

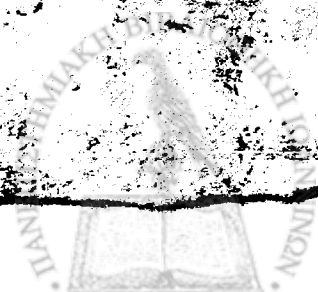
Παιδαγωγικό Τμήμα Γωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Β' Τόμος

Επιμέλεια:
Γεώργιος Δ. Καψαλής
Απόστολος Ν. Κατσίκης



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000116294



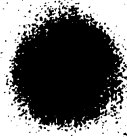
312.11

2X0

c.2

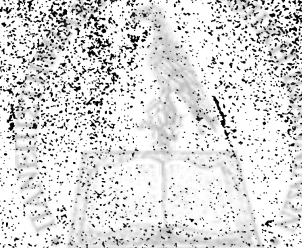
THE UNIVERSITY OF CHICAGO
EXPERIMENTAL PHYSICS DEPARTMENT
RESEARCH REPORT
PHYSICS DEPARTMENT

PHYSICS DEPARTMENT



EXPERIMENTAL PHYSICS DEPARTMENT
PHYSICS DEPARTMENT

1945



LIBRARY

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Επιμέλεια

Β' Τόμος

**Γεώργιος Δ. Καψάλης
Απόστολος Ν. Κατσίκης**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2002



**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Αρ. 8**



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Δήμου Γεώργιος, Καθηγητής, Αντιπρύτανης

Μέλη

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής
Καρπόζηλου Μάρθα, Καθηγήτρια
Γαλάνης Γεώργιος, Αναπλ. Καθηγητής
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Αναπλ. Καθηγητής
Κοσσυβάκη Φωτεινή, Αναπλ. Καθηγήτρια
Κατσίκης Απόστολος, Αναπλ. Καθηγητής
Καραφύλλης Γρηγόρης, Αναπλ. Καθηγητής
Βούρη Σοφία, Αναπλ. Καθηγήτρια
Κολέζα Ευγενία, Αναπλ. Καθηγήτρια
Μικρόπουλος Αναστάσιος, Αναπλ. Καθηγητής

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής

Μέλη

Κατσίκης Απόστολος, Αναπλ. Καθηγητής
Μπρούζος Ανδρέας, Αναπλ. Καθηγητής
Μικρόπουλος Αναστάσιος, Αναπλ. Καθηγητής
Κώτσης Κων/νος, Επίκ. Καθηγητής
Πλειός Γεώργιος, Επίκ. Καθηγητής
Παππάς Χρήστος, Λέκτορας
Σούλης Σπύρος, Λέκτορας
Μισαηλίδη Πλουσία, Λέκτορας
Πουρνάρη Μαρία, Λέκτορας
Εμβαλωτής Αναστάσιος, Λέκτορας

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Γούσια Μαρίνα, Ε.Τ.Ε.Π.

Μελά Άννα, Ε.Τ.Ε.Π.

Δάφνου Πέπη, Υποψ. διδάκτορας
Νικολού Ευγενία, Υποψ. διδάκτορας

Ντόκα Αγλαΐα, Υποψ. Διδάκτορας

Πέγκα Σοφία, Πτυχιούχος Π.Τ.Δ.Ε.

Πιστιόλη Ελένη, Υποψ. διδάκτορας

Τσάκαλης Παναγιώτης, Υποψ. διδάκτορας



Β' Τόμος



8 1111

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ



ELI HORN

ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**Στάσεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη χρήση πειραμάτων στη διδασκαλία της Φυσικής στο Δημοτικό Σχολείο.
Εμπειρική προσέγγιση.**

*Κων/νος Θ. Κώτσης, Επίκ. Καθηγητής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Περίληψη

Στη εργασία αυτή παρουσιάζεται μια εμπειρική έρευνα που έγινε σε Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο οι ίδιοι έχουν ενσωματώσει τη διεξαγωγή πειραμάτων στη διδασκαλία της Φυσικής. Ανιχνεύεται τι προσπαθούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί, τι αποφεύγουν και γιατί το αποφεύγουν.

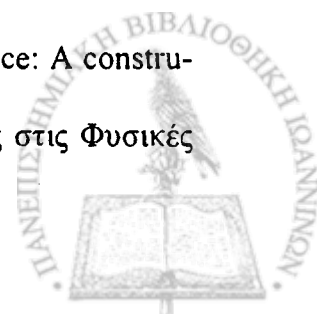
Εισαγωγή

Το πείραμα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στη μεθοδολογία της Φυσικής. Ο φυσικός επιστήμονας παρατηρεί τη φύση και από τη γενίκευση των παρατηρήσεών του καταλήγει σε υποθέσεις, των οποίων η ορθότητά τους ελέγχεται μέσω του πειράματος. Με την ίδια διαδικασία το πείραμα αποτελεί ένα αναπόσπαστο τμήμα στη διδασκαλία της Φυσικής, που απορρέει από την ίδια τη μεθοδολογία της.

Τα παιδιά, σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις της εκπαίδευσης¹, έρχονται στο Δημοτικό σχολείο με διαμορφωμένες απόψεις και ερμηνείες του κόσμου τους, τις προϋπάρχουσες ιδέες, που δημιουργούνται από τις αλληλεπιδράσεις τους με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Πολλές φορές οι ιδέες αυτές δεν είναι σύμφωνες με την επιστημονική γνώση με αποτέλεσμα, ο δάσκαλος να πρέπει να κάνει εννοιολογική αλλαγή. Γιαυτό και στο εποικοδομητικό μοντέλο της διδασκαλίας της φυσικής² οι αρχικές ιδέες των παιδιών αξιοποιούνται διδακτικά, για την οικοδόμηση της επιστημονικής πράξης. Σε όλες τις φάσεις του εποικοδομητικού μοντέλου κυρίαρχη θέση έχει το πείραμα, είτε γίνεται από τον Δάσκαλο με τη μορφή της επίδειξης, είτε γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές. Είναι πολλές φορές αδύνατη να γίνει η ανατροπή προϋπάρχουσας ιδέας του μαθητού σε έννοιες της Φυσικής, αν δεν σχεδιασθεί και δεν χρησιμοποιηθεί από τον διδάσκοντα η πειραματική διαδικασία. Αν δεν συμβεί αυτό, τότε ο μαθητής εξακολουθεί να έχει αναλλοίωτες τις προϋπάρχουσες ιδέες ή αυτές βρίσκονται σε σύγ-

1. Driver, R. and Oldham, V. (1985), Students' thinking and the learning of Science: A constructivist view. *School Science Review*, 67, pp. 443-456

2. Σπυροπούλου-Κατσάνη Δ. (2000), Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στις Φυσικές επιστήμες. Τυπωθήτω, Αθήνα, σ. 105



χυση με την επιστημονική γνώση³, με αποτέλεσμα το παιδί να θεωρεί ότι αλλιώς ερμηνεύεται ο κόσμος από το ίδιο και αλλιώς από τον επιστήμονα.

Η ψυχολογία της μάθησης υποστηρίζει ότι οι μαθητές μπορούν καλύτερα να κατανοούν καινούργιες έννοιες και αρχές και γενικά να συλλαμβάνουν αφηρημένες έννοιες, όταν προηγουμένως έχουν αποκτήσει εμπειρία από σχετικά φαινόμενα. Ειδικά αν ληφθεί υπόψη η νοητική εξέλιξη του παιδιού και μάλιστα για ηλικίες όπου δεν έχει αναπτυχθεί η αφαιρετική του σκέψη, αλλά αντιθέτως έχει ανάγκη να βλέπει και να παρατηρεί συγκεκριμένα πράγματα, τότε προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα, ότι για το Δημοτικό Σχολείο τουλάχιστον η παρουσίαση της ύλης της Φυσικής μέσα από πειράματα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μάθηση. Κατά τη διαδικασία του πειράματος μέσα στη τάξη, σημαντικό ρόλο έχει ο εκπαιδευτικός που θα θέσει τους στόχους και τα ερωτήματα μέσα από ένα πείραμα, θα συμβουλευθεί και τέλος θα διερευνήσει και θα σχολιάσει τα αποτελέσματα. Σε αντίθετη περίπτωση το πείραμα αντί να διευκολύνει την εισαγωγή της γνώσης, μάλλον την αποτρέπει και δεν βοηθά τους μαθητές⁴. Η αξία του πειράματος στη διδασκαλία της Φυσικής, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας και εκφράζεται με ανάλογες οδηγίες προς τους διδάσκοντες, σε σημείο ο νόμος για την εκπαίδευση⁵ να αναφέρει «Η εξοικείωση των μαθητών με τα όργανα της Φυσικής είναι παράγοντας απαραίτητος για την επιτυχία της διδασκαλίας».

Έρευνα

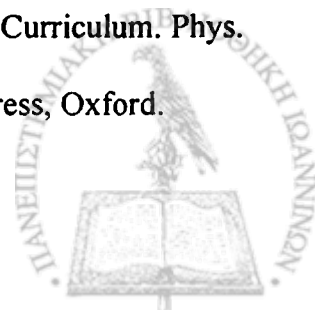
Το ερώτημα που η παρούσα εργασία ήθελε να διερευνήσει είναι, αν ο Έλληνας Εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εφαρμόζει τα όσα η διδακτική της Φυσικής προτείνει και αν όχι γιατί δεν το κάνει. Για τον σκοπό αυτό ερωτήθηκαν 216 Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας βαθμίδας του νομού Ιωαννίνων, που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα της εξομοίωσης. Αν και το δείγμα που αναζητήθηκε η σημερινή πραγματικότητα, ως προς τη σύνδεση πειράματος και διδασκαλίας της φυσικής στο Δημοτικό, ήταν τυχαίο, είναι πολύ μεγάλο ($\approx 25\%$) συγκρινόμενο με τη δύναμη των εκπαιδευτικών στο Νομό Ιωαννίνων⁶. Η ποσοστιαία κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους είναι αυτή του σχήματος 1. Η ομαδοποίηση σε κατηγορίες των χρόνων υπηρεσίας, έγινε με το σκεπτικό ότι για χρόνια υπηρεσίας 0-5 είναι νέοι εκπαιδευτικοί, αυτοί που ουσιαστικά έχουν κάποιες εμπειρίες σαν αναπληρωτές, για 6-15 είναι οι εκπαιδευτικοί που αρχίζουν να διαμορφώνουν την προσωπική τους άποψη και γνώμη, για 16-25 είναι οι εκπαιδευτικοί που είναι πια ώριμοι και τέλος για 25 και άνω είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν τη μεγαλύτερη εμπειρία και οδεύουν προς τη σύνταξή τους.

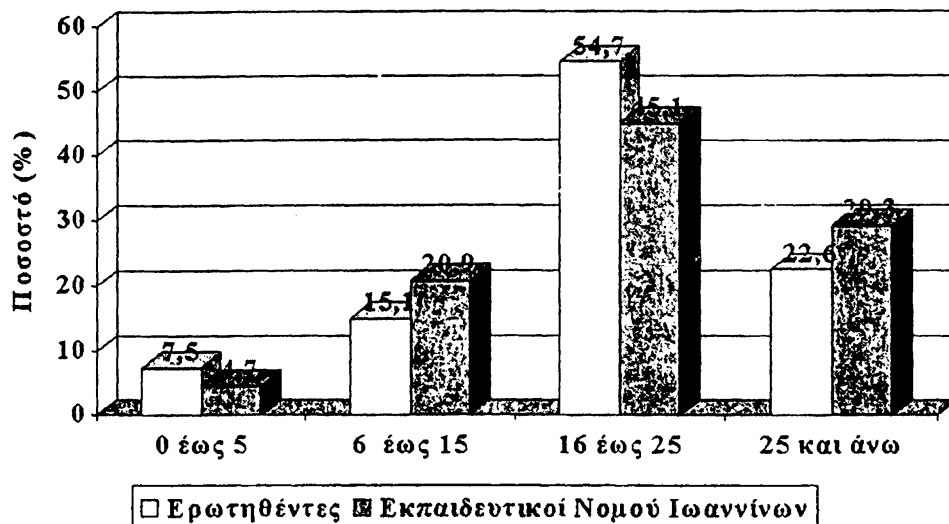
3. Baxter, J. (1991), A constructivist approach to astronomy in the National Curriculum. *Phys. Educ.*, 26, pp. 38-45

4. Cartwright, N. (1989), *Natures Capacities and Measurements*, Clarendon Press, Oxford.

5. ΦΕΚ (1985), Νόμος 1566, άρθρο 2

6. Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων, (2001)





Σχήμα 1. Η κατανομή των ερωτηθέντων ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Αν και το δείγμα είναι τυχαίο, δεν αποκλίνει πολύ από τη σημερινή πραγματικότητα του νομού Ιωαννίνων, με βάση τα αντίστοιχα στοιχεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων.

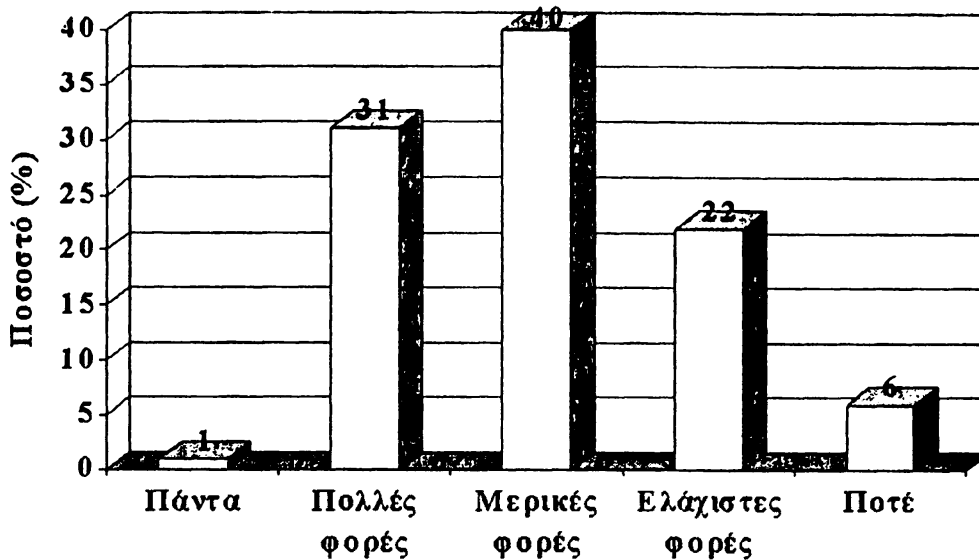
Η κατανομή ως προς το φύλλο των ερωτηθέντων είναι σχεδόν αντιπροσωπευτική ως προς τη σημερινή κατάσταση του Νομού Ιωαννίνων, όπου το 55% είναι Δάσκαλοι και το 45% είναι Δασκάλες.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, στη ερώτηση αν είναι αναγκαία η διδασκαλία της φυσικής στο δημοτικό, πιστεύει σε ποσοστό 99.1%, ότι είναι αναγκαία ενώ μόνο το 0.9% (2 εκπαιδευτικοί) απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν.

Το 100% των ερωτηθέντων πιστεύει, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους στο αντίστοιχο ερώτημα, ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι της διδασκαλίας της φυσικής, διευκολύνονται με τη χρήση της πειραματικής διαδικασίας. Έτσι ενώ σε θεωρητικό επίπεδο δεν διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών με τις επιστημονικές θέσεις της Διδακτικής της Φυσικής, σε πρακτικό επίπεδο τα πράγματα αλλάζουν.

Στην ερώτηση αν χρησιμοποιούν πειραματική επίδειξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατανέμονται όπως φαίνεται στο σχήμα 2.

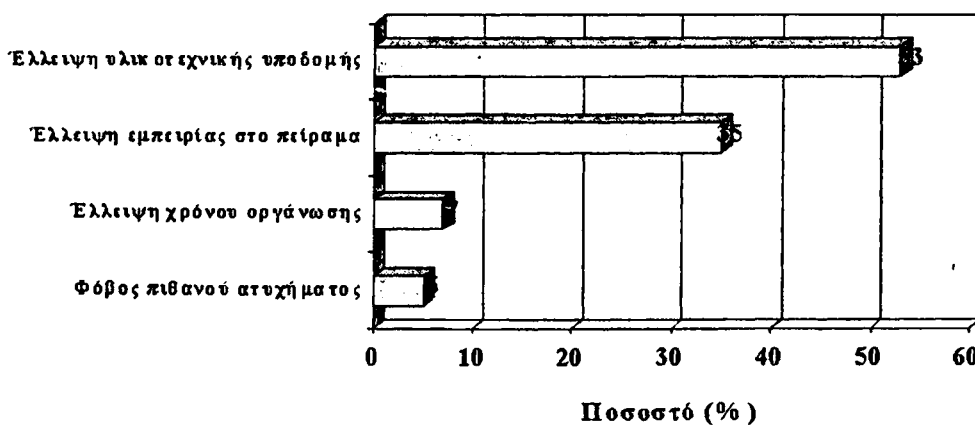




Σχήμα 2. Η κατανομή των απαντήσεων στο ερώτημα κατά πόσο ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την πειραματική επίδειξη κατά τη διδασκαλία της Φυσικής.

Το 31% δηλώνει ότι έχει χρησιμοποιήσει πολλές φορές πειραματική επίδειξη στο μάθημα της φυσικής, το 41% μερικές φορές, ενώ το 28% (22% ελάχιστες φορές και 6% ποτέ) δεν εφαρμόζει πρακτικά αυτό που και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, δηλαδή ότι με το πείραμα διευκολύνεται η επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας της φυσικής.

Στην ερώτηση γιατί δεν χρησιμοποιούν την πειραματική επίδειξη σαν μέρος της διδασκαλίας τους, οι απαντήσεις κατανέμονται όπως φαίνονται στο διάγραμμα 3.

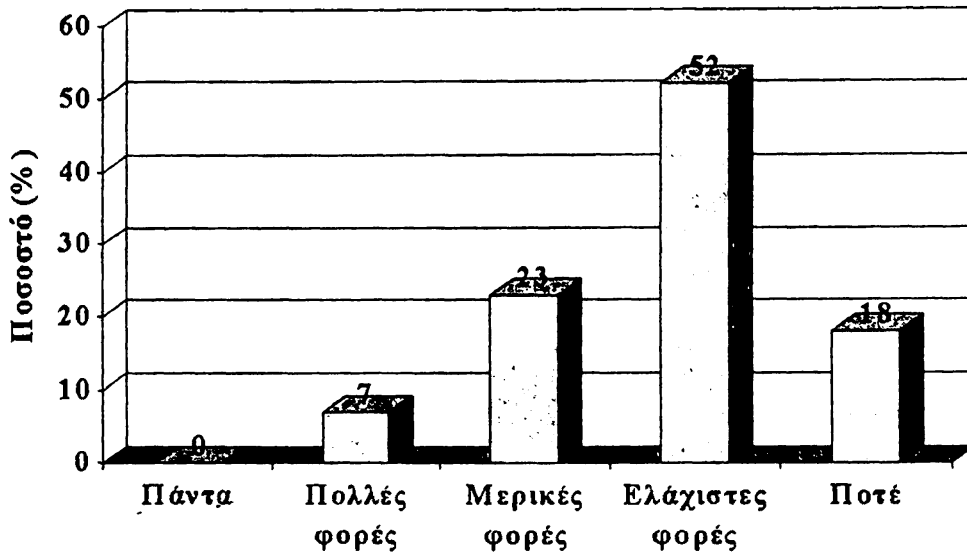


Σχήμα 3. Η κατανομή των απαντήσεων στο ερώτημα γιατί ο εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί την πειραματική επίδειξη κατά τη διδασκαλία της Φυσικής.

Ο κυριότερος λόγος που εμφανίζεται είναι η έλλειψη οργάνων και εργαστηρίου για να πραγματοποιήσουν πειραματική επίδειξη (53%), με δεύτερο λόγο την έλλειψη εμπειρίας στη διεξαγωγή πειραματικών επιδείξεων (35%).



Η κατάσταση είναι διαφοροποιημένη όσον αφορά την εκτέλεση πειράματος από τους ίδιους τους μαθητές. Στην ερώτηση αν οι μαθητές κάνουν κάποιο πείραμα κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατανέμονται όπως φαίνεται στο σχήμα 4.



Σχήμα 4. Η κατανομή των απαντήσεων στο ερώτημα κατά πόσο ο εκπαιδευτικός επιτρέπει την εκτέλεση πειραμάτων από τους μαθητές του κατά τη διδασκαλία της Φυσικής.

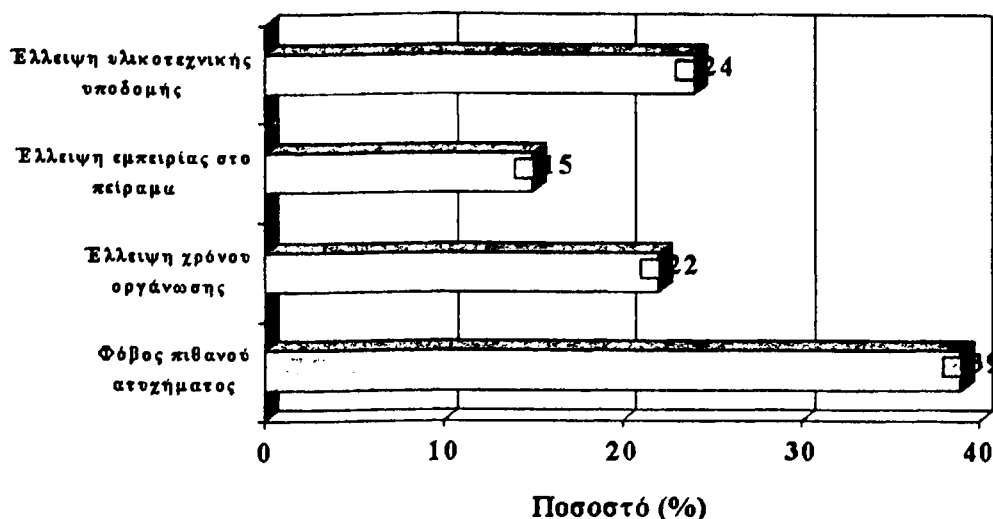
Μόνο το 7% δηλώνει ότι πολλές φορές οι μαθητές τους κάνουν πείραμα, το 24% μερικές φορές, ενώ το 70% (52% ελάχιστες φορές και 18% ποτέ) έχει απορρίψει πρακτικά το πείραμα σαν μέρος της διδασκαλίας τους.

Στην ερώτηση γιατί δεν χρησιμοποιούν την πειραματική επίδειξη σαν μέρος της διδασκαλίας τους, οι απαντήσεις κατανέμονται όπως φαίνονται στο διάγραμμα 5.

Ο κυριότερος λόγος που προκύπτει, γιατί οι Εκπαιδευτικοί δεν επιτρέπουν στους μαθητές τους να κάνουν πειράματα, είναι ο φόβος πιθανού ατυχήματος (39%) και έπονται οι λόγοι της έλλειψης οργάνων και εργαστηρίου (25%) και της έλλειψης χρόνου για την οργάνωση και εκτέλεση πειραμάτων (22%).

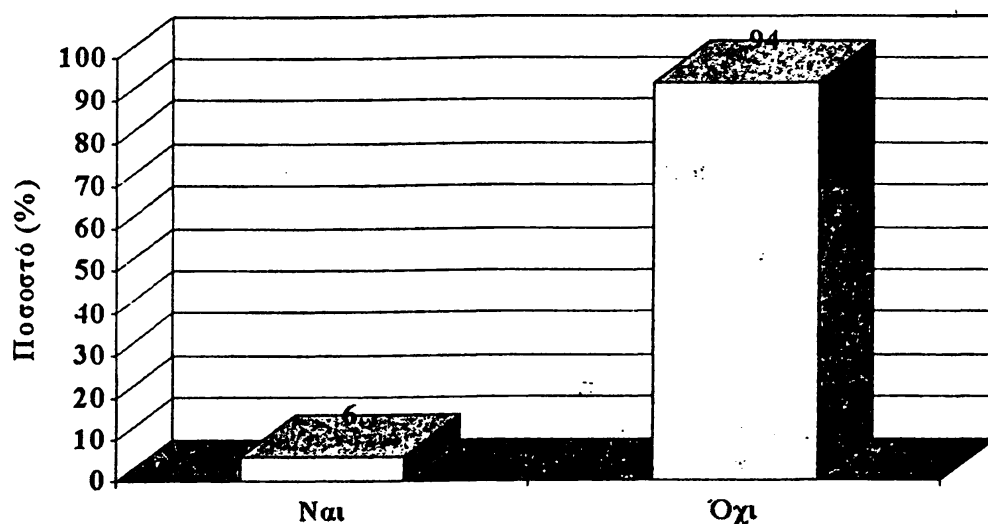
Επειδή ένας από τους κυριότερους λόγους της μη εκτέλεσης τόσο της πειραματικής επίδειξης, όσο και πειραμάτων από τους ίδιους τους μαθητές προβάλεται η έλλειψη οργάνων και εργαστηρίου, αναζητήθηκε ποιά είναι η οργάνωση των Δημοτικών Σχολείων στο ζήτημα αυτό.





Σχήμα 5. Η κατανομή των απαντήσεων στο ερώτημα γιατί ο εκπαιδευτικός δεν επιτρέπει την εκτέλεση πειραμάτων από τους μαθητές του κατά τη διδασκαλία της Φυσικής.

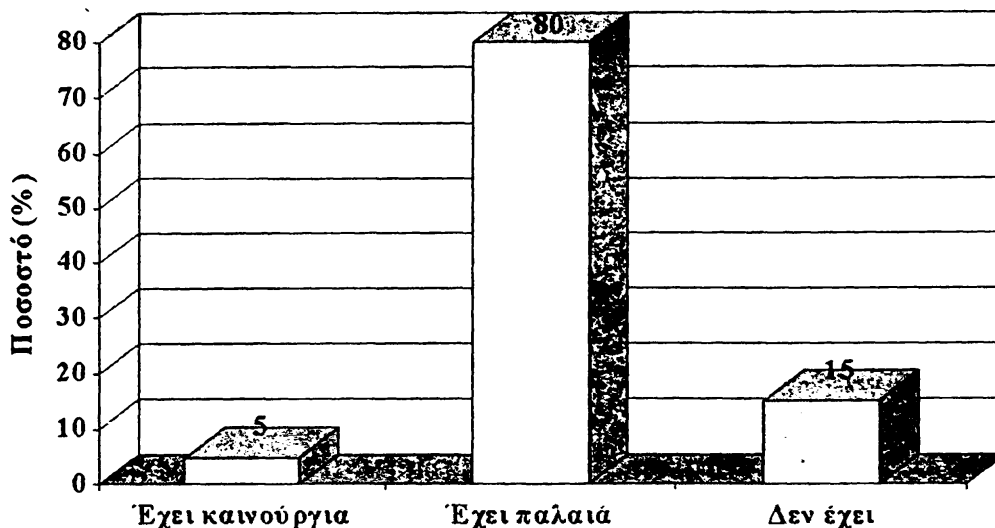
Οι εκπαιδευτικοί ως προς την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων τους απαντούν στην ανάλογη ερώτηση για την ύπαρξη εργαστηρίου στο σχολείο τους, ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερος χώρος εργαστηρίου (94%), ενώ μόνο το 6% ότι υπάρχει.



Σχήμα 6. Η κατανομή των απαντήσεων στο ερώτημα αν το σχολείο διαθέτει ιδιαίτερο χώρο εργαστηρίου για εκτέλεση πειραμάτων.

Όσον αφορά την ύπαρξη εργαστηριακών οργάνων, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το σχολείο τους διαθέτει καινούργια όργανα (5%), παλαιά όργανα (80%), ενώ μόνο το 15% δηλώνει ότι το σχολείο τους δεν διαθέτει όργανα.





Σχήμα 7. Η κατανομή των απαντήσεων στο ερώτημα αν το σχολείο διαθέτει όργανα για εκέλεση πειραμάτων Φυσικής.

Συμπεράσματα

Η σπουδαιότητα του πειράματος στη διδακτική πράξη έχει τονισθεί πολλές φορές τόσο για την διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, όσο και για τη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. Η παρατήρηση πρέπει να προηγείται του συλλογισμού, καθώς η κρίση δεν είναι τίποτε περισσότερο από την αντίληψη των αποτελεσμάτων της σύγκρισης. Το πείραμα που εκτελείται από τον μαθητή ή η πειραματική επίδειξη που εκτελείται από τον Εκπαιδευτικό προκαλεί την παρατήρηση διότι ενεργοποιούνται οι αισθήσεις των παιδιών, μέσω των οποίων αποκτούν γνώσεις γύρω από τα φαινόμενα, ώστε να είναι σε θέση να μελετήσουν τις αιτίες των φαινομένων.

Τη θέση αυτή την ασπάζεται το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που απαντά καταφατικά, στη ερώτηση αν η πειραματική διδασκαλία βοηθά τους μαθητές στο διδακτικό τους έργο.

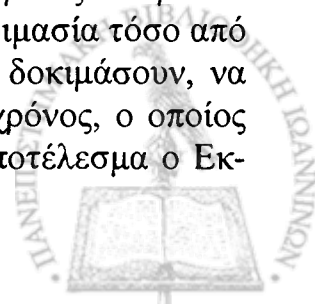
Η κατάσταση στην πράξη όμως διαφοροποιείται σημαντικά, διότι μόνο κάποιες πειραματικές επιδείξεις γίνονται, όπως έδειξε η έρευνα. Σε ποσοστό 32% οι εκπαιδευτικοί έχουν τη διαδικασία αυτή ενσωματωμένη στο μάθημά τους, σε ποσοστό 41% γίνεται ευκαιριακά και σε ποσοστό 27% έχει απορριφθεί. Το γεγονός αυτό αποδίδεται κυρίως, όπως προκύπτει από την έρευνα, στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (53%) και στην έλλειψη εμπειρίας στη εκτέλεση πειραμάτων (35%). Διαφαίνεται λοιπόν ότι οι Εκπαιδευτικοί έχουν συνδέσει το πείραμα της Φυσικής με έναν ιδιαίτερο χώρο και ειδικά όργανα. Όσον αφορά το χώρο του εργαστηρίου, μόνο το 6% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, διαθέτουν τέτοιο χώρο, ενώ το 15%, δηλώνει ότι δεν έχει όργανα στη διαθεσή του. Το ερώτημα που προκύπτει είναι, οτι κατά πόσο για να γίνει μια πειραματική επίδειξη Φυσικής στο Δημοτικό απαιτείται ιδιαίτερος χώρος εργαστηρίου ή ειδικά όργανα; Σίγουρα είναι καλύτερα αν υπάρχει η υλικοτεχνική υποδομή, αλλά αν δεν υπάρχει μπορούν να γίνουν απλά πειράματα επίδειξης μέσα στη τάξη με απλά υλικά της καθημερινής ζωής. Ειδικά αυτά τα πειράματα θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον του μαθητή, γιατί μπορεί να τα επαναλάβει μόνος στο σπίτι του, να πειραματισθεί, να παρα-

τηρήσει, να συλλογισθεί και στο τέλος να κρίνει. Επίσης έτσι ο μαθητής θα συνδέσει ότι η επιστήμη δεν είναι ξεκομμένη από την καθημερινή ζωή. Τέτοια πειράματα πρέπει να μάθουν οι Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αυτό μπορεί να γίνει στα πλαίσια μετεκπαίδευσής τους. Τη μετεκπαίδευση αυτή τη ζητούν και οι ίδιοι, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Τί πιστεύετε ότι πρέπει να γίνει με τη διδασκαλία της Φυσικής στο Δημοτικό». Το 95% απαντά ότι πρέπει να γίνει μετεκπαίδευση των Δασκάλων, ενώ μόλις ένα 5% απαντά να γίνεται η διδασκαλία από Φυσικούς. Η μετεκπαίδευση θα λύσει και τον άλλον σημαντικό λόγο για τον οποίον αποφεύγεται η πειραματική επίδειξη, όπως προέκυψε από την έρευνα, που είναι η έλλειψη εμπειρίας στη εκτέλεση πειραμάτων. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (35%) δηλώνουν ότι η εμπειρία τους δεν είναι αρκετή για να πράξουν την πειραματική διαδικασία. Πως μπορεί λοιπόν να τονίζεται η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της πειραματικής διαδικασίας στην εκπαιδευτική πράξη, αν προηγουμένως τόσο οι εν ενεργεία Εκπαιδευτικοί, όσο και οι φοιτητές των ΠΤΔΕ δεν προετοιμαστούν κατάλληλα για αυτή.

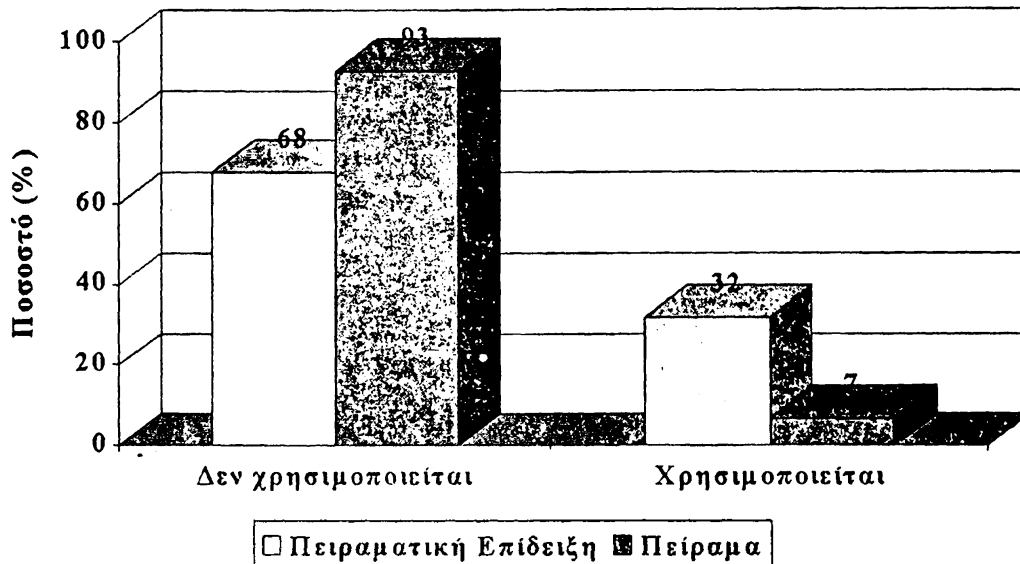
Η εκτέλεση πειραμάτων από τους ίδιους τους μαθητές είναι σε χειρότερη θέση από την πειραματική επίδειξη. Η έρευνα έδειξε ότι το 6% των Εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν τη διαδικασία αυτή, το 24% τη χρησιμοποιούν περιστασιακά, ενώ το 70% την έχουν απορρίψει. Είναι ιδιαίτερα μεγάλο το ποσοστό απόρριψης της υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, για την οποία έχουν γραφεί και αποδειχθεί επιστημονικά τόσο θετικές απόψεις στη μάθηση και στη νοητική ανάπτυξη του μαθητή.

Ο κυριότερος λόγος που αποδίδεται στο γεγονός αυτό είναι ο φόβος πιθανού ατυχήματος (39%). Ο Εκπαιδευτικός με την ευαισθησία που τον διακρίνει και την υπευθυνότητά του απέναντι στους νεαρούς μαθητές του, έχει συνδέσει ότι είναι δυνατόν να συμβεί κάποιο ατύχημα κατά την εκτέλεση ενός πειράματος. Σίγουρα προηγείται η σωματική ακεραιότητα των μαθητών από οποιαδήποτε γνώση που μπορεί να προσφερθεί θέτοντας σε κίνδυνο τους μαθητές. Συμβαίνει όμως πραγματικά, στην εκτέλεση πειραμάτων από τους μαθητές να υπάρχει κίνδυνος ατυχήματος; Αν ο Δάσκαλος από την υπευθυνότητά του έχει τέτοια αντίληψη, τότε ο μαθητής του, αν ενστερνισθεί την ίδια αντίληψη, θα συνδέσει τη Φυσική με κάτι το επικίνδυνο, το απαγορευμένο και ότι συνεπάγεται αυτό, ανάλογα του χαρακτήρα και την προσωπικότητα του παιδιού. Δεν θα πρέπει να συνδεθεί η Φυσική μόνο με επικίνδυνες εφαρμογές της, που τρομάζουν όχι μόνο τους Εκπαιδευτικούς αλλά και όλον τον κόσμο, αλλά να συνδεθεί με αυτό που πραγματικά είναι, δηλαδή τη μελέτη των φυσικών φαινομένων. Προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να γίνονται απλά πειράματα, όπου είναι δυνατόν, όπου θα απόβάλουν την πιθανότητα του ατυχήματος και να είναι ασφαλή.

Ένας άλλος λόγος για τη μη εκτέλεση πειραμάτων από τους μαθητές είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (26%), όπου ισχύουν όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τη πειραματική επίδειξη. Τέλος ένας τρίτος λόγος είναι η έλλειψη χρόνου για την οργάνωση και εκτέλεση πειραμάτων από τους μαθητές (22%). Είναι γεγονός ότι για να κάνουν οι μαθητές ένα πείραμα στη τάξη θα πρέπει να υπάρχει προετοιμασία τόσο από τον Εκπαιδευτικό, όσο και από τους ίδιους και να έχουν χρόνο να δοκιμάσουν, να κάνουν λάθη και να πειραματισθούν. Επομένως χάνεται πολύτιμος χρόνος, ο οποίος τελικά πιέζει για την ύλη που πρέπει οι μαθητές να καλύψουν, με αποτέλεσμα ο Εκ-



παιδευτικός να αποφεύγει την πειραματική διδασκαλία. Αυτό θα πρέπει να αποτελέσει σημείο προβληματισμού για τους σχεδιάζοντας τα αναλυτικά προγράμματα των Φυσικών Επιστημών και να το λάβουν σοβαρά υπόψη. Η υπάρχουσα ύλη Φυσικής στο Δημοτικό δεν μπορεί να καλυφθεί ακόμα και με την παραδοσιακή διδασκαλία, πόσο μάλλον εισαγάγοντας και την πειραματική διαδικασία.



Σχήμα 8. Η συνολική σημερινή εικόνα για το να χρησιμοποιείται η πειραματική επίδειξη και το πείραμα στη διδασκαλία της Φυσικής στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ανακεφαλαιώνοντας τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής, αν και έχει γίνει σε εκπαιδευτικούς μόνο του νομού Ιωαννίνων, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ενώ αναγνωρίζεται η χρησιμότητα της πειραματικής διαδικασίας στο Δημοτικό Σχολείο, στη πράξη σχεδόν υπολειπεται. Δεν είναι δυνατόν από τη μια μεριά, να προβάλλεται η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της πειραματικής διαδικασίας στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και στη διαδικασία της μάθησής του και από την άλλη να αγνοούνται οι ανάγκες, τα προβλήματα ακόμα και οι φόβοι που έχει ο Εκπαιδευτικός, δηλαδή αυτός που καλείται να τα υλοποιήσει. Πρέπει τόσο η Πολιτεία, όσο και τα αντίστοιχα Πανεπιστημιακά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης να προτείνουν λύσεις, ώστε ο Εκπαιδευτικός να μπορεί, ξεπερνώντας τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζει, να εισαγάγει τη πειραματική διαδικασία στο μάθημά του. Πρέπει να γίνει πιο εφαρμοσμένη η πρότασή μας προς τους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γιατί αυτοί καθημερινά προσφέρουν εφαρμοσμένο έργο στο Δημοτικό Σχολείο και όχι θεωρητικό. Με την ίδια αντίληψη πρέπει να αντιμετωπισθούν και οι φοιτητές των Πανεπιστημιακών Τμημάτων που προετοιμάζουν τους αυριανούς Εκπαιδευτικούς, ώστε να μη συνεχισθεί η υπάρχουσα κατάσταση.



Παιδικό Λογοτεχνικό Βιβλίο και Φυσικές Επιστήμες

A. A. Γιαννικοπούλου, Επίκ. Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου
I. Χατζηγεωργίου, Επίκ. Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Η προσέγγιση των επιστημών μέσα από την αφήγηση είναι τόσο παλιά όσο και ο ίδιος ο άνθρωπος. Πολλές φορές ο άνθρωπος κατενόησε, εκλογίκευσε, λυτρώθηκε από το φόβο και μετέδωσε γνώσεις για το περιβάλλον του μέσα από αφηγήσεις. Η ιστορία και η επιστήμη για πολύ καιρό έζησαν μαζί και συνέβαλαν στη γνώση του κόσμου.

Σε συνδυασμό με τις νεότερες ιδέες για την ενοποίηση των διδακτικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (*whole education, integrated curriculum*), επιχειρείται μια σύντομη παρουσίαση των λογοτεχνικών βιβλίων που φωτίζουν, με έναν τρόπο που είθισται να θεωρείται μη επιστημονικός, εκείνον της μυθοπλαστικής φαντασίας, φυσικά στοιχεία και φαινόμενα.

Αποκλείοντας εξ ορισμού, τα βιβλία γνώσεων και επικεντρώνοντας μόνο στην αφήγηση-ιστορία, τα παιδικά βιβλία ταξινομούνται και σχολιάζονται με βάση το φυσικό φαινόμενο στο οποίο αναφέρονται, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως για παράδειγμα την εικονογράφηση, την ηλικία των παιδιών που απευθύνονται, τις ιδιαιτερότητες της έκδοσης, την πρόθεση ή μη του συγγραφέα να 'διδάξει', και τα μέσα που χρησιμοποιούνται.

Τελειώνοντας, ρισκοκινδυνεύουμε τη διατύπωση μιας διδακτικής πρότασης όπου φυσικές έννοιες και φαινόμενα προσεγγίζονται, μέσα από μια 'διαλογική' ανάγνωση εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων για μικρά παιδιά.

Στις μέρες μας, που το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο εισβάλλει στο χώρο του νηπιαγωγείου και η ώρα της ανάγνωσής του αποτελεί καθημερινή δραστηριότητα, αξίζει να διερευνηθούν και να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που προσφέρει, όχι μόνο στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και σε άλλους τομείς του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, όπως είναι οι φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά⁷.

Παρόλο που ένα τέτοιο 'πάντρεμα' αρχικά ξενίζει όλους εμάς που συνηθίσαμε να τονίζουμε την αντικειμενικότητα και την αλήθεια της επιστήμης και συχνά να την αντιδιαστέλλουμε με το φαντασιακό και επίπλαστο χαρακτήρα της αφήγησης, αξίζει να θυμηθούμε ότι για πολύ καιρό ιστορία και επιστήμη έζησαν μαζί και συνέβαλαν στη γνώση του κόσμου⁸.

Άλλωστε, η ιστορία προτείνεται πλέον ως τρόπος διδασκαλίας διαφόρων θεμάτων. Και ενώ μέχρι πρόσφατα, η λογοτεχνία χρησιμοποιείτο στην τάξη μόνο για τη δι-

7. Για τη προσέγγιση των μαθηματικών με τη βοήθεια της λογοτεχνίας δεξ: *Schiro, M. (1997). *Integrating Children's Literature and Mathematics in the Classroom: Children as Meaning Makers, Problem Solvers, and Literacy Critics*. New York: Teachers College Press. * Jacobs, A., & Rak, S. (1997). Mathematics and literature: A winning combination. *Teaching Children Mathematics*, 4 (3), 156-157. * Whitin, D. J., Mills, H. & O' Keefe, T. (1990). *Living and Learning Mathematics: Stories and Strategies for Supporting Mathematical Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann. *Whitin, D. & Wilde, S. (1992). *Read any Good Math Lately? Children's Books for Mathematical Learning K-6*. Portsmouth, N. H.: Heinemann Books.

8. Χατζηγεωργίου, I. (2000). Αφήγηση, Φαντασία, Φυσική. *Τα Εκπαιδευτικά*, 55-56, 95-107.

δασκαλία της ανάγνωσης -για την επιτυχία μάλιστα της οποίας είχαν προταθεί⁹ και αρκετοί τρόποι- τώρα, εκτός από τα ιστορικά, τα κοινωνικά και γενικώς τα ανθρωπιστικά θέματα, και σε ζητήματα επιστημών, η αφήγηση ιστοριών σε παιδιά θεωρείται ο 'άσσος στο μανίκι' του δασκάλου¹⁰.

Μάλιστα, δεν είναι λίγοι εκείνοι¹¹ που υποστηρίζουν ότι τα λογοτεχνικά βιβλία σε ορισμένες περιπτώσεις αποδεικνύονται για τη διδασκαλία της φυσικής πολύ πιο αποτελεσματικά από τα βιβλία γνώσεων των αντίστοιχων θεμάτων. Έτσι με τον καιρό όλο και περισσότεροι δάσκαλοι μετέχουν σε αυτό που στον εκπαιδευτικό χώρο ονομάστηκε «the literature-based reading revolution»¹².

Βιβλία ενδιαφέροντα, που συνδυάζουν επιστημονικά δεδομένα και εκπληκτική αφήγηση προσελκύουν διάφορες ηλικιακές κατηγορίες¹³, στο μαγικό κόσμο της πραγματικότητας. Γιατί, σε καμία περίπτωση ο κόσμος της επιστήμης, αν και αληθινός, δεν είναι λιγότερο θαυμαστός, από το φανταστικό της λογοτεχνίας¹⁴. Το νερό που κατορθώνει να δραπετεύσει μέσα από την κλειστή κατσαρόλα που βράζει, ή το κουτάλι που σπάει κάθε φορά που βυθίζεται μέσα σε ένα ποτήρι νερό για να 'ξαναενωθεί' όταν βγαίνει έξω από αυτό, είναι για τα μικρά παιδιά πράξεις μαγικές, ανάλογες ίσως των μεταμορφώσεων και των εξαυλώσεων που κατορθώνουν να πραγματοποιήσουν αγαπημένοι, παραμυθικοί ήρωες.

Ο αφηγηματικός λόγος υπήρξε μια από τις ισχυρότερες και αποτελεσματικότερες μορφές επικοινωνίας και έκφρασης σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης και για όλες τις χρονικές περιόδους. Η μεγάλη του δύναμη, που συνίσταται στη δυνατότητα συναισθηματικής εμπλοκής των ακροατών, και του αφηγητή, στα γεγονότα που διαδραματίζονται¹⁵, συντέλεσε στη βιωσιμότητα της ιστορίας και εξασφάλισε τη γοητεία της. Διδακτικοί τομείς, όπως οι φυσικές επιστήμες¹⁶ και κυρίως τα μαθηματικά, βρίσκουν στην ιστορία τη συναισθηματική τους διάσταση, που έχουν απολέσει.

9. *Savage, J. F. (1994). *Teaching Reading Using Literature*. Dubuque: Wm. C. Brown.
*Tompkins, G. E. & L. M. McGee (1993). *Teaching Reading with Literature. Case Studies to Action Plans*. New York: Merrill.

10. Egan, Kiran (1988). *Teaching as a Storytelling. An Alternative Approach to Teaching and the Curriculum*. Routledge: London, σελ. 11.

11. Moser, S. (1994). Using storybooks to teach science themes. *Reading Horizons*, 35 (2), 138-150.

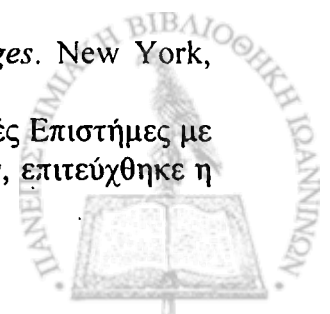
12. McGee, L. M. (1992). Focus on research: Exploring the literature-based reading revolution. *Language Arts*, 69, 529-537.

13. Αναφέρουμε για παράδειγμα τα Αλφαβητάρια του Jerry Pallotta που συνδυάζουν το χιούμορ με τα επιστημονικά δεδομένα και γοητεύουν μικρούς και μεγάλους. Δες το σχετικό άρθρο: Fawcett, G. (1992). Please write a zillion books, Jerry Pallotta! *Ohio Reading Teacher*, 27 (1), 3-4.

14. Δες: Hadzigeorgiou, Y. (2001). The role of wonder and 'romance' in early childhood science education. *International Journal of Early Years Education*, 9 (1), 63-69.

15. Egan, K. (1999). *Children's Minds. Talking Rabbits & Clockwork Oranges*. New York, London: Teachers College Press, σελ. 16-17.

16. Η προσπάθεια που έγινε στη Σοβιετική Ένωση να παρουσιαστούν οι Φυσικές Επιστήμες με τη βοήθεια ιστοριών φάνηκε να προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Επιπλέον, επιτεύχθηκε η



Ιδιαίτερα τα μικρά παιδιά γοητεύονται και συγκινούνται με τις ιστορίες. Αυτά σκέπτονται με εικόνες, εξηγούν με προσωποποιήσεις, κρίνουν με διπολικά, ηθικά σχήματα, θυμούνται με στερεότυπα μοτίβα και διαρκώς επαναμβανόμενες εκφράσεις, συγκινούνται με το ασυνήθιστο και το μαγικό. Το μικρό παιδί νιώθει τον κόσμο των παραμυθιών κοντά του, ενθουσιάζεται, αλλά και μαθαίνει μέσα από αυτόν.

Για το λόγο αυτό, ο Egan¹⁷ έφτασε στο σημείο να αμφισβητήσει την ιδέα της προοδευτικής δυσκολίας πάνω στην οποία δομούνται τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου, και να υπερασπιστεί με πάθος τη δύναμη της ιστορίας αφού τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την αναγνώριση των διπολικών ιδεών και συναισθημάτων που εμπλέκονται στο φανταστικό κόσμο που αυτή δημιουργεί. Γι' αυτό, αν θέλουμε να σώσουμε την αρχή από "το Γνωστό στο Άγνωστο", θα πρέπει να θεωρήσουμε ως γνωστό το περιεχόμενο των συναισθημάτων και των ονείρων του παιδιού, με άλλα λόγια τα γνωστά λόγω φαντασίας, που προφανώς είναι διαφορετικά από τα γνωστά λόγω εμπειρίας. Το παιδί μπορεί να κατοικεί σε μια συνηθισμένη πόλη η φαντασία του όμως το πολιτογράφει στις γειτονιές του φεγγαριού.

Ακόμη, η διδασκαλία της επιστήμης φαίνεται να δημιουργεί καταστάσεις ανάλογες με εκείνες που αποκαλύπτει η επαφή με τη λογοτεχνία. Τα παιδιά, καλό είναι να προσεγγίσουν κάθε επιστημονικό θέμα αρχίζοντας με μια 'ρομαντική σχέση' μαζί του¹⁸. Θαυμάζουν, εντυπωσιάζονται, ανακαλύπτουν τις ενδιαφέρουσες πτυχές του, γοητεύονται, και έρχονται κοντά του για να το κατακτήσουν.

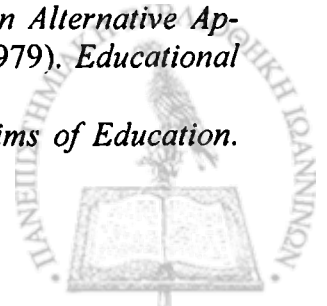
Η ιστορία αποτελεί ενδεδειγμένο μέσο διδασκαλίας εξαιτίας της τάσης της να γεννά ερωτηματικά και να αφήνει τα παιδιά να ανακαλύπτουν. Όταν το σχολικό εγχειρίδιο λύνει απορίες πριν ακόμη γεννηθούν και απαντά σε ερωτήσεις πριν ακόμη διατυπωθούν –ή και αυτό είναι ακόμη χειρότερο– πριν καν συλληφθούν, το λογοτεχνικό βιβλίο δημιουργεί ερωτηματικά: «Γιατί, στο γνωστό μύθο του Αισώπου, ο γάιδαρος ευνοείται την πρώτη φορά και πνίγεται τη δεύτερη;» ή «Τι απέγινε το αλάτι που διέρρευσε από τα σακιά;»

Η προσέγγιση της φυσικής με τη βοήθεια της λογοτεχνίας συνάδει με τις παιδαγωγικές ιδέες για την ενοποίηση των διδακτικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (*whole education, integrated curriculum*), που φέρνουν ξανά κοντά γνώσεις και δεξιότητες διαφόρων διδακτικών περιοχών, αλλά και τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Τα παιδιά 'μουδιασμένα' κάτω από το βάρος των ποικίλων διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, δεν αντιλαμβάνονται τα μετα-

πληρέστερη κατανόησή τους. Tikhomirova, S. (1993). A Soviet approach. *Literacy physics. Science Scope*, 16, 57-58.

17. Τα έργα του Egan βρίθουν από παρόμοιες ιδέες. Δες: * Egan, K. (1999). *Children's Minds. Talking Rabbits & Clockwork Oranges*. New York, London: Teachers College Press *Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How the Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press. * Egan, K. (1988). *Teaching as a Storytelling. An Alternative Approach to Teaching and the Curriculum*. Routledge: London. *Egan, K. (1979). *Educational Development*. New York: Oxford University Press.

18. Δες τις σχετικές απόψεις του Whitehead. Whitehead, A. (1929). *The Aims of Education*. New York: Macmillan, σελ. 17-18.



ξύ τους σημεία επαφής, αλλά και τον τρόπο που όλες οι γνώσεις του σχολείου σχετίζονται και βρίσκουν εφαρμογή στη δική τους ζωή.

Η σύγχρονη τάση¹⁹ στην εκπαίδευση είναι να πέσουν τα στεγανά ανάμεσα στα διάφορα μαθήματα και να υιοθετηθούν γενικότερες ματιές θεώρησης της γνώσης. Μια τέτοια προσέγγιση φαίνεται να ευνοεί περισσότερο τα μικρότερα παιδιά²⁰ που δυσκολεύονται να προσδιορίσουν τη χρησιμότητα όλων εκείνων των αποσπασματικών πληροφοριών που διδάσκονται στο σχολείο και να μεταφέρουν πληροφορίες και τεχνικές από τη μια περιοχή στην άλλη.

Αξίζει φυσικά εδώ να σημειωθεί ότι το διαθεματικό- διεπιστημονικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι και τόσο εύκολη υπόθεση αφού οι διδάσκοντες δεν έχουν συνηθίσει σε τέτοιες εκπαιδευτικές πρακτικές και σίγουρα θα χρειαστεί χρόνος για να αναπτυχθούν παρόμοια αναλυτικά προγράμματα²¹.

Σε όλα τα προηγούμενα, αξίζει να προστεθούν και τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που δείχνουν να ευνοούν την προσέγγιση της επιστήμης με τη βοήθεια της λογοτεχνίας. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά έρευνα²² που συνέκρινε, σε διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, τις επιδόσεις τόσο στο γλωσσικό μάθημα, όσο και στις φυσικές επιστήμες τριών ομάδων μαθητών: παιδιά που χρησιμοποίησαν λογοτεχνικά βιβλία για τη

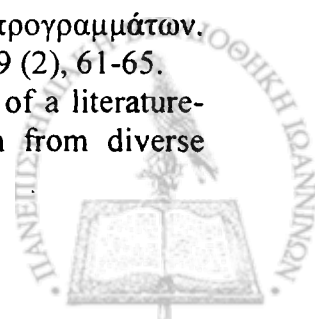
19. Gavelek, J. R., Raphael, T. E., Biondo, S. M., & Wang, D. (1999). Integrated literacy instruction. A review of the literature. www.cierra.org.

20. Διεπιστημονικές θεωρήσεις θεωρούνται κατάλληλες κυρίως για μικρά παιδιά. Για το λόγο αυτό και η λογοτεχνία στη διδασκαλία της φυσικής προτείνεται για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς όμως να αποκλείεται και από τη δευτεροβάθμια. Δες τις προτάσεις των: Pottle, J. & Rutley, M. (1997). *Integrating Science and Language Arts in Your Classroom. Reproducibles*. Portland: J. Weston Walch. Ακόμη, για μεγαλύτερα παιδιά κατά τη διαπραγμάτευση ενός επιστημονικού θέματος προτείνεται και η μεγαλόφωνη ανάγνωση σχετικών λογοτεχνικών κειμένων: Pond, M. & Hoch, L. (1992). Linking children's literature and science activities. *Ohio Reading Teacher*, 26 (2), 13-15.

21. Μάλιστα επειδή και ερευνητικά διαπιστώθηκε παρόμοια δυσκολία, ερευνητές οργάνωσαν κύκλους μαθημάτων την καλοκαιρινή περίοδο για εκπαιδευτικούς, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να διαπιστώσουν πώς είναι δυνατόν να εφαρμοστούν πρακτικά παρόμοιες αρχές. Έτσι βάσισαν το νέο τους πρόγραμμα σε μια πολυεδρική επισκόπηση της τοπικής κοινότητας, ενσωματώνοντας στο πρόγραμμα στοιχεία φυσικών επιστημών, οικονομίας, ιστορίας, και πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι ίδιοι οι ερευνητές, επειδή θεώρησαν ότι κυριαρχεί το γλωσσικό μάθημα, γλώσσα και λογοτεχνία και ονόμασαν τη θεώρησή τους «διαβάζοντας και γράφοντας την πολιτιστική μας κληρονομιά». Η ανάγνωση κυριάρχησε με τους συμμετέχοντες να ασχολούνται με το διάβασμα λογοτεχνικών και μη βιβλίων, τοπικών εφημερίδων, ντόπιους συγγραφείς, ενώ και οι ίδιοι κλήθηκαν να ολοκληρώσουν πολλά σχετικά κείμενα. Δες: Tchudi, S. & Lafer, S. (1993). How dry is the desert: Nurturing interdisciplinary learning. *Educational Leadership*, 51, 76-79.

Ακόμη, διατυπώνονται και οι πρώτοι κανόνες για την ανάπτυξη παρόμοιων προγραμμάτων. Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49 (2), 61-65.

22. Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, J. K., & Smith, M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32 (1), 54-76.



διδασκαλία γλώσσας και φυσικής, παιδιά που χρησιμοποίησαν λογοτεχνικά βιβλία μόνο στο γλωσσικό μάθημα, και την ομάδα ελέγχου που έκανε χρήση των συνηθισμένων εγχειριδίων και για τα δύο μαθήματα. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι από τις τρεις ομάδες, η πρώτη ήταν περισσότερο ευνοημένη.

Σίγουρα η προσέγγιση της επιστήμης με τη βοήθεια του παιδικού βιβλίου φαίνεται να έχει ενδιαφέρον. Εκτός από το βιβλίο γνώσεων, για το οποίο έχει προταθεί²³ ότι η καλύτερη εποχή για να εθιστεί ένα παιδί στην ανάγνωσή του είναι το νηπιαγωγείο, και το λογοτεχνικό παιδικό βιβλίο μπορεί να συμβάλει προς αυτήν την κατεύθυνση.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι τα κριτήρια διάκρισης ανάμεσα στις δύο κατηγορίες βιβλίων, καθίστανται αρκετά επισφαλής, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για έργα που απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες. Αναζητώντας τις διαφορές ανάμεσά τους, ορισμένοι²⁴ θεωρούν ότι αυτές θα πρέπει να αναζητηθούν στο βασικό στόχο των έργων, τέρψη για τα λογοτεχνικά, γνώσεις για τα βιβλία γνώσεων, και κυρίως στην έμφαση που δίνεται στο πραγματογνωστικό ή αφηγηματικό μέρος του βιβλίου. Έτσι, τα λογοτεχνικά βιβλία, ακόμη και όταν μεταδίδουν γνώσεις και πληροφορίες, το κάνουν μόνο ευκαιρικά, αφού βασική τους πρόθεση είναι να διηγηθούν μια ιστορία. Άλλοι πάλι²⁵, προτιμούν να μιλούν για τρεις κατηγορίες βιβλίων: μη αφηγηματικά βιβλία γνώσεων, αφηγηματικά γνώσεων και καθαρώς λογοτεχνικά.

Παραλείποντας τα μη αφηγηματικά βιβλία γνώσεων, των οποίων η συμβολή στην προσέγγιση της επιστήμης είναι αναμφισβήτητη, θα περιοριστούμε στα λογοτεχνικά βιβλία γνώσεων και στα αμιγώς λογοτεχνικά. Σε αυτήν την κατηγορία εμπίπτει μια ευρεία συλλογή βιβλίων, που διαφέρουν αισθητά μεταξύ τους.

Καθοριστική φαίνεται να είναι η πρόθεση η μη του συγγραφέα να 'διδάξει' ένα φυσικό φαινόμενο ή μια φυσική έννοια. Οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων φαίνεται να ενδιαφέρονται σοβαρά να συμβάλουν στην κατανόηση της επιστήμης, και εκδοτικοί οίκοι αναλαμβάνουν να εκδώσουν σειρές όπου ακόμη και στον τίτλο²⁶ γίνεται φανερός

23. Neate, B. (1992). *Finding Out About Finding Out: A Practical Guide to Children's Information Books*. London: Hodder & Stoughton.

24. Η Καρπόζηλου αναφέρει την περίπτωση της *Μυρμηγκούπολης* (Γ. Μπάρτζης και Δ. Στίκα, 1984. Τεκμήριο) που προλογίζεται από τους συγγραφείς της: "Εδώ αρχίζει η *μυρμηγκούπολη*, ένα παραμύθι που δεν είναι παραμύθι. Είναι η πραγματική ιστορία της μυρμηγκοφωλιάς και της μυρμηγκοκοινωνίας. Με τη γλώσσα του παραμυθιού και της φαντασίας θα δούμε πράγματα που είναι αληθινά". Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το Παιδί στην Χώρα των Βιβλίων*. Καστανιώτης. Το ίδιο ισχύει και για το συγγενές σε περιχόμενο *Το μυστικό της μυρμηγκούπολης*. (Κειμ. Νίκος Μολυβιάτης. Εικ. Νίκος Μαρουλάκης. Σκίουρος, 1999). Η αφήγηση έχει επινοηθεί με πρωταρχικό σκοπό την ενημέρωση των μικρών αναγνώσεων σε θέματα που αφορούν στα μυρμηγκία. Για το λόγο αυτό και το βιβλίο συνοδεύεται από ερωτήσεις ελέγχου και σταυρόλεξα γνώσεων.

25. Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1999). Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων. Β. Αποστολίδου & Α. Χοντολίδου (Επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (35-41). Τυπώθη, Γ. Δαρδανός.

26. Όταν δεν αναφέρεται στον ίδιο τον τίτλο, π.χ. *Το ταξίδι του νερού*, προστίθεται διευκρινιστικός υπότιτλος, π.χ. *Δε φοβάμαι το νερό*. *Το ταξίδι του νερού*, ή υπέρτιτλος, π.χ. *Ο ηλεκτρισμός*. Δες: Κατερίνα Γιαννίκου (1997). *Δε φοβάμαι το νερό*. *Το ταξίδι του νερού*. Εκδ. Μοντέρνοι Καιροί *Εξαρχοπούλου, Μ., & Εξαρχόπουλος, Θ. (1988). *Το ταξίδι του νερού*. Ηχοεικόνες,

ο σκοπός του βιβλίου. Μια νέα μορφή διδακτισμού εισβάλλει πάλι στο λογοτεχνικό βιβλίο. Ενώ ο παλιός διδακτισμός των ηθικοπλαστικών αναφορών και του καθωσπρεπισμού εκδιώχθηκε από το χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, από το παράθυρο εισχώρησε ο διδακτισμός των προοδευτικών ιδεών (π.χ. ισότητα των φύλων, ειρηνικά μηνύματα) και των χρήσιμων γνώσεων²⁷.

Χωρίς απαραίτητα να θεωρούμε την ξεκάθαρη πρόθεση του συγγραφέα μειονέκτημα, αφού βιβλία αυτής της κατηγορίας δικαιώνονται με λογοτεχνικά κριτήρια²⁸, αρκετά από αυτά προσφέρουν ‘κακή’ λογοτεχνία και ‘υπεραπλουστευμένη’ επιστήμη.

Βέβαια, δεν απουσιάζουν και εκείνα τα βιβλία, που παρουσιάζουν παραστατικά και εύληπτα ένα φυσικό φαινόμενο, χωρίς καθόλου να αποσκοπούν στη ‘διδασκαλία του’. Οι συγγραφείς παρόμοιων βιβλίων εκμεταλλεύονται μυθοπλαστικά τη μαγεία που προσφέρει η φύση και δημιουργούν ιστορίες για φυσικές έννοιες ή φαινόμενα που περιγράφουν με τρόπο μαγευτικό. Το γνωστό παιδικό βιβλίο *Ο Μικρός Κάστορας και η Ηχώ*²⁹, αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, την καλύτερη έκφραση παρόμοιων προσεγγίσεων, αφού το σχεδόν μαγικό φαινόμενο, κατορθώνει να χαρίσει μια σειρά από φίλους στο μοναχικό τρωκτικό.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει και η θεματολογία των βιβλίων που ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος των φυσικών επιστημών. Ορισμένα θέματα δείχνουν να ευνοούνται ιδιαίτερα, αφού πολλά βιβλία τα θέτουν στο κέντρο των διαπραγματεύσεών τους³⁰. Εικονογραφημένα βιβλία που απευθύνονται σε μικρότερα παιδιά αφηγούνται ιστορίες για το ταξίδι του νερού και τις συνήθειες ‘μεταμορφώσεις’ του. Αντίθετα, επιστημονικά δεδομένα, όπως ο αέρας έχει βάρος ή το φως διαδίδεται ευθύγραμμα ή δεν εμπνέουν τους λογοτέχνες ή δεν θεωρούνται κατάλληλα για μικρά παιδιά.

Μάλιστα, η καταλληλότητα παρόμοιων βιβλίων ‘αγωνίζεται’ να προβληθεί μέσα από μία έντονη έξαρση της ‘παιδικότητάς’ τους. Η απουσία, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων³¹, επιστημονικής ορολογίας, οι ήρωες των βιβλίων, που συνήθως είναι μικρά παι-

Βιβλίο με κασέτα. Εκδ. Αίολος. * Βούλα Μάστορη (1999), «Απορίες Παιδιών». Ηλεκτρισμός. Αστραπή ή Κεραυνός. Ζωγρ. Σπ. Γούσης. εκδ. Ελληνικά Γράμματα

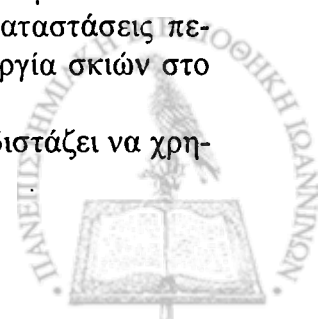
27. Για το θέμα δεξ: * Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός. * Ζερβού, Α. (1996). *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα Κείμενα των Παιδικών μας Χρόνων*. Οδυσσέας.

28. Αναφέρουμε ως παράδειγμα το αξιόλογο βιβλίο της Σ. Μαντουβάλου με φανερή την πρόθεσή του να διδάξει. * Σοφία Μαντουβάλου (1997). *Το σύννεφο που έβαλε τα κλάματα*. Εικ. Κέλλυ Ματαθία Κόβο. Εκδ. Καστανιώτης

29. MacDonald (Κειμ.), Fox-Davies, S. (Εικ.). *Ο Μικρός Κάστορας και Ηχώ*. Μτφ. Ρ. Ρώσση-Ζαΐρη. Εκδ. Ρώσση, 1990.

30. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η θέση του θέματος. Σε άλλα το φυσικό φαινόμενο/ έννοια αποτελεί το κεντρικό θέμα του βιβλίου, ενώ σε μια μεγάλη πλειοψηφία οι καταστάσεις περιγράφονται ως περιφερειακό στοιχείο της ιστορίας. Π.χ. Το φως και η δημιουργία σκιών στο Γ. Πατεράκη (χχ). *Η Αλίνα και ο Ήλιος*. Εικ. Σ. Ζαραμπούκα. Καστανιώτης.

31. Η σειρά «Απορίες παιδιών» της Β. Μάστορη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, δε διστάζει να χρησιμοποιήσει την επιστημονική ορολογία όποια και αν είναι.



διά ή προσωποποιημένα ζώα, οι κάθε λογής ανιμισμοί, καθώς και το αφηγηματικό πλαίσιο, που προβάλλει το επιστημονικό πυρήνα του βιβλίου ως απορία παιδιού ή παιδικό φόβο, είναι ορισμένα από τα συνηθέστερα μέσα που μετέρχονται συγγραφείς που προτίθενται να 'διδάξουν' φυσική μέσα από ιστορίες.

Στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, θα είχε ενδιαφέρον να εξετασθούν και οι σχέσεις ανάμεσα στη φαντασία και την επιστήμη, αφού άλλοτε ο λογοτέχνης υπακούει στους νόμους της φυσικής και άλλοτε, ποιητική αδεία, επιζητά να τους ανατρέψει. Η κίνηση του ήλιου γύρω από μια ασάλευτη γη, η αιτία των ηφαιστειακών εκρήξεων ή οι φάσεις της σελήνης³², μετατρέπονται σε φανταστικές ιστορίες που ανατρέπουν όσα η επιστήμη βεβαιώνει.

Παράλληλα με τα βιβλία που διαπραγματεύονται ένα φυσικό φαινόμενο, συνυπάρχουν και εκείνα που διηγούνται εμπειρίες, ανέκδοτα, περιπέτειες επιστημόνων (π.χ. το μήλο του Νεύτωνα και οι νόμοι της βαρύτητας, η μπανιέρα του Αρχιμήδη και η άνοση, ο αετός του Φραγκλίνου). Παρόμοια βιβλία εντάσσονται 'αυτοδικαίως' στο μάθημα της Φυσικής καθώς ευαισθητοποιούν τα παιδιά στην παρατήρηση φαινομένων και στην ανακάλυψη του κόσμου και της επιστήμης³³.

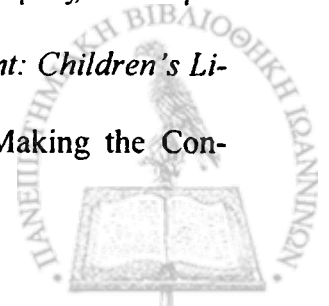
Όλες οι προηγούμενες παρατηρήσεις θέτουν το ζήτημα της επιλογής των βιβλίων ή των αφηγήσεων που αρμόζουν σε κάθε θέμα (science related children's literature)³⁴. Αυτό ακριβώς αποτελεί και τη μεγάλη πρόκληση για την επιτυχία παρόμοιων προσεγγίσεων.

Για τα βιβλία που ο διδάσκων θα χρησιμοποιήσει, με κάποιον τρόπο, και κατά τη διάρκεια του μαθήματος των φυσικών επιστημών, η επιλογή βασίζεται σε κριτήρια κοινά με οποιαδήποτε άλλο λογοτεχνικό παιδικό βιβλίο. Η ενδιαφέρουσα ιστορία, η εξωτερική ελκυστική εμφάνιση του βιβλίου, η εικονογράφηση, η συμβολή του στην ανάπτυξη προβληματισμού, η γλώσσα του, οι ιδέες του, η άρτια δομή, η καταλληλότητά του για συγκεκριμένους αποδέκτες και η αξιολογική κρίση αναγνώστη και ακροατηρίου, θα επηρεάσουν καθοριστικά την τελική επιλογή του βιβλίου.

32. Στη σειρά «Φεγγαροϊστορίες», όπου κυκλοφορούν οι τίτλοι *Χάθηκαν οι φεγγαροακτίνες*, *Στα χέρια του μάγου*, *Το φεγγαράκι είναι τιμωρία*, *Στον έβδομο Ουρανό* (κειμ. Βούλα Μάστορη, εκδ. Πατάκης), στο οπισθόφυλλο του βιβλίου αναγράφεται πανομοιότυπα: «Υπάρχουν βραδιές που το Φεγγάρι χάνεται από τον ουρανό. Τι συμβαίνει τότε; Εμείς με τις φεγγαροϊστορίες δε θα σου πούμε ότι τότε είναι που η Γη βρίσκεται ανάμεσα στο Φεγγάρι και στον Ήλιο και η σκιά της το σκοτεινιάζει. Εμείς θα σου δώσουμε παραμυθένιες απαντήσεις, σαν αυτές που θα έδινες και εσύ για να ονειρευτείς και να ταξιδέψεις στον κόσμο της φαντασίας. Λοιπόν, κοιτάξεις μια νύχτα τον ουρανό και δε βλέπεις το Φεγγάρι. Γιατί; ρωτάς. Γιατί (η απάντηση είναι ανάλογη του τίτλου του βιβλίου) έχασε τις φεγγαροακτίνες του, σου απαντούμε εμείς, και διάβασε τη φεγγαροϊστορία να μάθεις τα πώς και γιατί και όλα».

33. Η άποψη εκφράζεται στο: Cerullo, M. M. (1997). *Reading the Environment: Children's Literature in the Science Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

34. Ο όρος ανήκει στους: Barclay, K., Benelli, C. & Schoon, S. (1999). Making the Connection! Science and Literacy. *Childhood Education*, 75 (3), 146-152.



Επιπλέον, θα προσμετρήσουν παράγοντες όπως ο επιστημονικός πυρήνας³⁵ του βιβλίου, που θα αποτελέσει τη βάση της περιγραφής του θέματος, η σαφήνεια στη διαπραγμάτευση, και κυρίως η επιστημονική ακρίβεια των αναφερομένων. Καμία επιστημονική ανακρίβεια δεν δικαιολογείται στο όνομα της κατανόησης, της υπεραπλούστευσης, ή της προσαρμογής ενός επιστημονικού θέματος σε μικρότερες ηλικίες. Έτσι για παράδειγμα³⁶, η μοναχική πορεία μιας σταγόνας που εγκαταλείπει το σύννεφό της, υγροποιείται, πέφτει ως βροχή στη γη, εξατμίζεται ξανά, και ξαναβρίσκει το ίδιο σύννεφο και τις παλιές της 'συγκατοίκους', αποτελεί μια επιστημονική ανακρίβεια που καλό θα ήταν να είχε αποφευχθεί.

Εκτός από την επιλογή του βιβλίου/ των βιβλίων, σημασία έχει και η παρουσίαση του θέματος στην τάξη.

- Είναι φορές που ένα και μοναδικό βιβλίο ή ιστορία, αφού διαβαστεί μέσα στην τάξη, πυροδοτεί συζητήσεις, καλλιεργεί προβληματισμό, και καταλήγει σε μια γενικευμένη ενασχόληση με κάποιο επιστημονικό θέμα. Τις περισσότερες φορές, αυτό συμβαίνει ανεξάρτητα από την πρόθεση του διδάσκοντος, που όμως δράττεται της ευκαιρίας για να εμπλουτίσει τις γνώσεις των παιδιών. Μάλιστα, αρκετές φορές το βιβλίο λειτουργεί ως σημείο εκκίνησης για την οργάνωση και εκτέλεση μια σειράς εργαστηριακών πειραμάτων. Με άλλα λόγια, παρόμοια βιβλία 'ανοίγουν την πόρτα σε επιστημονικές ανακαλύψεις και διερευνήσεις'³⁷.

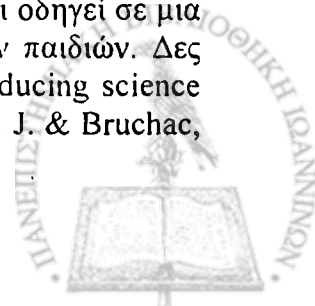
Ως παράδειγμα αναφέρουμε περιστατικό που παρακολούθησαμε σε νηπιαγωγείο της Ρόδου, όπου η γνωστή ιστορία του Δαίδαλου και του Ίκαρου έδωσε την ευκαιρία στην τάξη να ασχοληθεί με το φαινόμενο της τήξης, ακόμη και σε πειραματικό επίπεδο. Με βάση την απορία ενός μικρού «Γιατί έλιωσαν τα φτερά του Ίκαρου;», τα παιδιά σχολίασαν την ιδιότητα του κεριού να τήκεται εξαιτίας υψηλών θερμοκρασιών, προσπάθησαν να ανακαλύψουν τα υλικά κατασκευής που θα συνδύαζαν ελαφρότητα με ανθεκτικότητα, 'έπαιξαν' / πειραματίστηκαν μαζί τους και δημιούργησαν μια πρωτότυπη κέρινη συλλογή.

- Άλλες φορές πάλι, η νηπιαγωγός αξίζει να επιχειρήσει την παρουσίαση του ίδιου φαινομένου μέσα από μια σειρά σχετικών βιβλίων και να παρατηρήσει πώς από ιστορία σε ιστορία, και χωρίς καμία απολύτως αναφορά στο φαινόμενο, τα παιδιά αρχίζουν να το αναγνωρίζουν, να το κατανοούν και να το προβλέπουν.

35. Το προτείνουν και επιχειρούν να δώσουν έναν κατάλογο των σχετικών βιβλίων αλλά και των συναφών δραστηριοτήτων που πηγάζουν από αυτά οι: Butzow, C. M., & Butzow, J. W. (1998). *More Science through Children's Literature: An Integrated Approach*. Englewood: Teacher Ideas Press.

36. Αναφερόμαστε στο: Σόνια Ιερωνυμίδα-Κατσουλίδη. *Η Κρυσταλλούλα*. Καστανιώτης.

37. Για παράδειγμα, γνωστός αμερικάνικος μύθος που συνδυάζει τη χημεία και την αστρονομία και κινείται επιστημονικά στο χώρο της ανάλυσης και διάθλασης του φωτός, συνοδεύεται από πείραμα για την ανάλυση του φωτός. Παρομοίως, και άλλος μύθος για το φεγγάρι οδηγεί σε μια σειρά (hands on activities) που κατορθώνουν να κερδίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Δες αντίστοιχα: *Burns, J. E. (1997). From the rainbow crow to polar bears: Introducing science concepts through children's literature. *Science Scope*, 21 (2), 14-16. *Caduto, M. J. & Bruchac, J. (1994). There's science in that story. *Instructor*, 103 (7), 42-44, 48, 92.



Αναφέρουμε την περίπτωση μιας νηπιαγωγού που διάβασε γνωστό μύθο του Αισώπου για το σκυλί που, βλέποντας το είδωλό του στο νερό, θεώρησε ότι εντόπισε ένα άλλο σκυλί με ένα άλλο κόκαλο. Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών της τάξης της, συμφώνησε μαζί του.

Αντίθετα, στο συστεγαζόμενο νηπιαγωγείο, η νηπιαγωγός διάβασε την ίδια ιστορία, αυτή τη φορά όμως μετά από μια σειρά βιβλίων με το ίδιο θέμα. Οι ιστορίες που άκουσαν τα παιδιά σε ρυθμό μία την ημέρα, και χωρίς καμία ενασχόληση με το επίμαχο θέμα, ήταν: *Το περήφανο ελάφι*, *Η ιστορία του Νάρκισσου*³⁸, *Ο Ματθαίος, ο Πιερρότος και το Φεγγάρι*³⁹, *Πλάτς!*⁴⁰, *Η ιστορία του Ύλα*⁴¹. Τα παιδιά της δικής της τάξης διαφώνησαν με το σκύλο, αφού αντελήφθησαν ότι στο νερό δεν υπήρχε ένας επιπλέον σκύλος, αλλά το είδωλό του.

- Η νηπιαγωγός επιλέγει και παρουσιάζει λογοτεχνικά βιβλία σχετικά με ένα θέμα, π.χ. νερό, προσπαθώντας να εξαντλήσει κάθε εκδοχή των φαινομένων του, και να το φωτίσει ολόπλευρα. Τα βιβλία επιλέγονται, παρουσιάζονται, σχολιάζονται και τα παιδιά καλούνται να προβληματιστούν πάνω σε επιστημονικά θέματα. Καλό είναι να κρατούνται, με κάποιον τρόπο, σημειώσεις ώστε να καθίσταται εύκολη η ανακεφαλαίωση και η γενική εποπτεία του θέματος.

Αναφορικά με το νερό θίγονται θέματα που σχετίζονται με την πήξη⁴², την εξάτμιση και την υγροποίηση⁴³, τη διαλυτότητα⁴⁴, την απορροφητικότητα⁴⁵, την επίπλευση και τη βύθιση⁴⁶, την άσκηση δύναμης με ευεργετικές ή καταστροφικές συνέπειες⁴⁷, τη συμβολή του στην θρέψη⁴⁸ και την παρουσίαση του πλήρους κύκλου του

38. Σοφία Ζαραμπούκα (1984). *Μυθολογία*. Τομ. 6. Κέδρος.

39. *Ιστορίες για Κάθε Βράδυ*. Κειμ. Τζιοβάννι Καβιετέλ. Μτφ. Ντόση Ιορδανίδου. Εικ. Μαρία Γκράτσια Μπολντορίνι. Πατάκης, 1992.

40. Φ. Κορεντέν. (1997). *Πλάτς! Άμμος*.

41. Σοφία Ζαραμπούκα (1984). *Μυθολογία*. Τομ. 6. Κέδρος.

42. Τα βιβλία που διηγούνται ιστορίες του χιονιού, τις περισσότερες φορές, δεν παραλείπουν να συμπεριλάβουν και τη μετάβαση από τη στερεή κατάσταση στην υγρή. Μάνος Κοντολέων *Ο Χιονάνθρωπος που δεν ήθελε να λιώσει*. Εικ. Δ. Παρίση. Δελφίνοι, 1994. Ή η ανατροπή του πράγματος, όπου το κορίτσι ζητά από το χιονάνθρωπο να μη λιώσει ποτέ. Ευγ. Τριβιζάς. *Ο Χιονάνθρωπος και το κορίτσι*. Εικ. Αλέξης Κυριτσόπουλος. Κέδρος, 1983. Η αντίστροφη κατάσταση και η ιδιότητα του πάγου να μη βυθίζεται στο Α. Πασσιά, Α., & Μανδηλαράς, Φ. (1998). *Το Ψαράκι που Ξεγέλασε το Χειμώνα*. Εικ. Νίκος Πάνος. Εκδ. Φυτράκης.

43. Το διψασμένο δεντράκι στο βιβλίο Κίκα Πουλχερίου *Ανέβα μήλο κατέβα ρόδι*. Εικ. Ν. Φάλαρη. ΑΣΕ. Αργυρώ Κοκορέλη (1998). *Ο Συννεφούλης*. Εικ. Σουζάνε Ρίντελ. Ελληνικά Γράμματα.

44. Ο γάιδαρος που κουβαλούσε αλάτι, γνωστός αισώπειος μύθος.

45. Ο γάιδαρος που κουβαλούσε αλάτι, γνωστός αισώπειος μύθος.

46. Το περιστέρι και το μυρμήγκι, γνωστός αισώπειος μύθος.

47. Ο κατακλυσμός του Νώε. Η ιστορία του Δευκαλίωνα.

48. Το κουκουτσακι από το βιβλίο της Κίκα Πουλχερίου *Ανέβα μήλο κατέβα ρόδι*. Εικ. Ν. Φάλαρη. ΑΣΕ.



νερού στη φύση⁴⁹. Ο σχετικός πίνακας (Πιν. 1) παρουσιάζει σχηματικά μια πρώτη πρόταση για τα θέματα και τις ιστορίες που ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι όχι μόνο το πεζό κείμενο αλλά και το ποίημα, μπορεί να εμπλακεί στη διδασκαλία των επιστημών στο σχολείο⁵⁰. Η επιλογή τους όμως είναι δυσκολότερη, αφού τις περισσότερες φορές τα ποιήματα στερούνται επιστημονικού πυρήνα και αναφορών. Για το συγκεκριμένο θέμα του νερού ξεχωρίζει το ποίημα του Ζαχαρία Παπαντωνίου “Το ποταμάκι”, καθώς και το “Για πες αλεύρι” του Γ. Κρόκου⁵¹.

- ‘Διεπιδραστική ανάγνωση’ σε ‘μύθους φυσικής’. Όσο και αν ξενίζει η αδόκιμη ορολογία, η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίζεται σε μύθους που, σε τελευταία ανάλυση, δεν είναι τίποτε άλλο παρά πειράματα με μανδύα ιστορίας. Το αφηγηματικό πλαίσιο του μύθου αποτελεί την επιστημονική απορία, η εξέλιξη, την πορεία του πειράματος, ενώ η κατάληξη της ιστορίας ανακοινώνει τα αποτελέσματά του.

Από την άλλη, η ‘διεπιδραστική ανάγνωση’⁵² ενθαρρύνει, πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά την παρουσίαση της ιστορίας, διακοπές για συζητήσεις, διατύπωση προβλέψεων και υποθέσεων, ακόμη και διεξαγωγή πειραμάτων, έλεγχο αποτελεσμάτων, και γενίκευση συμπερασμάτων.

49. *Αναστασία Περιστεράκη-Ψυχογιού (1995). *Η Ιστορία του Νερού*. Εικ. Φιλομήλα Βακάλη-Συρογιαννοπούλου. Σύγχρονη Εποχή. *Κατερίνα Γιαννίκου (1997). *Δε φοβάμαι το νερό. Το μεγάλο ταξίδι του νερού*. Εκδ. Μοντέρνοι Καιροί. *Σοφία Μαντουβάλου (1997). *Το σύννεφο που έβαλε τα κλάματα*. Εικ. Κέλλυ Ματαθία Κόβο. Εκδ. Καστανιώτης. *Αλίκη Βουγιουκλάκη (1995). *Μια σταγόνα βροχής*. Εικ. Νίνα Σταματίου. Σαββάλας. *Σόνια Ιερωνυμίδη-Κατσουλίδη. *Η Κρυσταλλούλα*. Καστανιώτης. *Ευανθ. Σταυρινάδου. *Το όμορφο παραμύθι της Βροχής. Το ταξίδι*. *Εξαρχοπούλου, Μ., & Εξαρχόπουλος, Θ. (1988). *Το ταξίδι του νερού*. Ηχοεικόνες, Βιβλίο με κασέτα. Εκδ. Αίολος.

50. Δες σχετικό άρθρο που όχι μόνο υπερασπίζεται το ποίημα στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών αλλά προσφέρει και βιβλιογραφία 26 ποιημάτων. Harms, J. M. & Lettow, L. J. (1995). Supporting environmental education through poetry. *Journal of Youth Services in Libraries*, 8 (2), 167-171.

51. «Το ποταμάκι»

- Από πού είσαι, ποταμάκι;
- Από κείνο το βουνό.
- Πώς τον λένε τον παππού σου;
- Σύννεφο στον ουρανό.
- Ποια είναι η μάνα σου;
- Η μπόρα.
- Πώς κατέβηκες στη χώρα;
- Τα χωράφια να ποτίσω
και τους μύλους να γυρίσω.
- Στάσου να σε δούμε λίγο,
ποταμάκι μου καλό!
- Βιάζομαι πολύ να φύγω
ν’ ανταμώνω το γιαλό.

«Για πες αλεύρι»

Σύννεφο για πες αλεύρι
η βροχούλα σε γυρεύει
Ε, βροχούλα πες αλεύρι
Το ρυάκι σε γυρεύει
Ε, ρυάκι πες αλεύρι
Το ποτάμι σε γυρεύει
Ε, ποτάμι πες αλεύρι
η κυμάτω σε γυρεύει.
Κυματούσα πες αλεύρι
ο ουρανός αγνός σε θέλει,
Σύννεφο για να σε κάνει
και να γίνεις κεραστήρι,
Για της γης το πανηγύρι.

52. Περισσότερα για το θέμα δες: Α. Α. Γιαννικοπούλου (2000²). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Καστανιώτης, σελ. 102-115.



Η νέα τάση που παρατηρείται στο χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται πλέον να αντιμετωπίζει την 'ανάγνωση-παράσταση' και να επικροτεί κάθε προσπάθεια εμπλοκής του παιδιού στη διαδικασία της ανάγνωσης. Αρχίζοντας από το απλό γύρισμα της σελίδας και την παρατήρηση της εικονογράφησης, ως το σχολιασμό των γεγονότων, τη διευκρίνιση ασαφών σημείων, την έκφραση συναισθημάτων, την πρόβλεψη της εξέλιξης, ή την 'ανάγνωση' λέξεων και φράσεων, τα παιδιά 'αλληλοεπιδρούν' με το βιβλίο, διαλέγονται μαζί του, το αξιολογούν, το ανατρέπουν, το επιβεβαιώνουν. Οι σχετικές έρευνες⁵³ δείχνουν ότι, όταν δάσκαλοι και γονείς διαβάζουν στα παιδιά τους «διαλογικά», εκείνα παρουσιάζουν σημαντικότερη βελτίωση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, στην αντίληψη του γραπτού, στην κατανόηση των κειμένων, αλλά και στο δικό τους 'γράψιμο', από ό,τι οι συνομήλικόι τους, που ναι μεν άκουγαν ιστορίες, αλλά δεν εμπλέκονταν ενεργά σε αυτές.

Η διαλογική ανάγνωση μάλλον αποτελεί το καταλληλότερο μέσον στην προσέγγιση της επιστήμης αφού φαίνεται να χρησιμοποιεί ανάλογες τακτικές με αυτήν. Η προηγούμενη γνώση, η πρόβλεψη και κυρίως η συναγωγή συμπερασμάτων και συνεπαγωγών αποτελούν εργαλεία των φυσικών επιστημών.

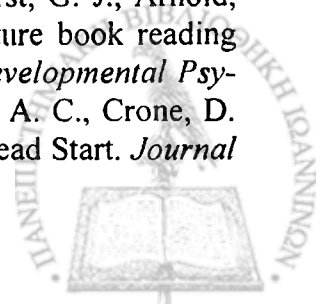
Στην 'διεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών φυσικής' συνδυάζεται η κατανόηση των φυσικών φαινομένων και εννοιών με την απόλαυση του μύθου, και η συναισθηματική φόρτιση που προσφέρει η ιστορία με τη μεθοδολογία της επιστήμης. Η επιτυχία της προσέγγισης συνίσταται κυρίως στον εντοπισμό των κατάλληλων ιστοριών.

Ο *Φορτωμένος Γάιδαρος*, καθώς και ο *Διψασμένος Κόρακας*, γνωστοί αισώπειοι μύθοι, παρουσιάζουν με μορφή ιστορίας τα φαινόμενα της διαλυτότητας, της απορρόφησης και της βύθισης. Η ανάγνωση και ενασχόληση με τους παραπάνω αισώπειους μύθους, δένει στην ίδια δραστηριότητα, την απόλαυση μιας ιστορίας με την αναγνώριση των ιδιοτήτων του νερού, την ευχαρίστηση της Λογοτεχνίας με τη γνώση της Φυσικής, την ακρόαση με το πείραμα.

Στον πρώτο μύθο, ένας γάιδαρος φορτωμένος με αλάτι παραπατά και πέφτει μέσα σε ένα ποτάμι για να ανακαλύψει, καθώς σηκώνεται, ότι το φορτίο του έχει σοβαρά ελαττωθεί. Την επόμενη φορά, και ενώ είναι φορτωμένος με σφουγγάρια, προφασίζεται ξανά ότι γλιστρά μέσα στο νερό. Τώρα όμως στέκεται λιγότερο τυχερός, αφού σηκώνεται κουβαλώντας πολύ μεγαλύτερο φορτίο.

Ο *διψασμένος κόρακας* σε μια στιγμή εύνοιας της Τύχης ανακαλύπτει ένα μισοσπασμένο κανάτι με νερό, αλλά, ατυχία του!, το νερό είναι τόσο λίγο και το στόμιο του δοχείου τόσο μικρό που δεν του επιτρέπουν να ξεδιψάσει. Όμως, τα πετραδάκια

53.*Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243. *Whitehurst, G. J., Arnold, D., Epstein, J. N., Angel, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.*Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angel, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. & Fischel, J. E. (1994) Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.



που ρίχνει μέσα στο κανάτι ανεβάζουν τη στάθμη του νερού και δροσίζουν τον έξυπνο κόρακα.

Και στους δύο μύθους, η ανάγνωση διακόπτεται σε διάφορα σημεία, για να ζητηθούν οι προβλέψεις των παιδιών, οι οποίες, αν είναι πρακτικά εύκολο, ελέγχονται και πειραματικά.

Στο μύθο του γαϊδάρου η νηπιαγωγός διακόπτει την ανάγνωση στο σημείο που ο γάιδαρος φορτωμένος αλάτι πέφτει μέσα στο ποτάμι. Τα παιδιά καλούνται να μαντεύσουν τη συνέχεια και να ελέγξουν πειραματικά τις προτάσεις τους, πριν ξαναρχίσει η ανάγνωση. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και στη δεύτερη φάση, όταν ο γάιδαρος κουβαλά σφουγγάρια και, επίτηδες αυτή τη φορά, βουτά στο νερό.

Για το μύθο του κόρακα, η πορεία διδασκαλίας είναι η εξής: Αρχικά η νηπιαγωγός αφηγείται το μύθο τονίζοντας τη μεγάλη δίψα του κόρακα και την απρόσμενη τύχη του να ανακαλύψει ένα σπασμένο κανάτι με νερό που, όμως, δεν μπορεί να φτάσει. Σε αυτό το σημείο η αφήγηση διακόπτεται και η νηπιαγωγός απευθύνει στα νήπια την ερώτηση-πρόκληση να βρεθεί μια λύση ώστε να πει το πουλί. Οι απόψεις των παιδιών καταγράφονται και ελέγχονται προφορικά αλλά και πειραματικά, πριν ‘ξανασκήψουν’ πάνω στην ιστορία.

Αν τα παιδιά δεν κατορθώσουν να δώσουν λύση, η νηπιαγωγός αφηγείται τη συνέχεια της ιστορίας, τον τρόπο δηλαδή που σκέφτηκε το ίδιο το πουλί. Σταματά τη ροή της ιστορίας για δεύτερη φορά και ζητά από τα παιδιά να ελέγξουν πειραματικά και αυτή την εκδοχή και να προσθέσουν από μόνα τους το ευτυχές ή ατυχές τέλος του μύθου.

Μετά το τέλος της ανάγνωσης, τα παιδιά καλούνται ακόμη να προτείνουν νέους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων των βασικών ηρώων, να τους συμβουλευθούν, ή να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες τις οποίες ενδέχεται να ‘δέσουν’ σε βιβλίο. Η νηπιαγωγός προκαλεί με ερωτήσεις όπως: «Τι άλλο μπορεί να μεταφέρει στην πρώτη ή τη δεύτερη περίπτωση ο γάιδαρος για να μην αλλάξει το αποτέλεσμα»; «Τι θα έκανε ένας τρίτος γάιδαρος;» «Τι απέγινε όλο εκείνο το αλάτι;» «Τι θα γινόταν αν ο κόρακας έριχνε στο κανάτι μια σειρά από άλλα υλικά που βρίσκει στο δάσος, π.χ. φύλλα».

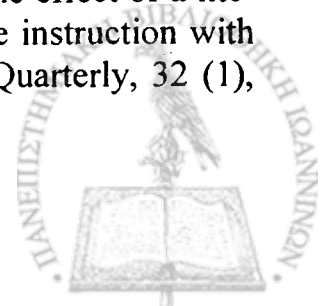
Η παρατήρηση σε τάξεις νηπιαγωγείων⁵⁴ της ενσωμάτωσης εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων και προφορικών αφηγήσεων στην προσέγγιση θεμάτων φυσικών επιστημών, μας δίνει αρκετές ενδείξεις ότι η ιστορία έχει πολλά να προσφέρει και στο μάθημα της Φυσικής. Απομένει σε εμας να βρούμε τους δρόμους που θα ξαναφέρουν κοντά παλιούς, αγαπημένους γνώριμους τη μαγεία του μύθου και τη γνώση του κόσμου.

54. Ευχαριστούμε τη νηπιαγωγό κ. Σεβαστή Ματθαίου και τα παιδιά της τάξης της για τη βοήθεια που μας προσέφεραν.



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994).** Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.
- Barclay, K., Benelli, C. & Schoon, S. (1999).** Making the Connection! Science and Literacy. *Childhood Education*, 75 (3), 146-152.
- Burns, J. E. (1997).** From the rainbow crow to polar bears: Introducing science concepts through children's literature. *Science Scope*, 21 (2), 14-16.
- Butzow, C. M., & Butzow, J. W. (1998).** More Science through Children's Literature: An Integrated Approach. Englewood: Teacher Ideas Press.
- Caduto, M. J. & Bruchac, J. (1994).** There's science in that story. *Instructor*, 103 (7), 42-44, 48, 92.
- Cerullo, M. M. (1997).** Reading the Environment: Children's Literature in the Science Classroom. Portsmouth: Heinemann.
- Egan, K. (1979).** Educational Development. New York: Oxford University Press.
- Egan, K. (1988).** Teaching as a Storytelling. An Alternative Approach to Teaching and the Curriculum. Routledge: London.
- Egan, K. (1997).** The Educated Mind: How the Cognitive Tools Shape our Understanding. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (1999).** Children's Minds. Talking Rabbits & Clockwork Oranges. New York, London: Teachers College Press.
- Fawcett, G. (1992).** Please write a zillion books, Jerry Pallotta! *Ohio Reading Teacher*, 27 (1), 3-4.
- Fogarty, R. (1991).** Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49 (2), 61-65.
- Gavelek, J. R., Raphael, T. E., Biondo, S. M., & Wang, D. (1999).** Integrated literacy instruction. A review of the literature. www.cierra.org.
- Hadzigeorgiou, Y. (2001).** The role of wonder and 'romance' in early childhood science education. *International Journal of Early Years Education*, 9 (1), 63-69.
- Harms, J. M. & Lettow, L. J. (1995).** Supporting environmental education through poetry. *Journal of Youth Services in Libraries*, 8 (2), 167-171.
- Jacobs, A., & Rak, S. (1997).** Mathematics and literature: A winning combination. *Teaching Children Mathematics*, 4 (3), 156-157.
- McGee, L. M. (1992).** Focus on research: Exploring the literature-based reading revolution. *Language Arts*, 69, 529-537.
- Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, J. K., & Smith, M. (1997).** The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32 (1), 54-76.



- Moser, S. (1994). Using storybooks to teach science themes. *Reading Horizons*, 35 (2), 138-150.
- Neate, B. (1992). *Finding Out About Finding Out: A Practical Guide to Children's Information Books*. London: Hodder & Stoughton.
- Pond, M. & Hoch, L. (1992). Linking children's literature and science activities. *Ohio Reading Teacher*, 26 (2), 13-15.
- Pottle, J. & Rutley, M. (1997). *Integrating Science and Language Arts in Your Classroom. Reproducibles*. Portland: J. Weston Walch.
- Savage, J. F. (1994). *Teaching Reading Using Literature*. Dubuque: Wm. C. Brown.
- Schiro, M. (1997). *Integrating Children's Literature and Mathematics in the Classroom: Children as Meaning Makers, Problem Solvers, and Literacy Critics*. New York: Teachers College Press.
- Tchudi, S. & Lafer, S. (1993). How dry is the desert: Nurturing interdisciplinary learning. *Educational Leadership*, 51, 76-79.
- Tikhomirova, S. (1993). A Soviet approach. *Literacy physics. Science Scope*, 16, 57-58.
- Tompkins, G. E. & L. M. McGee (1993). *Teaching Reading with Literature. Case Studies to Action Plans*. New York: Merrill.
- Whitehead, A. (1929). *The Aims of Education*. New York: Macmillan.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D., Epstein, J. N., Angel, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angel, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitin, D. & Wilde, S. (1992). *Read any Good Math Lately? Children's Books for Mathematical Learning K-6*. Portsmouth, N. H.: Heinemann Books.
- Whitin, D. J., Mills, H. & O' Keefe, T. (1990). *Living and Learning Mathematics: Stories and Strategies for Supporting Mathematical Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2000²). Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Ζερβού, Α. (1996). *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα Κείμενα των Παιδικών μας Χρόνων*. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το Παιδί στην Χώρα των Βιβλίων*. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1999). Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων. Β. Αποστολίδου & Α. Χοντολίδου (Επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (35-41). Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2000). Αφήγηση, Φαντασία, Φυσική. *Τα Εκπαιδευτικά*, 55-56, 95-107.



Διερεύνηση των απόψεων και στάσεων που έχουν οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία και τη μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, σε σχέση με τις επιζητούμενες αλλαγές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος

*Α. Μαλαμίτσα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
του Πανεπιστημίου Αθηνών*

Π. Κόκκοτας, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

*Π. Πήλιουρας, Μεταπτυχιακός Φοιτητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
του Πανεπιστημίου Αθηνών*

Περίληψη

Οι αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα δεν επιφέρουν πάντα τις επιθυμητές αλλαγές στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο πιο καθοριστικός παράγοντας σε μια εκπαιδευτική αλλαγή είναι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να το εφαρμόσουν. Συγκεκριμένα στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί της Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης επηρεάζουν τις δραστηριότητες που προτείνουν στους μαθητές τους, το ρόλο που υιοθετούν οι ίδιοι για τον εαυτό τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν και εκτιμούν την επιτυχία του έργου τους. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στο αρχικό αυτό στάδιο της επιζητούμενης «αλλαγής» του μαθησιακού περιβάλλοντος (του περάσματος από την παραδοσιακή τάξη, σε μια κοινότητα μάθησης με δασκάλους και συνομηλίκους) θα αποτελέσει σημαντικό βήμα για επιτυχημένη εφαρμογή της καινοτομίας και θα διευκολύνει στη σωστή λήψη αποφάσεων. Στην έρευνα μας προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε τις απόψεις και τις στάσεις που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί έναντι αυτής της καινοτομίας.

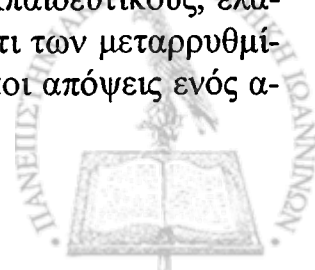
(Λέξεις Κλειδιά: Αναλυτικά Προγράμματα, διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, στάσεις και απόψεις των δασκάλων)

Εισαγωγή

Όπως είναι γνωστό το πιο δύσκολο κομμάτι μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι η εφαρμογή της, γιατί συστηματική μεταρρύθμιση σημαίνει αλλαγή στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Για την επιτυχή εφαρμογή της όποιας καινοτομίας, καθοριστικοί παράγοντες είναι οι γνώσεις του δασκάλου, οι εμπειρίες του, οι στάσεις και οι απόψεις του (Anderson 1994, Connelly and Clandinin 1988).

Γενικά οι άνθρωποι από τη φύση τους, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, αρνούνται να δεχτούν εύκολα οποιαδήποτε αλλαγή στο χώρο της δουλειάς τους. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, οι δάσκαλοι προβάλλουν εμπόδια, σημαντικά ή ασήμαντα, στην επιτυχημένη εφαρμογή τους (Fullan 1993, Hargreaves 1993).

Σπάνια όμως λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αλλαγή στο αρχικό στάδιο της εφαρμογής της. Ειδικά για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, ελάχιστα είναι γνωστά ως τώρα για τις στάσεις και απόψεις τους έναντι των μεταρρυθμίσεων στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο Cobb (1986) αναφέρει σχετικά: «οι απόψεις ενός α-



τόμου αποτελούν τις υποθέσεις του για τη φύση της πραγματικότητας και αποτελούν βάση για τη σκόπιμη δραστηριότητά του».

Επιπλέον, οι θέσεις των γνωστικών ψυχολόγων για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συμβαίνουν οι αλλαγές (ή για τους παράγοντες εσωτερικούς και εξωτερικούς που τις εμποδίζουν ή τις περιορίζουν), παρουσιάζουν ευρύτητα και συγκροτούν τις παραλλαγές της θεωρίας κάτω από την οποία παρατηρείται, καταγράφεται και αναλύεται η σκέψη και η μάθηση (Vosniadou Stella, 1991).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα δεν επιφέρουν πάντα τις επιθυμητές αλλαγές στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης (Elmore, 1995). Όλες μάλιστα, συγκλίνουν και συμπεραίνουν ότι πρωταγωνιστικό ρόλο σε μια εκπαιδευτική αλλαγή παίζουν οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δε μεταδίδουν απλά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το αναπτύσσουν, το προσδιορίζουν και ακόμη το μεθερμηνεύουν. Είναι αυτό που σκέφτονται, πιστεύουν και πράττουν στο επίπεδο της αίθουσας, που διαμορφώνει τελικά το είδος μάθησης που λαμβάνουν οι μαθητές (Hargreaves, 1993).

Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν οι δάσκαλοι να έχουν μια ικανοποιητική αιτιολογία, που να πείθει τους ίδιους και να εξηγεί στους άλλους, γιατί θα πρέπει τα παιδιά να έχουν συγκεκριμένες μαθησιακές εμπειρίες. Η αιτιολογία αυτή σχετίζεται άμεσα με τη φύση της επιστημονικής δραστηριότητας, με τη σημασία της μάθησης στα πλαίσια των Φυσικών Επιστημών καθώς επίσης και με τις μεθόδους/πρακτικές με τις οποίες αυτή επιτυγχάνεται. Οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί της Α'βάθμιας Εκπαίδευσης για αυτά τα θέματα, επηρεάζουν ριζικά τις δραστηριότητες που προτείνουν στα παιδιά, τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τις τάξεις τους, το ρόλο που υιοθετούν οι ίδιοι για τον εαυτό τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν διατάξεις και υλικά καθώς και τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν και εκτιμούν την επιτυχία του έργου τους.

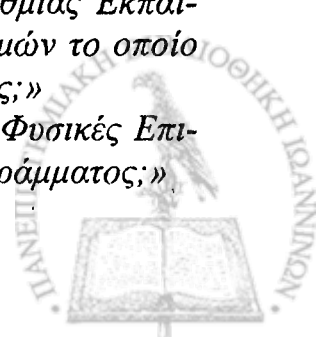
Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στο αρχικό αυτό στάδιο της επιζητούμενης «αλλαγής» του μαθησιακού περιβάλλοντος (του περάσματος από την παραδοσιακή τάξη, σε μια κοινότητα μάθησης με δασκάλους και συνομηλίκους –communities of learners) θα αποτελέσει σημαντικό βήμα για επιτυχημένη εφαρμογή της καινοτομίας και θα διευκολύνει στη σωστή λήψη αποφάσεων. Οι απόψεις και στάσεις που καταγράφηκαν δίνουν την εικόνα που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί έναντι της καινοτομίας, πριν ακόμα έχουν αρκετή ή καθόλου προσωπική εμπειρία για αυτή.

Σκοπός της έρευνας

Ο γενικότερος προβληματισμός που υπάρχει για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο και ιδιαίτερα ο ρόλος που καλείται να παίξει ο δάσκαλος στη διαδικασία της μάθησης, μας οδήγησε να θέσουμε τα εξής ερωτήματα:

«Πόσο ενημερωμένοι είναι οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Φυσικών Επιστημών το οποίο καλούνται να εφαρμόσουν πολύ σύντομα, ίσως από το επόμενο σχολικό έτος;»

«Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες όσον αφορά στις επιζητούμενες αλλαγές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος;»



Τα παραπάνω ερωτήματα αναλύονται στα επιμέρους υποερωτήματα:

- ποιους παράγοντες θεωρούν οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθοριστικούς για να επιτευχθεί μάθηση στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών;
- ποιες διδακτικές στρατηγικές πιστεύουν ότι είναι αποτελεσματικές ώστε να πετύχουν ουσιαστικές συνθήκες μάθησης για τους μαθητές τους στις Φυσικές Επιστήμες;
- ποια πιστεύουν ότι είναι τα χαρακτηριστικά του πετυχημένου δασκάλου στις Φυσικές Επιστήμες;

Μεθοδολογία

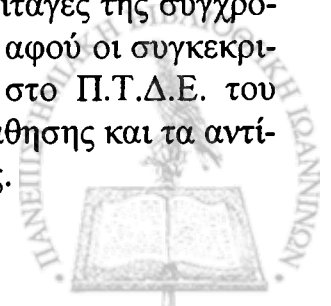
Στην έρευνα η ποια άρχισε το Νοέμβρη του 2000 και ολοκληρώθηκε το Γενάρη του 2001, έλαβαν μέρος 110 εκπαιδευτικοί της ευρύτερης περιοχής του νομού Αττικής (αναλυτικότερα οι μισοί περίπου παρακολουθούσαν το πρόγραμμα Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης και οι υπόλοιποι φοιτούσαν ως μετεκπαιδευόμενοι στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ. Ε.). Το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν πολύ ικανοποιητικό, περίπου 100 %, εφόσον πήραμε 106 απαντημένα ερωτηματολόγια. Από αυτούς 69 ήταν γυναίκες και 37 άνδρες.

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο της μορφής Likert scale. Η χρήση του συγκεκριμένου τύπου ερωτηματολογίου κρίθηκε καταλληλότερη για την περίπτωση συμπλήρωσης απόψεων των εκπαιδευτικών από τους ίδιους (Crowl, 1993). Επειδή όμως στη διεθνή βιβλιογραφία η χρήση ερωτηματολογίου της μορφής Likert scale αναφέρεται μεν ως ο καταλληλότερος τρόπος για την διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων, αλλά από την άλλη πλευρά ως το εργαλείο που παρέχει το μικρότερο βαθμό αξιοπιστίας σε σχέση με άλλες μεθόδους, προχωρήσαμε στην συμπλήρωση και διόρθωση του αρχικού ερωτηματολογίου μας, (μετά την πρώτη πιλοτική εφαρμογή του σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών) και με ερωτήσεις ανοικτού τύπου -αντίστοιχες των επιμέρους υποερωτημάτων μας-. Το ερωτηματολόγιο επίσης συμπληρώθηκε με ερωτήσεις ιεράρχησης δραστηριοτήτων ή μεθόδων ή εργαλείων που ακολουθούν ή χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης καθώς επίσης και διδακτικών έργων ή δράσεων στις οποίες αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους μέσα στην τάξη.

Αποτελέσματα – Σχολιασμός

Προκειμένου να διερευνήσουμε σ' ένα πρώτο επίπεδο το βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών της Α'βάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, των σύγχρονων διδακτικών πρακτικών στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου μας χρησιμοποιήθηκαν, όπως αναφέραμε προηγούμενα στη μεθοδολογία, ερωτήσεις ιεράρχησης δραστηριοτήτων.

Στις ερωτήσεις αυτές φαίνεται να απαντούν σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης Παιδαγωγικής και της Διδακτικής, κάτι που ήταν αναμενόμενο, αφού οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών όπου διδάσκονται τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και τα αντίστοιχα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας τα οποία βασίζονται σ' αυτές.



Έτσι για παράδειγμα στη δήλωση:

«Μια διδασκαλία Φυσικών Επιστημών, σύμφωνα με την άποψη σου, πρέπει να περιέχει ...

- πρακτική εργασία
- ανάγνωση κειμένων από το σχολικό εγχειρίδιο
- επίδειξη εικόνων ή αληθινών οργάνων και συσκευών
- χρήση Η/Υ και κατάλληλου Εκπαιδευτικού Λογισμικού»

(ιεράρχησε, βάζοντας τους αριθμούς από 1 έως 4 στα παραπάνω, 1 σ' αυτό που θεωρείς ως το πιο απαραίτητο συστατικό στοιχείο μιας διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών και 4 σ' αυτό που θεωρείς ως το λιγότερο απαραίτητο σε σχέση με όλα τα προηγούμενα),

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν, σε ποσοστό 60 % περίπου, ότι θεωρούν ως το πιο απαραίτητο συστατικό στοιχείο μιας διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών **την πρακτική εργασία** και ως το λιγότερο απαραίτητο **την ανάγνωση κειμένων από το σχολικό εγχειρίδιο**.

Επίσης στη δήλωση:

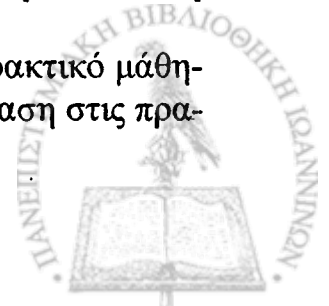
«Ο περισσότερος χρόνος στη διδασκαλία των Φ. Ε. στην τάξη μου αφιερώνεται:

- στην εξήγηση εικόνων, πειραμάτων και κειμένων μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο
- στις δραστηριότητες που προτείνει το σχολικό εγχειρίδιο (π.χ. απαντήσεις σε ερωτήσεις, ορισμός νέων εννοιών, πειράματα επίδειξης)
- στις ομαδικές δραστηριότητες των μαθητών που έχω σχεδιάσει σε αντίστοιχα φύλλα εργασίας (π.χ. πειράματα που κάνουν οι ίδιοι οι μαθητές, ταξινόμηση, καταγραφή, κ.τ.λ)
- στην εξέταση και τη λύση αποριών των μαθητών από την προηγούμενη διδακτική ενότητα (για να μην μένουν «κενά» στους μαθητές)
- στην συνεργασία των μαθητών για τη λύση «προβληματικής» κατάστασης πάνω στη διδακτική ενότητα που διδάσκω (παρεμβαίνω συμβουλευτικά μόνο αν μου το ζητήσουν οι ίδιοι οι μαθητές μου)

(ιεράρχησε, βάζοντας τους αριθμούς από 1 έως 5 στα παραπάνω, 1 σ' αυτό στο οποίο θεωρείς αναγκαίο ν' αφιερώνεις τον περισσότερο χρόνο μιας διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών και 5 σ' αυτό που θεωρείς ως τον λιγότερο ωφέλιμο χρόνο για τους μαθητές σου σε σχέση με όλα τα προηγούμενα),

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν, σε ποσοστό 70 % περίπου, ότι τον περισσότερο διδακτικό χρόνο τους τον αφιερώνουν **στη συνεργατική εργασία των παιδιών για τη «λύση προβλήματος» (problem solving) μέσα από ομαδικές δραστηριότητες που προτείνονται αντίστοιχα είτε από το σχολικό εγχειρίδιο είτε μέσα από «φύλλα εργασίας» τα οποία σχεδιάζουν οι ίδιοι ανάλογα με τη διδακτική ενότητα και τους μαθητές της τάξης τους**, ενώ το λιγότερο χρόνο φαίνεται να δαπανούν **στην εξέταση και τη λύση αποριών των μαθητών τους από την προηγούμενη διδακτική ενότητα**.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι Φυσικές Επιστήμες είναι “πρακτικό μάθημα”, συνεπώς θα πρέπει να διδάσκεται με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνει έμφαση στις πρα-



κτικές δραστηριότητες, στις ερευνητικές δραστηριότητες και στις δραστηριότητες που αφορούν στη λύση προβλημάτων. Η πρακτική εργασία πρέπει να είναι προς την κατεύθυνση του "λύνοντας προβλήματα" και λιγότερο προς την επίδειξη της θεωρίας που διδάχτηκε προηγουμένως. Η σπουδαιότητά της έγκειται στο γεγονός ότι πάνω σ' αυτή στηρίζεται η γνώση στις Φυσικές Επιστήμες.

Η πρακτική εργασία μπορεί να περιλαμβάνει:

- Την εμπειρία του φαινομένου
- Την εξάσκηση στις επιστημονικές διαδικασίες
- Τη διεξαγωγή μικρής έρευνας από το μαθητή.

Η φράση "Ομαδικές Δραστηριότητες" ή συνεργασία των μαθητών στις δραστηριότητες, καλό είναι να χρησιμοποιείται για να περιγράψει σύντομα, μια ενεργητική διαδικασία μάθησης όπου ο "μαθητής" κατανοεί και μαθαίνει δρώντας ο ίδιος, πρακτικά ή νοητικά μέσω της συνεργασίας του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Harlen Wynne and Elstgeest Jos, 1992).

Ο J. Dewey υποστήριξε την άποψη ότι οι επιστημονικές διαδικασίες των Φυσικών Επιστημών είναι τόσο σημαντικές όσο και το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου μας αφορούσε στη βαθύτερη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων, καθώς επίσης και το βαθμό ετοιμότητας, των δασκάλων να εφαρμόσουν άμεσα τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα -τα οποία συνοδεύονται βέβαια και από Νέα Σχολικά Εγχειρίδια- με άλλου τύπου όμως ερωτήσεις (της μορφής Likert scale).

Πίνακας 1 (N=106)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Γνωρίζω την κατάλληλη μεθοδολογία για να διδάξω αποτελεσματικά Φυσ. Επιστήμες.	4 (3,8%)	22 (20,8%)	30 (28,3%)	50 (47,2%)	0
Πιστεύω ότι είμαι ενημερωμένος/νη για τις επιζητούμενες αλλαγές του Νέου Αν. Προγράμματος.	2 (1,9%)	3 (2,8%)	31 (29,3%)	49 (46,3%)	21 (19,8%)
Θέλω να ενημερωθώ για τις αλλαγές του Νέου Αν. Προγράμ.	92 (86,8%)	12 (11,4%)	2 (1,9%)	0	0
Έχω ήδη αλλάξει κάποιες διδακτικές στρατηγικές όταν κάνω Φ. Ε. στην τάξη μου.	13 (12,3%)	21 (19,8%)	17 (16%)	56 (52,8%)	4 (3,8%)
Προσπαθώ με νέες μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. εποικοδόμηση, ανακαλυπτική μέθοδο, συνεργατική οργάνωση της τάξης κ.τ.λ.) να βελτιώσω τη μάθηση των μαθητών μου στις Φ.Ε	67 (63,2%)	17 (16%)	9 (8,5%)	13 (12,3%)	0
Ανησυχώ για την επίδραση των επιζητούμενων αλλαγών του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος στην εκπαίδευση των μαθητών.	18 (17%)	18 (17%)	7 (6,6%)	23 (21,7%)	40 (37,7%)

Από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας νιώθουν γενικά ανασφαλείς όταν διδάσκουν Φυσικές Επιστήμες γιατί δε γνωρίζουν την κατάλληλη μεθοδολογία η οποία θα τους βοηθούσε να είναι αποτελεσματικοί στην διδασκαλία, το 47,2% απάντησε ότι **γνωρίζει λίγο** και το 28,3% απάντησε ότι **γνωρίζει αρκετά** ενώ μόνο το 24% περίπου δηλώνουν ότι **γνωρίζουν πολύ έως πάρα πολύ** τις κατάλληλες μεθόδους και νιώθουν αποτελεσματικοί στα μαθήματα των Φ. Ε.

Το 66% περίπου δηλώνει ότι ενημερώθηκε για τις επιζητούμενες αλλαγές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος το οποίο καλείται να εφαρμόσει από **καθόλου έως ελάχιστα**, ενώ το 98% εκδηλώνει την επιθυμία να ενημερωθεί για τις επιζητούμενες αλλαγές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος (**θέλει πολύ έως πάρα πολύ**).

Το 53% περίπου των εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει ήδη αλλάξει **λίγο** κάποιες διδακτικές στρατηγικές ενώ το $63+16=79\%$ απάντησε ότι προσπαθεί με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας να βελτιώσει, όσο μπορεί και όπως μπορεί, τη μάθηση των μαθητών του στις Φ. Ε.

Παρόλα αυτά το 38% **δεν ανησυχεί καθόλου** για την επίδραση των αλλαγών το Νέου Αναλυτικού Προγράμματος στην εκπαίδευση των μαθητών, ενώ το 34% **ανησυχεί από πολύ μέχρι πάρα πολύ**. Αυτό κατ' αρχήν μοιάζει αντιφατικό εξηγείται όμως (αν το συνδυάσει κανείς με τις απαντήσεις που πήραμε σε κάποια ανοικτά ερωτήματα στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου μας) όπου φαίνεται και τονίζεται μάλιστα η ανάγκη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται συνεχώς για ό,τι νέο και σύγχρονο εμφανίζεται στην εκπαίδευση και παρότι στην αρχή είναι πολύ επιφυλακτικοί, ωστόσο ανησυχούν και νοιάζονται πολύ για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους σ' όλα τα μαθήματα γενικά αλλά και στις Φυσικές Επιστήμες ειδικότερα που σαν αντικείμενο θεωρείται από τα δυσκολότερα και απαιτητικότερα. Γι αυτό προτείνουν να γίνονται συνεχώς σεμινάρια και επιμορφώσεις, από επίσημους φορείς (όπως τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων της χώρας μας), ώστε να δίνεται ουσιαστική βοήθεια στο έργο τους. Φαίνεται να έχουν θετική στάση γενικά και να πιστεύουν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου αν και εκφράζουν ως παράπονο «ότι το Κράτος τα περιμένει όλα έτοιμα από τους ίδιους χωρίς να προβαίνει σε ουσιαστικές αλλαγές τέτοιες οι οποίες θα βοηθούσαν περισσότερο το εκπαιδευτικό τους έργο».

Αποψη μας είναι ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα ήταν γενικεύσιμα και πιο αξιόπιστα αν μετά τα ερωτηματολόγια είχαμε τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε ως παρατηρητές μερικές διδασκαλίες, στις τάξεις των δασκάλων που απάντησαν. Τότε θα είχαμε μια πιο ολοκληρωμένη και σφαιρική εικόνα της κατάστασης. Θα κατανοούσαμε πλήρως τι εννοούν οι εκπαιδευτικοί όταν λένε ότι **εφαρμόζουν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας** (εποικοδομητική προσέγγιση διδασκαλίας, ανακαλυπτική μάθηση, συνεργατική οργάνωση της τάξης, κ.τ.λ.). Τότε θα είμαστε σίγουροι κατά πόσο ο εκπαιδευτικός εγκαταλείπει το δασκαλοκεντρικό του ρόλο αναγνωρίζοντας την αρχή ότι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση (Scott et al., 1997). Έτσι θα διαπιστώναμε κατά πόσο καταλήγει να αναθεωρήσει της διδακτικές του στρατηγικές αντικαθιστώντας τις με άλλες πιο σύγχρονες και πιο αποτελεσματικές.



κτικές δραστηριότητες, στις ερευνητικές δραστηριότητες και στις δραστηριότητες που αφορούν στη λύση προβλημάτων. Η πρακτική εργασία πρέπει να είναι προς την κατεύθυνση του "λύνοντας προβλήματα" και λιγότερο προς την επίδειξη της θεωρίας που διδάχτηκε προηγουμένως. Η σπουδαιότητά της έγκειται στο γεγονός ότι πάνω σ' αυτή στηρίζεται η γνώση στις Φυσικές Επιστήμες.

Η πρακτική εργασία μπορεί να περιλαμβάνει:

- Την εμπειρία του φαινομένου
- Την εξάσκηση στις επιστημονικές διαδικασίες
- Τη διεξαγωγή μικρής έρευνας από το μαθητή.

Η φράση "Ομαδικές Δραστηριότητες" ή συνεργασία των μαθητών στις δραστηριότητες, καλό είναι να χρησιμοποιείται για να περιγράψει σύντομα, μια ενεργητική διαδικασία μάθησης όπου ο "μαθητής" κατανοεί και μαθαίνει δρώντας ο ίδιος, πρακτικά ή νοητικά μέσω της συνεργασίας του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Harlen Wynne and Elstgeest Jos, 1992).

Ο J. Dewey υποστήριξε την άποψη ότι οι επιστημονικές διαδικασίες των Φυσικών Επιστημών είναι τόσο σημαντικές όσο και το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου μας αφορούσε στη βαθύτερη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων, καθώς επίσης και το βαθμό ετοιμότητας, των δασκάλων να εφαρμόσουν άμεσα τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα -τα οποία συνοδεύονται βέβαια και από Νέα Σχολικά Εγχειρίδια- με άλλου τύπου όμως ερωτήσεις (της μορφής Likert scale).

Πίνακας 1 (N=106)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Γνωρίζω την κατάλληλη μεθοδολογία για να διδάξω αποτελεσματικά Φυσ. Επιστήμες.	4 (3,8%)	22 (20,8%)	30 (28,3%)	50 (47,2%)	0
Πιστεύω ότι είμαι ενημερωμένος/νη για τις επιζητούμενες αλλαγές του Νέου Αν. Προγράμματος.	2 (1,9%)	3 (2,8%)	31 (29,3%)	49 (46,3%)	21 (19,8%)
Θέλω να ενημερωθώ για τις αλλαγές του Νέου Αν. Προγράμ.	92 (86,8%)	12 (11,4%)	2 (1,9%)	0	0
Έχω ήδη αλλάξει κάποιες διδακτικές στρατηγικές όταν κάνω Φ. Ε. στην τάξη μου.	13 (12,3%)	21 (19,8%)	17 (16%)	56 (52,8%)	4 (3,8%)
Προσπαθώ με νέες μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. εποικοδόμηση, ανακαλυπτική μέθοδο, συνεργατική οργάνωση της τάξης κ.τ.λ.) να βελτιώσω τη μάθηση των μαθητών μου στις Φ.Ε	67 (63,2%)	17 (16%)	9 (8,5%)	13 (12,3%)	0
Ανησυχώ για την επίδραση των επιζητούμενων αλλαγών του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος στην εκπαίδευση των μαθητών.	18 (17%)	18 (17%)	7 (6,6%)	23 (21,7%)	40 (37,7%)

Από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας νιώθουν γενικά ανασφαλείς όταν διδάσκουν Φυσικές Επιστήμες γιατί δε γνωρίζουν την κατάλληλη μεθοδολογία η οποία θα τους βοηθούσε να είναι αποτελεσματικοί στην διδασκαλία, το 47,2% απάντησε ότι **γνωρίζει λίγο** και το 28,3% απάντησε ότι **γνωρίζει αρκετά** ενώ μόνο το 24% περίπου δηλώνουν ότι **γνωρίζουν πολύ έως πάρα πολύ** τις κατάλληλες μεθόδους και νιώθουν αποτελεσματικοί στα μαθήματα των Φ. Ε.

Το 66% περίπου δηλώνει ότι ενημερώθηκε για τις επιζητούμενες αλλαγές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος το οποίο καλείται να εφαρμόσει από **καθόλου έως ελάχιστα**, ενώ το 98% εκδηλώνει την επιθυμία να ενημερωθεί για τις επιζητούμενες αλλαγές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος (**θέλει πολύ έως πάρα πολύ**).

Το 53% περίπου των εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει ήδη αλλάξει **λίγο** κάποιες διδακτικές στρατηγικές ενώ το $63+16=79\%$ απάντησε ότι προσπαθεί με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας να βελτιώσει, όσο μπορεί και όπως μπορεί, τη μάθηση των μαθητών του στις Φ. Ε.

Παρόλα αυτά το 38% **δεν ανησυχεί καθόλου** για την επίδραση των αλλαγών το Νέου Αναλυτικού Προγράμματος στην εκπαίδευση των μαθητών, ενώ το 34% **ανησυχεί από πολύ μέχρι πάρα πολύ**. Αυτό κατ' αρχήν μοιάζει αντιφατικό εξηγείται όμως (αν το συνδυάσει κανείς με τις απαντήσεις που πήραμε σε κάποια ανοικτά ερωτήματα στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου μας) όπου φαίνεται και τονίζεται μάλιστα η ανάγκη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται συνεχώς για ό,τι νέο και σύγχρονο εμφανίζεται στην εκπαίδευση και παρότι στην αρχή είναι πολύ επιφυλακτικοί, ωστόσο ανησυχούν και νοιάζονται πολύ για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους σ' όλα τα μαθήματα γενικά αλλά και στις Φυσικές Επιστήμες ειδικότερα που σαν αντικείμενο θεωρείται από τα δυσκολότερα και απαιτητικότερα. Γι αυτό προτείνουν να γίνονται συνεχώς σεμινάρια και επιμορφώσεις, από επίσημους φορείς (όπως τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων της χώρας μας), ώστε να δίνεται ουσιαστική βοήθεια στο έργο τους. Φαίνεται να έχουν θετική στάση γενικά και να πιστεύουν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου αν και εκφράζουν ως παράπονο «ότι το Κράτος τα περιμένει όλα έτοιμα από τους ίδιους χωρίς να προβαίνει σε ουσιαστικές αλλαγές τέτοιες οι οποίες θα βοηθούσαν περισσότερο το εκπαιδευτικό τους έργο».

Αποψη μας είναι ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα ήταν γενικεύσιμα και πιο αξιόπιστα αν μετά τα ερωτηματολόγια είχαμε τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε ως παρατηρητές μερικές διδασκαλίες, στις τάξεις των δασκάλων που απάντησαν. Τότε θα είχαμε μια πιο ολοκληρωμένη και σφαιρική εικόνα της κατάστασης. Θα κατανοούσαμε πλήρως τι εννοούν οι εκπαιδευτικοί όταν λένε ότι **εφαρμόζουν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας** (εποικοδομητική προσέγγιση διδασκαλίας, ανακαλυπτική μάθηση, συνεργατική οργάνωση της τάξης, κ.τ.λ.). Τότε θα είμαστε σίγουροι κατά πόσο ο εκπαιδευτικός εγκαταλείπει το δασκαλοκεντρικό του ρόλο αναγνωρίζοντας την αρχή ότι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση (Scott et al., 1997). Έτσι θα διαπιστώναμε κατά πόσο καταλήγει να αναθεωρήσει της διδακτικές του στρατηγικές αντικαθιστώντας τις με άλλες πιο σύγχρονες και πιο αποτελεσματικές.



Στη σύγχρονη διδακτική, η προσέγγιση του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών στην οποία δίνεται έμφαση, είναι οι εποικοδομητικές αυτορρυθμιζόμενες και συνεργατικές διαδικασίες, όπως επίσης η πολυπλοκότητα, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη. Ο δάσκαλος εδώ προκαλεί και συντονίζει συζητήσεις, επιλέγει σύμφωνα με τις ιδέες και απόψεις των μαθητών τα κατάλληλα μαθησιακά έργα τα οποία θα προκαλέσουν την εννοιολογική αλλαγή που είναι και ο κύριος σκοπός του. Ενδιαφέρεται για το ευχάριστο και ζεστό κλίμα στην τάξη έτσι ώστε οι μαθητές να αισθάνονται άνετα για να συμμετέχουν στις διαδικασίες / δραστηριότητες και γενικά να απολαμβάνουν ό,τι συμβαίνει γύρω τους. Τους ενθαρρύνει να σκέφτονται ελεύθερα χωρίς το φόβο να χαρακτηριστούν λανθασμένα αυτά που λένε.

Στην υπόθεση της εποικοδόμησης της γνώσης κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι ιδέες των μαθητών. Η γνώση είναι μεταβαλλόμενη και οικοδομείται από τον καθένα ξεχωριστά γι αυτό είναι υποκειμενική, άρα δε μπορεί να μεταδοθεί. Η μάθηση είναι συνήθως προϊόν της εννοιολογικής αλλαγής που επέρχεται στους μαθητές λόγω της γνωστικής σύγκρουσης στην οποία υποβάλλονται. Η μάθηση θεωρείται ως εποικοδόμηση που γίνεται στα πλαίσια της κοινωνίας της ομάδας των συνομηλίκων.

Είναι κοινή διαπίστωση ότι γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τις Φυσικές Επιστήμες θεωρούνται δύσκολα για τους περισσότερους δασκάλους, κάτι το οποίο δεν παρατηρείται μόνο στη χώρα μας. Δεδομένου ότι το προς διδασκαλία αντικείμενο συντίθεται από το περιεχόμενό του σαν οντότητα και σαν αντικείμενο προς χρήση, θεωρούμε σημαντική την απάντηση των εκπαιδευτικών στην ερώτηση του πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 2 (N=106)

Αν είχες τη δυνατότητα να διαλέξεις τα μαθήματα ή τα γνωστικά αντικείμενα που θα επιθυμούσες να διδάσκεις στους μαθητές σου, θα διάλεγες να κάνεις Φυσικές Επιστήμες;	Σίγουρα Όχι	Πιθανώς Όχι	Πιθανώς Ναι	Σίγουρα Ναι
	9 (8,5%)	39 (38%)	40 (38%)	18 (17%)

Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι ο μεγαλύτερος αριθμός των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν με «πιθανότητα» (ΠΙΘΑΝΩΣ ΟΧΙ: 39, ΠΙΘΑΝΩΣ ΝΑΙ: 40) δηλαδή σύνολο 79 από τους 106 δασκάλους (ποσοστό 76%) που ρωτήθηκαν δηλώνουν απροθυμία να επιλέξουν αν θα κάνουν ή όχι το γνωστικό αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών, ενώ 9 έχουν ξεκάθαρα αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και μόνο 18 έχουν θετική στάση. Η άποψή μας είναι πως θα ήταν ακόμη μικρότερος ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν «Σίγουρα Ναι» αν όπως προαναφέρθηκε δεν είχαν παρακολουθήσει τα επιμορφωτικά προγράμματα που αναφέραμε.



Συμπεράσματα - Προτάσεις - Προβληματισμοί

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα εξής ερωτήματα, όπως προαναφέραμε:

«Πόσο ενημερωμένοι είναι οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Φυσικών Επιστημών το οποίο καλούνται να εφαρμόσουν πολύ σύντομα (μέσα από τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια για την Πέμπτη Τάξη του Δημοτικού), ίσως από το επόμενο σχολικό έτος;»

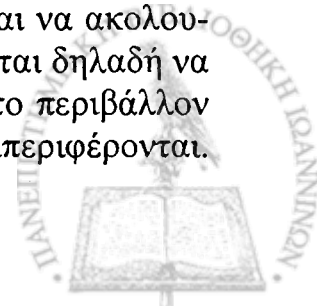
«Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες όσον αφορά στις επιζητούμενες αλλαγές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος;»

Η μελέτη των παραπάνω αποτελεσμάτων αποκαλύπτει ότι οι απόψεις των δασκάλων δε βρίσκονται σε πλήρη διάσταση με τις προτάσεις όπως διατυπώνονται μέσα από τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα. Ας αξιοποιηθεί η από την αρχή θετική αντιμετώπιση της καινοτομίας από τους εκπαιδευτικούς. Η άποψη κάποιων ερευνητών ότι για να πετύχει η καινοτομία πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αποβάλλουν κάθε τι αρνητικό, δεν θεωρούμε ότι ισχύει στην προκειμένη περίπτωση. Αφού ακόμη και οι επιφυλακτικοί δάσκαλοι που απάντησαν στα ερωτηματολόγια μας δηλώνουν προθυμία να ενημερωθούν για τις αλλαγές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος.

Πολύ σημαντική επίσης πιστεύουμε ότι είναι η διαπίστωση ότι πραγματικά οι δάσκαλοι, ενώ χαρακτηρίζουν αναγκαίες τις επιζητούμενες αλλαγές στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο, αντιμετωπίζουν προβλήματα αναφορικά με το ρόλο τους και τη θέση τους στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό επιβεβαιώνει και τη θεωρία που θέλει τον εκπαιδευτικό που εμπλέκεται σε καινοτομικές εκπαιδευτικές αλλαγές και στην εφαρμογή τους να περνά μέσα από διάφορα «στάδια ανησυχίας» (Bailey, D. B. & Palsha, S. A. 1992).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προτάσεις της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής των Φ. Ε. ένας από τους βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών είναι και η άσκηση των μαθητών στις Επιστημονικές Διαδικασίες (π.χ. παρατήρηση, ταξινόμηση, συλλογή δεδομένων, διατύπωση υποθέσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων, κ.τ.λ.) μέσα από δραστηριότητες -πρακτική εργασία- (Gott Richard and Mashiter Judith, 1994).

Σήμερα οι εκσυγχρονισμοί που γίνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα δε θα μπορούσαν να μην εναρμονιστούν και με τα παραπάνω. Τονίζουν λοιπόν τις διαδικασίες των Φυσικών Επιστημών, τους τρόπους με τους οποίους οι επιστήμονες κατακτούν τη γνώση και λύνουν τα προβλήματα. Αυτό φαίνεται κυρίως στα προγράμματα (Projects) της σειράς Nuffield για τη Βρετανία και P.S.S.C. για τις Η.Π.Α. «Οι Φυσικές Επιστήμες πρέπει να δοθούν στους μαθητές σαν ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι θα διεξάγουν μια έρευνα για να μελετήσουν τη φύση των πραγμάτων, καθώς επίσης και σαν γνώσεις που οικοδομήθηκαν από άλλους ανθρώπους». Από τους μαθητές ζητείται να ακολουθήσουν το σχήμα: Πρόβλημα - Υπόθεση - Πείραμα - Αποτέλεσμα. Ζητείται δηλαδή να μιμηθούν τους επιστήμονες, οι οποίοι δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για το περιβάλλον τους, τη φύση των αντικειμένων που συναντούν και για το πώς αυτά συμπεριφέρονται.



Έτσι ένα μεγάλο μέρος από τη σύγχρονη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών αφιερώνεται στο να διοχετεύσει αυτό το ενδιαφέρον στο μαθητή, περνώντας τον από τρία στάδια. Το πρώτο είναι η παρατήρηση, το δεύτερο είναι η εξήγηση και το τρίτο είναι ο έλεγχος της εξήγησης με τη βοήθεια του πειράματος (Harlen Wynne and Elstgeest Jos, 1992).

Ο σύγχρονος δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τις δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν οι μαθητές, αν εργάζονται με επιστημονικό τρόπο. Αυτές οι δεξιότητες αποτελούν έναν από τους κύριους σκοπούς της εκπαίδευσης σ' όλες τις χώρες του κόσμου. Επίσης πρέπει να γνωρίζει ότι ο μαθητής, ή γενικότερα, το άτομο κατασκευάζει τη δική του προσωπική γνώση, σύμφωνα με την εποικοδομητική υπόθεση, ερμηνεύει με τον δικό του τρόπο την πραγματικότητα που εξαρτάται από τις δικές του ιδέες και τις νοητικές του δομές.

Η γνώση ως προσωπικό κατασκεύασμα δεν μπορεί να είναι αντικειμενική αλλά προσωπικά προσδιορισμένη. Το κύρος της είναι προσωρινό και αξιολογείται από τους μαθητευόμενους ανάλογα με το πόσο ταιριάζει με την εμπειρία τους, με το πόσο είναι χρήσιμη και με το βαθμό στον οποίο εναρμονίζεται με τις γνωστικές τους δομές. Η γνώση εποικοδομείται ενεργά από τα υποκείμενα, δε μεταβιβάζεται αλλά ούτε γίνεται αποδεκτή παθητικά. Κατά τη Driver η διαδικασία της εποικοδόμησης της γνώσης από το μαθητή είναι «αυτοαναφερόμενη διαδικασία», όπου γνωστικά σχήματα φέρονται στο προσκήνιο και διευθετούνται σε σχέση με το κατά πόσο ταιριάζουν με την εμπειρία του (Κόκκοτας, 1998).

Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από το φύλλο, την ηλικία ή την προηγούμενη εμπειρία τους, είναι προς τη σωστή εκπαιδευτική πορεία. Θεωρούμε ότι αξίζει να αξιοποιηθεί ώστε να αποτελέσει τη βάση για την υιοθέτηση της ορθής και ενδεδειγμένης διδακτικής και παιδαγωγικής κατάρτισης (θεωρητικής και πρακτικής).

Η διαδικασία αλλαγής των απόψεων και της πρακτικής των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει κατά καιρούς αρκετούς ερευνητές, όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Αυτό που επικρατεί είναι ότι κατ' αναλογία με τη μάθηση των μαθητών, ο δάσκαλος είναι ο αυτόνομος κατασκευαστής των δικών του αντιλήψεων και κατ' επέκταση της πρακτικής του μέσα στη σχολική τάξη. Επίσης πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι απόψεις των δασκάλων διαμορφώνονται, κυρίως, από τις προσωπικές τους εμπειρίες μέσα στις σχολικές αίθουσες διδασκαλίας και όχι θεωρητικά από τη μελέτη βιβλίων ή την παρακολούθηση διαλέξεων (Clark, 1988). Επομένως, κατά την άποψή μας, η ανάπτυξη των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς επίσης και η επιθυμητή αλλαγή τους δε μπορεί να πραγματοποιηθεί ανεξάρτητα από το πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Οι δάσκαλοι διαθέτουν ένα πλούσιο υπόβαθρο προβληματισμού για αυτά που βιώνουν καθημερινά στην τάξη. Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης δασκάλων οφείλει να δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συζητούν πάνω σε συγκεκριμένα γεγονότα που τους απασχολούν από την καθημερινή δραστηριότητα μέσα στην τάξη, τα οποία τους επιτρέπουν να αναστοχαστούν πάνω στις απόψεις και τις στάσεις τους καθώς επίσης και στις συνέπειες που αυτές έχουν για τη μάθηση των μαθητών.



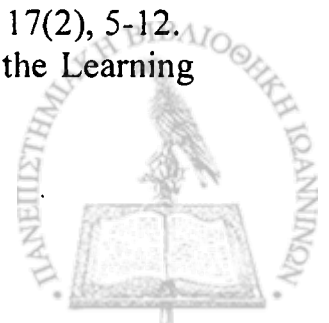
Θεωρούμε ακόμα ότι θα ήταν πολύ σημαντικό, αν είχε πραγματοποιηθεί η εφαρμογή των νέων προτάσεων μέσα στη σχολική τάξη με τη βοήθεια πιλοτικών προγραμμάτων, ώστε να είχαν την ευκαιρία οι εκπαιδευτικοί να συζητήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ της υπάρχουσας σχολικής πραγματικότητας και της προτεινόμενης. Επιπλέον, θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους δασκάλους μέσα στα πλαίσια του προγράμματος εκπαίδευσης τους, να πραγματοποιούν νέες δραστηριότητες μέσα στην τάξη τους, ώστε να αναπτύσσουν μόνοι τους τη θεωρητική τεκμηρίωση των ενεργειών τους.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών είναι σε μεγάλο βαθμό επηρεασμένες από τον τρόπο που οι ίδιοι διδάχθηκαν Φυσικές Επιστήμες. Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν οι ίδιοι στην πράξη τις μαθησιακές και διδακτικές στρατηγικές που αποτελούν το ζητούμενο των καινοτομικών αλλαγών, τότε είναι πολύ πιθανό στη συνέχεια να οργανώσουν μαθησιακά περιβάλλοντα τέτοια που να εκθέτουν τους μαθητές τους σε καταστάσεις που διευκολύνουν την εποικοδόμηση της γνώσης. Ταυτόχρονα και η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών θα πρέπει να στραφεί προς την ίδια κατεύθυνση.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αλλάξουν μόνο αν νιώσουν οι ίδιοι την ανάγκη για αυτή την αλλαγή. Πρέπει επίσης να πειστούν ότι οι καινοτομικές αυτές αλλαγές είναι αποτελεσματικότερες από τις παραδοσιακές. Το σίγουρο πάντως είναι ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση δεν πραγματοποιούνται από τη μια στιγμή στην άλλη, είναι μια αργή και επίπονη διαδικασία στην οποία συμμετέχουν σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί.

Βιβλιογραφία

- Anderson, D. & Mitchener, P. (1994).** Research on science teacher education. In D.L. Cabel (ed), Handbook of research on science teaching and learning (pp 3-44). N.Y.: Macmillan Publishing Company.
- Bailey, D. B. & Palsha, S.A. (1992).** Qualities of the Stages of Concern Questionnaire and Implications for educational innovation, *Journal of Educational Research*, 85,4, 226-232.
- Bentley, P. & Watts, M. (1992).** *Communicating in School Science*. London: The Falmer Press.
- Βοσνιάδου, Σ. (1994).** Κοινωνιο-γνωστική, προσέγγιση και διδακτικές διαδικασίες της μάθησης των φυσικών και λογικο-μαθηματικών εννοιών στο σχολείο. Επιμ. Γ. Παπαμιχαήλ, Αθήνα: Gutenberg.
- Vosniadou, S. (1991).** Designing curricula for conceptual restructuring Lessons from the study of knowledge acquisition in astronomy *Curriculum Studies* vol. 23(3), 219-237.
- Clark, C. M. (1988).** Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Cobb, P. (1986).** Contexts, goals, beliefs and learning mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 6(2), 2-9.



- Connelly, M. & Clandinin, J. (1988).** Teachers as curriculum planners. N.Y.: Teachers College Press.
- Crowl, K.T. (1993).** Fundamentals of Educational Research. Brown & Benchmark Publishers.
- Elmore, R. F. (1995, December).** Structural and Educational Practice Educational Researcher 24(9). 23-26.
- Driver, R. (1995).** Constructivist approaches to science teaching. In Steffe, L. & Gale, J. (Ed.), Constructivism in Education (pp385-400) Hillsdale, N. J. : LEA.
- Gott, R. & Mashiter, J. (1994).** Practical work in science. A task based approach? Teaching Science. Ralph Levinson (Ed.). Chpt. 17.
- Guskey, T. R. (1986).** Staff development and the process of teacher change. Educational Researcher, 15(5).
- Hargreaves, M. & Fullan M. (1993).** Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.
- Harlen, W. & Elstgeest, J. (1992).** Unesco sourcebook for science in the primary school. A workshop approach to teacher education.
- Κόκκοτας, Π. (1998).** Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης. Αθήνα.
- Jonnaert, P. & Vander Borgh, C. (1999).** Creer des conditions d' apprentissage. Bruxelles: De Doeck & Lancier.
- Reconstructing Teacher Education.** Teacher Education. Teacher development, Edited by John Elliott The Fulmer Press, 1993.
- Ollerenshaw, C., Ritchie, R. (1993).** Primary science making it work, David Fulton Publishers.



**Αξιολόγηση του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών
στην Α/θμια Εκπαίδευση;
Αντιλήψεις και πρακτικές των δασκάλων σχετικά με τον τρόπο
αξιολόγησης των μαθητών τους στις Φυσικών Επιστημών**

*Κρ. Χαλκιά, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών
Α. Φισφή, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του
Πανεπιστημίου Αθηνών*

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών παραμένει πάντα ένα επίκαιρο και σημαντικό θέμα για την εκπαίδευση. Ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο στόχος της αξιολόγησης, αλλά και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών αποτελεί ένα σημείο πολλαπλών συζητήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ερευνητών σε θέματα Διδακτικής.

Η εργασία αυτή αναφέρεται στον ιδιαίτερα ευαίσθητο τομέα των Φυσικών Επιστημών και αποσκοπεί στην ανίχνευση των αντιλήψεων και πρακτικών αξιολόγησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών για το μάθημα αυτό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έχει υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με το είδος των θεμάτων που επιλέγουν για την αξιολόγηση των μαθητών τους, αναδεικνύουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολούθησαν σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, παρέχουν ενδείξεις των γνώσεων Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών που πιθανά κατέχουν και προβάλλουν τις πολιτικές και κοινωνικές αντιλήψεις που έχουν για το θεσμό της αξιολόγησης. Διάφορες έρευνες τονίζουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους και τις επιλογές τους σε όλο το φάσμα της διδακτικής τους δραστηριότητας (Lucas et al 1982, Hartly et al 1984, Harlen 1986, Χαλκιά 1999).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ενδιαφέρουσες και καινοτόμες προτάσεις σχετικά με την υιοθέτηση μη συμβατικών μεθόδων αξιολόγησης. Στόχος αυτών των προτάσεων είναι οι νέες μέθοδοι αξιολόγησης αφενός μεν να κάνουν νόημα στους μαθητές και αφετέρου να παρέχουν αξιόπιστους δείκτες της επίδοσης τους καλύπτοντας μια ευρεία περιοχή δεξιοτήτων. Ελάχιστες όμως από αυτές τις προτάσεις φαίνεται να εφαρμόζονται στις σχολικές αίθουσες του ελληνικού σχολείου. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμμένουν σε πρακτικές του παρελθόντος και φαίνεται να αξιοποιούν την αξιολόγηση κυρίως ως μηχανισμό άσκησης πίεσης στους μαθητές προκειμένου να συγκρατήσουν κάποιες από τις «γνώσεις» - πληροφορίες που καθημερινά τους παρέχουν στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών.

