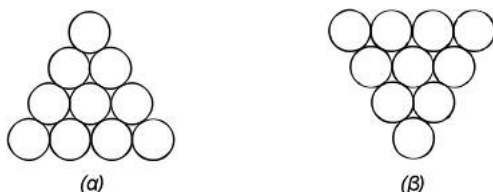
Σχόλιο: Το πρόβλημα αυτό το έχουμε διερευνήσει (Κόσυβας, 1995β).

Ανοιχτό πρόβλημα 16: (Οι μικροί κύβοι του ορθογωνίου, Δ' έως ΣΤ' Δημοτικού)

Ένα κουτί έχει σχήμα ορθογώνιου παραλληλεπίπεδου με διαστάσεις 72 cm, 48 cm και 84 cm). Θέλουμε να γεμίσει αυτό το κουτί με κύβους του ίδιου μεγέθους των οποίων το μήκος της ακμής είναι ακέραιος αριθμός. Πόσοι κύβοι χρειάζονται αν θέλουμε το μικρότερο δυνατό πλήθος κύβων;

Ανοιχτό πρόβλημα 17: (Ο συμμετρικός σχηματισμός, Α' έως ΣΤ' Δημοτικού)
Να σχηματίσετε με όμοιους κυκλικούς δίσκους ένα τρίγωνο, όπως αυτό της εικόνας (α). Μετά βρείτε ποιος είναι ο μικρότερος αριθμός δίσκων που πρέπει να

μετακινηθούν ώστε το τρίγωνο να αντιστραφεί, όπως φαίνεται στην εικόνα (β).



Για το αναποδογύρισμα απαιτούνται τουλάχιστον τρεις μετατοπίσεις. Στις μικρές τάξεις δεν πρέπει να θέσουμε εξαρχής τον περιοριστικό όρο τρεις μετατοπίσεις, αλλά να πούμε απλώς “μετατοπίζοντας όσο γίνεται πιο λίγους δίσκους”. Τα παιδιά θα κάνουν δοκιμές και θα βρουν ίσως λύσεις με περισσότερες από τρεις μετατοπίσεις. Τότε είναι πιο ενδιαφέρον να ζητήσουμε τη βέλτιστη λύση, δηλαδή το αναποδογύρισμα με τρεις μόνο μετατοπίσεις. Αργότερα μπορούμε να επαναλάβουμε το πρόβλημα με 15 και 21 κυκλικούς δίσκους, οπότε οι ελάχιστες μετατοπίσεις είναι 5 και 7 αντίστοιχα.

Ανοιχτό πρόβλημα 18: (Τα καπέλα, Α' έως ΣΤ' Δημοτικού)

Υπάρχουν 2 κόκκινα και 3 μαύρα καπέλα. Υπάρχουν επίσης τρεις φίλοι από τους οποίους ο ένας είναι τυφλός. Αφού κλείσουμε τα μάτια σε αυτούς που βλέπουν φοράμε από ένα καπέλο και στους τρεις. Τα υπόλοιπα καπέλα τα κρύβουμε και ανοίγουμε τα μάτια των δύο. Στη συνέχεια ρωτάμε τον πρώτο τι χρώμα καπέλο φοράει και απαντά «δεν ξέρω». Ρωτάμε το δεύτερο και μετά από σκέψη λέει κι αυτός «δεν ξέρω». Ρωτάμε τότε και τον τυφλό, και μετά από λίγο εκείνος απαντάει με βεβαιότητα «φοράω μαύρο καπέλο». Και είχε δίκιο. Πώς άραγε το βρήκε;

Ανοιχτό πρόβλημα 19: (Οι αριθμοί, Γ' έως ΣΤ' Δημοτικού)

Αν χρησιμοποιήσουμε τα ψηφία 4, 5, 6, 7, 8, και 9 μόνο μια φορά μπορούμε να δημιουργήσουμε τριψήφιους αριθμούς με πολλούς τρόπους. Για παράδειγμα μπορούμε να επιλέξουμε τους αριθμούς 456 και 789 ή ακόμα και οι αριθμοί 974 και 568.

$$\begin{array}{cc} \text{(α)} & + \\ \hline \begin{array}{ccc} \square & \square & \square \\ \square & \square & \square \end{array} & \end{array} \quad \begin{array}{cc} \text{(β)} & - \\ \hline \begin{array}{ccc} \square & \square & \square \\ \square & \square & \square \end{array} & \end{array}$$

(α) Να επιλέξετε δύο αριθμούς, έτσι ώστε το άθροισμά τους να είναι το μικρότερο δυνατό. Ποιο είναι αυτό το άθροισμα;

(β) Να επιλέξετε δύο αριθμούς, έτσι ώστε η διαφορά τους να είναι η μικρότερη δυνατή. Ποια είναι αυτή η διαφορά;

Σχόλιο: Το β' μέρος του προηγούμενου προβλήματος έχει διερευνηθεί με πολύ ενδιαφέροντες ανακαλύψεις των μαθητών (Κόσυβας, 1996α).

Ανοιχτό πρόβλημα 20: (Το παραλληλεπίπεδο, ΣΤ' Δημοτικού)

Ο όγκος ενός ορθογωνίου παραλληλεπιπέδου είναι 48 m^3 και οι διαστάσεις του είναι ακέραιοι αριθμοί. Ποιες θα μπορούσαν να είναι οι διαστάσεις του; Να βρείτε όλες τις δυνατές λύσεις.

Ανοιχτό πρόβλημα 21: (Το χαρτόκουτο, Δ' έως ΣΤ' Δημοτικού)

Διαθέτουμε ένα χαρτόκουτο με 24 θέσεις και διαστάσεις 6 4. Θέλουμε να τοποθετήσουμε 18 μεταλλικά κουτιά γάλακτος στο χαρτόκουτο έτσι ώστε κάθε οριζόντια γραμμή και κάθε κάθετη στήλη να έχει άρτιο αριθμό μεταλλικών κουτιών. Παρακάτω δίνεται μια τέτοια τοποθέτηση.

○	○	○			○
○		○		○	○
○		○	○		○
○	○	○	○	○	○

Μπορείτε να βρείτε κι άλλους τρόπους τοποθέτησης; Πόσες είναι όλες οι λύσεις;

Ανοιχτό πρόβλημα 22: (Οι διαδοχικοί αριθμοί, Δ' έως ΣΤ' Δημοτικού)

Να βρείτε τρεις διαδοχικούς αριθμούς των οποίων το άθροισμα να είναι 96. Να εξετάσετε αν υπάρχουν 3 διαδοχικοί αριθμοί με άθροισμα 104. Είναι δυνατόν;

Ανοιχτό πρόβλημα 23: (Το πλήθος των τριγώνων, Γ' έως ΣΤ' Δημοτικού)

Στα παρακάτω σχήματα υπάρχουν πολλά τρίγωνα. Ορισμένα αλληλεπικαλύπτονται. Να αντιγράψετε κάθε σχήμα σε ένα φύλλο χαρτί και να προσπαθήσετε να μετρήσετε το πλήθος των τριγώνων με μια συστηματική μέθοδο.

**Ανοιχτό πρόβλημα 24:** (Το μαγικό τετράγωνο αθροισμάτων, Γ' έως ΣΤ' Δημοτικού)

Να τοποθετήσετε τους αριθμούς 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55 και 56 στα τετραγωνάκια έτσι ώστε τα αθροίσματα οριζόντια, κάθετα και διαγώνια να είναι ίσα.

Ανοιχτό πρόβλημα 25: (το ελαττωματικό μπαλάκι του μπιλιάρδου, Δ' έως ΣΤ' Δημοτικού)

Ένα κουτί περιέχει 27 οπτικά όμοια κόκκινα μπαλάκια του μπιλιάρδου. Ωστόσο, ένα από αυτά τα μπαλάκια είναι ελαττωματικό και ζυγίζει λιγότερο από τα άλλα. Αν έχετε μια ζυγαριά χωρίς σταθμά, πώς μπορείτε να βρείτε το ελαττωματικό μπαλάκι με τρεις μόνο ζυγίσεις.

Ανοιχτό πρόβλημα 26: (Τα γενέθλια της Μελίνας, Δ' έως ΣΤ' Δημοτικού)

Η Μελίνα γιορτάζει τα γενέθλιά της και θέλει να κατασκευάσει χάρτινες προσκλήσεις που θα μοιράσει στους καλεσμένους της. Κάθε πρόσκληση έχει σχήμα ορθογωνίου παραλληλογράμμου με διαστάσεις 15cm μήκος και 10cm πλάτος. Η Μελίνα διαθέτει ένα μεγάλο χαρτόνι σχήματος ορθογωνίου παραλληλογράμμου διαστάσεων 45cm μήκος και 35cm πλάτος. Πόσες προσκλήσεις θα μπορέσει να κατασκευάσει απ' αυτό το χαρτόνι; Μπορείτε να τις χαράξετε πάνω σε χαρτόνι; Προσοχή! Δεν επιτρέπεται να ενώσετε δύο κομμάτια για να φτιάξετε μια πρόσκληση.

Λύσεις ομάδων: Από τις αριθμητικές πράξεις $(45:35):(15:10)=10,5$ προκύπτει μια μόνο αριθμητική λύση (10 προσκλήσεις). Όμως, ανάλογα με τον τρόπο τοποθέτησης των προσκλήσεων στο χαρτόνι, μπορούμε να κόψουμε 8, 9 ή 10 προσκλήσεις. Σε ένα διδακτικό πείραμα στην τάξη οι 5 ομάδες δωδεκάχρονων μαθητών έδωσαν τις παρακάτω λύσεις:



Είναι προφανές ότι το πρόβλημα δεν εξαντλείται στις παραπάνω λύσεις εφόσον υπάρχουν και άλλες. Η βέλτιστη λύση είναι αυτή των 10 καρτών. Προβλήματα με ποικιλία σωστών απαντήσεων επιβεβαιώνουν το γόνιμο χαρακτήρα του ανοιχτού προβλήματος.

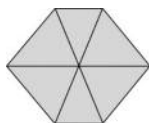
Ανοιχτό πρόβλημα 27: (Οι Άραβες, ΣΤ' Δημοτικού)

Δύο Άραβες Α και Β, οι οποίοι ταξίδευαν στην έρημο, είχαν 2 ψωμιά ο ένας και 3 ο άλλος. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους συνάντησαν έναν πλούσιο ταξιδιώτη Γ, ο οποίος πεινούσε. Αφού έφαγαν μαζί, ο ταξιδιώτης τους άφησε 15 λίρες. Πώς θα έπρεπε να κάνουν τη μοιρασιά;

Σχόλιο: Το πρόβλημα αυτό το έχουμε δοκιμάσει με πολύ ενδιαφέρουσες ανακαλύψεις των μαθητών (Kosynas, 2013b - Κόσυβας, 2010).

Ανοιχτό πρόβλημα 28: (Σχήματα σε ποσοστά, ΣΤ' Δημοτικού)

Στο παρακάτω σχήμα να βρείτε το ποσοστό των τετραπλεύρων που είναι παραλληλόγραμμα



Ανοιχτό πρόβλημα 29: (Η λαχειοφόρος αγορά, ΣΤ' Δημοτικού)

Σε μια λαχειοφόρο αγορά, όλοι οι λαχνοί έχουν διαφορετικό αριθμό που αποτελείται από τέσσερα ψηφία που κυμαίνονται από 0000 έως και 9999. Κερδίζουν οι λαχνοί που αντιστοιχούν σε παλινδρομικούς αριθμούς, δηλαδή σε αριθμούς που διαβάζονται το ίδιο είτε κανονικά είτε ανάποδα. Παραδείγματα: 1221, 0330, 7777. Κάθε παίκτης που τραβάει τυχερό λαχνό κερδίζει 250 ευρώ. Αν πουλήθηκαν όλοι οι λαχνοί στην τιμή των 4 ευρώ ο καθένας, ποιο είναι το όφελος της λαχειοφόρου αγοράς μετά από την πληρωμή των νικητών; Να εξηγήσετε πώς μπορείτε να βρείτε την απάντηση.

Συμπεράσματα

Η οργάνωση της τάξης που περιγράψαμε, δεν είναι απλή στην εφαρμογή της, στο βαθμό που ούτε ο δάσκαλος ούτε οι μαθητές είναι ασκημένοι στην ομαδοσυνεργατική λύση προβλήματος. Η πρώτη εμπειρία είναι συνήθως απογοητευτική για τον εκπαιδευτικό ενώ οι μαθητές είναι ενθουσιασμένοι. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να υιοθετήσει ο δάσκαλος μια στάση που δεν κλείνει την ανοιχτή προβληματική κατάσταση, επειδή αυτή έρχεται σε ρήξη με τη συνηθισμένη πρακτική και μπορεί να δημιουργήσει απρόβλεπτες και ανεξέλεγκτες καταστάσεις: οι μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν έκπληξη, αμηχανία και ανασφάλεια και ο εκπαιδευτικός να περιπέσει σε κατάσταση σύγχυσης και ταραχής και να αισθάνεται ανέτοιμος να βοηθήσει στο ξεπέρασμα της κρίσης. Το καινούργιο χαλάει την παγιωμένη ισορροπία και φέρνει σύγχυση. Αυτές οι δυσκολίες παρατηρούνται σε κάθε παιδαγωγική καινοτομία και μπορούν να ξεπεραστούν αν ο εκπαιδευτικός αποκτήσει εμπειρία και δείξει εμπιστοσύνη στις δυνατότητες των μαθητών. Το αρχικό κύμα ενθουσιασμού των μαθητών μπορεί να μπολιάσει το δάσκαλο με την απαραίτητη δύναμη για να ξαναδοκιμάσει.

Η ενασχόληση του δασκάλου με ανοιχτά προβλήματα στην τάξη αναδεικνύει την αυθόρμητη δημιουργική συμπεριφορά των μαθητών και φέρνει στο φως πολύτιμες πληροφορίες πάνω στη συνηθισμένη πρακτική της τάξης. Ο εκπαιδευτικός “σπάζοντας” με το ανοιχτό πρόβλημα το “διδακτικό συμβόλαιο” ανοίγει νέες μαθησιακές δυνατότητες και δίνοντας περισσότερη έμφαση στο μαθητή και όχι στην ύλη βλέπει να αχνοφέγγει ένα ερευνητικό κλίμα στις ομάδες των παιδιών. Ακόμα αν είναι ανοιχτός στις εκπλήξεις μπορεί να κατανοήσει ορισμένες αθέατες ή δυσδιάκριτες πλευρές της διδασκαλίας του, να ανακαλύψει τις διαφορές στον τρόπο σκέψης των μαθητών του, να δει με κριτικό μάτι τον εαυτό του και να βελτιώσει την πρακτική του.

Οι δάσκαλοι οι οποίοι επιθυμούν να εμπλουτίσουν το μάθημά τους με την ομαδοσυνεργατική λύση ανοιχτών προβλημάτων θα μπορούσαν να δοκιμάσουν. Η ενασχόληση με αυτά δεν αποτελεί χάσιμο χρόνου. Όμως θεωρούμε ότι η διδασκαλία των ανοιχτών προβλημάτων εγκυμονεί ορισμένους κινδύνους τους οποίους οι δάσκαλοι θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας. Θα ήταν σοβαρό παιδαγωγικό λάθος αν δημιουργούσαμε στους μαθητές μας την εντύπωση ότι τα ανοιχτά

προβλήματα αποτελούν πολύ δύσκολες ασκήσεις με αξεπέραστες παγίδες που μπορούν να λυθούν με κόλπα και ειδικές τεχνικές μόνο από τους λίγους και τους προικισμένους. Για να αποφύγουμε τη δυσάρεστη κατάληξη τα ανοιχτά προβλήματα να είναι για τους μαθητές απωθητικά, θα πρέπει το ξεκίνημα να γίνει με ελκυστικά, συναρπαστικά και ενδιαφέροντα προβλήματα, τα οποία να έχουν άμεση σχέση με τις καθημερινές εμπειρίες και τα βιώματά τους και ακόμα να είναι δυνατό να επιλυθούν από αυτούς. Έτσι θα μπορέσουμε να αναπτύξουμε το ενδιαφέρον και την προσωπική εμπλοκή των μαθητών με προβλήματα. Οι απαιτήσεις μας θα πρέπει πάντα να είναι στο πλαίσιο των δυνατοτήτων των μαθητών και να αυξάνουν σταδιακά.

Κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών στην Προτοβάθμια Εκπαίδευση κυριαρχούν τα τελείως κλειστά προβλήματα (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 1999). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που ευνοούν την εισαγωγή πνευματικών προκλήσεων συμπλέουν με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών (ΑΠΣΜ) του Δημοτικού Σχολείου. Η ενασχόληση της τάξης με ανοιχτά προβλήματα, μπορεί να είναι διανθιστική (4-5 φορές το χρόνο), ενσωματωμένη στις ενότητες του ΑΠΣΜ της αντίστοιχης τάξης (ανοιχτό πρόβλημα εβδομάδας) ή ενταγμένη σε ειδικές δραστηριότητες του ετήσιου προγραμματισμού του σχολείου (π. χ. τριήμερο ανοιχτών προβλημάτων). Σε όλες τις περιπτώσεις η ενασχόληση με αυτά είναι πολλαπλά ωφέλιμη αφού τονώνει τα κίνητρα των μαθητών αναδεικνύοντας την αυθόρμητη μαθηματική δημιουργία τους.

Βιβλιογραφία

- Arsac, G. & Mante, M. (2007). *Les pratiques du problème ouvert*. Villeurbanne: IREM de Lyon, CRDP.
- Arsac, G. Chapiron, G., Colonna, A., Germain, G., Guichard, Y. & Mante, M. (1992). *Initiation au Raisonnement Déductif au Collège*. Presses Universitaires de Lyon.
- Becker, J., Shimada, S. (1997). *The open-ended approach: a new proposal for teaching mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Brown, S. & Walter, M. (1983). *The art of problem Posing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Charnay, R. (1992-1993). Problème ouvert, problème pour chercher, *Grand N*, 1.
- Cifarelli, V. V., & Cai, J. (2005). The evolution of mathematical explorations in open-ended problem solving situations. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 302-324.
- Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & McNeal, B. (1992). Characteristics of classroom mathematics traditions: An interactional analysis. *American Educational Research Journal*, 29, 573-604.
- English, L. D. (1997). Development of fifth grade children's problem posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, 34, 183-217.
- ERMEL, INRP (2005). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes CE1*. Paris : Hatier.
- ERMEL, INRP (2007). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes CM2*. Paris : Hatier.
- Goldberg, P. D. & Bush W.S. (2003). Using metacognitive skills to improve 3rd graders' math problem solving. *Focus on Learning Problems in Mathematics*.
- Kosyvas, G. & Baralis, G. (2010). Les stratégies des élèves d'aujourd'hui sur le problème de la duplication du carré. *Repères-IREM*, 78, 13-36.
- Kosyvas, G. (2010). Problèmes ouvertes: notion, catégories et difficultés. *Annales de Didactique et des Sciences cognitives*, 15, IREM de Strasbourg, 43-71.

- Kosyvas, G. (2013a). Pratiques pédagogiques de problèmes ouverts dans un collège expérimental à Athènes. *Repères-IREM*, 91, 25-50.
- Kosyvas G. (2013b): Originality and beauty of arithmetic reasoning. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 12(1-2), 23-37.
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27, 29-63.
- Legrand, M. (1993). Débat scientifique en cours de mathématiques. *Repères IREM*, 10.
- Lester, F. K., & Kehle, P. E. (2003). From problem-solving to modelling: The evolution of thinking about research on complex mathematical activity. In R. Lesh, & H. Doerr, (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modelling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 501-518). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (1982). *Thinking mathematically*. Bristol: Addison-Wesley.
- McClain, K. & Cobb, P. (2001). An analysis of development of sociomathematical norms in one first grade classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(3), 238-266.
- Nohda, N. (2000). Teaching by open-approach method in Japanese mathematics classroom. In Nakahara, T. & Koyama, M. (Eds.), *Proceedings of the 24th conference of the international group for the psychology of mathematics education* (Vol. 1, pp. 39-53). Hiroshima, Japan: PME.
- Pehkonen, E. (1995). Using open-ended problems in mathematics. *ZDM*, 95(2), pp. 55-57.
- Pehkonen, E. (Ed.) (1997). *Use of open-ended problems in mathematics classroom*. Department of Teacher Education, Research Report 176, University of Helsinki.
- Sauter M. (1998). Narration de recherche: une nouvelle pratique pédagogique. *Repères IREM*, 30, pp. 9-21.
- Sawada, T. (1997). Developing lesson plans. In: Becker, J. & Shimada, S. (Eds.), *The Open-ended approach: A new proposal for teaching mathematics* (pp.1-9). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York, NY: Academic Press.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D., Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York: McMillan.
- Shimada, S. (1977). *Open-ended approach in arithmetic and mathematics. A new proposal towards teaching improvement*. Tokyo, Mizuumishobo.
- Silver, E. A. (1995). The nature and use of open problems in mathematics education: Mathematical and pedagogical perspectives. *ZDM*, 95(2), 67-72.
- Stacey, K. (1995). The challenges of keeping open problem-solving open in school mathematics. *ZDM*, 95(2), 62-67.
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10, 313-340.
- Voigt, J. (1996). Negotiation of mathematical Meaning in Classroom processes: Social interaction and learning mathematics. In L.- P. Steffe, P., Nesher, P., Cobb, G. A., Golgin, & B., Greer (Eds), *Theories of mathematical learning*. Mahwah, (pp. 21-50), New Jersey: LEA.
- Yackel, E. & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 458-477.
- Polya, G. (1998). *Πώς να το λύσω*. (Τ. Πατρώνης, Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης). Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Βερούσιος, Π. (2006). Συζήτηση με Ολόκληρη την Τάξη: μια σημαντική διάσταση για τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών. *Πρακτικά 23ου Συνεδρίου EME*, Πάτρα.

- Γαγάτσης, Α. (1988). Διδασκαλία των *Μαθηματικών* με ανοιχτά προβλήματα. *Τετράδια Διδακτικής των Μαθηματικών*, 1, 26-28 και 64-67. Θεσσαλονίκη.
- Κολέζα, Ε. (2006). *Μαθηματικά και σχολικά μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολέζα, Ε. (2009). *Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία των μαθηματικών*. Αθήνα: Τόπος.
- Κόσυβας, Γ. (1995α). Προσεγγίσεις της έννοιας και του ρόλου του ανοιχτού προβλήματος στη διδασκαλία των μαθηματικών. *Ενκλείδης Γ'*, 43, 11-33, Αθήνα: ΕΜΕ.
- Κόσυβας, Γ. (1995β). Σκιαγράφηση μιας έρευνας-δράσης: Η ανάδειξη “άρρητων” κανόνων κατά την επίλυση ενός προβλήματος στην τάξη. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 34, 30-36, Αθήνα.
- Κόσυβας, Γ. (1996α). *Η πρακτική του ανοιχτού προβλήματος στο δημοτικό σχολείο, γόνιμος χαρακτήρας και ανατροπή των παγιωμένων αντιλήψεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κόσυβας, Γ. (1996β). Ανοιχτό πρόβλημα και ομάδες εργασίας στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 27-34 και 87, 37-45, Αθήνα.
- Κόσυβας, Γ. (2008). Εικασίες και μαθηματική συζήτηση στην τάξη. *Πρακτικά του 25ου Συνεδρίου της ΕΜΕ*, 434-448. Βόλος: ΕΜΕ.
- Κόσυβας, Γ. (2009). Στρατηγικές γενίκευσης των μαθητών από γεωμετρικές κανονικότητες. *Πρακτικά του 26ου Συνεδρίου της ΕΜΕ*, 405-415. Θεσσαλονίκη: ΕΜΕ.
- Κόσυβας, Γ. (2010). Η μέθοδος λύσης του ανοιχτού προβλήματος. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 92, 21-24. Αθήνα.
- Κόσυβας, Γ. (2011α). Είδη συλλογισμού κατά την ομαδοσυνεργατική λύση του προβλήματος του κουμπαρά στην Α' Γυμνασίου. *Ενκλείδης Γ'*, 74, 56-82, Αθήνα: ΕΜΕ.
- Κόσυβας, Γ. (2011β). Η άτυπη μοντελοποίηση του προβλήματος των χειραψιών. *Πρακτικά 28ου συνεδρίου της ΕΜΕ*, 281-306, ΕΜΕ.
- Μαμωνά, Γ.-Downs (1993). Η σημασία του Problem Posing για τη μαθηματική παιδεία. *Ενκλείδης Γ'*, τ. 36-37, ΕΜΕ, Αθήνα.
- Παρασχίδης, Κ. (2008). Τα ανοιχτά προβλήματα στα εγχειρίδια των Μαθηματικών της Ε' τάξης του Δημοτικού – Μία πρώτη ερευνητική απόπειρα. Στο: Χ., Δημήτρης (Επιμ.), Το βιβλίο στη διδασκαλία των μαθηματικών. *Πρακτικά 7ου Δημέρου Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών*, (σ. 145-155). Θεσσαλονίκη: City publish.
- Πατρώνης, Τ. (1988). Προς μια ανοιχτή διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. *Διάσταση*, τ. 2, Θεσσαλονίκη.
- Σχίζα, Κ. & Φλογαίτη, Ευ. (2005). Τα Χαρτόνια Εργασίας: ένα παιδαγωγικό εργαλείο στην υπηρεσία της ομαδοκεντρικής μάθησης. *1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Φιλίππου, Γ., & Χρίστου, Κ. (2001). *Κείμενα Παιδείας: Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. (1999). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο κονστρουκτιβιστικό-δομητιστικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης των Μαθηματικών με χρήση ανοιχτών προβλημάτων (open-ended) και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. *Διάσταση*, 4, 3-36. Θεσσαλονίκη.

Λογοτεχνία και ετερότητα. Μια πρόταση διδασκαλίας της λογοτεχνίας με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής

Σμαράγδα Κωστούδα

Δασκάλα

Διευθύντρια του 80ου Δημ. Σχολ. Θεσσαλονίκης

Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής

Η πολιτισμική ετερότητα είναι ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών που στο χώρο της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται με τη συνύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών/τριών με άγνωστο πολλές φορές πολιτισμικό υπόβαθρο ή και μη αποδεκτό στο χώρο του σχολείου. Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών αποτέλεσε την αφετηρία για τη σύλληψη της διαπολιτισμικής ιδέας και επομένως της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αποτελεί τη σύγχρονη απάντηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην πρόκληση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ως διαπολιτισμική αγωγή σε γενικές γραμμές, νοείται το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών με τις οποίες ορίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου όπου υπάρχουν αναπόφευκτα διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις, στον κοινό τρόπο ζωής (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1997). Κυρίαρχος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να προσφέρει σε όλους τους μαθητές γηγενείς και ντόπιους, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που χρειάζονται, ώστε όλοι να συμμετέχουν και να δρουν ισότιμα σε μια σύγχρονη κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς, διατηρώντας τις πολιτισμικές τους ταυτότητες, αλλά ταυτόχρονα συμμετέχοντας σε μια πολιτική δράση για να καταστήσουν την κοινωνία πιο δίκαιη και πιο ίση.

Η διαπολιτισμική αγωγή είναι επομένως μια παιδαγωγική για όλα τα παιδιά του σχολείου και όχι μόνο της «μειονότητας», καθώς το σύγχρονο σχολείο αντιλαμβάνεται ότι η διαχείριση του διαφορετικού δεν αφορά μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και όλους τους μαθητές μας με την οποιαδήποτε φυσική ή επίκτητη διαφορετικότητά τους και συνεπώς η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι απαραίτητη σε κάθε σχολική μονάδα και σε κάθε σχολική δραστηριότητα, ώστε τα άτομα να ωφελούνται από τη συνολική ανθρώπινη εμπειρία (Γαληνέας & Γιαννόγkονα 2003, Banks 2004, Coelho 2007). Είναι δηλαδή στην ουσία μια προσπάθεια αλλαγής του τρόπου που η κοινωνία κατανοεί και λειτουργεί εντός της ετερότητας

(Banks 2004). Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής (Νικολάου 2005, Γκόβαρης 2004, Μάρκου 1997) εστιάζουν στη διαμόρφωση μιας κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας που να αναγνωρίζει και να ενσωματώνει τη διαφορά και συνοψίζονται στους παρακάτω στόχους: α) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση που συνεπάγεται τη θέαση της πραγματικότητας μέσα από την προοπτική του «άλλου», β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη, που προτάσσει την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνειδήσης που υπερβαίνει τα όρια ομάδων και φυλών και αντιτίθεται στις διακρίσεις, γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό με την αποδοχή τη δική μας των διαφορετικών πολιτισμών, αλλά και την πρόσκληση για συμμετοχή των άλλων στο δικό μας και δ) εκπαίδευση με στόχο την εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, έτσι ώστε να υπάρξει ουσιαστική επικοινωνία.

Στη διαπολιτισμική θεωρία έμφαση δίνεται στη γνωριμία και αλληλεπίδραση μεταξύ των διάφορων πολιτισμών που συνθέτουν μια κοινωνία, στην αποδοχή της ετερότητας, τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, στην απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, την αλληλοκατανόηση, τη δημιουργική συνύπαρξη, ενώ για να επιτύχουμε τη διαπολιτισμική επικοινωνία κυρίως αναζητούμε ομοιότητες που ενώνουν και όχι πολιτισμικές διαφορές που περιχαράκωνουν (Νικολάου 2008). Καθώς η πολιτισμική και η μαθησιακή ταυτότητα κατασκευάζονται κατά τη διαδικασία της μάθησης μέσα στη σχολική τάξη, θεωρείται αναγκαία η αλλαγή των προγραμμάτων διδασκαλίας, έτσι ώστε να λαμβάνεται υπόψη η πολιτισμική διαφορά, αλλά και τα θέματα διαπραγμάτευσης να σχετίζονται με διακρίσεις λόγω εθνικής και πολιτισμικής διαφοράς, διακρίσεις φύλου και άλλα ζητήματα που θέτει η σύγχρονη κοινωνία.

Ιδανικά θεωρούνται τα μαθήματα τέχνης για να επιτευχθεί η «*διαπολιτισμική συνάντηση*», όπως το θέατρο, η μουσική, η ποίηση και η λογοτεχνία, αφού ως μεθοδολογικό εργαλείο παρέχουν τη διαδικασία για την προσέγγιση της μάθησης και δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες να συνεργαστούν, να αποκτήσουν εμπειρίες, να εξοικειωθούν με την ποικιλία, να αποκτήσουν συλλογικότητα, να μπουν μέσα από την αλλαγή ρόλων στη θέση του άλλου. Σύμφωνα με την Goldberg (1997), οι τέχνες προωθούν τη συνεργασία, την αυτοεκτίμηση και την επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, βελτιώνουν την έκφραση των δίγλωσσων παιδιών, ενδυναμώνουν τους μαθητές και δασκάλους, βοηθούν τους μαθητές να αναδείξουν τις ικανότητές τους. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, κυρίως αυτής που περιγράφεται ως πολυπολιτισμική, συντελεί στη συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας και προωθεί το σεβασμό στη διαφορετικότητα, ενώ απαραίτητη κρίνεται η συστηματική καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας και η αλληλοσυμπλήρωσή της με την κυρίαρχη.

Διδασκαλία της λογοτεχνίας και διαπολιτισμική αγωγή

Σύμφωνα με τον Hobsbawm (1994), η λογοτεχνία είναι ένα από τα κριτήρια που μαζί με τη γλώσσα, την ιδεολογία και την ιστοριογραφία, διαδραματίζουν

ρόλο κατά τη συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου, καθώς η λογοτεχνία, επεξεργάζεται, αναπλάθει, δραματοποιεί και αφηγείται την καθημερινή ζωή. Το θέμα της ταυτότητας είναι κυρίως θέμα ορίων ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους, στο οικείο και στο ξένο, στο όμοιο και το διαφορετικό και με αυτή την έννοια της διαλεκτικής του «*εαυτού*» και του «*άλλου*» δε μπορούμε να διαχωρίσουμε την ταυτότητα από την ετερότητα (Κυριακάκης & Μιχαηλίδου 2006). Ταυτόχρονα η λογοτεχνία ως μορφωτικό αγαθό αποσκοπεί κυρίως στη διαμόρφωση στάσεων, και στην καλλιέργεια αξιών και όχι τόσο στην παροχή γνώσεων. Έτσι το λογοτεχνικό κείμενο συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια, την ανάπτυξη της φαντασίας, στην ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού, αντανακλά κοινωνικές συγκρούσεις και κοινωνικά φαινόμενα (Κατσίκη- Γκίβαλου 1997). Παράλληλα ευαισθητοποιεί και συγκινεί, πληροφορεί και προβληματίζει, μεταβιβάζει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, συλλαμβάνει τον κόσμο στην πολλαπλότητα και συνθετότητά του, γίνεται φορέας δράσης που αλληλεπιδρά σε μια εξέλιξη και δημιουργία, ενώ ταυτόχρονα είναι ένα είδος πολιτισμικής πραγματικότητας στην οποία τοποθετούνται τα άτομα (Αμπατζοπούλου 2000, Αποστολίδου 2002). Επιπρόσθετα η λογοτεχνία, «αναπαριστά» τη «ζωή», καθώς, τα νοήματα και τα συναισθήματα που επενδύονται μέσω των λογοτεχνικών κειμένων αντικατοπτρίζουν τις αξίες και τις στάσεις της κοινωνίας και συνδιαμορφώνονται από τις προσδοκίες των υποκειμένων αλλά και από την κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα και από την περιρρέουσα ιδεολογία που μεταφέρει, (Καρακίτσιος 2008). Ο συγγραφέας αναπόφευκτα εκφράζει την ιδεολογία και εμπειρία του, αλλά «*αντιπροσωπεύει*» και την κοινωνία της εποχής του, καθώς σαν άτομο, αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συνόλου, με το οποίο μοιράζεται μια συλλογική ιδεολογία (Wellek, R., & Warren, A. 1955: 117-118, Κανατσούλη 2000: 24-25). Επομένως η λογοτεχνία ως πολιτισμικό προϊόν δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη, αλλά τα κείμενά της είναι επηρεασμένα από τις ιδεολογίες των δημιουργών τους. Στόχος λοιπόν της πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας, για να αποσαφηνίσουμε περισσότερο τον όρο, είναι η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα σχετικά με την ύπαρξη εθνικών στερεοτύπων, προκαταλήψεων, πολιτισμικών διαφορών, καθώς και σε θέματα αποδοχής και αλήθειας του «*Άλλου*», που είναι απαραίτητα εφόδια για ειρηνική και δημιουργική συνύπαρξη στη σύγχρονη πραγματικότητα. Σημαντικό επίσης σύμφωνα με την Κανατσούλη (2000) είναι μέσω των κειμένων της λογοτεχνίας, να ενισχυθεί θετικά η αυτοαντίληψη των παιδιών που ανήκουν σε κάθε είδους μειονότητες και να υπάρξει συμβολή στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξή τους, απομακρύνοντας σταδιακά τις έννοιες της ανωτερότητας φύλου, φυλής, καταγωγής, ή κοινωνικής τάξης.

Η λογοτεχνία λοιπόν υπακούοντας στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και της πολυπολιτισμικότητας, θίγει θέματα ταυτότητας και ετερότητας, συμβάλλει στην αποδοχή του «*Άλλου*», καθώς η τέχνη με τη φαντασία αποσπά το «*Εγώ*» από το φυσικό εαυτό του και την ιδιοτέλεια της ταυτότητάς του και το μεταφέρει στη θέση του «*Άλλου*» (Τσιλιμένη 2003: 25). Σύμφωνα με στοιχεία ερευνών (Πρεβεζάνου 2007) ο αριθμός των βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που αναφέρονται σε

θρησκευτικές και εθνικές μειονότητες έχει αυξηθεί θεαματικά. Η Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου (2005), αναφέρεται στην πολυφωνία των λογοτεχνικών κειμένων που δίνουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να γνωρίσει αξίες άλλων πολιτισμών και διαφορετικών κοινωνιών, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση μιας πολιτισμικής ταυτότητας με σεβασμό στην ετερότητα. Ο λογοτέχνης σύμφωνα επίσης με την Αμπατζοπούλου (1998), θεωρείται ότι εκφράζει την αλήθεια της εποχής του, ενώ μέσα από το μυθιστόρημά του, έχει τη δυνατότητα να προσεταιρισθεί το λόγο του «άλλου», που ανήκει σε άλλη τάξη, σε άλλη χώρα, σε άλλο έθνος. Σημαντικός είναι και ο ρόλος του είδους της αφήγησης που επιλέγουν οι σύγχρονοι συγγραφείς, γιατί η αφήγηση φωτίζει τη λειτουργία της οπτικής γωνίας με την οποία ο συγγραφέας αποτυπώνει την εικόνα του «εμείς», έναντι του «άλλου». Σ' ένα μυθιστόρημα μπορεί να υπάρχει ένα μόνο είδος αφήγησης αλλά και ο συνδυασμός τους, καθώς τα πρόσωπα μπορεί να συνομιλούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας πρωτοπρόσωπες ή τρίτοπρόσωπες αφηγήσεις, να τις εναλλάσσουν, υποκειμενοποιώντας ή αντικειμενοποιώντας λιγότερο ή περισσότερη τη συνολική αφήγηση. Έτσι είναι προφανές ότι η δράση και η χρήση των αφηγηματικών προσώπων και το είδος των φωνών που τους αποδίδονται αποκτούν ιδεολογική σημασία (Κανατσούλη 2000: 34), ενώ σύμφωνα με το Βελουδή (2006), οι μοντέρνοι μυθιστοριογράφοι παρουσιάζουν την πραγματικότητα όπως αυτή αντανακλάται στο σύγχρονο υποκείμενο που προβληματίζεται για τον κερατισμένο «εαυτό» του (Βελουδή 2006: 150).

Παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Σύμφωνα με το Barthes (1997), το κείμενο δεν είναι μια γραφή λέξεων που αναδύει μια μοναδική, θεολογική έννοια, αλλά ένας χώρος με πολλαπλές διαστάσεις και ποικίλες γραφές, ενώ η σύγχρονη αντίληψη μέσα από τις λογοτεχνικές θεωρίες της *Αισθητικής της Πρόσληψης (Reception Theory)* και της *Αναγνωστικής Ανταπόκρισης (Reader Response Criticism)* δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του αναγνώστη. Ο αναγνώστης ανακτά σιγά-σιγά μέσα από τη σύγχρονη θεωρία της Λογοτεχνίας (της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης) το ρόλο του, αναδεικνύει τη σχέση του με το κείμενο, η προσωπική του δραστηριότητα ταυτίζεται με την ίδια τη λογοτεχνική εμπειρία και του δίνεται η δυνατότητα να αναδημιουργεί το κείμενο που διαβάζει (Πολίτης 1996).

Ο Iser οπαδός της φαινομενολογικής θεωρίας, ανήκει στη Γερμανική σχολή της «*αισθητικής ανταπόκρισης*» και ακολουθεί σε γενικές γραμμές την αισθητική θεωρία του Πολωνού Roman Ingarden, που πρώτος υποστήριξε την άποψη ότι στα κείμενα υπάρχουν «*χάσματα*», «*απροσδιοριστία*» και «*κενά*», που κατόπιν συμπληρώνονται από τους αναγνώστες. Αυτά τα κενά και η απροσδιοριστία δρουν ανασταλτικά σε οποιαδήποτε μονοσήμαντη πρόσληψη της λογοτεχνίας, καθώς αυτό που προκύπτει από την «*πραγμάτωση*» του κειμένου δεν είναι μια υποκειμενική σύνθεση ή φαντασίωση του αναγνώστη, αλλά και μια μερική αποκάλυψη των προθέσεων του κειμένου που περιμένουν να ενεργοποιηθούν από τον αναγνώστη. Όσο

πιο πολλά είναι τα σημεία ακαθοριστίας σ' ένα κείμενο, τόσο πιο πολύ συμμετέχει ο αναγνώστης στην πραγμάτωση του νοήματος. Τα λογοτεχνικά κείμενα επομένως είναι «ανοιχτά» και έτσι καθίστανται ικανά να μορφοποιούν ποικίλες καταστάσεις, που συμπληρώνονται από την προσωπική ανάγνωση του δέκτη (Τζιόβας 1987, Σπινκ 1990). Σύμφωνα με τη Rosenblatt, (Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη 2005), ο αναγνώστης συμμετέχει στην αναγνωστική διαδικασία με όλο του το «είναι» μεταφέροντας στο κείμενο στοιχεία της δικής του μοναδικής προσωπικότητας, ενώ η ανάγνωση κάθε λογοτεχνικού έργου είναι ένα μοναδικό συμβάν στη ζωή του αναγνώστη στο οποίο συμμετέχουν τόσο η διάνοια όσο και το συναίσθημα. Δημιουργείται έτσι μια σχέση «συναλλαγής» με το λογοτεχνικό κείμενο, όπου όλοι οι παράγοντες, συγγραφέας, κείμενο, αναγνώστης, θεωρούνται σημαντικοί. Για τον Γερμανό θεωρητικό Jauss, οπαδό της ιστορικής θεωρίας, που ανήκει στη σχολή της «αισθητικής πρόσληψης», το νόημα ενός κειμένου, εξαρτάται από τον «ορίζοντα των προσδοκιών» του αναγνώστη, που εκφράζει τις πολιτιστικές και κοινωνικές του καταβολές αλλά και την εκάστοτε ιστορική συγκυρία. Οι θεωρητικοί της «αισθητικής πρόσληψης», δεν ενδιαφέρονται τόσο για την ερμηνεία ενός κειμένου, όσο για την κατανόηση των διαφόρων ιδεών, κωδίκων και συμβάσεων που αποτελούν τον «ορίζοντα των προσδοκιών» του αναγνώστη, συσχετίζοντας το νόημα και την αξιολόγηση με τις αλλαγές στην καλαισθησία και την ιδεολογία του αναγνωστικού κοινού. Η αισθητική λογοτεχνική εμπειρία αποτελεί για τον Jauss, ένα επικοινωνιακό γεγονός διαδοχικών στο χρόνο αναγνωστικών πραγματώσεων, στο οποίο η μεσολάβηση της εμπειρίας του αναγνώστη είναι ο ουσιαστικότερος παράγοντας της αξιολόγησης ενός έργου (Τζιόβας 1987).

Έτσι το λογοτεχνικό κείμενο με την πολυσημία που το χαρακτηρίζει, προσλαμβάνεται ως ανοιχτό σύστημα που αλληλεπιδρά διαφορετικά με τους αναγνώστες και προϋποθέτει επιτακτικά τη δημιουργική συμμετοχή τους. Στη διδακτική διαδικασία ο μαθητής ως αναγνώστης κειμένων στη σχολική τάξη θεωρείται νοσηματοδότης και συνδημιουργός του κειμένου ανάλογα με τα βιώματά του και τις εμπειρίες του, που ενθαρρύνεται να εμπλακεί ενεργά, να αυτενεργήσει και να αλληλεπιδράσει με το κείμενο, αλλά και ταυτόχρονα αναπτύσσει δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους αναγνώστες. (Καλογήρου & Λαλαγιάννη 2005, Χοντολίδου 2004), με συνέπεια να δημιουργείται μέσα στην τάξη, μια «κοινότητα αναγνωστών» (Huck, Hepler & Hickman 1987). Η ανάγνωση δηλαδή των κειμένων της λογοτεχνίας λειτουργεί και σε συλλογικό-συνεργατικό επίπεδο και ο μαθητής αναγνώστης έρχεται σε άμεση επαφή με τις απόψεις και την εμπειρία των άλλων, κρίνει, συγκρίνει, συνδιαλέγεται μαζί τους, επιβεβαιώνοντας ή τροποποιώντας την αρχική του άποψη καθώς συνειδητοποιεί την πολυφωνία του λογοτεχνικού κειμένου και την ιδιαίτερη λειτουργία του μέσα σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο (Κατσαρίδου 2011). Όπως αναφέρεται στο νέο ΠΣ «η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι κάτι εντελώς διαφορετικό από τη σπουδή της Φιλολογίας και δεν έχει αποκλειστική σχέση με τα κείμενα. Δεν διδάσκουμε απρόσωπα το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Διδάσκουμε τον μαθητή με την υποκειμενικότητά του,

δηλαδή την κοινωνική του προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του, τη θρησκευτική και εθνική του ταυτότητα, το φύλο και τα ιδιαίτερα προβλήματα του»

Ο δάσκαλος είναι ο συντονιστής και ο διαμεσολαβητής στη συνάντηση κειμένου μαθητή και όχι αυθεντία, συνερευνητής και συμπαραγωγός της γνώσης στα πλαίσια ενός αυθεντικού, ουσιαστικού διαλόγου, ενώ βασικός του στόχος θα πρέπει να είναι να διαφυλάξει την ατομικότητα του κάθε μαθητή-αναγνώστη (Πασχαλίδης 1999). Η παρουσία του είναι διακριτική και οι παρεμβάσεις του στοχεύουν στον καλύτερο «*φωτισμό*» του κειμένου, στην προσαρμογή τους στα μαθησιακά στυλ των παιδιών και τις προϋπάρχουσες γνώσεις της τάξης. Θα πρέπει να φροντίζει ώστε η πορεία προσέγγισης του λογοτεχνικού έργου από τους μαθητές να είναι ανάλογη με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους χωρίς να παραγνωρίζεται εξ αρχής ότι η ετερότητα είναι αδιαμφισβήτητο χαρακτηριστικό κάθε τάξης. Η ερμηνεία ενός κειμένου δεν είναι μία και οριστική και ο μαθητής αναγνώστης παροτρύνεται να εκφράζεται χωρίς το φόβο του λάθους. Ο συγγραφέας δε θεωρείται αρχηγός, ούτε ο αναγνώστης αλλά εκείνο που κυριαρχεί είναι ό,τι προκύπτει από τη λογοτεχνική θεωρία. Ο μαθητής δεν πρέπει να θεωρεί το συγγραφέα ως αυθεντικό ερμηνευτή του λογοτεχνήματος, αλλά να τοποθετείται κριτικά απέναντι στην ιδεολογία του κειμένου και να την επαναπροσδιορίζει με βάση τα δικά του προσωπικά βιώματα και εμπειρίες και τη γενικότερη δική του πολιτισμική εγγρήγορη (Αποστολίδου 2000). Εφόσον διαφορετικοί αναγνώστες διαβάζοντας το ίδιο κείμενο έχουν διαφορετικές αλληλεπιδράσεις, δε μπορούμε να έχουμε μια σωστή απάντηση στην ερώτηση ποιο είναι το θέμα και το μήνυμα του συγγραφέα. Ο μαθητής θα πρέπει να ενθαρρύνεται ώστε να προσεγγίζει τη λογοτεχνία προσωπικά, πιστεύοντας ότι η δική του αντίδραση αξίζει να εκφραστεί, ακόμη και αν διαφέρει από τη γνώμη του δασκάλου.

Βασική θεωρείται η κοινωνική και πολιτισμική εμπειρία κάθε μαθητή, τα βιώματά του και οι εμπειρίες του που αξιοποιούνται κριτικά. Κάθε παιδί αντιμετωπίζεται ως φορέας εμπειριών, απόψεων, γνώσεων, οι οποίες διαμορφώνουν την υποκειμενικότητά του και παράλληλα δίνεται έμφαση στον προσωπικό βιωμένο λόγο του, προφορικό και γραπτό, που χρειάζεται ν' ακουστεί ώστε να γίνει αποδεκτός απ' όλους. Η συζήτηση αποτελεί το καθημερινό εργαλείο μάθησης, καθώς οι μαθητές για να αποκτήσουν νέους τρόπους σκέψης πρέπει να έχουν την εμπειρία της έκφρασης αλλά και της ενεργητικής ακρόασης της εμπειρίας των άλλων. Όπως υποστηρίζει ο Cummins (1999), μέσα από σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές, και κυρίως ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και μαθητές, ενδυναμώνονται οι ταυτότητές τους, γιατί ο καθένας νιώθει πως είναι αποδεκτός και ότι η φωνή του θα ακουστεί και θα γίνει σεβαστή από τους άλλους. Οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις σχηματίζουν ένα διαπροσωπικό χώρο μέσα στον οποίο η κατάκτηση της γνώσης και η διαμόρφωση της προσωπικότητας, τίθενται υπό διαπραγμάτευση, ενώ η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικής εκπαίδευσης και κατά συνέπεια της σχολικής επιτυχίας.

Για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας προτείνεται η πλαισίωση του γραπτού κειμένου με άλλες μορφές τέχνης (κινηματογραφική ταινία που μπορεί να προβληθεί την ώρα της ευέλικτης ζώνης, φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, μουσική, θεατρικό δρώμενο, εικαστικά, video clips, κινούμενα σχέδια), ώστε να είναι δυνατό να αναδειχτούν οι ικανότητες κάθε παιδιού που συμμετέχει σ' αυτή τη διαδικασία. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Dewey 1934, Γραφάκου, Ελ., Λαμπίτση, Β. 2011), οι τέχνες προσφέρουν πολύτιμες οπτικές και αισθητικές εμπειρίες, διευρύνουν την αντίληψη, καλλιεργούν το στοχασμό, τη δημιουργικότητα, την αυτογνωσία συνεπάγονται γλωσσική επικοινωνία, συνεργασία, ανάπτυξη και γνωριμία με διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, προωθώντας έτσι (Goldberg 1997) τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Έμφαση δίνεται επίσης και στη δραματοποίηση ως βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας που μέσα από συμβάσεις παιχνίδια και τεχνικές ενθαρρύνει τα παιδιά να μοιραστούν συναισθήματα και εμπειρίες, να αναστοχαστούν και να κατανοήσουν τον «εαυτό τους και τους άλλους». Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, πάντα εμπεριέχει τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, την ενσυναίσθηση και το διαπολιτισμικό σεβασμό, την κατανόηση του «εαυτού» και του «άλλου», τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα. Η δραματοποίηση αποτελεί ένα «κλειδί» που οδηγεί στο πεδίο της δημιουργικής σκέψης, σύνθεσης και δράσης (Σέξτον 1998), μέσω του οποίου πραγματώνεται μια συνάντηση με τον άλλον, τη γνώση, το χρόνο, το χώρο, τα πρόσωπα και τον εαυτό μας (Αλκηστis 1989, 2008). Μέσω του δράματος οι μαθητές δρουν τόσο με τις σκέψεις του συγγραφέα, όσο και με τις προσωπικές τους σκέψεις προσεγγίζοντας έτσι την πραγματική μάθηση. Ταυτόχρονα μέσα από τα αυτοσχέδια δρώμενα οι μαθητές κατανοούν τη θέση του «άλλου», έρχονται σε επαφή με την συνθετότητα των ανθρώπινων καταστάσεων, ευαισθητοποιούνται στη διαπολιτισμικότητα καθώς αναπαριστάνουν κείμενα ξένης λογοτεχνίας, εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές, επανεξετάζουν τα καθιερωμένα, οδηγούνται σε σεβασμό για τη διαφορετικότητα και εν τέλει στην ανεύρεση και αναγνώριση της δικής τους ταυτότητας (Αλκηστis 2000). Η διαδικασία της δραματοποίησης διαμεσολαβώντας ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και τους μαθητές μεταμορφώνει την ιστορία σε φανταστικό δρώμενο που αξιοποιείται με την προβολή νέων απόψεων, συμπεριφορών και αποδοχής της διαφορετικότητας (Μανροκόρδατος 2003). Είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές υποδύομενοι ρόλους, αντιμετωπίζουν διλήμματα ή προβλήματα, δρουν, αποφασίζουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007). Τόσο στη λογοτεχνία όσο στη δραματοποίηση και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνεται έμφαση στην προσωπική εμπειρία του παιδιού, που γίνεται σεβαστή και αξιοποιείται κριτικά.

Η μέθοδος που ακολουθείται είναι διερευνητική-ανακαλυπτική, το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από τη διδασκαλία στη μάθηση, συνεργατική, καθώς πολλές δραστηριότητες προϋποθέτουν την εργασία σε ομάδες (Ματσαγγούρας 2000) και βιωματική, καθώς αξιοποιούνται τεχνικές δραματοποίησης και παιχνίδια ρόλων. Οι ωφέλειες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι πολλές, καθώς ενθαρρύ-

νεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, δίνεται η δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα, εξασφαλίζεται η θετική εμπειρία και η αποδοχή των μειονοτικών μαθητών. Επιπρόσθετα συντελεί στην αναβάθμιση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, εξασκεί τη δημοκρατική συμπεριφορά και δίνει επίσης την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Οι διδακτικές τεχνικές είναι ενδεικτικές και μπορούν να εφαρμοστούν σε σύγχρονα μυθιστορήματα νεοελληνικής λογοτεχνίας που διαπραγματεύονται ανάλογα θέματα. Η σκοποθεσία προσανατολίζεται στις παρακάτω κατευθύνσεις: α) στην προσωπική και συλλογική ανταπόκριση και συνδιαλλαγή με το λογοτεχνικό κείμενο, στην απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στη λογοτεχνική γλώσσα β) στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως της ενσυναίσθησης και της αυτό-αναστοχαστικότητας, στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, τη συνάντηση με άλλους πολιτισμούς μέσω της λογοτεχνίας, ώστε να αποδομηθούν και να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σε μειονοτικές ομάδες και να αναπτυχθούν θετικές στάσεις και συμπεριφορές όπως η αυτοεκτίμηση, η αποδοχή και η ανεκτικότητα απέναντι σε άλλους.

Η διδακτική πρόταση

Από τους βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην ΠΕ σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών είναι *«η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, που θα διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εγρήγορης και αυτογνωσίας, της διαπολιτισμικής συνείδησης»* και *«η αναγνώριση είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή, και την αέναη επανερμηνεία και όπου η ετερότητα όχι μόνο αναγνωρίζεται, αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της»*.

Στοχεύοντας στην προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας προτείνεται τελείως παραδειγματικά και ενδεικτικά το παρακάτω σώμα κειμένων που ανήκουν στην πολυπολιτισμική λογοτεχνία. 1) Τραγάκη, Στ. (1996). *Σαρακήνικο*. Αθήνα: Κέδρος 2) Αρτζανίδου, Ελ. (2000). *Το Μισό του Ουρανού*. Αθήνα: Πατάκης. 3) Κογκίνου, Μ. (2002). *Ένα παιδί δύο πατρίδες*. Αθήνα: Μίνωας. 4) Ηλιόπουλος, Β. (2003). *Καφέ Αηδισιακό Μπαλάκι*. Αθήνα: 2003. 5) Κλιάφα, Μ. (2003). *Ο δρόμος για τον παράδεισο είναι μακρύς*. Αθήνα: Κέδρος. 6) Παπαγιάννη, Μ. (2003). *Τα Χριστούγεννα της Σάσας*. Αθήνα: Πατάκης 7) Βαρελά, Αγ. (2004). *Δώσε την αγάπη*. Αθήνα: Πατάκης. 8) Δελώνης, Αν. (2004). *Ονειρεύομαι τη Ρουθ*. Αθήνα: Ψυχογιός. 9) Κοντολέων, Μ. (2004) *Μια ιστορία του Φιοντόρ*. Αθήνα: Πατάκης. 10) Μουρίκη, Κ. (2004). *Γκασμέντ, ο φυγάς με τη φλογέρα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος. 11) Αρτζανίδου, Ελ. (2005). *Με λένε Πρόμις*. Αθήνα: Ψυχογιός. 12) Τζοάννου, Μ. (2005). *Ιβάν και Πρίγκηπας*. Αθήνα: Άγκυρα. 13) Χλωρεάνθη Ελ. (2005). *Ένας ξένος στην οικογένειά μας*. Αθήνα: Παπαδόπουλος. 14) Χριστοδούλου, Π. (2007). *Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές*. Αθήνα: Κέδρος. 15) Πουλχερίου, Κ. (2010). *Ξέδετα κορδόνα*. Αθήνα: Πατάκης.

Άλλωστε το νέο Π.Σ. είναι ανοικτό ως προς τα κείμενα και επιτρέπει και συστήνει την επιλογή των κειμένων που θα αναγνωστούν στην τάξη να την κάνει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του ώστε να ανταποκρίνονται στο αναγνωστικό επίπεδο και στα ενδιαφέροντα των μαθητών της κάθε τάξης.

Σκοποθεσία

Οι μαθητές/τριες:

- Να εξοικειωθούν με τα λογοτεχνικά κείμενα, να τα απολαύσουν και να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γραφής.
- Να προσεγγίσουν τα λογοτεχνικά κείμενα ολιστικά μέσα κι από άλλες μορφές τέχνης.
- Να κατανοήσουν ότι τα λογοτεχνικά κείμενα μεταφέρουν και την ιδεολογία των συγγραφέων και της εποχής τους.
- Να αναγνωρίζουν την πολυφωνία των λογοτεχνικών κειμένων και να ασκηθούν σε αφηγηματικές τεχνικές.
- Να εντοπίσουν μέσα από την κριτική προσέγγιση των κειμένων θέματα ταυτότητας και πολιτισμικής ετερότητας.
- Να εστιάσουν στο στερεοτυπικό λόγο των κειμένων, να αναστοχαστούν και μέσα από τη δραματοποίηση και τη δημιουργική γραφή να τον αποδομήσουν.

Δεξιότητες

- Να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, να συνδιαλλαχθούν με τα κείμενα συνιστώντας μια κοινότητα αναγνωστών, να εκφραστούν και να βιώσουν συναισθήματα.
- Να αλληλεπιδράσουν και με τις τεχνικές της δραματοποίησης να παίξουν ρόλους και να κατανοήσουν την οπτική γωνία του άλλου.
- Να επικοινωνήσουν και να παράγουν βιωματικό πολύγλωσσο προφορικό λόγο και δημιουργική γραφή.
- Να συνδέσουν τις έννοιες της αποδοχής, της ανεκτικότητας και της αναγνώρισης του πολιτισμικού πλούτου του άλλου με τη δική τους θετική στάση ζωής και με την ειρηνική συνύπαρξη όλων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Να αποκτήσουν συνείδηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας των ανθρώπων, αλλά και ενός ανθρώπινου πυρήνα κοινού σε όλους.
- Να ενθαρρυνθούν να αναζητήσουν κι άλλα λογοτεχνικά κείμενα με παρόμοια θεματική, διευρύνοντας έτσι την κριτική εγγραμματοσύνη και τους αναγνωστικούς ορίζοντές τους.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης της διδακτικής πρότασης

Α' στάδιο: Πριν την ανάγνωση

Συζήτηση με τους μαθητές και τις μαθήτριες που καλούνται να εκφράσουν τις εμπειρίες τους, αφύπνιση του ενδιαφέροντός τους και ευαισθητοποίησή τους σε

θέματα ετερότητας, αναφορά στις φιλίες που έχουν με παιδιά διαφορετικής εθνικότητας και καταγωγής, αναζήτηση πληροφοριών κατά ομάδες για άλλες χώρες των συμμαθητών τους που είναι διαφορετικής εθνικότητας, αφήγηση στην τάξη ιστοριών, μύθων ή παραμυθιών από την ιδιαίτερη πατρίδα κάθε παιδιού, συζήτηση για λογοτεχνικά βιβλία που θέτουν ζητήματα ετερότητας, ανάγνωση ανάλογων κειμένων από τα βιβλία των Ανθολογίων.

Β' στάδιο: Ανάγνωση

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα επιλέγει ένα από τα βιβλία που προαναφέρθηκαν ή άλλο που θα διαβαστεί στο σπίτι.

Με την τεχνική **των στοχευμένων ερωτήσεων/απαντήσεων** γίνεται μια πρώτη επεξεργασία του κάθε κειμένου και μια πρώτη παρουσίασή του στην ολομέλεια της τάξης από την κάθε ομάδα..

Αμέσως μετά οι μαθητές/τριες της κάθε ομάδας με τη σειρά μπορούν να παρουσιάσουν στιγμιότυπα της ιστορίας που διάβασαν επιλέγοντας η κάθε μια από τις παρακάτω ενδεικτικές τεχνικές της δραματοποίησης (Παπαρούση 2007, Κατσαρίδου 2011) ενώ κατά το διάστημα αυτό ακούγεται απαλή μουσική. Σε όλες τις δραστηριότητες οι δίγλωσσοι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράζονται στη μητρική τους γλώσσα.

Αρχικά:

α) σχεδιάζουν **το χάρτη της ιστορίας** όπου τοποθετούν τη χρονική εξέλιξη των γεγονότων επιγραμματικά και β) προχωρούν σε **ομαδική διαμόρφωση του χώρου**, όπου θα διαδραματιστεί η δραματοποίηση. Για να μεταμορφώσουν την αίθουσα στον επιθυμητό μυθοπλαστικό χώρο, χρησιμοποιούν τα κατάλληλα αντικείμενα, υφάσματα, χαρτόνια, μουσικά όργανα, μικροαντικείμενα, τα οποία αποκτούν μία συμβολική αξία μεταδίδοντας νοήματα για τη δράση που ακολουθεί.

γ) **προσέγγιση με βιοματική μέθοδο/ ενδεικτικές τεχνικές δραματοποίησης**

Μια πρώτη τεχνική δραματοποίησης είναι η **ξενάγηση**. Με μια μορφή αφήγησης η ομάδα των μαθητών/τριών (που έχει διαβάσει π.χ. το βιβλίο «Ένας ξένος στην οικογένειά μας») δίνει πληροφορίες για το περιβάλλον όπου πραγματοποιείται το δράμα. Παρέχει αυτή η τεχνική τη δυνατότητα για μια λεπτομερή περιγραφή του δραματικού χώρου που οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους.

Η ομάδα μπορεί κατόπιν σε ένα μεγάλο χαρτί να σχεδιάσει **το περίγραμμα του ρόλου ή περίγραμμα χαρακτήρα** του ήρωα ή της ηρωίδας (π.χ. του Μίλτσα). Ο καθένας προσθέτει ατομικά στο περίγραμμα τις δικές του σκέψεις, συναισθήματα, ευχές, ποιήματα ή όλοι μαζί γράφουν ομαδικά κείμενα ή επιστολές που εκφράζουν τα συναισθήματά τους για τον ήρωα ή την ηρωίδα της ιστορίας. Εναλλακτική δραστηριότητα αποτελεί **ο συλλογικός χαρακτήρας**, όπου μια ομάδα παιδιών αναλαμβάνουν συλλογικά την παρουσίαση ενός ρόλου (π.χ. του Μίλτσα) και προσφέρονται να μιλήσουν ελεύθερα για να τον παρουσιάσουν, ακόμη κι αν δεν υπάρχει συμφωνία, αναδεικνύοντας έτσι τις διαφορετικές απόψεις για το χαρακτήρα.

Άλλη ενδεικτική δραστηριότητα είναι η τεχνική της θέσης-σύγκρουσης. Η ομάδα χωρίζεται σε δυο υποομάδες. Η πρώτη αναλαμβάνει να αναπαραστήσει τους γονείς που προσπαθούν να πείσουν τα παιδιά τους να δεχτούν το Μίλιτσα και η δεύτερη τα παιδιά που έχουν επιφυλάξεις.

Αλλαγή της οπτικής γωνίας: Τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε μια υποομάδα που αναλαμβάνει σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση να παρουσιάσει την ιστορία όπως τη βιώνουν τα παιδιά και οι γονείς της οικογένειας, και σε ένα μαθητή που αναλαμβάνει να παραστήσει τον Μίλιτσα και να παρουσιάσει την ιστορία από τη δική του πλευρά.

Η τεχνική αυτή αποκαλύπτει ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις των ατόμων που εκφράζονται κάθε φορά, αλλά και τα οδηγεί σε μια κριτική και αναστοχαστική εξέταση της πραγματικότητας. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να πλαισιωθεί με την τεχνική του ρεπορτάζ, όπου οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφου καλούνται να παρουσιάσουν την ιστορία από μια άλλη οπτική γωνία, που τους αποστασιοποιεί από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας.

Ταξίδι στο χρόνο: Με τη μηχανή του χρόνου βρίσκονται τα παιδιά, οι φίλοι τους, οι γονείς και ο Μίλιτσα στο μέλλον, σαν μια ομάδα και παρουσιάζουν τον εαυτό τους συζητώντας ο ένας με τον άλλο και κάνοντας ερωτήσεις μεταξύ τους για τα σχέδιά τους, τα όνειρά τους και τις επιθυμίες τους, καθώς και τις αναμνήσεις από τα χρόνια που πέρασαν.

Μετά την εμπειρία της δραματοποίησης οι μαθητές καθοδηγούνται στην παραγωγή κειμένου και στην προσωπική γραπτή έκφραση, ώστε οι βιωμένες προσωπικές τους εμπειρίες να μετατραπούν σε γραπτές αναπαραστάσεις. Έτσι οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και παράγουν κείμενα δημιουργικής γραφής, προσεγγίζοντας έτσι πολυπρισματικά τη γνώση και δίνοντας την προσωπική τους άποψη στο αντικείμενο διδασκαλίας, γεγονός που αναπτύσσει μια σύγχρονη μορφή αντιμετώπισης της μάθησης. Οι ομάδες μπορούν να αναλάβουν τις παρακάτω ενδεικτικές γραπτές δραστηριότητες:

Γραφή ενός προσωπικού ημερολογίου: Οι μαθητές γράφουν ένα κείμενο σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση από την οπτική γωνία του ήρωα ή της ηρωίδας που είναι «ξένος ή ξένη» προσπαθώντας να αποδώσουν τα συναισθήματα, την ιδεολογία, τις ενδόμυχες σκέψεις τους, τις επιθυμίες τους..

Γραφή ενός διαφορετικού τέλους: Οι μαθητές και οι μαθήτριες γράφουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία που έχουν παρουσιάσει οι συμμαθητές τους. Μπορούν ακόμη να την τροποποιήσουν με την προσθήκη επεισοδίων ή ηρώων. Εναλλακτικά, αν έχουν διδαχθεί σε προηγούμενη τάξη τα δομικά στοιχεία του παραμυθιού, μπορούν χρησιμοποιώντας την τριτοπρόσωπη αφήγηση να φτιάξουν την ιστορία σαν παραμύθι και να το παρουσιάσουν στο ppt.

Σχολιασμός κάποιων φράσεων του κειμένου: Οι μαθητές/τριες μπορούν να γράψουν τις δικές τους σκέψεις για κάποια αποσπάσματα του κειμένου, όπως: «...Όλοι οι άνθρωποι πιστεύουν κάτι. Αυτό δεν είναι λόγος για να είναι εχθροί. Ούτε σημαίνει ότι δεν είναι καλοί αν δεν κάνουν το σταυρό τους. Καθένας έχει το δικό του τρόπο να λατρεύει το Θεό που πιστεύει. Αυτά είναι ξεπερασμένα πράγματα. Όλοι

είμαστε άνθρωποι. Είτε λευκοί είμαστε είτε μαύροι. Καλοί και κακοί υπάρχουν σε όλους τους λαούς. Και σε όλες τις κοινωνικές τάξεις (σελ. 36).

Συγγραφή κειμένου για το οπισθόφυλλο του βιβλίου: Οι μαθητές συνεργάζονται και γράφουν ένα κείμενο κατάλληλο για το οπισθόφυλλο του μυθιστορήματος που έχουν διαβάσει.

Γραφή μιας επιστολής προς έναν ήρωα της ιστορίας ή από έναν ήρωα (το Μίλιτσα) προς τους μαθητές/τριες της τάξης όπου εκφράζεται για τον εαυτό του, τα σχέδια του τις ενδόμυχες σκέψεις του και ζητά να του συμπαρασταθούν.

Ακολουθούν οι ανακοινώσεις των ομάδων στην τάξη, η αυτοαξιολόγηση, η συζήτηση γι' αυτή τη διαδικασία και ο αναστοχασμός.

Εναλλακτικές προτάσεις και δραστηριότητες

- α) Εικαστική απόδοση σκηνών από τα κείμενα που έχουν διαβάσει οι μαθητές/τριες ή δημιουργία μιας διαφημιστικής αφίσας για το βιβλίο που διάβασαν.
- β) Προτείνεται επίσης με σκοπό και την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, και την καλύτερη επίτευξη των διδακτικών στόχων, μια πιο εμπεριστατωμένη μελέτη μέσα από επιλογή κι άλλων λογοτεχνικών βιβλίων που διαπραγματεύονται την ίδια θεματική και μελέτη τους κατά τη διάρκεια της χρονιάς, με παράλληλο εμπλουτισμό τεχνικών δραματοποίησης και δραστηριοτήτων.
- γ) Συγγραφή κειμένου σαν βιβλιοκριτική που να αναφέρεται στο βιβλίο που έχει διαβάσει η κάθε ομάδα.
- δ) Παρακολούθηση κινηματογραφικής ταινίας με ανάλογο περιεχόμενο και συζήτηση στην τάξη.

Αξιολόγηση

α) **Διαμορφωτική αξιολόγηση:** Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δραστηριοτήτων γίνεται παρατήρηση και καταγραφή της συμμετοχής και συμβολής των παιδιών, τόσο για τις ατομικές εργασίες τους, όσο και για τις ομαδικές, από τον /την εκπαιδευτικό αλλά και αυτοαξιολόγηση από τα παιδιά που συμμετέχουν στη διαδικασία.

β) **Τελική αξιολόγηση:** Στο τέλος γίνεται εποικοδομητική/αναστοχαστική συζήτηση για τη διαδικασία υλοποίησης του σχεδίου διδασκαλίας, για τις δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρότασης και τις προσαρμογές που πρέπει να γίνουν.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις (1989). *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Άλκηστις (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμό: η εικόνα του Εβραίου στη Λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Αμπατζοπούλου, Φ. (2000). *Η γραφή και η βάσανος*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αποστολίδου, Β. (2000). «Η Λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο: Θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο». Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σ.σ. 69-78). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β. (2002). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο: Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ Δαρδανός.
- Αυδή Αύρα & Χατζηγεωργίου Μελίνα (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστηρί θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Banks J, A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, (επιμ.) Ε. Κουτσουβάνου, μτφ. Ν. Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Barthes, R. (1997). «Ο θάνατος του συγγραφέα», στο: *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*, μετφ. Σπανάτος Γ. Αθήνα: Πλέθρον.
- Βελουδής, Γ. (2006). *Γραμματολογία. Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γαληνέας, Γ., Γιαννόγκονα, Α. (2003). *Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα.
- Γκόβαρης, Χ.(2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, επιμ. Τρέσσου Ε. & Μηταζίδου, Σ. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο.
- Γραφάκου, Ελ., Λαμπίτη, Β. (2011). Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση στο: *ΒΑΣΙΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ, ΤΟΜΟΣ Β «ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»*. Αθήνα: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton Balch.
- Goldberg M. (1997). *Arts and Learning. An integrated Approach to Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Settings*. Longman. New York.
- Huck, C. S., S.L., & Hickman, J. (1987). *Children's Literature in the Elementary School*. (Fourth Edition). Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Hobsbawm, Er. (1994). *Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα: πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα/ μετ. Χρ. Νάντρεϊς*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Καλογήρου, Τ.& Λαλαγιάννη, Κ. (2005). *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη Β. (1997): *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Καρακίτσος, Α. (2008). *Θέματα παιδικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. ΑΠΘ. διδακτορική Διατριβή.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1997). *Το θανατοφόρο ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κυριακάκης, Γ., Μιχαηλίδου, μ. (2006). « Η προσέγγιση του άλλου»: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική, στο: Κυριακάκης, Γ., Μιχαηλίδου, Μ. (επιμ.). *Η προσέγγιση του άλλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ.9-26.
- Μάρκου, Γ (1997). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας: η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ./Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
- Ματσάγγουρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μανροκordatos, Α. (2003). *Θέατρο για την Ανάπτυξη: πολιτιστική δράση για κοινωνική αλ-*

- λαγή. *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 4, Δίκτυο Θεάτρου στην Εκπαίδευση: Αθήνα.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην «πολυπολιτισμικότητα»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Ζ., Καναβούρας Αν. (2008). Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο στο: Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ. Β' σελ. 291-303.
- Παπαρούση Μ. & Κοντογιάννη Α., & Παπαιωάννου Θ. (2007). «Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω της δραματοποίησης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» στο: *10^ο Διεθνές Συνέδριο του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Πάτρα. Στο <http://www.in-patras.com/praktika/synedrio2007/menou.php>.
- Πασχαλίδης, Γρ. (1999). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σ.σ.319-333). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Πολίτης, Δ. (1996). «Ο ρόλος του αναγνώστη και η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt". *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11: 21-33.
- Πρεβεζάνου, Β. (2007). *Ιδεολογικές διαστάσεις του «άλλου» στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σέξτον, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνηχωτή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπινκ, Τζ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες/μιτφρ*. Κυρ. Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την Αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναλύσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση.
- Τσιλμένη, Τ. (2003). «Η έννοια της διαφορετικότητας στις μικρές ιστορίες», περ. *διαδρομές*, τχ. 9-10.
- Wellek, R., Warren, A. (1955). *Θεωρία Λογοτεχνίας*. Δίφρος.

Πηγές

- 1) Τραγάκη, Στ. (1996). *Σαρακήνικο*. Αθήνα: Κέδρος
- 2) Αρτζανίδου, Ελ. (2000). *Το Μισό του Ουρανού*. Αθήνα: Πατάκης.
- 3) Κοκκίνου, Μ. (2002). *Ένα παιδί δύο πατρίδες*. Αθήνα: Μίνωας.
- 4) Ηλιόπουλος, Β. (2003). *Καφέ Αηδιαστικό Μπαλάκι*. Αθήνα: 2003.
- 5) Κλιάφα. Μ. (2003). *Ο δρόμος για τον παράδεισο είναι μακρύς*. Αθήνα: Κέδρος.
- 6) Παπαγιάννη, Μ. (2003). *Τα Χριστούγεννα της Σάσας*. Αθήνα: Πατάκης
- 7) Βαρελά, Αγ. (2004). *Δώσε την αγάπη*. Αθήνα: Πατάκης.
- 8) Δελώνης, Αν. (2004). *Ονειρεύομαι τη Ρουθ*. Αθήνα: Ψυχογιός
- 9) Κοντολέων, Μ. (2004) *Μια ιστορία του Φιοντόρ*. Αθήνα: Πατάκης.
- 10) Μουρίκη, Κ. (2004). *Γκασμέντ, ο φνιάς με τη φλογέρα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- 11) Αρτζανίδου, Ελ. (2005). *Με λένε Πρόμις*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- 12) Τζοάννου, Μ. (2005). *Ιβάν και Πρίγκηπας*. Αθήνα: Άγκυρα.
- 13) Χλωρεάνθη Ελ. (2005). *Ένας ξένος στην οικογένειά μας*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- 14) Χριστοδούλου, Π. (2007). *Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές*. Αθήνα: Κέδρος.
- 15) Πουλχερίου, Κ. (2010). *Ξέδετα κορδόνια*. Αθήνα: Πατάκης.