Μεθοδολογία

Ο πληθυσμός – στόχος της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε διάφορα Δημοτικά σχολεία της Αττικής. Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτι-



κών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών, αξιοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία:

A) Διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο ανίχνευσης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το παραπάνω θέμα, αποτελούμενο από κλειστές ερωτήσεις.

B) Έγινε συλλογή των γραπτών τεστ αξιολόγησης των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες, που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2000-2001, σε διάφορα Δημοτικά σχολεία της Αττικής. Ακολούθως έγινε κωδικοποίηση και αξιολόγηση των θεμάτων αυτών των τεστ.

Γ) Διαμορφώθηκε πρωτόκολλο παρατήρησης της σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια υλοποίησης του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών, με στόχο να καταγραφούν οι τρόποι και οι τεχνικές της προφορικής αξιολόγησης.

Δ) Έγιναν συνεντεύξεις σε βάθος μικρού αριθμού εκπαιδευτικών.

Σ' αυτήν την εργασία θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συλλογή των γραπτών τεστ αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Το δείγμα αποτελείται από τα θέματα των γραπτών εξετάσεων -συνολικά καταγράφηκαν 66 ερωτήσεις με 199 υποερωτήσεις -όπου τέθηκαν στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών (Ε' και ΣΤ' Δημοτικού), σε 10 Δημοτικά σχολεία, διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού status, της περιοχής της Αττικής. Τα τεστ αυτά συλλέχθηκαν από το Νοέμβριο του 2000 έως τον Ιανουάριο του 2001 και σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στόχοι διδασκαλίας και μάθησης που θέτουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στο μάθημα των Φ.Ε. στην Α'βάθμια εκπαίδευση.

Εργαλείο ανάλυσης του περιεχομένου των ερωτήσεων αποτελεί η στοχοταξινομία του Bloom, μια επό τις πιο γνωστές ταξινομίες, που ενώ έχουν τεθεί κάποιες αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις για αυτήν από πολλούς ερευνητές, εξακολουθεί να χρησιμοποιείται. Ειδικότερα τα θέματα ταξινομήθηκαν στις παρακάτω κατηγορίες όπως τα κατατάσσουν οι Ellihgton-Percival-Race:

- **Χαμηλοί Γνωστικοί στόχοι** οι οποίοι περιλαμβάνουν θέματα τα οποία αξιολογούν τη γνώση και την κατανόηση των μαθητών και αναλυτικά απαρτίζονται από ερωτήσεις του τύπου:

A) Γνώση

- αναγνώριση μιας μεταβλητής
- ονομαστική καταγραφή στα μέρη που αποτελείται ένα αντικείμενο
- δήλωση ενός ορισμού
- αιτιολογία ενός φαινομένου

B) Κατανόηση

- επιλογή ενός παραδείγματος το οποίο θα δείχνει ένα φαινόμενο
- αναφορά στα αίτια που επεξηγούν μια παρατήρηση
- ταξινόμηση αντικειμένων σε κατηγορίες
- μετασχηματισμό της λέξης σε συμβολικές εκφράσεις
- Υψηλοί Γνωστικοί στόχοι οι οποίοι περιλαμβάνουν θέματα τα οποία αναφέρονται στην εφαρμογή, την ανάλυση, τη σύνθεση και τη βαθμολόγηση.

A) Η Εφαρμογή απαρτίζεται από θέματα τα οποία επιδιώκουν:



- Την εκτέλεση ενός πειράματος
- Τον υπολογισμό ενός μαθηματικού αποτελέσματος
- Την εφαρμογή μιας δεδομένης ρύθμισης κανόνων

Β) Η Ανάλυση αναφέρεται:

- Σε σύγκριση και αντιπαράθεση εναλλακτικών προτάσεων
- Σε επεξήγηση στοιχείων ή μεταβλητών

Γ) Η Σύνθεση αναφέρεται:

- Στη δημιουργία μιας πρωτότυπης υπόθεσης
- Στην πρόταση τρόπων για την επίλυση προβλημάτων (έλεγχο υποθέσεων)

Δ) Η βαθμολόγηση αναφέρεται σε ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης και περιλαμβάνει θέματα όπως:

- η διατύπωση κρίσεων σχετικά με το πόσο οι ενδείξεις ικανοποιούν τα κριτήρια
- να ερμηνεύουν τα στοιχεία ποιοτικά και ποσοτικά
- να συγκρίνεται το καινούργιο μοντέλο με τις καθιερωμένες θεωρίες
- να καταδείξουν τα λάθη στη διατύπωση επιχειρημάτων.

Η γραπτή αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των μαθητών στηρίζεται κυρίως στις γραπτές εξετάσεις. Λαμβάνουν υπόψιν τις προφορικές εξετάσεις, αλλά στηρίζονται κυρίως στις γραπτές διότι έχουν υψηλό κύρος.

Διεθνώς, τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται τάσεις για μετάβαση από την "παιδεία των γραπτών εξετάσεων (testing culture)" στην "παιδεία της αξιολόγησης" (assessment culture)" (Dochy 2001).

Η "παιδεία των γραπτών εξετάσεων (testing culture)" αναφέρεται σε παραδοσιακή αξιολογική μέθοδο που αντικατοπτρίζει και τη μέθοδο διδασκαλίας από την οποία πηγάζει και η οποία αντιμετωπίζει τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες πληροφοριών και ο βασικός στόχος της είναι η απομνημόνευση του περιεχομένου το οποίο αφηγείται ο δάσκαλος. Η μέθοδος αξιολόγησης που συνόδευε τη μέθοδο αυτή συγκεντρώνει την προσοχή της στην εξέταση των βασικών γνώσεων οι οποίες υποθετικά είχαν αποκτηθεί μέσα από κουραστικές επαναλήψεις αυτών που διδάχθηκαν μέσα στην τάξη ή υπήρχαν στα σχολικά εγχειρίδια. Η "παιδεία των γραπτών εξετάσεων" μπορούμε να πούμε ότι έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- αξιολογεί κυρίως το **τελικό προϊόν**, χωρίς να το συσχετίζει με τη διαδικασία που το προκάλεσε.
- Συνήθως αναφέρεται σε **χαμηλούς γνωστικούς στόχους**,
- Διενεργείται σε **μη ρεαλιστικές συνθήκες**, ενώ οι μαθητές εργάζονται σε **συνθήκες άγχους** (Birenbaum 1996).

"Η παιδεία της αξιολόγησης "(assessment culture)" από την άλλη έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι **εργαλείο μάθησης** και διενεργείται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία



κών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών, αξιοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία:

Α) Διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο ανίχνευσης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το παραπάνω θέμα, αποτελούμενο από κλειστές ερωτήσεις.

Β) Έγινε συλλογή των γραπτών τεστ αξιολόγησης των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες, που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2000-2001, σε διάφορα Δημοτικά σχολεία της Αττικής. Ακολούθως έγινε κωδικοποίηση και αξιολόγηση των θεμάτων αυτών των τεστ.

Γ) Διαμορφώθηκε πρωτόκολλο παρατήρησης της σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια υλοποίησης του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών, με στόχο να καταγραφούν οι τρόποι και οι τεχνικές της προφορικής αξιολόγησης.

Δ) Έγιναν συνεντεύξεις σε βάθος μικρού αριθμού εκπαιδευτικών.

Σ' αυτήν την εργασία θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συλλογή των γραπτών τεστ αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Το δείγμα αποτελείται από τα θέματα των γραπτών εξετάσεων -συνολικά καταγράφηκαν 66 ερωτήσεις με 199 υποερωτήσεις -όπου τέθηκαν στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών (Ε' και ΣΤ' Δημοτικού), σε 10 Δημοτικά σχολεία, διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού status, της περιοχής της Αττικής. Τα τεστ αυτά συλλέχθηκαν από το Νοέμβριο του 2000 έως τον Ιανουάριο του 2001 και σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στόχοι διδασκαλίας και μάθησης που θέτουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στο μάθημα των Φ.Ε. στην Α'βάθμια εκπαίδευση.

Εργαλείο ανάλυσης του περιεχομένου των ερωτήσεων αποτελεί η στοχοταξινόμια του Bloom, μια από τις πιο γνωστές ταξινομίες, που ενώ έχουν τεθεί κάποιες αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις για αυτήν από πολλούς ερευνητές, εξακολουθεί να χρησιμοποιείται. Ειδικότερα τα θέματα ταξινομήθηκαν στις παρακάτω κατηγορίες όπως τα κατατάσσουν οι Ellihgton-Percival-Race:

- **Χαμηλοί Γνωστικοί στόχοι** οι οποίοι περιλαμβάνουν θέματα τα οποία αξιολογούν τη γνώση και την κατανόηση των μαθητών και αναλυτικά απαρτίζονται από ερωτήσεις του τύπου:

A) Γνώση

- αναγνώριση μιας μεταβλητής
- ονομαστική καταγραφή στα μέρη που αποτελείται ένα αντικείμενο
- δήλωση ενός ορισμού
- αιτιολογία ενός φαινομένου

B) Κατανόηση

- επιλογή ενός παραδείγματος το οποίο θα δείχνει ένα φαινόμενο
- αναφορά στα αίτια που επεξηγούν μια παρατήρηση
- ταξινόμηση αντικειμένων σε κατηγορίες
- μετασχηματισμό της λέξης σε συμβολικές εκφράσεις
- Υψηλοί Γνωστικοί στόχοι οι οποίοι περιλαμβάνουν θέματα τα οποία αναφέρονται στην εφαρμογή, την ανάλυση, τη σύνθεση και τη βαθμολόγηση.

A) Η Εφαρμογή απαρτίζεται από θέματα τα οποία επιδιώκουν:



- Την εκτέλεση ενός πειράματος
- Τον υπολογισμό ενός μαθηματικού αποτελέσματος
- Την εφαρμογή μιας δεδομένης ρύθμισης κανόνων

B) Η Ανάλυση αναφέρεται:

- Σε σύγκριση και αντιπαράθεση εναλλακτικών προτάσεων
- Σε επεξήγηση στοιχείων ή μεταβλητών

Γ) Η Σύνθεση αναφέρεται:

- Στη δημιουργία μιας πρωτότυπης υπόθεσης
- Στην πρόταση τρόπων για την επίλυση προβλημάτων (έλεγχο υποθέσεων)

Δ) Η βαθμολόγηση αναφέρεται σε ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης και περιλαμβάνει θέματα όπως:

- η διατύπωση κρίσεων σχετικά με το πόσο οι ενδείξεις ικανοποιούν τα κριτήρια
- να ερμηνεύουν τα στοιχεία ποιοτικά και ποσοτικά
- να συγκρίνεται το καινούργιο μοντέλο με τις καθιερωμένες θεωρίες
- να καταδείξουν τα λάθη στη διατύπωση επιχειρημάτων.

Η γραπτή αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των μαθητών στηρίζεται κυρίως στις γραπτές εξετάσεις. Λαμβάνουν υπόψη τις προφορικές εξετάσεις, αλλά στηρίζονται κυρίως στις γραπτές διότι έχουν υψηλό κύρος.

Διεθνώς, τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται τάσεις για μετάβαση από την "παιδεία των γραπτών εξετάσεων (testing culture)" στην "παιδεία της αξιολόγησης" (assessment culture)" (Dochy 2001).

Η "παιδεία των γραπτών εξετάσεων (testing culture)" αναφέρεται σε παραδοσιακή αξιολογική μέθοδο που αντικατοπτρίζει και τη μέθοδο διδασκαλίας από την οποία πηγάζει και η οποία αντιμετωπίζει τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες πληροφοριών και ο βασικός στόχος της είναι η απομνημόνευση του περιεχομένου το οποίο αφηγείται ο δάσκαλος. Η μέθοδος αξιολόγησης που συνόδευε τη μέθοδο αυτή συγκεκριμένα την προσοχή της στην εξέταση των βασικών γνώσεων οι οποίες υποθετικά είχαν αποκτηθεί μέσα από κουραστικές επαναλήψεις αυτών που διδάχθηκαν μέσα στην τάξη ή υπήρχαν στα σχολικά εγχειρίδια. Η "παιδεία των γραπτών εξετάσεων" μπορούμε να πούμε ότι έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- αξιολογεί κυρίως το **τελικό προϊόν**, χωρίς να το συσχετίζει με τη διαδικασία που το προκάλεσε.
- Συνήθως αναφέρεται σε **χαμηλούς γνωστικούς στόχους**,
- Διενεργείται σε **μη ρεαλιστικές συνθήκες**, ενώ οι μαθητές εργάζονται σε **συνθήκες άγχους** (Birenbaum 1996).

"Η παιδεία της αξιολόγησης" (assessment culture)" από την άλλη έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι **εργαλείο μάθησης** και διενεργείται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία



- Αξιολογεί ποικίλους στόχους, οι οποίοι δεν περιορίζονται μόνο στους γνωστικούς.
- Οι μαθητές αυτοαξιολογούνται και αξιολογούνται και από τα άλλα μέλη της ομάδας (δάσκαλος και συμμαθητές).
- Αναφέρεται σε "αυθεντικές" καταστάσεις και πραγματοποιείται σε συνθήκες που δε δημιουργούν άγχος.

Η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται πλέον ως ευρύτερη έννοια που πραγματώνει πολλαπλούς σκοπούς. Ενώ η έμφαση της αξιολόγησης μέχρι σήμερα έχει απομακρυνθεί από την ιδέα της αξιολόγησης με προσθετικούς σκοπούς δηλαδή γίνεται έλεγχος στο τέλος της περιόδου μάθησης με σκοπό να καταδείξει τη μελλοντική απόδοση. Τώρα η έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση με μορφοποιητικούς σκοπούς: τη χρήση δηλαδή των συγκεντρωμένων πληροφοριών για να βελτιωθεί η υπάρχουσα εκπαιδευτική διαδικασία (S.Brown)

Σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις στο χώρο της αξιολόγησης, αλλάζει η ισορροπία δυνάμεων ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Οι δάσκαλοι δε θα είναι πια σε θέση να επιβάλουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τη διδακτική μεθοδολογία. Η φύση της γνώσης και των δεξιοτήτων, καθώς και η αφομοίωσή τους θα διαφοροποιηθούν. Η αξιολόγηση στο εγγύς μέλλον θα:

- προσλάβει σημαντικότερη θέση μέσα στη μαθησιακή διαδικασία
- επικεντρωθεί στα οφέλη της γνώσης της μάθησης και σίγουρα περισσότερο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων
- εμφανισθεί σε πολλές διαφορετικές μορφές και θα αποκτήσει ποικίλες λειτουργίες (π.χ. κατανόηση, πρόοδο κ.λ.π.)
- χρησιμοποιεί όλο και περισσότερο διαφορετικά προφίλ
- επωφεληθεί και θα χρησιμοποιεί εκτενώς όλες τις μορφές εκπαιδευτικής και επικοινωνιακής τεχνολογίας και πολυμέσων
- διεκπεραιώνεται από διάφορους ανθρώπους σχετικούς με την μαθησιακή διαδικασία (μαθητές δασκάλους, συνομηθικούς, εξωτερικούς συνεργάτες).

Όλο και πιο πολύ οι ειδικοί συστήνουν ισορροπημένα ή πλουραλιστικά προγράμματα αξιολόγησης. Οι λόγοι είναι διάφοροι: α) ένας μοναδικός τύπος αξιολόγησης δεν μπορεί να εξυπηρετήσει πολλαπλούς στόχους κι επιδιώξεις και β) κάθε τύπος αξιολόγησης έχει τη δική του παραλλαγή μεθοδολογίας η οποία αλληλεπιδρά με τα άτομα. (Dochy 1998).

Όσο αφορά τη γραπτή αξιολόγηση στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών θεωρούμε ότι:

Το είδος των στόχων που αξιολογούνται στις γραπτές εξετάσεις αντανακλά και το είδος των στόχων που επιδιώκονται στην καθημερινή διδασκαλία και μάθηση.

Συμπεράσματα

Από την κωδικοποίηση και επεξεργασία των γραπτών τεστ που συλλέξαμε προκύπτει ότι το Ελληνικό σχολείο στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών:

- Διακατέχεται από την "**παιδεία των γραπτών τεστ**".



- Τα θέματα των εξετάσεων παρόλο που παρουσιάζουν μια **ποικιλία στον τύπο των ερωτήσεων** (επιλογής σωστού- λάθους, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης των κενών, κ.ά.)-σχήμα 1-αποτελούν πρόσχημα για να έχουν σύντομες απαντήσεις οι μαθητές, εύκολα προσμετρήσιμες και με αυτές αξιολογείται κυρίως η γνώση και η απομνημόνευση των μαθητών.
- Οι περισσότερες ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου (93%)-σχήμα 2-τέθηκαν 185 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μόνο 14 ερωτήσεις ανοικτού τύπου.
- Οι δάσκαλοι είτε συντάσσουν οι ίδιοι τα θέματά των γραπτών τεστ, είτε τα επιλέγουν από εξωσχολικά βοηθήματα και από τα σχολικά εγχειρίδια.
- Οι ερωτήσεις που συντάσσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, σε αρκετές περιπτώσεις χαρακτηρίζονται από ασάφειες και ασυνταξίες και συχνά εισάγουν παρανοήσεις γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν κατέχουν το γνωστικό αντικείμενο σε βάθος.
Χαρακτηριστικό παράδειγμα ερώτησης που έχει συντάξει εκπαιδευτικός και εισάγει παρανόηση είναι η εξής:

Η Ελένη άνοιξε το ψυγείο και έβαλε μέσα την κούπα της με γάλα που ήταν ζεστό για να κρυώσει. Σε λίγο έβγαλε την κούπα και διαπίστωσε ότι το γάλα είχε κρυώσει αρκετά. Το γάλα πήρε κρύο... από το ψυγείο ή έδωσε θερμότητα σ' αυτό;

- Δεν ανιχνεύθηκαν σε καμιά ερώτηση αναφερές στην **πειραματική πρακτική** του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών γεγονός που αποδεικνύει ότι:
 - μπορεί να καταλαμβάνει μέρος της διδακτικής διαδικασίας αλλά να μη ξέρουν πώς να την αξιολογήσουν
 - μπορεί να θεωρούν ότι δε χρειάζεται να αξιολογηθεί επομένως καταλαβαίνουμε ότι δεν πρέπει να καταλαμβάνει η πειραματική άσκηση μεγάλο μέρος στη διδασκαλία του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών.
 - μπορεί να μη θεωρείται απαραίτητο στοιχείο στη διδασκαλία του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών.
- Οι ερωτήσεις που μελετήθηκαν αξιολογούν σχεδόν αποκλειστικά **χαμηλούς γνωστικούς στόχους (98,5%)** και μάλιστα η πλειοψηφία αναφέρεται στην **ανάκληση ορισμών και πληροφοριών (65,3%)** -σχήμα 3-.
Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί κατά την καθημερινή διδακτική πρακτική τους στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών στοχεύουν κυρίως σε **χαμηλούς γνωστικούς στόχους**.

Βιβλιογραφία

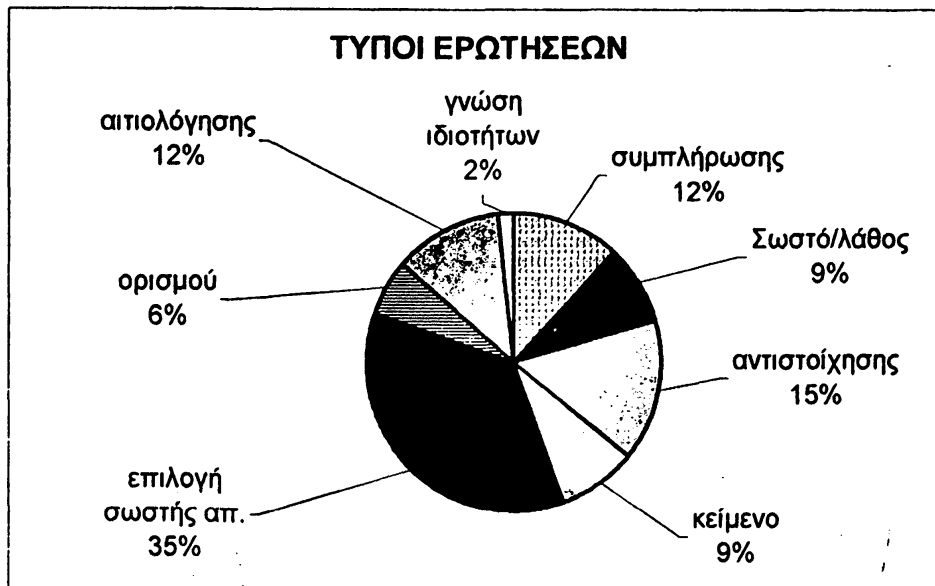
- Dochy (2001).** A new assessment era: different needs, new challenges, Research dialogue in Learning and Instruction, Vol.2, number 1, Winter 2001, page 1-20
- Dochy (1998).** Assessment influencing and instruction, workshop at the 7th European Conference for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece, August 26-30-1997, page 37-38.
- Brown Sally(1995).** Assessment a changing practice, Teaching and Learning in the Secondary School, Chapter 33, page 266-272.



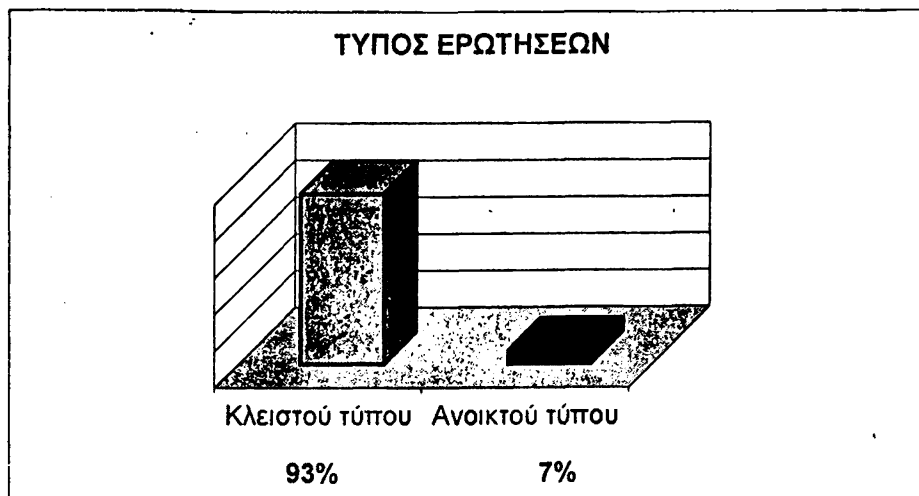
Χαλκιά Α., Φασουλόπουλος Γ., Καρανίκας Γ. Στάσεις και απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τη γραπτή αξιολόγηση του μαθήματος της Φυσικής στο Γυμνάσιο, παρουσιάστηκε στο συνέδριο με θέμα: Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών με τη χρήση της τεχνολογίας, Κύπρος 1999.

Παράρτημα

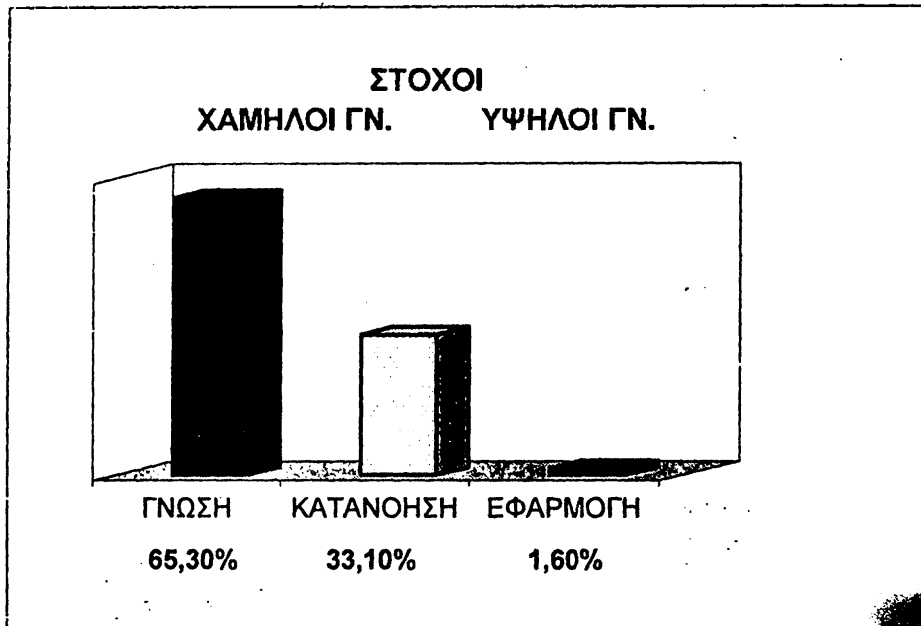
Σχήμα 1



Σχήμα 2



Σχήμα 3



Η φιλοσοφία και η δομή των νέων σχολικών εγχειριδίων των Φυσικών Επιστημών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Τα νέα σχολικά εγχειρίδια «Φυσικές Επιστήμες Ε΄ και Στ΄» τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Επιστημονικός υπεύθυνος Κόκκοτας Π.)
Μια προσπάθεια υλοποίησης των σύγχρονων απόψεων για τη διαθεματική προσέγγιση, τις στρατηγικές διδασκαλίας και τα μαθησιακά έργα

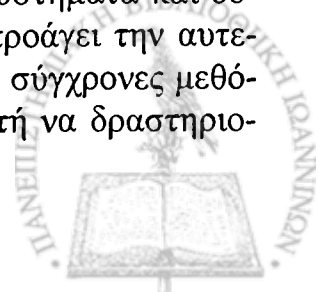
Μ. Χατζή, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

Π. Κόκκοτας, Καθηγητής της Διδακτικής των Φ. Ε., Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Αικ. Ριζάκη, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

Για τη συγγραφή των νέων σχολικών εγχειριδίων «Φυσικές Επιστήμες Ε΄ και Στ΄» τάξεων του Δημοτικού Σχολείου λάβαμε υπόψη μας τις σύγχρονες απόψεις για τη διαθεματική οργάνωση του περιεχομένου του Αναλυτικού προγράμματος (Humphreys A., 1981, Jacobs H. 1989, Malecki C. 1990), τις εποικοδομητικού τύπου στρατηγικές διδασκαλίας (Κόκκοτας Π., 1997) και τα μαθησιακά έργα που αξιοποιούν τα πορίσματα της σύγχρονης Γνωστικής Ψυχολογίας.

Σύμφωνα με τη διαθεματική προσέγγιση η μάθηση και η διδασκαλία προσεγγίζονται με έναν ολιστικό τρόπο. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης σχετίζεται «με την παιδική αντίληψη που δυσκολεύεται να κατανοήσει την κατάτμηση της γνώσης σε επιμέρους επιστημονικούς κλάδους» (Ματσαγγούρας Η., 1994) και αντανάκλα τον πραγματικό κόσμο ο οποίος αν και πολύπλοκος είναι αδιάσπαστος και αλληλεπιδραστικός (Θεοφιλίδη Χ. 1987, Shoemaker B., 1989). Πολλές από τις ανθρώπινες δραστηριότητες ή τα προβλήματα που ο άνθρωπος αντιμετωπίζει στην καθημερινή του ζωή έχουν διαθεματικό χαρακτήρα (Θεοφιλίδη Χ. 1987). Για παράδειγμα, το πρόβλημα της ρύπανσης του περιβάλλοντος έχει οικονομική, υγειονομική, τεχνολογική, ιστορική και κοινωνικοπολιτιστική διάσταση. Η διδακτική προσέγγιση του παραπάνω προβλήματος θα μπορούσε να γίνει διαθεματικά μέσα από στοιχεία που θα αντλούν οι μαθητές από διάφορες επιστήμες π.χ την Ιατρική, την Τεχνολογία, τις Φυσικές Επιστήμες κ.ά. Η διαθεματική προσέγγιση καταργεί τα σύνορα των μαθημάτων ως αυτοτελών κλάδων διδασκαλίας, εξετάζει τα φαινόμενα ολόπλευρα, διευκολύνει τη μάθηση και συντελεί στην ποιοτική αναβάθμισή της αφού οι διαδικασίες της γενίκευσης, της αφαίρεσης και της σύνθεσης που συνεπάγονται από αυτή, οδηγούν σε γνώση ανωτέρου επιπέδου (Ματσαγγούρας Η., 1994). Ταυτόχρονα βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να αντιληφθούν νέες σχέσεις και να δημιουργήσουν νέα μοντέλα, συστήματα και δομές (Dressel P., 1958). Μεθοδολογικά, η διαθεματική προσέγγιση προάγει την αυτενεργό μάθηση του μαθητή, αξιοποιεί την εποπτεία και συνάδει με τις σύγχρονες μεθόδους της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών που θέλουν το μαθητή να δραστηριο-

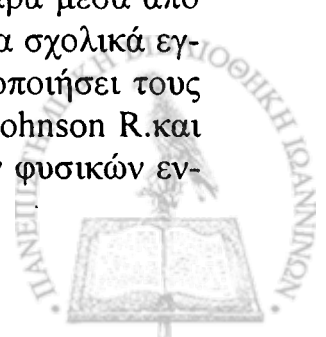


ποιείται, να παρατηρεί, να ταξινομεί, να κάνει συσχετισμούς και συγκρίσεις, να εξάγει συμπεράσματα και να δοκιμάζει λύσεις προβλημάτων.

Η συγγραφή των νέων σχολικών εγχειριδίων «Φυσικές Επιστήμες Ε' και Στ'» τάξεων του Δημοτικού Σχολείου στηρίζεται σε ένα νέο αναμορφωμένο ως προς το περιεχόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο όμως αποτελεί μέρος ενός γενικότερου Θεματικού Αναλυτικού Προγράμματος για το Δημοτικό Σχολείο, δηλαδή ενός Προγράμματος στο οποίο τα γνωστικά αντικείμενα δομούνται και εξετάζονται ανεξάρτητα. Επειδή κατά την άποψη μας η θεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης οδηγεί από τη μια στον κατακερματισμό της και από την άλλη παρέχει στον εκπαιδευτικό μαθησιακά έργα μικρής εμβέλειας, επιλέξαμε να εισάγουμε «άτυπα» τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία των Φ.Ε. Για το σκοπό αυτό εμπλουτίσαμε το μάθημα των Φ.Ε με παραδείγματα και διαδικασίες από άλλους γνωστικούς τομείς με τους οποίους είναι αρκετά εξοικειωμένοι οι μαθητές από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Με αυτό τον τρόπο πιστεύουμε ότι οι μαθητές θα αποκτήσουν μια σφαιρικότητα για τη σχολική γνώση, μια δικιά τους φιλοσοφία για τον κόσμο που τους περιβάλλει και τον τρόπο που αυτός λειτουργεί, ενώ παράλληλα θα νιώσουν εξοικειωμένοι με τον κόσμο που ερευνούν στις Φ.Ε και θα αμβλύνουν την παγιωμένη άποψη ότι ο κόσμος των Φ.Ε ανήκει μόνο στους επιστήμονες.

Προκειμένου να επιτευχθεί η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία των Φ.Ε προσπαθήσαμε να εισάγουμε στα φύλλα εργασίας με «οικονομικό» τρόπο στοιχεία από την Παιδική Λογοτεχνία, τη Μυθολογία, τη Μουσική, την Ιστορία των Φ.Ε, τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, φροντίζοντας παράλληλα να δημιουργούνται μαθησιακές εμπειρίες που αναδεικνύουν τη σχέση των γνώσεων (Jacobs, 1989) και να διατηρείται τόσο η αυτοδυναμία των γνωστικών αντικειμένων όσο και η επιστημονική εγκυρότητα των Φ.Ε.

Η εισαγωγή της Λογοτεχνίας στη διδασκαλία των Φ.Ε. εντάσσεται στις σύγχρονες ιδέες για ενοποιημένα προγράμματα (integrated curriculum) και για τη θεωρία της Ολικής Γλώσσας, γνωστή σε όλο τον κόσμο ως whole language approach, η οποία ως βασική φιλοσοφία Διδακτικής στην Εκπαίδευση προτείνει τη Λογοτεχνία στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών τομέων (Παπαδοπούλου Σ., 2000). Οι Butzow C. & Butzow J., (1994). υποστηρίζουν ότι η Λογοτεχνία έχει θέση στα προγράμματα των Φ.Ε ως πηγή γνώσεων αλλά και εμπειριών ενώ παράλληλα αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στο περιεχόμενο (content) και το πλαίσιο (context). Σύμφωνα πάντα με τους ίδιους ερευνητές, οι βασικές αρχές ανάγνωσης της Λογοτεχνίας –παρατήρηση, σύγκριση, ανακάλυψη των αιτιών και της αλληλουχία των γεγονότων- σχετίζονται με τις βασικές αρχές προσέγγισης των Φ.Ε. Επιπλέον, αν λάβουμε υπόψη μας την κοινή παραδοχή ότι οι μαθητές συνήθως χρησιμοποιούν τον αφηγηματικό τρόπο προκειμένου να παρουσιάσουν όσα γνωρίζουν για ένα θέμα, τότε κάποιες φορές τους είναι ευκολότερο να κατανοήσουν νέες ιδέες και γνώσεις μέσα από ένα πλαίσιο αφήγησης παρά μέσα από τυπικές διαδικασίες που ακολουθούνται στη διδασκαλία των Φ.Ε. Στα νέα σχολικά εγχειρίδια των Φ.Ε, η Λογοτεχνία χρησιμοποιείται όχι μόνο για να κινητοποιήσει τους μαθητές στο μάθημα των Φ.Ε-όπως υποστηρίζεται από τους Dole J. & Johnson R. και Guera C. & Payne D., (1981), ούτε μόνο ως ένα μέσο παρουσίασης των φυσικών εν-



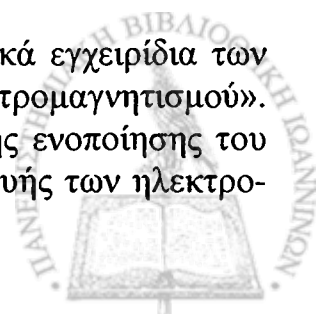
νοιών με έναν διαφορετικό τρόπο-όπως υποστηρίζεται από τον Smarto F., (1982) αλλά κυρίως με στόχο:

- **την ανάδειξη των ιδεών / απόψεων των μαθητών.** Το λογοτεχνικό απόσπασμα (βλέπε Παράρτημα, παράδειγμα 1) έχει τη θέση του εισαγωγικού προβληματισμού (αρχή φύλλου εργασίας) και ακολουθείται από συγκεκριμένο ερώτημα με στοχο οι μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους για το φυσικό φαινόμενο ή τη φυσική έννοια που περιγράφεται στο κείμενο.
- **την άντληση πληροφοριών.** Σε αυτή την περίπτωση το λογοτεχνικό απόσπασμα περιέχει πληροφορίες για έννοιες και φαινόμενα για τα οποία δεν υπάρχει εποπτεία (βλέπε Παράρτημα, παράδειγμα 2). Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν εκείνες τις πληροφορίες που τους είναι απαραίτητες για να εκτελέσουν τη δραστηριότητα που ακολουθεί. Θεωρούμε ότι μέσα από μια τέτοια διαδικασία οι μαθητές ασκούνται στο να επιλέγουν τις πληροφορίες που τους είναι απαραίτητες και στη συνέχεια μέσα από επιλεγμένες δραστηριότητες να μετασχηματίζουν τις πληροφορίες σε γνώση.
- **την εφαρμογή των νέων ιδεών/ γνώσεων σε νέες καταστάσεις.** Στη φάση της εφαρμογής (τέλος φύλλου εργασίας) το λογοτεχνικό απόσπασμα (βλέπε Παράρτημα, παράδειγμα 3) μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο ενός προβληματισμού του οποίου τη λύση καλούνται να δώσουν οι μαθητές χρησιμοποιώντας τη νέα γνώση που οικοδόμησαν. Με αυτόν τον τρόπο οι ίδιοι οι μαθητές διαπιστώνουν ότι οι νέες ιδέες είναι παραγωγικότερες και τους παρέχουν επαρκέστερη ερμηνεία των φαινομένων (Κόκκοτας Π., 1998)

Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας των Φ.Ε μέσα από την Ιστορία των Φ.Ε στηρίζεται στα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα τα οποία έχουν αναδείξει τον ουσιαστικό ρόλο της Ιστορίας των Φ.Ε στη γνωστική, τη μεταγνωστική και τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας και της μάθησης των Φ.Ε. (Matthews M., 2000: Σερόγλου Φ. και Κουμαράς Π., 2001). Σύμφωνα με τους ερευνητές η Ιστορία των Φ.Ε. μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο:

- στην έρευνα καταγραφής των ιδεών των μαθητών στις περιπτώσεις όπου τόσο οι ιδέες των μαθητών όσο και των επιστημόνων στην Ιστορία προέρχονται από συλλογισμούς που βασίζονται σε αισθητηριακές αντιλήψεις (Σερόγλου Φ. και Κουμαράς Π., 2001).
- στην κατασκευή πειραμάτων και μοντέλων εμπνευσμένων από την ιστορική εξέλιξη μιας έννοιας με σκοπό να ελέγξουν οι μαθητές τις ιδέες τους (Καρυδάς Α. και Κουμαράς Π., 2001: Τσαγλιώτης Ν., 2001)
- στην έγερση του ενδιαφέροντος και την ενεργοποίηση των μαθητών
- στη διαμόρφωση κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης που εμπνέεται από την Ιστορία και δίνει έμφαση στην εκμάθηση των φυσικών εννοιών από τους μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Τζανάκης Κ., 2001)

Η διδακτική αξιοποίηση της Ιστορίας των Φ.Ε στα νέα σχολικά εγχειρίδια των Φ.Ε υλοποιήθηκε στα πλαίσια προσέγγισης της ενότητας του «Ηλεκτρομαγνητισμού». Αρχικά προσδιορίστηκαν τα κρίσιμα βήματα της ιστορικής εξέλιξης ενοποίησης του ηλεκτρισμού με το μαγνητισμό (πείραμα Έρστεντ) και της κατασκευής των ηλεκτρο-

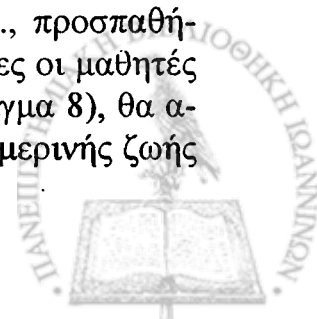


μαγνητών. Στη συνέχεια αυτά τα βήματα ανακατασκευάστηκαν ώστε να γίνουν κατάλληλα διδακτικά. Παράλληλα με τη γνωστική διάσταση δόθηκε έμφαση και στη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας των Φ.Ε. προσπαθώντας να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και την καλλιέργεια στάσεων (βλέπε Παράρτημα, παράδειγμα 4).

Στα νέα σχολικά εγχειρίδια «Φυσικές Επιστήμες Ε΄ και Στ΄» και στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης των Φ.Ε. εντάσσεται η εισαγωγή της Μουσικής ως πλαίσιο για τη διδασκαλία γνωστικών στόχων των Φ.Ε. (ήχος, παραγωγή ήχου, υποκειμενικά του χαρακτηριστικά ήχου), για την ανάπτυξη της μουσικής νοημοσύνης, μίας εκ των επτά τύπων νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner H., (1993) και για την καλλιέργεια της μουσικής παιδείας γενικότερα. Με αφετηρία μέρη από μουσικές συνθέσεις, κυρίως από το χώρο της κλασικής μουσικής, ηχογραφήσαμε ένα cd και οργανώσαμε δραστηριότητες προκειμένου οι μαθητές:

- να εκφράσουν τις απόψεις τους για τον τρόπο παραγωγής του ήχου (βλέπε Παράρτημα, παράδειγμα 5).
- να αναγνωρίσουν και στη συνέχεια να ταξινομήσουν μουσικά όργανα ανάλογα με τον τρόπο παραγωγής του ήχου (βλέπε Παράρτημα, παράδειγμα 6).
- να ανακαλύψουν τα υποκειμενικά χαρακτηριστικά του ήχου (βλέπε Παράρτημα, παράδειγμα 7).

Τα τελευταία χρόνια, στο χώρο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, παρατηρείται ένα αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Τα πιο σημαντικά ευρήματα αυτών των ερευνών συνοψίζονται στις ακόλουθες θέσεις: η γλώσσα των βιβλίων των Φυσικών Επιστημών είναι δυσνόητη για τους μαθητές (Sutton C., 1994), παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των φυσικών εννοιών (Kokkotas P. & Vlachos J., 1997), οι γλωσσολογικές απαιτήσεις για τους μαθητές στις Φυσικές Επιστήμες είναι σημαντικά υψηλότερες απ' ό,τι στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Merzyn, 1987; Bramer & Clemens, 1980) περιλαμβάνει πληθώρα επιστημονικών όρων για την οποία οι μαθητές διαμαρτύρονται (Kelly & Monger, 1974). Ιδιαίτερα για την επιστημονική ορολογία πολλές έρευνες έχουν αποδείξει μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της γνώσης του λεξιλογίου και της κατανόησης του κειμένου και μεταξύ της γνώσης του λεξιλογίου και της σχολικής επίδοσης των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες (Deighton, 1959; Davis, 1968; Dale & O'Rourke 1971; Walker, 1989). Οι ερευνητές τονίζουν την ιδιαίτερη σημασία του επιστημονικού λεξιλογίου, επισημαίνοντας ότι η απόκρυφη φύση των φυσικών εννοιών που εκφράζεται με τους επιστημονικούς όρους αποτελεί ένα σοβαρό και διαρκές εμπόδιο στην κατανόηση από τους μαθητές. Οι απαιτήσεις του λεξιλογίου από τα παιδιά, καθώς μελετούν Φ.Ε, δημιουργούν μια ιδιαίτερη ανάγκη για σημασιολογική γνώση, ώστε η κατανόηση να είναι εφικτή. Λαμβάνοντας υπόψη μας τα ερευνητικά δεδομένα που προαναφέρθηκαν αλλά και την απαίτηση του νέου Αναλυτικού Προγράμματος για καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας μέσα από τη διδασκαλία των Φ.Ε., προσπαθήσαμε στα νέα σχολικά εγχειρίδια να εντάξουμε δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές θα κάνουν χρήση του ετυμολογικού λεξικού (βλέπε Παράρτημα, παράδειγμα 8), θα ασκηθούν σε δραστηριότητες περιγραφής ξεκινώντας από λέξεις της καθημερινής ζωής



και στη συνέχεια θα τις αντικαθιστούν με επιστημονικούς όρους (π.χ βάζω δύναμη-ασκώ δύναμη) και θα συμπληρώνουν ειδικές καρτέλες με λέξεις-κλειδιά (επιστημονικοί όροι) κάθε διδακτικής ενότητας.

Προκειμένου να επιτευχθεί καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα στη διδασκαλία των Φ.Ε. χρησιμοποιούνται συνήθως έξυπνα τεχνάσματα ή διδακτικά εργαλεία (Κόκκοτας Π., Βλάχος Ι., Καρανίκας Γ., 1995). Ως τέτοια εργαλεία μπορούν να θεωρηθούν οι ερωτήσεις, το δραματικό παιχνίδι, οι μεταφορές και οι αναλογίες, το πείραμα, η γνωστική σύγκρουση, και η προσομοίωση με υπολογιστές.

Οι **ερωτήσεις** στη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρούνται εργαλεία για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Στα νέα σχολικά εγχειρίδια τα οποία στηρίζονται στη θεωρία της εποικοδόμησης της γνώσης οι ερωτήσεις έχουν τελείως διαφορετική λειτουργία. Στοχεύουν στην αποκάλυψη του βαθύτερου πιστεύω του μαθητή με την έκφραση της προσωπικής και της αυθεντικής του γνώμης. Απευθύνονται σ' όλους τους μαθητές, κι αποτελούν μια προέκταση της φάσης του προσανατολισμού. Ακολουθούν ένα μικρό κείμενο (βλέπε Παράρτημα, παράδειγμα 9), μια εικόνα ή μια σειρά από εικόνες, μια παρατήρηση που προκύπτει από πειραματική δραστηριότητα (βλέπε Παράρτημα, παράδειγμα 10) ή ένα σχόλιο που ακούστηκε στη φάση του προσανατολισμού. Δομούνται συντακτικά κατά τέτοιο τρόπο ώστε να τονίζεται το προσωπικό στοιχείο, η έκφραση της προσωπικής γνώμης και το κλίμα ελευθερίας μέσα στο οποίο θα γίνει η συζήτηση (Κόκκοτας Π., 1998).

Ο όρος «**δραματικό παιχνίδι**» έχει διττό χαρακτήρα. Από τη μία πλευρά είναι «παιγνίδι» που εμπεριέχει τα στοιχεία του αυθορμητισμού, της έκφρασης, της δημιουργίας, της ομαδικότητας. Από την άλλη είναι «δράμα» που δίνει μια άλλη διάσταση πέρα και πάνω από το παιχνίδι. Οι λέξεις «δράμα», «δραματικός» έχουν τη ρίζα τους στο ρήμα «δρω» που σημαίνει ότι το δραματικό παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα «βιωματικής πράξης και αγώνα» (Faure, G., Lascar, S., 1990: Γράμματος, Θ., 1996) Τα κριτήρια για την επιλογή του δραματικού παιχνιδιού ως εργαλείο για τη διδασκαλία των Φ.Ε μέσα από τα νέα εγχειρίδια είναι τα ακόλουθα:

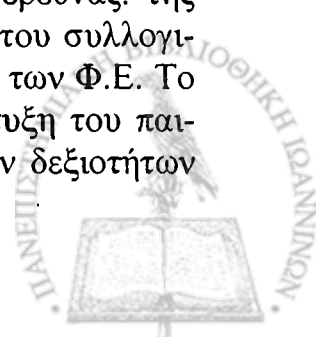
- Υπάρχουν πολλές περιοχές στις οποίες η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και το δραματικό παιχνίδι έχουν κοινά στοιχεία. Αυτές είναι: η πρόσβαση στην εμπειρική – βιωματική μάθηση, η ελευθερία για ερωτήσεις του τύπου «τι θα γίνει αν...», η επαφή με διαφορετικές απόψεις, η ενθάρρυνση για υπόθεση, πρόβλεψη, ανάλυση, σύνθεση, ανοχή για την αβεβαιότητα, η απουσία των «σωστών» απαντήσεων αν και οι Φ.Ε. συχνά παρουσιάζονται να «έχουν τις απαντήσεις». (Farow S.& Tate,M.,1992).
- Το δραματικό παιχνίδι είναι ένα συμβολικό παιχνίδι όπου σύμφωνα με τον Piaget το παιδί με το ίδιο του το σώμα ή με ένα αντικείμενο παριστά κάτι που απουσιάζει, που είναι πέρα από τις αισθήσεις του. *Το πρώτο είναι το «σημαίνον» και το δεύτερο το «σημαινόμενο».* Το παιδί μπορεί να ξεχωρίζει τα δύο αυτά έστω και αν στο παιχνίδι δεν το δείχνει. (Κρασσανακης Γ.,1989).
- Το δραματικό παιχνίδι στηρίζεται πάνω σε βιωμένες εμπειρίες αφού ήδη τα παιδιά έχουν αναλάβει ρόλους π.χ. ως μαθητές, μέλη αθλητικών ομάδων (Hollins, M., 1989). Το παιδί κατανοεί τους ρόλους που διαδοχικά αναλαμβάνει, τη δυναμική των άλλων ρόλων, τη δυναμική και την αλληλεξάρτηση με τους άλλους ρόλους του συστήματος και πάνω από όλα βιώνοντας ρόλους οικοδομεί τη γνώση της όλης κατάστασης. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η «*παράσταση*» γίνεται για τους ίδιους τους μαθητές και όχι για κάποιο κοι-

νό. Αυτό ενθαρρύνει τους μαθητές στην προφορική επικοινωνία, στην έκφραση ιδεών, σκέψεων, κρίσεων και γενικότερα στην παραγωγή ενός εποικοδομητικού πλαισίου, διαλόγου και συζήτησης.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια το δραματικό παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε στα νέα εγχειρίδια των Φ.Ε. για την προσέγγιση εννοιών και φαινομένων όπου δεν υπάρχει εποπτεία π.χ η έννοια του ατόμου, του ηλεκτρικού κυκλώματος, της διάδοσης του ήχου στον αέρα κ.ά

Είναι γνωστό ότι οι μαθητές, όταν προσεγγίζουν έναν τομέα που δεν τους είναι αρκετά οικείος, ανακαλούν στη μνήμη τους ένα πρόβλημα του οποίου γνωρίζουν τη λύση και που το θεωρούν ανάλογο με το προς επίλυση πρόβλημα, δηλαδή ανατρέχουν στον αναλογικό συλλογισμό. Η μεταφορά μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο επικοινωνίας και ως εργαλείο σκέψης αφού με τη χρήση του λόγου συμβάλλει στην επέκταση των δυνατοτήτων μας για επικοινωνία. Διευκολύνει τη δραστηριότητα κωδικοποίησης και ανάκλησης των πληροφοριών από τη μνήμη και βελτιώνει έτσι την ικανότητα του υποκειμένου να θυμάται (Κόκκοτας Π., 1998). Μεταφέρει μάθηση και κατανόηση από κάτι που είναι πολύ γνωστό σε κάποιο άλλο που είναι λιγότερο γνωστό. Οι Βοσνιάδου και Brewer (1988) θεωρούν τις μεταφορές και τις αναλογίες ως αποφασιστικούς μηχανισμούς εννοιολογικής αλλαγής και ριζοσπαστικής αναδιοργάνωσης της γνώσης. Κατ' αυτούς οι μεταφορές και αναλογίες μπορούν να παίξουν διάφορους ρόλους στην αναδιοργάνωση της γνώσης. Είναι για παράδειγμα δυνατό να διευκολύνουν την αυθόρμητη ανακάλυψη μιας καινούριας θεωρίας ή τη διδασκαλία αυτής της θεωρίας στα παιδιά και τους μεγάλους. Μπορούν επίσης να αποβούν αποτελεσματικές όταν χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία ενός νέου μοντέλου (Genter, 1981: Vosniadou & Ortony, 1983: Vosniadou & Schommer, 1986). Επιπλέον, η Βοσνιάδου (1998) υποστηρίζει ότι τα φυσικά μοντέλα μπορούν να επιτελέσουν τη δουλειά των αναλογιών. Θεωρεί τα φυσικά μοντέλα ιδιαίτερα κατάλληλα σε ένα χώρο όπως της πλανητικής μηχανικής στον οποίο η δομή του ηλιακού συστήματος και η λειτουργία του μπορούν εύκολα να γίνουν αντιληπτές με μια φυσική αναπαράσταση. Στα νέα σχολικά εγχειρίδια επιχειρήσαμε την κατασκευή τέτοιων φυσικών μοντέλων από τους ίδιους τους μαθητές με απώτερο στόχο την εσωτερίκευση αυτού του φυσικού μοντέλου και την παραπέρα κατανόηση μιας καινούριας έννοιας ή μιας λειτουργίας μέσω της αναλογικής μάθησης. Για παράδειγμα οι μαθητές αρχικά κατασκευάζουν μοντέλα για τη λειτουργία του αυτιού, του ματιού, του πεπτικού συστήματος, στη συνέχεια αντλούν επιστημονικές πληροφορίες για τη λειτουργία αυτών των οργάνων και η διαδικασία ολοκληρώνεται με την αντιστοίχιση των μερών του μοντέλου που κατασκεύασαν με τα μέρη π.χ του αυτιού. Η κατασκευή ανάλογων φυσικών μοντέλων χρησιμοποιείται και σε ενότητες όπως π.χ οι μετατροπές της ενέργειας, η ηλεκτρισή με τριβή κ.ά.

Είναι πλέον παραδεκτό ότι οι Φυσικές Επιστήμες δεν θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως μία λίστα εννοιών, επιστημονικών όρων, φαινομένων ή διαδικασιών που απομνημονεύονται από τους μαθητές. Αντίθετα, πρέπει να δίνεται έμφαση στη μάθηση του πώς οι μαθητές να μαθαίνουν μέσω της λύσης προβλημάτων, της έρευνας, της ανακάλυψης και της δράσης πάνω στα αντικείμενα. Στα πλαίσια αυτού του συλλογισμού εντάσσεται και το πείραμα ως διδακτικό εργαλείο στη διδασκαλία των Φ.Ε. Το πείραμα θεωρείται πολύ σημαντικό γιατί βοηθάει στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, συμβάλλει στην κατανόηση της θεωρίας, και στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων



που είναι απαραίτητες στο σύγχρονο άνθρωπο. Τέτοιες δεξιότητες είναι η σωστή χρησιμοποίηση συσκευών, η κατανόηση και εκτέλεση οδηγιών, ειδικές δεξιότητες των χειρών κ.λπ. (Κόκκοτας Π., Βλάχος Γ., 2000). Η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας των Φ.Ε. με τη μορφή των διαλέξεων θεωρείται πλέον παρωχημένη. Ο μαθητής ξεχνάει γρήγορα αυτά που ακούει, ενώ τα θυμάται όταν είναι αποτελέσματα πειραματικών διαδικασιών. Εκτελώντας πειράματα είναι υποχρεωμένος να εργαστεί μόνος του, να κάμει υποθέσεις, να επιλέξει τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει, να παρατηρήσει προσεκτικά, να κάμει μετρήσεις, να εφαρμόσει τρόπους, να καταλήξει σε συμπεράσματα τα οποία και να επαληθεύσει. Με τον τρόπο αυτό συνηθίζει στην επιστημονική μεθοδολογία. Στα νέα σχολικά εγχειρίδια των Φ.Ε. τα πειράματα που προτείνονται πραγματοποιούνται με απλά και ακίνδυνα υλικά, εκτελούνται σε επίπεδο ομάδας και κατά κύριο λόγο στοχεύουν στην αλλαγή των ιδεών των μαθητών (βλέπε Παράρτημα, παράδειγμα 11) και όχι στην επαλήθευση της θεωρίας, όπως ίσχυε παραδοσιακά. Αυτή η επιλογή στηρίχτηκε σε ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν ότι η δημιουργία των πειραμάτων μόνο με βάση τη θεωρία, χωρίς απώτερο σκοπό τη γνωστική σύγκρουση με τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών, είναι περιορισμένης αποτελεσματικότητας για την κατανόηση των σχετικών εννοιών (Κουμαράς Π., 1989). Τέλος, με στόχο την οικοδόμηση της γνώσης, θέσαμε κατάλληλες ερωτήσεις μετά την πειραματική έρευνα για να προκαλείται συζήτηση, αντιπαράθεση ιδεών και προτάσεων. Κατά τον Sutton (1992) η πρακτική εμπειρία δε συμβάλλει στη μάθηση μέχρι να αναπαρασταθεί από ιδέες οι οποίες θα πάρουν τη μορφή λέξεων. Για να συνδεθεί κατάλληλα η νέα εμπειρία με τη σκέψη του μαθητή πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις λέξεις και στο τι κάνουμε μ' αυτές. Αυτό περιλαμβάνει τις λέξεις που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο μαθητής, αυτές που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος και τις λέξεις αυτών που πρώτοι χρησιμοποίησαν τις ιδέες.

Παράρτημα

Παράδειγμα 1. Διδακτική ενότητα: Το «ταξίδι» του ήχου

«...Στήναμε το αυτί μας στις ράγες του τρένου και αφουγκραζόμαστε τον ερχομό του. Το σίδηρο έτριζε βαθιά και έφερνε καθαρό το μήνυμα. Τώρα περνά από τη γέφυρα...»

Απόσπασμα, από το μυθιστόρημα «Το τραγούδι της εξοχής» της Β. Αρβαντιδού

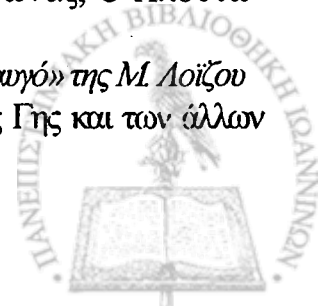
Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους για το πώς έφτανε ο ήχος του τρένου στα παιδιά της ιστορίας.

Παράδειγμα 2. Διδακτική ενότητα: Το ηλιακό μας σύστημα

«...Από τότε υπακούοντας σε ρυθμό διαστημικής μουσικής, που την παίζουν οι νόμοι της βαρύτητας, η Γη δε σταμάτησε ούτε στιγμή να γυρίζει γύρω από τον Ήλιο, ενώ, παράλληλα, την ίδια ώρα όλο χάρη και αρμονία γυρίζει και γύρω από τον εαυτό της. Το ίδιο κάνουν και οι άλλοι οκτώ πλανήτες που συντροφεύουν την κίνησή της: Ο Ερμής, η Αφροδίτη, ο Άρης, ο Δίας, ο Κρόνος, ο Ουρανός, Ο Ποσειδώνας, Ο Πλούτωνας και οι Αστεροειδείς...»

Απόσπασμα, από το βιβλίο «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα κοσμικό αγωγό» της Μ. Λοΐζου

Οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν και να ονομάσουν τις κινήσεις της Γης και των άλλων Πλανητών και σε κατάλληλο διάγραμμα να γράψουν τα ονόματα των πλανητών.



Παράδειγμα 3. Διδακτική ενότητα: Η ανάλυση του φωτός

«... ένα ουράνιο τόξο στεφάνωσε τις βουνοκορφές. Μέσα στις σταγόνες που αιωρούνταν και τις παρέσερνε ο άνεμος σχηματίστηκαν χιλιάδες ουράνια τόξα. Ένας αποβροχάρης ήλιος έστελνε τις στερνές του ακτίνες, που έπαιζαν με τις σταγόνες. Το φως θρυμματιζόταν. Το απόβροχο έφευγε...»

Απόσπασμα, από το βιβλίο «Ένα καλοκαίρι γεμάτο βροχή» του Ι. Αγγέλλου Παράδειγμα 4.
Διδακτική ενότητα: Το ηλεκτρικό κύκλωμα και οι μαγνήτες

Ο Θαλής, που μαζί του ανακαλύψαμε τα μυστικά του ηλεκτρισμού στην Β' τάξη, δε σταματά να ενημερώνεται, να ερευνά, να πειραματίζεται. Ξεφυλλίζοντας ένα βιβλίο της «Ιστορίας των Φυσικών Επιστημών» διάβασε για το πείραμα του Έρστεντ.

«Ο Δανός Φυσικός Χανς Έρστεντ το 1819, ενώ έκανε μάθημα για τον ηλεκτρισμό στην τάξη, συνέδεσε τους πόλους μιας μπαταρίας μ' ένα καλώδιο. Έμεινε έκπληκτος όταν παρατήρησε ότι η μαγνητική βελόνα, μιας πυξίδας που βρισκόταν τυχαία στο τραπέζι και έδειχνε τη διεύθυνση του Βορρά, άρχισε να αποκλίνει από την αρχική της θέση».

Αποφάσισε και ο Θαλής να κατασκευάσει ένα παρόμοιο κύκλωμα για να διαπιστώσει από μόνος του αυτό που ο Έρστεντ ανακάλυψε και έγινε διάσημος.

Παράδειγμα 5. Διδακτική ενότητα: Η ένταση του ήχου

Οι μαθητές ακούνε τους ήχους μιας κιθάρας από ένα κονσέρτο του J. Rodrigo και καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους για τον τρόπο που παράγει ήχους η κιθάρα.

Παράδειγμα 6. Διδακτική ενότητα: Η ένταση του ήχου

Οι μαθητές ακούνε τους ήχους μουσικών οργάνων μιας συμφωνικής ορχήστρας. Στη συνέχεια καλούνται να αντιστοιχίσουν τους ήχους που άκουσαν με το μουσικό όργανο που τους παρήγαγε.

Παράδειγμα 7. Διδακτική ενότητα: Τα υποκειμενικά χαρακτηριστικά του ήχου (III)

Οι μαθητές ακούνε μια μελωδία να παίζεται από μία κιθάρα, ένα βιολί και ένα πιάνο με την ίδια ένταση και το ίδιο ύψος. Στη συνέχεια καλούνται να αναγνωρίσουν το μουσικό όργανο που τους παρήγαγε.

Παράδειγμα 8. Διδακτική ενότητα: Τα ηλεκτρικά φορτία

Ο Θαλής είναι ένα ανήσυχο παιδί, θέλει να ερευνά και να μαθαίνει αυτά που συμβαίνουν στη φύση. Διαβάζει, πειραματίζεται και κρατά πάντα σημειώσεις με τα συμπεράσματα του. Να τι γράφει στο προσωπικό του ημερολόγιο και στο κεφάλαιο ηλεκτρισμός:

Καλά ως εδώ!

Το προηγούμενο μοντέλο με βοήθησε να ερμηνεύσω το πείραμα του Θαλή του Μιλήσιου. Μα όμως συνεχίζοντας το διάβασμα μου γεννήθηκαν και άλλα ερωτηματικά. Τι άραγε εννοούν οι επιστήμονες όταν λένε: «Τα ομώνυμα ηλεκτρικά φορτία απωθούνται ενώ τα ετερόνυμα έλκονται».

Τι σημαίνουν οι λέξεις **ομώνυμα** και **ετερόνυμα**;

Με βάση το λεξικό ή τις έννοιες που έχουμε συναντήσει στα Μαθηματικά (ομώνυμα και ετερόνυμα κλάσματα), τι νομίζετε ότι είναι τα ομώνυμα και τα ετερόνυμα ηλεκτρικά φορτία;

Τι σημαίνουν οι λέξεις **απωθώ** και **έλκω**;



Παράδειγμα 9. Διδακτική ενότητα: Η ανάλυση του φωτός

Πριν-πολλά πολλά χρόνια οι άνθρωποι πίστευαν ότι το ουράνιο τόξο ήταν κάτι μαγικό. Μερικοί πίστευαν ότι το ουράνιο τόξο ήταν μια γέφυρα που εμφανιζόταν στον ουρανό όταν οι θεοί ήθελαν να κατέβουν στη Γη. Κάποιοι άλλοι πίστευαν πως αν βρεις το μέρος της Γης στο οποίο ακουμπά το ουράνιο τόξο, εκεί θα βρεις και ένα δοχείο γεμάτο με χρυσό,

Εσείς τι πιστεύετε; Πώς σχηματίζεται το ουράνιο τόξο;

Παράδειγμα 10. Διδακτική ενότητα: Γνωριμία με τις δυνάμεις

Οι μαθητές, έχοντας στη διάθεσή τους πλαστελίνη, ελατήριο και λαστιχάκι κουζίνας προσπαθούν να τεντώσουν ή να πιέσουν για λίγο ένα ένα τα σώματα. Στη συνέχεια καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους και καλούνται να απαντήσουν στα εξής ερωτήματα:

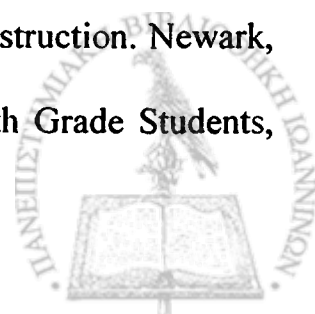
- Τι συμβαίνει στο σώμα τη στιγμή που του ασκούμε δύναμη;
- Τι συμβαίνει στο σώμα όταν σταματάμε να του ασκούμε δύναμη;

Παράδειγμα 11. Διδακτική ενότητα: Οι ιδιότητες του αέρα

Οι διεθνείς έρευνες (Driver, 1994) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές πιστεύουν ότι ο αέρας δεν έχει βάρος. Με στόχο την αλλαγή αυτής της ιδέας, οι μαθητές κατασκευάζουν ένα πολύ απλό αυτοσχέδιο ζυγό (με ορθοστάτη και πλαστικό πηγάκι), ισορροπούν το ζυγό κρεμώντας εκατέρωθεν δύο φουσκωμένα μπαλόνια. Στη συνέχεια καλούνται να προβλέψουν τι θα συμβεί στο ζυγό αν τρυπήσουν με μια καρφίτσα το ένα από τα δύο μπαλόνια και ελέγχουν την πρόβλεψή τους τρυπώντας το ένα μπαλόνι.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Butzow C. & Butzow J. (1994)** Intermediate science through children's literature, Teacher ideas press, Colorado
- Dale E., O' Routke J. (1971)** Techniques of teaching vocabulary. Palo Alto, CA:Field Educational Publications
- Deighton L.C.(1959)** Vocabulary development in the classroom. New York: Teachers College Press
- Dole J. & Johnson R. (1981)** Beyond the textbook: Science Literature for young people, Journal of reading 24:579-582
- Driver et al. (1994)** Making Sense of Secondary Science. Routledge, London, New York.
- Garder H. (1993)** Multiple Intelligences. The Theory of Multiple Intelligences, New York, Basic Books
- Guera C. & Payene D. (1981)** Using Popular Books and Magazines to interest students in general science, Journal of reading 24:583-589
- Kokkotas P. et al.(1997)** The role of language in understanding the physical concepts, Nonlinear Analysis, Vol 30, No 4
- Marzano S. (1988)** A cluster approach to elementary vocabulary instruction. Newark, De: International Reading Association.
- Meyerson J. et al,** Science Vocabulary Knowledge Third and Fifth Grade Students, Science Education, Vol 75, July 1991



- Smarto F. (1982)** Using children's literature to clarify science concepts in early childhood, *Readind teacher* 36:267-273
- Sutton C. (1992)** *Words, Science and Learning*. Buchingham: Open University Press

Ελληνική βιβλιογραφία

- Άλκηστις (1989)** Το βιβλίο της δραματοποίησης, Άλκηστις, Αθήνα
- Βλάχος Ι. και Κόκκοτας Π.,** Ο ρόλος του πειράματος στην επιστήμη και τη διδασκαλία, *Διδακτικές προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες- Σύγχρονοι προβληματισμοί*, Τυπωθήτω, Αθήνα
- Βοσνιάδου Σ. (1998)** *Γνωσιακή Ψυχολογία*, Gutenberg Ψυχολογία, Αθήνα
- Γραμματάς Θ. (1996)** *Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*, Τυπωθήτω, Αθήνα
- Θεοφιλίδης Χ. (1997)** *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Καρυδάς Α. –Κουμαράς Π. (2001)** Η ιστορία της επιστήμης και προτάσεις για τη διδακτική της εκμετάλλευση: η περίπτωση της θερμότητας και των θερμικών φαινομένων, Εκδ. Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη
- Σέρογλου, Φ. και Κουμαράς, Π.(2001)** Συγκριτική παρουσίαση των προτάσεων για τη συμβολή της ιστορίας των φυσικών επιστημών στη γνωστική, μεταγνωστική και συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας και μάθησης των φυσικών επιστημών. Διερεύνηση της εφαρμοσιμότητας προτάσεων της γνωστικής διάστασης με το μοντέλο έρευνας SHINE, Εκδ. Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη
- Τσαγλιώτης Ν. (2001)** Η συμβολή της ιστορίας των Φυσικών Επιστημών στη διδασκαλία της έννοιας της τριβής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προσπάθεια ένταξης μιας μελέτης στο μοντέλο έρευνας SHINE, Εκδ. Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη
- Τζανάκης Κ. (2001)** Η αξιοποίηση της Ιστορίας της Φυσικής στη διδασκαλία της: Σχόλια, επισημάνσεις και κατευθύνσεις, Εκδ. Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη
- Κόκκοτας Π. (2000)** *Διδακτικές προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες- Σύγχρονοι προβληματισμοί*, Τυπωθήτω, Αθήνα
- Κόκκοτας Π. (2000)** *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*, 1998, Αθήνα
- Κουμαράς Π. (1989)** Μελέτη της εποικοδομητικής προσέγγισης στην πειραματική διδασκαλία του ηλεκτρισμού, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Ματσαγγούρας Η. (1994)** *Θεωρίες και πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα



Αξιολόγηση γνωστικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο Αναλυτικών Προγραμμάτων διαθεματικού τύπου - Μια εφαρμογή

*Κατερίνα Πλακίτση, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών
Παναγιώτης Κόκκοτας, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών*

Περίληψη

Καθώς οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη μάθηση και στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (εποικοδόμηση της γνώσης με κύρια χαρακτηριστικά τη διαθεματικότητα, την έρευνα μέσα από τη δράση, την ομαδικότητα και τη συνεργασία), κυριαρχούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, προβάλλει η ανάγκη του επανασχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των διδακτικών στρατηγικών και της αξιολόγησης. Όπως έχει ήδη γίνει αντιληπτό, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και στόχος της είναι να υποστηρίξει ενεργά τη μάθηση. Η τελευταία πρόταση εκφράζει και τις αρχές της αξιολόγησης στην μετά τον κονστρουκτιβισμό εποχή που διανύεται διεθνώς (Sadler: 1987, Berlak: 1992, Gipps: 1994).

Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων που περιγράφουμε σ' αυτήν την εργασία, αποτελεί μέρος της αξιολόγησης ενός προγράμματος έρευνας δράσης για την εφαρμογή ενός καινοτομικού Αναλυτικού Προγράμματος, για τη διδασκαλία της έννοιας του χρόνου στην Ε' Δημοτικού. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του παραδείγματος (κατά Kuhn) της εκπαιδευτικής μέτρησης και στα όρια του ενδοπλαισιακού παραδείγματος (Ζμπάινος, Hallam: 2001).

Τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά ως προς την απόκτηση δεξιοτήτων, σχετιζόμενων με την έννοια του χρόνου, μέσα από διαδικασίες και εργαλεία έρευνας, κατασκευής και ανακατασκευής της γνώσης, επίλυσης προβλημάτων, και δημιουργίας πολλαπλών αναπαραστάσεων. Εκτός από την «ολιστική» κατανόηση της έννοιας του χρόνου, το μεγαλύτερο κέρδος είναι η εμπλοκή των μαθητών στις παραπάνω διαδικασίες, που συνιστούν τα εφόδιά τους για την παραπέρα μάθησή τους, όχι μόνο στις Φυσικές Επιστήμες αλλά και σε όλους τους τομείς δραστηριοποίησής τους. Η προοπτική της εκπαίδευσης των πολιτών του 21^{ου} αιώνα προβάλλει δυναμικά μόνο μέσα από τέτοιες διαδικασίες εκπαίδευσης και αξιολόγησης, που φαίνεται ότι αποτελούν τις δυο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις στη μάθηση και στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, δηλ. αυτές που απορρέουν από το πλαίσιο της εποικοδόμησης της γνώσης με κύρια χαρακτηριστικά τη διαθεματικότητα, την έρευνα μέσα από τη δράση πάνω στα αντικείμενα, την ομαδικότητα και τη συνεργασία, προβάλλει η ανάγκη του επανασχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των διδακτικών στρατηγικών και της αξιολόγησης. Όλα αυτά συνδέονται με τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές απαιτήσεις για την ανάπτυξη διαφορετικού τύπου δεξιοτήτων στους μαθητές.

Στο παραπάνω πλαίσιο, προσπαθούμε ώστε οι τεχνικές αξιολόγησης μέσα στην τάξη να ευθυγραμμιστούν με τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται. Έτσι, για να συμπεράνουμε σχετικά με την κατανόηση ενός μόνο μέρους από μια ευρεία γνωστική περιοχή, όπως είναι ο ΧΡΟΝΟΣ, πρέπει να αξιολογήσουμε συμπεριφορές, προϊόντα, γνώση και επιδόσεις των μαθητών (Popham: 1978, Glaser: 1963). Η αξιολόγηση

που βασίζεται στη θεωρία της εποικοδόμησης της γνώσης θα πρέπει να αφορά την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών για το χρόνο, τη μέθοδο με την οποία μαθαίνουν οι μαθητές και την κατανόηση των σχετικών εννοιών, παρά την επιφανειακή κάλυψη της διδακτέας ύλης. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδουμε στη δυνατότητα των μαθητών να ερευνούν και να συλλογίζονται με διαδικασίες της επιστημονικής μεθόδου, να εφαρμόζουν τις επιστημονικές έννοιες σε καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής και να επικοινωνούν αποτελεσματικά όσα γνωρίζουν για τις Φυσικές Επιστήμες (Vygotsky: 1978, Wood: 1988). Όπως έχει ήδη γίνει αντιληπτό, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και στόχος της αξιολόγησης είναι να υποστηρίξει ενεργά τη μάθηση. Η τελευταία πρόταση εκφράζει και τις αρχές της αξιολόγησης στην μετά τον κονστρουκτιβισμό εποχή που διανύεται διεθνώς (Sadler: 1987, Berlak: 1992, Gipps: 1994).

Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων που περιγράφουμε σ' αυτήν την εργασία, αποτελεί μέρος της αξιολόγησης ενός προγράμματος έρευνας δράσης για την εφαρμογή ενός καινοτομικού Αναλυτικού Προγράμματος, για τη διδασκαλία της έννοιας του χρόνου στην Ε' Δημοτικού.

Συγκεκριμένα, συγκροτήσαμε ένα καινοτομικό Αναλυτικό Πρόγραμμα βασισμένο σε πέντε άξονες:

- α) στις ιδέες των μαθητών για διάφορες διαστάσεις της έννοιας του χρόνου (Gesell: 1946, Piaget: 1969, Fraisse: 1964, Friedman: 1982, Levin: 1977, Levin & Zakay: 1989 κ.ά.),
- β) στους στόχους με βάση τις ιδέες (αλλαγή, βελτίωση, εναρμόνιση, ενίσχυση) (Κόκκοτας 1998, Κουζέλης: 1991, Driver: 1985, Vosniadou, S.-Brewer, W.: 1992 κ.ά.),
- γ) στο περιεχόμενο για την Ε' Δημοτικού, οργανωμένο διαθεματικά (Unesco: τ. 19, Project 2061 κ.ά.),
- δ) στη μεθοδολογία, με τις διδακτικές στρατηγικές και τα μαθησιακά έργα (Κόκκοτας: 1998, Ματσαγγούρας: 1994, 1995, Τριλιανός: 1997, Παππάς: 1995 κ.ά.) και,
- ε) στην αξιολόγηση, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων των μαθητών (Κουλαϊδής: 1992, κ.ά.).

Η αξιολόγηση, που αναφέρεται στον ε' άξονα, πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του παραδείγματος (κατά Kuhn) της εκπαιδευτικής μέτρησης και στα όρια του ενδοπλαισιακού παραδείγματος (Ζμπάνος, Hallam: 2001). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε μέσω ενός Project σε τέσσερα διαφορετικά Σχολεία της Αττικής

Μεθοδολογία

Για να αξιολογήσουμε λοιπόν τις δεξιότητες των μαθητών μέσα από την εφαρμογή του παραπάνω Αναλυτικού Προγράμματος, που κατασκευάστηκε σύμφωνα με τις αρχές της εποικοδόμησης της γνώσης, αρχικά πραγματοποιήσαμε μια κριτηριακή ανάλυση σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (criterion referenced assessment) για:

- ❖ Τις διαστάσεις της έννοιας του χρόνου που τα παιδιά χειρίζονται στην ηλικία των 9-11, σύμφωνα με τα δεδομένα της εξελικτικής και γνωστικής Ψυχολογίας



- ❖ Τις γνωστικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία
- ❖ Τις αναμενόμενες συμπεριφορές τους, και
- ❖ Το ενδιαφέρον τους να μαθαίνουν ερευνώντας και κατασκευάζοντας μοντέλα.

Στη συνέχεια κατασκευάσαμε ερωτηματολόγιο, που επιδώσαμε στους μαθητές τεσσάρων σχολικών περιβαλλόντων του λεκανοπεδίου Αττικής, πριν την έναρξη του Project, που εφάρμοσαν οι ίδιοι στο πλαίσιο του καινοτομικού Αναλυτικού Προγράμματος που προτείνουμε. Χρειάστηκε περίπου μια ώρα για να απαντήσουν οι μαθητές το ερωτηματολόγιο. Επίσης, πήραμε και ένα αριθμό συνεντεύξεων, κυρίως από τους μαθητές που είχαν δυσκολίες στο γράψιμο ή από αυτούς που δεν είχαν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα. Επιπλέον, για την «on going» αξιολόγηση χρησιμοποιήσαμε καταγραφές από την ομαδοσυνεργατική διαδικασία με φύλλα παρατήρησης, με βιντεοταινίες και άλλα γραπτά tests. Μετά τη λήξη της εφαρμογής του Project επιδώσαμε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο, το ίδιο με αυτό πριν της εφαρμογής, και πήραμε συνεντεύξεις για να διακριβώσουμε τη μεταβολή στις ιδέες των μαθητών.

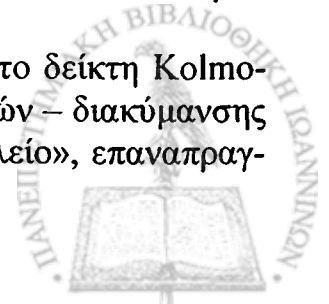
Γνωρίζοντας τις ενστάσεις ορισμένων ερευνητών τόσο για την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης μέσω κριτηρίων, όσο και για την εγκυρότητα των κριτηρίων/tests αξιολόγησης (Satterly: 1981, Black & Dockrell: 1984, Gipps: ό. π., Berlak: 1992, ό. π.), αλλά επισημαίνοντας ότι οι νέες θεωρίες δεν μπορούν, ακόμη, να θεωρηθούν ως συμπαγής και συνεκτική προσέγγιση στο πρόβλημα της αξιολόγησης, προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε μια μορφή αξιολόγησης που να βασίζεται στην καθημερινή σχολική πρακτική (classroom assessment). Γι' αυτό και χρησιμοποιήσαμε πολλές καταγραφές των διδασκαλιών αλλά και φύλλα αξιολόγησης που συμπλήρωναν οι ίδιοι οι δάσκαλοι που εφάρμοσαν το Project.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας του γραπτού κριτηρίου /test αξιολόγησης μετρήθηκε με τη μέθοδο Alpha και βρέθηκε 0,8194. Η εγκυρότητά του ελέγχθηκε μέσα από πολλαπλές εφαρμογές του, σε ποικίλα δείγματα και με διαφορετικούς ερευνητές στην προκαταρκτική διαδικασία της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση έγινε τόσο σε ποσοτικό, όσο και σε ποιοτικό επίπεδο με το στατιστικό πακέτο SPSS/PC (V. 80). Οι ερευνητικές μεταβλητές, ανάλογα με το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν στις βασικές ομάδες των κατηγορικών και ποσοτικών μεταβλητών.

Ειδικότερα, στην ομάδα των κατηγορικών μεταβλητών ταξινομήθηκε η μεταβλητή «ομάδα μαθητών» με τιμές: μαθητές του Σχολείου Γαλασίου, Νέας Σμύρνης, 8^ο Αγ. Δημητρίου και 16^ο Αγ. Δημητρίου. Ταξινομήθηκαν, επίσης, μεταβλητές που λαμβάνουν τιμές 1=παρουσία ενός χαρακτηριστικού, 0=απουσία του. Τέλος, οι μεταβλητές που λαμβάνουν διάφορες τιμές, όσες και οι ειδικές κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών.

Αντίστοιχα, στην ομάδα των ποσοτικών μεταβλητών τοποθετήθηκαν αυτές που αφορούσαν την επίδοση των μαθητών: σε ορισμένα κατάλληλα για το σκοπό αυτό ερωτήματα των κριτηρίων αξιολόγησης.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων με το δείκτη Kolmogorov-Smirnov Z. Ακολούθησε μη παραμετρικός έλεγχος μέσων τιμών – διακύμανσης Kruskal-Wallis. Για να εξαλειφθεί η επίδραση του παράγοντα «Σχολείο», επαναπραγ-



ματοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis για τις τιμές των διαφορών των επιδόσεων των μαθητών στους δύο ελέγχους (Προέλεγχο και Μετέλεγχο). Ο παράγοντας «χρόνος» θεωρήσαμε ότι πρακτικά είχε εξαλειφθεί, μιας και στην Προέρευνα, όπου χρησιμοποιήθηκαν μεγάλα δείγματα μαθητών σε διαφορετικές χρονικές περιόδους φοίτησής τους στην Ε΄ Δημοτικού, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις τους χωρίς διδακτική παρέμβαση. Ο έλεγχος της συνολικής επίδοσης των μαθητών στα δύο κριτήρια έγινε με το T-Test Paired Samples.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα σε δύο κατηγορικές μεταβλητές, εφαρμόστηκαν πολλαπλοί έλεγχοι με τα στατιστικά κριτήρια χ^2 και Mc Nemar. Στην περίπτωση κατά την οποία ο αριθμός των φατνίων υπερέβαινε το 20% του συνόλου των φατνίων στον πίνακα διπλής εισόδου, εφαρμόστηκε εναλλακτικά τα κριτήρια Fisher's Exact Test και Monte Carlo, με προσομοίωση δείγματος.

Στη συνέχεια ακολούθησε παραγοντική ανάλυση των δεδομένων των ποσοτικών μεταβλητών, η οποία ανέδειξε τέσσερις κύριους παράγοντες. Με βάση τους παράγοντες αυτούς, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος συσχετίσεων των ποσοτικών μεταβλητών με τη χρήση του T-Test Paired Samples.

Αξίζει, τέλος, να προστεθεί ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε το $p=,05$. Προτιμήθηκε, όμως, να αναγράφεται το επίπεδο σημαντικότητας στους σχετικούς πίνακες με την ακριβή του τιμή, έστω κι αν αυτή ήταν μεγαλύτερη του ,05.

Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων των στατιστικών ελέγχων χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά στοιχεία, τόσο από τη διπλή επεξεργασία των δεδομένων των κριτηρίων αξιολόγησης (σε επίπεδο περιγραφής και επίπεδο αξιολόγησης), αλλά και από το σύνολο των αναφορών που προέκυψαν μέσω συνεντεύξεων, βιντεοσκοπήσεων διδασκαλιών και φύλλων παρατήρησης διδασκαλίας.

Η ανάλυση κριτηρίων, που πραγματοποιήσαμε, απέδωσε τα παρακάτω κριτήρια όσον αφορά στην έννοια της χρονικής διάρκειας:

1ο κριτήριο αξιολόγησης:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να παρατηρούν και περιγράφουν επιτυχώς χρονικές διάρκειες φαινομένων.

2ο κριτήριο αξιολόγησης:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να κατασκευάζουν επιτυχώς χρονικές ακολουθίες γεγονότων συγκρίνοντας τις χρονικές τους διάρκειες ως προς το ταυτόχρονο και ως προς τη θέση τους σε μια χρονική ακολουθία γεγονότων.

3ο κριτήριο αξιολόγησης:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να συσχετίζουν διάρκειες με άλλα μεγέθη ή ποιότητες, όπως σταθερούς ρυθμούς, κινήσεις, χαρακτηριστικά μεταβολών, μήκη κ. λ. π.

4ο κριτήριο αξιολόγησης:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να εκτιμούν και να μετρούν χρονικές διάρκειες με απλά μέσα εκτός από το ρολόι του χεριού τους, αλλά και σε σύγκριση με το ρολόι του χεριού τους.



Ως βασικές ερευνητικές υποθέσεις, τέθηκαν οι ακόλουθες:

- ❖ Διαφοροποιούνται οι μαθητές/ τριες των ομάδων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς τις περιγραφές τους για τις χρονικές διάρκειες των γεγονότων;
- ❖ Διαφοροποιούνται οι μαθητές/ τριες των ομάδων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς τις επιδόσεις τους σε έργα σύγκρισης χρονικών διαρκειών;
- ❖ Διαφοροποιούνται οι μαθητές/ τριες των ομάδων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς τις επιδόσεις τους σε έργα συσχέτισης χρονικών διαρκειών με άλλα μεγέθη;
- ❖ Διαφοροποιούνται οι μαθητές/ τριες των ομάδων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς τις επιδόσεις τους σε έργα σειροθέτησης διαρκειών;

Αποτελέσματα - Συνέπειες

Ο στατιστικός έλεγχος έδειξε διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών, αναφορικά με τις δεξιότητες που ανίχνευε το κριτήριο αξιολόγησης, μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης επίδοσής του στους μαθητές (Προέλεγχος και Μετέλεγχος). Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα η διαφοροποίηση κινείται στην κατεύθυνση της βελτίωσης.

Πίνακας 1: Συνολική Επίδοση στο κριτήριο αξιολόγησης – Στατιστικός έλεγχος						
	μ.ο.	N	τ.α.	μ.ο. (τ.σφ.)	t	P
Επίδοση/Προέλεγχος	88,92	76	25,97	2,98	-16,66	.000*
Επίδοση/Μετέλεγχος	130,82	76	30,92	3,55		

* Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο $p=0,05$.

Από μια πρώτη ανάγνωση του Πίνακα 1 διαπιστώνεται ότι η συνολική επίδοση των μαθητών στο σύνολο του κριτηρίου αξιολόγησης στον Μετέλεγχο συγκεντρώνει ένα μέσο όρο 130,82, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος των μαθητών στον Προέλεγχο τοποθετείται μόλις στο 88,92. Είναι προφανής η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών στα δύο ισοδύναμα κριτήρια, εφόσον οι μέσοι όροι απέχουν 41,9 συνολικά μονάδες μεταξύ τους. Ο έλεγχος της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων έδωσε τιμές: $t=16,166$ και $p=,000$.

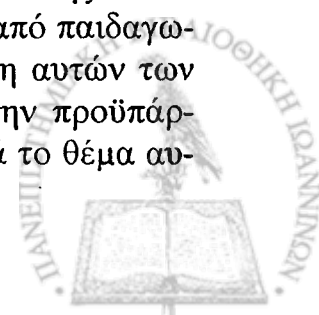
Η παραγοντική ανάλυση των δεδομένων των μεταβλητών που λάμβαναν συνεχείς τιμές ανέδειξε κύριους παράγοντες, οι οποίοι προσφέρουν το 57,645% του συνόλου της πληροφορίας που μπορεί να προσκτηθεί από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων.

Οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση των κυρίαρχων στοιχείων, φαίνονται στον πίνακα 2:



Πίνακας 2: Rotated Component Matrix (Rotation converged in 6 iterations)				
	Component			
	1	2	3	4
VAR00078 3/Προέλεγχος	5,567E-02	-4,184E-02	,473	-,185
VAR00079 4/Προέλεγχος	4,029E-02	,170	,292	-,663
VAR00084 9/Προέλεγχος- Ερμηνείες μέρα-νύχτα	,412	-1,615E-02	,669	8,593E-02
VAR00090 12/Προέλεγχος- Ερμηνείες υποκ, Χρόνου	-,166	,227	,738	,191
VAR00091 13/Προέλεγχος	,208	,808	3,145E-02	6,274E-02
VAR00092 14/Προέλεγχος	2,206E-02	,900	2,960E-02	3,714E-03
VAR00093 15/Προέλεγχος- Χρονικές ακολουθίες	,544	,348	,337	-,120
VAR00094 16/Προέλεγχος	,716	,387	9,245E-02	-2,571E-02
VAR00095 17/Προέλεγχος	,717	,170	,200	,168
VAR00096 18/Προέλεγχος	,792	,198	-6,438E-02	-5,012E-03
VAR00097 19/Προέλεγχος	,588	-,200	6,291E-02	,188
VAR00107 21/Προέλεγχος	,129	6,678E-02	,522	-4,286E-02
VAR00108 22/Προέλεγχος	-1,199E-02	,206	,445	,678
VAR00109 23/Προέλεγχος	,389	,549	,253	-6,931E-04
VAR00110 24/Προέλεγχος	,346	8,373E-02	-3,166E-02	,684

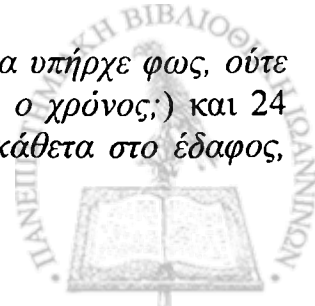
- ❖ Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης των δεδομένων του κριτηρίου αξιολόγησης στον Προέλεγχο, στις ερωτήσεις 9 (Πώς εξηγείς αυτά που διάλεξες για τη μέρα και τη νύχτα;) και 12 (Πώς το εξηγείς αυτό;) φαίνεται ιδιαίτερα ισχυρός ο παράγοντας 3 (τιμές στον Πίνακα 10: 0,669, 0,738). Τόσο η ερώτηση 9 όσο και η ερώτηση 12 αναζητούν τις ερμηνείες /αιτιολογήσεις των μαθητών σχετικά με την αντίληψη του χρόνου μέσα από την εμπειρία της εναλλαγής της μέρας και της νύχτας, αλλά και σχετικά με την αντίληψη του χρόνου μέσα από τους ρυθμούς ή τις ταχύτητες που εκτελούμε τις διάφορες δραστηριότητές μας, όπως το τρέξιμο, το περπάτημα, το κάθισμα και τον ύπνο (όπου η συνείδηση δεν είναι ενεργή). Επομένως, με τις ερωτήσεις αυτές ανιχνεύεται κατά πόσο στους μαθητές υπερισχύει είτε η υποκειμενική είτε η αντικειμενική αντίληψη του χρόνου. Άραγε οι μαθητές είναι δέσμιοι της εμπειρίας τους (κυρίως από αλλαγές), ώστε τη νύχτα (που κοιμούνται) να μην αναγνωρίζουν το πέρασμα του χρόνου; Πόσο ισχυρές είναι οι υποκειμενικές αντιλήψεις τους, θα μπορούσαμε να πούμε ο εγωκεντρισμός κατά Piaget, που τους εμποδίζει στη δόμηση του λειτουργικού χρόνου κατά Piaget, και στην αντίληψη του χρόνου της κλασικής Φυσικής; Από την άλλη μεριά, τόσο από επιστημολογική άποψη όσο και από παιδαγωγική, πιστεύουμε ότι δεν θα πρέπει να επιχειρηθεί πλήρης απόρριψη αυτών των αντιλήψεων των μαθητών, γιατί, ίσως, μπορούν να αποτελέσουν την προϋπάρχουσα εννοιολογική δομή για την έννοια του σχετικού χρόνου. Αλλά το θέμα αυ-



τό θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω έρευνας που ξεπερνά τα όρια της παρούσης.

Ο παράγοντας 3 που λειτουργεί ισχυρά στις ερωτήσεις 9 και 12, παρέχει το 13,396% της πληροφορίας που μπορούμε να πάρουμε από το κριτήριο αξιολόγησης (Πίνακας 9) και μπορεί να ονομαστεί: *Ερμηνείες υποκειμενικού και αντικειμενικού χρόνου*.

- ❖ Συνεχίζοντας την ανάγνωση και ερμηνεία του Πίνακα 10, παρατηρούμε ότι στις ερωτήσεις 13 (Γράψε μια πρόταση με τέτοιο τρόπο που να αναφέρεσαι από το «παρελθόν» στο «παρόν» και στο «μέλλον») και 14 (Γράψε μια πρόταση που να αναφέρεσαι από το «μέλλον» στο «παρόν» και στο παρελθόν») λειτουργεί ισχυρά ο παράγοντας 2 (τιμές: 0,808 και 0,900 αντίστοιχα στον Πίνακα 10). Επειδή με τις ερωτήσεις 13 και 14 (οι οποίες παρέχουν το 15,190 % της συνολικής πληροφορίας) ερευνάται η επίδοση των μαθητών στη χρήση ρηματοχρονικών εκφράσεων σε σχέση όχι μόνο πρότερου και ύστερου, αλλά και σε σχέση με συγκεκριμένους χρονικούς προσδιορισμούς που χαρακτηρίζονται ως «παρελθόν», «παρόν» και «μέλλον» και σχηματίζουν μian χρονική σειρά ή ακολουθία, ο παράγοντας 2 μπορεί να ονομασθεί: *Κατασκευή - περιγραφή χρονικών ακολουθιών μέσω της κατασκευής / σύνθεσης ρηματοχρονικών εκφράσεων*.
- ❖ Από την ανάλυση των βαθμών της επίδοσης των μαθητών στις ερωτήσεις 16 και 17 προκύπτει ότι λειτουργεί ισχυρά ο παράγοντας 1 (τιμές 0,716 και 0,717 αντίστοιχα στον Πίνακα 10). Με τις ερωτήσεις 16 (Τοποθέτησε τα ρήματα της παρακάτω πρότασης με τη σειρά, από το παρελθόν προς το μέλλον: Θα περπατάω σιγά, γιατί χτύπησα το πόδι μου και πονάω.) και 17 (Τοποθέτησε τα ρήματα της παρακάτω πρότασης με τη σειρά που έγιναν οι πράξεις: Όταν τελείωσα τα μαθήματά μου, είχε αρχίσει η αγαπημένη μου εκπομπή στην τηλεόραση και την παρακολούθησα από τη μέση.) επιχειρείται η διερεύνηση της αντίληψης των χρονικών ακολουθιών γεγονότων μέσω της επιλογής και αντιστοίχισης γεγονότων (δράσεων ή πράξεων του υποκειμένου) με χρονικούς προσδιορισμούς (παρελθόν, παρόν, μέλλον) αλλά και μέσω της σειροθέτησης γεγονότων / δράσεων σε σχέση πρότερου και ύστερου. Παρά το γεγονός ότι και οι ερωτήσεις 16 και 17 εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της αντίληψης του χρόνου και ιδιαίτερα των χρονικών ακολουθιών μέσω των ρηματοχρονικών εκφράσεων, εντούτοις αντιπροσωπεύουν το επίπεδο εκείνο νοητικών δεξιοτήτων κατά το οποίο ο μαθητής επιλέγει, αντιστοιχίζει και σειροθετεί δοσμένα γεγονότα σε προτάσεις. Ενώ οι ερωτήσεις 13 και 14 αντιπροσωπεύουν το επίπεδο εκείνο στο οποίο ο μαθητής επιλέγει, αντιστοιχίζει και σειροθετεί γεγονότα σε προτάσεις που πρέπει να κατασκευάσει ο ίδιος, δηλαδή πρέπει να έχει κατακτήσει ένα υψηλότερο επίπεδο νοητικών δεξιοτήτων. Στη βάση αυτού του συλλογισμού ο παράγοντας 1 μπορεί να ονομασθεί: *Αντιστοίχιση – σειροθέτηση ρηματοχρονικών εκφράσεων. Χρονικές ακολουθίες γεγονότων / δράσεων*.
- ❖ Τέλος, με τις ερωτήσεις 22 (*Αν βρισκόσουν κάπου όπου δεν θα υπήρχε φως, ούτε κάποιο ρολόι, πώς θα μπορούσες να καταλάβεις πώς περνάει ο χρόνος;*) και 24 (*ΥΠΟΘΕΤΟΥΜΕ! Αν έχεις ένα ζύλο μήκους 1μ στερεωμένο κάθετα στο έδαφος,*



πόσο υποθέτεις πως θα είναι το μήκος της σκιάς του στις 9 το πρωί, στις 12 το μεσημέρι, στις 1 μετά το μεσημέρι και στις 5 το απόγευμα; Δίνονται οι επιλογές: περισσότερο από 1μ, λιγότερο από 1μ, ίσο με 1μ, κάτι άλλο), επιδιώκεται η διερεύνηση /αποτύπωση της ικανότητας των μαθητών να συσχετίζουν μεγέθη μεταξύ τους, όπως μήκος και ώρα στο ηλιακό ρολόι, ρυθμούς και διάρκειες ή και να επινοήσουν δημιουργικά και κριτικά τα δικά τους μέτρα εκτίμησης των χρονικών διαρκειών. Σύμφωνα με τα προηγούμενα, ο παράγοντας 4 μπορεί να ονομαστεί: *Συσχετίσεις μεγεθών με χρονικές διαστάσεις.*

Συνοπτικά αποτελέσματα της αξιολόγησης δεξιοτήτων

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και όσον αφορά στις νοητικές δεξιότητες που επιχειρήθηκε να καλλιεργηθούν μέσα από το πειραματικό πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης ο στατιστικός έλεγχος έδειξε:

A. Επιλογή και σειροθέτηση ρηματοχρονικών εκφράσεων σε σχέση πρότερου και ύστερου

Αναφορικά με τις δεξιότητες επιλογής και σειροθέτησης (ταξινόμησης) ρηματοχρονικών εκφράσεων οι οποίες ελέγχθηκαν μέσα από τις ερωτήσεις 16, 17 στον Προέλεγχο και 13, 14 στο Μετέλεγχο αντίστοιχα⁵⁵, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο Μετέλεγχο ($t= 2,569$ $p= ,012$ και $t=2,441$ $p= ,017$ αντίστοιχα).

B. Περιγραφή – ελεύθερη έκφραση και σύνθεση ρηματοχρονικών εκφράσεων έτσι ώστε να σχηματίζουν μια χρονική ακολουθία γεγονότων.

Σχετικά με την ικανότητα των μαθητών να σχηματίζουν ρηματοχρονικές εκφράσεις και να τις συνθέτουν έτσι ώστε να περιγράφουν επαρκώς μια χρονική ακολουθία γεγονότων, ικανότητα που ελέγχθηκε και με τις ερωτήσεις 13, 14, στον Προέλεγχο και 15, 16 στο Μετέλεγχο, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των επιδόσεων των μαθητών του δείγματος. Οι τιμές που προέκυψαν από το στατιστικό έλεγχο είναι: $t=1,982$ $p= ,051$ και $t= 3,130$ $p= ,002$).

Γ. Ερμηνείες υποκειμενικού - αντικειμενικού χρόνου

Ο γνωστός διχασμός σε υποκειμενικό και αντικειμενικό χρόνο, που απαντάται και στη βιβλιογραφία και οδήγησε στο διαχωρισμό του Φυσικού χρόνου από τον Ψυχολογικό χρόνο λειτουργούσε και στους μαθητές του δείγματος πριν από την εφαρμογή του προγράμματος διδακτικής παρέμβασης, σύμφωνα με τα πορίσματα της προέρευνας. Επιστημολογική επιλογή μας ήταν να διατηρηθεί η πολλαπλότητα των αντιλήψεων των μαθητών, μιας και η αντίληψη περί ενός ομογενούς και ομοιόρυθμου χρόνου θα τους βοηθήσει στην επίλυση πολλών προβλημάτων της καθημερινής τους ζωής μέσα στα τυπικά συμβατικά χρονικά συστήματα (παγκόσμιος χρόνος, ημερολόγια κ. λ. π.). Ταυτόχρονα, όμως το γεγονός ότι ο προσωπικός ψυχολογικός χρόνος του παιδιού είναι σχετικός θεωρήσαμε ότι αποτελεί δομή υποδοχής για τη διδασκαλία και μάθηση του

55. Οι ερωτήσεις είχαν το ίδιο περιεχόμενο απλώς άλλαζε η σειρά αρίθμησης τους



σα από τέτοιες διαδικασίες εκπαίδευσης και αξιολόγησης, που φαίνεται ότι αποτελούν τις δυο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Βιβλιογραφία

- American Association for the Advancement of Science (AAAS), (1990),** *Project 2061: Science for All Americans*. Oxford University Press.
- Berlak, H. (1992).** The Need for a New Science of Assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D.
- Archbald, T. Burgess, J. Raven, & A. Romberg (Eds.),** *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*. New York: State University of New York Press.
- Berlak, H., Newmann, F., Adams, E., Archbald, D., Burgess, T., Raven, J., & Romberg, A. (Eds.). (1992).** *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*. New York: State University of New York Press.
- Black, H. D., & Dockrell, W. B. (1984).** *Criterion Referenced Assessment in the Classroom*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Driver R. (1985),** "Changing Conceptions". Στο *Int. Seminar Adolescent Development and school science* (Eds.) Archenhold W.F. et al
- Fraisse, P. (1964),** *The Psychology of Time*. Μτφρ. από τα Γαλλικά, Leith, J. M. A. (OXON.). Eyre & Spottiswoode, London.
- Friedman, W. (1982),** *The Developmental Psychology of Time*. Academic Press, New York.
- Gesell, A & Ilg, F. (1946).** *The Child from Five to Ten*, New York.
- Gipps, C. (1994).** *Beyond Testing. Towards a theory of educational assessment*. London . Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Glaser, R. (1963).** Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions. *American Psychologist*, 18, 519-21.
- Kuhn, T.S. (1962).** *The Structure of Scientific Revolutions*, ελλην. έκδ. (1981): *Η Δομή των Επιστημονικών Επανάστασεων*, μετ. Γ. Γεωργακόπουλος- Β. Κάλφας, Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη.
- Levin, I. (1977).** The development of time concepts in young children: Reasoning about duration. *ChildDevelopment*, 48, 433-444.
- Levin, I. & Zakay, D. (1989).** *Time and Human Cognition: A Life-Span Perspective*. Amsterdam, North Holland.
- Piaget, J. (1969),** *The Child's Conception of Time*. Μτφρ. Από τα Γαλλικά (1927) *Le Development de laNotion de Temps chez l' Enfant*, PUF, by Pomerans, A.J. Routledge & Kegan Paul, London.
- Popham, J. (1987).** Two-plus Decades of Educational Objectives. *International Journal of EducationalResearch*, 11(1).
- Sadler, D. (1989).** Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Satterly, D. (1981).** *Assessment in Schools*. Oxford: Basil Blackwell.



- Unesco. *Science and Technology Education. The Teaching of Science and Technology in an Interdisciplinary Context - Approaches for the Primary School*, τ. 19.
- Vosniadou, S.-Brewer, W. (1992), "Mental Models of the Earth: A Study of Conceptual Change in Childhood", στο: *Cognitive Psychology*, 24, σ. 535-585.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Wood, D. (1988). *How Children Think and Learn*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ζμπάινος, Δ., Hallam, S. (2001). Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον: Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 2 (2-3).
- Κόκκοτας Π. (1998). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*, Αθήνα.
- Κόκκοτας, Π. (1999). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Κουζέλης, Γ. (1991). *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*. Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Κουλαϊδής, Β. (1992). «Αξιολόγηση και Αναλυτικά προγράμματα», στο: *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού Έργου*. Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών (Επιμ.).
- Ματσαγγούρας, Η. (1994). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Συμμετρία, Αθήνα.
- Παππάς, Α. (1995). *Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων*, Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα

Παράρτημα 1

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ - ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1^ο πλέγμα ερωτήσεων

Καταρχήν, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στοχεύουν, σε ποιοτικό επίπεδο, στην περιγραφή των κυριότερων στοιχείων που συναπαρτίζουν την οντότητα της έννοιας του χρόνου για τους μαθητές του δείγματος.

1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ; (Ερώτηση 1 στον Προέλεγχο και 3 στο Μετέλεγχο)

«Γράψε δύο προτάσεις με τη λέξη «χρόνος»

Ο στόχος της πρώτης ερώτησης ήταν η περιγραφή των γλωσσικών συγκείμενων της λέξης «χρόνος» - οντολογία του χρόνου



2. ΕΙΚΟΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΛΕΞΗ «ΧΡΟΝΟΣ» (Ερώτηση 2 στον Προέλεγχο και Ερώτηση 4 στο Μετέλεγχο)

«Ζωγράφισε ό,τι σου έρχεται στο μυαλό ακούγοντας τη λέξη «χρόνος» (μπορείς, αν δεν θέλεις να ζωγραφίσεις, να γράψεις με τι μοιάζει ο χρόνος)

Ο στόχος της δεύτερης ερώτησης ήταν η περιγραφή των εικονικών αναπαραστάσεων για την έννοια του χρόνου.

3. ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ (Ερώτηση 3 στον Προέλεγχο και Ερώτηση 1 στο Μετέλεγχο)

«Τι μπορούμε εμείς να κάνουμε στο χρόνο;»

4. ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ (Ερώτηση 4 στον Προέλεγχο και Ερώτηση 2 στο Μετέλεγχο)

«Πώς ο χρόνος μπορεί να επηρεάσει άλλα πράγματα;»

Ο στόχος των ερωτήσεων 3 και 4 ήταν η καταγραφή των περιγραφών μιας έννοιας με όρους πιθανών δράσεων.

2^ο πλέγμα ερωτήσεων

Το επόμενο πλέγμα ερωτήσεων είναι αυτό που ανιχνεύει εκφράσεις υποκειμενικού ή αντικειμενικού χρόνου και αποτελείται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

5. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΜΕΡΑΣ – ΝΥΧΤΑΣ (Ερώτηση 7 στον Προέλεγχο και Ερώτηση 5 στο Μετέλεγχο).

«Νομίζεις ότι η μέρα είναι μέρος (κομμάτι) του χρόνου;» (Βάλε X στο κουτάκι που νομίζεις). ΝΑΙ ΟΧΙ

ΣΤΟΧΟΣ: Καταγραφή της αντίληψης του χρόνου σε σχέση με το φως.

6. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΜΕΡΑΣ - ΝΥΧΤΑΣ (Ερώτηση 8 στον Προέλεγχο και Ερώτηση 6 στο Μετέλεγχο).

«Για τη νύχτα τι λες, είναι κι αυτή ένα κομμάτι του χρόνου όπως η μέρα ή όχι;»

ΝΑΙ ΟΧΙ

ΣΤΟΧΟΣ: Καταγραφή της αντίληψης του χρόνου σε σχέση με το σκοτάδι, όταν η συνείδηση δεν είναι ενεργή.

7. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΜΕΡΑΣ – ΝΥΧΤΑΣ (Ερώτηση 9 στον Προέλεγχο και Ερώτηση 7 στο Μετέλεγχο)

«Πώς εξηγείς αυτά που διάλεξες για τη μέρα και τη νύχτα;»

ΣΤΟΧΟΣ: Καταγραφή της αντίληψης του χρόνου σε σχέση με το φως του ήλιου και το σκοτάδι, όταν η συνείδηση δεν είναι ενεργή.

8, ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ ΡΥΘΜΟΥ

«Πότε περνάει ο χρόνος;» (Βάλε X στα κουτάκια που νομίζεις)

Όταν περπατάς; (Ερώτηση 10^α στον Προέλεγχο και 8^α στο Μετέλεγχο)

ΣΤΟΧΟΣ: Έλεγχος της αναγνώρισης της ροής του χρόνου κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας του ίδιου του υποκειμένου

Όταν κάθεται στην καρέκλα σου; (Ερώτηση 10β στον Προέλεγχο και 8β στο Μετέλεγχο) ΣΤΟΧΟΣ: Έλεγχος της αναγνώρισης της ροής του χρόνου κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας του ίδιου του υποκειμένου



Όταν τρέχεις; √ (Ερώτηση 10γ στον Προέλεγχο και 8γ στο Μετέλεγχο)

Όταν κοιμάσαι; √ (Ερώτηση 10δ στον Προέλεγχο και 8δ στο Μετέλεγχο)

9. ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ (Ο ρυθμός ροής του εξαρτάται από τους εκάστοτε ρυθμούς των δραστηριοτήτων του μαθητή)

«Στις παραπάνω περιπτώσεις περνάει με τον ίδιο τρόπο ο χρόνος;»

ΝΑΙ √ ΟΧΙ √ (Ερώτηση 11 στον Προέλεγχο και 9 στο Μετέλεγχο)

ΣΤΟΧΟΣ: Έλεγχος της ύπαρξης υποκειμενικών εκτιμήσεων για το ρυθμό – υποκειμενικός χρόνος

10. ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ (Ο ρυθμός ροής του εξαρτάται από τους εκάστοτε ρυθμούς των δραστηριοτήτων του μαθητή)

«Πώς το εξηγείς αυτό;» (Ερώτηση 12 στον Προέλεγχο και 10 στο Μετέλεγχο)

ΣΤΟΧΟΣ: Έλεγχος της ύπαρξης υποκειμενικών εκτιμήσεων για το ρυθμό – υποκειμενικός χρόνος.

3^ο πλέγμα ερωτήσεων

Ένα άλλο πλέγμα ερωτήσεων ανιχνεύει τους τρόπους αντίληψης της διάρκειας και της διαδοχής των γεγονότων μέσα από τη χρήση των ρηματοχρονικών εκφράσεων.

11. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΦΡΑΣΗΣ «Ο ΧΡΟΝΟΣ ΤΟΥ ΡΗΜΑΤΟΣ»

«Τι σημαίνει για σένα η φράση «ο χρόνος του ρήματος;» (Ερώτηση 5 στον Προέλεγχο και 11 στο Μετέλεγχο).

ΣΤΟΧΟΣ: Καταγραφή των σημασιολογικών πλαισίων για τη φράση «ο χρόνος του ρήματος»

12. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΝΟΣ ΡΗΜΑΤΙΚΟΥ ΤΥΠΟΥ ΜΕ ΧΡΟΝΙΚΟΥΣ (πότε;) Ή ΦΟΡΜΑΛΙΣΤΙΚΟΥΣ ΟΡΟΥΣ (κατάληξη)

«Αν έχεις ένα ρήμα πώς καταλαβαίνεις σε ποιο χρόνο βρίσκεται;»

(Ερώτηση 6 στον Προέλεγχο και 12 στο Μετέλεγχο).

ΣΤΟΧΟΣ: Έλεγχος του πλαισίου απόδοσης νοήματος σε ένα ρηματικό τύπο

13. ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ ΡΗΜΑΤΟΧΡΟΝΙΚΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ

«Γράψε μια πρόταση με τέτοιο τρόπο που να αναφέρεσαι από το παρελθόν στο παρόν και στο μέλλον» (Ερώτηση 13 στον Προέλεγχο και 15 στο Μετέλεγχο).

ΣΤΟΧΟΣ: Έλεγχος της κατανόησης των χρονικών προσδιορισμών σε ρηματοχρονικές εκφράσεις – έλεγχος της ικανότητας σειροθέτησης ρηματοχρονικών εκφράσεων.

14. ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ ΡΗΜΑΤΟΧΡΟΝΙΚΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ – ΑΝΤΙΣΤΡΕΨΙΜΟΤΗΤΑ

«Γράψε μια πρόταση με τέτοιο τρόπο που να αναφέρεσαι από το μέλλον, στο παρόν και στο παρελθόν». (Ερώτηση 14 στον Προέλεγχο και 16 στο Μετέλεγχο)

ΣΤΟΧΟΣ: Έλεγχος της κατανόησης των χρονικών προσδιορισμών σε ρηματοχρονικές εκφράσεις – έλεγχος της ικανότητας σειροθέτησης ρηματοχρονικών εκφράσεων αντίστροφα

15. ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ ΡΗΜΑΤΟΧΡΟΝΙΚΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ

«Τοποθέτησε τα ρήματα της παρακάτω πρότασης με τη σειρά, από το παρελθόν προς το μέλλον... ..» (Ερώτηση 16 στον Προέλεγχο και 13 στο Μετέλεγχο).



ΣΤΟΧΟΣ: Έλεγχος της κατανόησης των χρονικών προσδιορισμών σε ρηματοχρονικές εκφράσεις – έλεγχος της ικανότητας σειροθέτησης ρηματοχρονικών εκφράσεων.

16. ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ ΡΗΜΑΤΟΧΡΟΝΙΚΩΝ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ- ΑΝΤΙΣΤΡΕΨΙΜΟΤΗΤΑ

«Τοποθέτησε τα ρήματα της παρακάτω πρότασης με τη σειρά που έγιναν οι πράξεις... ...»

(Ερώτηση 17 στον Προέλεγχο και 14 στο Μετέλεγχο).

ΣΤΟΧΟΣ: Έλεγχος της κατανόησης των χρονικών προσδιορισμών σε ρηματοχρονικές εκφράσεις – έλεγχος της ικανότητας σειροθέτησης ρηματοχρονικών εκφράσεων σε συνδυασμό με την αντιστρεψιμότητα.

17. ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ - ΑΝΤΙΣΤΡΕΨΙΜΟΤΗΤΑ

Ερώτηση 15 στον Προέλεγχο: «Για να παίζουμε τώρα λίγο με το χρόνο... Ας πούμε ότι πρέπει να βρίσκεσαι στο σχολείο στις 8 το πρωί. Εντάξει; Σκέψου τι θα κάνεις στις 7.30', τι στις 7.45' και τι στις 7.55'. Μπορείς να μου τα γράψεις αρχίζοντας από τις 8 και πηγαίνοντας προς τα πίσω;»

Ερώτηση 17 στο Μετέλεγχο: «Ας πούμε ότι ένα πρωί πήγες κανονικά στο Σχολείο και στις 10 η ώρα ξεκινήσατε με τους συμμαθητές σου για να επισκεφτείτε το Παιδικό Μουσείο». Γράψε τι νομίζεις ότι κάνατε στις 8 η ώρα, στις 9, στις 10 και στις 11, ΑΡΧΙΖΟΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΙΣ 11 ΚΑΙ ΠΗΓΑΙΝΟΝΤΑΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΙΣΩ.»

ΣΤΟΧΟΣ: Έλεγχος της ικανότητας κατασκευής χρονικών ακολουθιών δραστηριοτήτων του υποκειμένου σε συνδυασμό με την αντιστρεψιμότητα

4^ο πλέγμα ερωτήσεων

Με το τέταρτο πλέγμα ερωτήσεων προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε την έννοια του ρολογιού ως μιας διάταξης μέτρησης του χρόνου διευρυμένη, δηλ. συμπεριλαμβανόμενα τα βιολογικά ρολόγια κ. ά.

18. ΒΙΟΛΟΓΙΚΑ ΡΟΛΟΓΙΑ

«Ποιο όργανο στο σώμα σου λειτουργεί σαν ρολόι;»

(Ερώτηση 18 στον Προέλεγχο και 18 στο Μετέλεγχο)

ΣΤΟΧΟΣ: Περιγραφή αντιλήψεων για τα «βιολογικά ρολόγια»

19. ΒΙΟΛΟΓΙΚΑ ΡΟΛΟΓΙΑ

«Πώς το εξηγείς αυτό;»

(Ερώτηση 19 στον Προέλεγχο και 19 στο Μετέλεγχο)

ΣΤΟΧΟΣ: Περιγραφή αιτιολογήσεων των μαθητών για τα «βιολογικά ρολόγια».

20. ΕΝΝΟΙΑ «ΡΟΛΟΓΙΟΥ»

«Ποια από αυτά που δείχνουν οι παρακάτω εικόνες πιστεύεις ότι είναι «ρολόγια» και γιατί;...» (Ερώτηση 20 στον Προέλεγχο και 20, 24 στον Μετέλεγχο).

ΣΤΟΧΟΣ: Έλεγχος του εύρους της έννοιας του «ρολογιού»

21. ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ

«Όταν παίζεις με τους φίλους σου και δεν έχετε ρολόι πώς καταλαβαίνετε ότι περνάει ο χρόνος;»

(Ερώτηση 21 στον Προέλεγχο και 21 στο Μετέλεγχο).

ΣΤΟΧΟΣ: Ανάδειξη των υποκειμενικών μέτρων για το χρόνο.

22. ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ



«Αν βρισκόσουν κάπου όπου δεν θα υπήρχε φως, ούτε κάποιο ρολόι, πώς θα μπορούσες να καταλάβεις ότι περνάει ο χρόνος;»

(Ερώτηση 22 στον Προέλεγχο και 22 στο Μετέλεγχο)

ΣΤΟΧΟΣ: Ανάδειξη των υποκειμενικών μέτρων για το χρόνο.

5^ο πλέγμα ερωτήσεων

23. ΔΙΑΡΚΕΙΕΣ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΙΕΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ-ΦΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

(Ερώτηση 23 στον Προέλεγχο και 23 στο Μετέλεγχο)

«Συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα:»

Περίοδος ανάπτυξής μου	Χρονική διάρκεια (πόσο κράτησε ή πόσο κρατάει;)	Κυριότερα χαρακτηριστικά μου	Ποια γεγονότα συνέβησαν ή συμβαίνουν τον ίδιο καιρό στην οικογένειά μου ή στην πόλη ή στη χώρα μου;
1.			
2.			
3.			

ΣΤΟΧΟΣ: Έλεγχος δεξιοτήτων αντίληψης του χρόνου.

24. ΗΛΙΑΚΟ ΡΟΛΟΙ

(Ερώτηση 24 στον Προέλεγχο και 24 στο Μετέλεγχο)

«ΥΠΟΘΕΤΟΥΜΕ!! Αν έχεις ένα ξύλο μήκους 1μ στερεωμένο κάθετα στο έδαφος, πόσο υποθέτεις πώς θα είναι το μήκος της σκιάς του στις 9 το πρωί, στις 12 το μεσημέρι, στις 1 μετά το μεσημέρι και στις 5 το απόγευμα; (ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ ΤΟΝ ΠΙΝΑΚΑ ΜΕ ΟΠΟΙΟ ΝΟΜΙΖΕΙΣ ΑΠΟ ΤΑ ΕΞΗΣ: περισσότερο από 1μ, ίσο με 1μ, λιγότερο από 1μ, κάτι άλλο)

ΣΤΟΧΟΣ: Έλεγχος δεξιοτήτων συσχέτισης μεγεθών (ώρας-μήκους) για την εκτίμηση και μέτρηση του χρόνου.



Η «πρακτική» ως εργαλείο αναπαράστασης της διδακτικής διαδικασίας στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

*Μανώλης Πατσαδάκης, Υποψήφιος Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Α.Π.Θ.
Βασίλης Τσελφές, Επίκ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Α.Π.Θ.*

Περίληψη

Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών αντιμετωπίζει κατά παράδοση τη διδακτική διαδικασία είτε ως διδασκαλία είτε ως μάθηση, χωρίς να λείπουν και οι προσπάθειες για ενιαία αντιμετώπιση, ως διδασκαλία-μάθηση. Η τελευταία αυτή προσπάθεια προσκρούει στο γεγονός ότι οι θεωρητικές περιγραφές των γεγονότων στην τάξη διαχωρίζουν, κατά κανόνα, τον διδάσκοντα από τους διδασκόμενους και, ταυτόχρονα, αποδίδουν στα έργα της διδασκαλίας-μάθησης μια σχετική αυτοτέλεια.

Στην εργασία μας επιχειρούμε να κατασκευάσουμε ένα μοντέλο αναπαράστασης της διδακτικής διαδικασίας στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, κοινό για όλες τις οντότητες που τη συνθέτουν (διδάσκοντες, διδασκόμενους και έργα). Ως τέτοιο, μοντέλο/εργαλείο, αναπαράστασης επιλέγουμε την «πρακτική» των διδασκόντων ή των διδασκομένων, η οποία, τουλάχιστον ως έννοια, επιτρέπει την περιγραφή και των μεταξύ τους σχέσεων και των σχέσεων τους με τα έργα μέσα σε ένα ενιαίο πλαίσιο.

Για να αξιολογήσουμε το αναπαραστατικό μοντέλο / εργαλείο της «πρακτικής» που προτείνουμε, επιχειρούμε να περιγράψουμε μέσω αυτού:

- A. Μια σειρά από παραδοσιακές διδακτικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών (Tobin et al: 1994),
- B. Μια σειρά από εμπειρικά έγκυρες και αποτελεσματικές διαδικασίες μάθησης (Berry & Sahlberg: 1996), οι οποίες συναντιόνται στη βιβλιογραφία.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δείχνουν ότι το προτεινόμενο μοντέλο της «πρακτικής», πέρα από την ενοποιητική του διάσταση, φαίνεται να έχει ικανοποιητικές ερμηνευτικές και προβλεπτικές δυνατότητες, τόσο στο μικρο-επίπεδο μιας διδασκαλίας, όσο και στο μακρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής παράδοσης.

Εισαγωγή

Δεν είναι λίγες οι προσπάθειες που έχουν γίνει για να διασαφηνισθεί και να καθορισθεί η έννοια της πρακτικής στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Η ανάγκη αυτή δημιουργείται, αφ' ενός στον ερευνητικό χώρο, ως ανάγκη ύπαρξης ενός μοντέλου, στη βάση του οποίου οι ερευνητές θα μπορούν να αποδίδουν νόημα και ερμηνεία στις παρατηρήσεις τους και αφ' ετέρου στον εκπαιδευτικό χώρο, ως ανάγκη ύπαρξης μιας «θεωρίας», στη βάση της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν τις δραστηριότητές τους (Mercer 2000: 83-85). Οι προσπάθειες αυτές προσκρούουν σε πλήθος από δυσκολίες για έναν βασικό – εκτιμούμε – λόγο: Ενώ η οντολογική μας αντίληψη για τη διδασκαλία είναι απλή, οι σειρές των παρεμβάσεών μας (ως εκπαιδευτικών ή ως εκπαιδευόμενων) και οι αναπαραστάσεις τους, επηρεάζονται από πλήθος ετερογενών πεποιθήσεων ή και συνηθειών, με αποτέλεσμα το τι τελικά συμβαίνει μέσα σε μια τάξη να μπορεί να κωδικοποιηθεί και να ερμηνευθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.



Συγκεκριμένα, δύσκολα θα μπορούσε κάποιος να διαφωνήσει ότι, μπορούμε, οντολογικά, να αντιλαμβανόμαστε ως διδασκαλία μια δραστηριότητα όπου: Υπάρχει ένα πρόσωπο Δ (δάσκαλος), το οποίο διαχειρίζεται κάποιο περιεχόμενο Π, με στόχο να μεταφέρει ή να διαχύσει το Π σε ένα πρόσωπο Μ (μαθητής), που αρχικά δεν κατέχει το Π και μ' αυτό τον τρόπο τα πρόσωπα Δ και Μ εμπλέκονται σε μια σχέση που περιορίζεται από το στόχο το πρόσωπο Μ να «κατακτήσει» το Π. (Fenstermacher 1986: 37-49, Βεζυρτζής κ.α. 1999: 11-15).

Από την άλλη μεριά, όμως, αν και η διαδικασία της διδασκαλίας είναι δύσκολο να οριοθετηθεί σε σχέση με αυτή της μάθησης, πλήθος από διαφορετικά επιστημονικά «παραδείγματα» τείνουν συνήθως να εστιάζουν σε διαφορετικές πλευρές της και να φωτίζουν τα γεγονότα με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, για παράδειγμα, η επίδραση των γνωστικών και μαθησιακών θεωριών οδηγεί, μάλλον, στην παρατήρηση των γνωστικών πράξεων των μαθητών σε σχέση με τις πράξεις των εκπαιδευτικών – μια σχέση που τις περισσότερες φορές διατρέχεται από αιτιακή λογική. Η απόδοση σημασίας στην κοινωνική αλληλεπίδραση, από την άλλη μεριά, «βλέπει» τις ίδιες πράξεις (των μαθητών) μέσα σε διαφορετικό σκηνικό, το οποίο μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με το αν η έμφαση δίνεται στη γλώσσα της επικοινωνίας, στις πεποιθήσεις, στις στάσεις, στις νόρμες ή στην παράδοση της εκπαίδευσης. Η σύνδεση, επίσης, του περιεχομένου με κάποιο «επίσημο» γνωστικό αντικείμενο, από το οποίο και προκύπτει με μετασχηματισμούς ή απλοποιήσεις, δημιουργεί ιδιαίτερες επιστήμες διδακτικής, οι οποίες αντιλαμβάνονται τις πράξεις των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων σε σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του περιεχομένου. Από τον μακρύ, τέλος, κατάλογο που θα μπορούσαμε να κατασκευάσουμε δεν θα πρέπει να εξαιρέσουμε και την εικόνα της εμπειρικής περιγραφής, που προτιμούν να διαχειρίζονται οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, έναντι της θεωρητικής που προτιμούν οι ερευνητές.

Το πλαίσιο και ο «ορισμός» της πρακτικής στην εργαστηριακή διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

Με δεδομένη την παραπάνω ποικιλία, καθώς και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον μας για την εργαστηριακή διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, επιχειρούμε να εξετάσουμε την πρακτική ως μοντέλο/εργαλείο αναπαράστασης της διδακτικής διαδικασίας του εν λόγω αντικειμένου, στο εργαστηριακό, κυρίως, πλαίσιο, το οποίο εκτιμούμε ότι παρουσιάζει και τη μέγιστη δυνατή πολυπλοκότητα.

Εμπειρικά, η πρακτική φαίνεται να προσεγγίζεται από το τι κάνει ή σχεδιάζει να κάνει κανείς μέσα σε κάποιο πλαίσιο. Στην περίπτωση μας, το τι κάνει ή σχεδιάζει να κάνει κάποιος, αναπαρίσταται με όρους που έχουν νόημα και έχουν κατοχυρωθεί λειτουργικά, κυρίως, μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Έτσι, για παράδειγμα, στη βιβλιογραφία (Niederer et al 1998) φαίνεται να χαρακτηρίζουν ως πρακτικές των μαθητών, στα εργαστηριακά μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, τις δραστηριότητες εκείνες που δείχνουν τι κάνουν ως μαθητές (γράφουν, διαβάζουν, ερωτούν, συζητούν, κοκ) ή ως ασκούμενοι στο εργαστήριο (σχεδιάζουν ή εκτελούν ένα πείραμα, μετρούν, κατάγράφουν τις μετρήσεις στα φύλλα εργασίας, κοκ.). Όταν όμως κάποιο θεωρητικό πλαίσιο φωτίζει τα συγκεκριμένα γεγονότα, οι πρακτικές αποκτούν διαφορετικό περιεχόμε-

νο. Π.χ., αν ενδιαφέρει το κατά πόσο οι μαθητές συνδέουν αυτό που κάνουν στο εργαστήριο με τη θεωρία των Φυσικών Επιστημών, ως πρακτική εμφανίζεται η αποκατάσταση σχέσεων ανάμεσα σε οντότητες του «θεωρητικού» και του «πραγματικού» κόσμου (Serre et al 1998). Αν ενδιαφέρει ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές συνδέουν τις παρεμβάσεις τους με τις αναπαραστάσεις τους, τότε ως πρακτική παρουσιάζεται η αποκατάσταση σχέσεων μεταξύ «πραγμάτων / αντικειμένων του φυσικού κόσμου», «ιδεών» και «τεκμηρίων». (Kariotoglou et al 2000).

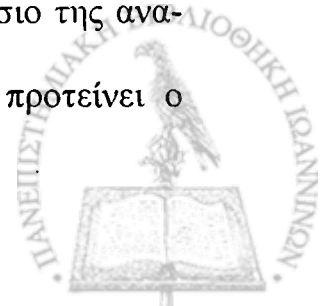
Αντίστοιχα, στο ευρύτερο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζονται ως σειρά δραστηριοτήτων, που σχετίζονται με κάποιον στόχο. Όπως, π.χ., με το στόχο της απλοποίησης του περιεχομένου των Φυσικών Επιστημών, με το στόχο του ελέγχου της τάξης, με το στόχο της κάλυψης του περιεχομένου, με το στόχο του να μάθουν οι μαθητές το περιεχόμενο, κ.ο.κ. (π.χ. Tobin et al 1994). Κατ' αντιστοιχία, και στο ίδιο πλαίσιο, οι μαθησιακές πρακτικές των μαθητών αντιμετωπίζονται σε σχέση με τα έργα που αυτοί καλούνται να εκτελέσουν, και τα κριτήρια επιτυχούς εκτέλεσής τους (π.χ. Berry & Sahleberg 1996). Αν, τέλος, η έμφαση δίνεται στο διάλογο διδασκόντων και διδασκόμενων (κάτω από την υπόθεση της κοινωνικής οικοδόμησης της γνώσης), τότε οι πρακτικές αφορούν στους χειρισμούς των λεκτικών πράξεων με τις οποίες διδάσκοντες και διδασκόμενοι επιχειρούν να «τροποποιήσουν» αλλήλους (π.χ. Mercer 2000).

Θεωρούμε, όμως, ότι το πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας επηρεάζεται και από άλλα, εκτός εκπαίδευσης, πλαίσια, όπως το κοινωνικό, το επιστημονικό, το τεχνολογικό, το οικογενειακό, κ.ο.κ. Με τη λογική αυτή, πρακτικές διαφορετικών πλαισίων (όπως το επιστημονικό, το κοινωνικό ή το τεχνολογικό) ή και αντιλήψεις για τις πρακτικές εντός των πλαισίων αυτών, μπορεί να παρεμβαίνουν και να καθορίζουν τα διδακτικά γεγονότα. Ένα συνηθισμένο παράδειγμα, για την εργαστηριακή διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, αποτελούν οι πρακτικές που απορρέουν από τις αντιλήψεις για τους κανόνες ασφαλείας των επιστημονικών εργαστηρίων. Έτσι εκτιμούμε ότι ένα, ρητό ή άρρητο, «κανονιστικό» πλαίσιο, το οποίο συν-διαμορφώνεται από ενδογενείς αλλά και εξωγενείς περιορισμούς, μπορεί να γεννά, να διαφοροποιεί ή να αιτιολογεί τις πρακτικές που μας ενδιαφέρουν.

Αν όμως, η πρακτική κάποιου (εκπαιδευτικού ή εκπαιδευόμενου) αντιμετωπίζεται τμηματικά και με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το επιμέρους πλαίσιο με το οποίο εκτιμούμε ότι σχετίζεται, τότε θεωρούμε ότι μια συνολική και λειτουργική, θεωρητική αναπαράσταση της διδακτικής διαδικασίας (και άρα και μια επιστήμη της διδακτικής) είναι προβληματική.

Επιχειρούμε, λοιπόν, να προσεγγίσουμε την πρακτική ως ενιαία και προσωπική συμπεριφορά, η οποία ταυτόχρονα, επηρεάζεται / διαμορφώνεται από όλο το παραπάνω φάσμα των κοινωνικών και υλικών πλαισίων. Βιβλιογραφικά, τέτοιες προσεγγίσεις προσφέρει η σύγχρονη Επιστημολογία, όπου το πρόβλημα της οικοδόμησης της γνώσης έχει μετατοπισθεί από το «πλαίσιο της επικύρωσης» μέσα στο «πλαίσιο της ανακάλυψης».

Στην εργασία αυτή δοκιμάζουμε το μοντέλο της πρακτικής που προτείνει ο Pickering (1995), στο βιβλίο του «Το μαγικανοπήγαδο της πρακτικής».



Συγκεκριμένα, ως πρακτική θα εννοούμε ένα προσωπικό και ευμετάβλητο μοντέλο συμπεριφοράς, το οποίο εκδηλώνεται με πράξεις (παρεμβάσεις στον κοινωνικό ή τον υλικό χώρο του υποκειμένου) και σκέψεις / λόγια. Μέσω της πρακτικής τους, τα υποκείμενα επιδιώκουν να «συμμορφωθούν» έναντι των «αντιστάσεων» που αντιμετωπίζουν, αναπόφευκτα, οι εκάστοτε στόχοι τους. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται το συγκεκριμένο «παίγνιο» της συμμόρφωσης – αντίστασης (το πλαίσιο δηλαδή της πρακτικής) επηρεάζεται από τρεις γενικότερους παράγοντες: Τον ανθρώπινο (προσωπικά συναισθήματα, πεποιθήσεις, στάσεις, κοκ), τον υλικό (περιορισμοί και δυνατότητες του υλικού μέρους του πλαισίου εντός του οποίου εκδηλώνεται η πρακτική) και τον κατά περίπτωση «κανονιστικό» (οι θεσμικές ή παραδοσιακές σταθερές του πλαισίου). Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να δικαιολογούν την επικρατούσα κάθε φορά δομή της πρακτικής, τη σταθερότητα ή τις αλλαγές της. Μπορούν, τέλος, να προκαθορίζουν, σε κάποιο βαθμό, και την εμφάνιση κάποιων χαρακτηριστικών της.

Έτσι μπορούμε να πούμε ότι ειδικά η πρακτική, που εφαρμόζει κάποιος κατά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Γενικής Εκπαίδευσης, είτε είναι ο εκπαιδευτικός είτε ο εκπαιδευόμενος, αποτελεί ένα «παίγνιο» αντιστάσεων και συμμορφώσεων, το οποίο:

- Εκδηλώνεται μέσω των παρεμβάσεων και των αναπαραστάσεων του υποκειμένου, μέσα από ενέργειες (πράξεις και λόγο), ή σκέψεις,
- Επηρεάζεται από τις προσωπικές επιστημολογικές και μεταγνωστικές αντιλήψεις, που έχει κανείς για τη σχέση μεταξύ Κοινωνίας, Τεχνολογίας και Επιστήμης, για τη φύση των Φυσικών Επιστημών και για τις διδακτικές και μαθησιακές του εμπειρίες.
- Εξαρτάται από τις νόρμες και τους περιορισμούς που τίθενται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Οι περιορισμοί αυτοί μπορεί να πηγάζουν από την κοινωνική δυναμική ή ισορροπία της τάξης, από την Πολιτεία μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων, από τις προσδοκίες των σημαντικών τρίτων, κοκ.

Δομή και Δυναμική της Πρακτικής

Η παραπάνω προσέγγιση δεν φιλοδοξεί να αποκαλύψει το πώς ο καθένας καθορίζει το προσωπικό μοντέλο της πρακτικής του. Εκείνο που πιστεύουμε είναι ότι, με το μοντέλο αυτό θα μπορέσουμε να εντοπίσουμε και να κατανοήσουμε τα σταθερά σημεία των πρακτικών της διδακτικής διαδικασίας, καθώς και τη δυναμική των σχέσεων των σταθερών αυτών σημείων, ώστε τελικά να κατανοήσουμε και τη λειτουργία τους.

Ποια εκτιμούμε, λοιπόν, ότι είναι τα σταθερά στοιχεία μιας πρακτικής;

- A. Όπως και αν νοείται η πρακτική, έχει να κάνει με τον άνθρωπο (ως γνωστικό και κοινωνικό υποκείμενο), το υλικό μέρος του κόσμου του οποίου αυτός αποτελεί μέρος και την πειθαρχία μεταξύ αυτών. Η συγκεκριμένη πειθαρχία ορίζεται από το κατά περίπτωση «κανονιστικό» πλαίσιο (το οποίο συντίθεται από τους περιορισμούς, που έχουν ήδη διαμορφώσει η εκπαίδευση, η οικογένεια, η επιστημονική κοινότητα, ή πολιτεία, κοκ). Οι σχέσεις μεταξύ των τριών αυτών παραγόντων χαρακτηρίζονται από δυναμική αλληλεπίδραση και συμμεταβολή.

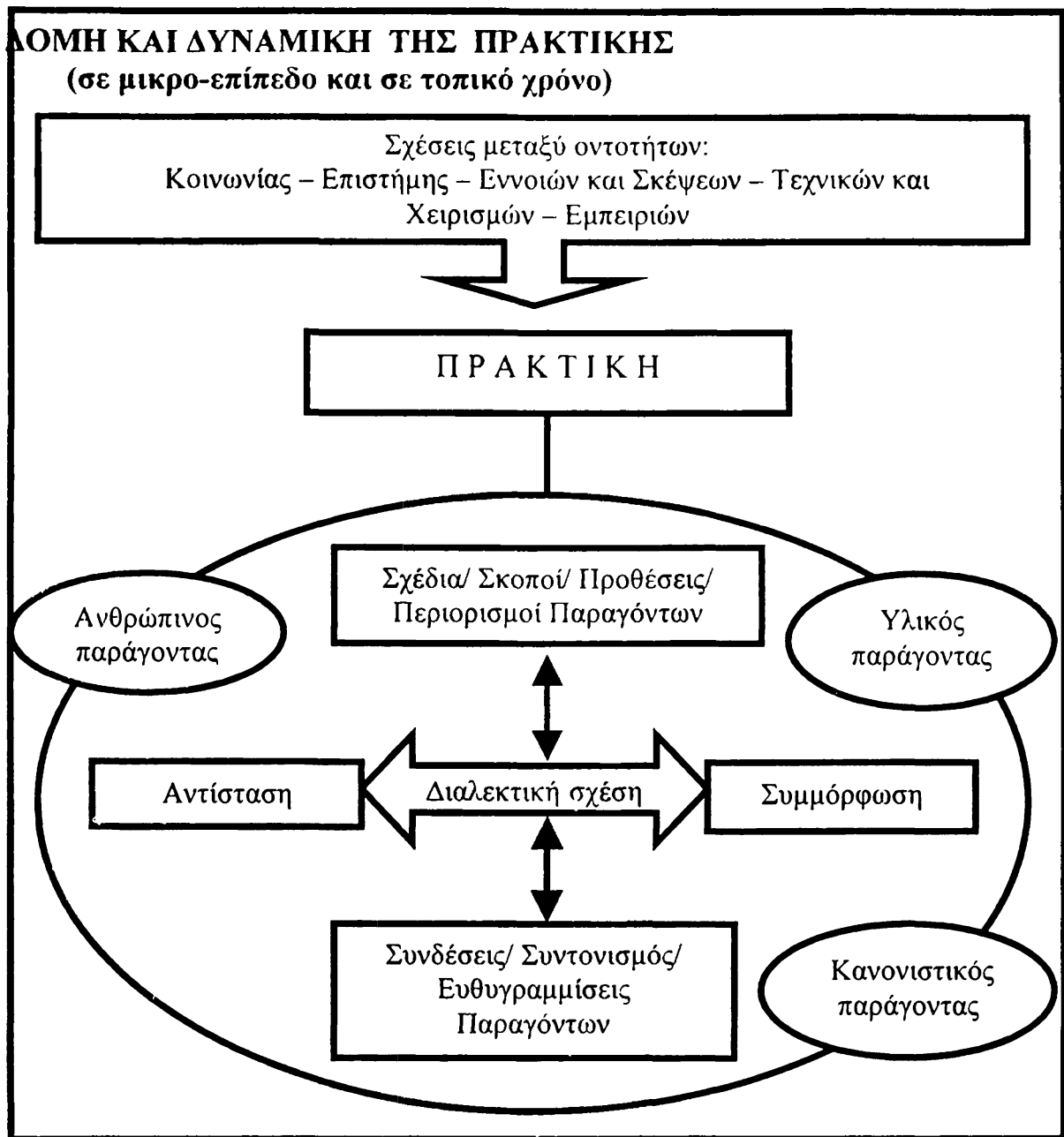


- Β. Οι σχέσεις μεταξύ των οντοτήτων της κοινωνίας, της επιστήμης, των ιδεών, των σκέψεων, των τεχνικών και χειρισμών, των εμπειριών, κοκ, που περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή και των αναπαραστάσεων τους, κατασκευάζονται από τα υποκείμενα, συνθέτουν τις πρακτικές τους, και είναι δυνατόν να εντοπισθούν.
- Γ. Οι επιδιώξεις και οι στόχοι των υποκειμένων είναι πάντα παρόντα στοιχεία καθορίζουν την πρακτική και ανασχηματίζονται από τα ίδια τα υποκείμενα ανάλογα με τους εκάστοτε περιορισμούς.
- Δ. Οι επιδιώξεις και οι στόχοι συναντούν αντιστάσεις, με τη λογική ότι η κατασκευή των σχέσεων που θα τις/τους υλοποιούσε (επιθυμητή πρακτική) προσκρούει σε περιορισμούς του ανθρώπινου, του υλικού ή του «κανονιστικού» παράγοντα. Σαν αποτέλεσμα, υιοθετείται από το υποκείμενο η κατασκευή νέων σχέσεων (παρατηρούμενη πρακτική), η οποία, ταυτόχρονα, επιτρέπει και το συντονισμό των παραγόντων μεταξύ τους, καθώς και με τις επιδιώξεις / στόχους.

Η μορφή της αλληλεπίδρασης των παραπάνω σταθερών στοιχείων μιας πρακτικής οδηγεί και στην αναπαράσταση της δυναμικής της. Συγκεκριμένα, αναδεικνύεται ένας δυναμικός «χορός» των παραγόντων που επηρεάζουν την πρακτική, ο οποίος συνοδεύεται και από τις ανάλογες αλλαγές των σχέσεων που την συνθέτουν και κατ' επέκταση και της ίδιας της πρακτικής. Στη βάση αυτού του μοντέλου, εκτιμούμε ότι τελικά θα μπορέσουμε να περιγράψουμε και να ερμηνεύσουμε τόσο τις τοπικές πρακτικές των υποκειμένων, όσο και τους λόγους για τους οποίους κάποιες απ' αυτές φαίνεται ότι σταθεροποιούνται (ή δεν σταθεροποιούνται) σε σημαντικά κομμάτια του εκπαιδευτικού πληθυσμού ή για μεγάλα χρονικά διαστήματα.

Σχηματικά θα μπορούσαμε να απεικονίσουμε τη δομή και τη δυναμική της πρακτικής όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα.



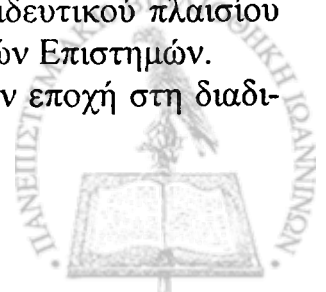


Σχήμα 1: Η δομή και η δυναμική μιας πρακτικής.

Αναπαράσταση της διδακτικής διαδικασίας στην εργαστηριακή διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, μέσω του προτεινόμενου μοντέλου της πρακτικής

Με ποιο τρόπο όμως μπορεί το προτεινόμενο μοντέλο αναπαράστασης και ερμηνείας της πρακτικής να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε την πρακτική κάποιου εκπαιδευτικού ή μαθητή τοπικά, εντός, δηλαδή, του εκπαιδευτικού πλαισίου που οριοθετείται στη σχολική τάξη, κατά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Το εποικοδομητικό ρεύμα, που φαίνεται να κυριαρχεί αυτή την εποχή στη διαδικασία διδασκαλίας/μάθησης, τονίζει ότι:

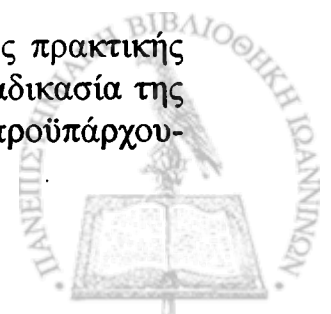


- Η γνώση οικοδομείται ως προσωπική κατασκευή, που δεν είναι, όμως, ανεξάρτητη από τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς περιορισμούς του υποκειμένου, ή ως κοινωνική κατασκευή, η οποία, επίσης, δεν είναι ανεξάρτητη από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου (ατομικές διαφορές).
- Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της διδασκαλίας – μάθησης, η οικοδόμηση της γνώσης αφορά και το δάσκαλό και το μαθητή (με τη λογική ότι και ο δάσκαλος μαθαίνει από τους μαθητές του).
- Τα έργα της διδασκαλίας σχετίζονται και με τους εκπαιδευτικούς και με τους μαθητές μέσω της διαχείρισης τους κατά την διάρκεια των μαθημάτων.
- Αναλυτικό πρόγραμμα και περιεχόμενο εισάγουν σκοπούς και στόχους μέσω του διοικητικού και πολιτικού σχεδιασμού. Οι συγκεκριμένοι αυτοί σκοποί και στόχοι είναι πιθανό ότι έχουν διαφορετική σημασία για τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση, από ότι για τη διοίκηση ή την πολιτεία.
- Οι κοινωνικοί ρόλοι των εμπλεκομένων στη διδακτική διαδικασία επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις τους, τους σκοπούς τους και προθέσεις τους, καθώς και από τις επιστημολογικής φύσεως αντιλήψεις τους για τα έργα της διδασκαλίας και τον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας.

Από διάφορες, επίσης, έρευνες όπως παρουσιάζονται στους Duit & Treagust (1998), προκύπτει ότι:

- Οι πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για τη μάθηση και τη διδασκαλία, για τη φύση της επιστήμης, για τον εκπαιδευτικό «εξαναγκασμό», για τη σχέση Κοινωνίας – Τεχνολογίας – Επιστήμης, για την αυτο-αποτελεσματικότητα και γενικά για την εκπαίδευση οδηγούν στην επανεξέταση και αλλαγή των πρακτικών τους. Θα συμπληρώναμε ότι η αλλαγή αυτή σχετίζεται και με αντίστοιχες αλλαγές στόχων και προθέσεων.
- Οι πεποιθήσεις, στόχοι και απόψεις τρίτων, όπως γονέων, πολιτείας, σχεδιαστών των Αναλυτικών Προγραμμάτων, συναδέλφων κ.α., αφομοιώνονται και εκφράζονται μέσα από τις πεποιθήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Θεωρούμε ότι το ίδιο συμβαίνει και με τις πεποιθήσεις των μαθητών.
- Το παιδαγωγικό περιεχόμενο και τα έργα διδασκαλίας σχετίζονται με τις στρατηγικές και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.
- Υπάρχουν διαφορετικές επιστημολογικές απόψεις, προσδοκίες και εικόνες, που σχετίζονται με το περιεχόμενο της διδασκαλίας / μάθησης.
- Αναλυτικά Προγράμματα, διδακτικά εγχειρίδια, περιεχόμενο, έργα διδασκαλίας και εναλλακτικές ή μη διδακτικές στρατηγικές συνδέονται μεταξύ τους.
- Οι προσωπικές πεποιθήσεις και οι επιστημολογικές απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν, διαμορφώνουν και αλλάζουν τις πρακτικές τους. Θεωρούμε ότι το ίδιο συμβαίνει αντίστοιχα και με τους μαθητές και την «μαθησιακή» πρακτική τους.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το προτεινόμενο μοντέλο της πρακτικής μπορεί να «μεταλλαχθεί», ώστε να αποκτήσει νόημα για τη διδακτική διαδικασία της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών και ταυτόχρονα να περικλείει τις προϋπάρχου-



σες, έγκυρες, ερευνητικές προτάσεις και συμπεράσματα, που αφορούν τις διδακτικές πρακτικές εντός τουλάχιστον, του επικοινωνιακού ρεύματος.