Καλλιεργώντας τη διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από το μάθημα της ιστορίας

Μαυρομάτη Μαρία
Δρ., Εκπαιδευτικός ΠΕ 02

Μακρίδου-Μπούσιου Δέσποινα
Δρ., Καθηγήτρια Παιδαγωγικών

Εισαγωγή

Η ιστορική παιδεία σήμερα φαίνεται να διαμορφώνεται στο μέσο δύο διαφορετικών πραγματικοτήτων: στο σχολικό του περιβάλλον, το μάθημα της ιστορίας τείνει, όχι μόνο να αφήνει πολλούς μαθητές αδιάφορους (Κόκκινος, 2003: 158-174; Epstein, 1994; Kindervater & Von Borries, 1997 στο Barton, 2008: 246), αλλά ακόμη και να τους απωθεί. Ταυτόχρονα, φαίνεται πως δυσκολεύεται σε σημαντικό βαθμό να δημιουργήσει τις γνωστικές δομές και να διδάξει τις ικανότητες που οι θεωρητικοί της διδακτικής της ιστορίας και οι διδάσκοντες ιστορία διατείνονται ότι καλλιεργούνται μέσα από την ιστορική εκπαίδευση (Nokes, 2011). Από την άλλη πλευρά, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ιστορία σήμερα, που προκύπτει από τις αυξήσεις των τίτλων και των πωλήσεων προϊόντων με ιστορικές αναφορές, όπως ιστορικών ταινιών (ας θυμηθούμε την πρόσφατη τεράστια επιτυχία κινηματογραφικών ταινιών με ιστορική θεματολογία, όπως το 300 και το Βασίλειο των Ουρανών, που τοποθετούνται στην αρχαία Ελλάδα και στην εποχή των Σταυροφοριών αντίστοιχα), ιστορικών μυθιστορημάτων (Σέλλα, 2009) και παιχνιδιών με ιστορικές αναφορές (η σειρά ηλεκτρονικών παιχνιδιών *Sid Meier's Civilization* θεωρείται ένα από τα πιο επιτυχημένα, τόσο από σχεδιαστικής, όσο και από εμπορικής πλευράς, ιστορικά παιχνίδια στρατηγικής όλων των εποχών¹), δείχνει πως η ιστορική συνείδηση καλλιεργείται και μέσα από προϊόντα δημοφιλούς κουλτούρας. Φαίνεται ότι, γεγονός ανησυχητικό για τους επαγγελματίες της ιστορικής εκπαίδευσης, το ιστορικό παρελθόν παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε εξωσχολικά πλαίσια, παρά στα πλαίσια της επίσημης

¹ <http://www.mobgames.com/game/sid-meiers-civilization/trivia>

εκπαίδευσης, δημιουργώντας ερωτήματα για τις μεθόδους και τους στόχους της διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολείο. Ταυτόχρονα, η ελλιπής αξιοποίηση του μαθήματος για σκοπούς καλλιέργειας δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, όπως για παράδειγμα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από πλευράς διδασκόντων και επίσημων εκπαιδευτικών αρχών, εκφράζει ένα σχετικό χάσμα στη χώρα μας, σε αναντιστοιχία με σχετικές πρακτικές στο εξωτερικό, όπου το μάθημα της ιστορίας χρησιμοποιείται κατά κόρον στα πλαίσια του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα αναφερθούμε στις προτάσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας και του Ελληνικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της ιστορίας σε σύνδεση με την ανάπτυξη ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Επιπλέον, θα αναφερθούμε στη διαδικασία ανάλυσης ιστορικών μαρτυριών, ως μεθόδου διδασκαλίας της ιστορίας, και έπειτα στο πλαίσιο της Castro (2009) για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης σε σχέση με την ικανότητα ανάλυσης και ερμηνείας των ιστορικών μαρτυριών. Τέλος, θα καταγράψουμε σύγχρονες πρακτικές σχεδιασμού της διδασκαλίας της ιστορίας, με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης, προτείνοντας και την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην προσπάθεια αυτή.

Το Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ιστορία και την διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργώντας στα πλαίσια τόσο της ελληνικής πραγματικότητας, όσο και της ευρωπαϊκής, αναπροσαρμόζεται σε μια προσπάθεια να ανταποκριθεί στις παγκόσμιες και ευρωπαϊκές εξελίξεις. Οι δύο παραπάνω επιρροές, σε συνδυασμό με την ηλεκτρονική επανάσταση που βρίσκεται σε εξέλιξη και την συνεχή αναδιαμόρφωση του συστήματος αξιών, που προκύπτει από όλες τις παραπάνω πραγματικότητες, υλοποιούν το πλαίσιο αναφοράς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, η διογκούμενη εισροή μεταναστών στην χώρα μας μεταβάλλει τις κοινωνικές ισορροπίες και δημιουργεί νέες ανάγκες, όπως την ανάγκη για ομαλή και ει δυνατόν δημιουργική συμβίωση, την αποδυνάμωση φαινομένων ρατσισμού, και την αναγνώριση των δικαιωμάτων των αλλοδαπών συμπολιτών μας, δημιουργώντας νέες τάσεις και προσανατολισμούς για την κρατική παιδεία.

Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εστιάζει στην πρόκληση της κοινωνίας της πληροφορίας, στις δεξιότητες που απαιτούνται από αυτή, στην παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, της γνώσης και του πολιτισμού που αναδεικνύουν νέους προσανατολισμούς στη μάθηση, και στην ανάγκη για την παροχή σφαιρικής και πολυδιάστατης παιδείας, ώστε να εξαλειφθούν φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων. Προωθεί επομένως δράσεις, όπως η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, με βασικούς γνώμονες την αυτοαντίληψη, την κριτική και διαλεκτική ικανότητα, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη δημοκρατικών αρχών, όπως η ελευθερία, ο

ανθρωπισμός και η εξάλειψη θρησκευτικών και πολιτισμικών προκαταλήψεων. Ταυτόχρονα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η καλλιέργεια κριτικής προσέγγισης των νέων τεχνολογιών, η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας. Βασικό τέλος στόχο της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί η καλλιέργεια ευρωπαϊκής συνείδησης σε συνδυασμό με την εθνική (Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, 2003, σ. 2). Ειδικότερα, αναφορικά με τις απαιτήσεις που προκύπτουν από το σύγχρονο πολυπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται η ελληνική εκπαίδευση, στόχος της εκπαίδευσης είναι «η ανάπτυξη σε όλους τους τομείς μέσα από την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς», σε συνδυασμό με «την αποδοχή και τον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας, [...] υπό το πρίσμα της αναξωγόνησης των κυρίαρχων παραδόσεων», με σκοπό την «αρμονική συμβίωση σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας». Συγκεκριμένα, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή κοινωνική ένταξη του ατόμου προωθείται «η ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας με το κοινωνικό περιβάλλον [...] μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση, όχι μόνο της δικής του, αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων». Υπογραμμίζεται δε ότι βάση για την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί η «ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και διασφάλισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας» (Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, 2003, σ. 4).

Ειδικά στο μάθημα της ιστορίας, ως σκοπός τίθεται η ανάπτυξη «της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης», όπου ως ιστορική σκέψη ορίζεται «η κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων» και ως ιστορική συνείδηση η «κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και η διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον». Η διδασκαλία της ιστορίας συνδέεται άμεσα με την πολιτική αγωγή, την προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, 2003, σ. 184). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να συνδέσουμε το μάθημα της ιστορίας και τους γενικούς σκοπούς του με την φιλοσοφία της διαπολιτισμικής αγωγής. Οι δύο παραπάνω γενικοί σκοποί μπορούν κάλλιστα να αποτελέσουν μέσο για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης και την ανάπτυξη αντιρατσιστικών στάσεων. Ειδικότερα, μέσω της κατανόησης των αιτίων και των αποτελεσμάτων τους, είναι δυνατόν να αναπτυχθεί στους μαθητές η κατανόηση του γεγονότος ότι κάθε έκφανση της ανθρώπινης δραστηριότητας εξηγείται, τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό, με την αρωγή της επισημονικής εξέτασης και γνώσης, θέτοντας έτσι σε αμφισβήτηση αντιλήψεις βαθιά ριζωμένες και ως ένα βαθμό αποδεκτές χωρίς δεύτερη σκέψη από το μέσο νου, όπως οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός. Ενώ με την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε κάθε δεδομένη ιστορική στιγμή, διευρύνονται οι αντιληπτικοί ορίζοντες, λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία και τις διαφορές στις συγκυρίες, τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τους διάφορους κοινωνικούς/οικονομικούς/

πολιτικούς κ.λπ. παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη δράση, αμφισβητώντας έτσι την ορθότητα συγκεκριμένων αβίαστα κληρονομημένων προκαταλήψεων.

Σύμφωνα με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, η σχολική Ιστορία πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα όχι στην αποστήθιση ονομάτων, χρονολογιών και στρατιωτικών γεγονότων, αλλά στην κατανόηση των δομών, οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2003, σ. 5). Πρέπει λοιπόν «κατά τη διαδικασία επιλογής των περιεχομένων των προγραμμάτων σπουδών [...] να επιδιώκεται η παρουσίαση όλου του φάσματος των ιστορικών γεγονότων (οικονομική, κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική Ιστορία)» (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2003, σ. 7). Ταυτόχρονα, το ΕΠΠΣ προτείνει για τη διδασκαλία της ιστορίας την αξιοποίηση εναλλακτικών μέσων και στρατηγικών διδασκαλίας, στα οποία συγκαταλέγονται «η χρήση video, επιδιασκόπιου, φωτεινών διαφανειών (slides) και άλλων οπτικοακουστικών μέσων, η μελέτη σύγχρονων πηγών σχετικών προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών (γραμματοσήμων, posters, περιοδικών), η οργάνωση εκθέσεων, η ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων, η σύνταξη φύλλου εργασίας από το διδάσκοντα με ακριβώς καθορισμένα καθήκοντα, ερωτήσεις, παραπομπές και πηγές που πρέπει να μελετηθούν, η σύνταξη “εφημερίδας” ή “εγγράφων”, η οργάνωση ασκήσεων και παιχνιδιών, μέσω των οποίων γίνεται προσπάθεια αναπαράστασης και βίωσης των ιστορικών γεγονότων κ.ά.» (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2003, σ. 16).

Συγκεκριμένα, για τις τέσσερις ανώτερες τάξεις του δημοτικού στις οποίες η ιστορία αποτελεί αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας (2003, σ. 188) θέτει για τους μαθητές τους εξής στόχους:

- *«Να έρθουν σε επαφή με τους σημαντικότερους ελληνικούς μύθους και ειδικότερα με αυτούς που έχουν παγκόσμια απήχηση.*
- *Να κατανοήσουν βασικές ιστορικές έννοιες ευρύτερης και μερικότερης αναφοράς, να τις συσχετίζουν και να καταλήγουν σε δυνητικές γενικεύσεις.*
- *Να γνωρίσουν σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις της ελληνικής Ιστορίας από την αρχαιότητα ως σήμερα, καθώς και στοιχεία της Ιστορίας των άλλων πολιτισμών και λαών και να τα συσχετίζουν.*
- *Να βιώσουν την αλλαγή που συντελείται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε διάστημα μακρών χρονικών περιόδων.*
- *Να αναπτύξουν την ικανότητα της κατανόησης του χρόνου και της χρήσης των σχετικών όρων.*
- *Να εξοικειωθούν με την ορολογία της ιστορικής επιστήμης και να αποκτήσουν το αναγκαίο λεξιλόγιο.*
- *Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του γεωγραφικού παράγοντα για τη διαμόρφωση της ιστορικής εξέλιξης ενός τόπου.*
- *Να ενημερωθούν για τις κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών τις οποίες μελετούν.*

- Να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της.
- Να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, αγάπη για τη χώρα τους και διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους γειτονικούς λαούς.
- Να γνωρίσουν τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των ανθρώπων στην ιστορική πορεία τους.
- Να θέτουν ερωτήσεις και να δίνουν απαντήσεις σχετικές με τη διδασκόμενη ιστορική ύλη.
- Να εντοπίζουν, να επιλέγουν και να οργανώνουν απλές ιστορικές πληροφορίες μέσα από μια ποικιλία πηγών, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ή άλλα μέσα για να ανακοινώνουν απλά ιστορικά θέματα.
- Να ασκηθούν στο να οργανώνουν και να ανακοινώνουν την ιστορική τους γνώση και άποψη προφορικά ή γραπτά, μέσω διαφόρων τεχνικών του περιγραφικού, αναφορικού λόγου.
- Να αξιοποιούν διάφορες ευκαιρίες για την ενασχόλησή τους με την Ιστορία της περιοχής τους και την ένταξή της στον ευρύτερο εθνικό ιστορικό χώρο.
- Να σχηματίζουν προσωπική άποψη και να διαμορφώνουν υπεύθυνη στάση για τα κοινωνικά, τα πολιτιστικά, τα εθνικά, τα ευρωπαϊκά και τα παγκόσμια προβλήματα, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό.»

Οι παραπάνω σκοποί αποτελούν ουσιαστικά τον πυρήνα της διδασκαλίας της ιστορίας, συνδυάζοντας την εξοικείωση των μαθητών με αυτό που αποκαλείται «ιστορικές έννοιες δεύτερης τάξης» (αλλαγή και συνέχεια, αιτία και αποτέλεσμα, ενσυναίσθηση, ικανότητες χρονολόγησης και χρήση αποδείξεων) (Lee, 2005, σ. 31-33) με την ανάπτυξη του εθνικού αυτοσυναισθήματος. Παρ' όλες τις παραπάνω προτροπές πάντως, οι Έλληνες διδάσκοντες ιστορία δείχνουν να προκρίνουν την διδασκαλία αντικειμένων αποκλειστικά ελληνικού ιστορικού ενδιαφέροντος, αποδεικνύοντας τοπικιστικές και εθνοκεντρικές τάσεις όσον αφορά την προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος, ενώ, σε σχετική έρευνα, παραπάνω από τους μισούς παραδέχονται πως επιτυχής (με όρους πανελλαδικών εξετάσεων) μάθηση της ιστορίας πραγματοποιείται μέσω της αποστήθισης, φέροντας την ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα δεκαετίες πίσω (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ιστορία: η εικόνα διεθνώς

Η διαπολιτισμική αγωγή απορρέει από την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των αλλοδαπών που διαμένουν σε Δυτικές χώρες, όπως αυτά αναγνωρίστηκαν από συνθήκες των Ηνωμένων Εθνών. Συγκεκριμένα, η εξάλειψη κάθε μορφής ρατσισμού και προκατάληψης συνδέεται άμεσα με την παροχή εκπαίδευσης η οποία βασικό στόχο έχει να ξεπεράσει φαινόμενα διάκρισης

και ανισότητας [(*International Convention on the elimination of all forms of discrimination, United Nations, 1965*), Human rights in international law, 2000, σ. 90], ενώ όσον αφορά τις μειονότητες, η γνωριμία μαζί τους μέσω της ενθάρρυνσης της γνώσης της ιστορίας, του πολιτισμού, των παραδόσεων και της γλώσσας τους, αποτελεί, σύμφωνα με τα Ηνωμένα Έθνη, απαραίτητη δράση για την αρμονική συμβίωση μαζί τους [(*Declaration of the rights of persons belonging to national or ethnic, religious or linguistic minorities, 1992*), Human rights in international law, 2000, σ. 188]. Η «Ειδική σύσταση για μια παιδεία για την διεθνή κατανόηση, συνεργασία και ειρήνη που να στηρίζεται στα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες του», που ψηφίστηκε στην 18^η Σύνοδο της Ουνέσκο το 1974, αποτελεί το θεμέλιο για τη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των Ευρωπαϊκών χωρών (Μπαλασσά-Φλέγκα, 1999, σ. 93). Στόχος αυτών των δράσεων είναι ο εμπλουτισμός των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η αντιρατσιστική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελούν τμήματα της εκπαίδευσης για την αγωγή του παγκόσμιου πολίτη (global citizenship education), και αντιμετωπίζονται ως προοπτικές και σημεία εκκίνησης για την εκπαίδευση με βάση τα παγκόσμια προβλήματα του σήμερα (Maastricht Global Education Declaration, 2002).

Η Castro (2009, σ. 47), στα πλαίσια της διδακτικής της ιστορίας και της σχέσης της με την διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης, διαχωρίζει τις έννοιες «διαπολιτισμικός» και «πολυπολιτισμικός» τονίζοντας πως η έννοια της πολυπολιτισμικότητας αναφέρεται στην άποψη πως τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των διάφορων ομάδων χρησιμεύουν για να τις προσδιορίζουν και να «δίνουν έμφαση στη συνύπαρξη πολιτισμικών μορφών και ομάδων που χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς πολιτισμούς». Η αντίληψη της πολυπολιτισμικότητας όπως προσδιορίζεται παραπάνω παραπέμπει στην αρχή ότι οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από τη συνύπαρξη ξεχωριστών πολιτισμών στον ίδιο χώρο, διαμορφώνοντας μια αντίληψη ετερογένειας και διαχωρισμού. Αντιθέτως, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» παραπέμπει στην αντίληψη της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων, λαών και πολιτισμών, ενώ μέσα από αυτήν την λογική επιτρέπει την κατανόηση της οικουμενικότητας του ανθρώπινου πολιτισμού και εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο το άτομο- μέλος πολιτισμικής ομάδας εκφράζεται κοινωνικά μέσα από την χρήση της πολιτισμικής του ταυτότητας.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης ασχολήθηκε επανειλημμένα από το 1953 με τον ρόλο της ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα των ευρωπαϊκών χωρών, θέτοντας συχνά ως στόχο της την απαλοιφή ρατσιστικών προκαταλήψεων, σε σημείο μάλιστα που εκφράστηκαν φόβοι ότι θα μπορούσε να μετατραπεί σε μάθημα πολιτικής αγωγής (Slater, 1995, σ. 29· Price, 1968 στο Fitzgerald, 1983, σ. 93). Στα δεδομένα της Ενωμένης Ευρώπης η ιστορία θεωρείται πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προαγωγή των ιδανικών της Ευρώπης, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, ως απαραίτητη βάση πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Τέτοιες συμπεριφορές θα μπορούσαν να αναπτυχθούν με όργανο το μάθημα της

ιστορίας, το οποίο εκτός από γνωστικούς στόχους, και μακριά από τους φρονηματιστικούς που είχε στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, θα εκπλήρωνε και κοινωνικούς σκοπούς, στοχεύοντας στο πεδίο των αντιλήψεων και των πολιτικών συμπεριφορών. Οι όροι της ύπαρξης ισότιμων πολυπολιτισμικών κοινωνιών δεν θα ήταν δυνατόν να πληρούνται χωρίς την κατανόηση των εμπειριών και των συστημάτων πεποιθήσεων άλλων πολιτισμών (Slater, 1995, σ. 47-48). Συνεπώς, βάση του ευρωπαϊκού πολιτισμού αποτελεί η γνώση της ιστορίας των άλλων, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης στους προ-ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, στους πολιτισμούς του κόσμου, στην τοπική ιστορία και την κοινωνική και πολιτισμική ιστορία. Σκοπός της παραπάνω προσέγγισης είναι να αναδειχτεί η πανευρωπαϊκή αντίληψη, αναγνωρίζοντας στην ιστορία ενοποιητικό ρόλο (Slater, 1995, σ. 31). Η παραπάνω μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από την καλλιέργεια στάσεων και αντιλήψεων που εκφράζουν την ιδέα του ευρωπαϊκού πολιτισμού, βάση του οποίου αποτελεί ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως αυτά επεκτείνονται σε ομάδες μειονοτικές, δηλαδή μετανάστες, ή ακόμα και στις γυναίκες και τους ομοφυλόφιλους. Η ιστορία θεωρείται πως, προάγοντας την κριτική σκέψη, την ανάλυση, την αναγνώριση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, καλλιεργεί το σεβασμό και την κατανόηση (Slater, 1995, σ. 40-41· Traver κ.ά., 2007).

Οι κατευθύνσεις των επίσημων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθρεφτίζουν την αντίληψη του κράτους όπως έχει εξελιχθεί ιστορικά ως σήμερα. Αυτό παύει να προσδιορίζεται αποκλειστικά με βάση την εθνική του σύσταση και μετατοπίζεται προς την αναγνώριση του πολιτισμικού πλουραλισμού εντός του και την προσπάθεια διαμόρφωσης δομών τέτοιων, που να βασίζονται στην διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, καθώς αποτελείται πια περισσότερο από ποτέ από περισσότερες της μιας αναγνωρισμένες εθνικά και πολιτισμικά ομάδες. Η πρακτική της διαπολιτισμικής επικοινωνίας φαίνεται σήμερα πλέον να εκφράζει την πολιτική ορθότητα στα πλαίσια του διαμορφωμένου από ποικίλες επιρροές παγκοσμιοποιημένου κράτους (Λεοντσίνης, 2007, σ. 20-24).

Ταυτόχρονα, στην προσπάθειά τους να προάγουν το διαπολιτισμικό σεβασμό, τα όργανα του Συμβουλίου της Ευρώπης ψάχνουν μεθόδους να διδάξουν τμήματα της ιστορίας που σχετίζονται με τον ρατσισμό και την μισαλλοδοξία². Σε αυτή την κατεύθυνση κινούνται πρωτοβουλίες όπως το School Twinning, το οποίο προέκυψε από την ανάγκη για γνωριμία των μαθητών της Ευρώπης, εκτός άλλων και, μέσα από την ασχολία με θέματα όπως η άγνωστη ιστορία εθνικών και πολιτιστικών μειονοτήτων σε τοπικές κοινωνίες, εκμεταλλεύόμενο διδακτικά εργαλεία όπως οι φωτογραφίες, τα βίντεο και κυρίως οι Η/Υ (Slater, 1995, σ. 53-60). Στόχος του παραπάνω προγράμματος είναι η διεύρυνση της ευρωπαϊκής πολιτισμικής ταυτότητας με βάση τις διαπολιτισμικές σχέσεις και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Η παραπάνω προσέγγιση συνάδει με την αλλαγή του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, μια εξέλιξη που απορρέει από τις εξελίξεις στην παγκόσμια ιστορία κατά το δεύτερο μισό του

20^{ου} αιώνα: το τέλος των ευρωπαϊκών αυτοκρατοριών, την ανάδειξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των οργάνων της ως σημαντικών παραγόντων διαμόρφωσης της παγκόσμιας πολιτικής και τη σχέση αλληλεξάρτησης των ευρωπαϊκών χωρών λόγω της ευρωπαϊκής ενοποίησης, το μεταπολεμικό πνεύμα του διεθνισμού, αλλά και τη μεταστροφή των ενδιαφερόντων και των μεθόδων της ιστοριογραφίας μετά την δεκαετία του 1930 και την επέκταση της επιρροής της σχολής της κοινωνικής ιστορίας. Όλα τα προαναφερθέντα ανέδειξαν νέες πτυχές του μαθήματος της ιστορίας, που έπρεπε να ενσωματωθούν στα νέα αναλυτικά προγράμματα, όπως η ιστορία χωρών εκτός του ευρωπαϊκού χώρου, η ιστορία των πολιτισμών, η τοπική ιστορία (Slater, 1995, σ. 108). Σε γενικές γραμμές, θεωρείται πως η ιστορική γνώση είναι δυνατόν να συντελέσει στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών και αρχών όπως η ελευθερία, η ισότητα και η δικαιοσύνη, αναδεικνύοντας τόσο τις αιτίες και τα συμφραζόμενα της εμφάνισης του ρατσισμού στη διάρκεια των αιώνων, όσο και υπογραμμίζοντας την ομοιότητα παρά την ετερότητα, την αξία και την συμμετοχή όλων των πολιτισμών στην παγκόσμια ιστορία, σφυρηλατώντας παγκόσμια ιστορική συνείδηση και «γρεμίζοντας τα σύνορα μέσα από την γνώση» (Λεοντσίνης, 2007, σ. 32-34).

Ανταποκρινόμενοι στα νέα κοινωνικά δεδομένα, διεθνείς κυβερνητικοί και μη οργανισμοί προσανατολίζονται ολοένα και περισσότερο στην διαπολιτισμική αγωγή, με βασικό όργανο τις νέες τεχνολογίες, αλλά και τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι δυνατό να καλλιεργηθούν στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας³. Η διαπολιτισμική διάσταση στο μάθημα αυτό αποτελεί σαφή επιδίωξη των αναλυτικών προγραμμάτων και των οδηγίων αρμόδιων φορέων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην Ελλάδα την πρωτοκαθεδρία στη διδασκαλία της ιστορίας έχει η εθνική ιστορία, ενώ οι Η/Υ χρησιμοποιούνται με μικρή συχνότητα και κυρίως από ιδιαίτερα ενεργούς εκπαιδευτικούς (π.χ. Παπαστάμος, Ευθυμίου & Βιτσιλάκη, 2008). Προσπάθεια σύγκλισης των δύο (της ιστορίας και των νέων τεχνολογιών) με σκοπό τη διαπολιτισμική αγωγή, όπως δείχνει η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προς το παρόν δεν έχουν γίνει, με την εξαίρεση μίας διδακτορικής διατριβής (Μαυρομάτη, 2011). Ο στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί με την γνωριμία των μαθητών με διαφορετικούς από τον δικό τους πολιτισμούς, ενώ η χρήση των υπολογιστών θεωρείται ότι ευνοεί την διαμόρφωση –πρωτίστως ευρωπαϊκής και κατ' επέκταση- παγκόσμιας συνείδησης, μέσα από την ίδια διαδικασία επικοινωνίας, γνωριμίας και εξοικείωσης με το διαφορετικό.

Η χρήση των ιστορικών μαρτυριών στη διδασκαλία της ιστορίας

Μία από τις μεθόδους διδασκαλίας της ιστορίας είναι η ανάλυση των

³ Ενδεικτικά αναφέρουμε το συνέδριο με διεθνή συμμετοχή που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο το 2009 υπό την αιγίδα του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου Εκπαιδευτικών Ιστορίας “Euroclio” <http://www.euroclio.eu/new/index.php/2009-nicosia-cyprus-annual-conferences-994>

ιστορικών μαρτυριών, η οποία εισάγει τους μαθητές στις πρακτικές των επαγγελματιών ιστορικών (Cooper, 2000: 1-8, Husbands, 2000: 31-49). Σύμφωνα με το ΕΠΠΣ (σελ. 16),

«η μέθοδος της μελέτης των πηγών μπορεί να ακολουθεί την παρακάτω πορεία:

- *Εξέταση των πηγών και εμπλουτισμός των εμπειριών των μαθητών,*
- *Κριτική εξέταση των στοιχείων που θεωρούνται κρίσιμα για την ερευνητική διαδικασία,*
- *Εξαγωγή συμπερασμάτων,*
- *Ανταλλαγή απόψεων.*

Επιγραμματικά, η πορεία της μεθόδου μπορεί να περιγραφεί ως ενεργοποίηση, έρευνα, διάλογος, ανακοινώσεις και αξιολόγηση.»

Η ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ικανότητα επεξεργασίας της ιστορικής μαρτυρίας. Ο επαγγελματίας ιστορικός αντλεί μέσω της επεξεργασίας της πηγής, πληροφορίες για την εποχή η οποία την παρήγαγε, ενώ μέσα από διαπραγμάτευση με άλλες, εκτός της δικής του, οπτικές σχετικά με το περιεχόμενο και την σημασία της πηγής, ανακατασκευάζει το παρελθόν. Βασικό στοιχείο της ερμηνείας ενός ιστορικού τεκμηρίου αποτελεί η κατανόηση της διαφορετικότητας του σήμερα σε σχέση με την ιστορική πραγματικότητα την οποία αποτυπώνει η πηγή, με βάση όμως τις ενδείξεις που παρέχει αυτή (Cooper, 2000: 1-8). Σύμφωνα με την Ashby (2004) το γεγονός ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν την ιστορική μαρτυρία ως αυθεντία, χωρίς να της θέτουν ερωτήματα και να αντλούν πληροφορίες από αυτή, δείχνει αναποτελεσματικότητα στη διαχείριση των πηγών, καθώς οι μαθητές δυσκολεύονται να «αναπτύξουν μια εννοιολογική κατανόηση της ενδεικτικής σχέσης μεταξύ πηγών και ισχυρισμών» (Ashby, 2004: χ.σ.). Συνεπώς, η διδασκαλία μέσω των πηγών πρέπει να εστιάζει στη δημιουργία ερωτημάτων από την πλευρά των παιδιών, τέτοιων που να καταδεικνύουν τη διαφορά ανάμεσα στο τι λέει ευθέως μια μαρτυρία και στο τι πληροφορίες μπορεί να μας δώσει, αν εξεταστεί μεθοδικά. Στις ίδιες γραμμές κινείται και ο Barton (2001), υποστηρίζοντας μέσα από ερευνητικά δεδομένα ότι η διαδικασία κατασκευής της ιστορικής γνώσης μέσα από αποδείξεις είναι εξίσου εφικτή για μαθητές δημοτικού, όσο είναι για μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών. Οι μαθητές αυτοί μπορούν να χειριστούν τις πηγές ως αποδείξεις μέσα από ανάλογες ιστορικές ερωτήσεις, αντίθετα με ό,τι πιστευόταν παλιότερα, ότι δηλαδή η διαδικασία αυτή ήταν εφικτή μόνο κατά την περίοδο της εφηβείας.

Κατά τον Fines (1979: 51), όταν εισάγουμε γραπτές πηγές στην διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να εξηγούμε στους μαθητές ότι κάθε αντικείμενο που σήμερα αντιμετωπίζουμε ως ιστορικό τεκμήριο, είχε δημιουργηθεί για κάποιος συγκεκριμένους λόγους σε συγκεκριμένες συνθήκες, ότι είχε συγκεκριμένη χρήση και ότι διατηρήθηκε ως τις μέρες μας για συγκεκριμένους λόγους. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, η εργασία με πηγές αρχίζει να γίνεται αποτελεσματική μόνο εφόσον γίνουν κατανοητές από τους μαθητές οι συνθήκες δημιουργίας

τους, μόνο όταν μπορέσουν να τις τοποθετήσουν στα ιστορικά συμφραζόμενα που τις έχουν παράξει. Η τοποθέτηση σε συμφραζόμενα θεωρείται βασική ικανότητα προκειμένου να ερμηνευθεί ένα ιστορικό φαινόμενο, και μπορεί να πραγματοποιηθεί με τρεις διαφορετικούς τρόπους, όπως την αναφορά σε χρονολογικά, χωρικά και κοινωνικά σημεία αναφοράς, την χρήση αφηγήσεων για την οργάνωση των πληροφοριών ή μέσω της ενσυναίσθησης (van Boxtel & Van Drie, 2004: 3). Με την ανάλυση των πηγών, πρώτος στόχος της διδασκαλίας είναι η κατανόηση από την πλευρά των μαθητών ότι οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι απόψεις διαμορφώνονται με βάση τα κοινωνικά, πολιτικά, ιστορικά εν γένει, συμφραζόμενα. Ο Γατσωτής (2008: 110; 2004: 133-148) αναφέρει πως η διαδικασία ερμηνείας μιας πηγής μέσα στην σχολική τάξη πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής:

- Κατανόηση της πηγής, δηλαδή ποιο είναι το περιεχόμενο της πηγής (περιγραφή).
- Συσχετισμό με το ιστορικό πλαίσιο της εποχής και αναφορά στα συμφραζόμενα, δηλαδή πότε γράφηκε και πώς σχετίζεται ο χρόνος συγγραφής με το ιστορικό της πλαίσιο, το έργο του συγγραφέα κ.λπ.;
- Συσχετισμό της πηγής με άλλες πηγές, δηλαδή προσδιορισμό του είδους της πηγής, των χαρακτηριστικών της κ.λπ. (πρωτογενής ή δευτερογενής; Γραπτή, εικονική, ηχητική ή διαγραμματική; κ.λπ.).
- Ανάλυση της ίδιας της πηγής και αξιολόγηση της αξιοπιστίας της, δηλαδή ποια τα μηνύματα, οι πληροφορίες, το ύφος και η έκφραση της πηγής; Εκφράζει προθέσεις, θέσεις ή κίνητρα;
- Συσχετισμό της πηγής με την δική μας οπτική, δηλαδή πώς γίνονται κατανοητά τα μηνύματα της πηγής μέσω της δικής μας εμπειρίας;
- Συσχετισμός της πηγής με άλλες οπτικές, δηλαδή πώς ερμηνεύουν την πηγή άλλοι;
- Αξιολόγηση των ερμηνειών και αναπαραστάσεων της πηγής, δηλαδή πώς παρουσιάζει το τάδε ή το δείνα γεγονός ή πρόσωπο; Πώς εξακριβώνουμε την αξιοπιστία της;

Επιπλέον θα μπορούσε να προστεθεί η δημιουργική αντιπαράθεση και σύγκριση της πηγής (ως είδους λόγου και ως περιεχομένου) που δίνεται από το σχολικό βιβλίο με άλλες πηγές, είτε του βιβλίου (γραπτές, χάρτες, στατιστικές, διαγράμματα κ.λπ.), είτε πηγές που έχουμε συλλέξει εμείς, διαφόρων ειδών (γραπτές, εικονικές, ηχητικές, ηλεκτρονικές προσομοιώσεις, πρωτογενείς, δευτερογενείς κ.λπ.).

Κατά την εισαγωγή στην σχολική τάξη εργαλείων διαφορετικών από τα συμβατικά, όπως εκπαιδευτικών λογισμικών, του διαδικτύου, του βίντεο κ.λπ., η διαδικασία μελέτης των πηγών οφείλει να αναμορφώνεται ανάλογα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του μέσου που χρησιμοποιείται κάθε φορά. Για παράδειγμα ο Scheuerell (2007) προτείνει τέσσερα στάδια υλοποίησης της ιστορικής εκπαιδευτικής πρακτικής, μέσα από μια διαδικασία που λαμβάνει υπόψη τόσο τις εξελίξεις στην επαγγελματική πρακτική των ιστορικών, όσο και την

αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών προκειμένου να επιτύχουν μεθόδους σύγχρονης ψηφιακής ιστορικής εκπαίδευσης:

- 1) την χρήση νέων τεχνολογιών,
- 2) την ανάπτυξη από τους μαθητές μεθόδων και ικανοτήτων επαγγελματιών ιστορικών μέσω της χρήσης πηγών,
- 3) τη δημιουργία παρουσίασης σε κοινό, το περιεχόμενο της οποίας να προκύπτει από αυτά που έχουν μάθει,
- 4) την παρουσίαση των ευρημάτων με βίντεο, κάνοντας χρήση της τεχνολογίας.

Τα παραπάνω πλαίσια βρίσκονται σε συμφωνία με το πλαίσιο ερωτημάτων για την ανάλυση των πηγών του History Project του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια (UCI History Project, 2010), ενός διεπιστημονικού οργανισμού για τη διδασκαλία της ιστορίας, ο οποίος αναπτύσσει μεθόδους και εργαλεία διδασκαλίας της ιστορίας μέσω σύμπραξης ακαδημαϊκών δασκάλων ιστορίας και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ερωτήματα γύρω από τα οποία πρέπει να αναπτύσσεται η διαδικασία ανάλυσης των πρωτογενών πηγών, σύμφωνα με το History Project, είναι τα εξής:

- Περιεχόμενο (Content: η κυρίως ιδέα, περιγραφή του περιεχομένου)
- Παραπομπή (Citation: στοιχεία για το ποιος ήταν ο δημιουργός της πηγής και πότε δημιουργήθηκε)
- Συμφραζόμενα (Context: τι συνέβαινε εκείνη την εποχή σε εκείνη την περιοχή)
- Σύνδεση (Connections: σύνδεση με άλλες γνώσεις των μαθητών σχετικά με την περίοδο, τους ανθρώπους ή τις καταστάσεις που απεικονίζονται/αναφέρονται στην πηγή)
- Επικοινωνία (Communication: ποια είναι η άποψη/οπτική γωνία που εκφράζεται μέσα από την πηγή- είναι η πηγή αξιόπιστη)
- Συμπεράσματα (Conclusions: πώς συνεισφέρει η παραπάνω πηγή στη δική μας κατανόηση της ιστορίας)

Στην ουσία τους τα παραπάνω πλαίσια προσεγγίζουν το ζήτημα της επεξεργασίας της πηγής με την ίδια λογική: προηγούνται οι απαντήσεις σε ερωτήματα βασικά για την ταυτοποίηση της πηγής, όπως ο δημιουργός, ο τόπος και ο χρόνος, η περιγραφή της. Έπονται η σύνδεση του περιεχομένου της πηγής και των κινήτρων του δημιουργού με το ιστορικό της περιβάλλον (με την σύνδεση προηγούμενων γνώσεων σχετικά με την εποχή και την εξαγωγή συμπερασμάτων να αποτελούν διαδικασίες αλληλοπλεκόμενες, μέσα από μια διαλεκτική διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών και διαπραγμάτευσης του συσχετισμού τους με τη μαρτυρία, δηλαδή ωθώντας τους μαθητές να σκεφτούν δημιουργικά σχετικά με τα κίνητρα του δημιουργού της πηγής, εμπλουτίζοντας την επιχειρηματολογία τους με βασικές γεγονοτολογικές γνώσεις, που μπορεί να βοηθήσουν τη σύνδεση αναγκών- κινήτρων). Τέλος, η ανάλυση της πηγής οφείλει να καταλήγει σε χρήσιμη ιστορική γνώση: στα παραπάνω πλαίσια εργασίας εξετάζεται τόσο η αξιοπιστία της πηγής και οι λόγοι για τους οποίους μπορεί

αυτή να είναι ή όχι έγκυρη (παραπέμποντας και πάλι στα ιστορικά συμφραζόμενα και τα κίνητρα του δημιουργού), όσο και στη γνώση που μπορούμε να αποκομίσουμε, είτε για την εποχή που μελετάμε είτε για την διαδικασία επεξεργασίας αποδεικτικών στοιχείων.

Διαπολιτισμική κατανόηση και ανάπτυξη ικανοτήτων ιστορικής κατανόησης μέσα από την εργασία με ιστορικές πηγές

Πώς συνδέεται όμως η διαπολιτισμική διάσταση της επικοινωνίας με τις ικανότητες που αναπτύσσονται κατά την μάθηση της ιστορίας; Και πώς μπορεί κανείς να αξιολογήσει τα αποτελέσματα παρεμβάσεων σχετικών με την διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης, όταν επιχειρεί να την καλλιεργήσει μέσα από το μάθημα της ιστορίας; Για το σκοπό αυτό, διδάσκοντες ιστορία έχουν χρησιμοποιήσει στο μάθημά τους ιστορικές μαρτυρίες, τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να «διαβάζουν», με σκοπό να κατανοήσουν τον ρόλο των συμφραζομένων στην ερμηνεία των τεκμηρίων. Στην σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι η βαθύτερη κατανόηση του ρόλου των συμφραζομένων συνδέεται με την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλίας και οικουμενικότητας. Εξάλλου, η κατανόηση σε αυτό το πλαίσιο είναι συνώνυμη με την «ανακατασκευή των συμφραζομένων» του Άλλου με στόχο την εμπειρία της ζωής μέσα από τα μάτια του. Πιο συγκεκριμένα, η Castro (2009) ταξινομεί την ικανότητα επεξεργασίας των ιστορικών πηγών σε σχέση με την διαπολιτισμική κατανόηση σε πέντε επίπεδα:

- 1) *Το επίπεδο της περιορισμένης κατανόησης*: η επεξεργασία της πηγής σε αυτό το επίπεδο περιορίζεται στην περιγραφή των γεγονότων, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται την πηγή ως αυθεντία. Σημειώνεται αδιαφορία των μαθητών απέναντι στους ανθρώπους του παρελθόντος, ενώ αντιμετωπίζονται ως «ο Άλλος», με ιδιαίτερη έμφαση στην διαφορετικότητα. Συνεπώς, υπάρχει περιορισμένη αντίληψη της πολυπολιτισμικότητας.
- 2) *Το επίπεδο της υπό όρους αναδυόμενης κατανόησης*: οι αντιλήψεις των μαθητών σε αυτό το επίπεδο βασίζονται στην έννοια της παραδοξότητας των ανθρώπων του παρελθόντος. Ο «Άλλος» γίνεται αντικείμενο σύγκρισης με το σήμερα, με σκοπό να χαρακτηριστεί θετικά ή αρνητικά. Η αντίληψη της διαφορετικότητας είναι στατική.
- 3) *Το επίπεδο της αποκεντρωμένης αναδυόμενης κατανόησης*: σε αυτό το επίπεδο οι μαθητές υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στις πηγές, επιλέγοντας τις πληροφορίες που παρατίθενται. Μπορεί η ανάλυση των πηγών να λαμβάνει υπόψη την ποικιλία συμφραζομένων, αλλά οι ερμηνείες συνήθως ακόμα προσκολλώνται στο παρόν, καθώς αξιοποιούνται οι σύγχρονες εμπειρίες και τρόποι σκέψης. Υπάρχει εδώ περιορισμένη κατανόηση της διαπολιτισμικής διάστασης.
- 4) *Το επίπεδο της αποκεντρωμένης κατανόησης*: στο επίπεδο αυτό οι μαθητές αρχίζουν να επιλέγουν τις πληροφορίες και να διαμορφώνουν

ερμηνείες λαμβάνοντας υπόψη τα συμφραζόμενα και τα σημεία εκκίνησης των ιστορικών πηγών. Οι μαθητές προσπαθούν να ερμηνεύσουν το παρελθόν μέσω της ανακατασκευής των καταστάσεων του παρελθόντος. Η συσχέτιση ερμηνείας- συμφραζομένων είναι σε αυτό το επίπεδο εντονότερη, ενώ η διαφορετικότητα ερμηνεύεται ως μια δυναμική διαδικασία.

- 5) *Το επίπεδο της αποκεντρωμένης και ενταξιακής κατανόησης*: Οι μαθητές αυτού του επιπέδου επικεντρώνουν στα συμφραζόμενα της κάθε μαρτυρίας προκειμένου να συλλέξουν και να ερμηνεύσουν τις πληροφορίες, και ανακατασκευάζουν το παρελθόν με βάση την κατανόηση των συμφραζομένων. Η σχέση αυτή ερμηνείας και συμφραζομένων είναι κεντρική στην κατανόηση του παρελθόντος, και συνδέεται με μια αντίληψη οικονομικότητας. Το πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας εδώ υπονοεί μια κατανόηση της οικουμενικότητας και της ποικιλίας.

Διδακτικές προτάσεις για την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικότητας στο μάθημα της ιστορίας

Οι προτάσεις για την ενσωμάτωση στόχων διαπολιτισμικής κατανόησης στο μάθημα της ιστορίας είναι πολλές και προέρχονται βασικά από τη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ σχετίζονται κυρίως με την αναθεώρηση του σχεδιασμού της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Ειδικότερα, η Steiner- Khamsi (1996) προτείνει τις εξής πτυχές για αναμόρφωση του μαθήματος της ιστορίας προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών:

- ένα γενικό πλαίσιο ιστορικών σπουδών αντί για συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα,
- προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος με βάση θέματα και όχι γεγονότα,
- έναρξη της διδασκαλίας από το παρόν προς τα πίσω, και όχι το αντίθετο, όπως συμβαίνει σήμερα,
- εστίαση σε σύγχρονα αντί για παραδοσιακά θέματα,
- θεματολογία παγκόσμιου ενδιαφέροντος αντί για εθνικού ενδιαφέροντος,
- εστίαση στις ικανότητες αντί για την γνώση.

Σύμφωνα με τους Wills & Mehan (1996) οι μαθητές χρειάζεται να μαθαίνουν για την αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών εντός της ιστορικής αφήγησης που διδάσκονται στο σχολείο. Η πλειοψηφία των προσπαθειών για διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος ιστορίας σχετίζονται περισσότερο με την παρουσίαση σε αυτό των διαφορετικών εμπειριών ιστορικών ομάδων μέσα στο πλαίσιο της κυρίαρχης ιστορικής αφήγησης (Wills, 1996). Το παραπάνω πλαίσιο συνάδει με την άποψη του Banks (1993α) πως η διαδικασία κατασκευής της γνώσης πρέπει να αποτελεί σημαντική συνιστώσα στο σχεδιασμό αναλυτικών

προγραμμάτων των κοινωνικών επιστημών. Μέσα στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκουμε συχνά την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και τη χρήση νέων τεχνολογικών εργαλείων, με σκοπό την ίση συμμετοχή όλων των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής. Ως διαστάσεις της προσαρμογής σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής επικοινωνίας ο Banks αναφέρει τις εξής: αναμόρφωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, διδακτική προσέγγιση κατασκευής της γνώσης, μείωση των προκαταλήψεων, παιδαγωγική της ισότητας, και ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας (Banks, 1993α). Σύμφωνα με τον Banks (1993α, σ. 22-24) η διαδικασία κατασκευής της γνώσης επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τους τρόπους που δημιουργείται η γνώση και κατασκευάζονται οι ερμηνείες ως αντανάκλαση των εμπειριών διαφορετικών πολιτισμικών και εθνικών ομάδων, κάτι που βρίσκει εφαρμογή μέσα από την ερμηνεία των ιστορικών μαρτυριών ως πολιτισμικών δημιουργημάτων. Ο Banks προτείνει στους σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και σε εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο πέντε τύπων γνώσης, οι οποίοι θα έπρεπε να αποτελούν μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των επιπέδων εκπαίδευσης: προσωπική και πολιτισμική γνώση, δημοφιλής λαϊκή γνώση, δημοφιλής ακαδημαϊκή γνώση, ακαδημαϊκή γνώση που μεταλλάσσει και μεταλλάσσεται, και σχολική γνώση (Banks, 1993β). Ενσωματώνοντας στα προγράμματα σπουδών αυτούς τους διαφορετικούς τύπους γνώσης, δηλαδή κατανόησης της πραγματικότητας και του κόσμου γύρω τους, σύμφωνα με τον Banks, επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοήσουν τη διαδικασία καθαυτή κατασκευής της γνώσης, μια διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, πραγματώνοντας βασικές επιδιώξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ιστορία και νέες τεχνολογίες

Σημαντική είναι επίσης η αναγνώριση του ρόλου των Μέσων Επικοινωνίας και των νέων τεχνολογιών σε εφαρμογές πρακτικών διαπολιτισμικής αγωγής. Η εκπαίδευση στα παραπάνω αντικείμενα περιορίζει το χάσμα ανάμεσα σε προνομιούχους και μη, επιτρέποντας στην πληροφόρηση να γίνει προσιτή σε όλες τις κοινωνικές βαθμίδες, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική ισότητα, καθώς στη σημερινή κοινωνία της γνώσης ο χειρισμός των Η/Υ και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν πολιτική και οικονομική δύναμη και εφαλτήριο για ανάπτυξη (Watkins, 2000). Στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η διδασκαλία με την χρήση των παραπάνω μέσων μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη ικανοτήτων όπως της κριτικής σκέψης, ενώ επίσης έχει κοινωνικοποιητική δράση, μαθαίνοντας στο παιδί να επικοινωνεί και να εντάσσει τον εαυτό του σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, από αυτό στο οποίο δραστηριοποιείται καθη-

⁴ www.britkid.org

⁵ www.swedkid.nu

μερινά (Perotti, 1994, σ. 117-8). Τα πολυμέσα θεωρούνται πρόσφορο έδαφος για την ενσωμάτωση μιας αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση, λόγω της ποικιλίας των ερεθισμάτων που προσφέρουν στην παρουσίαση, χωρίς ωστόσο να παραβλέπεται η ιδιαιτερότητά τους ως μέσων και η ανάγκη για εφαρμογή κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου κατά τη χρήση τους (Hammer & Kellner, 2000). Προσπάθειες ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογικών δυνατοτήτων αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των μέσων αυτών σε σχέση με δύο τομείς διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος, την κριτική παιδαγωγική και την ολοκληρωμένη προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου. Ταυτόχρονα, υποστηρίζεται πως η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει την δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μέσα στη σχολική τάξη (Marri, 2005). Σχετικές προσπάθειες δημιουργίας και χρήσης τεχνολογικών διδακτικών εργαλείων με την προοπτική να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση υπάρχουν ήδη αρκετές, π.χ. η αντιρατσιστικού περιεχομένου ιστοσελίδα⁴ στην οποία ο χρήστης μπορεί να γνωρίσει διαφορετικές κουλτούρες ανθρώπων που ζουν στη Μεγάλη Βρετανία, μια πρωτοβουλία που προσαρμόστηκε και στα Σουηδικά δεδομένα⁵. Επιπλέον, προσπάθειες για διδασκαλία ειδικών επιστημονικών αντικειμένων με τη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών και με σκοπό την διαπολιτισμική επικοινωνία (Ady, 1999; Lim, 2008) έχουν δώσει ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

Επίλογος

Με την ιστορική συνείδηση σήμερα να γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης εντός και εκτός επίσημων πλαισίων, αλλά και την ταυτόχρονη ανάδειξη ρατσιστικών αντιλήψεων, στην Ελλάδα αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η ανάγκη για την αξιοποίηση του μαθήματος της ιστορίας ως εργαλείου διαμόρφωσης οικουμενικής αντίληψης αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο σε πρωταρχικής σημασίας. Η εργασία με ιστορικές μαρτυρίες έχει αποδειχθεί εμπειρικά ότι καλλιεργεί δεξιότητες τέτοιες που προωθούν αντιλήψεις σεβασμού της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας, ενώ οι τεχνολογικές εφαρμογές στο μάθημα της ιστορίας μπορούν να διευκολύνουν ακόμη περισσότερο τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα επιλέξουν μια τέτοια προσέγγιση. Καθώς η ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων φαίνεται να επιτυγχάνεται, ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω της ανάλυσης ιστορικών μαρτυριών, η εργασία με πηγές θα μπορούσε να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για τους διδάσκοντες ιστορία ακόμη και από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού.

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΕΣ

Γατσώης, Π. (2004). Η διδακτική προσέγγιση της «Νέας Ιστορίας» με τη χρήση ιστοριογραφικών έργων, στο Αγγελάκος Κ. & Κόκκινος Γ. (επιμέλεια) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γατσωτής, Π. (2008). *Εφαρμοσμένη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Μπόνια.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (διαθέσιμο online στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>) [τελευταία επίσκεψη 10 Μαρτίου 2011].
- Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (διαθέσιμο online στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>) [τελευταία επίσκεψη 10 Μαρτίου 2011].
- Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (διαθέσιμο online στο: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=8) [τελευταία επίσκεψη 10 Μαρτίου 2011].
- Husbands, C. (2000). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, Ιδέες και Νοήματα*, μτφ. Α. Λυκούργος, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα: Το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2007). *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική ιστορία*, Αθήνα: Ατραπός.
- Μαυρομμάτη, Μ. (2011). *Νέες τεχνολογίες και διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εφαρμογή στο μάθημα της ιστορίας*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπαλάσση- Φλέγκα, Ε. (1999). *Η συμβολή της UNESCO και των άλλων διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής διάστασης της ελληνικής παιδείας: μέθοδοι και προοπτικές*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών, Διδακτική μεθοδολογία, αξιολόγηση του μαθήματος, επιμόρφωση*, διαθέσιμο online στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevn_istor_lykeio/erevna.pdf, [τελευταία επίσκεψη 10 Μαρτίου 2011].
- Παπαστάμος Β., Ευθυμίου, Η., Βιτσιλάκη Χ. (2008). 'Παιχνίδια Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στην Υπηρεσία της Μάθησης: Αξιολόγηση της χρήσης Παιχνιδιών Προσομοίωσης στο Μάθημα της Ιστορίας Γυμνασίου', *Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ*, (Eds) Χ. Αγγέλη, Ν. Βαλανίδης, Λεμεσός, Σεπτέμβριος 2008.
- Σέλλα, Ο. (2009). 'Οι αναγνώστες διψούν για βιβλία ιστορίας', *Καθημερινή*, 24 Μαΐου 2009, διαθέσιμο online στο http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w_articles_civ_2_24/05/2009_315530, [τελευταία επίσκεψη 10 Μαρτίου 2011].

ΑΠΛΟΦΩΝΕΣ

- Ady, J. K. (1999). Computer-Mediated Communication in a High School: Global Education Curriculum: A Brochure Project. *The Social Studies*, 90:4, July/August 1999, pp. 159-63.
- Ashby, R. (2004). Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas about Testing Singular Factual Claims, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4: 4, July 2004.
- Banks, J. (1993a). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education*, 19, pp. 3-49.
- Banks, J. (1993β). The Canon debate: knowledge construction and multicultural education. *Educational Researcher*, 22: 5, pp. 4-14.
- Barton, K. (2001). Primary children's understanding of the role of historical evidence: comparisons between the United States and Northern Ireland, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1:2, June 2001.
- Barton, K. (2008). 'Research on student's ideas about history', στο Levstik L. & Tyson C.A. (eds.) *Handbook of research in social studies education*, New York and London: Routledge.

- van Boxtel, C., van Drie, J. (2004). Historical Reasoning: A Comparison of How Experts and Novices Contextualize Historical Sources, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4:2, July 2004.
- Castro, J. (2009). "We, Them and the Others" Historical thinking and intercultural ideas of Portuguese students. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8: 1, January 2009.
- Cooper, H. (2000). *The teaching of history in primary schools, Implementing the revised National Curriculum*, London: David Fulton Publishers.
- Council of Europe (2000). *Human rights in international law: basic texts*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Fines, J. (1979). Reading Historical Documents with Children, *Enjoying History*, 6 (Teeside Polytechnic).
- Fitzgerald, J. (1983). History in the Curriculum: Debate on Aims and Values. *History and Theory*, 22: 4, Beiheft 22: The Philosophy of History Teaching. (December 1983), pp. 81-100.
- Hammer, R. & Kellner, D. (2000). Multimedia pedagogy and multicultural education for the new millennium. *Religious Education*, 95:4, pp. 474-489.
- Lim, C.P. (2008). Global citizenship education, school curriculum and games: Learning mathematics, English and Science as a global citizen. *Computers and Education*, 51: 3, pp. 1073-1093.
- Maastricht Global Education Declaration, *A European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015* (2002). Europe-wide Global Education Congress, Maastricht, The Netherlands, November 15th – 17th 2002, Council of Europe.
- Marri, A. R. (2005). Educational technology as a tool for multicultural democratic education: The case of one US history teacher in an underresourced high school. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online serial], 4:4. διαθέσιμο online στο: <http://www.citejournal.org/vol4/iss4/socialstudies/article1.cfm>, [τελευταία επίσκεψη 10 Μαρτίου 2011].
- Nokes, J. D. (2011). Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents' "Reading Like Historians", *The History Teacher*, 44:3, pp. 379-404.
- Perotti, A. (1994). *The case for intercultural education*, Council of Europe, Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Scheuerell S. (2007). National History Day: Developing Digital Native Historians, *The History Teacher*, 40:3, pp. 417-425.
- Slater, John (1995). *Teaching history in the new Europe*, London- New York: Cassell-Council of Europe.
- Steiner-Khamsi, G. (1996). Minority-Inclusive History Curricula in Secondary Schools: Adopting Methods of Comparison and Multiperspectivity, *Intercultural Education*, 7: 1, pp. 29-43.
- Traver, S., Luckey, B., Shaklee, H., Nauman, A., Liddil, A., Tiftt, K., Laumatia, L. (2007). Using a historical tour to teach extension audiences about Diversity and human rights. *Journal of Extension*, December 2007, 45:6.
- UCI History Project (2010). The 6 C's of primary source analysis, διαθέσιμο online στο <http://www.humanities.uci.edu/history/ucihp/wh/>, [τελευταία επίσκεψη 15 Δεκεμβρίου 2011].
- Watkins K. (2000). *The Oxfam Education Report*. Oxford: Oxfam Publishing.
- Wills, J. S. & Mehan, H. (1996). Recognizing diversity within a common historical narrative: The challenge to teaching history and social studies. *Multicultural Education*, 4:1, pp. 4-12.

- Wills, J. S. (1996). Who Needs Multicultural Education? White Students, U.S. History, and the Construction of a Usable Past. *Anthropology & Education Quarterly*, 27:3, September 1996, pp. 365-389.

Πρόταση και ανάπτυξη σχεδίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος της Φιλαναγνωσίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Παπαβασιλείου Αθανάσιος

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μπαλκάμου Κωνσταντίνα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Η κοινωνία και η εκπαίδευση καλούνται στις μέρες μας να αντιμετωπίσουν πολλές και σημαντικές προκλήσεις. Από τη μια μεριά, πρέπει να συμβαδίσουν με την ασύλληπτη τεχνολογική πρόοδο και από την άλλη, να διατηρήσουν τις οικουμενικές αξίες του σύγχρονου πολιτισμού μέσα σε ένα περιβάλλον όπου οι αλλαγές είναι αστραπιαίες και κυριαρχούν σε κάθε τομέα της ζωής μας (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Ακόμα όμως και σήμερα, στην εποχή της εικόνας όπως λέγουν, ο λόγος εξακολουθεί να παραμένει ο πρώτος και ο ουσιαστικότερος τρόπος επικοινωνίας των ανθρώπων (Κοντολέων, 2011), γι' αυτό θα πρέπει σκοπός κάθε εκπαιδευτικού συστήματος να είναι η συστηματική καλλιέργειά του για τη δημιουργία ενός υπεύθυνου και ευαίσθητου πολίτη.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στην Ελλάδα κατά τη σχολική χρονιά 2011-12 το Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (εφεξής ΕΚΕΒΙ) ξεκίνησε την εφαρμογή της συγχρηματοδοτούμενης Πράξης «Καινοτόμες Δράσεις για την ενίσχυση της Φιλαναγνωσίας» στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), με στόχο τη θετική κινητοποίηση των παιδιών απέναντι στο βιβλίο και τα έργα της λογοτεχνίας (<http://www.philanagnosia.gr>). Η Πράξη εντάσσεται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013» και συγχρηματοδοτείται από την Ε.Ε (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από Εθνικούς Πόρους. Η πρόβλεψη ήταν να αναπτυχθεί πλήρως το πρόγραμμα της Φιλαναγνωσίας σε τρεις σχολικές χρονιές (2011-2012, 2012-2013, 2013-2014), χωρίς να διαφοροποιείται το περιεχόμενό του ανά έτος. Αρχικά, αποφασίστηκε να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις των Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα, ενώ εκτιμάται ότι

την τρίτη χρονιά θα ενταχθεί στο πρόγραμμα όλων των Δημοτικών Σχολείων της χώρας και σε όλες τις τάξεις (ΥΠΔΒΜΘ, Αρ.Π./99731/Γ1, 5-9-2011). Μετά την αναστολή της λειτουργίας του ΕΚΕΒΙ τον Ιανουάριο του 2013, τη συνέχιση του προγράμματος της Φιλαναγνωσίας ανέλαβε η Διεύθυνση Κρατικής Πολιτικής για το Βιβλίο της Γενικής Γραμματείας Πολιτισμού του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, ΥΠΑΙΘΠΑ (<http://www.yppo.gr>).

Δεδομένου ότι η εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας προβλέπεται να επεκταθεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, η αναγκαιότητα αξιολόγησης του προγράμματος –στην έκταση που αυτό έχει υλοποιηθεί μέχρι τώρα- γίνεται επιτακτική, μια και το πρόγραμμα φαίνεται να αποτελεί ένα εγχείρημα μερίζονος σημασίας για το οποίο η πολιτεία, το σχολείο και η κοινωνία δικαιούνται πληροφόρησης και ενημέρωσης. Από τη στιγμή μάλιστα που το πρόγραμμα της Φιλαναγνωσίας είναι σχετικά καινούριο και δεν έχει γίνει καμιά συστηματική αποτίμηση της όλης προσπάθειας, η πρόταση που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, και αφορά στην αξιολόγηση του προγράμματος, όπως αυτό υλοποιείται σε ένα τυπικό σχολείο της Γ' περιφέρειας Αθήνας, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των άμεσα εμπλεκόμενων ατόμων και των φορέων που έχουν αναλάβει την υλοποίησή του και να εφαρμοστεί και σε άλλες σχολικές μονάδες. Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας πρότασης αξιολόγησης, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διαγνώσει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του προγράμματος της Φιλαναγνωσίας, έτσι ώστε να ενισχυθούν τα θετικά του στοιχεία και να παρθούν τα κατάλληλα διορθωτικά μέτρα. Ειδικότερα, σε αυτή τη μελέτη, μέσα από την πρόταση και την ανάπτυξη του σχεδίου αξιολόγησης του προγράμματος, θα επιδιωχθεί να διερευνηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων του προγράμματος, σε κάθε στάδιο της εφαρμογής του στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, κατά πόσο αποδίδουν οι δράσεις που πραγματοποιούνται, ποια είναι η άποψη των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα και πώς επηρεάζεται το περιβάλλον του σχολείου από τις καινοτόμες δραστηριότητες που προβλέπεται να αναπτυχθούν. Μέσα από την προτεινόμενη αξιολόγηση, η οποία θα είναι κατά κύριο λόγο διαμορφωτική και θα βασιστεί στη μοντελοποίηση του προγράμματος, αναμένεται να στηριχθεί και να ενισχυθεί το πρόγραμμα, μια και τα όποια συμπεράσματα θα συμβάλουν στη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας του.

Το πρόγραμμα των Καινοτόμων Δράσεων για την ενίσχυση της Φιλαναγνωσίας

Ο όρος «Φιλαναγνωσία» παραπέμπει σε μια θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το γραπτό λόγο και το βιβλίο, ως το κατεξοχήν είδος και έκφραση γραπτής ύλης, και εμπεριέχει ταυτόχρονα τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων γνωστικών δεξιοτήτων κυρίως,

αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων (Markidis, 2011). Το λογοτεχνικό κείμενο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τον συμβολικό και πολύσημο λόγο του, με τα κενά της αφήγησης και με το στοιχείο της φαντασίας προκαλεί πολύ περισσότερο από το επικοινωνιακό κείμενο (ένα κείμενο εφημερίδας ή περιοδικού) τον αναγνώστη να προβάλλει τον εαυτό του μέσα στην αφηγούμενη ιστορία και να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης. Επιπλέον, η λογοτεχνία αποκαλύπτει πολλά στοιχεία για την ανθρώπινη ύπαρξη του αναγνώστη, τις προδιαθέσεις, τις επιθυμίες και τις τάσεις του, καθώς, εκτός από την πληροφοριακή ανάγνωση, υπάρχει και η αισθητική, η οποία σχετίζεται με τις συναισθηματικές πλευρές της ανάγνωσης και αναφέρεται στις στάσεις, τις ιδέες και τα συναισθήματα που εγείρονται στον αναγνώστη κατά την αναγνωστική διαδικασία (Μαλαφάνης, 2005). Η λογοτεχνία δηλαδή, όπως και ειδικότερα η παιδική λογοτεχνία, συνιστά μια μορφή διαμεσολάβησης ανάμεσα στο μικρό μαθητή και στον ιστορικοκοινωνικό του χώρο, συμβάλλει στην πολλαπλή αισθητική καλλιέργεια του παιδιού με τρόπο γόνιμο και διασκεδαστικό, βοηθάει στη δόμηση των προσωπικών του αξιών, ενώ προάγει τη συναισθηματική, πολιτισμική και κοινωνική του ωρίμανση (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2011). Για όλους αυτούς τους λόγους η εκπαίδευση δεν μπορούσε παρά να συμπεριλάβει την καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας, στους στόχους της, στην προσπάθεια για πιο ποιοτική και αναβαθμισμένη παιδεία (ΥΠΑΔΜΘ, Αρ.Π./99731/Γ1, 5-9-2011).

Σύμφωνα με το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα, η ώρα της φιλαναγνωσίας δεν αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστό μάθημα, αλλά ως ένα δυναμικό μέσο μάθησης και διδασκαλίας. Για αυτό το λόγο θεωρείται απαραίτητη η επιμόρφωση του προσωπικού και των εκπαιδευτικών των σχολείων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η σωστή σχεδίαση ενός περιβάλλοντος που θα καλλιεργεί τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση. Στόχος είναι η δημιουργία μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία θα διευρυνθεί μέσα από την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια και τη συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, καθώς κρίνεται σημαντική η ενημέρωση των γονέων για τους παράγοντες - όπως διαθεσιμότητα και χρήση του κατάλληλου αναγνωστικού υλικού στο σπίτι και ποικίλες ευκαιρίες για γλωσσική αλληλεπίδραση - οι οποίοι επηρεάζουν καθοριστικά την αναγνωστική ικανότητα και την αναγνωστική στάση του παιδιού. Πέρα από τη συνεργασία με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι αυτοί που αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο βάρος της υλοποίησης του προγράμματος, προκειμένου να προάγουν την κριτική σκέψη και την αυτονομία των μαθητών, χρειάζεται, εκτός από το να μιλούν στους μαθητές για συγκεκριμένα ενδιαφέροντα βιβλία και να τους τα προτείνουν, να ενθαρρύνουν τόσο την ελεύθερη επιλογή του αναγνωστικού υλικού από τους μαθητές, όσο και τη συζήτηση μέσα στην τάξη για την επιλογή αυτή. Ακόμη, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάσουν τους χώρους του σχολείου και την τάξη τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργήσουν την κατάλληλη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία το κάθε παιδί θα νιώθει ασφάλεια και

άνεση να αρθρώσει τις απόψεις του (Μαλαφάντης, 2005, Παπαδάτος, 2009). Είναι γνωστή εξάλλου η επίδραση που ασκεί η οικολογία του διδακτηρίου στους μαθητές. Η ύπαρξη λειτουργικών αιθουσών και μιας αξιόλογης σχολικής βιβλιοθήκης μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και στη διαμόρφωση ενός κριτικού αναγνώστη-μαθητή, ο οποίος ενεργητικά και δημιουργικά, εκτός από το να ερμηνεύει το πολιτισμικό περιβάλλον, είναι εφικτό να συμμετέχει και στη διαμόρφωσή του (Παπαδάτος, 2009). Επομένως το σχολείο για να συμβαδίσει με τους στόχους του προγράμματος της Φιλαναγνωσίας πρέπει να γίνει ο χώρος όπου οι μαθητές θα μπορούν να επιλέξουν βιβλία, να διαβάσουν και να ακούσουν ιστορίες, να παίξουν, να προβληματιστούν, να βρουν συνδέσμους για λέσχες ανάγνωσης, πολιτιστικούς χώρους, βιβλιοθήκες και η σχέση που θα αποκτήσουν με τα βιβλία να καταστεί ένα δυναμικό εργαλείο ανακάλυψης γνώσεων, ψυχαγωγίας, απόλαυσης αλλά και επικοινωνίας. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν την ταυτότητά τους ως αναγνώστες και, επομένως, να γίνουν πιο συνειδητοί αναγνώστες (Μαλαφάντης, 2005). Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν έχουν εξασφαλιστεί αυτές οι αναγκαίες προϋποθέσεις που θα διευκολύνουν την ένταξη του λογοτεχνικού βιβλίου στην καθημερινότητα των παιδιών και όλα τα παραπάνω στοιχεία να αξιολογηθούν, παρουσιάζεται στη συνέχεια μια επιστημονική μέθοδος ανάλυσης του προγράμματος της Φιλαναγνωσίας.

Μοντελοποίηση του προγράμματος της Φιλαναγνωσίας

Η τεχνική της μοντελοποίησης ή της δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης

Υπάρχουν πολλά θεωρητικά σχήματα αξιολόγησης ενός προγράμματος που μεταξύ τους έχουν πολύ σημαντικές διαφορές, λόγω της διαφορετικής τους αφετηρίας (Δημητρόπουλος 1999). Η προσέγγιση που υιοθετείται σε αυτή τη μελέτη έχει προταθεί και αναπτυχθεί από τον Αμερικανό καθηγητή Gary Borich και είναι γνωστή ως τεχνική της μοντελοποίησης ή της δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης (Στυλιανίδης & Πασιαρδής 2011). Με την παραπάνω μέθοδο, το υπό εξέταση πρόγραμμα θα προσεγγιστεί αναλυτικά, προχωρώντας σε μια από πάνω προς τα κάτω ανάλυση των συναλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε μια προοδευτικά εξελισσόμενη διαδικασία. Σύμφωνα με τους Borich & Jemelka (1982), ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαθέτει μια σειρά από εμπειρίες που σχετίζονται μεταξύ τους και ο τρόπος αλληλεπίδρασής τους οδηγεί στην οικοδόμηση μιας γενικής συμπεριφοράς του προγράμματος. Ουσιαστικά, με την τεχνική της μοντελοποίησης που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, θα επιδιώξουμε να δούμε τη γενική εικόνα του προγράμματος, να αξιολογήσουμε τα διάφορα μέρη που το αποτελούν και να βρούμε τη διασύνδεση δραστηριοτήτων, αξιών και αποτελεσμάτων, καθώς και τη σχέση του προγράμματος με το περιβάλλον, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση τόσο του τρόπου λειτουργίας του όσο και της αποτελεσματικότητάς του (Μιχαήλ & Τσιάκκιρος, 2004 Στυλιανίδης κ.ά, 2011).

Έτσι, θα προσδιοριστούν όλες οι κατευθύνσεις αξιολόγησης για την κρίση του προγράμματος της Φιλαναγνωσίας και θα προκύψει ένα γραφικό μοντέλο του προγράμματος, το οποίο θα λειτουργήσει ως βάση για την περαιτέρω επιλογή και εξέταση των μερών του. Για την απεικόνιση θα ακολουθηθούν δύο κανόνες. Ο πρώτος είναι ότι για να δηλωθεί η όποια δραστηριότητα ή συναλλαγή του προγράμματος θα χρησιμοποιηθεί ένα ορθογώνιο κουτί. Ως συναλλαγή ορίζεται μια προσχεδιασμένη παρατηρήσιμη ενέργεια που παράγει μετρούσιμες αλλαγές στα άτομα που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Για τη συναλλαγή αυτή θα πρέπει να δηλωθούν οι εισροές, δηλαδή οι αναγκαίες προϋποθέσεις για να ενεργοποιηθεί η δραστηριότητα του προγράμματος, όπως μαθητές, δοκίμια κ.ά. Οι εισροές θα εισέρχονται από τα αριστερά. Επίσης, θα δηλωθούν οι περιορισμοί που είναι μεταβλητές οι οποίες περιορίζουν ή επηρεάζουν αρνητικά το πρόγραμμα (π.χ. η ελλιπής χρηματοδότησή του) και θα πιέζουν από πάνω προς τα κάτω. Τέλος, θα δηλωθούν τα αποτελέσματα, οι νέες καταστάσεις ή αλλαγές στη συμπεριφορά, που θα εξέρχονται από δεξιά. Ο δεύτερος κανόνας αναφέρει πως οποιαδήποτε συναλλαγή του προγράμματος μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους συστατικά στοιχεία (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2011).

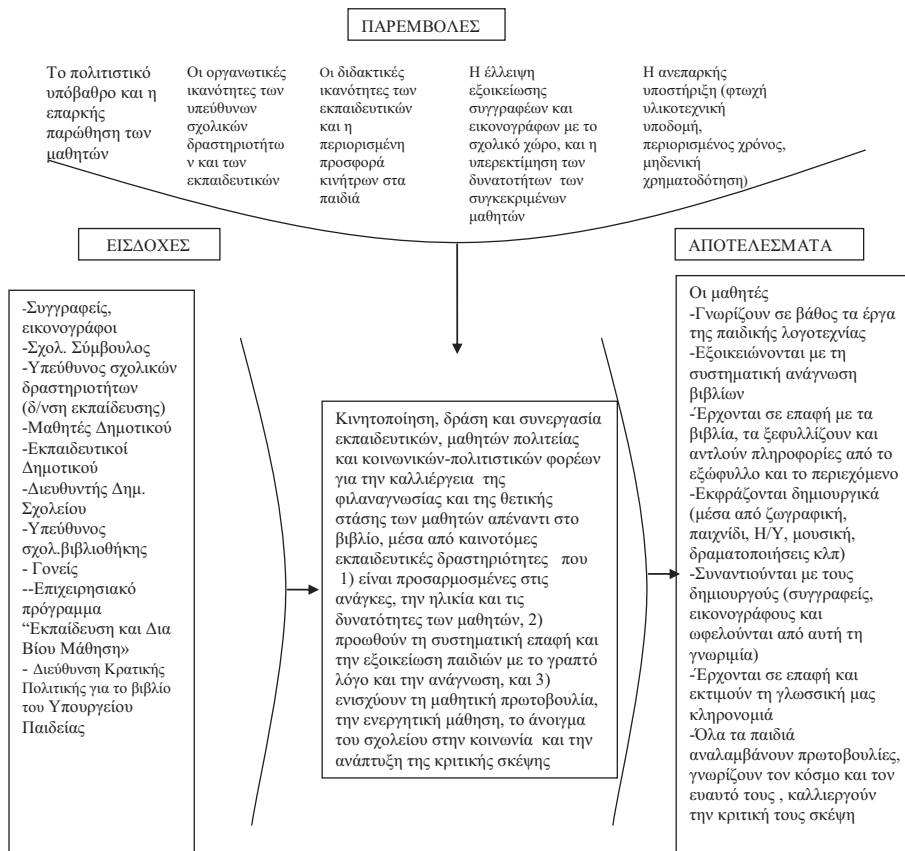
Εφαρμογή της τεχνικής της δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης στο πρόγραμμα - Η πρόταση για μοντελοποίηση

Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζεται το πρόγραμμα της Φιλαναγνωσίας, όπως αυτό εφαρμόζεται στο Δημοτικό Σχολείο. Στο γενικό του επίπεδο περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στοιχεία που είναι: οι εισδοχές, ο βασικός σκοπός, οι περιορισμοί και τα αποτελέσματα. Στο κεντρικό κουτί του σχεδιαγράμματος παρουσιάζεται ο σκοπός του προγράμματος, που είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών, πολιτείας και κοινωνικών-πολιτιστικών φορέων με στόχο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και της θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο βιβλίο. Οι εισδοχές παρουσιάζονται στα αριστερά και αυτές είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, ο διευθυντής του σχολείου, ο σχολικός σύμβουλος, οι εκπαιδευτικοί-υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός-υπεύθυνος σχολικής βιβλιοθήκης, οι δημιουργοί λογοτεχνικών έργων, η χρηματοδότηση του προγράμματος από την Ε.Ε και από Εθνικούς Πόρους και η Διεύθυνση Κρατικής Πολιτικής για το βιβλίο του ΥΠΑΙΘΠΑ. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρουσιάζονται στη δεξιά πλευρά και οι παρεμβολές, δηλαδή οι παράγοντες που μπορεί να λειτουργήσουν αρνητικά πριν ή κατά τη λειτουργία του προγράμματος, παρουσιάζονται στο πάνω μέρος σαν βέλη που κατευθύνονται προς τον κεντρικό στόχο.