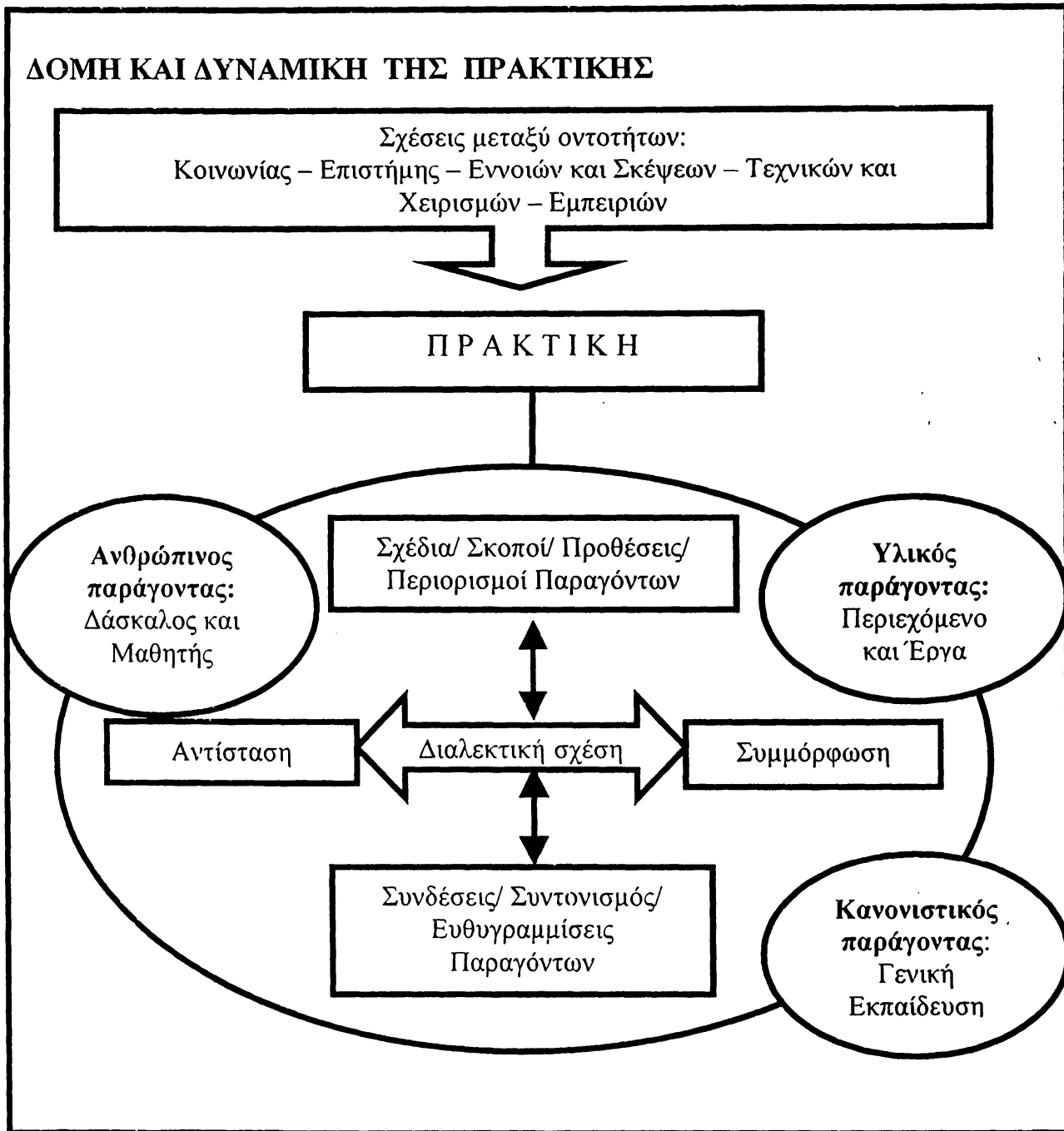
Συγκεκριμένα:

1. Ο ανθρώπινος παράγοντας στην διαδικασία που μας ενδιαφέρει εντοπίζεται στο δάσκαλο και στο /στους Μαθητή / τες, οι οποίοι συνθέτουν το γνωστικό και το κοινωνικό μέρος του πλαισίου.
2. Ως υλικός παράγοντας αντιμετωπίζεται το περιεχόμενο και κυρίως τα έργα της διδασκαλίας. Και τα δύο αποτελούν το συνδετικό κρίκο της εκπαιδευτικής σχέσης και επιτρέπουν (οντολογικά) την ύπαρξη της διδακτικής διαδικασίας.
3. Ο «κανονιστικός» παράγοντας συντίθεται από τους περιορισμούς, τις νόρμες και τις παραδοσιακές σταθερές της Γενικής Εκπαίδευσης, μέσα στην οποία εστιάζεται και το δικό μας ενδιαφέρον για τη μερικότερη διδακτική διαδικασία στις Φυσικές Επιστήμες.

Κατ' αυτόν τον τρόπο το «παιχνίδι» μεταξύ των αντιστάσεων και των συμμορφώσεων καθορίζεται από τους σκοπούς και τις προθέσεις, όπως αυτές διαμορφώνονται από τους εκάστοτε σημαντικούς παράγοντες, καθώς και τον «κατάλληλο» συντονισμό και ευθυγράμμιση αυτών, εντός του διδακτικού πλαισίου, που μας ενδιαφέρει.

Έτσι η αναπαράσταση της διδακτικής διαδικασίας στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών μέσω της πρακτικής, μπορεί να περιγραφεί όπως στο παρακάτω σχήμα.





Σχήμα 2: Η αναπαράσταση της διδακτικής διαδικασίας στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών μέσω της πρακτικής.

Οι διδακτικές πρακτικές των Εκπαιδευτικών

Στη βιβλιογραφία η εκπαιδευτική πρακτική δεν αντιμετωπίζεται ενιαία, αλλά ως διαφορετική από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Η διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, σύμφωνα με το μοντέλο μας, θα περιορίζεται από τους εξής τρεις παράγοντες:

- α. Ανθρώπινος παράγοντας: Αποτελείται από το μαθητή όπως τον αντιλαμβάνεται και τον αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός.
- β. Υλικός παράγοντας: Ορίζεται από το Περιεχόμενο και τα Έργα Διδασκαλίας.



γ. Κανονιστικός παράγοντας: Καθορίζεται από τις γνώσεις, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για τη μάθηση στη Γενική Εκπαίδευση.

Η δυναμική της πρακτικής τους μπορεί να «ανιχνευθεί» από την διαλεκτική σχέση μεταξύ των αντιστάσεων και συμμορφώσεων. Όπου οι στόχοι, οι προθέσεις και οι σκοποί των εκπαιδευτικών, που πηγάζουν από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις σχέσεις που ορίζουν την πρακτική, συμμορφώνονται και ταυτόχρονα αλλάζουν ανάλογα με τον συντονισμό των τριών παραγόντων.

Σύμφωνα, π.χ., με τους Tobin et al (1994), έχουμε μια σειρά από παραδοσιακές διδακτικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορούν να αναγνωρισθούν, να ερμηνευθούν και να ενταχθούν στο προτεινόμενο μοντέλο.

Για παράδειγμα, στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης εμφανίζονται συστηματικά διδακτικές πρακτικές, οι οποίες έχουν στόχο την απλοποίηση των «υψηλών γνωστικών» απαιτήσεων του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών. Ο στόχος αυτός φαίνεται να σχετίζεται με μια από τις πιο διαδεδομένες πεποιθήσεις που συμερίζονται διδάσκοντες και διδασκόμενοι: Ότι, δηλαδή, η φύση του αντικειμένου επιβάλλει μια τέτοια απλοποίηση. Η πεποίθηση αυτή οδηγεί σε μια σειρά από πρακτικές στις οποίες συνεργάζονται διδάσκοντες και διδασκόμενοι, δημιουργώντας ένα ολόκληρο «δίκτυο ασφαλείας» για όλους.

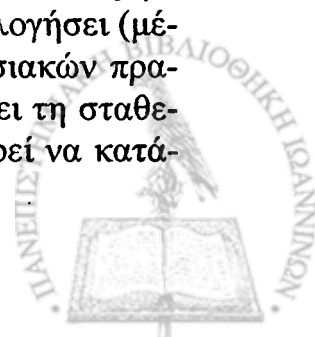
Π.χ. οι δάσκαλοι ρωτούν μια ερώτηση με την ορολογία του βιβλίου και πριν την απαντήσουν οι μαθητές την παραφράζουν, για να «την καταστήσουν κατανοητή» στους μαθητές τους. Ή διαμορφώνουν τις ερωτήσεις τους με τέτοιο τρόπο που η αναμενόμενη απάντηση να είναι μονολεκτική ή διχοτομική (ναι ή όχι) και με αυτό τον τρόπο να μην αναγκάσουν τους μαθητές τους να διατυπώσουν ολόκληρες προτάσεις.

Οι παραπάνω πρακτικές, μπορούμε να υποθέσουμε ότι προκύπτουν μέσα από το «χορό» των παραγόντων που περιγράφουμε στον πίνακα που ακολουθεί και σταθεροποιούνται όταν οι παράγοντες που περιλαμβάνονται σ' αυτό το «χορό» συντονισθούν.



Αρχικοί Στόχοι:	Οι μαθητές να μάθουν το περιεχόμενο, όπως παρουσιάζεται στο σχετικό διδακτικό εγχειρίδιο (κανονιστικός περιορισμός Α). Η μάθηση να πιστοποιηθεί δημόσια (κανονιστικός περιορισμός Β).
Αρχική πρακτική:	Δημόσια υποβολή ερωτήσεων, σχετικών με το περιεχόμενο, με χρήση της ορολογίας του βιβλίου (κατασκευή σχέσης ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών και σε όσα γράφει το βιβλίο).
Αντίσταση 1:	Φαίνεται, και δημόσια, ότι αρκετοί μαθητές δεν μαθαίνουν το περιεχόμενο, επειδή δεν μπορούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις (παραβίαση κανονιστικών περιορισμών Α και Β, εμφάνιση προβληματικών καταστάσεων του ανθρώπινου παράγοντα: απογοητεύσεις, περιθωριοποιήσεις, κοκ).
Συμμόρφωση 1:	Απλοποίηση των ερωτήσεων, ώστε να μπορούν οι μαθητές να τις απαντήσουν (προστασία του κανονιστικού περιορισμού Β, άμβλυνση των προβληματικών καταστάσεων του ανθρώπινου παράγοντα, συμβατική προστασία και του κανονιστικού περιορισμού Α: Την απλοποίηση την κάνει ο δάσκαλος, ο οποίος γνωρίζει τον τρόπο να διασώσει το περιεχόμενο).
Αντίσταση 2:	Μέρος των μαθητών δεν απαντά ούτε στις απλοποιημένες ερωτήσεις (νέα παραβίαση κανονιστικών περιορισμών Α και Β και επανεμφάνιση προβληματικών καταστάσεων του ανθρώπινου παράγοντα).
Συμμόρφωση 2:	Διχοτομικές ερωτήσεις, που στην εκφορά τους περιλαμβάνουν το περιεχόμενο του βιβλίου, αλλά η απάντησή τους είναι μονολεκτική, π.χ. ναι ή όχι, και άρα έχουν από τη φύση τους 50% πιθανότητα επιτυχίας (προστασία του κανονιστικού περιορισμού Β, άμβλυνση των προβληματικών καταστάσεων του ανθρώπινου παράγοντα, συμβατική προστασία και του κανονιστικού περιορισμού Α: Η γνώση του περιεχομένου ανακοινώνεται από το δάσκαλο μέσω της ερώτησης και η επιτυχής συμφωνία ή διαφωνία της απάντησης είναι πιθανό ότι σημαίνει και μάθηση).
Αντίσταση 3:	Υπάρχουν ακόμα μαθητές, που δεν απαντούν.
Συμμόρφωση 3:	Οι «οφθαλμοφανείς» σωστές απαντήσεις ή τα νεύματα και ο χρωματισμός της φωνής, κατά την εκφορά της ερώτησης, ανεβάζουν το ποσοστό επιτυχίας στις απαντήσεις.
Αντίσταση 4:	Υπάρχουν ακόμα μαθητές, που δεν απαντούν.
Συμμόρφωση 4:	Δεν τους απευθύνονται ερωτήσεις ή επιβραβεύονται πέραν του δέοντος με κάθε σωστή απάντηση τους. κοκ.

Από το παραπάνω παράδειγμα φαίνεται ότι αυτό που μπορεί να κάνει κάποιος, με το μοντέλο των πρακτικών που προτείνουμε, είναι το ότι μπορεί να δικαιολογήσει (μέσω του συντονισμού των παραγόντων) τη σταθερότητα κάποιων παραδοσιακών πρακτικών. Με αυτό τον τρόπο, αφ' ενός δεν υποχρεώνεται κανείς να αποδίδει τη σταθερότητα των πρακτικών σε μια αφηρημένη παράδοση και αφ' ετέρου μπορεί να κατά-



σκευάσει υποθέσεις που να προτείνουν σταθερές πρακτικές (πρακτικές με συντονισμένους τους παράγοντες), που δεν είναι παραδοσιακές.

Με ανάλογο τρόπο θα μπορούσαμε να διαπραγματευτούμε το «χορό» των παραγόντων και στις άλλες πρακτικές που αναφέρονται στους Tobin et al (1994). Πρακτικές, δηλαδή, σχετικές με το στόχο του ελέγχου της τάξης, σχετικές με το στόχο της κάλυψης του περιεχομένου ή σχετικές με το στόχο του να μάθουν οι μαθητές το περιεχόμενο.

Οι μαθησιακές πρακτικές των μαθητών

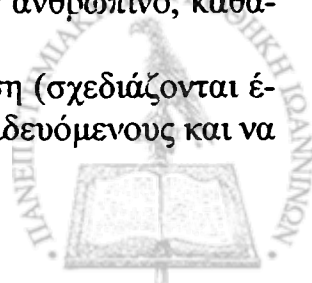
Αντίστοιχα, και σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο, οι μαθησιακές πρακτικές των μαθητών, μπορούν να αναγνωρισθούν, να περιγραφούν και να ερμηνευθούν μέσα στο ίδιο πλαίσιο. Οι παράγοντες, βέβαια, που καθορίζουν τώρα την πρακτική των μαθητών, εντός της τάξης και σε δεδομένο χρόνο, αποκτούν διαφορετικό περιεχόμενο:

- A. Ο δάσκαλος και οι συμμαθητές συνθέτουν της οντότητες του ανθρώπινου παράγοντα (είναι τα πρόσωπα που ο μαθητής αντιμετωπίζει καθημερινά στο διδακτικό πλαίσιο), ενώ οι γονείς, η πολιτεία κλπ. μπορούν να ενταχθούν στο κανονιστικό πλαίσιο μέσω των κανονιστικών πεποιθήσεων που δημιουργούν οι προσδοκίες τους στους μαθητές.
- B. Τα έργα της διδασκαλίας και το περιεχόμενο παραμένουν ως υλικός παράγοντας, επειδή αυτά, εκτιμούμε ότι, πλαισιώνουν και δίνουν νόημα και για τους μαθητές στη διδακτική σχέση.
- Γ. Η διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού, συνεισφέρει στον κανονιστικό παράγοντα των μαθητών, εφόσον μέσω των διδακτικών πρακτικών εισάγονται και διαπραγματεύονται τα έργα της διδασκαλίας και διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό κλίμα στην τάξη.

Το παιχνίδι των αντιστάσεων και συμμορφώσεων, καθώς και των σχέσεων και του συντονισμού των παραγόντων είναι και εδώ παρόν.

Αν, για παράδειγμα, πάρουμε τα κατά De Corte (Berry & Sahlberg 1996) χαρακτηριστικά των “καλών” έργων διδασκαλίας – μάθησης, μπορούμε να κατασκευάσουμε υποθέσεις, οι οποίες να δικαιολογούν την επιτυχία τους στη βάση της εξισορρόπησης των παραγόντων που τα επηρεάζουν. Έτσι:

1. Τα διδακτικά έργα, που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να κατασκευάζουν προσωπικά έννοιες ή δεξιότητες (προωθούν το εποικοδομητικό χαρακτηριστικό της μάθησης) συντονίζουν έναν προσεκτικά επιλεγμένο υλικό παράγοντα, με ένα μαθητοκεντρικό κανονιστικό και έναν ανθρώπινο παράγοντα, ο οποίος στέκεται κρίσιμα, μεταξύ υποστήριξης και πρόκλησης.
2. Τα έργα της διδασκαλίας, που προωθούν μάθηση στηριγμένη στις προϋπάρχουσες γνώσεις των διδασκομένων (σχεδιάζονται για να προωθήσουν το αθροιστικό χαρακτηριστικό της μάθησης), συντονίζουν έναν επίσης προσεκτικά επιλεγμένο υλικό παράγοντα, με έναν δασκαλοκεντρικό κανονιστικό και έναν ανθρώπινο, καθαρά, υποστηρικτικό.
3. Τα έργα της διδασκαλίας, που προωθούν την κοινωνική μάθηση (σχεδιάζονται έτσι ώστε να δημιουργούν ευκαιρίες επικοινωνίας για τους εκπαιδευόμενους και να



- προωθούν το συνεργατικό χαρακτηριστικό της μάθησης), συντονίζουν, κυρίως, τον ανθρώπινο και τον κανονιστικό παράγοντα, έτσι ώστε να κυριαρχεί ο διάλογος (προώθηση της αίσθησης της ισοτιμίας μεταξύ των ανθρώπων / συνομιλητών και ενίσχυση στις νόρμες ενός τυπικού διαλόγου).
4. Τα διδακτικά έργα, που δίνουν τη δυνατότητα στους διδασκόμενους – ή τους καθοδηγούν – να ενεργοποιήσουν τις μετά-γνωστικές τους λειτουργίες (προωθούν το αυτό-ρυθμιστικό χαρακτηριστικό της μάθησης), συντονίζουν έναν κριτικό ανθρώπινο παράγοντα με νόρμες που επιχειρούν να σταθεροποιήσουν μια μάλλον ευαίσθητη ισορροπία μεταξύ διαλόγου και περισυλλογής.
 5. Τα διδακτικά έργα, τα οποία επιτυγχάνουν να καθιστούν τους προγραμματισμένους στόχους τους, στόχους και των μαθητών (επιτυγχάνουν την ευκρίνεια του στόχου), πρέπει ταυτόχρονα να συντονίζουν και έναν πειστικό ανθρώπινο παράγοντα με νόρμες, που να καθιστούν την επίτευξη των στόχων ελκυστική στους μαθητές.
 6. Τα έργα της διδασκαλίας, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν μέσα σε πλαίσια πραγματικής ζωής (προωθούν το χαρακτηριστικό του οικείου πλαισίου στη μάθηση), συντονίζουν έναν υλικό παράγοντα μεγάλης ευαισθησίας (μιας και στα πλαίσια καθημερινής ζωής η μάθηση έχει πολλούς βαθμούς ελευθερίας), με έναν μαθητοκεντρικό κανονιστικό και έναν, κριτικά, υποστηρικτικό ανθρώπινο.

Συνολικά, είναι φανερό (και αναμενόμενο) ότι τα χαρακτηριστικά της καλής μάθησης του De Corte, αναφέρονται και στα «κατάλληλα» έργα διδασκαλίας και στους εκπαιδευτικούς ως ανθρώπους και στις «κατάλληλες» διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια αφορούν και στους τρεις παράγοντες του μοντέλου, που προτείνουμε και που, στην πραγματικότητα της διδακτικής διαδικασίας, οδηγούν τους μαθητές σε επιτυχίες (για τη στοχούμενη μάθηση) συμμορφώσεις. Εκείνο για το οποίο το μοντέλο της πρακτικής μπορεί να πει κάτι περισσότερο είναι ότι, το πώς θα συμμορφωθεί ο κάθε μαθητής, το τι θα αναγνωρίσει ως αντίσταση και το πώς θα τροποποιήσει τους σκοπούς του (πώς, δηλαδή, θα διαμορφώσει την εκάστοτε μαθησιακή του πρακτική), εξαρτάται από το πώς θα συντονίσει τους παράγοντες της διδακτικής διαδικασίας στην οποία μετέχει. Θεωρούμε ότι η αποκάλυψη αυτής της σχέσης μπορεί να καθοδηγήσει και τις επιλογές διευκόλυνσης κάποιων συντονισμών παραγόντων, από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Από την περιορισμένη αυτή βιβλιογραφική εφαρμογή, διαπιστώνεται ότι, με κοινό εργαλείο το προτεινόμενο μοντέλο της πρακτικής, είναι δυνατόν να περιγράψουμε αλλά και να ερμηνεύσουμε την διδακτική / μαθησιακή δραστηριότητα, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αντίστοιχα, στο ενιαίο πλαίσιο της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης των Φυσικών Επιστημών (περιγραφική και ερμηνευτική ικανότητα του μοντέλου)

Όπως ήταν αναμενόμενο από την κατασκευή του μοντέλου, είναι δυνατόν με τη χρήση του να αναγνωρίζει κανείς μια ευρεία γκάμα διδακτικών και μαθησιακών πρα-



κτικών, ανάλογα με τους στόχους των υποκειμένων, το συντονισμό των σταθερών παραγόντων της πρακτικής και τις σχέσεις που τη δομούν. (διακριτική ικανότητα του μοντέλου).

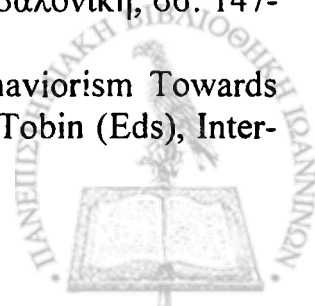
Αναγνωρίζουμε, βέβαια, ότι δεν μπορούμε να προβλέψουμε ποια πρακτική θα ακολουθήσει κάποιος στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Άλλωστε, θεωρούμε την πρακτική ως προσωπικό και ευμετάβλητο μοντέλο. Μπορούμε όμως να ισχυριστούμε ότι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να αλλάξει κάποιος εκπαιδευτικός ή μαθητής τη διδακτική ή μαθησιακή πρακτική του, αν βρεθεί μπροστά σε κάποιες αντιστάσεις, οι οποίες θα τον οδηγήσουν σε «απρόβλεπτες» συμμορφώσεις. Το μοντέλο προσφέρει τη δυνατότητα να επιλέγουμε τις αντιστάσεις που μπορούμε να εισάγουμε, αλλάζοντας το συντονισμό των παραγόντων και θέτοντας, έτσι, «εμπόδια» στην επίτευξη των στόχων των υποκειμένων, μέσα σε ένα ευσταθές περιβάλλον. (προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου).

Θεωρούμε, τέλος, εκπαιδευτικά σημαντικές παραμέτρους, την δυνατότητα της ερμηνείας των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών, καθώς και την κατανόηση του τρόπου αλλαγής αυτών, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, για τους εξής λόγους (χρησιμότητα του μοντέλου):

- Περιγράφοντας και ερμηνεύοντας τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και των μαθητών, κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, έχουμε ένα αξιόπιστο εργαλείο με το οποίο μπορούμε να αξιολογήσουμε τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, κατά τη διάρκειά της, μέσω των δυναμικών σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή.
- Επιπλέον, έχουμε έναν τρόπο να παρατηρήσουμε και να περιγράψουμε «θεωρητικά» τις πρακτικές, που εφαρμόζουν πραγματικά οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μέσα στις σχολικές τάξεις και όχι αυτές, που, αν και οι ερευνητές θεωρούν κατάλληλες ή παρατηρήσιμες, οι ενδιαφερόμενοι είναι πολύ πιθανό ότι δεν διαχειρίζονται.
- Και τέλος, φαίνεται να μπορούμε, αφού ερμηνεύσουμε τις πρακτικές, να τις τροποποιήσουμε—όχι απαραίτητα να τις κατευθύνουμε προς συγκεκριμένη πορεία— αλλάζοντας το συντονισμό των παραγόντων και θέτοντας, έτσι, εμπόδια στην επίτευξη των στόχων των υποκειμένων.

Βιβλιογραφία

- Berry, J. & Sahlberg, P. (1996). Investigating pupils' ideas of learning, *Learning and Instruction*, 6, pp. 19-36.
- Βεζυρτζής, Ι., Λυκίδης, Δ., Μπινιάρης, Ε., Πατεράκης, Α., Πατσαδάκης, Ε., Τσελεφές, Β. και Χατζοπούλου, Β. (2000). Διδακτικές Πρακτικές στα Μαθήματα των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο, Στο: Πρακτικά Ημερίδων Εκπαιδευτικής Έρευνας, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, σσ. 147-170.
- Duit, R. & Treagust, D. (1998). Learning in Science: From Behaviorism Towards Social Constructivism and Beyond. In B. Fraser & K. Tobin (Eds), *Inter-*



- national Handbook of Science Education. GB: Kluwer Academic Publishers. pp. 3-25.
- Fenstermacher, G. (1986).** Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. In Wittrock, M. (Ed), Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan. pp. 37-49.
- Kariotoglou, P., Tselfes, V. Evangelinos, D. and Psillos, D. (1999).** An investigation on student teachers' laboratory practices during familiarisation with the phenomena phase of experimental teaching, In: M. Komorek et al (eds), Research in Science Education: Past, Present and Future. Proceedings, 2nd International Conference of the ESERA, Kiel.
- Mercer, N. (2000).** Η συγκρότηση της γνώσης: Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, μετάφραση: Μ. Παπαδοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Niedderer, H., Tiberghien, A., Buty, C., Haller, K., Sander, F., Fisher, H., Schecker, H., v.Aufschnaiter, S. and Welzel, M. (1998).** Category based analysis of videotapes from labwork, Working paper: Improving Science Education: Issues and research on innovative empirical and computer-based approaches to labwork in Europe. EC, T. S.E.R, Project PL 95-2005.
- Pickering, A. (1995).** The Mangle of Practice. Chicago: The University Chicago Press.
- Séré, M.-G., Leach, J., Niedderer, H., Paulsen, A., Psillos, D., Tiberghien, A. and Vicentini, M. (Eds). (1998).** Final Report: Improving Science Education: Issues and research on innovative empirical and computer-based approaches to labwork in Europe. EC, T. S.E.R, Project PL 95-2005.
- Tobin, K., Tippins, D.J. and Gallard, A.J. (1994).** Research on instructional strategies for teaching science. In D.L. Gabel (Ed), Handbook of Research on Science Teaching and Learning. New York: Macmillan Publishing Company.



Η διαμαθητική επικοινωνία σε ένα πλαίσιο συνεργατικής εποικοδομητικής της γνώσης στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών

Π. Πήλιουρας, Π. Κόκκοτας, Α. Πλακίτση, Α. Γρίλλιας,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

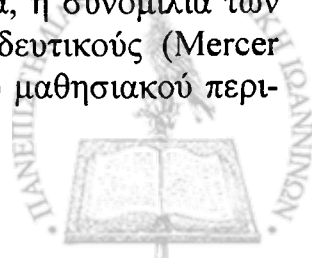
Τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας έχει αναπτυχθεί ένας σημαντικός αριθμός προσπαθειών ώστε να αλλάξει το πλαίσιο μάθησης της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό σχολείο (εποικοδομητική προσέγγιση σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης), έτσι ώστε οι μαθητές να είναι ενεργοί και συμμετοχικοί στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία ενώ βαρύτητα δίνεται στη διαμαθητική επικοινωνία που αναπτύσσεται στα πλαίσια εργασίας των παιδιών σε ομάδες. Στην καρδιά ενός τέτοιου περιβάλλοντος βρίσκεται η διαμαθητική επικοινωνία που όπως αναφέρεται θεωρείται μήτρα μάθησης και ανάπτυξης. Η ενθάρρυνση και εφαρμογή της διαμαθητικής επικοινωνίας στο μάθημα των Φ.Ε. βασίζεται σε σύγχρονες επιστημολογικές θέσεις που εκπορεύονται από το χώρο του εποικοδομητισμού, αλλά και της αντίληψης για την εγκατεστημένη γνώση. Η έρευνα μας επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια της ομάδας. Αποσκοπεί στη διερεύνηση του τρόπου που τα ίδια τα παιδιά μιλούν, εξηγούν, επιχειρηματολογούν, δίνουν λύσεις και σκέπτονται σε ένα πλαίσιο εποικοδομητικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει πως κάτω από προϋποθέσεις η συζήτηση στην ομάδα μπορεί να επεκτείνει τη διαθέσιμη γνώση των μελών της όπως και να βοηθήσει στη διαμόρφωση μέσα από διάλογο διαφορετικών προσεγγίσεων μιας φυσικής έννοιας, ενός φαινομένου ή ενός προβλήματος. Η συλλογική κατάθεση διαφορετικών αρχικά απόψεων των μελών της ομάδας και η επεξεργασία τους ευνοεί τη γνωστική πρόοδο και οδηγεί στην ενεργό εποικοδόμηση της γνώσης.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας οι σκοποί των Φυσικών Επιστημών δεν περιορίζονται στα στενά όρια του περιεχομένου αλλά επιδιώκουν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, τη δημιουργία ανεξάρτητης σκέψης, ανάπτυξη της ικανότητας για λογική αντιμετώπιση καταστάσεων και της δυνατότητας για επικοινωνία και συνεργασία με άλλα άτομα.

Τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας έχει αναπτυχθεί ένας σημαντικός αριθμός προσπαθειών ώστε να αλλάξει το πλαίσιο μάθησης της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό σχολείο (εποικοδομητική προσέγγιση σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης (Κόκκοτας 1998: 137, Σταυρίδου 1999: 50), έτσι ώστε οι μαθητές να είναι ενεργοί και συμμετοχικοί στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ βαρύτητα δίνεται στη διαμαθητική επικοινωνία που αναπτύσσεται στα πλαίσια εργασίας των παιδιών σε ομάδες (Ματσαγγούρας 2000: 26).

Παραδοσιακά, η συνομιλία των μαθητών μέσα στην τάξη δεν ενθαρρύνεται από τους εκπαιδευτικούς και θεωρείται διακοπή και παρέμβαση. Παρόλο που οι ιδέες αυτές μπορεί να έχουν αλλάξει σε κάποιο βαθμό τα τελευταία χρόνια, η συνομιλία των μαθητών εξακολουθεί να θεωρείται ύποπτη από πολλούς εκπαιδευτικούς (Mercer 1998: 110). Έρευνες έχουν δείξει ότι αυτό το είδος οργάνωσης του μαθησιακού περι-



βάλλοντος συναντάται σπάνια στις σημερινές αίθουσες διδασκαλίας και υιοθετείται δύσκολα γιατί απαιτεί από το εκπαιδευτικό και τους μαθητές του την ανάληψη νέων ρόλων και ευθυνών (Rogoff 1994: 218).

Αυτού του είδους η διδασκαλία έρχεται σε αντίθεση με τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, στην οποία οι μαθητές ακούν παθητικά τις εξηγήσεις του δασκάλου, αντιδρούν στα ερεθίσματα που τους προσφέρονται και αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες με προκαταβολικά δομημένες διαδικασίες. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι διδάσκοντες επιχειρούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους στην κατανόηση των φυσικών εννοιών καταφεύγοντας στην αυθεντία τους, επιδιώκοντας ταυτόχρονα να δώσουν αλάνθαστες εισηγήσεις και ακριβείς εξηγήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο η μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες είναι συχνά αναποτελεσματική, καθώς ζητείται από τους μαθητές να κατανοήσουν αυτό που ο δάσκαλος “μεταδίδει” χωρίς να ληφθούν υπόψη οι ιδέες των μαθητών (Driver 1995, 385)

Όμως, από τη μια η επαναφορά στο προσκήνιο της συνεργατικής μάθησης ως πρότασης με σαφή θεωρητική υποδομή και ερευνητική στήριξη (Cohen 1994: 6, Stahl 1994: 2, Slavin 1995: 19, Johnson & Johnson 1999: 169, Bentley & Watts 1992: 57) και από την άλλη η υιοθέτηση της εποικοδομητικής προσέγγισης της γνώσης (Driver R., Asoko H., Leach J., Mortimer E. & Scott P.: 262, Glasersfeld 1995: 11, Κόκκοτας 1998: 49, Σταυρίδου 1999: 35), προσφέρουν τις προϋποθέσεις δημιουργίας ενός διαφορετικού περιβάλλοντος μάθησης. Στην καρδιά ενός τέτοιου περιβάλλοντος βρίσκεται η διαμαθητική επικοινωνία που όπως αναφέρεται (Ματσαγγούρας 2000: 25) θεωρείται μήτρα μάθησης και ανάπτυξης.

Συνεργατική μάθηση και διαμαθητική επικοινωνία

Στις μέρες μας το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης έχει λάβει τη μορφή οργανωμένου παιδαγωγικού κινήματος που οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Μεγάλος αριθμός ερευνών καθώς και ερευνών μετα-ανάλυσης έχει δείξει ότι συστηματική χρήση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης εξασφαλίζει υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις ιδιαίτερα σε απαιτητικά μαθήματα όπως αυτό των Φυσικών Επιστημών, ευνοεί την ανάπτυξη της σκέψης και της κοινωνικότητας των παιδιών, κινητοποιεί και ενεργοποιεί τους μαθητές, συμβάλλει στην καλύτερη παιδαγωγική διαχείριση της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αναπτύσσει τις γνωστικές και τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών (Σταυρίδου 1999: 11).

Στην ομαδοσυνεργατική μάθηση στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των 3-5 ατόμων καθισμένοι γύρω από τραπέζια, χρησιμοποιώντας φύλλα εργασίας. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι συμβουλευτικός και διαπραγματευτικός. Οι μαθητές κάθε ομάδας συνεργάζονται για να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές στην ανταλλαγή απόψεων, με σκοπό μέσω της συζήτησης να διαμορφώσουν κοινή άποψη, επιχειρήματα ή συμπεράσματα. Απώτερος σκοπός των συνεργαζόμενων μαθητών είναι να προωθήσουν την ατομική τους μάθηση, καθώς επίσης και να συμβάλλουν και στην μάθηση των υπολοίπων μελών της ομάδας.



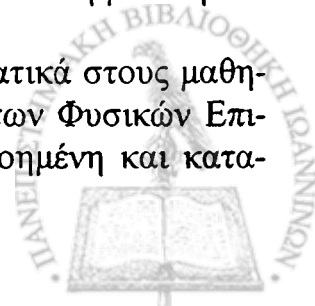
Η ενθάρρυνση και εφαρμογή της διαμαθητικής επικοινωνίας στο μάθημα των Φ.Ε. βασίζεται σε σύγχρονες επιστημολογικές θέσεις που εκπορεύονται από το χώρο του εποικοδομητισμού αλλά και της αντίληψης για την εγκατεστημένη γνώση (situated learning). Αυτές τονίζουν με έμφαση το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στην εποικοδόμηση της γνώσης των μαθητών, ενώ υποστηρίζουν ότι η μάθηση δεν είναι μια αποκλειστικά ατομική λειτουργία της νόησης, αλλά μια κοινωνικοπολιτισμική διεργασία που λαμβάνει χώρα μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους.

Η μάθηση είναι ατομική υπόθεση του καθενός αλλά δεν πραγματοποιείται στην απομόνωση. Η εκπαίδευση ποτέ δεν πραγματοποιείται μέσα σε κοινωνικό ή πολιτισμικό κενό (Mercer, 1998: 122). Τα τελευταία χρόνια δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης και πως αυτές μετουσιώνονται σε γνώση. Η έμφαση που έδωσε ο Vygotsky στο ρόλο της διαμαθητικής αλληλεπικοινωνίας και τη φύση του κοινωνικού περιβάλλοντος οδήγησε στην συνειδητοποίηση της θετικής επίπτωσης που μπορεί να έχει η συνεργασία των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Ο Vygotsky (Wertsch & Talviste 1998: 14) υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές σχέσεις, οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, αποτελούν γενετικά τη βάση όλων των λειτουργιών υψηλότερου επιπέδου και των σχέσεων μεταξύ τους ενώ και ο Piaget ανέφερε συχνά πως οι καλύτερες συνθήκες / ευκαιρίες προσαρμογής (accomodation) προκύπτουν μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Glaserfeld 1995: 15).

Η εργασία σε ομάδες έχει ξεχωριστή σημασία στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών. Στο επίπεδο της τάξης η λέξη “επικοινωνία” σημαίνει μοιράζομαι τις ιδέες μου με άλλους. Η κοινωνική διαδικασία της συζήτησης και του διαλόγου ενεργεί ως καταλύτης για τη σκέψη. Η ομάδα είναι ο μηχανισμός για συνεργατική και συναδελφική μάθηση και εξασφαλίζει την εξερεύνηση, την κατανόηση και την επίδραση πάνω στις ιδέες των μελών για μια συγκεκριμένη έννοια των Φυσικών Επιστημών (Κόκκοτας 1998: 139). Σε τέτοια περιβάλλοντα, χρησιμοποιώντας τον όρο του Vygotsky, δημιουργείται μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, όπου οι μαθητές αποδίδουν μέσα στη δική τους περιοχή επίδοσης, ενώ βοηθούνται στο να συνειδητοποιήσουν τα πιθανά για αυτούς επίπεδα υψηλότερης επίδοσης (Glaser 1994: 28). Η ομαδική συνεργασία δημιουργεί μια αναπτυξιακή δυναμική που επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια σκέψης και πράξης που κανένα από τα μέλη δεν θα μπορούσε ατομικά, εκτός ομάδας να αναπτύξει (Ματσαγγούρας 2000: 22).

Ο Sutton (Sutton 1994: 98) αναφερόμενος στη γλώσσα και τη σχέση της με τις Φυσικές Επιστήμες, υποστηρίζει πως για να αποκτήσουν οι μαθητές μια αίσθηση για τη γλώσσα ως ερμηνευτικό σύστημα, πρέπει να τους δοθούν ευκαιρίες να τη χρησιμοποιήσουν μόνοι τους με αυτό τον τρόπο. Είναι πολύ σημαντικό ένα λογικό κομμάτι της διδακτικής ώρας να αφιερώνεται στη σύγκριση διαφορετικής κατανόησης μεταξύ των μαθητών. Τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών θα πρέπει να είναι η μελέτη συστημάτων από νοήματα τα οποία οι άνθρωποι έχουν δημιουργήσει.

Η ενθάρρυνση της διαμαθητικής επικοινωνίας εμπεδώνει βιωματικά στους μαθητές τις στάσεις και τις αντιλήψεις της σύγχρονης επιστημολογίας των Φυσικών Επιστημών, σύμφωνα με τις οποίες η επιστημονική γνώση είναι επινοημένη και κατα-



σκευασμένη μέσα από διαδικασίες διαπραγμάτευσης των απόψεων των μελών της επιστημονικής κοινότητας

Εποικοδόμηση και διαμαθητική επικοινωνία

Για τη σύγχρονη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών μάθηση δε σημαίνει απλώς απόκτηση πληροφοριών, αλλά μια συνεχή διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις αυτές δημιουργούνται, αλλά και επιλύονται μέσα στο πλαίσιο της ενεργούς συμμετοχής, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το κατάλληλο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με την εποικοδομητική προσέγγιση η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες προσφέρει άριστο πλαίσιο για αυθεντική επικοινωνία και αντιπαράθεση των απόψεων και των εναλλακτικών αντιλήψεων των μαθητών για τα διάφορα φυσικά φαινόμενα, που κινητοποιούν ανωτέρου επιπέδου γνωστικές λειτουργίες από ότι οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας.

Η συνεργατική μάθηση και η διαμαθητική επικοινωνία βρίσκονται στην καρδιά της εποικοδόμησης (Davis B., Maher A., Noddings N. 1990: 28). Μόνο όταν δίνεται οι δυνατότητα στους μαθητές να διαμορφώσουν από κοινού τις δικές τους απόψεις και λύσεις ασκούνται σε δεξιότητες ανώτερου γνωστικού επιπέδου. Οι συνεργατικές τεχνικές δημιουργούν ένα εποικοδομητικό περιβάλλον μάθησης όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην διατύπωση ερωτημάτων στη δική τους γλώσσα και στη συλλογική διαπραγμάτευση των μαθησιακών δραστηριοτήτων αντί να αρκούνται στην απλή αναπαραγωγή του υλικού ή της πληροφορίας που παρουσιάστηκε από το δάσκαλο ή περιέχεται σε κάποιο βιβλίο (Woolley et al 1990: 32). Στη διαδικασία οικοδόμησης κοινών νοημάτων, οι μαθητές της ομάδας θα πρέπει συχνά να αλληλοενημερώνονται για τις διαδικασίες και τα νοήματα, να επιχειρηματολογούν με βάση τα δεδομένα, και να αξιολογούν την πρόοδο των εργασιών τους όπως ακριβώς κάνουν και οι επιστήμονες.

Υπάρχουν ελάχιστες περιοχές των Φυσικών Επιστημών για τις οποίες οι μαθητές δεν έχουν εναλλακτικές ιδέες. Όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως ηλικίας και γνωστικού επιπέδου έρχονται στο μάθημα των Φ.Ε., με τις δικές τους απόψεις. Αυτές οι απόψεις είναι απαραίτητο να εξερευνηθούν μέσω της συζήτησης, της γραφής του πειραματισμού να δοκιμαστούν τα όρια τους και να συγκριθούν με τις απόψεις των άλλων μελών της ομάδας (D. Bentley, Watts 1992: 58, Κόκκοτας 1998: 140). Οι μαθητές θεωρούνται δημιουργοί της σημασίας και της κατανόησης, και πιστεύεται ότι επηρεάζονται από το περιβάλλον στο οποίο δουλεύουν για να μάθουν.

Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια της ομάδας. Αποσκοπεί στη διερεύνηση του τρόπου που τα ίδια τα παιδιά μιλούν, εξηγούν, επιχειρηματολογούν, δίνουν λύσεις και σκέπτονται σε ένα πλαίσιο εποικοδομητικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι το εξής:

Πώς οι μαθητές συζητούν θέματα (επιλύουν προβλήματα) σχετικά με τις Φυσικές Επιστήμες όταν εργάζονται σε ομάδες;



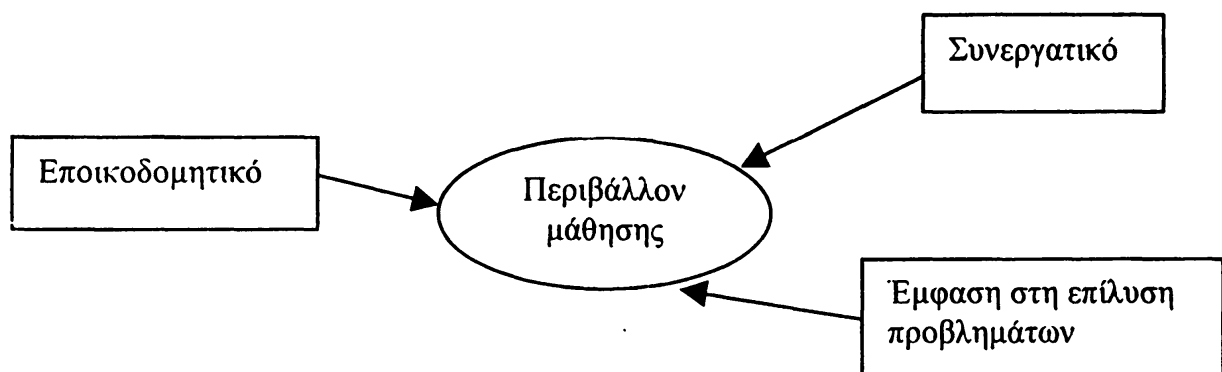
Το βασικό ερευνητικό ερώτημα αναλύεται σε επιμέρους υποερωτήματα ως εξής:

- Πόσο παραγωγικές είναι οι συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα στις ομάδες;
- Τι συμπεράσματα μπορούμε να αντλήσουμε για τη σημασία αυτού του είδους επικοινωνίας;

Σχεδιασμός του μαθησιακού περιβάλλοντος

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο για το σχεδιασμό του μαθησιακού περιβάλλοντος τόσο από παιδαγωγική όσο και από διδακτική άποψη. Η τάξη, στα πλαίσια της εποικοδομητικής προσέγγισης περιγράφεται ως περιβάλλον στο οποίο ο εκπαιδευτικός σκηνοθετεί τα μαθησιακά έργα υλοποιώντας τη διδακτική στρατηγική. Επίσης αναγνωρίζεται ο ρόλος και η σημασία των απόψεων των μαθητών για τη μάθηση εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών και η ατομική και συγχρόνως κοινωνική – αλληλεπιδραστική διάσταση της οικοδόμησης της νέας επιστημονικής γνώσης (Σταυρίδου 1999: 50).

Το περιβάλλον μάθησης όπου εφαρμόστηκε η όλη διαδικασία είχε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:



Μεθοδολογία της έρευνας

Στην έρευνά μας ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία:

- 1) Σχεδιάσαμε μια ακολουθία ομαδοσυνεργατικών μαθησιακών έργων, αποσκοπώντας οι μαθητές να εμπλακούν στην επίλυση προβλημάτων που σχετίζονταν με έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών. Δημιουργήσαμε φύλλα εργασίας όπου οι μαθητές τα επεξεργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά.
- 2) Εφαρμόσαμε το πρόγραμμα σε 4 ομάδες μαθητών επί 4 εβδομάδες
- 3) Οι συλλογικές αναζητήσεις, σκέψεις, προτάσεις, διάλογοι και οι προσπάθειες επίλυσης προβλημάτων των τεσσάρων ομάδων μαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν με μαγνητοσκόπιο.

Επιλέξαμε αποσπάσματα των συζητήσεων κάθε ομάδας από ένα σύνολο οκτώ διδακτικών παρεμβάσεων. Η προσέγγιση της ανάλυσης των συζητήσεων των μαθητών είναι επηρεασμένη από τη εργασία του Mercer (Mercer 1998: 126). Ο Mercer στις ερευνητικές του αναζητήσεις ενδιαφέρεται περισσότερο για τη σχέση μεταξύ της συζήτησης και της οικοδόμησης των νοημάτων των μαθητών παρά για τα φωνολογικά και γλωσσολογικά χαρακτηριστικά της ίδιας της συζήτησης.



Ανάλυση των δεδομένων - Σχολιασμός

Συνήθως οι ερευνητικές προσπάθειες που διεξάγονται για τη διαμαθητική επικοινωνία και τη συνεργατική μάθηση ασχολούνται με τα αποτελέσματα της κοινής δραστηριότητας των μαθητών και όχι με την ίδια τη διαδικασία της δραστηριότητας. Η δική μας έρευνα επικεντρώνεται κυρίως στη διαδικασία της συζήτησης στη σχολική τάξη και όχι τόσο στα αποτελέσματά της.

Συγκεκριμένα για να προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο ερευνητικό μας ερώτημα αναλύσαμε τις συζητήσεις των μαθητών με βάση τα παρακάτω ερωτήματα:

- Διαφώνησαν οι μαθητές μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους;
- Διατύπωσαν επιχειρήματα για να επιλύσουν τις διαφωνίες τους;
- Μοιράστηκαν τη γνώση που σχετιζόταν με την εργασία που εκτελούσαν;
- Η συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας ενθάρρυνε τους μαθητές να δοκιμάσουν τις ιδέες τους;
- Η συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας οδήγησε στη διατύπωση εναλλακτικών υποθέσεων και λύσεων;

Στη συνέχεια ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα στιχομυθιών που έλαβαν χώρα κατά την διάρκεια της διαμαθητικής επικοινωνίας των μαθητών στις ομάδες. Στην πρώτη στιχομυθία η ομάδα που την αποτελούν πέντε μαθητές έχοντας στη διάθεσή της συγκεκριμένα υλικά προσπαθεί να σχεδιάσει μια δική της δραστηριότητα για να διαπιστώσει αν η πίεση στο ίδιο ύψος είναι μεγαλύτερη στη θάλασσα ή σε μια πισίνα. Η ομάδα αφού σχεδιάσει τη δραστηριότητα, θα δοκιμάσει στη συνέχεια για να διαπιστώσει αν πραγματικά δίνεται απάντηση (λύση) στο πρόβλημα που τέθηκε.

Στιχομυθία 1

Δάσκαλος: Παρατηρήστε τα υλικά που έχετε στη διάθεσή σας και σχεδιάσετε ένα πείραμα για να δώσετε λύση στο πρόβλημα που σας δόθηκε.

Οι μαθητές μελετούν το πρόβλημα.

Μαθητής 1: Λοιπόν τι κάνουμε;

Ακολουθεί ένα διάστημα σιωπής. Τα μέλη της ομάδας σκέφτονται.

Μαθητής 2: Ανοίγουμε δυο τρύπες στο ίδιο ύψος.

Μαθητής 3: Όχι, στο ίδιο ύψος.

Μαθητής 2: Στο ίδιο ύψος! Αυτό δεν ζητάει να εξετάσουμε το πρόβλημα; (ο μαθητής διαβάζει στο συμμαθητή του το σχετικό απόσπασμα του προβλήματος). Είναι η πίεση μεγαλύτερη σε μια πισίνα ή σε μια ανοικτή θάλασσα για ένα συγκεκριμένο βάθος;

Μαθητής 3: Ε...έχεις δίκιο. Συμφωνώ. Εσείς συμφωνείτε;

Μαθητές: Ναι!

Οι μαθητές παίρνουν στα χέρια τους τα δοχεία και συζητούν για το που θα ανοίξουν τις τρύπες.

Μαθητής 4: Όχι τόσο πάνω.

Μαθητής 5: Λίγο πιο κάτω.

Μαθητές: Ναι!

Μαθητές: Και έπειτα θα το γεμίσουμε νερό.



Μαθητής 1: Και βάζουμε μέσα και σε αυτό (εννοεί το άλλο δοχείο) και παρατηρούμε που θα πεταχτεί περισσότερο.

Μαθητής 3: Ποιο θα πεταχτεί περισσότερο.

Μαθητές: Ναι!

Μαθητής 3: Χάρακα και μονωτική ταινία έχουμε;

Μαθητής 4: Τι εννοούμε περισσότερο;

Μαθητής 2: *(Του δείχνει)* Θα βάλουμε τη μονωτική ταινία εδώ, και με το χάρακα θα μετρήσουμε πόσο πετάγεται το νερό.

Μαθητής 4: Να το κάνουμε;

Μαθητές: Κύριε να το κάνουμε; *(η συζήτηση στην ομάδα συνεχίζεται για λίγο...)*

Μαθητής 5: Ναι, και αυτό το νερό που θα πέφτει θα το μαζεύουμε στη λεκάνη.

Οι μαθητές αποφασίζουν να πραγματοποιήσουν τη δραστηριότητα

Στην δεύτερη στιχομυθία η ομάδα που την αποτελούν τέσσερις μαθητές έχοντας στη διάθεσή της ένα κομμάτι πλαστελίνης σε σφαιρική μορφή προσπαθεί να επινοήσει τρόπους έτσι ώστε να κάνει το κομμάτι της πλαστελίνης να επιπλεύσει. Η ομάδα, αφού σχεδιάσει τη δραστηριότητα, θα δοκιμάσει στη συνέχεια για να διαπιστώσει αν πραγματικά έλυσε το πρόβλημα που τέθηκε ή θα χρειαστεί να κάνει άλλες ενέργειες οπότε τα μέλη θα χρειαστεί να ξανασυζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις και επιχειρήματα.

Στιχομυθία 2

Δάσκαλος: Αρχικά συζητήστε και γράψτε τι θα κάνετε για να επιπλεύσει η πλαστελίνη που έχετε μπροστά σας;

Μαθητής 1: Πρέπει όπως είναι η πλαστελίνη να μεγαλώσουμε τον όγκο, να μεγαλώσουμε την επιφάνεια της πλαστελίνης και έτσι θα το κάνουμε να επιπλεύσει γιατί έτσι θα διαμοιραστεί το βάρος της πλαστελίνης.

Μαθητής 2: Ναι σίγουρα.

Μαθητής 3: Θα την κάνουμε την πλαστελίνη επίπεδη για να έχει παντού το ίδιο βάρος.

Μαθητής 4: Λοιπόν θα γράψουμε πρώτο ότι θα της μεγαλώσουμε την επιφάνεια

Μαθητής 3: Ναι, θα την κάνουμε επίπεδη

Μαθητής 4: Θα της μεγαλώσουμε την επιφάνεια και θα την κάνουμε επίπεδη.

Μαθητής 3: Ε, αυτό είναι ένα πράγμα, το ίδιο είναι

Μαθητής 4: Κύριε εάν εμείς προτείνουμε μόνο μια λύση!

Δάσκαλος: Συζητήστε για τους λόγους που προτείνετε τη λύση αυτή και καταγράψτε τους...*(Ο δάσκαλος απευθύνεται προς όλες τις ομάδες)*. Όσες λύσεις νομίζετε ότι είναι καλές καταγράψτε τις και μετά θα τις δοκιμάσουμε.

Μαθητής 1: Δεύτερο, να κάνουμε το νερό έτσι ώστε να είναι πυκνό

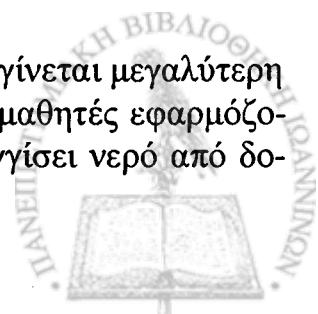
Μαθητής 2: Να ρίξουμε μέσα στο νερό αλάτι

Μαθητής 3: ...Να γίνει πυκνό

Μαθητής 2: Γιατί η άνωση θα γίνει πιο μεγάλη

Μαθητής 4: Ναι βέβαια, όσο πιο πυκνό είναι το νερό η άνωση γίνεται μεγαλύτερη

Στην τρίτη στιχομυθία η ομάδα που την αποτελούν τέσσερις μαθητές εφαρμόζοντας την αρχή των συγκοινωνούντων δοχείων προσπαθεί να μεταγγίσει νερό από δο-



χείο σε δοχείο. Στο διάλογο που ακολουθεί μπορούμε να παρακολουθήσουμε το επίπεδο συνεργασίας των μελών της κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Στιχομυθία 3

Μαθητής 1: Θα πάρουμε την άκρη του λάστιχου που είναι μέσα στο νερό

Μαθητής 2: Εγώ το έγραψα αυτό.

Μαθητής 1: Θα ρουφήξουμε τον αέρα που έχει...

Μαθητής 2: Όχι!

Μαθητής 1: Αυτό θα γράψουμε

Οι δυο μαθητές διαφωνούν για το πως θα πρέπει να διατυπωθεί η πρόταση.

Μαθητής 1: Θα ρουφήξουμε τον αέρα που έχει και το νερό θα αρχίσει σιγά σιγά να τρέχει.

Μαθητής 2: Εγώ θα τον ρουφήξω τον αέρα.

Μαθητής 1: Όχι δεν θα τον ρουφήξεις εσύ τον αέρα.

Μαθητής 3: Κι εγώ θέλω, αυτό δεν είναι δίκαιο.

Μαθητής 2: Ωραία θα το κάνουμε με κλήρωση.

Οι τέσσερις μαθητές επιλέγουν με κλήρωση αυτόν που θα ρουφήξει τον αέρα. Κληρώνεται ο Νίκος.

Μαθητής 1: Νίκο, δε με νοιάζει, όλο εσύ τις κάνεις τις δραστηριότητες.

Μαθητής 3: Κώστα πες και συ τη γνώμη σου, δεν σε ακούσαμε να μιλάς.

Μαθητής 4: Θα την πω.

Μαθητής 1: Δεν ξέρεις, γι αυτό δεν μιλάς.

Αποσπάται η προσοχή της ομάδας από τη δραστηριότητα που πρέπει να εκτελεστεί. Επεμβαίνει ο δάσκαλος για να λύσει το πρόβλημα. Τελικά, οι μαθητές μετά την επέμβαση του δασκάλου πραγματοποιούν τη δραστηριότητα.

Μαθητής 1: Να το ξανακάνουμε;

Μαθητές: Ναι

Σχόλια για τη στιχομυθία 1

Στη στιχομυθία αυτή τα μέλη της ομάδας ασχολούνται ενεργά και με ενθουσιασμό με τη δραστηριότητα. Υποδεικνύουν, σχολιάζουν, ανταλλάσσουν απόψεις για τις ενέργειές τους και θέτουν ερωτήσεις το ένα στο άλλο. Για παράδειγμα ένα μέλος της ομάδας ζητά διευκρινήσεις από ένα άλλο:

Μαθητής 4: Τι εννοούμε περισσότερο;

Μαθητής 2: *(Του δείχνει)* Θα βάλουμε τη μονωτική ταινία εδώ, και με το χάρακα θα μετρήσουμε πόσο πετάγεται το νερό.

Όταν οι μαθητές εργάζονται ομαδικά, κάποιος από τους μαθητές διατυπώνει την άποψή του ενώ οι άλλοι ακούν προσεκτικά, ζητούν διευκρινίσεις ή σχολιάζουν τα λεχθέντα. Η αποσαφήνιση και η εξήγηση των απόψεων του κάθε μέλους είναι ένα πολύ σημαντικό σημείο της συνεργατικής διαδικασίας και προωθεί την απόκτηση δεξιοτήτων ανώτερου πνευματικού επιπέδου.

Επίσης βλέπουμε ότι τα μέλη της ομάδας έχουν διαφορετικές απόψεις και επιχειρηματολογούν για να πείσουν του συμμαθητές τους:

Μαθητής 2: Ανοίγουμε δυο τρύπες στο ίδιο ύψος.



Μαθητής 3: Όχι, στο ίδιο ύψος.

Μαθητής 2: Στο ίδιο ύψος! Αυτό δεν ζητάει να εξετάσουμε το πρόβλημα; (ο μαθητής διαβάζει στο συμμαθητή του το σχετικό απόσπασμα του προβλήματος). Είναι η πίεση μεγαλύτερη σε μια πισίνα ή σε μια ανοικτή θάλασσα για ένα συγκεκριμένο βάθος;

Μαθητής 3: Ε...έχεις δίκιο. Συμφωνώ. Εσείς συμφωνείτε;

Μαθητές : Ναι!

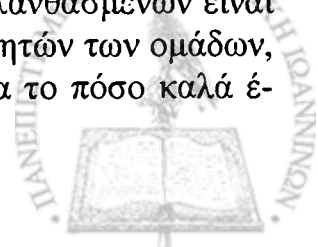
Έτσι μέσα από τη συζήτηση, χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα καταλήγουν σε κοινές απόψεις και αποφάσεις για δράση. Βλέπουμε τους μαθητές να συζητούν τις διάφορες δυνατότητες που τους δίνονται και να υπενθυμίζουν τις σχετικές πληροφορίες και γνώσεις. Τα μέλη της ομάδας χρησιμοποιούν την ομιλία για να μοιραστούν πληροφορίες, να επινοήσουν σχέδια από κοινού και να προβληματιστούν. Αυτός ο προβληματισμός εμπεριέχει ουσιαστική αλληλεπίδραση και φανερώνει πως η συζήτηση στην ομάδα αποτελεί μια πραγματικά συλλογική διαδικασία σκέψης.

Το επίπεδο που πραγματοποιείται η συγκεκριμένη συζήτηση και η αντιπαράθεση των απόψεων είναι αρκετά ικανοποιητικό. Οι μαθητές λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση και διευκρινιστικές ερωτήσεις από του συμμαθητές τους για τις απόψεις που καταθέτουν και διατυπώνουν τις αποκρίσεις τους άμεσα. Αυτός ο τρόπος επικοινωνίας δεν αποκλείει τη συζήτηση των μαθητών σε ολομέλεια. Στην πραγματικότητα οι συζητήσεις στην ολομέλεια της τάξης θα ακολουθήσουν της συζήτησης σε ομάδες, δηλαδή θα είναι πολύ πιο ουσιαστικές αφού οι μαθητές στις ομάδες τους θα έχουν συζητήσει για τις απόψεις τους διεξοδικά, θα έχουν διαμορφώσει απόψεις και επιχειρήματα, και θα έχουν ξεκαθαρίσει τις ιδέες τους για έννοιες και φυσικά φαινόμενα. Τέτοιου είδους ομαδικές μαθητικές συζητήσεις οδηγούν σε μια πλήρη νοημάτων αλληλεπίδραση αμοιβαίας ανταλλαγής ιδεών, υποθέσεων, στρατηγικών που μπορούν και μοιράζονται τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους.

Σχόλια για τη στιχομυθία 2

Και στη στιχομυθία αυτή τα μέλη της ομάδας ασχολούνται ενεργά και ουσιαστικά με τη δραστηριότητα. Οι μαθητές συμμετέχουν στη δραστηριότητα προτείνοντας ιδέες και συζητούν τις διάφορες δυνατότητες, υπενθυμίζοντας στα άλλα μέλη της ομάδας τις σχετικές πληροφορίες. Χρησιμοποιούν την ομιλία για να μοιραστούν πληροφορίες, να επινοήσουν σχέδια από κοινού και να προβληματιστούν. Συζητούν και αξιολογούν πιθανές ενέργειες και λαμβάνουν κοινές αποφάσεις.

Η συζήτηση στην ομάδα είναι καθοριστική για την παραπέρα εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα / πρόβλημα αποτελεί μια ουσιαστική αξιολόγηση των όσων οι μαθητές κατανόησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος για την άνωση. Μέσα από τη συζήτηση της ομάδας αναδεικνύεται ολοφάνερα πως τα περισσότερα παιδιά της ομάδας συγχέουν τις έννοιες της βάρους και του όγκου. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στο δάσκαλο να εντοπίσει σοβαρά διδακτικά εμπόδια που πολλές φορές στην ολομέλεια είναι πιο δύσκολο να αναδειχτούν αφού οι δυνατότητες για αλληλεπίδραση και η διατύπωση ποικιλίας απόψεων ιδιαίτερα των λανθασμένων είναι μειωμένες στο ελάχιστο. Με βάση τις ιδέες και τις απόψεις των μαθητών των ομάδων, ο δάσκαλος ή η δασκάλα είναι σε θέση να διαμορφώσει άποψη για το πόσο καλά έ-



χουν κατανοήσει μια έννοια ή ένα φαινόμενο και να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες.

Καθώς η γνώση σε ένα συνεργατικό πλαίσιο μάθησης οικοδομείται από κοινού και υπάρχει ισότιμη ευθύνη δασκάλου και μαθητών αναδεικνύεται στο προσκήνιο ο διαμεσολαβητικός ρόλος του δασκάλου. Η αποτελεσματική διαμεσολάβηση του δασκάλου βοηθά τους μαθητές να συνδυάσουν τις νέες πληροφορίες με τις εμπειρίες τους, να μεταφέρουν μάθηση σε άλλα αντικείμενα, τους βοηθά να ξεπερνούν τα εμπόδια κατανόησης και τελικά είναι πιο πιθανό να τους οδηγήσει στον επιθυμητό στόχο, δηλαδή «να μάθουν πως να μαθαίνουν». Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα βλέπουμε πως η κατάλληλη παρέμβαση του δασκάλου οδηγεί τελικά στη διατύπωση από τα μέλη της ομάδας και δεύτερης εναλλακτικής λύσης που στη συνέχεια με την παρακίνηση του δασκάλου θα δοκιμαστεί για να αξιολογηθεί.

Μαθητής 4: Κύριε εάν εμείς προτείνουμε μόνο μια λύση!

Δάσκαλος: Συζητήστε για τους λόγους που προτείνετε τη λύση αυτή και καταγράψτε τους... (Ο δάσκαλος απευθύνεται προς όλες τις ομάδες). Όσες λύσεις νομίζετε ότι είναι καλές καταγράψτε τις και μετά θα τις δοκιμάσουμε.

Αμέσως μετά την παρέμβαση του δασκάλου στην ομάδα που ανακοίνωσε ότι βρήκε μόνο μια λύση.

Μαθητής 1: Δεύτερο, να κάνουμε το νερό έτσι ώστε να είναι πυκνό

Μαθητής 2: Να ρίξουμε μέσα στο νερό αλάτι

Μαθητής 3: ...Να γίνει πυκνό

Μαθητής 2: Γιατί η άνωση θα γίνει πιο μεγάλη

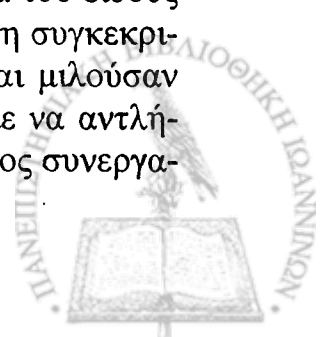
Η στιχομυθία αυτή φανερώνει πως όχι μόνο οι μαθητές αποκτούν νέες πληροφορίες και προοπτικές αλλά επίσης ότι μπορούν να κατανοήσουν ότι στην επίλυση των προβλημάτων μπορούν να υπάρξουν περισσότερες από μια λύσεις και άρα περισσότερες αποδεκτές απόψεις.

Σχόλια για τη στιχομυθία 3

Στο διάλογο της στιχομυθίας 3 μπορούμε να παρακολουθήσουμε το επίπεδο συνεργασίας των μελών μιας συγκεκριμένης ομάδας κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. Τα μέλη της ομάδας διαφωνούν για το ποιος έχει τη σωστή άποψη και ποιος τελικά θα πραγματοποιήσει τη δραστηριότητα.

Σίγουρα η συνεργασία της ομάδας αυτής δεν είναι η επιθυμητή, για την επίτευξη ικανοποιητικής και δημιουργικής από κοινού επίλυσης προβλημάτων. Η συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας δεν ενθαρρύνει τους μαθητές να δοκιμάσουν τις ιδέες τους. Επίσης δεν διευκολύνει διεργασίες που θα οδήγησαν στην συλλογική επίλυση του προβλήματος που τους δόθηκε.

Σχεδόν στο σύνολό της η συζήτηση αποτελείται από προτάσεις αρνήσεις ή σχόλια που δεν είναι εποικοδομητικά. Η στιχομυθία αυτή είναι τυπικό παράδειγμα του είδους της συζήτησης και του επιπέδου συνεργασίας που επικρατούσαν σε αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα. Σε αυτή την ομάδα υπήρχαν μαθητές που κυριαρχούσαν και μιλούσαν διαρκώς και μαθητές που έμεναν αμέτοχοι στο περιθώριο. Έτσι μπορούμε να αντλήσουμε σημαντικά συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά ενός περιβάλλοντος συνεργα-



τικής μάθησης, αλλά και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτού του τρόπου συνεργασίας των μαθητών μας. Ο βαθμός πραγματικής συνεργασίας, με την έννοια της από κοινού αξιολόγησης των πληροφοριών, της διατύπωσης υποθέσεων και της λήψης αποφάσεων ή ακόμα και της παραδοχής σχολίων, συμβουλών ή υποδείξεων που δίνονται, στη συγκεκριμένη ομάδα είναι ελάχιστος. Η υποτιθέμενη συλλογική δραστηριότητα μετατράπηκε από ορισμένα μέλη της ομάδας σε μια καθαρά ανταγωνιστική διαδικασία.

Έτσι βλέπουμε στην στιχομυθία 3 πολλές φορές οι προσφερόμενες ιδέες να χαρακτηρίζονται αρνητικά, όπως επίσης να απορρίπτονται ιδέες και λύσεις χωρίς να αιτιολογείτε το γιατί:

Υπάρχουν επίσης μαθητές που αποφεύγουν να λάβουν μέρος στις συζητήσεις, όπως και μαθητές που δημιουργούν εντάσεις και εκνευρισμό στην ομάδα.

Μαθητής 1: Νίκο, δε με νοιάζει, όλο εσύ τις κάνεις τις δραστηριότητες.

Μαθητής 3: Κώστα πες και συ τη γνώμη σου, δεν σε ακούσαμε να μιλάς.

Μαθητής 4: Θα την πω.

Μαθητής 1: Δεν ξέρεις, γι αυτό δεν μιλάς.

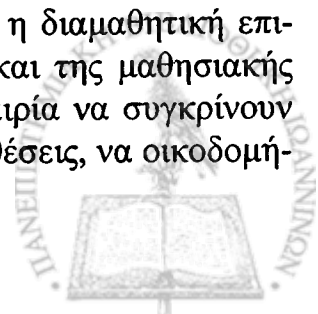
Οι κανόνες συμπεριφοράς της συγκεκριμένης ομάδας έρχονται σε αντίθεση με την παραγωγική λύση προβλημάτων σε πολλά σημεία αυτής της μαθησιακής δραστηριότητας παρ' ότι ένας μαθητής κάνει φιλότιμες προσπάθειες για να βελτιώσει τη λειτουργία της ομάδας. Επίσης η απομαγνητοφώνηση των μαθησιακών έργων δείχνει, πως σε αρκετές περιπτώσεις η ιδέα που γεννιέται από το μαθητή με το μεγαλύτερο κύρος είναι εκείνη που επιλέγεται. Όμως πολλές φορές το κύρος στην τάξη των Φυσικών Επιστημών μπορεί να προέρχεται από επιτυχία σε άλλους τομείς παρά από καλή γνώση των εννοιών των Φυσικών Επιστημών.

Για να βελτιωθεί το επίπεδο συνεργασίας σε αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα χρειάζεται ο δάσκαλος να λάβει συγκεκριμένα μέτρα, να πραγματοποιήσει τις απαραίτητες αλλαγές, αλλά και να βρίσκεται πάντα κοντά στην ομάδα για να την καθοδηγεί κατάλληλα. Θα πρέπει επίσης να έχει κατά νου μια σειρά από συμπεριφορές που θα βελτιώσουν το επίπεδο λειτουργίας της ομάδας. Μερικές από αυτές τις επιθυμητές συμπεριφορές των μελών μιας ομάδας τις εντοπίσαμε κατά κόρον στην έρευνά μας. Αυτού του είδους τις συμπεριφορές θα πρέπει οι διδάσκοντες να τις ενθαρρύνουν με κάθε ευκαιρία

Έτσι εντοπίσαμε μαθητές που προσέφεραν πληροφορίες και ιδέες στην ομάδα, ζήτησαν πληροφορίες και διευκρινήσεις από τα άλλα μέλη της ομάδας, ενθάρρυναν τη συμμετοχή άλλων μελών, (Μαθητής: Κώστα πες και συ τη γνώμη σου, δεν σε ακούσαμε να μιλάς) αναθεώρησαν τις αρχικές τους απόψεις όταν χρειάστηκε, και προσέφεραν με ευχαρίστηση βοήθεια στα άλλα μέλη της ομάδας

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω δεδομένα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, πως η διαμαθητική επικοινωνία είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας. Στα πλαίσια της ομάδας, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συγκρίνουν ιδέες, να ανταλλάξουν επιχειρήματα και τελικά, κάτω από προϋποθέσεις, να οικοδομή-



σουν μια κοινή άποψη. Η διαπραγμάτευση του νοήματος είναι το επίκεντρο της συζήτησης για την εποικοδόμηση της γνώσης.

Αναλυτικά όταν οι μαθητές επικοινωνούν στις ομάδες, αν βέβαια ισχύουν κάποιες προϋποθέσεις όπως για παράδειγμα κατοχή από μέρους των μαθητών επιθυμητών συνεργατικών δεξιοτήτων, κατάλληλο πλαίσιο μάθησης, κατάλληλα μαθησιακά έργα κτλ, έχουμε τα εξής θετικά αποτελέσματα:

- α) Οι μαθητές της ομάδας επιδεικνύουν στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων, αναλύουν τα δεδομένα και διατυπώνουν επιχειρήματα και αιτιολογήσεις. Ταυτόχρονα μέσω των ερωτήσεων και των διευκρινίσεων που ζητούνται από τους συμμαθητές τους γίνονται περισσότερο ενήμεροι για τις δικές τους γνωστικές διαδικασίες.
- β) Αντί κάθε μαθητής να προσπαθεί να επιλύσει κάποιο πρόβλημα ατομικά, μια ομάδα μπορεί να το προσεγγίσει από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να καταλήξει σε περισσότερες από μια λύσεις από ότι κάποιος μαθητής ατομικά.
- γ) Η διαμαθητική επικοινωνία λειτουργεί κριτικά στην αξιολόγηση προτάσεων, υποθέσεων στρατηγικών, λύσεων παρέχοντας πολυάριθμες ευκαιρίες γνωστικής σύγκρουσης. Επιπλέον, συμμετέχοντας και εκτιμώντας τέτοιες διαδικασίες, οι μαθητές αποκτούν ένα τρόπο αλληλεπίδρασης που στηρίζεται στην ανταλλαγή λογικών, τεκμηριωμένων επιχειρημάτων.
- δ) Η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών είναι καθοριστικός παράγοντας στην οικοδόμηση γνώσης και στην κατανόηση από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της συζήτησης στις ομάδες.
- ε) Η συλλογική κατάθεση διαφορετικών αρχικά απόψεων των μελών της ομάδας και η επεξεργασία τους ευνοεί τη γνωστική πρόοδο και οδηγεί κάτω από προϋποθέσεις στην ενεργό εποικοδόμηση της γνώσης.
- στ) Η συζήτηση στην ομάδα μπορεί να επεκτείνει τη διαθέσιμη γνώση των μελών της όπως και να βοηθήσει στη διαμόρφωση μέσα από διάλογο διαφορετικών προσεγγίσεων μιας φυσικής έννοιας, ενός φαινομένου ή ενός προβλήματος.
- ζ) Η ποιότητα των συζητήσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της συζήτησης στην ομάδα εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των μελών της κάθε ομάδας. Η σύνθεση και η οργάνωση της ομάδας (το ανθρωπογενές πλαίσιο μέσα στα οποία εφαρμόζονται οι δραστηριότητες) μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος ή να εμποδίσει καθοριστικά την πρόοδο της μαθησιακής διαδικασίας.

Σαφείς εποικοδομητικές δραστηριότητες μπορεί να αποτύχουν αν κανένα μέλος της ομάδας δεν έχει την επιθυμητή γνώση ή αν οι κανόνες της ομάδας εμποδίζουν τη μελέτη συγκεκριμένων απόψεων. Όταν μαθητές που δεν διαθέτουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις προσπαθούν να δώσουν από κοινού εξηγήσεις, συχνά ενισχύουν ιδέες που δεν θα οδηγήσουν τη μαθησιακή διαδικασία στα επιθυμητά αποτελέσματα. Η διδασκαλία θα πρέπει να σχεδιάζεται για να εξασφαλίζει ότι οι ομάδες έχουν τα απαραίτητα μέσα, μπορούν να δέχονται την κατάλληλη ανατροφοδότηση, μπορούν να συζητήσουν εποικοδομητικά και μπορούν να ελέγξουν την πρόοδο τους σε τακτά χρονικά διαστήματα.

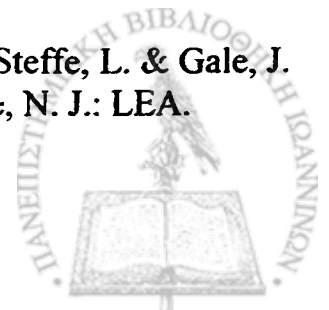
Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε πως η ενασχόληση των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική επίλυση προβλημάτων που πραγματοποιούνται σε ένα ευρύτε-



ρο εποικοδομητικό πλαίσιο μάθησης. μπορεί κάτω από προϋποθέσεις να προσφέρει σημαντικά οφέλη στην μαθησιακή διαδικασία του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Bentley, D. & Watts, M. (1992).** Communicating in School Science, London: The Falmer Press
- Cohen ,E. (1994).** Designing Groupwork, New York and London: Teachers College Press
- Davis, B., Maher, A., Noddings,N. (Eds) (1990)** “Constructivist views on the teaching and learning of mathematics” Journal for Research in Mathematics Education by National Council of Teachers of Mathematics
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. & Scott, P. (1998).** Constructing Scientific Knowledge in the Classroom, in Faulkner, Littleton & Woodhead (Ed.) “Learning relationships in the classroom”, Routledge in association with the Open University
- Driver, R. (1995).** Constructivist Approaches to Science Teaching, In Steffe, L. & Gale, J. (Ed.) “Constructivism in Education”, (pp.385-400) Hillsdale, N. J.: LEA
- Glasser, R. (1994).** Η ωρίμανση της σχέσης ανάμεσα στην επιστήμη της μάθησης και της γνωστικής διαδικασίας και στην εκπαιδευτική πρακτική, Επιμ. Γ. Παπαμιχαήλ “Κοινωνιο-γνωστική προσέγγιση και διδακτικές διαδικασίες της μάθησης των φυσικών και λογικο-μαθηματικών εννοιών στο σχολείο”, Αθήνα: Gutenberg
- Good & Brophy (2000)** Looking in classrooms, New York: Longman
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999).** Learning Together and Alone, Allyn & Bacon.
- Κόκκοτας, Π. (1998).** Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (2000)** Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Πράξη, Γρηγόρης, Αθήνα
- Mercer, N. (1998)** The Guided Construction of Knowledge, Multilingual Matters Ltd, 1998
- Rogoff, B. (1994).** Developing understanding of the idea of communities of learners, Mind Culture and Activity, 4, 209-299
- Slavin, R. (1995)** Cooperative Learning, Allyn & Bacon
- Stahl, R. (1994)** The essential elements of cooperative learning in the classroom, Eric digest. Clearinghouse for Social Studies / Social Science Education
- Σταυρίδου Ε. (1999).** Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας
- Von Glasersfeld (1995).** A constructivist approach to teaching. In Steffe, L. & Gale, J. (Ed.), Constructivism in Education. (pp.3-16) Hillsdale, N. J.: LEA.



- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press
- Wooley, S. F. et al. (1991, April). The BSCS elementary science program: A cooperative learning approach. *Cooperative Learning*, 11 (3):32-33.



Πρόταση παιδαγωγικής αξιοποίησης διερευνητικού λογισμικού για μαθητές Δημοτικού: Σχεδιασμός εκπαιδευτικού σεναρίου και ανάπτυξη του Μικρόκοσμου «Ηλιακό Σύστημα»

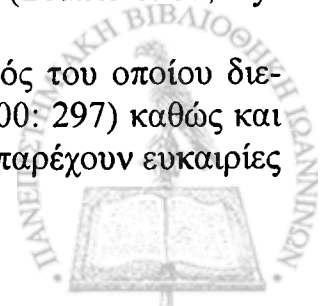
*Γιώτη Λαμπρίνα, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών,
Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών της ΔΟΕ
Γλέζου Κατερίνα, MSc Φυσικών Επιστημών - MEd Παιδαγωγικών,
Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών*

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια πρόταση παιδαγωγικής αξιοποίησης διερευνητικού εκπαιδευτικού λογισμικού για μαθητές Δημοτικού. Σε μια προσπάθεια υποστήριξης της εκπαιδευτικής κοινότητας με συγκεκριμένες προτάσεις εφαρμογής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εστιασμένων στην αξιοποίηση υπολογιστικών εργαλείων σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό σενάριο και αναπτύχθηκε ο Μικρόκοσμος «Ηλιακό Σύστημα» στο περιβάλλον του Αβάκιου. Ο Μικρόκοσμος «Ηλιακό Σύστημα» αποτελεί πρότυπη υπολογιστική εφαρμογή ανάπτυξης κι αξιοποίησης Συστήματος Διαχείρισης Βάσεων Δεδομένων για τη διεπιστημονική προσέγγιση της αντίστοιχης θεματικής ενότητας στο μάθημα της Γεωγραφίας της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Το Αβάκιο συνιστά εργαλείο συγγραφής και περιβάλλον εφαρμογής για την ανάπτυξη, διαχείριση και διερεύνηση Μικρόκοσμων και επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς-ερευνητές να σχεδιάσουν, αναπτύξουν, διαμορφώσουν και εφαρμόσουν δραστηριότητες με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς και διδακτικούς-μαθησιακούς στόχους. Το Αβάκιο ως ανοιχτό, εύχρηστο και ιδιαίτερα αλληλεπιδραστικό σύστημα παρέχει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση πλούσιων μαθησιακών περιβαλλόντων και μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην εξοικείωση των μαθητών με πολλαπλές αναπαραστάσεις (αναλογικές, συμβολικές, διαγραμματικές). Κριτήρια σχεδιασμού και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων απετέλεσαν: η ένταξή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα, η διαθεματικότητά τους, η τροποποίηση των παραδοσιακών ρόλων μαθητών-δασκάλου, η δόμηση διερευνητικών ρόλων, η υποστήριξη διαδικασιών ενεργητικής δόμησης της γνώσης, η ανάπτυξη πλούσιου εννοιολογικού δικτύου με πολλαπλές αναπαραστάσεις, η αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και διαισθήσεων των μαθητών και η διαμόρφωση συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης.

1. Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες, ως απόρροια των θεωρητικών αντιλήψεων σχετικά με τη μάθηση, οδηγούν σε αλλαγή και επαναπροσδιορισμό της προοπτικής αναφορικά με την εισαγωγή, χρήση και ενσωμάτωση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία (Hoyles 1992: 279, Noss 1995: 365, diSessa 1995: 24, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1991: 77, 90). Η παραδοχή ότι η μάθηση επέρχεται ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας συνεχών αλλαγών στις γνωστικές δομές του υποκειμένου (Piaget 1979) είναι άμεσα συνυφασμένη με την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος το οποίο διαμορφώνει την κουλτούρα για τη γνώση και τη μάθηση (Bruner 1987, Vygotsky 1978, Noss 1995: 367).

Καθοριστικό ρόλο, παράλληλα, διαδραματίζει το πλαίσιο εντός του οποίου διενεργείται η μαθησιακή δραστηριότητα (Papert 1991: 45, Κόμης 2000: 297) καθώς και η διαμεσολάβηση εργαλείων (Vygotsky 1981:165), στο βαθμό που παρέχουν ευκαιρίες



για ενεργητική (Piaget 1979), ανακαλυπτική-διερευνητική και με προσωπικό νόημα (Bruner 1966) για το άτομο μάθηση. Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν ν' αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη υπολογιστικών εργαλείων, τα οποία τίθενται στη διάθεση των μαθητών, τους προσφέρουν τη δυνατότητα για έκφραση των σκέψεων, ιδεών και διαισθήσεών τους και υποστηρίζουν τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης διαμορφώνοντας πλούσια σε πρωτογενή δεδομένα, ευκαιρίες προβληματισμού και πειραματισμού περιβάλλοντα μάθησης (Papert 1991: 22).

Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται αναγκαία η υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου με συγκεκριμένες προτάσεις εφαρμογής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, εστιασμένων στην παιδαγωγική αξιοποίηση υπολογιστικών εργαλείων. Σε μια προσπάθεια ανταπόκρισης στην ανάγκη αυτή σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό σενάριο και αναπτύχθηκε ο Μικρόκοσμος «Ηλιακό Σύστημα», ως πρότυπη υπολογιστική εφαρμογή για τη θεματική ενότητα «Ηλιακό Σύστημα», στο μάθημα της Γεωγραφίας (Ε' και Στ' Δημοτικού).

2. Αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού σεναρίου και ανάπτυξης του Μικρόκοσμου «Ηλιακό Σύστημα»

2.1 Παιδαγωγικές αρχές και κριτήρια επιλογής του θέματος

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σεναρίου και του Μικρόκοσμου δε στηρίχθηκαν σε μια ολοκληρωμένη και ενιαία θεωρία μάθησης και διδασκαλίας, αλλά σε ένα πλαίσιο γενικών παιδαγωγικών αρχών που αποτελούν τη συνισταμένη των αντιλήψεων που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια στο πεδίο των γνωστικών και κοινωνικογνωστικών θεωριών με κύριο άξονα το εποικοδομητικό μοντέλο.

Κριτήρια επιλογής για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού σεναρίου και την ανάπτυξη του Μικρόκοσμου «Ηλιακό Σύστημα» καθώς και των συνοδευτικών δραστηριοτήτων αποτέλεσαν:

- η ένταξη στο Πρόγραμμα Σπουδών,
- η διαθεματική προσέγγιση επιμέρους γνωστικών περιοχών (Φλουρής 1983: 164-5),
- η δόμηση διερευνητικών ρόλων (Papert 1991: 23, 49 Soloway 1990: 30, Κυνηγός 1995, diSessa 1997: 50)
- η υποστήριξη διαδικασιών ενεργητικής δόμησης της γνώσης (Piaget 1979, Papert 1991:37)
- η ανάπτυξη πλούσιου εννοιολογικού δικτύου (Δαπόντες 1998: 439, Κόμης 2000: 299)
- η δυνατότητα πολλαπλών αναπαραστάσεων εννοιών και φαινομένων (Κόμης 2000: 298, Δαπόντες 1998: 439)
- η αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών-βιωμάτων και διαισθήσεων των μαθητών (diSessa 1995:18-19, Vergnaud 1987: 48-9)
- η διαμόρφωση συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης (diSessa 1995:26, Vergnaud 1987: 48) και
- η ανάπτυξη νέων ρόλων μαθητών-δασκάλου (Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη 1991: 80, Hoyles 1995: 205, Κυνηγός 1995, Ράπτης 1999: 215-6).



Η θεματική ενότητα «Ηλιακό Σύστημα» εντάσσεται στο μάθημα της Γεωγραφίας του Προγράμματος Σπουδών της Ε' και Στ' Δημοτικού και εξαιτίας του όγκου των διεπιστημονικών πληροφοριών που εμπεριέχει προσφέρεται για:

- I. τη διαθεματική προσέγγιση επιμέρους γνωστικών περιοχών του Προγράμματος Σπουδών όπως: Μαθηματικών, Φυσικής, Ιστορίας, Γλώσσας, Αισθητικής Αγωγής, και
- II. την ανάπτυξη και αξιοποίηση Συστήματος Διαχείρισης Βάσεων Δεδομένων, που θα επιτρέψει στους μαθητές:
 - α. να διαχειρίζονται ένα πλήθος πληροφοριών για τα κυριότερα χαρακτηριστικά του ηλιακού μας συστήματος, μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων,
 - β. να δημιουργούν και να οικοδομούν τις δικές τους γνώσεις διαμέσου της διαχείρισης και διερεύνησης των δεδομένων-πληροφοριών.

2.2 Αρχές σχεδιασμού του λογισμικού

Ο Μικρόκοσμος «Ηλιακό Σύστημα» σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε στο περιβάλλον Α-βάκιο/E-Slate (<http://e-slate.cti.gr>) το οποίο αποτελεί εργαλείο συγγραφής και περιβάλλον εφαρμογής για την ανάπτυξη, διαχείριση και διερεύνηση Μικρόκοσμων. (Κουτλής 2000: 315) Ένας Μικρόκοσμος είναι μια υπολογιστική εφαρμογή που υλοποιεί ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο ως πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. (Hoyles 1995: 200, Δαπόντες 1998:435-7).

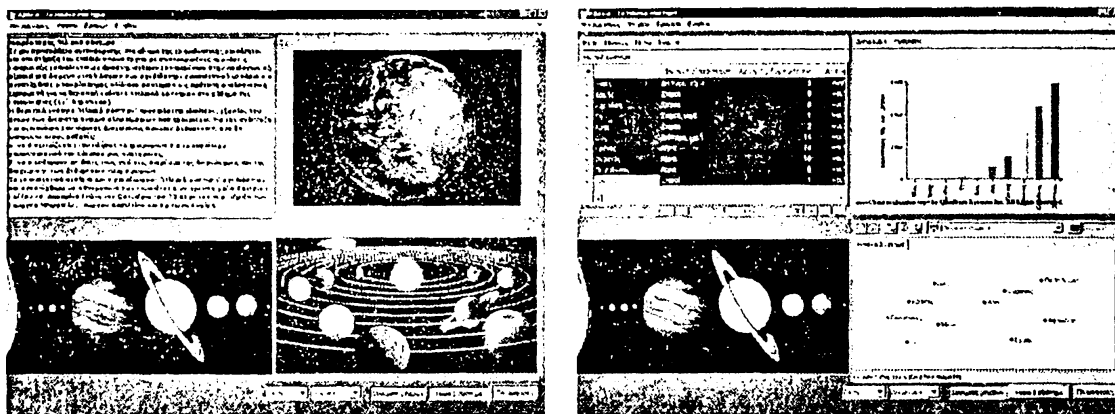
Το περιβάλλον του Αβακίου προσφέρεται για την κατασκευή διερευνητικού λογισμικού υψηλής ποιότητας (diSessa 1995: 47-9, diSessa 1997: 48-9) από μη προγραμματιστές και επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς-ερευνητές να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες προσανατολισμένες σε επιμέρους γνωστικά πεδία με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς και διδακτικούς-μαθησιακούς στόχους. Το Αβάκιο ως ανοιχτό, εύχρηστο και ιδιαίτερα αλληλεπιδραστικό σύστημα παρέχει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση πλούσιων μαθησιακών περιβαλλόντων και μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην εξοικείωση των μαθητών με πολλαπλές αναπαραστάσεις (γραφικές αναπαραστάσεις, απεικονίσεις, πίνακες τιμών, διαγράμματα Venn κ.ά.).

Η μεθοδολογία σχεδιασμού και ανάπτυξης του Μικρόκοσμου «Ηλιακό Σύστημα» ακολουθεί την ψηφιο-κεντρική προσέγγιση (Κουτλής 2000: 316-9) και συνίσταται στα ακόλουθα:

- σχεδιασμό του Μικρόκοσμου βάσει του εκπαιδευτικού σεναρίου
- αναζήτηση σχετικού υλικού και κατασκευή της βάσης δεδομένων «Ηλιακό Σύστημα»,
- επιλογή των κατάλληλων Ψηφίδων (όπως: Επεξεργαστής Βάσεων Δεδομένων, Ερώτηση, Σύνολο, Διάγραμμα, Επεξεργαστής Εγγραφών, Κορνίζα) ώστε να συσταθεί ένα πλούσιο, σε ευκαιρίες μάθησης, περιβάλλον που αξιοποιεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Ψηφίδων,
- ανάπτυξη του Μικρόκοσμου με:
 - κατάλληλη χωροθέτηση και ρύθμιση των Ψηφίδων στην οθόνη ώστε να συγκροτηθεί το επιθυμητό περιβάλλον διεπαφής,



- διαμόρφωση της προσδοκώμενης λειτουργικότητας των Ψηφίδων και του Μικρόκοσμου.



3. Στοχοθεσία

3.1 Παιδαγωγικοί στόχοι

Το ανοιχτό διερευνητικό λογισμικό επιτρέπει στους μαθητές να διερευνήσουν και να διαχειριστούν τα δεδομένα-πληροφορίες στο περιβάλλον του μικρόκοσμου. Εμπλεκόμενοι σε μια σειρά δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό σενάριο Ηλιακό Σύστημα θα έχουν τη δυνατότητα:

- Να αποκτήσουν δεξιότητες διαχείρισης και αξιοποίησης πληροφοριών σ' ένα Σύστημα Διαχείρισης Βάσεων Δεδομένων (αναζήτηση, ταξινόμηση, οργάνωση, παρουσίαση, αναπαράσταση, ανάλυση, σύνθεση).
- Να διατυπώσουν υποθέσεις, να πειραματιστούν και να ελέγξουν την ορθότητά τους.
- Να συσχετίσουν, να αναλύσουν, να συνθέσουν τις πληροφορίες-δεδομένα να εξάγουν συμπεράσματα και να τα ερμηνεύσουν.
- Να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες διαισθήσεις τους και να διαμορφώσουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας.(Vergnaud 1987:48)
- Να συνεργαστούν μεταξύ τους για την επίτευξη κοινού στόχου αναπτύσσοντας προσωπική και συλλογική ευθύνη ως μέλη μιας ομάδας (Prawat 1996: 101).
- Να «αποποινικοποιήσουν» την έννοια του λάθους (Papert 1991: 39-40, diSessa 1995: 18).
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες έκφρασης (προφορικού και γραπτού λόγου).



3.2 Διδακτικοί – μαθησιακοί στόχοι

Στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας η προσέγγιση εννοιών που δεν εμπίπτουν στην άμεση και φυσική εμπειρία των μαθητών και ιδιαίτερα των αφηρημένων εννοιών, όπως αυτές που αφορούν σε μακροφυσικά μεγέθη, δύσκολα γίνονται σαφείς και κατανοητές. Περιορίζεται έτσι η ανάπτυξη κινήτρων και ο ενεργητικός χαρακτήρας της μάθησης με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η επίλυση της γνωστικής ασυμφωνίας και η δόμηση νέων γνωστικών σχημάτων (Piaget). Ο υψηλός βαθμός αλληλεπιδραστικότητας του διερευνητικού λογισμικού, η πολλαπλή αναπαραστασιμότητα των εννοιών, οι εναλλακτικές πηγές πληροφόρησης καθώς και τα πολλαπλά σημεία εισόδου σ' αυτές διευκολύνουν τους μαθητές στην εξοικείωση τους με το Ηλιακό Σύστημα και την προσέγγιση των επιμέρους εννοιολογικών του πεδίων.

Οι ομάδες των μαθητών επιχειρώντας μια σειρά από αναζητήσεις είτε σε συνδυασμούς της επιλογής τους, είτε σε συνδυασμούς που υπαγορεύονται από το είδος των δραστηριοτήτων της διερεύνησης έχουν τη δυνατότητα:

α. Ως προς το Γνωστικό Αντικείμενο

- Να γνωρίσουν βασικά χαρακτηριστικά του Ηλιακού μας Συστήματος όπως:
- Να αποσαφηνίσουν βασικές έννοιες σχετικά με τη θέση και τις κινήσεις των πλανητών στο Ηλιακό Σύστημα,
- Να διακρίνουν και να συγκρίνουν τα γνωρίσματα εκείνα που διαφοροποιούν μεταξύ τους τον Ήλιο, τους πλανήτες και τους δορυφόρους και να ορίσουν τις έννοιες αυτές με απλό τρόπο.
- Να κατανοήσουν ότι ο Ήλιος αποτελεί πηγή ενέργειας (θερμότητα, φως) που δίχως αυτή δεν θα υπήρχε ζωή στη Γη.
- Να μελετήσουν τη σχέση που έχει η απόσταση των πλανητών από τον Ήλιο, με τη φυσική τους κατάσταση, το μέγεθος, τον αριθμό των δορυφόρων που έχουν, τη θερμοκρασία, να εξάγουν συμπεράσματα και να τα ερμηνεύσουν.
- Να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου στο μακρόκοσμο του Η.Σ.
- Να συσχετίσουν και να ερμηνεύσουν τη σχέση του χρόνου περιφοράς γύρω από τον Ήλιο και με το χρόνο περιστροφής γύρω από τον άξονά τους
- Να ανακαλύψουν την αλληλεξάρτηση των φυσικών μεγεθών μεταξύ τους, να διερευνήσουν τους παράγοντες που την επηρεάζουν και να την αιτιολογήσουν .
- Να αντιλαμβάνονται το φυσικό γεγονός ως ολότητα, που εντάσσεται σε συγκεκριμένο χώρο - χρόνο και ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και συμμεταβολής πολλών και ποικίλων παραγόντων.
- Να αναζητήσουν τη σχέση που έχει η ύπαρξη ατμόσφαιρας με το μέγεθος και η σύσταση της ατμόσφαιρας με την ύπαρξη ζωής και να την ερμηνεύσουν.
- Να ανακαλύψουν τα κοινά ή παρόμοια χαρακτηριστικά της Γης με άλλους πλανήτες να οδηγηθούν σε αναλύσεις και εκτιμήσεις των συμπερασμάτων τους.
- Να αντιληφθούν τη σημασία της γνώσης του διαστήματος για τη λύση των προβλημάτων της ανθρωπότητας (διαστημικά ταξίδια, τεχνητοί δορυφόροι, σχέση μακρόκοσμου-μικρόκοσμου).



β. Ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών

Παράλληλη διδακτική επιδίωξη είναι η εξοικείωση των μαθητών με τον Η/Υ και η άσκησή τους σε βασικές υπολογιστικές δεξιότητες, στη χρήση διερευνητικού λογισμικού και Συστημάτων Διαχείρισης Βάσεων Δεδομένων. Οι διδακτικοί στόχοι θα διαμορφωθούν ανάλογα με τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών. Ενδεικτικά θα μπορούσαν να είναι:

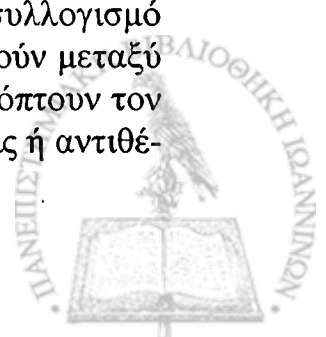
- Διαχείριση αρχείων.
- Εισαγωγή, αποθήκευση και ανάκτηση δεδομένων σε μια ηλεκτρονική βάση δεδομένων.
- Εξοικείωση με βασικές έννοιες των ηλεκτρονικών βάσεων (πεδίο, εγγραφή, τύπος δεδομένων, κτλ).
- Διαχείριση των βασικών εργαλείων των ψηφίδων για τη διατύπωση ερωτήσεων και την άντληση δεδομένων-πληροφοριών (Βάση δεδομένων, Ερώτηση και Σύνολο, Κορνίζα, Επεξεργαστής Εγγραφών, Εικόνα Σύγκρισης μεγεθών, Διάγραμμα).
- Μεταφορά δεδομένων από μια υπολογιστική εφαρμογή σε άλλη (Αβάκιο-Κειμενογράφος).
- Εξοικείωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιοποίησης πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης των δεδομένων (αναλογική, συμβολική, διαγραμματική) (Κόμης 2000: 298).
- Αξιοποίηση του διαδικτύου ως πηγή πληροφόρησης και συλλογής δεδομένων.

4. Σχεσιοδυναμική της τάξης

4.1 Ο ρόλος των μαθητών

Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν οι ίδιοι τη λειτουργικότητα των ιδεών τους πάνω στις αναπαραστάσεις που έχουν (Prawat 1996: 92) για τα δρώμενα στο φυσικό μακρόκοσμο του Ηλιακού Συστήματος και να κατασκευάσουν τα δικά τους γνωστικά σχήματα. Τα εργαλεία-μέσα που αξιοποιούν καταλήγουν, έτσι, να αποτελούν μέρος του γνωστικού τους μηχανισμού και προέκταση της δικής τους σκέψης (Hoyles 1995: 202), χωρίς να κατευθύνουν ή να υπαγορεύουν σε μία μόνη λύση (diSessa 1995: 21, Prawat 1996: 99). Το περιβάλλον εργασίας που προσφέρει το λογισμικό, οι πηγές πληροφόρησης (η βάση δεδομένων, το διαδίκτυο), οι πολλαπλές αναπαραστάσεις (εικονική, συμβολική, γραφική) των δεδομένων, προσομοιώνει το περιβάλλον εργασίας ενός φυσικού επιστήμονα, όπου ο μαθητής καλείται να παίζει το ρόλο του μικρού ερευνητή. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τα δικά τους σενάρια και δραστηριότητες σύμφωνα με το εκάστοτε επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους.

Κατασκευάζουν μόνοι τους τη “νέα” γνώση, σε καταστάσεις που η γνώση αυτή είναι λειτουργική και σκόπιμη υιοθετώντας μια ποικιλία στρατηγικών λύσης προβλήματος από την απλή δοκιμή και πλάνη μέχρι τον πιο σύνθετο αφαιρετικό συλλογισμό (Hoyles 1995: 207). Εργάζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων. Συζητούν μεταξύ τους διαλογικά (σέβονται τη γνώμη ο ένας του άλλου, ακούν χωρίς να διακόπτουν τον άλλον κτλ) και διαλεκτικά (επιχειρηματολογούν και τεκμηριώνουν τις θέσεις ή αντιθέ-



σεις τους αποσκοπώντας στην εύρεση μιας από κοινού αποδεκτής «λύσης») (Ράπτης 1999:134). Έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν στην οικονομία έκφρασης, στη συμπύκνωση και ακρίβεια του λόγου, να εμβαθύνουν την κρίση τους και τις αξιολογικές τους ικανότητες, να μάθουν τον ομαδικό τρόπο εργασίας και κοινωνικής συνύπαρξης και να αναζητήσουν όπως προτείνει και ο Vygotsky, ενεργητικά σε κλίμα συνεργασίας, διαλόγου και κριτικής την κοινωνική δόμηση της προσωπικής τους γνώσης (Vygotsky 1978, diSessa 1995: 25, Ράπτης 1999: 134). Οι παραπάνω δραστηριότητες διενεργούμενες μέσα σ' ένα συνεργατικό, μαθησιακό περιβάλλον, θα τους βοηθήσουν να υπερβούν την ατομικότητά τους και να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις ή απόψεις πάνω σε θέματα τα οποία θεωρούσαν δεδομένα και ότι μέσα από τη συλλογική εργασία μπορούμε συχνά να πολλαπλασιάζουμε τα αποτελέσματα του έργου μας. Επιπλέον, μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές αναπτύσσουν μεταγνωστική συνείδηση και έτσι αποκτούν γνώση για τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν (Papert 1991: 39-40).

4.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

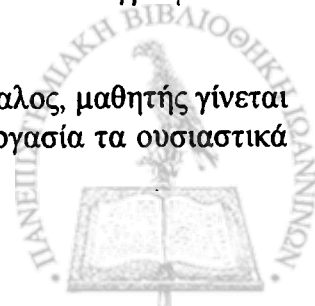
Η παρούσα εκπαιδευτική δραστηριότητα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό⁵⁶ να υιοθετήσει ένα νέο ρόλο μέσα στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και πράξη, αυτόν του διευκολυντή και του σύμβουλου παιδαγωγού (Vergnaud 1987:49, Κυνηγός 1995). Ο δάσκαλος δε θα είναι πλέον η αυθεντία της γνώσης, αλλά ένας εμπειρότερος μαθητής που καθιστά τον εαυτό του συνεργάτη στο μαθησιακό περιβάλλον, και στη δόμηση της γνώσης. Διευκολύνει την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων με ερωτήσεις κρίσεως και προβληματισμού. Αφήνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν το εργαλείο ανοιχτά (Prawat 1996: 107) με τρόπους που αυτοί επιλέγουν «αντιστεκόμενος σε κάθε πειρασμό να επιβάλλει τα συνηθισμένα καλοπατημένα μονοπάτια» (Hoyles 1995:205). Σε κάθε στάδιο όπου προκύψει πρόβλημα με το χειρισμό του Αβακίου ή με τη λειτουργία του Η/Υ, ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές ανάλογα. Στις συζητήσεις των ομάδων καθοδηγεί διακριτικά ή συντονίζει, παραμένοντας όμως ενεργός ακροατής.

5. Προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν δεν αποτελούν υπόδειγμα, αλλά έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα. Έγκειται στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και το επίπεδο των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών τους, αλλά και ανάλογα με το προσωπικό του ενδιαφέρον, είτε να αναπροσαρμόσει τις προτεινόμενες δραστηριότητες είτε να δημιουργήσει νέες.

Στους μαθητές δίνεται μια σειρά δραστηριοτήτων και τους ζητείτε να διερευνήσουν τα θέματα που διαπραγματεύονται, να προβούν σε υποθέσεις, να ελέγξουν την ορθότητά τους, να καταλήξουν σε εκτιμήσεις και συμπεράσματα. Τους δίνονται οδηγίες να κρατούν σημειώσεις για την πορεία της διερεύνησης και να καταγράφουν τα

56. Η χρήση του αρσενικού γένους των ουσιαστικών εκπαιδευτικός, δάσκαλος, μαθητής γίνεται για λόγους αναγνωστικής ευκολίας. Σε κάθε περίπτωση στην παρούσα εργασία τα ουσιαστικά αναφέρονται και στα δύο φύλα.



συμπεράσματά τους. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι οι μαθητές μπορούν να θέσουν δικά τους ερωτήματα-δραστηριότητες και να πειραματισθούν και με άλλες παραμέτρους-ερωτήσεις αξιοποιώντας τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους (Βάση Δεδομένων, Διαδίκτυο, Διαγράμματα, Ερώτηση και Σύνολο, Σύγκριση μεγεθών)

Ο δάσκαλος καθ' όλη τη διάρκεια της διερεύνησης περνά από τις ομάδες των μαθητών, θέτει ερωτήσεις και παροτρύνει να δοκιμάσουν διάφορες παραμέτρους, συνδυασμούς ερωτημάτων και αναπαραστάσεις. Οι μαθητές επιλέγουν ελεύθερα την πορεία διερεύνησης που θα ακολουθήσουν και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν και μόνον αν “κολλήσουν” και ζητήσουν βοήθεια, τότε μπορεί ο δάσκαλος συμβουλεύει, προτείνει, καθοδηγεί διακριτικά ή υποδεικνύει κάποιο άλλο, αποτελεσματικότερο μέσο ή τρόπο.

Στο τέλος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας η κάθε ομάδα εκπονεί μια συνθετική εργασία και στη συνέχεια παρουσιάζει στην τάξη τα συμπεράσματά της, καθώς και τα αντίστοιχα γραφικά με τα οποία τα στηρίζει και τα ερμηνεύει. Γίνεται συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων, σχολίων και κρίσεων μεταξύ των ομάδων που είτε συμφωνούν, γιατί έχουν οδηγηθεί σε παραπλήσια αποτελέσματα, είτε έχουν διαφορετική γνώμη. Τέλος, η τάξη καταλήγει σε γενικευμένα συμπεράσματα.

Ο ρόλος του δασκάλου εδώ είναι να διευκολύνει το διαλεκτικό χαρακτήρα, την ομαλή διεξαγωγή και την εμβάθυνση της συζήτησης και να συντελέσει στο να ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις και τα συμπεράσματα. Ακόμη, κάθε ομάδα μετά το πέρας της διερεύνησης θα καταθέσει έκθεση αυτοαξιολόγησής της, όπου θα περιγράφει όλα τα στάδια της εργασίας και της συνεργασίας τους. Τόσο ο σχολιασμός και η έκθεση των συμπερασμάτων, όσο και αυτή της αυτοαξιολόγησής θα γίνει στον Η/Υ (γραπτή έκφραση- Κειμενογράφο).

6. Ενδεικτικές δραστηριότητες

Οι διδακτικοί στόχοι και η πορεία διδασκαλίας καθορίζονται σε σχέση με το Πρόγραμμα Σπουδών των επιμέρους μαθημάτων και αξιοποιούνται την κατάλληλη χρονική περίοδο και σε εναρμόνιση με την αντίστοιχη ύλη.

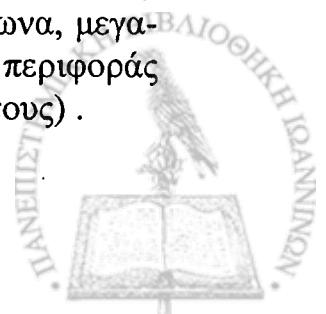
Πρώτη Δραστηριότητα Γεωγραφίας

[Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα παρατίθεται ενδεικτικό φύλλο εργασίας μαθητών στο τέλος του παρόντος κειμένου]

- Περιεχόμενο δραστηριότητας

Μελετήστε τη σχέση που έχει η απόσταση των πλανητών από τον Ήλιο, με τη φυσική τους κατάσταση, το μέγεθος, τον αριθμό των δορυφόρων που έχουν, τη θερμοκρασία. Καταγράψτε τα συμπεράσματα και αιτιολογήστε την άποψή σας. (Διαμορφώνονται δύο κατηγορίες πλανητών οι κοντινής τροχιάς που βρίσκονται σε στερεή ή στερεή-υγρή κατάσταση, με ελάχιστους ή καθόλου δορυφόρους, με μεγάλη θερμοκρασία κτλ και οι μακρινής τροχιάς που βρίσκονται σε διάπυρη υγρή και αέρια κατάσταση, γιατί δεν έχουν ψυχθεί, έχουν μεγαλύτερο μέγεθος, με εξαίρεση τον Πλούτωνα, μεγαλύτερο αριθμό δορυφόρων, χαμηλότερη θερμοκρασία, μεγαλύτερο χρόνο περιφοράς γύρω από τον Ήλιο και μικρότερο χρόνο περιστροφής γύρω από τον άξονά τους).

- Προτεινόμενα Βήματα



1. Διαμορφώστε δύο κατηγορίες πλανητών με βασικό κριτήριο την απόστασή τους από τον Ήλιο και καταγράψτε τα ομοειδή χαρακτηριστικά.
2. Να συγκρίνετε τη φυσική κατάσταση των πλανητών με την απόστασή τους από τον Ήλιο.
3. Ποια σχέση έχει η μέση θερμοκρασία των πλανητών με την απόστασή τους από τον Ήλιο;
4. Πώς επηρεάζει το μέγεθος των πλανητών τον αριθμό των δορυφόρων τους;
5. Τι σχέση έχει η φυσική κατάσταση των πλανητών με τη διάμετρό τους.

Δεύτερη Δραστηριότητα Γεωγραφίας

Αναζητήστε τη σχέση που έχει η ύπαρξη ατμόσφαιρας με το μέγεθος και η σύσταση της ατμόσφαιρας με την ύπαρξη ζωής. Καταγράψτε και αιτιολογήστε τα συμπεράσματά σας (οι μικρότεροι στερεοί πλανήτες δεν έχουν ατμόσφαιρα ενώ οξυγόνο βρίσκεται στην ατμόσφαιρα της Γης και ύπαρξη ζωής πράγμα που θα ήταν αδύνατο σε άλλους πλανήτες που έχουν μεγάλες ποσότητες δηλητηριώδη αέρια)

• Προτεινόμενα Βήματα

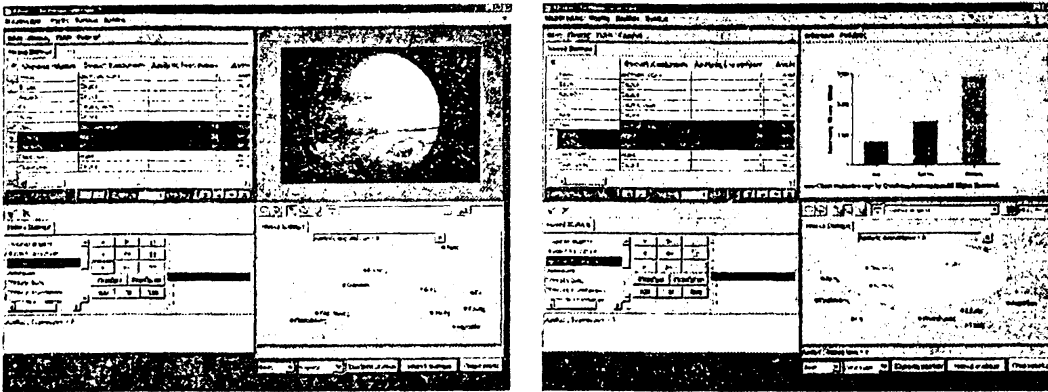
1. Κατατάξτε τους πλανήτες που έχουν ατμόσφαιρα σε δύο κατηγορίες ανάλογα με τα κοινά τους γνωρίσματα (Σύσταση Ατμόσφαιρας, Διάμετρο, Απόσταση από τον Ήλιο κτλ.)
2. Πώς επηρεάζει το μέγεθος του πλανήτη την ύπαρξη ατμόσφαιρας;
3. Ποιοι παράγοντες καθορίζουν την ύπαρξη ζωής;

Αυτή η διαδικασία των επιμέρους βημάτων σχεδιάζεται για την ανάπτυξη κάθε μίας δραστηριότητας χωριστά και δίνεται με τη μορφή φύλλου εργασίας.

Συμπληρωματικές Δραστηριότητες Γεωγραφίας

- Ποιοι πλανήτες έχουν ανάλογα χαρακτηριστικά με τη Γη (Διάμετρο, Φυσική Κατάσταση, Ατμόσφαιρα)
- Ποια φυσικά χαρακτηριστικά κατατάσσουν τον Ήλιο στην κατηγορία των αστεριών ενώ τον διαφοροποιούν από την κατηγορία των πλανητών (μέγεθος, φυσική κατάσταση, θερμοκρασία, αυτόφωτο, κτλ);
- Ποιοι πλανήτες έχουν Φυσική Κατάσταση αέρια, Διάμετρο μεγαλύτερη-ίση της Γης και απόσταση από τον Ήλιο μεγαλύτερη-ίση 1.428 ΕΧ (Εκατομμύρια Χιλιόμετρα). Τι συμπεραίνετε;
- Ποιοι πλανήτες έχουν απόσταση από τη Γη μεγαλύτερη από 100 ΕΧ. Τι ποσοστό % αντιπροσωπεύουν στο σύνολο του Ηλιακού συστήματος;
- Ποιοι πλανήτες δεν έχουν καθόλου ατμόσφαιρα; Διατυπώστε συλλογισμούς που θα διερευνούν τα πιθανά αίτια. (δεν έχουν ατμόσφαιρα οι πλανήτες με τη μικρότερη διάμετρο, τη μεγαλύτερη θερμοκρασία και την κοντινότερη απόσταση από τον Ήλιο).





7. Προτεινόμενες δραστηριότητες για άλλα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών (Διαθεματική προσέγγιση)

7.1 Δραστηριότητες Γλώσσας

- Να αναπτύξουν ένα γλωσσάριο-λεξικό με τους όρους και τις έννοιες αναφορικά με το Ηλιακό Σύστημα.
- Να καταγράψουν την ετυμολογική προέλευση των όρων καθώς και τις αντίθετες και συνώνυμες λέξεις.

7.2 Δραστηριότητες Μαθηματικών

- Πόσο χρόνο θα έκανε ένα διαστημόπλοιο να μεταβεί από τη Γη στο Δία, όταν το ίδιο διαστημόπλοιο κάνει 10 μήνες για να φτάσει από τη Γη στον Άρη.
- Ένας αστεροειδής μπήκε σε τροχιά γύρω από την Αφροδίτη και κάνει μια ολόκληρη περιφορά γύρω από αυτήν σε 36 ώρες. Οι επιστήμονες υπολογίζουν ότι μετά από λίγα χρόνια θα μπει σε τροχιά γύρω από τον Ερμή. Σε πόσο χρόνο θα έκανε την περιφορά του γύρω από τον πλανήτη.
- Μια ακτίνα του Ήλιου έχει διανύσει τα $\frac{3}{5}$ της απόστασης Κρόνου-Ήλιου. Πόσα εκατομμύρια χιλιόμετρα της απομένουν μέχρι να φτάσει στον Κρόνο.
- Να μετατρέπουν τα αριθμητικά δεδομένα σε διαφορετική κλίμακα ή/και σε εκθετική μορφή. Να μετατρέπουν τις μονάδες μέτρησης σε πολλαπλάσια ή υποδιαιρέσεις των μεγεθών.

7.3 Δραστηριότητες Φυσικής

- Ποιοι πλανήτες του Ηλιακού Συστήματος έχουν στην ατμόσφαιρά τους δηλητηριώδη για τον άνθρωπο αέρια;
- Ποια από τα υγρά: νερό, οινόπνευμα, πετρέλαιο, λάδι, νερό θα είχαν μετατραπεί σε στερεά στην επιφάνεια του πλανήτη Άρη;

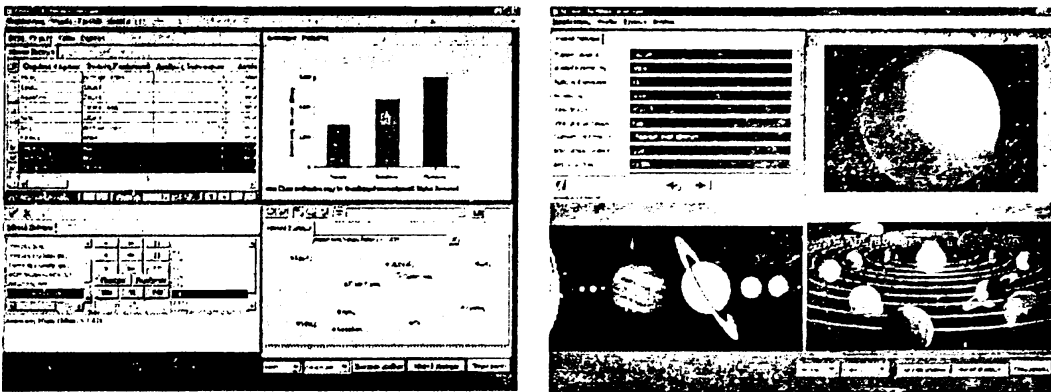


7.4 Δραστηριότητες Ιστορίας

- Ποιοι από τους αρχαίους Έλληνες Φιλοσόφους διατύπωσαν πρώτοι Θεωρίες για το Ηλιακό μας Σύστημα;
- Σχέση της αρχαιοελληνικής μυθολογίας με την ονοματοδοσία των ουρανίων σωμάτων.

7.5 Δραστηριότητες Αισθητικής Αγωγής

- Αναζήτηση εικαστικού υλικού σχετικά με τα ουράνια σώματα και δημιουργία λευκώματος.
- Αναζήτηση εικαστικού υλικού με μυθολογικές αναπαραστάσεις των ουρανίων σωμάτων.
- Να απεικονήσουν/αναπαραστήσουν με τεχνοτροπία και υλικά της επιλογής τους το Ηλιακό Σύστημα.



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ⁵⁷

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Πρώτη δραστηριότητα μελέτης του Ηλιακού Συστήματος

Εκπαιδευτικό λογισμικό: Αβάκιο, αρχείο: Ηλιακό Σύστημα.mwd

Όνοματεπώνυμο:

Τάξη:

Ημερομηνία:

Σύντομη περιγραφή της δραστηριότητας

Με τη δραστηριότητα αυτή μας δίνετε η δυνατότητα να μελετήσουμε βασικά χαρακτηριστικά του ηλιακού μας συστήματος. Μπορούμε να ανακαλύψουμε τα κύρια γνωρίσματα των πλανητών, να διαπιστώσουμε τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές καθώς και να διερευνήσουμε τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή τους.

Γνωριμία με το περιβάλλον

Στη ψηφίδα Βάση μπορείτε να αναζητήσετε δεδομένα-πληροφορίες.

Στη ψηφίδα Ερώτηση μπορείτε να θέσετε απλά ή σύνθετα ερωτήματα χρησιμοποιώντας συνδυαστικά τους κατάλληλους τελεστές.

57. Η πρώτη δραστηριότητα μελέτης του Ηλιακού Συστήματος στην οποία αναφέρεται το φύλλο εργασίας διεξάγεται κατ' εκτίμηση σε μία διδακτική ώρα (45').



Στην ψηφίδα Σύνολο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερωτήσεων σε μορφή συνόλων, τα οποία μπορείτε να διαχειριστείτε κατάλληλα.

Στην ψηφίδα Διάγραμμα απεικονίζονται διαγραμματικά οι τιμές των μεγεθών που επιλέγετε.

Βήμα 1.

Κατηγοριοποιήστε τους πλανήτες με κριτήριο την απόστασή τους από τον Ήλιο σε δύο κατηγορίες: πλησιέστερους και απομακρυσμένους.

(Συμπληρώστε την πρώτη στήλη των παρακάτω πινάκων.)

Πλησιέστεροι	Πλανήτες	Φυσική κατάσταση	Θερμοκρασία	Αριθμός δορυφόρων	Διάμετρος
Απομακρυσμένοι	Πλανήτες	Φυσική κατάσταση	Θερμοκρασία	Αριθμός δορυφόρων	Διάμετρος

Βήμα 2.

Ποια η φυσική κατάσταση των πλανητών των δύο κατηγοριών;

(Συμπληρώστε τη δεύτερη στήλη των παραπάνω πινάκων.)

Ποια σχέση έχει η απόσταση των πλανητών από τον Ήλιο με τη φυσική τους κατάσταση;

Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Βήμα 3.

Καταγράψτε τη θερμοκρασία των πλανητών των δύο κατηγοριών;

(Συμπληρώστε την τρίτη στήλη των παραπάνω πινάκων.)

Πώς επηρεάζει η απόσταση των πλανητών από τον Ήλιο τη θερμοκρασία τους; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Βήμα 4.

Σημειώστε τον αριθμό δορυφόρων των πλανητών των δύο κατηγοριών;

(Συμπληρώστε την τέταρτη στήλη των παραπάνω πινάκων.)

Εξαρτάται ο αριθμός των δορυφόρων από το μέγεθος των πλανητών; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.



Βήμα 5.

Ποια η διάμετρος των πλανητών των δύο κατηγοριών;

(Συμπληρώστε την πέμπτη στήλη των παραπάνω πινάκων.)

Διερευνήστε τη σχέση που μπορεί να έχει η φυσική κατάσταση των πλανητών με τη διάμετρό τους.

Βήμα 6.

Καταγράψτε τα κοινά ή παρόμοια χαρακτηριστικά μεταξύ των πλανητών της κάθε κατηγορίας. Διατυπώστε τα συμπεράσματά σας.

Βιβλιογραφία

Bruner J. (1966). Toward a theory of instruction, Harvard University Press

Bruner J. (1987). Making sense. Methuen

Γλέζου Κ., Κουτλής Μ., Μπιρμπίλης Γ. (2000). Ανάπτυξη διερευνητικού λογισμικού για τις Φυσικές Επιστήμες στο περιβάλλον του Αβακίου, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου (Λευκωσία, Μάιος 2000): Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία

Δαπόντες Ν., Μαρνέλη, Α. (1998). Οι δικτυακοί μικρόκοσμοι: Μια πρόκληση για τη διδασκαλία της φυσικής στο γυμνάσιο, Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου (Θεσσαλονίκη, 29-31/5/1998): Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Χριστοδουλίδη, Αθήνα

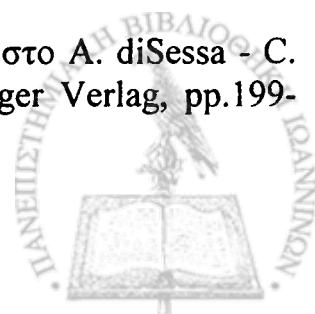
diSessa, A. (1995). Epistemology and Systems Design, στο A. diSessa - C. Hoyles, Computers and Exploratory Learning, Springer Verlag, pp. 15-29

diSessa, A. (1997). Open toolsets: new ends and new means in learning mathematics and science with computers, Proceedings of the Twenty First Annual Meeting of the Psychology of Mathematics Education, Finland, Lahti, Pekkonen (Ed)

Harel, I., Papert, S. (1991). Constructionism, Ablex Publishing Corporation, US

Hoyles C. (1992). Illuminations and Reflections – Teachers, Methodologies and Mathematics, Proceedings of the 16th Conference: The Psychology of Mathematics Education, New Hampshire, 3, pp. 263-283

Hoyles, C. (1995). Exploratory Software, Exploratory Cultures?, στο A. diSessa - C. Hoyles, Computers and Exploratory Learning, Springer Verlag, pp.199-219



- Κόμης Β., Φεΐδας Χ. (2000).** Παιδαγωγικές και τεχνολογικές αρχές σχεδίασης ενός λογισμικού συνεργατικής εννοιολογικής χαρτογράφησης βασισμένο στο Διαδίκτυο, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή (Πάτρα, Οκτώβριος 2000), με θέμα: Οι Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, σελ. 297-308
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1991).** Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης νέων τεχνολογιών στο σχολείο, Σύγχρονα Θέματα, 46-47, σελ.77-93
- Κουτλής Μ., Κυνηγός Χ., Τσιρώνης Γ., Κυρίμης Κ., Δεκόλη Μ., Βασιλείου Γ. (2000).** «Αβάκιο», ένα μαθησιακό περιβάλλον βασισμένο σε ψηφίδες λογισμικού, Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή (Πάτρα, Οκτώβριος 2000), με θέμα: Οι Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, σελ. 309-322
- Κυνηγός Χ. (1995).** Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: Η Υπολογιστική Τεχνολογία ως Εργαλείο Έκφρασης και Διερεύνησης στη Γενική Παιδεία, στο συλλογικό έργο, (επιμ. εκδ.) Α.Μ. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης, Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Σείριος, Αθήνα
- Noss, R. (1995).** Computers as Commodities, στο A. diSessa - C. Hoyles, Computers and Exploratory Learning, Springer Verlag, pp. 363-381
- Papert, S. (1991).** Νοητικές θύελλες, (μτφ. Α. Σταματίου), Οδυσσέας, Αθήνα
- Piaget, J. (1979).** Ψυχολογία και Παιδαγωγική, (μτφ. Βερβερίδης, Α.), Νέα Σύνορα
- Prawat R. (1996).** Learning community, commitment and school reform, Curriculum Studies, 28,1, pp. 91-110
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1999).** Πληροφορική και Εκπαίδευση, Αθήνα
- Σολομωνίδου, Χ. (2000).** Σημασία της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: διερεύνηση της σημερινής κατάστασης με μελέτες περιπτώσεων σε ελληνικά σχολεία, Πρακτικά Β΄ Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα, 2000), με θέμα: Οι Νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό, σελ. 414-425
- Soloway, E. (1990).** Quick, Where do the Computers Go?, Communications of the ACM, 34, 2, pp. 29-33
- Vergnaud, G. (1987).** About Constructivism, Proceedings of the Eleventh International Conference for the Psychology of Mathematics Education, pp.42-55.
- Vygotsky, L.S. (1978).** Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
- Vygotsky, L.S. (1981).** The Genesis of Higher Mental Functions, in V. Wertsch (ed), The concept of activity in Soviet Psychology, Armonk, Sharpe, New York
- Φλουρής, Γ. (1983).** Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Γρηγόρης, Αθήνα



1947
1948
1949
1950
1951
1952
1953
1954
1955
1956
1957
1958
1959
1960
1961
1962
1963
1964
1965
1966
1967
1968
1969
1970
1971
1972
1973
1974
1975
1976
1977
1978
1979
1980
1981
1982
1983
1984
1985
1986
1987
1988
1989
1990
1991
1992
1993
1994
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018
2019
2020
2021
2022
2023
2024
2025

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γεωγραφία και Σχολική Γεωγραφία, η δύσκολη συνάντηση: Ορισμένοι άξονες προβληματισμού

Α. Χρ. Ρόκκα, Επίκ. Καθηγήτρια Γεωλογίας - Γεωγραφίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Οι παράγοντες που καθορίζουν ποια Γεωγραφία και πώς διδάσκεται στα ελληνικά Δημοτικά σχολεία δεν περιορίζονται μόνο στα αναλυτικά προγράμματα και στα εγχειρίδια. Οι περιορισμένες ώρες του μαθήματος, ο πενιχρός εξοπλισμός των σχολείων σε βιβλιοθήκες και εποπτικά μέσα, η ανεπάρκεια εξειδικευμένης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών του Δημοτικού σχολείου, παίζουν σημαντικό ρόλο.

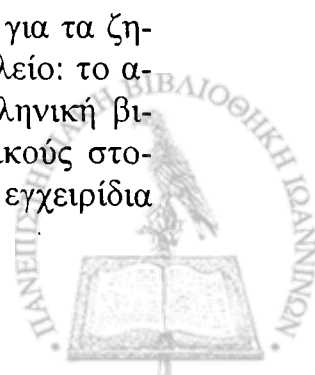
Στην εργασία αυτή επιχειρείται η σκιαγράφηση ορισμένων αξόνων προβληματισμού που αφορούν σε ορισμένα βασικά σημεία:

- α. Η Γεωγραφία στο σχολείο πρέπει να μεταδίδει στα παιδιά ένα σύνολο γεωγραφικών γνώσεων για το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, εξοικειώνοντας τα ταυτόχρονα με τις βασικές έννοιες και μεθόδους που διαφοροποιούν τη Γεωγραφία από άλλα παρεμφερή γνωστικά αντικείμενα.
- β. Η ενεργητική συμμετοχή μαθητών και μαθητριών, η συνεκτική και σε βάθος επεξεργασία γεωγραφικών θεμάτων, η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για το φυσικό περιβάλλον και την προστασία του και οι προϋποθέσεις για τη μελέτη του θεωρούνται σημαντικότερα ζητήματα από ό,τι η κάλυψη κάποιας συγκεκριμένης ύλης

Μέσα από αυτά ακριβώς τα σημεία μπορεί να εξασφαλιστεί η σύνδεση ανάμεσα στη Γεωγραφία ως γνωστικό κλάδο και στη Σχολική Γεωγραφία ως μάθημα, σύνδεση που μόνο αυτή μπορεί να δώσει περιεχόμενο στη χρήση του ίδιου όρου και για τα δύο.

Οι προβληματισμοί για το είδος της Γεωγραφίας και τη διδασκαλία της στην εκπαίδευση, μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει στη χώρα μας να ξεφεύγουν από το στενό πλαίσιο της παραδοσιακής διδακτικής μεθοδολογίας. Έτσι, έως πρόσφατα η διδακτική της Γεωγραφίας αποτελούσε αποκλειστική ενασχόληση των παιδαγωγών και περιοριζόταν σε οδηγίες για το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος, ανάλογες με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του κάθε συγγραφέα. Η κατάσταση αυτή είναι περισσότερο έντονη σε ότι αφορά το δημοτικό σχολείο, όπου η Γεωγραφία συνιστά ένα από τα πολλά γνωστικά αντικείμενα που ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να διδάξει, χωρίς να έχει ως μάθημα συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των γεωγράφων ερευνητών.

Τα τελευταία χρόνια ωστόσο παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα ζητήματα που θέτει η Γεωγραφία, ως επιστήμη, και η διδασκαλία της στο σχολείο: το αποδεικνύουν επιστημονικές εκδόσεις και έρευνες. Μολονότι, η σχετική ελληνική βιβλιογραφία εξακολουθεί να δίνει τη μεγαλύτερη έμφαση στους παιδαγωγικούς στοχους του μαθήματος (σχεδιασμός, αξιολόγηση, αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια



κ.ά.), δύο νέα στοιχεία είναι εμφανή: αφ' ενός όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται από τους παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς η ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει η μετάδοση της γεωγραφικής γνώσης σε παιδιά διαφόρων ηλικιών και αφ' ετέρου για πρώτη φορά ασχολούνται με το ζήτημα και γεωγράφοι ερευνητές.

Η διδασκαλία του αντικειμένου της Γεωγραφίας, ως επιστήμης, στο σχολείο θέτει στην έρευνα δύο αλληλένδετα ζητήματα: το πρώτο αφορά στις επιστημονικές ιδιαιτερότητες του γνωστικού αντικειμένου της Γεωγραφίας, ως επιστήμης, και το δεύτερο στους στόχους, στις ανάγκες και στους περιορισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ως προς το δεύτερο σημείο οι προβληματισμοί για τη Γεωγραφία και τη διδασκαλία της συνδέονται άμεσα με επεξεργασίες στο πεδίο των θεωριών για την εκπαίδευση, δηλαδή με τις αρχές, τους στόχους του σχολείου γενικά και του μαθήματος της Γεωγραφίας ειδικότερα. Οι επεξεργασίες αυτές αποτελούν προϋπόθεση για να αναπτυχθούν προβληματισμοί για τη Γεωγραφία στο σχολείο και τη διδασκαλία της. Σημαντικό ρόλο παίζει επίσης η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, και πιο συγκεκριμένα το περιθώριο πρωτοβουλιών που το κάθε σύστημα αφήνει στο δάσκαλο για να επιλέξει την ύλη και τα μέσα διδασκαλίας για να οργανώσει το μάθημα.

Ο ακραία συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος (με τα αναλυτικά προγράμματα του υπουργείου, τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο) αφήνει ελάχιστα περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν διαφορετικές αντιλήψεις για την Γεωγραφία και τη διδακτική της.

Ως προς το πρώτο σημείο, δηλαδή τις ιδιαιτερότητες που έχει το γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας, ως αυτοδύναμης επιστήμης, σημαντικό ρόλο παίζει η κατάσταση της Γεωγραφικής Εκπαίδευσης. Οι συζητήσεις για το είδος της Γεωγραφίας, ως επιστήμης, προϋποθέτουν την ύπαρξη μίας προβληματικής για τις γεωγραφικές μεθόδους και τα εργαλεία έρευνας στη Γεωγραφία (κλασικοί χάρτες γεωγραφικού περιεχομένου ή θεματικοί) και τις προδιαγραφές της ερευνητικής και εκπαιδευτικής ενασχόλησης.

Οι Γεωγράφοι στην Ελλάδα δεν είναι οι μόνοι που έχουν ως τώρα ασχοληθεί ελάχιστα με το περιεχόμενο και τη διδασκαλία της Γεωγραφίας στο δημοτικό σχολείο. Το ίδιο μπορεί να πει κανείς και για τους ερευνητές που ασχολούνται με θέματα γνωστικής ψυχολογίας. Η ενασχόληση με τη Γεωγραφία, με τη γνώση και την κατανόηση του φυσικογεωγραφικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος απαιτεί ορισμένες δεξιότητες.

- Από ποια ηλικία είναι σε θέση τα παιδιά να τις αναπτύξουν και με ποιο τρόπο
- Από ποια ηλικία μπορούν να κατανοήσουν βασικές επιστημονικές γεωγραφικές έννοιες και να αναπτύξουν γεωγραφική σκέψη

Η γενική αντίληψη των ερευνητών σήμερα είναι ότι τα παιδιά μπορούν από πολύ νωρίς να εξοικειωθούν με τη Γεωγραφία, εφόσον αυτό που διδάσκονται είναι Γεωγραφία και όχι μία προκατασκευασμένη και άρρητα επιλεκτική αφήγηση (Wiegand 1992, Catling 1978, Bale 1987, Palmer 1994, Scott 1994).

Έτσι, θα πρέπει η υιοθέτηση της αντίληψης αυτής, από τους υπεύθυνους για τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων να προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο της Σχολικής Γεωγραφίας.



Σχολική Γεωγραφία

Πέρα από τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής έρευνας, το είδος της Γεωγραφίας και ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται στο σχολείο εξαρτάται και από τις απαντήσεις σε μία σειρά ερωτήματα σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους και το περιεχόμενό της.

- Τι πρέπει να διδάσκει η Γεωγραφία: γνώσεις ή δεξιότητες
- Ποιοι είναι οι σκοποί διδασκαλίας και οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος
- Ποιο περιεχόμενο εξυπηρετεί καλύτερα τους στόχους αυτούς
- Ποιες μέθοδοι είναι προσφορότερες
- Πώς πρέπει να είναι τα εγχειρίδια

Αυτοί είναι ορισμένοι από τους προβληματισμούς που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια για το συγκεκριμένο μάθημα.

Ένα βασικό ερώτημα υπόκειται σε όλα τα παραπάνω: Τι είναι Γεωγραφία.

Είναι ένα ερώτημα, ίσως και το βασικότερο, το οποίο εξετάζουν όλοι όσοι μελετούν τη Γεωγραφία στην εκπαίδευση (Martin 1995), γιατί η απάντηση σε αυτό καθορίζει τόσο τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν το γνωστικό περιεχόμενο της Σχολικής Γεωγραφίας όσο και το περιεχόμενο των προτάσεων που διατυπώνουν για να βελτιωθεί ή ακόμη και να ανατραπεί.

Τι είναι Γεωγραφία;
στο Σχολείο

α. Η Γεωγραφία ερευνά το χώρο, τον τόπο και το περιβάλλον. Οι γεωγράφοι θέτουν τα ερωτήματα **Πού** και **Τι**, επίσης, **Πώς** και **Γιατί** (DES 1990, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 2001). Ο ορισμός αυτός αποτελεί τον συνήθη ορισμό της Γεωγραφίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, προσδιορίζοντας, έτσι, το πλαίσιο για τον καθορισμό της ύλης τους. Μέσα από αυτόν τον ορισμό είναι δυνατό να έχουμε μία εικόνα του είδους της Σχολικής Γεωγραφίας, η οποία φαίνεται να αποτελεί συνισταμένη ενός ευρύτερου τομέα μάθησης, περιλαμβάνοντας, έτσι, στοιχεία από τους τρεις κλάδους της Γεωγραφίας, τη Φυσική Γεωγραφία, την Ανθρωπογεωγραφία, την Περιβαλλοντική Γεωγραφία, καθώς επίσης, στοιχεία από διάφορες γνωστικές περιοχές των Γεωεπιστημών, όπως της Γεωλογίας, της Γεωδαισίας-Χαρτογραφίας και της Μετεωρολογίας.

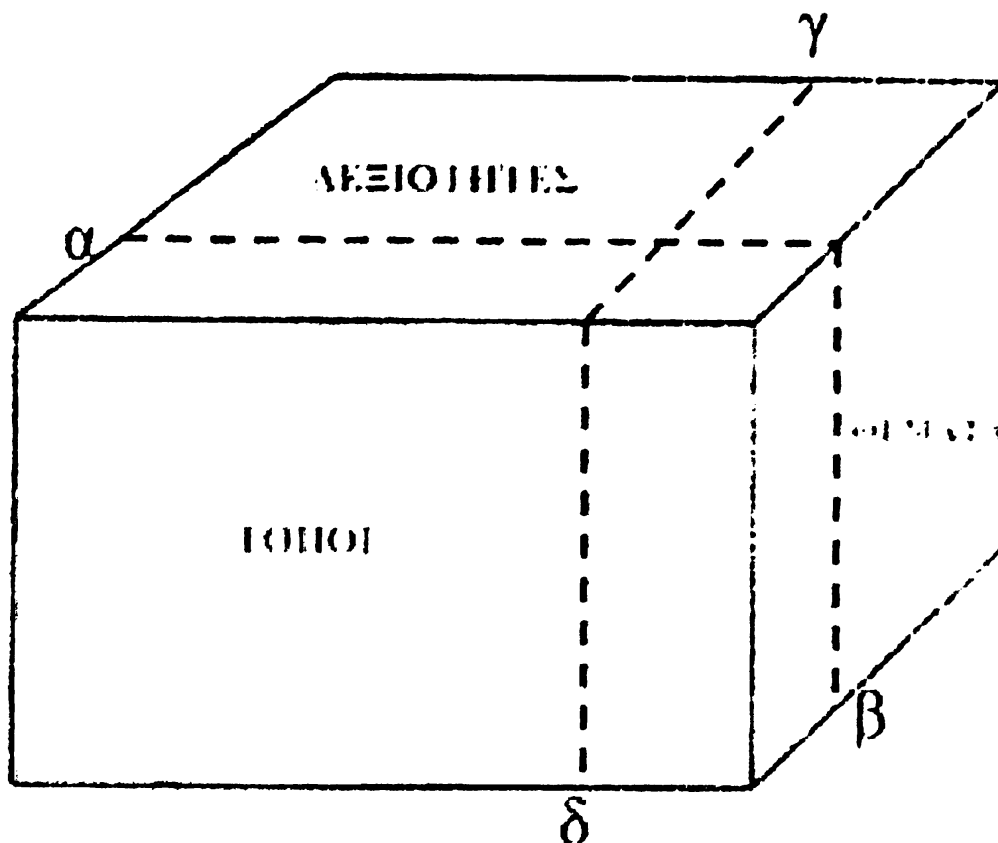
β. Ενας δεύτερος ορισμός της Γεωγραφίας, που εμφανίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα, καθορίζει το είδος εκείνο της Σχολικής Γεωγραφίας, το οποίο αποκαλούν Σύγχρονη Γεωγραφία, η οποία αποτελεί το σημείο τομής των φυσικών και κοινωνικών επιστημών, με συνέπεια η μελέτη των γεωγραφικών θεμάτων να απαιτεί μία συνθετική διεπιστημονική προσέγγιση (Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας 2000).

Καθορίζεται, έτσι, ένα είδος Γεωγραφίας, η οποία βρίσκεται μεταξύ της Γεωγραφίας, ως γνωστικού κλάδου με διακριτή μεθοδολογία έρευνας, αντικείμενο και ακαδημαϊκή συγκρότηση, δηλαδή, ως αυτοδύναμης επιστήμης και των κοινωνικών επιστημών.

Ανεξάρτητα, όμως, από τον ορισμό της, ουσιαστικά, το είδος της Σχολικής Γεωγραφίας παραμένει αμετάβλητο. Αποτελείται από Γεωγραφικά θέματα {Φυσική



Γεωγραφία - Περιβαλλοντική Γεωγραφία), Τόπους (Ανθρωπογεωγραφία) και Δεξιότητες, μπορεί δε να παρουσιασθεί ως ένα μοντέλο κύβου (Σχήμα 1).



1: Μοντέλο κύβου

Το γεωγραφικό στοιχείο ενός θέματος, ουσιαστικά, αντιπροσωπεύει ένα μόνο μικρό μέρος του κύβου, έτσι ώστε, Τόποι και Θεματική μελέτη να ενιαιοποιούνται και να μην διδάσκονται μεμονωμένα.

Συνεπώς, είναι δυνατόν για ένα γεωγραφικό στοιχείο το μέγιστο ενδιαφέρον να συγκεντρώνεται σε έναν Τόπο (γραμμή α-β σχήματος 1) ή σε ένα Περιβαλλοντικό θέμα (γραμμή γ-δ σχήματος 1). Και στις δύο περιπτώσεις λοιπόν οι Δεξιότητες συνιστούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι του Γεωγραφικού Θέματος.

Ετσι, η Σχολική Γεωγραφία γίνεται μάθημα για αποστήθιση, καθώς οι μαθητές/-ριες δεν έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο παράγεται η Γεωγραφική γνώση και να αντιληφθούν τον συνεχή εμπλουτισμό της με νέα πορίσματα - ευρήματα, που είτε συμπληρώνουν είτε αναθεωρούν παλαιότερα. Με αυτόν τον τρόπο δε μαθαίνουν να οργανώνουν και να διεξάγουν μία συστηματική έρευνα, να συγκεντρώνουν και να επαληθεύουν δεδομένα, διακρίνοντας την παρουσίαση πορισμάτων από το σχολιασμό τους.

Υπονομεύει τη ρητή τουλάχιστον πρόθεση των εκπαιδευτικών αρχών να εξοικειώσει το σχολείο τους μαθητές/-τριες με επιστημονικές μεθόδους γεωγραφικής γνώσης και να αναπτύξει την κριτική τους σκέψη. Τα παιδιά είναι γεωγράφοι από τη στιγμή που αρχίζουν να εξερευνούν τον περιβάλλοντα χώρο τους (Catling 1978).



Η Γεωγραφία στο σχολείο: σύγχρονοι προβληματισμοί

Η Γεωγραφία ως γνωστικός κλάδος με διακριτή μεθοδολογία (μεθόδους έρευνας), αντικείμενο και ακαδημαϊκή συγκρότηση, δηλαδή ως επιστήμη, γνώρισε σημαντικές εξελίξεις, μέσα στο χρόνο, ως προς το ίδιο το πεδίο της γεωγραφικής έρευνας και γνώσης. Το γνωστικό πεδίο της Γεωγραφίας μετασχηματίζεται, όπως και όλα τα άλλα γνωστικά πεδία, καμία γνώση δεν μένει σταθερή και αναλλοίωτη. Κάθε γνωστικό πεδίο, όμως, έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία καθορίζουν, - ή τουλάχιστον θα έπρεπε να καθορίζουν - και τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στο σχολικό πρόγραμμα.

Η σχέση ανάμεσα στην Γεωγραφία και στο σχολείο προσδιορίζεται από πολλούς παράγοντες, τόσο συγκυριακούς όσο και δομικούς: το βαθμό κρατικού παρεμβατισμού στα εκπαιδευτικά πράγματα, τις επικρατέστερες κοινωνικά αντιλήψεις για τους στόχους διδασκαλίας της Γεωγραφίας, τους συσχετισμούς των δυνάμεων στο επίπεδο όπου λαμβάνονται οι αποφάσεις, τις απόψεις και τον τρόπο παραγωγής της γνώσης, γεωγραφικής και άλλης.

Η Γεωγραφία είναι παρατήρηση, περιγραφή και ερμηνεία αλλά είναι και γνώση. Συνεπώς, διδάσκω Γεωγραφία σημαίνει μεταδίδω γνώση τόσο για το φυσικό όσο για το ανθρωπογενές περιβάλλον, και μάλιστα εκείνη που θεωρώ ότι είναι η πιο χρήσιμη και ωφέλιμη για τα παιδιά. Το να μεταδίδει κανείς γνώση για το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον έχει νόημα μόνο όταν αυτό που μεταδίδεται είναι γεωγραφική γνώση.

Η κυριότερη κριτική, ωστόσο, που απευθύνεται στη Σχολική Γεωγραφία είναι ότι οι αντιφατικοί παιδαγωγικοί της στόχοι οδηγούν συχνά σε ένα περιεχόμενο που μόνο κατ' όνομα σχετίζεται με το γνωστικό αντικείμενο που επικαλείται. Δεν προάγει, καθόλου το κριτικό πνεύμα που δηλώνει ότι θέλει να καλλιεργήσει. Τα παιδιά καλούνται να απομνημονεύσουν παθητικά μία αφήγηση γεωγραφικών ονομάτων και όρων, που παρουσιάζεται ως η μόνη γεωγραφική γνώση, καθώς τίποτα στο περιεχόμενό της δεν δείχνει ότι συνιστά παρατήρηση, επεξεργασία, ερμηνεία και κατασκευή.

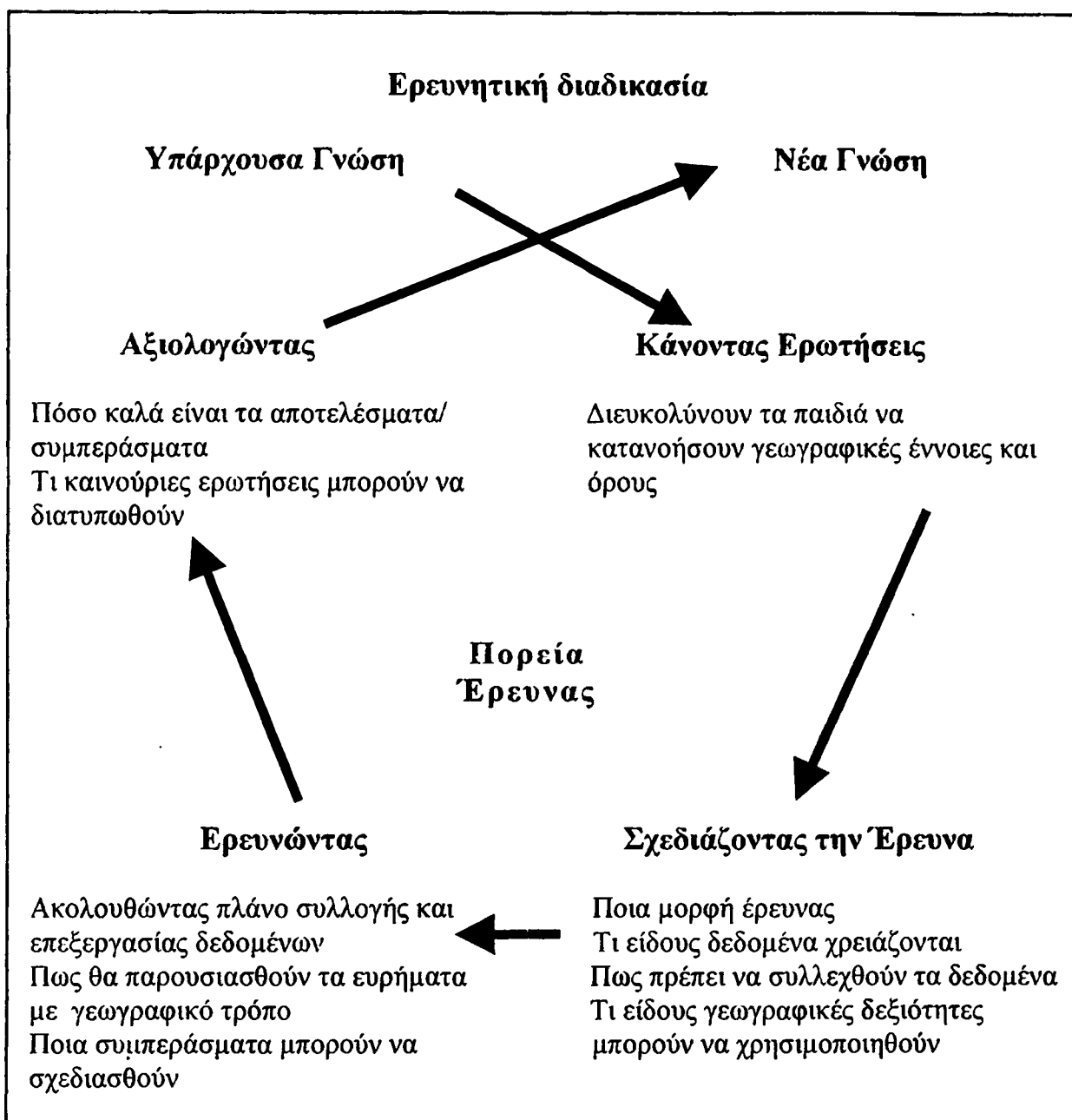
Οι σύγχρονοι προβληματισμοί για τη Γεωγραφία στο σχολείο συνδέονται με τις αλλαγές που γνώρισε η ακαδημαϊκή Γεωγραφία, μέσα στο χρόνο και κυρίως με τις πιο προσφατες εξελίξεις στις μεθόδους, τους προβληματισμούς και τα εργαλεία έρευνάς της. Ορισμένες βασικές παράμετροι της γεωγραφικής έρευνας και τα στοιχεία εκείνα, που προσδίδουν στη δουλειά του Γεωγράφου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αναφέρονται στη συνέχεια:

- Πώς αρχίζει ένας Γεωγράφος να ερευνά ένα γεωγραφικό θέμα
- Τι δεδομένα και εργαλεία έρευνας χρησιμοποιεί
- Ποιες τεχνικές και μεθοδολογίες πρέπει να γνωρίζει
- Ποια είναι η σημασία της θεωρίας στην ερευνητική διαδικασία
- Πώς επεξεργάζεται τα πορίσματά της

Η παρουσίαση της **επιστημονικής, μεθοδολογικής ή ερμηνευτικής** προσέγγισης της Γεωγραφίας στο σχολείο, που επιχειρούμε εδώ, είναι σχηματική (Σχήμα 2). Περιορίζεται να δώσει μία γενική εικόνα της διαδικασίας έρευνας, η οποία ενθαρρύνει μαθητές/-τριες στο να γίνουν Γεωγράφοι, υλοποιώντας, ταυτόχρονα, τους περισσότερους και βασικότερους των Σκοπών και Γενικών Στόχων του μαθήματος της Γεωγραφίας,

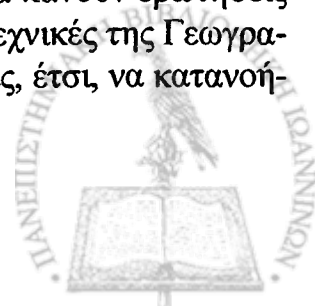


όπως αυτοί αναπτύσσονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γεωγραφίας Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού (2000).



Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η Γεωγραφία δεν είναι, μόνον, συλλογή γνώσεων, που πρέπει να μεταβιβασθούν στα παιδιά. Δεν είναι μόνο, γνώση Γεωγραφικών ονομάτων, τόπων και μορφολογικών χαρακτηριστικών. Η γνώση, βεβαίως, είναι σημαντική, αλλά εξίσου σημαντική είναι και η ενθάρρυνση των μαθητών/-τριών να γίνουν **Γεωγράφοι**, δηλαδή, να κάνουν ερωτήσεις Γεωγραφικής φύσης, να χρησιμοποιούν γεωγραφικά εργαλεία και τεχνικές της Γεωγραφικής έρευνας, που βοηθούν να βρουν τις απαντήσεις προσπαθώντας, έτσι, να κατανοήσουν τον κόσμο, με τους τρόπους που ένας Γεωγράφος επιχειρεί.



Υπάρχουν τρεις λόγοι για τους οποίους τα παιδιά πρέπει να μελετούν με παρόμοιους τρόπους όπως και οι Γεωγράφοι:

1. Αν η Γεωγραφία θεωρηθεί, μόνον, ως μία σειρά φυσικών φαινομένων και μορφολογικών χαρακτηριστικών (φυσικών και ανθρωπογενών) που μπορεί να τα μάθει κανείς μόνον με αποστήθιση, τότε η Γεωγραφία δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ουσιαστικά, **Δεξιότητες Ζωής**, και συνεπώς είναι άχρηστη. Η Γεωγραφία που μαθαίνεται σαν ρουτίνα, κατά την άποψη μας, μπορεί να χρησιμεύει μόνον σε αυτούς που λύνουν σταυρόλεξα.

2. Η καλή μάθηση είναι πάντοτε η ενεργητική μάθηση, στην οποία δουλεύουν περισσότερο τα παιδιά παρά ο δάσκαλος. Είναι προκλητικό να μαθαίνει κανείς να αντιμετωπίζει και να ανταπεξέρχεται στα προβλήματα, που καθημερινά θέτουν οι διεργασίες που συμβαίνουν στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Η ενεργητική μάθηση οδηγεί στην κατανόηση.

3. Η χρήση πραγματικών δεδομένων υπαίθρου οδηγεί στην κατανόηση πολλών και διαφορετικών όψεων των γεωγραφικών φαινομένων καθώς, και των σχέσεων μεταξύ ανθρώπου και φυσικού περιβάλλοντος, οι οποίες θεμελιώνονται πάνω στη Γεωγραφία του χώρου στον οποίο αυτές αναπτύσσονται.

Από τα παραπάνω, λοιπόν, συμπεραίνεται ότι διδάσκουμε το αντικείμενο της Γεωγραφίας, όχι για να παράγουμε κινητές βιβλιοθήκες, αλλά μαθητές και μαθήτριες μικρούς Γεωγράφους, που παίρνουν μέρος ουσιαστικά στη διαδικασία της Γεωγραφικής γνώσης.

Βιβλιογραφία

- Brunner, J. (1966).** Towards a Theory of Instruction, Cambridge, Mass, Harvard University Press
- Catling, S. (1978).** The child's spatial conception and Geographical experience, *Journal of Geography*, 77, pp.24-28.
- DES (1990).** Geography for ages 5-16: Proposals of the Secretary of States for Education and Science and the Secretary of State for Wales, London, HMSO
- Martin, F. (1995).** Teaching Early Years Geography, Cambridge, Chris Kington Publishing
- Palmer, J. (1994).** Geography in the Early Years, London, Routledge
- Προγράμματα Σπουδών για τη Γεωγραφία (1999).** Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Προγράμματα Σπουδών για τη Γεωγραφία (2000).** Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Wiegand, P. (1992).** Places in the Primary School, Lewes, Falmer Press



Πετυχαίνουν οι δάσκαλοι το αποτέλεσμα που επιδιώκουν στο μάθημα της Γεωγραφίας; Τι αποδεικνύεται μέσω των μαθητών τους

*Νίκος Λαμπρινός, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.,
540 06 Θεσσαλονίκη
Email: labrinos@eled.auth.gr*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία σύνθετη εφαρμογή ερωτηματολογίων, στατιστικής και Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφοριών και έχει ως στόχο να παρουσιάσει το τί αποκομίζουν οι μαθητές από το μάθημα της Γεωγραφίας και τί νομίζουν οι δάσκαλοι ότι αποκομίζουν οι μαθητές τους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν 2066 ερωτηματολόγια μαθητών της ΣΤ τάξης των Δημοτικών σχολείων των νομών Θεσσαλονίκης, Χαλκιδικής, Σερρών, Κιλκίς, Πέλλας και Ημαθίας και 235 ερωτηματολόγια δασκάλων από τους νομούς Θεσσαλονίκης, Χαλκιδικής, Σερρών και Κιλκίς. Κατασκευάστηκαν οι χάρτες των νομών αυτών με τη βοήθεια ενός Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών και μεταφέρθηκαν οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων πάνω στους χάρτες. Χρησιμοποιήθηκαν διαγράμματα Voronoi, η μέθοδος της "φυσικής γεινιάσης" (natural neighbour) και η άλγεβρα του Boole για να εντοπιστούν οι περιοχές εκείνες όπου τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία είναι εκείνα που επιθυμούν οι δάσκαλοι αλλά και εκείνες όπου τα αποτελέσματα είναι εντελώς διαφορετικά από τα αναμενόμενα.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα τρόπο μαζικής αξιολόγησης μαθητών και δασκάλων, βασισμένο σε ερωτηματολόγια, με τη διαφορά ότι η αξιολόγηση δεν γίνεται φανερή μέσα από τις ερωτήσεις. Αντίθετα, τα ερωτηματολόγια παρουσιάζονται σαν ένα σύνολο ερωτήσεων της μορφής "Πώς θα ήθελες να είναι..." ή "Τί νομίζεις ότι...". Δίνοντας έμφαση στην προσωπική άποψη που έχει σχηματίσει ο εκπαιδευτικός ή ο μαθητής γύρω από ένα αντικείμενο μπορούμε να συγκεντρώσουμε στοιχεία που δείχνουν τί είναι εκείνο που έχει βιώσει ο καθένας χωριστά μέσα από μία χρόνια διαδικασία που έχει ακολουθηθεί εκούσια ή ακούσια. Αυτά τα βιώματα περνάνε ως εντυπώσεις από τη μία χρονιά στην άλλη και, σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν ανακαλυφθούν ότι είναι λανθασμένα ή ελλειπή, δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για να αναστραφεί η εντύπωση. Για το λόγο αυτό έχει γίνει μια μεγάλη προσπάθεια να κατασκευαστούν δοκιμασίες που να επιδέχονται βαθμολόγηση, ώστε να είναι δυνατή η διαμόρφωση άποψης σχετικά με τις ακολουθούμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στη διεθνή βιβλιογραφία, που αφορά τις φυσικές επιστήμες, μπορεί κανείς να βρει διαδικασίες που κατά καιρούς έχουν εφαρμοστεί για να προσεγγίσουν το πρόβλημα που σχετίζεται με το "Τί γνωρίζουν οι μαθητές και τί μπορούν να κάνουν". Μία εκτενής αναφορά σε τέτοιες διαδικασίες παρουσιάζεται από τους Ruiz-Primo and Shavelson (1996) όπου αναφέρουν τη διαδικασία, την ανταπόκριση από τους μαθητές και τη μέθοδο αξιολόγησης.

Εκείνο που πραγματικά ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς οποιασδήποτε βαθμίδας είναι αν οι μαθητές τους έχουν πραγματικά καταλάβει το αντικείμενο που διδάχτηκαν. Αυτό δεν είναι πάντοτε εφικτό και συνήθως οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να το διαπιστώσουν κάνοντας ερωτήσεις στους μαθητές τους που αφορούν ένα ή περισσότερα

υγκεκριμένα θέματα. Πολλές φορές μάλιστα διαπιστώνουν ότι οι μαθητές μπορεί να χουν πάρει την απαραίτητη γνώση αλλά τελικά δεν είναι σε θέση να την συνδυάσουν με άλλες γνώσεις, από άλλα αντικείμενα, ώστε να καταλήξουν σε ένα άλλο πιο ειδικό συμπέρασμα.

Στο χώρο της Γεωγραφίας υπάρχουν τέτοια παραδείγματα όπου διαπιστώνεται ότι υπάρχει η γνώση των αφηρημένων γεωγραφικών εννοιών αλλά πολλές φορές οι μαθητές δεν είναι σε θέση να συνδυάσουν αυτή τη γνώση με άλλες απλές σκέψεις ώστε να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα, π.χ. γνωρίζουν ποιά είναι η τρίτη διάσταση, γνωρίζουν από ποιο επίπεδο αρχίζει η μέτρησή της, γνωρίζουν το υψόμετρο του Ολύμπου αλλά δεν μπορούν να πουν ποιο είναι το υψόμετρο μιας παραλίας. (Lambrinos, 2000).

Ειδικά για το αντικείμενο των χαρτών, η ανάπτυξη ικανοτήτων σχετικών με τους χάρτες εξαρτάται από το τί μπορούν οι μαθητές να μάθουν, τί θα έπρεπε να μαθαίνουν και τί ουσιαστικά μαθαίνουν, ανάλογα με την ηλικία τους (Petchenik, 1984). Το τί ουσιαστικά μαθαίνουν είναι συχνά αποτέλεσμα του υπόβαθρου και της εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού αλλά και του διαθέσιμου υλικού (Trifonoff, 1999).

Δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί μένουν ικανοποιημένοι από τον τρόπο που οι ίδιοι έχουν καλύψει διδακτικά ένα συγκεκριμένο θέμα. Θεωρούν ότι, μετά τη διδασκαλία τους, οι μαθητές έχουν κατανοήσει πλήρως το θέμα και είναι σε θέση να το χρησιμοποιήσουν και στο μέλλον συνδυάζοντάς το με άλλα θέματα για να καταλήξουν σε ένα νέο συμπέρασμα. Όμως, μπορεί τελικά να αποδειχτεί ότι οι μαθητές κατανόησαν όλα όσα άκουσαν τη δεδομένη στιγμή δίχως όμως να έχουν εμβαθύνει. Το αποτέλεσμα είναι ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενότητα είχε διδαχθεί κατά τρόπο ώστε οι μαθητές να την έχουν εμπεδώσει, οι τελευταίοι δεν έχουν εμβαθύνει στην ουσία του θέματος και έτσι παρουσιάζονται κενά στο μέλλον.

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό να ερευνησει το αποτέλεσμα από τη διδασκαλία της Γεωγραφίας στο Δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της εργασίας αυτής ήταν να διαπιστώσει αν υπάρχει ταύτιση μεταξύ του τί νομίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν καταλάβει οι μαθητές τους και τί πραγματικά έχουν καταλάβει οι μαθητές τους από τη διδασκαλία.

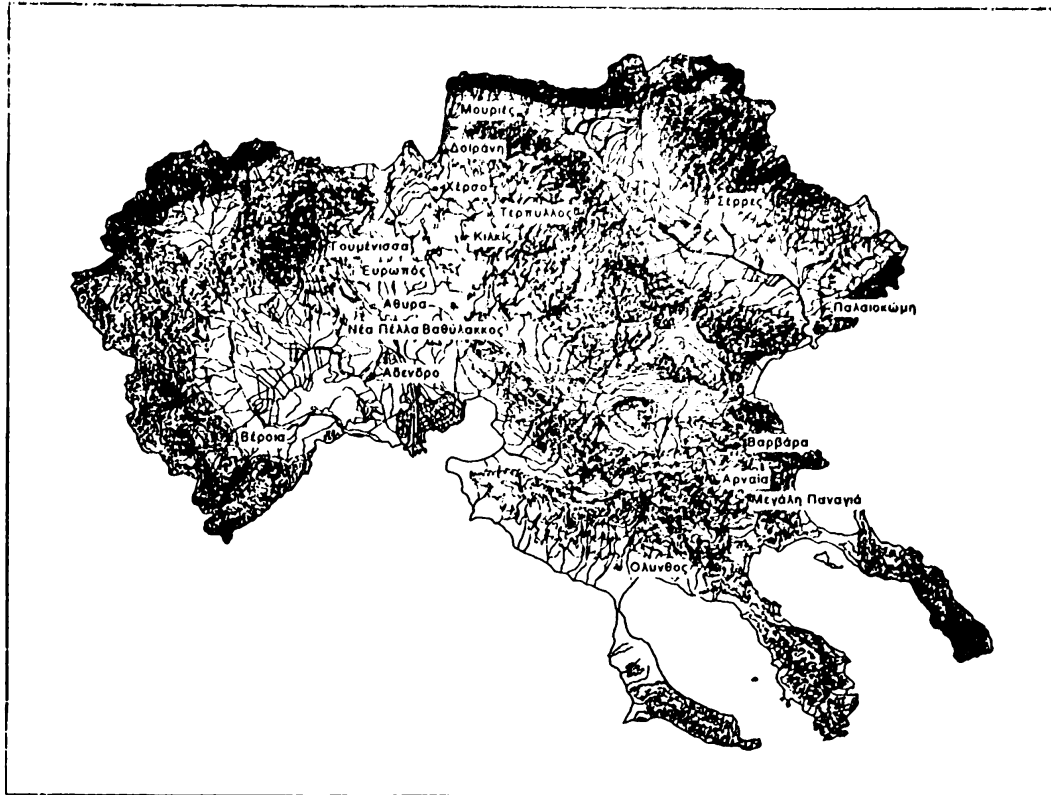
2. Υλικά της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία σύνθετη εφαρμογή ερωτηματολογίων, στατιστικής ανάλυσης και Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφοριών (ΓΣΠ).

Συγκεντρώθηκαν 2066 ερωτηματολόγια από μαθητές της ΣΤ' τάξης 109 Δημοτικών σχολείων της περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας και 235 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα σχολεία της ίδιας περιφέρειας.

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις που αφορού-

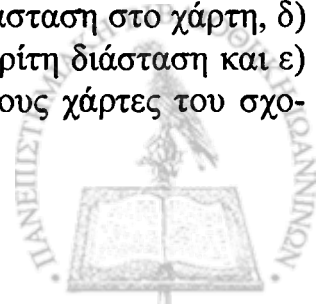




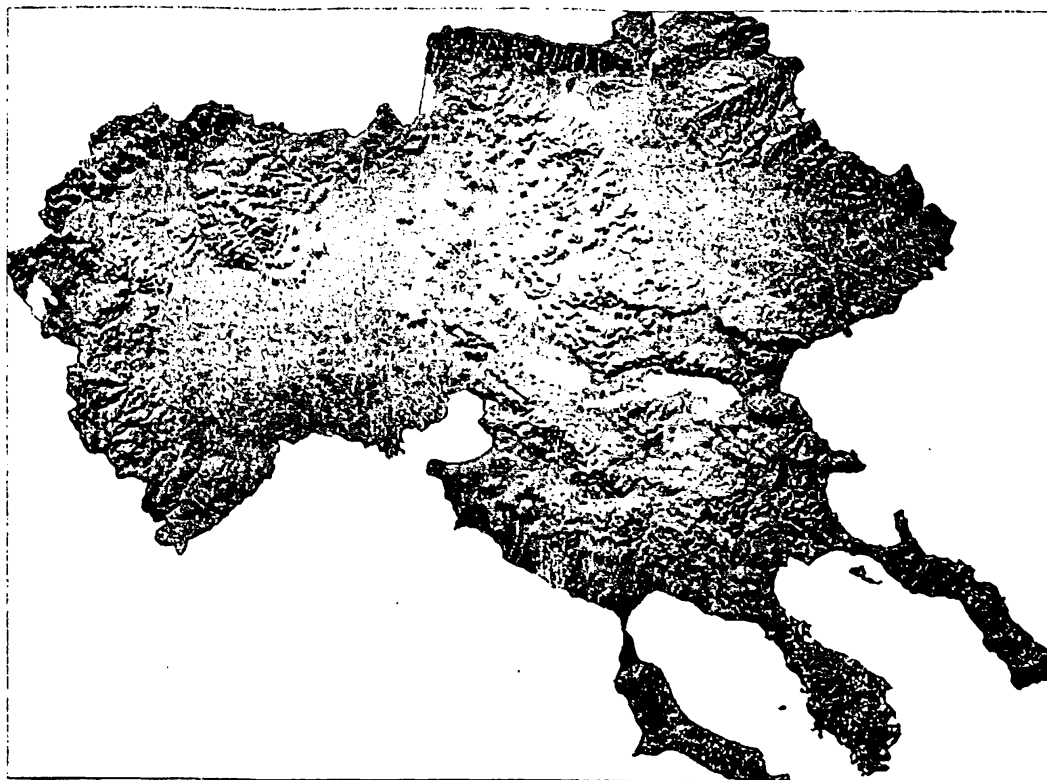
Σχ.1. Ο τοπογραφικός χάρτης της περιοχής μελέτης

σαν τη θέση, τη διεύθυνση και το σχήμα κάποιων γεωγραφικών χαρακτηριστικών και διαμερισμάτων της Ελλάδας καθώς και την τρίτη διάσταση, τον τρόπο απεικόνισής της στους χάρτες και την εναλλαγή των διαφόρων μορφών του ανάγλυφου. Ειδικά για την τελευταία περίπτωση, οι ερωτήσεις ήταν γενικές και δεν αναφέρονταν σε κάποιο συγκεκριμένο τόπο, για να αποφύγουμε την περίπτωση να είναι άγνωστος σε κάποιους μαθητές. Σε άλλη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε το παράδειγμα της οροσειράς της Πίνδου, επειδή είναι ένα χαρακτηριστικό που κυριαρχεί στη δομή του Ελληνικού χώρου και θεωρήθηκε ότι είναι σίγουρα γνωστό στους μαθητές.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου και αποτελούνταν από 4 απαντήσεις η κάθε μία. Στις απαντήσεις αποφύγαμε να περιλάβουμε την απάντηση "Δεν ξέρω" γιατί τη θεωρήσαμε ότι μπορεί να αποτελέσει αφορμή για εύκολη αποφυγή της απάντησης από τους μαθητές. Από τις 4 απαντήσεις η μία ήταν σωστή ή σε ορισμένες περιπτώσεις πιο σωστή από τις άλλες. Η σωστή απάντηση δεν ήταν πάντοτε στην ίδια θέση καθώς και ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονταν μεταξύ τους δεν ήταν συνεχόμενες. Το ερωτηματολόγιο των μαθητών περιείχε 14 ερωτήσεις σχετικές με: α) αν αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις έννοιες του προσανατολισμού, του μεγέθους των γεωγραφικών χαρακτηριστικών και το σχήμα των χαρακτηριστικών, β) τί γνωρίζουν για την τρίτη διάσταση, γ) αν μπορούν να αναγνωρίζουν την τρίτη διάσταση στο χάρτη, δ) αν μπορούν να αξιοποιούν στην πράξη τις γνώσεις τους για την τρίτη διάσταση και ε) αν τους βοηθάει ο τρόπος απεικόνισης της τρίτης διάστασης στους χάρτες του σχολείου.



Με το ίδιο σκεπτικό κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών το οποίο αποτελούνταν από 11 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις του σχετίζονταν κυρίως γύρω



Σχ. 2. Χάρτης αναγλύφου (σκίασης) της περιοχής μελέτης

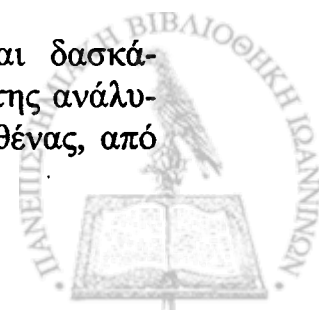
από το τί θα ήθελαν να γνωρίζουν οι μαθητές τους για να διαβάσουν με επιτυχία ένα χάρτη και τί θεωρούν οι δάσκαλοι ότι είναι απαραίτητο για να επιτύχουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της γεωγραφίας (π.χ. υλικά διδασκαλίας, νομοθετικό πλαίσιο, σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα).

Για να μπορέσουμε να τοποθετήσουμε στο χώρο τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων κατασκευάστηκαν οι ακόλουθοι χάρτες, σε ψηφιακή μορφή (με τη βοήθεια του λογισμικού ΓΣΠ MapInfo v.6.1): α) τα όρια της περιοχής μελέτης, β) οι ισοϋψείς καμπύλες, γ) το υδρεγραφικό δίκτυο και οι λίμνες και δ) οι περιοχές (πόλεις και χωριά) από τις οποίες συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια μαθητών και δασκάλων. Ο κάθε χάρτης αποτελούσε και ξεχωριστό χαρτογραφικό επίπεδο οπότε μπορούσε να κατασκευαστεί ο τοπογραφικός χάρτης της περιοχής (σχ.1) και (από τις ισοϋψείς καμπύλες) ο χάρτης αναγλύφου υπό μορφή σκίασης (σχ.2).

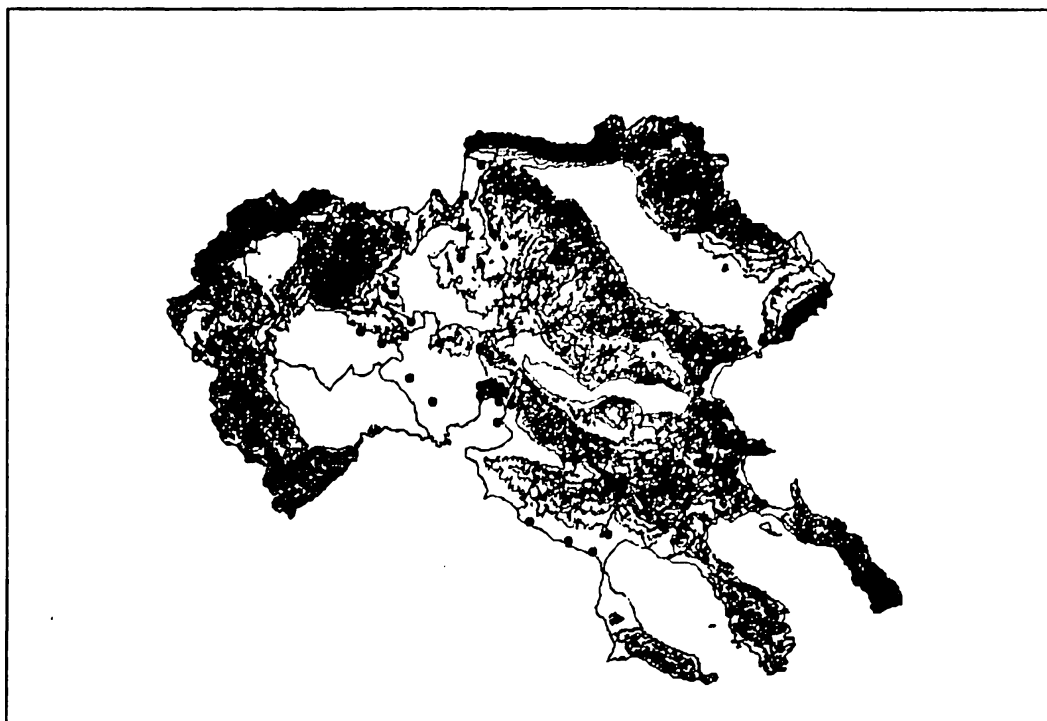
Για την επεξεργασία των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.10.0.

3. Μεθοδολογία

Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων αναλύθηκαν, χωριστά για μαθητές και δασκάλους, με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης (factor analysis). Σκοπός της ανάλυσης ήταν να δημιουργηθούν παράγοντες οι οποίοι θα αποτελούνται, ο καθένας, από



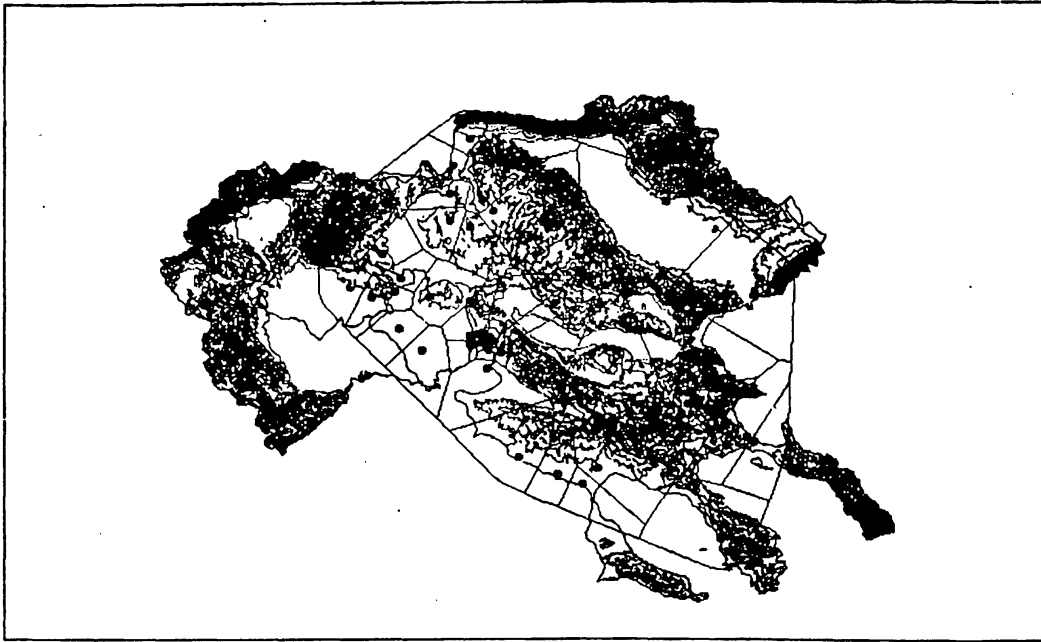
μία ομάδα ερωτήσεων, οι οποίες σχετίζονται μεταξύ τους. Από την ανάλυση προέκυψαν τρεις (3) παράγοντες για το ερωτηματολόγιο των μαθητών και τέσσερις (4) παράγοντες για το ερωτηματολόγιο των δασκάλων. Αυτοί οι παράγοντες αντικατέστησαν τα ερωτηματολόγια. Οι παράγοντες που προέκυψαν για τα ερωτηματολόγια των μαθητών ήταν:



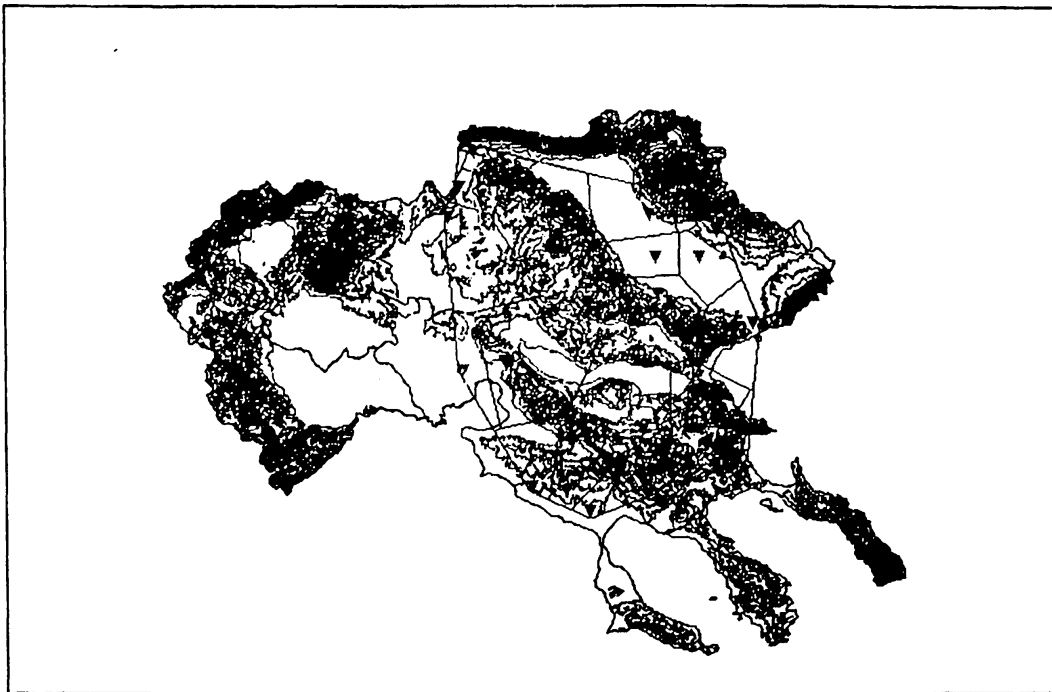
Σχ. 3. Τοποθέτηση στο χώρο των παραγοντικών βαθμών του 1ου παράγοντα των μαθητών υπό μορφή σημείων

1) Χαρτογραφική απεικόνιση της τρίτης διάστασης, 2) Γνώση της μορφολογίας και 3) Εναλλαγή αναγλύφου. Για τα ερωτηματολόγια των δασκάλων: 1) Χαρτογραφική αντίληψη των μαθητών, 2) Κατάλληλες προϋποθέσεις εφαρμογής, 3) Κατάρτιση των μαθητών και 4) Κριτική σκέψη των μαθητών. Η αντιστοιχία που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ των παραγόντων των μαθητών και των δασκάλων είναι: πρώτος παράγοντας των μαθητών με πρώτο παράγοντα δασκάλων, δεύτερος παράγοντας των μαθητών με τρίτο παράγοντα δασκάλων και τρίτος παράγοντας των μαθητών με τέταρτο παράγοντα δασκάλων. Το επόμενο βήμα ήταν η εξαγωγή των παραγοντικών βαθμών των παραγόντων, που θα αντικαταστάσουν τις απαντήσεις των ερωτήσεων, μαθητών και δασκάλων, και η τοποθέτησή τους πάνω στους ήδη έτοιμους χάρτες, ως νέο επίπεδο. Έτσι, τοποθετήθηκε στο χώρο η αντίληψη της χαρτογραφικής απεικόνισης της τρίτης διάστασης (πρώτος παράγοντας μαθητών, σχ. 3) καθώς και όλοι οι άλλοι παράγοντες μαθητών και δασκάλων. Για να μπορέσουμε να υπολογίσουμε την έκταση της επιρροής στο χώρο που ασκείται από κάθε σημείο – πόλη ή χωριό που συμπλήρωσε τα





Σχ. 4. Διαγράμματα Voronoi των παραγοντικών βαθμών του 1ου παράγοντα των μαθητών



Σχ.5. Διαγράμματα Voronoi των παραγοντικών βαθμών του 1ου παράγοντα των δασκάλων (η διαφορά με το χάρτη του σχ.4 οφείλεται στην έλλειψη ερωτηματολογίων από τους νομούς Ημαθίας και Πέλλας)

ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν τα διαγράμματα Voronoi για κάθε τέτοιο σημείο (σχ.4, 5). Τα διαγράμματα Voronoi χωρίζουν το χώρο σε περιοχές (περιοχές Voronoi) γύρω από κάθε σημείο έτσι ώστε όλα τα σημεία γύρω από το συγκεκριμένο σημείο της

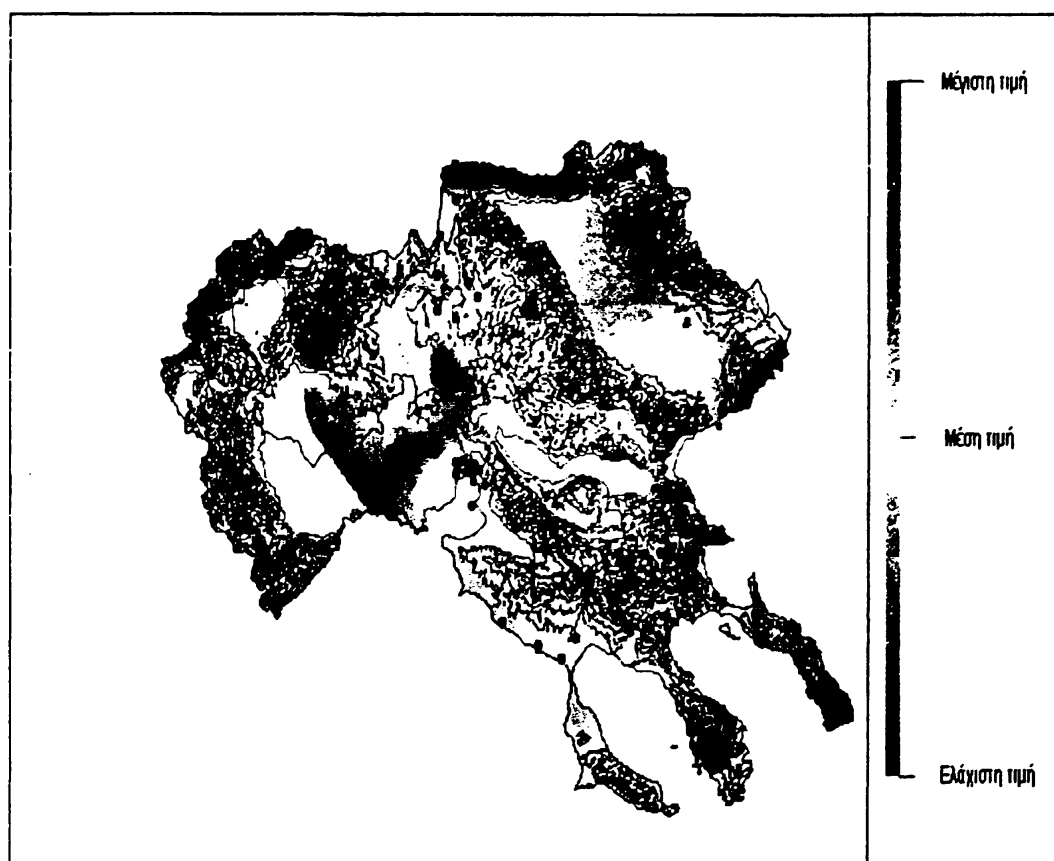


περιοχής να είναι πλησιέστερα προς αυτό παρά προς οποιοδήποτε άλλο (Lee and Drysdale, 1981). Οι περιοχές αυτές είναι περιοχές "επίδρασης" ή περιοχές "εγγύτητας" και το σύνολό τους καλύπτει όλη το χώρο χωρίς να παρατηρούνται επικαλύψεις ή τομές μεταξύ τους. Έτσι, τα διαγράμματα Νομοποι χωρίζουν μία περιοχή σε πολύγωνα που το κάθε ένα σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο σημείο (Chen et al., 2001).

Τα διαγράμματα αυτά βοήθησαν ώστε να εντοπιστεί η περιοχή την οποία επηρεάζει κάθε σημείο από αυτά και να μπορέσουμε έτσι να υπολογίσουμε τις τιμές που υπάρχουν μεταξύ των σημείων αυτών με τη μέθοδο παρεμβολής της "φυσικής γειτνίασης" (natural neighbour) (σχ. 6).

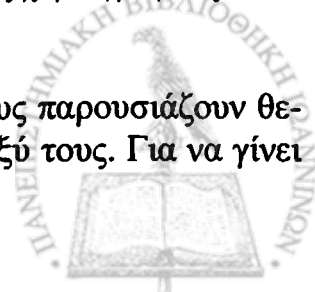
Η ίδια διαδικασία έγινε για τους παραγοντικούς βαθμούς κάθε παράγοντα και τελικά πήραμε τη χωρική μεταβολή κάθε παράγοντα (σχ. 6, 7): οι χάρτες μόνο των πρώτων παραγόντων).

Όλη αυτή η διαδικασία απέβλεπε στο να εντοπιστούν και χαρτογραφηθούν οι

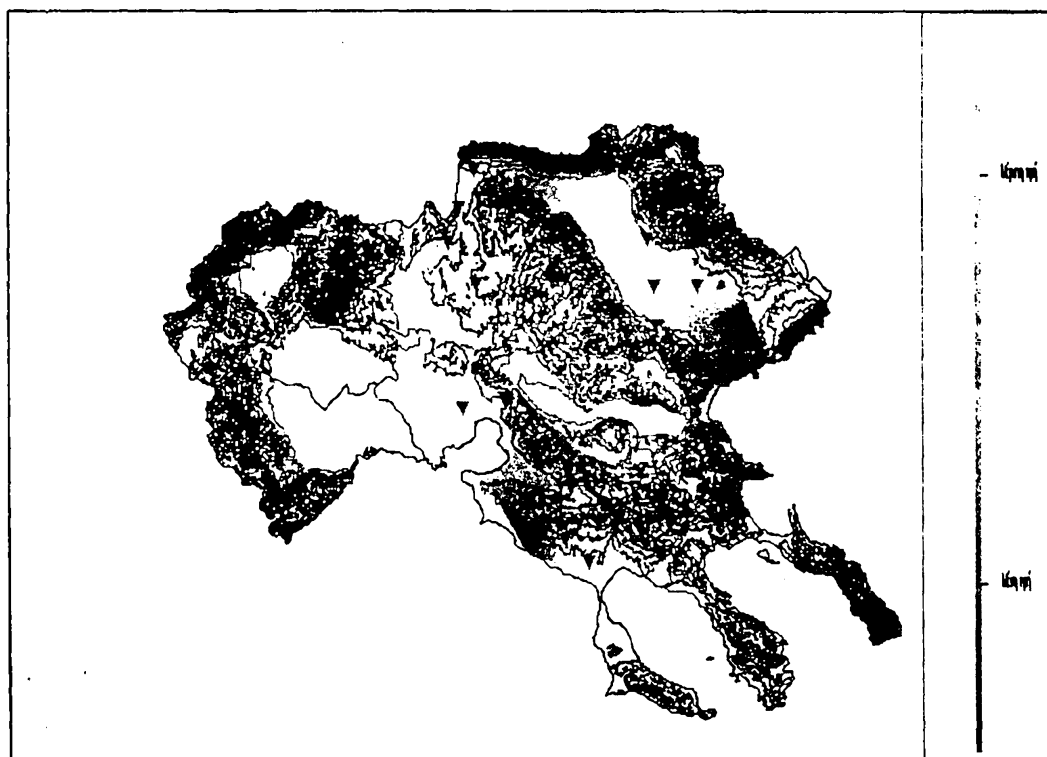


Σχ. 6. Η μεταβολή των τιμών των παραγοντικών βαθμών του 1ου παράγοντα των μαθητών μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρεμβολής. Η μέγιστη τιμή δείχνει τις περιοχές που υπάρχει η καλύτερη "αντίληψη των χαρτογραφικών απεικονίσεων" δηλαδή των γεωγραφικών χαρακτηριστικών, όπως αυτά απεικονίζονται σε ένα χάρτη, από τους μαθητές και η μικρότερη εκεί όπου οι μαθητές αντιλαμβάνονται λιγότερο από τους συμμαθητές τους τις χαρτογραφικές απεικονίσεις.

οι περιοχές εκείνες που οι παράγοντες που σχετίζονται μεταξύ τους παρουσιάζουν θετική μεταβολή ή αρνητική και να μπορέσουν να συγκριθούν μεταξύ τους. Για να γίνει



αυτό έπρεπε η σημειακή πληροφορία που υπήρχε αρχικά (ερωτηματολόγια από συγκεκριμένη πόλη-χωριό) να μετατραπεί σε συνεχή χωρική. Έτσι, έγινε δυνατή η σύγκριση και επιλογή των περιοχών που παρουσιάζουν θετικές τιμές χρησιμοποιώντας λογικές πράξεις της άλγεβρας του Boole. Η άλγεβρα αυτή χρησιμοποιεί τα: AND για να βρει και ενώσει μόνο τα τμήματα των περιοχών που έχουν μία κοινή ιδιότητα ή την ίδια τιμή, OR για να ενώσει δύο περιοχές (πρόσθεση περιοχών), NOT για να εντοπίσει το τμήμα μιας περιοχής που έχει μία συγκεκριμένη τιμή ή ιδιότητα και ανήκει μόνο σε μία από τις περιοχές (αφαίρεση περιοχών) και XOR για να εντοπίσει και ενώσει μόνο τα τμήματα των περιοχών που διαφέρουν μεταξύ τους. Στη δική μας περίπτωση έπρεπε να εντοπιστούν οι περιοχές που παρουσιάζουν θετικές τιμές παραγοντικών βαθμών μεταξύ των συγκρίσιμων παραγόντων των μαθητών και δασκάλων, δηλαδή περιοχές που παρουσιάζουν μία συγκεκριμένη τιμή (τιμή παραγοντικών βαθμών ≥ 0). Έτσι, με την εφαρμογή του AND μεταξύ των περιοχών που έχουν προκύψει από τη μέθοδο "φυσικής γειτνίασης" για κάθε ένα παράγοντα και με την προϋπόθεση ότι θα επιλεγούν μόνο οι περιοχές με θετικές τιμές, προέκυψαν οι χάρτες των σχημάτων 8, 9 και 10.



Σχ. 7. Η μεταβολή των τιμών των παραγοντικών βαθμών του 1ου παράγοντα των δασκάλων μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρεμβολής. Η μέγιστη τιμή δείχνει τις περιοχές που επικρατεί περισσότερο η άποψη των δασκάλων ότι οι μαθητές παρουσιάζουν καλύτερη "χαρτογραφική αντίληψη" για τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά που απεικονίζονται σε ένα χάρτη, και η μικρότερη τιμή εκεί όπου οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται λιγότερο από τους συμμαθητές τους, στις υπόλοιπες περιοχές, τις χαρτογραφικές απεικονίσεις.

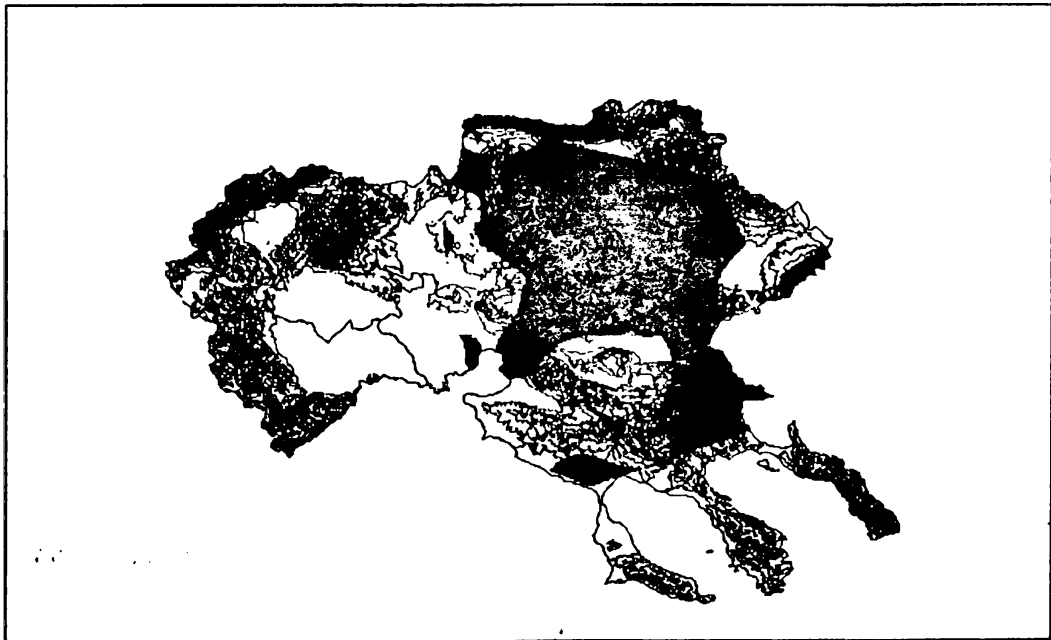


4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στους χάρτες 8, 9 και 10 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει κάλυψη των νομών Πέλλας και Ημαθίας. Αυτό οφείλεται στο ότι δεν υπήρχαν ερωτηματολόγια δασκάλων από αυτούς τους νομούς, οπότε δεν υπήρχε κοινή περιοχή για σύγκριση με τους χάρτες των ερωτηματολογίων των μαθητών.

Στο χάρτη 8 παρουσιάζεται η χωρική εξάπλωση της θετικής χαρτογραφικής αντίληψης που σχηματίζουν οι μαθητές. Πρόκειται για τις πεδινές περιοχές του νομού Σερρών, το ανατολικό ορεινό τμήμα των νομών Κιλκίς και βορειοανατολικό του νομού Θεσσαλονίκης και του ανατολικού ορεινού τμήματος του νομού Χαλκιδικής, συμπεριλαμβανομένης της περιοχής των Νέων Μουδανιών.

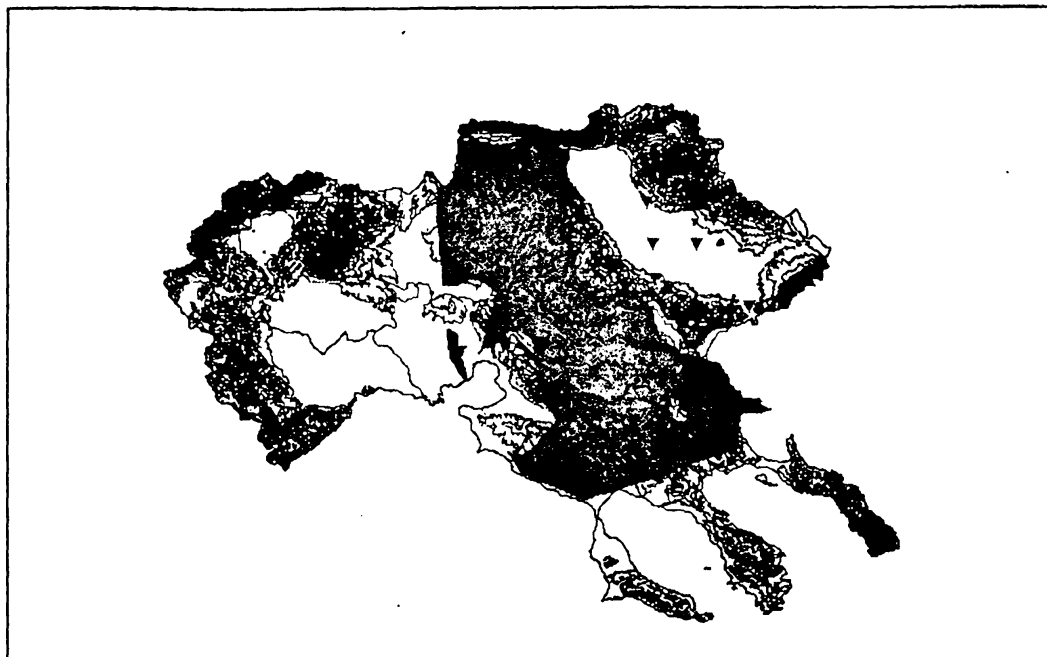
Στις περιοχές αυτές οι μαθητές παρουσιάζονται να αντιλαμβάνονται καλά τις έννοιες που κυριαρχούν στους χάρτες όπως π.χ. ο προσανατολισμός και γενικά να έχουν μία θετική επαφή με τον χάρτη σε ότι αφορά τις δύο διαστάσεις που παρουσιάζονται σε αυτούς. Την άποψη αυτή δείχνουν να συμμαρίζονται και οι εκπαιδευτικοί των περιοχών αυτών θεωρώντας ότι οι μαθητές τους έχουν καταλάβει σε ικανοποιητικό βαθμό όσα σχετίζονται με τις δύο διαστάσεις σε ένα χάρτη. Επομένως, στην περίπτωση αυτή υπάρχει ταύτιση του επιθυμητού αποτελέσματος από πλευράς εκπαιδευτικών και του ίδιου του αποτελέσματος.



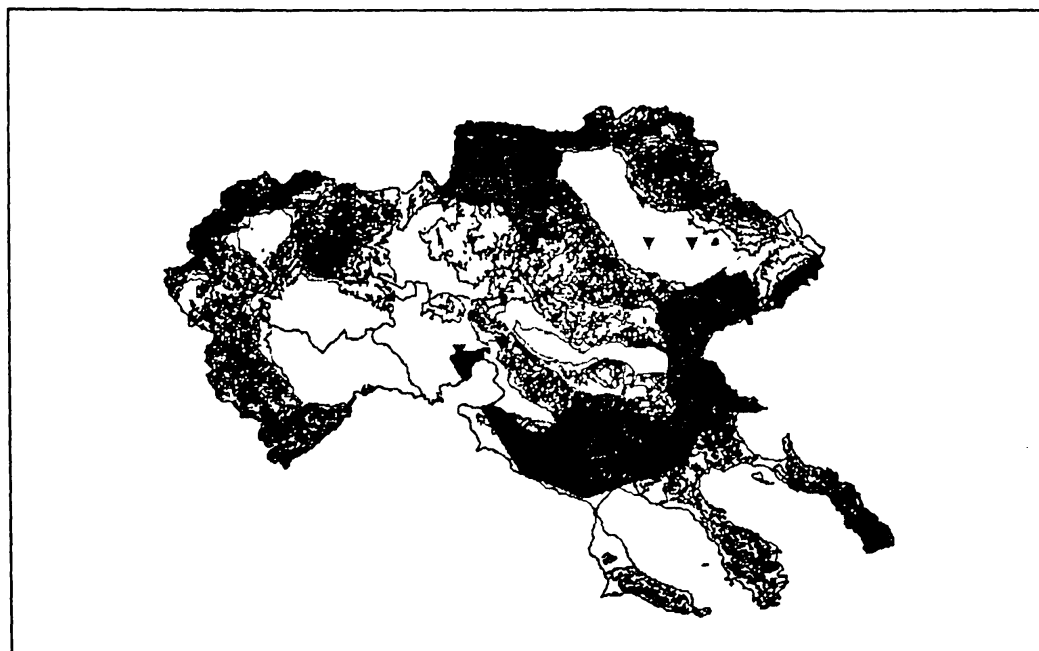
Σχ. 8. Θετική χαρτογραφική αντίληψη

Οι δάσκαλοί/λες τους πιστεύουν ότι πράγματι οι μαθητές τους κατανοούν τους χάρτες και γι' αυτό θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν χάρτες ανάγλυφου κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της γεωγραφίας. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει ταύτιση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών με το αποτέλεσμα. Το ίδιο διαπιστώθηκε και στο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης.



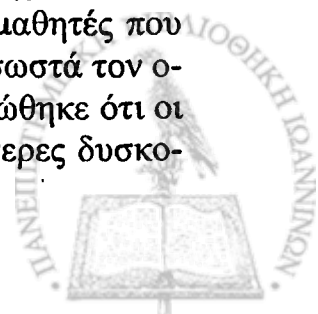


Σχ. 9. Θετική αντίληψη της μορφολογίας



Σχ. 10. Θετική ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Ο χάρτης 9, παρουσιάζει τη χωρική εξάπλωση της "θετικής αντίληψης για τη μορφολογία", δηλαδή το αν αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον τρόπο εναλλαγής του ανάγλυφου από πεδινό σε ημιορεινό και ορεινό. Διαπιστώνεται ότι μόνο οι μαθητές που βρίσκονται κοντά σε ορεινά τοπία και όχι στις πεδιάδες αντιλαμβάνονται σωστά τον ομαλό τρόπο εναλλαγής του ανάγλυφου. Από προηγούμενη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που ζουν σε ημιορεινό ή ορεινό περιβάλλον παρουσιάζουν λιγότερες δυσκο-



λιες να κατανοήσουν την ομαλή εναλλαγή του αναγλύφου από πεδινό σε ημιορεινό και ορεινό (Lambrinos, 2000). Αντίθετα, όσοι ζουν σε παραθαλάσσιο περιβάλλον παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες ενώ, όσοι ζουν σε πεδινό περιβάλλον ανταποκρίνονται σχετικά καλά όταν ο χώρος τους βρίσκεται κοντά σε ορεινή περιοχή και μη ικανοποιητικά όταν ο χώρος τους βρίσκεται μακριά από ορεινό περιβάλλον (Λαμπρινός κ.α. 2000). Τέλος, οι Λαμπρινός κ.α. (2001) διαπίστωσαν ότι ο τρόπος παρουσίασης της εναλλαγής του ανάγλυφου στους σχολικούς χάρτες και άτλαντες δεν είναι ο πλέον κατάλληλος και δεν διευκολύνει τους μαθητές να την κατανοήσουν.

Στο χάρτη 9, οι θετικές τιμές παρουσιάζονται μόνο στις ορεινές - ημιορεινές περιοχές των νομών Χαλκιδικής, Θεσσαλονίκης και Κιλκίς, με εξαίρεση την περιοχή των Νέων Μουδανιών. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με όσα παρουσιάστηκαν πιο πάνω από προηγούμενες έρευνες και επιπλέον ότι οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών στις πεδινές και παραθαλάσσιες περιοχές δεν έχουν αποδώσει, τουλάχιστον ακόμη, τα αποτελέσματα που περιμένουν.

Ο χάρτης 10 παρουσιάζει τη χωρική μεταβολή της "θετικής κριτικής σκέψης" που έχουν αναπτύξει οι μαθητές. Δηλαδή σε ποιες περιοχές οι μαθητές έχουν μάθει να αξιοποιούν τις γνώσεις που έχουν ώστε να καταλήγουν σε ένα νέο συμπέρασμα.

Πρώτη παρατήρηση είναι ότι, σε σχέση με τους δύο προηγούμενους χάρτες, η παράμετρος αυτή παρουσιάζει τη μικρότερη εξάπλωση, με κύρια εμφάνιση στον κορμό του νομού Χαλκιδικής. Και πάλι εμφανίζεται σε μία περιοχή κυρίως ημιορεινή και ορεινή. Στο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης και στις πεδινές περιοχές δεν φαίνεται να αναπτύσσεται θετική κριτική σκέψη. Αυτό δείχνει να είναι απόρροια του προηγούμενου αποτελέσματος. Μαθητές οι οποίοι δεν έχουν κατανοήσει την εναλλαγή του ανάγλυφου δυσκολεύονται να αναπτύξουν κριτική σκέψη γύρω από θέματα που αφορούν το ανάγλυφο (και όχι μόνο για την εναλλαγή του). Επομένως, σε αυτές τις περιοχές παρατηρείται η μικρότερη ταύτιση μεταξύ προσπάθειας και αποτελέσματος των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Chen, J., Li, C., Li, Z. and Gold, C. (2001). A Voronoi-based 9-intersection model for spatial relations. *Int. J. Geographical Information Science*, vol.15, no.3, pp.201-220.
- Λαμπρινός, Ν., Αρχοντόγλου, Σ., Γιαννούση, Κ., Εμμανουηλίδης, Χ., Ευθυμίου, Χ., Θεοδωράκη, Κ., Ιωάννου, Α., Καρανταΐδου, Ρ., Κατσάρκας, Α., Κοτσακώστα, Μ., Κουτσομιχάλη, Π., Παπαστεργίου, Α., Πετρακίδης, Ν. (2000). Η αντίληψη της τρίτης διάστασης στους χάρτες από τους μαθητές του Δημοτικού σχολείου. Πρακτικά Δημερίδας Διδασκαλείου "Δ. Γληνός". Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ. (υπό εκτύπωση).
- Λαμπρινός, Ν., Αρχοντόγλου, Σ., Γιαννούση, Κ., Εμμανουηλίδης, Χ., Ευθυμίου, Χ., Θεοδωράκη, Κ., Ιωάννου, Α., Καρανταΐδου, Ρ., Κατσάρκας, Α., Κοτσακώστα, Μ., Κουτσομιχάλη, Π., Παπαστεργίου, Α., Πετρακίδης, Ν. (2001). Η γεωγραφική θεώρηση του χώρου από τους μαθητές του Δη-

μοτικού σχολείου. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και η Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση". Λευκωσία 3-5 Μαΐου 2000 (υπό εκτύπωση).

Lambrinos, N. (2000). Primary and Elementary School Geography Education in Hellas since 1830. *Geographic Insights*, vol. X, no.2, pp.28-34

Lee, D.T. and Drysdale, R.L. (1981). Generalization of Voronoi diagram in the plane. *SIAM Journal of Computing*, vol.10, pp.73-87.

Petchenik, B. B. (1984). Facts of values: basic methodological issues in research for educational mapping. *Technical Papers of the Twelfth Conference on The International Cartographic Association*, vol. I, pp.788-804

Ruiz-Primo, M.A. and Shavelson, R.J. (1996). Problems and issues in the use of concept maps in Science assessment. *J. of Research in Science Teaching*, vol.33, no.6, pp.569-600

Trifonoff, K. (1999). Encouraging teachers to try new approaches to mapping. *Proceedings of the Joint Seminar on "Discovering Basic Concepts"*. International Cartographic Association, August 10-12, 1999, Montreal, Quebec, Canada, pp.72-76.



Προς μια Γεωγραφική Εκπαίδευση για τον 21^ο αιώνα - Θέσεις προοπτικής

Απόστολος Κατσίκης, Αναπλ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
akatsiki@cc.uoi.gr

Περίληψη

Η γεωγραφική εκπαίδευση στον τόπο μας, δεν αντιστοιχεί στο επίπεδο που της αρμόζει ούτε με βάση την εθνική προσφορά στον κλάδο της Γεωγραφίας και της σχολικής γεωγραφικής γραμματείας, αλλά ούτε και με κριτήριο τις προσδοκίες εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και ευρύτερα του κοινωνικού συνόλου.

Η αναζήτηση των αιτιών της χαμηλής στάθμης της γεωγραφικής εκπαίδευσης στη χώρα μας ανάγεται στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και στην απώλεια ορισμένων από τις αξίες του σχολείου ως θεσμού.

Ως ικανή και αναγκαία συνθήκη ανανέωσης της γεωγραφικής εκπαίδευσης θεωρείται:

- Η διαφοροποίηση των παραμέτρων που επηρεάζουν τη μορφή της και διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά της ως σχολικού αντικειμένου.
- Η ένταξή του όλου εγχειρήματος σε ένα γενικότερο πλαίσιο μεταρρυθμίσεων που αφορούν το σχολείο του 21^{ου} αιώνα.

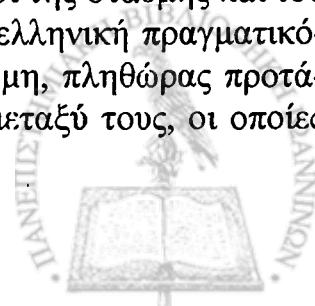
Οι παρακάτω προτάσεις, συνιστούν τους κατευθυντήριους άξονες ανανεωτικής παρέμβασης στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που προετοιμάζει τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα.

- Ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων στα πλαίσια των αρχών της σύγχρονης Γεωγραφίας (φυσικογεωγραφική – ανθρωπογεωγραφική - οικογεωγραφική θεώρηση).
- Εκσυγχρονισμός των διδακτικών μέσων και συνεχής ανανέωσή τους.
- Ειδική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού (γνωστική, διδακτική-μεθοδολογική) και συνεχής επιμόρφωση.
- Υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν τις σύγχρονες επιταγές της Διδακτικής της Γεωγραφίας.
- Δημιουργία ενός «φιλο-γεωγραφικού» κλίματος στο σχολικό χώρο με την εισαγωγή σε νέους τρόπους «γεωγραφικού σκέπτεσθαι».

Εισαγωγικά

Δε θα αποτελούσε υπερβολή η διατύπωση της άποψης ότι κατά τα τελευταία χρόνια τα θέματα τα οποία άπτονται της εκπαίδευσης βρίσκονται στην επικαιρότητα σε καθημερινή βάση. Εκφράσεις όπως εκπαιδευτικό σύστημα, αλλαγές στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και άλλα συναφή προβάλλονται συνεχώς από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, απασχολώντας ένα πολύ μεγάλο τμήμα της κοινής γνώμης

Η εκδήλωση μάλιστα ενδιαφέροντος για τα εκπαιδευτικά ζητήματα δεν εξαντλείται απλά στην ενασχόληση με το συγκεκριμένο τομέα, αλλά συνοδεύεται συνήθως και με την έκφραση ποικίλων απόψεων, κρίσεων και αφορισμών, περί της στάθμης και του επιπέδου της. Εξίσου σύνηθες, και καθόλου παράδοξο για την ελληνική πραγματικότητα, είναι και το γεγονός της διατύπωσης, από ειδήμονες και μη, πληθώρας προτάσεων, στην πλειοψηφία τους μάλιστα εξαιρετικά αντιφατικών μεταξύ τους, οι οποίες



σύμφωνα με τους εκφραστές τους θα συνιστούσαν σωτήριες λύσεις στα χρόνια προβλήματα της εκπαίδευσης.

Η ανάδειξη της κρίσης στον τομέα «γεωγραφική εκπαίδευση»

Και ενώ σε γενικό επίπεδο θεώρησης των εκπαιδευτικών θεμάτων κυριαρχεί η πολυγνωμία και οι αντιθέσεις, σε ορισμένους εκπαιδευτικούς τομείς, κατά κοινή ομολογία, οι διαπιστώσεις ειδικών και μη ταυτίζονται.

Ένας από τους τομείς που ανήκει στην παραπάνω κατηγορία είναι και αυτός που αφορά στα της γεωγραφικής εκπαίδευσης. Οι διαπιστώσεις για το επίπεδο της γεωγραφικής παιδείας στον τόπο μας, είτε αυτές εκφράζουν απόψεις ειδικών (επιστημόνων του ειδικού κλάδου, ιστορικών της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών) ή απλών πολιτών, παρόλο που δε βλέπουν συχνά το φως της δημοσιότητας, συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο: ότι ο παλιός αφορισμός «οι Έλληνες είναι αγεωγράφητοι» εξακολουθεί δυστυχώς και σήμερα να ισχύει.

Ο ισχυρισμός αυτός βέβαια δε διατυπώνεται για πρώτη φορά ούτε μάλιστα προέρχεται αποκλειστικά από τον ελλαδικό χώρο. Έλληνες και ξένοι έχουν εκφράσει κατά καιρούς απόψεις, ως επί το πλείστον καθόλου κολακευτικές για τη στάθμη της παρεχόμενης στα ελληνικά σχολεία γεωγραφικής εκπαίδευσης.

Προς τεκμηρίωση των παραπάνω και εντελώς ενδεικτικά, κατ' εξοχήν όμως αντιπροσωπευτικά, παρατίθενται γνώμες, κατά κύριο λόγο ειδημόνων, που αναφέρονται στη μεταπολεμική περίοδο και μαρτυρούν περί του επιπέδου της γεωγραφικής παιδείας στον τόπο μας.

Από το 1960 ήδη ο Γ. Πουλίτσας, Πρόεδρος της Αρχαιολογικής Εταιρείας, σημειώνει: «...η Γεωγραφία διδάχτηκε στον τόπο μας για πολλά χρόνια με πολύ ατελή τρόπο»⁵⁸. Και μεταγενέστερα, το 1972, ο Επιθεωρητής Μέσης Εκπαίδευσης Κ. Σαρρής αναφερόμενος επίσης στο επίπεδο της παρεχόμενης γεωγραφικής παιδείας γράφει: «Η διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας ευρίσκεται εις χαμηλήν στάθμην και αι αντίστοιχοι γνώσεις των μαθητών εις απαράδεκτον σημείον» (Σαρρής 1972:1).

Την άποψη αυτή συμμερίζονται και ξένοι ερευνητές. Ο καθηγητής Tricart αναφέρει χαρακτηριστικά: «η κατάσταση αναφορικός με την διδασκαλίαν του μαθήματος της Γεωγραφίας εν Ελλάδι είναι ιδιαίτερος κρίσιμος»⁵⁹. Επίσης επισημαίνεται η παντελής απουσία της χώρας μας από την παγκόσμια έρευνα «Γεωγραφική Εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο», η οποία έλαβε χώρα στις αρχές της δεκαετίας του '80 από την «Επιτροπή για τη Γεωγραφική Εκπαίδευση της Παγκόσμιας Γεωγραφικής Ένωσης» (Haubrich 1982). Αλλά και σχετικά πρόσφατα, για να μην υποθέσει κανείς ότι εν τω μεταξύ έχει επέλθει βελτίωση της κατάστασης, οι ενδείξεις, αν μη αποδείξεις, εξακολουθούν να «επιμένουν» για τη χαμηλή στάθμη της γεωγραφικής εκπαίδευσης⁶⁰.

58. Δελτίο της Ελληνικής Γεωγραφικής Εταιρείας, Τ. III, 1960, σ. 15.

59. Σπ. Αντωνόπουλου, *Παγκόσμιον Γεωγραφικόν Εγκόλπιον*, Αθήνα 1967, σ. VII.

60. Βλ. επιστολή της κ. Ν. Πετροπούλου, δασκάλας στο «Βήμα» της 3^{ης} Μαρτίου 1991, η οποία προβαίνει σε θλιβερές εκτιμήσεις για το επίπεδο των γεωγραφικών γνώσεων των μαθητών ενός δημοτικού σχολείου. Επίσης στο πολύ χαμηλό ποσοστό επιτυχίας στο μάθημα της Γεωλογίας-



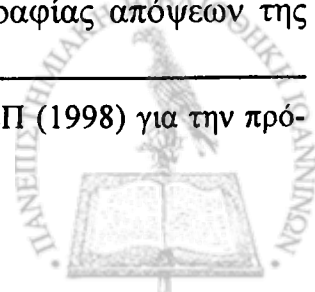
Όπως, ίσως, θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς, πρόκειται για συμπεράσματα και εκφράσεις απόψεων, οι οποίες σχετίζονται με τη χρήση συγκεκριμένων παραμέτρων αξιολόγησης της γεωγραφικής γνώσης και των οποίων (παραμέτρων) η επιλογή συνιστά τεκμήριο και συνάμα κατάλοιπο της ακολουθητέας (εφαρμοζόμενης) διδακτικής διαδικασίας του γεωγραφικού μαθήματος.

Σύμφωνα λοιπόν με τη γνωστή σε όλους μας μεθοδολογική τακτική ως κριτήρια κατάταξης κάποιου στην κατηγορία του «γεωγραφικά ενημερωμένου» ίσχυαν, και ίσως ισχύουν ακόμη, η κατοχή από μέρους του όσο το δυνατόν περισσότερων αριθμητικών δεδομένων (εκτάσεων, πληθυσμού, υψομέτρων κ.λπ.) ή η δυνατότητα απομνημόνευσης των ονομάτων όλων των μορφολογικών εμφανίσεων π.χ. βουνών και νησιών. Στην αντίθετη περίπτωση η άγνοιά τους συνιστούσε ουσιώδη λόγο ένταξης κάποιου στην κατηγορία του «αγεωγράφητου».

Το παράδειγμα ίσως δεν έχει καθολική ισχύ, είναι όμως εμφαντικό της γενικής παραδοχής ότι η γεωγραφική εκπαίδευση στον τόπο μας εμφανίζει σημαντική υστέρηση έναντι των εξελίξεων του επιστημονικού κλάδου της Γεωγραφίας και της Διδακτικής του κλάδου αλλά συνάμα και των χωρικών φυσικογεωγραφικών, ανθρωπογεωγραφικών και οικογεωγραφικών εξελίξεων και αναδιαρθρώσεων. Η προφανής κινητικότητα των τελευταίων ετών τόσο σε χωρικό επίπεδο, όσο και στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική ζωή του πλανήτη μας, καθώς επίσης και οι εξελίξεις και μεταβολές που επήλθαν σε παγκόσμια κλίμακα και που υπήρξαν το κύριο χαρακτηριστικό της μεταπολεμικής περιόδου, φαίνεται ότι δεν επηρέασαν στη χώρα μας την αντίληψη για τη γεωγραφική εκπαίδευση, αφού εξακολουθεί να παραμένει στάσιμη και ανεξέλικτη. Οι διαπιστώσεις αυτές προβάλλουν ως ανεξήγητες εάν αναλογισθεί κανείς «τα προβλήματα στο χώρο», που έχουν προκύψει στο μεταξύ, και την περιβαλλοντική κρίση που διέρχεται ολόκληρος ο πλανήτης μας. Έτσι παρατηρείται το αντιφατικό γεγονός να αναπτύσσονται στον τόπο μας επιστημονικοί κλάδοι που σχετίζονται με τη «ρύθμιση του χώρου», όπως η εφαρμοσμένη Γεωλογία, η Πολεοδομία, η Συγκοινωνιολογία κ.ά. και να παραμένει στάσιμη η ίδια η επιστήμη του χώρου, δηλ. η Γεωγραφία (Πρεβελάκης 1978).

Το παράδειγμα άλλων κρατών

Αντίθετα με τα συμβαίνοντα στη χώρα μας, την ίδια περίοδο και σχεδόν σε παγκόσμια κλίμακα, η Γεωγραφία αναπτύσσεται και αναβαθμίζεται σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Στην προσπάθεια να ερμηνευθούν τα φαινόμενα στο χώρο διατυπώνονται νέες γεωγραφικές απόψεις, όπως εκείνες που αποτελούν τις θεμελιώδεις αρχές της αποκαλούμενης «Νέας Γεωγραφίας» και επιχειρείται συνδυασμός και αξιοποίηση των συμπερασμάτων (και) άλλων επιστημών, πολύ διαφορετικών μάλιστα μεταξύ τους ως προς τη φύση του ερευνητικού τους αντικειμένου, στα πλαίσια εφαρμογής της διεπιστημονικής προσέγγισης των γεωγραφικών προβλημάτων (Claval 1977). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η υιοθέτηση εκ μέρους της Γεωγραφίας απόψεων της



Γνωστικής Ψυχολογίας για την ερμηνεία της διαδικασίας δημιουργίας της αντίληψης του χώρου.

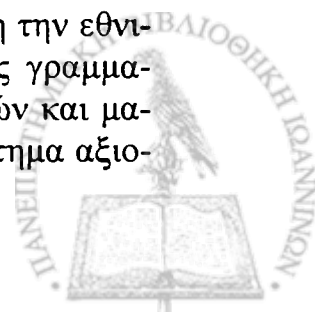
Συγχρόνως, στις περισσότερες χώρες, τα σχολικά προγράμματα που αφορούν στο μάθημα της Γεωγραφίας αναδιαρθρώνονται και συγγράφονται νέα σχολικά βιβλία με βάση τις εξελίξεις και τις αναγκαιότητες της εποχής. Η αναφορά στη διαδικασία αναβάθμισης της γεωγραφικής εκπαίδευσης μέσω της ανανέωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων δύο ευρωπαϊκών κρατών αποτελεί συμβολή στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο άλλες χώρες αντιλαμβάνονται την ανάγκη και το ρόλο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Στη Γερμανία η διαπίστωση ότι το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, η διάρθρωσή της καθώς και η διδακτική μεθοδολογία ήταν ήδη από τη δεκαετία του '70 ξεπερασμένα, οδήγησε σε ριζοσπαστικές, θεματικές και μεθοδολογικές αλλαγές και στην εκπόνηση ειδικού προγράμματος για την αναβάθμιση του μαθήματος της Γεωγραφίας (Πρόγραμμα RCFP). Τα αποτελέσματα των αλλαγών αυτών υπόκεινται συνεχώς από τα μέσα της δεκαετίας του '80 σε αξιολόγηση και, όπου κρίνεται απαραίτητο, επέρχονται οι κατάλληλες βελτιωτικές κινήσεις. Έτσι το μάθημα της Γεωγραφίας βρίσκεται πάντοτε «εντός τόπου και χρόνου».

Στη Μεγάλη Βρετανία, αντίστοιχα, η εφαρμογή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος που ισχύει από το 1995, θεωρείται ότι οδήγησε σε αναβάθμιση του μαθήματος της Γεωγραφίας. Το μάθημα διδάσκεται στις έξι τάξεις του Δημοτικού Σχολείου με σύγχρονη αύξηση των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας. Στο νέο πρόγραμμα ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη χρήση διδακτικών μέσων σύγχρονης τεχνολογίας (H/Y και αντίστοιχο λογισμικό) καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με την αξιοποίηση χαρτών και αεροφωτογραφιών (Morgan 1995).

Οι νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες, οι οποίες συνδέονται με εξελίξεις επιστημολογικής υφής και γνωστικού περιεχομένου όσον αφορά τον κλάδο της Γεωγραφίας, με κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές σε ένα μεγάλο τμήμα του πλανήτη μας, αλλά και με εξελίξεις του χώρου των Επιστημών της Αγωγής μάλλον δεν αποτέλεσαν ικανά κίνητρα για να μεταβληθούν στη χώρα μας οι απόψεις για τη θέση της Γεωγραφίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στα σχολικά προγράμματα. Η Γεωγραφία «φαίνεται» ότι αποτελεί ένα τόσο «ουδέτερο» μάθημα που τείνει να αγνοηθεί σχεδόν τελείως, τόσο από τους υπεύθυνους του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, όσο και από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Προς επιβεβαίωση των παραπάνω αρκεί να αναφερθεί ο εξαιρετικά μικρός αριθμός των ατόμων που ασχολούνται στη χώρα μας, σε επιστημονικό επίπεδο, με τη γεωγραφική εκπαίδευση. Εξίσου απογοητευτικά είναι τα στοιχεία που αφορούν στην ελληνόγλωσση γεωγραφική βιβλιογραφία και ειδικότερα στους τίτλους που αφορούν στη διδασκαλία ή τη Διδακτική του μαθήματος της Γεωγραφίας.

Πληθώρα λοιπόν στοιχείων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η γεωγραφική εκπαίδευση στη χώρα μας δεν αντιστοιχεί στο επίπεδο που της αρμόζει ούτε με βάση την εθνική προσφορά στον κλάδο της Γεωγραφίας και της σχολικής γεωγραφικής γραμματείας, αλλά ούτε και με κριτήριο τις προσδοκίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και ευρύτερα του κοινωνικού συνόλου. Τόσο μέσα από το σύστημα αξιο-



λόγησις⁶¹, όσο και ως απόρροια εφαρμογών στα καθημερινά δρώμενα, διαπιστώνεται η ύπαρξη ενός «γεωγραφικού ελλείμματος» που αφορά στη γεωγραφική πληροφόρηση και στην πρακτική. Το σημαντικότερο, η γεωγραφική εκπαίδευση ανταποκρίνεται κατά πλημμελή τρόπο στις απαιτήσεις και τα οράματα των καιρών για μια εκπαίδευση ανοιχτών οριζόντων, η οποία «εξοπλίζει» κατάλληλα το μαθητή και τον προετοιμάζει αντίστοιχα ώστε να ενταχθεί ομαλά, ως πολίτης, σε έναν κόσμο μεγάλο, αλλά συγχρόνως μικρό.

Αναδρομή στο γεωγραφικό σχολικό παρελθόν

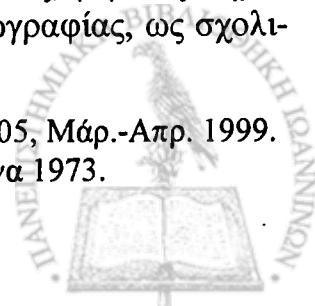
Είναι γνωστό ότι η γεωγραφική γνώση και πληροφόρηση παρέχεται, στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, κύρια μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας. Επομένως η κατάληξη σε οποιαδήποτε συμπεράσματα αναφορικά με τη στάθμη της γεωγραφικής παιδείας σχετίζεται άμεσα με το σύνολο των παραγόντων που αφορούν, διαμορφώνουν και επηρεάζουν το μάθημα της Γεωγραφίας. Έτσι τελικά οι προβληματισμοί γύρω από τη γεωγραφική παιδεία ανάγονται στη διερεύνηση των παραμέτρων που συνδέονται με την παρεχόμενη γεωγραφική εκπαίδευση και τη θέση του μαθήματος της Γεωγραφίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στο σημείο αυτό και προς επικύρωση των παραπάνω διαπιστώσεων αποτελεί αναγκαιότητα η συνοπτική αναφορά στη διαχρονική πορεία του μαθήματος της Γεωγραφίας στο εκπαιδευτικό σύστημα του νεότερου ελληνικού κράτους.

Η Γεωγραφία ευτύχησε (;) τουλάχιστον τυπικά να ανήκει σε εκείνα τα σχολικά αντικείμενα που συμπεριελήφθησαν στα διδακτέα μαθήματα από συστάσεως του ελληνικού κράτους. Για μία πενήνταετία κάνει αισθητή την παρουσία της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα του 19^{ου} αι. με μικρές αλλαγές ποσοτικού (προσθαφαίρεση ωρών) ή ποιοτικού χαρακτήρα (φύση και περιεχόμενο της διδακτέας ύλης). Χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής αποτελεί ο συνδυασμός και η συνύπαρξη των γεωγραφικών με τα ιστορικά στοιχεία καθώς και η συνεχής αναφορά στους διάφορους γεωγραφικούς κλάδους (Φυσική Γ., Μαθηματική Γ., Εμπορική Γ. κ.λπ.). Η συνεχής παρουσία της Γεωγραφίας στα προγράμματα των σχολείων της περιόδου αυτής δε σημαίνει ταυτόχρονα και «επιτυχημένη παρουσία». Κάθε άλλο μάλιστα: οι μαρτυρίες των σχολικών Επιθεωρητών της εποχής περιγράφουν με θλιβερά λόγια τόσο τις συνθήκες διεξαγωγής όσο και τα αποτελέσματα της γεωγραφικής διδασκαλίας⁶².

Κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αι. η κατάσταση δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις. Η Γεωγραφία πότε αφαιρείται (1914) και πότε επανέρχεται (1922) στις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρακολουθώντας κυριολεκτικά τα ιστορικά γεγονότα που σημάδεψαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και επηρεαζόμενη από τη βαρύτητά τους. Αξίζει εδώ να αναφερθεί ή αποδέσμευση στο νομοσχέδιο του 1913, το οποίο σημειωτέον εισήγαγε το θεσμό του εξατάξιου Δημοτικού Σχολείου, του μαθήματος της Γεωγραφίας από αυτό της Ιστορίας, γεγονός σημαντικό για την αυτόνομη εξέλιξή του. Η ανεξαρτητοποίηση της Γεωγραφίας, ως σχολι-

61. Βλ. σχετική έρευνα του Α. Πουλίδη στη «Σύγχρονη Εκπαίδευση», Τ.105, Μάρ.-Απρ. 1999.

62. Βλ. σχετικά : Αλ. Δημαρά, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Ερμής, Αθήνα 1973.



κού αντικειμένου, συνδέεται με την αύξηση της έκτασης του Ελληνικού Κράτους (Πόλεμοι 1912-13) και την ανάγκη γνωριμίας των μαθητών με τις νέες περιοχές της επικράτειας (Κουλούρη 1988:75).

Τα δυσάρεστα ιστορικά συμβάντα (Μικρασιατική καταστροφή, Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, εμφύλια σύρραξη) και η αστάθεια της αντίστοιχης περιόδου (1920-50) ερμηνεύουν και τη στασιμότητα που ακολούθησε, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές αλλαγές, μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '60. Για παράδειγμα τα Αναλυτικά Προγράμματα της περιόδου αυτής παραπέμπουν σε εκείνα του 1935 και το πρώτο μεταπολεμικό ολοκληρωμένο πρόγραμμα για τη Γεωγραφία εμφανίζεται το 1957.

Οι κοινωνικοπολιτικές αλλαγές της δεκαετίας του '60, οι οποίες αποτέλεσαν ισχυρό λόγο αναπροσαρμογής των σχολικών προγραμμάτων, επηρέασαν μάλλον αρνητικά το μάθημα της Γεωγραφίας: οι ώρες διδασκαλίας της μειώνονται προς όφελος νέων μαθημάτων από το φάσμα των Κοινωνικών Επιστημών. Η υποβάθμιση της γεωγραφικής εκπαίδευσης εντοπίζεται και στο Πρόγραμμα του 1989, παρά τη βελτίωση που υφίσταται το μάθημα όσον αφορά σκοπούς και μεθόδους. Η Γεωγραφία διδάσκεται πλέον μόνο στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και μάλιστα μία ώρα εβδομαδιαία.

Αντίστοιχη, προϊούσα υποβάθμιση του γεωγραφικού αντικειμένου παρατηρείται και στη Β/βάθμια εκπαίδευση. Το 1997 καταργείται από το Λύκειο το μάθημα της Γεωλογίας, το οποίο περιείχε σημαντικές γεωγραφικές γνώσεις, ενώ από την ίδια χρονιά η Γεωγραφία στο Γυμνάσιο συρρικνώνεται ακόμη περισσότερο: διδάσκεται πλέον μόνο στις τάξεις Α' και Β'.

Μερικά συμπεράσματα

Από τη συνοπτική παρουσίαση της εξελικτικής πορείας του γεωγραφικού μαθήματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκύπτει άμεσα ή έμμεσα η διαπίστωση ότι η Γεωγραφία από την ένταξή της στα σχολικά προγράμματα και μέχρι σήμερα έχει καταταγεί, επίσημα, βάσει σχετικών εγκυκλίων του Υπουργείου Παιδείας, ή ανεπίσημα, ανάλογα με τη βαρύτητα που της απέδιδαν ή αποδίδουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι, στην κατηγορία των μαθημάτων ήσσονος σημασίας, αυτών που εκπαιδευτικοί και μαθητές ονομάζουν «δευτερεύοντα». Αντιμετωπίστηκε και αντιμετωπίζεται ως «συμπλήρωμα» του ωρολογίου προγράμματος, δεν έχει ανανεωθεί και προσαρμοστεί στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες της εποχής μας και γενικά δεν εξυπηρετεί τους στόχους και τους σκοπούς για τους οποίους έχει εισαχθεί στην εκπαίδευση. Η θέση της στο εκπαιδευτικό σύστημα υποβαθμίζεται συνεχώς και η μελλοντική της προοπτική είναι νεφελώδης και εξαιρετικά αβέβαιη. Στην υιοθέτηση της άποψης αυτής οδηγείται κανείς από τη συνεχή μείωση των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας της στα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τον περιορισμό της διδακτέας ύλης, την υποκατάσταση μέρους του γνωστικού της αντικειμένου από άλλα μαθήματα και εν γένει τη μείωση του κύρους της ως σχολικού αντικειμένου⁶³.

63. Αντίστοιχες επισημάνσεις έχουν γίνει και σε παλαιότερα πονήματα. Βλ. σχετικά Γ. Ρέντζος 1984 και Α. Κατσίκης 1992.



Η ανάχνευση των αιτίων της κρίσης

Οι διαπιστώσεις αυτές, που προκύπτουν από τη σκιαγράφηση των συμπτωμάτων της κρίσης στον τομέα γεωγραφική παιδεία, παραπέμπουν αναπόφευκτα στην αναζήτηση των γενεσιουργών αιτίων υποβάθμισης του αντικειμένου της Γεωγραφίας και κατά συνέπεια στο έλλειμμα γεωγραφικής παιδείας των Ελλήνων. Συγχρόνως υποδεικνύεται και προβάλλεται ένα πλαίσιο κατευθυντήριων αρχών, αξόνων και πρωτοβουλιών που θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλλει θετικά στην αναβάθμισή της και την αποκατάσταση του κύρους της.

Οι παρακάτω παράγοντες, και ειδικότερα εκείνοι που αναφέρονται στο χώρο της εκπαίδευσης, στους οποίους δίδεται και μεγαλύτερη έμφαση, σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τη διαμόρφωση της αντίληψης για τη Γεωγραφία σε ατομικό και θεσμικό πλαίσιο και τη συνακόλουθη στάθμη του επιπέδου της γεωγραφικής παιδείας στον τοπο μας.

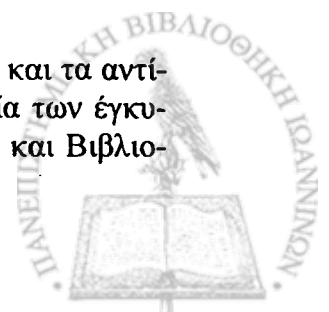
- Στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος δεν υπήρξε συνέχεια στη γεωγραφική παράδοση που να οδηγήσει τη γεωγραφική σκέψη και έρευνα σε εξέλιξη και αναβάθμιση. Η χώρα μας, παρόλο που διέθετε μία ισχυρή γεωγραφική παράδοση, δεν παρακολούθησε κατά τους 16^ο, 17^ο αι. τις γεωγραφικές εξελίξεις που ήλθαν ως επακόλουθο των εξερευνήσεων και ανακαλύψεων κατά την περίοδο της Αναγέννησης. Η μη ύπαρξη κράτους ανάγκασε τους πνευματικούς ανθρώπους της εποχής σε δραστηριοποίηση εκτός του ελλαδικού χώρου. Η έκδοση ενός ικανού αριθμού «Γεωγραφιών» κατά την προεπαναστατική περίοδο ή μεταγενέστερα από τους Ι. Μοισιόδακα, Γ. Φατσέα, Δ. Φιλιππίδη / Γρ. Κωνσταντά, Ν. Θεοτόκη, Μελέτιο το Γεωγράφο, Αθ. Ψαλίδα κ.ά., που αποτελούν λαμπρά παραδείγματα «γεωγραφικής φιλολογίας» και που θα μπορούσαν να αποτελέσουν την απαρχή μιας «Ελληνικής Γεωγραφίας», δεν είχε, με ελάχιστες εξαιρέσεις κατά περιόδους, ανάλογη συνέχεια.
- Νομιμοποιείται κανείς να ισχυρισθεί ότι η θέση του μαθήματος της Γεωγραφίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αντικατοπτρίζει και τη θέση του αντίστοιχου επιστημονικού κλάδου στη χώρας μας, επηρεαζόμενο άμεσα ή έμμεσα από αυτή. Στην Ελλάδα, μέχρι πολύ πρόσφατα, η Γεωγραφία στις διάφορες εκφράσεις της, αποτελούσε-αποτελεί γνωστικό πεδίο μόνο στις Πολυτεχνικές Σχολές της χώρας και στα Τμήματα Γεωλογίας των Σχολών Θετικών Επιστημών⁶⁴. Μόλις κατά την τελευταία δεκαετία κατέστη δυνατή η ίδρυση, σε αυτοτελή και αυτοδύναμη μορφή και υπόσταση, Πανεπιστημιακών Τμημάτων που να εκπαιδεύουν γεωγράφους και να παρέχουν αντίστοιχο πτυχίο, το Τμήμα Γεωγραφίας του Πανεπιστημίου του Αιγαίου (1994-95) και το αντίστοιχο του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου (1999). Το γεγονός θα πρέπει να εκτιμηθεί βέβαια ως ένα θετικό βήμα προόδου στην προσπάθεια αναβάθμισης του κλάδου της Γεωγραφίας (και) στον τόπο μας.

64. Υπάρχει επίσης υπό μορφή Ιστορικής ή Οικονομικής Γεωγραφίας και σε ορισμένα Τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής ή των Οικονομικών ΑΕΙ.



- Η μέχρι πρότινος ανυπαρξία Τμήματος Γεωγραφίας στα ελληνικά ΑΕΙ επηρέαζε και επηρεάζει άμεσα τη γεωγραφική εκπαίδευση επειδή *δεν παρέχεται καμία δυνατότητα στελέχωσης των σχολείων με ειδικούς στο αντικείμενο*. Συγκεκριμένα, στα περισσότερα σχολεία Α/βάθμιας εκπαίδευσης η Γεωγραφία διδάσκεται από εκπαιδευτικούς με πολυετή υπηρεσία, πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, οι οποίοι δεν έχουν έλθει σε επαφή με το αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο. Στη Β/βάθμια εκπαίδευση η διδασκαλία του μαθήματος ανατίθεται, στην καλύτερη των περιπτώσεων, σε καθηγητές του κλάδου ΠΕ₄ (Φυσικούς, Χημικούς, Βιολόγους, Φυσιογνώστες, Γεωλόγους), από τους οποίους μόνον οι ανήκοντες στις δύο τελευταίες ειδικότητες κατέχουν, από πανεπιστημιακές παραδόσεις, κάποιες γεωγραφικές γνώσεις. Αποτελεί βέβαια κοινό μυστικό ότι υπάρχουν δυστυχώς και περιπτώσεις όπου, από έλλειψη ή περίσσεια διδακτικού προσωπικού συνήθως σε μικρής δυναμικότητας σχολεία, η Γεωγραφία «διδάσκεται» (ο σωστότερος όρος θα ήταν «καλύπτεται») από καθηγητές ποικίλων ειδικοτήτων.
- Ευτύχημα αποτελεί το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια, σε ορισμένα από τα Π.Τ.Δ.Ε. της χώρας μας όπως των Ιωαννίνων, της Αλεξανδρούπολης, της Θεσσαλονίκης καθώς και στο Τμήμα Γεωγραφίας της Μυτιλήνης, *προσφέρεται το αντικείμενο «Γεωγραφία και Διδακτική της Γεωγραφίας»*, όπου οι εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας Εκπαίδευσης, κατά βάση, ενημερώνονται τόσο στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας όσο και κυρίως σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και πρακτικής.
- *Η έλλειψη επιμόρφωσης των υπηρετούντων αλλά και των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών*. Οι σχολές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν περιλαμβάνουν στα διδακτέα μαθήματα τη Γεωγραφία, με αποτέλεσμα να μην παρέχεται η δυνατότητα στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν σε νέες απόψεις και μεθόδους. Η δυσμενής αυτή τακτική οδηγεί σε επανάληψη (εφαρμογή) παλιών, ξεπερασμένων μεθοδολογικά διδακτικών προτύπων και συγχρόνως σε συνεχή υποβάθμιση του μαθήματος της Γεωγραφίας.
- *Η περιορισμένη υποστήριξη των διδασκόντων στο έργο τους, σε γνωστικό, μεθοδολογικό – διδακτικό επίπεδο*. Το ρόλο αυτό καλούνται να παίξουν στις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες οι θεσμικά αρμόδιοι σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι, στην πλειοψηφία τους, δεν είναι ανάλογα καταρτισμένοι για την επιστημονική και συμβουλευτική υποστήριξη της διδασκαλίας της Γεωγραφίας. Εδώ θα πρέπει να γίνει αναφορά και σε έναν άλλον αρνητικό και συγχρόνως ενδεικτικό για το ενδιαφέρον που υπάρχει για τη Γεωγραφία, παράγοντα: τη χαρακτηριστικά φτωχή, πάνω στο θέμα, ελληνική βιβλιογραφία, πρωτότυπη ή σε μετάφραση, που θα έδινε απαντήσεις σε κάποιους προβληματισμούς και θα παρείχε τη δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών λύσεων κατά τη διδακτική πράξη⁶⁵.

65. Αναφέρομαι εδώ σε τίτλους οι οποίοι πληρούν τις επιστημονικές προϋποθέσεις και τα αντίστοιχα γνωστικά-διδακτικά-μεθοδολογικά κριτήρια κατάταξής τους στην κατηγορία των έγκυρων και έγκριτων μέσων υποστήριξης της γεωγραφικής εκπαίδευσης (σχετικά βλ. και Βιβλιογραφία).



- *Η υποβαθμισμένη θέση του μαθήματος της Γεωγραφίας στα σχολικά προγράμματα.* Η Γεωγραφία λειτούργησε πάντα και εξακολουθεί να λειτουργεί ως ένα μάθημα «ήσσοнос» σημασίας. Η κατάταξή του, επίσημα ή ανεπίσημα στα αποκαλούμενα «δευτερεύοντα» μαθήματα, είχε ως επακόλουθο την καλλιέργεια από τους διδάσκοντες, συνειδητά ή ασυνείδητα, μιας τάσης υποβιβασμού και κατά συνέπεια ανάλογης αντιμετώπισής του από τους μαθητές, οι οποίοι αποκτούν την αίσθηση ότι η Γεωγραφία αποτελεί ένα μάθημα που δε χρησιμεύει σε τίποτα.
- *Η έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου.* Για τη διδασκαλία της Γεωγραφίας διατίθενται τόσο στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου όσο και στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου 2 ώρες εβδομαδιαία. Ο χρόνος αυτός, πέρα από το ότι δεν εγγυάται μια σωστή παιδαγωγικά διδασκαλία της Γεωγραφίας, αντικατοπτρίζει επίσης και τη στάση της Πολιτείας απέναντι στο συγκεκριμένο σχολικό αντικείμενο. Και τούτο διότι η ιδεολογία και οι κατευθυντήριες γραμμές του εκπαιδευτικού συστήματος εκφράζονται και υλοποιούνται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα (που περιλαμβάνουν και τις ώρες διδασκαλίας κάθε μαθήματος).
- *Τα σχολικά εγχειρίδια* τα οποία, ως γνωστόν, αποτελούν βασικό εργαλείο υλοποίησης των σκοπών του μαθήματος, δεν επετέλεσαν ποτέ ή σχεδόν ποτέ το ρόλο τους. Τα βιβλία Γεωγραφίας, κατά τεκμήριο, δε συμβαδίζουν με την εποχή τους, η διάρθρωση της ύλης δεν εξυπηρετεί σωστά τους μαθησιακούς στόχους, η εικονογράφηση και η παράθεση χαρτών και διαγραμμάτων σπάνια είναι οι ενδεδειγμένες. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι τα ισχύοντα βιβλία για την Α/βάθμια Εκπαίδευση έχουν γραφτεί στις αρχές της δεκαετίας του '80 και έκτοτε, παρά τις αλλαγές σε χωρικό και κοινωνικο-πολιτισμικό αλλά και διδακτικο-μεθοδολογικό επίπεδο, δεν έχουν τροποποιηθεί ή αντικατασταθεί.
- *Η απουσία κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής.* Η Γεωγραφία, μάθημα που στηρίζεται κατεξοχήν στην εποπτεία, απαιτεί κατά τη διδασκαλία της τη χρήση πολλών και διαφορετικών εποπτικών μέσων. Στα περισσότερα σχολεία μας η έλλειψή τους οδηγεί σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, απώλεια των στοιχείων της αυτενέργειας, της αναζήτησης του νέου, της σύνθεσης και συσχέτισης και γενικά της ζωντανίας και ευχαρίστησης κατά τη διδασκαλία. Συνήθως τα μόνα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται είναι ο χάρτης και η υδρόγειος σφαίρα. Επίσης χαρακτηριστική είναι η απουσία από τη διαδικασία της διδασκαλίας της χρήσης ατλάντων. Η προβολή βέβαια κατάλληλων διαφανειών, video-ταινιών, η αξιοποίηση των επιτευγμάτων της σύγχρονης τεχνολογίας (H/Y, εκπαιδευτικού λογισμικού, Internet κ.λπ.), αποτελούν πολυτέλεια για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι ο μαθητής από έλλειψη σωστής εποπτικής υποστήριξης χαρακτηρίζεται ένα «φύσει» ελκυστικό μάθημα ως ανιαρό και χωρίς ενδιαφέρον.
- *Η έλλειψη συντονισμού στον προγραμματισμό των βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.* Είναι γνωστό ότι ενώ στη χώρα μας η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι εννεαετής, η υλοποίησή της πραγματοποιείται από δύο διαφορετικούς τύπους σχολείων, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Η έλλειψη συνεργασίας και συντονισμού στον προγραμματισμό των διδασκόμενων μαθημάτων, σε ποιοτικό καταρχάς αλλά και σε ποσοτικό επίπεδο, μεταξύ των δύο βαθμίδων, οδηγεί σε στεγανά

και σε παιδαγωγική ασυνέχεια. Ως αποτέλεσμα της τακτικής αυτής συχνό είναι το φαινόμενο των επαναλήψεων και επικαλύψεων αλλά και των γνωστικών κενών.

- *Η διαδικασία επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.* Αποτελεί κοινό τόπο ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε ότι αφορά στη Β/βάθμια εκπαίδευση και σε πρακτική βάση, έχει παραιτηθεί, τουλάχιστον τις δύο τελευταίες δεκαετίες, από την υλοποίηση των βασικών του στόχων, την παροχή δηλ. Γενικής Παιδείας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Η εκτροπή από τις βασικές αυτές επιδιώξεις συνδέεται με τον τρόπο εισαγωγής στα ΑΕΙ που μετέτρεψε τα σχολεία (τα Λύκεια αν όχι και τα Γυμνάσια) σε προπαρασκευαστικά κέντρα υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι επιπτώσεις της τακτικής αυτής στην οπτική αντιμετώπισης των σχολικών αντικειμένων από μέρους των μαθητών (και των διδασκόντων) υπήρξαν καταλυτικές: τα μαθήματα που εξετάζονται για την εισαγωγή στις ανώτατες σχολές αποκτούν αυτόματα υψηλό κύρος, μονοπωλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και αποτελούν το επίκεντρο της όλης προσπάθειας του σχολείου, ως θεσμού. Αντίθετα τα υπόλοιπα ή εξαφανίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή θεωρούνται περιθωριακά έως και επιζήμια. Η Γεωγραφία ανήκει στη δεύτερη περίπτωση. Εμφανίζεται ως εξεταστέο μάθημα για κάποιες Ανώτατες Σχολές το 1927⁶⁶, σταδιακά όμως απαλείφεται από τις περισσότερες για να καταλήξουμε σήμερα στην πλήρη εξαφάνισή της από τη λίστα των εξεταστέων μαθημάτων.
- *Η μη σύνδεση θεωρίας και πράξης.* Η γεωγραφική διάσταση εμπεριέχεται σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους με ανθρωπιστικούς και πρακτικούς προσανατολισμούς. Τέτοιοι κλάδοι είναι η Πολεοδομία, η Τοπογραφία, η Γεωλογία, η Κοινωνιολογία, η Οικονομία κ.ά. Τα όρια των ειδικοτήτων αυτών στη σχέση τους με το χώρο, αλλά και την προέλευση και χρήση γεωγραφικών γνώσεων, είναι πολλές φορές ασαφή. Οι κλάδοι αυτοί, που στηρίζονται σε πληθώρα γεωγραφικών πληροφοριών και εφαρμόζουν πολλές αρχές της επιστήμης της Γεωγραφίας, είναι στον τόπο μας περισσότερο γνωστοί και έχουν αποκτήσει υψηλότερο κύρος από την ίδια τη Γεωγραφία. Το ίδιο και οι επιστήμονες ή οι επαγγελματίες που τους εκπροσωπούν, δεδομένου ότι εμφανίζονται ως δημιουργοί εμφανούς έργου. Έτσι η ίδια η Γεωγραφία φαίνεται ότι δε σχετίζεται με την πράξη, ότι παραμένει στο επίπεδο παροχής θεωρητικών γνώσεων και επομένως στερείται των στοιχείων της αμεσότητας και της προσφοράς σε πρακτικό επίπεδο.

Ένα πλαίσιο αρχών ανανεωτικής παρέμβασης

Οι παραπάνω προβληματισμοί δε σκιαγραφούν απλά τα συμπτώματα και τα αίτια της κρίσης στον τομέα «γεωγραφική εκπαίδευση». Υποδεικνύουν συγχρόνως άμεσα τους τομείς οι οποίοι πρέπει να διερευνηθούν και έμμεσα τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την αναβάθμιση του μαθήματος της Γεωγραφίας και παράλληλα της γεωγραφικής παιδείας στον τόπο μας.

66. Στρατιωτικές Σχολές και Α.Σ.Ο.Ε.Ε.



Ως ικανή και αναγκαία συνθήκη ανανέωσης της γεωγραφικής εκπαίδευσης θεωρείται:

- ◆ *Η διαφοροποίηση του όλου πλέγματος των παραμέτρων που επηρεάζουν τη μορφή της και διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά της ως σχολικού αντικείμενου. Η υλοποίηση της παραπάνω πρότασης είναι φανερό ότι προαπαιτεί αλλαγή νοοτροπίας και διαφοροποίηση στάσης τόσο των υπευθύνων φορέων της Πολιτείας όσο και των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Γεωγραφίας.*
- ◆ *Η ένταξη του όλου εγχειρήματος σε ένα γενικότερο πλαίσιο μεταρρυθμίσεων που αφορούν το «Σχολείο του 21^{ου} αιώνα». Η αναβάθμιση του μαθήματος της Γεωγραφίας συνεπάγεται τη διασύνδεσή της με έναν τύπο εκπαίδευσης που είναι προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις του 21^{ου} αι. Μιας εκπαίδευσης για ουσιαστική Αγωγή, που θα είναι χρήσιμη για την κοινωνία, παρέχοντάς της ένα εργαλείο που επιτρέπει τη δημιουργία, την πρόοδο και τη διάδοση της γνώσης (UNESCO 1999). Η Γεωγραφία δεν είναι ένα αντικείμενο μόνο για ειδικούς, αφορά όλους και απευθύνεται σε όλους. Με δεδομένη σήμερα τη διαπίστωση ότι τα προβλήματα στο χώρο και τα προβλήματα του χώρου, οικολογικά και κοινωνικά, έχουν μεγιστοποιηθεί ποιοτικά και ποσοτικά και έχουν λάβει οικουμενικό χαρακτήρα, η ανάγκη αναβάθμισης της Γεωγραφίας, σε όλες της τις εκφράσεις, θεωρείται επιβεβλημένη.*

Οι πρωτοβουλίες αναβάθμισης της σχολικής Γεωγραφίας στο σύνολό της δεν μπορεί και δεν πρέπει να αποτελέσουν ένα συγκυριακό και «επιτόλαιο», όσον αφορά την ταχύτητα της λήψης αποφάσεων, γεγονός. Σε σχέση με όσα αναλύθηκαν παραπάνω, ειδικότερα αυτά που αφορούν στη διασύνδεση των αλλαγών στη γεωγραφική εκπαίδευση με ένα ευρύτερο μεταρρυθμιστικό πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, καθίσταται σαφές ότι οι οποιοσδήποτε παρεμβάσεις απαιτούν την επιστημολογική στήριξή τους σε ένα σύνολο αρχών οι οποίες εκπορεύονται από -και συνδέονται με :

- ◆ *Εξελίξεις στον επιστημονικό – γνωστικό χώρο που υποστηρίζει το αντίστοιχο σχολικό αντικείμενο (επιστήμη της Γεωγραφίας). Η σχολική Γεωγραφία συνδέεται και εξαρτάται άμεσα από τους επιστημονικούς κλάδους της Γεωγραφίας και μάλιστα σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αναφέρεται στο γνωστικό περιεχόμενο της γεωγραφικής διδασκαλίας και το δεύτερο στη γεωγραφική μεθοδολογία και πρακτική. Καθίσταται επομένως σαφές ότι κάθε ανανεωτική προσπάθεια του γεωγραφικού μαθήματος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και να ενημερώνεται για τις επιστημονικές εξελίξεις της επιστήμης της Γεωγραφίας.*
- ◆ *Αναθεωρήσεις θέσεων και απόψεων συνδεδεμένες με τα πεδία των επιστημών της Αγωγής. Επειδή βέβαια η γεωγραφική εκπαίδευση αποτελεί μέρος του θεσμού της σχολείου σαφής είναι η σχέση της με τις βασικότερες από τις Επιστήμες της Αγωγής. Οι εν λόγω επιστήμες παρέχουν τη βάση των ιδεολογικών –μεθοδολογικών προδιαγραφών στις οποίες εδράζεται η Διδακτική της Γεωγραφίας για να συνθέσει σε σύνολο τα στοιχεία που συναποτελούν τη γεωγραφική εκπαίδευση. Κάτω από το πρίσμα αυτό οι εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής που αφορούν στο σχεδιασμό, στη διεξαγωγή και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας αφορούν άμεσα και τη γεωγραφική εκπαίδευση.*



- ◆ *Παράγοντες που απορρέουν από τις κρατούσες ή προβλεπόμενες τάσεις στην αγορά εργασίας.* Η εκπαίδευση δεν αφορά και δεν αποσκοπεί μόνο στη παροχή Παιδείας, στην ατομική καλλιέργεια και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Αποτελεί ένα θεσμό μέσα από τον οποίο προετοιμάζεται ο αυριανός πολίτης για την αντιμετώπιση των βιοποριστικών του αναγκών. Οι διαμορφούμενες νέες τάσεις στην αγορά εργασίας, τα γνωστικά εφόδια και οι αντίστοιχες δεξιότητες, που απαιτούνται για την κάλυψη των επαγγελματικών αναγκών της κοινωνίας, αποτελούν σημαντικές παραμέτρους και θα πρέπει ασφαλώς να ληφθούν υπόψη στη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών.
- ◆ *Το είδος της «γεωγραφικής συμπεριφοράς» που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου βασικών σπουδών.* Η λειτουργία της παραμέτρου αυτής σχετίζεται με την αξιωματική διαπίστωση ότι το είδος της επιθυμητής συμπεριφοράς θεσπίζει τα κριτήρια επιλογής των μαθησιακών στόχων, της υπόστασης του περιεχομένου της παρεχόμενης γεωγραφικής γνώσης και της αντίστοιχης μεθοδολογίας και πρακτικής. Το γενικό αυτό μέτρο, ως κριτήριο επιλογών της σχολικής Γεωγραφίας, καθορίζεται από τα κυρίαρχα γεωγραφικά ενδιαφέροντα, ήτοι τις βασικές γνώσεις και μεθόδους που οδηγούν στην κατανόηση και ερμηνεία των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπου και χώρου και στην αιτιολόγηση της ανάγκης συνύπαρξης όλων των στοιχείων που απαρτίζουν την οικουμένη (Köck 1991: 32).

Ο ρόλος της Διδακτικής της Γεωγραφίας

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ο ρόλος, τα καθήκοντα αλλά και οι υποχρεώσεις του επιστημονικού κλάδου της Διδακτικής της Γεωγραφίας, ο οποίος διασυνδέει όλα τα εμπλεκόμενα στη σχολική Γεωγραφία μέρη. Η καταλυτική συμβολή της Διδακτικής της Γεωγραφίας στην ανανέωση της γεωγραφικής εκπαίδευσης προκύπτει από τις «εξ ορισμού» αρμοδιότητές της. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω η Διδακτική της Γεωγραφίας:

- Επιλέγει και συγκεκριμενοποιεί το είδος και το περιεχόμενο των γεωγραφικών στόχων οι οποίοι θα υλοποιηθούν μέσα από τη διδασκαλία της Γεωγραφίας.
- Αποφασίζει, ποιοτικά και ποσοτικά, για το περιεχόμενο της διδασκαλίας της σχολικής Γεωγραφίας. Φροντίζει επίσης για τη συγκεκριμενοποίηση και την οργάνωσή του σε διδακτικά αντικείμενα.
- Συναποφασίζει, με τη συμβολή των Επιστημών της Αγωγής, για την επιλογή και εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου η οποία θα οδηγήσει στα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα.
- Επιλέγει τις κατάλληλες μορφές και τους τρόπους αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της διδακτικής πράξης και αξιοποιεί τα συμπεράσματα που προκύπτουν, προβαίνοντας σε αναθεωρήσεις και βελτιώσεις της διδακτικής μεθοδολογίας.

(Κατσίκης 1999:87).



Δέσμη προτάσεων (αντί επιλόγου)

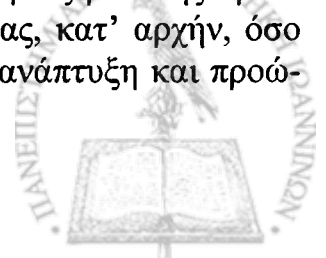
Οι παρακάτω θέσεις – προτάσεις, στηριζόμενες σε πορίσματα της Διδακτικής της Γεωγραφίας, και σε συμπίεση με τις ιδεολογικές αργές του σχολείου του μέλλοντος, συνιστούν τους κατευθυντήριους άξονες ανανεωτικής παρέμβασης στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας. Σημειώνεται ότι μια γενναία και αποτελεσματική κίνηση εκσυγχρονισμού της γεωγραφικής εκπαίδευσης απαιτεί ένα ευρύ πεδίο αλλαγών που άπτονται όλων των χώρων και παραμέτρων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη γεωγραφική παιδεία.

- Διαμόρφωση ενός Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών Γεωγραφίας και προγραμματισμός υλοποίησης των αντίστοιχων γεωγραφικών στόχων στις σχολικές βαθμίδες.
- Επέκταση του γεωγραφικού μαθήματος σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου με προοπτική ένταξής του και στο Λύκειο {υπό τη μορφή μιας Συνθετικής Γεωγραφίας (σχέση – αλληλεξάρτηση - ερμηνεία των ποικίλων εκφράσεων και εκφάνσεων φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος) που θα οδηγεί στην απόκτηση ολιστικής - σφαιρικής άποψης για τον κόσμο}.
- Ανανέωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων στα πλαίσια των αρχών της σύγχρονης Γεωγραφίας η οποία εκφράζεται μέσα από τη φυσικογεωγραφική – ανθρωπογεωγραφική – οικογεωγραφική θεώρηση των χωρικών στοιχείων – φαινομένων – αλληλεπιδράσεων.
- Εκσυγχρονισμός των διδακτικών μέσων (συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών εγχειριδίων), συνεχής ανανέωσή τους και εμπλουτισμός ώστε να διαθέτουν το στοιχείο της επικαιρότητας και της λειτουργικότητας.
- Ειδική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού τόσο από γνωστική όσο και από διδακτική - μεθοδολογική άποψη και δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων για συνεχή επιμόρφωση.
- Υιοθέτηση -- εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που συνάδουν με τη φύση του μαθήματος και ακολουθούν τις σύγχρονες επιταγές της Διδακτικής της Γεωγραφίας.
- Δημιουργία ενός «φιλο-γεωγραφικού» κλίματος στο σχολικό χώρο με την εισαγωγή σε νέους τρόπους «γεωγραφικού σκέπτεσθαι».

Η υλοποίηση των παραπάνω αρχών, η οποία ευελπιστούμε ότι θα οδηγήσει στην αλλαγή του παρόντος κλίματος και στην αναβάθμιση της γεωγραφικής εκπαίδευσης, εναπόκειται στους φορείς οι οποίοι:

α) διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, β) συμβάλλουν στην προώθηση του επιστημονικού και ερευνητικού έργου στο χώρο της Γεωγραφίας και γ) υλοποιούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Στην πρώτη περίπτωση ανήκει το καθ' ύλην αρμόδιο Υπουργείο, υπεύθυνο για τη λήψη αποφάσεων και το σχεδιασμό στην εκπαίδευση, στη δεύτερη τα ΑΕΙ και τα διάφορα ερευνητικά κέντρα και στην τρίτη τα ιδρύματα Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης και αντίστοιχα οι διδάσκοντες Γεωγραφία. Είναι όμως βέβαια φανερό ότι μια γεωγραφική εκπαιδευτική «αναγέννηση» απαιτεί την εκπλήρωση μιας βασικής προϋπόθεσης: της εκφρασμένης βούλησης τόσο από πλευράς Πολιτείας, κατ' αρχήν, όσο και από πλευράς εκπαιδευτικού συστήματος, κατά δεύτερον, για ανάπτυξη και προώθηση του σχολικού αντικειμένου της Γεωγραφίας.



Βιβλιογραφία

- Claval, P. (1977), *La nouvelle Geographie*, P.U.F./Que sais-je, Paris.
- Haubrich, H. (1982), *Geographische Erziehung im internationalen Blickfeld*, Braunschweig.
- Kirk, W. (1963), Problems of Geography. *Geography*, Vol. 48: 357-371.
- Köck, H. (1991), *Didaktik der Geographie. Methodologie*, Oldenbourg, München.
- Morgan, W. (1995), The shape of things to come. *Primary Geographer*, n. 21:10-11.
- Unesco (1999), *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Gutenberg, Αθήνα.
- Walford, R. & Haggett, P. (1995), Geography & geographical education. Some speculations of the Twenty-first century, *Geography*, no. 346, vol. 80, part I: 3-13.
- Κατσίκης, Α. (1992), Γεωγραφική Παιδεία και Σχολική Γεωγραφία. Καταγραφή συμπτωμάτων και αιτίων της κρίσης στον τομέα «Γεωγραφική Εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.64: 66-72.
- Κατσίκης, Α. (1999), *Διδακτική της Γεωγραφίας. Επιστημολογική Θεώρηση, Γεωγραφική Γνωστική τεκμηρίωση*, Τυπωθήτω/ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ, Αθήνα.
- Κουλούρη, Χ. (1988), *Ιστορία και Γεωγραφία στα Ελληνικά Σχολεία (1834-1914)*, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- Πρεβελάκης, Γ. (1978), Για την ανάπτυξη της επιστήμης του χώρου στην Ελλάδα. *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 1: 55-62.
- Ρέντζος, Γ. (1984), *Γεωγραφική Εκπαίδευση, Επικαιρότητα*, Αθήνα.
- Σαρρής, Κ. (1972), *Η διδασκαλία της Γεωγραφίας*, Χανιά.



Το πρόβλημα της αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μοντέλα, διαδικασίες αξιολόγησης και προτάσεις

Ευαγγελία Θ. Μαυρικάκη, Λέκτορας Βιολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Φλώρινας του Α.Π.Θ.

Περίληψη

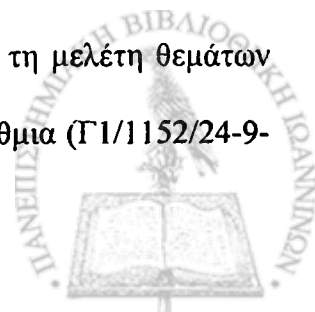
Ένα βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) στο σχολείο είναι ο σχεδιασμός και η εκπόνηση προγραμμάτων. Απαραίτητο στάδιο ενός τέτοιου προγράμματος αποτελεί η διαδικασία αξιολόγησής του, κατά την οποία ελέγχεται το επίπεδο επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων, μελετώνται οι θετικές και αρνητικές παράμετροι που επέδρασαν και γενικά αξιολογείται το πρόγραμμα κατά στάδιο και συνολικά. Ωστόσο, η διαδικασία της αξιολόγησης συχνά παραλείπεται ή όταν πραγματοποιείται είναι πλημμελής με ακαθόριστα όρια και αξιολογικά εργαλεία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα προγράμματα Π.Ε. ποικίλουν από σχολείο σε σχολείο και η επίτευξη των στόχων τους είναι δύσκολο να αξιολογηθεί. Στην εισήγησή μας επιχειρείται η καταγραφή και ανάλυση των υπάρχοντων μοντέλων αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ειδικότερα των προγραμμάτων Π.Ε. Επιχειρείται η επισήμανση των θετικών και των αρνητικών παραμέτρων που τα χαρακτηρίζουν και αναζητούνται λειτουργικά χαρακτηριστικά ενός βασικού αξιολογικού μοντέλου, όπως η απλότητα, η ευχρηστία και η αποτελεσματικότητα ως προς τη βασική λειτουργική του αποστολή. Τέλος, επιχειρείται η ιχνογράφιση ενός βασικού αξιολογικού μοντέλου, το οποίο θα μπορέσει να συστηματοποιήσει και να ορθολογικοποιήσει τη δυναμική της αξιολόγησης και θα επιτρέψει την ουσιαστική ενσωμάτωση της στα σχολικά προγράμματα Π.Ε.

1. Εισαγωγή

Από τα πρώτα χρόνια εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (στο εξής ΠΕ) στην Ελλάδα⁶⁷ προτάθηκε να ακολουθείται η εφαρμογή προγραμμάτων (ή αλλιώς project) τόσο στα σχολεία της Β/βάθμιας εκπαίδευσης αρχικά όσο και στα σχολεία της Α/βάθμιας εκπαίδευσης αργότερα. Δεδομένου ότι η ΠΕ από τη μια και το project από την άλλη αποτέλεσαν καινοτόμους εκπαιδευτικές διαδικασίες, το Υπουργείο θεώρησε σκόπιμο να καθορίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις, που πρέπει να πληρούνται πριν ξεκινήσει η εφαρμογή ενός προγράμματος ΠΕ, με ανάλογες εγκυκλίους⁶⁸. Μεταξύ αυτών των προϋποθέσεων κρίνεται απαραίτητη η συμπλήρωση από τους εκπαιδευτικούς ενός σχεδίου εφαρμογής του προγράμματος, στο οποίο θα διαφαίνεται και ο τρόπος αξιολόγησής του (*Τι θα αξιολογηθεί; Από ποιον; Πότε; Πώς;*) αλλά όλα αυτά «αν έχει αποφασιστεί διαδικασία αξιολόγησης»! Εν ολίγοις, αν και τονίζεται η ανάγκη αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ δυστυχώς αυτή γίνεται *ad libitum*.

67. Γ2/3357/8-11-83. Το 1986 συγκροτείται επίσημα ομάδα εργασίας για τη μελέτη θεμάτων σχετικών με την ΠΕ στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

68. Το 1989 για την Β/βάθμια (Γ2/252/20-1-89) και το 1991 για την Α/βάθμια (Γ1/1152/24-9-91).



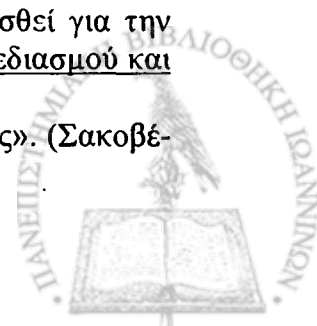
Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν προγράμματα ΠΕ δεν δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξιολόγηση⁶⁹ και αυτό φαίνεται είτε από την παρουσίαση του προγράμματος είτε από τις φόρμες που αποστέλλουν συμπληρωμένες στους υπεύθυνους ΠΕ, οι οποίες στην πλειονότητά τους δεν αναφέρονται σε κανένα είδος αξιολόγησης ή αν αναφέρονται σπανίως ακολουθείται μια επιστημονικά τεκμηριωμένη μεθοδολογία. Ποικίλες είναι οι αιτίες αυτού του φαινομένου. Κατ' αρχήν, η βραχύχρονη παρουσία της ΠΕ στα εκπαιδευτικά δρώμενα και ο καινοτόμος τρόπος εφαρμογής της καθιστούν την αξιολόγηση μια άχαρη διαδικασία που πιθανότατα θα ανέστειλε την εθελοντική ενασχόληση ορισμένων εκπαιδευτικών με αυτήν⁷⁰. Ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια εμφάνισης της ΠΕ στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η αξιολόγηση θα αποτελούσε τροχοπέδη στην ευρεία αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιθυμούσαν – ορθώς – μια σχετική ελευθερία. Βέβαια, η έλλειψη της απαραίτητης έμφασης στην αξιολόγηση στα προγράμματα επιμόρφωσης που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ενέτεινε το πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε σήμερα⁷¹: η αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ στερείται συχνά επιστημονικότητας με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η αποτελεσματικότητα των επιδράσεών της στους συμμετέχοντες, αφού πολλοί υποστηρίζουν ότι δεν είναι σε θέση να μας πείσει πως οι μαθητές θα εφαρμόσουν στο μέλλον αυτά που επιδιώκουμε (Μάναλης & Πλατανιστιώτη 1999; Eiser 1988).

Η εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ μοιάζει ανούσια και ανώφελη χωρίς την αποσαφήνιση και αξιολόγηση ορισμένων στρατηγικών που εφαρμόζονται σε αυτήν, ενώ η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων της γίνεται όλο και πιο επιτακτική ώστε οι μέτεπειτα εφαρμογές και οι σχεδιασμοί νέων προγραμμάτων να τεθούν σε καλύτερες και ασφαλέστερες βάσεις. Αν καταφέρουμε να προσδιορίσουμε τι έμαθαν οι μαθητές, αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι και κατά πόσο οι εμπειρίες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος τους επηρέασαν, θα έχουμε ένα σημαντικό πλεονέκτημα την επόμενη φορά που θα ξεκινήσουμε ένα πρόγραμμα ΠΕ (Payne 1992). Αυτό προϋποθέτει σωστό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας: έχουμε καταλήξει στις θεωρίες μάθησης που θα ακολουθήσουμε, έχουμε επιλέξει και οργανώσει κατάλληλα τα περιεχόμενα, έχουμε εντοπίσει τις πιθανές πηγές (διαδίκτυο, βιβλιοθήκες, έμπυχο υλικό κ.ά.) αλλά και τα περιβάλλοντα μάθησης που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε (φυσικά, ανθρωπογενή).

69. Όπως αναφέρουν και οι Σακοβέλη & Κρίβας «Υπάρχει η τάση της υποβάθμισης της αξιολόγησης ως τελικό στάδιο ενός προγράμματος. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν συχνά αδυναμία από άποψη χρήσης εργαλείων αξιολόγησης ή/και δημιουργίας καινούριων». (Σακοβέλη & Κρίβας 1999).

70. Γ2/3594/30-9-91 «Το ΥΠΕΠΘ ... καλεί τους εκπαιδευτικούς που έχουν πεισθεί για την αναγκαιότητα εφαρμογής της ΠΕ και επιθυμούν να εμπλακούν στις διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος να κάνουν τις απαραίτητες ενέργειες...».

71. «Όσοι (εκπαιδευτικοί) αποκτούν εμπειρία περνούν στο στάδιο της αξιολόγησης». (Σακοβέλη 1999)



2. Προβλήματα κατά την αξιολόγηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Ε. Τσαλίκη εστιάζει το πρόβλημα της δυσκολίας αξιολόγησης στην ΠΕ ως πρόβλημα στην επιλογή του περιεχομένου και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που ακολουθούνται σε ένα πρόγραμμα (Tsaliki 1998; Τσαλίκη 1984), ενώ ο Α. Αθανασάκης τονίζει ότι για να έχει νόημα η εφαρμογή ενός προγράμματος ΠΕ είναι απαραίτητη η συνολική αξιολόγηση του προγράμματος και των αποτελεσμάτων του μετά την εφαρμογή (Αθανασάκης 1996). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η αξιολόγηση δεν αφορά σε μη μετρήσιμα στοιχεία είναι προφανές ότι αυτό που θα αξιολογήσουμε θα πρέπει να είναι σαφές και μετρήσιμο. Έτσι, ενώ η Ε. Φλογαΐτη υποστηρίζει ότι οι στόχοι της ΠΕ κινούνται κυρίως στη διαμόρφωση πολιτών με οικολογική παιδεία και συνείδηση, κοινωνικά δραστηριοποιημένων και υπεύθυνων ως προς το περιβάλλον (Φλογαΐτη 1998: 192-193), άλλοι θεωρούν αποτελεσματική την ΠΕ όταν επιφέρει αλλαγές σε γνωστικό επίπεδο, άλλοι όταν επιφέρει αλλαγές στη στάση και στη συμπεριφορά, άλλοι όταν επιφέρει αλλαγές στη γνώση και στις στάσεις (Leeming et al 1993). Τα τελευταία χρόνια θεωρούμε την ΠΕ ως την *εκπαίδευση για αειφορία*⁷², η οποία κύριο στόχο της έχει να επιτρέψει στους μαθητές να συμμετάσχουν στη διαδικασία διαμόρφωσης της μελλοντικής κοινωνίας. Άλλοι πάλι πιστεύουν ότι η ΠΕ δεν μπορεί ουσιαστικά να ενθαρρύνει την υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά και είναι αναποτελεσματική στο να επιφέρει μια τέτοια αλλαγή, γιατί οι μαθητές δεν είναι ουσιαστικοί κοινωνοί περιβαλλοντικών θεμάτων (Volk et al 1984).

Οποιαδήποτε άποψη κι αν ενστερνιστούμε σχετικά με την κατεύθυνση των στόχων, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτοί αφορούν την ΠΕ στο σύνολό της, ως εκπαιδευτική διαδικασία και όχι ως μεμονωμένο πρόγραμμα. Συνεπώς, είναι ουτοπικό να πιστεύουμε ότι είναι δυνατόν μέσα από ένα πρόγραμμα ΠΕ, διάρκειας έστω και ενός σχολικού έτους, οι μαθητές θα μπορέσουν να καταφέρουν να κατανοήσουν ένα ευρύ φάσμα δυσνόητων εννοιών και να αλλάξουν στάσεις και συμπεριφορές. Για παράδειγμα, ως προς το συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα απαιτούνται μακροπρόθεσμοι στόχοι (Φαρατζή 1995). Οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν μεγαλεπήβολους στόχους σε στενά χρονικά περιθώρια καταλήγουν σε ασάφειες και γενικότητες και προγράμματα αμφιβόλου ποιότητας, τα οποία, παραδόξως, οι ίδιοι θεωρούν επιτυχημένα (Αγγελίδου 1999). Είναι λοιπόν εύλογο ότι πριν την έναρξη του σχεδιασμού ενός προγράμματος βασικότερο όλων είναι να καθορίσουμε στόχους εφικτούς και προσαρμοσμένους στο επίπεδο των συμμετεχόντων και να μην περιμένουμε να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι της ΠΕ όπως αυτοί διατυπώθηκαν στη διεθνή συνδιάσκεψη της Τιφλίδας! Εξάλλου, η έλλειψη καθολικής συμφωνίας στους σκοπούς ή στα επιθυμητά ή δυνατά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προσπαθειών είναι δυνατόν να θέσει σε κίνδυνο οποιαδήποτε, κατά τα άλλα σοβαρή, προσπάθεια αξιολόγησης (Δημητρόπουλος 1998).

72. Seybold, H. (2000). Sustainable development – A new paradigm for future-oriented environmental education in Germany. In: Παπαδημητρίου, Β. (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα – Προοπτικές και δυνατότητες»*, 6-9 Οκτωβρίου 2000, Λάρισα.



Για να εξασφαλίζουμε την αξιοπιστία της αξιολόγησής μας και την εγκυρότητά της είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε ή να προβλέπουμε κάποιους παράγοντες που την επηρεάζουν, εσωτερικούς ή εξωτερικούς, και οι οποίοι μπορεί να απειλούν την εγκυρότητά της (Πίνακες 1 & 2).

Σε οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης εντοπίζονται κάποια προβλήματα ποικίλης αιτιολογίας. Στην περίπτωση που αξιολογούμε προγράμματα ΠΕ τα βασικότερα προβλήματα που έχουμε να αντιμετωπίσουμε είναι τα εξής⁷³:

1. Εξαιτίας της μεγάλης θεματολογίας της ΠΕ είναι δύσκολο να θεσπιστούν κριτήρια, τα οποία να καλύπτουν όλο το εύρος των προγραμμάτων και τις επιμέρους ανάγκες του εκάστοτε προγράμματος.
2. Οι υποθέσεις στις οποίες στηρίζουμε την αξιολόγηση είναι αρκετές φορές λανθασμένες. Για παράδειγμα, η ύπαρξη πολλαπλών πλαισίων αναφοράς στους εκπαιδευτικούς ως προς την έννοια και τους σκοπούς της ΠΕ είναι δυνατόν να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα μια αξιολόγηση (Δασκολιά 1999). Όπως αναφέρει και ο Γ. Περδίκης «Μια συστηματικότερη αξιολόγηση των προγραμμάτων απαιτεί αντικειμενικά κριτήρια και “εργαλεία” (π.χ. ερωτηματολόγια) που αυτή τη στιγμή δεν διαθέτουμε και που θα πρέπει μέσα από την έρευνα και τον προβληματισμό για την ΠΕ να βρεθούν και να δοκιμαστούν στην πράξη» (Περδίκης 1994).
3. Η υποκειμενικότητα και η ιδεολογική φόρτιση των αξιολογητών, που συνήθως είναι και οι υπεύθυνοι-συντονιστές του προγράμματος.
4. Η δυσκολία στην ορθή ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ακόμα και σε περιπτώσεις όπου έχουν χρησιμοποιηθεί τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία, τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να ερμηνεύσουν σωστά τα αποτελέσματα.
5. Εξαιτίας της σύνδεσης της ΠΕ με την πράξη και την κοινωνική πραγματικότητα είναι δύσκολο να εντοπίσουμε εκείνα τα αποτελέσματα που είναι απόρροια του προγράμματος σε σχέση με εκείνα που οφείλονται σε άλλους παράγοντες.
6. Η έλλειψη επαρκών στοιχείων στην ελληνική βιβλιογραφία, στα οποία να μπορεί να βασιστεί και/ή να συμβουλευτεί όποιος ενδιαφέρεται να εφαρμόσει μια επαρκή αξιολόγηση στην ΠΕ, καθώς επίσης η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης σε όσους ασχολούνται με αυτήν.

3. Προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, δεδομένου ότι απαιτεί κατάλληλη θεωρητική υποδομή και προετοιμασία και μόνο η λεπτομερής καταγραφή των σταδίων από τα οποία θα διέλθουμε, συνοδευόμενη από διαφάνεια των διαδικασιών που θα ακολουθήσουμε θα καταστήσουν τα αποτελέσματα αξιοποιήσιμα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει μια ομάδα στόχων ανάλογα με το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και τα επιθυμητά αποτελέσματα και τελικά να προσαρμόσει αντιστοι-

73. Βασιζόμαστε σε προβλήματα που απαντώνται γενικά στην αξιολόγηση και τα οποία προσαρμόσαμε στην ΠΕ. Βλέπε επίσης Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998). *ό.π.*



χως τη διαδικασία αξιολόγησης. Υποστηρίζοντας τη βαρύνουσα σημασία που πρέπει να έχει η ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε ένα πρόγραμμα ΠΕ (Scott 2000), θα πρέπει να δούμε την επίτευξη των επιμέρους στόχων μέσα από αυτό το πρίσμα. Έτσι, ως προς το γνωστικό τομέα ενώ είναι απαραίτητη η απόκτηση βασικών οικολογικών γνώσεων, ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δίνεται στην εξοικείωση με τις διαδικασίες επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων και τις στρατηγικές δράσης. Ως προς τον ψυχοκινητικό τομέα, η διαχείριση περιβαλλοντικών προβλημάτων και θεμάτων και η ανακάλυψη των τρόπων ανάληψης δράσης έχουν βαρύνουσα σημασία, αφού η εκπαίδευση για αειφορία προϋποθέτει ότι οι μαθητές θα αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αναγνωρίζουν ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα ή θέμα και θα είναι σε θέση να εντοπίζουν όλες τις πιθανές όψεις αυτού. Ως προς το συναισθηματικό τομέα η βαρύτητα δίνεται στην ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων σε θέματα που αφορούν στο περιβάλλον και την προστασία του. Αν και δεν έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερα έντονη σχέση μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς⁷⁴ θεωρείται ότι η ανάπτυξη συγκεκριμένων στάσεων μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς, ενώ σημαντική είναι επίσης και η ανάπτυξη ορισμένων αξιών.

Ανεξαρτήτως των στόχων που θέτουμε, η αξιολόγηση ενός project ΠΕ μπορεί να αναπτυχθεί σε οκτώ στάδια (Sanders 1992; Earl et al 1998; Paulussen 1995) (Σχήμα 1), τα οποία αναλυτικότερα έχουν ως εξής:

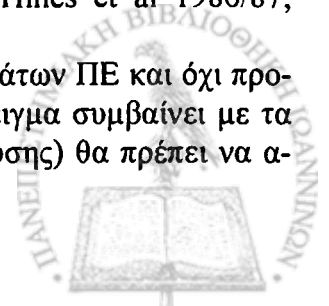
Στάδιο 1^ο: Σχηματοποιούμε τη συνολική θεώρηση της αξιολογικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια θα πρέπει να απαντούμε στα ερωτήματα: *γιατί* αξιολογούμε τη συγκεκριμένη διαδικασία και *τι* ελπίζουμε να αποκομίσουμε από τη συγκεκριμένη αξιολόγηση. Αυτό το στάδιο αφορά κυρίως τους επιμέρους στόχους που θέτουμε στο πρόγραμμά μας, λαμβάνοντας υπόψη και τις ανάγκες των μαθητών, εκπαιδευτικών κ.ά. ενώ διευκρινίζουμε και αν πρόκειται για διαμορφωτική ή τελική αξιολόγηση⁷⁵.

Στάδιο 2^ο: Λαμβάνονται αποφάσεις ως προς την υιοθέτηση κάποιων καθοριστικών παραμέτρων, όπως το αν η αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί από εσωτερικούς ή εξωτερικούς κριτές ή αν θα προσεγγιστεί επιστημονικά ή απλά διαφωτιστικά ή και τα δύο. Το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο μπορεί να γίνει η αξιολόγηση μπορεί να ορίζεται ως εξής (Wilke 1997):

- φυσική δραστηριότητα σε φυσικό περιβάλλον: παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή στις καθημερινές του δραστηριότητες,
- δομημένη δραστηριότητα σε φυσικό περιβάλλον: αναθέτεται στο μαθητή μια εργασία και ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την απόδοσή του,

74. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson βρέθηκε χαμηλός ($r=0,347$). (Hines et al 1986/87; Ντόλκα 2000).

75. Εφόσον αναφερόμαστε στην αξιολόγηση εξατομικευμένων προγραμμάτων ΠΕ και όχι προγραμμάτων που πρόκειται να έχουν επαναληψιμότητα (όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τα προγράμματα που εφαρμόζονται στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) θα πρέπει να ακολουθήσουμε την τελική αξιολόγηση.



- δομημένη δραστηριότητα σε δομημένο περιβάλλον: αναθέτεται στο μαθητή μια εργασία, την οποία πρέπει να εκτελέσει σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, ενώ ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την απόδοσή του⁷⁶.

Στάδιο 3^ο: Λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με τη συνολική στρατηγική της αξιολόγησης. Καθορίζονται οι πηγές πληροφόρησης, οι τεχνικές άντλησης των πληροφοριών και ολοκληρώνεται ο συνολικός προγραμματισμός της⁷⁷. Συνήθως εφαρμόζουμε έναν από τους τρεις βασικούς σχεδιασμούς αξιολόγησης ενός project (Πίνακας 3).

Στάδιο 4^ο: Σχεδιάζουμε τον τρόπο συλλογής δεδομένων και τα όργανα μέτρησης που θα χρησιμοποιήσουμε, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, όργανα παρατήρησης κ.λπ. έχοντας πάντα υπόψη τις μεθόδους με τις οποίες θα αναλύσουμε τα αποτελέσματα. Αυτή η φάση είναι συνήθως και ο σκόπελος που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της αξιολόγησης. Η συλλογή δεδομένων μπορεί να γίνει μέσα από την παρατήρηση, το γραπτό λόγο των συμμετεχόντων, συνεντεύξεις, τη χρήση αρχείων, τη δημιουργία και συλλογή της πορείας του έργου των συμμετεχόντων (*portfolio*) κ.ά. (Wilke 1997; Δημητρόπουλος 1998; Tierney et al 1991; Moorcroft, et al 2000; Disinger 1981; Gall et al 1996; Javeau 1996).

Στάδιο 5^ο: Δοκιμάζουμε τα όργανα μέτρησης που θα χρησιμοποιήσουμε ώστε να είμαστε βέβαιοι ότι λειτουργούν και παράγουν αξιοποιήσιμα αποτελέσματα

Στάδιο 6^ο: Πραγματοποιούμε την αξιολόγηση με βάση το καθορισμένο πρόγραμμα.

Στάδιο 7^ο: Αναλύουμε το υλικό της ανατροφοδότησης, που προέκυψε μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης, σχηματοποιούμε τα ευρήματά μας, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις μας και τις ανακοινώνουμε με τον πιο πρόσφορο τρόπο (π.χ. μέσω μιας έκθεσης, άρθρου ή προφορικής ανακοίνωσης). Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ανατροφοδότησης είναι πολύ σημαντική για τα προγράμματα που θα ακολουθήσουν.

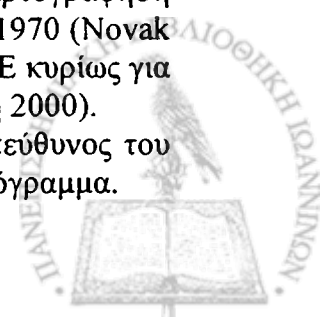
Στάδιο 8^ο: Προχωρούμε στις παρεπόμενες από την αξιολόγηση διαδικασίες, όπως τροποποίηση του πλαισίου και καθορισμό άλλων απαραίτητων ενεργειών.

4. Τελικές παρατηρήσεις

Σύμφωνα με τις τρέχουσες απόψεις για την ΠΕ θεωρούμε ότι το κοινωνικο-κριτικό παράδειγμα αποτελεί την καταλληλότερη προσέγγιση, συμφωνώντας με τη Μ. Δασκολιά (Δασκολιά 1999), εντούτοις όπως αναφέρει και η Ε. Φλογαΐτη «η έλλειψη στρατηγικών στην αξιολόγηση σαφώς διαμορφωμένων στο πλαίσιο του κριτικού παραδείγματος επιτείνει το πρόβλημα» (Φλογαΐτη 199). Η αναγκαιότητα της ευρύτερης εφαρμογής μιας επιστημονικά αποδεκτής αξιολόγησης μας οδηγεί προς μια θετικιστική αξιο-

76. Στην τελευταία κατηγορία κατατάσσονται και οι εννοιολογικοί χάρτες ή «χαρτογράφηση εννοιών», μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρύτατα στις Φυσικές Επιστήμες από το 1970 (Novak & Gowin 1984) και θεωρείται μια διαδικασία ιδιαίτερα χρήσιμη στο πλαίσιο της ΠΕ κυρίως για την αξιολόγηση της επίτευξης στόχων γνωστικής περιοχής (Αγγελίδου & Φλογαΐτη 2000).

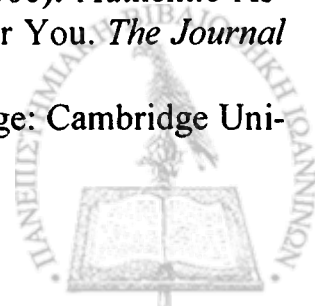
77. Σε αυτό αποσκοπεί η συμπλήρωση της απαραίτητης φόρμας, την οποία ο υπεύθυνος του προγράμματος πρέπει να αποστείλει στη Διεύθυνση Σπουδών πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα.



λόγηση, η οποία θα μπορούσε να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην παρούσα φάση, κατά την οποία ακόμα και η εφαρμογή ενός προγράμματος αποτελεί καινοτόμο πρακτική για πολλούς, ώστε να τους απελευθερώσει από το άγχος της αξιολόγησης (Boyce 1996). Εξάλλου, ενώ η γενικότερη φιλοσοφία της ΠΕ εντάσσεται στις αρχές της *κριτικής παιδαγωγικής* (Πυργιωτάκης 1999), όπου το επίκεντρο δεν είναι η απλή θεωρητική γνώση, αλλά η ζωντανή κοινωνική δράση και η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης, μια τεχνοκεντρική προσέγγιση βασιζόμενη πάντα στις αρχές του κοινωνικοκριτικού παραδείγματος (Robottom & Hart 1999) και σε κριτήρια μη αντικειμενικά και προκαθορισμένα, αλλά καθοριζόμενα από την εκάστοτε ομάδα εργασίας και το περιβάλλον εφαρμογής, θα βοηθούσε στη σχηματοποίηση της διαδικασίας που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αξιολογήσει ένα πρόγραμμα ΠΕ.

Βιβλιογραφία

- Bloom, H., Quint, J. (1999).** *Assessing Program Impacts and Implementation*. USA Dept. of Education: Program Evaluation Service.
- Boyce, M.E. (1996).** Teaching critically as an act of praxis and resistance. *Electronic Journal of Radical Organization Theory*, Summer, 1996.
- Disinger, J. (1981).** Environmental Education in the K-12 Schools: A National Survey. In A. Sacks et al. (eds.) *Current Issues VII, The Yearbook of Environmental Education and Environmental Studies*. Columbus, OH: ERIC/SMEAC.
- Earl, S. & McConnell, M. (1998).** *Instructional Planning in Tertiary Level Teaching*. Aberdeen: Robert Gordon University.
- Eiser, C., Eiser, J.R. (1988).** The Evaluation of “Double Take”: a school-based drugs education package. *Educational Review*, 40 (3), 349-358.
- Fitz-Gibbon, C.T., Morris, L.L. (1987).** *How to Design a Program Evaluation*. California: Sage Publications.
- Gall, M.D., Borg, W.R., Gall, J.P. (1996).** *Educational Research – An Introduction*. (6th ed) New York: Longman.
- Hines, J., Hungerford, H., Tomera, A. (1986/87).** Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18(2), 1-8.
- Javeau, C. (1996).** *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο* (μτφρ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη). Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Leeming, F.C., Dwyer, W.O., Porter, B.E. & Cobern, M.K. (1993).** Outcome research in environmental education: A critical review. *The Journal of Environmental Education*, 24(4), 8-21.
- Moorcroft, T.A. Desmarais, K.H. Hogs, K., Berkowitz, R. (2000).** Authentic Assessment in the Informal Setting: How it Can Work for You. *The Journal of Environmental Education*, 31(3), 20-24.
- Novak, J.D. Gowin, D.B. (1984).** *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press



- Oshaug, A. (1992).** *Planing & Managing community nutrition work*. Copenhagen: World Health Organization, regional Office for Europe.
- Paulussen, T.G.W. (1995).** Towards an evaluation of the European Network of Health Promoting Schools. *The EVA Project*, ULB, Commission of the European Communities.
- Payne, D. (1992).** *Measuring and Evaluating Educational Outcomes*. New York: Macmillan.
- Robottom, I. & Hart, P. (1993).** *Research in Environmental Education. Engaging the debate*. Victoria: Deakin University Press.
- Sanders, J.R. (1992).** *Evaluating School Programs. An Educator's Guide*. California: Corwin Press, Inc.
- Scott, W. (2000).** The sustainable development project: challenges and responsibilities for education. Στο: Παπαδημητρίου, Β. (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα – Προοπτικές και δυνατότητες»*, Λάρισα 6-9 Οκτωβρίου 2000.
- Seybold, H. (2000).** Sustainable development – A new paradigm for future-oriented environmental education in Germany. In: Παπαδημητρίου, Β. (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα – Προοπτικές και δυνατότητες»*, Λάρισα 6-9 Οκτωβρίου 2000.
- Tierney, R., Carter, M. & Desai, L. (1991).** *Portfolio Assessment in Reading and Writing Classrooms*. Norwood, MA: Christopher Gordon.
- Tomsen, J.L., Disinger, J.F. (1998).** A Method for assessing Effects of an Introductory Environmental History Course on Student Worldviews. *The Journal of Environmental Education*, 29, 11-20.
- Tsaliki, E. (1998).** The Global Scene: Greece. In J. A. Palmer *Environmental Education in the 21st Century – Theory, Practice, Progress and Promise*. London: Routledge.
- Volk, T., Hungerford, H. & Tomera, A. (1984).** A national survey of curriculum needs as perceived by professional environmental educators. *The Journal of Environmental Education*, 17(2), 26-30.
- Wilke, R.J. (ed.) (1997).** *Environmental Education – Teacher Resource Handbook. A Practical Guide for K-12 Environmental Education*. California: Corwin Press, Inc.
- Αγγελίδου Ε., Φλογαΐτη, Ε.(2000).** Μύηση των μαθητών στη χαρτογράφηση εννοιών. Στο: Β.Παπαδημητρίου (επιμ.) *Πρακτικά του Συνεδρίου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα – Προοπτικές και δυνατότητες*, 6-8 Οκτωβρίου, Λάρισα.
- Αγγελίδου, Ε. (1999).** Προβληματισμοί στη διδακτική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 50, 26-29.
- Αθανασάκης, Α.Μ. (1996).** Μεθοδολογικές αρχές, προϋποθέσεις και δυσκολίες εφαρμογής προγραμμάτων περιβαλλοντικής αγωγής. *Νέα Παιδεία*, 79, 89-92.



- Δασκολιά, Μ. (1999).** Μια προσέγγιση της αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο του Ερμηνευτικού Επιστημολογικού Παραδείγματος. Αναζήτηση Θεωρητικής Βάσης και Παρουσίαση Εμπειρικής Διερεύνησης. Στο: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. *Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 8-10 Οκτωβρίου, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998).** *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Μέρος 1^ο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (4^η εκδ.) Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλαϊτζίδης, Δ. (1993).** Περιβάλλον – Πολιτισμός – Κουλτούρα. *Λόγος και Πράξη*, 54, 81-85.
- Μάναλης, Π., Πλατανιστιώτη, Σ. (1999).** Μελέτη για Αλλαγές σε Γνώσεις και Στάσεις Μαθητών που Υλοποίησαν Πρόγραμμα Π.Ε. Η περίπτωση του 5^{ου} Γυμνασίου Νίκαιας. Στο: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 8-10 Οκτωβρίου, Αθήνα
- Ντόλκα, Μ. (2000).** Ασυνέπεια περιβαλλοντικής στάσης και συμπεριφοράς – ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές/τριες Γυμνασίου – Λυκείου. Στο: Παπαδημητρίου, Β. (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα – Προοπτικές και δυνατότητες»*, Λάρισα 6-9 Οκτωβρίου 2000.
- Περδίκη, Γ. (1994).** Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε γυμνάσια-λύκεια του νομού Πιερίας – κριτική παρουσίαση και μία ενδεικτική περίπτωση. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 7, 19-21.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1999).** *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακοβέλη, Π. Κρίβας, Σ. (1999).** Ερευνητική Εργασία: Αξιολόγηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 8-10 Οκτωβρίου, Αθήνα.
- Τσαλίκη, Ε. (1994).** Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα: ιστορική προσέγγιση και προοπτικές. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 7, 12-13.
- Φαρατζή, Ν. (1995).** Το πρόβλημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Ρότα*, 5, 49-53.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998).** *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 192-193.
- Φλογαΐτη, Ε. (1999).** Προσεγγίσεις στην αξιολόγηση και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 8-10 Οκτωβρίου, Αθήνα.

Γ1/1152/24-9-91

Γ2/252/20-1-89

Γ2/3357/8-11-83

Γ2/3594/30-9-91



Πίνακας 1

**Απαραίτητες προϋποθέσεις για να θεωρείται αξιόπιστη μια αξιολόγηση στην ΠΕ
(Tomsen & Disinger 1998; Fitz-Gibbon & Morris 1987)**

Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων να είναι σύμφωνος με τις υποθέσεις της στρατηγικής που εφαρμόσαμε.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μας να υποστηρίζουν ή να συμπληρώνουν τα αποτελέσματα άλλων αντίστοιχων ερευνών, επιτρέποντάς μας να βγάλουμε αξιόπιστα συμπεράσματα.

Να χρησιμοποιούνται οι δέουσες στρατηγικές ώστε να επιτρέπουν μια εις βάθος διαπίστωση των αλλαγών που επέφερε το πρόγραμμα.