Στο Διάγραμμα 2, όπου φαίνονται όλες οι πρωταρχικές δραστηριότητες του προγράμματος, είναι φανερό η εξάρτηση της κάθε δραστηριότητας από την προηγούμενη. Αρχικά, ο διευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί και ο υπεύθυνος της βιβλιοθήκης επιμορφώνονται σε θέματα που αφορούν στις καινοτόμες δράσεις για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν την υλοποίηση του προγράμματος και οργανώνουν τις

Διάγραμμα 1.

Ο σκοπός, οι εισδοχές, οι περιορισμοί, οι παρεμβολές και τα γενικά αποτελέσματα του προγράμματος της Φιλαναγνωσίας



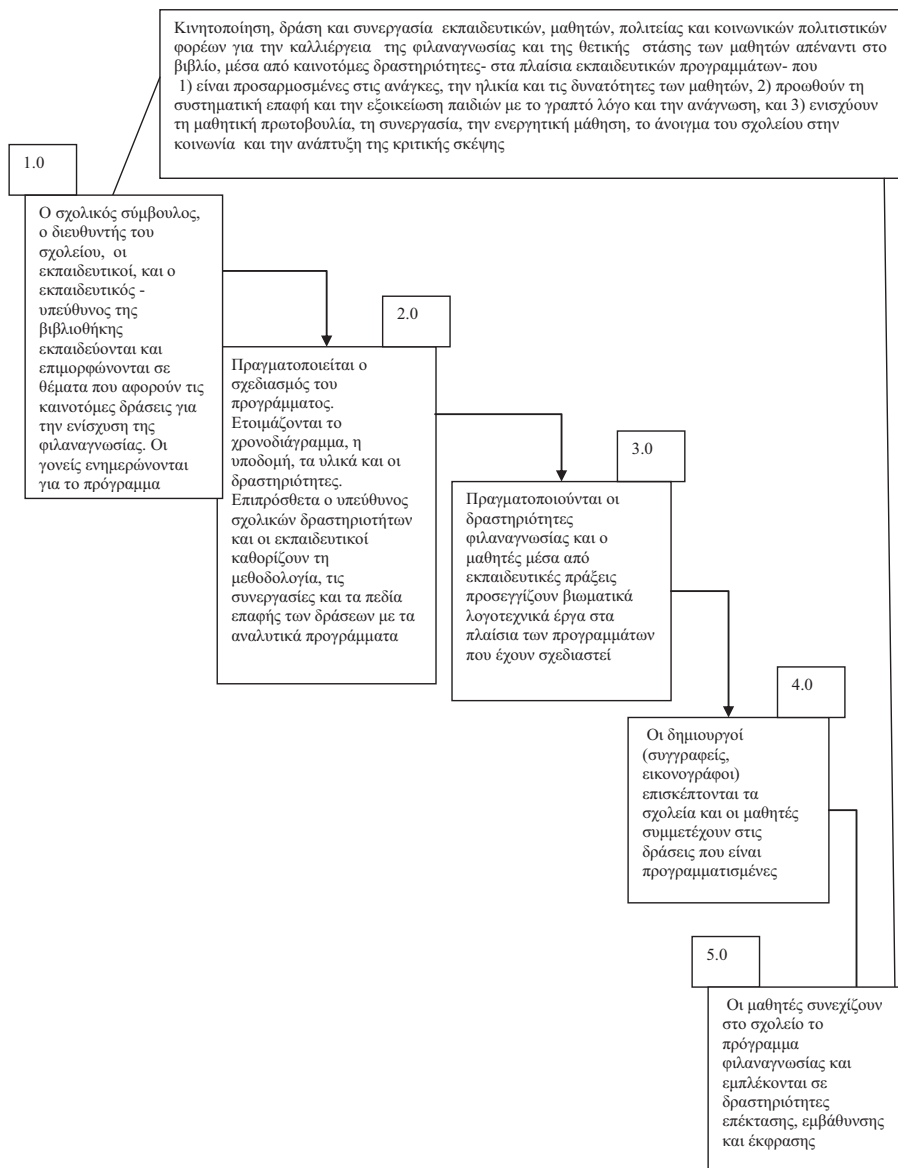
δράσεις ή παρεμβάσεις σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Οι πέντε αυτές δραστηριότητες αποτελούν το πρώτο επίπεδο ανάλυσης του προγράμματος της Φιλαναγνωσίας.

Όμως για τη βαθύτερη κατανόηση των επιμέρους αποτελεσμάτων της καθεμιάς από τις προηγούμενες δραστηριότητες, ακολουθεί μια πιο λεπτομερής ανάλυσή τους. Αυτό θα βοηθήσει πρώτα στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι δραστηριότητες συνδέονται μεταξύ τους και ακολούθως στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων της κάθε δραστηριότητας. Τα στοιχεία που προκύπτουν γίνονται με τη σειρά τους εισδοχές για άλλες δραστηριότητες (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2011). Συγκεκριμένα, στο Διάγραμμα 2.1 φαίνεται η υποδιαίρεση της πρώτης δραστηριότητας στο στάδιο της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και των συμμετεχόντων σχετικά με τη φιλοσοφία του προ-

Διάγραμμα 2.

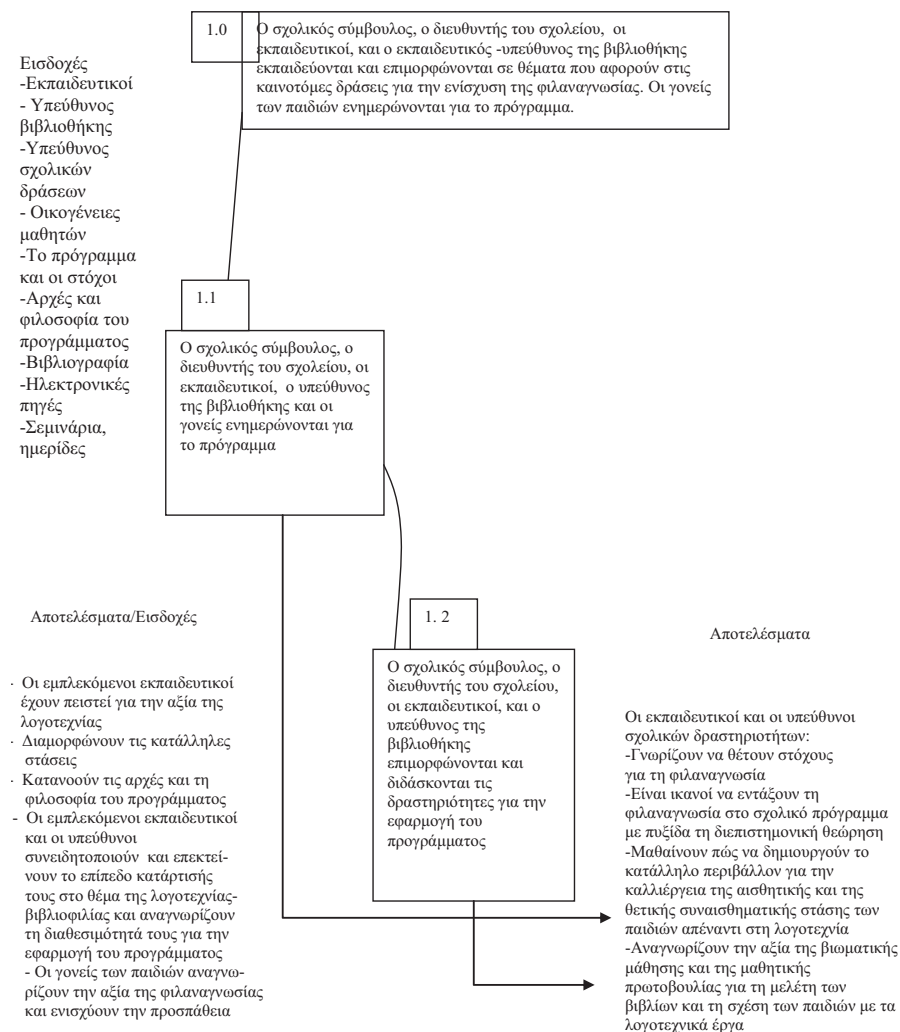
Ο γενικός σκοπός και οι πέντε θεμελιώδεις δραστηριότητές του



γράμματος και στην επιμόρφωση πάνω στις αντίστοιχες μεθόδους που θα ακολουθηθούν. Ως αποτελέσματα αυτών των δραστηριοτήτων θεωρούνται η αποδοχή της φιλοσοφίας και της αξίας του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς και η εκπαίδευση των τελευταίων στη θέσπιση στόχων και στη δη-

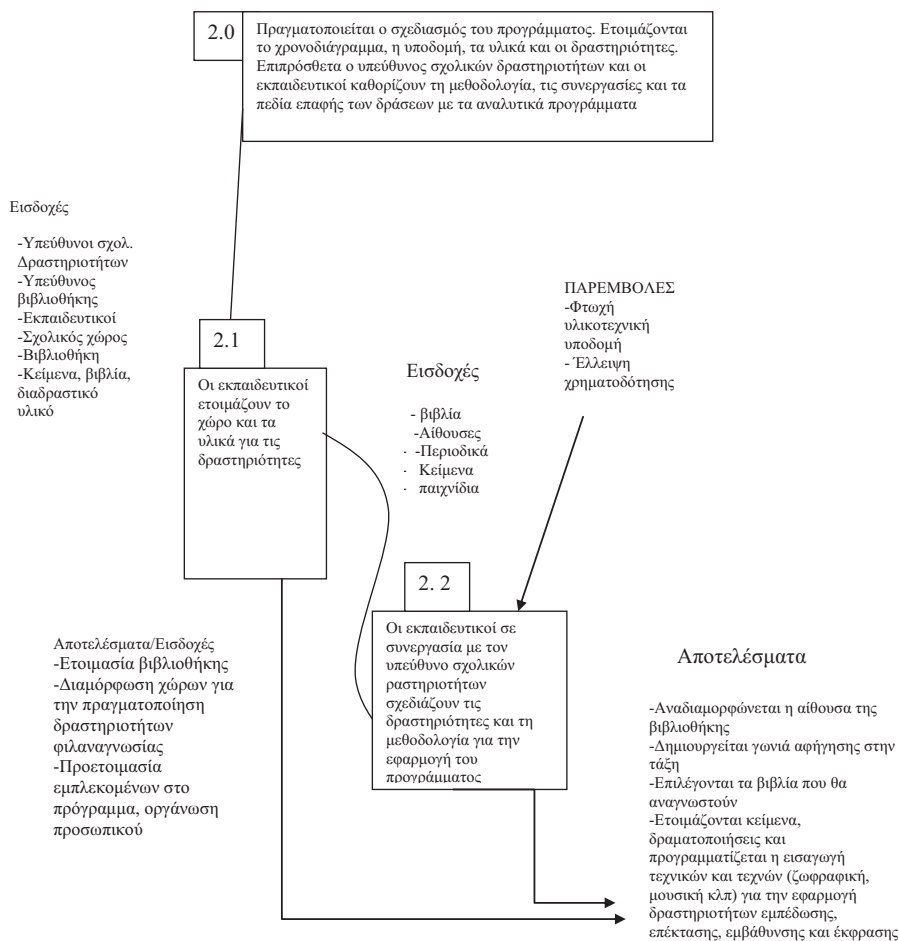
Διάγραμμα 2.1.

Οι δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης του προσωπικού



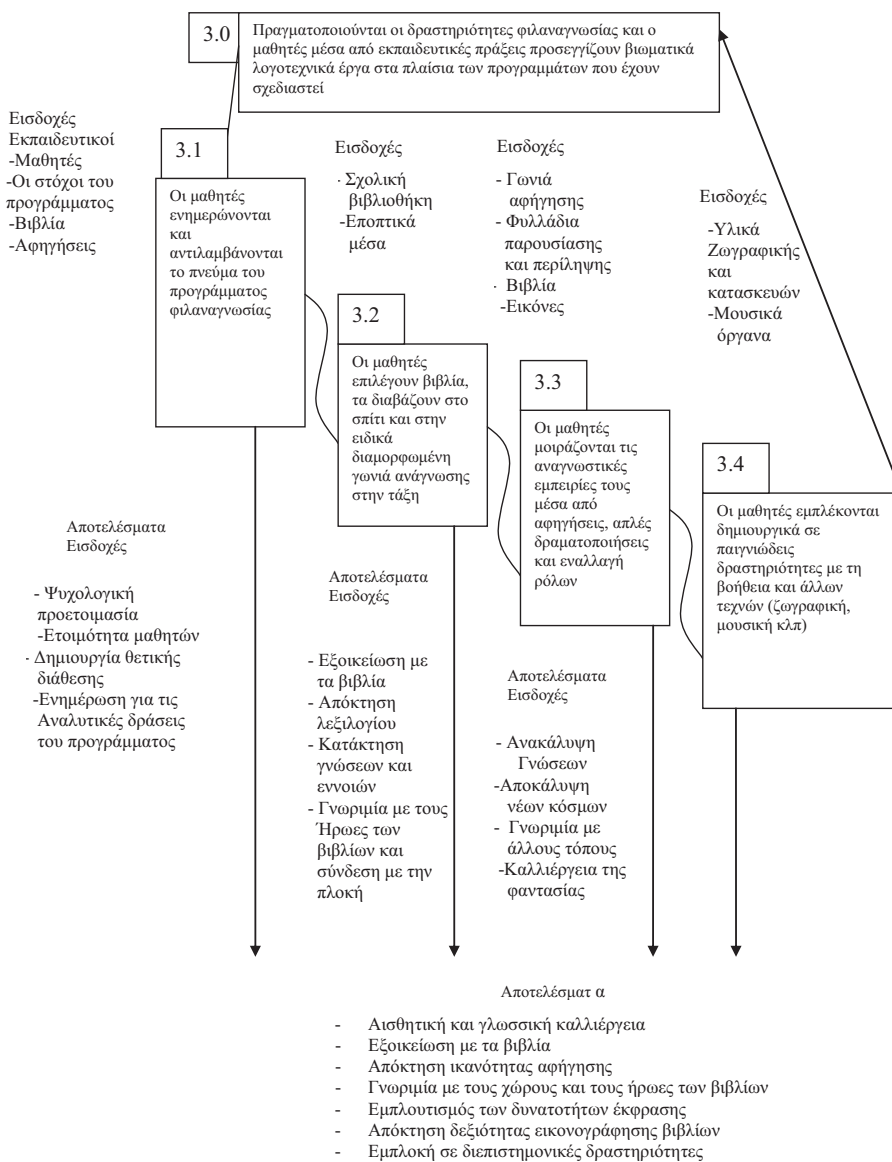
μιουργία δραστηριοτήτων. Στο Διάγραμμα 2.2 φαίνεται η υποδιαίρεση της δεύτερης δραστηριότητας στο στάδιο της ετοιμασίας των υλικών και του σχεδιασμού των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Η ανάλυση στο Διάγραμμα 2.3 αφορά τέσσερις υποδραστηριότητες που αναφέρονται στην ενημέρωση των μαθητών, στην επιλογή και την ανάγνωση βιβλίων από τους μαθητές και στην κοινοποίηση των αναγνωστικών εμπειριών τους μέσα από αφηγήσεις και εναλλαγή ρόλων. Ακολουθεί το διάγραμμα 2.4 στο οποίο αναλύονται οι δράσεις που είναι προγραμματισμένες κατά την επίσκεψη των δημιουργών

Διάγραμμα 2.2. Οι δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ετοιμασίας μέσων και υλικών



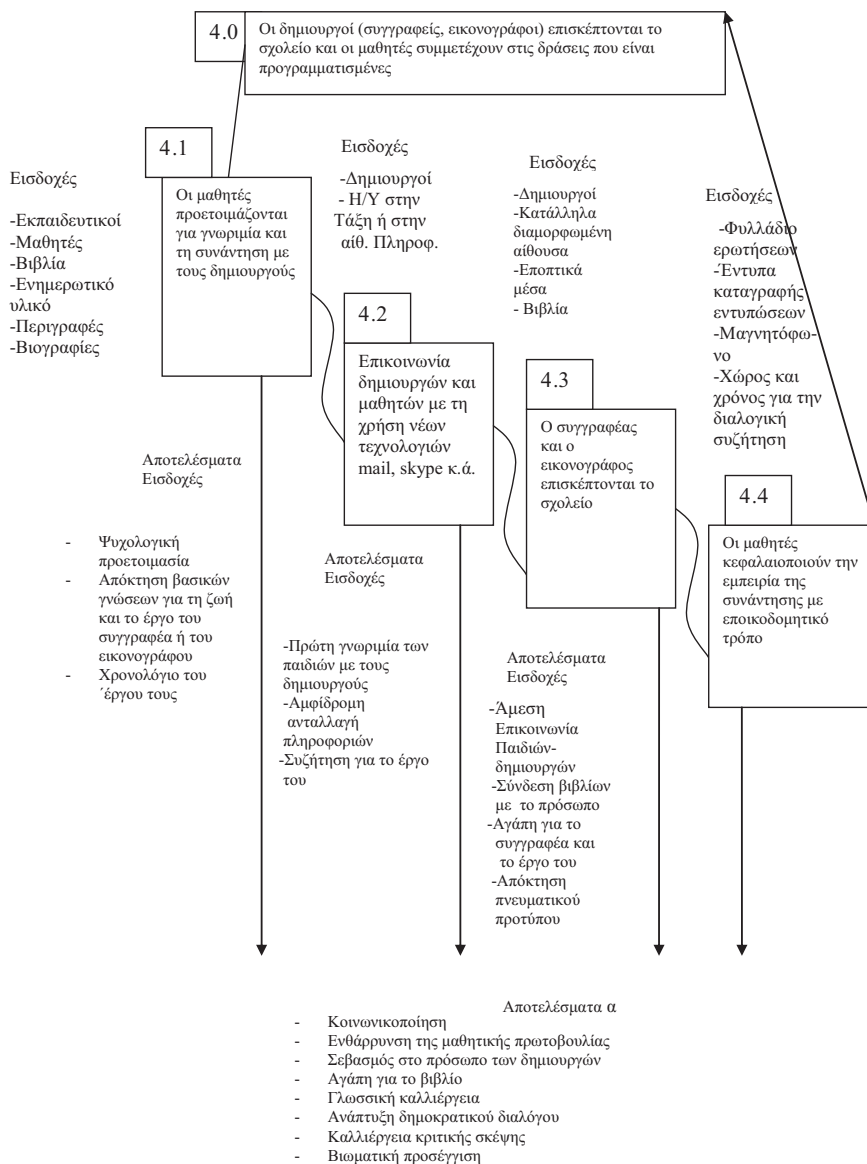
στο σχολικό χώρο. Τα τελικά αποτελέσματα που αναμένονται από αυτή τη δραστηριότητα και τις καινούριες 4 υποδραστηριότητες είναι η βιωματική προσέγγιση, η κοινωνικοποίηση των παιδιών, η ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, ο σεβασμός στο πρόσωπο των δημιουργών, η αγάπη για το βιβλίο, η γλωσσική καλλιέργεια, η ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Στην ανάλυση της τελευταίας δραστηριότητας στο Διάγραμμα 2.5 οι μαθητές εμπλέκονται σε δύο είδη δράσεων. Στην πρώτη (5.1) οι μαθητές εμβαθύνουν και επεκτείνουν τις γνώσεις που απέκτησαν από την εφαρμογή του προγράμματος φιλικών ανταγωνισμών, ενώ στη δεύτερη (5.2) εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο. Αναμένονται σημαντικά αποτελέσματα,

Διάγραμμα 2.3. Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια εφαρμογής μεθόδων και δράσεων



όπως η θεατρική απόδοση, η δημιουργία ψηφιακών φακέλων, η συμμετοχή σε διαγωνισμούς ποίησης, εικονογράφησης, δοκιμίου, η δημιουργία λέσχης ανάγνωσης, η οργάνωση εκθέσεων περιοδικών, βιβλίων και φιλαναγνωστικών εντύπων. Αναλυτικότερα:

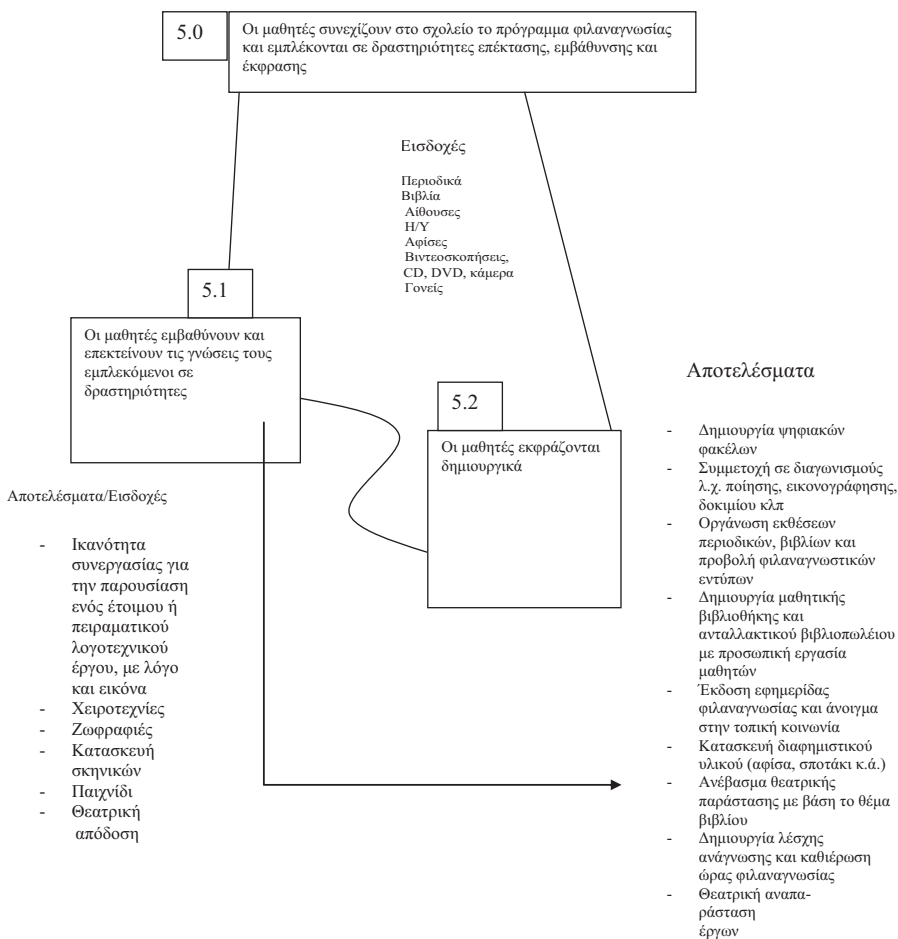
Διάγραμμα 2.4.
Οι δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της επίσκεψης των δημιουργών



Σχέδιο αξιολόγησης του προγράμματος

Όλα τα προαναφερθέντα δομικά στοιχεία του προγράμματος της φιλοαναγνωσίας μπορούν να αποτελέσουν τους άξονες της αξιολόγησης του προγράμματος (Μιχαήλ & Τσιάκκιρος, 2004). Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση αξιολόγησης έχει

Διάγραμμα 2.5.
Οι δραστηριότητες στο σχολείο μετά την επίσκεψη των δημιουργών



τη μορφή μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης και αυτό θα βοηθήσει τόσο στη λήψη διορθωτικών μέτρων όσο και στη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος (Χριστοφίδου, 2011). Παρακάτω περιγράφεται ο σκοπός της αξιολόγησης, αναλύεται η μέθοδος της προτεινόμενης αξιολόγησης και περιγράφονται τα ερωτήματα και οι τεχνικές συλλογής δεδομένων. Τέλος, γίνεται αναφορά στο κόστος αξιολόγησης του προγράμματος και στο γενικότερο σχέδιο διάχυσης των αποτελεσμάτων της, προκειμένου να γίνουν γνωστά τα οφέλη που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος. Τα γενικά ερωτήματα αξιολόγησης, που αναμένεται να δώσουν πληροφόρηση για τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα που παρουσιάζει η εφαρμογή του προγράμματος στο συγκεκριμένο σχολείο, είναι τα ακόλουθα:

- Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα φιλικότητας εφαρμόζεται όπως είχε σχεδιαστεί;
- Έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του προγράμματος, όπως αυτοί διατυπώθηκαν αρχικά;
- Ποια είναι τα προβλήματα που αναδύονται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων;
- Με βάση τις απόψεις των εμπλεκόμενων (συμβούλου, εκπαιδευτικών, μαθητών και δημιουργών) ποια είναι τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που προκύπτουν από την εφαρμογή του προγράμματος έως τώρα; Πού εντοπίζονται τομείς βελτίωσης;
- Υπάρχουν αποτελέσματα που δεν είχαν προβλεφθεί;
- Ποια είναι η προοπτική συνέχισης του προγράμματος σε αυτό το σχολείο;
- Είναι δυνατόν να βγουν κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για την εφαρμογή της πρότασης αξιολόγησης και σε άλλα σχολεία;

Με τις απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, ουσιαστικά θα ελεγχθούν οι στόχοι που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό του προγράμματος και τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησής του μέσα στη σχολική χρονιά. Στη συνέχεια, αναλύονται με περισσότερη σαφήνεια ο ερευνητικός σχεδιασμός και τα ειδικά ερωτήματα, τα οποία αφορούν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες του προγράμματος και συνδέονται άμεσα με τα γενικά ερωτήματα της αξιολόγησης.

Περιγραφή ερευνητικού σχεδιασμού

Μέθοδος συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση του προγράμματος

Αρκετά από τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να προσεγγιστούν με περισσότερες από μια μεθόδους που αλληλοσυμπληρώνονται, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα αξιόπιστων αποτελεσμάτων και μειώνοντας τον κίνδυνο σφαλμάτων (Robson, 2010). Για αυτό για τη συλλογή των δεδομένων της αξιολόγησης του προγράμματος προτείνεται να χρησιμοποιηθεί η μικτή προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μορφές έρευνας. Το βασικό πλεονέκτημα της εφαρμογής πολλαπλών μεθόδων είναι η λεγόμενη τριγωνοποίηση, δηλαδή η διασταύρωση των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Για την συλλογή των στοιχείων της περιγραφικής έρευνας (ποσοτική μέθοδος), θα χρησιμοποιηθούν τα ερωτηματολόγια ως εργαλεία και ως κομμάτι ενός ευέλικτου ερευνητικού σχεδίου που θα συγκεντρώσει συνολικά δεδομένα ικανοποιητικής εγκυρότητας. Τα ερωτηματολόγια είναι μια καλή μέθοδος για να συγκεντρωθούν συγκεκριμένου τύπου πληροφορίες σύντομα, με σχετικά μικρό κόστος και με μεγάλο αριθμό ατόμων που μπορούν να προσεγγιστούν. Επιπλέον, διακρίνονται από εύκολη τυποποίηση, δυνατότητα γενίκευσης και καλή αξιοπιστία, η οποία όμως περιορίζεται από το πρόβλημα της εξασφάλισης ενός υψηλού βαθμού εμπλοκής των ερωτώμενων (Παπαναστασίου, 2005). Για το λόγο αυτό, για τη διευκόλυνση του προκαθορισμένου ερευνητικού

σχεδίου, κρίνεται απαραίτητη, σε κάποια στάδια της αξιολόγησης του προγράμματος, και η χρήση της ποιοτικής μεθόδου με τη βοήθεια της ημι-δομημένης συνέντευξης. Η ημι-δομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, η διάταξη και η διατύπωση των οποίων μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την πορεία της συζήτησης. Η χρησιμοποίηση του εργαλείου της συνέντευξης προσφέρει ένα σημαντικό πλεονέκτημα, που είναι η συλλογή πληροφοριών που έχουν σχέση με τους στόχους της έρευνας και οι οποίες είναι ανώτερης ποιότητας, μια και παρέχεται η δυνατότητα διαλεύκανσης των σκοτεινών σημείων και των αποριών των συνεντευξιζόμενων (Robson, 2010). Τελικά, ο συνδυασμός των μεθόδων αναμένεται να ενισχύσει την εγκυρότητα της έρευνας και να συντελέσει στην καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την διερεύνηση των ειδικών ερωτημάτων που αφορούν στις συγκεκριμένες δραστηριότητες του προγράμματος.

Ειδικά ερωτήματα για την αξιολόγηση του προγράμματος της Φιλαναγνωσίας

A. Ενημέρωση και επιμόρφωση προσωπικού. Πληροφόρηση γονέων για το πρόγραμμα (1^η δραστηριότητα-διάγραμμα 2.1)

Δράση: Ο σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί και ο εκπαιδευτικός -υπεύθυνος της βιβλιοθήκης εκπαιδεύονται και επιμορφώνονται σε θέματα που αφορούν τις καινοτόμες δράσεις για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας. Οι γονείς των μαθητών ενημερώνονται για τους στόχους του προγράμματος.

■ Μεταβλητές που θα μετρηθούν στην ομάδα των προαναφερόμενων προσώπων

- Τα άτομα που έκαναν την ενημέρωση και την επιμόρφωση ήταν επαρκώς καταρτισμένα;
- Χρησιμοποιήθηκαν τα κατάλληλα εποπτικά μέσα και η τεχνολογία για να κάνουν την παρουσίαση πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική;
- Ο χρόνος της επιμόρφωσης ήταν αρκετός για να μπορέσουν οι εμπλεκόμενοι να αποκτήσουν πλήρη γνώση των προγραμμάτων;
- Οι γονείς είναι διατεθειμένοι να ενισχύσουν τις προτεινόμενες δράσεις και να καλλιεργήσουν τη φιλαναγνωσία μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον;
- Οι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν τη φιλοσοφία και τους σκοπούς του προγράμματος;
- Οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν έτοιμοι να υλοποιήσουν το πρόγραμμα της φιλαναγνωσίας;

■ Εργαλεία

Ερωτηματολόγιο

■ Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης

Αμέσως μετά το τέλος της Α' φάσης του προγράμματος της Φιλαναγνωσίας που σχετίζεται με την ενημέρωση και την επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων. Προβλεπόμενη διάρκεια 20 ημέρες.

■ Διαδικασίες και τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των δεδομένων

Περιγραφική στατιστική με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS 16: Συχνότητες, Μέσοι όροι, Τυπική απόκλιση.

Β. Σχεδιασμός και οργάνωση του προγράμματος (2^η δραστηριότητα-διάγραμμα 2.2)

Δράση: Πραγματοποιείται ο σχεδιασμός του προγράμματος. Ετοιμάζονται το χρονοδιάγραμμα, η υποδομή, τα υλικά και οι δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, καθορίζονται η μεθοδολογία, οι συνεργασίες και τα πεδία επαφής των δράσεων με τα αναλυτικά προγράμματα.

■ Μεταβλητές που θα μετρηθούν στην ομάδα των εκπαιδευτικών

- Με ποια υλικοτεχνική υποδομή (π.χ. σχολική βιβλιοθήκη, αίθουσες) υποστηρίζεται το πρόγραμμα; Ποιες διαδικασίες ακολουθούνται για την εξασφάλιση και αναβάθμισή της;
- Οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαραίτητη καθοδήγηση για τη δημιουργία των δράσεων;
- Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα της φιλιαναγνωσίας συμβαδίζει με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος;
- Σε ποιο βαθμό η μεθοδολογία είναι κατάλληλη και οι δραστηριότητες ανταποκρίνονται στους στόχους της εφαρμογής του προγράμματος;
- Έχουν καθοριστεί οι συνεργασίες μεταξύ των εμπλεκόμενων και των δημιουργών (συγγραφέων-εικονογράφων) για την υλοποίηση των δράσεων;

■ Εργαλεία

Ατομικές / Ομαδικές Συνεντεύξεις

■ Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της Β' φάσης του προγράμματος, όταν και ετοιμάζονται το χρονοδιάγραμμα, η υποδομή, τα υλικά και οι δραστηριότητες. Διάρκεια 1-2 μήνες.

■ Διαδικασίες και τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των δεδομένων

Ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων, κωδικοποίηση απαντήσεων

Γ. Εκκίνηση του προγράμματος Φιλιαναγνωσίας (3^η δραστηριότητα-διάγραμμα 2.3)

Δράση: Πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας και οι μαθητές, μέσα από εκπαιδευτικές πράξεις, προσεγγίζουν βιοματικά τα λογοτεχνικά έργα.

■ Μεταβλητές που θα μετρηθούν στην ομάδα των εκπαιδευτικών και των μαθητών

- Οι μαθητές βρίσκουν το πρόγραμμα ενδιαφέρον;
- Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα βιβλία, τα οικειοποιούνται, μαθαίνουν να γίνονται ενεργητικοί αναγνώστες;

- Καλύπτουν οι δραστηριότητες (δανεισμός βιβλίων, γωνιά ανάγνωσης, δραματοποιήσεις κλπ) τις μαθησιακές ή δημιουργικές ανάγκες των μαθητών;
- Σε ποιο χρόνο του ωρολογίου προγράμματος γίνονται οι δραστηριότητες φιλαναγνωσίας;
- Είναι ο χρόνος αρκετός για υλοποίηση όλων των δραστηριοτήτων;
- Εργαλεία
Ατομικές / Ομαδικές Συνεντεύξεις
- Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης
Κατά τη διάρκεια και στο τέλος της υλοποίησης της Γ' φάσης του προγράμματος, όταν και πραγματοποιούνται οι πρώτες δραστηριότητες φιλαναγνωσίας. Προβλεπόμενη διάρκεια 1 μήνας.
- Διαδικασίες και τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των δεδομένων
Ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων, κωδικοποίηση απαντήσεων.

Δ. Επίσκεψη δημιουργών - υλοποίηση δράσεων (4^η δραστηριότητα-διάγραμμα 2.4)

Δράση: Οι δημιουργοί (συγγραφείς, εικονογράφοι) επισκέπτονται το σχολείο και οι μαθητές συμμετέχουν στις δράσεις που είναι προγραμματισμένες.

- Μεταβλητές που θα μετρηθούν στην ομάδα των εκπαιδευτικών και των δημιουργών
 - Έχει γίνει η κατάλληλη ψυχολογική προετοιμασία των παιδιών πριν την έλευση των δημιουργών στο σχολείο;
 - Είναι οι μαθητές ενημερωμένοι για το έργο των συγγραφέων και των εικονογράφων;
 - Είναι διαθέσιμα τα μέσα (Η/Υ, έντυπα, μαγνητόφωνα) για την υλοποίηση των προγραμματισμένων δράσεων;
 - Υπάρχουν οι κατάλληλοι χώροι και ο χρόνος για να πραγματοποιηθεί μια ουσιαστική συζήτηση ;
 - Οι δημιουργοί θεωρούν ότι εκπληρώθηκαν οι στόχοι και οι προσδοκίες τους μετά την επίσκεψη στο σχολείο; Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών;
- Εργαλεία
Ατομικές / Ομαδικές Συνεντεύξεις
- Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης
Πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της υλοποίησης της Γ' φάσης του προγράμματος, όταν και οι δημιουργοί (συγγραφείς, εικονογράφοι) επισκέπτονται τα σχολεία. Διάρκεια 1 μήνας.
- Διαδικασίες και τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των δεδομένων
Ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων, κωδικοποίηση απαντήσεων.

Ε. Αξιοποίηση του προγράμματος φιλαναγνωσίας (5^η δραστηριότητα-διάγραμμα 2.5)

Οι μαθητές συνεχίζουν στο σχολείο το πρόγραμμα φιλαναγνωσίας και εμπλέκονται σε δραστηριότητες επέκτασης, εμβάθυνσης και έκφρασης.

■ Μεταβλητές που θα μετρηθούν στην ομάδα των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

- Εμπλέκονται οι μαθητές όλων των τάξεων ή και ολόκληρης της σχολικής μονάδας σε ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης;
- Επιτυγχάνονται οι στόχοι της κάθε δραστηριότητας;
- Τι συναισθήματα αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια και μετά τη λήξη των προγραμμάτων;
- Ποιες βασικές δεξιότητες ανέπτυξαν οι μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα;
- Οι μαθητές νιώθουν να δημιουργούν στο σχολείο και να δένονται με αυτό;
- Οι μαθητές άλλαξαν συμπεριφορά απέναντι στα βιβλία;
- Κατά πόσο οι δραστηριότητες του προγράμματος άλλαξαν την εικόνα των σχολικών τάξεων;
- Βλέπουν οι εκπαιδευτικοί την όποια αλλαγή στη στάση των μαθητών τους απέναντι στο βιβλίο;
- Σε ποιο βαθμό έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών και η αγάπη προς το σχολείο;
- Προκύπτουν τα αποτελέσματα και γίνονται οι δράσεις (συμμετοχή σε διαγωνισμούς, έκθεση βιβλίου κλπ) που είχαν προβλεφθεί αρχικά;

■ Εργαλεία

Ατομικές / Ομαδικές Συνεντεύξεις
Ερωτηματολόγιο

■ Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας φάσης του προγράμματος και μετά τη λήξη του. Προβλεπόμενη διάρκεια 2-3 μήνες.

■ Διαδικασίες και τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των δεδομένων

Συνέντευξη: Ανάλυση περιεχομένου, κωδικοποίηση απαντήσεων

Ερωτηματολόγιο: Περιγραφική στατιστική με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS: Συχνότητες, Μέσοι όροι, Τυπική απόκλιση, επαγωγική στατιστική, στατιστικό κριτήριο εξακρίβωσης διαφορών μέσων όρων για ανεξάρτητα δείγματα (t-test). Είναι η κατάλληλη ανάλυση γιατί τα υποκείμενα θα απαντήσουν σε κλίμακα τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων (Robson, 2010), κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό που εκφράζει καλύτερα την άποψή τους (1:Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ, 5:Πάρα πολύ).

Ερωτηματολόγιο:Παράδειγμα ερώτησης προς τους εκπαιδευτικούς

	(Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό σε κάθε γραμμή)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Εμπλέκονται οι μαθητές όλων των τάξεων ή και ολόκληρης της σχολικής μονάδας σε ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης;	1	2	3	4	5

Παράδειγμα ερώτησης προς τους μαθητές

	(Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό σε κάθε γραμμή)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Μετά από τις δραστηριότητες φιλικής ανταλλαγής στις οποίες συμμετείχατε, έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον σας για τα βιβλία;	1	2	3	4	5

Πληθυσμός – Δείγμα - Συμμετέχοντες

Η συλλογή στοιχείων της έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος Φιλαναγνωσίας προτείνεται να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος και να γίνει με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, του διευθυντή του σχολείου, του σχολικού συμβούλου, του υπεύθυνου σχολικών δραστηριοτήτων και των δημιουργών (συγγραφέων, εικονογράφων, που θα επισκεφτούν το σχολείο). Θα διανεμηθούν σχετικά ερωτηματολόγια στους γονείς των μαθητών (20 άτομα με τυχαία επιλογή), ενώ τα ερωτηματολόγια τα οποία θα περιστρέφονται γύρω από συγκεκριμένους άξονες (βλ. παράδειγμα στην προηγούμενη παράγραφο), θα δοθούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς και στα υπόλοιπα μεμονωμένα ενήλικα πρόσωπα (διευθυντής, σύμβουλος, δημιουργοί) που εμπλέκονται άμεσα στο πρόγραμμα (συνολικά 30 άτομα). Κάποιοι εθελοντές εκπαιδευτικοί (10 άτομα) που θα επιλεγούν με ευκαιριακή δειγματοληψία (Robson, 2010, σ. 314), θα απαντήσουν και σε ερωτήματα στα πλαίσια ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Από το σύνολο των 260 μαθητών του σχολείου θα γίνει επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού υποσυνόλου του πληθυσμού που το ονομάζουμε δείγμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Για να συγκροτηθεί το τυχαίο δείγμα των μαθητών για τα ερωτηματολόγια (50 παιδιά) και για τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις (10 παιδιά, η κάθε μονάδα πληθυσμού θα επιλεγεί κατά στρώματα, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη στο δημοτικό σχολείο και με τη βοήθεια ενός πίνακα τυχαίων αριθμών (Παπαναστασίου, 2005). Απαραίτητη κρίνεται και η εξασφάλιση της έγκρισης συγκατάθεσης των γονέων για όσα παιδιά θα κληθούν να λάβουν μέρος στη διαδικασία. Συνολικά, από όλους τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα θα απαντήσουν σε

ερωτηματολόγια 100 άτομα και 20 από αυτούς θα συμμετέχουν στη διαδικασία της συνέντευξης. Με τη συνέντευξη θα καλυφθεί τελικά το 20% του επιλεγμένου δείγματος, προκειμένου να είναι αντιπροσωπευτικές και όχι αρκετά χρονοβόρες οι διαδικασίες.

Χρονοδιάγραμμα – κόστος του προγράμματος

Η προτεινόμενη διαμορφωτική αξιολόγηση πρόκειται να πραγματοποιηθεί υπό την εποπτεία των συγγραφέων της παρούσας μελέτης, κατά την υλοποίηση του προγράμματος φιλαναγνωσίας στο δημοτικό σχολείο στο οποίο εργάζονται. Συνεπώς, το σχέδιο της αξιολόγησης του προγράμματος, εκτεινόμενο σε όλη τη σχολική χρονιά, αναμένεται να ολοκληρωθεί με τη λήξη του σχολικού έτους 2013-14. Τα ερωτήματα της αξιολόγησης θα διερευνηθούν κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της κάθε μιας από τις πέντε βασικές δραστηριότητες του προγράμματος. Το κόστος αξιολόγησης του προγράμματος θα είναι ελάχιστο μια και με το προτεινόμενο ερευνητικό σχέδιο δεν απαιτούνται σημαντικοί πόροι για τη συλλογή των απαιτούμενων στοιχείων (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2012). Θα εργαστούν για αυτό το σκοπό εθελοντικά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, οι οποίοι θα χρησιμοποιήσουν τα μέσα και την υποδομή της σχολικής μονάδας για τη συγκέντρωση των δεδομένων. Τα λίγα λειτουργικά και διαχειριστικά έξοδα (φυλλάδια, ερωτηματολόγια, ταχυδρομικά τέλη, χαρτί εκτύπωσης) θα καλυφθούν από τον προϋπολογισμό του σχολείου, κατόπιν συμφωνίας με το διευθυντή του. Οι δαπάνες για τη διάχυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα γίνει προσπάθεια να καλυφθούν από το Υπουργείο Παιδείας.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η αξιολόγηση του προγράμματος της φιλαναγνωσίας αναμένεται να δώσει μια σειρά σημαντικών πληροφοριών για το πρόγραμμα. Οι πληροφορίες αυτές θα αφορούν, κυρίως, στις δραστηριότητες του προγράμματος. Επιπρόσθετα, με την αξιολόγηση θα έλθουν στην επιφάνεια εμπόδια και περιορισμοί καθώς και πιθανά αποτελέσματα από την εφαρμογή των δράσεων του προγράμματος. Οι εμπλεκόμενοι θα κατανοήσουν το πρόγραμμα συνολικά και πώς τα διάφορα μέρη του αλληλοεπηρεάζονται. Η αξιολόγηση σε κάποιο βαθμό όμως μπορεί να είναι προκατειλημμένη, αφού οι στάσεις και οι ενέργειες των αξιολογητών ενδέχεται να επηρεάσουν το αποτέλεσμά της. (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Συνεπώς, για να ισχυροποιηθούν τα συμπεράσματα της έρευνας, πρέπει να γίνει και η μετα-αξιολόγηση της αξιολόγησης του προγράμματος, η οποία κρίνεται απαραίτητη για το περιορισμό πιθανών σφαλμάτων κατά την αξιολόγηση, μια και αυτή θα γίνει από ερασιτέχνες αξιολογητές (από τους συγγραφείς της παρούσας μελέτης και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου). Αν μάλιστα έχει προηγηθεί και μια διαμορφωτική μετα-αξιολόγηση, αυτή μπορεί να βελτιώσει την αξιολόγηση πριν να είναι πολύ αργά και να βοηθήσει τους αξιο-

λογητές στο σχεδιασμό, στη βελτίωση και στην ερμηνεία των αξιολογικών κρίσεων (Τσιάκιρος, 2011). Για να είναι εφικτό αυτό, είναι αναγκαία η επικοινωνία όλων των ατόμων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και η διάθεσή τους να συμβάλουν στη λήψη διορθωτικών μέτρων. Η διαδικασία της μετα-αξιολόγησης δεδομένων των συνθηκών υλοποίησης του προγράμματος φιλαναγνωσίας, αφού δεν προβλέπονται ειδικοί πόροι για την ανάθεση του έργου σε εξωτερικούς αξιολογητές, προτείνεται να είναι μια συνεργατική προσπάθεια των αρχικών αξιολογητών του προγράμματος, οι οποίοι, ακολουθώντας τα επίπεδα (χρησιμότητα, σκοπιμότητα, ορθότητα, ακρίβεια) και τις καθοδηγητικές αρχές (ειλικρίνεια, σεβασμός για τα άτομα, γενικό καλό-ευημερία) για τους αξιολογητές (Πασιαρδής & Τσιάκιρος, 2011), θα απαντήσουν στα εξής ερωτήματα:

- Η αξιολόγηση σχεδιάστηκε σωστά; -Ενσωματώθηκε έγκαιρα στο πρόγραμμα;
- Εφαρμόστηκε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος; -Χρησιμοποιήθηκαν τα σωστά κριτήρια;
- Τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας; -Αποφεύχθηκαν τα κύρια σφάλματα αξιολόγησης;
- Η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων ήταν σωστή;

Κατόπιν, οι αξιολογητές θα είναι σε θέση να συνθέσουν όλες τις πληροφορίες, να απαντήσουν συνολικά για την αξία και τα επιτεύγματα του προγράμματος και να προβούν σε έγκυρες προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος και της διαδικασίας αξιολόγησής του. Αναμένεται να προκύψουν στοιχεία τα οποία θα δείχνουν ότι οι μαθητές ωφελήθηκαν σε σημαντικό βαθμό, τόσο ατομικά όσο και σε επίπεδο τάξης, από την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς και ότι η σχολική καθημερινότητα απέκτησε μια νέα δυναμική, χάρη στην υιοθέτηση πρακτικών που προωθούν τη δημιουργική σχέση των παιδιών με τα βιβλία και την ανάγνωση. Όμως, η συστηματικότερη ενημέρωση αναφορικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα γίνει με τη σύνταξη μιας έκθεσης αξιολόγησης η οποία θα κοινοποιηθεί στους ενδιαφερόμενους κατά τη διάρκεια (ενδιάμεση Ε.Α) και αφού ανανεωθεί, μετά το πέρας (τελική Ε.Α.) της αξιολόγησης (Μιχαηλίδου & Πασιαρδής 2011). Η διάχυση των αποτελεσμάτων θα γίνει πρώτα στους άμεσα εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα φιλαναγνωσίας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, διευθυντή του σχολείου, σχολικό σύμβουλο, υπεύθυνο σχολικών δραστηριοτήτων) και μετά στους φορείς υλοποίησης του προγράμματος (Διεύθυνση Κρατικής Πολιτικής για το Βιβλίο της Γενικής Γραμματείας Πολιτισμού, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, ΥΠΑΙΘΠΑ). Ο σχεδιασμός αυτός θα αποτελέσει ένα εργαλείο στα χέρια τους για να προχωρήσουν στην αξιολόγηση της μέχρι τώρα πορείας του προγράμματος, τον εντοπισμό των αδυναμιών και των δυνατοτήτων του, της προοπτικής του, καθώς και σε προτάσεις για την επέκταση εφαρμογής του προγράμματος σε άλλες σχολικές μονάδες. Μετά το πέρας αυτών των διαδικασιών, η έκθεση αξιολόγησης του προγράμματος μπορεί να παρουσιαστεί στους γονείς των μαθητών που συμ-

μετείχαν στο πρόγραμμα, σε άλλα σχολεία, στην τοπική κοινότητα και σε εκπαιδευτικές ημερίδες στα πλαίσια της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). New York: Pearson Education.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. (2012). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). New York: Pearson Education.
- Markidis, K. (2011). *Social literacy in school contexts: concepts and research instruments*. Athens: Report for the National Book Centre of Greece.
- Tsiakkios, A., & Pashiardis, P. (2002). "Strategic planning and education, the case of Cyprus". *The International Journal of Educational Management* 16(1): 6-17.

Ελληνόγλωσση

- Borich, G. D., Jemelka R. P. (1982). A modelling approach to program evaluation, στο Μιχαήλ, Κ., Τσιάκκιρος, Π. (2004), "Πρόταση αξιολόγησης του προγράμματος «Η πληροφορική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου» με τη χρήση της τεχνικής της δομικής ανάλυσης". *Επιστήμες Αγωγής* (4): 35-54.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: Οδηγός του αξιολογητή* (2η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2011). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας, στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας*. Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 19, 2011 από <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/agapite-ekpaideutike/1551-epistoli>
- Κοντολέων, Μ. (2011). *Η σημασία του βιβλίου στη ζωή μας και η ανεξέλεγκτη επίδραση ποικίλων εντύπων*. Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 20, 2011 από <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/agapite-ekpaideutike/1551-epistoli>
- Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μιχαήλ, Κ., Τσιάκκιρος, Π. (2004). "Πρόταση αξιολόγησης του προγράμματος «Η πληροφορική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου» με τη χρήση της τεχνικής της δομικής ανάλυσης". *Επιστήμες Αγωγής* (4): 35-54.
- Μιχαηλίδου, Α., Πασιαρδής, Π. (2011). Εκθέσεις αξιολόγησης, στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπαδάτος, Γ. (2007), *Παιδικό βιβλίο και Φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις-Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκη
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Εκδόσεις Συγγραφέων.
- Πασιαρδής, Π., Τσιάκκιρος, Α. (2011). Επίπεδα αξιολόγησης προγραμμάτων και καθοδηγητικές αρχές για αξιολογητές, στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π. (Επιμ.), Κενδέου, Π., Μιχαηλίδου, Α., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α., Χριστοφίδου, Ε. (2011). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στυλιανίδης, Μ., Πασιαρδής, Π. (2011). Μοντελοποίηση προγραμμάτων / Τεχνική δομημένη ιεραρχική ανάλυση, στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τσιάκκικος, Α. (2011). Η αξιολόγηση της αξιολόγησης, στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 303B/13-03-2003). *Π.Ι. Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό των Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ. της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Αρ.Π./99731/Γ1, 5-9-2011). *Οδηγίες και Καινοτόμες Δράσεις για την ενίσχυση της Φιλανθρωπίας στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*.
- Χριστοφίδου, Ε. (2011). Εισαγωγικές έννοιες – ορισμοί / Διαφορές έρευνας και αξιολόγησης, στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Οργανωσιακή δικαιοσύνη και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Παπαδόπουλος Θ. Ιωάννης

Υπεύθυνος επικοινωνίας

Εισαγωγή - προβληματισμός

Τα τελευταία χρόνια, η οργανωσιακή δικαιοσύνη έχει μελετηθεί ως εξαρτημένη και ως ανεξάρτητη μεταβλητή (Andersson-Straberg, Sverke, & Hellgren, 2007, Fisher, & Smith, 2004, Ambrose, & Rosse, 2003). Ως ανεξάρτητη μεταβλητή δεν επηρεάζει μόνο την αντίληψη των εργαζομένων για το επίπεδο της αμεροληψίας από την πλευρά του οργανισμού, αλλά επηρεάζει τις συμπεριφορές και τις στάσεις των εργαζομένων (Whisenant & Smucker, 2009).

Φαίνεται ότι το αίσθημα δικαιοσύνης επηρεάζει την εργασιακή εξουθένωση (Aghaei, Moshiri & Shahrabadian, 2012), την εργασιακή απόδοση (Greenberg, 1988), την χαμηλότερη εργασιακή ποιότητα (Cowherd & Levine, 1992), τη συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων (Pfeffer & Langton, 1993) και την εμπιστοσύνη στη διεύθυνση και την εργασιακή δέσμευση (Choi, 2011). Πολλά είναι τα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της οργανωσιακής δικαιοσύνης, της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους (Choi, 2011, Vieswesvaran, & Ones, 2002, Charash, & Spector, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία της αμεροληψίας (equity theory) (McCain, Tsai & Bellino, 2010, Austin & Walster, 1974, Adams, 1963) οι εργαζόμενοι είναι σε θέση να τροποποιήσουν την ποιότητα και ποσότητα της εργασίας τους για να αποκαταστήσουν τη δικαιοσύνη. Όταν οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζονται δίκαια σε ένα οργανισμό, είναι λιγότερο πιθανό να αναζητήσουν ευκαιρίες να ισορροπήσουν την κατάσταση αυξάνοντας το δικό τους συμφέρον σε βάρος του οργανισμού (Trevino & Weaver, 2001). Επιπλέον, όταν οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζονται δίκαια, είναι περισσότερο πρόθυμοι να υποβαθμίσουν τα δικά τους ενδιαφέροντα προς όφελος της ομάδας ή του οργανισμού (Lind & Tyler, 1988). Αντίθετα, όταν αντιμετωπίζονται άδικα τείνουν να έχουν αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους, όπως για παράδειγμα η εργασιακή δυσανεμία (McCain, Tsai & Bellino, 2010, Koh & Boo, 2004, Leigh, Lucas & Woodman, 1988) ή το εργασιακό άγχος (καθώς έχουν την αίσθηση ότι ο οργανισμός δεν αξιολογεί την προσπάθειά τους, υποβαθμίζει το έργο τους ή ακόμη θέλει να τους βλάψει (Charash & Spector, 2001).

Αποτέλεσμα της οργανωσιακής αδικίας είναι οι εργαζόμενοι να αναπτύσσουν συμπεριφορές όπως απόκρυψη σημαντικών πληροφοριών, κλέψιμο από τον οργανισμό και επιτηδευμένα λάθη (Trevino & Weaver, 2001).

Από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι η οργανωσιακή δικαιοσύνη δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην ελληνική πραγματικότητα και ιδιαίτερα στις σχολικές μονάδες. Παράλληλα, η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εργαζομένων στην οργανωσιακή δικαιοσύνη δεν έχει αποτελέσει ερευνητικό αντικείμενο τόσο στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει σε θεωρητικό αλλά και ερευνητικό επίπεδο τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών, των μισθολογικών απολαβών και της οργανωσιακής δικαιοσύνης στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αθήνας.

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Χωρίς αμφιβολία, είναι πολύ δύσκολο να υπάρξει κάποιος εργαζόμενος που να αποδέχεται την αδικία στον εργασιακό του χώρο και πολύ πιθανό να αντιδράσει όταν τον αδικήσουν, διαφορετικά θα αισθάνεται εξουθενωμένος και κουρασμένος (Aghaei, Moshiri & Shahrabadian, 2012). Σύμφωνα με τους Campbell και Finch (2004) η οργανωσιακή δικαιοσύνη μπορεί να οριστεί ως «η αντίληψη των εργαζομένων σχετικά με την αμεροληψία με την οποία τους μεταχειρίζονται στον εργασιακό τους χώρο» (σελ. 179). Όπως αναφέρει ο Greenberg (1990) η οργανωσιακή δικαιοσύνη «επιχειρεί να περιγράψει και να εξηγήσει το ρόλο της αμεροληψίας ως εργασιακό παράγοντα» (σελ. 400). Όπως προκύπτει από πολλούς ερευνητές, η οργανωσιακή δικαιοσύνη αποτελείται από τρεις κατευθύνσεις και συγκεκριμένα τη διανεμητική κατεύθυνση της δικαιοσύνης (distributive justice), τη διαδικαστική κατεύθυνση της δικαιοσύνης (procedural justice) και την αλληλεπιδραστική κατεύθυνση της δικαιοσύνης (interactional justice) (Crow, Lee & Joo, 2012, Karriker & Williams, 2009, McDowall & Fletcher, 2004, Charash & Spector, 2001, Eskew, 1993, Greenberg, 1987).

Η *διανεμητική δικαιοσύνη* (distributive justice) αναφέρεται στο βαθμό που οι εργαζόμενοι θεωρούν αμερόληπτη την κατάληξη μιας διαδικασίας (Greenberg, 1987). Η έμφαση σε αυτή την κατεύθυνση της δικαιοσύνης δίνεται στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές αποφασίζουν να διανείμουν τους πόρους και στον τρόπο που οι εργαζόμενοι αντιδρούν στην κατάληξη αυτής της απόφασης (Eskew, 1993). Έχει τη δυνατότητα να συνδέεται με πολλές διαδικασίες του οργανισμού, των οποίων η κατάληξη της διανομής είναι αναπόσπαστο κομμάτι (Charash & Spector, 2001), πολλές φορές επικεντρώνεται στον μισθό, την προαγωγή, στο office assignment και τα εργασιακά οφέλη (Karriker & Williams, 2009).

Η *διαδικαστική δικαιοσύνη* (procedural justice) αναφέρεται όχι στην αμεροληψία της κατάληξης αλλά στην αμεροληψία της διαδικασίας μέσω της οποίας λήφθηκε μια απόφαση (Charash & Spector, 2001, Eskew, 1993, Folger

& Greenberg, 1985). Ουσιαστικά, οι εργαζόμενοι κρίνουν πόσο αμερόληπτες είναι οι διαδικασίες μέσω των οποίων γίνεται η διανομή των πόρων και αυτή η κρίση είναι ανάλογη με τις απόψεις τους ως προς τον τρόπο που θα έπρεπε να λειτουργεί η διαδικασία (Thibaut & Walker, 1975). Για να αισθάνονται οι εργαζόμενοι μεγαλύτερο αίσθημα δικαιοσύνης θα πρέπει οι διαδικασίες με τις οποίες λαμβάνονται οι αποφάσεις να είναι πιο δίκαιες, ξεκάθαρες και να περιέχουν στοιχεία αλήθειας (Harvey & Haires, 2005).

Τέλος, η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη (interactional justice) σχετίζεται με τη διαπροσωπική επικοινωνία αναφορικά με της οργανωσιακές διαδικασίες (McDowall & Fletcher, 2004). Στην κατεύθυνση αυτή περιλαμβάνονται ζητήματα όπως η ευγένεια, η ειλικρίνεια και ο σεβασμός (Tyler & Bies, 1990, Bies & Moag, 1986) και συνδέεται με τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις του διευθυντή (Harvey & Haires, 2005, Charash & Spector, 2001, Bies & Moag, 1986). Έτσι, όταν ένας εργαζόμενος αισθάνεται αλληλεπιδραστικά αδικημένος, θα έχει αρνητική αντίδραση προς τον διευθυντή του και όχι προς τον ίδιο τον οργανισμό (Harvey & Haires, 2005).

Ως εξαρτημένη μεταβλητή η οργανωσιακή δικαιοσύνη ως σύνολο αλλά και οι τρεις οργανωσιακές κατευθύνσεις επηρεάζονται από αρκετούς παράγοντες. Αυτοί είναι η προσωπικότητα του εργαζομένου (Ambrose, & Rosse, 2003, Bull, Trevino, & Sims, 1993), η οικονομική κρίση (Aycan, & Kabasakal, 2006), τα χαρακτηριστικά της εργασίας (Elanain, 2009), οι αξίες που φέρει ο εργαζόμενος (Fisher, & Smith, 2004) αλλά και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εργαζομένου (Palaiologos, Papazekos, & Panayotopouloy, 2011, Jamali, & Nejati, 2009, Nurse, & Devonish, 2006, Foley, Hang-Yue & Wong, 2005, Lampert, 2003). Αυτά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά είναι το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία τα προσόντα, οι μισθολογικές απολαβές. Οι Mueller και Muling (2001) διερεύνησαν την επίδραση του παράγοντα φύλο στην οργανωσιακή δικαιοσύνη εργαζομένων στην Κένυα και διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες λάμβαναν χαμηλότερη οργανωσιακή δικαιοσύνη σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Αν και τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δείχνουν μια «παραδοσιακή» και πατριαρχική κοινωνία, οι ερευνητές επιμένουν ότι οι ανισότητες μεταξύ αντρών και γυναικών παραμένει ένα σημαντικό ζήτημα ακόμη και για ανεπτυγμένες κοινωνίες. Ο Fryxell (1992) στην προσπάθειά του να μελετήσει την επιρροή των παραγόντων ηλικία και φύλο στην οργανωσιακή δικαιοσύνη των εργαζομένων κατέληξε ότι μόνο ο παράγοντας εκπαίδευση συσχετίζεται με την δικαιοσύνη και έκανε εμφανές ότι οι εργαζόμενοι με περισσότερα προσόντα είχαν περισσότερο δίκαιη αντιμετώπιση στον εργασιακό τους χώρο. Επιπλέον, οι Nurse και Devonish (2006) στην έρευνά τους σχετικά με τον βαθμό που επηρεάζουν την αίσθηση δικαιοσύνης οι παράγοντες φύλο, ηλικία και προσόντα, κατέληξαν ότι μόνο ο παράγοντας προσόντα είναι εφικτό να επηρεάσει την οργανωσιακή δικαιοσύνη. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να οφείλεται στην πολιτική διαχείρισης παραπόνων από τους οργανισμούς ή τις επιχειρήσεις, όπου οι εργαζόμενοι με περισσότερα προσόντα έχουν ευνοϊκότερη αντιμετώπιση. Τέλος, οι Charash και Spector (2001) διαπίστωσαν

ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων διαδραματίζουν χαμηλής σημασίας ρόλο στην αίσθηση δικαιοσύνης. Στην προσπάθειά τους να διαπιστώσουν αν η ηλικία, το φύλο, τα προσόντα και τα χρόνια υπηρεσίας, κατέληξαν στη διαπίστωση ότι μόνο το φύλο αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με την οργανωσιακή δικαιοσύνη για δυο λόγους: α) ο εγωκεντρισμός για τα αποτελέσματα και τις διαδικασίες αποτελεί για τους εργαζόμενους ένα σημαντικό παράγοντα αίσθησης της δικαιοσύνης για τον εργαζόμενο και β) οι ομάδες εργαζομένων δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε διαφορετικούς τομείς των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων.

Η έρευνα

Το δείγμα

Σύμφωνα με τα στοιχεία της γ' εκπαιδευτικής Διεύθυνσης Αθηνών το πλήθος των δημόσιων δημοτικών σχολείων είναι 159. Για τις ανάγκες της έρευνας από τα 159 σχολεία αφαιρέθηκαν 7 ειδικά σχολεία και 65 συστεγαζόμενα δημοτικά σχολεία με αποτέλεσμα ο αριθμός των σχολείων να μειωθεί στα 87. Επιπλέον, για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα δωδεκαθέσια δημοτικά με αποτέλεσμα ο αριθμός των σχολείων που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα μειώθηκε στα 62. Τέλος, οι 62 σχολικές μονάδες τοποθετήθηκαν αλφαβητικά σε μια λίστα και επιλέχθηκαν για την έρευνα οι σχολικές μονάδες που ήταν πολλαπλάσια του δυο. Στα επιλεγμένα σχολεία εργάζονται 370 μόνιμοι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ 70 (δάσκαλοι) στους οποίους στάλθηκαν τα ερωτηματολόγια. Από τα 370 ερωτηματολόγια επιστράφηκαν τα 142 (38,37%). Από το σύνολο των ερωτηματολογίων που επιστράφηκαν, αφαιρέθηκαν 9 ερωτηματολόγια, στα οποία τα υποκείμενα ήταν λιγότερο από ένα χρόνο στην ίδια σχολική μονάδα, 4 ερωτηματολόγια των οποίων η σχολική μονάδα δεν ακολουθούσε το ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.) και 3 ερωτηματολόγια των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν συμπλήρωσαν πλήρως το ερωτηματολόγιο. Έτσι, ο τελικός αριθμός ερωτηματολογίων – υποκειμένων που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας ήταν 126 (34,05%). Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν τον μήνα Σεπτέμβριο 2012 και επιστράφηκαν το μήνα Οκτώβριο του 2012.

Μεθοδολογία

Για τη συλλογή των δεδομένων και την αποτελεσματικότερη μελέτη των ερευνητικών υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Στο πρώτο μέρος το υποκείμενο συμπλήρωνε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και προσόντα) και στο δεύτερο μέρος συμπλήρωνε τα δεδομένα για την οργανωσιακή δικαιοσύνη.

Η οργανωσιακή δικαιοσύνη μετρήθηκε ως σύνολο των τριών κατευθύνσεών της (διανεμητική, διαδικαστική και αλληλεπιδραστική) (Johnson, 2007, Moorman, 1991). Για τη μέτρηση της διανεμητικής δικαιοσύνης χρησιμοποιήθηκε το Dis-

tributive Justice Index (DJI) το οποίο μετράει την δικαιοσύνη του αισθάνονται οι εργαζόμενοι ως προς τις ανταμοιβές που λαμβάνουν σε σχέση με την εργασία τους στον οργανισμό, η συνολική αξιοπιστία του Distributive Justice Index (DJI) που μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha είναι. 94 (Moorman, 1991). Για τη μέτρηση της διαδικαστικής δικαιοσύνης χρησιμοποιήθηκε το Procedural Justice Measure (PJM) το οποίο μετράει την αμεροληψία των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στον οργανισμό. Οι ερωτήσεις σχετίζονται με το βαθμό συνέπειας, ακρίβειας, ηθικότητας, ευελιξίας και αντικειμενικότητας που ενέχουν οι διαδικασίες με τις οποίες διανέμονται οι «πόροι» στον οργανισμό. Η συνολική αξιοπιστία του Procedural Justice Measure (PJM) που μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha είναι. 94 (Moorman, 1991). Τέλος, για τη μέτρηση της αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης χρησιμοποιήθηκε το Interactional Justice Measure (PJM) το οποίο επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ο διευθυντής τους εκπαιδευτικούς. Η συνολική αξιοπιστία του Procedural Justice Measure (PJM) που μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha είναι. 93 (Moorman, 1991). Ο δείκτης Cronbach's alpha χωρίζει το ερωτηματολόγιο σε διάφορα μέρη και μετράει την εσωτερική συνέπεια ή συνοχή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και μας δείχνει το βαθμό που «δένουν» οι ερωτήσεις μεταξύ τους (Λουκαΐδης, 2011, Howitt, & Cramer, 2010). Σε κάθε ερώτηση το υποκείμενο μπορούσε να απαντήσει στην ερώτηση κυκλώνοντας ένα αριθμό από το ένα (1) μέχρι το επτά (7) όπου ένα σήμαινε διαφωνώ πάρα πολύ και το επτά σήμαινε συμφωνώ πάρα πολύ.

Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της οργανωσιακής δικαιοσύνης ($\rho = ,587$, $p < ,001$), της διανεμητικής δικαιοσύνης ($\rho = ,506$, $p < ,001$), της διαδικαστικής δικαιοσύνης ($\rho = ,527$, $p < ,001$) και της αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης ($\rho = ,510$, $p < ,001$). Εκπαιδευτικοί με μεγάλη ηλικία συνήθως έχουν υψηλότερο αίσθημα τόσο της οργανωσιακής δικαιοσύνης όσο και των τριών κατευθύνσεων της (Πίνακας 1).

Πίνακας 1.

Συσχετίσεις του παράγοντα ηλικία με την οργανωσιακή δικαιοσύνη και τις τρεις κατευθύνσεις

		Age	Oranizational Justice	Distributive	Procedural	Interactional
Spearman's rho Age	Correlation Coefficient	1,000	,587**	,506**	,527**	,510**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000
	N	127	127	127	127	127

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ως προς τον παράγοντα προσόντα, η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των προσόντων των εκπαιδευτικών και της οργανωσιακής δικαιοσύνης ($\rho=,031$, $p>,05$), της διανεμητικής δικαιοσύνης ($\rho=,077$, $p>,05$), της διαδικαστικής δικαιοσύνης ($\rho=,527$, $p<,001$) και της αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης ($\rho=,008$, $p<,0,41$). (Πίνακας 2).

Πίνακας 2.
Συσχετίσεις του παράγοντα προσόντα με την οργανωσιακή δικαιοσύνη και τις τρεις κατευθύνσεις

			Qualification	Organizational Justice	Distributive	Procedural	Interactional
Spearman's rho	Qualification	Correlation Coefficient	1,000	,031	,077	,008	,041
		Sig. (2-tailed)	.	,731	,390	,929	,646
		N	127	127	127	127	127

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Αναφορικά με τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της οργανωσιακής δικαιοσύνης ($\rho=,656$, $p<,001$), της διανεμητικής δικαιοσύνης ($\rho=,573$, $p<,001$), της διαδικαστικής δικαιοσύνης ($\rho=,566$, $p<,001$) και της αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης ($\rho=,528$, $p<,001$). Εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας συνήθως έχουν υψηλότερο αίσθημα τόσο της οργανωσιακής δικαιοσύνης όσο και των τριών κατευθύνσεών της (Πίνακας 3).

Πίνακας 3.
Συσχετίσεις του παράγοντα χρόνια υπηρεσίας με την οργανωσιακή δικαιοσύνη και τις τρεις κατευθύνσεις

			Service	Organizational Justice	Distributive	Procedural	Interactional
Spearman's rho	Service	Correlation Coefficient	1,000	,656**	,573**	,566**	,528**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000
		N	127	127	127	127	127

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σχετικά με τις μισθολογικές απολαβές των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των μισθολογικών απολαβών των εκπαιδευτικών και της οργανωσιακής δικαιοσύνης ($\rho=,497$, $p<,001$), της διανεμητικής δικαιοσύνης ($\rho=,422$, $p<,001$), της διαδικαστικής δικαιοσύνης ($\rho=,430$, $p<,001$) και της αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης ($\rho=,454$, $p<,001$). Εκπαιδευτικοί με περισσότερες μισθολογικές απολαβές συνήθως έχουν υψηλότερο αίσθημα τόσο της οργανωσιακής δικαιοσύνης όσο και των τριών κατευθύνσεών της (Πίνακας 4).

Πίνακας 4.
Συσχετίσεις του παράγοντα μισθολογικών απολαβών
με την οργανωσιακή δικαιοσύνη και τις τρεις κατευθύνσεις

		Salary	Oranizational JUstice	Distributive	Procedural	Interactional
Spearman's rho	Salary	1,000	,497**	,422**	,430**	,454**
	Correlation Coefficient					
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000
	N	127	127	127	127	127

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Αναφορικά με τον παράγοντα φύλο, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ο μέσος όρος των τιμών της οργανωσιακής δικαιοσύνης ανδρών ($M=2,35$, $SD=,635$) είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ($t=5,335$, $DF=125$, 2-tailed $p=0,000$) από αυτόν των γυναικών ($M=1,73$, $SD=,635$). Ο μέσος όρος των τιμών της διανεμητικής δικαιοσύνης ανδρών ($M=2,31$, $SD=,689$) είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ($t=4,321$, $DF=125$, 2-tailed $p=0,000$) από αυτόν των γυναικών ($M=1,78$, $SD=,654$). Ο μέσος όρος των τιμών της διαδικαστικής δικαιοσύνης ανδρών ($M=2,27$, $SD=,676$) είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ($t=4,425$, $DF=125$, 2-tailed $p=0,000$) από αυτόν των γυναικών ($M=1,73$, $SD=,655$). Ο μέσος όρος των τιμών της αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης ανδρών ($M=2,27$, $SD=,689$) είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ($t=4,792$, $DF=125$, 2-tailed $p=0,000$) από αυτόν των γυναικών ($M=1,65$, $SD=,680$) (Πίνακες 5 και 6).

Πίνακας 5.
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης
και των τριών κατευθύνσεων ως προς τον παράγοντα φύλο

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Oranizational JUstice	1	48	2,35	,635	,092
	2	79	1,73	,635	,071
Distributive	1	48	2,31	,689	,099
	2	79	1,78	,654	,074
Procedural	1	48	2,27	,676	,098
	2	79	1,73	,655	,074
Interactional	1	48	2,27	,765	,110
	2	79	1,65	,680	,077

Πίνακας 6.
Συσχετίσεις των μέσων όρων της οργανωσιακής δικαιοσύνης και
των τριών κατευθύνσεων ως προς τον παράγοντα φύλο

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Organizational	Eq var ass	,210	,648	5,335	125	,000	,620	,116
	Eq var not ass			5,334	99,263	,000	,620	,116
Distributive	Eq var ass	1,018	,315	4,321	125	,000	,528	,122
	Eq var not ass			4,266	95,305	,000	,528	,124
Procedural	Eq var ass	,101	,752	4,425	125	,000	,537	,121
	Eq var not ass			4,390	96,857	,000	,537	,122
Interactional	Eq var ass	1,145	,287	4,792	125	,000	,625	,130
	Eq var not ass			4,656	90,448	,000	,625	,134

Σχετικά με τον παράγοντα οικογενειακή κατάσταση, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ο μέσος όρος των τιμών της οργανωσιακής δικαιοσύνης ανδρών ($M=1,99$, $SD=,683$) δεν διαφέρει σημαντικά ($t=,359$, $DF=125$, 2-tailed $p=0,720$) από αυτόν των γυναικών ($M=1,94$, $SD=,732$). Ο μέσος όρος των τιμών της διανεμητικής δικαιοσύνης ανδρών ($M=2,00$, $SD=,693$) δεν διαφέρει σημαντικά ($t=,303$, $DF=125$, 2-tailed $p=0,762$) από αυτόν των γυναικών ($M=1,96$, $SD=,747$). Ο μέσος όρος των τιμών της διαδικαστικής δικαιοσύνης ανδρών ($M=1,92$, $SD=,707$) δεν διαφέρει σημαντικά ($t= -,308$, $DF=125$, 2-tailed $p=0,759$) από αυτόν των γυναικών ($M=1,96$, $SD=,720$). Ο μέσος όρος των τιμών της αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης ανδρών ($M=1,88$, $SD=,765$) δεν διαφέρει σημαντικά ($t= -,006$, $DF=125$, 2-tailed $p=0,996$) από αυτόν των γυναικών ($M=1,88$, $SD=,791$) (Πίνακες 7 και 8).