Να επιλέξουμε με προσοχή τις χρονικές περιόδους κατά τις οποίες θα εφαρμόσουμε τους ελέγχους μας.

Να έχουμε υπόψη μας τους διάφορους συντελεστές ενός προγράμματος και τον πιθανώς διαφορετικό τρόπο επίδρασής τους σε αυτό.

Να έχουμε υπόψη μας ότι το πρόγραμμα δεν είναι απαραίτητο να επιδράσει με τον ίδιο τρόπο σε κάθε έναν από τους συμμετέχοντες.

Να επιλέξουμε τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία που θα επιτύχουν να μετρήσουν την επίτευξη ή μη των στόχων του προγράμματος.

Να εστιάσουμε όσο το δυνατόν στην επίτευξη ή μη των στόχων.

Πίνακας 3

Βασικοί σχεδιασμοί αξιολόγησης ενός project (Bloom & Quint 1999)

1 ομάδα

Γίνεται έλεγχος πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος (pre-test και post-test).

2 ομάδες

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται μόνο στη μία ομάδα. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος ελέγχουμε και τις δύο ομάδες και οι διαφορές που παρουσιάζουν, εφόσον έχουν αποκλειστεί ή σταθμιστεί άλλοι παράγοντες, είναι ενδεικτικές της επίδρασης του προγράμματος.

2 ομάδες

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται και στις δύο ομάδες. Έλεγχος γίνεται πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος (pre-test και post-test). Η αξιολόγηση βασίζεται στη μεταβολή των διαφορών που παρουσιάζουν οι δύο ομάδες



Πίνακας 2

**Παράγοντες που επηρεάζουν την εγκυρότητα της αξιολόγησης
(Bloom & Quint 1999)**

A. Εσωτερικοί παράγοντες (εναλλακτικές ερμηνείες γι' αυτά που παρατηρήσαμε)

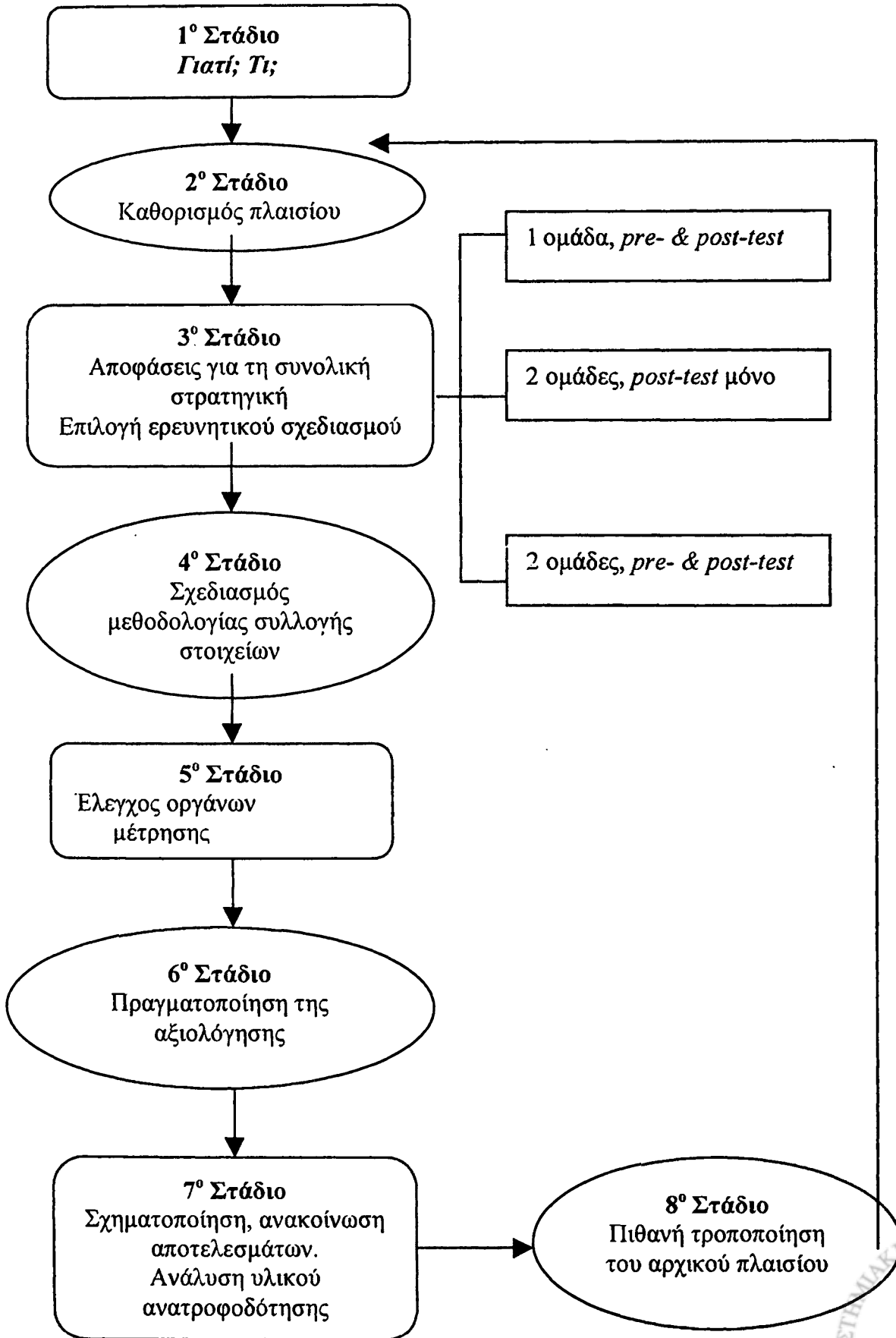
<i>Ωρίμανση</i>	Ενδέχεται να παρατηρήσουμε αλλαγές, οι οποίες να μην οφείλονται στο πρόγραμμα, αλλά στη φυσιολογική ωρίμανση των συμμετεχόντων.
<i>Επιλογή</i>	Οι διαφορές που διαπιστώνουμε μεταξύ δύο εξεταζόμενων ομάδων ενδέχεται να προϋπήρχαν, αλλά να μην καταφέραμε να τις εντοπίσουμε.
<i>Ιστορικό</i>	Έκτακτα γεγονότα ή δραστηριότητες εκτός προγράμματος είναι σε θέση να επηρεάσουν τα αποτελέσματά μας.
<i>Έλεγχος</i>	Αναξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου.
<i>Χρήση μεθοδολογικών εργαλείων</i>	Ενδέχεται να καταλήξουμε σε αλλοιωμένα αποτελέσματα εξαιτίας κακής εφαρμογής των μεθοδολογικών εργαλείων.
<i>Προϊόντα παλινδρόμησης</i>	Ενδέχεται να οδηγηθούμε σε εσφαλμένα αποτελέσματα αν το σημείο εκκίνησης της διαδικασίας δεν είναι το ενδεδειγμένο.
<i>Ανεπαρκής πληροφόρηση</i>	Ελλείψεις πληροφοριακών δεδομένων για τα μέλη των εξεταζόμενων ομάδων είναι δυνατόν να μας οδηγήσουν σε εσφαλμένα αποτελέσματα.

B. Εξωτερικοί παράγοντες (όρια στη γενίκευση των συμπερασμάτων):

<i>Αλληλεπιδράσεις επιλογής/διαχείρισης</i>	Διαφορές στις επιπτώσεις του προγράμματος σε διάφορους τύπους υποκειμένων
<i>Αλληλεπιδράσεις περιβάλλοντος/διαχείρισης</i>	Διαφορές στις επιπτώσεις του προγράμματος σε διαφορετικούς τύπους περιβάλλοντος
<i>Αλληλεπιδράσεις χρόνου/διαχείρισης</i>	Διαφορές στις επιπτώσεις του προγράμματος σε διαφορετικές χρονικές περιόδους



Σχήμα 1



Περιβάλλον στα βιβλία της γλώσσας της Α' δημοτικού: Περιβαλλοντική αγωγή για βιωσιμότητα⁷⁸

*Χριστίνα Μαρούλη, PhD, Κοινωνιολόγος – Περιβαλλοντολόγος,
Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή (ΠΕ) είναι ένα από τα πλέον σημαντικά εργαλεία στην αντιμετώπιση των οικολογικών προβλημάτων της εποχής μας. Στην εποχή μας, βασικός σκοπός της ΠΕ είναι η "αιεφόρος ανάπτυξη" (βλ. ανώνυμος συγγραφέας, 1995). Εγώ, στο κείμενο αυτό θα χρησιμοποιώ τη λέξη "βιωσιμότητα" ή "βιώσιμο περιβάλλον" γιατί τη βρίσκω πιο κατάλληλη.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι βασικοί στόχοι της ΠΕ περιλαμβάνουν:

- την απόκτηση γνώσεων για τη λειτουργία των οικοσυστημάτων και για τα οικολογικά προβλήματα,
- την ευαισθητοποίηση για την ευθύνη των ανθρώπων, ως κοινωνικά σύνολα και ως άτομα, για την οικολογική κρίση,
- εμπέδωση νέων αξιών που θα είναι συμβατές με βιώσιμες χρήσεις του περιβάλλοντος (βιωσιμότητα του περιβάλλοντος), και
- ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση των οικολογικών προβλημάτων και για συμμετοχή σε συλλογικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση. (βλ. Φλογαΐτη, 1998, Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 1993).

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή για τη βιωσιμότητα του περιβάλλοντος

Με αυτούς τους σκοπούς και στόχους, ποια είναι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ΠΕ που θέλει να προάγει τη βιωσιμότητα του περιβάλλοντος;

Ο Orr (1992), ο οποίος έχει γράψει το βιβλίο *Ecological Literacy*, εντοπίζει τα στοιχεία της ΠΕ για βιωσιμότητα στα εξής:

- γνώσεις για οικολογικές έννοιες όπως: φέρουσα ικανότητα, αλληλεξαρτήσεις, την εφαρμογή των νόμων της θερμοδυναμικής στα οικοσυστήματα, τροφική αλυσίδα, ενέργεια, βιοκοινότητες, κλπ.
- έγκυρες πληροφορίες για τα οικολογικά προβλήματα
- γνώσεις για τον τρόπο που λειτουργεί και είναι οργανωμένη η κοινωνία, ιδιαίτερα σε σχέση με το περιβάλλον (π.χ. οικονομία, πολιτικό σύστημα, πολιτισμικά πρότυπα, κλπ.)
- γνώσεις για την ευθύνη του ανθρώπου για την οικολογική κρίση

78. Το κείμενο της παρουσίασης αυτής βασίστηκε στα στοιχεία μιας έρευνας της συγγραφέως η οποία είναι υπό δημοσίευση σε περιοδικό των Παιδαγωγικών Επιστημών.



- ιστορία της ανάπτυξης της οικολογικής συνείδησης (άρα και ιστορία των οικολογικών κινημάτων)
- ικανότητες και δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων (οικολογικών στην περίπτωση μας), και
- μορφή συνδετική (μεταξύ περιβάλλοντος και ανθρώπων, ιδιαίτερα σε σχέση με τον τόπο, το τοπικό περιβάλλον και την τοπική κοινωνία).

Η σημασία των σχολικών εγχειριδίων στην προώθηση της βιωσιμότητας

Αν και γενικώς δίνεται έμφαση στο ρόλο των δασκάλων στην ΠΕ, εν τούτοις δεν πρέπει να υποτιμάται η σημασία των σχολικών εγχειριδίων σε αυτή τη διαδικασία. Ιδιαίτερα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που βασίζεται κατά κύριο λόγο σε αυστηρά ορισμένα αναλυτικά προγράμματα και συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια. Προφανής είναι η σημασία των σχολικών εγχειριδίων όταν οι δάσκαλοι/ δασκάλες δεν έχουν επαρκή γνώση ή ενημέρωση για την ΠΕ και τα οικολογικά προβλήματα, οπότε δεν μπορούν να εμπλουτίσουν ή και να αμφισβητήσουν αυτά που παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια.

Στο δημοτικό σχολείο, ιδιαίτερη σημασία έχουν τα βιβλία της γλώσσας επειδή

- καταλαμβάνουν σημαντικό κομμάτι του χρόνου της διδακτικής πράξης και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε αυτά, μια και συχνή είναι η άποψη ότι βασικός σκοπός ιδιαίτερα των μικρών τάξεων του Δημοτικού είναι η εκμάθηση της γλώσσας (παράλληλα με την εκμάθηση των πρώτων μαθηματικών εννοιών). Και,
- έχουν ιδιαίτερη ιδεολογική σημασία μια και περνάνε πολλές πολιτισμικές αξίες μέσα από τα εγχειρίδια αυτά (βλ. Ρεράκης, 1997)

Με αυτό το σκεπτικό, η εργασία αυτή θα εστιαστεί στα βιβλία της γλώσσας, ιδιαίτερα της Α' Δημοτικού.

Μεθοδολογία

Δύο είναι τα βασικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την ανάλυση μας: πόσο συχνά παρουσιάζεται το περιβάλλον στα βιβλία γλώσσας της Α' Δημοτικού; και, με ποιόν τρόπο παρουσιάζεται; Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνας αυτή είναι η ανάλυση περιεχομένου στο κείμενο αλλά και στην εικονογράφηση των βιβλίων.

Η ανάλυση των στοιχείων που συλλέχθηκαν ήταν ποσοτική και ποιοτική. Με την ποσοτική ανάλυση εξετάστηκαν: η συχνότητα παρουσίασης του περιβάλλοντος στις θεματικές ενότητες των βιβλίων γλώσσας, οι διαφορές στη συχνότητα παρουσίασης των διαφόρων τύπων περιβάλλοντος (φυσικό, ανθρωπογενές), και οι αναφορές στα οικολογικά προβλήματα.

Με την ποιοτική ανάλυση, διερευνήθηκε αν ο τρόπος παρουσίασης του περιβάλλοντος προάγει τη βιωσιμότητα.

Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για τον χαρακτηρισμό του τρόπου παρουσίασης βασίζονται στην ανάλυση του Ογγ και περιλαμβάνουν: αν παρουσιάζονται έγκυρες πληροφορίες για διάφορες οικολογικές έννοιες ή για οικολογικά προβλήματα, αν παρουσιάζεται η ευθύνη των ανθρώπων για την οικολογική κρίση και οι οικολογικές επι-



πτώσεις των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, αν παρουσιάζεται η δυνατότητα των ανθρώπων να ανατρέψουν την οικολογική κρίση με τις κατάλληλες αξίες, ικανότητες και δεξιότητες, αν είναι συνδεδετικός (δηλαδή παρουσιάζει τον δεσμό μεταξύ τοπικού περιβάλλοντος και τοπικής κοινωνίας). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση για βιωσιμότητα πρέπει να πληροί όλα αυτά τα κριτήρια.

Ανάλυση

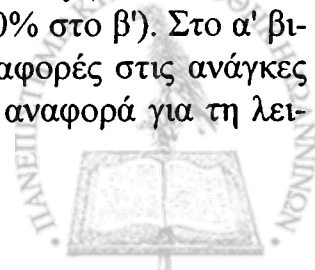
Στο α' βιβλίο της γλώσσας της Α' Δημοτικού, από τις 76 ενότητες οι 35 (46%) αναφέρονται στο περιβάλλον είτε ως κύριο θέμα (22 ή 29%) είτε με έμμεση αναφορά (13 ή 17%). Ενώ στο β' βιβλίο, από τις 38 ενότητες 15 (39,5%) αναφέρονται σε θέματα περιβάλλοντος, 8 (21%) ως κύριο θέμα και 7 (18,5%) με έμμεση αναφορά. Συνολικά και στα δύο βιβλία, 44% (50 από 114) των θεματικών ενοτήτων αναφέρονται στο περιβάλλον. Φαίνεται λοιπόν ότι τα θέματα του περιβάλλοντος συχνά αποτελούν αντικείμενο των ενοτήτων των βιβλίων της γλώσσας στην α' δημοτικού.

Από τις θεματικές ενότητες που αναφέρονται στο περιβάλλον, οι περισσότερες αναφέρονται στο φυσικό περιβάλλον, μια μειονότητα στο ανθρωπογενές, και λίγα και στα δύο ταυτόχρονα. Στο α' βιβλίο, 74,3% αναφέρονται στο φυσικό και 31,5% στο ανθρωπογενές, ενώ στο β' βιβλίο, 86,5% στο φυσικό και μόλις 20% στο ανθρωπογενές. Συνολικά και στα δύο βιβλία, 78% αναφέρονται στο φυσικό και 28% στο ανθρωπογενές. Επομένως, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο φυσικό περιβάλλον με περιορισμένες αναφορές στο ανθρωπογενές.

Στην εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα του περιβάλλοντος, ιδιαίτερη σημασία έχει ο τρόπος παρουσίασης του περιβάλλοντος. Με βάση τα κριτήρια που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο τμήμα της εργασίας και το περιεχόμενο των βιβλίων γλώσσας, δημιουργήθηκαν οι εξής κατηγορίες: περιβάλλον ως χώρος ζωής (κάτι δεδομένο), επιφανειακή (ή ακόμα και λανθασμένη) γνώση για το περιβάλλον, αγάπη για τη φύση ή έμφαση στην ομορφιά της φύσης, ευθύνες ανθρώπου για το περιβάλλον, αναφορές στα οικολογικά προβλήματα, και οικολογικές γνώσεις για βιωσιμότητα.

Στα βιβλία της Α' Δημοτικού, δίνεται έμφαση στο περιβάλλον ως χώρος ζωής ή στις απλές (επιφανειακές) αναφορές σε αυτό (χωρίς καμιά ουσιαστική γνώση) (40% των αναφορών και στα δύο βιβλία, 41,6% στο α' και 33,3% στο β' βιβλίο), αλλά και στην αγάπη για τη φύση ή την ομορφιά της φύσης (30% και στα δύο βιβλία, 28,6% στο α' και 33,3% στο β' βιβλίο). Λίγες είναι οι αναφορές στα οικολογικά προβλήματα (10% των αναφορών στο περιβάλλον στα δύο βιβλία, 11,4% στο α' και 6,6% στο β'). Στο α' βιβλίο, οι αναφορές περιλαμβάνουν την ατμοσφαιρική ρύπανση, την τσιμεντοποίηση, τα καυσαέρια και την ηχορύπανση, όλα στην πόλη, ενώ στο β' βιβλίο γίνεται αναφορά στις πυρκαγιές στα δάση. Γενικά, πολλά οικολογικά προβλήματα αποσιωπούνται ενώ αυτά σχεδόν ταυτίζονται με το αστικό περιβάλλον.

Υπάρχουν όμως και ενότητες με κάποιες γνώσεις για τη λειτουργία των οικοσυστημάτων, που είναι χρήσιμες για τη βιωσιμότητα του περιβάλλοντος (16% των αναφορών στα δύο βιβλία είναι αυτού του τύπου, 14,3% στο α' και 20% στο β'). Στο α' βιβλίο, στις ενότητες "Το βόδι" και "Η νεραντζούλα" γίνονται αναφορές στις ανάγκες του βοδιού και της νεραντζιάς αντίστοιχα. Η πιο ολοκληρωμένη αναφορά για τη λει-



τουργία των οικοσυστημάτων γίνεται στην ενότητα για τη ροδιά ("Τι φύτεψε ο Φάνης"), όπου αναφέρονται όχι μόνο οι ανάγκες της ροδιάς για να ζήσει αλλά και η χρησιμότητα της (των δένδρων) για τα πουλιά, αναφορά στην αλληλεξάρτηση στη φύση και στην έννοια του οικοσυστήματος. Στο β' βιβλίο, οι δύο ενότητες που έχουν ως θέμα τη βροχή έχουν κάποιες αναφορές στη σημασία της βροχής αλλά και τον τύπο της βροχής που είναι καλός για τα σπαρτά. Στην ενότητα "Δύο θαλασσινοί" παρουσιάζονται κάποια στοιχεία για τη ζωή των γλάρων (της φωλιάς τους, τι τρώνε, κλπ.)

Αξίζει εδώ να διερευνήσουμε τις διαφορές στην παρουσίαση του φυσικού και αστικού περιβάλλοντος. Όσον αφορά στη φύση, δίνεται έμφαση πρώτα στην ομορφιά της και την αγάπη στη φύση (35,9% των αναφορών στα δύο βιβλία, 38,5% στο α' και 30,7% στο β') και μετά σε επιφανειακές αναφορές σε αυτή (25,6% και στα 2 βιβλία, 34,6% στο α' και 7,7% στο β'). Η ιδιαίτερη σημασία που δίνεται στην ομορφιά της φύσης και στην αγάπη για τη φύση φαίνεται και από το γεγονός ότι όλες οι σελίδες τίτλων των τμημάτων των βιβλίων (2 στο α' και 1 στο β') δείχνουν όμορφες και ελκυστικές εικόνες από τη φύση ή δείχνουν τη φύση (πχ. λουλούδια) ως διακόσμηση.

Αντίθετα, το αστικό περιβάλλον ταυτίζεται εν πολλοίς με τα οικολογικά προβλήματα (57% στα δύο βιβλία)⁷⁹. Δηλαδή παρουσιάζεται μια ασύμμετρη και τελικά ανακριβής εικόνα για το περιβάλλον - ότι δηλαδή η φύση και το χωριό είναι όμορφα, ενώ οι πόλεις σχεδόν ταυτίζονται με τα οικολογικά προβλήματα.

Μια και είναι βασική διάσταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη βιωσιμότητα, ο τρόπος παρουσίασης της δυνατότητας δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος εξετάστηκε ιδιαίτερα. Στο α' βιβλίο, μόνο 6 (17%) από τις αναφορές στο περιβάλλον έχουν άμεση ή έμμεση αναφορά στη διάσταση αυτή (δηλαδή ικανότητα και ευθύνη για δράση με σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος). Από αυτές, τέσσερις αναφέρονται πρώτον στην ευθύνη (όχι όμως και δράση) για τη φροντίδα του περιβάλλοντος (πχ. ευθύνη για φροντίδα βοδιού, ροδιάς, ευθύνη για βάψιμο αυλής) και δεύτερον στην ευθύνη των ανθρώπων για την καταστροφή των δασών ("ο ξυλοκόπος ... κόβει ξύλα για το τζάκι.", σ. 120), ενώ δύο δηλώνουν την αδυναμία για ουσιαστική παρέμβαση (π.χ. η δυσαρέσκεια των παιδιών για την οικοδόμηση του οικοπέδου δεν φαίνεται να έχει κανένα αποτέλεσμα. Ή η δυσαρέσκεια της γιαγιά για τα καυσαέρια και τον θόρυβο θα κατευνασθεί με την προοπτική των διακοπών). Στο β' βιβλίο, από τις δύο αναφορές στην ικανότητα για δράση υπέρ του περιβάλλοντος, η μία δηλώνει τη δυνατότητα των ατόμων να διατηρήσουν το πάρκο καθαρό από σκουπίδια, ενώ η άλλη δηλώνει σαφώς την αδυναμία της ομάδας (παιδιών και δασκάλου) να κάνουν οτιδήποτε για την πυρκαγιά στην Αγριλίτσα. Και στα δύο βιβλία μαζί, 4 (50%) ενότητες αναφέρονται στην ευθύνη (όχι όμως δράση) για φροντίδα και προστασία του περιβάλλοντος, ενώ 3 (37,5%) στην αδυναμία να κάνουμε κάτι ουσιαστικό για τη βιωσιμότητα του περιβάλλοντος, και μόνο μία (12,5%) στη δυνατότητα, των ατόμων όμως, να συντελέσουν σε ένα πιο όμορφο και καθαρό περιβάλλον. Είναι ενδιαφέρον ότι στο μόνο

79. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο β' βιβλίο γλώσσας της α' Δημοτικού δεν γίνεται καμία αναφορά στο αστικό περιβάλλον.



θέμα που θεωρείται ότι κάτι μπορούμε να κάνουμε είναι η καθαριότητα και τα σκουπίδια.

Τέλος, επισημαίνεται ότι η μόνη ενότητα που συνδυάζει τουλάχιστον δύο από τα προαναφερθέντα κριτήρια για την ΠΕ για ένα βιώσιμο περιβάλλον είναι αυτή για τη ροδιά στο πρώτο βιβλίο. Εκεί, βλέπουμε πληροφορίες για τις ανάγκες της ροδιάς, αναφορά στην ευθύνη του ανθρώπου για τη φροντίδα του περιβάλλοντος αλλά και σ' ένα δεσμό μεταξύ του παιδιού και της ροδιάς ("Θα μεγαλώσουμε μαζί").

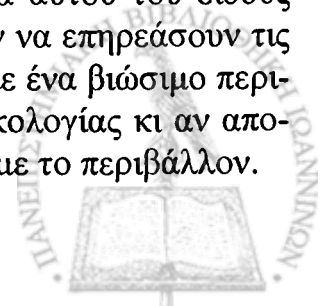
Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μπορούμε να επισημάνουμε ότι έμφαση δίνεται στην αγάπη για τη φύση και στο περιβάλλον ως χώρο ζωής. Και τα δύο προάγουν μια παθητική στάση απέναντι στο περιβάλλον. Στην κατηγορία "περιβάλλον ως χώρος ζωής", το περιβάλλον θεωρείται ως ένας ουδέτερος χώρος ζωής για τους ανθρώπους, ως κάτι δεδομένο. Στην περίπτωση της "αγάπης για τη φύση", από μόνη της οδηγεί σε μια παθητική στάση απέναντι στο περιβάλλον (βλ. επίσης Μελίστα και Μπούρμα, 1989) αλλά σε συνδυασμό με τις κατάλληλες γνώσεις μπορεί να αποτελέσει τη βάση ευαισθητοποίησης για φιλικές προς το περιβάλλον συμπεριφορές.

Η παρουσίαση της φύσης και του αστικού περιβάλλοντος είναι αντιθετική. Η φύση παρουσιάζεται ως όμορφη και ως αντικείμενο αγάπης, ενώ η πόλη ταυτίζεται σχεδόν απολύτως με τα οικολογικά προβλήματα. Μια τέτοια παρουσίαση όμως δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα. Πολλά είναι τα οικολογικά προβλήματα που αφορούν στο φυσικό περιβάλλον: π.χ. ρύπανση του εδάφους και των υδάτων από φυτοφάρμακα και άλλες τοξικές ουσίες, καταστροφή των δασών, μείωση της βιοποικιλότητας, καταστροφή βιοτόπων και υδροτόπων, κλπ. Αυτά αποσιωπούνται, σαν να μην υπάρχουν. Η μονομερής αυτή παρουσίαση οδηγεί σε ανακριβή και αποσπασματική γνώση για το περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από αλληλεξαρτήσεις. Έτσι, καλλιεργείται το έδαφος για μια άκριτη θεώρηση της αγροτικής ζωής και μια ταύτιση του χωριού με την ομορφιά της φύσης και την αγάπη για αυτή. Επιπλέον, η παρουσίαση αυτή εμποδίζει την ολοκληρωμένη άποψη των οικολογικών προβλημάτων και των αιτιών τους, καθώς και μια ολοκληρωμένη κριτική της κοινωνίας (αστικής και αγροτικής σαν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος), οδηγώντας έτσι - στην καλύτερη περίπτωση - σε αναποτελεσματικές δράσεις όσον αφορά στην προστασία του περιβάλλοντος.

Η ευθύνη των ανθρώπων για τα οικολογικά προβλήματα είναι ελάχιστα εμφανής στα βιβλία της γλώσσας της Α' Δημοτικού. Αυτό σημαίνει ότι λείπουν επίσης οι γνώσεις και η ευαισθησία για τις απαραίτητες συνδέσεις μεταξύ της οικολογικής πραγματικότητας και της οργάνωσης της κοινωνίας. Πώς λοιπόν θα κινητοποιηθούν οι άνθρωποι για τη βιωσιμότητα του περιβάλλοντος;

Η παρουσίαση των ανθρώπων ως ουσιαστικά ανίκανων να παρέμβουν για την προστασία του περιβάλλοντος είναι ίσως το μεγαλύτερο έλλειμμα αυτού του είδους της παρουσίασης. Διότι αν οι άνθρωποι δεν πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν τις δραστηριότητες της κοινωνίας τους έτσι ώστε αυτές να συνάδουν με ένα βιώσιμο περιβάλλον, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, τότε όσες γνώσεις οικολογίας κι αν αποκτήσουν δεν πρόκειται να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σχετικά με το περιβάλλον.



Τέλος, απαιτείται μια πιο ολοκληρωμένη και ολόπλευρη παρουσίαση του περιβάλλοντος. Μια παρουσίαση που θα εμπεριέχει έγκυρες οικολογικές γνώσεις, ευαισθητοποίηση για την ευθύνη των ανθρώπων και των κοινωνιών τους για τα οικολογικά προβλήματα, και ενδυνάμωση της δυνατότητας δράσης και δραστηριοποίησης για το περιβάλλον μέσα από την έμφαση στην επίλυση προβλημάτων. Σημαντική είναι και η συνδυαστική διάσταση που θα πρέπει να έχει αυτή η παρουσίαση, δηλαδή η αναγνώριση της σύνδεσης της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων - σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο - με την ισορροπία και βιωσιμότητα του περιβάλλοντος και των διαφορετικών στοιχείων του (μεταξύ άλλων).

Εν κατακλείδι, τα βιβλία της γλώσσας της Α' Δημοτικού ενώ έχουν ποσοτικά αρκετές αναφορές στο περιβάλλον, ελάχιστα διακινούν ή ενδυναμώνουν αξίες και στάσεις που προάγουν ένα βιώσιμο περιβάλλον.

Με αυτά τα δεδομένα, ο ρόλος του δασκάλου /ας γίνεται καθοριστικός για την πιθανότητα ανατροπής οικολογικά μη βιώσιμων γνώσεων, αξιών και στάσεων. Επομένως, η συνεχής κατάρτιση και υποστήριξη των δασκάλων έτσι που να μπορούν να αναιρούν και / ή να εμπλουτίζουν τα μηνύματα για το περιβάλλον που διακινούνται μέσα από τα εγχειρίδια της γλώσσας προς την κατεύθυνση της βιωσιμότητας του περιβάλλοντος είναι επιτακτική ανάγκη.

Βιβλιογραφία

- , 1995 "Η Agenda 21 - Άρθρο 36". Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τεύχος 10, Μάιος - Ιούνιος, σ. 5-7.
- , 1995 "Αειφορική Ανάπτυξη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση". Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τεύχος 12, Σεπτέμβριος - Οκτώβριος, σ. 21-22.
- Αθανασάκης, Α. 1996 Οικο-Περιβαλλοντική Αγωγή. Αθήνα: Εκδόσεις Χρήστος Δαρδάνος.
- Γεωργόπουλος, Α. και Τσαλίκη, Ε. 1993 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές - Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια και Ασκήσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γούπος, Θ. 1998 "Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα: 20 χρόνια μετά. Αποτελέσματα και προοπτικές." Σχολείο και Ζωή, Τεύχος 3, σ. 138-140.
- Καλαϊτζίδης, Δ. και Ουζούνης, Κ. 2000 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδη.
- Κρίβας, Σ. 1996 Οικολογικοποίηση των σχολικών εγχειριδίων και της σχολικής πρακτικής. Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Μελίστα, Α. και Μπούρμα, Α. 1989 "Το Περιβάλλον στο βιβλίο "Η γλώσσα μου" της Ε' Δημοτικού". Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 45, Μάρτιος- Απρίλιος, σ. 80-84.
- Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Αιτωλοακαρνανίας 1997 Βιώσιμη ανάπτυξη με την Περιβαλλοντική Αγωγή. Μεσολόγγι.
- Ρεράκης, Η. 1997 Θρησκευτικά και Πολιτισμικά Πρότυπα στο μάθημα "Η Γλώσσα μου" της Α'βάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις "Ελλην".



Φλογαΐτη, Ε. 1998 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

O' Riordan, 1981 Environmentalism. London: Pion Ltd.

Orr, D. 1992 Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World. New York: SUNY Press.

UNESCO (ed), 1975 Colloque International sur l' Education Relative à l' Environnement, Rapport Final. Belgrade, Yugoslavie.

UNESCO, 1977 Conférence Intergouvernementale sur l' Education Relative à l' Environnement, Rapport final. Τυφλίδα, 14-16 Οκτωβρίου 1977, ED/MD/49.



Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

*Αραβέλλα Ζαχαρίου, Υπεύθυνη Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Υποψήφια Διδάκτωρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Χρυσάνθη Κάτζη – Beltran, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υποψήφια Διδάκτωρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, University of Warwick, U.K.*

Σύντομη περίληψη

Η εργασία αυτή, διαπιστώνοντας τις αδυναμίες και ελλείψεις που χαρακτηρίζουν την αξιολόγηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) αναζητεί κάποιους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος. Εξετάζει τις ιδιαιτερότητες της Π.Ε., τα μοντέλα αξιολόγησης και τα αξιολογικά εργαλεία και με βάση τα δεδομένα αυτά προτείνει στα πλαίσια του αξιολογικού μοντέλου των αξιών δύο πολυδιάστατα εργαλεία αξιολόγησης. Ο φάκελος επιτευγμάτων και η ιστοριογραμμή θεωρούνται ως κατάλληλα εργαλεία τα οποία η Π.Ε. μπορεί να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά. Τα χαρακτηριστικά των εργαλείων αυτών διευκολύνουν την αξιολόγηση των οιοτικών στοιχείων της Π.Ε. τα οποία δύσκολα είναι μετρήσιμα και δύσκολα μπορούν να αξιολογηθούν. Η εργασία κινείται σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο, με προοπτικές εφαρμογής στην πράξη, για ερευνητική δοκιμασία των υποθέσεων που παρατίθενται.

Εισαγωγή

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) ως παιδαγωγική προσέγγιση διαφοροποιείται από τις άλλες εκπαιδευτικές διαδικασίες στο γεγονός ότι κύριο σημείο αναφοράς της είναι η διαμόρφωση στάσεων και αξιών που θα συμβάλουν στη δημιουργία θετικά περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, εν αντιθέσει με την ισχύουσα σημερινή πραγματικότητα του στηρίζεται στην ενίσχυση και διεύρυνση του γνωστικού πεδίου των μαθητών (Lozzi 1984).

Οι νέες διαγραφόμενες απαιτήσεις και προσδοκίες που αφορούν τη σχολική πραγματικότητα στο πλαίσιο της Π.Ε., επικεντρωμένες στην προαγωγή της περιβαλλοντικής ενημέρωσης και την προώθηση «δυναμικών περιβαλλοντικών ποιοτήτων» (Posch 1994:21), θέτουν εκ των πραγμάτων τους οργανωτές της εκπαιδευτικής και σχολικής πραγματικότητας αντιμέτωπους με την ανάγκη για αναδιαμόρφωση και αναδιοργάνωση των σχολικών δομών και διαδικασιών, ώστε αυτές να συνάδουν με το γενικότερο πνεύμα και φιλοσοφία της Π.Ε. Στο πλαίσιο της πιο πάνω προβληματικής πολλά σχολεία αναδιαρθρώνουν την εκπαιδευτική τους πολιτική στο πεδίο της Π.Ε. προσανατολιζόμενα στην ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που θα συμβάλουν στην κινητοποίηση και ενεργοποίηση των απαραίτητων μηχανισμών, ώστε να αναληφθούν υπεύθυνες δράσεις για επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Το κρίσιμο όμως ερώτημα που τίθεται αναφορικά με την οργάνωση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, εκπαιδευτικών μεθόδων, διδακτικών υλικών και περιεχομένων που καθορίζονται για τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων συμπεριφορών, σχετίζεται με τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν προκειμένου να διαπιστωθεί η



αποτελεσματικότητα των πιο πάνω, όπως επίσης και η οργανωτική και δομική επάρκεια που το πρόγραμμα διαθέτει σε σχέση με το υπό διερεύνηση ζήτημα.

Το ζητούμενο λοιπόν σε μια εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία δεν είναι μόνο ο καθορισμός των σκοπών και στόχων, ούτε η επιλογή των περιεχομένων μάθησης και η σωστή οργάνωση του προγράμματος, αλλά και η διαμόρφωση και ο καθορισμός σωστών πλαισίων αξιολόγησης σχετικών με την αποτελεσματικότητα των πιο πάνω παραμέτρων που διέπουν το πεδίο δόμησης του Αναλυτικού Προγράμματος.

Το γενικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση ορίζεται γενικά ως η συστηματική εφαρμογή διαδικασιών κοινωνικής έρευνας ώστε να επιτευχθεί η σαφήνεια, ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η χρησιμότητα προγραμμάτων κοινωνικής παρέμβασης (Rossi/Freeman 1993:5).

Στην εκπαίδευση η αξιολόγηση σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1998: 615) αποτελεί «...τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας ή της αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα». Ως εκ τούτου η αξιολόγηση αποτελεί ουσιαστικό και θεμελιακό στοιχείο στη διαδικασία βελτίωσης και ανάπτυξης του Αναλυτικού Προγράμματος, αφού η φιλοσοφία και δυναμική της εστιάζεται στο γεγονός ότι λειτουργεί ισοδύναμα σ' όλα τα πεδία της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με τρόπο ώστε να διασφαλίζει την ισορροπία ανάμεσα τους συμβάλλοντας παράλληλα στην παραπέρα βελτίωση και ενίσχυσή τους (Bennett 1987:14).

Ο Wolf (1990: 62), διακρίνει δύο μορφές αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η πρώτη επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των «προϊόντων» του Αναλυτικού Προγράμματος, την ύλη, τα εγχειρίδια, ενώ η δεύτερη αξιολογεί το Αναλυτικό ως ολοκληρωμένο Πρόγραμμα. Ο ίδιος διαχωρισμός χρησιμοποιείται και από τον Sanders (1990: 166) ο οποίος όσον αφορά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του αναλυτικού προγράμματος, εισηγείται τη χρήση εξωτερικών κριτηρίων για την αξιολόγηση της επάρκειας του προϊόντος. Αξιολογικά κριτήρια ενός συγκεκριμένου μαθήματος μπορούν να επιβεβαιώσουν τη συνέπεια ανάμεσα στην προσέγγιση, την επάρκεια των στόχων του περιεχομένου και της μεθοδολογίας.

Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελείται από ένα πολύπλοκο σύνολο αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο διδακτικό πρόγραμμα και τις άλλες διευθετήσεις του. Ο Sanders παρουσιάζει τέσσερα μοντέλα αξιολόγησης αναλυτικών προγραμμάτων:

1. Μοντέλο του Tyler (Tylerian model or Measurement Outcome Evaluation)

Το μοντέλο αυτό προσανατολίζεται στα αποτελέσματα της μέτρησης σαν τη βάση που διέπει την αξιολογική διαδικασία. Απώτερο σκοπό έχει τη διαπίστωση του κατά πόσο ένα συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα επιτυγχάνει τους σκοπούς που έχουν τεθεί. Παρόλα αυτά η κριτική που έχει δεχτεί το μοντέλο αυτό εστιάζεται στο γεγονός ότι παραβλέπονται επιδράσεις που έμμεσα ίσως να έχει το αναλυτικό πρόγραμμα.

2. Αξιολόγηση που βασίζεται στην έρευνα και τη μεθοδολογία της έρευνας. (Research Oriented and Methodology oriented evaluation)



Αυτό το μοντέλο χρησιμοποιεί μεθοδολογικές και ερευνητικές προσεγγίσεις για αξιολογικούς σκοπούς, περιλαμβάνοντας και τις μεθόδους που ακολουθούνται από την πειραματική μορφή έρευνας.

3. Το τρίτο μοντέλο αξιολόγησης (Values oriented evaluation) έχει σαν σημείο αναφοράς και ιεράρχησης, τις αξίες. Οι Scriven (1972) και Eisner (1977) θεωρούν ότι ο αξιολογητής είναι υπεύθυνος για κρίση και αξιολόγηση των αξιών. Η πιο πάνω θέση οδηγεί στο ερώτημα, σχετικά με το πόσο μπορεί να είναι αντικειμενική η αξιολόγηση αξιών όταν προέρχεται από ένα μόνο αξιολογητή. Επεκτείνοντας πάνω σε αυτό, μπορεί κάποιος να διερωτηθεί πώς μπορεί να είναι αντικειμενική η αξιολόγηση αξιών, όταν στηρίζεται σε περιορισμένο αριθμό αξιολογικών εργαλείων τα οποία ίσως να μην είναι και τα καταλληλότερα για το σκοπό αυτό. Πιθανότατα είναι σημαντική όχι τόσο η εμπλοκή περισσότερων του ενός αξιολογητών, αλλά η χρήση ποικίλων και κατάλληλων αξιολογικών εργαλείων.

4. Το τελευταίο μοντέλο (Decision oriented and User oriented evaluation) αποσκοπεί στην ενίσχυση της δεξιότητας για λήψη απόφασης και την εξυπηρέτηση των αναγκών του χρήστη, εξυπηρετεί δηλαδή τα κέντρα λήψης απόφασης και άλλους χρήστες των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα η αξιολόγηση έχει χαρακτήρα επιλεκτικό, ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις του κοινωνικού μοντέλου για επιλογή και κατάταξη των πολιτών σε ένα σύστημα ταξικών στρωματοποιήσεων και επαγγελματικών ιεραρχήσεων. Θα μπορούσαμε ίσως να την τοποθετήσουμε στο πρώτο μοντέλο αξιολόγησης (tylerian) λόγω των σημείων στα οποία επικεντρώνεται και τα σημεία της εκπαίδευσης που παραβλέπει. Το πλαίσιο της αξιολόγησης όπως λειτουργεί στη σημερινή σχολική πραγματικότητα δεν έχει ούτε τη δυναμική ούτε την εξελικτικότητα που απαιτείται για να γίνουν οι απαραίτητες αναθεωρήσεις και βελτιώσεις που να καλύπτουν το συνολικό πεδίο του Αναλυτικού Προγράμματος, συμβάλλοντας έτσι στον προσδιορισμό του σε νέους προσανατολισμούς και κατευθύνσεις σύμφωνα με τα διαγραφόμενα δεδομένα και απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας.

Το σχολείο ως μικρόκοσμος της κοινωνίας και εκφραστής ιδεολογιών των εκάστοτε πολιτικών και κοινωνικών καθεστώτων μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, προσδίδει και στην αξιολόγηση βαθμολογικό και χρησιμοθηρικό χαρακτήρα, αντανακλώντας έτσι μέσα από αυτή τους γενικότερους προσανατολισμούς του που συνοψίζονται στην ετοιμασία εργατικού δυναμικού ικανού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η αξιολόγηση καθίσταται απλό μέσο συλλογής πληροφοριών για την «αξία» του μαθητή στο γνωστικό πεδίο, παραγνωρίζοντας όπως και το πρώτο μοντέλο αξιολόγησης (tylerian model), σημαντικές πτυχές της προσωπικότητας του οι οποίες πιθανότατα έχουν καλλιεργηθεί μέσα από τη συμμετοχή του στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η Π.Ε. αποτελεί μια δυναμική ανανεωτική προσέγγιση αφού είναι ανοιχτή στην κοινωνία, εμπλέκοντας παράλληλα το άτομο σε διαδικασίες επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αναπτύσσοντας την πρωτοβουλία, την αίσθηση της υπευθυνότητας τους για τη δημιουργία καλύτερου μέλλοντος,



απαιτεί το γρηγορότερο δυνατό συγκεκριμένες ενέργειες, ώστε να καλυφθούν τα κενά που υπάρχουν στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η σημασία της αξιολόγησης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

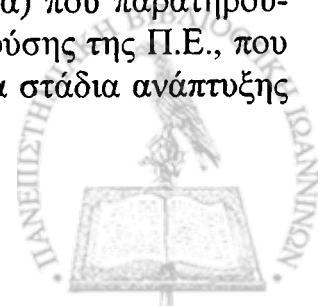
Η αξιολόγηση αποτελεί μια βασική συνιστώσα των προσανατολισμών της Π.Ε. στηριζόμενη στη φιλοσοφία και στο βασικό πλαίσιο της που απαιτεί διαδικασίες αποδεσμευμένες από τα παραδοσιακά στεγανά των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σε αυτά τα πλαίσια η αξιολόγηση καλείται να απαλλαγεί από τον παραδοσιακό της χαρακτήρα που στηρίζεται στην μέτρηση και εκτίμηση των γνώσεων και να επιτελέσει ρόλο ανατροφοδοτικό, ενισχυτικό, βελτιωτικό ο οποίος λειτουργεί όχι μόνο μέσα από την «αξιολογική κρίση» του εκπαιδευτικού, αλλά απαιτεί και την εμπλοκή του ίδιου του μαθητή, ως βασικού συντελεστή και μέτοχου στη διδακτική πράξη και μαθησιακή διαδικασία. Η αξιολόγηση στην περίπτωση της Π.Ε. αποτελεί ένα είδος συστηματικής κριτικής προσανατολισμένης σε τρεις βασικούς άξονες:

- Στη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους και με τους μαθητές και στην ανταλλαγή εμπειριών στο πεδίο της Π.Ε.
- Στην παραγωγή γνώσης σχετικά με το περιβάλλον, όχι μέσα από τις καθιερωμένες στατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά μέσα από μοτίβα και δράσεις προσανατολισμένες στο περιβάλλον.
- Στην καθιέρωση δυναμικών και νεωτεριστικών σχεδιασμών στη σχολική πραγματικότητα που να ευνοούν τη χρήση εκπαιδευτικών δομών προσανατολισμένων στην Π.Ε. (Posch 1994:27).

Η σημασία της αξιολόγησης ως μέσου για να για να διαπιστωθεί κατά πόσο έχουν αποκτηθεί οι κατάλληλες ικανότητες και στάσεις για ανάληψη δράσεων θετικών προς το περιβάλλον, τονίστηκε και μέσα από τις διεθνείς διασκέψεις στις οποίες πέρα από τη θεμελίωση του θεωρητικού και μεθοδολογικού πεδίου της Π.Ε. σημειώθηκε ότι «...οι θεσμικές εκπαιδευτικές αλλαγές που είναι απαραίτητες για την ενσωμάτωση της Π.Ε. στα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να στηρίζονται όχι μόνο στην εμπειρία αλλά και στην αξιολόγησή τους που κατευθύνεται προς τη βελτίωση των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Π.Ε.Ε.Κ.Π.Ε. 1999:36).

Παρά το γεγονός ότι η σημασία της αξιολόγησης τονίστηκε από τα πρώτα κιόλας χρόνια θεμελίωσης της Π.Ε. στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, ως της μόνης ίσως παιδαγωγικής προσέγγισης που μπορεί να ανταποκριθεί στα «καλέσματα των καιρών», εν τούτοις εξακολουθεί να παραμένει στο περιθώριο χωρίς να έχει αποσαφηνιστεί ο χαρακτήρας και η θέση που πρέπει να έχει μέσα σε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που προσανατολίζεται στην Π.Ε.

Η αδυναμία που παρατηρείται στον προσδιορισμό του χαρακτήρα που πρέπει να έχει η αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι αποτέλεσμα όχι μόνο των βασικών εμποδίων (έλλειψη χρόνου, υποκειμενικότητα, πολυπλοκότητα) που παρατηρούνται στην Π.Ε. γενικά, αλλά είναι και αποτέλεσμα της ιδιαίτερης φύσης της Π.Ε., που καθιστά δύσκολη την οργάνωση και εφαρμογή της μέσα σ' όλα τα στάδια ανάπτυξης του Αναλυτικού Προγράμματος..



Δυσκολίες εφαρμογής της αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

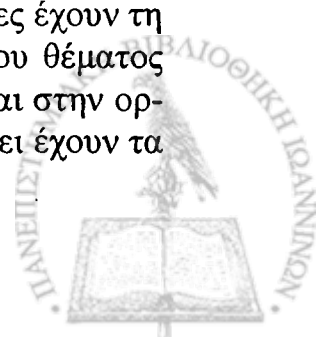
Εκείνο που μπορεί να παρατηρηθεί αναφορικά με την πορεία της αξιολόγησης στην Π.Ε. είναι ότι διέπεται «... από μια χαλαρότητα που σπανίως προσφέρει ουσιαστική πληροφόρηση για τη βελτίωση των δράσεων» (Ράπτης 2000:187). Αυτή η σύγχυση και ασάφεια μπορεί να αποδοθεί στην ιδιαίτερα πολύπλοκη και πολυσύνθετη φύση της Π.Ε. που συνοψίζεται:

- Στο διαθεματικό της χαρακτήρα.
 - Στην ευρύτητα των στόχων της που δεν αφορούν μόνο το γνωστικό πεδίο, αλλά εκτείνονται και στα πεδία των ικανοτήτων, των αξιών, των στάσεων, της ανάπτυξης στρατηγικών και μηχανισμών συμμετοχής και δράσης για επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
 - Στην ποικιλία των διδακτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων που εκτείνονται πέρα από τα όρια της σχολικής αίθουσας (Unesco-Unep 1992).
 - Στον κεντρικό της σκοπό ο οποίος επικεντρώνεται στη διαμόρφωση θετικών περιβαλλοντικών στάσεων, στοιχείο που δεν είναι εύκολα μετρήσιμο και το οποίο δεν μπορεί να διαγνωσθεί μέσα από τους καθιερωμένους τρόπους αξιολόγησης (Palmer and Neal 1994).
 - Στον προσδιορισμό του περιβάλλοντος ως σημαντικό τμήμα κοινωνικής δράσης και μέρος των ιδιαίτερων προσωπικών εμπειριών του κάθε μαθητή.
 - Στους νέους ρόλους που καθορίζονται για τον εκπαιδευτικό ως καθοδηγητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για το μαθητή ως ενεργό και ισότιμο μέλος αυτής.
- Ένα άλλο στοιχείο που ενισχύει την περιθωριοποίηση της αξιολόγησης αφορά την έλλειψη κατανόησης για τα οφέλη που μπορούν να εξαχθούν μέσα από μια οργανωμένη αξιολογική διαδικασία και τα οποία επικεντρώνονται:

- A. **Στη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος** σ' ότι αφορά τις διδακτικές μεθόδους και μαθησιακές δραστηριότητες.
- B. **Στην ανάπτυξη της μαθησιακής ικανότητας του μαθητή** σ' ότι αφορά την απόκτηση της γνώσης, της μελέτης των αξιών, της ηθικής λογικής και τη βελτίωση της σκέψης και των ικανοτήτων δραστηριοποίησης.
- Γ. **Στην ενίσχυση και στήριξη του Αναλυτικού Προγράμματος** που αφορά στη συνολική εκτίμηση για τη γενικότερη πορεία και ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτό συνάδει και διαμορφώνεται σύμφωνα με το πεδίο της Π.Ε. (Grover 1991).

Βασικοί προβληματισμοί σε σχέση με την αξιολόγηση

Η προβληματική για τη διενέργεια της συγκεκριμένης πρότασης είναι αποτέλεσμα των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω σχετικά με το πλαίσιο που πρέπει να διέπει την αξιολογική διαδικασία στο πεδίο της Π.Ε. Με κεντρικό σημείο αναφοράς τα προαναφερθέντα κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστούν κάποιες άλλες μορφές αξιολόγησης οι οποίες έχουν τη δυναμική και την ευελιξία να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες συνθήκες του θέματος που κάθε φορά αναπτύσσεται και στις ανάγκες των ατόμων που εμπλέκονται στην οργάνωση και ανάπτυξη του. Οι προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης εν δυνάμει έχουν τα



απαιτεί το γρηγορότερο δυνατό συγκεκριμένες ενέργειες, ώστε να καλυφθούν τα κενά που υπάρχουν στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η σημασία της αξιολόγησης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση αποτελεί μια βασική συνιστώσα των προσανατολισμών της Π.Ε. στηριζόμενη στη φιλοσοφία και στο βασικό πλαίσιο της που απαιτεί διαδικασίες αποδεδειγμένες από τα παραδοσιακά στεγανά των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σε αυτά τα πλαίσια η αξιολόγηση καλείται να απαλλαγεί από τον παραδοσιακό της χαρακτήρα που στηρίζεται στην μέτρηση και εκτίμηση των γνώσεων και να επιτελέσει ρόλο ανατροφοδοτικό, ενισχυτικό, βελτιωτικό ο οποίος λειτουργεί όχι μόνο μέσα από την «αξιολογική κρίση» του εκπαιδευτικού, αλλά απαιτεί και την εμπλοκή του ίδιου του μαθητή, ως βασικού συντελεστή και μέτοχου στη διδακτική πράξη και μαθησιακή διαδικασία. Η αξιολόγηση στην περίπτωση της Π.Ε. αποτελεί ένα είδος συστηματικής κριτικής προσανατολισμένης σε τρεις βασικούς άξονες:

- Στη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους και με τους μαθητές και στην ανταλλαγή εμπειριών στο πεδίο της Π.Ε.
- Στην παραγωγή γνώσης σχετικά με το περιβάλλον, όχι μέσα από τις καθιερωμένες στατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά μέσα από μοτίβα και δράσεις προσανατολισμένες στο περιβάλλον.
- Στην καθιέρωση δυναμικών και νεωτεριστικών σχεδιασμών στη σχολική πραγματικότητα που να ευνοούν τη χρήση εκπαιδευτικών δομών προσανατολισμένων στην Π.Ε. (Posch 1994:27).

Η σημασία της αξιολόγησης ως μέσου για να για να διαπιστωθεί κατά πόσο έχουν αποκτηθεί οι κατάλληλες ικανότητες και στάσεις για ανάληψη δράσεων θετικών προς το περιβάλλον, τονίστηκε και μέσα από τις διεθνείς διασκέψεις στις οποίες πέρα από τη θεμελίωση του θεωρητικού και μεθοδολογικού πεδίου της Π.Ε. σημειώθηκε ότι «...οι θεσμικές εκπαιδευτικές αλλαγές που είναι απαραίτητες για την ενσωμάτωση της Π.Ε. στα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να στηρίζονται όχι μόνο στην εμπειρία αλλά και στην αξιολόγησή τους που κατευθύνεται προς τη βελτίωση των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Π.Ε.Ε.Κ.Π.Ε. 1999:36).

Παρά το γεγονός ότι η σημασία της αξιολόγησης τονίστηκε από τα πρώτα κιόλας χρόνια θεμελίωσης της Π.Ε. στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, ως της μόνης ίσως παιδαγωγικής προσέγγισης που μπορεί να ανταποκριθεί στα «καλέσματα των καιρών», εν τούτοις εξακολουθεί να παραμένει στο περιθώριο χωρίς να έχει αποσαφηνιστεί ο χαρακτήρας και η θέση που πρέπει να έχει μέσα σε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που προσανατολίζεται στην Π.Ε.

Η αδυναμία που παρατηρείται στον προσδιορισμό του χαρακτήρα που πρέπει να έχει η αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι αποτέλεσμα όχι μόνο των βασικών εμποδίων (έλλειψη χρόνου, υποκειμενικότητα, πολυπλοκότητα) που παρατηρούνται στην Π.Ε. γενικά, αλλά είναι και αποτέλεσμα της ιδιαίτερης φύσης της Π.Ε., που καθιστά δύσκολη την οργάνωση και εφαρμογή της μέσα σ' όλα τα στάδια ανάπτυξης του Αναλυτικού Προγράμματος.



Δυσκολίες εφαρμογής της αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Εκείνο που μπορεί να παρατηρηθεί αναφορικά με την πορεία της αξιολόγησης στην Π.Ε. είναι ότι διέπεται «... από μια χαλαρότητα που σπανίως προσφέρει ουσιαστική πληροφόρηση για τη βελτίωση των δράσεων» (Ράπτης 2000:187). Αυτή η σύγχυση και ασάφεια μπορεί να αποδοθεί στην ιδιαίτερα πολύπλοκη και πολυσύνθετη φύση της Π.Ε. που συνοψίζεται:

- Στο διαθεματικό της χαρακτήρα.
- Στην ευρύτητα των στόχων της που δεν αφορούν μόνο το γνωστικό πεδίο, αλλά εκτείνονται και στα πεδία των ικανοτήτων, των αξιών, των στάσεων, της ανάπτυξης στρατηγικών και μηχανισμών συμμετοχής και δράσης για επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Στην ποικιλία των διδακτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων που εκτείνονται πέρα από τα όρια της σχολικής αίθουσας (Unesco-Unep 1992).
- Στον κεντρικό της σκοπό ο οποίος επικεντρώνεται στη διαμόρφωση θετικών περιβαλλοντικών στάσεων, στοιχείο που δεν είναι εύκολα μετρήσιμο και το οποίο δεν μπορεί να διαγνωσθεί μέσα από τους καθιερωμένους τρόπους αξιολόγησης (Palmer and Neal 1994).
- Στον προσδιορισμό του περιβάλλοντος ως σημαντικό τμήμα κοινωνικής δράσης και μέρος των ιδιαίτερων προσωπικών εμπειριών του κάθε μαθητή.
- Στους νέους ρόλους που καθορίζονται για τον εκπαιδευτικό ως καθοδηγητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για το μαθητή ως ενεργό και ισότιμο μέλος αυτής.

Ένα άλλο στοιχείο που ενισχύει την περιθωριοποίηση της αξιολόγησης αφορά την έλλειψη κατανόησης για τα οφέλη που μπορούν να εξαχθούν μέσα από μια οργανωμένη αξιολογική διαδικασία και τα οποία επικεντρώνονται:

- A. **Στη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος** σ' ότι αφορά τις διδακτικές μεθόδους και μαθησιακές δραστηριότητες.
- B. **Στην ανάπτυξη της μαθησιακής ικανότητας του μαθητή** σ' ότι αφορά την απόκτηση της γνώσης, της μελέτης των αξιών, της ηθικής λογικής και τη βελτίωση της σκέψης και των ικανοτήτων δραστηριοποίησης.
- Γ. **Στην ενίσχυση και στήριξη του Αναλυτικού Προγράμματος** που αφορά στη συνολική εκτίμηση για τη γενικότερη πορεία και ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτό συνάδει και διαμορφώνεται σύμφωνα με το πεδίο της Π.Ε. (Grover 1991).

Βασικοί προβληματισμοί σε σχέση με την αξιολόγηση

Η προβληματική για τη διενέργεια της συγκεκριμένης πρότασης είναι αποτέλεσμα των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω σχετικά με το πλαίσιο που πρέπει να διέπει την αξιολογική διαδικασία στο πεδίο της Π.Ε. Με κεντρικό σημείο αναφοράς τα προαναφερθέντα κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστούν κάποιες άλλες μορφές αξιολόγησης οι οποίες έχουν τη δυναμική και την ευελιξία να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες συνθήκες του θέματος που κάθε φορά αναπτύσσεται και στις ανάγκες των ατόμων που εμπλέκονται στην οργάνωση και ανάπτυξη του. Οι προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης εν δυνάμει έχουν τα



στοιχεία εκείνα τα οποία συμβάλλουν στην αξιολόγηση παραμέτρων που παραδοσιακά αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας της μη ύπαρξης εργαλείων μέτρησης κρίσιμων πτυχών της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του μαθητή.

Η πιο πάνω θέση προέκυψε ως αποτέλεσμα των διαπιστώσεων και προβληματισμών που τέθηκαν για τη γενικότερη πορεία της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και της ανάγκης τροchioδρόμησης νέων αξιολογικών μηχανισμών που θα συμβάλουν στην ανανέωση των εκπαιδευτικών θεσμών. Συγκεκριμένα επισημάνθηκε ότι:

- Η αξιολόγηση των στάσεων αποτελεί μια πολύ δύσκολη υπόθεση δεδομένου ότι «...δεν είμαστε σε θέση να παρουσιάσουμε μια ισχυρά θεμελιωμένη μέθοδο από διδακτική άποψη σχετικά με την εκτίμησή τους» (Decorte 1990:303). Τα ζητήματα που προκύπτουν αναφορικά με την αξιολόγηση στάσεων δεν σχετίζονται μόνο με τη δυσχέρεια στην κατασκευή εργαλείων μέτρησής των στάσεων αλλά και στη γενικότερη αδυναμία ελέγχου της μονιμότητας που μπορεί να έχει η αλλαγή τους.
- Οι δράσεις της Π.Ε. αξιολογούνται χαλαρά μέσω κάποιων γραπτών αναφορών των μαθητών σχετικά με την αλλαγή της συμπεριφοράς τους και την παράθεση καταλόγων για τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του προγράμματος (Ράπτης 2000: 193).
- Η αξιολόγηση στη συνείδηση των περισσότερων εκπαιδευτικών έχει το χαρακτήρα «ταξικής επιλογής», η οποία πραγματώνεται στη σχολική πραγματικότητα μέσα από αξιολογικά δοκίμια τα οποία διαμορφώνονται για τη μέτρηση συγκεκριμένων γνώσεων.

Για να μπορέσει να ξεφύγει η αξιολόγηση από τα πιο πάνω πλαίσια τα οποία καταργούν και τον ουσιαστικό της χαρακτήρα θα πρέπει να αναδιοργανωθεί μέσα από το κατάλληλο αξιολογικό μοντέλο και να στραφεί σε αξιολογικά πεδία ευέλικτα, ολιστικά, συλλογικά και συμμετοχικά που μόνο παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως η Π.Ε. έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν. Μέσα από την Π.Ε. μπορούν να υπάρξουν οι συνθήκες, ώστε να αναπτυχθούν εργαλεία μέτρησης τα οποία δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με το θέμα που διερευνάται, ενισχύοντας παράλληλα τη μαθησιακή τους συμπεριφορά και την αυτό-εικόνα τους, συμβάλλοντας παράλληλα στον έλεγχο των διδακτικών μεθοδολογιών και υλικών που χρησιμοποιούνται στη διδακτική πράξη και διαδικασία.

Για το σκοπό αυτό κρίνεται πιο κατάλληλο το μοντέλο αξιολόγησης με προσανατολισμό στις αξίες αφού οι αξίες αποτελούν και για την περιβαλλοντική εκπαίδευση σημείο αναφοράς και απώτερο στόχο. Ακολουθώντας τη θέση του Stake για την αναζήτηση και χρήση κατάλληλων δεδομένων η εργασία αυτή προτείνει δύο αξιολογικά εργαλεία τα οποία όντας πολυδιάστατα και πολυσύνθετα, προσφέρουν πληθώρα δεδομένων, όπως προτείνεται από το μοντέλο των αξιών. Ο φάκελος επιτευγμάτων (portfolio) και η ιστοριογραμμή (storyline approach) είναι επίσης αποτελεσματικά, όσον αφορά την αξιολόγηση ποιοτικών στοιχείων της εκπαίδευσης, όπως η καλλιέργεια αξιών και στάσεων. Όπως φαίνεται και πιο κάτω, αποτελούν ταυτόχρονα αξιολογικά εργαλεία, τα οποία είναι συμβατά με τα χαρακτηριστικά της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.



Εργαλεία αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Τα εργαλεία τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της Π.Ε. πρέπει να είναι αξιόπιστα, αντικειμενικά, έγκυρα και χρήσιμα στη συλλογή πληροφοριών που χρειάζονται για την εκτίμηση:

- Των γνώσεων και κατανόηση των περιβαλλοντικών εννοιών, ζητημάτων και προβλημάτων.
- Του συναισθηματικού πεδίου των μαθητών κυρίως σ' ότι αφορά τις στάσεις και αξίες.
- Των ικανοτήτων για έρευνα, πειραματισμό και επικοινωνία.
- Των ικανοτήτων λήψης αποφάσεων και συμμετοχής σε δράσεις για προστασία του περιβάλλοντος σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (Unesco 1992).

Μέσα από την πρόταση αυτή επιχειρείται η παρουσίαση δύο τέτοιων εργαλείων αξιολόγησης τα οποία εξαιτίας της ευρύτητας και των ποικίλων δυνατοτήτων που προσφέρουν, μπορούν να θεωρηθούν σαν δύο σημαντικά εργαλεία για αξιολόγηση των παραμέτρων εκείνων που συστηματικά περιθωριοποιούνται και παραμελούνται στη διδακτική πράξη.

Ο φάκελος επιτευγμάτων και η μέθοδος της ιστοριογραμμής μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία αξιολόγησης στο πλαίσιο της Π.Ε. και αυτό γιατί μέσα από τα δύο αυτά εργαλεία:

- Διασφαλίζονται οι βασικές αρχές της Π.Ε., οι οποίες συνοψίζονται στα δυναμικά στοιχεία της ολιστικότητας, σφαιρικότητας και διαθεματικότητας
- Καθιερώνεται και ενισχύεται η συνεργασία και αλληλεπίδραση που πρέπει να διέπει τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή
- Παρέχεται η ευκαιρία για αυτενέργεια και βιωματική μάθηση
- Χαρακτηρίζονται από μια εξελιξιμότητα και δυναμική στα πλαίσια του ζητήματος που διερευνάται
- Συμπεριλαμβάνονται πολλά άλλα εργαλεία αξιολόγησης και ποικίλων διδακτικών μεθόδων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και σκοποί που θέτονται κατά την αρχική διατύπωση του προβλήματος
- Υπάρχει η δυνατότητα αναπροσαρμογής και αναδιαμόρφωσης τους σ' οποιοδήποτε στάδιο διερεύνησης του προβλήματος, ανάλογα με τις απαιτήσεις που κάθε φορά προκύπτουν σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Με βάση το πιο πάνω σκεπτικό η παρούσα εισήγηση επιχειρεί σε θεωρητικό επίπεδο να παρουσιάσει συνοπτικά τον τρόπο με τον οποίο τα δύο αυτά εργαλεία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εργαλεία αξιολόγησης στο πεδίο της Π.Ε. Τα εργαλεία αυτά θα παρουσιαστούν μέσα από σχετικά παραδείγματα του Αναλυτικού Προγράμματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο και θα περιοριστούν στην παράμετρο μαθητής και πώς αυτός αξιολογείται μέσα από τον τρόπο ανάπτυξης των εργαλείων αυτών.



Φάκελος Επιτευγμάτων (Portfolio)

Ο φάκελος επιτευγμάτων σαν σύστημα αξιολόγησης προάγει την αποτελεσματική μάθηση και αποτελεί μια απάντηση σ' ότι αφορά την αξιολόγηση στους κυριαρχούμενους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς και στα συστήματα αξιολόγησης που στηρίζονται στις κλίμακες μέτρησης και στα επίπεδα (Lyon 1998:20).

Η καινοτομία και ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει ο φάκελος επιτευγμάτων συνίσταται στο γεγονός ότι αποτελεί προσωπικό φάκελο του κάθε μαθητή είτε μέσα από δραστηριοποιήσεις του στο σχολείο, είτε μέσα από εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες και εργασίες που πρόκειται να περιληφθούν στο φάκελο αποτελούν προσωπική υπόθεση του κάθε μαθητή μετά βέβαια από συζήτηση με τον εκπαιδευτικό και καθορισμό από κοινού των στόχων που πρέπει να επιτευχθούν κατά τη διερεύνηση του θέματος. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα αυτόνομα και ανεξάρτητα να περιλάβει στο φάκελο ότι θεωρεί ο ίδιος σχετικό με το θέμα που διερευνάται και τους στόχους που θέτονται. Μπορούν στο φάκελο να παρατεθούν εργασίες από όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας, όπως διαγράμματα, γραπτές αναφορές, φωτογραφίες από συμμετοχές του σε επισκέψεις και παραστάσεις.

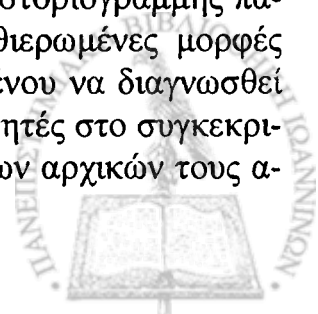
Το σημαντικό μέσα από το φάκελο επιτευγμάτων είναι ότι η αξιολόγηση αποκτά ποιοτικό χαρακτήρα παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να αυτό-αξιολογηθούν, να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη δική τους αξία, να κινητοποιηθούν αποκτώντας μια αίσθηση ελέγχου για τη μάθησή τους. Επιπλέον μέσα από τη διαδικασία του φακέλου επιτευγμάτων η μάθηση αποκτά συμμετοχικό και συλλογικό χαρακτήρα, με βασικό σκοπό να δοθεί η δυνατότητα για βελτίωση και ενίσχυση του μαθητή σε επίπεδο μαθησιακό, προσωπικό και κοινωνικό γι' αυτό κρίνεται καθοριστικός και ο ρόλος που οι γονείς έχουν να επιτελέσουν μέσα από μια τέτοια διαδικασία. Μπορούν να καθιερώσουν ένα ανοιχτό πεδίο συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υπάρξει μια αμοιβαία και εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων για τη συνολική εικόνα του μαθητή σ' όλα τα επίπεδα της ζωής του.

Ιστοριογραμμή (Storyline approach)

Η ιστοριογραμμή αποτελεί τη σύνδεση μιας σειράς επεισοδίων σε μια αφηγηματική γραμμή ώστε να συνθέτεται μια ιστορία. Η διερεύνηση του θέματος με τη μέθοδο της ιστοριογραμμής στηρίζεται στην οριοθέτηση των στόχων, επιδιώκοντας μέσα από αυτούς να καθοριστούν και τα υλικά και οι πηγές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ανάπτυξη του θέματος.

Έρευνες που έγιναν σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου, απέδειξαν ότι με τη χρήση της ιστοριογραμμής παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες που χρειάζονται για δράση και συμμετοχή στο περιβάλλον (Ηλιοπούλου 2000).

Όπως και στο φάκελο επιτευγμάτων έτσι και στη μέθοδο της ιστοριογραμμής παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει καθιερωμένες μορφές αξιολόγησης, όπως η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο προκειμένου να διαγνωσθεί το επίπεδο των γνώσεων και εμπειριών που έχουν αποκτήσει οι μαθητές στο συγκεκριμένο θέμα, όπως επίσης και να διαπιστωθεί ο βαθμός μεταβολής των αρχικών τους α-

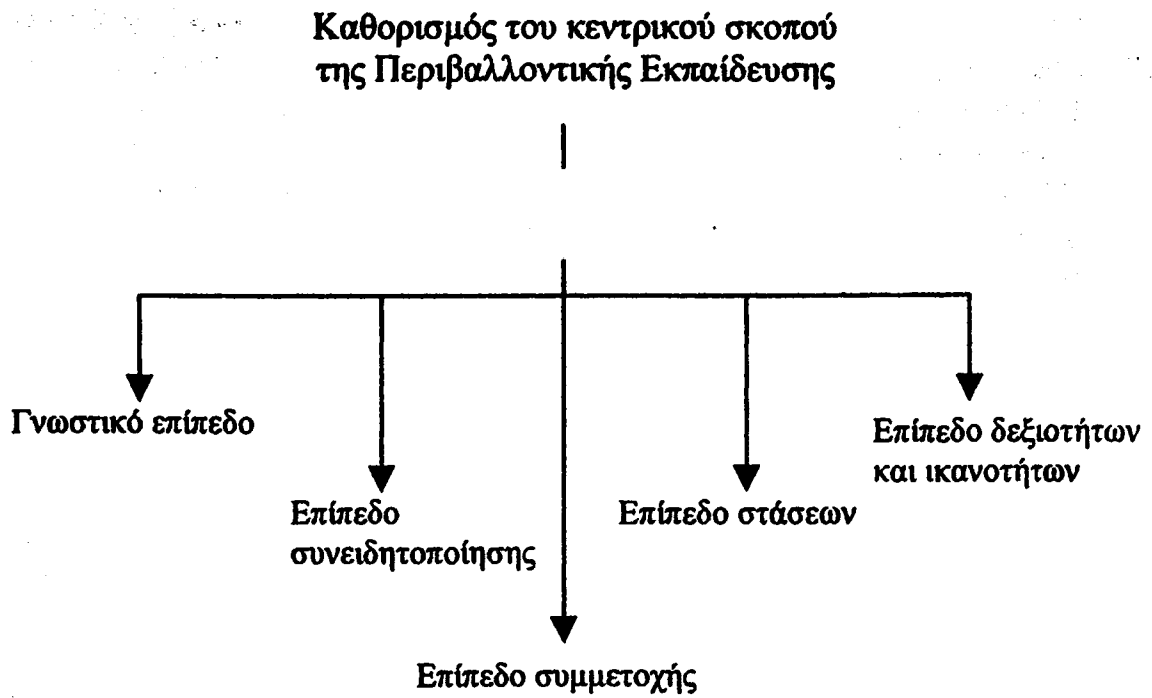


πόψεων και στάσεων στο υπό εξέταση θέμα. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας του και τις ιδιαίτερες συνθήκες που προκύπτουν κατά την ανάπτυξη του θέματος έχει την ευχέρεια να χρησιμοποιήσει τα εργαλεία εκείνα που θεωρεί καταλληλότερα για την ενίσχυση πεδίων πέρα από το γνωσιολογικό, όπως την ανάπτυξη ικανοτήτων και την ενίσχυση των πρωτοβουλιών και της αυτενέργειας των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι όπως οι δραματοποιήσεις, τα παιχνίδια ρόλων, οι ομαδικές συζητήσεις που μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα στο μαθητή να εκφράσει συναισθήματα, ιδέες, να παρουσιάσει συμπεριφορές και δράσεις που δεν έχει τη δυνατότητα να εκδηλώσει μέσα από την ισχύουσα εκπαιδευτική πρακτική. Παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει μια σφαιρική εικόνα για το μαθητή του, χωρίς να αποτελεί απλά αποδέχτη γνώσεων που πρέπει στη συνέχεια να μετρηθούν.

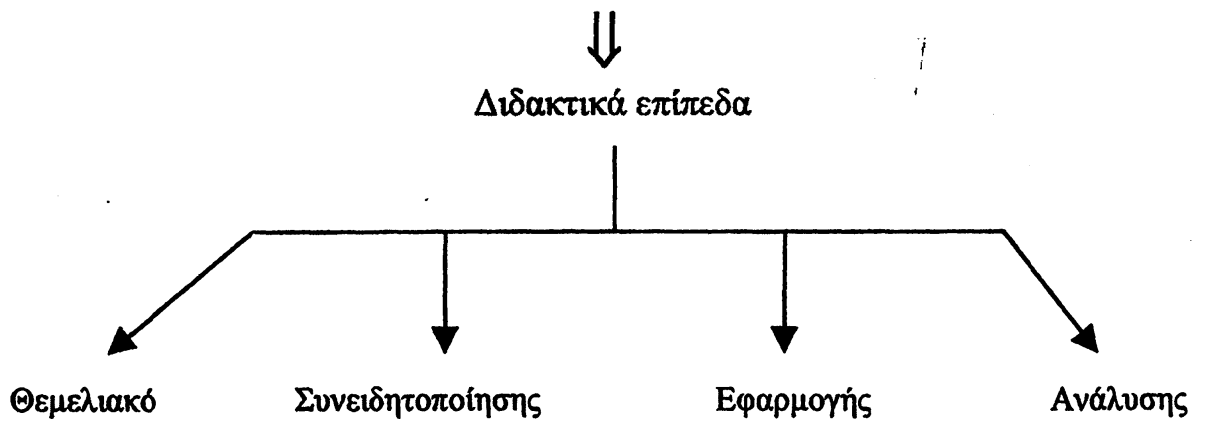
Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να έχει υπόψη του ότι ανεξάρτητα από το εργαλείο που θα χρησιμοποιήσει θα πρέπει να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη πορεία η οποία θα το βοηθήσει να δομήσει καλύτερα το μοντέλο αξιολόγησής του.

Ο καθορισμός του περιβαλλοντικού ζητήματος και η πλήρης κατανόηση του, παράλληλα με τον καθορισμό των σκοπών και διδακτικών στόχων πάνω στους οποίους θα στηριχθεί η διερεύνηση του ζητήματος σε σχέση μάλιστα με τα βασικά επίπεδα της διδακτικής διαδικασίας που θα ακολουθηθούν, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή οργάνωση και ανάπτυξη του ζητήματος και κατ' επέκταση του μοντέλου αξιολόγησής που θα ακολουθηθεί.





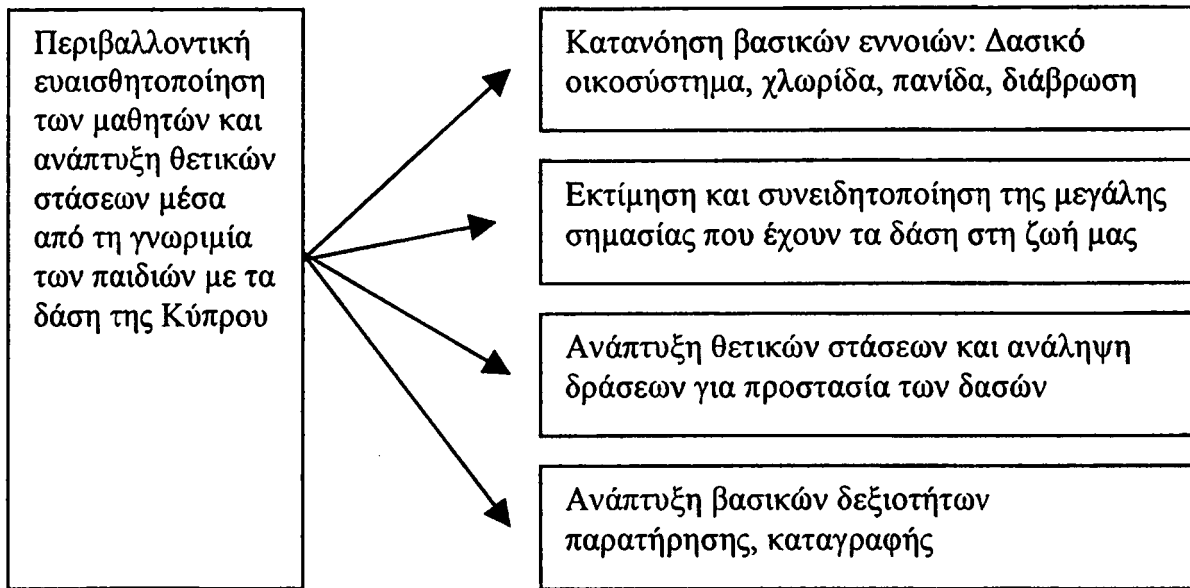
Τα επίπεδα στόχων τίθενται σε συνάρτηση με τα τέσσερα διδακτικά επίπεδα



Διάγραμμα 1: Μοντέλο οργάνωσης και ανάπτυξης ενός περιβαλλοντικού ζητήματος

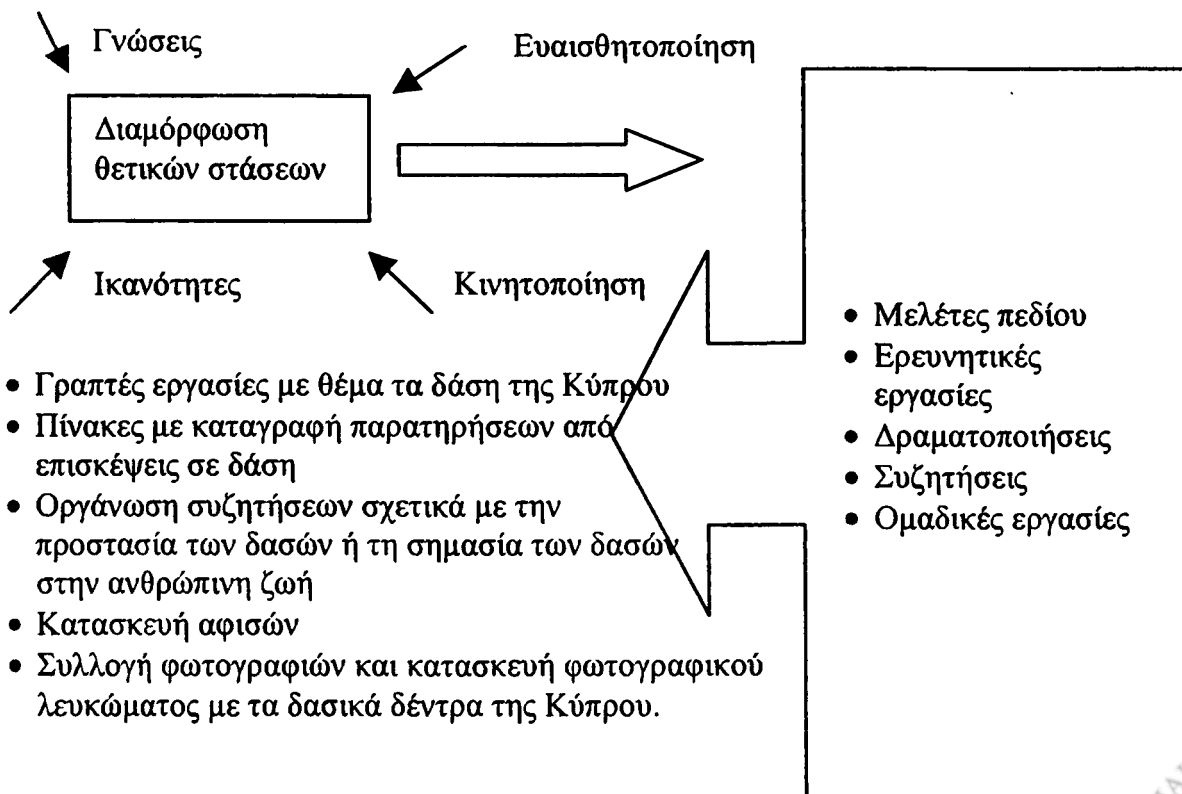


Καθορισμός σκοπού και στόχων σε σχέση με το θέμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης



Διάγραμμα 2: Καθορισμός σκοπού και στόχων σε σχέση με το θέμα γνωριμία με τα δάση της Κύπρου

Οργάνωση φακέλου επιτευγμάτων



Διάγραμμα 3: Καθορισμός του διδακτικού υλικού και των κριτηρίων επιλογής για τις εργασίες που θα περιληφθούν στο φάκελο του μαθητή.



Ανάπτυξη μοντέλου ιστοριογραμμής (Bell 1999).

Η αρχική δόμηση του μοντέλου είναι ίδια με τον τρόπο οργάνωσης του φακέλου επιτευγμάτων.

ΘΕΜΑ: Γνωριμία με τα δάση της Κύπρου				
Στόχοι	Ερωτήσεις	Επεισόδια	Δραστηριότητες	Υλικά-πηγές
Οι στόχοι που αφορούν το θέμα αναφέρονται πιο πάνω με βάση τους στόχους που τίθενται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη συγκεκριμένη ενότητα	Πώς δομείται το δασικό οικοσύστημα; Ποια είναι τα επίπεδα βλάστησης; Ποια είναι η σημασία των δασών για τον άνθρωπο; Πώς μπορούν να προστατευθούν τα δάση;	Οργάνωση επεισοδίων σχετικών με: -τη λειτουργία του δασικού οικοσυστήματος. -τους κινδύνους που απειλούν τα δάση. -την προστασία των δασών. (Τα πιο πάνω επεισόδια μπορούν να οργανωθούν σε μια ιστορία).	Δραματοποιήσεις Παιχνίδια ρόλων Εκδρομές Μελέτες πεδίου στο δάσος Καταγραφές, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις Θεατρικό παιχνίδι	Εμπλοκή της κοινότητας Πρόσβαση σε διάφορες πηγές (βιβλία, χάρτες, αρχεία, εικόνες) Συζητήσεις Συνεργασία με ανθρώπους που σχετίζονται άμεσα με τα δάση

Η αξιολόγηση του θέματος μπορεί να στηριχθεί στη διατύπωση βασικών ερωτημάτων όπως:

- Οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή επιτεύχθηκαν;
- Εφαρμόστηκε ποικιλία μεθοδολογιών και δραστηριοτήτων;
- Υπήρξε χρήση του άμεσου περιβάλλοντος των μαθητών;
- Παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στη συμπεριφορά και στις στάσεις των μαθητών με την ολοκλήρωση του προγράμματος;

Η αναφορά στα συγκεκριμένα εργαλεία τα οποία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μοντέλα αξιολόγησης στο πεδίο της Π.Ε., αποτελούν απλά παραδείγματα, ενδεικτικά του τρόπου με τον οποίο μπορεί να δομηθεί και να οργανωθεί η αξιολόγηση στο πλαίσιο της Π.Ε. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης πρότασης καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να παρουσιαστεί το βασικό πεδίο λειτουργίας τους το οποίο μπορεί να αναδιαμορφώνεται και να αναδιοργανώνεται με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες και ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας.

Επίλογος

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης εισήγησης είναι να δοθεί η άλλη πλευρά της αξιολόγησης που μπορεί να έχει λειτουργικό και δυναμικό χαρακτήρα, εφαρμοζόμενη αυτή μέσα από μεθόδους όπως οι παραπάνω οι οποίες μπορούν να προάγουν τα στοιχεία της αυτά τα οποία καταργούνται μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία.

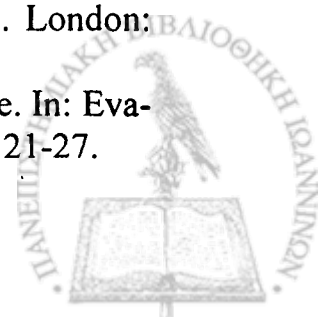


Εργαλεία όπως ο φάκελος επιτευγμάτων και η ιστοριογραμμή αποδεικνύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως τρόπος για να αποκτήσουν οι μαθητές ανεξαρτησία στη μάθησή τους, να βελτιώσουν την προσωπική τους ανάπτυξη, να συμβάλουν στην τεκμηρίωση των επιτευγμάτων τους και στην ανάλυση των μαθησιακών και διδακτικών τους εμπειριών, καλλιεργώντας παράλληλα τη μεταγνωστική διαδικασία και την αυτό-αξιολόγηση.

Κλείνοντας κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί για ακόμα μία φορά η ανάγκη για να ειδωθεί η αξιολόγηση ως αναπόσπαστο τμήμα των αναλυτικών Προγραμμάτων με βασικό προσανατολισμό της την βελτίωση, ενίσχυση και ανατροφοδότηση όλων των διαδικασιών που εμπλέκονται κατά το σχεδιασμό, ανάπτυξη και εφαρμογή της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

- Ηλιοπούλου, Ι. (1999).** «Μέθοδος storyline ή Ιστοριογραμμή: Μια μεθοδολογική πρόταση για τη διδασκαλία περιβαλλοντικών θεμάτων στο νηπιαγωγείο». 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση., 8-10 Οκτωβρίου, Αθήνα, 35-37.
- Κασσωτάκης, Μ.Ι. (1998).** Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Π.Ε.Ε.Κ.Π.Ε. (1999).** Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Η διακήρυξη της Τιφλίδας. Αθήνα.
- Ράπτης, Ν. (2000).** Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή: Το θεωρητικό πλαίσιο των επιλογών. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bennett, B. (1987).** Four steps to evaluating Environmental Education learning experiences. Conference of the North American Association for Environmental Education. 19 October, Canada.
- Bell, S. (1999).** Local Radio Station: A storyline topic. Netherlands: Conijn.
- Decorte, E. & al. (1990).** Les Fondements de l' action Didactique. Bruxells: Deboeck.
- Eisner, E., (1977).** On the uses of educational connoisseurship and criticism for evaluating classroom life. Teach Co. Rec. 78: 345 –58
- Herbert, G. (1991).** A guide to Curriculum Planning in Environmental Education. Wisconsin Department of Public Instruction.
- Lozzi, A. (1984).** A Summary of Research in Environmental Education 1971-1982. The Second Report of the National Commission on Environmental Education Research National Association for Environmental Education. Monograph no 2. Columbus, OH:ERIC/SMEAC.ED.259879.
- Lyon, N. (1998).** With Portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism. New York: Teacher College Press.
- Palmer, J., Philip, N. (1994).** The handbook of Environmental Education. London: Routledge.
- Posch, P. (1994).** The Study "Environment and School initiatives". Phase one. In: Evaluation, Innovation in Environmental Education. Paris: O.E.C.D. 21-27.



- Rossi, P.H., Freeman, H. E.(1993).** Evaluation a systematic approach. London: Sage Publications.
- Sanders, J.R., (1990).** Curriculum Evaluation. The international encyclopedia of Educational Evaluation, Pergamon Press, pp. 163-166
- Scriven, M., (1972).** Pros and Cons about goal free evaluation. Evaluation Comment 3(4):1-44
- Stake, R.E., (1975).** Program Evaluation, particularly responsive evaluation. Occasional Paper Series 5 The Evaluation Center, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.
- Unesco-Unep. (1986).** Procedures for developing an environmental Education Curriculum. No 22. Paris.
- Unesco-Unep. (1992).** Environmental Education: A process for pre-service teacher training curriculum development. No 26. Paris.



Σκοποθεσία - στοχοθεσία του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος θεωρούμενη υπό το πρίσμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μια σχέση συμφωνίας ή αναίρεσης;

*Διονύσιος Λουκέρης, Διδάκτωρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών,
Μέλος Δ.Σ. του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Μελετών – Ερευνών ΔΟΕ*

Περίληψη

Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων, και ειδικότερα της σκοποθεσίας τους, αν και θεωρείται αναγκαία και ικανή προϋπόθεση αναβάθμισης της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών, δεν έχει τύχει του ανάλογου επιστημονικού ενδιαφέροντος, τουλάχιστον στο βαθμό που θα περίμενε κανείς. Το θέμα μας επικεντρώνεται στη διερεύνηση της σκοποθεσίας και της στοχοθεσίας του σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος της Μ.τ.Π. Συγκεκριμένα, διερευνώνται, αν και κατά πόσο τηρείται η συμφωνία σκοπών και στόχων του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος, αν συνάδουν με τη φιλοσοφία της Περιβαλλοντικής Αγωγής, ποια τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στοχοθετικών αναφορών του μαθήματος και κατά πόσο προάγουν τη διάχυση της Περιβαλλοντικής διάστασης.

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την επεξεργασία και μελέτη του υλικού αναδεικνύουν ότι οι προδιαγραφές που τίθενται σε επίπεδο σκοποθεσίας και σχεδιασμού του μαθήματος σε συνδυασμό με τη διάχυση της Π.Ε. ενδείκνυνται για την καταλληλότητά του, εφόσον αποσκοπούν στην ισόρροπη ανάπτυξη του γνωστικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα των μαθητών. Από την άλλη όμως, οι επιμέρους κατηγορίες στόχων που διατυπώνονται στα Βιβλία του Δασκάλου δε στοιχούν με το ευρύτερο σκοποθετικό πλαίσιο, γεγονός που καταγράφεται και αναδεικνύει το γνωσιολογικό χαρακτήρα του μαθήματος της Μ.τ.Π. με έντονη την απουσία στοχοθετικών αναφορών που αποσκοπούν στην προαγωγή ικανοτήτων αξιολόγησης, συμμετοχικής δράσης, καθώς και καλλιέργειας αξιών και στάσεων θετικών προς το περιβάλλον.

Κείμενο

Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων θεωρείται αναγκαία και ικανή προϋπόθεση αναβάθμισης της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών. Εντούτοις, στη χώρα μας δεν έχει τύχει, τουλάχιστον στο βαθμό που θα περίμενε κανείς, της αναγνώρισης που έχει τύχει στις υπόλοιπες χώρες που διαθέτουν αναβαθμισμένο επίπεδο σπουδών και γι' αυτό ακριβώς το λόγο δεν έχει ακόμα συστηματοποιηθεί (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1999:5).

Με αφορμή το παραπάνω έλλειμμα, επιχειρήθηκε Έρευνα στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής με τίτλο «Το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος υπό το πρίσμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», όπου επιχειρείται μια συνολική Αξιολόγηση του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος, χωρίς όμως η Περιβαλλοντική διάσταση να λειτουργεί δεσμευτικά στη διαδικασία αυτή (Λουκέρης 2000: 53).

Το θέμα της παρούσας εισήγησης επικεντρώνεται στη διερεύνηση της σκοποθεσίας και της στοχοθεσίας του σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος της Μ.τ.Π. Συγκεκριμένα, διερευνώνται:

- α) Αν και κατά πόσο τηρείται η συμφωνία σκοπών και των στόχων του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος.



- β) Αν οι σκοποί και οι στόχοι του μαθήματος της Μ.τ.Π. συνάδουν με τη φιλοσοφία της Περιβαλλοντικής Αγωγής και
- γ) Ποια τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στοχοθετικών αναφορών του μαθήματος και κατά πόσο προάγουν τη διάχυση της Περιβαλλοντικής διάστασης μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα..

Η σκοποθεσία του μαθήματος της Μ.τ.Π., όπως παρουσιάζεται στο αντίστοιχο Α.Π., αναφέρεται στη δραστηριοποίηση των μαθητών κατά τρόπο ώστε να διασφαλίζεται (ΟΕΔΒ 1985: 151-3):

- α) Η διαδικασία για την προοδευτική απόκτηση και αποσαφήνιση βασικών εμπειριών, γνώσεων και εννοιών, καθώς και την ανάπτυξη των απαραίτητων μηχανισμών, που θα τους βοηθήσουν να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν, όσο γίνεται καλύτερα, τον κόσμο που τους περιβάλλει, φυσικό και ανθρώπινο, στις ποικίλες αλληλεξαρτήσεις και στη δυναμική του υφή.
- β) Η απόκτηση των απαραίτητων διαθέσεων και στάσεων και η συνειδητοποίηση, αναγνώριση και οργάνωση αξιών που θα τους επιτρέψει: να ενταχθούν ομαλά και εποικοδομητικά στο βιοφυσικό, το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον ως υπεύθυνοι πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Να αναπτύξουν ιδιαίτερα μια διακριτική ευαισθησία απέναντι στην ανθρώπινη υπόσταση, καθώς και τη διάθεση να συμβάλλουν στην εξύψωση της ποιότητας ζωής γενικότερα.
- γ) Η εξοικείωση με έναν τρόπο εργασίας, που είναι συναφής με τη φύση του μαθήματος, και η άσκηση αντίστοιχων δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη δημιουργική προσέγγιση και ερμηνεία πραγματικών δεδομένων και καταστάσεων" καθώς και "ο εθισμός στην ομαδική και συλλογική εργασία και δράση για επίτευξη κοινών σκοπών".

Οι διατυπώσεις αυτές παραπέμπουν πρωταρχικά σε αντικείμενα μάθησης γνωστικού περιεχομένου, αφού η γνωστική διάσταση δεν μπορεί να παραγκωνιστεί. Εκτός όμως των γνωστικών αντικειμένων μάθησης, επιδιώκεται και η ανάπτυξη ικανοτήτων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, η ανακάλυψη της γνώσης καθώς και η απόκτηση θετικών στάσεων μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες προσιδιάζουν στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το παιδί της ηλικίας αυτής (Χριστιάς 1991: 3081). Οι διαθέσεις, οι στάσεις και η οργάνωση αξιών αποτελούν παράγοντες ομαλής ένταξης του μαθητή στο κοινωνικό του περιβάλλον, ως υπεύθυνου δημοκρατικού πολίτη. Αυτή η διαδικασία αποβλέπει στην απόκτηση ενός είδους διακριτικής ευαισθησίας, όχι μόνο απέναντι στους συνανθρώπους αλλά και απέναντι στο βιοφυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον του μαθητή, αποτελώντας έρεισμα για την εξύψωση της ποιότητας ζωής.

Από την παραπάνω παράθεση της σκοποθεσίας του Α.Π. γίνεται φανερό ότι επιδιώκεται η ολόπλευρη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού (Παπάς 1996: 133-4, 128) και δεν θα μπορούσε να είναι κάτι το διαφορετικό, αφού, όποιο ταξινομικό μοντέλο επιλεγεί, δε δύναται να αποκλίνει από τις παραπάνω διαστάσεις.

Σε αυτό το σημείο θεωρείται σκόπιμη και η παράθεση του γνωστού ορισμού για την Π.Ε., όπως διατυπώθηκε στο Συνέδριο της Τιφλίδας και αποτελεί ορόσημο σε ότι αφορά στην προώθηση και στην υλοποίηση των στόχων της Π.Ε. σε παγκόσμια κλίμα-



κα: "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον, μέσα στο περιβάλλον και για το περιβάλλον" (Muthoka 1985: 4, Αλεξοπούλου 1987: 5-6).

Η εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσης και ενημέρωσης για τους μηχανισμούς λειτουργίας του περιβάλλοντος και μπορεί να αποκτηθεί από τα σχολικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια. Πέρα όμως από τη γνωστική διάσταση για το περιβάλλον γίνεται επίσης λόγος και για απόκτηση γνώσης και ενημέρωσης μέσα στο περιβάλλον. Αυτή η οπτική γωνία δημιουργεί προϋποθέσεις για αποτελεσματικότερη πορεία απόκτησης γνώσης και εκμάθησης δραστηριοτήτων με παιδοκεντρική αντίληψη που προωθεί τη μάθηση με δραστηριότητα και ήδη έχει καταξιωθεί ως μέθοδος πριν πολλά χρόνια (Παπαδημητρίου 1989: 59-60).

Αυτές οι δυο διαστάσεις όμως, δεν εκφράζουν το αληθινό πνεύμα της Π.Ε., αφού και στις δυο περιπτώσεις διαπιστώνονται μόνο γνωστικοί στόχοι της Π.Ε. και στόχοι για απόκτηση κάποιων δεξιοτήτων. Η τρίτη παράμετρος είναι η εκπαίδευση για το περιβάλλον, απαραίτητη διάσταση για μια ολοκληρωμένη Π.Ε. Πρέπει να τονιστεί ότι ο εμπλουτισμός του χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από το τελευταίο οπτικό πρίσμα, αποβλέπει σε εκπαίδευση και για ενημέρωση και για πρόκληση ενδιαφέροντος για δράση. Μόνο και με την παροχή εκπαίδευσης για το περιβάλλον είναι δυνατή η μέριμνα για αναβάθμιση της συνολικής ποιότητας ζωής (Παπαδημητρίου 1989: 59-60) και μάλιστα είναι αυτή που δίνει ιδιαίτερη σημασία στον ευρύτερο ρόλο των κοινωνικοπολιτιστικών και πολιτικών παραμέτρων που καταδεικνύουν το συνολικό περιβαλλοντικό σκηνικό (Maheer 1986: 21-25).

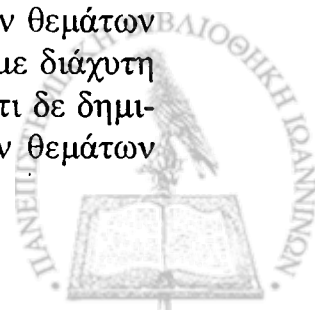
Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η σκοποθεσία του μαθήματος της Μ.τ.Π. και η σκοποθεσία του γνωστικού αντικείμενου της Περιβαλλοντικής Αγωγής είναι συμβατές και συνεπώς δε διαπιστώνεται ασυμφωνία, τουλάχιστον σε πρώτη φάση, στο επίπεδο φιλοσοφίας των δύο παραμέτρων.

Σε δεύτερο επίπεδο διερευνώνται οι στόχοι του μαθήματος της Μ.τ.Π., όπως διατυπώνονται στα αντίστοιχα βιβλία του Δασκάλου, προκειμένου να οδηγηθούμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με τις κατηγορίες στόχων που επικρατούν.

Πηγές άντλησης και ανάλυσης του υλικού ορίστηκαν οι στόχοι των μερικότερων ενοτήτων και των μερικότερων θεμάτων, οι οποίοι υφίστανται στα Β.τ.Δ. του μαθήματος της Μ.τ.Π. Διευκρινίζεται ότι οι στόχοι που αφορούν στη Β΄ τάξη τις περισσότερες φορές ελλείπουν και συνεπώς αντλήθηκαν από το Α.Π. ή από το Β.τ.Δ της Α΄ Δημοτικού στις αντίστοιχες ενότητες, σύμφωνα με τις οδηγίες του σχολικού εγχειριδίου (ΟΕΔΒ 1983: σελ. 5-7).

Αντικείμενο ανάλυσης καθορίστηκε ολόκληρη η εγγεγραμμένη πρόταση που περιγράφει το στόχο. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων συνυπολογίστηκε με προσοχή και το γενικότερο νόημα των φράσεων, ώστε να ερμηνευτεί με περισσότερη ακρίβεια το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα μάθησης ή διδασκαλίας. Η παρουσίαση των στόχων γίνεται σε τρεις ενότητες, ανάλογα με το θεματικό τους περιεχόμενο:

Στην πρώτη συγκεντρώνονται και επεξεργάζονται οι στόχοι διδακτικών θεμάτων με έμφαση στην παροχή γνώσης, στη δεύτερη στόχοι διδακτικών θεμάτων με διάχυτη την επίδραση που ασκεί ο άνθρωπος στο περιβάλλον με την προϋπόθεση ότι δε δημιουργούνται περιβαλλοντικά προβλήματα και στην τρίτη στόχοι διδακτικών θεμάτων



με παρεμβάσεις του ανθρώπου στο περιβάλλον που έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Η ταξινόμηση των στόχων γίνεται στις έξι ακόλουθες κατηγορίες, οι οποίες είναι διεθνώς αναγνωρισμένες και πιστοποιούν την εγκυρότητά τους, αφού έχουν οριστεί σε διεθνή συνέδρια με θέμα την Περιβαλλοντική Αγωγή (UNESCO 1985: 3):

1. Ενημέρωση (συνειδητοποίηση): Ο στόχος αφορά στην πληροφόρηση για το περιβάλλον και τα προβλήματά του καθώς και την ευαισθητοποίηση ατόμων και ομάδων για τα ζητήματα του.
2. Γνώση: Αναφέρεται στην κατανόηση και αντίληψη οικολογικών εννοιών, κατάκτηση γνώσεων και αποσαφήνιση περιβαλλοντικών προβληματισμών, κατανόηση του ρόλου και της θέσης του ανθρώπου στο περιβάλλον καθώς και διευκρίνιση της ευθύνης που και αυτός μοιράζεται.
3. Στάσεις: Ο στόχος ερμηνεύεται ως διαμόρφωση και αποδοχή κοινωνικών αξιών, διαθέσεων και στάσεων, διέγερση του ενδιαφέροντος για το περιβάλλον καθώς επίσης και δημιουργία κινήτρων ώστε να είναι επιθυμητή, σε κοινωνικές ομάδες και άτομα, η ενεργός συμμετοχή για βελτίωση και εξύψωση της ποιότητας ζωής. Συνεπώς, επιδιώκεται η καλλιέργεια αξιών, διαθέσεων και υπεύθυνων στάσεων τέτοιων ώστε να δημιουργούν περιβαλλοντικό ήθος και συνείδηση.
4. Ικανότητες: Θεωρείται ότι η απόκτηση ψυχοκινητικών και γνωστικών ικανοτήτων, μπορεί να καταστήσει επιτεύξιμη την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και το σχεδιασμό στρατηγικών δράσης.
5. Ικανότητα Αξιολόγησης: Η απόκτησή της αναφέρεται στην ικανότητα αξιολόγησης των μέτρων που λαμβάνονται και προτείνονται για τη διατήρηση του περιβάλλοντος και επιπλέον, αξιολογική σκέψη για την επιλογή των προσφορότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παιδαγωγικών σχεδίων που αφορούν οικολογικές, οικονομικές, αισθητικές και πολιτιστικές παραμέτρους.
6. Συμμετοχή: Αναφέρεται στον εμπλουτισμό του τρόπου προσέγγισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων με ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης και ετοιμότητας για συμμετοχική δράση προς αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, υπέρβαση της περιβαλλοντικής κρίσης και αναβάθμιση της ποιότητας ζωής.

Για την ικανοποίηση των απαιτήσεων που αφορούν στην εγκυρότητα της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή και ενός επιπλέον κριτή, εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχει διδάξει το συγκεκριμένο μάθημα και στις τέσσερις τάξεις. Ο κριτής, αφού ενημερώθηκε για το θεωρητικό πλαίσιο της λειτουργίας των στόχων της Π.Ε, κλήθηκε να κατηγοριοποιήσει κατά την κρίση του τους στόχους των θεμάτων από το βιβλίο του δασκάλου στις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν.

Ο βαθμός αξιοπιστίας της συμφωνίας των δυο ερευνητών όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση των στόχων μετρήθηκε με τους στατιστικούς τύπους που παρατίθενται παρακάτω (Μούτσιος 1996: 91):

$$A) \text{ ΕΣ} = \frac{100 \cdot \kappa_1 \text{ ή } \kappa_2 \text{ ή } \kappa_3}{\Sigma \Delta}$$



$$B) \text{ ΕΣ} = \frac{100 \cdot (\kappa_1 + \kappa_2 + \kappa_3)}{\Sigma \Delta}$$

ΕΣ = εκατοστιαία συμφωνία

Κ_{1,2,3} = αριθμός αποδελτιωμένων καταχωρήσεων για τις οποίες συμφωνούσαν οι δυο ερευνητές

ΣΔ = αριθμός καταχωρήσεων που κατηγοριοποιήθηκαν

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης καθώς και το ποσοστό συμφωνίας των ερευνητών παρουσιάζονται παρακάτω:

Πιν. 1. Κατανομή (σε σχετικές συχνότητες) των ποσοστών συμφωνίας των δυο κριτών

	Κριτής Α	Κριτής Β
Α' Θεματική Ενότητα	96,77	94,23
Β' Θεματική Ενότητα	95,42	97,61
Γ' Θεματική Ενότητα	98,12	98,35

Πίν. 2. Κατανομή του συνολικού ποσοστού συμφωνίας των ερευνητών

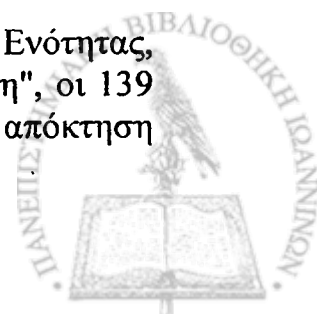
	Ποσοστό συμφωνίας %
Α' Θεματική Ενότητα	95,5
Β' Θεματική Ενότητα	96,51
Γ' Θεματική Ενότητα	98,23

Η περιγραφή των αποτελεσμάτων της ανάλυσης και κατηγοριοποίησης των στόχων γίνεται με την παρουσίαση κατανομών συχνοτήτων (απόλυτων και σχετικών) σε αριθμητικούς πίνακες (που εμπεριέχουν τις μεταβλητές ανάλυσης και τις ποσοστιαίες συχνότητες).

Πίν. 3. Κατανομή των στόχων της Α' Θεματικής Ενότητας ως προς τη στοχοθεσία της Π.Ε.

ΣΤΟΧΟΙ Π.Ε	Απόλυτη συχνότητα f	Σχετική συχνότητα %
Ενημέρωση	152	36,1
Γνώση	139	33,1
Στάσεις	42	9,9
Ικανότητες	86	20,4
Ικαν. Αξιολόγησης	2	0,5
Συμμετοχή	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	421	100

Σε σύνολο 421 εγγραφών αναφορών στους στόχους, της Α' Θεματικής Ενότητας, που αναλύθηκαν, οι 152 αντιστοιχούν στη θεματική κατηγορία "Ενημέρωση", οι 139 στην κατηγορία "Γνώση" και οι 86 στην κατηγορία που σχετίζεται με την απόκτηση



"Ικανοτήτων". Ακολουθούν οι 42 στόχοι που εντοπίστηκαν στην κατηγορία "Στάσεις" και τέλος 2 στόχοι που αντιστοιχούν στην κατηγορία "Ικανότητα Αξιολόγησης". Αξίζει να σημειωθεί πως για την κατηγορία "Συμμετοχή" δεν εντοπίστηκαν στόχοι που να αντιστοιχούν στην κατηγορία αυτή.

Πίν.4. Κατανομή των στόχων της Β' Θεματικής Ενότητας ως προς τη στοχοθεσία της Π.Ε.

ΣΤΟΧΟΙ Π.Ε	Απόλυτη συχνότητα f	Σχετική συχνότητα %
Ενημέρωση	59	36,1
Γνώση	61	37,4
Στάσεις	19	11,6
Ικανότητες	23	14,1
Ικανότητες Αξιολόγησης	1	0,6
Συμμετοχή	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	163	100

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα, σε σύνολο 163 στόχων οι κατηγορίες "Γνώση" και "Ενημέρωση" συγκέντρωσαν τις περισσότερες καταχωρήσεις. Από το συνολικό δείγμα των στόχων οι 61 αντιστοιχούν στην κατηγορία "Γνώση" και οι 59 στην κατηγορία "Ενημέρωση". Σε μικρότερο ποσοστό εντοπίστηκαν 23 στόχοι που αναφέρονται στην κατηγορία "Ικανότητες", ενώ μία καταχώρηση στόχου εντάσσεται στην κατηγορία "Ικανότητα Αξιολόγησης". Η κατηγορία "Συμμετοχή" δεν έκαμε την εμφάνισή της, κάτι που έγινε και στην Α' Θεματική Ενότητα.

Πίν. 5. Κατανομή των στόχων της Γ' Θεματικής Ενότητας ως προς τη στοχοθεσία της Π.Ε.

ΣΤΟΧΟΙ Π.Ε	Απόλυτη συχνότητα f	Σχετική συχνότητα %
Ενημέρωση	17	19,9
Γνώση	28	32,9
Στάσεις	23	27,0
Ικανότητες	9	10,5
Ικανότητες Αξιολόγησης	5	5,9
Συμμετοχή	3	3,5
ΣΥΝΟΛΟ	85	100

Στην τρίτη θεματική ενότητα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνουν οι στοχοθετικές εγγραφές που εντάσσονται στην κατηγορία "Γνώση" με 28 στόχους και ότι ακολουθεί η κατηγορία "Στάσεις" με 23 στόχους. Η κατηγορία "Ενημέρωση" καταλαμβάνει την τρίτη θέση, κατά σειρά μεγέθους με 17 στοχοθετικές εγγραφές ακολουθεί η κατηγορία "Ικανότητες" με 9 στόχους. Οι δυο τελευταίες κατηγορίες που συγκέντρωσαν το μικρότερο ποσοστό είναι οι κατηγορίες "Ικανότητα Αξιολόγησης" και "Συμμετοχή" με 5 και 3 στοχοθετικές εγγραφές αντίστοιχα. Εκείνο που γίνεται αντιληπτό είναι ότι η τελευταία κατηγορία, η "Συμμε-



τοχή", εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην εξεταζόμενη Θεματική Ενότητα καταλαμβάνοντας το 3,5 % του συνολικού δείγματος.

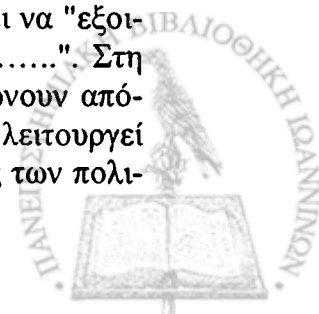
Πίν.6. Συγκεντρωτική κατανομή των στόχων και των τριών Θεματικών Ενότητων ως προς τη στοχοθεσία της Π.Ε.

ΣΤΟΧΟΙ Π.Ε	Απόλυτη συχνότητα f	Σχετική συχνότητα %
Ενημέρωση	228	34,08
Γνώση	228	34,08
Στάσεις	84	12,5
Ικανότητες	118	17,63
Ικανότητες Αξιολόγησης	8	1,19
Συμμετοχή	3	0,5
ΣΥΝΟΛΟ	669	100

Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση 669 συνολικά στοχοθετικών εγγραφών, οι οποίες αντιστοιχούν στις περιγραφείσες θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες, περιγράφονται στον παραπάνω πίνακα. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, η κατηγορία "Γνώση" και η κατηγορία "Ενημέρωση" συγκεντρώνουν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στόχων με 228 στόχους αντίστοιχα, ποσοστό που αντιστοιχεί σε κάθε περίπτωση στο 34,08 % του συνολικού δείγματος των στόχων. Ακολουθεί το ποσοστό 17,63 %, (118), το οποίο εντοπίζεται στην κατηγορία "Ικανότητες". Στη συνέχεια, εντάσσεται στην κατηγορία "Στάσεις" το 12,5 % των στόχων και ακολουθεί το ποσοστό 1,19 %, το οποίο ανήκει στην κατηγορία "Ικανότητα Αξιολόγησης" με αριθμητική συχνότητα 8. Τέλος, για την κατηγορία "Συμμετοχή" αντιστοιχεί το 0,5 % επί του συνολικού δείγματος των στόχων σε όλες τις θεματικές κατηγορίες και το οποίο μεταφράζεται αριθμητικά σε 3 καταχωρήσεις⁸⁰.

80. Όπως προαναφέρθηκε, οι διδακτικοί στόχοι που περιγράφουν ικανότητα αξιολόγησης και συμμετοχική δράση μειονεκτούν σημαντικά σε σχέση με τους υπόλοιπους στόχους. Θεωρήθηκε λοιπόν απαραίτητο να αναφερθούν οι στόχοι αυτοί, όπως εντοπίστηκαν στις διάφορες υποκατηγορίες.

Στην κατηγορία στόχων που αντιστοιχεί στην "Ικανότητα Αξιολόγησης" εντοπίστηκαν οκτώ περιγραφόμενοι στόχοι, ποσοστό που αντιστοιχεί μόλις στο 1,19 % του συνολικού ποσοστού στόχων. Στην Α' Δημοτικού, ο στόχος μάθησης υποδεικνύει "να επισημάνουν (οι μαθητές) βελτιώσεις ή νέα προβλήματα που δημιουργούνται από τη δράση του ανθρώπου", επιχειρώντας την δραστηριοποίηση της αξιολογικής σκέψης των μαθητών αναφορικά με τη θεματική που αναπτύσσεται για την ατμοσφαιρική ρύπανση. Στη Β' Δημοτικού, αναφέρεται ότι "καλούνται να μάθουν πώς ο άνθρωπος αξιολογεί με τον καλύτερο τρόπο τ' αγαθά που παίρνει" κάνοντας μια έμμεση αναφορά στην αξιολόγηση των διαφόρων μορφών διατήρησης που μπορούν να υιοθετηθούν σχετικά με τις πρώτες ύλες. Επιπλέον, σε άλλο σημείο αναφέρεται ότι πρέπει να "εξοικειώνονται με τις σχετικές ενασχολήσεις των κατοίκων, εκτιμούν το μόχθο τους.....". Στη συνέχεια, στη Δ' Δημοτικού, εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές που υποδηλώνουν απόκτηση ικανότητας αξιολόγησης. Αρχικά, αναφέρεται ως στόχος "να γνωρίσουν πως λειτουργεί ο δήμος ως πολιτική μονάδα και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της συμμετοχής των πολι-



Συνεπώς, εντοπίζεται άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών στόχων στις διάφορες κατηγορίες. Όπως φάνηκε από την ποσοστιαία κατανομή των στοχοθετικών εγγραφών, οι κατηγορίες "Ενημέρωση" και "Γνώση" συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά καταχωρήσεων (68 %). Μέσα από αυτή την ανάλυση διαφαίνεται η πρόθεση για έμφαση στην παροχή πληροφοριών και γνώσεων που αφορούν στους παρακάτω τομείς:

- Τα μέρη των φυτών, την ανάπτυξη, την καλλιέργειά τους και την προσφορά τους (φυτολογία).
- Τα χαρακτηριστικά των ζώων, την αναπαραγωγή τους και την προσφορά τους στον άνθρωπο (ζωολογία).
- Την κατανόηση των λειτουργιών του ανθρώπινου σώματος και των ανθρώπινων αναγκών (ανθρωπολογία).
- Τη γεωφυσική προσέγγιση του ελλαδικού χώρου και των χαρακτηριστικών της ελληνικής φύσης (πατριδογνωσία).
- Την εξελικτική και δημιουργική πορεία του ανθρώπου στη γη, την πολιτιστική και τεχνολογική ανάπτυξη, τα επιτεύγματα της επιστήμης, τη διάσταση των οικολογικών – περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την έμφαση στο γνωσιολογικό χαρακτήρα που έχει δοθεί από τους σχεδιαστές του προγράμματος για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος.

τών στη λήψη των αποφάσεων και στη λύση των προβλημάτων της κοινότητας", όπου καλούνται οι μαθητές να αξιολογήσουν τις διάφορες συμμετοχικές δραστηριότητες που τους παρέχονται ως επιλογή για τη λύση των προβλημάτων. Σε άλλο σημείο εμπεριέχεται επίσης ο στόχος "να γνωρίσουν χαρακτηριστικές περιπτώσεις ρυθμιστικής επέμβασης και να την αξιολογήσουν ανάλογα". Επιπλέον καλούνται οι μαθητές να "εκτιμήσουν την αξία των καλλιεργειών, την αξία των ζώων", αναφορικά με τις οικολογικές έννοιες και τη δομή των οικοσυστημάτων. Τέλος, σχετικά με την αξιολόγηση των καταστρεπτικών συνεπειών από την ανεύθυνη στάση των πολιτών απέναντι στη διατήρηση της οικολογικής ισορροπίας, αναφέρεται ότι πρέπει "να συνειδητοποιήσουν ότι ο άνθρωπος μπορεί να καταστρέψει τη φυσική ισορροπία και να εκτιμήσουν τις συνέπειες αυτής της καταστροφής".

Από την άλλη, η κατηγορία "Συμμετοχή", συγκέντρωσε το ελάχιστο ποσοστό του 0.5 % των καταγεγραμμένων στόχων. Οι στόχοι, που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ότι αποτελούν τους πλέον κατάλληλους για την εξύψωση της συμμετοχικής δράσης και της ενεργούς συμμετοχής για την αντιμετώπιση των οικολογικών προβλημάτων, εντοπίστηκαν στη Β' και Γ' Δημοτικού. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι οι μαθητές πρέπει "...να συνηθίσουν στο να παίρνουν σωστές αποφάσεις και να δραστηριοποιούνται στα όρια των δυνατοτήτων τους", όπου επιδιώκεται η ενεργοποίηση μιας πρώιμης μορφής συμμετοχής των μαθητών στη διαφύλαξη του εδάφους και της λήψης μέτρων για την προστασία του. Σε άλλο σημείο στην κατηγορία τρόποι αντιμετώπισης, το οποίο σχετίζεται με τη διαδοχή των εποχών, αναφέρεται: "...να αποκτούν προσωπικά βιώματα και τα εκφράζουν ελεύθερα ή με συμμετοχή σε σχετικές δημιουργικές εκδηλώσεις". Στη Γ' Δημοτικού ο στόχος "να αναπτύξουν αγάπη και ενδιαφέρον για τη φύση, να δραστηριοποιούνται στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους για την προστασία της", εισηγείται την υποκίνηση της δραστηριοποίησης των μαθητών αναφορικά με την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος.



Οι στόχοι που ταξινομήθηκαν ως "Ικανότητες" κατέλαβαν μικρότερο ποσοστό αναφορικά με τις προαναφερόμενες κατηγορίες της Ενημέρωσης και Γνώσης και κατά συνέπεια διαπιστώνουμε ότι υπολείπονται σε σημασία και προσοχή από αυτές. Φαίνεται έτσι ότι οι περιγραφόμενοι στόχοι, ανάλογα με το σημείο που συναντήθηκαν στο βιβλίο του δασκάλου, δε δίνουν σημασία σε δραστηριότητες και παιδαγωγικές ασκήσεις που θα βοηθούσαν τον εκπαιδευόμενο να αποκτήσει ικανότητες για δραστηριοποίηση στην αντιμετώπιση των κρίσιμων περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Ταυτόχρονα, το στοχοθετικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε δεν συμπεριλαμβάνει στοχοθετικές αναφορές ικανότητας αξιολόγησης των περιβαλλοντικών ζητημάτων και των μέτρων που λαμβάνονται για την προστασία του περιβάλλοντος και την ανάπτυξη της αίσθησης ευθύνης και ετοιμότητας για δράση με σκοπό την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης. Η σημαντικότητα της εισαγωγής τέτοιων στόχων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί θέμα κεφαλαϊώδους σημασίας, αφού παραπέμπουν στη συμμετοχική εμπλοκή και δραστηριοποίηση για την επίλυση των προβλημάτων, την εξεύρεση λύσεων και τη δημιουργία αισθήματος ευθύνης και ετοιμότητας για δράση σε επίπεδο πολιτών με αξιολογική διάθεση, κριτική σκέψη, ενεργητικό σχεδιασμό και ανάληψη πρωτοβουλίας και δράσης.

Συμπερασματικά, μέσα από την παράθεση του ευρύτερου πλαισίου της σκοποθεσίας του Α.Π. της Μ.τ.Π. οι προδιαγραφές που τίθενται σε επίπεδο σχεδιασμού του μαθήματος σε συνδυασμό με τη διάχυση της Π.Ε. ενδείκνυνται για την καταλληλότητά του, εφόσον αποσκοπούν στην ισόρροπη ανάπτυξη του γνωστικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα. Από την άλλη όμως οι σκοποί του οποιουδήποτε μαθήματος χρειάζεται να εξειδικεύονται, μέσα από τη διαδικασία της μετατρεψιμότητας (Westphalen K., 1982: σελ. 105-6) και οι επιμέρους κατηγορίες στόχων που διατυπώνονται να στοιχούν με το ευρύτερο σκοποθετικό πλαίσιο, γεγονός που δεν υφίσταται στην περίπτωση μας σε ικανοποιητικό βαθμό.

Βιβλιογραφία

- Maher, M, (1986).** Environmental Education , Geographical Education, 5 (2) ,σελ. 21-25.
- Muthoka, M., Rego (1985).** Environmental Education: Module for In - Service Training of Social Science Teachers and Supervisors for Secondary Schools, E.E Series 10 UNESCO.
- UNESCO - UNEP (1985).** A comparative survey of the incorporation of environmental education into school curricula, Environmental Education, 17, σελ.3.
- Westphalen K., (1982).** Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, Κυριακίδης, Θεσ/κη.
- Αλεξοπούλου, Γ., Γκλάβας, Σ., (1987).** Σχολείο και Περιβάλλον, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Λουκέρης Διονύσιος.** Το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος υπό το πρίσμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.



- Μούτσιος Σ. (1996).** Το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Κυριακίδης, Θεσ/κη.
- ΟΕΔΒ (1985).** Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού, Αθήνα.
- ΟΕΔΒ(1983).** Εμείς και ο Κόσμος, Β' Δημοτικού, Β.τ.Δ., σ.5. και Α' τάξη, 5-7.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999).** Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων, Αθήνα.
- Παπαδημητρίου Βασιλική (1989).** Προβληματισμοί γύρω από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 44, σελ. 59-60.
- Παπάς Αθανάσιος (1996).** Μαθητοκεντρική Διδασκαλία, Βιβλία για όλους, Αθήνα.
- Χριστιάς Ι., (1991).** Μελέτη Περιβάλλοντος, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 3081.



ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Ένα μοντέλο δημιουργικής διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

*Στέργιος Δερβίσης, Επίκ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Φλώρινας του Α.Π.Θ.*

Η έννοια του όρου «μοντέλο»

Ο όρος «μοντέλο» δε σημαίνει συνταγή, αλλά ένα γενικότερο διδακτικό πλαίσιο, ένα νοητικό σχήμα, στο οποίο εμφανίζονται εφαρμοζόμενες οι σύγχρονες διδακτικές αρχές, παρουσιάζονται σχηματικά οι διδακτικές και μαθησιακές σχέσεις και το οποίο ανοίγει στον εκπαιδευτικό νέους διδακτικούς ορίζοντες, εμπλουτίζει το διδακτικό του ρεπερτόριο και τον διευκολύνει στην επιτυχία του παιδαγωγικού – διδακτικού του έργου. Το κάθε διδακτικό μοντέλο καθορίζεται από τους παιδαγωγικούς σκοπούς, για την επιτυχία των οποίων επιλέγονται όλα τα μέσα, δηλαδή μορφές, αρχές, μέθοδοι και εποπτικά μέσα, τα οποία συμβάλλουν στην πραγματοποίηση των σκοπών.

Τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής διδασκαλίας

Δημιουργική διδασκαλία χαρακτηρίζεται εκείνη που ακολουθεί τα διαδικαστικά βήματα της δημιουργικής σκέψης κατά τη διαδικασία λύσης ενός προβλήματος. Εξάλλου και στη διεθνή βιβλιογραφία η δημιουργική σκέψη συνδυάζεται με τη λύση προβλημάτων. Τα βήματα, που ακολουθεί η σκέψη κατά τη διαδικασία λύσης ενός προβλήματος είναι: ο προβληματισμός, η αναζήτηση υποθέσεων και η έρευνα-επαλήθευση. Τα αντίστοιχα βήματα ακολουθεί και η σκέψη των μαθητών κατά τη διαδικασία λύσης ενός μαθησιακού προβλήματος. Η σκέψη του δασκάλου, κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας, έχει προδιαγράψει κατά την πορεία της τα βήματα αυτά της σκέψης και κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης η σκέψη των μαθητών ακολουθεί τα αντίστοιχα βήματα. Τα βήματα λοιπόν, που ακολουθεί η σκέψη του δασκάλου κατά τη διαδικασία της δημιουργικής διδασκαλίας και η σκέψη των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης, είναι τα ίδια με τα βήματα που ακολουθεί η σκέψη για τη λύση ενός προβλήματος.

Η λύση όμως ενός προβλήματος μάθησης είναι δημιουργία, είναι κάτι το δημιουργικό; Το βασικότερο χαρακτηριστικό της δημιουργίας είναι η πρωτοτυπία, η νέα δομή και σύνθεση. Η λύση ενός προβλήματος ή η απάντηση σε μία ερώτηση για το μαθητή είναι πράγματι μία νέα δομή, μία νέα σύνθεση ασύνδετων γνωστικών στοιχείων. Έτσι η σκέψη των μαθητών αποκτά τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης, δηλαδή την ευχέρεια στη ροή των ιδεών και την ευελιξία στην παραγωγή νέων ιδεών με βασικό χαρακτηριστικό την πρωτοτυπία. Επομένως η δημιουργική διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, που είναι ένας από τους βασικότερους σκοπούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.



Οι βασικότεροι παιδαγωγικοί σκοποί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οι βασικότεροι παιδαγωγικοί σκοποί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως καθορίζονται στο 1 άρθρο του νόμου 1566/85 είναι:

1. η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες,
2. η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και
3. η απόκτηση κοινωνικής συνείδησης και ταυτότητας.

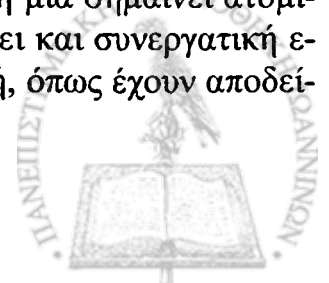
Οι διανοητικές και ψυχοσωματικές δυνάμεις των μαθητών είναι δυνατό να αναπτυχθούν ολόπλευρα, ισόρροπα και αρμονικά, εφόσον ενεργοποιούνται αρμονικά και ισόρροπα. Οι βασικότερες διανοητικές και ψυχικές δυνάμεις, κατά τον Πλάτωνα, είναι η νόηση (το νοητικόν), το συναίσθημα (το θυμοειδές) και η βούληση (το επιθυμητικόν). Επομένως θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει, να διαρθρώσει και να οργανώσει μία τέτοια διδασκαλία, που θα ενεργοποιεί αρμονικά και ισόρροπα τις τρεις αυτές «ψυχοδιανοητικές» δυνάμεις.

Η κριτική και η δημιουργική σκέψη των μαθητών μπορούν να αναπτυχθούν με μία τέτοια διδακτική διαδικασία, η οποία θα απαιτεί τη λειτουργία της κριτικής, καθώς και την ενεργοποίηση της δημιουργικής τους σκέψης. Με άλλα λόγια η πορεία της διδασκαλίας θα προδιαγράφει την πορεία της σκέψης των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης. Τα βήματα, που ακολουθεί η σκέψη των μαθητών για τη λύση ενός προβλήματος μάθησης, αντιστοιχούν με τα βήματα της σκέψης ενός ανθρώπου, που προσπαθεί να λύσει τα προβλήματα της ζωής του. Τα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, είναι η **νέα δομή**, η **νέα σύνθεση** των ασύνδετων γνωστικών στοιχείων της συνείδησης που διακρίνεται για την **πρωτοτυπία** της. Το ζητούμενο λοιπόν είναι ο σχεδιασμός και η οργάνωση μιας διδασκαλίας, που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

Η κοινωνική συνείδηση των μαθητών δεν αναπτύσσεται με την απόκτηση των αντίστοιχων κοινωνικών γνώσεων. Οι γνώσεις είναι χρήσιμες και απαραίτητες για την καθοδήγηση της πράξης, αλλά δεν αναπτύσσουν τη συνείδηση· η κοινωνική συνείδηση αναπτύσσεται με τη βίωση κοινωνικών καταστάσεων και οι κοινωνικές καταστάσεις διαμορφώνονται και βιώνονται κατά τη συνεργασία προπάντων μεταξύ των μαθητών. Για να αναπτυχθεί και η κοινωνική συνείδηση των μαθητών, είναι απαραίτητη η συνεργασία τους κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης.

Τα χαρακτηριστικά του μοντέλου της δημιουργικής διδασκαλίας

Το βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου της δημιουργικής διδασκαλίας είναι η «μαθητο-κεντρικότητά» της. Ο όρος «**μαθητοκεντρική**» διδασκαλία σημαίνει ότι κέντρο της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης είναι η μαθησιακή ενεργοποίηση των μαθητών. Η μαθησιακή ενεργοποίηση των μαθητών είναι αμφίσημη, από τη μία σημαίνει ατομική μαθησιακή ενεργοποίηση και από την άλλη μπορεί να σημαίνει και συνεργατική ενεργοποίηση, η οποία είναι αποτελεσματικότερη από την ατομική, όπως έχουν αποδείξει σχετικές έρευνες (Richart & AnneMarie Tausch, 1979).



Με το ζητούμενο λοιπόν μοντέλο διδασκαλίας, για να πετύχει ο εκπαιδευτικός τους παιδαγωγικούς σκοπούς, που προαναφέραμε, θα πρέπει να εφαρμόζει τις δύο σύγχρονες διδακτικές αρχές (α) **την ερευνητική μάθηση** και (β) **τη συνεργατική μάθηση**. Κατά την πρώτη ο μαθητής βιώνει εσωτερικά έντονα την πράξη της μάθησης και μέσω της βίωσης εσωτερικοποιεί το αντικείμενο και ταυτίζεται με αυτό και κατά τη δεύτερη το αντικείμενο της μάθησης γίνεται αντικείμενο σύσκεψης, ανταλλαγής απόψεων, αλληλοσυμπλήρωσης, αλληλεπίδρασης με αποτέλεσμα την απόκτηση μιας πληρέστερης γνώσης και μιας κοινωνικής και παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης με πολύ θετικά παιδαγωγικά αποτελέσματα.. Τα βασικά λοιπόν χαρακτηριστικά του ζητούμενου μοντέλου διδασκαλίας, που θα συμβάλει στην πραγματοποίηση των παιδαγωγικών σκοπών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι:

1. η **μαθητοκεντρική διδασκαλία**,
2. η **ερευνητική μάθηση** και
3. η **συνεργατική μάθηση**.

Πώς όμως τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να γίνουν λειτουργικά, δυναμικά στοιχεία ενός μοντέλου δημιουργικής διδασκαλίας;

Την απάντηση μπορούμε να τη βρούμε στα έργα σύγχρονων παιδαγωγών που μεταποπίζουν το κέντρο βάρους μιας διδασκαλίας στη διαδικασία μάθησης, όπως στο έργο του J. Bruner: *Η Διαδικασία της Παιδείας*, (μτφρ. Χρυσάνθης Κληρίδη), εκδ. Α. Καραβία, Αθήνα, 1960, ο οποίος συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς να μάθουν τους μαθητές πώς να μαθαίνουν, όπως και στο έργο του J. Dewey: *How we think*, το οποίο έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες και στα ελληνικά με τον τίτλο: *πώς σκεφτόμαστε*.

Η νεότερη αντίληψη για τη διαδικασία της διδασκαλίας – μάθησης επικεντρώνεται στη διαδικασία της σκέψης, εφόσον η σκέψη είναι το μοναδικό μέσο, με το οποίο ο άνθρωπος κατακτά τη γνώση και λύνει τα διάφορα προβλήματά του. Η σύγχρονη Διδακτική Μεθοδολογία προσανατολίζεται στη δυναμική της σκέψης και αναλαμβάνει το έργο, προσαρμοσμένη στα νεότερα πορίσματα της Ψυχολογίας της Μάθησης, να ανακαλύψει μεθόδους, μέσα και διαδικασίες, με τα οποία θα μάθει στους μαθητές να αξιοποιούν συστηματικά τη δυναμική της σκέψης, για να παράγουν δημιουργικά νοητικά προϊόντα, για να μάθουν τελικά να λύνουν σωστά και αποτελεσματικά τα προβλήματα που θα αντιμετωπίζουν στη ζωή. Έτσι το σχολείο από τόπος μάθησης γίνεται εργαστήριο γνώσης και προετοιμάζει τους μαθητές για τη ζωή.

Η διαδικασία λύσης προβλημάτων προϋποθέτει μία αντίστοιχη διαδικασία σκέψης και η νοητική διαδικασία λύσης μαθησιακών προβλημάτων σημαίνει διαδικασία αποτελεσματικής μάθησης. Η διαδικασία λύσης μαθησιακών προβλημάτων μπορεί να αποτελέσει τον άξονα ενός σύγχρονου μοντέλου διδασκαλίας, το οποίο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, εφόσον κάθε λύση ενός προβλήματος απαιτεί την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και για το μαθητή κάθε λύση είναι μία **νέα σύνθεση**, είναι κάτι το **νέο**, το **πρωτότυπο**, μία νέα δομή, που δεν προϋπήρχε στη γνωστική συνείδησή του. Το ζητούμενο λοιπόν διδακτικό μοντέλο έχει ως άξονά του τη **διδακτική διαδικασία του προβληματισμού**.



Η διαδικασία του μοντέλου της δημιουργικής διδασκαλίας

Η διαδικασία του μοντέλου της δημιουργικής διδασκαλίας έχει ως άξονα τη διαδικασία του προβληματισμού και διαρθρώνεται σε μεθοδολογικούς στόχους που προδιαγράφουν τα βήματα της σκέψης κατά την πορεία της διδασκαλίας. Οι μεθοδολογικοί στόχοι είναι:

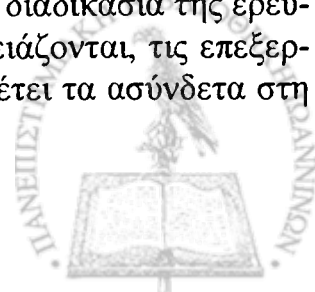
1) ο προβληματισμός, 2) η αναζήτηση υποθετικών λύσεων-απαντήσεων, 3) η άντληση νέων πληροφοριών η έρευνα-επαλήθευση 4) η αξιοποίηση-άσκηση-εμπέδωση και 5) η εφαρμογή και αξιολόγηση.

Στον πρώτο στόχο, ο εκπαιδευτικός θα επιδιώξει να προβληματίσει τους μαθητές του, για να εξασφαλίσει την πιο γόνιμη για τη διαδικασία της μάθησης ψυχολογική κατάσταση. Η ερώτηση-πρόβλημα προκαλεί τη σκέψη σε έντονη ενεργοποίηση, γιατί ο μαθητής συνειδητοποιεί την άγνοιά του και «ορέγεται φύσει του ειδέναι», θέλει να μάθει, για να ισορροπήσει εσωτερικά. Ως μέσα για τον προβληματισμό μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος: α) εικόνες οι οποίες προκαλούν οπτικά ερεθίσματα και αναγκάζουν τους μαθητές να τα μετατρέψουν σε γλωσσικές πράξεις κατά την περιγραφή τους, β) γενικές ερωτήσεις που προκαλούν τη σκέψη σε ενεργοποίηση, προκειμένου να ανακαλύψουν τις απαντήσεις, ή γ) ο δάσκαλος δημιουργεί τέτοιες καταστάσεις που προβληματίζουν τους μαθητές και τους αναγκάζουν να σκεφτούν διέξοδο από την «απορία» τους.

Με τον προβληματισμό ο μαθητής αξιοποιεί όλες τις σχετικές με το πρόβλημα γνώσεις και εμπειρίες, προσεγγίζει νοητικά τα δεδομένα του προβλήματος, εντατικοποιεί την ετοιμότητα για μάθηση και τελικά ενεργοποιεί τη σκέψη του, για να δώσει υποθετικές απαντήσεις, να συγκεντρώσει τις σχετικές πληροφορίες και να συνθέσει τελικά την απάντηση-λύση. Έτσι διαμορφώνεται εκείνη η ψυχολογική κατάσταση που διεγείρει και ενεργοποιεί έντονα τη σκέψη.

Στο δεύτερο στόχο, δίνει την ευκαιρία στην ενορατική-διαισθητική σκέψη των μαθητών να ενεργοποιηθεί και αξιοποιώντας όλα τα δεδομένα της να συνθέσει υποθετικές απαντήσεις-λύσεις στα αρχικά ερωτήματα-προβλήματα. Έτσι προκαλείται η ενορατική σκέψη των μαθητών, ενεργοποιείται και προσπαθεί να ανακαλύψει και να άντλήσει νέες «δημιουργικές» ιδέες από το «δυναμικό άπειρο χάος των ιδεών». Με την ανακάλυψη των νέων υποθετικών απαντήσεων-λύσεων ο προβληματισμός συνεχίζεται, γιατί δεν είναι ακόμη βέβαιος ο μαθητής ότι τελικά δόθηκε η ορθή-ολοκληρωμένη απάντηση-λύση. Είναι ανάγκη να αποκτήσει τη βεβαιότητα για την ορθότητα και την πληρότητα της απάντησης και του λείπουν τα γνωστικά κριτήρια, οι σχετικές γνώσεις.

Στον τρίτο στόχο, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει στους μαθητές του από ποιες πηγές μπορούν να αντλήσουν τις σχετικές πληροφορίες, με ποιο τρόπο να τις επεξεργαστούν και τελικά να επιλέξουν εκείνα τα στοιχεία που τους είναι απαραίτητα, για να συνθέσουν και να δομήσουν τις απαντήσεις-λύσεις. Οι πιο κατάλληλες πηγές είναι βέβαια τα σχολικά εγχειρίδια, γιατί έχουν γραφτεί από ειδικούς, για συγκεκριμένους μαθητές και για το σκοπό να παρέχουν τις συγκεκριμένες πληροφορίες. Με τη διαδικασία της έρευνας ο μαθητής ψάχνει, ανακαλύπτει τις πληροφορίες που του χρειάζονται, τις επεξεργάζεται, τις αξιολογεί σε σχέση με το ζητούμενο και τελικά συνθέτει τα ασύνδετα στη συνείδησή του γνωστικά στοιχεία σε απαντήσεις-λύσεις.



Με τις γνώσεις, που έχει αποκτήσει, και με την κοινή λογική (τη συγκλίνουσα σκέψη) αξιολογεί τις υποθετικές απαντήσεις-λύσεις και τελικά τις διορθώνει και τις συμπληρώνει και αποκτά τελικά τη βεβαιότητα της ορθότητας.

Με τη διαδικασία αυτή κάνει δυναμικό κτήμα του τη γνώση, σταθεροποιεί την ερευνητική διαδικασία λύσης προβλημάτων και με την επανάληψη αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική του σκέψη.

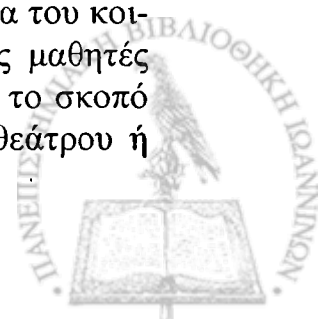
Επειδή όμως το σχολείο δεν είναι σχολείο μάθησης αλλά σχολείο ζωής, **στον τέταρτο στόχο** εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις διαδικασίες σκέψης, που έχουν αποκτήσει οι μαθητές, τις καθιστούν δυναμικές, ώστε να μπορούν να τις αξιοποιούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων μάθησης και προβλημάτων ζωής.

Έτσι διαμορφώνεται το μοντέλο της δημιουργικής διδασκαλίας του προβληματισμού, το οποίο δεν περιορίζει τη δημιουργική διδακτική σκέψη του εκπαιδευτικού, αλλά του ανοίγει νέους διδακτικούς ορίζοντες, στους οποίους μπορεί να αναζητήσει και να ανακαλύψει νέες διδακτικές ιδέες. Το διδακτικό αυτό μοντέλο της δημιουργικής διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει ατομικά και ομαδικά-συνεργατικά. Μπορεί η σκέψη των μαθητών, κατά τη διαδικασία λύσης ενός προβλήματος, να προχωρήσει ατομικά ή και συνεργατικά, συζητώντας και ανταλλάζοντας απόψεις με τους συμμαθητές. Η συνεργασία όμως, που προκαλεί βίωση κοινωνικών καταστάσεων, συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης. Άρα θα πρέπει στη δημιουργική διδασκαλία να προστεθεί και η συνεργασία.

Η διαδικασία της δημιουργικής διδασκαλίας σε ομάδες σχολικής εργασίας

Το κύριο χαρακτηριστικό της συνεργατικής δημιουργικής διδασκαλίας είναι η **συνεργασία** για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών σκοπών και διδακτικών στόχων. Η συνεργασία είναι αποτέλεσμα συστηματικής οργάνωσης των μαθητών μιας τάξης σε ομάδες σχολικής εργασίας των 36 μαθητών. Η απλή συνύπαρξη των μαθητών σε μία ομάδα δε σημαίνει σχολική δυναμική ομάδα. Το να παρακαθίσουν 36 μαθητές σε ένα τραπέζι δε σημαίνει αυτόματα δυναμική ομάδα. Δεν μπορεί να νοηθεί ομάδα χωρίς συνεργασία. Η συνεργασία είναι αποτέλεσμα λειτουργικής οργάνωσης με σκοπό την εντατικότερη μαθησιακή ενεργοποίηση των μελών της ομάδας για την κατάκτηση και δημιουργική αξιοποίηση της γνώσης. Όχι βέβαια γνώση για τη γνώση αλλά γνώση για την εξυπηρέτηση της ζωής. Εκείνο που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι η συστηματική και μεθοδική ενεργοποίηση της σκέψης για τη λύση μαθησιακών προβλημάτων που έχει ως αποτέλεσμα να αναπτυχθεί η σκέψη, ώστε να μπορεί ο άνθρωπος να λύνει με επιτυχία τα προβλήματα της ζωής, να προοδεύει και να ευτυχεί.

Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες σχολικής εργασίας δε γίνεται τυχαία αλλά σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια, όπως φιλίες, συμπάθειες, κοινά ενδιαφέροντα και κλίσεις, πνευματική στάθμη, φύση της διδακτέας ύλης κ.ά. Οι υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών είναι το πιο σημαντικό κριτήριο. Το κριτήριο αυτό είναι δυνατό να διαγνωσθεί με ένα κοινωνιόγραμμα. Με κριτήριο τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος, μπορεί ο εκπαιδευτικός να οργανώσει συστηματικά τους μαθητές του σε ομάδες σχολικής εργασίας. Η ομάδα «σχολικής εργασίας» σημαίνει το σκοπό της οργάνωσης. Δεν είναι οργάνωση παιχνιδιού, ούτε οργάνωση ομάδας θεάτρου ή



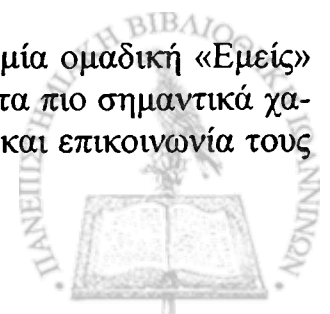
ψυχαγωγίας αλλά οργάνωση σχολικής εργασίας που σημαίνει ότι οι μαθητές οργανώνονται, ώστε συνεργαζόμενοι να φέρουν σε πέρας σχολικές εργασίες μάθησης. Επομένως ο κύριος σκοπός είναι η ερευνητική-συνεργατική μάθηση με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη της κοινωνικής τους συνείδησης. Με τον όρο οργάνωση εννοούμε τη σκόπιμη λειτουργική συγκρότηση των μαθητών μιας τάξης σε ένα κοινωνικό σύστημα που γίνεται σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια και για συγκεκριμένους σκοπούς. Αποτέλεσμα της κοινωνικής οργάνωσης των μαθητών μιας τάξης σε ομάδες σχολικής εργασίας είναι η δόμησή τους σε ένα κοινωνικό σύστημα σύμφωνα με την αρχή της σκόπιμης αξιοποίησης των διαπροσωπικών σχέσεων και κλίσεων των μαθητών, καθώς και της δυναμικής που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους.

Η «αρχή της σκόπιμης επίδοσης», που συνεπάγεται οργάνωση, οδηγεί σε ένα σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται ως «εξωτερικό». Το «εξωτερικό σύστημα» διαμορφώνεται από μία σχεδιασμένη οργάνωση που ρυθμίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας σχετικά με την κύρια λειτουργία, τη συνεργασία για την ομαδική σχολική επίδοση. Ένας ορισμένος αριθμός (36) προσώπων στην προκειμένη περίπτωση μαθητών είναι οργανωμένος σε μία ομάδα, κάτω από τους νόμους και τους σκοπούς ενός σκόπιμα οργανωμένου κοινωνικού συστήματος. Η παρουσία των μελών στην ομάδα δικαιολογείται, μόνο εφόσον συμβάλλουν μέσω της συνεργασίας στην πραγματοποίηση των προκαθορισμένων σκοπών και στόχων.

Με την οργάνωση δημιουργείται δομή που ενισχύεται με τις εξωτερικές απαιτήσεις της επίδοσης και των ρόλων. Η τυπική οργάνωση είναι σκόπιμα «λογική» υπάρχουν καθορισμένες θέσεις, ο συντονιστής, ο γραμματέας και τα μέλη της ομάδας, καθορισμένοι ρόλοι και συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις που βιώνονται έντονα και έχουν σημαντικά παιδαγωγικά, μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα. Οι κοινωνικές σχέσεις ενισχύονται με την από κοινού αντιμετώπιση κοινών μαθησιακών προβλημάτων και αναπτύσσουν μία δυναμική που διευκολύνει την πραγματοποίηση των παιδαγωγικών σκοπών και μαθησιακών στόχων.

Η τυπική οργάνωση, ως δεοντολογική οργάνωση, και η συγκρότηση των μαθητών μιας τάξης σε ομάδες σχολικής εργασίας οδηγούν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται ως «εσωτερικό σύστημα». Οι σχέσεις αναπτύσσονται αυθόρμητα από την αίσθηση της εσωτερικής ανάγκης να συνενώσουν οι μαθητές τις δυνάμεις τους, για να πετύχουν από κοινού τους μαθησιακούς τους στόχους. Το εσωτερικό σύστημα οδηγεί σε μία κανονική τάξη, η οποία, εφόσον έχει παγιωθεί, ασκεί πάνω στα μέλη μία περαιτέρω εσωτερική πίεση. Το εσωτερικό σύστημα, λόγω της δυναμικής που αναπτύσσει με τις διαπροσωπικές σχέσεις, συμβάλλει σημαντικά στην πραγματοποίηση των απαιτήσεων του εξωτερικού συστήματος. Αυτήν ακριβώς τη δυναμική καλούνται να αξιοποιούν οι δάσκαλοι, για να πετυχαίνουν με τον αποτελεσματικότερο τρόπο τους παιδαγωγικούς σκοπούς και τους μαθησιακούς στόχους της σχολικής αγωγής.