Πίνακας 7.
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης και των
τριών κατευθύνσεων ως προς τον παράγοντα οικογενειακή κατάσταση

	Marital Status	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Organizational	1	76	1,99	,683	,078
	2	51	1,94	,732	,103
Distributive	1	76	2,00	,693	,079
	2	51	1,96	,747	,105
Procedural	1	76	1,92	,707	,081
	2	51	1,96	,720	,101
Interactional	1	76	1,88	,765	,088
	2	51	1,88	,791	,111

Πίνακας 8.

Συσχετίσεις των μέσων όρων της οργανωσιακής δικαιοσύνης και των τριών κατευθύνσεων ως προς τον παράγοντα οικογενειακή κατάσταση

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Organizational	Eq var ass	958	,330	,359	125	,720	,046	,127
	Eq var not ass			,354	102,182	,724	,046	,129
Distributive	Eq var ass	1,044	,309	,303	125	,762	,039	,129
	Eq var not ass			,298	101,748	,766	,039	,131
Procedural	Eq var ass	,005	,946	-,308	125	,759	-,040	,129
	Eq var not ass			-,307	106,075	,759	-,040	,129
Interactional	Eq var ass	,157	,692	-,006	125	,996	-,001	,140
	Eq var not ass			-,005	104,935	,996	-,001	,141

Ερμηνεία

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο παράγοντας ηλικία επηρεάζει θετικά την οργανωσιακή δικαιοσύνη των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Nurse, & Devonish, 2006, Fryxell, 1992) όπου η ηλικία των εργαζομένων φαίνεται να μην σχετίζεται με την οργανωσιακή δικαιοσύνη. Το στοιχείο αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από τις αυξημένες δυνατότητες που δίνονται στους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των αποφάσεων που λαμβάνονται στη σχολική μονάδα σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους. Το στοιχείο αυτό λειτουργεί ευνοϊκά ως προς την εργασιακή ικανοποίηση των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με την οργανωσιακή δικαιοσύνη (McCain, Tsai & Bellino, 2010, Koh & Boo, 2004, Leigh, Lucas & Woodman, 1988). Άλλωστε, όπως έδειξε η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, ο παράγοντας ηλικία σχετίζεται περισσότερο με τη διαδικαστική κατεύθυνση της δικαιοσύνης, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Charash & Spector, 2001, Eskew, 1993, Folger & Greenberg, 1985).

Αναφορικά με τον παράγοντα προσόντα η έρευνά μας έδειξε ότι δεν υπάρχει σχέση με την οργανωσιακή δικαιοσύνη ως όλο ούτε με τις τρεις κατευθύνσεις της. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Nurse, & Devonish, 2006, Fryxell, 1992) όπου διαπιστώθηκε ότι η οργανωσιακή δικαιοσύνη σχετίζεται με τα προσόντα του εργαζομένου καθώς αντιμετωπίζονται πιο δίκαια τόσο σε επίπεδο μισθού όσο και σε επίπεδο διαχείρισης παραπόνων από τον οργανισμό.

Αντίθετα, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση του παράγοντα χρόνια υπηρεσίας με την οργανωσιακή δικαιοσύνη. Το αποτέλεσμα

της έρευνας φαίνεται να μη συμφωνεί με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Nurse, & Devonish, 2006, Hoffmann, 2003, Carash, & Spector, 2001, Fryxell, 1992) όπου τα χρόνια υπηρεσίας δεν σχετίζονται με την δικαιοσύνη. Μια ερμηνεία για το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να είναι το γεγονός κατά το οποίο οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες πιθανότητες για προαγωγή, το μειωμένο ωράριο σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς αλλά και τις αυξημένες μισθολογικές απολαβές. Όπως άλλωστε έδειξαν και τα αποτελέσματα της έρευνας, η κατεύθυνση της δικαιοσύνης που σχετίζεται περισσότερο με τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας είναι η διανεμητική δικαιοσύνη που συνδέεται άμεσα με τις μισθολογικές απολαβές, την προαγωγή και το μειωμένο ωράριο των εργαζομένων (Karriker, & Williams, 2009, Charash, & Spector, 2001, Eskew, 1993).

Σχετικά με τις μισθολογικές απολαβές, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση του παράγοντα με την οργανωσιακή δικαιοσύνη. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε διαφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Foley, Hang-Yue & Wong, 2005, Lampert, 2003, Charash, & Spector, 2001) και πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι αυξημένες απολαβές επιφέρουν ικανοποίηση στους εργαζομένους, αποβάλλουν το άγχος στους εργαζομένους και δεν οδηγούν στην εργασιακή εξουθένωση (Aghaei, Moshiri, & Shahrabadian, 2012, Saiti, 2007, Charash, & Spector, 2001).

Ως προς τον παράγοντα φύλο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου του εκπαιδευτικού με την οργανωσιακή δικαιοσύνη. Το στοιχείο αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Nurse, & Small, 2002, Charash, & Spector, 2001, Mueller, & Muling, 2001, Leventhal, & Lane, 1970). Όμοια, οι άντρες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα διανεμητικής, διαδικαστικής και αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Το τελευταίο αποτέλεσμα της έρευνας δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Lee, & Fath, 1999, Sweeney, & McFarlin, 1997) όπου διαπιστώθηκε ότι η διαδικαστική και η αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη είναι υψηλότερη για τις γυναίκες ενώ για τους άντρες υψηλότερη είναι η διανεμητική δικαιοσύνη. Τα αποτελέσματα αυτά της έρευνας πιθανόν να μπορούν να ερμηνευτούν από τον διαφορετικό τρόπο που αντιμετωπίζουν οι άντρες και οι γυναίκες τα ζητήματα που προκύπτουν στην εργασία τους, με τις γυναίκες να είναι περισσότερο ευαίσθητες σε ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων και τους άντρες να είναι περισσότερο ευαίσθητοι στην υλική έκβαση των αποτελεσμάτων (Kulik et al. 1996).

Τέλος, ο παράγοντας οικογενειακή κατάσταση δεν σχετίζεται με την οργανωσιακή δικαιοσύνη ούτε με κάποια από τις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Nurse, & Small, 2002, Charash, & Spector, 2001, Mueller, & Muling, 2001, Leventhal, & Lane, 1970) όπου ο παράγοντας οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει την οργανωσιακή δικαιοσύνη στους εργαζόμενους.

Συμπεράσματα

Τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνάς αφορούν την επίδραση των παραγόντων ηλικία, προσόντα, χρόνια προϋπηρεσίας, μισθολογικές απολαβές, φύλο και οικογενειακή κατάσταση στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί των δημόσιων δημοτικών σχολείων της γ' Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης Αθηνών, την οργανωσιακή δικαιοσύνη ως σύνολο αλλά και τις τρεις κατευθύνσεις της δικαιοσύνης (διανεμητική, διαδικαστική και αλληλεπιδραστική).

Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας ηλικία επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την οργανωσιακή δικαιοσύνη και τις τρεις κατευθύνσεις. Η σχέση είναι θετική, γεγονός που σημαίνει ότι αύξηση της ηλικίας οδηγεί σε υψηλότερο επίπεδο οργανωσιακής δικαιοσύνης, όμοια και στις τρεις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης. Επιπλέον, η ηλικία των εκπαιδευτικών σχετίζεται περισσότερο με τη διαδικαστική κατεύθυνση της δικαιοσύνης.

Αναφορικά με τον παράγοντα προσόντα η έρευνά μας έδειξε ότι δεν υπάρχει σχέση με την οργανωσιακή δικαιοσύνη ως όλο ούτε με τις τρεις κατευθύνσεις της.

Αντίθετα, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση του παράγοντα χρόνια υπηρεσίας με την οργανωσιακή δικαιοσύνη, αλλά και με τις τρεις κατευθύνσεις της. Η σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών είναι θετική, αύξηση στα χρόνια υπηρεσίας οδηγεί σε υψηλότερο επίπεδο οργανωσιακής δικαιοσύνης. Το ίδιο ισχύει και για τις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης. Τα χρόνια υπηρεσίας σχετίζονται περισσότερο με την διανεμητική δικαιοσύνη.

Σχετικά με τον παράγοντα μισθολογικές απολαβές, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση του παράγοντα με την οργανωσιακή δικαιοσύνη ως σύνολο αλλά και με τις τρεις κατευθύνσεις. Αύξηση των μισθολογικών απολαβών των εκπαιδευτικών οδηγεί σε αύξηση του επιπέδου της προσλαμβανόμενης οργανωσιακής δικαιοσύνης. Οι μισθολογικές απολαβές σχετίζονται περισσότερο με την αλληλεπιδραστική δικαιοσύνη.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι παράγοντες ηλικία, χρόνια υπηρεσίας και μισθολογικές απολαβές είναι θετικά συσχετισμένοι παράγοντες καθώς αύξηση της ηλικίας σημαίνει περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση και αύξηση των μισθολογικών απολαβών, καθώς στους εκπαιδευτικούς οι μισθολογικές απολαβές αυξάνονται κυρίως με τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Κατά συνέπεια εξάγεται το συμπέρασμα κατά το οποίο η οργανωσιακή δικαιοσύνη σχετίζεται θετικά με τους παράγοντες ηλικία, μισθολογικές απολαβές και χρόνια υπηρεσίας, αφού ουσιαστικά συνδέονται με την ηλικία του εκπαιδευτικού.

Ως προς τον παράγοντα φύλο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου του εκπαιδευτικού με την οργανωσιακή δικαιοσύνη αλλά και με τις τρεις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, οι άντρες εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται δικαιότερα στην εργασία τους σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους

τους. Το ίδιο ισχύει και για τις τρεις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης όπου οι άντρες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα διανεμητικής, διαδικαστικής και αλληλεπιδραστικής δικαιοσύνης σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Τέλος, ο παράγοντας οικογενειακή κατάσταση δεν σχετίζεται με την οργανωσιακή δικαιοσύνη ούτε με κάποια από τις κατευθύνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης.

Κάθε οργανισμός θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει το επίπεδο της αίσθησης δικαιοσύνης που βιώνει κάθε εργαζόμενος, αλλά και τους δημογραφικούς παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δικαιοσύνη. Αυτό διότι, όταν οι εργαζόμενοι δεν αισθάνονται δικαιοσύνη οδηγούνται στο εργασιακό άγχος και κατά συνέπεια μειώνουν την ποιότητα και ποσότητα της εργασίας τους. Αντίθετα όταν αισθάνονται δικαιοσύνη οδηγούνται στην εργασιακή ικανοποίηση και συνεπώς βελτιώνεται η αποτελεσματικότητά τους (McCain, Tsai & Bellino, 2010, Koh & Boo, 2004, Charash & Spector, 2001, Leigh, Lucas & Woodman, 1988, Austin & Walster, 1974, Adams, 1963)

Από οργανωσιακής πλευράς η ανάγκη της παρούσας έρευνας σε επίπεδο σχολικών μονάδων στην Ελλάδα είναι εξίσου σημαντική καθώς η παρούσα έρευνα προβάλλει την αναγκαιότητα για οργανωσιακή δικαιοσύνη τόσο στην κατεύθυνση της διανομής των πόρων, όσο και στις κατευθύνσεις της διαδικασίας και της αλληλεπίδρασης με τον άμεσο προϊστάμενο.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας. Τέτοια ερωτήματα είναι: Η ύπαρξη της οργανωσιακής δικαιοσύνης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην αύξηση της αποτελεσματικότητας; Το αίσθημα δικαιοσύνης στην εργασία επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών;

Βιβλιογραφία

- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436.
- Aghaci, N., Moshiri, K., & Shahrbanian, S. (2012). Relationship between organizational justice and job burnout in employees of Sport and Youth Head Office of Tehran. *Advances in Applied Science Research*, 3(4), 2438-2445.
- Ambrose, M. L., & Rosse, J. G. (2003). Procedural Justice and Personality Testing: An Examination of Concern and Typical. *Group & Organization Management*, 28(4), 502-526.
- Andersson-Straberg, T., Sverke, M., & Hellgren, J. (2007). Perceptions of Justice in Connection with Individualized Pay Setting. *Economic and Industrial Democracy*, 28(3), 431-464.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Austin, W., & Walster, E. (1974). Participants' reactions to equity with the world. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 528-548.
- Aycan, Z., & Kabasakal, H. (2006). Social Contract and Perceived Justice of Workplace Practices to Cope With Financial Crisis. *Group & Organization Management*, 31(4), 469-502.

- Ball, G. A., Trevino, L. K., & Sims, H. P. (1993). Justice and Organizational Punishment: Attitudinal Outcomes of Disciplinary Events. *Social Justice Research*, 6(1), 39-67.
- Bies, R. J., & Moag, J. F. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard & M. H. Bazerman (Eds.), *Research on negotiations in organizations* (Vol. 1, pp. 43-55). Greenwich, CT: JAI Press.
- Campbell, L., & Finch, E. (2004). Customer satisfaction and organisational justice. *Facilities*, 22(7), 178 - 189.
- Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The Role of Justice in Organizations: A Meta-Analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321.
- Choi, S. (2011). Organizational Justice and Employee Work Attitudes: The Federal Case. *The American Review of Public Administration*, 41(2), 185-204.
- Cowherd, D. M., & Levine, D. I. (2012). Product quality and pay equity between lower-level employees and top management: an investigation of distributive justice theory. *Administrative Science Quarterly*, 37, 302-320.
- Crow, M. S., Lee, C.-B., & Joo, J.-J. (2012). Organizational justice and organizational commitment among South Korean police officers: An investigation of job satisfaction as a mediator. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 35(2), 402 - 423.
- Eskew, D. E. (1993). The Role of Organizational Justice in Organizational Citizenship Behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6(3), 185-194.
- Fischer, R., & Smith, P. B. (2004). Values and Organizational Justice: Performance- and Seniority-Based Allocation Criteria in the United Kingdom and Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 669-688.
- Foley, S., Hang-Yue, N., & Wong, A. (2005). Perceptions of Discrimination and Justice: Are there Gender Differences in Outcomes? *Group & Organization Management*, 30(4), 421-450.
- Folger, R., & Greenberg, J. (1985). Procedural justice: An interpretive analysis of personnel systems. In K. Rowland & G. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (3rd ed., Vol. 1, pp. 141-183). Greenwich, CT: JAI Press.
- Fryxell, G. E. (1992). Perceptions of justice afforded by formal grievance systems as predictors of a belief in a just workplace. *Journal of Business Ethics*, 11(8), 635-647.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12, 9-22.
- Greenberg, J. (1988). Equity and workplace status: a field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 606-613.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399-432.
- Harvey, S., & Haines, V. Y. (2005). Employer treatment of employees during a community crisis: The role of procedural and distributive justice. *Journal of Business and Psychology*, 20(1), 53-68.
- Hoffmann, E. A. (2005). Dispute resolution in a worker cooperative: formal procedures and procedural justice. *Law and Society*, 39(1), 51-82.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Jamali, R., & Nejati, M. (2009). Women's career progression barriers and organisational justice: a study of Iranian society. *Business Strategy Series*, 10(5), 311-328.
- Johnson, J. S. (2007). *Organizational justice, moral ideology, and moral evaluation as antecedents of moral intent* Doctor of Philosophy, Virginia Polytechnic Institute and State University, Falls Church, Virginia.
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Γλώσσα*, 29, 34-43.

- Karriker, J. H., & Williams, M. L. (2009). Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior: A Mediated Multifoci Model? *Journal of Management*, 35(1), 112-135.
- Koh, H. C., & Boo, E. H. (2004). Organisational ethics and employee satisfaction and commitment. *Management Decision*, 42(5), 677 - 693.
- Kulik, C. T., Lind, A. E., Ambrose, M. L., & McCoun, R. J. (1996). Understanding gender differences in distributive and procedural justice. *Social Justice Research*, 9, 351-369.
- Lambert, E. (2003). The impact of organizational justice on correctional staff. *Journal of Criminal Justice*, 31, 155-168.
- Lee, C., & Farh, J. L. (1999). The effects of gender in organizational justice perception. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 133-143.
- Leigh, J. H., Lucas, G. H., & Woodman, R. W. (1988). Effects of perceived organizational factors on role stress-job attitude relationships. *Journal of Management*, 14, 41-58.
- Leventhal, G. S., & Lane, D. W. (1970). Sex, age, and equity behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*, 15, 312-316.
- Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The Social Psychology of Procedural Justice*. New York: Plenum Press.
- Λουκαΐδης, Κ. (2011). Στατιστική επεξεργασία δεδομένων με τη χρήση του IBM SPSS Statistics 19. Κύπρος: Εκδόσεις Ηλία Επιφανίου.
- Ματθαίος, Χ. (2008). Ανασφάλεια εργασίας, ικανοποίηση από την εργασία και οργανωτική δέσμευση. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- McCain, S. C., Tsai, H., & Bellino, N. (2010). Organizational justice, employees' ethical behavior, and job satisfaction in the casino industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 22(7), 992 - 1009.
- McDowall, A., & Fletcher, C. (2004). Employee development: an organizational justice perspective. *Personnel Review*, 33(1), 8 - 29.
- Moorman, R. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76, 845-855.
- Mueller, C. W., & Mulinge, M. (2001). Justice perceptions in the workplace: gender differences in Kenya. *African Sociological Review*, 5(2), 102-121.
- Nurse, L., & Devonish, D. (2006). Grievance management and its links to workplace justice. *Employee Relations*, 29(1), 89 - 109.
- Nurse, L., & Small, J. (2002). Who cares about workplace justice in Barbados? Men and women have their say: a preliminary analysis. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, 27(3), 1-29.
- Palaiologos, A., Papazekos, P., & Panayotopoulou, L. (2011). Organizational justice and employee satisfaction in performance appraisal. *Journal of European Industrial Training*, 35(8), 826-840.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2012). Είναι εφικτή η εφαρμογή των σύγχρονων αρχών διοίκησης στο σύγχρονο σχολείο;. *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, 16, 119-128.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2011). Επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών. Η περίπτωση του νομού Δωδεκανήσου. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επ.), 3ο Διεθνές Συνέδριο: *Διοίκηση της εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα* (σσ. 73-85). Πάτρα.
- Pfeffer, J., & Langton, N. (1993). The effects of wage dispersion on satisfaction, productivity and working collaboratively: evidence from college and university faculty. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 382-407.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.

- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 370 - 380.
- Sweeney, P. D., & McFarlin, D. B. (1997). Process and outcome: Gender differences in the assessment of justice. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 83-98.
- Thibaut, J., & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Trevino, L. K., & Weaver, G. R. (2001). Organizational justice and ethics program 'follow-through' influences on employees' harmful and helpful behavior. *Business Ethics Quarterly*, 11(4), 651-671.
- Tyler, T. R., & Bies, R. J. (1990). Beyond formal procedures: The interpersonal context of procedural justice. In J. S. Carroll (Ed.), *Applied social psychology and organizational settings* (pp. 77-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2002). Examining the Construct of Organizational Justice: A Meta-Analytic Evaluation of Relations with Work Attitudes and Behaviors. *Journal of Business Ethics*, 38, 193-203.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωτική συμπεριφορά – Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.
- Whisenant, W., & Smucker, M. (2009). Organizational Justice and Job Satisfaction in Coaching. *Public Organization Review*, 9, 157-167

«Εμπειρίες και Προοπτικές για το Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-απόψεις εκπαιδευτικών»

Γεώργιος Π. Φλουρής

Δάσκαλος, MSc Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Εισαγωγή

Το Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο είναι μια αλλαγή πολύ σημαντική στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας. Πρόκειται για ένα θεσμό με έντονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο που σχεδιάστηκε με υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους. Η επιτυχής εφαρμογή του θεσμού, στηρίζεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, τόσο στα στελέχη όσο και τους εκπαιδευτικούς.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του θεσμού είναι η διεύρυνση και η ουσιαστικοποίηση του ρόλου και της προσφοράς των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο σημαίνει έναν νέο τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής μονάδας, όπου θα κυριαρχεί το πνεύμα της συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους φορείς της καθώς και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία της. Η συνεργασία αναφέρεται τόσο στον προγραμματισμό και στο συντονισμό της σχολικής εργασίας όσο και στην αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων. Το σύνολο του διδακτικού προσωπικού είτε εργάζεται στην πρωινή είτε στην απογευματινή ζώνη και ο διευθυντής εργάζονται συλλογικά, επιχειρούν από κοινού, με δημοκρατικές διαδικασίες και μεθόδους, να πάρουν σωστές αποφάσεις, ώστε να βρεθούν τα κατάλληλα μέτρα και οι καλύτερες λύσεις.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να παρουσιάσει με συστηματική και οργανωμένη μορφή, τη θεωρητική βάση η οποία αφορά στη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα σύγχρονο σχολείο στη διαδικασία λήψης απόφασης καθώς και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του Ολοήμερου όπως αυτή αναφέρεται στα επίσημα κείμενα. Αποσκοπεί επίσης στο να παρέχει εμπειρικά δεδομένα για το συγκεκριμένο θέμα και να συμβάλει στη βελτίωση του θεσμού. Η μελέτη θα επικεντρωθεί στην περίπτωση των ολοήμερων δημοτικών σχολείων του Ρεθύμνου.

2. Το σκεπτικό της εργασίας

Την τελευταία δεκαετία στη χώρα μας υπήρξε διάχυτη η κοινωνική ανάγκη

για μια σειρά μεταρρυθμίσεων που αφορούσε στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών καθώς και στην παροχή αντισταθμιστικής αγωγής για να καλυφθούν τα ελλείμματα που προέρχονται από την ελλιπή οικογενειακή κοινωνικοποίηση και την αδυναμία του γενικότερου περιβάλλοντος για μορφωτικές παροχές (Μπουζάκης, 1995).

Επιχειρήθηκε μια σειρά σημαντικών αλλαγών στα εκπαιδευτικά πράγματα και ένα σημαντικό βήμα υπήρξε η ίδρυση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Ενός σχολείου με διαφορετική μορφή από αυτές που είχε εμφανιστεί στο παρελθόν, όπου κάλυπτε ανάγκες «φύλαξης» των παιδιών για τις οικογένειες όπου και οι δυο γονείς έπρεπε να εργαστούν και δεν επρόκειτο μόνο για αστικές οικογένειες μα και για οικογένειες που ζούσαν σε αγροτικές περιοχές (Πυργιωτάκης, 2000).

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο αποτέλεσε την πρόταση της Πολιτείας για την αντιμετώπιση των κοινωνικών αναγκών της ελληνικής οικογένειας. Επικράτησε έτσι ο κοινωνικός χαρακτήρας του Ολοήμερου σε βάρος της παιδαγωγικής αναγκαιότητας η οποία είναι και πιο κρίσιμη και πιο σημαντική.

Η ελληνική Πολιτεία προσπαθώντας να θεμελιώσει την παιδαγωγική του αναγκαιότητα και να απαγκιστρώσει το Ολοήμερο από την κυρίαρχη αντίληψη που απαξιώνει την παιδαγωγική του δυναμική, όπως φαίνεται και στα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, έθεσε ως γενικούς και βασικούς στόχους του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου την εμπέδωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διδάσκονται στο πρωινό πρόγραμμα, μα και τον εμπλουτισμό του πρωινού προγράμματος με επιπλέον διδακτικά αντικείμενα.

Μια σημαντική καινοτομία στην επίτευξη αυτών των επιδιώξεων αποτέλεσε ο αναβαθμισμένος ρόλος που φαίνεται να επιφυλάσσει η κεντρική εξουσία για τον εκπαιδευτικό στον οποίο και προσβλέπει για την επιτυχία του εγχειρήματος της αναβάθμισης της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού είτε του ολοήμερου προγράμματος είτε του πρωινού, στη διαδικασία λήψης απόφασης για ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία και στην οργάνωση του Ολοήμερου Σχολείου. Επίσης διαφαίνεται έντονο το ενδιαφέρον για την ύπαρξη ενός συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα, για να προωθηθούν οι στόχοι της και να επιτευχθούν τα αποτελέσματα που επιδιώκονται. Είναι πολύ σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό να έχουν ενεργό ρόλο όλα τα μέλη του και οι φορείς του, να υπάρχει συνολική προσέγγιση των διάφορων θεμάτων και να κυριαρχεί ένα κλίμα συνεργασίας. Ένα τέτοιο κλίμα οδηγεί στην ενεργοποίηση, ανάδειξη και αξιοποίηση όλου του δυναμικού. Είναι πολύ σημαντικό να μπορέσει η εκπαιδευτική μονάδα να αποφασίζει με τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων των φορέων της. Να διαμορφώνει μέσα στα πλαίσια της υφιστάμενης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής τη δική της πολιτική με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Είναι πολύ σημαντικό για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής μονάδας να κατορθώσει να εξελιχθεί σε ένα φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1997).

Αντικείμενο αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση της δυνατότητας της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, στη διαδικασία λήψης απόφασης καθώς και η ικανοποίησή τους από το επίπεδο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών της εκπαιδευτικής μονάδας σε θέματα που αφορούν στη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου όπως έχει διαμορφωθεί μετά τις αλλαγές που έγιναν το 2010.

3. Η εφαρμογή του προγράμματος σε 804 σχολικές μονάδες κατά εφαρμογή του Φ. 12/620/61531/Γ1 – Οι αλλαγές του 2010

Το Ιουνίου του 2010 ανακοινώθηκε η ανάπτυξη του προγράμματος για την λειτουργία 804 ολοήμερων σχολείων. Το πιλοτικό πρόγραμμα ανακοινώθηκε στο Φ. 12/620/61531/Γ1 και ήρθε να φέρει μία σειρά αλλαγών και καινοτομιών. Μία πρώτη αλλαγή ήταν οι αλλαγές σε ότι αφορά τη διανομή των μαθημάτων, όπως φαίνεται και στον επόμενο πίνακα:

Α/Α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
		Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
1.	ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	–	–	2	2	2	2
2.	ΓΛΩΣΣΑ	10	10	8	8	7	7
3.	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	5	5	4	4	4	4
4.	ΙΣΤΟΡΙΑ	–	–	2	2	2	2
5.	ΜΕΛΕΤΗ του ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	4	4	3	3	–	–
6.	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	–	–	–	–	2	2
7.	ΦΥΣΙΚΑ	–	–	–	–	3	3
8.	ΚΟΙΝ. & ΠΟΛ. ΑΓΩΓΗ	–	–	–	–	1	1
9.	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	(5)	(5)	(3)	(3)	(3)	(3)
	– Εικαστικά	2	2	1	1	1	1
	– Μουσική	2	2	1	1	1	1
	– Θεατρική Αγωγή	1	1	1	1	1	1
10.	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	4	4	4	4	2	2
11.	ΑΓΓΛΙΚΑ	2	2	4	4	4	4
12.	ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ	3	3	3	3	1	1
13.	2η ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ					2	2
14.	ΤΠΕ	2	2	2	2	2	2
	ΣΥΝΟΛΟ	35	35	35	35	35	35

Το υποχρεωτικό πρόγραμμα στα σχολεία αυτά θα ξεκινά στις 8.10 π.μ. και θα λήγει στις 14.00 μ.μ. για όλες τις τάξεις. Η αποχώρηση των μαθητών του ολοήμερου προγράμματος μπορεί να γίνει είτε με τη λήξη του ολοήμερου προγράμματος (16.15) είτε κατά το χρονικό διάστημα 15.30 - 15.40, εφόσον έχει κα-

τατεθεί υπεύθυνη δήλωση των γονέων στη σχολική μονάδα. Τα διδακτικά αντικείμενα από τα οποία μπορεί να γίνει επιλογή ως προς το πλήθος τους και τις ώρες που θα διδάσκονται είναι τα παρακάτω: μελέτη, αθλητισμός, θεατρική αγωγή, αγγλικά, μουσική, παρακολούθηση δεύτερη ξένης γλώσσας, εικαστικά, πολιτιστικοί όμιλοι δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο των πολιτιστικών ομίλων οι μαθητές όλων των τάξεων μπορούν να προετοιμάζουν σχολικές εορτές, χορωδίες, θεατρικές παραστάσεις και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της αισθητικής, καθώς και την ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού.

Πιο συγκεκριμένα κάποιες από τις **αλλαγές – καινοτομίες** είναι:

- Αύξηση κατά 1 ώρα του γλωσσικού μαθήματος στις Α' και Β' τάξεις. Η επιπλέον ώρα θα διατίθεται για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων (φιλοναγνωσία)
- Αύξηση κατά 1 ώρα του μαθήματος των μαθηματικών στις Α' και Β' τάξεις.
- Αισθητική Αγωγή: Περιλαμβάνει τα Εικαστικά, τη Μουσική και τη Θεατρική Αγωγή. Το μάθημα των Εικαστικών διδάσκεται από το δάσκαλο της τάξης, εφόσον δεν υπάρχει εκπαιδευτικός αντίστοιχης ειδικότητας. Το μάθημα της Μουσικής διδάσκεται από εκπαιδευτικό του αντίστοιχου κλάδου και εφόσον δεν υπάρχει, από δάσκαλο της τάξης και αυξάνεται κατά 1 ώρα στις Α' και Β' τάξεις. Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής διδάσκεται 1 ώρα για κάθε τάξη από εκπαιδευτικό του αντίστοιχου κλάδου και εισάγεται ως υποχρεωτικό διδακτικό αντικείμενο του Ωρολογίου Προγράμματος.
- Οι ώρες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής αυξάνονται κατά 2 για τις Α', Β', Γ' και Δ' τάξεις. Στις τάξεις Α', Β', Γ', Δ' η μία διδακτική ώρα της Φυσικής Αγωγής θα διατίθεται για Χορούς.
- Προστίθεται το μάθημα των Αγγλικών στις Α' και Β' τάξεις για 2 ώρες και αυξάνεται κατά 1 ώρα για τις υπόλοιπες τάξεις.
- Προστίθεται το μάθημα των Τ.Π.Ε. για 2 ώρες εβδομαδιαίως σε όλες τις τάξεις.
- Στην Ευέλικτη Ζώνη αναπτύσσονται διαθεματικά προγράμματα με πρωτοβουλία του κάθε εκπαιδευτικού.
- Δημιουργία τμημάτων και δεύτερης γλώσσας
- Επίσης ενισχύεται σε κάποιες σχολικές μονάδες η διδασκαλία των ΤΠΕ, της μουσικής, της θεατρολογίας, των εικαστικών ενώ προωθούνται και δράσεις πολιτισμού και δημιουργίας
- Θα εγγράφονται και θα φοιτούν στο πρόγραμμα του ολοήμερου, οι μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι, προσκομίζοντας, σχετική Βεβαίωση του φορέα εργασίας τους ή σχετική δήλωση ανεργίας.
- Η δεύτερη ξένη γλώσσα προτείνεται μόνο για τα τμήματα του ολοήμερου προγράμματος των Ε' και ΣΤ' τάξεων
- Οι μαθητές θα αποφασίζουν ποια 2η ξένη γλώσσα θα διδάσκονται στο σχολείο.

- Ο ελάχιστος αριθμός για τη λειτουργία του Ολοήμερου Προγράμματος είναι 15 μαθητές.
- Η αποχώρηση των μαθητών από το ολοήμερο πρόγραμμα μπορεί να γίνεται μετά το τέλος κάθε διδακτικής ώρας του ολοήμερου προγράμματος με την προϋπόθεση ότι θα έχει κατατεθεί στην αρχή του σχολικού έτους, σχετική υπεύθυνη δήλωση των γονέων τους.
- Η συγκρότηση των Τμημάτων θα γίνεται με βάση τις Υπεύθυνες Δηλώσεις των γονέων λαμβάνοντας υπόψη τις ώρες αποχώρησης των μαθητών.
- Τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάσκονται στο Ολοήμερο Πρόγραμμα θα ορίζονται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ύστερα από εισήγηση του Δ/ντή της σχολικής μονάδας.
- Οι Γονείς μπορεί να προτείνουν μέχρι δύο (2) γνωστικά αντικείμενα.
- Η πρωινή ζώνη του Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου λειτουργεί από 7:00 8:00, εφόσον σ' αυτή συμμετέχουν από 10 μαθητές και πάνω.
- Εισάγεται η περιβαλλοντική εκπαίδευση
- Τέλος δεν πρέπει να ξεχνάμε και την ενίσχυση της μελέτης των μαθητών.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με επιτυχία την σχολική χρονιά 2010-2011 και αναμένεται να συνεχιστεί και το 2011-2012. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η έρευνα των Ανδρουλάκη κ.συν (2011) όπου παραθέτει τα πορίσματα από έρευνα που έγινε σε δείγμα 7993 εκπαιδευτικών σε 622 ολοήμερα σχολεία. Κάποια βασικά πορίσματα ήταν:

- Η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων σίγουρα έχει θετική επίπτωση στους μαθητές και τους επιτρέπει να επεκτείνουν τις γνώσεις τους. Επίσης είναι σημαντικό ότι η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώνεται εντός της σχολικής μονάδας δίχως τα παιδιά να πρέπει να παρακολουθήσουν κάποιο φροντιστήριο ή κάποια άλλη μορφή ενισχυτικής διδασκαλίας πέρα από αυτή που τους παρέχει το δημόσιο σχολείο.
- Οι μονάδες σε αστικά κέντρα έχουν καλύτερο εξοπλισμό
- Επισημαίνεται η ανάγκη για στήριξη του συμβούλου
- Οι εκπαιδευτικοί στα ενισχυτικά μαθήματα είναι μικρότερης ηλικίας από τους συναδέλφους τους στα κύρια μαθήματα
- Οι περισσότερες αρνητικές απαντήσεις προέρχονται από σχολεία σε αστικές περιοχές
- Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έλαβαν μέρος στην διαβούλευση για το νόμο αλλά ούτε και ρωτήθηκαν για την τοποθέτηση τους σε ολοήμερο σχολείο. Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών κρίνεται ως τυχαία και βεβαιωμένη.
- Η οργάνωση των μονάδων σε ζώνες και περιόδους δεν κρίνεται ως πετυχημένη
- Η επιμήκυνση της διάρκειας λειτουργίας των σχολικών μονάδων φέρνει κόπωση και δεν οδηγεί πάντα στην απαλλαγή των μαθητών από τα φροντιστήρια
- Περιορίζεται ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών

- Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από τις αμοιβές τους

Το Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο είναι μια αλλαγή πολύ σημαντική στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας. Πρόκειται για ένα θεσμό με έντονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο που σχεδιάστηκε με υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους. Η επιτυχής εφαρμογή του θεσμού στηρίζεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας τόσο στα στελέχη όσο και τους εκπαιδευτικούς.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του θεσμού είναι η διεύρυνση και η ουσιαστικοποίηση του ρόλου και της προσφοράς των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο σημαίνει έναν νέο τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής μονάδας όπου θα κυριαρχεί το πνεύμα της συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους φορείς της καθώς και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία της. Η συνεργασία αναφέρεται τόσο στον προγραμματισμό και στο συντονισμό της σχολικής εργασίας όσο και στην αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων. Το σύνολο του διδακτικού προσωπικού είτε εργάζεται στην πρωινή είτε στην απογευματινή ζώνη και ο διευθυντής εργάζονται συλλογικά, επιχειρούν από κοινού, με δημοκρατικές διαδικασίες και μεθόδους, να πάρουν σωστές αποφάσεις ώστε να βρεθούν τα κατάλληλα μέτρα και οι καλύτερες λύσεις.

Η παρουσία του ερευνητή σε Ολοήμερα Τμήματα και η εκτίμηση ότι ο θεσμός αυτός μπορεί να οδηγήσει σε πραγματικές αλλαγές τα εκπαιδευτικά πράγματα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δημιούργησε, ερωτηματικά:

Ο θεσμός του Ολοήμερου με τον τρόπο που λειτουργεί αξιοποιεί όλο το δυναμικό του; Το ολοήμερο σχολείο εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία; Μήπως τελικά με τον τρόπο που λειτουργεί το Ολοήμερο Σχολείο, στελεχωμένο από διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών που εργάζονται σε πολλά σχολεία και βρίσκονται πολύ λίγο χρόνο σε κάθε σχολείο δεν επιτρέπει τη συμμετοχή και τη συνεργασία; Οι επιλογές και οι προθέσεις της Πολιτείας για ενεργή εμπλοκή στη λειτουργία του Ολοήμερου του συνόλου των εκπαιδευτικών, η οποία είναι τόσο απαραίτητη για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας επιτυγχάνεται ή απλά παραμένει μια επιδίωξη; Ποια μπορεί να είναι η επίδραση της οικονομικής κρίσης; Ο Δαφέρμος (2011) αναφέρει ότι το ερευνητικό κομμάτι μίας εργασίας πρέπει να δίνει απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν τεθεί από τη σχετική βιβλιογραφία. Για το λόγο αυτό και προχωράμε στο επόμενο κομμάτι που σχετίζεται με την έρευνα.

4. Η έρευνα

Η ερευνητική διαδικασία αποτελείται από μία σειρά δράσεων, όπου σύμφωνα με τον Walonick (1993) ακολουθεί τις εξής δραστηριότητες:

- ✓ Σχεδιασμός της έρευνας. Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής σχεδιάζει την ερευνητική προσέγγιση που θα ακολουθήσει ώστε να γίνει σωστά η έρευνα. Αφού ξεκαθαρίζει ποιος είναι ο στόχος της έρευνας, επιλέγει την μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσει για να συλλέξει τα δεδομένα που χρειάζεται για το σκοπό της μελέτης του, όπως και τα μέσα της συλλογής των δεδομένων.

- ✓ Το ερωτηματολόγιο είναι κυρίως με κλειστές ερωτήσεις αλλά και κάποιες ανοικτές. Οι ερωτήσεις είναι σε κλίμακα likert, διχοτομικές και πολλαπλών επιλογών.
- ✓ Το επόμενο βήμα είναι η δειγματοληψία. Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής καθορίζει τόσο τον πληθυσμό της έρευνας αλλά και το δείγμα πάνω στο οποίο θα γίνει η έρευνα. Είναι πολύ σημαντικό να επιλεγεί ο σωστός πληθυσμός και το σωστό δείγμα. Στο σημείο αυτό η έρευνα έγινε σε δείγμα εκπαιδευτικών από 11 σχολικές μονάδες της περιοχής του Ρεθύμνου. Στο σύνολο απάντησαν 111 άτομα.
- ✓ Συλλογή των δεδομένων. Ο ερευνητής διεξάγει την έρευνα με τα μέσα που έχει επιλέξει ήδη. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με προσωπική παρουσία του ερευνητή στις σχολικές μονάδες.
- ✓ Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ο ερευνητής αποκωδικοποιεί τα αποτελέσματα της έρευνας, αναλύει τα αποτελέσματα και βγάζει τα συμπεράσματα της έρευνας. Η ανάλυση έγινε με τη χρήση του PASW 19 και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν το δείγμα της έρευνας.

Το πρώτο δεδομένο ήταν η προέλευση των σχολείων. Ο επόμενος πίνακας, μας την παρουσιάζει.

Πίνακας 1:

Κατανομή σχολικών μονάδων

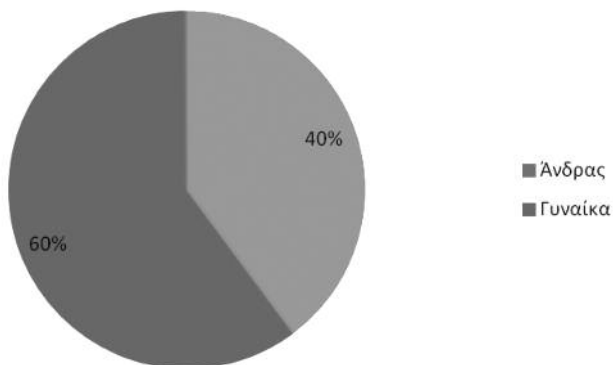
Σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άδελε	10	9,0	9,0	9,0
	Περάματος	10	9,0	9,0	18,0
	2ο Ρεθύμνου	10	9,0	9,0	27,0
	5ο Ρεθύμνου	10	9,0	9,0	36,0
	6ο Ρεθύμνου	10	9,0	9,0	45,0
	7ο Ρεθύμνου	10	9,0	9,0	54,1
	8ο Ρεθύμνου	10	9,0	9,0	63,1
	9ο Ρεθύμνου	10	9,0	9,0	72,1
	13ο Ρεθύμνου	10	9,0	9,0	81,1
	14ο Ρεθύμνου	11	9,9	9,9	91,0
	15ο Ρεθύμνου	10	9,0	9,0	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Από όσο βλέπουμε, με εξαίρεση το 14^ο Δ/Σ σχολείο Ρεθύμνου που υπήρξαν 11 ερωτώμενοι, στην πλειονότητα των σχολικών μονάδων απάντησαν 10 εκπαιδευτικοί.

Στη συνέχεια είδαμε το φύλο των ερωτώμενων.

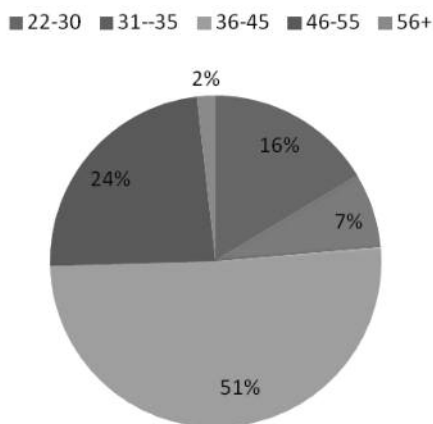
Πίνακας 2: Φύλο



Από το σύνολο των ερωτώμενων, το 60% ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί και το 40% ήταν άνδρες. Σε έρευνες όπως των Κωνσταντίνου κ.α., (2002) επικρατούν οι γυναίκες στην Α'θμια εκπαίδευση κάτι σε σχέση με την Β'θμια που η διασπορά του φύλου είναι πιο ισορροπημένη

Στην συνέχεια είδαμε την ηλικία του δείγματος.

Πίνακας 3: Ηλικία



Από τη διασπορά φαίνεται ότι η μεγάλη πλειονότητα (51%) είναι ηλικίας από 36 ως και 45 ετών, ενώ το 24% είναι από 46 ως και 55, το 16% είναι από 22 ως 30, το 7% από 31 ως και 35 και μόνο το 2% είναι άνω των 56. Από όσο φαίνεται οι εκπαιδευτικοί στα ολοήμερα σχολεία είναι σχετικά νέοι, κάτω των 40 ετών, που σημαίνει ότι έχουν και πολλή όρεξη για δουλειά.

Σε σχέση με τα έτη εργασίας, έχουμε τα παρακάτω στοιχεία:

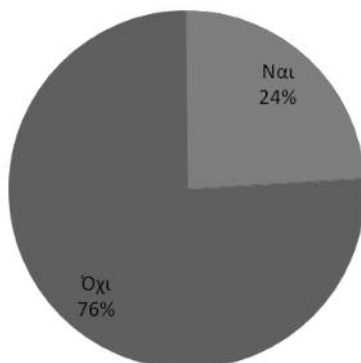
Πίνακας 4: Κατανομή στα χρόνια εργασιακής εμπειρίας

Έτη		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,00	3	2,7	2,9	2,9
	4,00	7	6,3	6,8	9,7
	5,00	4	3,6	3,9	13,6
	6,00	4	3,6	3,9	17,5
	7,00	5	4,5	4,9	22,3
	8,00	2	1,8	1,9	24,3
	9,00	6	5,4	5,8	30,1
	10,00	4	3,6	3,9	34,0
	11,00	11	9,9	10,7	44,7
	12,00	5	4,5	4,9	49,5
	13,00	4	3,6	3,9	53,4
	14,00	7	6,3	6,8	60,2
	15,00	2	1,8	1,9	62,1
	16,00	3	2,7	2,9	65,0
	17,00	1	,9	1,0	66,0
	18,00	1	,9	1,0	67,0
	19,00	3	2,7	2,9	69,9
	20,00	5	4,5	4,9	74,8
	21,00	2	1,8	1,9	76,7
	22,00	1	,9	1,0	77,7
	23,00	5	4,5	4,9	82,5
	24,00	2	1,8	1,9	84,5
	25,00	5	4,5	4,9	89,3
	26,00	2	1,8	1,9	91,3
	28,00	1	,9	1,0	92,2
	29,00	1	,9	1,0	93,2
	30,00	6	5,4	5,8	99,0
	32,00	1	,9	1,0	100,0
	Total	103	92,8	100,0	
Missing	System	8	7,2		
Total	111	100,0			

Το 10% των ερωτώμενων έχει εμπειρία ως και 10 έτη ενώ οι υπόλοιποι έχουν άνω των 5 ετών. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί στα ολοήμερα σχολεία είναι νέοι σε ηλικία αλλά διαθέτουν και ικανοποιητική εργασιακή εμπειρία

Στη συνέχεια είδαμε το αν διαθέτουν άλλα πτυχία από ΑΕΙ, εκτός από αυτά των παιδαγωγικών σχολών.

Πίνακας 5: Επιπλέον πτυχία



Μόνο το 24% διαθέτει επιπλέον προσόντα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η επιμόρφωση είναι ένα σημαντικό στοιχείο του σύγχρονου στοχαζόμενου εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1999) είναι απαραίτητο να υπάρξει μεγαλύτερη προσπάθεια σε αυτό το ζήτημα.

Στην συνέχεια εξετάσαμε το κατά πόσο έχουν μεταπτυχιακό τίτλο οι ερωτώμενοι.

Πίνακας 6: Μεταπτυχιακός τίτλος

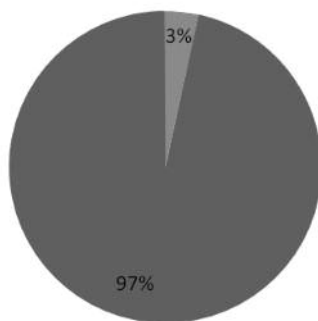


Μόνο το 20% των ερωτώμενων έχει μεταπτυχιακό τίτλο.

Στη συνέχεια εξετάσαμε και το πόσοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν διδακτορικό τίτλο.

Πίνακας 7: Διδακτορικό

■ Ναι ■ Όχι

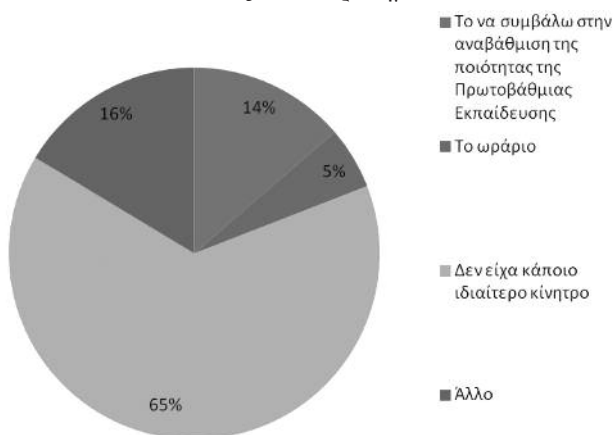


Μόνο το 3% των εκπαιδευτικών διαθέτει διδακτορικό τίτλο, που είναι ένα χαμηλό επίπεδο αν αναλογιστούμε ότι αναφερόμαστε σε μία επιστημονική ομάδα του γενικού πληθυσμού της χώρας.

5.2 Ανάλυση των ερωτήσεων σε σχέση με τα ολοήμερα σχολεία

Αφού αναλύσαμε το δείγμα της έρευνας θα προχωρήσουμε στο κυρίως μέρος της έρευνας.

Το πρώτο ερώτημα αφορούσε το κίνητρο για να διδάξουν στα ολοήμερα οι εκπαιδευτικοί.

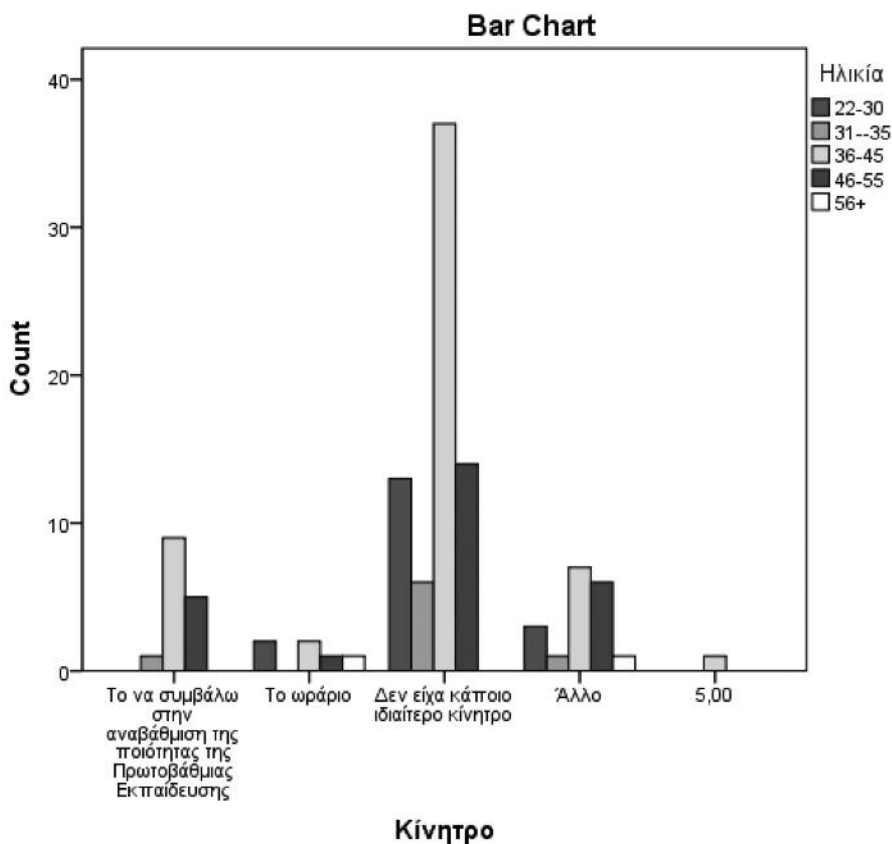
Πίνακας 8: 1^ο Ερώτημα

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών (65%) αναφέρει ότι δεν είχε κάποιο ιδιαίτερο κίνητρο. Το 16% αναφέρει το να συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παιδείας, το 14% δήλωσε άλλο (προσωπικοί λόγοι κυρίως και οργανική θέση) και το 5% το ωράριο. Από τις α-

παντήσεις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζουν κάποιο ιδιαίτερο κίνητρο και αυτό θα πρέπει να αποτελέσει το πεδίο μελλοντικής έρευνας ώστε να διερευνηθεί το γιατί διδάσκουν σε ολόήμερα σχολεία.

Στη συνέχεια κάναμε σύγκριση των απαντήσεων σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία. Δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές από την ηλικία, όπως φαίνεται στο επόμενο γράφημα.

Πίνακας 10: Συσχέτιση ερ.1 και ηλικίας

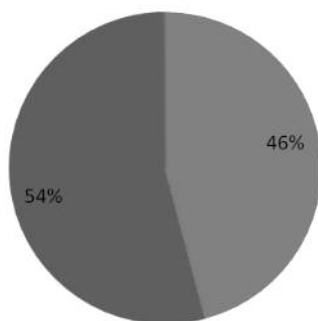


Οι ηλικίες από 36 ως και 45 φαίνεται να επικρατούν στο ότι δεν έχουν ιδιαίτερο κίνητρο ενώ σημαντικό ποσοστό των ηλικιών από 46 ως και 55 ανέφεραν κυρίως προσωπικούς λόγους (δήλωσαν το άλλο). Γενικότερα όμως δεν είδαμε κάποια διαφοροποίηση με βάση τα δημογραφικά στοιχεία.

Στη συνέχεια είδαμε το κατά πόσο είναι αποδεκτές από τους μαθητές οι δράσεις των ολόήμερων σχολείων.

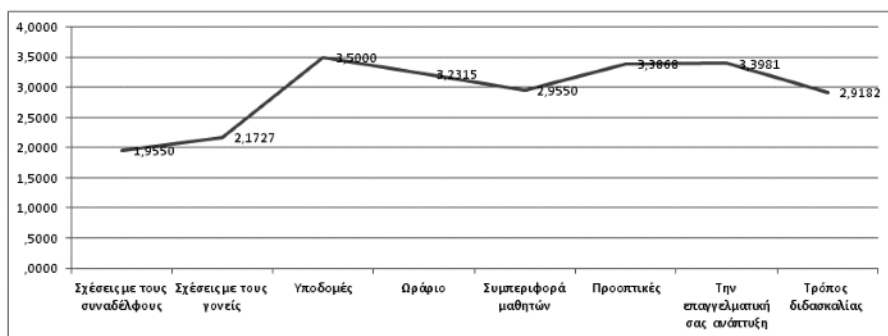
Πίνακας 11: Ερώτημα 2

■ Μέτρια ■ Θετική



Η πλειονότητα δήλωσε θετικά (54%) ενώ το 46% δήλωσε μέτρια. Θετικό στοιχείο είναι ότι δεν υπήρχαν αρνητικές απαντήσεις, που είναι σε συνάφεια και με το πόρισμα της πρόσφατης έρευνας της ΔΟΕ (2011).

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την απόδοση του ολοήμερου σχολείου

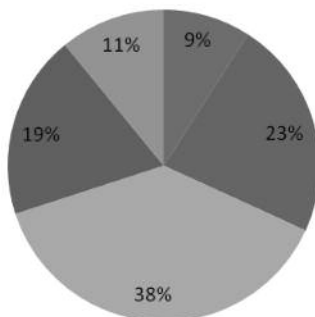
Πίνακας 12: Ερώτημα 3

Οι πιο θετικές παράμετροι ήταν οι σχέσεις με τους συναδέλφους (1,95), οι σχέσεις με τους γονείς (2,1) ενώ αρνητικές ήταν οι υποδομές (3,5), οι προοπτικές (3,3) και η επαγγελματική εξέλιξη (3,4). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο ανθρώπινος παράγοντας έχει θετική επίδραση, ενώ οι υποδομές υστερούν αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα έχουν αρνητική επίδραση.

Στην συνέχεια εξετάστηκε το κατά πόσο πρέπει όλες οι σχολικές μονάδες να ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα που έχουν τα ολοήμερα σχολεία με Ε.Α.Ε.Π.

Πίνακας 13:Ερώτημα 4

■ ΔΓ/ΔΑ ■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Αρκετά ■ Πολύ

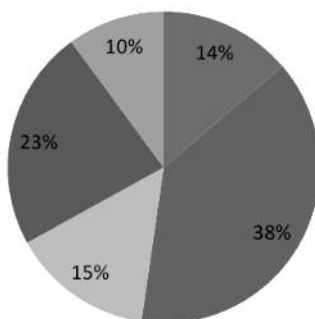


Το 38% δηλώνει ότι συμφωνεί σε μικρό βαθμό, το 23% καθόλου, το 19% θέλησε να έχει ουδέτερη στάση, το 11% δήλωσε ότι συμφωνεί πολύ και το 9% ΔΓ/ΔΑ. Φαίνεται ότι μία σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών δε θα επιθυμούσε την πλήρη εφαρμογή του θεσμού σε όλες τις σχολικές μονάδες. Η δικαιολόγηση της απάντησης ήταν κυρίως ότι έχει υψηλό κόστος και δεν υπάρχουν οι ανάλογες υποδομές καθώς και η έλλειψη κονδυλίων.

Στο πέμπτο ερώτημα οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν αν πρέπει να εμπλουτιστούν οι ειδικότητες στο Ε.Α.Ε.Π. και με περαιτέρω επιστημονικά αντικείμενα.

Πίνακας 14: Ερώτημα 5

■ ΔΓ/ΔΑ ■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Αρκετά ■ Πολύ

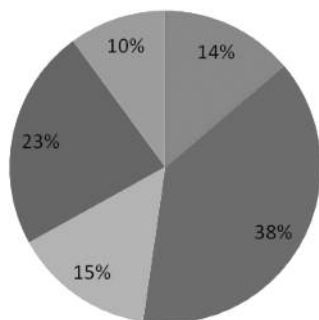


Το 38% δήλωσε καθόλου, ενώ το 15% δήλωσε λίγο. Σε ότι αφορά τις θετικές απαντήσεις, το 23% δήλωσε ότι συμφωνεί αρκετά και το 10% ότι συμφωνεί πολύ. Το 14% κράτησε ουδέτερη στάση. Φαίνεται ότι και σε αυτή την περίπτωση η στάση των εκπαιδευτικών δεν ήταν ιδιαίτερα θερμή. Σε ότι αφορά το ποιες ενότητες, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι περισσότερες απαντήσεις δεν αφορούσαν τις επιπλέον ενότητες αλλά ανέφεραν την έλλειψη κονδυλίων κλπ.

Το έκτο ερώτημα ρωτά αρχικά κατά πόσο έχει εφαρμοστεί το σύνολο του νόμου για το Ε.Α.Ε.Π.

Πίνακας 14: Ερώτημα 6

■ ΔΓ/ΔΑ ■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Αρκετά ■ Πολύ

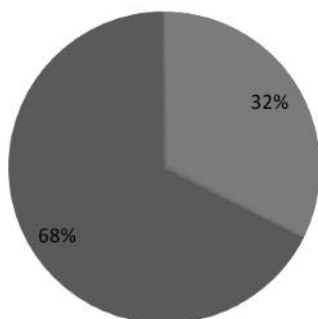


Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι το 38% δηλώνει ότι ο νόμος δεν εφαρμόζεται καθόλου, το 23% ότι εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό, το 15% δηλώνει ότι εφαρμόζεται σε μικρό ποσοστό, το 14% δηλώνει μία ουδέτερη στάση και το 10% ότι εφαρμόζεται πολύ. Βλέπουμε ότι οι απόψεις δίστανται και δεν έχει διαμορφωθεί μία τάση ως προς αυτό το ερώτημα.

Στην συνέχεια ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αν αυτό ισχύει σε όλα τα επίπεδα.

Πίνακας 15: Ερώτημα 6.1

■ Ναι ■ Όχι

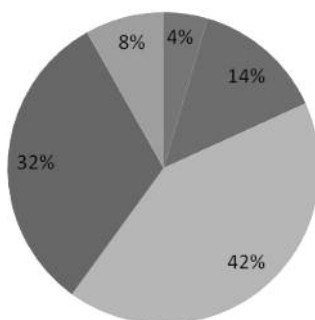


Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι το 68% πιστεύει ότι ο νόμος δεν εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα ενώ μόνο το 32% δηλώνει ότι εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα.

Το 7^ο ερώτημα αναφέρθηκε στο αν το Ε.Α.Ε.Π. αναβαθμίζει ποιοτικά το εκπαιδευτικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Πίνακας 16: Ερώτημα 7

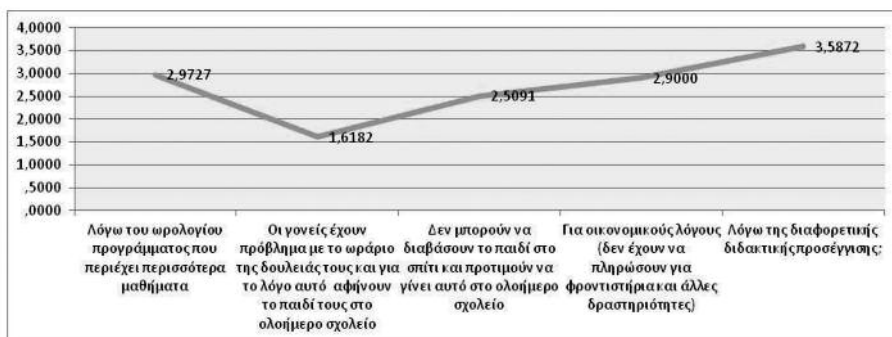
■ ΔΓ/ΔΑ ■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Αρκετά ■ Πολύ



Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι οι γνώμες διίστανται αφού το 42% δήλωσε λίγο και το 14% καθόλου. Αντιθέτως το 32% δήλωσε αρκετά και το 8% πολύ ενώ το 4% είχε ουδέτερη στάση. Φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σαφής τάση ως προς το αν πράγματι αναβάθμισε το Ε.Α.Ε.Π. το εκπαιδευτικό σύστημα σε αντίθεση με την έρευνα των Ανδρουλάκη κ.συν (2011) που αναφέρει ότι όντως έχει αναβαθμίσει την ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στην επόμενη ερώτηση έγινε καταγραφή για το ποιος είναι ο κύριος λόγος που οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους σε ένα ολοήμερο σχολείο με Ε.Α.Ε.Π

Πίνακας 18: Ερώτημα 8



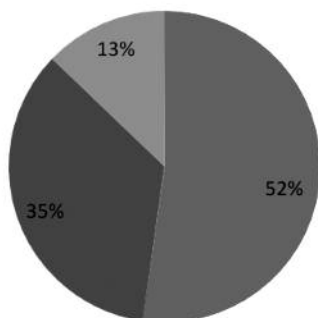
Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ο κύριος λόγος που οι γονείς φέρνουν τα παιδιά τους στα ολοήμερα σχολεία είναι το ζήτημα του ωραρίου και των επαγγελματικών υποχρεώσεων τους. Επίσης σημαντικός παράγοντας είναι ότι δεν μπορούν να διαβάσουν το παιδί τους και για το λόγο αυτό προτιμούν να

μείνει στο ολοήμερο σχολείο. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι υπάρχει συνάφεια και με την έρευνα των Ανδρουλάκη κ.συν (2011).

Στη συνέχεια εξετάστηκε το κατά πόσο η οικονομική κρίση επιδρά θετικά ή αρνητικά στο θεσμό των ολοήμερων σχολείων με Ε.Α.Ε.Π.

Πίνακας 19: Ερώτημα 9

■ Αρνητική ■ Μέτρια ■ Θετική

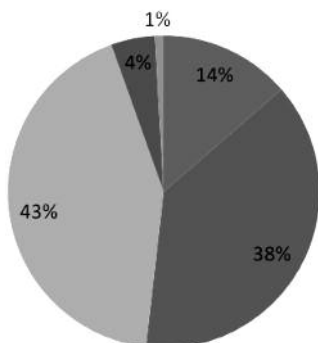


Όπως ήταν αναμενόμενο, οι απαντήσεις δείχνουν ότι η οικονομική κρίση έχει αρνητική επίδραση στη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων με Ε.Α.Ε.Π. Ο λόγος είναι οι μειώσεις στα κονδύλια και ότι το κράτος δεν μπορεί να προχωρήσει σε επιπλέον έργα υποδομών για να στηρίξει το έργο αυτό.

Το 10^ο ερώτημα αφορούσε το αν ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου με το Ε.Α.Ε.Π. χρηματοδοτείται κανονικά.

Ερώτημα 20: Ερώτημα 10

■ ΔΓ/ΔΑ ■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Αρκετά ■ Πολύ

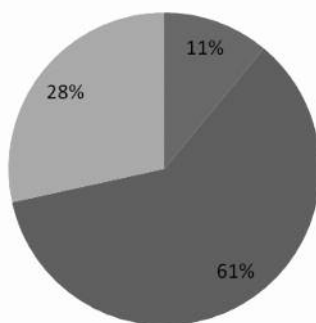


Από τις απαντήσεις είναι φανερό ότι η λειτουργία του θεσμού έχει σοβαρά οικονομικά προβλήματα και αυτό μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις γενικότερα στον θεσμό.

Στο 11^ο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την εξέλιξη του Ε.Α.Ε.Π. στο μέλλον.

Πίνακας 21: Ερώτημα 11

■ Θετική ■ Μέτρια ■ Αρνητική

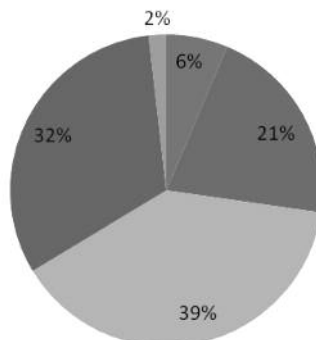


Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι μόνο το 11% βλέπει ο θεσμός να έχει θετική πορεία στο μέλλον. Οι απαντήσεις δικαιολογούνται κυρίως ως προς την έλλειψη οικονομικών πόρων αλλά και αποφασιστικότητας από μεριάς της πολιτικής ηγεσίας ώστε να συνεχιστεί ο θεσμός.

Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να δηλώσουν το κατά πόσο ο ο θεσμός του Ε.Α.Ε.Π., μπορεί να συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των διδασκόντων τους.

Πίνακας 22: Ερώτημα 12

■ ΔΓ/ΔΑ ■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Αρκετά ■ Πολύ



Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι μόνο το 32% πιστεύει ότι είχε μία επίδραση και το 6% ότι η επίδραση αυτή ήταν ιδιαίτερα θετική σε αντίθεση με το 21% που δηλώνει ότι δεν υπήρχε καμία επίδραση και το 39% που δηλώνει λίγο.

6. Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα κείμενα που αναφέρονται στο σκοπό, στην οργάνωση και στη λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου, αλλά και γενικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος, εμφανίζουν την κεντρική εξουσία να επιδιώκει και να απαιτεί τη διαρκή συνεργασία και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων όλων των φορέων της εκπαιδευτικής μονάδας (Παπαδάκης, 2003β). Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν σε άλλες διαπιστώσεις που δίνουν νέες γνώσεις, ειδικά μετά τις αλλαγές στη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων το 2010. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει κάποια παρόμοια έρευνα, πέρα από αυτή των Ανδρουλάκη κ.α. (2011), η οποία δίνει ένα ιδιαίτερο στοιχείο στην παρούσα έρευνα λόγω της μοναδικότητας και της σημαντικότητας της. Επίσης σημαντικό είναι και το γεγονός ότι όσο η εργασία εξελισσόταν υπήρχε η οικονομική κρίση η οποία και επιδείνωνε την υπάρχουσα κατάσταση στην εκπαίδευση και περιορίζει τους οικονομικούς πόρους. Αυτό ήταν ένα στοιχείο που προηγούμενες έρευνες, όπως ο Πυργιωτάκης (2004) δεν είχαν λάβει υπόψη.

6.1 Επιμέρους παράμετροι

Το δείγμα της έρευνας ήταν 111 εκπαιδευτικοί από 10 σχολικές μονάδες της περιοχής του Ρεθύμνου. Η πλειονότητα τους ήταν από 30 ως και 45 ετών και κυρίως γυναίκες. Μόνο ένας μικρός αριθμός των ερωτώμενων είχε επιπλέον επιμόρφωση. Επίσης θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπήρχε κάποια επιμέρους διαφοροποίηση στις απαντήσεις σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

6.2 Κύρια αποτελέσματα της έρευνας

Οι προηγούμενες έρευνες έδειξαν την αποδοχή του συστήματος τόσο από τους εκπαιδευτικούς (Πυργιωτάκης, 2004) όσο και από τους γονείς (Ανδρουλάκη κ.α. 2011) αλλά και το κοινωνικό του ρόλο (Ρομπόλης 2004). Τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας ήταν:

- Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δε διαθέτουν άλλο τίτλο σπουδών ή μεταπτυχιακό τίτλο. Όπως αναφέρει ο Ξωχέλης (2004) είναι σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ολοήμερα σχολεία λόγω της φύσης των σχολείων αυτών που σημαίνει ότι θα πρέπει να έχουν περισσότερες δεξιότητες και γνώσεις.
- Οι εκπαιδευτικοί ως προς τις απόψεις τους έχουν θετικές απόψεις για το λειτουργήμα. Βέβαια τα κίνητρα τους δεν είναι σχετικά με το θεσμό αλλά στις περισσότερες των περιπτώσεων ανέφεραν το ότι έχουν την οργανική τους θέση αλλά και ότι δεν έχουν κάποιο ιδιαίτερο κίνητρο. Στο μέλλον αυτό μπορεί να αποτελέσει θέμα μίας άλλης έρευνας με στόχο τα κίνητρα αυτής της ομάδας των εκπαιδευτικών.
- Σε ότι αφορά την σχέση τους με την λειτουργία της μονάδας είναι θετική η σχέση τους με τους άλλους καθηγητές. Από την άλλη μεριά οι υποδομές και οι προοπτικές είναι ένας αρνητικός παράγοντας που θα πρέπει να

δει η πολιτική ηγεσία. Παρόμοια στοιχεία είχαν αναφέρει και οι Ρομπόλης, (2004).

- Για τους γονείς, όπως αναφέρει και η έρευνα Ανδρουλάκη κ.α. (2011), το σημαντικότερο κίνητρο είναι το ωράριο και ότι μπορεί ο μαθητής να διαβάξει στο σχολείο.
- Αρνητικοί παράγοντες για την εξέλιξη του θεσμού είναι η οικονομική κρίση, η έλλειψη προοπτικών για τους εκπαιδευτικούς που τους δημιουργούν πιθανότατα αρνητική στάση για το μέλλον του θεσμού.
- Σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική, τα κύρια αρνητικά σημεία που εντοπίστηκαν είναι η έλλειψη πόρων, λόγω της κακής χρηματοδότησης και ότι δεν φαίνεται να πιστεύουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ότι ο θεσμός των ολοήμερων σχολείων αναβαθμίζει την ποιότητα της Α/θμιας εκπαίδευσης.

6.3 Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου σε σχέση με την εκπλήρωση των στόχων του

Ως τελικό συμπέρασμα, η θεωρία μας έχει δείξει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει στόχο τη μείωση των κοινωνικών χασμάτων (Παπαδάκης, 2003β). Η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων έρχεται να καλύψει κοινωνικές ανάγκες όπως το ότι μερικές οικογένειες δεν έχουν το χρόνο να διαβάσουν το παιδί τους αλλά – για να είμαστε πραγματιστές – και δεν έχουν χρήματα για να πληρώνουν δίδακτρα σε φροντιστήρια (Πυργιωτάκης, 2004). Η πρόσφατη έρευνα των Ανδρουλάκη κ.α. (2011) έδειξε το θετικό ρόλο των ολοήμερων σχολείων καθώς και ότι οι γονείς επιθυμούν την επέκτασή τους. Όμως η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμμερίζονται τις ίδιες απόψεις. Όπως είδαμε από την έρευνα η στάση τους συχνά είναι αρνητική ως και ουδέτερη. Στο πρώτο ερώτημα είδαμε ότι δεν είχαν κάποιο συγκεκριμένο κίνητρο για να διδάσκουν στα ολοήμερα σχολεία ενώ στο ερώτημα 12 είδαμε ότι δε θεωρούν όλοι θετική την επίδραση του. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο να ληφθούν μέτρα όπως η συνέχιση της χρηματοδότησης τους αλλά και της ενίσχυσης του ανθρώπινου δυναμικού τους με εκπαιδευτικούς που πιστεύουν σε αυτό το θεσμό. Επίσης είδαμε ότι δεν υπάρχουν σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων. Είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρξουν αυτά τα προγράμματα.

6.4 Προτάσεις

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, οι προτάσεις προς την πολιτική ηγεσία είναι οι παρακάτω:

- Ο θεσμός των ολοήμερων σχολείων πρέπει να γίνει το επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Η εφαρμογή πρέπει να γίνει βάσει οικονομικών μελετών ώστε να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητά τους. Θα μπορούσαν με την συνεισφορά του Ε-ΣΠΑ και άλλων μορφών χρηματοδότησης.
- Σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να δοθούν περισσότερα κί-

νητρα όπως επιπρόσθετα προγράμματα επιμόρφωσης αλλά και καλύτερες οικονομικές απολαβές. Λαμβάνοντας υπόψη την οικονομική κρίση, θα ήταν δόκιμο να αναφέρουμε ότι έστω και ένα μικρό οικονομικό κίνητρο θα είχε θετικές επιδράσεις.

- Σε ότι αφορά τον εμπλουτισμό του προγράμματος, αν και είχε τεθεί ως ερώτημα φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό οι ερωτώμενοι δεν θέλησαν να το απαντήσουν. Θα μπορούσαν να υπάρχαν περισσότερες αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες καθώς και μαθήματα που σχετίζονται με τα Ελληνικά, ως ξένη γλώσσα για τα παιδιά των μεταναστών.

Οι αλλαγές αυτές θα βοηθήσουν στην αναβάθμιση των ολοήμερων σχολείων και στη βιωσιμότητα τους.

Σε ότι αφορά την ανάγκη για μελλοντικές έρευνες, έχουμε τα εξής δεδομένα:

- Θα πρέπει να συγκρίνουν τις γνώμες των μαθητών και των γονέων με αυτές των εκπαιδευτικών
- Θα πρέπει να γίνει σε μεγαλύτερο δείγμα και από διαφορετικές περιοχές
- Το μέλλον των ολοήμερων δεν είναι καλό, λόγω των προβλημάτων χρηματοδότησης. Μία μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να μελετήσει τις μεθόδους χρηματοδότησης των μονάδων αυτών.

Βιβλιογραφία

- Walonick, D. (1993) The Research Process. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.statpac.com/research-papers/research-process.htm>
- Ανδρουλάκης Γ., Εμβολωτής Α., Μπινίδης Κ., Σταμοβλάσης Δ. (2011) Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Δαφνέρμος, Β. (2011) Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS, Εκδόσεις ΖΗΣΗ
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία (Για μια αντίπαλη πρόταση). Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής» Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Ξωχέλλης, Π. (2002) «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Ολοήμερο Σχολείο», στο Ι.Πυργιωτάκης (επιμ.), Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές, (σελ. 171-176). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παπαδάκης, Ν. (2003α) Κράτος, κοινωνία, αγορά και πολιτικές στην εκπαίδευση, Εκδόσεις Σαββάλας
- Παπαδάκης, Ν. (2003β) Εκπαιδευτική Πολιτική, Γ' Έκδοση, Ελληνικά Γράμματα
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2004). «Το ολοήμερο σχολείο στην Ελλάδα: η περιπέτεια ενός θεσμού», στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μανρειδής (επιμ.). Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος (σελ.37-54). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος

Ρομπόλης Σ., Δημουλάς Κ., Μπουκουβάλας Κ., Πρωΐας Σ., Στρίγκου Σ., Φωτόπουλος Ν. (2004)
«Ολοήμερο σχολείο: Η κοινωνική σημασία και η προοπτικές του». Διαθέσιμο στην ιστο-
σελίδα http://www.inegsec.gr/enimerwsi-95-doc3.htm#_ftn1

ITEM



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος
Τ.Κ. 105.57 Αθήνα
Τηλ.: 210 - 3314837
Fax : 210 - 3212785

E-mail: info@ipem-doe.gr και mail@ipem-doe.att.sch.gr
<http://www.ipem-doe.gr> και <http://www.ipem.gr>