Τα μέλη των ομάδων με τη συνεργασία τους αναπτύσσουν μία ομαδική «Εμείς» συνείδηση και ευθύνη (K. Stöcker 1970, 225) που είναι ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της οργανωμένης ομάδας. Με τη συνεχή κοινωνία και επικοινωνία τους



αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και ως προς την κοινωνικότητά της, ώστε να κινείται άνετα και δημιουργικά μέσα στην κοινωνία.

Η κοινωνική λοιπόν και παιδαγωγική λειτουργία της συνεργατικής δημιουργικής διδασκαλίας θεμελιώνεται στις κοινωνικές ανάγκες, το φυσικό φαινόμενο της κοινωνικότητας των μαθητών και στην κοινωνική δυναμική που αναπτύσσεται στα μέλη της οργανωμένης ομάδας.

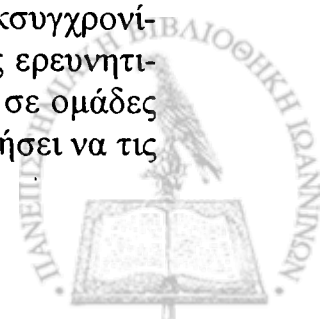
Είναι διδακτή η δημιουργική διδασκαλία-μάθηση;

Δύο είναι οι διαστάσεις μιας διδασκαλίας, η διδακτική διάσταση και η μαθησιακή διάσταση. Η διδακτική διάσταση αφορά το δάσκαλο και η μαθησιακή το μαθητή. Ο δάσκαλος μπορεί να μάθει τη σκέψη του να ακολουθεί κατά την πορεία της διδασκαλίας τα ακόλουθα βήματα: *τον προβληματισμό, την αναζήτηση υποθέσεων, την άντληση πληροφοριών, τη σύνθεση και επαλήθευση, την αξιοποίηση-άσκηση και εμπέδωση και την αξιολόγηση*. Επομένως είναι θέμα του δασκάλου να αλλάξει νοοτροπία, να αλλάξει ρότα η σκέψη του. Το πρώτο, που χρειάζεται είναι η απόφαση να εφαρμόσει αυτή τη διδακτική διαδικασία. Το δεύτερο είναι οι σχετικές γνώσεις που θα καθοδηγούν τη σκέψη του στη διδακτική πράξη. Το τρίτο είναι η προσπάθεια εφαρμογής και το τέταρτο η υπομονή και η επιμονή, γιατί τα αποτελέσματα θα αργήσουν να φανούν, επειδή οι μαθητές δεν μπορούν από τη μία μέρα στην άλλη να αλλάξουν παγιωμένους τρόπους μάθησης. Αναγκαστικά θα περάσουν από τις φάσεις της προσαρμογής, της σύγκρουσης, της σύνδεσης και τελικά της σταθερότητας, οπότε θα αρχίσει η παραγωγή του δημιουργικού έργου.

Η συμβουλή του μοντέλου της δημιουργικής διδασκαλίας στον εκσυγχρονισμό του διδακτικού στυλ διδασκαλίας

Ο κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα με τις διδακτικές του γνώσεις και αντιλήψεις έχει διαμορφώσει τη δική του διδακτική νοοτροπία και με τη βίωση των ανάλογων διδακτικών του πράξεων το δικό του προσωπικό στυλ διδασκαλίας. Μπορεί όμως να αλλάξει το παγιωμένο του στυλ διδασκαλίας; Την απάντηση θα μας τη δώσει ο τρόπος με τον οποίο διαμόρφωσε το δικό του στυλ διδασκαλίας. Αρχικά απέκτησε τις σχετικές με το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο γνώσεις. Στοχαστικά τοποθετήθηκε απέναντι σε αυτές και κριτικά επέλεξε εκείνες που θεώρησε πιο σημαντικές και τις εφάρμοσε στη διδακτική του πράξη. Με την επαναλαμβανόμενη βίωση της διδακτικής του πράξης δημιούργησε τη διδακτική του συνείδηση και τελικά παγίωσε το προσωπικό διδακτικό του στυλ. Αντίστοιχη πορεία μπορεί να ακολουθήσει και στην προσπάθεια αλλαγής και εκσυγχρονισμού του διδακτικού στυλ.

Αρχικά θα πρέπει να στοχαστεί αν στη διδακτική του πράξη εφαρμόζει τις σύγχρονες αρχές την *ερευνητική* και τη *συνεργατική* διαδικασία μάθησης και αν τελικά αξίζει τον κόπο να αναδομήσει τη διδακτική του διαδικασία και να τη θεμελιώσει πάνω στους δύο αυτούς διδακτικούς άξονες. Εφόσον θα έχει αποφασίσει να εκσυγχρονίσει τη διδακτική του πράξη, θα πρέπει να γνωρίσει ποια είναι η πορεία της ερευνητικής διδασκαλίας-μάθησης και πώς μπορούν να οργανωθούν οι μαθητές του σε ομάδες σχολικής εργασίας. Εφόσον θα έχει αποκτήσει τις νέες γνώσεις, θα προσπαθήσει να τις



εφαρμόσει συστηματικά στη διδακτική του πράξη και με την επαναλαμβανόμενη βίωση της νέας διδακτικής πράξης θα διαμορφώσει το νέο σύγχρονο διδακτικό του στυλ.

Τα αποτελέσματα θα είναι σημαντικά τόσο για τον ίδιο όσο και για τους μαθητές του. Ο ίδιος θα αισθάνεται ανανεωμένος και πολύ ικανοποιημένος από τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του, αλλά και οι μαθητές του θα αλλάξουν διάθεση για μάθηση και θα γίνουν παραγωγικοί, γιατί συνεχώς συνεργαζόμενοι θα παράγουν νέα νοητικά προϊόντα.

Έτσι η τάξη θα μεταβληθεί σε ευχάριστο εργαστήρι γνώσης για τη ζωή.

Βιβλιογραφία

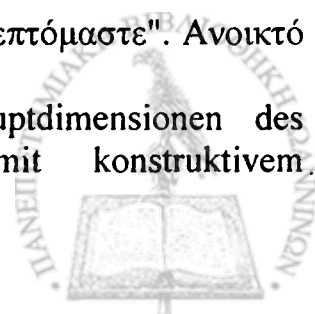
- Αβέρωφ Ιωάννου, Τατιάνα:** (1990) Συνεργασία στη μάθηση. Εκδ., *Θυμάρι*, Αθήνα
- Aebli, H.:** (1970) *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget.* Stuttgart: Klett ④
- Amabile, T. M.:** (1983) *The social psychology of creativity.* New York: Springer
- Ausubel, D.:** (1974) *Psychologie des Unterrichts.* Weinheim: Beltz
- Banyard, Ph., & Hayes, N.:** (1994) Σκέψη και Λύση Προβλημάτων (μτφρ. Κ. Σύρμαλη). *Ελληνικά Γράμματα*
- Berlyne, D.:** (1966) *Structure and direction in thinking.* New York: Wiley²
- De Bono, E.:** (1970) *The dog-exercising machine.* Penguin
- Δερβίσης, Στ.:** (1998) *Η Δημιουργική Σκέψη και η Δημιουργική Διδακτική Διαδικασία,* Θεσσαλονίκη
- Δερβίσης, Στ.:** (1999) *Σύγχρονη Γενική Διδακτική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης,* Θεσσαλονίκη
- Δερβίσης, Στ.:** (1999) *Μεθοδολογία της Διδακτικής και Ειδική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης,* Θεσσαλονίκη
- Dewey, J.:** (1969) *Analyse eines vollständigen Denkaktes.* In: GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): *Denken. (Neue Wissenschaftliche Bibliothek. Bd. 3.)* Köln: Kiepenheuer & Witsch, σ. 116123
- Dodd, D. H. & White, R. M. Jr.:** (1980) *Cognition: Mental structures and processes.* Boston: Allyn and Bacon
- Dörner, D.:** (1974) *Die kognitive Organisation beim Problemlösen.* Verlag: Hans Huber, Bern Stuttgart Wien
- Dirnhofer, W.:** (1992) *Systematisch denken, lernen, arbeiten.* Verlag: Ernst Kieser, Graphischer Betrieb, Neusäß
- Fontana, D.:** (1996) *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς.* Εκδόσεις: Σαβάλας (μετ. Μαρίνας Λώμη), Αθήνα
- Grell, J.:** (1974) *Techniken des Lehrerverhaltens.* Weinheim: Beltz
- Guilford, J. P.:** (1959) *Traits of creativity.* In: Anderson, H. D. (Hrsg.): *Creativity and its cultivation. Addresses presented at the interdisciplinary symposia on creativity,* Michigan State University, East Lansing, Michigan. New York: Harper & Row, σ.σ. 142161



- Guilford, J. P.:** (1964) Creative thinking and problem solving. In: The Education Digest 29, σ. 2931
- Guilford, J. P.:** (1970) Drei Aspekte der intellektuellen Begabung. In: WEINERT, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. (Neue Wissenschaftliche Bibliothek. Bd. 16.) Köln: Kiepenheuer & Witsch, σ. 118136.
- Guilford, J. P.:** (1973) Grundlegende Fragen bei kreativitätsorientiertem Lernen. In: Mühle, G./ Shell, Ch. (Hrsg.): Kreativität und Schule. (Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd. 10.) München: Piper & Co., σ. σ. 139164. (a)
- Guilford, J.P.:** (1968) Intelligence-Creativity and their educational implications, Knapp, 77136
- Guilford, J.P. & Hoefner, R.:** (1971) The Analysis of Intelligence. New York, από τη σειρά: *Mc Graw Hill Series in Psychology*.
- Höder, J., Joost, H., Klyne, R., Und Tausch, R.:** (1976) [Kognitive Prozesse bei Schülern und ihr Zusammenhang mit wesentlichen Dimensionen des Lehrerverhaltens. Im Manuskript, 104,120,134,192,226,246,255,378]
- Höder, J., Joost, H., & Klyne, P.:** (1975) Zusammenhänge zwischen Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und Merkmalen des Erlebens von Schülern im Unterricht. *Psychol. in Erz. u. Unterricht*, 22, 8896.
- Θωμαΐδης, Γ.:** (1993) "Κριτική Σκέψη, Μαθηματικά και Κριτική Εκπαίδευση". Στο ΕΥΤ. ΠΑΠΑΔΟΠΕΤΡΑΚΗ (επιμ.), Γλώσσα και Σκέψη στη Μαθηματική Παιδεία. Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
- Johnson, M.:** (1972) A systematic introduction to the psychology of thinking. New York: Harper & Row
- Holzkamp, K.:** (1973) Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung and Gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer
- Καψάλης, Αχιλ.:** (1977) Δημιουργικότητα: Ψυχολογική έρευνα και παιδαγωγική πράξη. Περ. *Σχολείο και Ζωή*, 418
- Καψάλης, Αχιλ.:** (1988) Σχολική επίδοση και δημιουργικότητα. Περ. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 8191
- Kaul, Th.:** (1994) Problemlösestrukturen im Unterricht. PETER LANG, Dissertation, Frankfurt am Main
- Κογκούλης, Ι.:** (1994) Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνική Ομάδα και η Συνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Εκδόσεις: *Κυριακίδη*, Θεσσαλονίκη
- Kuhnert, R.:** (1973) Problemlösen als Lernen des Lernens. Ein amerikanisches Modell zum Unterricht in Schule und Hochschule. In: WPB 25, 499506
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.:** (1990) "Δημιουργική Σκέψη και Κριτική". *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.:** (1992) "Σκέψη" *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 8. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Linneweh, K.:** (1994) Kreatives Denken. 6. Auflage, Verlag Dieter Gitzel Rheinzabern



- Lips, H. Colwill, N.:** (1978) *The Psychology of sex differences*, Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Mayer, Ernst:** (1987) *Ομαδική διδασκαλία, Θεμελίωση και Παραδείγματα*. (Μτφρ. Λευτέρη Κουτσούκη). Εκδ.: Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Μαραγκουδάκης, Γ. Π. & Αλβανός, Γ.:** (1990) "Λογικομαθηματική Σκέψη". Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τ. 5. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Massialas, B. G./ Zevin, J.:** (1969) *Kreativität im Unterricht. Unterrichtsbeispiele nach amerikanischen Lerntheorien*. Stuttgart: Klett
- Μασσιαλάς, Β. :** (1984) *Το Σχολείο Εργαστήριο Ζωής*. Εκδ.: Γρηγόρης, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η.:** (1997) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τόμος Β', Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Γ' έκδοση, Gutenberg, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η.:** (1987) *Η Ομαδική Διδασκαλία και Μάθηση*, Εκδ.: Γρηγόρης, Αθήνα
- Müller, H.:** (1993) *Komplexes Problemlösen: Realiabilität und Wissen*. Verlag: Holos
- Μουτσόπουλος, Ε.:** (1969) *Το πρόβλημα του φανταστικού παρά τω Πλωτίνω*. Αθήνα
- Oerter, R.:** (1971) *Psychologie des Denkens*. Donauwoerth: Auer
- Osborn, A. Torrance, E.:** (1959) *Sexrole identification and creative thinking*. Bureau of Educational Research, University of Minesota
- Πατρώνης, Α.:** (1991) "Εισαγωγή" Στο G. POLYA, *Πώς να το λύσω* (μτφρ. Ξ. Ψυακκή). Αθήνα: Καρδιμίτσα
- Πετράκη (1993)** (επιμ.), *Γλώσσα και Σκέψη στη Μαθηματική Παιδεία*. Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
- Riedel, R.:** (1973) *Lernhilfen zum entdeckenden Lernen. Ein experimenteller Beitrag zur Denkziehung. (Empirische Forschungen zu aktuellen paedagogischen Fragen und Aufgaben.)* Hannover: Schroedel
- Rohbach, B.:** (1972) *Techniken des Lösens von Innovationsproblemen*. In: *Schriften für Unternehmensführung* 15, Gabler
- Σαλβαράς, Γ.:** (1987) *Μοντέλο κοινωνικοποιημένης σχολικής εργασίας*. Αθήνα
- Scholz, F.:** (1980) *Problemlösender Unterricht*. Verlagsgesellschaft: Neue Deutsche Schule, Essen
- Sears, R.:** (1974) *Einleitung*. In: RUNER, J. S. (Hrsg.): *Lernen, Motivation und Curriculum. Ein Konferenzbericht. (Erziehungswissenschaft.)* Frankfurt am Main: Athenäum Fischer, σ. σ. 1116
- Sears, R.:** (1974) *Einleitung*. In: Bruner, J. S. (Hrsg.) : *Lernen, Motivation und Curriculum. Ein Konferenzbericht. (Erziehungswissenschaft.)* Frankfurt am Main: Athenäum Fischer, σ.σ. 1116
- Skowronek, H.:** (1972) *Lernen und Lernfaehigkeit. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 9.* Muenchen: Juventa
- Span, P.:** (1993) "Μαθαίνοντας να αντιλαμβανόμαστε και να σκεπτόμαστε". *Ανοικτό Σχολείο*, τ. 44
- Spanhel, D., Tausch, R., & Toennies, S.:** (1975) *Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und ihr Zusammenhang mit konstruktivem*



Schülerverhalten im 41 Unterrichtsstunden. Psychol. in Erz. u. Unterricht, 22, 343350

Sprenger, H. : (1969) Einige weitere Anregungen zur Praxis des Unterrichts. In: Coppel, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozei. Heidelberg: Quelle & Meyer, σ.σ. 129131

Storr, A.: (1991) Η Δύναμη της Δημιουργίας, (μτφρ. Β. Ξένου). Αθήνα

Tausch, R. & A.M.: (1979) Erziehungspsychologie. 9. Auflage, VERLAG FÜR PSYCHOLOGIE, GöttingenTorontoZürich

The Open University: (1987) Νοημοσύνη και Δημιουργικότητα. Κουτσούμπος, Αθήνα

Torranke, E. P./Myers, R. E.: (1972) Creative learning and teaching. New York: Dodd/Mead ³

Τριαλιανός, Θ.: (1988) Προσέγγιση στη Μέθοδο Διδασκαλίας με Ομάδες. Αθήνα

Walford, R.: (1972) Lernspiele im Erdkundeunterricht. (Der Erdkundeunterricht. Beitrage zu seiner wissenschaftlichen und methodischen Gestaltung. Bd. 14.) Stuttgart: Klett

Weck, H.: (1967) Selbständiges Problemerkennen und Problemlösen. Berlin: Volk und Wissen

Zankob, A.: (1986) "Και η Σκέψη πρέπει να δουλεύει". Στο ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ (επιμ.), Σύγχρονη Διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg



Η διδασκαλία της Ευρώπης με πρότζεκτ σε τάξεις Δημοτικών Σχολείων: συγκριτική μελέτη τάξεων - περιπτώσεων από Ελλάδα και Αγγλία

Σταυρούλα Καλδή, Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Σάσεξ της Μεγάλης Βρετανίας,
Διδάσκουσα στο Τ.Ε.Π.Α.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
E-mail: kaldia@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η διδασκαλία της Ευρώπης σε τάξεις δημοτικών σχολείων, στα πλαίσια της προώθησης της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αποτελεί μέρος διδακτορικής διατριβής. Σε αυτές τις τάξεις, η διδακτική μέθοδος που εφαρμόστηκε με στόχο τη διδασκαλία της Ευρώπης ήταν το πρότζεκτ. Οι τάξεις μελετήθηκαν εκτεταμένα κατά τη διάρκεια εφαρμογής των πρότζεκτ και αποτελούν μελέτες περιπτώσεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 1994-1995 και 1995-1996 και το άρθρο βασίζεται στη συλλογή δεδομένων κατά τη διάρκεια της ερευνητικής μελέτης. Στις αγγλικές τάξεις περιπτώσεις, τα πρότζεκτ θεωρούνταν μέρος του προγράμματος σπουδών – κατά την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα – ενώ στις ελληνικές τάξεις περιπτώσεις δεν υπήρχε στο παρελθόν εφαρμογή των πρότζεκτ. Στόχος του παρόντος άρθρου είναι α) να παρουσιάσει τη διδακτική διαδικασία στα πλαίσια των πρότζεκτ (υποχρεωτικής φύσης στις αγγλικές τάξεις περιπτώσεις και εθελοντικής στις ελληνικές τάξεις περιπτώσεις) και β) να συγκρίνει το πώς και το γιατί στην πρακτική των τάξεων περιπτώσεων και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα. Η παρουσίαση δίνει τη δυνατότητα σε δύο επίπεδα σύγκρισης: α) μεταξύ σχολείων στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα και β) μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων.

Εισαγωγή

Η διδακτική μέθοδος των πρότζεκτ έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας και των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής κι έχει υποστηριχθεί από παιδαγωγούς και ερευνητές όπως οι Kilpatrick (1918), Dewey (1943), Rance (1968), Entwistle (1970), Waters (1982), Bennet et al (1984), Bradley et al (1985), Bonnett (1986), Tann (1988), Kerry & Eggleston (1994). Αφορά τη θεματική, συχνά διεπιστημονική προσέγγιση της διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές μελετούν ένα θέμα προσεγγίζοντάς το υπό το πρίσμα των διαφορετικών διαστάσεων των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, υπό τη μορφή θεματικού ιστού. Στην παρούσα μελέτη οι μαθητές των τάξεων περιπτώσεων ασχολήθηκαν με την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), μελετώντας τη γεω-φυσική και πολιτική γεωγραφία και ορισμένες από τις χώρες της ΕΕ, χρησιμοποιώντας έννοιες από γνωστικά αντικείμενα οικεία σε αυτούς (π.χ. με τη χρήση μαθηματικών εννοιών, προσέγγισαν τις πρωτεύουσες και τις πόλεις των χωρών της ΕΕ με σκοπό τη μελέτη των αποστάσεων μεταξύ της Αθήνας και άλλων Ευρωπαϊκών πόλεων). Παρόμοια μελέτη δεν είχε πραγματοποιηθεί στις τάξεις περιπτώσεις που συμμετείχαν και είναι ενδεικτική για μελλοντικές προσεγγίσεις του θέματος σχετικά με την Ευρώπη διαμέσου της μεθόδου του πρότζεκτ.



Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στο σχεδιασμό ποιοτικής έρευνας «μελέτης περιπτώσεων» (Cohen & Manion 1997:152-179, Yin 1994, Merriam 1988) με σκοπό να μελετηθεί η διαδικασία των πρότζεκτ για την Ευρώπη ολιστικά στο περιβάλλον τάξεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Yin (1994, σ.14) έχει κατηγοριοποιήσει τη μελέτη περιπτώσεων σε μελέτη μίας ή πολλαπλών περιπτώσεων. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε «η μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων» (Yin 1994:14 & 1994:44-52) για το λόγο ότι διερευνήθηκε η κατανόηση και εφαρμογή των πρότζεκτ για την Ευρώπη σε τέσσερις τάξεις δημοτικού σχολείου δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων⁸¹.

Η εμπειρική μελέτη πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική περίοδο 1994-1995 (Αγγλία) και 1995-1996 (Ελλάδα). Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην ΣΤ' τάξη δύο αγγλικών και δύο ελληνικών σχολείων. Εκατόν είκοσι τέσσερις (124) μαθητές παρακολούθησαν τα πρότζεκτ. Στην Ελλάδα η εφαρμογή τους εξαρτήθηκε από τον εκπαιδευτικό που επιθυμούσε να εφαρμόσει τη συγκεκριμένη μέθοδο, ενώ στην Αγγλία ήταν υποχρεωτική όσον αφορά τη διδασκαλία ύλης του αναλυτικού προγράμματος⁸². Τα ελληνικά δημοτικά σχολεία ανήκαν στην κατηγορία των ολιγοθέσεων σχολείων, ενώ τα αγγλικά ήταν πολυθέσια. Η επιλογή των σχολείων διαφοροποιήθηκε στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα εξαιτίας των διαφορών που εντοπίζονται στην εφαρμογή και αξιοποίηση της ύλης του αναλυτικού προγράμματος. Στα ελληνικά σχολεία το αναλυτικό πρόγραμμα πραγματοποιούνταν με βάση τα σχολικά εγχειρίδια, ενώ δεν υπήρξε ανάλογη κατεύθυνση εφαρμογής πρότζεκτ από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), όπως ίσχυε στην Αγγλία. Κατά συνέπεια, η επιλογή των αγγλικών σχολείων βασίστηκε σε μια διαδικασία σταδιακής εστίασης σε συγκεκριμένα σχολεία, τα οποία εφαρμόζαν τα πρότζεκτ για τη διδασκαλία της Ευρώπης, ενώ η επιλογή των ελληνικών σχολείων βασίστηκε σε μια ιεραρχική διαδικασία επικοινωνίας εκπαιδευτικών φορέων και ιδρυμάτων, κατά την οποία δινόταν η δυνατότητα για προσέλκυση εκπαιδευτικών που θα πραγματοποιούσαν προγράμματα για την Ευρωπαϊκή Διάσταση. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ποιοτικές μεθόδους έρευνας (μη δομημένη παρατήρηση στις τάξεις κατά τη διάρκεια των πρότζεκτ και ημι-δομημένες συνεντεύξεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς). Η παρατήρηση ήταν μη συμμετοχική στα αγγλικά σχολεία και το ένα ελληνικό σχολείο, στο οποίο ο εκπαιδευτικός έδειξε αυτονομία ως προς την εφαρμογή του πρότζεκτ. Αντιθέτως, η παρατήρηση ήταν συμμετοχική στο άλλο ελληνικό σχολείο, γιατί η εκπαιδευτικός ζήτησε υποστήριξη στην ανεύρεση υλικών και τη διδασκαλία ενοτήτων, στις οποίες οι γνώσεις της ήταν περιορισμένες (βλ. Kaldi 1999:77-

81. Οι τάξεις περιπτώσεις ήταν περισσότερες από αυτές που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο.

82. Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι το άρθρο παρουσιάζει την αγγλική σχολική πραγματικότητα έως τις πιο πρόσφατες αλλαγές όσον αφορά τη διδασκαλία της ύλης του αναλυτικού προγράμματος. Οι αλλαγές αυτές δρομολογήθηκαν σε εφαρμογή από τον Σεπτέμβριο του 1998 και του 1999 με την εισαγωγή αντίστοιχα της ημερήσιας διδακτικής ώρας για τη γλώσσα (DfEE 1998) και για τα μαθηματικά (DfEE 1999), έχοντας ως συνέπεια τη μείωση των διδακτικών ωρών στα πρότζεκτ.



88).

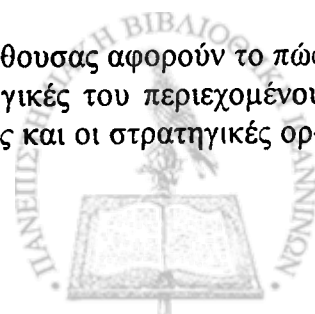
Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε τριγωνοποίηση των ερευνητικών μεθόδων και των υποκειμένων που συμμετείχαν στη διαδικασία των πρότζεκτ. Τα πρότζεκτ μελετήθηκαν διαμέσου της παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας των πρότζεκτ στις σχολικές τάξεις, των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών που συμμετείχαν στα πρότζεκτ και της συλλογής αρχείων και γραπτού υλικού για τα πρότζεκτ. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση παρέχει αξιοπιστία και εσωτερική εγκυρότητα στα ερευνητικά δεδομένα (Cohen & Manion 1997, Brannen 1992, Slavin 1992, Patton 1990, Guba & Lincoln 1985:301 και 1985:305-306, Denzin 1978). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση των υποκειμένων, δηλαδή ρωτήθηκαν για το ίδιο θέμα (δηλ. το πρότζεκτ για την Ευρώπη) οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων.

Παρουσίαση διδακτικής διαδικασίας των πρότζεκτ

Ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση των διδακτικών στρατηγικών του Galton (1980: 111-112), οι οποίες είναι α) οι στρατηγικές οργάνωσης της σχολικής αίθουσας, β) οι στρατηγικές του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και γ) οι στρατηγικές οργάνωσης του μαθήματος⁸³, σε αυτό το μέρος της μελέτης θα γίνει παρουσίαση κυρίως των στρατηγικών οργάνωσης της σχολικής αίθουσας και μερικώς του μαθήματος στα πλαίσια του πρότζεκτ σε κάθε τάξη.

Η δόμηση της διδασκαλίας κατά τον Bonnett (1994) χωρίζεται στην αρχή της «δόμησης της γνώσης», στην αρχή της «άποψης του/της εκπαιδευτικού» και στην αρχή της «εστίασης σε δεξιότητες». Κατά την πρώτη αρχή, οι εκπαιδευτικοί δομούν τη γνώση με βάση συγκεκριμένο περιεχόμενο το οποίο καλύπτεται με συστηματικό τρόπο (Bonnett 1994:150). Κατά την αρχή της «άποψης του/της εκπαιδευτικού», οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το περιεχόμενο με βάση «ό,τι είναι αξιόλογο, αναγκαίο, πιθανό και διασκεδαστικό» (Bonnett 1994:148-149). Κατά την αρχή της «εστίασης σε δεξιότητες», οι εκπαιδευτικοί δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές τους να εκμαιεύσουν τη γνώση μόνοι τους διαμέσου βιβλιογραφικής ή άλλης μορφής έρευνας και να την αξιολογήσουν (Bonnett 1994:150). Κατά τον Fisher (1990) αυτές οι αρχές διδασκαλίας συστηματοποιούνται στα εξής μοντέλα διδασκαλίας: α) της «μετάδοσης της γνώσης», β) της «διερεύνησης της γνώσης» και γ) «της κριτικής σκέψης» (Fisher 1990:185-186). Στα συμπεράσματα για τις τάξεις περιπτώσεις του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος θα γίνει μια προσπάθεια αναγωγής του τύπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σύμφωνα και με τις δύο κατηγοριοποιήσεις.

83. Σύμφωνα με τον Galton οι στρατηγικές οργάνωσης της σχολικής αίθουσας αφορούν το πώς ο/η εκπαιδευτικός θα οργανώσει το μαθησιακό περιβάλλον, οι στρατηγικές του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος αφορούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και οι στρατηγικές οργάνωσης του μαθήματος αφορούν το πώς ο/η εκπαιδευτικός θα διδάξει.



Αγγλικές τάξεις

Στα αγγλικά δημοτικά σχολεία οι μαθητές διδάσκονταν τα δευτερεύοντα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος κυρίως διαμέσου των πρότζεκτ. Σε κάθε σχολική τάξη εφαρμοζόταν ένα πρότζεκτ για κάθε μισό ή ολόκληρο τρίμηνο από τη θεματική του αναλυτικού προγράμματος για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Οι οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος καθόριζαν την ύλη που θα διδασκόταν και δεν γινόταν αναφορά στη διδακτική μεθοδολογία ή στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν την καινούρια γνώση στους μαθητές τους ή τα σχολικά εγχειρίδια που θα χρησιμοποιούνταν⁸⁴. Οι εκπαιδευτικοί αποφάσιζαν από κοινού για τη μορφή των πρότζεκτ από την αρχή της κάθε σχολικής χρονιάς, αλλά οι θεματικές των πρότζεκτ υπήρχαν στο αναλυτικό πρόγραμμα..

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα παρουσιάστηκαν δύο τύποι αγγλικού δημοτικού σχολείου. Στον έναν τύπο όλες οι τάξεις στεγάζονται στο ίδιο κτίριο, βρίσκονται κάτω από κοινή διεύθυνση και είναι ενδεικτικός για επαρχιακά σχολεία (county primary schools). Στον άλλο τύπο σχολείου γίνεται διαχωρισμός των τάξεων για τις μικρές ηλικίες και για τις μεγαλύτερες. Οι μαθητές της τάξης υποδοχής (reception class, αντίστοιχη του ελληνικού νηπιαγωγείου), Α' & Β' τάξης βρίσκονται υπό τη διεύθυνση του σχολείου μικρών παιδιών (infants school), ενώ οι υπόλοιπες τάξεις – Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' – βρίσκονται κάτω από ξεχωριστή διεύθυνση, του σχολείου των μεγαλύτερων παιδιών (junior school). Τα σχολεία αυτά συχνά βρίσκονται σε διπλανές τοποθεσίες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από τον έναν τύπο σχολείου στον άλλον και συνεργάζονται μεταξύ τους.

Δύο κυρίαρχα μοντέλα εφαρμογής των πρότζεκτ επικράτησαν στις αγγλικές τάξεις. Το ένα ανήκει στη μορφή του θεματικού ιστού, όπου τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος ενσωματώνονται στο θέμα του πρότζεκτ, χωρίς τον περιορισμό της εξάντλησης των κυρίων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος όπως είναι τα αγγλικά και τα μαθηματικά. Με άλλα λόγια, ενώ οι μαθητές διδάσκονται ξεχωριστά την αγγλική γλώσσα και μαθηματικές έννοιες, εν τούτοις τα δύο μαθήματα που εκπροσωπούν, ενσωματώνονται στον θεματικό ιστό. Το δεύτερο μοντέλο εφαρμογής ανήκει σε ένα θεματικό ιστό περιορισμένων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Για παράδειγμα, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τη Μουσική και τα Καλλιτεχνικά.

Τζούνιορ Μπράϊτενχελμ

Το δημοτικό σχολείο Τζούνιορ βρισκόταν σε μια μεσοαστική περιοχή αγγλικής πόλης και κάλυπτε τις τελευταίες τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου (Γ', Δ', Ε' & ΣΤ'). Ανήκε στον τύπο των junior schools. Μόνο τα τρία τμήματα της ΣΤ' τάξης εφαρμόσαν το πρότζεκτ για την Ευρώπη στο πρώτο μισό του τρίτου τριμήνου. Οι εκπαιδευτικοί είχαν επιλέξει τις κύριες ενότητες του πρότζεκτ αλλά ο καθένας πραγμα-

84. Αυτό αφορούσε τη διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Μουσικής, της Φυσικής Αγωγής, των Καλλιτεχνικών. Για τη διδασκαλία της γλώσσας υπήρχε ενδεικτικά η μέθοδος του Oxford Reading Tree.



τοποίησε τη δική του μεθοδολογία διεξαγωγής του πρότζεκτ. Παρακάτω παρουσιάζεται η διδακτική πρακτική των δύο τμημάτων⁸⁵.

Η τάξη της Σάρα

Η Σάρα είχε επιλέξει την ατομική εργασία για τους μαθητές της στα πλαίσια του πρότζεκτ, έχοντας ως στόχο την προετοιμασία των μαθητών στις απαιτήσεις της ατομικής εργασίας που εφαρμοζόταν στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα τέλη του δευτέρου τριμήνου και προτού ξεκινήσει το πρότζεκτ για την Ευρώπη, η Σάρα εισήγαγε τους μαθητές της στο θέμα του. Ζήτησε από τους μαθητές της να συλλέξουν πληροφορίες για τις Ευρωπαϊκές χώρες κατά τη διάρκεια των διακοπών του Πάσχα⁸⁶. Με την εκκίνηση του τριμήνου η Σάρα ακολούθησε τις παρακάτω στρατηγικές οργάνωσης της τάξης και των μαθητών σχετικά με το πρότζεκτ.

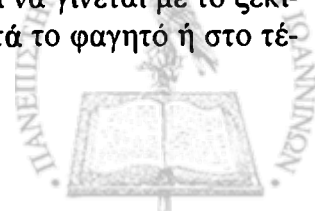
- Μαθήματα κοινής διδασκαλίας⁸⁷ και ατομική εργασία όσον αφορά τη γεωγραφική ενημέρωση για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και την επεξήγηση της ΕΕ ως κοινότητα συνεργασίας στην Ευρώπη.
- Ηλεκτρονικό παιχνίδι (γεω-σαφάρι) και προβολή βίντεο. Οι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια του πρότζεκτ μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το γεω-σαφάρι σε δυάδες κερδίζοντας πόντους κάθε φορά που έδιναν σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις του παιχνιδιού. Η προβολή των δύο βίντεο έγινε σε πρωινές συγκεντρώσεις των μαθητών⁸⁸. Το ένα βίντεο παρουσίαζε πληροφορίες σε σχέση με σχολεία των Ευρωπαϊκών χωρών και τους συνδέσμους που είχαν αναπτύξει με αγγλικά σχολεία και το δεύτερο βίντεο πληροφορίες σε σχέση με τις Ευρωπαϊκές χώρες.
- Ατομική έρευνα και εργασία για τη δημιουργία βιβλίου μιας χώρας της ΕΕ. Ο παιδαγωγικός σκοπός ήταν διττός: αφενός η εκτεταμένη μελέτη μιας χώρας της ΕΕ και αφετέρου η αξιολόγηση της ικανότητας για ατομική εργασία του κάθε μαθητή σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η Σάρα ενθάρρυνε τους μαθητές της «να επιλέξουν μία χώρα για την οποία πίστευαν ότι θα έβρισκαν αρκετές πληροφορίες...θα είχαν κάτι για τη χώρα στο σπίτι τους ή ίσως από τους συγγενείς τους» (στοιχεία συνέντευξης). Οι πιο δημοφιλείς χώρες στην επιλογή των μαθητών ήταν η Ελλάδα και η Ισπανία και η εκπαιδευτικός παρενέβη προσπαθώντας να ενημε-

85. Όλα τα ονόματα (σχολείων και εκπαιδευτικών) είναι ψευδώνυμα για λόγους ανωνυμίας.

86. Το τέλος του δευτέρου τριμήνου συνέπεσε με τις διακοπές του Πάσχα και οι μαθητές με την επιστροφή τους από τις διακοπές θα ξεκινούσαν το πρότζεκτ του τρίτου τριμήνου.

87. Στην κοινή διδασκαλία παρουσιάζεται το διδακτικό αντικείμενο σε όλους τους μαθητές της τάξης την ίδια στιγμή με τη μορφή της άμεσης μετωπικής διδασκαλίας (βλ. Μασσαγγούρα 1995:47)

88. Στα αγγλικά σχολεία οι μαθητές όλων των τάξεων προσέρχονται συνήθως μία φορά την ημέρα στην αίθουσα συγκεντρώσεων για να προσευχηθούν ή/και να ακούσουν ανακοινώσεις ή/και να παρακολουθήσουν παρουσιάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Η συγκέντρωση (assembly) διαρκεί περίπου 15-30 λεπτά και η ακριβής ώρα του ποικίλει σε κάθε σχολείο σύμφωνα με το ωριαίο πρόγραμμα που ορίζει το κάθε σχολείο, επομένως μπορεί να γίνεται με το ξεκίνημα της σχολικής ημέρας ή πριν το πρωινό διάλειμμα ή το μεσημέρι μετά το φαγητό ή στο τέλος της ημέρας.



ρώσει τους μαθητές της «ότι θα ήταν καλή ιδέα να είναι το μοναδικό άτομο στην τάξη που μελετά μία χώρα, γιατί έτσι δε θα κρίνονταν στην αξιολόγησή τους σε σχέση με τους άλλους» (στοιχεία συνέντευξης). Με αυτόν τον τρόπο, καλύφθηκε η μελέτη όλων των χωρών της ΕΕ στην ίδια τάξη αλλά από διαφορετικούς μαθητές, παρά ταύτα η μελέτη της Ισπανίας, Ελλάδας και Ιταλίας πραγματοποιήθηκε από περισσότερους από έναν μαθητές. Η Σάρα μοίρασε στους μαθητές της ένα φυλλάδιο επιμέρους θεμάτων, τα οποία χρειάζονταν να καλύψουν στη συγγραφή του βιβλίου τους (όχι) με ελευθερία επιλογής και έκφρασης δημιουργικότητας για την πιο ενδιαφέρουσα παρουσίαση των θεμάτων στο βιβλίο τους.

- Μία σύντομη αναφορά στην ιστορία της ΕΕ με ημερομηνίες και γεγονότα σε σχέση με τη δημιουργία και διεύρυνση της ΕΕ. Το κείμενο είχε ανακατεμένες τις ημερομηνίες και οι μαθητές καλούνταν να τις προσθέσουν στο βιβλίο τους με τη σωστή χρονολογική σειρά.
- Καθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης της ατομικής εργασίας: «α) Καλή παρουσίαση – καθαρή, με καλλιγραφικά γράμματα, ελκυστικά περιθώρια σελίδων και ακριβείς χρωματισμούς των σχεδίων, β) σωστή ορθογραφία και κατάλληλα σημεία στίξης, γ) πληροφορίες - σωστές, με επαρκείς εξηγήσεις, ποικιλία, καλή οργάνωση και με ενδιαφέρον» (σημειώσεις παρατήρησης, 23/5/1995).
- Προβολές υλικών και έργων των μαθητών στην αίθουσα για την Ευρώπη και την ΕΕ. Στους τοίχους της αίθουσας υπήρχαν αφίσες και έργα των μαθητών, στους ειδικά διαμορφωμένους χώρους για προβολές υπήρχαν τα βιβλία που έγραψαν οι μαθητές έως το τέλος της σχολικής χρονιάς, καθώς επίσης και στη γωνιά βιβλιοθήκης της αίθουσας για να μελετώνται από τους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπορούσαν να ενημερωθούν για τις υπόλοιπες χώρες της ΕΕ που δεν είχαν μελετήσει.

Με εξαίρεση την προβολή βίντεο και τα δύο μαθήματα κοινής διδασκαλίας στην αρχή του πρότζεκτ, οι μαθητές εργάζονταν ατομικά για την εύρεση, συμπλήρωση και παρουσίαση των στοιχείων όσον αφορά τη χώρα μελέτης τους στις διδακτικές ώρες αφιερωμένες στο πρότζεκτ. Η εκπαιδευτικός παρακολουθούσε την πορεία της έρευνας και συγγραφής του βιβλίου από κάθε μαθητή, χωρίς υποδείξεις για αλλαγές, επειδή θα βαθμολογούσε τα βιβλία με βάση τη ατομική προσπάθεια και το αποτέλεσμα του κάθε μαθητή. Η καθοδήγησή της αφορούσε μόνο την υπενθύμιση του χρονικού ορίου (το τέλος του μισού τριμήνου) για την παράδοση του βιβλίου και πρόσφερε τη βοήθειά της όταν οι μαθητές τη ζητούσαν. Κατά τη διάρκεια κάποιων διδακτικών ωρών παρότρυνε τους μαθητές της να κάνουν το γύρο της αίθουσας κοιτάζοντας τη δουλειά των συμμαθητών τους και τον τρόπο με τον οποίο χειρίζονταν τις πληροφορίες.

Η τάξη του Τζιμ

Ο εκπαιδευτικός αυτής της τάξης εφάρμοσε το πρότζεκτ με κάποια κοινά σημεία με τη συνάδελφό του, αλλά διαφοροποιήθηκε στην οργάνωση της τάξης όσον αφορά την εκτεταμένη και ανεξάρτητη μελέτη συγκεκριμένων χωρών της ΕΕ. Ειδικότερα ακολούθησε τα παρακάτω βήματα:



- Κοινή διδασκαλία για να εισάγει τους μαθητές του στο θέμα του πρότζεκτ, τη γεω-φυσική γεωγραφία της Ευρώπης και της ΕΕ. Ατομική εργασία για το χρωματισμό του χάρτη της Ευρώπης.
- Προβολή βίντεο (κοινή και για τις άλλες δύο τάξεις).
- Ομαδική συνεργατική εργασία για τη δημιουργία βιβλίου ή ενημερωτικού χάρτη σχετικά με τις χώρες της ΕΕ. Ο εκπαιδευτικός επιθυμούσε να αξιολογήσει τους μαθητές του σε ομαδική εργασία, επειδή τους είχε ήδη αξιολογήσει σε ατομική εργασία σε προηγούμενο πρότζεκτ. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από τρία έως τέσσερα άτομα με αυτενεργή κίνητρα από τους μαθητές. Ο Τζιμ ζήτησε από τους μαθητές του να σχηματίσουν διαφυλικές ομάδες και τους επέτρεψε να επιλέξουν τη χώρα της ΕΕ που επιθυμούσαν να μελετήσουν, σύμφωνα με πληροφορίες που μπορούσαν να εντοπίσουν. Η λήξη του πρότζεκτ και η παράδοση των βιβλιαρίων ήταν στο τέλος του μισού τριμήνου. Οι ομάδες που σχηματίστηκαν ήταν οκτώ και μελετήθηκαν αντίστοιχα οι εξής χώρες: Βέλγιο, Γερμανία, Δανία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία και Ηνωμένο Βασίλειο. Ο περιορισμένος αριθμός χωρών της ΕΕ που μελετήθηκε σε αυτήν την τάξη σε σχέση με την προηγούμενη τάξη αποτέλεσε ένα μειονέκτημα που παραδέχτηκε και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.
- Ανεξάρτητη έρευνα και εργασία κατά την οποία οι μαθητές σχεδίασαν την ομαδική εργασία τους και ανέθεσαν τους ρόλους στην ομάδα. Το φυλλάδιο των επιμέρους θεμάτων ήταν ενδεικτικό και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού ανύπαρκτη. Κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ ο εκπαιδευτικός δεν παρενέβη και δεν ασχολήθηκε με προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές, οι οποίοι μπορούσαν να συνεχίσουν την εργασία τους στο σπίτι.
- Προβολές υλικών και έργων των μαθητών στην αίθουσα. Κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ δεν υπήρχαν προβολές για την Ευρώπη και την ΕΕ στην αίθουσα, εκτός από ένα γεωγραφικό χάρτη της ηπείρου. Όταν τελείωσε το πρότζεκτ, οι μαθητές τοποθέτησαν τις εργασίες τους στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο.
- Η αξιολόγηση περιελάμβανε το περιεχόμενο των πληροφοριών και τη μορφή παρουσιάσής τους.

Τα τελευταία τέσσερα στάδια της πρακτικής του Τζιμ για το πρότζεκτ έρχονται σε μερική συνάφεια με τη μορφή ομαδικής εργασίας «ομαδική εξερεύνηση» που προτάθηκε από τους Sharan & Sharan το 1976 (βλ. Sharan, 1990:156-158. Greenwood et al, 1990:185. Cowie et al, 1994:54. Johnson & Johnson, 1994:112). Τα στάδια αυτής της μεθόδου είναι τα παρακάτω: α) σχηματισμός ομάδων, οι οποίες χωρίζονται περαιτέρω για να μελετήσουν επιμέρους θέματα του κυρίου θέματος και για τον σχηματισμό σχεδίου εργασίας, β) επιλογή επιμέρους θεμάτων από τους μαθητές και ποικιλία πηγών πληροφόρησης, γ) εφαρμογή του σχεδίου, δ) προετοιμασία της ομαδικής παρουσίασης, όπου κάθε ομάδα συζητά τον τρόπο παρουσίασης των συλλεχθέντων στοιχείων, ε) ομαδική παρουσίαση στην τάξη, όπου οι μαθητές συζητούν για τον καλύτερο τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους στην τάξη και στ) αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας από τον/την εκπαιδευτικό και σε αρκετές περιπτώσεις και από τους μαθητές. Με βάση τα παραπάνω στάδια ο Τζιμ χώρισε την τάξη του σε ομάδες για να μελετήσουν το θέμα "Ευρώπη". Αυτό διαχωρίστηκε στις χώρες της ΕΕ που μπορούν να θεωρηθούν ως

επιμέρους θέμα του θέματος “Ευρώπη”. Οι ομάδες ανέθεσαν ρόλους στα μέλη τους, επέλεξαν τα επιμέρους θέματα της μελέτης τους από το φύλλο θεμάτων ή από δικές τους επιλογές. Τα μέλη της κάθε ομάδας μελέτησαν ή ανέλαβαν τη διεκπεραίωση κάποιου επιμέρους θέματος και συζήτησαν τον τελικό τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών, ενώ η αξιολόγησή τους πραγματοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό.

Σχολείο Φάλκον Φαρμ

Το Δημοτικό σχολείο Φάλκον Φαρμ, ανήκει στα επαρχιακά δημοτικά σχολεία της Αγγλίας, τα οποία καλύπτουν όλο το φάσμα των τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και Ουαλία. Περιλαμβάνει τις έξι τάξεις του δημοτικού σχολείου και την τάξη υποδοχής⁸⁹. Ανήκε δε σε μία εργατική κατά βάση περιοχή. Παρακάτω παρουσιάζονται από κοινού οι δύο τάξεις λόγω της κοινής πρακτικής.

Η ΣΤ' τάξη (2 τμήματα)

Τα τμήματα ήταν χωρισμένα σε ομάδες δύο τύπων. Ο ένας τύπος ομάδων ήταν η οργάνωση της αίθουσας και η διάταξη των μαθητών, οι οποίοι κάθονταν σε ομάδες γύρω από τα θρανία και εκτελούσαν την εργασία τους ατομικά ή ομαδικά. Στον δεύτερο τύπο ομάδων οι μαθητές ανήκαν σε μία από τις τέσσερις ομάδες της τάξης και για τη σύστασή τους χρειαζόταν να μετακινηθούν από τις θέσεις τους⁹⁰. Οι εκπαιδευτικοί είχαν ως σημείο αναφοράς το θεματικό ιστό, που προϋπήρχε από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Σύμφωνα με το θεματικό ιστό τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος εμπλέκονται στη διεκπεραίωση του θέματος του πρότζεκτ, χωρίς να εξαντλούνται τα βασικά μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Μία σχηματική παράσταση του θεματικού ιστού αυτού του σχολείου για την Ευρώπη δίνεται στο διάγραμμα 1. Η διδακτική διαδικασία που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή των ενοτήτων του θεματικού ιστού είναι η παρακάτω:

Διερεύνησαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών για την Ευρώπη. Αφιέρωσαν μαθήματα κοινής διδασκαλίας για να εισάγουν τους μαθητές τους στη γεω-φυσική και πολιτική γεωγραφία της Ευρώπης και της ΕΕ, ενώ ταυτόχρονα είχαν αφιερώσει έναν χώρο στις αίθουσες για προβολή αντικειμένων, εικόνων και φωτογραφιών από χώρες της Ευρώπης. Οι μαθητές έφερναν από τα σπίτια τους υλικά που διέθεταν. Χρησιμοποίησαν ένα συνδυασμό ατομικής, ομαδικής εργασίας, κοινής διδασκαλίας και πρακτικής άσκησης.

Οι ομαδικές εργασίες εκτελούνταν ως εξής: Οι δραστηριότητες που προορίζονταν για ομαδική εργασία υπήρχαν σε μία λίστα. Η εκπαιδευτικός εισήγαγε τη δραστηριό-

89. Η τάξη υποδοχής αντιστοιχεί στο ελληνικό Νηπιαγωγείο και είναι ενσωματωμένη στο Δημοτικό σχολείο.

90. Θεωρείται συνηθισμένο φαινόμενο στις αγγλικές τάξεις να υπάρχουν ομάδες μαθητών με συγκεκριμένες ονομασίες από θεματικές κατηγορίες όπως ζώα, φυτά, λουλούδια, χρώματα, τοποθεσίες και να συνεργάζονται σε εργασίες μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Οι ονομασίες δίνονται από μία κατηγορία για κάθε τάξη. Παρά ταύτα η οργάνωση των μαθητών στην αίθουσα δεν εξαντλείται μόνο από αυτές τις ομάδες και μπορούν να εργάζονται ατομικά ή εταιρικά ή ομαδικά σε διαφορετική σύνθεση.



τητα με κοινή διδασκαλία, ούτως ώστε όλοι οι μαθητές να γνωρίζουν το περιεχόμενο, τη δομή και τις απαιτήσεις για τη διεκπεραίωσή της. Κάθε ομάδα εκτελούσε τις δραστηριότητες με περιφερόμενο σύστημα σε διαφορετικές ημέρες. Ειδικότερα, κάθε ομάδα άρχιζε μία δραστηριότητα σε διαφορετική ημέρα από τις άλλες ομάδες αλλά χρειαζόταν να την εκπονήσει σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Ακολούθως, σε μία σχολική ημέρα οι τέσσερις ομάδες της τάξης εργάζονταν σε τέσσερις διαφορετικές δραστηριότητες, με τις οποίες ασχολούνταν για μια σειρά ημερών. Η εκπαιδευτικός έγραφε στον πίνακα, από το πρωί της ημέρας, τις δραστηριότητες που θα εκτελούνταν και την ομάδα που αντιστοιχούσε σε κάθε δραστηριότητα. Σημείωνε την ομάδα, την οποία θα βοηθούσε και θα συζητούσε τα προβλήματα και τις λύσεις σχετικά με την δραστηριότητα, ενώ απλά θα επέβλεπε τις υπόλοιπες ομάδες. Κατά συνέπεια, όλες οι ομάδες είχαν δεχτεί την βοήθεια της εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα αποφεύγονταν ο άμεσος συναγωνισμός εκτέλεσης της δραστηριότητας, εφόσον οι ομάδες εργάζονταν σε διαφορετικές δραστηριότητες ταυτόχρονα. Επομένως, στην αρχή του πρότζεκτ, οι μαθητές εισάγονταν σε κάποια από τις δραστηριότητες και κατόπιν εργάζονταν σε ήδη εισαχθείσα δραστηριότητα.

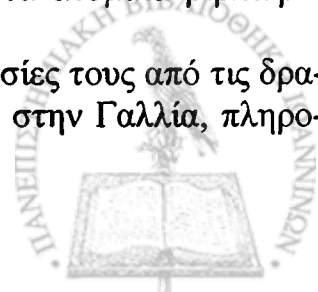
Η ανάθεση ρόλων στις ομάδες γινόταν από τους ίδιους τους μαθητές, αν και στις περισσότερες δραστηριότητες η εκτέλεση πραγματοποιούνταν με ομαδική συνεργασία.

Η ατομική εργασία πραγματοποιήθηκε για την εισαγωγή των μαθητών στο γεωφυσικό περιβάλλον της Ευρώπης, τις χώρες της ΕΕ και τις πρωτεύουσές τους. Εφαρμόστηκε όμως και την τελική εβδομάδα με την διεξαγωγή ενός ατομικού βιβλιαρίου από κάθε μαθητή για μία Ευρωπαϊκή χώρα, την Γαλλία. Η επιλογή μιας Ευρωπαϊκής χώρας για όλους τους μαθητές αποτελούσε πολιτική του συγκεκριμένου σχολείου με σκοπό να διδάξει στους μαθητές μία χώρα ως παράδειγμα διδασκαλίας και μάθησης χωρών, εφόσον δεν υπήρχε αρκετός χρόνος και οι μαθητές δεν είχαν προσωπικές εμπειρίες και βιώματα από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες:

Η μελέτη όλων των χωρών της ΕΕ ή της Ευρώπης θα ήταν αδύνατη μέσα σε πέντε εβδομάδες (!) για ένα πρότζεκτ. Επομένως, επιλέξαμε μία χώρα, την πιο κοντινή στη Βρετανία ως μελέτη περίπτωσης ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με έναν τρόπο ζωής άλλον από αυτόν που βιώνουν καθημερινά. Θέλουμε να μάθουν για την Γαλλία, ως μία άλλη χώρα αναφοράς και να είναι θετικοί για αυτήν. Τότε, παρόμοια, θα μπορούν να μάθουν και να νοιώσουν για άλλες χώρες, εφόσον έχουν αναπτύξει θετική στάση με τη διδασκαλία και τις εμπειρίες τους από την Γαλλία (στοιχεία συνέντευξης με τον διευθυντή του σχολείου).

Η πρακτική άσκηση αφορούσε το εβδομαδιαίο εκπαιδευτικό ταξίδι και των δύο τμημάτων της τάξης στη Διέπη της Γαλλίας, όπου οι μαθητές εργάστηκαν, στεγαζόμενοι σε ένα γαλλικό σχολείο για τρία πρωινά, σε οργανωμένες δραστηριότητες που είχαν ετοιμάσει οι δάσκαλοί τους. Επίσης, επισκέφτηκαν το Παρίσι και τη Ρεν και όλα τα αξιοθέατα της γύρω περιοχής, παρατηρώντας τη ζωή και τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Τα στοιχεία που συγκέντρωσαν, χρησιμοποιήθηκαν στα ατομικά βιβλιάρια που οι ίδιοι ετοίμασαν.

Στα ατομικά βιβλία οι μαθητές συγκέντρωσαν κάποιες εργασίες τους από τις δραστηριότητες που είχαν εκπονήσει στις ομάδες και αναφέρονταν στην Γαλλία, πληρο-



φορίες για τη χώρα διαμέσου ατομικής έρευνας σε βιβλία ή άλλες πηγές και τις εντυπώσεις τους από αυτήν, εφόσον συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό ταξίδι.

Η αξιολόγηση αφορούσε τα ατομικά βιβλιάρια ενώ ως κριτήρια θεωρήθηκαν το περιεχόμενο, η οργάνωση και η παρουσίαση των πληροφοριών για την Γαλλία.

Συμπεράσματα από τις αγγλικές τάξεις

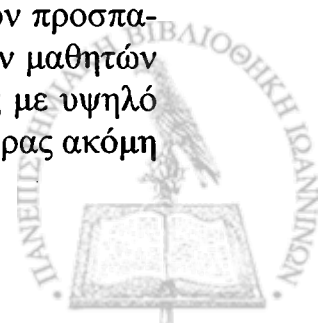
Οι εκπαιδευτικοί του Τζούνιор Μπράϊτενχελμ χρησιμοποίησαν τα πρότζεκτ ως μία ευκαιρία ερευνητικής εμπειρίας για τους μαθητές τους (ομαδική ή ατομική) και αξιολόγησής τους, προτού εισαχθούν στο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές της Σάρα διερεύνησαν το θέμα «Ευρώπη» με καινούρια για αυτούς μεθοδολογία, την ατομική έρευνα. Χρησιμοποίησαν ενδεικτικά το φυλλάδιο επιμέρους θεμάτων και στις δύο τάξεις χωρίς την παιδαγωγική παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Η Σάρα όμως βοήθησε τους μαθητές της στα διαδικαστικά θέματα, υπενθυμίζοντας τα χρονικά περιθώρια και παρενέβη στη μαθησιακή διαδικασία όταν πρότεινε στους μαθητές να δουν την πορεία εργασίας των συμμαθητών τους. Ο Τζιμ είχε έναν ουδέτερο ρόλο κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ και δεν παρενέβη καθόλου. Οι διαφοροποιήσεις επομένως ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς είναι διπλής μορφής:

A) Η απόφαση του κάθε εκπαιδευτικού για τη διδακτική στρατηγική με την οποία οι μαθητές θα πραγματοποιούσαν τη μελέτη τους. Αυτή η απόφαση οφειλόταν στην παιδαγωγική αναγκαιότητα της εξάσκησης σε δεξιότητες που έθεταν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους. Επομένως, η δόμηση του τύπου διδασκαλίας στις δύο τάξεις ήταν σύμφωνα με την αρχή της «εστίασης σε δεξιότητες» (Bonnnett 1994:150-151) και κατά δεύτερο λόγο με την αρχή της «δόμησης της γνώσης» (Bonnnett 1994:149-150) και της «άποψης του/της εκπαιδευτικού» (Bonnnett 1994:148-149).

B) Η απόφαση του κάθε εκπαιδευτικού σχετικά με τις Ευρωπαϊκές χώρες υπό μελέτη. Η Σάρα παρενέβη προσπαθώντας να πείσει τους μαθητές της να μελετήσουν μη δημοφιλείς χώρες, ενώ ο Τζιμ άφησε τους μαθητές του να επιλέξουν μόνοι τους.

Στα σχολεία Φάλκον Φαρμ χρησιμοποίησαν τα πρότζεκτ ως ευκαιρία δόμησης δραστηριοτήτων με ποικιλία μεθόδων οργάνωσης της τάξης και του μαθήματος (όχι απαραίτητα καινοτόμους μεθόδους) για να παρέχουν το μαθησιακό περιβάλλον σχετικά με μία άλλη Ευρωπαϊκή χώρα και ταυτόχρονα να αξιολογήσουν τις ερευνητικές δεξιότητες των μαθητών και την ατομική τους εργασία. Η προσπάθεια αυτή γίνεται κατανοητή όταν αναλογιστούμε ότι οι μαθητές αυτού του σχολείου προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό βιοτικό επίπεδο και μία κοινωνικά υποβαθμισμένη περιοχή. Οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν τους δύο στόχους σε μία πρακτική. Η δόμηση του τύπου διδασκαλίας στις δύο τάξεις ήταν σύμφωνα με την αρχή της «δόμησης της γνώσης» (Bonnnett 1994:149-150), της «εστίασης σε δεξιότητες» (Bonnnett 1994:150-151) και της «άποψης του/της εκπαιδευτικού» (Bonnnett 1994:148-149).

Αυτή η διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο σχολεία οφείλεται στις προτεραιότητες που θέτει κάθε εκπαιδευτικός για την τάξη του και στον τρόπο με τον οποίον προσπαθεί να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του συνόλου των μαθητών του. Οι μαθητές του Τζούνιор Μπράϊτενχελμ προέρχονταν από οικογένειες με υψηλό βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο και μπορούσαν να διεξάγουν μελέτη μιας χώρας ακόμη



κι αν ήταν άγνωστη προς αυτούς. Οι μαθητές του Φάλκον Φαρμ χρειάζονταν τη μελέτη μιας χώρας που είχαν ακούσει αλλά δεν γνώριζαν κάτι γι αυτήν. Συνολικά μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν τις αρχές του επαγγέλματός τους μέσα στα πλαίσια όλων των περιορισμών και δυσκολιών. Διακρίνουμε δύο διδακτικές προσεγγίσεις: α) εστίαση στις δεξιότητες με μοντέλο διδασκαλίας τη «διερεύνηση της γνώσης» που εφαρμόστηκε κυρίως στο Τζούνιορ Μπράϊτενχελμ και β) δόμηση της γνώσης και εστίαση στις δεξιότητες με μοντέλο διδασκαλίας τη μετάδοση και διερεύνηση της γνώσης στο Φάλκον Φαρμ. Και οι δύο παιδαγωγικές προσεγγίσεις εξυπηρέτουσαν συγκεκριμένους στόχους. Επίσης, δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ποια πρακτική ήταν η πιο επιτυχημένη, καθώς υπήρχαν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σε κάθε μία. Είναι εμφανής όμως η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να λειτουργήσουν με βάση την επαγγελματική τους συνείδηση και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους.

Ελληνικές τάξεις

Δύο κυρίαρχα μοντέλα εφαρμογής των πρότζεκτ επικράτησαν στις ελληνικές τάξεις. Το ένα ανήκει στη μορφή του θεματικού ιστού, όπου τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος ενσωματώνονται στο θέμα του πρότζεκτ, χωρίς τον περιορισμό της εξάντλησης των κυρίων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος όπως είναι τα ελληνικά και τα μαθηματικά. Με άλλα λόγια, ενώ οι μαθητές διδάσκονταν ξεχωριστά το μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών, εν τούτοις τα δύο μαθήματα που εκπροσωπούν, ενσωματώθηκαν στον θεματικό ιστό. Το δεύτερο μοντέλο εφαρμογής ανήκει σε ένα θεματικό ιστό περιορισμένων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, όπως για παράδειγμα, τη Γεωγραφία και την Ιστορία.

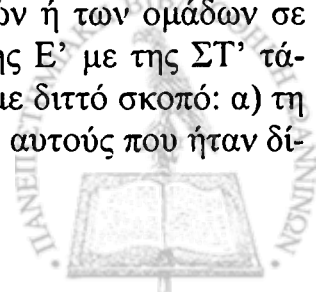
Δημοτικό σχολείο Ριζινίου

ΣΤ' τάξη

Η εκπαιδευτικός αυτής της τάξης χρησιμοποίησε ποικιλία δραστηριοτήτων για τις οποίες επιστράτευσε διαφορετικές μεθόδους οργάνωσης της αίθουσας και των μαθητών. Συνδύαζε διαφορετικές διδακτικές μεθόδους κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. Συνοπτικά ακολούθησε τα παρακάτω βήματα:

Κοινή διδασκαλία για την εισαγωγή των μαθητών στο θέμα του πρότζεκτ, σε κάποιες από τις καινούριες πληροφορίες των επιμέρους θεμάτων και συζητήσεις στην τάξη. Η εκπαιδευτικός προσπάθησε να διευρύνει τη διδακτική της προσέγγιση όσον αφορά τις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ και να τις αξιολογεί αργότερα στο γραφείο.

Διαδίκτη ή/και ομαδική εργασία στην τάξη, με σκοπό την ενασχόληση των μαθητών σε δραστηριότητες σχετικά με επιμέρους θέματα για την ΕΕ και τις χώρες της. Η εκπαιδευτικός επέμεινε στην αλλαγή της σύνθεσης των ζευγαριών ή των ομάδων σε κάθε διαφορετική δραστηριότητα και αναμίγνυε τους μαθητές της Ε' με της ΣΤ' τάξης. Επίσης, διαχώρισε αρχικά τους μαθητές της σε τυχαία ζεύγη με διττό σκοπό: α) τη συνεργασία των μαθητών με περισσότερους συμμαθητές τους από αυτούς που ήταν δί-



πλα τους και β) την επαφή των μαθητών με όσο το δυνατόν περισσότερες χώρες της ΕΕ. Επομένως οι μαθητές μετακινούνταν από τις συνήθειες θέσεις τους κάθε φορά που εφαρμοζόταν κάποια δραστηριότητα του πρότζεκτ και συνεργάζονταν με διαφορετικούς συμμαθητές τους όταν μελετούσαν επιμέρους ενότητες για την κάθε χώρα της ΕΕ. Σε μερικές από τις δραστηριότητες με δυαδική εργασία, η εκπαιδευτικός ανέθεσε στους μαθητές της και εργασία για το σπίτι, όπου πραγματοποιούσαν συναντήσεις για τη συλλογή και οργάνωση των πληροφοριών της αντίστοιχης ενότητας της χώρας της ΕΕ που μελετούσαν, ενώ υπήρχαν δραστηριότητες κατά τις οποίες τα ζευγάρια πραγματοποιούσαν τη μελέτη τους αποκλειστικά και μόνο στην τάξη και οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να μετακινούνται στην αίθουσα κατά τη διάρκεια της μελέτης τους.

Αντίστοιχη οργάνωση και καταμερισμός εργασίας γινόταν και στην ομαδική εργασία, όπου διαφορετικές ομάδες μελετούσαν κάθε ενότητα που είχε προγραμματίσει η εκπαιδευτικός, αλλά μόνο κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών. Τόσο η δυαδική όσο και η ομαδική εργασία διαρκούσε για μία ή δύο διδακτικές ώρες κάθε σχολική ημέρα, με εξαίρεση την τελευταία δραστηριότητα του πρότζεκτ, όπου οι μαθητές μελέτησαν σε ομάδες διαφορετικές ενότητες μιας χώρας για πέντε σχολικές ημέρες (μία έως δύο διδακτικές ώρες κάθε ημέρα). Το ωριαίο πρόγραμμα άλλαξε κατά τη διάρκεια αυτών των ημερών, ενώ αρκετοί μαθητές με βάση τον ενθουσιασμό τους για αυτήν τη μελέτη εργάζονταν και σε μεγάλα διαλείμματα της σχολικής ημέρας. Σε αυτήν τη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός χώρισε την τάξη της σε δύο ομάδες (έξι μαθητές η κάθε ομάδα), ώστε να απομακρύνει τις ήδη υπάρχουσες κλίκες και οι μαθητές ύστερα από συζήτηση στην τάξη επέλεξαν τη χώρα μελέτης για κάθε ομάδα (Γαλλία και Ισπανία). Οι χώρες αυτές ήταν οι πιο δημοφιλείς στους μαθητές σε σχέση με τις υπόλοιπες και επιπλέον μπορούσαν να συλλέξουν υλικό ευκολότερα από ό,τι για άλλες χώρες. Ο εκπαιδευτικός μοίρασε στους μαθητές ένα φύλλο με ενότητες (π.χ. γεωγραφία, σύντομη ιστορική αναδρομή, παραμύθια, φαγητά, γιορτές, διάσημοι πολίτες), τις οποίες χρειαζόταν να καλύψουν στη μελέτη τους για μία χώρα της ΕΕ. Επίσης, ο τρόπος παρουσίασής τους στην τάξη χρειαζόταν να γίνει σε μεγάλα πόστερ συνδυάζοντας γραπτό υλικό με εικόνες και φωτογραφίες. Η εργασία γινόταν κατά βάση στην τάξη.

Κατά τη διάρκεια αυτής της ομαδικής εργασίας σημειώθηκαν προβλήματα από μικροεπεισόδια, όπως «φυλετική πόλωση», «συγκρουσιακή πόλωση», «απομονώσεις» (Cowie & Rudduck 1988:33-35, Measor & Sikes 1992:54). Η εκπαιδευτικός επέβλεπε και τις δύο ομάδες, αλλά βοηθούσε περισσότερο τη μία ομάδα για την οποία θεωρούσε ότι χρειαζόταν βοήθεια (ομάδα Γαλλίας). Δεν είχε ωστόσο προαναγγείλει το πώς και για πόσο χρονικό διάστημα θα βοηθούσε αυτήν την ομάδα. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές της δεύτερης ομάδας χωρίστηκαν ανά φύλο και απομονώθηκαν χωρίς να υπάρξει καταμερισμός εργασίας. Επίσης σημειώθηκε κι ένα επεισόδιο λεκτικής σύγκρουσης μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών της ομάδας.

Η έλλειψη δεξιοτήτων για την ομαδική εργασία έχει γίνει αντικείμενο μελέτης από τους Johnson & Johnson (1994:80). Ήταν εμφανής λοιπόν η έλλειψη δεξιοτήτων στην ομαδική εργασία σε αυτήν την τάξη και για όσο διάστημα η εκπαιδευτικός βοηθούσε τη μία ομάδα, η άλλη ομάδα αφέθηκε στους δικούς της χειρισμούς. Ταυτόχρονα ήταν εμφανής η έλλειψη σχεδιασμού της ομαδικής εργασίας, η οποία θα διαρκούσε



πέντε ημέρες. Αποφάσισα λοιπόν να παρέμβω, ζητώντας την άδεια από την εκπαιδευτικό, η οποία ευχαρίστως δέχτηκε τη βοήθειά μου. Συζήτησα με όλη την ομάδα, ξεκινώντας από το παράδειγμα εργασίας στη διπλανή τάξη (Γ' και Δ'), με την οποία είχα συνεργαστεί στη διεξαγωγή ομαδικής μελέτης μιας χώρας και το πώς οι μαθητές πραγματοποίησαν καταμερισμό εργασίας και κατόπιν συζητούσαν τα αποτελέσματα της μελέτης τους για την τελική παρουσίαση. Οι μαθητές αποφάσισαν να εξετάσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους έως την τρίτη ημέρα και να σχεδιάσουν τα υπόλοιπα που απέμεναν. Αποφάσισαν να μοιράσουν την εργασία τους σε μέρη και καθένας να αναλάβει ένα μέρος. Κατόπιν να συναντηθούν ως ομάδα πάλι και να συζητήσουν το πού και το πώς θα παρουσίαζαν τις πληροφορίες που ο καθένας είχε συλλέξει.

Τα προβλήματα από την εφαρμογή της δυαδικής και της ομαδικής εργασίας σημειώθηκαν όταν οι μαθητές επιθυμούσαν να εργαστούν με φίλους τους, κυρίως όταν το αποτέλεσμα της εργασίας τους αξιολογούνταν και υπήρχε ανταγωνισμός για την επιτυχή εκτέλεση της εργασίας στην τάξη. Όταν οι μαθητές εργάζονταν σε ζευγάρια ή ομάδες και το αποτέλεσμα ήταν σημαντικό για την επιτυχία της δραστηριότητας, διαμαρτύρονταν στην περίπτωση που θεωρούσαν υπεύθυνη τη σύνθεση της ομάδας ή του ζευγαριού για την καθυστέρηση στη διεξαγωγή της εργασίας ή τα λάθη στις απαντήσεις. Οι μαθητές δυσκολεύονταν να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα στην αίθουσα κατά την οποία χρειάζονταν διερευνητικές δεξιότητες. Καθώς είχα τη δυνατότητα να δράσω συμμετοχικά στο μάθημα, εξηγούσα στους μαθητές ότι απαντήσεις στις ερωτήσεις βρίσκονταν γύρω τους σε βιβλία και υλικά που υπήρχαν στην τάξη τους. Κάποιοι μαθητές προσαρμόζονταν γρήγορα, ενώ κάποιοι άλλοι παρέμεναν στις θέσεις τους κατηγορώντας τη σύνθεση της ομάδας ως αιτία για τη δυσκολία εύρεσης των απαντήσεων.

Η έλλειψη διερευνητικών δεξιοτήτων και συνεργασίας σε ομάδες ήταν ένα θέμα προβληματικής φύσης σε αυτήν την τάξη και η εκπαιδευτικός χειριζόταν τέτοια θέματα για πρώτη φορά, ενώ δεν είχε τα κατάλληλα εφόδια για να εντοπίσει και να επιλύσει αυτά τα προβλήματα.

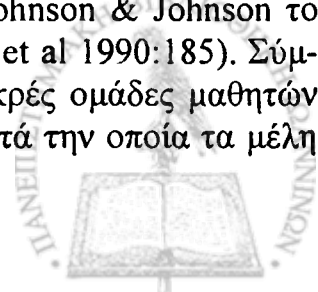
Δημοτικό σχολείο Δαρειού

Ε' & ΣΤ' τάξη

Ο εκπαιδευτικός αυτής της τάξης (Τάσος) προσέγγισε το πρότζεκτ ως εναλλακτική διδασκαλία του μαθήματος της γεωγραφίας. Θεωρούσε ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν ήταν αρκετά για τη διδασκαλία της γεωγραφίας και αποφάσισε να πειραματιστεί τη δική του διδακτική μέθοδο. Ακολούθησε τα παρακάτω βήματα για το πρότζεκτ:

Μαθήματα κοινής διδασκαλίας σε όλη τη διάρκεια του πρότζεκτ και ομαδική έρευνα.

Ο εκπαιδευτικός εν αγνοία του ακολούθησε κάποια βήματα της διδακτικής στρατηγικής του «Μαθαίνοντας μαζί» που αναπτύχθηκε από τους Johnson & Johnson το 1975 (στους: Sharan 1990:155-156, Slavin 1983:28, Greenwood et al 1990:185). Σύμφωνα με αυτήν την στρατηγική ο εκπαιδευτικός σχηματίζει μικρές ομάδες μαθητών στην τάξη του, οι οποίοι έχουν να εκπληρώσουν μία εργασία κατά την οποία τα μέλη



της ομάδας οφείλουν να συνεργαστούν. Ειδικότερα, σε αυτήν την τάξη συνέβηκαν τα ακόλουθα:

- α) Χώρισε την τάξη σε έξι τετράδες (μικτής γνωστικής απόδοσης και φύλου), προ-σπαθώντας να τοποθετήσει στις ομάδες μαθητές οι οποίοι δεν κάθονταν μαζί.
- β) Για τα πρώτα δύο μαθήματα εφάρμοσε μαθήματα κοινής διδασκαλίας με ομάδες, χρησιμοποιώντας το γεωφυσικό και πολιτικό χάρτη της Ευρώπης στον πίνακα και τον εαυτό του ως πηγή πληροφόρησης. Αφού παρουσίαζε τις πληροφορίες, ζητούσε από τους μαθητές να απαντήσουν ομαδικά σε ερωτήσεις συμβουλευόμενοι τους άτλαντες. Σε κάθε μάθημα ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε τους χάρτες ως κύριο μέσο διδασκαλίας των χωρών της Ευρώπης. Η διδασκαλία και η μάθηση διαμέσου των γεωγραφικών χαρτών αποτελεί μία σημαντική μορφή διδασκαλίας της γεωγραφίας (Catling 1988, Gerber & Wilson 1989, Foley & Janikoun 1992, Wiegand 1993), με την οποία ο εκπαιδευτικός συμφωνούσε. Μολονότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε σε κάποιες περιπτώσεις τη μέθοδο των ερωταπαντήσεων, τα μαθήματα κοινής διδασκαλίας δεν αποτέλεσαν αφορμή για συζήτηση ή κριτική σκέψη.
- γ) Αφού είχε χωρίσει τις Ευρωπαϊκές χώρες σε ανατολικές, δυτικές, βόρειες και νότιες όριζε χρονικά τη μελέτη μιας ομάδας χωρών από όλη την τάξη (συνήθως διαρκούσε τρεις έως έξι διδακτικές ώρες η μελέτη κάθε ομάδας χωρών). Αν για παράδειγμα μελετούσαν τις νότιες χώρες, ο εκπαιδευτικός ανέθετε μία χώρα της νότιας Ευρώπης σε μία ομάδα καλύπτοντας έτσι τις χώρες της νότιας Ευρώπης. Για κάθε χώρα υπήρχαν συγκεκριμένες πληροφορίες που οι μαθητές χρειαζόταν να συλλέξουν ομαδικά εργαζόμενοι στα σπίτια τους (θεματικές: γεω-φυσική και πολιτική γεωγραφία, σύντομη ιστορία, ήθη κι έθιμα της κάθε χώρας) και τις συγκέντρωναν σε ειδικούς φακέλους, οι οποίοι αποτελούσαν το υλικό της κάθε ομάδας για τη χώρα μελέτης τους.
- δ) Σε κάθε διδακτική ώρα οι μαθητές, με σειρά ο καθένας στην ομάδα τους, διάβαζαν τις πληροφορίες για τη χώρα μελέτης τους. Σε μία διδακτική ώρα γινόταν ακρόαση μιας θεματικής (π.χ. πολιτική γεωγραφία) για μία κατηγορία χωρών (π.χ. τις νότιες) και για να καλυφτούν οι θεματικές των νοτίων χωρών, για παράδειγμα, χρειαζόνταν τέσσερις έως πέντε διδακτικές ώρες. Με αυτόν τον τρόπο, οι διδακτικές ώρες αφιερώνονταν στην ακρόαση πληροφοριών από τους μαθητές χωρίς περαιτέρω συμμετοχή των μαθητών σε συζήτηση. Η επίβλεψη της ομαδικής εργασίας από τον εκπαιδευτικό δεν ήταν δυνατή, καθώς οι μαθητές εργάζονταν μόνοι στα σπίτια τους με πιθανή την επίβλεψη των γονέων. Επίσης ο εκπαιδευτικός δεν γνώριζε τις δυσκολίες και επιπλοκές της εργασίας σε κάθε ομάδα ή την προσπάθεια του κάθε μαθητή για το πρότζεκτ.

Στο τέλος του πρότζεκτ οι μαθητές είχαν μελετήσει τις περισσότερες χώρες της ΕΕ και μερικές επιπλέον στην Ευρώπη. Στο χωρισμό των Ευρωπαϊκών χωρών είχαν εξαιρεθεί οι χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, γιατί ο εκπαιδευτικός θεώρησε ότι το πρότζεκτ θα ήταν μεγάλης έκτασης. Οι μαθητές δεν ολοκλήρωσαν τη μελέτη των βορείων χωρών της Ευρώπης (Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία, Ισλανδία, Δανία, Σουη-



διά, Νορβηγία και Φιλανδία), ενώ δεν δόθηκε έμφαση στην ΕΕ ως κοινότητα συνεργασίας στον Ευρωπαϊκό χώρο.

Η αξιολόγηση ήταν άτυπη και βασιζόταν κυρίως στην ολοκλήρωση των φακέλων για τη χώρα που εκπροσωπούσε η κάθε ομάδα.

Συμπεράσματα από τις ελληνικές τάξεις

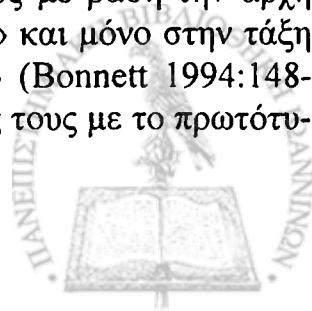
Και στις δύο τάξεις παρουσιάστηκαν στοιχεία καινοτομίας στην καθημερινή πρακτική στην τάξη με την εφαρμογή των πρότζεκτ. Η εκπαιδευτικός του σχολείου Ριζινίου χρησιμοποίησε ποικιλία στρατηγικών οργάνωσης της τάξης και του μαθήματος κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ, σε σύγκριση με το συνάδελφό της του σχολείου Δαρείου. Και οι δύο εκπαιδευτικοί ενσωμάτωσαν τις παραδοσιακές μεθόδους της κοινής διδασκαλίας και μολονότι δεν ήταν εξοικειωμένοι με ποικιλία διδακτικών στρατηγικών στην καθημερινή πρακτική τους στην τάξη, ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Ο χωρισμός της τάξης σε δυάδες ή/και ομάδες πραγματοποιήθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και δεν ήταν τυχαίος. Επιπλέον πειραματίστηκαν τη δομή της δυαδικής/ομαδικής εργασίας ως ατομική εργασία ή συνεργατική εργασία για ένα κοινό αποτέλεσμα.

Ως αποτέλεσμα της εφαρμογής για πρώτη φορά της ομαδικής συνεργασίας στην Ε' & ΣΤ' τάξη του σχολείου Ριζινίου ήταν η έλλειψη συνεργατικών δεξιοτήτων ανάμεσα στους μαθητές και η παρέμβαση της εκπαιδευτικού ήταν απαραίτητη, όπως και η εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα συνεργασίας. Παρόμοια, οι μαθητές αυτής της τάξης δεν ήταν εξοικειωμένοι με την ανεύρεση πληροφοριών από διάφορες πηγές εκτός των σχολικών εγχειριδίων και χρειάζονταν εκπαίδευση σε διερευνητικές δεξιότητες. Οι συνεργατικές και διερευνητικές δεξιότητες των μαθητών της τάξης του σχολείου Δαρείου δεν ήταν δυνατόν να παρατηρηθούν γιατί η ομαδική εργασία δεν πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα, παρά μόνο η παρουσίαση των πληροφοριών.

Και στις δύο αυτές τάξεις δεν υπήρχαν καθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών. Αυτό υποδηλώνει την εξάρτηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών από προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης και την έλλειψη εμπειρίας τους στην κατασκευή δικών τους.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν τα πρότζεκτ με επαγγελματισμό μολονότι δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία σε διεπιστημονικά πρότζεκτ, σε διαφορετικές στρατηγικές οργάνωσης της τάξης και του μαθήματος, καθώς επίσης και στο περιεχόμενο των πρότζεκτ (Ευρώπη και ΕΕ). Επίσης, δεν υπήρξε ένδειξη παρουσίασης της Ευρώπης ή της ενωμένης κοινότητας (ΕΕ) με βάση την πολιτισμικά σοβινιστική προσέγγιση της χώρας τους προς τις άλλες ή της ΕΕ προς τον υπόλοιπο κόσμο. Κάλυψαν πληροφορίες για την ΕΕ και τις χώρες της με θετική στάση ανεξαρτήτων προσωπικών απόψεων και στάσεων.

Οι δύο Έλληνες εκπαιδευτικοί στήριξαν τη διδασκαλία τους με βάση την αρχή της «δόμησης της γνώσης», «της άποψης του/της εκπαιδευτικού» και μόνο στην τάξη του σχολείου Ριζινίου, επιπλέον, της «εστίασης σε δεξιότητες» (Bonnett 1994:148-150), συνδυάζοντας την καινούρια μεθοδολογία για τους μαθητές τους με το πρωτότυπο του περιεχομένου.



Σύγκριση των τάξεων περιπτώσεων

Εξετάζοντας τη στρατηγική οργάνωσης της σχολικής τάξης και του μαθήματος κατά τη διάρκεια των πρότζεκτ για την Ευρώπη και την ΕΕ στις τάξεις περιπτώσεις των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων, διαπιστώνουμε ομοιότητες και διαφορές. Οι ομοιότητες περιληπτικά είναι οι εξής:

- A) Δύο κυρίαρχα μοντέλα εφαρμογής των πρότζεκτ επικράτησαν σε όλες τις τάξεις περιπτώσεις. Το ένα ανήκει στη μορφή του θεματικού ιστού, όπου τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος ενσωματώνονται στο θέμα του πρότζεκτ, χωρίς τον περιορισμό της εξάντλησης των κυρίων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Το δεύτερο μοντέλο εφαρμογής ανήκει σε ένα θεματικό ιστό περιορισμένων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Για παράδειγμα, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τη Μουσική και τα Καλλιτεχνικά. Επίσης, θεωρείται κοινή πρακτική από όλους τους εκπαιδευτικούς των τάξεων περιπτώσεων, η έναρξη του πρότζεκτ με κοινή διδασκαλία και τη γεω-φυσική ενημέρωση των μαθητών για την Ευρώπη.
- B) Σε όλες τις τάξεις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν τις αρχές του επαγγέλματός τους κατά τη διάρκεια των πρότζεκτ, λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη κατάλληλων υλικών και εκπαίδευσής τους σχετικά με το περιεχόμενο των πρότζεκτ, αλλά και των επιμέρους θεμάτων της διδακτικής μεθοδολογίας των πρότζεκτ για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Δεν υπήρξε ένδειξη διδασκαλίας της Ευρώπης και της ΕΕ με εθνικιστικές και/ή πολιτισμικά σοβινιστικές απόψεις.
- Γ) Όλοι οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν, σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας, νέα διδακτική μεθοδολογία στην τάξη τους. Στις αγγλικές τάξεις, οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν επιπλέον ή αποκλειστικά την ατομική εργασία ως διαφορετική πρακτική στην τάξη τους, με σκοπό την αξιολόγηση των μαθητών τους σε αυτήν. Στις ελληνικές τάξεις εφάρμοσαν τη δυαδική, ομαδική εργασία και τη διερευνητική μελέτη, με σκοπό την καινοτομία στο μάθημα και τον πειραματισμό για βελτίωση της διδασκαλίας.
- Δ) Οι εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων χρησιμοποίησαν το μοντέλο διδασκαλίας της διερεύνησης της γνώσης.
Οι διαφορές εντοπίζονται στα εξής:
- A) Η διδακτική μέθοδος του πρότζεκτ θα μπορούσε να θεωρηθεί ρουτίνα για τους συγκεκριμένους Άγγλους μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ για τους Έλληνες αποτέλεσε καινοτομία στις τάξεις περιπτώσεις. Είναι εμφανές όμως, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πειραματίστηκαν περισσότερο από τους Άγγλους συναδέλφους τους σε θέματα περιεχομένου και διδακτικής μεθοδολογίας. Αυτό θα μπορούσε να δηλώσει την ανάγκη για αλλαγές στις ελληνικές τάξεις.
- B) Η πρακτική των εκπαιδευτικών διαφοροποιήθηκε στο βαθμό εφαρμογής μοντέλου διδασκαλίας «μετάδοσης της γνώσης» και «διερεύνησης της γνώσης».
- Γ) Η παρέμβαση της ερευνήτριας ποίκιλε στις τάξεις περιπτώσεις και είναι εμφανής η έλλειψη πληροφόρησης και ενημερωτικών υλικών για διαφορετικές μεθόδους οργάνωσης της τάξης και του μαθήματος στις ελληνικές τάξεις. Ο Άγγλοι εκπαιδευ-



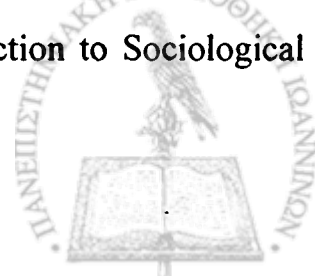
τικοί παρά ταύτα, έχοντας ήδη προγραμματισμένο το πρότζεκτ από την αρχή της σχολικής χρονιάς και γνωρίζοντας τη διδακτική μεθοδολογία που θα ακολουθούσαν, δεν ζήτησαν υποστήριξη, σε αντίθεση με την Ελληνίδα εκπαιδευτικό η οποία εφάρμοξε για πρώτη φορά ποικιλία ύραστηριοτήτων με ποικιλία μεθόδων οργάνωσης της τάξης και των μαθητών της.

Δ) Δεν υπήρξε άμεση μορφή αξιολόγησης των μαθητών από τους δύο Έλληνες εκπαιδευτικούς σε αντίθεση με τους Άγγλους συναδέλφους τους.

Εν κατακλείδι και συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των τάξεων περιπτώσεων διατήρησαν τις αρχές του επαγγέλματός τους και παρείχαν ο καθένας μία περίπτωση δράσης της μεθόδου των πρότζεκτ, σύμφωνα με τις ανάγκες που θεώρησαν οι ίδιοι ότι είχαν οι μαθητές τους, αλλά και – κυρίως στις ελληνικές περιπτώσεις – σύμφωνα με την επιθυμία μιας επερχόμενης ανανέωσης των διδακτικών στρατηγικών στην τάξη.

Βιβλιογραφία

- Arber, S. (1993).** “Designing Samples” στον **Gilbert, N. (ed)** *Researching Social Life*. London, SAGE Publications.
- Brannen, J. (1992).** (ed) *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Avebury, Aldershot.
- Bennett, N. et al (1984).** *The Quality of Pupil Learning Experience*. London, Lawrance Erlbaum Association.
- Bonnett, M. (1986).** “Child-centredness and the problem of structure in project work” στο **British Journal of Education**. Vol.16, No 1, σελ.3-6.
- Bonnett, M. (1994).** *Children's Thinking: Promoting Understanding in the Primary School*. London, Cassell.
- Bradley, H., Eggleston, J., Kerry, T. & Cooper, D. (1985).** *Developing Pupil's Thinking Through Topic Work*. London, Longmans.
- Burgess, R.G. (1991).** (ed) *In the Field: An Introduction to Field Research*. London, The Falmer Press.
- Catling, S. (1988).** “Using Maps and Aerial Photographs” στον **Mills, D.** *Geographical Work in Primary and Middle Schools*. Sheffield, Geographical Association.
- Cohen, L. και Manion, L. (1994).** (4th ed) *Research methods in Education*. London, Routledge.
- Cohen, L. και Manion, L. (1997).** (4^η εκδ) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Cowie, H. & Rudduck, J. (1988).** *Co-operative Group Work: An Overview. Volume One of Learning Together - Working together*. London, BP Educational Service.
- Denzin, N.K. (1978).** *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York, McGraw-Hill.



- Dewey, J. (1943).** *The School and the Curriculum*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Department for Education and Employment (1998).** *National Literacy Strategy*. London, HMSO.
- Department for Education and Employment (1999).** *National Numeracy Strategy*. London, HMSO.
- Montwistle, H. (1970).** *Child-Centered Education*. London, Methuen.
- Piaget, J. (1952).** *The Child's Construction of Reality*. London, Methuen.
- Piaget, J. (1977).** *How Children Develop*. London, Duckworth.
- Piaget, J. (1985).** *The Child's Construction of Reality*. London, Duckworth.
- Piaget, J. (1988).** *The Child's Construction of Reality*. London, Duckworth.
- Piaget, J. (1990).** *Teaching Children to Think*. Oxford (England), Basil Blackwell.
- Poley, M. & Janikoun, J. (1992).** *The Really Practical Guide to Primary Geography*. Cheltenham Stanley Thornes.
- Robber, R. & Wilson, P. (1989).** "Using Maps Well in the Geography Classroom" στον Fien, J., Gerber, R. & Wilson, P. *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*. Melbourne, MacMillan.
- Goetz, J.D. & LeCompte, M.D. (1984).** *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando, Academic Press.
- Greenwood, CR., Carta, JJ. and Kamps, D. (1990).** "Teacher-mediated Versus Peer-mediated Instruction: a review of Educational Advantages and Disadvantages" στους Foot, HC., Morgan, MJ. and Shute, RH. (ed) *Children Helping Children*. Chichester, John Wiley and Sons.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981).** *Effective Evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Kaldi, S. (1999).** *Projects about the European Union in the Primary Classroom Environment: Cross-Cultural and Educational Case Studies*. Unpublished PhD Thesis. England, Sussex University.
- Kerry, T. & Eggleston, J. (1994).** "The Evolution of the Topic" στους Pollard, A. & Bourne, J. *Teaching and learning in the Primary School*. London, The Open University.
- Kilpatrick, W.H. (1918).** "The project method" στο *Teachers College Record*. Vol. 19, σελ.320-332.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1995).** *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση: θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (1989).** (2nd ed) *Research in Education: A Conceptual Introduction*. Scott, Foresman and Company.
- Measor, L. & Sikes, P. (1992).** *Gender and Schools*. London, Cassell.
- Merriam, S.B. (1988).** *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Patton, M.Q. (1990).** (2nd ed) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London, SAGE Publications Ltd.
- Punch, M. (1994).** "Politics and Ethics in Qualitative Research" στους Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *Handbook of Qualitative Research*. London, SAGE Publications Ltd.
- Rance, P. (1968).** *Teaching by Topics*. London, Ward Lock.



- Sharan, S. (1990).** "Cooperative Learning and Helping Behaviour in the Multi-ethnic Classroom" στους **Foot, HC., Morgan, MJ. & Shute, RH. (ed)** Children Helping Children. Chichester, John Wiley and Sons.
- Slavin, R.E. (1983).** Cooperative Learning. New York, Longman.
- Slavin, R.E. (1992).** (2nd ed) Research Methods in Education. Boston, Allyn and Bacon.
- Tann, S. (1988).** Developing Topic Work in the Primary School. London, Falmer.
- Waters, D. (1982).** Primary School Projects. London, Heineman.
- Wiegand, P. (1993).** Children and Primary Geography. London, Cassell.
- Yin, R.K. (1994).** (2nd ed) Case Study Research: Design and Methods. London, SAGE Publications Ltd.

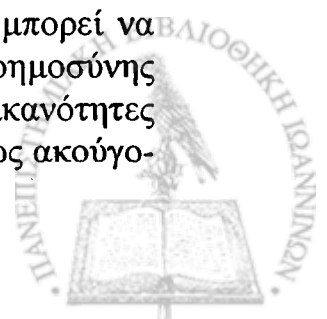


Από τη θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner στη διδασκαλία που έχει νόημα για τα παιδιά

Ε. Ντολιοπούλου, Επίκ. Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ο Gardner (1983, 1993, 1998, 1999a) ανέπτυξε τη θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη (theory of multiple intelligences), σύμφωνα με την οποία όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα ή ικανότητες, ούτε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, αλλά αντλαμβάνονται τον κόσμο με τουλάχιστον οκτώ διαφορετικούς και εξίσου σημαντικούς τρόπους, οκτώ μορφές νοημοσύνης ή διανοητικών ικανοτήτων, και συγκεκριμένα: 1) τη γλωσσική ή λεκτική, η οποία σχετίζεται με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, και συνήθως τη διαθέτουν οι ποιητές και οι συγγραφείς, 2) τη λογικομαθηματική, η οποία σχετίζεται με τη λογική, μαθηματική και επιστημονική ικανότητα, την επίλυση προβλημάτων και την αναγνώριση λογικών ακολουθιών, και συνήθως τη διαθέτουν οι μαθηματικοί και άλλοι επιστήμονες, 3) τη χωροαντιληπτική ή χωρική, η οποία σχετίζεται με την έννοια του χώρου στις εικόνες, στα κτίρια, στα σχέδια κ.ά., με την ικανότητα κάποιου να φτιάχνει μία νοητή εικόνα, και συνήθως τη διαθέτουν οι ναυτικοί, οι μηχανικοί, οι χειρουργοί, οι γλύπτες και οι ζωγράφοι, 4) τη μουσική, η οποία σχετίζεται με τη δημιουργία ρυθμών και τραγουδιών και την αναγνώριση των χτύπων και των παλμικών δονήσεων, και συνήθως τη διαθέτουν οι συνθέτες και οι μουσικοί, 5) τη σωματικο-κινησθητική, η οποία σχετίζεται με την επίλυση προβλημάτων μέσω του σώματος, της κίνησης και της ομιλίας, αλλά και με τη χρήση του σώματος για την έκφραση ενός συναισθήματος, όπως στο χορό, στο παιχνίδι, στα αθλήματα ή τις κατασκευές, και συνήθως τη διαθέτουν οι χορευτές, οι αθλητές, οι χειρουργοί και οι τεχνίτες, 6) τη διαπροσωπική, η οποία σχετίζεται με τη γλωσσική και μη γλωσσική κατανόηση των άλλων (τις διαθέσεις, τις προθέσεις, τα κίνητρό τους κ.λπ.), καθώς και με την επικοινωνία και τη συνεργασία μαζί τους, και συνήθως τη διαθέτουν οι έμποροι, οι πολιτικοί, οι εκπαιδευτικοί και οι νοσοκόμοι, 7) την ενδοπροσωπική ή ενδοατομική, η οποία σχετίζεται με τη γνώση των εσωτερικών ικανοτήτων, δυνατοτήτων και συναισθημάτων και με την αποτελεσματική λειτουργία στη ζωή, και συνήθως τη διαθέτουν οι ψυχίατροι, οι ανθρωπολόγοι και οι ιερείς, και 8) τη νατουραλιστική, η οποία προστέθηκε τελευταία, και σχετίζεται με την ικανότητα να κάνει κανείς διακρίσεις ανάμεσα σε ζωντανούς οργανισμούς (ζώα, φυτά), καθώς και να δείχνει ευαισθησία σε άλλα φαινόμενα του φυσικού κόσμου (σύννεφα, πέτρες), και συνήθως τη διαθέτουν οι βιολόγοι, οι φυσικοί, οι γεωλόγοι, οι αρχαιολόγοι και οι κηπουροί. Ως μια πιθανή ένατη μορφή νοημοσύνης θέτει ο Gardner την υπαρξιακή, η οποία σχετίζεται με την τάση του ανθρώπου να προβληματίζεται για βασικά υπαρξιακά ζητήματα (“ποιοι είμαστε” “από που προερχόμαστε”, “γιατί πεθαίνουμε”) (Gardner & Walters, 1993a; Koehnecke, 1994; Checkley, 1997; Viens, 1999).

Αυτή, σύμφωνα με τον Gardner, είναι μία πρώτη κατάταξη η οποία μπορεί να τροποποιηθεί (Gardner & Walters, 1993a). Κι αυτό γιατί κάθε μορφή νοημοσύνης μπορεί να χωριστεί σε επιμέρους τομείς (π.χ. η γλωσσική νοημοσύνη στις ικανότητες να κάνει κάποιος συντακτικές αναλύσεις, ή να μαθαίνει ξένες γλώσσες απλώς ακούγο-



ντάς τις), ή να προστεθούν κι άλλες μορφές νοημοσύνης (π.χ. η ηθική νοημοσύνη, που αυτή τη στιγμή θεωρείται ένας συνδυασμός της διαπροσωπικής και της ενδοπροσωπικής, και εξαρτάται κατά έναν μεγάλο βαθμό από το πολιτισμικό υπόβαθρο).

Ο Gardner δεν πιστεύει στην “ολική” ευφυΐα, η οποία αποτελεί το άθροισμα όλων των μορφών νοημοσύνης’ απεναντίας, εξαιτίας της κληρονομικότητας, της εξάσκησης ή της συνεχούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες, ορισμένοι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν κάποια μορφή νοημοσύνης περισσότερο από τους άλλους. Ωστόσο, κάθε φυσιολογικό άτομο αναπτύσσει σε κάποιο βαθμό όλες τις μορφές νοημοσύνης, οι οποίες, υπό κανονικές συνθήκες, συνήθως αλληλεπιδρούν και αλληλοδιαπλέκονται από την αρχή της ζωής του ανθρώπου. Επιπλέον υποστηρίζει ότι η καλλιέργεια μιας μορφής νοημοσύνης δεν αποκλείει την ανάπτυξη των άλλων, αν και ορισμένα άτομα μπορούν να αναπτύξουν αρκετές μορφές νοημοσύνης σε μεγάλο βαθμό, ενώ άλλα μόνο μία ή δύο. Εξάλλου, κατά τον Gardner, η ιδιαίτερη ανάπτυξη μιας μορφής νοημοσύνης δεν συνεπάγεται απαραίτητα υστέρηση κάποιας άλλης (Gardner, 1983).

Πιστεύει ακόμα ότι δεν μπορεί ένας άνθρωπος να είναι ευφυής σε όλα, αλλά έχει διαφορετικούς συνδυασμούς μορφών νοημοσύνης’ όλοι οι συνδυασμοί είναι δυνατοί και ενεργοποιούνται ανάλογα με την ιστορία και το κοινωνικοπολιτισμικό μας υπόβαθρο. Για παράδειγμα, ένας πολιτικός μπορεί να διαθέτει διαπροσωπική, γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη, ενώ ένας πιανίστας σωματικο-κιναισθητική, διαπροσωπική (για να μπορεί να έρχεται σε επαφή με το ακροατήριό του) και ενδοπροσωπική. Πρέπει όμως να είμαστε προσεκτικοί και να μη συγχέουμε το ενδιαφέρον με την ικανότητα’ άλλο είναι το ενδιαφέρον για τη μουσική και άλλο η μουσική νοημοσύνη (Gardner & Walters, 1993b).

Σύμφωνα με τον Gardner, κάθε άνθρωπος διαθέτει ορισμένες μορφές ευφυΐας που χρειάζονται μια μικρή μόνο ώθηση για να αναπτυχθούν γρήγορα, ενώ ορισμένες άλλες χρειάζονται μια πολύ μεγαλύτερη. Ακόμα, κάθε δεξιότητα έχει τις ιδιαιτερότητές της. Για παράδειγμα, η λογική αναπτύσσεται πιο εύκολα σε νεαρή ηλικία, ενώ η αυτογνωσία και η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων με το πέρασμα του χρόνου. Κάθε παιδί από την ηλικία των 4 ετών και πάνω μπορεί να διαθέτει πολλές μορφές νοημοσύνης σε διαφορετικά επίπεδα (Viens, 1990), και, σύμφωνα με τον ίδιο, τα παιδιά από την ηλικία των 5 ετών έχουν αναπτύξει, μέχρι ένα βαθμό, όλες τις μορφές της νοημοσύνης (Lewin, 1998).

Έτσι κατά την άποψή του, η διδασκαλία πρέπει να βασίζεται στις διαφορετικές αυτές μορφές νοημοσύνης και να προωθεί την ανάπτυξή τους. Γι’ αυτό, στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Χάρβαρντ των Η.Π.Α (Harvard Graduate School of Education), στην οποία διδάσκει ο Gardner, αναπτύχθηκε ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα και μία μέθοδος αξιολόγησης για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, που στηρίζεται σε αυτή τη θεωρία, και στην πεποίθηση ότι κάθε παιδί έχει διαφορετικές δεξιότητες, οι οποίες εκτείνονται σε κλίμακα’ αποτελούν δηλαδή ένα “φάσμα” μορφών νοημοσύνης. Το πρόγραμμα αυτό ονομάστηκε “Φασματικό Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης” (Project Spectrum).



Το “Σχέδιο” αυτό αρχικά προτάθηκε ως μέσο αξιολόγησης των ικανοτήτων των παιδιών, αλλά τελικά εξελίχθηκε και σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όχι με την έννοια των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που αντικαθιστούν τις δραστηριότητες μιας τάξης νηπιαγωγείου ή πρώτης δημοτικού, αλλά μιας προσέγγισης βασισμένης στη σημασία που έχει η αναγνώριση και η καλλιέργεια των διαφορετικών ικανοτήτων των παιδιών. Αυτή τη στιγμή χρησιμοποιείται ως μία προσέγγιση εκπαίδευσης και αξιολόγησης παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (4-8 ετών) και προσφέρει δραστηριότητες σε οκτώ τομείς: γλώσσα, μαθηματικά, κίνηση, μουσική, επιστήμες, μηχανική και κατασκευές, κοινωνική κατανόηση και εικαστικά (Chen, 1997).

Πώς όμως εξασκείται η πολλαπλή νοημοσύνη; Σύμφωνα με τον Gardner, δεν υπάρχει μαγική συνταγή. Σε οποιονδήποτε, του οποίου ο εγκέφαλος δεν έχει καταστραφεί, μπορούν να προσφερθούν υλικά σχετικά με κάθε μορφή νοημοσύνης για να οδηγηθεί σε ανακαλύψεις και να πετύχει εντυπωσιακά αποτελέσματα. Το πολιτισμικό υπόβαθρο είναι αυτό που προσδιορίζει μέχρι ποιο σημείο ανάπτυξης μπορεί να φτάσει κανείς (Walters & Gardner, 1986; Gardner & Walters, 1993b).

Σχετικά με τη διδασκαλία, ο Gardner πιστεύει ότι η πολλαπλή νοημοσύνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο ως περιεχόμενο διδασκαλίας όσο και ως τρόπος μετάδοσης αυτού του περιεχομένου. Σύμφωνα με την άποψή του τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να προωθούν την ανάπτυξη σε όλες τις μορφές νοημοσύνης και όχι μόνο τις γλωσσικές και τις μαθηματικές δεξιότητες, όπως συνήθως γίνεται. Μάλιστα οι μορφές που αγνοούνται περισσότερο, η σωματικο-κινηστική, η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική, είναι οι πλέον απαραίτητες στην εργασία. Γι’ αυτό, από μία εκπαιδευτική προσέγγιση που αναγνωρίζει και καλλιεργεί τις διάφορες μορφές νοημοσύνης, δεν έχει να επωφεληθεί μόνο το παιδί, αλλά όλη η κοινωνία (Chen, 1997).

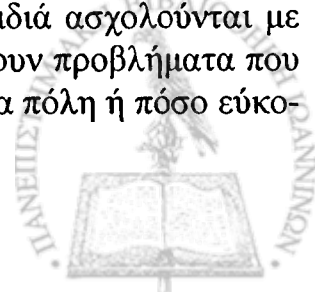
Με βάση τα παραπάνω, η τάξη στην οποία εφαρμόζεται το “Φασματικό Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης” είναι χωρισμένη σε γωνιές, οι οποίες περιλαμβάνουν μια ποικιλία από υλικά που έχουν σημασία για τα παιδιά και που ταυτόχρονα σχετίζονται με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Οι δραστηριότητες έχουν επίσης νόημα για τα παιδιά (π.χ. για να αναπτυχθούν γλωσσικά τα νήπια, μπορούν να πάρουν μία συνέντευξη ως δημοσιογράφοι) και υπάρχει δυνατότητα να ενσωματωθούν εύκολα στο πρόγραμμα των σχολείων. Κάποιες δραστηριότητες επινοήθηκαν από τους ερευνητές του “Φασματικού Σχεδίου Εκπαιδευτικής Δράσης”, ενώ άλλες προσαρμόστηκαν από άλλες πηγές. Για κάθε μορφή νοημοσύνης προτείνονται ποικίλες δραστηριότητες που αντικατοπτρίζουν διαφορετικές μορφές νοημοσύνης, ενώ εξασκούν και τονίζουν τις “ικανότητες-κλειδιά” της συγκεκριμένης μορφής. Όλες οι δραστηριότητες χωρίζονται σε τέσσερις τομείς: α) δραστηριότητες μικρής ομάδας που ξεκινούν από τα παιδιά, β) δραστηριότητες μικρής ομάδας που ξεκινούν από την παιδαγωγό, γ) δραστηριότητες μεγάλης ομάδας που ξεκινούν από τα παιδιά, και δ) δραστηριότητες μεγάλης ομάδας που ξεκινούν από την παιδαγωγό. Σε κάθε δραστηριότητα, η παιδαγωγός δίνει τα υλικά στα παιδιά, τους επιδεικνύει τον τρόπο που μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν, τους κάνει ερωτήσεις, και γενικά τους προσφέρει τη βοήθειά της, ώστε να μπορέσουν να αναδυθούν οι κλίσεις τους (Chen, 1997).



Οι δραστηριότητες μπορούν να τροποποιηθούν από την παιδαγωγό που θα τις χρησιμοποιήσει ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης της, πρόκειται δηλαδή για προσέγγιση, η οποία της δίνει πολλές επιλογές. Επίσης το “Φασματικό Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης” μπορεί να τροποποιηθεί, για να υποστηρίξει τη διδασκαλία που βασίζεται πάνω σε σχέδια εκπαιδευτικής δράσης. Σ’ αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε κάθε σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης δεν είναι απαραίτητο να γίνεται εξάσκηση σε όλες τις μορφές νοημοσύνης, ενώ όλες οι μορφές μπορούν να εξασκηθούν σε αντίστοιχες γωνίες (Chen, 1997).

Κατά τη διάρκεια μίας σχολικής μέρας, το πρωί τα παιδιά ασχολούνται με τα μαθηματικά, την ανάγνωση και τη γραφή, τις κοινωνικές σπουδές, τις επιστήμες κ.ά., μέσα από σχέδια εκπαιδευτικής δράσης. Το υπόλοιπο μισό της ημέρας επισκέπτονται την κοινότητα για περαιτέρω εξερεύνηση και μάθηση. Οι επισκέψεις αυτές πραγματοποιούνται σε ένα παιδικό μουσείο, μία παιδική χαρά, ένα θέατρο, ένα ωδείο, ένα μουσείο τέχνης κ.ά., και διαφέρουν από τους τυπικούς εκπαιδευτικούς περιπάτους, καθώς τα παιδιά ξαναγυρίζουν σε αυτούς τους χώρους συχνά, καθ’ όλη τη διάρκεια της χρονιάς, και μπορούν να συνεχίσουν κάποιο σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης που ξεκίνησαν σε μία προηγούμενη επίσκεψη, ή να κάνουν πρακτική των δεξιοτήτων τους σε αγαπημένες τους δραστηριότητες. Δεν επισκέπτονται όμως μόνο τα παιδιά την κοινότητα, αλλά και μέλη της κοινότητας επισκέπτονται τα παιδιά στο σχολείο, για να τους δείξουν το επάγγελμά τους, την τέχνη τους ή το χόμπι τους, και να εργαστούν μαζί με τα νήπια που έχουν εκφράσει ανάλογο ενδιαφέρον. Οι παιδαγωγοί προετοιμάζουν τα παιδιά γι’ αυτές τις εμπειρίες προγραμματίζοντας συζητήσεις και σχετικά σχέδια εκπαιδευτικής δράσης στην τάξη πριν και μετά τις επισκέψεις (Gardner & Blythe, 1993). Επιπλέον έχουν κατασκευαστεί “εκπαιδευτικές βάλιτσες” για μερικά θέματα, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχολείο, στο μουσείο ή στο σπίτι, ώστε να διεγείρουν διάφορες μορφές νοημοσύνης (Gardner & Blythe, 1993).

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων γίνεται μία αξιολόγηση από κάθε παιδί. Η αξιολόγηση αυτή είναι μία ατομική διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά ζωγραφίζουν, “γράφουν”, υπαγορεύουν κάτι στην παιδαγωγό κ.λπ. Σύμφωνα με τον Gardner, η αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται κυρίως για να βοηθήσει τα παιδιά. Πιστεύει ότι τα περισσότερα τεστ αφορούν μόνο δύο μορφές νοημοσύνης, τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική, τις οποίες αν διαθέτει κάποιος, μάλλον θα πάει καλά σ’ αυτά τα τεστ, ενώ αν δεν τις διαθέτει, θα συμβεί το αντίθετο. Η λύση είναι να επινοηθούν τρόποι που θα αξιολογούν απευθείας κάθε μορφή νοημοσύνης, αποφεύγοντας τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική. Για παράδειγμα, για να αξιολογήσει κανείς τη σωματικο-κινηστική νοημοσύνη, μπορεί να παρατηρήσει πώς μαθαίνει κάποιος έναν νέο χορό ή μια άσκηση, για να αξιολογήσει τη διαπροσωπική νοημοσύνη, μπορεί να παρατηρήσει πώς λύνει τις διαφορές του με τους άλλους κ.ο.κ. Κατά τον Gardner, ένας καλός τρόπος αξιολόγησης μπορεί να γίνει μέσα από μία μαθησιακή εμπειρία, κι ένας ακόμα καλύτερος μπορεί να πραγματοποιηθεί καθώς τα παιδιά ασχολούνται με σχέδια εκπαιδευτικής δράσης που τα ενδιαφέρουν, ή καθώς επιλύουν προβλήματα που έχουν νόημα γι’ αυτά (π.χ. πώς προσανατολίζονται τα παιδιά σε μία πόλη ή πόσο εύκολα απομνημονεύουν το θέμα μίας μελωδίας).



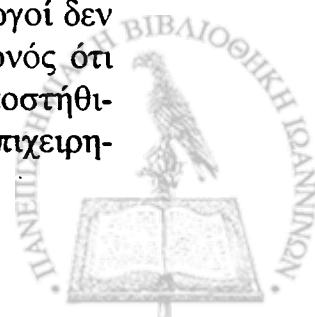
Μία άλλη προσέγγιση είναι η παρουσίαση των σχεδίων εκπαιδευτικής δράσης στα υπόλοιπα παιδιά, στους γονείς ή σε άλλα μέλη της κοινότητας' μαζί τους συζητούν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν, τις πηγές απ' όπου άντλησαν πληροφορίες κ.ά. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η παιδαγωγός έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει και να αξιολογήσει τις ικανότητες των παιδιών που σχετίζονται με διάφορες μορφές νοημοσύνης (Gardner, 1993; Koehnecke, 1994). Όσο για τους χώρους αξιολόγησης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν χώροι έξω από το σχολείο, όπως ένα πλανητάριο, ένα μουσείο, μία πινακοθήκη ή ένα αγρόκτημα.

Τα παιδιά στο σχολείο, στο μουσείο ή σε οποιονδήποτε άλλο χώρο βρεθούν, ενθαρρύνονται να εξερευνούν ελεύθερα, να κάνουν ερωτήσεις και να ανακαλύπτουν. Οι παιδαγωγοί προσφέρουν τη βοήθειά τους στα παιδιά, όταν τη χρειάζονται, και συγχρόως τα παρατηρούν και καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες ή εκθέματα, τα είδη των ερωτήσεων που κάνουν, τις δραστηριότητες στις οποίες αντιμετωπίζουν δυσκολία κ.ά. Επίσης οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν και εκείνοι τα παιδιά καθώς πραγματοποιούν τις δραστηριότητες και καταγράφουν αντίστοιχα τις παρατηρήσεις τους. Στο τέλος του χρόνου, οι παρατηρήσεις παιδαγωγών και γονέων συγκεντρώνονται μαζί με τις πληροφορίες που συλλέγονται από τα έργα των παιδιών, τις μαγνητοφωνήσεις τους κ.ά. και ανακεφαλαιώνονται σε μία έκθεση για κάθε παιδί. Σε αυτή την έκθεση, που δίνεται στους γονείς, περιγράφονται οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, καθώς και προτάσεις, με βάση τις συγκεκριμένες ικανότητες και αδυναμίες του τη δεδομένη περίοδο της ανάπτυξής του, ώστε να βοηθηθεί το παιδί (Gardner, 1993; Gardner & Blythe, 1993; Krechevsky, 1993).

Το “Φασματικό Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης”, που άρχισε να εφαρμόζεται το 1984, ως ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα εργασίας και μέθοδος αξιολόγησης για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη και δεν έχει δοκιμαστεί αρκετά, γι' αυτό και θα πρέπει να χρησιμοποιείται με επιφύλαξη, ειδικά ως πρόπος αξιολόγησης (Krechevsky, 1994; Epstein, Schweinhart & McAdoo, 1996).

Ακόμα και με την ίδια τη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη κάτοιοι συμφώνησαν, ορισμένοι διαφώνησαν, ενώ άλλοι την αγνόησαν. Εμείς υποστηρίζουμε τη θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη και το “Φασματικό Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης” και θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση σε μορφές νοημοσύνης που συνήθως αγνοούνται (π.χ. διαπροσωπική ή ενδοπροσωπική). Όμως, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν αρκετές εμπειρικές αποδείξεις, η θεωρία αυτή δεν έχει ελεγχθεί ακόμα με σοβαρά πειραματικά τεστ σε σχολικές τάξεις και πρέπει να διατηρούμε τις επιφυλάξεις μας (Gardner & Walters, 1993b).

Παρόλα αυτά, η θεωρία αυτή καθώς και το πρόγραμμα εκπαίδευσης και αξιολόγησης που απορρέει απ' αυτήν, το οποίο περιγράψαμε με συντομία προηγουμένως, μας παρέχουν ιδέες για την επίλυση ενός, κατά την άποψή μας, σημαντικότερου προβλήματος στην εκπαίδευση, το οποίο έγκειται στο ότι οι περισσότερες παιδαγωγοί δεν διδάσκουν αυτά που θέλουν πραγματικά να μάθουν τα παιδιά. Παρά το γεγονός ότι σχεδόν όλοι πλέον καταλαβαίνουν τη σημασία της κατανόησης και όχι της αποστήθισης, της δημιουργικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων, της διατύπωσης επιχειρη-



μάτων κ.ά., ωστόσο οι περισσότερες παιδαγωγοί, ανά τον κόσμο, χρησιμοποιούν υλικά, προγράμματα και μεθόδους αξιολόγησης που είναι αντίθετα με τις παραπάνω θέσεις (Perkins, 1992).

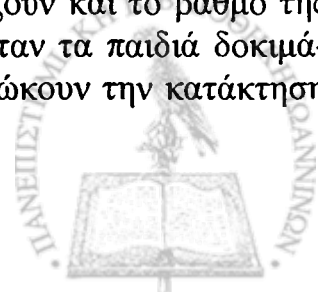
Αν οι παιδαγωγοί θέλουν πραγματικά τα παιδιά να μαθαίνουν, θα πρέπει να τα διδάσκουν πώς να κατανοούν καθώς, όπως ισχυρίζεται ο Gardner (1991), υπάρχουν όλο και περισσότερες αποδείξεις ότι ακόμα και μαθητές με όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις (φοίτηση σε καλά σχολεία, υψηλή βαθμολογία και επίδοση σε εξετάσεις, επιίλους κ.ά.), δεν καταλαβαίνουν επαρκώς αυτά τα οποία έχουν διδαχτεί στο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να θέσουν ως στόχο τους αυτό που ο Μαραγκουδάκης (1998) ονομάζει “αγωγή του αναπαραστατικού ή σκεπτόμενου νου”, σύμφωνα με την οποία παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να κατανοούν πραγματικά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να σκέφτονται ουσιαστικά. Για την προώθηση αυτού του είδους της αγωγής, πειραματίζεται τα τελευταία χρόνια η ομάδα του “Εκπαιδευτικού Σχεδίου Μηδέν” (Project Zero), κάτω από τη διεύθυνση των David Perkins και Howard Gardner, στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Χάρβαρντ των Η.Π.Α, και την ονομάζει “Διδασκαλία με στόχο την Κατανόηση” (Teaching for Understanding) (Perkins & Blythe, 1994; Hetland, Perkins & Wilson, 1997; Wiske, 1998a; Blythe & Associates, 1998).

Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην κατανόηση, που δεν είναι κάτι καινούργιο, δεδομένου ότι αποτελεί κοινό στόχο όλων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δίχως να παραβλέπονται οι άλλοι εκπαιδευτικοί στόχοι (Perkins & Blythe, 1994; Perkins, 1998a; 1999a). Αυτό που ισχυρίζεται η ομάδα του “Εκπαιδευτικού Σχεδίου Μηδέν”, είναι ότι η κατανόηση πρέπει να αποτελεί τον πρωταρχικό στόχο.

Κατανόηση θεωρείται εκείνη η νοητική κατάσταση του ανθρώπου, η οποία του εξασφαλίζει την ικανότητα να δρα, να σκέπτεται ή να πράττει σύμφωνα με αυτά που γνωρίζει (Perkins, 1998b; 1999b), δηλαδή να μπορεί να εξηγήσει κάτι σε κάποιον άλλον, να βρίσκει αποδείξεις και παραδείγματα, να γενικεύει, να κάνει αναλογίες, να χρησιμοποιεί ή να αναπαριστά κάτι με ένα νέο τρόπο, να κάνει σχετικές συγκρίσεις ή προβλέψεις κ.ά. (Perkins & Blythe, 1994; Perkins, 1998a; 1998b; 1999a). Επίσης σημαίνει να μπορεί κανείς να χρησιμοποιεί σε νέες καταστάσεις αυτά που έχει μάθει (Checkley, 1997; Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Gardner, 1999b). Κι’ αυτό διότι, σύμφωνα με τον Minsky (1994), αν κάποιος μαθαίνει κάτι με έναν μόνο τρόπο, είναι σαν να μην το έχει κατανοήσει καθόλου, με άλλα λόγια, όταν κανείς μαθαίνει κάτι “παπαγαλίζοντάς” το, στην ουσία δεν το κατανοεί. Προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση, πρέπει να μπορεί να συνδέει ό,τι μαθαίνει με ό,τι ήδη γνωρίζει. Ακόμα, σύμφωνα με τον Gardner, (1999a, 1999c) κατανόηση δεν σημαίνει να ξέρουμε πολλά πράγματα από λίγο, αλλά να γνωρίζουμε τα πράγματα σε βάθος.

Φυσικά, πρέπει να αναφερθεί ότι η κατανόηση είναι δύσκολο να επιτευχθεί, δεδομένου μάλιστα ότι υπάρχουν πολλές ατομικές διαφορές. Τόσο τα κίνητρα όσο και οι προκλήσεις παίζουν σημαντικό ρόλο και πολλές φορές καθορίζουν και το βαθμό της κατάκτησής της. Σύμφωνα μάλιστα με τον Gardner (1999a), όταν τα παιδιά δοκιμάσουν την “απόλαυση” της κατανόησης, θα συνεχίσουν να επιδιώκουν την κατάκτηση



της γνώσης για την υπόλοιπη ζωή τους. Αυτό αποτελεί και το όραμά του για την εκπαίδευση, το οποίο πιστεύουμε ότι πρέπει να μας εμπνεύσει όλους.

Η “Διδασκαλία με στόχο την Κατανόηση” είναι μία προσέγγιση, η οποία δεν δίνει έτοιμες απαντήσεις σε ερωτήματα, αλλά προτρέπει τις παιδαγωγούς να απαντήσουν οι ίδιες στις δικές τους ερωτήσεις. Κατά την άποψη της ομάδας του “Εκπαιδευτικού Σχεδίου Μηδέν” μία παιδαγωγός πρέπει να απαντήσει τα παρακάτω ερωτήματα: α) ποια θέματα είναι σημαντικά και αξίζει να τα κατανοήσουν τα παιδιά; β) τι πρέπει να κατανοήσουν τα παιδιά; γ) πώς μπορεί να προωθηθεί η κατανόηση; και δ) πώς μπορεί να γίνει αντιληπτό τι κατανόησαν τα παιδιά; Οι απαντήσεις που δίνει η ομάδα του “Εκπαιδευτικού Σχεδίου Μηδέν” σε αυτές τις ερωτήσεις είναι: α) να εντοπίσει η παιδαγωγός ορισμένα θέματα (generative topics), τα οποία ενδιαφέρουν τόσο τα παιδιά όσο και την ίδια, β) να θέσει έναν περιορισμένο αριθμό στόχων κατανόησης (understanding goals), γ) να αναζητήσει από τα παιδιά πράξεις δηλωτικές της κατανόησης (understanding performances), όπως να διευρύνουν, να συνθέτουν και να εφαρμόζουν σε νέες καταστάσεις ό,τι έμαθαν και, δ) να αξιολογεί διαρκώς τις πράξεις που σχετίζονται με τους στόχους αυτούς (ongoing assessment) (Perkins, 1998b; 1999c; Wiske, 1998b; Gardner, 1999d).

Η “Διδασκαλία με στόχο την Κατανόηση” δεν μας είναι άγνωστη, καθώς έχει πολλά κοινά με τον σωκρατικό τρόπο διδασκαλίας, κατά τον οποίο η παιδαγωγός θέτει ένα πρόβλημα ή θέμα και προωθεί την εξερεύνηση με διάφορες ερωτήσεις (π.χ. “τι νομίζεις γι’ αυτό;” ή “εσύ τι θα έκανες σ’ αυτή την περίπτωση;”). Τα παιδιά διαρκώς σκέφτονται προκειμένου να επλύσουν διάφορα προβλήματα και μαθαίνουν εξερευνώντας (Perkins, 1992). Φυσικά χρειάζεται και καθοδήγηση, “ώστε τα παιδιά να φτάσουν σε ορισμένους “σταθμούς” του νοητικού ταξιδιού που θεωρούνται σημαντικοί”, δηλαδή στους στόχους της κατανόησης (Outerbridge, 1998).

Η ανάπτυξη της κατανόησης είναι μία διαρκής διαδικασία, η οποία διέπει την εκπαιδευτική πρακτική και δεν μπορεί να επιτευχθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Perkins, 1998b). Καθώς μία παιδαγωγός προσπαθεί να εφαρμόσει αυτού του είδους τη διδασκαλία, επανεξετάζει το πρόγραμμά της, τις εκπαιδευτικές της δραστηριότητες, τον τρόπο αξιολόγησης που εφαρμόζει - αλλαγές οι οποίες αποτελούν καινοτομία για τη δομή ενός σχολείου ή μίας σχολικής κοινότητας.

Προς αυτή την κατεύθυνση πιστεύουμε ότι πρέπει να κινηθούν και να αφιερώσουν χρόνο και προσπάθεια οι παιδαγωγοί, οποιοδήποτε πρόγραμμα και αν εφαρμόζουν, και σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα, έτσι ώστε τα παιδιά να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις προκλήσεις ενός κόσμου που διαρκώς αλλάζει.

Βιβλιογραφία

- Blythe, T. & Associates (1998), *The teaching for understanding guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Checkley, K. (1997), “The first seven...and the eight: A conversation with H. Gardner”. *Educational Leadership* 55(1), 8-12.



- Chen, J. (1997)**, *Project Spectrum: Early learning activities*. Cambridge, MA: President and Fellows of Harvard College.
- Epstein, A., Schweinhart, L. & McAdoo, L. (1996)**, *Models of early childhood education*. Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Gardner, H. (1983)**, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1991)**, *The unschooled mind*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1993)**, *Multiple intelligences: The theory in practice*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1998)**, "A multiplicity of intelligences". *Scientific American Quarterly* 9(4), 19-23.
- Gardner, H. (1999a)**, "Art and the art of learning". Εισήγηση στο Project Zero Classroom '99. Cambridge, MA, 10-16/7.
- Gardner, H. (1999b)**, "Project Zero: Nelson Goodman's legacy in arts education". *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* (υπό έκδοση).
- Gardner, H. (1999c)**, "It's not what you know, it's how you use it that matters". *Teachers College Today* Spring, 8-9.
- Gardner, H. (1999d)**, "Multiple approaches to understanding" in C. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models, vol. 2*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, H. & Blythe, T. (1993)**, "A school of the future", in H. Gardner (Ed.), *Multiple intelligences: The theory in practice*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. & Boix-Mansilla, V. (1994)**, "Teaching and understanding in the disciplines and beyond". *Teachers College Record* 96(2), 198-218.
- Gardner, H. & Walters, J. (1993a)**, "A rounded version", in H. Gardner (Ed.), *Multiple intelligences: The theory in practice*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. & Walters, J. (1993b)**, "Questions and answers about multiple intelligences theory", in H. Gardner (Ed.), *Multiple intelligences: The theory in practice*. NY: Basic Books.
- Hetland, L., Perkins, D. & Wilson, D. (1997)**, "Teaching for understanding" in S. Venema, L. Hetland & K. Chalfen (Eds.) *The Project Zero classroom: New approaches to thinking and understanding*. Cambridge, MA: President & Fellows of Harvard College.
- Koehnecke, D. (1994)**, "Assessment in the all-day kindergarten: Using multiple intelligences". *National All-Day Kindergarten* 4(1), 4-5.
- Krechevsky, M. (1993)**, "The emergence and nurturance of the multiple intelligences in early childhood: The Project Spectrum approach", in H. Gardner (Ed.), *Multiple intelligences: The theory in practice*. NY: Basic Books.
- Krechevsky, M. (1994)**, *Project Spectrum: Preschool assessment handbook*. Cambridge, MA: President and Fellows of Harvard College.
- Lewin, A. (1998)**, "Bridge to another culture: The journey of the Model Early Learning Center", in C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children*. Norwood, NJ: Ablex Publ. Co.



- Μαραγκουδάκης Γ. (1998)**, *Αναζητώντας τον σκεπτόμενο νου: Διεπιστημονική ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Minsky, M. (1994)**, "Will robots inherit the earth?". *Scientific American*. Οκτώβριος.
- Outerbridge, D. (1998)**, "Understanding goals" in T. Blythe & Associates (Eds.) *The teaching for understanding guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Perkins, D. (1992)**, *Smart schools: Better thinking and learning for every child*. New York, NY: The Free Press.
- Perkins, D. (1998a)**, "What is understanding?" in M. Wiske (Ed.), *Teaching for understanding: Linking research to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Perkins, D. (1998b)**, "Understanding understanding" in T. Blythe & Associates (Eds.) *The teaching for understanding guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Perkins, (1999a)**, "Understanding up front". Εισήγηση στο Project Zero Classroom '99. Cambridge, MA, 10-16/7.
- Perkins, D. (1999b)**, "Individual and organizational intelligence". Εισήγηση στο Project Zero Classroom '99. Cambridge, MA, 10-16/7.
- Perkins, D. (1999c)**, "From idea to action" in L. Hetland & S. Veenema (Eds.), *The Project Zero classroom: Views on understanding*. Cambridge, MA: Project Zero.
- Perkins, D. & Blythe, T. (1994)**, "Putting understanding up front". *Educational Leadership* 51(5), 4-7.
- Viens, J. (1990)**, "Project Spectrum: A pluralistic approach to intelligence and assessment in early education, Part II". *Teaching Thinking and Problem solving* 12(3), 6-12.
- Viens, J. (1999)**, "Multiple intelligences today", in S. Baum, J. Viens & B. Slatin (Eds.), *Pathways to multiple intelligences: A guide for implementation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Walters, J. & Gardner, H. (1986)**, "The crystallizing experience: Discovering an intellectual gift", in Stenberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. NY: Cambridge University Press.
- Wiske, M. (1998a)**, *Teaching for understanding: Linking research to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Wiske, M. (1998b)** "What is teaching for understanding?", in M. Wiske (Ed.), *Teaching for understanding: Linking research to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.



Η αρχή της συνεργασίας στην διδασκαλία και μάθηση - μια κριτική εξέταση

*Αθανάσιος Μαρβάκης, Επίκ. Καθηγητής Κοινωνικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μάριος Μιχαηλίδης, Υπεύθυνος Διεξαγωγής των Πρακτικών Ασκήσεων Γενικής
Διδασκαλίας στο Παν/μιο Θεσσαλίας - Τμήμα Ειδικής Αγωγής*

Περίληψη

Η ενασχόληση με το θέμα αυτό έχει ως αφετηρία την εκτίμηση ότι πρόκειται για ένα αντικείμενο για το οποίο πραγματοποιείται έντονη ερευνητική δραστηριότητα τα τελευταία χρόνια. Αρκετοί υποστηρίζουν μάλιστα πως αυτή η αντίληψη μπορεί να μετασχηματίσει τις υπάρχουσες ψυχολογικές θεωρίες για τη μάθηση. Το κείμενο κινείται γύρω από τις εξής ενότητες: 1) παρουσιάζεται η χρησιμότητα της Συνεργατικής Μάθησης, 2) σκιαγραφούνται οι προϋποθέσεις και οι συνθήκες της Συνεργατικής Μάθησης και 3) επισημάνονται πιθανά προβλήματα και προτάσεις για την διασαφήνιση και την επέκταση του μοντέλου της Συνεργατικής Μάθησης.

Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία – Μάθηση αρχίζει να βρίσκει μια σημαντική θέση στον παιδαγωγικό – διδακτικό προβληματισμό και στη χώρα μας, γεγονός που προσιωνίζει και την όλο πιο τολμηρή εμφάνισή της στη διδακτική πράξη. Κάτω από το γενικό σύνθημα της προώθησης της «κοινωνικής μάθησης» και στη βάση της θεωρητικής της θεμελίωσης (κύρια «εποικοδομισμός»), αλλά, ταυτόχρονα, στα πλαίσια ενός ιδιαίτερα συγκεντρωτικού – γραφειοκρατικού, γενικά συντηρητικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρουσιάζει μια μεγάλη πρόκληση για μια άνευ όρων αποδοχή ή απόρριψη.

Η επικρατούσα αντίληψη στον τομέα αυτό παρουσιάζει τη μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης σε μικροομάδες ως αποκλειστική εφαρμογή της αρχής της συνεργασίας στη διδασκαλία – μάθηση. Οι θεωρητικοί κι ερευνητές του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου αναγκάζονται να την αναπαραγάγουν έτσι όπως αναπτύσσεται κύρια στο Βορειοαμερικανικό χώρο. Αυτό σημαίνει μια βαρύνουσα προβολή της αλληλεξάρτησης σε βάρος της αλληλεγγύης, υποβάθμιση του γεγονότος της αντανάκλασης των αυταρχικών δομών εξουσίας στην εσωτερική δομή και λειτουργία των ομάδων, αντιμετώπιση της αλλαγής της κοινωνικής συμπεριφοράς ως αντικείμενο μάθησης μέσω εξάσκησης συνεργατικών δεξιοτήτων, εργαλειοποίηση της συνεργασίας στα πλαίσια της αύξησης της αποδοτικότητας ανταγωνιστικών οργανώσεων (άρα και μαθητικών ομάδων), την παραμέληση, με λίγα λόγια, των συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών αλλά και του «πλούτου» των ανθρώπινων σχέσεων, στο πλαίσιο των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί ή όχι η συνεργασία. Τέλος, πολύ σημαντικότερο, δεν εστιάζεται η προσοχή της θεωρητικής παραγωγής στα συγκεκριμένα πρόσωπα – υποκείμενα της συνεργασίας και μάθησης – που καλούνται να μοιραστούν απόψεις, θέσεις, δραστηριότητες. Αυτά, που έχουν τους δικούς τους λόγους για να συνεργαστούν ή όχι, λόγους που δεν αναφέρονται πάντα και καθ' ολοκληρία σε κοινωνιογράμματα και σταθμισμένα ερωτηματολόγια

Βάσει των παραπάνω αναδεικνύεται ο σημερινός περιορισμός της εφαρμογής της συνεργασίας στις μικροομάδες, ο οποίος συνοδεύεται από μια «υπερτεχνολόγηση» στρατηγικών, μοντέλων κλπ. Ταυτόχρονα, δεν παραγνωρίζεται η σημασία της εφαρμογής της συνεργασίας όταν άνθρωποι διδάσκονται και μαθαίνουν, παρά επιχειρείται να αντιμετωπιστεί σε διευρυμένη βάση, μέσα στις συνθήκες εφαρμογής και στη βάση των προσωπικών προσανατολισμών των ανθρώπων, που εμπλέκονται σε αυτή.



Εισαγωγή

Η επιλογή του θέματος μας πηγάζει από το γεγονός, ότι πρόκειται για ένα επιστημονικό αντικείμενο για το οποίο πραγματοποιείται έντονη ερευνητική δραστηριότητα τα τελευταία χρόνια (βλ. Huber 1993). Αρκετοί πιστεύουν πως αυτή η νέα αντίληψη μπορεί να προωθήσει ή κιόλας να μετασχηματίσει ριζικά τις υπάρχουσες ψυχολογικές θεωρίες για τη μάθηση.

Η σύγκριση της ατομικής μάθησης και της μάθησης που συντελείται μέσα σε ένα μαθησιακό πλαίσιο, αποτελεί για περισσότερο από 70 χρόνια ένα επίμαχο θέμα, το οποίο, σύμφωνα με το Γεώργια (1992: 60) έχει προκαλέσει “ζωηρό ερευνητικό ενδιαφέρον” τόσο στο χώρο της Κοινωνικής όσο και της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας.

Στόχος στην παρούσα παρουσίαση είναι η παράταξη των κεντρικότερων σημείων και επιχειρημάτων που αφορούν στο θέμα αυτό. Στόχος μας είναι δηλαδή η σύντομη αναφορά και όχι η εμβάθυνση και διεξαγωγική συζήτηση του κάθε ένα ξεχωριστά. Η παρουσίαση θα κινηθεί γύρω από τα εξής σημεία:

- 1^ο Παρουσίαση της χρησιμότητας της Συνεργατικής Μάθησης
- 2^ο Σκιαγράφηση των προϋποθέσεων της Συνεργατικής Μάθησης
- 3^ο Επισήμανση πιθανών προβλημάτων και προτάσεις για τη διασαφήνιση και την επέκταση του μοντέλου της Συνεργατικής Μάθησης

1. Χρησιμότητα της Συνεργατικής Μάθησης

Το πρώτο ερώτημα στο οποίο καλούμαστε να απαντήσουμε σχετίζεται με τα τυχόν κοινωνικά οφέλη που προσφέρει το μοντέλο της Συνεργατικής Μάθησης.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία συναντάμε διάφορα είδη επιχειρημάτων που στοχεύουν να αναδείξουν τη κοινωνική χρησιμότητα της Συνεργατικής Μάθησης. Τα επιχειρήματα αυτά θα θέλαμε να τα κατατάξουμε σε τρεις κατηγορίες:

- 1) Σε μία πρώτη ομάδα μπορούν να ενταχθούν εκείνα τα επιχειρήματα τα οποία τονίζουν την προσφορά της Συνεργατικής Μάθησης στην λεγόμενη ‘κοινωνική υγιεινή’:

Η συνεργασία και η από κοινού μάθηση λειτουργούν έτσι, ώστε να περιοριστούν οι συγκρούσεις, να μειωθεί η ένταση και να εξουδετερωθούν οι προκαταλήψεις μεταξύ των συνεργαζόμενων ομάδων ή ατόμων. Ως αποτέλεσμα θα έχουμε δηλαδή την εξυγίανση των κοινωνικών σχέσεων διαφόρων - εθνικών, πολιτιστικών και άλλων - ομάδων.

Θεωρητική βάση αυτής της σκέψης συνιστά η διαδεδομένη «υπόθεση επαφής» (contact hypothesis) της Κοινωνικής Ψυχολογίας, σύμφωνα με την οποία η επαφή και η επικοινωνία μεταξύ ατόμων διαφόρων ομάδων έχει θετικές επιδράσεις πάνω στις σχέσεις τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ και η παρατήρηση, ότι η Συνεργατική Μάθηση βρίσκει θετική «ανταπόκριση» τις τελευταίες δεκαετίες στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής ιδιαίτερα στο πλαίσιο μιας πολιτικής ενάντια στην κοινωνική απομόνωση και στον κοινωνικό αποκλεισμό (desegregation).



2) Η δεύτερη, και ποσοτικά μεγαλύτερη, ομάδα περιλαμβάνει τα λεγόμενα «τεχνολογικά» ή πραγματιστικά επιχειρήματα για τη χρησιμότητα της Συνεργατικής Μάθησης:

Η από κοινού μάθηση μεγιστοποιεί την απόδοση των μαθητών, εφόσον τηρηθούν οι απαιτούμενες μεθοδικές υποδείξεις. Ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ, πως το επιχείρημα της μεγιστοποίησης της απόδοσης μέσω του συνεργατικού μοντέλου απευθύνεται συχνά σε συνάδελφους της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Το επιχείρημα αυτό στοχεύει να εξουδετερώσει κάποιες αμφιβολίες μέσα στο χώρο αυτό, παίρνοντας υπ' όψη, ότι η ενασχόληση του κλάδου αυτού με ομάδες και συλλογικότητες κυριαρχείται από το ερώτημα, κατά πόσο η ομάδα επηρεάζει την απόδοση των ατόμων (βλ. π.χ. Stroebe et al. 1996).

3) Πέρα από τέτοια επιχειρήματα τα οποία εν τέλει δίνουν έμφαση στην «εργαλειακή χρησιμότητα» της Συνεργατικής Μάθησης βρίσκουμε και κάποια που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «ανθρωπολογικά»: Όπως εκτιμά ο Michael Argyle στο βιβλίο του «Cooperation» (1991), η συνεργασία είναι πιο σύμμορφη με τις κοινωνικές διαστάσεις της φύσης του ανθρώπου.

Επιπλέον: Κοινωνική απήχηση και ενδιαφέρον απόκτησαν οι συνεργατικές μορφές μάθησης και εργασίας και από τις ανακατατάξεις στο χώρο της παραγωγής, ιδιαίτερα τα τελευταία 30 χρόνια.

Η εφαρμογή των «Νέων Τεχνολογιών» στην παραγωγή προωθεί - αλλά και απαιτεί - κοινωνικές ικανότητες, όπως συντονισμό, επικοινωνία, συναισθηματική συμμετοχή, κ. ά.. Το κοινωνικό πρότυπο ποιότητας και απόδοσης δεν μπορεί πλέον να περιορίζεται στον μεμονωμένο, ειδικευμένο εργάτη ή υπάλληλο. Το σύγχρονο παραγωγικό πρότυπο αποτελεί σήμερα η ομάδα (team), σε εργάτες και σε υπαλλήλους (βλ. Projektgruppe Automation und Qualifikation 1987).

Πολύ γνωστό και κλασσικό παράδειγμα είναι αυτό της Σουηδικής εταιρείας κατασκευής αυτοκινήτων Volvo, η οποία στις αρχές της δεκαετίας του 70 εισήγαγε το σχήμα της μικρής, και εν μέρει, αυτόνομης ομάδας στην παραγωγή.

2. Προϋποθέσεις της Συνεργατικής Μάθησης

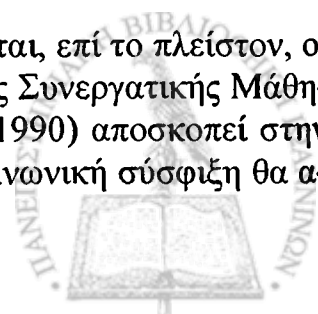
Το ερώτημα το οποίο έχουμε εδώ να απαντήσουμε είναι το εξής:

Κάτω από ποιες προϋποθέσεις και μέσα σε ποιες συνθήκες μπορεί να πραγματοποιηθεί η Συνεργατική Μάθηση;

Στο σημείο αυτό μπορεί να παρατηρήσει κάποιος στη σχετική βιβλιογραφία τη διαφοροποίηση

- σε συνθήκες που βρίσκονται έξω από αυτόν, από αυτήν που μαθαίνει, δηλαδή καταστάσεις και περιστάσεις στις οποίες διαδραματίζεται η μάθηση, και
- σε συνθήκες που βρίσκονται μέσα στο άτομο, δηλαδή υποκειμενικές καταστάσεις.

Με τον χαρακτηρισμό «συνθήκες καταστασιακές» εννοούνται, επί το πλείστον, οι επιμέρους μεθοδολογικές υποδείξεις των διαφόρων τεχνικών της Συνεργατικής Μάθησης. Έτσι π.χ., η τεχνική της Group Investigation του Slavin (1990) αποσκοπεί στη σύσφιξη των σχέσεων (social cohesion) μέσα στην ομάδα. Η κοινωνική σύσφιξη θα α-



σκήσει με τη σειρά της - σύμφωνα με την αξίωση της τεχνικής αυτής - θετική επίδραση στην απόδοση των μελών της ομάδας.

Από την οπτική γωνιά αυτού που μαθαίνει, στις συνθήκες που βρίσκονται έξω από αυτόν συγκαταλέγεται και ο διδάσκων. Η ειδικευση, η εκπαίδευση, τα κίνητρα, όπως και οι υποκειμενικές θεωρίες των διδασκόντων σχετικά με την διαδικασία της μάθησης και του μαθήματος αποτελούν σίγουρα σημαντική, αν όχι αποφασιστική, προϋπόθεση και συνθήκη της μάθησης.

Όπως ειπώθηκε προηγουμένως, πέρα από τις «καταστασιακές συνθήκες», στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά και σε συνθήκες που τοποθετούνται «μέσα» στα ίδια τα υποκείμενα που μαθαίνουν.

Μια τέτοια υποκειμενική συνθήκη είναι π.χ. η ατομική ιστορία μάθησης κατά την οποία τα υποκείμενα έχουν αναπτύξει ποικίλες στρατηγικές μάθησης. Τέτοιες στρατηγικές μπορούν να έχουν αποκρυσταλλωθεί επίσης και σε συγκεκριμένα «στιλ», μέσω των οποίων αντιμετωπίζονται νέες πληροφορίες, απαιτήσεις, αναθέσεις κ.λ.π.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί μια ακόμη σειρά συνθηκών της συνεργατικής μάθησης, η οποία αν και δεν αναφέρεται στη βιβλιογραφία, διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της διαδικασίας της μάθησης.

Εάν λάβουμε υπ' όψη τα επιχειρήματα τα οποία τονίζουν την κοινωνική διάσταση της ανθρώπινης φύσης, τότε θα έπρεπε να αποδεχθούμε και θεωρητικά μια επιπλέον συνθήκη της Συνεργατικής Μάθησης: Το ότι δεν μπορεί να περιοριστεί το ενδιαφέρον π.χ. των παιδιών για τους άλλους σε μια «εργαλειακή αλληλεξάρτηση».

Με άλλα λόγια, η πιθανή σημασία που κατέχει ο άλλος για μένα και εγώ για τον άλλο δεν περιορίζεται αναγκαστικά στην χρησιμότητα του για την ατομική εξέλιξη.

Κατά την ανασύσταση των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας το γεγονός ότι παρατηρούμε σχέσεις συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών δεν σημαίνει, ότι μπορούμε να τις περιορίσουμε μόνο για να αναδείξουμε την εκάστοτε ατομική «εργαλειακή χρησιμότητα» των δραστηριοτήτων των μαθητών.

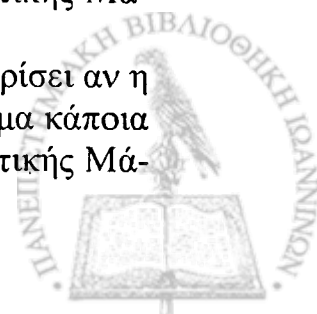
Χρειάζεται εδώ να προσθέσουμε, ότι μια τέτοια συνεργασία και αλληλοβοήθεια μπορεί να έχει «ίδια κίνητρα». Δηλαδή, κάνω κάτι, κοπιάζω, κουράζομαι κ.λ.π. από ενδιαφέρον για τον άλλο.

Έχοντας στο νου μας τα παιδιά του σχολείου θα μπορούσαμε να πούμε, ότι παρόλο που τα στέλνουμε αυτά στο σχολείο για την ατομική τους μάθηση - για αυτά τα ίδια σε τελική ανάλυση - αυτό δεν σημαίνει, ότι τα ίδια τα παιδιά πηγαίνουν αποκλειστικά και μόνο για αυτό τον λόγο στο σχολείο.

3. Επισημάνση πιθανών προβλημάτων και προτάσεις για την διασαφήνιση και την επέκταση του μοντέλου της Συνεργατικής Μάθησης

Οι προηγούμενες σκέψεις μας εισάγουν στο τρίτο μέρος της παρουσίασης αυτής, δηλαδή σε πιθανά προβλήματα και τυχόν ασάφειες του μοντέλου της Συνεργατικής Μάθησης και την ανάγκη για επέκτασή του.

1. Μια πρώτη ασάφεια του μοντέλου βρίσκεται στην αδυναμία του να ορίσει αν η Συνεργατική Μάθηση χρησιμοποιεί την «συνεργασία» για να μάθουν τα άτομα κάποια αντικείμενα, ή αν αποτελεί η ίδια η συνεργασία το αντικείμενο της Συνεργατικής Μά-



θησης. Στη δεύτερη περίπτωση η Συνεργατική Μάθηση θα ήταν μία απλή παραλλαγή της κοινωνικής μάθησης, δηλαδή της άσκησης στην κοινωνικότητα.

2. Η συνεργατική μάθηση εφαρμόζεται συνήθως σε διάφορα μορφωτικά πλαίσια. Θα χρησιμοποιήσω για παράδειγμα το σχολείο. Στο σχολείο ισχύουν διάφορες ρυθμίσεις, όπως η αξιολόγηση και οι μηχανισμοί επιλογής, που αναφέρονται στο άτομο και όχι σε ομάδες. Είναι φανερό π.χ. πως δεν μπορεί να μείνει στάσιμη μια σχολική τάξη ως ομάδα, παρά μόνον ορισμένοι μαθητές ως άτομα.

Τέτοιες ρυθμίσεις είναι, ως ένα βαθμό, ασύμβατες με τις συνεργατικές διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, και είναι πιθανόν να έχουν αρνητικές συνέπειες στις προαναφερόμενες διαδικασίες που εμπλέκονται στη συνεργατική μάθηση. Ως εκ τούτου το γενικότερο ανταγωνιστικό πλαίσιο του σχολείου βρίσκεται σε αντίθεση με τις επιδιώξεις της συνεργατικής μάθησης.

Υπάρχουν άλλωστε και άλλες παράμετροι, όπως π.χ. συγκρούσεις, κριτικές, και αντιπαραθέσεις, οι οποίες μέσα στο συγκεκριμένο ανταγωνιστικό πλαίσιο του σχολείου πιθανόν να μην οδηγούν στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι αυτές οι παράμετροι αποτελούν τους κεντρικούς άξονες μιας τεχνικής της Συνεργατικής Μάθησης γνωστής ως «μοντέλο σύγκρουσης» (conflict-model) των Johnson και Johnson (1987, 1994).

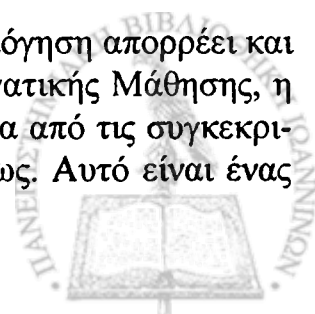
Κατά συνέπεια, μέσα σε ανταγωνιστικές συνθήκες, οι αντιπαραθέσεις, οι κριτικές και οι συγκρούσεις βιώνονται περισσότερο ως παράγοντες ανασφάλειας και ως προσωπικές επιθέσεις.

Και εκλαμβάνονται λιγότερο ως ευκαιρία για αποσαφήνιση και επαναπροσδιορισμό της σκέψης και της θέσης του κάθε υποκειμένου. Όπως διαπιστώνει και ο Huber (1987: 347), οι αντιπαραθέσεις κατά την διάρκεια του μαθήματος βιώνονται συνήθως αρνητικά. Με άλλα λόγια, και αν μπορούσαμε να μιλήσουμε από τη σκοπιά του μαθητή, το ανταγωνιστικό σχολικό πλαίσιο με «δένευ», με δεσμεύει στη θέση που υποστηρίζω εκείνη τη στιγμή. Αν «αφήσω» αυτή τη θέση για να αποδεχτώ, έστω και εν μέρει, μία άλλη, διατρέχω το κίνδυνο να υποστώ αρνητικές συνέπειες, π.χ. κατά την ατομική αξιολόγηση.

Γενικεύοντας λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχουν μια σειρά από επίπεδα συνεργασίας και μη-συνεργασίας που εμπλέκονται στη μάθηση. Έτσι για να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της Συνεργατικής Μάθησης χρειάζεται, κατά την άποψή μου, να συμπεριλάβουμε στις αναλύσεις μας αυτά τα διάφορα επίπεδα.

Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι αυτά τα διάφορα επίπεδα είτε βρίσκονται σε αντίφαση μεταξύ τους, είτε αλληλοαναιρούνται, είτε αλληλοενισχύονται. Τέτοιες αλληλεπιδράσεις μπορούν να οδηγήσουν στην απαισιόδοξη εκτίμηση, ότι η συνεργατική μάθηση σε ένα μη-συνεργατικό θεσμικό, κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί μια σισύφεια προσπάθεια.

Από αυτά μπορεί να συναχθεί, πως, μολονότι η ατομική αξιολόγηση απορρέει και από τις μεθοδολογικές υποδείξεις ορισμένων τεχνικών της Συνεργατικής Μάθησης, η αξιολόγηση αυτή αποκτά τον πιεστικό και αρνητικό της χαρακτήρα από τις συγκεκριμένες σχολικές ρυθμίσεις στις οποίες αναφερθήκαμε προηγουμένως. Αυτό είναι ένας



εξαιρετικά σημαντικός λόγος για να επαναθεωρήσουμε το σκέλος «συνεργασία» στο μοντέλο της Συνεργατικής Μάθησης.

Στο μοντέλο της Συνεργατικής Μάθησης η κατανόηση της έννοιας «συνεργασία» βασίζεται, από την μία πλευρά στην ορατή ύπαρξη εταίρων για συνεργασία, και από την άλλη πλευρά στην «εδώ και τώρα», στην περιστασιακή συν-πράξη.

Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι: Εμπεριέχει μια τέτοιου τύπου θεώρηση όλες τις ουσιώδεις πτυχές της «συνεργασίας», οι οποίες μπορούν να επιδράσουν πάνω στις διαδικασίες μάθησης ή παραλείπει κάποιες από αυτές;

Μια απάντηση στο ερώτημα αυτό βρίσκουμε στον L. S. Wygotski (AW Bd. 2: 12ff., 149f.), ο οποίος διευρύνει την έννοια της συνεργασίας. Σύμφωνα με τον L. S. Wygotski αυτή συμπεριλαμβάνει, εκτός από τις προαναφερθείσες πτυχές της, τη μίμηση, τις αυθόρμητες λεκτικές αντιπαραθέσεις, το αυθόρμητο παιχνίδι και άλλα. Με άλλα λόγια, εδώ διαφαίνεται καθαρά πως η έννοια της συνεργασίας δεν μπορεί να περιοριστεί αποκλειστικά και μόνο σε παιδαγωγικές διαδικασίες, και δη οργανωμένες.

Έχοντας ως αφετηρία μια τέτοια διευρυμένη θεώρηση νομίζω ότι μπορούμε να εξετάσουμε εδώ την εξής υπόθεση:

Είναι επαρκές να αντιπαραθέτουμε τη συνεργατική στη μη-συνεργατική μάθηση;

Η μήπως η μάθηση δεν μπορεί να νοηθεί καν χωρίς συνεργασία, στο βαθμό που είναι μια κοινωνική διαδικασία; Αν απαντήσουμε καταφατικά στο δεύτερο ερώτημα, τότε, οφείλουμε να «ψάχνουμε να βρούμε» τις διάφορες μορφές συνεργασίας, τα διάφορα σχήματα και τις διάφορες συνθήκες της, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με τα αντικείμενα και τα υποκείμενα της μάθησης.

Στην αναζήτηση αυτή νομίζω ότι χρειάζεται να κάνουμε ένα διαχωρισμό μεταξύ των «άμεσων» και των «διαμεσολαβημένων» μορφών συνεργασίας.

Έτσι, στο παράδειγμα του μοντέλου της Συνεργατικής Μάθησης, οι από κοινού δραστηριότητες των υποκειμένων που μαθαίνουν, θα μπορούσαν να καταταχθούν στις άμεσες μορφές συνεργασίας. Ενώ π.χ. η ανάγνωση ενός βιβλίου αποτελεί μια διαμεσολαβημένη μορφή συνεργασίας, καθώς το βιβλίο μεσολαβεί στη σχέση ανάμεσα στον αναγνώστη και στο συγγραφέα.

Φυσικά, τα προηγούμενα παραδείγματα είναι ενδεικτικά.

Αν όμως περιορίσουμε την έννοια της συνεργασίας στις άμεσες, μετρήσιμες, συν-πράξεις κατά την διάρκεια των σχολικών μαθημάτων, τότε θα βρεθούμε αντιμέτωποι με μια σειρά προβλημάτων. Τέτοια προβλήματα μπορεί να σχετίζονται με την ανάδειξη και την εξέταση των επιδράσεων που έχουν οι γενικότερες, διαμεσολαβημένες μορφές συνεργασίας, οι οποίες εμπεριέχουν και ανταγωνιστικές περιστάσεις.

Το σχολείο - εννοούμενο ως μια ιστορικά «αποκρυσταλλωμένη» και συνεπώς διαμεσολαβημένη μορφή συνεργασίας - διέπεται από μια ειδική και συγκεκριμένη οργάνωση, η οποία χαρακτηρίζεται από διάφορες χωροταξικές και ιεραρχικές διατάξεις και συθμίσεις σχετικά με το μάθημα (βλ. π.χ. Holzkamp 1993). Ως τέτοιες μπορούν να εληφθούν ενδεικτικά τα εξής:

- συγκρότηση της σχολικής τάξης βάσει της ηλικίας και όχι, ας πούμε, βάσει της ικανότητας των μαθητών
- Η τυχαία συγκρότηση της εκάστοτε τάξης



- Η ατομική αξιολόγηση, και άλλα.

Στο σημείο αυτό να υπογραμμίσουμε ότι χρειάζεται περαιτέρω έρευνα με σκοπό να διευκρινισθεί κατά πόσο συγκεκριμένες ρυθμίσεις και διατάξεις, όπως αυτές που αναφέρθηκαν, βρίσκονται σε συνάφεια με τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων της μάθησης και τις ανάγκες των υποκειμένων της μάθησης, δηλαδή τις ανάγκες τόσο του μαθητή όσο και του δασκάλου.

Ωστόσο παραμένει ακόμα ένα ερευνητικό ερώτημα:

Κατά πόσο αυτή η συγκεκριμένη σχολική οργάνωση εξαναγκάζει τα εμπλεγμένα υποκείμενα να δρουν σε ανεπαρκείς μορφές συνεργασίας;

Σε τελευταία ανάλυση πάντως, πιστεύουμε ότι οι ρυθμίσεις που οδηγούν σε ανεπαρκείς μορφές συνεργασίας ακυρώνουν τις θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές της μάθησης ως κοινωνικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, και τονίζοντας αυτό το σημείο, αυτές οι ρυθμίσεις είναι εξωτερικές, και γι' αυτό ξένες ως προς την μάθηση.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στην εκτίμηση, ότι ο προσανατολισμός της σχετικής έρευνας προς την κατεύθυνση που ήδη αναπτύχθηκε εδώ, θα μας όπλιζε με ουσιώδη επιχειρήματα για τη βελτίωση και την αλλαγή της σχολικής οργάνωσης.

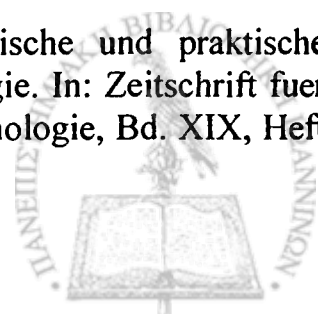
Έτσι, η σχετική συζήτηση δεν θα βασιζόταν μόνο σε επιχειρήματα ηθικής και πολιτικής φύσης, αλλά θα εμπλουτιζόταν με ερευνητικά δεδομένα από μια θεώρηση της μάθησης.

Μια θεώρηση της μάθησης σύστοιχη με τον κοινωνικό χαρακτήρα του αντικειμένου της.

Ίσως μόνο έτσι η αναζήτηση ενός καλύτερου σχολείου θα αποκτούσε μια επαρκή επιστημονική τεκμηρίωση.

Βιβλιογραφία

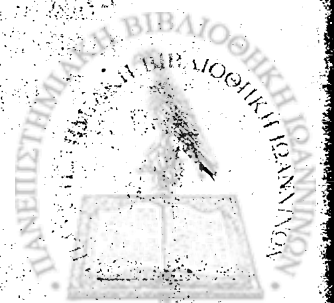
- Argyle, Michael (1991).** Cooperation. The Basis of Sociability. London: Routledge.
- Hertz-Lasarowitz, Rachel & Miller, Norman (1992)** (Eds.). Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinde, Robert A. & Groebel, Jo (1991).** Cooperation and Prosocial Behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holzkamp, Klaus (1993).** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus.
- Huber, Guenter L. & Maikler, Manfred (1987).** Bereitschaft zur Kooperation und Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung bei Studenten. Berichte aus dem Arbeitsbereich Paedagogische Psychologie Nr. 19, Institut fuer Erziehungswissenschaft I, Universtitaet Tuebingen.
- Huber, Guenter L. (1987).** Kooperatives Lernen: Theoretische und praktische Herausforderung fuer die Paedagogische Psychologie. In: Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie, Bd. XIX, Heft 4, σελ. 340-362.



- Huber, Guenter L. (1993)** (Hrsg.). Neue Perspektiven der Kooperation. (Ausgewaehlte Beitrage der Internationalen Konferenz 1992 ueber Kooperatives Lernen). Hohengehren/Baltmannsweiler: Schneider.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (1987)**. Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Englewood Cliffs (NJ, USA): Prentice-Hall Inc.
- Johnson, Roger T. & Johnson, David W. (1994)**. An overview of cooperative learning. In: Thousand, Jacqueline S. & Villa, Richard A. & Nevin, Ann I. (Eds.). Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers. Baltimore (MD, USA): Paul H. Brookes, σελ. 31-44.
- Projektgruppe Automation und Qualifikation (1987)**. Widersprueche der Automationsarbeit - Ein Handbuch. Berlin/Hamburg: Argument.
- Qin, Zhining & Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (1995)**. Cooperative versus Competitive Efforts and Problem Solving. In: Review of Educational Research, Vol. 65, No. 2, σελ. 129-143.
- Samples, Robert (1992)**. Cooperation: Worldview as Methodology. In: Davidson, Neil & Worsham, Toni (Eds.). Enhancing thinking through cooperative learning. New York/London: Teachers College Press, σελ. 29-40.
- Sharan, Shlomo (1990)** (Ed.). Cooperative Learning. Theory and Research. New York: Praeger.
- Sharan, Shlomo (1994)** (Ed.). Handbook of Cooperative Learning Methods. Westport (USA): Greenwood.
- Sharan, Shlomo (1994)**. Teaching in Small Groups. In: Husen, Torsten & Postlethwaite, T. Neville (Eds.). The International Encyclopedia of Education (Second Edition, Vol. 2.) Oxford: Pergamon & Elsevier, σελ. 6183-6187.
- Slavin, Robert E. (1994)**. Cooperative Learning. In: Husen, Torsten & Postlethwaite, T. Neville (Eds.). The International Encyclopedia of Education (Second Edition, Vol. 2.) Oxford: Pergamon & Elsevier, σελ. 1094-1099.
- Slavin, Robert E. (1990)**. Cooperative Learning. Theory, Research and Practice. Boston: Allyn and Bacon.
- Stevens, Robert J. & Slavin, Robert E. (1995)**. The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes and Social Relations. In: American Educational Research Journal, Vol. 32, No. 2, σελ. 321-351.
- Stroebe, Wolfgang et al. (1996)** (Eds.). Sozialpsychologie - Eine Einfuehrung. Berlin: Springer.
- Wygotski, Lew S. (1987)**. Ausgewaehlte Werke Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persoenlichkeit. Koeln: Pahl Rugenstein; Εδώ: Das Problem der Altersstufen und die Dynamik der Entwicklung σελ. 78-90; Die grundlegende Neubildung des Saeuglingsalters σελ. 139-150.



Γεώργας, Δημήτριος (1992). Πόσο αποτελεσματική είναι η μάθηση σε μικρές ομάδες; In: Ψυχολογία - Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, τομ. 1, τεύχος 1, σελ. 60-74.



«Ματιές» στη διδακτική διαδικασία από τη σκοπιά των «ειδικών» και των «αρχαρίων»

Μάριος Μιχαηλίδης⁹¹, Σταυρούλα Μίχου⁹²

Επισκόπηση

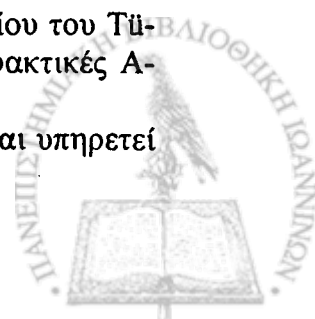
Η διδακτική διαδικασία παρατηρείται, αναλύεται και σχολιάζεται κάτω από το πρίσμα μιας ενιαίας παιδαγωγικής θεώρησης, που επιδιώκει την προώθηση της δημιουργικής και συλλογικής δραστηριότητας του ανθρώπου μέσα από την εκπαίδευση, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό στα πλαίσια των συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών. Η γενική αυτή στόχευση περιλαμβάνει την ανάπτυξη της αυτενέργειας, της κριτικής σκέψης και της συλλογικότητας των μαθητριών/ών, σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Εκτός από τις «θερμές» αυτές κατευθύνσεις, που προτείνονται από «ειδικούς», «αρχάριοι» της διδακτικής (φοιτητές) ανιχνεύουν στη διδασκαλία τις δικές τους εστίες ενδιαφέροντος, που είναι: πρώτιστα η κοινωνική-συναισθηματική της διάσταση, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η σύνδεση του μαθήματος με τα βιώματα των παιδιών, η «τύχη» των κάθε κατηγορίας «αδυνάτων» μαθητών και το ενδιαφέρον που (δεν) προκαλεί το μάθημα. Και οι δυο «ανατομικές ματιές» μπορούν να αξιοποιηθούν στη διαδικασία εκπαίδευσης των αυριανών δασκάλων, καθώς επικεντρώνουν σε «τομές» της σύγχρονης διδακτικής αντίληψης.

Αντικείμενο της ανακοίνωσης είναι η διαμόρφωση μιας «ανατομικής» ματιάς της Διδασκαλίας, ως πρότασης παρατήρησης, ανάλυσης και σχολιασμού της διδακτικής διαδικασίας, συμπληρωματικής ως προς τα άλλα δομικά υπάρχοντα της Γενικής Διδακτικής (Σχολής Βερολίνου κλπ., Meyer, 1987, Kron, 1993), καθώς και στον εμπλουτισμό της εκπαίδευσης των φοιτητριών/ών των Παιδαγωγικών Τμημάτων με τα δικά τους ενδιαφέροντα και απόψεις σχετικά με τη διδακτική διαδικασία. Αποτελείται από κατευθύνσεις για παρατήρηση διδασκαλιών, διατυπωμένες από τον υπεύθυνο των Πρακτικών Ασκήσεων (σκοπιά των «ειδικών») καθώς και από προσανατολισμούς παρατήρησης των ίδιων των φοιτητριών/ών, κατόπιν δικής τους επιλογής. Υποστηρίζει την παρατήρηση των διδακτικών διαδικασιών από μέρος των φοιτητριών/ών, έτσι ώστε να επικεντρώσουν σε –κατά τη γνώμη των ειδικών– «νευραλγικές» διαστάσεις της Διδασκαλίας, καθώς και να αναζητήσουν οι ίδιοι –και αυτοί με αυτενέργεια– πτυχές της, που αναγνωρίζουν οι ίδιοι ως σημαντικές. Οι τελευταίες, ακόμη και στην περίπτωση, που κατά τη γνώμη των «ειδικών» συνοδεύονται από «λαθεμένο» σχολιασμό, προσφέρουν εν είδη στοιχείων της **προσωπικής τους θεωρίας** (Ματσαγγούρας, 1999α), πολύτιμο υλικό για την κοινή επεξεργασία της διδακτικής προβληματικής στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους.

Χαρακτηριστικά της πρότασης

91. Ο Μάριος Μιχαηλίδης είναι δάσκαλος, Δρ. Κοινωνικών Επιστημών του Παν/μίου του Tübingen, έχει διδάξει «Θεωρία & Μεθοδολογία Διδασκαλίας» και διευθύνει τις Πρακτικές Ασκήσεις Γενικής Διδασκαλίας στο Παν/μιο Θεσσαλίας – Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

92. Η Σταυρούλα Μίχου είναι δασκάλα, έχει μετεκπαιδευτεί στην Ειδική Αγωγή και υπηρετεί στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παν/μίου Θεσσαλίας.



α. περιέχει τόσο την οπτική γωνία των «ειδικών», όσο και εκείνη των «αρχαρίων» φοιτητών, που δεν είναι πλέον μαθητές, αλλά όχι ακόμη επαγγελματίες δάσκαλοι, άρα, πλησιάζουν περισσότερο την ψυχολογία του μαθητή.

β. ξεκινάει από μια συγκεκριμένη «φιλοσοφία» της Διδασκαλίας –άρα και Σχολικής Μάθησης-, η οποία συμπυκνώνεται στη στόχευση: «Για Την Ανάπτυξη Της Δημιουργικής Και Συλλογικής Δραστηριότητας Του Ανθρώπου» και στο τρίπτυχο εξειδίκευσής της: «Αυτενέργεια, Κριτική Σκέψη, Συνεργατική Μάθηση», και, μάλιστα, στην αλληλεξάρτησή τους (Stern&Huber,1997, Davidson& Worsham,1992). Επομένως: η πρόταση «παίρνει θέση» για μια Διδασκαλία που ΔΕΝ αποσκοπεί στην αναπαραγωγή μιας ατομικιστικής παθητικότητας, ακρισίας και συμμόρφωσης, αλλά στη διαπαιδαγώγηση ενός σύγχρονου δραστήριου, κριτικά σκεπτόμενου και δρώντος, κοινωνικά ευαίσθητου πολίτη, όσο αυτό είναι δυνατόν στα πλαίσια της σύγχρονης δομής κοινωνίας και Σχολείου (Ματσαγγούρας, 1999β).

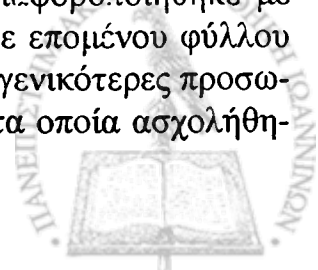
Πάντως, σε καμία περίπτωση ΔΕΝ μπορεί να αντιμετωπιστεί η πρόταση αυτή με απαιτήσεις μιας επιπλέον «συνταγογραφίας», δηλ. κλειστού μοντέλου παρατήρησης, αλλά μόνο ως ΜΙΑ συμβολή στη μελέτη των διδακτικών – μαθησιακών διαδικασιών, κάτω από μια συγκεκριμένη, συνεκτική «παιδαγωγικο-ιδεολογική» σκοπιά.

Διεξαγωγή ερευνητικού μέρους - Μέθοδος

Το εμπειρικό υλικό της εργασίας αποτελείται από τα «φύλλα παρατήρησης Διδασκαλίας» 45 φοιτητριών/ών του 5^{ου} εξαμήνου του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παν/μίου Θεσσαλίας. Οι παρατηρήσεις έγιναν σε «γενικές» - μη ειδικές – τάξεις Δημοτικών Σχολείων της πόλης του Βόλου και ακρολύθησαν δυο κατευθύνσεις: μια καθοδηγημένη από τη διεύθυνση των Πρακτικών Ασκήσεων (σκοπιά των «ειδικών») και μια ελεύθερη (σκοπιά των «αρχαρίων»), ώστε να δοθεί η δυνατότητα στις φοιτήτριες/ές να στραφούν προς τις πτυχές της διδασκαλίας, που για αυτούς είναι σημαντικές.

Η καθοδηγημένη παρατήρηση δεν απαιτούσε τη συστηματική χρήση κλειστών κλειδών παρατήρησης, καθώς αφ' ενός μεν αυτές απαιτούν εξειδικευμένους παρατηρητές, αφ' ετέρου δε, έστρεφε τις φοιτήτριες σε καίρια σημεία της Διδασκαλίας με απώτερο σκοπό τη συνειδητοποίηση των θεωρητικών ζητημάτων, τα οποία γίνονταν αντικείμενο μελέτης στο συνοδευτικό μάθημα της «Θεωρίας & Μεθοδολογίας της Διδασκαλίας».

Η επεξεργασία των παρατηρήσεων και σχολιασμών των φοιτητριών/ών έγινε κύρια με «ποιοτική» μέθοδο, λόγω όχι μόνο του μικρού μεγέθους του δείγματος, αλλά και επειδή το ζητούμενο δεν ήταν μια πλειοψηφούσα τάση των φοιτητριών/ών, σε σχέση με τα ζητήματα, που έθιγαν. Μας ενδιαφέρουν οι διαφορετικές γενικές κατευθύνσεις παρατήρησης και σχολιασμού, οι οποίες τυποποιούνται στα πλαίσια της «ποιοτικής» ανάλυσης (Glaser& Strauss,1968, Held,1987, Strauss,1994). Έτσι, ήδη μετά την ανάλυση του πρώτου φύλλου παρατήρησης επιχειρήθηκε μια ένταξη των σημείων του σε κατηγορίες (συστηματοποίηση), η οποία εμπλουτίστηκε και διαφοροποιήθηκε με τις συγκρίσεις των πρώτων αυτών δεδομένων με τα δεδομένα κάθε επομένου φύλλου παρατήρησης. Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας ανιχνεύτηκαν οι γενικότερες προσωπικές αντιλήψεις των φοιτητριών/ών σχετικά με τα ζητήματα, με τα οποία ασχολήθη-



καν. Στην πορεία αυτή το δείγμα «κορέστηκε» αρκετά γρήγορα, οπότε μπορεί να υποστηριχθεί μια σχετική επάρκεια των συμπερασμάτων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δυο «οπτικές γωνίες», εκείνη των «ειδικών» και η άλλη των «αρχαρίων».

«Ματιές» από τη σκοπιά των «ειδικών»:

Η καθοδηγημένη παρατήρηση των διδασκαλιών από τις φοιτήτριες επικεντρώνει αρχικά στο οργανωτικό πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων στην τάξη, ως παράγοντα γενικότερης διαπαιδαγώγησης αλλά και μάθησης των γνωστικών αντικειμένων καθώς και λόγω του ότι ήταν πιο κοντά στις παιδαγωγικές-διδασκτικές γνώσεις των φοιτητριών/ών.

1. Αρχικά, λοιπόν, ζητήθηκε η διαπίστωση της **Μορφής Κοινωνικής Οργάνωσης της Τάξης** (μετωπική - κύκλος ή «Π» - ομάδες, Meyer,1987, Slavin,1995, Sharan,1994), η μελέτη της επικοινωνίας δασκάλου – μαθητών (Flanders, 1970) καθώς και της διαμαθητικής επικοινωνίας (Hertz-Lazarowitz&Miller,1992, Huber,1993, Ματσαγούρας,1995), με το ερωτηματικό της λειτουργίας ή όχι μαζικοποιημένων – αυταρχικών, εξατομικευμένων ή συνεργατικών τύπων δράσης και στα δυο κοινωνικά επίπεδα, που αναφέρθηκαν. Δόθηκε προσοχή στην αποφυγή εξαγωγής πρόωρων συμπερασμάτων από τη θέαση της γεωγραφικής και μόνο διάταξης των θρανίων, καθώς αυτή είναι απλά και μόνο μια χωροταξική προϋπόθεση ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων κι επικοινωνίας. Επίσης, στη συνύπαρξη διαφορετικών μορφών κοινωνικής οργάνωσης στα πλαίσια της ίδιας Διδασκαλίας, με το ερωτηματικό –και δική μας υπόθεση- ότι κάποια από αυτές λειτουργεί ως κυρίαρχη. Τέλος, ζητήθηκε η μελέτη της λειτουργίας της διαμαθητικής επικοινωνίας, ώστε να διαφοροποιηθεί ο «νόμιμος» συνεργατικός της χαρακτήρας από την «παραβατική» της φύση (ως «στρατηγική αποφυγής του κινδύνου» κλπ.). Σε συνάφεια με αυτά, οι φοιτητές προσανατολίζονται να εμβαθύνουν στην **κοινωνικο-συναισθηματική ποιότητα** της διαμαθητικής επικοινωνίας, που σηματοδοτεί συνεργασία – αλληλεγγύη ή ανταγωνισμό, αντιπαράθεση και μείωση του συμμαθητή. Η παραπάνω θεματολογία επιλέχτηκε και για λόγους συνάρτησής της με την ανάπτυξη της **αυτενέργειας** των μαθητριών/ών.

2. Στη συνέχεια και σε σχέση με τα παραπάνω οι οδηγίες παρατήρησης στράφηκαν προς το **κοινωνικό περιεχόμενο** των παρεμβάσεων της δασκάλας, αντίστοιχο των τύπων **διδασκτικού στυλ** (Ματσαγούρας, 2000): στενός – ασφυκτικός έλεγχος των μαθησιακών δραστηριοτήτων των μαθητριών/ών (προτάσσοντας την εξουσία της και χρησιμοποιώντας πειθαρχικά μέσα), «δημοκρατική» λειτουργία (θέτοντας ζητήματα σε συζήτηση, αντιμετωπίζοντας τις μαθήτριες/ές της σαν συνομιλήτριες/ές της, παίρνοντας υπ' όψιν της τις προτάσεις τους και συνθέτοντας κοινά αποδεκτούς κανόνες) ή «καθαρός» μαθητοκεντρισμός (αφήνοντας τις μαθήτριες/ές να επιλέξουν τη φύση και την οργάνωση των δραστηριοτήτων τους και παρέχοντάς τους *υποστήριξη*, σε ό,τι αυτές αποφασίσουν).

3. Ως βασικό πυλώνα των σύγχρονων απαιτήσεων στη διδασκαλία επιλέγεται η **Ενεργοποίηση - προώθηση, ενθάρρυνση της αυτενέργειας των μαθητριών/ών**, με γενικό κριτήριο την ανάληψη πρωτοβουλιών αναζήτησης της γνώσης εκ μέρους τους,



με τη βοήθεια, φυσικά της δασκάλας/του δασκάλου (Stern & Huber, 1997, Joyce & Weil, 1992, Mandl & Friedrich, 1995, Dewey & Kilpatrick, 1935). Το κριτήριο αυτό εξειδικεύτηκε στους παρακάτω δείκτες, που αφορούν στα στάδια της αρχικής και μετέπειτα επεξεργασίας του μαθήματος:

3.1. Αρχική προσέγγιση της νέας ενότητας του μαθήματος:

- α) Την «παραδίδει» η δασκάλα; ή
- β) Την επεξεργάζονται κάτω από την καθοδήγηση της δασκάλας με ερωταποκρίσεις; ή
- γ) Τη μελετούν απ' ευθείας στα βιβλία τους; ή
- δ) Την προτείνουν οι ίδιες - την εισάγουν με δικές τους ερωτήσεις και την επεξεργάζονται με δική τους πρωτοβουλία και αλληλεπίδραση με τη δασκάλα; ή...; ή...; ή...; (αφήνεται σκόπιμα ανοιχτό σε ό,τι άλλο παρουσιαστεί στην πράξη).

3.2. Επεξεργασία της νέας ενότητας του μαθήματος

α. Ασκήσεις, που λύνουν οι μαθήτριες/ές μόνες τους:

- έχουν υψηλό επίπεδο απαιτήσεων ή είναι απλά μηχανιστικές – επαναληπτικές, χωρίς να προκαλούν ιδιαίτερη ενεργοποίηση των μαθητριών/ών;

- παρακινούνται οι μαθήτριες στο να συστηματοποιήσουν και γενικεύσουν τις παρατηρήσεις τους ή ενέργειές τους, κι έτσι, να «βγάλουν το γραμματικό κανόνα», ή τη γενική αρχή μιας μαθηματικής διαδικασίας ή μιας λειτουργίας, ή μια κρίση, ένα συμπέρασμα, μια έννοια...;

β. Εμπλέκονται οι μαθήτριες σε άμεσες παρατηρήσεις φαινομένων, σε πειράματα ή πλάνα δράσης (projects), όπου δρουν οι ίδιες, έχοντας τη μικρή και περιστασιακή υποστήριξη της δασκάλας;

γ. Γενικά, δουλεύουν σε σχετική αυτονόμηση από τη δασκάλα τους ή κάτω από τη «στενή» – συνεχή καθοδήγηση – έλεγχό της;

4. Κεφαλαιώδες και βαθιά αντιφατικό ζήτημα της Σχολικής Διδακτικής αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, η Διδακτική αντιμετώπιση του Λάθους (Ματσαγγούρας, 1999β): Η αντίφαση πηγάζει από τα θεμελιακά χαρακτηριστικά του Σχολείου:

- από τη μια μεριά δεν ανήκει άμεσα στη σφαίρα της Παραγωγής, αλλά στην προετοιμασία της και λειτουργεί σε καθεστώς μικρής ή μεγάλης απόσπασης από αυτήν.

- από την άλλη μεριά «μοιράζει» ευκαιρίες παραπέρα μόρφωσης / καριέρας, μέσα από τους μηχανισμούς αξιολόγησης κι επιλογής.

Δόθηκε, λοιπόν, η κατεύθυνση να παρατηρηθεί ο χειρισμός – αξιοποίηση των λαθών σε σχέση με την επίδρασή του στις δυο διαστάσεις της μαθησιακής δραστηριότητας: τη γνωστική και την κοινωνικο-συναισθηματική. Το ζήτημα αυτό δεν έχει μόνο τη γενική παιδαγωγική διάσταση (αντιμετώπιση ανθρώπινου λάθους σε διαδικασία εκπαίδευσης), αλλά συνδέεται παραπέρα και άμεσα με τη δυνατότητα ενεργοποίησης των μαθητών: ενεργοποιείται κάποιος αναζητώντας τη γνώση (με πειράματα, παρατηρήσεις, εναλλακτικές υποθέσεις, καινοτόμες λύσεις) όταν δε φοβάται τη «δαμόκλειο σπάθη» των συνεπειών των πολύ πιθανών λαθών, που θα κάνει, αφού προσπαθεί ν' ανοίξει σχετικά αυτόνομα νέους δρόμους. Αυτός μπορεί, έτσι, να εξελιχθεί σε ερευνητή – παραγωγό νέας γνώσης, που κάθε επιτυχημένο βήμα του θα συνοδεύεται αναγκαστι-



κά από σωρεία λαθών. Πρέπει να έχει μάθει να μη τα φοβάται, αλλά να τα αντιμετωπίζει με αυτοκριτικό πνεύμα, με στόχο να βγάζει συμπεράσματα.

Ενδεικτικά, δόθηκε ένας κατάλογος πιθανών αντιδράσεων της δασκάλας σε περίπτωση λάθους:

α. Επιπλήττει τη μαθήτριά για το συγκεκριμένο λάθος (λεκτικά ή μη-λεκτικά ή και με τα δυο, με επιτιμητικό ή ειρωνικό τρόπο).

β. Επιπλήττει τη μαθήτριά για τη γενική της δραστηριότητα κι επίδοση (π.χ.: «ποτέ δεν προσέχεις», «είσαι αδιόρθωτη», «πάλι τα έκανες θάλασσα»...)

γ. Συγκρίνει τη λαθεμένη απάντηση / λύση ή τη συνολική επίδοση της μαθήτριάς με εκείνη των «καλών» μαθητριών («για δες τις άλλες!»).

δ. Δεν απαντάει και **απευθύνεται** σε άλλη μαθήτριά, μέχρι να πάρει τη σωστή απάντηση.

ε. Διορθώνει το λάθος χωρίς «πειθαρχικό μέτρο».

στ. Διορθώνει το λάθος αξιοποιώντας το για **ανατροφοδοτική** επεξεργασία (αναζητεί τις αιτίες, προχωρεί σε επεξηγήσεις, κάνει επαναλήψεις).

ζ. Στέκεται στην ίδια μαθήτριά και την **καθοδηγεί** σε **επανεξέταση** του ζητήματος (με παύση, με μορφασμό, με επανάληψη ή τροποποίηση της ερώτησης, ρωτώντας «πώς το βρήκε», με «εις άτοπον απαγωγή», με «κατευθυντήριες» ερωτήσεις ή νύξεις προς την κατεύθυνση της σωστής απάντησης...). Θέτει τα ίδια ζητήματα στις ομάδες / στην τάξη. Μοντέλο: η «λογική» της αξιοποίησης της «Ζώνης Επικείμενης Εξέλιξης» κατά Vygotski.

η. Δεν αξιολογεί απαντήσεις/λύσεις μέχρι ν' ακούσει/δει περισσότερες - μετά τις παραθέτει για συστηματοποίηση, επεξεργασία και αξιολόγηση. Μοντέλο: «Brain storming».

θ. Ενθαρρύνει τις μαθήτρίες να αναλάβουν πρωτοβουλίες αναζήτησης της γνώσης (παρατηρήσεις, πειράματα...), να εκφραστούν γραπτά και προφορικά, να προτείνουν και δοκιμάσουν λύσεις, συμπληρώνοντας πως είναι φυσικό να κάνουν λάθη, να τα συζητήσουν και να μάθουν από αυτά.

5. Μετά η παρατήρηση στράφηκε σε μια πιο ολική «εικόνα» της διδασκαλίας, καθώς είχε προχωρήσει η αντίστοιχη θεωρητική επεξεργασία του ζητήματος. Οι φοιτήτριες προσανατολίστηκαν, λοιπόν, προς τη «διάγνωση των **Σκοπών – Περιεχομένων – Μεθόδων – Μέσων της Διδασκαλίας** (κατά το μοντέλο της Σχολής του Βερολίνου, Meyer, 1987, Kron, 1993). Το ερώτημα εξειδικεύεται παραπέρα στην κατεύθυνση αναζήτησης των ευρύτερων και ειδικότερων σκοπών, που απορρέουν τόσο από την «ύλη» του μαθήματος, όσο και από την ακολουθούμενη διδακτική μέθοδο. Επί πλέον τίθεται το ζήτημα της ευελιξίας – επικαιροποίησης – εναλλακτικότητας του μαθήματος:

- αν ακολουθείται πιστά το «βιβλίο του μαθητή» και μόνο, ή

- αν στρέφεται η διδασκαλία σε επίκαιρα ζητήματα ή ερωτήματα των μαθητών, αν περιλαμβάνει εναλλακτικές δραστηριότητες (δραματοποίηση, παρατήρηση, πείραμα) αντίθετα με την «κουλτούρα» του βερμπαλισμού, καθώς και αν παρεμβαίνει στο πρόβλημα της σχέσης «όγκος της ύλης» / διαθέσιμος χρόνος, προκειμένου να συντελεσθεί κριτική επεξεργασία και εμπέδωση του «προβλεπόμενου περιεχομένου» από ΟΛΕΣ τις μαθήτριες/ές, ιδιαίτερα εκείνες/ους των χαμηλών επιδόσεων.



6. Ακολουθώντας την εξέλιξη του αντίστοιχου θεωρητικού μαθήματος συνεχίστηκε η παρατήρηση σε «μακρο-επίπεδο» εστιάζοντας στην εξέλιξη της **Διδακτικής διαδικασίας** (Ματσαγγούρας, 1999β, Joyce & Weil, 1992, Terhart, 1989): αλληλουχία των διδακτικών ενεργειών της δασκάλας, σε συνδυασμό με τις μαθησιακές ενέργειες των μαθητριών/ών, έτσι ώστε να μην μονοπωλείται το ενδιαφέρον των φοιτητριών από τις δραστηριότητες της δασκάλας.

7. Επόμενο ζήτημα στρατηγικής σημασίας αποτέλεσε η προώθηση – ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητριών για **κριτική σκέψη** (Brueg, 1994, Ματσαγγούρας, 1999β, Mandl & Friedrich, 1992), με εξειδίκευση στις παρακάτω ενέργειες:

α. εάν κατά την επεξεργασία του κειμένου της «Γλώσσας» γίνεται συζήτηση με αναπτυγμένα επιχειρήματα & αιτιολογημένες κρίσεις, χωρίς αντιπαράθεση στείρων «ναι» και «όχι».

β. εάν κατά την επεξεργασία των ασκήσεων της «Γλώσσας» γίνεται συζήτηση για την «εξαγωγή» ή την εφαρμογή της ουσίας του γραμματικού φαινομένου («κανόνα»), που ενυπάρχει σε αυτές.

γ. εάν στα μαθήματα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, Ιστορίας, Θρησκευτικών, Φυσικής η «ύλη» προσεγγίζεται & ελέγχεται με στείρα απομνημόνευση («παπαγαλία») ή γίνεται αντικείμενο διαλογικού προβληματισμού, με αναφορά σε ερωτήσεις, θεματικά κέντρα βάρους, με αναδόμηση - αναδιάρθρωση (αλλαγή θεματικής διάταξης) του κειμένου.

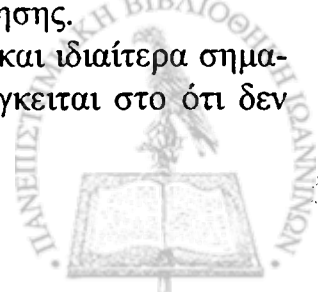
8. Ακολουθεί η προβληματική της **οργάνωσης - διεύθυνσης της τάξης** (classroom management), (Lewin & Nolan, 1991), με επικέντρωση στην εμφάνιση, αιτιολογία και «διαχείριση» κρίσεων κατά τη διδασκαλία: «απειθαρχία», αντιπαραθέσεις μεταξύ συμμαθητριών/ών, κακή συνεννόηση κλπ. Θεωρήθηκε σημαντικό, καθώς τα «κρισιακά φαινόμενα» είναι ιδιαίτερα δυσάρεστα, φθοροποιά και συχνά στις σχολικές τάξεις, για λόγους κύρια δομικούς-θεμελιακούς, που ανάγονται στο χαρακτήρα της σημερινής εκπαίδευσης και στα δεδομένα κοινωνικά πλαίσια, καθώς και για λόγους ειδικούς-περιστασιακούς. Ειδικότερα, δόθηκε η κατεύθυνση για: τις «φαινομενικές» αλλά και βαθύτερες τους αιτίες, την εξέλιξή τους και τους χειρισμούς της δασκάλας, καθώς και τις συνέπειες της εμφάνισής τους και της συγκεκριμένης κατάληξής τους, ως προς το γνωστικό και τον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα της διδασκαλίας.

9. Τέλος, και σε συνδυασμό με την επίσκεψη δυο «εναλλακτικών» τάξεων στην περιοχή του Πηλίου τη σχετική συζήτηση που επακολούθησε (Röhrs, 1991), ζητήθηκε μια εκτίμηση για το εάν η διδασκαλία αποτελεί

- από τη σκοπιά των μαθητών (έπρεπε να τους ρωτήσουν) ένα καθημερινό, αναπόφευκτο, «**καταναγκαστικό έργο**», απαραίτητο για να εισπράξουν ένα «μπράβο» - έναν καλό βαθμό & να αποφύγουν αρνητικές γι' αυτές/ούς συνέπειες, ή ένα «**συναρπαστικό ταξίδι**» στον κόσμο του καινούριου, των νέων ικανοτήτων, της γνώσης και

- από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών απλά μια καθημερινή ρουτίνα, που ολοένα χάνει το ενδιαφέρον της ή πρόκληση έμπνευσης και παραπέρα μάθησης.

Από την οπτική γωνία των ειδικών απουσιάζει ένα σύγχρονο και ιδιαίτερα σημαντικό θέμα: εκείνο της **Μεταγνώσης** (McGilly, 1994). Ο λόγος έγκειται στο ότι δεν



μπορούσε να διδαχθεί στο θεωρητικό μάθημα του χειμερινού εξαμήνου, γι' αυτό και δεν τέθηκε ολοκληρωμένα και αυτόνομα.

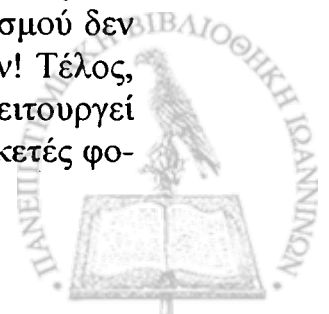
«Ματιές» από τη σκοπιά των «αρχαρίων»:

Όπως έχει ήδη καταταθεί, σε αυτό το σημείο παρατίθενται μόνο εκείνες οι πλευρές της διδακτικής διαδικασίας, προς τις οποίες στράφηκαν οι φοιτήτριες/ές κατόπιν δικής τους επιλογής, για να τις παρατηρήσουν και σχολιάσουν.

A. Την *κυρίαρχη* θέση στις γραπτές τους παρατηρήσεις κατέχουν ζητήματα που εντάσσονται στην κοινωνική-συναισθηματική διάσταση της Διδασκαλίας: στις *διαπροσωπικές σχέσεις*, που αναπτύσσονται στην τάξη, επομένως και στο *ψυχολογικό «κλίμα»*, που «παράγεται» στη βάση αυτών των σχέσεων. Στον τομέα αυτόν συμπεριλαμβάνονται ζητήματα *μορφής κοινωνικής οργάνωσης της τάξης, επικοινωνίας δασκάλας-μαθητών καθώς και διαμαθητικής, οργάνωσης - διεύθυνσης της τάξης (Classroom Management), διδακτικού στυλ* και γενικότερα σχόλια περί της *«προσωπικότητας» και γενικότερης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών*.

A.1. Αξιολογούν θετικά ό,τι από τα παραπάνω απορρέει από μια κατά το δυνατόν «δημοκρατική» - μαθητοκεντρική και συλλογική συμπεριφορά των άμεσων κοινωνικών παραγόντων της Διδασκαλίας: «ενθαρρυντικό, δημοκρατικό κλίμα», παιδαγωγική σχέση με αγάπη, ηπιότητα και κατανόηση προς τους μαθητές, αλλά και ύπαρξη κανόνων και «ορίων» από τη μεριά των παιδιών, ως πλαίσιο αυτορύθμισης της τάξης. Ταυτόχρονα στέκονται σε αρκετά περιστατικά αυταρχισμού, τιμωριών, ειρωνείας, μη ευγενικής συμπεριφοράς από τη μεριά των εκπαιδευτικών και τα κατακρίνουν. Σε συσχέτιση με τα παραπάνω, αρκετές φοιτήτριες/ές παρατηρούν έναν άκρατο *δασκαλοκεντρισμό*, ο οποίος υλοποιείται σε μια πιεστική, «ασφυκτική» παρέμβαση των δασκάλων και καθοδήγηση των δραστηριοτήτων των μαθητών. Χαρακτηριστικά, διαπιστώνουν περιπτώσεις δέσμευσης της ελευθερίας έκφρασης των παιδιών από τη δασκάλα: όταν αυτή κάνει παρατηρήσεις του τύπου: «μη σηκώνετε χέρι αν δεν είστε σίγουροι» ή όταν τα παιδιά δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους τη στιγμή που η δασκάλα τα επιπλήττει, κατά τη γνώμη τους, άδικα. Τα παραπάνω φαινόμενα συνδέουν με το πρόβλημα της ανάπτυξης αυτοπεποίθησης - «καλλιέργειας της εμπιστοσύνης των μαθητών στον εαυτό τους».

A.2. Στον τομέα της *μορφής κοινωνικής οργάνωσης της τάξης* και των *διαμαθητικών σχέσεων - επικοινωνίας*, που εξελίσσονται στα πλαίσιά της, κυριαρχεί σχεδόν απόλυτα η ανάγλυφη περιγραφή του τι σημαίνει ανταγωνισμός μέσα στην τάξη. Αγώνας για το ποιος θα «πει», ειρωνείες, «καρφώματα», κάποια φορά και μέχρι δακρύων(!), στα πλαίσια της «εσωτερικής αρχιτεκτονικής» του «Π» ή «Τ», που οι φοιτήτριες εύκολα αναγνωρίζουν ως *«κρυπτομετωπική»*, αυτή είναι μια πραγματικότητα που δίνει αρκετή «τροφή» στους σχολιασμούς των φοιτητριών/ών. Παρατηρούν, μάλιστα, με δική τους πρωτοβουλία και μερικά παιδιά στο διάλειμμα: εκεί, οι ανταγωνιστές του μαθήματος γίνονται καλοί φίλοι! Πάλι καλά που η «ιδεολογία» του ανταγωνισμού δεν επεκτείνεται, τουλάχιστον ακόμη, στο σύνολο των προσωπικών τους σχέσεων! Τέλος, αναγνωρίζουν ότι μπορεί η τάξη να έχει οργανωθεί σε ομάδες, αλλά να μη λειτουργεί η ενδοομαδική συνεργασία. Εκδηλώσεις συλλογικότητας βρίσκουν, όμως, αρκετές φο-



ρές με τη μορφή «στρατηγικών επιβίωσης»: αδύνατοι μαθητές «συνεργάζονται» μεταξύ τους προσπαθώντας να αντιγράψουν, ενώ οι «καλοί» λειτουργούν ανταγωνιστικά! Ή, άλλοτε, συνεργασία παρατηρείται κύρια στα «δευτερεύοντα» μαθήματα. Κάποτε ανακαλύπτουν και κάποιες εκδηλώσεις γενικότερης αλληλεγγύης, όπως μια συλλογή χρημάτων για έναν άπορο συμμαθητή, έξω από το «κυρίως μάθημα».

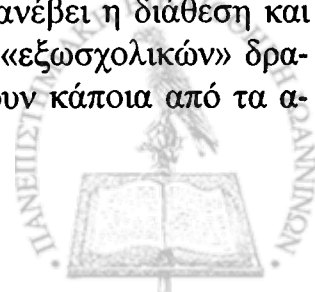
A.3. Μεγάλο μέρος των παρατηρήσεών τους καταλαμβάνουν θέματα «διαχείρισης» της τάξης: το κλασικό της πειθαρχίας, του «σεβασμού» των παιδιών προς τη δασκάλα και του «ελέγχου» της τάξης από τον εκπαιδευτικό. Σχολιάζονται αρνητικά «ανοργάνωτες» τάξεις με «φασαρία». Σε αυτά τα ζητήματα δε σχολιάζονται τα φαινόμενα αυτά από τη σκοπιά των υποκειμένων (των μαθητών), ούτε στο φόντο του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου του Σχολείου, παρά, μερικές φορές, εμφανίζεται σαν αιτία η μικρή ηλικία των παιδιών. Θετική είναι η στάση τους σε συστήματα επιβράβευσης – τιμωρίας με credits, όπου -και εκεί- φαίνεται έκδηλη η αγωνία τους για γρήγορο ξεκαθάρισμα του τοπίου ώστε να γίνει μάθημα.

A.4. Ξεχωριστή θέση στις παρατηρήσεις τους καταλαμβάνουν η δράση και η προσωπικότητα των δασκάλων. Παρατηρούν το αν είναι ευγενικοί και υπομονετικοί απέναντι στα παιδιά (πάλι τομέας διαπροσωπικών σχέσεων), τη διάθεσή τους για μάθημα, σχολιάζουν αρνητικά απροετοίμαστους - ακατάρτιστους ή αδιάφορους – βαρετούς, καθώς και καταπιεστικούς δασκάλους, που, έτσι ή αλλιώς, καταπνίγουν πρωτοβουλίες των μαθητών τους.

B. Τη δεύτερη θέση στις προτεραιότητες παρατήρησης και σχολιασμού των φοιτητριών (μετά τον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων – επικοινωνίας) κατέχει η «γνωστική» διάσταση της Διδασκαλίας, που περιλαμβάνει την «ακαδημαϊκή μάθηση», τις ποιότητες και διαδικασίες της, ζητήματα διδακτικού χρόνου και όγκου διδακτέας «ύλης» καθώς και μαθησιακών επιδόσεων.

B.1. Τη «μερίδα του λέοντος» καταλαμβάνουν σχολιασμοί περί αυτενέργειας ή σχετικής παθητικότητας των μαθητών κατά τη διδακτική διαδικασία. Η θεματολογία αυτή είχε τεθεί σαφώς στις κατευθύνσεις για παρατήρηση, συναντάται, όμως, επανειλημμένα και κατά τις ημέρες της άσκησης, στις οποίες υπήρχε διαφορετικό ζήτημα για παρατήρηση. Έτσι, φαίνεται, πως το ζητούμενο της «ενεργητικής» μάθησης κέρδισε τις φοιτήτριές μας, τουλάχιστον από τη σκοπιά του παρατηρητή! Κριτικάρουν, λοιπόν, αρνητικά, το μοντέλο της τροφοδότησης των μαθητών με την έτοιμη γνώση (του «χωνιού»), το οποίο βλέπουν να εφαρμόζεται σε πολλές περιπτώσεις. Επίσης, τοποθετούνται αρνητικά απέναντι σε ακατάσχετους βερμπαλισμούς χωρίς παρατηρήσεις φαινομένων από τη μεριά των παιδιών, χωρίς διαδικασίες κατάστρωσης υποθέσεων και πειραματικών ελέγχων τους από αυτά, χωρίς projects κλπ. Ζητούν από τους δασκάλους να «βάλουν τα παιδιά να δουλέψει το μυαλό τους», να «αναζητήσουν» και αυτά τη γνώση.

B.2. Ταυτόχρονα, προβάλλουν αιτήματα σύνδεσης των μαθησιακών αντικειμένων «με τη ζωή» και τα προσωπικά βιώματα των παιδιών, ώστε να ανέβει η διάθεση και δυνατότητά τους για να αναλάβουν πρωτοβουλίες, η διενέργεια «εξωσχολικών» δραστηριοτήτων, η παροχή δυνατότητας στα παιδιά να συγκαθορίζουν κάποια από τα αντικείμενα της σχολικής τους δουλειάς.



Β.3. Πολύ σωστά, αρκετοί φοιτητές συνδέουν το πρόβλημα της αυτενέργειας των μαθητών με εκείνα του δασκαλοκεντρισμού - αυταρχισμού καθώς κι ενδιαφέροντος του δασκάλου, σηματοδοτώντας, έτσι, γενικότερα, τη διαπλοκή γνωστικής με την κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση της Διδασκαλίας: οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες στο μάθημα, μόνο υπό την προϋπόθεση ότι έχουν την ελευθερία κι ενθάρρυνση από μέρος του δασκάλου γι' αυτό.

Γ. Σε συνάφεια με τα παραπάνω εμφανίζεται το ζήτημα της προώθησης της ικανότητας των μαθητών για «κριτική» σκέψη. Με οξύτητα κριτικάρουν πολλαπλές περιπτώσεις μηχανιστικής απομνημόνευσης μαθημάτων, ως κι εκείνων των Φυσικών Επιστημών(!), χωρίς αντιπαραθέσεις απόψεων σε συζητήσεις, διατύπωση ερωτημάτων, επιχειρήματα με αιτιολόγηση, εμβάθυνση κλπ. Ακόμη κριτικάρουν την κυριαρχία αξιών επαναληπτικών, μηχανιστικών ασκήσεων, όπου τα παιδιά περιμένουν έτοιμο παράδειγμα για να το αναπαραγάγουν.

Δ. Παρατηρείται και κατακρίνεται η μεγάλη τυποποίηση της διδασκαλίας βάσει των σχολικών βιβλίων, χωρίς, όπως μας είναι αναμενόμενο, να αναζητηθούν αιτίες στον ισοπεδωτισμό του ελληνικού σχολικού συστήματος με τα ιδιαίτερος κλειστά αλυτικά προγράμματα, αλλά και -γιατί όχι;- σε μια συνεξαρτώμενη ανασφάλεια των εκπαιδευτικών ως προς τη γνώση των αντικειμένων (ο «τυφλοσούρτης» παρέχει ένα αίσθημα ασφάλειας).

Ε. Σωστά -κατά τη γνώμη μας- κάνουν τη διάγνωση της προβληματικής σχέσης μεταξύ όγκου διδακτέας «ύλης» και διαθέσιμου χρόνου διδασκαλίας, την οποία βλέπουν σαν παράγοντα μη εμπέδωσης των αντικειμένων από όλους, και ιδιαίτερα τους αδύνατους, καθώς και αποδυνάμωσης της κριτικής τους επεξεργασίας. Εδώ προεξοφούν περισσότερη ποιότητα και όχι ποσότητα στην «ύλη». Στα πλαίσια αυτής της εμπεδωτικής, μεταφέρουν τα επιχειρήματα πολλών δασκάλων ότι έχουν θέσει ως στόχο τους την καλύτερη δυνατή προετοιμασία των παιδιών για το Γυμνάσιο. Αυτό σημαίνει, κατά την άποψή μας, υποτίμηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της παρούσας βαθμίδας εκπαίδευσης (π.χ. σχολαστικισμός στη Γραμματική) και των αναγκών της αντίστοιχης φάσης της ζωής των παιδιών (π.χ. παιχνίδι, ελεύθερες δραστηριότητες), υποχώρηση της δουλειάς στα «δευτερεύοντα» καθώς κι επιλεκτική αντιμετώπιση «καλών» και «κακών» μαθητών.

ΣΤ. Σε όλα τα φύλλα παρατήρησης είναι διάσπαρτη η ανησυχία τους για το γενικά «αδύνατο» παιδί. Μαθητές χαμηλών επιδόσεων, με ειδικές ανάγκες, με «προλημματική» συμπεριφορά, αλλοδαποί ή καταγόμενοι από αδύναμα κοινωνικά στρώματα βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των φοιτητριών. Εντυπωσιάζει η συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, που περιθωριοποιούνται στην τάξη, συχνά με ωμό τρόπο και με χρήση ιδιαίτερα απροκάλυπτου ρατσιστικού λόγου.

Στον τομέα των αποκλίσεων μεταξύ των μαθητών ως προς τη σχολική επίδοση σχολούνται ιδιαίτερα με την αντιμετώπισή τους από το δάσκαλο. Σχεδόν όλες οι παρατηρήσεις επισημαίνουν έναν επιλεκτικό προσανατολισμό των δασκάλων προς τους «καλούς» και «καλούς», και, επόμενα, μια διαφορετική-ευνοϊκή αντιμετώπισή τους σε σχέση με τους «αδύνατους», γεγονός, που αρνείται στην πράξη την παροχή «ίσων ευκαιριών στη μόρφωση». Ενδεικτικά, αρκετοί δάσκαλοι είναι ιδιαίτερα ανεκτικοί απέναντι



ναντι σε προβλήματα των «καλών» κ.λ., ταυτόχρονα, «καταπέλτες» σε όμοια των «αδυνάτων». Οι σχολιασμοί τους δεν εμβαθύνουν σε ζητήματα δομικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών αιτιών, ούτε προτείνουν άμεσες λύσεις «εσωτερικής διαφοροποίησης» της διδασκαλίας, καθώς τα θέματα αυτά είναι εν εξελίξει στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών τους.

Σε σχέση με την προβληματική αυτή, κάποιες φοιτήτριες μιλάνε για «ετικετοποίηση» μαθητών. Δε γίνεται πάντα καθαρό για το αν εννοούν τη διαδικασία παγίωσης των αδυνάτων σε θέσεις «μαθησιακής αδυναμίας» (αυτοεκπληρούμενες προφητείες, άνιση μεταχείριση κλπ.) ή τη διάγνωση γνωστικών – μαθησιακών «κενών», με στόχο το ξεπέρασμά τους (με εσωτερική διαφοροποίηση της Διδ/λίας κλπ), όπως προκύπτει από μετέπειτα συζητήσεις με μερικές από αυτές.

Στο σημείο αυτό εγείρονται από φοιτήτριες και ερωτήματα σχετικά με τη σκοπιμότητα μάθησης γνώσεων από τους αδυνάτους και την ανάγκη προτεραιότητας στη «συναισθηματική τους άνοδο» – ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

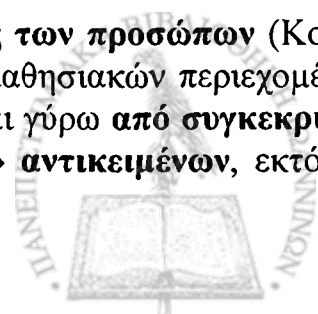
Ζ. Ένα άλλο ζήτημα, που απασχόλησε ιδιαίτερα τις φοιτήτριες, ήταν εκείνο της **πρόκλησης του ενδιαφέροντος των μαθητριών/ών** κατά τη διάρκεια της Διδ/λίας και, γενικότερα, στο Σχολείο. Και όπως οι ίδιες εκτίμησαν και όπως τους είπαν αρκετές μαθήτριες/ές, που ρώτησαν, η γενική αίσθηση είναι εκείνη του «βαρετού» - **ανιαρού μαθήματος/Σχολείου**. Ενδιαφέρον αποκτά το διάλειμμα (για τα παιδιά), ή, σποραδικά, κάποια μαθήματα του «Εμείς και ο Κόσμος», επίσης η Γυμναστική αλλά και τα Αγγλικά. Τα τελευταία, όπως μας δείχνει μια εικόνα που έρχεται, διδάσκονται με μια πιο συμμετοχική – «ζωντανή» μέθοδο. Βρίσκουν τα κείμενα της Γλώσσας, μάλιστα, σε μεγάλο αριθμό, ως μη επίκαιρα και ενδιαφέροντα, μακριά από τα σύγχρονα βιώματα των παιδιών. Τα τεστ προκαλούν δυσαρέσκεια και φόβο των παιδιών. Ταυτόχρονα, τα παιδιά κουράζονται καθώς ζητάνε ελεύθερο χρόνο για να παίξουν. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, αρκετοί φοιτητές διαπιστώνουν συμπτώματα «**άρνησης για μάθηση**» (Holzkamp, 1993).

Η. Μια άλλη, συχνή ματιά, στρέφεται προς το περιβάλλον διεξαγωγής του Μαθήματος, τη **διαμόρφωση του χώρου της τάξης**. Πολλές φοιτήτριες προσέχουν και εκτιμούν το αν υπάρχει καλαίσθητη διακόσμηση της τάξης, που, και κατά την άποψή τους, συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευχάριστου, οικείου «κλίματος».

Συζήτηση

Εξετάζοντας προσεκτικά τις προσωπικές προτεραιότητες παρατήρησης των φοιτητριών/ών και τα δικά τους σχόλια πάνω σε αυτά που παρατηρούν, διαπιστώνουμε την επίδραση μερικότερα του αντίστοιχου θεωρητικού μαθήματος, που εξελισσόταν ταυτόχρονα με τις Πρακτικές Ασκήσεις, αλλά, κατά πολύ περισσότερο, των δικών τους μακρόχρονων μαθητικών εμπειριών, άρα των αντίστοιχων προσωπικών θεωριών, που έχουν διαμορφώσει (Ματσαγγούρας, 1999α).

Δίνουν πρωταρχική σημασία στο ζήτημα της **συνάντησης των προσώπων** (Κοσμόπουλος, 1995), περνώντας σε δεύτερη μοίρα το θέμα των μαθησιακών περιεχομένων, δηλαδή το γεγονός ότι στην τάξη τα πρόσωπα συναντώνται γύρω από συγκεκριμένους σκοπούς, που είναι **ΚΑΙ η μάθηση «ακαδημαϊκών» αντικειμένων**, εκτός



από τη γενικότερη διαπαιδαγώγηση των μαθητριών/ών. Και αυτό παρά το ότι έχουν υπάρξει «καλές» μαθήτριες Λυκείου, με αρκετά υψηλές επιδόσεις ώστε να εισαχθούν στο Τμήμα της Ειδικής Αγωγής, άρα έχοντας έναν ισχυρό προσανατολισμό προς την κατεύθυνση της «ακαδημαϊκής» γνώσης. Μια ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ακριβώς η αντίδρασή τους απέναντι στον «αγχωμένο καταϊγισμό» των γνώσεων στη βαθμίδα του Λυκείου, που, πολύ πιθανόν, την αξιολόγησαν ως μια «εκτροπή» από μια άλλη λειτουργία του Σχολείου, εκείνη που θα έβαζε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της το μαθητή με τις συνολικές του, ανθρώπινες ανάγκες. Στους συγγραφείς της παρούσας εργασίας δεν είναι ακατανόητη μια τέτοια αντίδραση, καθώς υποστηρίζουμε πως μια «ισοσκελισμένη» στόχευση του Σχολείου προωθεί τη διαπαιδαγώγηση των νέων ανθρώπων ΚΑΙ μέσω των «ακαδημαϊκών» γνώσεων. Μια εναλλακτική αιτιολόγηση θα μπορούσε να παρέχει η προοπτική των φοιτητριών/ών στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής. Ίσως αντιλαμβάνονται το ρόλο τους εκεί να σχετίζεται περισσότερο με παιδιά, τα οποία έχουν ανάγκη κυρίως «κοινωνικής» και λιγότερο «ακαδημαϊκής» μάθησης. Αυτό, βέβαια, δεν είναι σωστό, γιατί οι «ειδικές ανάγκες» δεν εστιάζονται πάντα στις νοητικές λειτουργίες, ο δε σύγχρονος εκπαιδευτικός «χειρισμός» τους είναι εκείνος της «συνεκπαίδευσης», που απαιτεί την ικανότητα του «ειδικού παιδαγωγού» να παρακολουθεί τη ροή της «γενικής» διδασκαλίας.

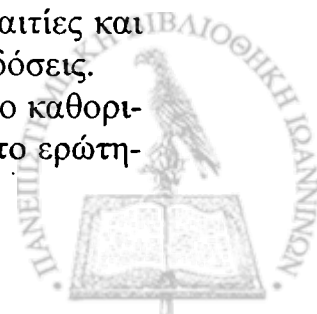
Πολύ σωστά, κατά την άποψή μας, αρκετοί φοιτητές συνδέουν την ανάπτυξη της αυτενέργειας των μαθητριών/ών με την ύπαρξη ενός έντονου δασκαλοκεντρισμού – αυταρχισμού, άρα ελλείμματος δημοκρατίας στο Σχολείο, καθώς και μειωμένου ενδιαφέροντος του δασκάλου. Παραπέμπουν, λοιπόν, στη διασύνδεση της γνωστικής με την κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση της Διδασκαλίας: η ανάπτυξη πρωτοβουλιών των μαθητών απαιτεί ένα θετικό κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα στην τάξη.

Επίσης, θέτουν ζητήματα «ελέγχου» της τάξης - πειθαρχίας των μαθητριών/ών. Όπως αναμέναμε, όμως, τα ζητήματα αυτά δε σχολιάζονται από τη σκοπιά των υποκειμένων της μάθησης (μαθητριών/ών), ούτε στο φόντο της λειτουργίας του Σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού του πλαισίου, ώστε να ερευνηθούν τα βαθύτερα αίτια εμφάνισής τους.

Κατακρίνουν τη μεγάλη τυποποίηση της διδασκαλίας βάσει των σχολικών βιβλίων, χωρίς, όπως μας είναι αναμενόμενο, να αναζητηθούν οι αιτίες της στον ισοπεδωτισμό του ελληνικού σχολικού συστήματος με τα ιδιαίτερος κλειστά αναλυτικά προγράμματα, αλλά και -γιατί όχι;- σε μια συνεξαρτώμενη ανασφάλεια των εκπαιδευτικών ως προς τη γνώση των αντικειμένων (ο «τυφλοσούρτης» παρέχει ένα αίσθημα ασφάλειας).

Το γεγονός ότι στρέφουν την προσοχή τους στον πάσης φύσεως «αδύνατο» μαθητή παραπέμπει στον προσανατολισμό τους προς την ειδική αγωγή. Στο σημείο αυτό εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τη σκοπιμότητα της μάθησης «ακαδημαϊκών» γνώσεων σε σχέση με τη συναισθηματική άνοδο των «αδυνάτων». Έτσι, στα πλαίσια των σπουδών των φοιτητών, απαιτείται θεωρητικό ξεκαθάρισμα σχετικά με αιτίες και αντιμετώπιση (κοινωνική - παιδαγωγική) της υστέρησης στις μαθησιακές επιδόσεις.

Συχνά παρατηρείται και σχολιάζεται η συμπεριφορά του δασκάλου ως ο καθοριστικός ανθρώπινος παράγοντας στη διδακτική διαδικασία. Εκτός, όμως, από το ερώτη-



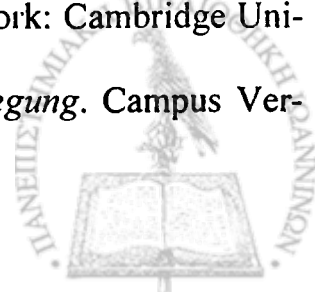
μα περί του κατά πόσο καθοριστικός είναι, οφείλουμε να τονίσουμε πως ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται από τους φοιτητές σε απόσπαση από το θεσμό του Σχολείου και το γενικότερο κοινωνικό του πλαίσιο, τα οποία ο δάσκαλος συνδιαμορφώνει αλλά και διαμορφώνεται σε αυτά.

Επιτυχημένη, κατά τη γνώμη μας, είναι η διαπίστωσή τους περί «βαρετού» Σχολείου – μονότονης τυποποιημένης διδασκαλίας, και η πρότασή τους για τον εμπλουτισμό της με μέσα, με δραστηριότητες – πρωτοβουλίες των παιδιών και κατά το δυνατόν ενδιαφέρουσα - εναλλακτική για αυτά θεματολογία, μαζί με χαλάρωμα του ανταγωνιστικού – πιεστικά καθοδηγητικού κλίματος, ώστε ο μαθητής να μπορεί να νιώσει ότι αυτοπραγματώνεται στα πλαίσιά του και μαθαίνει, υπό την έννοια της διεύρυνσης των ικανοτήτων δράσης του στην κοινωνία και όχι της αποφυγής των χειρότερων («επεκτατική» αντί «αμυντική» Μάθηση κατά Holzkamp, 1993).

Πάντως, στο σύνολο των σχολίων των φοιτητριών/ών γίνεται φανερό η θέλησή τους για ένα «άλλο» Σχολείο. Τώρα, στη διάρκεια του εξαμήνου της αυτόνομης διεξαγωγής διδασκαλιών από μέρος τους, αξίζει να ερευνηθεί το κατά πόσον κατανοούν το δομικό –εγγενή - χαρακτήρα των προβλημάτων, ή αρχίζουν να βλέπουν τα φαινόμενα αυτά ως αναπόφευκτα μιας ρεαλιστικής λειτουργίας του Σχολείου στα δεδομένα πλαίσια!

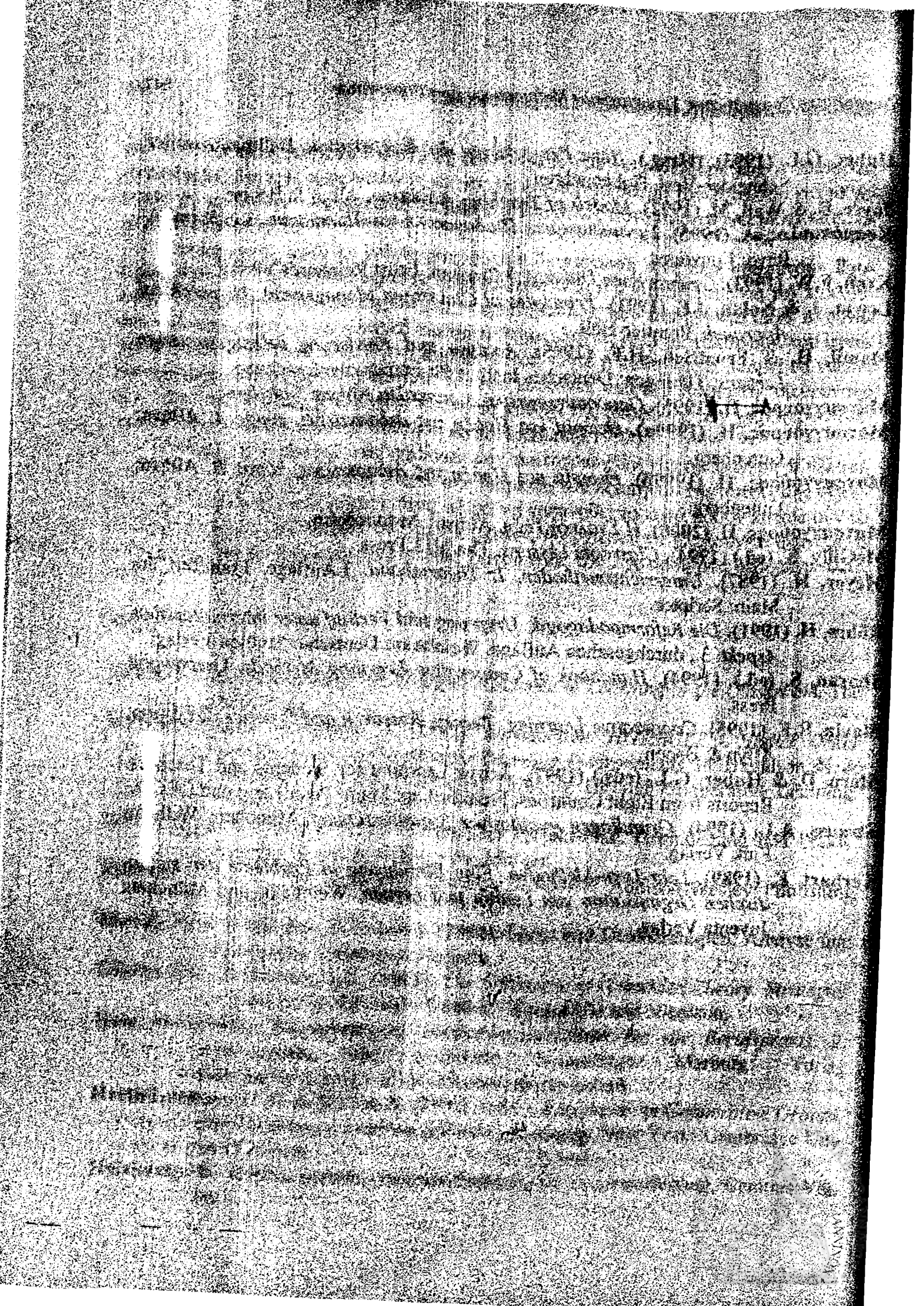
Βιβλιογραφία

- Bruer, J.T. (1994).** *Schools for Thought. A Science of Learning in the Classroom.* The MIT Press.
- Davidson, N. & Worsham, T. (1992).** *Introduction. HOTSICLE - Higher Order Thinking Skills in Cooperative Learning Environments.* In: Davidson, N. & Worsham, T. (eds.) *Enhancing Thinking Through Cooperative Learning.* Teachers College Press.
- Dewey, J. & Kilpatrick, W.H. (1935).** *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis.* Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger.
- Flanders, N.A. (1970).** *Analyzing Teaching Behavior.* Addison-Wesley Publishing Company
- Mandl, H. & Friedrich, H.F. (eds.). (1992).** *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention.* Göttingen: Hogrefe.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1968).** *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research.* London: Weidenfeld and Nicolson.
- Held, J. (1987).** *Subjektbezogene Forschungsverfahren für die Berufspraxis.* 2. überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Marburg: Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft.
- Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N. (1992).** (eds.). *Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning.* New York: Cambridge University Press.
- Holzkamp, K. (1993).** *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Campus Verlag.



- Huber, G.L. (1993). (Hrsg.). *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Joyce, B. & Weil, M. (1992). *Models of Teaching*. 4.Edition. Allyn & Bacon.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. 3 έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης
- Kron, F.W. (1993). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lewin, J. & Nolan, J.F. (1991). *Principles of Classroom Management. Hierarchical Approach*. Prentice Hall.
- Mandl, H. & Friedrich, H.F. (1995). *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999α). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τόμος Α*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999β). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τόμος Β*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- McGilly, K. (ed.) (1994). *Classroom Lessons*. The MIT Press
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. 3.Auflage. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Röhrs, H. (1991). *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. 3., durchgesehen Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sharan, S. (ed.). (1994). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Greenwood Press.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*. 2.Edition. Allyn & Bacon.
- Stern, D. & Huber, G.L. (eds.) (1997). *Active Learning for Students and Teachers. Reports from Eight Countries*. Frankfurt am Main: Peter Lang und OECD.
- Strauss, A.L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Terhart, E. (1989). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.





ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Η διδασκαλία των ιστορικών εννοιών στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου

Γιώργος Κόκκινος, Επίκ. Καθηγητής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Στην ανακοίνωση αυτή γίνεται λόγος για το παρωχημένο γνωστικό και αξιακό περιεχόμενο και την παρωχημένη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. Βάση σύγκρισης αποτελεί το πλαίσιο που διέπει το μάθημα της Ιστορίας στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες και κυρίως στη Βρετανία, καθώς και τα σύγχρονα πορίσματα της Διδακτικής της Ιστορίας και της Γνωστικής Ψυχολογίας. Ιδιαίτερα θα δειχθεί η αδυναμία λειτουργικής διδακτικής προσέγγισης, κατανόησης και εφαρμογής των ιστορικών εννοιών και της ιστορικής ορολογίας στην ελληνική σχολική πράξη, γεγονός που ουσιαστικά ακυρώνει την πρόσβαση στην ιστορική γνώση.

Το επιστημολογικό στίγμα της ιστορίας καθορίζεται από την ιστορική μεθοδολογία, τις ιστορικές πηγές (πρωτογενείς και δευτερογενείς), το εννοιολογικό οπλοστάσιο και την ιστορική αφήγηση, περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία. Κατά συνέπεια, η πρόοδος της μαθησιακής διαδικασίας αξιολογείται με βασικό κριτήριο την κατανόηση της οργανικής συνάρθρωσης των τεσσάρων αυτών παραγόντων, αλλά και την ικανότητα διαμόρφωσης δεξιοτήτων που συντείνουν στη δυνατότητα άρθρωσης έλλογων, σύνθετων και τεκμηριωμένων ερμηνευτικών σχημάτων για το παρελθόν.

Στο πλαίσιο αυτό, η ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται και να χρησιμοποιούν το εννοιολογικό οπλοστάσιο της ιστορίας, αλλά και να κατανοούν την ιστορικότητα και τη σχετικότητα των ιστορικών εννοιών εξαρτάται από τους ακόλουθους παράγοντες : α) από τη σταδιακή, επαγωγική και ενεργητική προσέγγισή τους, β) από τη διαρκή αναπλαισίωση της ήδη κατακτημένης ιστορικής γνώσης και γ) από την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης.

1. Το διδακτικό βιβλίο της Γ' τάξης

Στη Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου διδάσκεται το αναθεωρημένο βιβλίο των Δ. Ακτύπη, Μ. Καίλα, Θ. Κατσουλάκου, Γ. Παπαγρηγορίου, Κ. Χωρεάνθη, Στα πολύ παλιά χρόνια, ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2000. Το βιβλίο περιλαμβάνει 53 διδακτικές ενότητες, οι οποίες αναφέρονται στη μυθολογία και την προϊστορία. Προφανής σκοπός του βιβλίου και του αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος που έρχεται να υλοποιήσει είναι η μύηση των μαθητών στην ιστορική σκέψη και η σταδιακή εξοικείωση με τα μεθοδολογικά εργαλεία



της ιστορικής επιστήμης, σε συνάρτηση, βέβαια, με την αναγωγή σε πολιτισμικά αρχέτυπα και την έμμεση διαμόρφωση εθνικής συνείδησης.

Στο βιβλίο δεν γίνεται διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών εννοιών με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων διδακτικών πρακτικών, πέραν της ύπαρξης σύντομου γλωσσαρίου τεσσάρων σελίδων και ορισμένων τύπων ασκήσεων: λόγου χάρη ταξινόμησης και ομαδοποίησης ειδοποιών γνωρισμάτων και διαφορών (π. χ. μεταβολές από τον άνθρωπο / μεταβολές από τη φύση, διοίκηση: άρχοντες, ιερείς, αξιωματούχοι), αντιστοίχισης μυθολογικών προσώπων και ιδιοτήτων / καταστάσεων (π. χ. τόποι λατρείας > διπλός πέλεκυς, Μινώταυρος > αγριότητα, Διώνυσος > θεός του κρασιού, θρησκεία > ταυροκαθάψια), συγκριτικής ανάδειξης αντιθέσεων και διαφορών (π. χ. τοιχογραφίες / γυμνοί τοίχοι, ειρηνικές σκηνές / πολεμικές παραστάσεις, γνωρίσματα πολέμου / γνωρίσματα ειρήνης), ένταξης όρων σε κατάλληλες φράσεις ή προτάσεις (π. χ. κάνε μια πρόταση με τις παρακάτω λέξεις: περικεφαλαία, δόρυ, φαρέτρα κλπ), χαρακτηρισμού προσώπων (π. χ. Οδυσσέας: έξυπνος, εφευρετικός) ή λεπτομερούς παρατήρησης, περιγραφής και επαγωγικού ορισμού αντικειμένων (π. χ. «η άρπα είναι αρχαίο έγχορδο μουσικό όργανο. Την παρατηρώ και την περιγράφω»).

Παρά τη διαπιστωμένη αδιαφορία των συγγραφέων για την κρισιμότητα της ιστορικής εννοιολόγησης, η συγκριτική προσέγγιση των τεσσάρων σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου αποδεικνύει ότι από την άποψη τουλάχιστον της μύησης των μαθητών στη μεθοδολογική ιδιαιτερότητα της επιστήμης της ιστορίας το βιβλίο της Γ' Δημοτικού έχει προφανές συγκριτικό πλεονέκτημα.

Η καταλογογράφηση και η στατιστική αξιοποίηση 7 διδακτικών ενοτήτων από τις 53 συνολικά που περιλαμβάνει το διδακτικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ' τάξης αποδεικνύει την έλλειψη σχεδιασμού αναφορικά με τη διδασκαλία των ιστορικών εννοιών. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο μιας στατιστικά αντιπροσωπευτικής δειγματοληψίας παρατηρούμε τα εξής: Στο κεφάλαιο 1: «Ο άνθρωπος προοδεύει» (σελίδες 6-9) εμπεριέχονται 57 ιστορικές έννοιες –στην ευρύτερη δυνατή κατηγοριοποίησή τους και στην κυριολεκτική ή μεταφορική χρήση τους- σε σύνολο τεσσάρων σελίδων⁹³. Στο κεφάλαιο 2: «Η ανακάλυψη της φωτιάς», (σελίδες 10-12) εμπεριέχονται 77 ιστορικές έννοιες σε σύνολο τριών σελίδων⁹⁴. Στο κεφάλαιο 11: «Η ζωή στα χρόνια του Μίνωα» (σελίδες

93. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες : πρόοδος, εκατομμύρια χρόνια, φυτό, ζώο, με το πέρασμα του χρόνου, εποχή, έκταση, δάσος, ερπετό, εξαφάνιση, ελάφια, άλογα, ελέφαντες, πλάσματα, άνθρωπος, καρπός, δέντρο, βολβός, ρίζα, επιστήμονας, τροφосуλλέκτης, περιοχή, μερικά χρόνια, κάποτε, πριν, σήμερα, τοπίο, αλλαγή, συζήτηση, μεταβολή, ομάδα, πεδιάδα, πλημύρα, πόλη, σεισμός, αναδάσωση, λόφος, έκρηξη ηφαιστείου, κατασκευή, λιμάνι, ποτάμι, δρόμος, κοχύλι, βουνό, πέτρα, ακρογιαλιά, γεωλόγος, βάθος, φυσικές δυνάμεις, πυθμένας, θάλασσα, νησί, το πέρασμα του καιρού, εργαλείο, χιλιάδες χρόνια, βλαστές, σχήμα.

94. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: ανακάλυψη, φωτιά, θερμοκρασία, καλοκαίρι, χειμώνας χιόνι, μεγάλο μέρος της γης, ζώα, αντοχή, δύναμη του μυαλού, σπύλαιο, άγρια θηρία, κατοικία, συνέχεια, ασφάλεια, ικανοποίηση, ζωή, βελτίωση, δυσκολία, φαντασία, Ελλάδα, ανθρώπινα κόκαλα, εργαλείο, πολύ παλιά εποχή, δέρματα, ενδυμασία, πρόοδος, προστασία, κρύο, Αργολίδα, Χαλκιδική, κλοπή, θεοί, θρόνος, Δίας, κόσμος, αξίωμα, ορισμός, γένος, Τιτάνες, Προμηθέας, αφανισμός, τιμωρία, δόλος, νίκη, απόφαση, βία, Ερμής, Κάϊκας, βουνό, Ήφαι-

42-46) εμπεριέχονται 123 ιστορικές έννοιες σε σύνολο πέντε σελίδων⁹⁵. Στο κεφάλαιο 21: «Στην κορυφή των λόφων» (σελίδες 80-82) εμπεριέχονται 58 ιστορικές έννοιες σε σύνολο τριών σελίδων⁹⁶. Στο κεφάλαιο 31: «Αφροδίτη, Ήφαιστος, Άρης» (σελίδες 113-117) εμπεριέχονται 84 ιστορικές έννοιες σε σύνολο πέντε σελίδων⁹⁷. Στο κεφάλαιο 40: «Η Αργοναυτική εκστρατεία» (σελίδες 147-154) εμπεριέχονται 181 ιστορικές

στος, βράχος, αλυσίδα, τριάντα αιώνες, ελευθερία, Ηρακλής, μάθηση, θησαυρός, απολιθώματα, υπολείμματα, τροφή, οι πρώτοι άνθρωποι, οικογένεια, κόπος, ίχνη, διαμονή, δάπεδο, οροφή, αντικείμενα, πόσο παλιά, συμπεράσματα, ευρήματα, ανακάλυψη, παλαιοντολόγοι, αρχαιολόγοι, πληροφορία, παλιά χρόνια.

95. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: ζωή, στα χρόνια του Μίνωα, Μίνωα, Κρήτη, βασιλιάς, μεγάλη δύναμη, πλούσιος, εμπορεύματα, εξαγωγές, εισαγωγές, εμπόδιο, οι Κρήτες, ιδιωτικά εργαστήρια, καλλιέργεια της γης, εαυτός, ασχολία, εμπόριο, ναυτικός, γυναίκες, κοινωνία, Μινωική Κρήτη, δικαιώματα, ελευθερίες, άντρες, εκδηλώσεις της ζωής, γιορτές, αγωνίσματα, κυνήγι, σημερινές γυναίκες, χτένισμα, φροντίδα, φανταχτερά φορέματα, όμορφα στολίδια, λαός, δημόσιες γιορτές, συμμετοχή, χορός, διασκέδαση, εργάτες, ανασκαφές, κομψή, τοιχογραφία, εξαιρετική τέχνη, στόλισμα, αίθουσα, ανάκτορο, Κνωσός, λατρευτικές εκδηλώσεις, Μινωίτες, ιερό αλώνι, κυκλικός χορός, ειδώλιο, θολωτός τάφος, οικισμός, Φαιστός, Αγία Τριάδα, μορφή, ύψος, εκατοστό, ο τόπος τους, ασχολία, έργο τέχνης, παράσταση, σκηνή, καθημερινή ζωή, θρησκευτικές τελετές, πολεμικές συγκρούσεις, όπλα, συμπέρασμα, αρχόντισσα, παλάτι, βοσκός, εργαστήριο, παιδιά, τα αρχοντικά της Κρήτης, ανέσεις, ιερείς, τεχνίτες, γεωργοί, συνήθεια, πουθενά αλλού, μητέρα, πατέρα, γενιά, γιαγιά, ελεύθερη γενιά, νοικοκυριό, δούλος, καλό σόι, πολίτης (sic), από τους πρώτους πολίτες, ξένος, παιχνίδια, την εποχή εκείνη, σημερινά αγωνίσματα, μπάλα, άλματα, επιτραπέζια παιχνίδια, ζάρια, ζατρίκιο (σκάκι), πιθανότητα, βασιλική οικογένεια, κρητική μόδα, πολυτέλεια, χαρά της ζωής, αρχαία Κρήτη, ενδυμασία, στην αρχή, ίδιος / άλλος, ποδιά, ύστερα, ζώνη, φούστα, πουκάμισο, επανωφόρι, εσάρπα, Γαλιλίδα, Ιταλίδα, Ελληνίδα, υποψία, πριν χιλιάδες χρόνια, εξίσου κομψές, οι γυναίκες της Κρήτης.

96. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: κορυφή, λόφος, πόλεις, Αχαιοί, ακρόπολη, ανάκτορο, βασιλιάς, ιδιωτικές κατοικίες, διώροφο ανάκτορο, ισόγειο, δωμάτιο, μέγαρο, εστία, φωτιά, όροφος, διμερίσματα, βασιλική οικογένεια, σκάλες, διάδρομοι, παλάτι, πύλη, τείχη, προστασία, δρόμος, Κυκλώπεια τείχη, Μυκήνες, Νέστορας, Πύλος, εσωτερικός διάδρομος, Τίρυνθα, παρατήρηση, περιγραφή, παρόμοιο, έως τώρα, προσοχή, εντύπωση, εχθρός, γνώμη, σχολική τάξη, μυκηναϊκή πόλη, λιοντάρι, τείχος, τοίχος, Οδυσσέας, Εύμαιος, χοιροβοσκός, μεταμόρφωση, ζητιάνος, μελωδία, κιθάρα, θόρυβος, ψηλά σπίτια, πόρτες, αυλές, Οδύσσεια, Όμηρος, συντροφιά, τραγούδι.

97. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: Αφροδίτη, Ήφαιστος, Άρης, θεά, ομορφιά, έρωτας, Όλυμπος, πανέμορφη, γάμος, θεός, φωτιά, σιδηρουργική, σιδηρουργείο, αργότερα, πόλεμος, αντιπάθεια, άνθρωποι, Αθηνά, Δίας, μισητός, διχόνοια, ευχαρίστηση, μάχη, κάποτε, αγάπη, Αδωνης, άνδρας, φόβος, κακό, συμβάν, συμβουλή, κυνήγι, αγριογούρουνο, χαυλιόδοντες, θάνατος, θρήνος, χαμός, για πολλές μέρες, μια μέρα, αίμα, έχθρα, γνωρίσματα, ειρήνη, δικαιοσύνη, πρόοδος, αδικία, καταστροφή, ομόνοια, φανταστική περιγραφή, δώρο, αντικείμενα, μέταλλα, τιμωρία, μητέρα, Ήρα, ασχήμια, ανυπακοή, ιραυματισμός, κουτσός, ακανόνιστο βάδισμα, αδιάκοπο γέλιο, πίστη, αναπηρία, γεγονός, φιλονικία, οργή, παλάτι, στο διάστημα (χώρος), Λήμνος, Όμηρος, Ιλιάδα, διασκευή, διδαχή, κατασκευή ωραίων έργων, σπίτι, διάκοσμος, ωραία αντικείμενα, πλαγιά, βελτίωση, συνεργασία, αρμονία, ειρηνικά έργα, ασχολία, ομηρικός ύμνος.



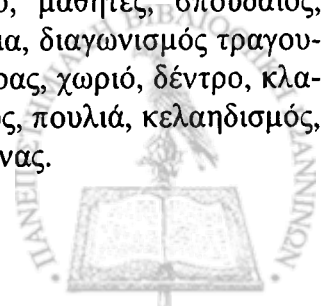
έννοιες σε σύνολο οκτώ σελίδων⁹⁸. Τέλος, στο κεφάλαιο 52: «Ο Ορφέας και η Ευρυδίκη» (σελίδες 212-214) εμπεριέχονται 96 ιστορικές έννοιες σε σύνολο τριών σελίδων⁹⁹. Πρόκειται για ένα σύνολο 31 σελίδων και 676 ιστορικών εννοιών. Ο μέσος όρος, η συχνότητα εμφάνισης ιστορικών εννοιών ανά σελίδα του βιβλίου, ανέρχεται στον αριθμό 22.

2. Το διδακτικό εγχειρίδιο της Δ΄τάξης

Στη Δ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου διδάσκεται το αναθεωρημένο από το 1996 βιβλίο των Δ. Ακτύπη, Α. Βελαλίδη, Θ. Κατσουλάκου και Κ. Χωρεάνθη, Στα αργαία χρόνια, ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2000 (14^η έκδοση). Συνολικά στο βιβλίο αυτό περιλαμβάνονται 43

98. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: εκστρατεία, Ιωλκός, Κολχίδα (Αία), παλάτι, Ιάσοντας, Πελίας, Αίσοντας, φίλος, καταφύγιο, Πήλιο, μαθητής, σοφός, Κένταυρος, Χείρων, επιστροφή, θρόνος, προσταγή, χρυσόμαλλο δέρας, Αιήτης, φιλοξενία, Φρίξος, χρυσόμαλλο κριάρι, προβιά, αρματωσιά πλοίου, Αργώ, ήρωας, άθλος, μύθος, Μήδεια, σύντροφοι, πατρίδα, χάρτης, κυριότερα μέρη, Λήμνος, Ελλήσποντος, Κύζικος, Κίος, Συμπληγάδες Πέτρες, ανάθεση, κατορθώματα, δοκιμασία, αξιοσύνη, γνώμη, τάξη, ταξίδι, παρακίνηση, υπακοή, καράβι, αμμουδιά, σανίδι, κουπί, σκαρμός, Ορφέας, μουσικός, λύρα, τραγούδι, θεριό, μαγεία, Διόσκουροι, Κάστορας, Πολυδύκης, Ηρακλής, Θησέας, Αθήνα, βασιλιάς, Αιτωλία, Μελέαγρος, Λυγκέας, Τελαμώνας, Σαλαμίνα, Αίας, Πηλέας, Φθία, Αχιλλέας, Άργος, τεχνίτης, Τίφυς, επιδεξιότητα, κυβερνήτης, παραβιά, Αγκαίος, υπερηφάνεια, τολμηρός, αυγή, σκοινί, ακρογιαλιά, αποχαιρετισμός, Απολλώνιος ο Ρόδιος, «Αργοναυτικά», βράχος, άνεμος, βοή, θαλασσινό πέρασμα, Αργοναύτες, φόβος, μάντης, Φινέας, περιστέρι, την ορισμένη μέρα, σύννεφο, πουλί, καρδιά, ουρά, πρύμη, θαλασσοπόρος, επιστροφή, είδηση, τόπος, χρησμός, ώμος, κίνδυνος, θαλασσινά τέρατα, φόνος, χώρα, Κόρινθος, Ισθμός, αφιέρωμα, Ποσειδώνας, απροσδόκητος θάνατος, αργότερα, Ασία, γάμος, Μήδοι, γενάρχη, λαός, για αρκετούς αιώνες, καινούρια πρόσωπα, συνέχεια του μύθου, εντύπωση, γεγονός, πραγματικότητα, χρήματα, κέρδος, συνήθειες, Οδύσσεια, Όμηρος, Μούσα, πολυμήχανος άνδρας, περιπλάνηση, κατάληψη, Τροία, γνώση, ποιητής, σχέση, πέλαιος, ακτές, Λιβύη, Θέτιδα, συμβουλή, θαλασσινή νεράιδα, δώδεκα μέρες και δώδεκα νύχτες, Τριτωνίδα λίμνη, δίψα, τρέλλα, πηγή, κάμπος, Άτλαντας, γίγαντας, κήπος των Εσπερίδων, χρυσά μήλα, Λάδωνας, δράκοντας, νύμφες Εσπερίδες, χώρα των Φαιάκων, συνετός, Αλκίνοος, Αρήτη, ταίρι, Ήρα, θεά, Φήμη, κριάρι, κοπάδι, δαμάλα, κρασί, καπνός της θυσίας, θαυμασμός, οι καλεσμένοι, ζευγάρι, Νύμφες, υμέναιοι, υπηρέτρια.

99. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: Ορφέας, Ευρυδίκη, μουσικός, περίφημος, Θράκη, τραγούδι, γλυκιά φωνή, ήχος, λύρα, ηρεμία, φύση, άγρια ζώα / θηρία, ήμερος, θάλασσα, τρικυμία, τέρατα, δράκοντας, χρυσόμαλλο δέρας, μουσική, παντρεμένος, όμορφη, αγάπη, κάποτε, θάνατος, δάγκωμα φιδιού, απαρηγόρητος, απόφαση, ακατόρθωτο, ζωντανός, Κάτω Κόσμος, Πλούτωνας, βασίλειο, μαγεία, ψυχές, πεθαμένοι / νεκροί, συγκίνηση, Κέρβερος, θεός, όρος, Κόσμος των ζωντανών, Επάνω Κόσμος, ζευγάρι, ταξίδι, τέλος, αντοχή, αγαπημένος, σκιά, απελπισία, πατρίδα, θύμηση, ήρωας, λάθος, καταστροφή, τόλμη, νόμος, τάξη, συζήτηση, τέχνη, εξημέρωση, ζωγράφος, εποχή, καλλιτέχνης, εντυπωσιασμός, σημείο, μαθητές, σπουδαίος, Μουσαίος, αρρώστια, γιατρεία, Θάμυρις, τιμωρία, Μούσες, υπερηφάνεια, διαγωνισμός τραγουδιού, ασέβεια, πρίκληση, ωραία φωνή, βελανιδιά, ο αστερισμός της Λύρας, χωριό, δέντρο, κλαδί, χορός, βελανιδιές του Ορφέα, παράδοση, δασωμένη πλαγιά, Όλυμπος, πουλιά, κελαηδισμός, πουθενά στον κόσμο, ταφή, κύματα, παραλία, Λέσβος, χορδές, Απόλλωνας.



διδασκτικές ενότητες, οι οποίες αφορούν στους γεωμετρικούς χρόνους, στην αρχαϊκή εποχή, στην κλασική και στην ελληνιστική περίοδο.

Ούτε σε αυτό το βιβλίο υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα για την αποτελεσματική διδασκτική προσέγγιση των ιστορικών εννοιών. Αντίθετα μάλιστα, στο βιβλίο αυτό υποχωρούν αισθητά -μέχρι εξαφανίσεως, θα λέγαμε- οι ασκήσεις που αποσκοπούν στη διαμόρφωση αναγνωστικών, μνημονικών, συσχετιστικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων. Η υποχώρηση αυτή δεν είναι προφανώς άσχετη και με τις οδηγίες που περιλαμβάνονται στο βιβλίο του δασκάλου, όπου η εννοιολογική μάθηση αντιμετωπίζεται με τον ακόλουθο ακαδημαϊκό, στατικό και ανεπαρκή τρόπο, παρά το γεγονός ότι εντάσσεται στο πεδίο των διδασκτικών δραστηριοτήτων: «Πολλές από τις λέξεις που δίνονται στην άσκηση [συμπλήρωσης-ανακεφαλαίωσης] ανήκουν στο ειδικό ιστορικό λεξιλόγιο, που επιδιώκεται να περάσει σε χρήση από μέρους των παιδιών. Έγινε προσπάθεια ώστε το λεξιλόγιο αυτό να είναι προσαρμοσμένο στην αντιληπτική ικανότητα των παιδιών της ηλικίας αυτής. Δεν είναι μια μεταφορά ιστορικών όρων από το επιστημονικό επίπεδο στο διδασκτικό. Το ιστορικό λεξιλόγιο περνάει μέσα απ' όλη τη διδασκτική ενότητα»¹⁰⁰. Η ίδια ακριβώς οδηγία περιλαμβάνεται και στο αντίστοιχο βιβλίο οδηγιών για τον εκπαιδευτικό της Γ' Δημοτικού, παρά το γεγονός ότι η συντακτική ομάδα του βιβλίου διαφοροποιείται σημαντικά και το βιβλίο έχει υποστεί αναθεώρηση¹⁰¹, όπως επίσης με ελαφρές διαφοροποιήσεις η ίδια οδηγία περιλαμβάνεται τόσο στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό της Ε'¹⁰² όσο και στο αντίστοιχο για τον εκπαιδευτικό της ΣΤ' τάξης¹⁰³.

Απεναντίας, στο ενδιαφέρον και εποπτικό *Τετράδιο εργασιών* της Δ' Δημοτικού (ΟΕΔΒ, Αθήνα 1997, 2^η έκδοση), για το οποίο εργάστηκε η ίδια συγγραφική ομάδα, εμπεριέχονται στοιχεία εννοιολογικής μάθησης, παρά το γεγονός ότι οι ιστορικές έννοιες δεν επισημαίνονται στο σύνολό τους, αντιμετωπίζονται αποσπασματικά, χωρίς δηλαδή αναγωγή σε ένα συγκροτημένο θεωρητικό πλαίσιο, και δεν προσεγγίζονται με συστηματικό τρόπο. Στο βιβλίο αυτό η κυρίαρχη πρακτική που παραπέμπει στην εννοιολογική μάθηση είναι οι ασκήσεις ταξινόμησης, κατηγοριοποίησης, αντιστοίχισης, χρονικής αλληλουχίας, διπλής εισαγωγής, ανάκλησης ειδοποιών γνωρισμάτων και σύ-

100. Δ. Ακτύπης, Αρ. Βελαλίδης, Θ. Κατσουλάκος, Κ. Χωρεάνθης (συντακτική ομάδα), Δ. Μελάς (καθοδήγηση-εποπτεία), *Στα αρχαία χρόνια. Ιστορία Δ' Δημοτικού. Βιβλίο για το δάσκαλο*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1994 (9^η έκδοση), 21.

101. Δ. Ακτύπης, Μ. Καίλα, Θ. Κατσουλάκος, Γ. Παπαγρηγορίου, Κ. Χωρεάνθης (συγγραφή), Θ. Κατσουλάκος, Α. Κυρκίνη, Μ. Σταμπούλου (αναθεώρηση), Δ. Μελάς (καθοδήγηση-εποπτεία), *Στα πολύ παλιά χρόνια. Ιστορία Γ' Δημοτικού. Βιβλίο για το δάσκαλο*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1995 (9^η έκδοση), 19.

102. Β. Ασημομύτης, Μ. Καίλα, Ν. Νικολόπουλος, Γ. Παπαγρηγορίου, Γ. Σαλβαράς (συντακτική ομάδα), Δ. Μελάς (καθοδήγηση-εποπτεία), *Στα βυζαντινά χρόνια. Ιστορία Ε' δημοτικού. Βιβλίο για το δάσκαλο*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1994 (8^η έκδοση), 21.

103. Δ. Ακτύπης, Αρ. Βελαλίδης, Μ. Καίλα, Θ. Κατσουλάκος, Γ. Παπαγρηγορίου, Κ. Χωρεάνθης (συγγραφή), Δ. Μελάς (καθοδήγηση-εποπτεία), *Στα νεότερα χρόνια. Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο για το δάσκαλο*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1994, 24.



γκρισης παρελθόντος-παρόντος¹⁰⁴. Οι ίδιοι τύποι ασκήσεων, χωρίς, ωστόσο, όπως, τουλάχιστον, πιστεύω, τον ίδιο επιτυχημένο σχεδιασμό και τα ίδια θετικά αποτελέσματα περιλαμβάνονται και στα *Τετράδια εργασιών* των υπολοίπων τάξεων (Μόνο στην περίπτωση της Γ' τάξης το *Τετράδιο των εργασιών* δεν είναι αυτοτελές, αλλά ενσωματωμένο στην ύλη του σχολικού εγχειριδίου).

Μια ενδεικτική καταλογογράφηση και στατιστική αξιοποίηση των ιστορικών εννοιών που εμπεριέχονται στο βιβλίο, μας δίνει τα ακόλουθα αποτελέσματα. Στο κεφάλαιο 3: «Γεωμετρικά χρόνια 1100-800 π. Χ.. Η κάθοδος των Δωριέων» (σελίδες 10-11) περιλαμβάνονται 72 ιστορικές έννοιες σε σύνολο δύο σελίδων¹⁰⁵. Στο κεφάλαιο 9: «Τα πολιτεύματα στην αρχαία Ελλάδα» (σελίδες 25-26) περιλαμβάνονται 63 ιστορικές έννοιες σε σύνολο δύο σελίδων¹⁰⁶. Στο κεφάλαιο 20: «Η αθηναϊκή κοινωνία την εποχή

104. Τρεις τύποι ασκήσεων που κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση περιλαμβάνονται : α) στην ενότητα 9: «Τα πολιτεύματα στην Ελλάδα», σελίδα 22, άσκηση 2: «Τι σήμαιναν στην αρχαϊκή εποχή και τι σημαίνουν σήμερα οι λέξεις “τύραννος”, “άριστος”, “ευγενής”, “πόλη”; Γράφω στην αντίστοιχη στήλη τη σωστή σημασία, όπως τη βρίσκω στην παρένθεση: (Φέρεται ευγενικά, κυβερνήτης, αριστοκράτης, ο κυριότερος οικισμός μιας πόλης-κράτους, σκληρός άνθρωπος, μέρος όπου κατοικούν πολλοί άνθρωποι, παίρνει τον καλύτερο βαθμό, γαιοκτήμονας-σύμβουλος του βασιλιά). β) Στην ενότητα 20: «Η αθηναϊκή κοινωνία στην εποχή του Περικλή», σελίδα 53, άσκηση 3: «Αντιστοιχίζω επαγγέλματα και ασχολίες με τις κατηγορίες των κατοίκων που συνήθως τις ασκούσαν: βιοτέχνης, εργάτης μεταλλείου, στρατηγός, επιχειρηματίας, μάγειρος, βουλευτής, έμπορος, αχθοφόρος / αθηναίοι πολίτες, μέτοικοι, δούλοι». Και γ) στην ενότητα 34: «Πύρρος, ο βασιλιάς της Ηπείρου», σελίδα 87, άσκηση 3: «Είδαμε πως ο Πύρρος νίκησε τους Ρωμαίους, αλλά έχασε πάρα πολύ στρατό, έτσι που η νίκη του αυτή να μοιάζει με ήττα. Αυτή η νίκη ονομάστηκε “πύρρεια νίκη”. Η έκφραση αυτή χρησιμοποιείται και σήμερα σε ανάλογες περιστάσεις. Μπορώ να αναφέρω κάποια παραδείγματα;

105. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: γεωμετρικά χρόνια, ιστορία, μυκηναϊκά κράτη, σύγκρουση, ελληνικά φύλα, μετακίνηση, κατάληψη, περιοχή, εποχή, κάθοδος των Δωριέων, Δωριείς, Πίνδος, Δωρίδα, παραμονή, για ένα διάστημα, στη συνέχεια, Πελοπόννησος, χώρα, παλιοί κάτοικοι, ελευθερία, περιουσία, κατάσταση, πατρίδα, εμπόριο, ειρήνη, ασφάλεια, γραμμική γραφή, μυκηναϊκά χρόνια, τα πράγματα (πολιτική κατάσταση), πληθυσμός, φόβος, σχέσεις, νέοι κάτοικοι, λατρεία των θεών, θεοί, ελληνική καταγωγή, υπερηφάνεια, κράτη, αρνητικά αποτελέσματα, Ηρακλίδες, απόγονος, Ηρακλής, Ευρυσθέας, Αθήνα, προστασία, παράδοση, Αθηναίοι, πόλεμος, χρησμός, νίκη, θυσία, θέληση, Μακαρία, κόρη του Ηρακλή, Δηιάνειρα, βωμός, μάχη, τάφος, αρκετά χρόνια ύστερα, Τρωικός πόλεμος, δίκιο, Αντίρριο, αρχηγοί, Αριστόδημος, στράτευμα, πείνα, μαντείο των Δελφών, Αιτωλός, Όξυλος, επιδρομή, κατάκτηση, κοσμήματα, πυξίδα (πύλινο κουτί).

106. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: πολιτεύματα, αρχαία Ελλάδα, Έλληνες, μικρά κράτη, οικισμοί, πόλη, κέντρο του κράτους, όνομα του κράτους, πόλη-κράτος, ανεξαρτησία, νόμος, αλλαγή πολιτεύματος, αλλαγή συνθηκών ζωής, διακυβέρνηση, βασιλιάς, συμβούλιο ευγενών, μεγαλοκτιματίας, αργότερα, δύναμη, κατάργηση βασιλείας, αριστοκρατία, ευγενείς /άριστοι, εμπόριο, ναυτιλία, βιοτεχνία, πλούτος, εξουσία, ολιγαρχία, φιλοδοξία, εκμετάλλευση, φιλονικία, πολιτική παράταξη, βία, άρχοντες, τύραννοι, αυθαιρεσία, αδικία, λαός, μίσος, δημοκρατία, δικαίωμα, συμμετοχή στη διακυβέρνηση, ευκαιρία, Κόρινθος, Περίανδρος, Μίλητος, Θρασύβουλος, έλεγχος, Κορίνθιοι, απεσταλμένος, σπαρμένο χωράφι, θερισμός, στάχυ, ύψος, «γερά

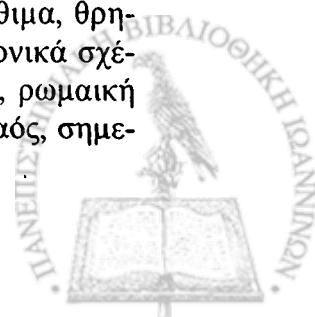
του Περικλή» (σελίδες 62-63) περιλαμβάνονται 86 ιστορικές έννοιες σε σύνολο δύο μόλις σελίδων¹⁰⁷. Στο κεφάλαιο 30: «Ο Μέγας Αλέξανδρος, 356-323 π. Χ.» (σελίδες 89-91) περιλαμβάνονται 85 ιστορικές έννοιες σε σύνολο τριών σελίδων¹⁰⁸. Τέλος, στο κεφάλαιο 41: «Η Ελλάδα υποτάσσεται στους Ρωμαίους» (σελίδες 115-117) περιλαμβάνονται 105 ιστορικές έννοιες σε σύνολο τριών μόλις σελίδων¹⁰⁹. Πρόκειται συνολι-

και ψηλά στάχυα», συμβουλή, διήγηση, τρελός, περιουσία, οι πιο ικανοί πολίτες, εξόντωση, Ηρόδοτος, «Ιστορία» του Ηροδότου.

107. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: κοινωνία, αθηναϊκή κοινωνία, Περικλής, εποχή του Περικλή, Περσικοί Πόλεμοι, περίοδος, ακμή, Χρυσός αιώνας, φυσιογνωμία, κυριαρχία, Αθηναίοι, θαυμασμός, ικανότητες, ήθος, εκλογή, στρατηγός, συνέχεια, ηγέτης, πόλη, για πολλά χρόνια, στα χρόνια αυτά, ενέργεια, πολίτες, ενθάρρυνση, συμμετοχή, διακυβέρνηση, μισθός, κράτος, θέατρο, λαός, σχολείο του λαού, εισιτήριο, φτωχοί, μέτοικοι, ξένοι, απασχόληση, εμπόριο, βιοτεχνία, πολιτικά δικαιώματα, κατώτερη τάξη, αρχαίες πόλεις, δούλοι, βαριά δουλειά, χωράφια, σπίτια, δύσκολες υπηρεσίες, η ζωή των δούλων, αρχαία Αθήνα, εργασία, σκληρή ζωή, κοινωνική τάξη, κάτοικοι, Σπάρτη, δημόσια ζωή, ιδιωτική ζωή, λόγος, ζήλεια, νόμος, παράδειγμα, δημοκρατία, ίδια δικαιώματα, δημόσια διοίκηση, υποψία, γείτονας, καθημερινές ασχολίες, θυμός, όρεξη, φροντίδα, καθημερινός μόχθος, διακοπές, παλιά συνήθεια, αγώνες, θυσίες, χρόνος (έτος), περιποιημένο σπίτι, ευχαρίστηση, κατασκευή, στενοχώρια, αγαθά, από παντού, απόλαυση, Θουκυδίδης, «Επιτάφιος» Περικλή, διοικητικά κτήρια, αγορά, αναπαράσταση.

108. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: Μέγας Αλέξανδρος, Φίλιππος, μόρφωση, ενδιαφέρον, δάσκαλος, γιος, φιλόσοφος, Αριστοτέλης, μελέτη, Όμηρος, Ιλιάδα, ήρωες, θαυμασμός, Αχιλλέας, θάνατος, πατέρας, προβλήματα, θρόνος, Μακεδονία, διεκδίκηση, ευγενείς, νότια Ελλάδα, πόλη, προσπάθεια, συμμαχία, επικράτηση, σπάνιες ικανότητες, στη διάρκεια, εκστρατεία, εχθρός, διάδοση, Θήβα, επανάσταση, ξαφνική κίνηση, κατάληψη, τιμωρία, Αθηναίοι, ανησυχία, αντιπροσωπεία, φιλία, έπειτα από αυτά, συνέδριο, Κόρινθος, Έλληνες, Σπαρτιάτες, απόφαση, βοήθεια, Πέρσες, Πέλλα, προετοιμασία, δυσκολίες, Βουκεφάλας, Θεσσαλός, άλογο, πεδιάδα, αγανάκτηση, διαταγή, δειλία, παρατήρηση, δοκιμασία, οι μεγαλύτεροι, αξία, χλαμύδα, ηνία, βασιλείο, Πλούταρχος, Πλούταρχου «Αλέξανδρος», γαλήνη, ανάστημα, ορμή, τόλμη, γενναιότητα, ανακήρυξη, πρόγονος, ανδραγάθημα, Ηρακλής, μητέρα, απόγονος, Νεοπτόλεμος, Διογένης, Ισθμός, πολιτικοί, πιθάρι, ανάγκη, μεγαλείο.

109. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: Ελλάδα, υποταγή, Ρωμαίοι, νίκη, η κυρίως Ελλάδα, στρατεύματα, κράτος, Σελευκίδες, παρακμή, στο μεταξύ, Μακεδόνες, προσπάθεια, στρατός, ένωση, Έλληνες, βασιλιάς, Μακεδονία, Περσέας, αιχμάλωτος, Ρώμη, ανεξαρτησία, ευκαιρία, υπόλοιπη Ελλάδα, εμφύλιος πόλεμος, Αχαική Συμπολιτεία, Σπάρτη, στρατηγός, Κριτόλαος, ήτα, Λοκρίδα, κεντρική Ελλάδα, κατάκτηση, στη συνέχεια, υπερασπιστές, ελληνική ελευθερία, αρχηγός, Δίαιος, παράταξη, Λευκόπετρα, Ισθμός, Κόρινθος, καταστροφή, ρωμαϊκή επαρχία, ρωμαϊοκρατία, μάχη, γεφύρι, εποχή, Λακωνία, ταπείνωση, σαλπικτής, βόδια, χρυσάφι, κέρατα, χρυσά νομίσματα, ασημένια νομίσματα, αγγεία, άρμα, όπλα, παιδιά, δάσκαλοι, παιδαγωγοί, παράκληση, θεατής, αγόρι, κορίτσι, το κακό (η συμφορά), συμφορά, ενδυμασία, νικητής, Αιμίλιος Παύλος, κλαδί δάφνης, Πλούταρχος, ποιητής, Οράτιος, τέχνες, Λάτιο, ρωμαϊκός λαός, γοητεία, πολιτισμός, μίμηση, τρόπος ζωής, ελληνική γλώσσα, διασκέδαση, ελληνικά έθιμα, θρησκευτική τελετή, θέατρο, τραγωδία, κωμωδία, φιλόσοφοι, σπίτια, ελληνικά αρχιτεκτονικά σχέδια, άγαλμα, πλούσιοι, Αθήνα, σπουδές, δημόσια αξιώματα, ρωμαϊκή αυτοκρατορία, ρωμαϊκή αγορά Αθήνας, γνώσεις, ικανότητες, ελληνορωμαϊκός πολιτισμός, αλληλεπίδραση, λαός, σημερινός πολιτισμός, βάση πολιτισμού.



κά για 411 ιστορικές έννοιες σε ένα σύνολο 12 μόλις σελίδων. Το συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι σε κάθε σελίδα του διδακτικού αυτού εγχειριδίου αντιστοιχούν 34 περίπου ιστορικές έννοιες.

3. Το διδακτικό εγχειρίδιο της Ε' τάξης

Στην Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου διδάσκεται το αναθεωρημένο από το 1998 βιβλίο των Β. Ασημομύτη, Μ. Καίλα, Ν. Α. Νικολόπουλου, Γ. Παπαγρηγορίου, Γ. Σαλβαρά, *Στα βυζαντινά χρόνια*, ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο. Ε. Δ. Β., Αθήνα 1999 (13η έκδοση). Τα νεωτεριστικά στοιχεία που εισάγονται με το βιβλίο αυτό είναι η συμπερίληψη ειδικού κεφαλαίου για το είδος και τον τρόπο εργασίας του ιστορικού, το οποίο, ωστόσο, αντί να προτάσσεται αποτελεί το τελευταίο, το 46^ο, κεφάλαιο του βιβλίου, ο χρονολογικός πίνακας των κυριότερων γεγονότων της βυζαντινής περιόδου, το αναλυτικότερο γλωσσάριο των έξι σελίδων και η σχετικά εμπεριστατωμένη βιβλιογραφία, στην οποία ανέλπιστα, πάντως, εντάσσονται και ιστορικές προσωπογραφίες λογοτεχνικού χαρακτήρα (πρόκειται συγκεκριμένα για έργα των Νίκου Καζαντζάκη και Σοφίας Μαυροειδή - Παπαδάκη).

Και σε αυτό το βιβλίο λείπει η μεθοδευμένη και στοχοθετημένη διδακτική επεξεργασία των ιστορικών εννοιών, ενώ και πάλι οι ασκήσεις που αποσκοπούν στη διαμόρφωση δεξιοτήτων υποβαθμίζονται σημαντικά από την απλή ασχολίαστη παράθεση αφενός πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών πηγών και αφετέρου εικονογραφικού υλικού.

Η ενδεικτική καταλογογράφηση και η στατιστική αξιοποίηση των ιστορικών εννοιών που περιλαμβάνουν έξι από τις συνολικά 46 διδακτικές ενότητες του βιβλίου μας παρέχουν τα ακόλουθα στοιχεία: Στο κεφάλαιο 5: «Αλλάζει ο τρόπος διοίκησης και ανοίγει ο δρόμος για το χριστιανισμό» (σελίδες 26-28) περιλαμβάνονται 73 ιστορικές έννοιες σε σύνολο τριών σελίδων¹¹⁰. Στο κεφάλαιο 10: «Το παλάτι, ο ιππόδρομος και οι δήμοι» (σελίδες 41-43) περιλαμβάνονται 60 ιστορικές έννοιες σε σύνολο τριών σελίδων¹¹¹. Στο κεφάλαιο 21: «Το Βυζάντιο και οι Σλάβοι» (σελίδες 82-83) περιλα-

110. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: διοίκηση, τρόπος διοίκησης, χριστιανισμός, λαοί Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, θρησκεία, Ρώμη, δώδεκα θεοί, Έλληνες, Μίθρας, Πέρσες, Ίσιδα, Αιγύπτιοι, ιουδαϊκή θρησκεία, Αύγουστος, στην εποχή του Αυγούστου, Χριστός, πίστη, αγάπη, ισότητα, ελευθερία, δικαιοσύνη, αυτοκρατορία, αυτοκράτορας, κράτος, διωγμοί, αναστάτωση, την ίδια εποχή, εμφύλια σύγκρουση, αποτέλεσμα, πληθυσμός, μείωση παραγωγής, επικράτηση αναρχίας, γειτονικοί λαοί, σύνορα, όραμα, Μεγάλος Κωνσταντίνος, Ανατολή, Βορράς, κρίση, Διοκλητιανός, τετραρχία, τετράρχες, ταραχές, Μαξέντιος, Δύση, Λικίνιος, Γαλέριος, Ανατολή, σύγκρουση, Μεδιόλανα / Μιλάνο, διάταγμα, διάταγμα ανεξιθρησκίας, ανεξιθρησκία, προβλήματα, την εποχή του Διοκλητιανού, Κωνσταντινούπολη, Ρωμαίοι, Δέκιος, σημείο του σταυρού, λάβαρο, στρατός, Ευσέβιος, Ευσεβίου «Εκκλησιαστική Ιστορία», χρονολόγηση, χρόνος, ανάγκη, Αρχαίοι Έλληνες, Ολυμπιακοί Αγώνες / Ολυμπιάδες, η γέννηση του Χριστού, σημαντικό γεγονός, προ Χριστού, μετά Χριστόν.

111. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: παλάτι / μεγάλο παλάτι, ιππόδρομος, δήμοι, Κωνσταντινούπολη, Ιουστινιανός, την εποχή του Ιουστινιανού, τοποθεσία, αυτοκράτορας, οικογένεια αυτοκράτορα, κτήρια, άλση, κρατικές υπηρεσίες, εργαστήρια, αποθήκες, στάβλοι, κατοί-

βάνονται 75 ιστορικές έννοιες σε σύνολο δύο σελίδων¹¹². Στο κεφάλαιο 30: «Η Βυζαντινή Αυτοκρατορία χάνει εδάφη» (σελίδες 111-113) περιλαμβάνονται 97 ιστορικές έννοιες σε σύνολο τριών σελίδων¹¹³. Στο κεφάλαιο 40: «Διοίκηση, νομοθεσία, οικονομία στο Βυζάντιο» (σελίδες 146-149) περιλαμβάνονται 95 ιστορικές έννοιες σε σύνολο τεσσάρων σελίδων¹¹⁴. Τέλος, στο κεφάλαιο 45: «Η βυζαντινή τέχνη» (σελίδες 162-

κίες αξιωματούχων, υπάλληλοι, τεχνίτες, υπηρέτες, οικογένειες υπηρετών, θεατές, Βυζαντινοί, αρματοδρομία, μονομαχία, κονταρομαχία, αγώνες δρόμου, θηριομαχία, εκδηλώσεις, πύλες, αγώνες, εισιτήριο, λαός, παράπονα του λαού, αιτήματα του λαού, αγώνες ιπποδρόμου, οπαδοί, αποφάσεις, Πράσινοι, Βένετοι, Λευκοί, Ρούσσιοι, έμβλημα, ειρήνη, περίοδος ειρήνης, δημόσιοι κήποι, τείχη, μακρά τείχη, προληπτικά μέτρα, Ηράκλειος, Πέρσες, Θεοφάνης, «Χρονογραφία» Θεοφάνη, νικητές, συνθήματα, επιγραφές, τοίχοι, αντικείμενα, μνημεία, Ελλάδα.

112. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: «Βυζάντιο, Σλάβοι, Δούναβης, Άβαροι, επιδρομείς, Νότια Βαλκανική, σλαβικά φύλα, ελληνικός χώρος, ορεινά μέρη, υποχρέωση, φόρος, βυζαντινό κράτος, στρατός, πολιτισμός, νομοθεσία, τέχνη, τρόπος ζωής, εκχριστιανισμός, Έλληνες, σλαβικό κράτος, ηγεμόνας, Μοραβία, Ρατισλάβος, ιερείς, δάσκαλοι, Κύριλλος, Μεθόδιος, Θεσσαλονίκη, μεγάλη μόρφωση, σλαβική γλώσσα, γραφή, σλαβικό αλφάβητο, κεφαλαία ελληνικά γράμματα, Ευαγγέλιο, γραπτή σλαβική γλώσσα, άγιοι, Βυζαντινοί, κτηνοτρόφοι, κοπάδια, βοσκή, νομαδική ζωή, σλαβικά τοπωνύμια, Ελλάδα, Αράχοβα, Ζαγορά, Βοστίτσα (Αίγιο), κοτέτσι, βελέντζα, σλαβικές φυλές, βυζαντινές επαρχίες, πολεμικές επιδρομές, διάδοση του χριστιανισμού, ιεραποστολή, εντολή, Μιχαήλ Γ', Χάζαροι, νότια της Ρωσίας, πλούσια δώρα, χώρα των Χαζάρων, αποστολή, λαοί, Πράγα, Βελιγράδι, Σόφια, Μόσχα, Θεσσαλονικείς, εθνικοί προστάτες, επιστήμονες, ιστορία, Ορθόδοξη Εκκλησία, πολιτικοί, σύμβολο ενότητας, φυλή, Λ. Λεζέ,

113. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: Βυζαντινή Αυτοκρατορία, απώλεια εδαφών, εσωτερικά προβλήματα, νέοι κίνδυνοι, Ανατολή, Δύση, Σελτζούκοι Τούρκοι, βάθη της Ασίας, Περσία, εγκατάσταση, ισλαμισμός, στις αρχές του 11^{ου} αιώνα, εισβολή, Αρμενία, Καππαδοκία, αντίσταση, κεντρική εξουσία, Κωνσταντινούπολη, ακρίτες, στρατός, παραμέληση στρατού, Ρωμανός Δ' Διογένης, αυτοκράτορας, επιδρομείς, φοβερή μάχη, Ματζικέρτ, Βυζαντινοί, ήττα, αιχμάλωτος, Σελτζούκ, Δούναβης, χάρτης, Σίρμιο, Σόφια, Δυρράχιο, Θεσσαλονίκη, Κόρινθος, Μπάρι, Ρώμη, Συρακούσες, Νορμανδοί, Φιλιπούπολη, Βυζάντιο, Δορύστολο, Χερσώνα, Νίκαια, Σινώπη, Θεοδοσιούπολη, Ικόνιο, Ευφράτης, Τραπεζούντα, λίμνη Βαν, Τίγρης, βυζαντινό κράτος, στις αρχές του 10ου αιώνα, Μικρά Ασία, Δύση, Ιταλία, στόλος, Βορράς, Σικελία, Σαρακηνοί, διαρκής κίνδυνος, Αλέξιος Α' Κομνηνός, αποβίβαση, Ήπειρος, μισθοφορικός στρατός, προνόμια, Βενετοί, σύμμαχοι, αγώνες, διάλυση του κράτους, σχέσεις, Ανατολική Εκκλησία, Δυτική Εκκλησία, διακοπή σχέσεων, βενετικό πλοίο, βυζαντινά καράβια, πειρατές, ισχυρό ναυτικό, φόροι, γερμανική φυλή, Σκανδιναβία, νοτιότερες περιοχές της Ευρώπης, Βίκινγκς, πολεμιστές, Βάραγγοι, ασφάλεια του αυτοκράτορα, Γαλλία, Νορμανδία, οριστικό σχίσμα, βυζαντινές κτήσεις, φιλικές σχέσεις, Μιχαήλ Κηρουλάριος, πατριάρχης, πάπας, αδιέξοδο.

114. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: διοίκηση, νομοθεσία, οικονομία, Βυζάντιο, Ρώμη, βελτίωση, τροποποίηση, συμπλήρωση, νόμοι, ανάγκες της εποχής, αυτοκράτορας, στρατός, ανώτατος αρχηγός, Εκκλησία, πατριάρχης, εκκλησιαστικά ζητήματα, αξιωματούχος, ειδικοί, Κωνσταντινούπολη, έπαρχος, πρωτεύουσα, τάξη, τήρηση των νόμων, καθήκοντα, ύπαιθρος, διοικητές επαρχιών, στρατιωτικοί, ταχυδρομικές υπηρεσίες, βυζαντινοί πολίτες (sic), Ιουστινιανός, Λέων Γ' Ίσαυρος, συστηματοποίηση των νόμων, προσαρμογή των νόμων, το πνεύμα του χριστιανισμού, δικαστήρια, αυτοκρατορία, προσφυγή, χρήματα, δημόσια έργα, μισθοί υπαλλήλων, συντήρηση στρατού και στόλου, διπλωματικοί λόγοι, γειτονικοί λαοί, παραβίαση συνό-



166) περιλαμβάνονται 91 ιστορικές έννοιες σε σύνολο πέντε σελίδων¹¹⁵. Διαπιστώνουμε ότι σε 20 συνολικά σελίδες αντιστοιχούν 491 ιστορικές έννοιες, γεγονός που σημαίνει ότι σε κάθε σελίδα του βιβλίου εμφανίζονται 25 περίπου ιστορικές έννοιες.

4. Το διδακτικό εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης

Στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου διδάσκεται το αναθεωρημένο από το 1997 βιβλίο των Δ. Ακτύπη, Αρ. Βελαλίδη, Μ. Καίλα, Θ. Κατσουλάκου, Γ. Παπαγρηγορίου και Κ. Χωρεάνθη, *Στα Νεότερα Χρόνια*, ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β. (εδώ αναφερόμαστε στην δεύτερη έκδοση του 1998)¹¹⁶. Συνολικά στο βιβλίο περιλαμβάνονται 51 κεφάλαια, τα οποία αναφέρονται στην ιστορία του ελληνικού έθνους από την περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας έως τη δεκαετία του 1980, ενώ παρεμβάλλονται εμβόλιμα 5 μόλις κεφάλαια που αφορούν

ρων, κρατικά εργαστήρια, εμπόριο σταριού, εμπόριο μεταξιού, ιδιοκτήτες γης, κτήματα, λιμάνια, αγορές, θαλασσινά περάσματα Ελλησπόντου, θαλασσινά πορίσματα Βοσπόρου, τελωνειακοί δασμοί, πόλεις, φτώχεια, αρρώστιες, νοσοκομεία, γηροκομεία, πτωχοκομεία, βρεφοκομεία, έσοδα, αξιοποίηση πόρων, φορολογούμενοι αγρότες, φορολογούμενοι άρχοντες, μικρογραφία, χειρόγραφο, διοικητές επαρχιών, εξαγορά αξιωμάτων, τοπικοί φόροι, κατηγορίες, παραίτηση, Αλεξάνδρεια, πατριάρχης Ιωάννης Αλεξανδρείας, αγορά, φτωχόσπιτα, Λεόντιος, «Βίος Ιωάννη Ελεήμονα», σεισμός, Αντιόχεια, περιοχή, εφόδια, σεισμοπαθείς, επίσημες δεξιώσεις, γιορτές στο παλάτι, Άγιο Όρος, ξενώνες μοναστηριών, καταφύγιο, ασθενείς, οδοιπόροι, Άγιος Βασίλειος, άρτος, εικονογράφηση, Άγιος Νικόλαος, πτωχές κόρες.

115. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: βυζαντινή τέχνη, χριστιανική τέχνη, Κωνσταντινούπολη, κλασική τέχνη, Αρχαίοι Έλληνες, τέχνη της Ανατολής, αρχιτεκτονική, βασιλική, ρυθμός βασιλικής, ελληνική προέλευση, αρχαίοι ελληνικοί ναοί, περίκεντρος ναός, τρούλος, ανατολίτικη προέλευση, ο ναός της Αγίας Σοφίας της Κωνσταντινούπολης, αριστούργημα, ελληνικά στοιχεία, ανατολικά στοιχεία, Παρθενώνας, αιώνιο δημιούργημα, διακόσμηση, ζωγραφική, Ιουστινιανός, Σολομώντας, Μεγίστη Λαύρα, Άγιο Όρος, τρίκογχος ναός, Αγία Σοφία Θεσσαλονίκης, Ραβέννα, Κίεβο, Μόσχα, Θεσσαλονίκη, Ιεροσόλυμα, Κύπρος, Σικελία, μεγαλοπρεπείς ναοί, αγιογραφίες, ψηφιδωτά, τοιχογραφίες, μωσαϊκά, ναός Οσίου Λουκά, Βοιωτία, μονή Δαφνίου, Αττική, Νέα Μονή, Χίος, Άγιος Μάρκος, Βενετία, εικονογραφημένα χειρόγραφα, φορητές εικόνες, κεντήματα, κοσμήματα, μικρά κομψοτεχνήματα, βυζαντινή μουσική, υμνογραφία, λαοί, σύγχρονη τέχνη, Ελλάδα, ολόκληρος ο κόσμος, Άγιος Γεώργιος Θεσσαλονίκης, αφίδα του ναού, η Πλατυτέρα, ψηφιδωτή διακόσμηση, μαυσωλείο, Γκάλλα-Πλακιδία, η μεταμόρφωση του Χριστού, ψηφιδωτή παράσταση, αγία Αικατερίνη Μονής Σινά, Ρωμαίοι, Ανατολική Εκκλησία, θρησκευτικό συναίσθημα, κοσμική μουσική, εκκλησιαστική μουσική, ύμνοι, τροπάρια, κοντάκια, χοροί ψαλτών, μελωδοί, ποιητές, Ρωμανός ο Μελωδός, Ανδρέας ο Κρήτης, Ιωάννης Δαμασκηνός, Οκτώηχος, γραπτή παράδοση, προφορική παράδοση, Ιωάννης Κουκουζέλης, δημοτικά τραγούδια, χειρόγραφα Αγίου Όρους, βυζαντινή μουσική γραφή, σύγχρονη ελληνική μουσική, βυζαντινή μουσική παράδοση.

116. Κριτήριο της ποιότητας του παραπάνω εγχειριδίου αποτελεί η παρατιθέμενη βιβλιογραφία, η οποία είναι ατελέστατη, μονομερής, εξαιρετικά επιλεκτική και εν πολλοίς ξεπερασμένη. Όμως το σημαντικότερο γνώρισμά της είναι η αδικαιολόγητη συμπάρθεση λογοτεχνικών πηγών δίπλα στις συμβολές της επιστημονικής ιστοριογραφίας και στις πρωτογενείς ιστορικές πηγές.



στη νεότερη και σύγχρονη ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία. Τα κεφάλαια αυτά, που εμφορούνται από μια ευρωκεντρική εργαλειακή προσέγγιση επιχειρώντας να συγκεράσουν επιπόλαια την εθνική ή και εθνικιστική ενδεχομένως ιδεολογία (βλέπε ενδεικτικά στο τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου τη χρήση του όρου «φυλή») με την υπό διαμόρφωση υπερεθνική ευρωπαϊκή ταυτότητα, δεν έχουν αυτοτελή χαρακτήρα, αλλά εντάσσονται στην ύλη στον βαθμό που περιγράφουν και ερμηνεύουν ιστορικά φαινόμενα και γεγονότα που είχαν σοβαρές επιπτώσεις στην ελληνική ιστορία. Πρόκειται συγκεκριμένα για τα ακόλουθα κεφάλαια: 1^{ον}) «Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια» (6 μόνο σελίδες, μολονότι παρουσιάζεται ένα ευρύτατο πλαίσιο γεγονότων, που κλιμακώνεται από την περίοδο της Αναγέννησης έως τη δημιουργία της Ιερής Συμμαχίας), 2^{ον}) «Οι βαλκανικοί πόλεμοι» (3 σελίδες), 3^{ον}) «Ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος και η Ελλάδα» (6 σελίδες), 4^{ον}) «Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος» (6 σελίδες) και 5^{ον}) «Προς την Ενωμένη Ευρώπη» (2 σελίδες).

Μια πρόχειρη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων δείχνει ότι σε σύνολο 269 σελίδων αφηγηματικού κειμένου, ιστορικών πηγών και εποπτικού υλικού μόλις 23 αφιερώνονται στην ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία (λόγος 1 προς 11 περίπου). Τα προφανή συμπεράσματα δεν θα αξιολογηθούν εδώ. Άλλωστε, υπάρχουν σημαντικές συμβολές στο θέμα¹¹⁷. Η μόνη διαπίστωση που πρέπει να γίνει είναι ότι η ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία συμπυκνώνεται σε τέτοιο βαθμό ώστε να αναδεικνύεται η ελληνική «ιδιαιτερότητα» και «μοναδικότητα», χωρίς να λαμβάνεται καμία μέριμνα για να δειχθεί αφενός η οργανική ένταξη του νεότερου και σύγχρονου ελληνισμού στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ιστορίας και αφετέρου η βαλκανική και μεσογειακή διάσταση της ελληνικής ιστορίας.

Αναφορικά με τις ιστορικές έννοιες, οι οποίες εμπεριέχονται στο βιβλίο, πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι πέραν αυτών που επιλέγονται για να εξηγηθούν στο πεντασέλιδο γλωσσάριο που παρατίθεται μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών ενοτήτων, δεν καταβάλλεται καμία προσπάθεια ανάδειξης και διδακτικής τους αξιοποίησης ούτε, βέβαια, σπειροειδούς τους προσέγγισης¹¹⁸. Οι περισσότερες θεωρούνται αυτονόητες, αν και συχνά προέρχονται από την τεχνική ορολογία της ιστοριογραφίας, ενώ αγνοείται επιδεικτικά η ιστορικότητά τους, το ιδεολογικό τους φορτίο και η διάστασή τους ως αναλυτικών εργαλείων στην επιλεκτική διάθεση του ιστορικού.

Θα επιχειρήσουμε να καταδείξουμε στη συνέχεια την αλήθεια των παραπάνω διαπιστώσεων παραθέτοντας τα στατιστικά δεδομένα που προέκυψαν από την καταλογογράφηση των ιστορικών εννοιών –στην ευρύτερη δυνατή διάκρισή τους– που περιλαμβάνονται σε 7 από τα 51 κεφάλαια του βιβλίου. Πρόκειται για τα κεφάλαια 2, 3, 13, 20, 30, 41 και 51. Συγκεκριμένα: Στο κεφάλαιο 2: «Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια»

117. Άννα Φραγκουδάκη-Θάλεια Δραγώνα (επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.

118. Τρύφων Σκούρος, *ό.π.*, 112 και A. Couloubaritsis, *The Systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek Primary School History*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, University of Wales, 1994.



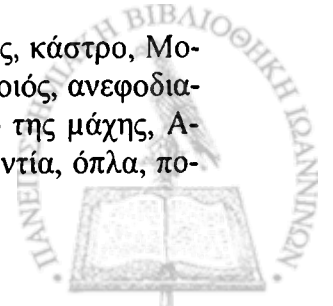
καταμετρήθηκαν 87 ιστορικές έννοιες σε σύνολο 6 σελίδων¹¹⁹. Στο κεφάλαιο 3: «Η Οθωμανική Αυτοκρατορία» καταμετρήθηκαν 98 ιστορικές έννοιες σε σύνολο 3 μόλις σελίδων¹²⁰. Στο κεφάλαιο 13: «Κλέφτες και Αρματολοί» καταμετρήθηκαν 63 ιστορικές έννοιες σε σύνολο 3 σελίδων¹²¹. Στο κεφάλαιο 20: «Η Επανάσταση σημειώνει επιτυχίες» καταμετρήθηκαν 72 ιστορικές έννοιες σε σύνολο 6 σελίδων¹²². Στο κεφάλαιο

119. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: μπαρούτη, πυροβόλο όπλο, βασιλιάς, στρατός, εξουσία, εξερευνητικό ταξίδι, ανακάλυψη νέων χωρών, οικονομική ανάπτυξη, τυπογραφία, εφεύρεση, ξύλινα κινητά τυπογραφικά στοιχεία, αντίτυπο, σύγγραμμα, αρχιτέκτονας, Αναγέννηση, τα Γράμματα, συγγραφέας, λογοτέχνημα, τέχνη, επιστήμη, Πάπας, Θρησκευτική Μεταρρύθμιση, διάσπαση, Δυτική Εκκλησία (:), διαφώτιση, λαός, δικαιώματα, κίνημα του Διαφωτισμού, Ευρώπη, Γαλλική Επανάσταση, ευγενείς, καθεστώς, ελευθερία, ισότητα, αδελφότητα, καταπίεση, ηγετική μορφή, στρατιά, πόλεμος, ηγεμόνας, συμμαχία, επαναστατική κίνηση, Ιερή Συμμαχία, πρόοδος, οικονομία, υποδούλωση, εκπρόσωπος, μόρφωση, στρατάρχης, νίκη, διακήρυξη, νόμος, πολίτης, αθώς, ένοχος, δίωξη, κατάχρηση, ελευθερία λόγου, ελευθερία έκφρασης, κοινωνία, ευθύνη, δημόσιος υπάλληλος, οργανωμένη κοινωνία, ιδιοκτησία, απαραβίαστο και ιερό δικαίωμα, αποικία, τεχνολογική επινόηση, εποχή, ανεξαρτησία, κυβέρνηση, φόρος, άποικος, επαναστάτης, κράτος, πρωτεύουσα, χώρα, εκκρεμές, βαρόμετρο, θερμόμετρο, ατμομηχανή, ατμόπλοιο, θαλασσοπόρος, ναύτης, τροφή, διάρκεια, γαλέτα, σκορβούτο.

120. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: αυτοκρατορία, άλωση, πορθητής, σουλτάνος, επιδρομή, κατάκτηση, εποχή, ήπειρος, τέλος αιώνα, αιώνας, αιτία, συμμαχία, νίκη, κατακτημένα εδάφη, Ευρώπη, εκπρόσωπος του Θεού στη Γη, απόλυτη υπακοή, βεζίρης, αυτοκρατορικό συμβούλιο, Υψηλή Πύλη, πασάς, διορισμός, Τουρκοκρατία, εξουσία, ανεξαρτησία, εμπόριο, χρήμα, ταμείο του κράτους, παρακμή, μεγάλος ασθενής, Μεγάλες Δυνάμεις, συμφέρον, ασυμφωνία, επιρροή, έκταση, διοίκηση, αξίωμα, οθωμανική διοίκηση, μισθός, αξιωματούχος, έδρα, συνοδεία, πολιτεία, χωριό, ανάγκη, αποζημίωση, εγκατάσταση, υπήκοος, προστάτης, μεγάλος βεζίρης, συντήρηση, φρουρά, θησαυροφυλάκιο, φιλοδοξία, ανταγωνιστής, επιβάρυνση, ετήσιες φορολογικές υποχρεώσεις, ξένος, ταξιδιώτης, φάση, λεηλασία, ελληνικές αρχαιότητες, μετόπη, Παρθενώνας, πράκτορας, λαφυραγωγία, τέλη 18^{ου} αιώνα, αρχαιοθήρας, πρεσβευτής, Βρετανία, Πόλη (Κωνσταντινούπολη), ιστορικός, μυλόρδος, πληρεξούσιος, οθωμανική Πόρτα, τεχνίτης, μάρμαρα, ναός, άγαλμα, ανδριάντας, περιηγητής, λεία, κλέφτης, κατάρα, δικαιοσύνη, δικαστής, αρχηγός αστυνομίας, αγορανομία, μουλάς, τιμή, εμπόρευμα, μουφτής, τζαμί, επόπτης, πιάστρα, έσοδα, σκληρότητα, πόλη.

121. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: διάρκεια, Κλέφτης, Αρματολός, Τουρκοκρατία, συνθήκες ζωής, ληστής, οι αρχές, κακούργος, λαός, ελεύθερο φρόνημα, λεβεντιά, παλικαριά, λαικός ήρωας, ύπαιθρος, αρματολίκι, οθωμανικό κράτος, σουλτάνος, ραγιάδες, μπαϊράκι / σημαία, καπετάνιος, πρωτοπαλικάρο, υπαρχηγός, ομάδα, κλεφτόπουλο, ψυχογιός, κακουχία, στέρηση, φυσικός θάνατος, λημέρι, ασφάλεια, καραούλι / σκοπιά, σύγκρουση, ενέδρα, αιφνιδιασμός, κλεφτοπόλεμος, λευτεριά, άρματα, τρέξιμο, πήδημα, λιθάρι, σημάδι, τιμή (προσωπική), δράση, κατόρθωμα, το Γένος, ανάσταση του Γένους, μεγάλος ξεσηκωμός, αγωνιστής, λάφυρο, βραβείο, ξαρμάτωμα, χωριάτες, μοναστήρι, γεωργοί, ποιμένες, ζωοτροφία, πολεμοφόδια, πόλεμος, ατιμία, κλεφτουριά, σπαθί, ορμηειά, στάνη.

122. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: Πελοπόννησος, επαναστάτης, αρχηγός, κάστρο, Μοριάς, πολιορκία, κύκλωση, πόλεμος, αποφασιστικότητα, νίκη, ενθουσιασμός, κλοιός, ανεφοδιασμός, στρατός, Ανατολική Ελλάδα, πορεία, οπλαρχηγοί, Στερεά Ελλάδα, πεδίο της μάχης, Αγώνας, επίσκοπος, αγωνιστής, αιχμάλωτος, Χάνι της Γραβιάς, παλικάρι, ομοβροντία, όπλα, πο-



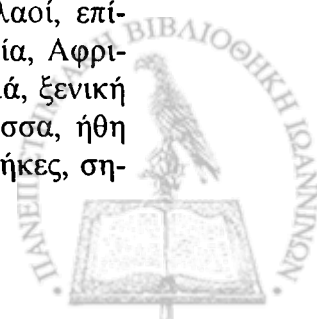
30: «Ο Καποδίστριας κυβερνήτης» καταμετρήθηκαν 84 ιστορικές έννοιες σε σύνολο 7 σελίδων¹²³. Στο κεφάλαιο 41: «Ο Μικρασιατικός πόλεμος» καταμετρήθηκαν 71 ιστορικές έννοιες σε σύνολο 7 σελίδων¹²⁴. Τέλος, στο κεφάλαιο 51: «Ο Ελληνισμός στο πέρασμα των αιώνων» καταμετρήθηκαν 78 ιστορικές έννοιες σε σύνολο 6 σελίδων¹²⁵.

λεμιστής, μάχη, κανόνια, έξοδος, εκδίκηση, Εύβοια, Ακρόπολη, Ισθμός, τουρκική στρατιά, στόλος, πρωτοβουλία, επιδεικτική κίνηση, καράβι, πυρπολικό, επανάσταση, πύργος, ρεματιά, πατρίδα, σωτηρία, γενική συνέλευση, τάπια, φρούριο, χάλασμα, άρματα, ταμπούρι, φαμίλια, έμβασμα, σπαθί, τουφέκι, γιουρούσι, αντάρα, αράδα αράδα, λεβέντης, κουμπούρι, πασάς, τζαμί, μουρτάτες, καλλιτέχνης, εκκλησιά, Γραικός, απομνημονεύματα, ανατίναξη, ναυαρχίδα, καταστροφή της Χίου, λιμάνι.

123. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: Κυβερνήτης, διακυβέρνηση, χώρα, κράτος, ιστορία, συνθήκες, δουλεία, Αγώνας, φτώχεια, αναρχία, ερείπια, ζήλος, ανασυγκρότηση, ανόρθωση των οικονομικών, Τράπεζα, κεφάλαιο, κατάθεση, περιουσία, συναλλαγή, ανταλλαγή προϊόντων, νόμισμα /φοίνικας, γρόσια, βασική εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση, αλληλοδιδασκτική μέθοδος, δάσκαλος, μαθητής, πρόοδος, γεωργία, γεωργική σχολή, γεωργοί, γεωπόνοι, καλλιέργεια, ανάπτυξη, μεταξοκαλλιέργεια, σύνορα, αυτόνομο κράτος, ανεξάρτητο κράτος, συγκεντρωτική πολιτική, Εθνοσυνέλευση, εξουσίες, αντίδραση, δυσαρέσκεια, προοδευτικοί άνθρωποι, εποχή, κοινοτικοί άρχοντες, κοτσαμπάσηδες, παραδοσιακός τρόπος διακυβέρνησης, αντιπολίτευση, φανατισμός, αντίπαλος, δολοφονία, ενδιαφέρον, νέο κράτος, όρια, μάχη, Επανάσταση, αποφασιστική νίκη, συνθηκολόγηση, αρχηγός, λυτρωτής, υποδοχή, τραγικό, απόλογα, περιδεία, στολή, εξοχότητα, ιστορικές αναμνήσεις, στα χρόνια του Καποδίστρια, επιθεωρητής σχολείων, προτέρημα, διοικητής, σωτήρας, ελευθερωτής, λαός, διασκευή, ταχυδρόμος, υπάλληλοι του κράτους, επίσημη στολή, ήθος, πρωτόσχολος, πρόκριτοι, επιμέλεια, κυβέρνηση, ελεμσύνη.

124. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: Μικρασιατικός πόλεμος, νικημένοι, Οθωμανική Αυτοκρατορία, σύμμαχοι, Κεντρικές Δυνάμεις, Αντάντ, στρατός, πληθυσμός, Μεγάλη Ιδέα, Συνθήκη, Συνθήκη Σεβρών, αρχηγός, αντίσταση, ξένα στρατεύματα, διωγμοί, το εσωτερικό της Μικράς Ασίας, εκστρατεία, πρωθυπουργός, εκλογές, κρίσιμη στιγμή, έθνος, κυβέρνηση, βασιλιάς, κατάσταση, πολεμοφόδια, πολιτικές διαμάχες, ορμητήριο, αποφασιστική νίκη, εφοδιασμός, αμυντική γραμμή, επίθεση, ελληνικό μέτωπο, δυτικά παράλια, πλήθη, πατρίδα, εκδίκηση, πρόσφυγες, σφαγές, επιβίβαση, Μικρασιατική Καταστροφή, Ελληνισμός, εθνική συμφορά, εξόντωση, μικρασιατικός ελληνισμός, ξεριζωμός, Συνθήκη της Λωζάννης, Ανατολική Θράκη, υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών, μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης, Έλληνες της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου, μητροπολίτης, μαρτυρικός θάνατος, καταστροφή της Σμύρνης, είδηση, χωράφι, χωριό, σκλαβιά, σημαία, ματωμένα χώματα, προσφυγιά, πολιτεία, αρμοστεία, λιμάνι, βαπόρι, κοσμάκης, Εθνική Τράπεζα, κάσα / λεφτά, μουράγιο, μαούνα, Δευτέρα Παρουσία, συντέλεια του κόσμου.

125. Πρόκειται για τις ακόλουθες έννοιες: Ελληνισμός, στο πέρασμα των αιώνων, εξιστόρηση, πορεία του Ελληνισμού, σημαντικότεροι σταθμοί, ελληνικά φύλα, σημερινός ελληνικός χώρος, χιλιάδες χρόνια, χρονικό διάστημα, πολιτισμός, ελληνικός πολιτισμός, μυκηναϊκή εποχή, κλασικά χρόνια, εποχή της ακμής της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, μεγάλη ανάπτυξη, λαοί, επίδραση, γειτονικοί πληθυσμοί, γεωγραφική θέση, πατρίδα, σταυροδρόμι, Ευρώπη, Ασία, Αφρική, περιπέτειες, δοκιμασίες, χώρα, επιδρομή, λεηλασία, καταστροφές, σφαγές, σκλαβιά, ξενική κατοχή, πολυάριθμοι επιδρομείς, μακραίωνη ιστορία των Ελλήνων, συνείδηση, γλώσσα, ήθη και έθιμα, ανεξαρτησία, Μεγάλη Ιδέα, εθνική ολοκλήρωση, Εκκλησία, διεθνείς συνθήκες, ση-



Καταλήγοντας διαπιστώνουμε ότι σε σύνολο 38 σελίδων αντιστοιχούν 553 ιστορικές έννοιες. Κατά συνέπεια, ο μέσος όρος των ιστορικών εννοιών που απαντώνται ανά σελίδα του βιβλίου ανέρχεται στον αριθμό 15.

Πίνακας

	Σελίδες	Ιστορικές Έννοιες	Συχνότητα εμφάνισης ιστορικών εννοιών ανά σελίδα
Γ' τάξη	31	676	22
Δ' τάξη	12	411	34
Ε' τάξη	20	491	25
ΣΤ' τάξη	38	553	15
Σύνολο	101	2131	21

Συμπέρασμα

Με βάση τον προβληματισμό που διατυπώθηκε και τα κριτήρια αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας που εκτέθηκαν στο εισαγωγικό τμήμα του κειμένου, αλλά, συχνά, και τα δεδομένα που προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση των εννοιών που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποδεικνύεται η ανυπαρξία σχεδιασμού και η αδιαφορία τόσο των συντακτών των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και των συγγραφέων για την εννοιολογική μάθηση. Πρόκειται για σαφή ανεπάρκεια, η οποία σε συνδυασμό με την ιδεολογική μονομέρεια και την επιστημολογική και ιστοριογραφική παραδοσιακότητα που χαρακτηρίζουν τα περισσότερα από τα προαναφερθέντα σχολικά εγχειρίδια, καθιστά πλέον επιτακτική την άμεση αντικατάστασή τους. Ιδιαίτερα μάλιστα μετά την αναδιάρθρωση του πλαισίου που διέπει το μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την εκφρασμένη συνάντησή και των εντεταλμένων κρατικών οργάνων και των επιστημονικών φορέων αναφορικά με την ανάγκη ομογενοποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών πρακτικών τουλάχιστον στις δύο βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

μερινά σύνορα του ελληνικού κράτους, θυσία, ακεραιότητα της χώρας, διαδοχικές επεκτάσεις, Απόδημος ελληνισμός, αρχαία χρόνια, μετανάστευση, ήπειρος, στενοί δεσμοί, σύλλογοι, εφημερίδες, περιοδικά, σχολεία, ιστορία των προγόνων, συνδετικός κρίκος, πόλη, εξωτερικό, ελληνικές γειτονιές, φυλή, συνήθειες της φυλής, το εγώ, το εμείς, σοφοί, αμαθείς, πλούσιοι, γνώση, νέα γενιά, μετανάστης, συμφέροντα της Ελλάδας, φτωχοί, πολιτικοί, στρατιωτικοί, δυνατός, αδύνατος, απομνημονεύματα.



Η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της τοπικής ιστορίας μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας – μεθοδολογία project

Γεώργιος Στεφανάκος, Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών

Επειδή η Γενική Ιστορία είναι κατά κανόνα γνώση αφηρημένη (για άλλους τόπους, άλλους χρόνους, άλλες κοινωνικές περιστάσεις), η Τοπική Ιστορία προσφέρεται ως πεδίο μελέτης, για τους μαθητές, ορατό και ερευνήσιμο για να προετοιμαστούν ή να διευκολυνθούν στην κατανόηση της Γενικής Ιστορίας και της ευρύτερης κοινωνίας, να ευαισθητοποιηθούν για προβλήματα της τοπικής κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν, να έρθουν σε επαφή με ιστορικά στοιχεία ερευνήσιμα και κατανοητά και τέλος να κατανοήσουν ότι η Ιστορία είναι ανθρώπινη δραστηριότητα με ανθρώπινα κίνητρα, ενταγμένη μέσα σε ανθρώπινα μέτρα.

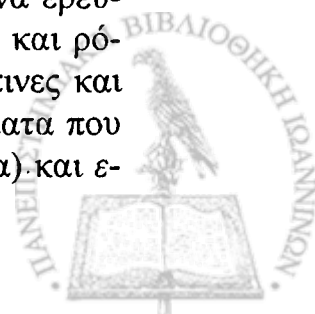
Το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας, όπως και κάθε μάθημα ιστορίας, στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία, γεγονός που συντελεί αποφασιστικά στην οικοδόμηση της γνώσης, μεταβάλλει τις παραδοσιακές παιδαγωγικές σχέσεις και διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο διδακτικής του μαθήματος.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διαφοροποιεί τις εκπαιδευτικές λειτουργίες, όπως π.χ τη θέση των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας, τη μορφή της διδασκαλίας και το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον.

Η επιτυχία της διδασκαλίας με τη μεθοδολογία project, που στην προκειμένη περίπτωση είναι μια μέθοδος ιστορικής έρευνας, δομείται και αναπτύσσεται ακολουθώντας σειρά σταδίων που αρχίζουν από τον εντοπισμό του θέματος της διδακτικής ενότητας και ακολουθείται από την οργάνωση του προγράμματος, την ιστορική αναζήτηση και την αξιολόγησή του.

Η άμεση βιωματική εμπειρία του παιδιού με το προς εξέταση θέμα, όποιο και αν είναι αυτό, συνιστά τη βάση για μια καλύτερη και ευρύτερη γνώση του άμεσου περιβάλλοντός του, ενώ παράλληλα με μια μεθοδικά οργανωμένη συνολική προσέγγιση πραγμάτων, φαινομένων και καταστάσεων, μπορεί να αποκαλυφθεί προοδευτικά η εσωτερική συνάφεια, η αλληλουχία και η εξελικτική υφή με τον τόπο και τα πρόσωπα. Υπό τις προϋποθέσεις αυτές αξιοποιούνται οι προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις και αναπτύσσονται τα ατομικά ενδιαφέροντα των παιδιών. Με αφετηρία την άμεση πραγματικότητα, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη μας τις πνευματικές ανάγκες και τους προβληματισμούς των παιδιών, αποδεσμευόμαστε σταδιακά από το άμεσο περιβάλλον σε έναν ευρύτερο χώρο και χρόνο κάνοντας τις συνδέσεις ανάμεσα σε γεγονότα και καταστάσεις, αναλύοντας και ερμηνεύοντας γενικότερα και ειδικότερα φαινόμενα.

Θα ενισχύσουμε τα παιδιά, με τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της ιστορίας, στο να διευρύνουν τις γνώσεις που έχουν σχετικά με το θέμα, να ερευνήσουν, να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν φαινόμενα, καταστάσεις, σχέσεις και ρόλους που αναπτύσσονται γύρω από αυτό. Ήνα συνειδητοποιήσουν τις ανθρώπινες και κοινωνικές ανάγκες αλλά και μια σειρά από κοινωνικά φαινόμενα – προβλήματα που συμφύονται με αυτό. Θα καλλιεργήσουμε την *απαγωγική* (αιτία – αποτέλεσμα) και ε-



παγωγική (αποτέλεσμα – αιτία) σκέψη προσδιορίζοντας τις σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα και τα φαινόμενα και αντιμετωπίζοντάς τα ως μέρη ενός γενικότερου συνόλου. Θα ασκηθούν στη γλωσσική έκφραση, στη μαθηματική λογική, στη χειροτεχνία, και θα εισαχθούν στην κοινωνική και ιστορική σκέψη.

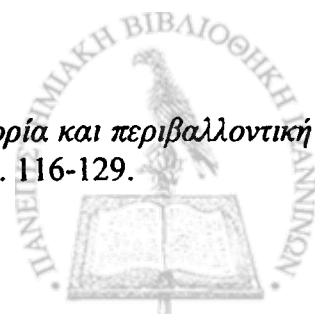
Όλα τα παραπάνω οδηγούν στην υιοθέτηση διαθέσεων, στάσεων, αξιών και στην ανάπτυξη απαραίτητων μηχανισμών που θα βοηθήσουν τα παιδιά να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτιστικό και βιοφυσικό περιβάλλον ως υπεύθυνοι πολίτες, να αναπτύσσουν ευαισθησίες απέναντι στον άνθρωπο και τη διάθεση να συμβάλλουν, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, στην αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής.

Ωστόσο, στόχος είναι και τα γενικότερα οφέλη που προκύπτουν από τον τρόπο εργασίας και τη γενικότερη διαπραγμάτευση του θέματος: η άσκηση στην ομαδική και συλλογική εργασία και δράση για την επίτευξη κοινών σκοπών, η ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων και η δημιουργική προσέγγιση και ερμηνεία πραγματικών δεδομένων και καταστάσεων.

Η γνωριμία των παιδιών με την επιστημονική μεθοδολογία, με έννοιες, με αρχές και γενικεύσεις, τους δίνει τη δυνατότητα να καταλάβουν καλύτερα τον κόσμο που ζουν, να δουν την οργάνωσή του, την εναλλαγή των φαινομένων και να επιχειρήσουν να ερμηνεύσουν τις συνεχείς αλλαγές. Το να παρατηρούν τα παιδιά είναι πολύ σπουδαίο γιατί σχηματίζουν μια καθαρότερη εικόνα του γύρω κόσμου. Ακόμη και η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση που νιώθουν στο να παρατηρούν είναι μια λογική αιτία για να τα ενθαρρύνουμε στην παρατήρηση. Η παρατήρηση όμως είναι μόνο η αρχή. Αν θέλουμε το παιδί να σκέφτεται και να ενεργεί με τρόπο συστηματικό, πρέπει να το παροτρύνουμε με ερωτήσεις πάνω σ' αυτό που παρατηρεί, να υποθέτει, να πειραματίζεται και να καταλήγει σε συμπεράσματα. Είναι η αρχή της επιστημονικής προσέγγισης κάθε θέματος την οποία θα πρέπει να ακολουθούν.

Αντί λοιπόν να παρατηρούν μόνο παθητικά, τα ενθαρρύνουμε να παίρνουν ενεργό μέρος, να απαντούν τα ίδια στις ερωτήσεις τους βρίσκοντας τις απαντήσεις με διάφορους τρόπους που εκείνα διαλέγουν. Οι παρατηρήσεις τους οδηγούν σε σωστές ερωτήσεις που ενδεχομένως ο δάσκαλος να μην είχε σκεφθεί. Προϋπόθεση για την επιλογή της διδακτικής προσέγγισης, του πλάνου εργασίας και του μοντέλου που θα υιοθετηθεί για τον χωρισμό των ομάδων, είναι αν και κατά πόσο αυτά απαντούν τις ερωτήσεις που δημιουργούνται στον εκπαιδευτικό¹²⁶. Όπως π.χ.

126. Βλ. Λεοντση, Γ.Ν., *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Κεντρική διάθ. Βιβλιοπωλείο Καρδαμίτσα, Αθήνα 1996, σσ. 116-129.



Ποια ακριβώς ιστορική περίοδο σχεδιάζω να καλύψω;

Συνδέεται με την ιστορική περίοδο που εξετάζει η Γενική Ιστορία της τάξης, τους στόχους, τις γνώσεις, τις ιστορικές έννοιες;

Συνδέεται η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος της Τοπικής Ιστορίας με άλλες γνωστικές περιοχές; Πώς θα το συνδέσω με ενότητες άλλων μαθημάτων;

Πώς θα διαπιστώσω τι γνωρίζουν ήδη τα παιδιά για το θέμα που θα μελετήσουν;

Τι χρειάζεται να προετοιμάσω για να δημιουργήσω το περιβάλλον εκκίνησης στην τάξη (π.χ. βιβλία, φωτοτυπημένο υλικό, εικόνες, βιντεοκασέτες, επισκέψεις κ.λπ.);

Θα ενδιαφέρει το συγκεκριμένο θέμα την πλειοψηφία των μαθητών;

Τι κενά πρέπει να καλύψω στις δικές μου γνώσεις;

Ποιες γνώσεις και ποιες δεξιότητες πρέπει οι μαθητές να αποκτήσουν;

Ποιες ιστορικές έννοιες πρέπει οι μαθητές να κατανοήσουν;

Θα εμπλακούν άλλα πρόσωπα στη διαδικασία (γονείς, τοπικοί ιστοριογράφοι, προσωπικό μουσείων, αρχείων, βιβλιοθηκών κ.ά.); Ποιός θα είναι ο ρόλος τους; Τι προετοιμασία θα χρειαστεί;

Ως διδακτική προσέγγιση προτείνεται η βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Λέγοντας *βιωματική διδασκαλία* εννοούμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλαδή ανάγκες, προβλήματα και απορίες του παιδιού, που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που του δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει και ενσωματώνεται. Οι διαδικασίες αυτές προσπαθούν να εισάγουν το μαθητή στον κόσμο της γνώσης, έχοντας ως σημείο αναφοράς τα πιο πάνω βιώματα. Όλη αυτή η διαδικασία της ένταξης των βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και της μετάλλασής τους σε διδακτικές δραστηριότητες, υλοποιείται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας (εκπαιδευτικούς – μαθητές). Πρόκειται για μία σχέση που τη χαρακτηρίζει ισότιμη ανταλλαγή απόψεων, που θα βοηθήσει την ομάδα να διαμορφώσει μια τελική άποψη και να προβεί στη λήψη κάποιων αποφάσεων σχετικών με το μάθημα (οργάνωση – προσχεδιασμός – διεξαγωγή – αξιολόγηση)¹²⁷.

127. Χρυσ αφίδης, Κ., *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000, σ. 17



Το μοντέλο που θα υιοθετηθεί για το χωρισμό των ομάδων προκειμένου να υλοποιηθεί το σχέδιο εργασίας είναι της «Μαθητικής συνεργατικής επιτυχίας» (student teams achievement divisions, Τριλιανός, 1992)¹²⁸.

Κατά το συγκεκριμένο μοντέλο θέλουμε να συμπεριλάβουμε σε κάθε ομάδα μαθητές και των δύο φύλων με διαφορετική απόδοση. Συντάσσουμε έναν κατάλογο με τα ονόματά τους, τα οποία είναι τοποθετημένα ανάλογα με την προηγούμενη επίδοσή τους. Στη συνέχεια, διαιρούμε τον κατάλογο σε τέταρτα και συγκροτούμε ομάδες παίρνοντας δύο μαθητές από κάθε τέταρτο του καταλόγου. Έτσι πετυχαίνουμε τη δημιουργία ομάδων των 8 ή 9 μελών των οποίων η ικανότητα ποικίλει.

Όμως «Διδασκαλία με Ομάδες» σημαίνει κάτι περισσότερο απ' αυτό, δηλαδή χωρισμός σε μικρότερες αριθμητικά ομάδες. Τα μέλη κάθε ομάδας θα πρέπει να συνοδεύονται όχι με απλές σχέσεις αθροίσματος (να είναι δηλαδή ένα απλό άθροισμα ατόμων που μόνο εργάζονται παράλληλα), αλλά να συνοδεύονται μεταξύ τους με «σχέσεις συστήματος». Το κάθε μέρος δηλαδή πρέπει να βρίσκεται σε αμφίδρομη και ολόπλευρη σχέση με τα υπόλοιπα μέλη, έτσι ώστε να υπάρχει ανέλιξη κάθε φορά όλων των μελών της ομάδας, με τη δημιουργία θέσης – αντίθεσης – σύνθεσης. Η έννοια της ομάδας, κατά συνέπεια, δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί στατικά (σαν ένα απλό άθροισμα των μελών της), αλλά δυναμικά, σαν μια αλληλουχία γεγονότων –διεργασίες- που εξελίσσονται ασταμάτητα ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, αλληλοσυσχέτιση και συναλλαγή.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της είναι η αλληλεξάρτηση των μελών της. Υπάρχει δηλαδή συνεξάρτηση των μελών για επιτυχία των κοινών επιδιώξεων και η επιτυχία των στόχων κάθε μέλους συνδέεται άμεσα με την επιτυχία των άλλων μέσων. Οι δραστηριότητες των μελών είναι αλληλοσυνδεόμενες και το καταληκτικό αποτέλεσμα είναι έργο ομαδικό και όχι επιμέρους συνάθροιση δραστηριοτήτων.

Η τεχνική διδασκαλίας που θα ακολουθηθεί είναι το *project*.

Το *project* δεν είναι μέθοδος, όπως συνηθίζεται να λέγεται, είναι μια τεχνική, μια πολύ γενική μάλιστα τεχνική, που στηρίζεται όμως σε ορισμένες γενικές αρχές. Τουλάχιστον, δεν είναι ένα υποκατάστατο της γενικής και ειδικής παιδαγωγικής και δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως τέτοιο. Έρχεται σε πλήρη αντίθεση και με τον παιδαγωγισμό και με τον διδακτισμό, δηλαδή το να περιγράφεται η παιδαγωγική σχέση είτε ως αποκλειστικά διαπροσωπική σχέση με αφαίρεση των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων είτε αντίθετα ως σχέση ανάμεσα σ' αυτόν που γνωρίζει και σ' εκείνον που αγνοεί. Η παιδαγωγική σχέση είναι μια διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται ως προς συγκεκριμένα και διαρκώς υπό διαπραγμάτευση γνωστικά αντικείμενα. Αυτή η αντίληψη είναι ριζικά διαφορετική από κάθε προηγούμενη, διότι απαλλάσσει την παιδαγωγική σχέση από τον αυτοκαθορισμό της και τη γνωστική διαδικασία στο σχολείο από τον τεχνητό και συντηρητικό της χαρακτήρα. Δάσκαλος και μαθητές βρίσκονται σε επαρκή ερευνητική διαθεσιμότητα, η παιδαγωγική σχέση ξαναβρίσκει τον αυθεντικό χα-

128. Τριλιανός, Αθ., *Μεθοδολογία της διδασκαλίας II: κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας*, εκδ. Τολιδή, Αθήνα 1992.



ρακτήρα των κοινωνικών σχέσεων, της σκόπιμης δηλαδή συνεργασίας σε συγκεκριμένα αντικείμενα¹²⁹.

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την τεράστια ανάπτυξη γνώσεων και την προχωρημένη εξειδίκευση, παράλληλα όμως οι σημερινές τεχνολογικές δυνατότητες έχουν κάνει αυτές τις γνώσεις πιο προσιτές από κάθε άλλη φορά στον καθένα. Η γενική εκπαίδευση πρέπει, πέρα από τις βασικές γνώσεις που παρέχει, να αναπτύσσει στα παιδιά και τους εφήβους τη δυνατότητα να κινούνται μέσα σ' αυτό το πλήθος πληροφοριών να οργανώνουν και να φέρουν σε πέρας ομαδικά πλάνα εργασίας (projects) με συγκεκριμένο κάθε φορά αντικείμενο. Η γενική εκπαίδευση πρέπει επίσης να μπορεί να δείξει στους μαθητές τη σύνδεση, που οι γνωστικές περιοχές έχουν μεταξύ τους και να ξαναδώσει στη γνωστική διαδικασία τη δημιουργικότητα και την απόλαυση με την πολυπολιτισμική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων.

Για να πετύχει ένα project είναι απαραίτητες κάποιες προϋποθέσεις¹³⁰, όπως:

Να καθοριστεί με σαφήνεια το αντικείμενό του,

Να σχεδιασθούν τα στάδια υλοποίησης και να προσδιοριστούν οι τρόποι προσέγγισής του,

Να εξοικειωθούν τα παιδιά, αλλά και ο δάσκαλος να εξασκηθεί, στις τεχνικές συλλογής πληροφοριών και

Δάσκαλος και μαθητές να αναπτύξουν από κοινού κριτήρια για την αξιολόγηση των πληροφοριών ως προς συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Το project πρέπει δηλαδή να συγκεντρώνει τα βασικά χαρακτηριστικά μιας επιστημονικής εργασίας στην οποία ο δάσκαλος συνεργεύεται μαζί με τους μαθητές του επίσης και μαθαίνει. Είναι μια ερευνητική επιστημονική δραστηριότητα. Δεν σημαίνει ότι απευθύνεται αποκλειστικά στη νόηση, καμιά γνώση δεν καταχτιέται, και θα λέγαμε σε καμιά ηλικία, εάν δεν κεντρίζει τη φαντασία και το συναίσθημα.

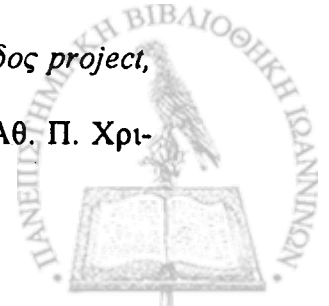
Ο δάσκαλος θα έχει ήδη προετοιμαστεί κατάλληλα, ώστε να δώσει τις βασικές κατευθύνσεις και να παίξει το ρόλο του δημιουργικού εμπνευστή. Δε θα προσελκύσει πάντως το ενδιαφέρον των παιδιών, εάν δεν ενδιαφέρεται και ο ίδιος σοβαρά για το αντικείμενο. Μιλάμε συνήθως με υπερβολική έμφαση για τα ενδιαφέροντα των παιδιών, αλλά, τα ενδιαφέροντα του δασκάλου, το μεράκι και η διάθεσή του για δουλειά είναι ο πρωταρχικός παράγοντας για τη δημιουργική εργασία στην τάξη.

Η βιωματική – επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας, το μοντέλο της μαθητικής συνεργατικής επιτυχίας για τον χωρισμό της τάξης, και το project ως πλάνο – τεχνική εργασία, συνθέτουν την συνεργατική (διδασκαλία) – ερευνητική (εργασία), τον τρόπο δηλαδή της ομαδικής διδασκαλίας¹³¹.

129. Ανθογαλίδου, Θ., *Δουλεύοντας με projects*, Virtual Scholl, The sciences of education on line, τ.1, τευχ.1, 1998.

130. Περισσότερα για τις προϋποθέσεις επιτυχίας ενός project βλ. Frey, K., *Μέθοδος project*, Μτφρ. Κ.Μάλλιου, εκδ. Κυριακίδη, Θεσ/νίκη 1996, σ.σ. 37 – 54.

131. Λεοντσίνης, Γ.Ν., *Ιστορία - Περιβάλλον και η διδακτική τους*, Κεντρική διάθ. Αθ. Π. Χριστακή, Αθήνα 1999, σ. 41.



Το μάθημα της γενικής και της τοπικής ιστορίας στο σημερινό πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο

Δήμητρα Καύκα, Εκπαιδευτικός, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος

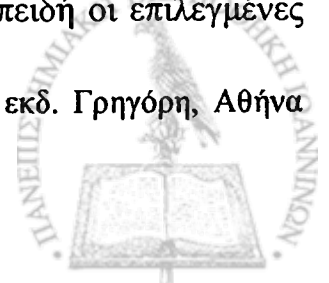
Στη σημερινή εποχή παρατηρείται μια κινητικότητα η οποία συμβάλλει στη δημιουργία πολυπολιτισμικών, πολυεθνικών κοινωνιών.¹³² Λαοί με διαφορετικές αξίες, αρχές και νοοτροπίες, καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι ανήκουν σ' ένα ενιαίο κοινωνικό σύνολο, αφού η πολυπολιτισμικότητα σήμερα συνιστά μια νέα μορφή κοινωνικής συγκρότησης. Η πολιτισμική ομοιογένεια και η κοινή καταγωγή όλων παραχώρησαν τη θέση τους στην ποικιλομορφία και η πολιτισμική ετερότητα έγινε το κυρίαρχο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών. Η κοινωνική κινητικότητα ενισχύει τις πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, υπαγορεύοντας στα κράτη να αντιμετωπίζουν τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες με σεβασμό και κατανόηση, προωθώντας την κοινωνική τους ένταξη μέσω του μηχανισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο κοινωνικός χάρτης της χώρας μας τα τελευταία 20 χρόνια μορφοποιήθηκε προς την κατεύθυνση της πολιτισμικής ετερότητας. Η χώρα μας έχει γίνει τόπος υποδοχής διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, διαμορφώνοντας ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο. Η μετάλλαξη της ελληνικής κοινωνίας υπαγορεύει στο σημερινό σχολείο ως θεσμό, αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα, να ακολουθήσουν την πορεία που επιβάλλουν οι προοπτικές των νέων κοινωνικών δεδομένων και να προβούν σε επανεξέταση των διδακτικών τους πρακτικών, υιοθετώντας καινοτόμα προγράμματα και διαδικασίες τέτοιες που να διευκολύνουν την ένταξη των διαφορετικών μαθητών στη μαθητική κοινότητα. Το σχολικό σύστημα σήμερα οφείλει να προάγει τον πολιτισμικό πλουραλισμό, διαδικασία απαραίτητη για τον περιορισμό των ρατσιστικών αντιλήψεων. Δάσκαλος και μαθητής μπορούν να διαρθρώσουν από κοινού το νέο μαθησιακό μοντέλο που απαιτεί η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα. Σε ένα πλαίσιο αναθεώρησης του εκπαιδευτικού έργου, στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία, το εκπαιδευτικό δυναμικό καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες ικανές στο να διατηρήσουν και να ενισχύσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ταυτότητες των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων.

Η εκπαίδευση ως κοινωνικοποιητική διαδικασία για αρκετά χρόνια βρέθηκε προσανατολισμένη στη βάση της αρχής του εθνοκεντρισμού, καλλιεργώντας τα στοιχεία εκείνα που θεωρούνται απαραίτητα για την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας. Η σημερινή όμως κοινωνική πραγματικότητα απαιτεί τη συνεργασία, την αποδοχή των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων καθώς και των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων. Σε αυτή τη νέα προοπτική οφείλει να προσαρμοστεί η εκπαίδευση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της νέας πολυπολιτισμικής κοινωνίας η οποία καθορίζεται από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Ο όρος “διαπολιτισμική” εκπαίδευση σχετίζεται τόσο με τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και με τη διαδικασία μάθησης. Και επειδή οι επιλεγμένες

132. Ηλ. Ματσαγγούρας, Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2000, σ. 29.



κάθε φορά διδακτικές πρακτικές ορίζουν το πλαίσιο του μαθησιακού αποτελέσματος κατά τη διδακτική διαδικασία, είναι σκόπιμο να δούμε πώς η διδασκαλία της γενικής και της τοπικής ιστορίας μπορεί να βοηθήσει στην ομαλή κοινωνική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Ειδικότερα με το μάθημα της ιστορίας επιδιώκεται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και τη σύνδεση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις και την εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον. Με τη διδασκαλία της ιστορίας ο μαθητής κατανοεί ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος και συνειδητοποιεί ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του.¹³³

Το μάθημα της ιστορίας αποσκοπεί στο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να διαμορφώσουν μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα, αλλά και να αναπτύξουν μέσα από τη μελέτη των άλλων πολιτισμών πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού προς το διαφορετικό. Αποσκοπεί επίσης στην αποδοχή εκ μέρους των μαθητών της ιδέας ότι αποτελούν μέλη της ευρύτερης κοινωνίας των λαών, με κοινές, σε κάποιες περιπτώσεις, ρίζες (ευρωπαϊκοί λαοί) και με κοινές επιδιώξεις, καθώς και στην οικοδόμηση μιας ειρηνικής, δημοκρατικής κοινωνίας. Επιπλέον κινείται προς την κατεύθυνση της συνειδητοποίησης της προσωπικής τους ευθύνης για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν.

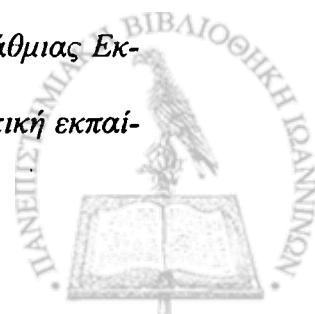
Η μεθοδολογική κατεύθυνση προς την οποία οφείλει να κινείται η μελέτη της ιστορίας, γενικής και τοπικής, θα πρέπει να ορίζεται κυρίως από την αυτενεργό δράση των μαθητών για μελέτη και έρευνα, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη διαλογική μορφή συζητήσεων, την ανταλλαγή απόψεων, τη συνεργασία και το σεβασμό της άποψης του άλλου, προκειμένου να αξιοποιούνται οι γνώσεις και οι εμπειρίες των διαφορετικών μαθητών.

Η ενεργός δράση των μαθητών, η επιτόπια μελέτη και έρευνα, τους παρέχει τη δυνατότητα να παρατηρούν, να περιγράφουν, να κρίνουν και να συγκρίνουν πρόσωπα και καταστάσεις του ιστορικού γίνεσθαι.¹³⁴ Αυτό το διδακτικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί από το σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο, ώστε η πολιτισμική ετερότητα να μην αποτελεί εμπόδιο κατά τη διδακτική διαδικασία, αλλά σημείο εκκίνησης για εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων.

Οι επιτόπιες επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους, σε μουσεία και βιβλιοθήκες, από τις οποίες θα αντλήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και πληροφορίες για το θέμα που μελετούν, θα τους δώσουν την ευκαιρία να διευρύνουν τον ορίζοντά τους πέρα από τη σχολική τάξη. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυ-

133. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα 2000, σ. 181.

134. Γ.Ν. Λεοντσίνης, *Διδακτική της Ιστορίας, Γενική-τοπική Ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996, σ. 60.



τότητα έρχονται σε επαφή με πρόσωπα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, πέρα από τη σχολική τάξη, με τα οποία μπορούν να συνεργασθούν και να ανταλλάξουν απόψεις. Ο τρόπος αυτός βοηθά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να ενταχθούν στο κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής, ενώ παράλληλα η σχολική αίθουσα δεν αποβαίνει χώρος όπου αναδεικνύονται και δραστηριοποιούνται τα μέλη της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, αλλά χώρος στον οποίο αξιοποιούνται οι δυνατότητες, οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα όλων των πολιτισμικών ομάδων.

Έτσι, η συμμετοχικότητα των μαθητών συμβάλλει στην προσωποποίηση της μάθησης: οι μαθητές παίρνουν αποφάσεις οι οποίες φέρουν την προσωπική τους σφραγίδα.¹³⁵ Και όπως εύστοχα επισημαίνει ο *Entwistle*, η προσωποποιημένη γνώση ενισχύει την ικανότητα μεταφοράς των μεμαθημένων στην κατάλληλη στιγμή.¹³⁶ Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας αποκτούν εμπειρίες και βιώματα χρήσιμα για την κοινωνική τους ένταξη.

Η πρόσκτηση της γνώσης από τα κοντινά στα μακρινά, η συμμετοχικότητα και συνεργασία όλων των μαθητών κατά τη διδακτική διαδικασία, προάγουν την ιστορική περιέργεια και κυρίως των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, αφού και οι ίδιοι παίρνουν μέρος στην “παραγωγή γνώσης” για το περιβάλλον στο οποίο ζουν ενώ παράλληλα ενδυναμώνεται η ιστορική τους κατανόηση.¹³⁷ Τους δίδεται η ευκαιρία να γνωρίσουν και να κρίνουν κανόνες συμπεριφοράς των ανθρώπων που έδρασαν και δρουν σ’ αυτό, να συγκρίνουν δεδομένα και κοινωνικές στάσεις με τη χώρα προέλευσής τους, να ανακοινώσουν τα συμπεράσματά τους, ώστε να αναπτυχθεί ένα διδακτικό περιβάλλον στο οποίο κυριαρχεί η διαδικασία ανταλλαγής απόψεων, αλλά κυρίως να αποκτήσουν θετικές στάσεις για τη χώρα υποδοχής. Οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής, εθνικής ή και θρησκευτικής προέλευσης, με αυτόν τον βιωματικό επικοινωνιακό τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης θεμάτων που σχετίζονται με το οικείο τους περιβάλλον, ευαισθητοποιούνται σε θέματα που απασχολούν τη χώρα υποδοχής, γίνονται οι ίδιοι συμμετέχοι στην επίλυση των προβλημάτων, μεταφέρουν εμπειρίες και βιώματα από τη χώρα προέλευσής τους και αναπτύσσουν ένα γόνιμο διάλογο με συμμαθητές, εκπαιδευτικούς ή και άλλους φορείς που ενδεχομένως εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία. Η αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών από τη χώρα προέλευσής τους, καθιστά όλη τη μαθητική κοινότητα γνώστη των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και διαφορών, μέσα από τις οποίες μπορούν να παραχθούν νέες γνώσεις.

Για παράδειγμα ένα θέμα που θα μπορούσε να προσεγγισθεί στο πλαίσιο διδασκαλίας θεμάτων τοπικής ιστορίας είναι: «Οι γιορτές του τόπου μου». Κατά τη διδακτική διαδικασία είναι δυνατό να αξιοποιηθεί πληροφοριακό υλικό που σχετίζεται με το θέμα, όχι μόνο για τις γιορτές της χώρας υποδοχής, αλλά και για τις γιορτές της χώρας προέλευσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας. Το νέο αυτό πλαίσιο καθιστά τους μαθητές της χώρας υποδοχής ικανούς να κατανοήσουν και τη

135. Χρ. Θεοφιλίδης, *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1997, σ. 68.

136. Entwistle H., *Children’s minds*. London Fontana, 1970.

137. Γ.Ν. Λεοντσίνης, *ό.π.*, σ. 57.



συμβολή των άλλων πολιτισμών στη διαμόρφωση του ιστορικού γίνεσθαι, ενώ παράλληλα ενισχύεται η γνώση τους για την πολιτισμική διαφορετικότητα και συνειδητοποιούν ευχερέστερα τη σημασία της διατήρησης και διασφάλισης της πολιτιστικής παράδοσης των λαών.

Η ένταξη των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας στο σχολικό περιβάλλον προαπαιτεί έναν υπεύθυνο εκπαιδευτικό, έτοιμο να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα όχι ως αναγκαίο κακό, αλλά ως πραγματικότητα της εποχής που διανύουμε. Έναν εκπαιδευτικό ο οποίος δημιουργεί συνθήκες αναγνώρισης και αξιοποίησης των κοινών στοιχείων που υπάρχουν μεταξύ των εθνικών ομάδων, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει με θετικό πνεύμα τις διαφορές τους.

Κάτω από αυτές τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές προϋποθέσεις, το μάθημα της γενικής και της τοπικής ιστορίας είναι δυνατό να βοηθήσει τους μαθητές του σημερινού πολυπολιτισμικού σχολείου να αναχθούν αμφίδρομα από την τοπική στην εθνική και την παγκόσμια εμπειρία, να αποκτήσουν άμεση γνωριμία με τον τόπο στον οποίο ζουν και να καλλιεργήσουν θετική στάση και σεβασμό για τον περιβάλλοντα χώρο.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Έ., *Ιστορία και Σχολείο*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 1998

Βαϊνά, Μ., *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον 21ο αιώνα*

Entwistle H., *Children's minds*. London Fontana, 1970

Θεοφιλίδης Χρ., *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1997,

Λεοντσίνης, Γ., *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996

Λεοντσίνης Γ., *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα 1999

Ματσαγγούρας, Η., *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2000

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα 2000, σ. 181.



Το μάθημα της Ιστορίας στην Γ' Δημοτικού. Σχολικό εγχειρίδιο και ιδιαιτερότητες διδασκαλίας

Στάθης Πελαγίδης, Επίκ. Καθηγητής, Α.Π.Θ.

Α. Η ιδιαιτερότητα της τρίτης τάξης

Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου αποτελεί, μέχρι στιγμής τουλάχιστο, πεδίο ανοιχτό και παρθένο¹³⁸. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία δε γίνεται ιδιαίτερος λόγος γι' αυτή την τάξη¹³⁹, αν και αποτελεί ξεχωριστή ηλικιακή, ψυχολογική και πνευματική περίπτωση¹⁴⁰.

Οι μαθητές αυτής της ηλικίας (8 – 9 ετών) και αυτής της τάξης βρίσκονται ακόμη στο στάδιο της ορατής σύλληψης και της συγκεκριμένης σκέψης. Είναι αδύνατο και ανέφικτο να πετάξουν ψηλότερα και να εργαστούν με όρους και κανόνες αφηρημένης σκέψης¹⁴¹.

Από την άλλη, λειτουργούν πιο πολύ μέσα στον κόσμο του φανταστικού, του μυστικού, του μυθικού και του παράλογου, παρά μέσα σε διεργασίες και διαδικασίες του λογικού και του υπαρκτού.

Έτσι, ενώ, από τη μια, δεν μπορούν να προσεγγίσουν το αφηρημένο και αόριστο, από την άλλη θέλγονται από το φανταστικό, το μυθικό και το παράλογο, παρόλο που και αυτό είναι αφηρημένο. Και τούτο, διότι η κάθε περίπτωση μυθικότητας και φαντασίας προσφέρεται στο μαθητή με τη μορφή κάποιας παράλογης, αφύσικης ή υπερφυσικής εικόνας.

Επομένως, η εικόνα και η εποπτεία του φανταστικού, του μυθικού και του παράλογου, θα λέγαμε ότι βοηθούν το μυαλό του παιδιού αυτής της ηλικίας να μπει στα μυστικά του παράλογου κόσμου και να αφήσει τη φαντασία του να πετάξει σε ένα «θαυμαστό καινούργιο κόσμο», πέρα από τα υπαρκτά, τα γήινα και τα ορατά.

Ο μαθητής της Τρίτης Δημοτικού βιώνει ό,τι του προσφέρεται ως εικόνα από τον κόσμο του μυθικού και του φανταστικού. Και όχι μόνο το βιώνει, αλλά και το χαίρεται, όσο άγριο και απωθητικό κι αν είναι. Στη συνέχεια, αυτή η βίωση και αυτή η χαρά

138. Ελάχιστα είναι τα σχετικά δημοσιεύματα, και αυτά στον περιοδικό τύπο. Βλ. Μαρίας Δημάση, - Σταμάτη Γαργαλιάνου «Δραματοποίηση στο μάθημα της Ιστορίας – Η περίπτωση του βιβλίου της Τρίτης Δημοτικού», περιοδ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ Πανεπιστημίου Κρήτης, τεύχ. 1 (1996), σελ. 97 – 107.

139. Συνήθως γίνεται λόγος, γι' αυτή την τάξη, μέσα σε γενικότερες διδακτικές μονογραφίες. Βλ. Στέργιου Δερβίση, Μεθοδολογία της Διδακτικής και Ειδική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας – Μάθησης. Με σύγχρονα διδακτικά μοντέλα και δείγματα εφαρμογών, Θεσσαλονίκη 1999, σελ. 391 – 400.

140. Βλ. και το πρόσφατο βιβλίο μου: Πώς θα διδάξω την Ιστορία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη, 1999), όπου η Τρίτη τάξη μένει, παντελώς, απ' έξω.

141. M.Herbert, Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας. Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Ιωάννης Παρασκευόπουλος, Τόμος Β', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998, σελ. 168 – 169.

εξωθούν το 8χρονο παιδί σε μέθεξη και αυτενέργεια. Να πάρει μέρος και να αναπαραστήσει τα μυθικά «δρώμενα».

Μπαίνει δηλ., με τη σειρά του, στον κόσμο του μύθου και της φαντασίας.

Με κριτήριο τις παραπάνω παρατηρήσεις για την ψυχολογική και νοητική ιδιομορφία των μαθητών της Τρίτης Δημοτικού, θα μπορούσαμε να διαμορφώσουμε ορισμένους όρους και να διατυπώσουμε κάποιες προτάσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας σ' αυτή την τάξη:

α) Βασικοί όροι

1. Η Ιστορία που θα διδάξουμε σ' αυτή την τάξη ενδείκνυται να είναι, κατά κάποιο τρόπο, «αγεωγράφητη» και «μυθική», δηλ. φανταστική. Ας σκεφτούμε το νόστο του Οδυσσέα: είναι αδύνατο να τον προσδιορίσουμε τοπικά και χρονικά. Η γεωγραφία της Οδύσσειας είναι απροσδιόριστη.
2. Ο όρος αυτός επιβάλλει την ανάγκη να διαμορφώσουμε το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της Ιστορίας, σ' αυτή την τάξη, από την πλούσια αρχαία ελληνική μυθολογία, προϊστορία και πρωτοϊστορία¹⁴², με την ποικιλία και την πολυμορφία των θεμάτων, των προσώπων και των χώρων.
3. Η επιλογή της διδακτέας ύλης, με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα, και η διαμόρφωση του σχολικού εγχειριδίου, να υπακούουν στις αρχές της εποπτικότητας, της βιωματικότητας και της ανάπτυξης της φαντασίας του παιδιού μέσα στον κόσμο της μυθολογίας και πρωτοϊστορίας, με έντονο το υπερ-λογικό ή παρά-λογικό στοιχείο.
4. Τα επιλεγμένα θεματικά σύνολα να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, να τους σαγηνεύουν και να ασκούν φυσιολογικά την παιδαγωγική τους λειτουργία στις αθώες τους ψυχές. Και όλα αυτά, παρά την αγριότητα και την απωθητικότητα των περισσότερων απ' αυτά τα θέματα.
5. Όλοι οι παραπάνω όροι να ανταποκρίνονται στους σκοπούς της διδασκαλίας της Ιστορίας στην Τρίτη Δημοτικού¹⁴³:
 - i. Παρακολούθηση της εξέλιξης του ανθρώπου από ένα στάδιο σε άλλο.
 - ii. Συνειδητοποίηση των συνθηκών ζωής του πρώτου ανθρώπου.

142. Το κύριο στοιχείο που ξεχωρίζει την πρωτοϊστορία από την προϊστορία είναι η χρήση της γραφής. Στη δεύτερη λείπουν τελείως τα γραπτά μνημεία. Στην πρώτη (πρωτοϊστορία) υπάρχει γραφή, αλλά τα γραπτά μνημεία που έχουμε στα χέρια μας δεν επιτρέπουν να σχηματίσουμε μια πλήρη και ολοκληρωμένη εικόνα για τη ζωή και τον πολιτισμό των ανθρώπων. Με αυτή την έννοια, η ελληνική προϊστορία φτάνει, χοντρικά και σχηματικά, μέχρι το 2000 π.Χ. Η χιλιετία που ακολουθεί (2000 Π.Χ. – 1000 π.Χ.) αποτελεί την πρωτοϊστορία μας, με τη Γραμμική Γραφή Α' και Β'. Επομένως, η κανονική αρχαία ελληνική ιστορία δρομολογείται γύρω στα 1000 π.Χ.

143. Α.Π. Ιστορία στη Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου (ΦΕΚ 185/126-11-1984, τ. Α').



- iii. Συνειδητοποίηση των αγώνων του ανθρώπου κατά των στοιχείων της φύσης, προς βελτίωση της ζωής του¹⁴⁴.
- iv. Συνειδητοποίηση των τρόπων ζωής και των πολιτιστικών δημιουργιών των απώτερων προγόνων μας, που κλείνουν τη σκοτεινή περίοδο της προϊστορίας και δρομολογούν τις αρχές της ελληνικής Ιστορίας.
- v. Θαυμασμός των κατορθωμάτων του ανθρώπου, γενικά, και των απώτερων προγόνων μας, ειδικότερα.

β) Βασικές αρχές διδασκαλίας

1. Από τις τέσσερις βασικές αρχές του μαθήματος της Ιστορίας¹⁴⁵, εκείνες που μπορούν να λειτουργήσουν δημιουργικότερα στην Τρίτη Δημοτικού, πιστεύουμε πως είναι της *εποπτικότητας*, της *βιωματικότητας* και της *αυτενέργειας*.
 - Με την *εποπτικότητα* ο μαθητής αυτής της τάξης θα προσεγγίζει την εποπτεία και την εικόνα των μυθικών και φανταστικών πλασμάτων, και θα μπορεί να διεισδύει στο θαυμαστό κόσμο του μύθου.
 - Με τη *βιωματικότητα* θα μπορεί να βιώνει το θαύμα και το μεγαλείο των μυθικών και φανταστικών δρώμενων. Η βιωματική εκδηλώνεται είτε ως θαυμασμός, είτε ως δέος και θείος φόβος μπροστά στη μεγαλοσύνη και το απρόσιτο ύψος των μυθικών μορφών και δημιουργιών.
 - Με την *αυτενέργεια* θα μπορεί να κλιμακώνει μια σειρά παιδαγωγικών ενεργειών, κατ' αντανάκλαση του διδασκόμενου μαθήματος: ζωγραφική αναπαράσταση σκηνών και εικόνων του βιβλίου → ελεύθερη ζωγραφική αναπαράσταση φανταστικών σκηνών, με βάση το περιεχόμενο του βιβλίου → δραματοποίηση¹⁴⁶ του διδασκόμενου μαθήματος, συνολικά ή τμηματικά.
2. Πέρα από τα παραπάνω, το μάθημα της Ιστορίας στην Τρίτη Δημοτικού οφείλει να στοχεύει και στην ανάπτυξη ενός πλούσιου συναισθηματισμού¹⁴⁷ στις ψυχές των παιδιών, με βάση τις μυθικές ή πραγματικές ανθρώπινες δημιουργίες. Σ' αυτή την ηλικία της αθωότητας και της πρώτης επαφής με μυθικές και προ-ιστορικές ή πρωτοϊστορικές εικόνες, είναι πολύ σημαντικό να καλλιεργήσουμε στους μαθητές μας πηγαία και αγνά αισθήματα θαυμασμού των κατορθωμάτων του ανθρώπου και να διαμορφώσουμε μέσα τους όχι τόσο *εθνοκεντρικές*, όσο *διανθρώπινες* και *πανανθρώπινες* αξίες.

144. Βλ. Στέργιου Δερβίση, *Μεθοδολογία της Διδακτικής και Ειδική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας – Μάθησης*. Με σύγχρονα διδακτικά μοντέλα και δείγματα εφαρμογών, Θεσσαλονίκη 1999, σελ. 391 – 392.

145. Στάθη Πελαγίδη, *Πώς θα διδάξω την Ιστορία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη, 1999, σελ. 33 – 39.

146. Δραματοποίηση: ο όρος χρησιμοποιείται με την έννοια της απλής μεταφοράς του μαθήματος στην πράξη, από τα ίδια τα παιδιά.

147. Στ. Δερβίση, *Ψυχολογία και Οδηγητική...*, σελ. 164.



Η αρχαία ελληνική μυθολογία, προϊστορία και πρωτοϊστορία προσφέρουν τις καλύτερες ευκαιρίες προς αυτή την κατεύθυνση.

Β'. Το σημερινό σχολικό εγχειρίδιο

Το σημερινό σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας¹⁴⁸ της Τρίτης Δημοτικού πιστεύουμε ότι, σε γενικές γραμμές, υπακούει τόσο στους όρους διαμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και στις αρχές διδασκαλίας της Ιστορίας σ' αυτή την τάξη.

α) Περιεχόμενα του βιβλίου

Η ύλη του βιβλίου, προέρχεται, πράγματι, από τη μυθική, προϊστορική και πρωτοϊστορική μας παράδοση¹⁴⁹, όπως προβλέπει το Α. Π.¹⁵⁰.

Από την άποψη αυτή, θεωρούμε ότι ανταποκρίνεται στους όρους που σημειώσαμε παραπάνω, με εξαίρεση κάποιες επιφυλάξεις που έχουμε για ορισμένα υποκεφάλαια.

Θεωρούμε επίσης ότι το «ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ» που μπήκε στο τέλος (σελ. 225 – 228), είναι χρησιμότερο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας που έρχονται, πρώτη φορά, σε επαφή με την Ιστορία, έστω και με τη μυθολογία.

Θα λέγαμε, ωστόσο, ότι μια αναδιάρθρωση των κεφαλαίων, με βάση την ευρύτερη θεματική τους, θα έδινε λειτουργικότερο περιεχόμενο σ' αυτό το βιβλίο:

ΣΕΙΡΑ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

- A. Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΠΡΟΟΔΕΥΕΙ
- B. Η ΜΙΝΩΙΚΗ ΚΡΗΤΗ
- Γ. ΟΙ ΠΟΛΥΧΡΥΣΕΣ ΜΥΚΗΝΕΣ
- Δ. Η ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ
- E. ΗΡΩΙΚΑ ΚΑΤΟΡΘΩΜΑΤΑ
- ΣΤ. ΙΛΙΑΔΑ ΚΑΙ ΟΔΥΣΣΕΙΑ
- Z. ΜΥΘΙΚΟΙ ΗΡΩΕΣ

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΑΝΑΔΙΑΡΘΡΩΣΗ

I) ΑΠΟ ΤΗ ΜΥΘΟΛΟΓΙΑ

- A. ΗΡΩΙΚΑ ΚΑΤΟΡΘΩΜΑΤΑ
- B. ΙΛΙΑΔΑ ΚΑΙ ΟΔΥΣΣΕΙΑ
- Γ. Η ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

II) ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΪΣΤΟΡΙΑ

- A. Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΠΡΟΟΔΕΥΕΙ

III) ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΪΣΤΟΡΙΑ

- A. Η ΜΙΝΩΙΚΗ ΚΡΗΤΗ
- B. ΟΙ ΠΟΛΥΧΡΥΣΕΣ ΜΥΚΗΝΕΣ

Όσο για το κεφάλαιο Z' (ΜΥΘΙΚΟΙ ΗΡΩΕΣ), πιστεύουμε ότι θα μπορούσε και να παραλειφθεί, διότι:

- έχει σκόρπιο χαρακτήρα
- δε συνάπτεται με τα προηγούμενα θεματικά σύνολα.

Κατά την άποψή μας, προηγούνται, στη σειρά, τα μυθολογικά θέματα, διότι:

148. Στα πολύ παλιά χρόνια ΙΣΤΟΡΙΑ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, 1999.

149. Βλ. σελ. 229 – 231, όπου τα «Περιεχόμενα» του βιβλίου.

150. ΦΕΚ 185/26-11-1984, τ. Α'.



- συγκινούν περισσότερο τα παιδιά αυτής της ηλικίας, τα οποία εξακολουθούν να πιστεύουν στο μύθο και να δουλεύουν με τη φαντασία.
- προετοιμάζουν το πεδίο για την πρόσβαση σε υπαρκτές και μαρτυρημένες πραγματικότητες.

β) Σχολικό εγχειρίδιο και ιδιαιτερότητες διδασκαλίας

Πιστεύουμε ότι το εγχειρίδιο Ιστορίας της Τρίτης Δημοτικού βοηθάει να οργανώσουμε το μάθημά μας κατά τρόπο που να λειτουργούν οι Αρχές της διδασκαλίας, όπως τις εκθέσαμε παραπάνω:

- με την πλούσια εικονογράφηση του
- με τα επιλεγμένα του παραθέματα
- με τις ασκήσεις κατανόησης, ιεράρχησης και αξιολόγησης
- με τις δυνατότητες που παρέχει για βίωση, ζωγραφική απεικόνιση και θεατρική αναπαράσταση του διδασκόμενου.

Θα λέγαμε ότι στο Εγχειρίδιο Ιστορίας της Τρίτης Δημοτικού λειτουργεί η Παιδαγωγική αρχή του Πλάτωνα: «Όνομα, λόγος, όψις», τρία στοιχεία που οδηγούν στην αλήθεια.

Ωστόσο, δε βλέπουμε να παρακινούνται οι μαθητές προς την κατεύθυνση της δραματοποίησης του μαθήματος. Σε κανένα δηλ. υποκεφάλαιο του βιβλίου δε δίνονται σχετικές οδηγίες και δεν προτρέπονται οι μαθητές να αναλάβουν κάποιους ρόλους θεατρικής αναπαράστασης μέσα στην τάξη.

Ούτε και στο «Βιβλίο του Δασκάλου» δίνονται σχετικές οδηγίες στον εκπαιδευτικό της τάξης.

Ασφαλώς και δεν προσφέρονται όλα τα θέματα γι' αυτή τη διαδικασία. Είναι, όμως, βέβαιο ότι, αν ανιχνεύσουμε τρόπους και δυνατότητες, θα «ανακαλύψουμε» αφάνταστες κρυφές δυνάμεις των μαθητών μας και πληθώρα περιπτώσεων που μας προκαλούν για θεατρική αξιοποίηση. Ας θυμηθούμε, εξάλλου, ότι η αρχαία ελληνική μυθολογία λειτούργησε ως ακένωτη πηγή θεμάτων για τις αρχαίες ελληνικές τραγωδίες.

Βέβαια, οι δικές μας απαιτήσεις θα είναι απλές: μια απλή αναπαράσταση, κάποιας σκηνής ή κάποιας εικόνας του βιβλίου, από τα ίδια τα παιδιά.

Ωστόσο, η σημασία αυτής της απλής παιδαγωγικής ενέργειας είναι πολύ μεγάλη για το μαθητή: Με το δεδομένο ότι κάθε επιτυχία φέρνει περισσότερη επιτυχία¹⁵¹, του δίνουμε την ευκαιρία να δραστηριοποιηθεί σε ένα πεδίο, όπου είναι βέβαιο ότι, με τη βοήθειά μας, θα δώσει σαφή δείγματα επιτυχίας. Αυτό, ακριβώς, θα καλλιεργήσει μέσα του το αίσθημα της αυταξίας, της αυτοεπιβεβαίωσης και αυτοπεποίθησης και θα του ανοίξει το δρόμο για τη σταδιακή αυτοδιαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Έπειτα, ας μην ξεχνάμε ότι ο δάσκαλος είναι το πιο σημαντικό πρόσωπο στη ζωή του παιδιού¹⁵² αυτής της ηλικίας. Με παιδαγωγικές ενέργειες, σαν αυτή, οι οποίες χαρίζουν, κάθε φορά, τη γεύση της επιτυχίας στα παιδιά, ενισχύουμε την εμπιστοσύνη και

151. M. Herbert, ό. π., τόμ. Α', σελ. 150 – 151.

152. M. Herbert, ό. π., σελ. 152



την εκτίμησή τους τόσο προς το πρόσωπό μας, όσο και προς το μάθημα της Ιστορίας, αλλά και προς τον τρόπο που το διδάσκουμε.

Και όχι μόνο για όσο διάστημα είναι στα χέρια μας, αλλά και σ' όλη τη μελλοντική τους διαδρομή.

β.1) Το σχολικό βιβλίο της Τρίτης Δημοτικού και ο ρόλος του δασκάλου προς την κατεύθυνση της θεατρικής αξιοποίησης των εικόνων.

Το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Τρίτης Δημοτικού είναι διανθισμένο και εμπλουτισμένο με 292 εικόνες και 9 χάρτες.

Διαθέτει, επομένως, μια πολύ σημαντική δυναμική για ένα πραγματικά εποπτικό μάθημα¹⁵³. Πρέπει, ακόμη, να προσθέσουμε ότι οι εικόνες, που «κατακλύζουν», κυριολεκτικά, το βιβλίο, διακρίνονται όχι μόνο για την ποσοτική τους επάρκεια, αλλά, σε γενικές γραμμές, και για την ποιοτική τους τελειότητα. Με λίγα λόγια, τα «Πολύ παλιά χρόνια» της Τρίτης τάξης δίνονται στα παιδιά με μορφή έγχρωμου εικονογραφημένου βιβλίου. Εδώ, όμως, πρέπει να παρατηρήσουμε και μια βασική παιδαγωγική αρχή που διαπνέει αυτές τις εικόνες: Από τις 292, που απλώνονται σε όλο το μήκος του βιβλίου και αισθητοποιούν την ιστορική ύλη των 52 υποκεφαλαίων του, μόνο οι 60 (το 1/5) εμφανίζονται με λεξάντες και δίνουν στα παιδιά «έτοιμο» το περιεχόμενο της εικονικής τους σύνθεσης. Οι υπόλοιπες 232 (4/5) αφήνουν ελεύθερη τη φαντασία των μαθητών να «πετάξει» και να αναπλάσει τόσο εκείνα που βλέπουν, όσο και εκείνα που φαντάζονται. Να δημιουργήσουν δηλ. μόνοι τους, με αφετηρία την εικόνα ή τις εικόνες, το σενάριο του μύθου ή της ιστορίας του παρατιθέμενου κειμένου.

Εδώ, ακριβώς, έγκειται ο ρόλος μας ως δασκάλων και παιδαγωγών. Μόνο με την οργάνωση και κλιμάκωση ορισμένων ενεργειών, προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης της εικονογράφησης του βιβλίου από τους μαθητές, μπορούν να διαμορφωθούν οι παιδαγωγικοί όροι δημιουργικής προσέγγισης και βίωσης των εικονικών συνθέσεων, με στόχο τη λειτουργική τους ένταξη στο ευρύτερο θεματικό πεδίο.

Ποιες, λοιπόν, είναι οι ενέργειες των δασκάλων που θα βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει και να βιώσει τις εικόνες του βιβλίου του;

1) Οφείλουν, πρώτα – πρώτα, να αφιερώσουν τα πρώτα μαθήματα της Ιστορίας στη γνωριμία των μαθητών τους με την εικονογραφική ταυτότητα του σχολικού εγχειριδίου, να οργανώσουν δηλ. την εικονογραφική τους ξενάγηση:

- Να ξεκινήσουν από την εικόνα του εξώφυλλου με την παράσταση δυο παιδιών της ηλικίας τους από αρχαίο αμφορέα. Τι, άραγε, να παριστάνει αυτή η εικόνα; Αφήνουμε τη φαντασία τους να τρέχει.
- Να προχωρήσουν στις τρεις εικόνες των δυο εσώφυλλων με τις φανταστικές παραστάσεις – εικόνες του παραλόγου.

153. Για τη σημασία και την αξιοποίηση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας βλ. Στάθη Πελαγίδη, ό. π., σελ. 57 – 63. Βλ. και Φ. Βώρου, Η διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας, Αθήνα 1993.



Από τις εικόνες αυτές, μπορείτε να φανταστείτε τι, περίπου, θα δούμε και θα μάθουμε σ' αυτό το βιβλίο;

- Να παρουσιάσουν, επιτροχάδην, τις υπόλοιπες εικόνες του βιβλίου και, στη συνέχεια, να ξεχωρίσουν, με τη βοήθεια της τάξης:
 - I. τις εντελώς φανταστικές
 - II. όσες παριστάνουν μια υπαρκτή – ιστορική σκηνή, κάτι από το απώτερο ιστορικό μας παρελθόν.

Ερώτηση: Από πού μπορούμε να ξεχωρίσουμε τις πρώτες από τις δεύτερες; (Οι πρώτες είναι ελεύθερα σχεδιασμένες, ενώ οι δεύτερες αποτελούν φωτογραφική απεικόνιση αρχαιολογικών χώρων, μνημείων, αντικειμένων). Ύστερα από τα παραπάνω, μπορούμε να φανταστούμε, από τώρα, πού θα μας ταξιδέψει το τόσο όμορφα εικονογραφημένο βιβλίο σας;

2) Κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων τους, να προτρέπουν, συνέχεια, τους μαθητές να παρατηρούν καλά τις εικόνες με το μάτι και να μαντεύουν το περιεχόμενό τους, όταν είναι φανταστικές. Να τους βοηθούν να «ανακαλύπτουν» το μήνυμά τους και να το συσχετίζουν με το θέμα του υποκεφαλαίου.

Γενικά, το κάθε μάθημα θα διαμορφώνεται με βάση την εικονική ταυτότητα του υποκεφαλαίου. Δηλ., από την εικόνα μπορούμε να ξεκινήσουμε και, με βάση τις εικόνες, μπορούμε να αναπλάσουμε την υπόθεση του υποκεφαλαίου που διδάσκομε. Έτσι, η εικόνα δεν είναι το τέλος, (όπως συμβαίνει στις άλλες τάξεις), αλλά η αρχή και αφετηρία για άντληση πληροφοριών και για τη διαστρωμάτωση του μαθήματός μας¹⁵⁴. Δεν είναι απλό συμπλήρωμα και διακοσμητικό στοιχείο του βιβλίου.

3) Να παρακινούν τους μαθητές τους να επιλέγουν τις εικόνες που τους αρέσουν, με βάση κάποιο προσωπικό τους κριτήριο, και να τις παριστάνουν ζωγραφικά στο τετράδιό τους. Πρόκειται για μια μορφή προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας.

4) Να βοηθούν τους μαθητές να «ανακαλύπτουν» τα θέματα και τις σκηνές δραματικών δημιουργιών, μέσα από εικόνες, διαμορφώνοντας ανάλογα και το διαλογικό τους σενάριο.

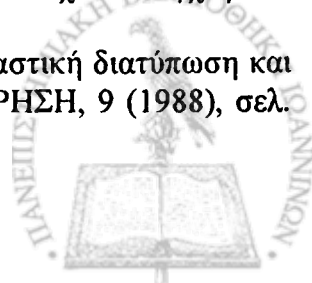
Η ενέργεια αυτή αποτελεί την ύψιστη μορφή ατομικής και ομαδικής έκφρασης και δημιουργίας:

- Η εικόνα της σελ. 94 (με τους βασιλιάδες των Αχαιών και των Χετταίων) θα μπορούσε να θεατροποιηθεί με τη βοήθεια του παραθέματος της ίδιας σελίδας.
- Η εικόνα της σελ. 169 (Το μήλο της έριδας, με τον Πάρη, την Ήρα, την Αθηνά, την Αφροδίτη), μπορεί, επίσης, να αναπορασταθεί θεατρικά από τα ίδια τα παιδιά.

Πάρα πολλά είναι τα παραδείγματα που μπορούν να αντληθούν από τις εικόνες του βιβλίου. Θα λέγαμε, μάλιστα, ότι οι περισσότερες εικόνες διαμορφώθηκαν με κρι-

154. Βλ. και Γιάννη Βρεττού, Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας, Θεσσαλονίκη, εκδ. «Art of Text», 1994, σελ. 7, 15.

Του ίδιου, «Το έργο ζωγραφικής ως πηγή στο μάθημα της Ιστορίας: Εικαστική διατύπωση και αξιοποίηση του ιστορικού θέματος», περιοδ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ, 9 (1988), σελ. 93 – 122 (σελ. 117).



ήριο την εύκολη κατανόησή τους από τους μαθητές, αλλά και τη ζωντανή και παραστατική δραματοποίησή τους.

Άλλωστε, τα σκηνικά και σκηνογραφικά, ακόμη και τα σκηνοθετικά στοιχεία των εικόνων είναι εμφανή και συμβάλλουν στην όλη οργάνωση της παιδαγωγικής αυτής ενέργειας. Σε πρώτη ματιά, φαίνονται σαν ακινητοποιημένα στιγμιότυπα μιας θεατρικής παράστασης.

5) Γενικά να βοηθούν τους μαθητές τους να «αποκωδικοποιούν»⁵⁵ τις εικόνες του βιβλίου:

να διατυπώνουν απόψεις για το περιεχόμενό τους

να αποσαφηνίζουν το περιεχόμενό τους με τη βοήθεια των παραθεμάτων (παράλληλων κειμένων): παριστάνουν ένα ιστορικό γεγονός ή μια φανταστική σύλληψη; να κάνουν κάποιες παρατηρήσεις για τη μορφή των πινάκων: χρώμα, φως, θέση προσώπων και αντικειμένων κ.λ.π.

να προσδιορίζουν τις σχέσεις περιεχομένου και μορφής

να προσδιορίζουν τα ιστορικά τους δεδομένα, αν προσφέρονται για ανάλογη διερεύνηση: καλλιτέχνης, εποχή καλλιτέχνη, ιστορικότητα του έργου, κριτική του έργου κ.ά.

6) Να γνωρίζουν καλά τον ιστορικό περίγυρο⁵⁶ της εικονογράφησης του βιβλίου.

Τελικά, θα λέγαμε ότι δεν μπορούμε να «ταξιδέψουμε» τα παιδιά μας στα «Πολύ καλά χρόνια», χωρίς την εποπτική και βιωματική αξιοποίηση των εικόνων του βιβλίου. Και χωρίς τη δραματουργική τους ανάπλαση.

2.2) Σε ποιές αρχές υπακούει η δραματοποίηση μυθικών και ιστορικών θεμάτων

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι θεατρικοί συγγραφείς, ούτε σκηνοθέτες, ούτε ηθοποιοί.

Πώς, λοιπόν, θα αναπτύξουν την παιδαγωγική δραστηριότητα της δραματοποίησης ορισμένων σκηνών και θεμάτων από τα κεφάλαια που διδάσκουν, χωρίς να διαθέτουν σχετική παιδεία και εμπειρία; Πώς θα αποτολμήσουν ένα τέτοιο εγχείρημα;

Κατ' αρχήν, δεν πρόκειται για δραστηριότητα που πειθαρχεί σε θεατρικούς – δραματικούς κανόνες, τόσο στη φάση της διαμόρφωσης του σεναρίου, όσο και στο στάδιο της σκηνικής παράστασης. Δεν κινείται καθόλου πάνω σ' αυτή τη γραμμή κι ούτε στοχεύει στο να προκαλέσει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις μιας θεατρικής παράστασης.

Η δραματοποίηση που συντελείται στα πλαίσια του ιστορικού μαθήματος εντάσσεται στο κλίμα της διδασκαλίας και στοχεύει σε καθαρά παιδαγωγικούς στόχους:

Να βοηθήσει δηλ. το παιδί να αυτενεργήσει και να αναπαραστήσει το συγκεκριμένο ιστορικό σκηνικό με απλό και ανεπιτήδευτο τρόπο. Και, καθώς θα αναπαριστάνει μια κατάσταση, είναι αυτονόητο ότι και θα την βιώνει. Επομένως, με αυτή την ενέργεια πετυχαίνουμε τους κύριους στόχους ενός ιστορικού μαθήματος: την αυτενέργεια, τη βιωματικότητα, την εποπτικότητα.

55. Γιάννη Βρεττού, Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα..., σελ. 40.

56. Γ. Δάλκου, ό.π.



Με τη δραματοποίηση ανεβάζουμε την τάξη μας στην υπέρβαση, από τα συνηθισμένα και τα καθημερινά, και την εισάγουμε στο χώρο και στο κλίμα του μαθήματός μας, με το λόγο, με τη δράση και με τη θέαση (όψις, κατά τον Αριστοτέλη). Δεν ενδιαφέρει ούτε η ηθοποιία, ούτε η σκηνογραφία, ούτε η σκηνοθεσία. Δεν παίζουμε θέατρο για τους άλλους. Αναπαριστάνομε και αναβιώνομε μια σκηνή για μας τους ίδιους, για την τάξη μας. Αυτό δηλ. που θα το λέγαμε προφορικά, ή θα το αποδίδαμε γραπτά στην τάξη, το δείχνομε ζωντανά στην πράξη και είναι βέβαιο ότι θα μείνει μέσα μας σε όλη μας τη ζωή. Έτσι μόνο η Ιστορία γίνεται μάθημα ζωής.

Βέβαια, η δραματοποίηση δεν μπορεί να καλύψει όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων και των στόχων του μαθήματός μας. Και αυτό, διότι, εξ αντικειμένου, περιορίζεται σε ορισμένα μόνο θέματα ή σε ορισμένες σκηνές που δεν αντιπροσωπεύουν όλο το εύρος του κεφαλαίου που διδάσκομε. Άλλωστε, δεν προσφέρονται για δραματοποίηση όλα τα θέματα του βιβλίου.

Όμως, παρά τη μονομέρεια της παιδαγωγικής αυτής ενέργειας, είναι βέβαιο ότι τα βιώματα που χαρίζει στους μαθητές παραμένουν το πιο ακριβό και αναπαλλοτρίωτο αγαθό που μπορεί να προσφέρει ένα ιστορικό μάθημα.

Στόχος μας, όπως είπαμε, δεν είναι να δώσομε θεατρική παιδεία στα παιδιά. Κάτι τέτοιο είναι έξω από τους σκοπούς της αγωγής στο σχολείο και εντελώς άσχετο με τους σκοπούς της Ιστορίας. Με την παιδαγωγική λειτουργία της δραματοποίησης μυθικών ή ιστορικών θεμάτων επιτυγχάνονται ύψιστοι μορφωτικοί στόχοι που δε θα μπορούσαν να επιτευχθούν με άλλο τρόπο σ' αυτή την τάξη:

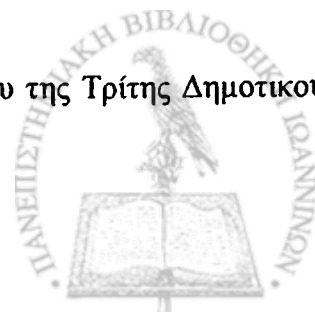
- καλλιεργείται η κοινωνικότητα και ενεργητικότητα των μαθητών
- αναπτύσσεται το γλωσσικό τους αισθητήριο
- ενθαρρύνεται η διάθεση για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων
- επιτυγχάνεται, όχι μόνο η κατανόηση, αλλά και η βίωση του μαθήματός μας
- ενεργοποιείται η ανθρωπιστική διάσταση του κάθε μαθήματος.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, δε χρειάζεται να έχει ειδική θεατρική παιδεία και εμπειρία.

Απλούστατα, οφείλει να προβεί σε ορισμένες ενέργειες στα πλαίσια του παιδαγωγικού του ρόλου:

- 1) Πρώτα – πρώτα, πρέπει να ενστερνιστεί μέσα του την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής αυτής δραστηριότητας, να πιστεύει δηλ. ότι η δραματοποίηση συνιστά κάποιο καίριο και ουσιαστικό στοιχείο και κριτήριο επιτυχίας στο μάθημα της Ιστορίας.
- 2) Να απομονώσει τα θέματα και τις σκηνές που μπορούν να δραματοποιηθούν και που εκφράζουν κάποια ουσιαστική πλευρά του κεφαλαίου που διδάσκει¹⁵⁷.
- 3) Να συμβουλευτεί τις εικόνες του βιβλίου για τη σκηνοθεσία και σκηνογραφία της παράστασης, αν το θέμα της δραματοποίησης εικονίζεται σε κάποια εικόνα.

157. Βλ. Δημάση – Γαργαλιάνου, ό.π.: ενδεικτικά θέματα του βιβλίου της Τρίτης Δημοτικού, τα οποία προσφέρονται για δραματοποίηση.



- 4) Να αξιοποιήσει τα παράλληλα κείμενα του βιβλίου για τη διαμόρφωση ενός απλού διαλόγου και μιας αντίστοιχης δράσης και αντίδρασης, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του θέματος.

Είναι πολύ σημαντικό να ανακαλύπτει ο δάσκαλος, μέσα στα 96 παραθέματα του βιβλίου, τους θεματικούς πυρήνες των θεατρικών του δραστηριοτήτων. Ορισμένα, βέβαια, από αυτά βρίσκομε ότι είναι περιττά και ξέμακρα από το κύριο θέμα.

Το παράθεμα «Η Αρετή και η Κακία» (σελ. 158) προσφέρει ένα τέλειο θέμα θεατρικής αναπαράστασης.

Επίσης, το παράθεμα της σελ. 163 «Άδμητος και Άλκηστη» θα μπορούσε κάλλιστα να δώσει θέμα για μια συγκινητική θεατρική παράσταση. Θυμίζομε εδώ την «Άλκηστη» του Ευριπίδη.

Αλλά και το παράθεμα της σελ. 180 «Με λένε Κανένα» θα μπορούσε, επίσης, να θεατροποιηθεί και να διαμορφωθεί σε μια ξεκαρδιστική κωμωδία.

- 1) Να εθίσει τους μαθητές του και να τους ασκήσει στις ανάλογες κατευθύνσεις αυτενέργειας:

α) Να βρίσκουν μόνοι τους τις σκηνές και τα θέματα που προσφέρονται για δραματοποίηση – αναπαράσταση.

β) Να διαμορφώνουν μόνοι τους το σενάριο (διάλογο) της υπόθεσης με την αγνή παιδική τους προσέγγιση στα κείμενα και στις εικόνες.

γ) Να καθορίζουν, με το δικό τους τρόπο, τη στοιχειώδη σκηνοθεσία και σκηνογραφία της παράστασης, με βάση τα στοιχεία (εικονικά – αφηγηματικά) του βιβλίου.

- 2) Να ενθαρρύνει, συνέχεια, την τάξη, τονίζοντας τη μεγάλη σημασία της προσπάθειας και όχι της ποιοτικής θεατρικής απόδοσης.

- 3) Να προτρέπει σ' αυτή την ενέργεια μαθητές, κυρίως, αδύνατους στο μάθημα της Ιστορίας, αλλά και με εμφανείς γλωσσικές και εκφραστικές αδυναμίες. Με τη δραματοποίηση εμπεδώνεται το αίσθημα της αυτοεπιβεβαίωσης και ανεβαίνει αισθητά το γλωσσικό και εκφραστικό επίπεδο των μαθητών.

- 4) Να επιβραβεύει ακόμη και την παραμικρή προσπάθεια των μαθητών του.

- 5) Να αφήνει ελεύθερη την πρωτοβουλία της τάξης σ' όλες τις φάσεις αυτής της διαδικασίας.

- 6) Η δραματοποίηση, βέβαια, είναι υπόθεση της τάξης και του μαθήματος. Αν, ωστόσο, ο δάσκαλος κρίνει ότι κάποια απ' αυτές τις προσπάθειες ενδείκνυται να βγει και έξω από την τάξη, για τους γονείς π.χ., ας μη διστάσει να προχωρήσει και σ' αυτό το βήμα. Θα δώσει μεγάλη χαρά στα παιδιά και στους γονείς τους.

Επιλογικά

Το μάθημα της Ιστορίας στην Τρίτη Δημοτικού είναι ένα «παιχνίδι». Ο μαθητής δηλ. αυτής της ηλικίας, στα πλαίσια της «Ιστορίας», παίζει, με ιδιαίτερη χαρά, το παιχνίδι της φαντασίας και του συναισθήματος. Στα πλαίσια αυτής ακριβώς της φανταστικής και συναισθηματικής του λειτουργίας, εμείς οι παιδαγωγοί οφείλομε να του δίνουμε την ευκαιρία έκφρασης και το πεδίο δράσης:

- με ζωγραφική απεικόνιση σκηνών και εικόνων



- με θεατρική αναπαράσταση μυθικών, προϊστορικών και πρωτοϊστορικών επεισοδίων, που προικοδοτούν στο μαθητή διανθρώπινα μηνύματα.

Εδώ, ακριβώς, έγκειται το κύριο στοιχείο αυτής της Ιστορίας: είναι μάθημα κατεξοχήν ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΟ.

Πιστεύομε ότι η απεικόνιση και η δραματοποίηση αποτελούν την καλύτερη λειτουργία προς αυτή την κατεύθυνση.



Η διδακτική αντιμετώπιση των δυσκολιών που υπάρχουν στο εγχειρίδιο της ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού Προϋποθέσεις κατανόησης της ιστορικής ύλης

Ιωάννης Κάππος, Υποψήφιος Διδάκτωρ Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

Ο προσδιορισμός και η μετάδοση της ιστορικής ύλης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει μια ιδιαιτερότητα που σχετίζεται με τις νοητικές και ψυχολογικές παραμέτρους της ηλικίας των μαθητών. Στο χρονικό εύρος των 7-12 χρόνων που το παιδί διδάσκεται το μάθημα της ιστορίας αρχίζει να συγκεκριμενοποιεί τη σκέψη του και να συνδέει τη δράση του με χειροπιαστά αντικείμενα γεγονόσ που καθοδηγεί στο νοητικοποιημένο χειρισμό του¹⁵⁸. Η αποκέντρωση του παιδιού από το συγκεκριμένο χωρόχρονο και η μετάβαση του σε προηγούμενες χρονικές περιόδους απαιτεί την κατάλληλη διδακτική μεθόδευση που θα καταστήσει γνωστό ότι τα γεγονότα δεν πρέπει να γίνονται αντιληπτά στη στατική τους δομή αλλά στη δυναμική ακολουθία τους.¹⁵⁹

Η ιστορικότητα ενός τόπου που εκφράζεται με τα μνημεία, τα τοπωνύμια, την οικιστική ταυτότητα, την ονοματολογία και την γλωσσική ενδεχομένως ιδιαιτερότητα είναι τα "οχήματα" που θα οδηγήσουν τη σκέψη του μαθητή από τα συγκεκριμένα στα αφηρημένα, από τα σύγχρονα στα απώτερα.¹⁶⁰ Αυτή η εξελικτική κατάκτηση της ιστορικής γνώσης είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων σχετικών με το κοινωνικό περιβάλλον, το γεωγραφικό στίγμα της περιοχής, το οικονομικό-μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος και των μέσων που παρέχει η σχολική μονάδα για τη διευκόλυνση του διδάσκοντος την ιστορία.

Τα παιδιά αυτής της ηλικίας συγκινούνται πολύ από τη δράση των ηρώων και των ιστορικών προσωπικοτήτων για το λόγο ότι ενεργοποιεί τη φαντασία τους και κινητοποιεί τη διαδικασία της μίμησης.¹⁶¹ Η δημιουργική περιέργεια των παιδιών να διερευνήσουν τη δράση αυτών των προσώπων στο ευρύτερο περιβάλλον δομεί σταδιακά την κατανόηση της πολυπλοκότητας του ιστορικού γεγονότος. Η ανακαλυπτική μάθηση που επιβάλλεται στο μάθημα της ιστορίας θα οδηγήσει τα παιδιά στη χρήση των πηγών και στη συνέχεια στις μεθόδους της αξιολόγησης τους.¹⁶² Η επαφή των παιδιών με το περιβάλλον της κατανόησης της ιστορικής ύλης καλλιεργεί εξελικτικά την ιστορική

158. Ζαν Πιαζέ, *Προβλήματα Ψυχολογίας*, μετ. Α. Βερβερίδης, Αθήνα "Ν. Σύνορα" Α. Λιβάνη, 1979, σ.66.

159. Ι.Ν.Παρασκευόπουλος, *Εξελικτική Ψυχολογία*, τ. Δ', Αθήνα 1984, σ.111-114.

160. R.N.Hallam, «Piaget and Thinking in History», στο *New Movements in the Study and Teaching of History*, London 1970,σ.170.

161. Γ.Β.Παπακωστούλα- Γιανναρά, «Η διδακτική της Ιστορίας και η διδασκαλία του μαθήματος στην τάξη», *Σεμινάριο 3* της Π.Ε.Φ., Αθήνα 1984, σ.39.

162. Χ. Μπαμπούνης, «Νοητικές, ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις για την αφομοίωση της ιστορικής ύλης από τους μαθητές», Π.Ε.Φ. *Σεμινάριο 9* (1988), σ.68-79.



συνείδηση που μπορεί έτσι να επιδιωχθεί αποτελεσματικά στις τάξεις του Λυκείου.¹⁶³ Η συνέχεια της ανθρώπινης δραστηριότητας θα γίνει επαρκώς αντιληπτή από το μαθητή στην περίπτωση που θα κατανοήσει ότι και αυτός αποτελεί μέλος της αλυσίδας και δημιουργός ιστορίας για τους επερχόμενους. Τα όρια της ανθρώπινης παρέμβασης καθώς και τα αποτελέσματα της αξιολογούνται από τους μαθητές γεγονός που τους επιτρέπει να καθορίζουν τη στάση τους στη σύγχρονη κοινωνία. Το μέσο που θα οδηγήσει τους μαθητές στην ιστορική κατανόηση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη λειτουργία της γλώσσας. Ο βαθμός της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών καθορίζει σε μεγάλο ποσοστό την ικανότητα τους για την επεξεργασία των ιστορικών όρων, την ανάλυση των αιτιών των ιστορικών γεγονότων, τη σχέση τους με τις γενικότερες εξελίξεις που συνέβησαν στο καθορισμένο χρόνο και τόπο. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η γλωσσική συγκρότηση των μαθητών είναι ανάγκη να ληφθεί υπόψη από το δάσκαλο που διδάσκει ιστορία για τον επιπρόσθετο λόγο ότι οι μαθητές δεν μπορούν να σκεφθούν αποκλειστικά με λέξεις.¹⁶⁴

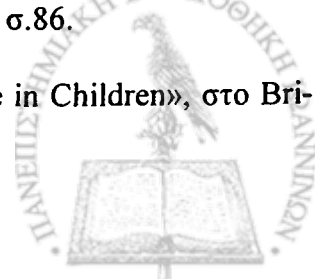
Τα προβλήματα που θα δημιουργήσει η περιορισμένη χρήση του λεξιλογίου είναι δυνατόν να ξεπεραστούν από τη χρήση του εποπτικού υλικού που πρέπει να είναι συνδυασμός των παραδοσιακών μέσων και αυτών που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία. Ο τρόπος της προσέγγισης του ιστορικού υλικού πρέπει να πάρει τη μορφή "παιχνιδιού" για να προκληθούν θετικά συναισθήματα και να έχει ο μαθητής την ικανοποίηση της προσωπικής δημιουργίας. Η διδακτική εκμετάλλευση των μέσων συντελεί στη σταδιακή εξάλειψη των δυσκολιών και στην εικονική παρουσίαση του διδακτικού πλαισίου. Η ωριμότητα των μαθητών διαρθρώνεται με την πάροδο του χρόνου και ξεκινά από πράγματα μη ουσιαστικά σε πράγματα σημαντικότερα που για την ιστορία σημαίνει από έννοιες απλές σε συνθετότερες.

Το πρόβλημα της κατανόησης του ιστορικού χρόνου αποτελεί ζήτημα κεφαλαίου-δους σημασίας για τη διδασκαλία της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 75% των μαθητών ηλικίας μέχρι τα 11 χρόνια δεν μπορεί να προσδιορίσει πλήρως τις ιστορικές χρονολογίες ούτε να τοποθετήσει τα γεγονότα σε σχέση με αυτές. Στην πέμπτη τάξη του δημοτικού αρχίζει ουσιαστικά ο μαθητής να κατανοεί το χρόνο και να τον προσδιορίζει σε σχέση με το παρόν¹⁶⁵. Οι δυσκολίες εντοπίζονται στη διάκριση των δύο περιόδων π.χ και μ.χ και στη διαδοχή των γεγονότων που αυτές συνεπάγονται. Στην προσπάθεια που καταβάλλει ο δάσκαλος για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου συνδρομή παρέχει η εικονοποίηση της ιστορικής γραμμής και η παρουσίαση της στην τάξη με τρόπο οικείο στους μαθητές. Η σχετικότητα που παρουσιάζει ο χρόνος στις διάφορες κοινωνίες, ιδιαίτερα στις παραδοσιακές εκλαμβάνεται διαφορετικά από τους μαθητές, όπως για παράδειγμα η ώρα, η διάρκεια της εβδομάδας, το παρόν σε αλληλεπίδραση με το μέλλον, γεγονός που είναι ανάγκη να αξιολογηθεί κατάλληλα και

163. Σ.Σ.Μαρκιανός, «Το πρόβλημα της επιλογής και κατανομής της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Ιστορίας στη Γενική Εκπαίδευση», Τα Εκπαιδευτικά 1(1985), σ.86.

164. R.N.Hallam, «Piaget and Thinking in History» ... ό.π, σ.169.

165. M. Sturt-E. Oakden, «The Development of the Knowledge of time in Children», στο British journal of Psychology, 12 (1921) 303-336.



να αξιοποιηθεί διδακτικά. Ο ετήσιος εορταστικός κύκλος είναι ένα επιπλέον στοιχείο που μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου.¹⁶⁶

Η μελέτη της τοπικής ιστορίας θα βοηθήσει το μαθητή να έρθει σε επαφή με γεγονότα τα αποτελέσματα των οποίων ενδεχομένως ψηλαφεί μέσα από το συγγενικό ή το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η γνώση των εμπειριών της παλαιάς και μέσης γενιάς που κατακτά ο μαθητής του δημιουργεί ένα ενδιαφέρον για τη μελέτη της ιστορίας μέσα από τις πηγές και όχι από τη στεία απομνημόνευση ενός ιστορικού μαθήματος. Η συσχέτιση της τοπικής ιστορίας και με άλλα γνωστικά πεδία δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα για την πολύπλευρη μελέτη των ιστορικών γεγονότων.¹⁶⁷ Η ενεργοποίηση της επιμονής, του ενδιαφέροντος, της άσκησης της παρατηρητικότητας είναι προϋπόθεση για τη συγκέντρωση, την καταγραφή και τη διδακτική εκμετάλλευση του ιστορικού υλικού. Η οργάνωση της ιστορικής ύλης σε επάλληλους επαναλαμβανόμενους κύκλους τόσο από το συγγραφέα του ιστορικού εγχειριδίου όσο και από το διδάσκοντα την ιστορία πρέπει να γίνεται με ιστορικά και ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια. για να μη συρρικνωθούν σημαντικές περιόδους μέχρι ατροφίας και να διογκωθούν άλλες μέχρι δυσπλασίας.¹⁶⁸ Τις ελλείψεις του εγχειριδίου καλείται να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος με σκοπό να απαλλαγούν τα παιδιά από στερεότυπα που θα τους ακολουθούν ενδεχομένως σε όλη τους τη ζωή και θα δημιουργήσουν αρνητική εικόνα για την ιστορία. Στο σημείο αυτό εντάσσεται και η προσπάθεια που κατέβαλλε για δεκαετίες το εκπαιδευτικό σύστημα για να ωραιοποιήσει ορισμένες αρνητικές καταστάσεις και να αποκρύψει γεγονότα που κρίνονταν ότι δεν συμβάλλουν στον "εθνικό φρονηματισμό" των μαθητών.

Στη διαδικασία οργάνωσης της διδασκαλίας δεν πρέπει να αγνοηθεί η συμβολή της τεχνολογίας στην αντιμετώπιση πολλών δυσκολιών όπως για παράδειγμα ο χωροχρονικός εντοπισμός των γεγονότων η εικονοποίηση των επιχειρησιακού σχεδίου της μάχης και η ανάδειξη των παραγόντων που συνιστούν την εξέλιξη του γεγονότος. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι ο κυριότερος στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος πρέπει να είναι η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για την έρευνα και μελέτη της ιστορίας.

Η εξέταση του ρόλου των προσώπων με σκοπούς και κίνητρα που δρουν στην ιστορία πολλές φορές φορτίζει το διδάσκοντα ανάλογα ώστε να μην αποφεύγει την ηθική ή την ψυχολογική αξιολόγηση με αποτέλεσμα να μεταφέρεται αυτούσια στους μαθητές επηρεάζοντας έτσι την κρίση τους. Βέβαια οι αξιολογικές κρίσεις που στηρίζονται σε γεγονότα πολλές φορές είναι αναγκαίες και αναπόφευκτες γιατί οδηγούν σε ένα αξιολογικό σύστημα στο οποίο πρέπει να εισαχθούν οι μαθητές. Η διαφορά της αξιολογικής κρίσης που στηρίζεται σε τεκμηριωμένη γνώση από αυτή που εκφράζεται

166. Στ. Παπαδόπουλος, «Ο χρόνος στην παραδοσιακή κοινωνία», *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 35-37 (Δεκέμβριος 1988), σ. 239-242.

167. Γ.Ν.Λεονστίνης, *Διδακτική της ιστορίας γενική- τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996, σ.107.

168. Κ. Καλοκαιρινός, «Προβλήματα σχετικά με τη συγγραφή των νέων διδακτικών βιβλίων της Ιστορίας», *Φιλολόγος* 4 (1965), σ.241.



ως πεποίθηση είναι στην αντιμετώπιση του ιστορικού υλικού. Η κριτική διαδικασία της ιστορικής κατανόησης θα αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες για την αναζήτηση του εσωτερικού των ιστορικών καταστάσεων και όχι την επιδερμική τους ανάγνωση.¹⁶⁹

Το σύνολο των προβλημάτων που κάθε φορά ανακύπτουν και καθιστούν τη διδασκαλία της ιστορίας μια δυναμική διαδικασία αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα αν λάβουμε υπόψη μας το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών. Η προηγούμενη επαφή των παιδιών με θέματα ιστορικής ύλης με διάφορους τρόπους σχετικούς με την αφήγηση ιστοριών από τους γονείς τους βοηθά σε σημαντικό βαθμό τη διδακτική προσπάθεια του δασκάλου. Στην αντίθετη περίπτωση όπου η πρώτη επαφή με την ιστορία είναι αυτή που πραγματώνεται μέσα από το διδακτικό εγχειρίδιο αναδεικνύεται ένα πλήθος προβλημάτων που απαιτεί μια μεθοδευμένη από κάθε άποψη προσέγγιση.

Η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και της "περιέργειας" για τα γεγονότα μιας εποχής είναι το αφετηριακό σημείο από το οποίο ο μαθητής θα αποκτήσει ένα δίαυλο επικοινωνίας με τον παρελθόντα χρόνο. Η σταδιακή ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης είναι θέμα "χειρισμού" με την έννοια της τεχνικής σημασίας του όρου. Είναι ανάγκη να αναπτυχθεί ένα είδος διαλόγου ανάμεσα στη σκέψη και σ' αυτά που συμβαίνουν γύρω τους¹⁷⁰.

Η ανάκληση των δεδομένων που παράγονται από αυτό το διάλογο δημιουργεί τη βάση πάνω στην οποία δομείται η ιστορική κατανόηση. Το στοιχείο όμως που θα καταστήσει ενδιαφέρουσα τη διαδικασία πρόσκτησης της ιστορικής ύλης είναι το "καινούργιο" που θα συμπεριλαμβάνει πράγματα ασυνήθιστα, παράξενα και κατά κάποιον τρόπο ερεθιστικά. Ο δρόμος της μάθησης μπορεί να καθοριστεί από το νέο που είναι αντίθετο της προηγούμενης εμπειρίας.¹⁷¹ Η πληροφορία που έρχεται από το παρελθόν πρέπει να είναι οργανωμένη με τρόπο που το παιδί είναι ικανό να δεχθεί αντίστοιχες πληροφορίες. Τα διαγράμματα, οι γελοιογραφίες, οι χάρτες βοηθούν στη συνειδητή οργάνωση.

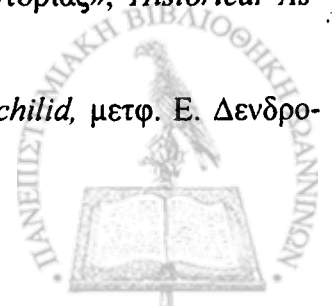
Η επιδεξιότητα του δασκάλου χρειάζεται στα σημεία εκείνα που το παιδί προσπαθεί με το δικό του ξεχωριστό τρόπο να μάθει πράγματα που σε πολλές περιπτώσεις οι ενήλικες αποτυγχάνουν να δουν. Η αναπαράσταση των εμπειριών με την έκφραση των συναισθημάτων δημιουργεί την κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα που θα επιτρέψει τη συλλογή και αξιολόγηση των ιστορικών γνώσεων.¹⁷²

169. Για τις αξιολογικές κρίσεις και τη διδακτική της ιστορίας στο βιβλίο του Γ.Ν.Λεονστίνη, *Διδακτική της ιστορίας γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996.

170. J. Coltmann, «Η ανάπτυξη της σκέψης και η εκμάθηση της ιστορίας», *Historical Association*, London 1971, μετφ. Μ. Σταμένη, Θ. Χαλκίδου.

171. Αυτόθι.

172. T. May, «Η ιστορία και το μικρό παιδί», *History and the young child*, μετφ. Ε. Δενδροπούλου.



Η προβολή της ιστορίας του τοπίου, ευαισθητοποιεί τους μαθητές για το λόγο ότι η σχέση τους με αυτό είναι άμεση.¹⁷³ Το γεγονός αυτό βοηθά στην επαναδιάταξη ορισμένων προτεραιοτήτων και στην παραγωγή υλικού που θα είναι αντικείμενο της έρευνας των ίδιων των μαθητών και σαν τέτοιο θα έχει μια ιδιαίτερη αξία. Η συλλογή του υλικού με μια ορισμένη μεθοδολογία εισάγει τα παιδιά στο χώρο της προσωπικής αναζήτησης όπου γίνεται αντιληπτό ότι στην ιστορία ένα φαινόμενο είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Οι απόψεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τα στοιχεία που κάθε προκύπτουν από την έρευνα και αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό από τους μαθητές. Τα πάντα στην ιστορία είναι υπό "αίρεσιν" αν κάτι τέτοιο το επιβάλει η έρευνα.

Στην προσπάθεια κατανόησης της ιστορικής ύλης είναι απαραίτητη η συνδρομή άλλων γνωστικών πεδίων που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο συνδέονται με την ιστορία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διδακτική του ιστορικού μυθιστορήματος που προσεγγίζει την ιστορική γνώση μέσω ενός λογοτεχνικού τρόπου καλλιερμώντας τη φαντασία, οικιοποιώντας τα πρόσωπα και αναδεικνύοντας τις παραμέτρους του περιβάλλοντος. Οι μαθητές στην περίπτωση αυτή, ενισχύονται στην προσπάθεια τους να κάνουν πιο καθαρή στον εαυτό τους την πραγματικότητα του παρελθόντος. Η ανίχνευση του χώρου που διαδραματίζεται το ιστορικό γεγονός, η γνωριμία με πρόσωπα και καταστάσεις, η επαφή με τον τρόπο της ζωής τους, οι διαιτητικές συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα, η ενδυμασία και η γλωσσική τους προφορά είναι πράγματα που ο μαθητής μπορεί να τα μάθει μέσα από την ανάγνωση ενός ιστορικού μυθιστορήματος. Το γεγονός αυτό ενθαρρύνει τους μαθητές να προσεγγίσει με προσωπική συμμετοχή, ιστορικά θέματα της τοπικής κοινωνίας και να τα εκλάβει ως ιστορική ύλη για ερμηνεία και απόκτηση γνώμης παρά ως μια συλλογή απλών πληροφοριών.¹⁷⁴ Αυτό όμως που κάθε φορά θα προσδιορίζει τους όρους και τις προϋποθέσεις της ιστορικής κατανόησης είναι η συνεργασία δάσκαλου και μαθητή.

Οι δυσκολίες που υπάρχουν στο εγχειρίδιο της ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού

Τα περισσότερα προβλήματα που ανακύπτουν στη διδακτική της ιστορίας στη συγκεκριμένη τάξη εντοπίζονται στη γλώσσα και ειδικότερα στους όρους που χρησιμοποιούνται και το περιεχόμενο που κάθε φορά εκφράζουν. Ο γλωσσικός κώδικας καθορίζει τον κώδικα επικοινωνίας που με τη σειρά του διαμορφώνει το πλαίσιο με βάση το οποίο οι μαθητές και ο δάσκαλος διεκπεραιώνουν τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας.

Ο βαθμός δεκτικότητας της ιστορικής γνώσης προσδιορίζεται από συνιστώσες σχετικές με την ηλικία των ακροατών -μαθητών, την κοινωνική τους τάξη, το φύλο

173. Χ. Μπαμπούνης, Δ. Δήμοβιτς, Θ. Δρούλια, Ι.Κάππος, Σ. Πολάκη, «Η διδασκαλία της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το σχολικό εγχειρίδιο «Εμείς και ο κόσμος - μελέτη του περιβάλλοντος», ΠΕΦ Σεμινάριο 21 (2-4 Μαΐου 1996).

174. Περισσότερα για το ιστορικό μυθιστόρημα στη διδακτική της ιστορίας, στο βιβλίο του Γ.Ν.Λεοντσίνη, *Διδακτική της ιστορίας γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996.



τους και το δείκτη νοημοσύνη τους.¹⁷⁵ Το σχολικό εγχειρίδιο στο μέτρο του δυνατού έχει λάβει υπόψη του τις προδιαγραφές αυτής της ηλικίας. Τις ιδιαιτερότητες όμως της σχολικής τάξης τις γνωρίζει ο κάθε δάσκαλος που καλείται να προσαρμόσει ανάλογα τη διδακτική του. Η εξάλειψη των δυσκολιών είναι μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος και αξιοποιεί τις δυνατότητες που παρέχει το εποπτικό ή το τεχνολογικό υλικό.

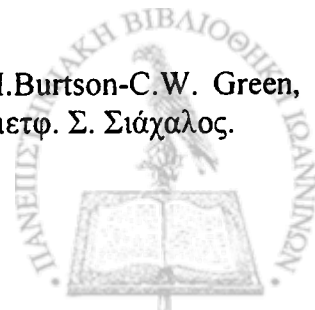
Στα πλαίσια της ανακοίνωσης κρίθηκε σκόπιμο να αναφερθούν συγκεκριμένα παραδείγματα δυσκολιών και να τεθούν οι ανάλογοι προβληματισμοί για την αντιμετώπισή τους. Συγκεκριμένα στο κεφάλαιο 2 σ. 11 με τον τίτλο *Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια* υπάρχουν οι έννοιες θρησκευτική μεταρρύθμιση και διαφωτισμός που συγκροτούν τους άξονες της διδακτικής του κεφαλαίου και το περιεχόμενό τους δεν γίνεται πλήρως κατανοητό από τους μαθητές. Οι ειδικές αυτές έννοιες δεν μπορούν να συνδεθούν απόλυτα με λέξεις που ενδεχόμενα θα βοηθούσαν τους μαθητές στην κατεύθυνση της κατανόησης. Η μέθοδος της διδακτικής του ιστορικού πλαισίου της εποχής που συνέβησαν τα κινήματα αυτά θα καταστήσει σαφές στους μαθητές το καινούργιο που έφεραν. Το εννοιολογικό περιεχόμενο της λέξης μεταρρύθμιση παίρνει διάφορες αποχρώσεις ανάλογα στο τι κάθε φορά προσδιορίζει. Για παράδειγμα άλλη είναι η έννοια της πολιτικής και άλλη της θρησκευτικής μεταρρύθμισης. Είναι ανάγκη επίσης να προσδιορισθούν οι συνθήκες που εξέθρεψαν το φαινόμενο του διαφωτισμού ώστε οι μαθητές να αξιολογήσουν πως αυτό το φαινόμενο επηρέασε την ευρωπαϊκή σκέψη και την πρακτική αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων στους τομείς της κοινωνικής ζωής. Η σύγκριση με τη σύγχρονη έννοια της μεταρρύθμισης θα επιβεβαιώσει την αντίληψη ότι οι συνθήκες και το περιεχόμενο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται μια λέξη ποικίλουν και αλλάζουν με τον καιρό.¹⁷⁶

Οι έννοιες σύμβολα με τα οποία εκφράζονται μεγάλες ιστορικές περίοδοι ανασκευάζονται στο φαντασιακό περιβάλλον του μαθητή με δεδομένα που πολλές φορές διαστρεβλώνουν το νόημά τους και στο σημείο αυτό εντοπίζονται και οι ευθύνες του διδάσκοντος την ιστορία που έχει χρέος να περιχαρακώσει την ιστορικότητα του φαινομένου. Τα γλωσσικά σύμβολα ή συμβολικές φόρμες πρέπει να προσαρμοστούν στις ιστορικές συνθήκες που πρόκειται να μεταδοθούν, καθώς επίσης και στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών. Η οργάνωση του υλικού από το δάσκαλο και η επιλεκτική χρήση της γλώσσας παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο να αλλάξουν τις αρχικές διαθέσεις των μαθητών. Δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να διαφεύγει της προσοχής ότι βασικός στόχος της διδακτικής του μαθήματος είναι οι μαθητές να αγαπήσουν το μάθημα και να επιδιώξουν την έρευνα. Οι λέξεις θα αποτελέσουν τα οχήματα της σκέψης που θα οδηγήσουν το σημερινό μαθητή και τον αυριανό ενήλικα στην αναζήτηση της ιστορικής γνώσης.

Στο κεφάλαιο 7, σ.37 με τίτλο «Οι κοινότητες μια μορφή αυτοδιοίκησης» προβάλλεται ο όρος *αυτοδιοίκηση* που για τους μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού δεν είναι σα-

175. G. Bernbaum, «Γλώσσα και διδασκαλία της Ιστορίας» στο: W.H.Burtson-C.W. Green, *Handbook for History Teachers*, Methuen Education Ltd, London 1972, μετφ. Σ. Σιάχalos.

176. Αυτόθι.



φής για το λόγο ότι παίρνει διάφορες εννοιολογικές αποχρώσεις ανάλογα με την εποχή που αναφέρεται. Για να κατανοηθεί ο όρος στην εποχή που αναφέρεται πρέπει να γίνει σαφές το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτούργησε και ο ρόλος που κλήθηκε να παίξει για τους υπόδουλους Έλληνες. Μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον που διαμορφώθηκε με τη λειτουργία των κοινοτήτων σχηματοποιήθηκε μια πολύμορφη επικοινωνία που συντελείται μέσα από διάφορα "σύνολα" σημάτων και χαρακτηρίζει την εποχή.¹⁷⁷ Αυτά τα σύνολα εκτός από στοιχεία που θα βοηθήσουν το μαθητή να κατανοήσει τη σημασία του όρου της αυτοδιοίκησης θα αποτελέσουν και οδηγό για την ανίχνευση της σημασίας παρόμοιων όρων στην ιστορία.

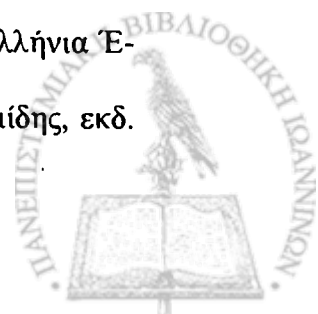
Στο κεφ.11, σ.55 με τον τίτλο *Τα σχολεία και οι δάσκαλοι του γένους* οι μαθητές από μια πρώτη ματιά φαίνονται εξοικειωμένοι με τους όρους αφού αποτελούν μέλη της σχολικής κοινότητας. Το κύριο σημείο όμως στην περίπτωση αυτή αποτελεί η κατανόηση των διαφορών της τότε εκπαιδευτικής λειτουργίας με τη σημερινή. Στην περίπτωση αυτή ο ρόλος του ιστορικού παραδείγματος και της επιτόπιας επίσκεψης σε ιστορικούς χώρους αποτελεί την καλύτερη μεθοδολογία κατανόησης. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο κατανοείται ο ρόλος της ιστορικής συνέχειας είτε σαν βαθμιαία ανάπτυξη του έθνους με τη συνειδητοποίηση των αναγκών και των συμφερόντων είτε σαν αποτέλεσμα που προκύπτει από τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες.¹⁷⁸ Ο διδακτισμός με την ενδεχομένως γραμματολογική ή άλλη εξήγηση των όρων δεν προσφέρει τα απαραίτητα στοιχεία για την κατανόηση του στην ιστορική του διάσταση. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει της προσοχής ότι ο γλωσσικός κώδικας υπηρετεί την προβολή του ιστορικού πλαισίου και δεν υπηρετείται από αυτό.

Στο κεφ. 12, σ.61. με τον τίτλο *Πνευματική ανάπτυξη μέσα στη σκλαβιά* υπάρχει ο όρος αναγέννηση που χαρακτηρίζει μια ολόκληρη ιστορική περίοδο και με αυτόν αποτυπώνεται η άνθηση της πνευματικής κίνησης στην Κρήτη την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας. Με τον ίδιο όρο είχε εκφραστεί και η ανάλογη κίνηση στον ευρωπαϊκό χώρο τον 16^ο αιώνα γεγονός που υπαγορεύει στο διδάσκοντα να βρει σε συνεργασία με τους μαθητές του τις ομοιότητες και τις διαφορές, καθώς και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που τις υπαγόρευσε. Η πνευματική κίνηση κάθε εποχής αποτυπώνει το επίπεδο του πολιτισμού της και τις κοινωνικές διεργασίες που συντελούνται και προεικονίζουν αυτό που στο μέλλον πρόκειται να συμβεί. Μέσα από αυτό το "πολιτιστικό σύστημα" οι άνθρωποι επικοινωνούν, δημιουργούν και αναπτύσσουν τη γνώση τους για τις στάσεις που κρατούν ή οφείλουν να κρατήσουν απέναντι στη ζωή.¹⁷⁹ Η εμβάθυνση στο περιεχόμενο της αναγέννησης θα αναδείξει ένα πλήθος στοιχείων που θα βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει τον τρόπο που η εθνική ταυτότητα διατηρήθηκε μέσα στα δύσκολα χρόνια της υποδούλωσης. Η διδακτική αυτού του θεματικού πλαι-

177. Γ. Τοπόλσκι, *Προβλήματα Ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας*, Ιστορική Βιβλιοθήκη, μετφ. Μ.Μαραγκού- Γ.Μαραγκός, εκδ. «θεμέλιο», 1983, σ.101-124.

178. Αυγ. Μπαγιόνας, «Κριτήρια αντικειμενικότητας της ιστορικής γνώσης», Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Σεμινάριο* 9 (1988), σ.22-39.

179. Γκ. Ίγκερς, *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, μετφ. Β. Οικονομίδης, εκδ. "Γνώση", Αθήνα 1995, σ.279.



σίου μπορεί να συνδεθεί με ένα σχέδιο δράσης που θα περιλαμβάνει την επαφή του μαθητή με τα προϊόντα της πνευματικής παραγωγής της περιόδου. Η πνευματική παραγωγή αυτής της περιόδου που εκφράζεται με αρχιτεκτονικά δημιουργήματα ή με τη ζωγραφική είναι διάσπαρτη σε ολόκληρη την ελληνική χώρα παρέχοντας τη δυνατότητα επίσκεψης από τα κατά τόπους σχολεία. Η επισήμανση της δυνατότητας του ανθρώπου να παράγει πνευματικά και να εκφράζεται έτσι και στις πιο δύσκολες περιόδους της ιστορίας του αναδεικνύει το πλήθος των παραγόντων που καθορίζουν το προφίλ της φυσιογνωμίας ενός τόπου.

Στο κεφ.17, σ.87 με τον τίτλο *Η Φιλική εταιρία* προβάλλεται ο όρος εταιρία και η σημασία του για την προετοιμασία και εκδήλωση της επανάστασης. Μια συλλογική πράξη όπως η επανάσταση απαιτεί τη συμμετοχή του συνόλου για να έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και με την προοπτική αυτή θα κατανοηθεί ο ρόλος και ο σκοπός της Φιλικής εταιρίας. Ο μαθητής έχει ακούσματα και παραστάσεις των σύγχρονων εταιριών που αναφέρονται κύρια σε οικονομικές δραστηριότητες και υπάρχει ο κίνδυνος να υπάρξει μια παρανόηση αν δεν διδαχθεί επαρκώς το πλαίσιο που δημιούργησε την υπό εξέταση εταιρία. Οι μαθητές δεν έχουν ξεκαθαρίσει το εννοιολογικό πλαίσιο με αποτέλεσμα να φέρνουν στο νου τους κάποιους ανοργάνωτους συνειρμούς¹⁸⁰ απομακρυνόμενοι έτσι από την ιστορική πραγματικότητα. Η ευθύνη του διδάσκοντος σκιαγραφείται από την προσπάθειά του να προβάλλει τον ευρύτερο χώρο και τις συνθήκες μέσα στις οποίες συγκροτήθηκε και λειτούργησε η Φιλική εταιρία ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της.

Στο κεφ. 22, σ.117 με τον τίτλο *Την Επανάσταση κλονίζουν αδυναμίες και εσωτερικές διαμάχες*, εμφανίζεται ο όρος της εμφύλιας διαμάχης που για την ελληνική ιστορία όχι μόνο δεν αποτελεί άγνωστο φαινόμενο αλλά έχει χαρακτηρίσει ολόκληρες περιόδους με οδυνηρά αποτελέσματα. Για την κατανόηση του όρου είναι απαραίτητη η γνώση των χαρακτήρων των πρωταγωνιστών καθώς και των παραγόντων που διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονται πα4ρόμοια φαινόμενα. Η διερεύνηση της γέννησης και της εξέλιξης αυτής της διαμάχης οδηγεί τους μαθητές σε συγκρίσεις με το ανάλογο φαινόμενο του εμφυλίου που εκδηλώθηκε στην πατρίδα μας το 1944 τα αποτελέσματα του οποίου ενδεχομένως βιώνει ο μαθητής στο περιβάλλον του. Για να διατηρήσουμε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών δεν πρέπει να περιορισθούμε μόνο στη δράση των προσώπων γιατί έτσι ίσως χαθεί το πιο σημαντικό που είναι το αποτέλεσμα της δράσης. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δράση και λιγότερο για τις συνέπειες γεγονός όμως που πρέπει να εκμεταλλευθούμε διδακτικά επιτυγχάνοντας τον πιο κατάλληλο συνδυασμό.

Στο κεφ.23, σ.123 με τον τίτλο *Διακυβέρνηση των επαναστατημένων Ελλήνων*, πρέπει να αντιμετωπιστεί διδακτικά ο όρος της διακυβέρνησης και η ιδιαίτερη σημασία του για την συντονισμένη δράση των επαναστατημένων Ελλήνων. Για το λόγο ότι ο όρος είναι πολιτικός και έχει διάφορη σημασία σε εποχές δημοκρατικής ομαλότητας είναι ανάγκη μέσα από την παρουσίαση συγκεκριμένων παραδειγμάτων να γίνει κατανοητή από τους μαθητές η δυναμική αυτού του εγχειρήματος και τα αποτελέσματα στη

180. J Coltman, *Η ανάπτυξη της σκέψης...ό.π.*



συνέχεια της επαναστατικής δραστηριότητας. Στην επιδίωξη του διδάσκοντος να αποσαφηνιστούν οι σχετικοί όροι ελλοχεύει ο κίνδυνος να εμπλακούμε σε αναλύσεις που μας απομακρύνουν από το στόχο με αποτέλεσμα ο μαθητής να μην σχηματίσει σαφή εικόνα για τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα.

Στο κεφ.45, σ.249 με τον τίτλο *Ο εμφύλιος πόλεμος* ο δάσκαλος αντιμετωπίζει μια μεγάλη διδακτική πρόκληση για το λόγο ότι καλείται να αναφερθεί σε γεγονότα που έχουν διχάσει βαθιά τον ελληνικό λαό και έχουν τραυματίσει την ψυχολογία του. Η ατοσαφήνιση του όρου και η σύγκριση με άλλες παρόμοιες περιόδους της ελληνικής ιστορίας θα καταστήσει το μαθητή ικανό να αντιληφθεί τις γενεσιουργές αιτίες του φαινομένου και τον τρόπο που κάθε φορά εκδηλώνονταν. Η φόρτιση του διδάσκοντος με τις δικές του απόψεις και εμπειρίες καθώς και οι αξιολογικές κρίσεις δεν προσφέρουν στη διαμόρφωση μιας αντικειμενικής στάσης των μαθητών απέναντι στο πρόβλημα.

Η σταχυολόγηση των περιπτώσεων αυτών έγινε με γνώμονα το βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζουν και στόχο τον προβληματισμό σχετικά με την επίλυση τους. Η ιόνιμη επιδίωξη μας πρέπει να είναι ο τρόπος που θα ενεργοποιήσουμε την προσοχή των μαθητών ώστε να αποκτήσουν το ενδιαφέρον για τη μελέτη και έρευνα της ιστορίας. Ο βαθμός δυσκολίας που παρουσιάζει η κατανόηση της ιστορικής ύλης σχετίζεται στις περισσότερες των περιπτώσεων με την ορολογία που εκφράζει τα διάφορα ιστορικά γεγονότα και είναι ξένη προς το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι επιλέγοντας τις πτυχές του προς μελέτη θέματος πρέπει να εξετάζουμε το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών ώστε οι πληροφορίες που θα παρέχονται να ευρύνουν την σκέψη τους δημιουργώντας το πλαίσιο για την αφομοίωση του διδακτικού υλικού.



Ιστορικά λογοτεχνικά κείμενα: η άλλη όψη της Ιστορίας

Σούλα Οικονομίδου, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών της Αγωγής του Δ.Π.Θ.

Περίληψη

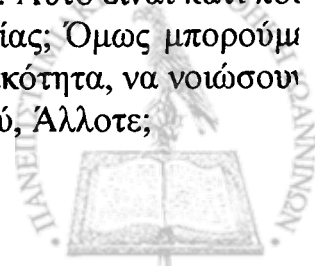
Η εισήγηση επισημαίνει την ανάγκη μεγαλύτερης και καλύτερης εξοικείωσης των παιδιών με το ιστορικό παρελθόν. Ως ένα καλό μέσο για μία τέτοια εξοικείωση προτείνεται η ανάγνωση ιστορικών λογοτεχνικών έργων, η οποία, όπως στοιχειοθετείται στην εισήγηση, μπορεί να αποτελέσει και ένα σημαντικό μέσο για την ευρύτερη καλλιέργεια της ιστορικής παιδείας των παιδιών.

Ωστόσο, επισημαίνονται δύο προβλήματα: το πρώτο είναι ότι πολύ συχνά στον βωμό της «αποκατάστασης» και «αναπαράστασης» του παρελθόντος θυσιάζεται η λογοτεχνική ποιότητα. Το δεύτερο είναι ότι τα ιστορικά λογοτεχνικά έργα επιχειρούν, με τρόπους που αναλύονται, την ιδεολογική χειραγώγηση του αναγνώστη. Στην συντριπτική τους πλειοψηφία τα ελληνικά ιστορικά λογοτεχνικά έργα εγγράφουν τα ιδεολογήματα της διαχρονικότητας των ανθρώπινων χαρακτηριστικών και των ηθικών αξιών και της αδιάκοπης συνέχειας του ελληνισμού, αναπαριστώντας έτσι το παρελθόν καθ' ομοίωση του παρόντος. Η εισήγηση τελειώνει επισημαίνοντας την ανάγκη συγγραφής ιστορικών μυθοπλασιών που, παρακολουθώντας της θεωρητικές ανακατατάξεις στον χώρο της ιστοριογραφίας, να προωθούν μία «άλλη» όψη της Ιστορίας, ανοίγοντας έναν διάλογο με το παρελθόν και αναπαριστώντας την διαφορετικότητά του από το παρόν του αναγνώστη.

Ανακοίνωση

Ενώ ο χρόνος κυλάει, φαινομενικά, πάνω απ' τα κεφάλια μας, το παρελθόν, πίσω από την πλάτη μας, ορμάει για να κατακτήσει όλο και περισσότερο έδαφος, μετατρέποντας με καταπληκτική ταχύτητα τις μνήμες μας σε ιστορία. Ο πόλεμος του '40 και η αντίσταση, ο εμφύλιος, η περίοδος της χούντας, το Πολυτεχνείο έγιναν κιόλας ορόσημα της Ιστορίας, περίοδοι για επιστημονική μελέτη, διδακτική ύλη για το μάθημα της Ιστορίας.

Μα, ο χρόνος πάντα κυλούσε αδυσώπητα, θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει. Φυσικά, μόνο που στον εικοστό αιώνα γίναμε μάρτυρες μιας καταπληκτικής επιτάχυνσης αυτής της αδυσώπητης μηχανής του χρόνου. Η καθημερινότητά μας είναι προϊόν της εκπληκτικής τεχνολογικής και βιομηχανικής επανάστασης που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη, μιας επανάστασης που έχει ήδη αλλάξει ανεπίστρεπτα τον ρυθμό της ζωής, την ίδια την αίσθηση του χρόνου. Ποιο παιδί του δημοτικού μπορεί να φαντασθεί την ζωή όχι των αρχαίων Ελλήνων, όχι των βυζαντινών ή των Ελλήνων στα χρόνια της τουρκοκρατίας, αλλά την ζωή των ίδιων των προπάππων του; Υπήρξε άραγε ζωή πριν τον ηλεκτρισμό, το τηλέφωνο, την τηλεόραση, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές; Πώς μπορούμε, λοιπόν, να πείσουμε τα μικρά παιδιά για την «ύπαρξη» του παρελθόντος. Δεν εννοούμε, βέβαια, την γνώση των γεγονότων του παρελθόντος. Αυτό είναι κάτι που επιχειρούν να μεταδώσουν χρόνια τώρα τα εγχειρίδια της Ιστορίας; Όμως μπορούμε άραγε να κάνουμε τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν την διαφορετικότητα, να νοιώσουν πώς ζούσαν, σκέφτονταν και αισθάνονταν Άλλοι άνθρωποι, Άλλού, Άλλοτε;

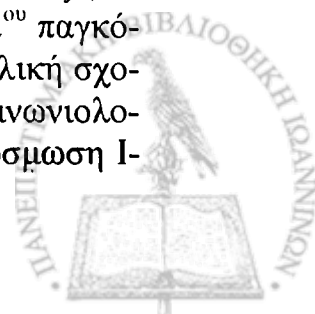


Ίσως για πολλούς από μας που επιλέγουν να κοιτάζουν μόνο μπροστά, με αισιοδοξία ατενίζοντας τα επιτεύγματα της τεχνολογίας, η παραπάνω αναζήτηση να θεωρείται υπερβολική. Η γνώση της πληροφορικής για πολλούς, γονείς και εκπαιδευτικούς, μετράει πολύ περισσότερο από την γνώση του παρελθόντος, από την κατανόηση της Ιστορίας. Θα θέλαμε, λοιπόν, εισαγωγικά, να καταθέσουμε την πεποίθησή μας ότι η γνώση όχι τόσο των ιστορικών γεγονότων αλλά του παρελθόντος, γενικότερα, ή, καλύτερα, η *εξοικείωση* με το παρελθόν είναι κάτι που οφείλουμε στα παιδιά. Η Βρετανίδα συγγραφέας, Joan Aiken, η οποία ασχολείται συστηματικά με το ιστορικό μυθιστόρημα, αναφέρει κάποιους σημαντικούς λόγους: «το κύριο σύμπτωμα σε μερικές μορφές ψυχολογικών διαταραχών», παρατηρεί, «είναι το κενό, η απώλεια του προσωπικού παρελθόντος. Εάν κάποιος δεν θυμάται, δεν μπορεί και να ενεργήσει ευφυώς, διότι δεν έχει κανένα εφελτήριο για τις μελλοντικές του πράξεις. Τα παιδιά που μεγαλώνουν χωρίς γνώση του οικογενειακού τους παρελθόντος, της τοπικής τους Ιστορίας, του κοινωνικού ή ιστορικού παρελθόντος – και ιδιαίτερα τα παιδιά που μεγαλώνουν με την τηλεόραση και τους υπολογιστές, μέσα τα οποία ρίχνουν μία άδεια, χωρίς κρίση ματιά σε ορισμένες περιοχές του παρόντος – τέτοια παιδιά δεν έχουν επαρκείς πόρους απ' όπου θα αντλήσουν δυνάμεις για να αντιμετωπίσουν τις πολύ σημαντικές επιλογές που θα βρεθούν μοιραία μπροστά τους.» (Aiken 1996: 66)

Ξεκινώντας, λοιπόν, από την πεποίθηση ότι οφείλουμε να καλλιεργήσουμε στα παιδιά μία καλύτερη σχέση με το παρελθόν γενικότερα, και με την Ιστορία ειδικότερα, θα λέγαμε ότι η ανάγνωση ιστορικών λογοτεχνικών έργων μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμη σ' αυτήν την κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα, θα θέλαμε αφενός να τονίσουμε την αναγκαιότητα να γίνει η ανάγνωση ιστορικής λογοτεχνίας μέρος της διδακτικής της Ιστορίας στα δημοτικά σχολεία. Αφετέρου, να επιστημόνουμε την έλλειψη, και ταυτόχρονα να προτείνουμε την ανάγκη ύπαρξης, ενός άλλου είδους ιστορικής λογοτεχνίας για μικρά παιδιά, το οποίο να αντιστέκεται στον εθνοκεντρισμό και τον θετικισμό των ιστορικών εγχειριδίων, να συμβαδίζει όσο το δυνατόν περισσότερο με τις νέες αντιλήψεις της σύγχρονης ιστοριογραφίας και, επομένως, να προωθεί την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας των ανθρώπων του παρελθόντος.

«Νομιμοποιείται, άραγε, η ιστορική λογοτεχνία να παίζει έναν τέτοιο ενεργητικό ρόλο στην ιστορική παιδεία;», είναι ένα εύλογο ερώτημα. Θα απαντήσουμε καταφατικά, ανοίγοντας μία μικρή παρένθεση για να στοιχειοθετήσουμε την απάντησή μας.

Η επιστήμη της ιστοριογραφίας, σήμερα, έχει πλέον αδιαφιλονίκητα περάσει σε μία νέα εποχή από άποψη θεματολογίας και πρακτικών. Ο εύγλωττος τίτλος της μελέτης του Γιώργου Κόκκινου *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*, από την οποία θα αντλήσω τα στοιχεία της παρακάτω πολύ σύντομης αναδρομής, υποβάλλει, πιστεύω, το κεντρικό ζήτημα: ο όρος «Ιστορία» δεν είναι πλέον μονοδιάστατος αλλά επιδέχεται περισσότερους από έναν ορισμούς. Από μία επιστήμη αυτόνομη, στραμμένη αποκλειστικά στο παρελθόν, με μόνη επιδίωξη «να αφήσει τα γεγονότα να μιλήσουν από μόνα τους», όπως την ήθελε ο θετικισμός – ιστορισμός, περνούμε ήδη από την εποχή του 2^{ου} παγκόσμιου πόλεμου σε μία νέα αντίληψη για την ρόλο της ιστοριογραφίας. Η Γαλλική σχολή των Annales διακηρύσσει την ανάγκη αλληλοδιείσδυσης Ιστορίας και κοινωνιολογίας και από το τέλος της δεκαετίας του '60 έως τις μέρες μας η βαθμιαία όσμωση Ι-



στορίας και κοινωνικής θεωρίας παράγει ριζοσπαστικούς προβληματισμούς όσον αφορά στον ρόλο και στην μεθοδολογία του ιστορικού. (Κόκκινος 1998:33) Όπως παρατηρεί ο Κόκκινος, «ο σύγχρονος ιστορικός δεν προσπαθεί πλέον να αποκαταστήσει και να αναπαραστήσει το παρελθόν όπως ο ιστορικός του 19^{ου} αιώνα. Προσπαθεί να το ερμηνεύσει, με πυξίδα τις γνωστικές και ιδεολογικές ευαισθησίες της εποχής του.» (Κόκκινος 1998: 36,37) Από την *Ιστορία – αφήγημα*, όπως επιγραμματικά το έθεσε ο Henri Moniot, έχουμε πλέον μεταβεί στην *Ιστορία – πρόβλημα*. Εξίσου επαναστατικός είναι και ο επαναπροσδιορισμός των θεματολογικών προτεραιοτήτων της σύγχρονης ιστοριογραφίας. Η διπλωματικο -πολιτικο- στρατιωτικο – δυναστική και ηρωολατρική θεματολογία του θετικισμού και του ιστορικισμού εγκαταλείπεται. Η Ιστορία παύει πλέον να ενδιαφέρεται για το εξαιρετικό άτομο. (Κόκκινος 1998:236) Οι σύγχρονες προτεραιότητές της διαφαίνονται και στους ίδιους τους χαρακτηρισμούς των επιμέρους τάσεων που διαμορφώνονται: η «συνολική Ιστορία» επιδιώκει την ολιστική θεώρηση των ιστορικών φαινομένων και επομένως την ανάδειξη του συλλογικού ιστού των κοινωνιών (ibid.), η «Ιστορία από τα κάτω» ενδιαφέρεται να αναδείξει τα βιώματα, τις κοσμοαντιλήψεις και τους τρόπους σκέψης των σιωπηλών συνήθως μαρτύρων της ιστορικής διαδικασίας, των μαζών (ibid:226) και η «μικρο-Ιστορία» μελετά τα βιώματα συγκεκριμένων ατόμων, τα οποία λειτουργούν ως πρίσματα για την αναγωγή του ιδιαίτερου και ατομικού στο γενικό και συλλογικό.» (ibid:269)

Όταν, λοιπόν, η επιστήμη της ιστοριογραφίας φαίνεται να έχει περάσει σε μία νέα εποχή, μπορεί άραγε η διδακτική της Ιστορίας να παραμείνει ανεπηρέαστη; «Στον δυτικό τουλάχιστον κόσμο», όπως παρατηρεί ο Κόκκινος, «το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη σχολική ιστορία έχει ως επίκεντρο τη δυνατότητα αντιστοίχισης του σύγχρονου επιστημονολογικού και ιστοριογραφικού προβληματισμού με την διδακτική πράξη». (Sebba 1997:11). Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία της Ιστορίας δεν επικεντρώνεται στη συσσώρευση γνώσεων αλλά κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης της Ιστορίας. Ή, μάλλον δεν πρέπει να επικεντρώνεται, εάν μιλήσουμε ειδικά για την Ελλάδα όπου, όπως όλοι ξέρουμε, η διδακτική της ιστορίας παραμένει δέσμια θετικιστικών αλλά και εθνοκεντρικών αντιλήψεων όσον αφορά στο τι είναι Ιστορία και ποιος ο ρόλος της στην παιδεία. Αν, λοιπόν, η διδακτική πράξη επικεντρωθεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις πρόκλησης ενδιαφέροντος για το ιστορικό μάθημα μέσα από την *διέγερση της φαντασίας των παιδιών και μέσα από δραστηριότητες που οδηγούν σε δημιουργική μάθηση*. Σ' αυτό το πλαίσιο θα λέγαμε ότι η ιστορική λογοτεχνία νομιμοποιείται ως μέσον για την καλλιέργεια της ιστορικής φαντασίας των παιδιών, και επομένως ως μέσον για την καλλιέργεια μιας ουσιαστικής σχέσης τους με το παρελθόν και την Ιστορία του.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε εάν ακολουθήσουμε την συλλογιστική για την διδακτική της Ιστορίας μιας πλειάδας γνωστικών ψυχολόγων και ιστορικών με προεξάρχοντες τον Martin Booth και τον Henri Moniot, συλλογιστική η οποία οδηγεί στο εξής συμπέρασμα: «η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών είναι ευθέως ανάλογη της ενεργοποίησης του ενδιαφέροντός τους [...] και της ενεργού συμμετοχής τους στην μαθησιακή διαδικασία. Η τελευταία είναι μία πρακτική δραστηριότητα προσδιορισμένη κοινωνικά και ιστορικά, και όχι βιολογικά όπως υποστήριζε ο Πιαζέ.

Η επαρκής ποσότητα και ποιότητα των γνωστικών, αξιολογικών και συναισθηματικών ερεθισμάτων ωθεί τα παιδιά στη βαθμιαία προσέγγιση των ανθρώπων του παρελθόντος ως *έλλογων, ισότιμων μ' εμάς αλλά και διαφορετικών, ταυτόχρονα, υποκειμένων.*» (Κόικκινος 1998:307, η υπογράμμιση δική μου) Επομένως, η παραπάνω βασική διαπίστωση μας επιτρέπει να συμπεριλάβουμε και την ανάγνωση ιστορικής λογοτεχνίας στην ποικιλία των ερεθισμάτων που πρέπει να δέχονται τα παιδιά κατά την μαθησιακή διαδικασία.

Μιλώντας για την χρησιμότητα του ιστορικού μυθιστορήματος ο Γιώργος Λεοντσίνης εκφράζει μία άποψη η οποία ισχύει, πιστεύουμε, για την ιστορική λογοτεχνία γενικότερα: «Το ιστορικό μυθιστόρημα» επισημαίνει, «επιδρά δυναμικά στην ψυχοσύνθεση των μαθητών, γεννά την περιέργεια για το ιστορικό παρελθόν και συνεισφέρει στην διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας, συμβάλλοντας σημαντικά στην κατανόησή της.» (Λεοντσίνης 1996:225)

Θα σταθούμε συνοπτικά σε τρία επιχειρήματα της σχετικής μελέτης του Λεοντσίνη υπέρ της χρησιμότητας της ακρόασης και αργότερα της ανάγνωσης ιστορικής λογοτεχνίας από παιδιά του δημοτικού: το πρώτο είναι ότι τέτοια λογοτεχνικά έργα «συνεισφέρουν στην ιστορική κατανόηση, με το να ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών να προσεγγίζουν το κλίμα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν τα ιστορικά πρόσωπα και λαμβάνουν χώρα τα ιστορικά γεγονότα.»(ibid:226) Το ιστορικό λογοτέχνημα μπορεί, δηλαδή, να προσφέρει στους αναγνώστες τους αυτό που ο Θανάσης Βαλτινός αποκαλεί «αίσθηση» της Ιστορίας. Για τον Βαλτινό, «η Ιστορία καταγράφει τις ανθρώπινες πράξεις [...] με έναν τρόπο λογιστικό. Αυτό το δούναι λαβείν δεν αποκλείει εξ ορισμού τις διαφορετικές οπτικές, ούτε είναι στερημένο πνοής. Συχνά μπορεί να είναι και συναρπαστικό. Πάντως, δεν μπορεί ποτέ να είναι ποιητικό, γιατί είναι πέρα από τις δυνατότητές του να αντιμετωπίσει τον άνθρωπο καθ' εαυτόν, δηλαδή στη μοιραία ιδιότητά του... Αντίθετα με την γνώση, που είναι κατακτήσιμη και ενιαία, η αίσθηση έχει χαρακτήρα αποκλειστικά προσωπικό, και οι ρίζες της κατεβαίνουν βαθιά ως τα άλογα σκοτάδια της ύπαρξης.» (Βαλτινός 334,335)

Το δεύτερο επιχειρήμα του Λεοντσίνη είναι ότι το ιστορικό λογοτέχνημα, παραμύθι ή ιστορία για τα μικρά παιδιά, μυθιστόρημα για τα μεγαλύτερα, μπορεί να εξάπτει το ενδιαφέρον των αναγνωστών με το να τους προσφέρει ένα υπόβαθρο χαρακτήρων και υπόθεσης, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να θέσει γι αυτούς τα θεμέλια της ιστορικής αναζήτησης και της κριτικής σκέψης, Ιδιαίτερα όταν μπορεί να συνδυάζεται με την παράλληλη μελέτη πρωτογενών ή δευτερογενών ιστορικών πηγών μπορεί να οδηγήσει, όπως παρατηρεί ο Λεοντσίνης, στο εξής χρήσιμο αποτέλεσμα: οι μαθητές μπορούν να αναρωτηθούν εάν τα πράγματα έγιναν στην πραγματικότητα έτσι όπως περιγράφονται στα πλαίσια του λογοτεχνικού έργου. (Λεοντσίνης 1996:228) Αυτό είναι ένα εξαιρετικά χρήσιμο ερώτημα, διότι εμπεριέχει το σπέρμα της απορίας και της αμφισβήτησης από το οποίο θα πηγάζει βαθμιαία η κριτική σκέψη του αναγνώστη και η ικανότητά του να ερμηνεύει τα φαινόμενα και τα γεγονότα. Για τα μεγαλύτερα παιδιά, βέβαια, τα ερωτήματα μπορεί να είναι περισσότερα και βαθύτερα, και να αγγίζουν τις διαφορές μεταξύ ιστορικής πραγματικότητας και μυθοπλασίας, μεταξύ ιστορικής «αλήθειας», σε όποιο βαθμό μπορεί αυτή να κατοχυρωθεί, και επινόησης του συγγραφέα.



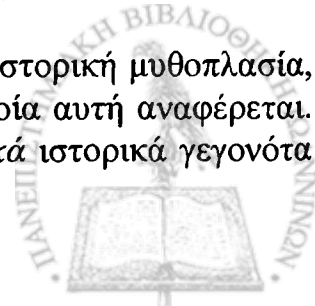
Ένα τελευταίο επιχείρημα της μελέτης του Λεοντσίνη, στο οποίο θα θέλαμε να αναφερθούμε συνοπτικά είναι ότι μέσα από την ανάγνωση ιστορικών λογοτεχνικών έργων, τα παιδιά βοηθούνται στο να προσδιορίζουν ευκολότερα στο παρόν τη δική τους ταυτότητα. Ακόμη, τους προσφέρεται η δυνατότητα να επιχειρούν να ερμηνεύσουν σύγχρονα μ' αυτούς γεγονότα και καταστάσεις. Το επιχείρημα αυτό, όμως, αφήνει, πιστεύουμε, αναπάντητο ένα βασικό ερώτημα. Πώς βοηθούνται τα παιδιά να προσδιορίσουν την δική τους ταυτότητα, εφόσον το μέσο ιστορικό λογοτεχνικό έργο τα καλεί να ταυτισθούν με τον ήρωα της μυθοπλασίας; Μπορεί έτσι ο αναγνώστης να προσδιορίσει την δική του ταυτότητα; Δεν θα επιτυγχάνονταν, άραγε, αυτός ο στόχος με την ακριβώς αντίθετη στρατηγική; Δηλαδή, με μία αφηγηματική στρατηγική όχι ταύτισης αλλά αποστασιοποίησης από τα δρώμενα και από τα δρώντα πρόσωπα, και με την προβολή της μυθοπλαστικής φύσης του κειμένου; Αλλά, θα επανέλθουμε σ' αυτό το ερώτημα παρακάτω.

Ωστόσο, ακόμα κι αν αποδεχόμενοι τα παραπάνω επιχειρήματα πεισθούμε να εντάξουμε την λογοτεχνία στην διαδικασία της ιστορικής παιδείας των παιδιών – η μελέτη του Λεοντσίνη προτείνει ποικίλους τρόπους και φέρνει συγκεκριμένα παραδείγματα – οφείλουμε να σταθούμε επιλεκτικά και εν τέλει κριτικά απέναντί της, λαμβάνοντας υπόψη μας δύο βασικές παραμέτρους: η μία είναι η *λογοτεχνική αξία* των λογοτεχνικών έργων και η άλλη η *ιδεολογική διάστασή* τους.

Κρατούσα πλέον αντίληψη τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική κριτική της παιδικής λογοτεχνίας είναι ότι η λογοτεχνική ποιότητα των κειμένων είναι το εκ των ουκ άνευ στοιχείο για την επιτυχία τους. Το γεγονός σηματοδοτεί, πιστεύουμε, την ενηλικίωση του συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους: αποποιούμενη βαθμιαία τον διδακτισμό και την απροκάλυπτη ιδεολογική χειραγώγηση των αναγνωστών της, που επί αιώνες θεωρούνταν η κύρια προτεραιότητά της, η παιδική λογοτεχνία σήμερα προσπαθεί να ανταποκριθεί στα κριτήρια ποιότητας που ισχύουν και για την λογοτεχνία των ενηλίκων. Σε κάθε περίπτωση, οφείλουμε να «την αναλύουμε με τους ίδιους όρους και την προσεγγίζουμε και την κρίνουμε με τα ίδια κριτήρια που ισχύουν για οποιοδήποτε άλλο είδος, και όχι σύμφωνα με μία ειδική κλίμακα αξιών.» (Οικονομίδου 2000: 45)

Παράλληλα, πιστεύουμε, ότι δεν μπορούμε να μιλήσουμε για την παιδική λογοτεχνία χωρίς να λάβουμε υπόψη μας τον *κοινωνικοποιητικό* της ρόλο: ανεξάρτητα περιεχομένου, μορφής και τεχνοτροπίας, αυτό που όλα τα έργα παιδικής λογοτεχνίας επιδιώκουν είναι να παρέμβουν στη ζωή των παιδιών. Το ζήτημα είναι πώς το επιδιώκουν. Εφόσον, λοιπόν, δεχτούμε αυτόν της τον ρόλο, μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο σημαντική γίνεται για την κριτική της παιδικής λογοτεχνίας η ανάλυση της ιδεολογίας που ηθελημένα ή αθέλητα εγγράφεται κάθε φορά σ' αυτήν, και των τρόπων με τους οποίους αυτή η ιδεολογία λειτουργεί. Ιδιαίτερα για την κριτική της ιστορικής παιδικής λογοτεχνίας, διότι η τελευταία είναι ένα είδος στο οποίο σε πολύ μεγάλο βαθμό επιχειρείται η ιδεολογική χειραγώγηση του αναγνώστη.

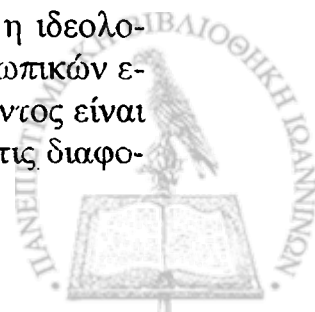
Ο κύριος λόγος για το παραπάνω είναι ότι υπάρχει για την ιστορική μυθοπλασία, η προκάλυψη της «αλήθειας» των ιστορικών γεγονότων στα οποία αυτή αναφέρεται. Υποτίθεται ότι ένα ιστορικό αφήγημα παρουσιάζει τα *πραγματικά* ιστορικά γεγονότα



με αντικειμενικότητα. Αυτή η αντικειμενικότητα όμως είναι φαινομενική. Η παρουσίαση της Ιστορίας που εγγράφεται σ' ένα ιστορικό αφήγημα είναι αναγκαστικά υποκειμενική, καθώς διαμεσολαβείται από τον/την συγγραφέα, και η υποκειμενοποίηση αυτή είναι αναγκαστικά ιδεολογική. Κατ' αρχήν η πεμπτούσια του ρεαλισμού, ο οποίος αποτελεί την πάγια αφηγηματική τεχνοτροπία των ιστορικών αφηγημάτων, είναι ακριβώς αυτή: η πλαστή εντύπωση της αντικειμενικότητας και η ψευδαίσθηση της απλής, αδιαμεσολάβητης καταγραφής της πραγματικότητας. Επιπλέον, η υποκειμενοποίηση του ιστορικού συμβάντος μέσα από την προσωπική ιστορία του ήρωα ή της ηρωίδας δημιουργούν μίαν αφήγηση εν τέλει υποκειμενική: διότι, ενώ η Ιστορία (κεφαλαίο γιώτα) κινείται σε μία κλίμακα ανθρώπινων συνόλων, η μυθοπλασία συρρικνώνει τα συμβάντα έτσι ώστε να αφορούν συγκεκριμένα άτομα /χαρακτήρες τους οποίους επινοεί ο συγγραφέας. Μέσα από την μικρο-κλίμακα του λογοτεχνικού έργου τα συμβάντα φαίνονται σαν να προκύπτουν τελεολογικά από κάποιες σκόπιμες ενέργειες των φανταστικών ηρώων τις οποίες «στήνουν» φυσικά ο συγγραφέας. (Κανατσούλη 2000: 120, 121) Για παράδειγμα: οι συγκυρίες και τα συναισθήματα που ώθησαν τον καπετάν – Κώττα να πάρει τα όπλα για τον Μακεδονικό αγώνα, είναι επινόηση της Γρηγοριάδου – Σουρέλλη στο ομότιτλο μυθιστόρημά της. Ο καπετάν-Κώττας ωστόσο ήταν ιστορικό, δηλαδή αληθινό, πρόσωπο. Πού, λοιπόν, σταματά η Ιστορία και πού αρχίζει η φαντασία σ' αυτό το μυθιστόρημα το οποίο είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας; Ακριβώς το γεγονός ότι η διάκριση μεταξύ «αλήθειας» και επινόησης είναι συγκεχυμένη για τα παιδιά, συντελεί ώστε η απρόσωπη ιστορία να προσωποποιείται, η Ιστορία εν τέλει να ερμηνεύεται από την συγκεκριμένη οπτική γωνία του εκάστοτε λογοτέχνη, και τελικά η εξουσιαστική λειτουργία της ιδεολογίας να εντείνεται. (Stephens 1992: 209)

Ίσως χρειάζεται να αναφέρουμε εδώ το γνωστό σε όλους μας αξίωμα ότι οι ιδεολογίες δεν είναι κατ' ανάγκην ανεπιθύμητες. Στο βαθμό, μάλιστα, που τις ορίζουμε ως τα συστήματα ιδεών με βάση τα οποία κατανοούμε τον κόσμο που μας περιβάλλει, θα λέγαμε ότι η κοινωνική ζωή θα ήταν αδύνατη χωρίς αυτές. Το ζητούμενο λοιπόν, όταν εξετάζουμε την ιδεολογία οποιουδήποτε κειμένου παιδικής λογοτεχνίας και συγκεκριμένα ενός κειμένου ιστορικής λογοτεχνίας είναι να δούμε τι ιδέες κατασκευάζονται μέσα απ' αυτό, αν συμφωνούμε μ' αυτές και αν, τελικά, επιθυμούμε να τις μεταδώσουμε στα παιδιά για τα οποία είμαστε υπεύθυνοι. Στην συντριπτική πλειοψηφία των μεταπολεμικών έργων της ελληνικής ιστορικής αφηγηματογραφίας η κεντρική ιδέα η οποία υποφώσκει είναι ότι το παρελθόν δεν είναι το Άλλο (με κεφαλαίο άλφα) ως προς το παρόν. Η ιστορική λογοτεχνία που παράγεται από τον 19^ο αιώνα μέχρι και τις ημέρες μας δεν μιλά, για την *Ετερότητα*. Μιλά για την *πολιτισμική συνέχεια*. Αναπαριστά το παρελθόν καθ' εικόνα του παρόντος της. Αυτό είναι μία ξεκάθαρη ιδεολογική ή μάλλον φιλοσοφική άποψη, και συγκεκριμένα η ουμανιστική, με την οποία, οι περισσότεροι από μας μεγαλώσαμε.. (ibid:207)

Πώς μεταβιβάζεται στους αναγνώστες της ιστορικής λογοτεχνίας αυτή η ιδεολογία; «Η σμίκρυνση των ιστορικών γεγονότων στην μικρο-κλίμακα των προσωπικών εμπειριών δημιουργεί την εντύπωση ότι οι ανθρώπινες εμπειρίες του παρελθόντος είναι του ίδιου είδους και της ίδιας τάξης με εκείνες του παρόντος, και ότι, παρά τις διαφο-



ρές στο σκηνικό, μπορούν να ερμηνευθούν με τον *ίδιο* τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται σύγχρονες εμπειρίες». (ibid: 206) Ταυτόχρονα, με το να *ταυτίζεται* με τον συνήθως συμπαθή ήρωα ή αφηγητή, πράγμα στο οποίο ωθείται από τις συνιστώσες της αφήγησης, ο μικρός αναγνώστης δρασκελίζει την απόσταση που χωρίζει το παρόν του από το παρελθόν. Κατά συνέπεια, όχι μόνον χάνεται η αίσθηση της διαφορετικότητας του παρελθόντος αλλά, αντίθετα, δίνεται η εντύπωση ότι η ανθρώπινη φύση είναι *αναλλοίωτη*, και ότι αξίες όπως η αγάπη, η τιμή, το θάρρος ή η πίστη δεν αλλάζουν από εποχή σε εποχή.

Στον αντίποδά της βρίσκεται η άποψη της πολιτισμικής σχετικότητας: σύμφωνα μ' αυτήν, «το υποκείμενο είναι αποτέλεσμα των πολιτισμικών συστημάτων και δομών στα οποία εντάσσεται η ζωή του. Συνεπώς οι εμπειρίες των ανθρώπων του παρελθόντος, δεν μπορεί παρά να είναι μοναδικές και ανεπανάληπτες και η οποιαδήποτε αναδρομική χρήση τους και εγγραφή τους στο παρόν είναι ανεφάρμοστη.» (Κανατσούλη 2000: 123) Επειδή συμβαίνει να συμφωνούμε με *αυτήν* την άποψη και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον προσπαθήσαμε να την ανιχνεύσουμε σε ελληνικά κείμενα ιστορικής λογοτεχνίας, θα λέγαμε ότι απουσιάζει παντελώς ή ίσως να υπάρχουν ελάχιστες εξαιρέσεις που δεν μπορέσαμε να εντοπίσουμε. Το γεγονός είναι ίσως κατανοητό για έναν ιστορικό, εφόσον η κάθε κοινωνία κάθε εποχής γράφει με τον *δικό* της τρόπο την Ιστορία της και την λογοτεχνία της. Ιδιαίτερα όσον αφορά στα αναγνώσματα αλλά και στα εγχειρίδια Ιστορίας για παιδιά δημοτικού, όπου «μέσα από την πρόσκτηση της επιλεκτικά διαρθρωμένης και ιδεολογικά φορτισμένης ιστορικής γνώσης, συντελούνται οι διαδικασίες της κοινωνικοποίησης, της πολιτικής αγωγής και κυρίως της εγχάραξης της εθνικής ταυτότητας.» (Κόκκινος 1998:337) Και ιδιαίτερα, οφείλουμε να συμπληρώσουμε, για τα παιδιά του *ελληνικού* δημοτικού σχολείου. Διότι, παρ' όλο που σε όλα τα σχολεία όλων των εθνών η διδασκαλία της Ιστορίας στοχεύει στις παραπάνω διαδικασίες, στο ελληνικό σχολείο, μεταφέρουμε και πάλι από τον Κόκκينو, «η εθνική ταυτοποίηση μέσω του σχολικού μηχανισμού και ιδιαίτερα της Ιστορίας προσλαμβάνει εντονότερο χαρακτήρα, λόγω της κομβικής σημασίας που έχει το ιδεολόγημα της αδιάκοπης συνέχειας του ελληνισμού στο πλαίσιο της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας.» (ibid: 338)

«Κατανοητό», λοιπόν, το γιατί η πλειοψηφία των ελληνικών ιστορικών λογοτεχνικών κειμένων, συμβαδίζοντας ιδεολογικά με τα εγχειρίδια της Ιστορίας, εγγράφουν και μεταβιβάζουν τα ιδεολογήματα της διαχρονικής και αναλλοίωτης ανθρώπινης φύσης αφενός, και της αδιάκοπης συνέχειας ενός είτε μεγαλουργούντος είτε καταδιωκόμενου ελληνισμού. «Κατανοητό» αλλά και αμετάβλητο;

Το ερώτημα που θα θέλαμε να θέσουμε ως απάντηση στο προηγούμενο, είναι το εξής: Μπορούμε να εξακολουθούμε να γράφουμε την ίδια ιστορική λογοτεχνία για παιδιά με αυτήν που γνωρίσαμε και εμείς ως παιδιά – αναγνώστες, όταν ο ίδιος ο ορισμός της Ιστορίας έχει αλλάξει; Δεν είναι πλέον επιταγή της εποχής να γραφτούν ιστορικά λογοτεχνικά έργα τα οποία να αντισταθμίζουν τα ιδεολογήματα της διδασκόμενης Ιστορίας; *Φυσικά* και η λογοτεχνία δεν γράφεται κατά παραγγελία. και με δεδομένες προδιαγραφές, αν και αυτό, δυστυχώς, δεν είναι καθόλου σπάνιο στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας. Θα ήταν όμως ωφέλιμο, πιστεύω, να δούμε εξελίξεις όπως αυτές που

ήδη διαφαίνονται στην ελληνική πεζογραφία μέσα από το έργο συγγραφέων όπως ο Θανάσης Βαλτινός ή η Ρέα Γαλανάκη. Να δούμε ιστορικά έργα για παιδιά, τα οποία να προβάλλουν μίαν άλλη όψη της Ιστορίας που να αντιπαραβάλλεται με την δεσπόζουσα.. Να δούμε έργα παιδικής λογοτεχνίας τα οποία να ανοίγουν έναν διάλογο με το παρελθόν,. Τα οποία να προβάλλουν συστήματα σκέψης και ζωής αλλοτινών καιρών που να καταδεικνύουν τα μειονεκτήματα των δικών μας. Έτσι ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να αποκτά μία καλύτερη αίσθηση της δικής του ταυτότητας *όχι μέσα από την ταύτιση*, όπως φαίνεται στο επιχείρημα του Λεοντσίνη, αλλά *μέσα από την αντιπαράθεση* με τον ήρωα.

Το ερώτημα που μπορεί να μας χρησιμεύει ως πυξίδα κάθε φορά που γράφουμε ιστορική παιδική λογοτεχνία και κάθε φορά που αναλύουμε την ιστορική παιδική λογοτεχνία τίθεται νομίζω εξαιρετικά εύστοχα από τον John Stephens: η ιστορική αφηγηματογραφία ασχολείται με την *Ετερότητα* ή με την *πολιτισμική συνέχεια*; Εκείνοι οι αλλοτινοί καιροί, οι αλλοτινοί άνθρωποι είναι κάτι που πρέπει να αναπαριστώνται ως *υποκείμενο* ή ως *αντικείμενο*; (Stephens 1992:207)

Βιβλιογραφία

Ελληνική

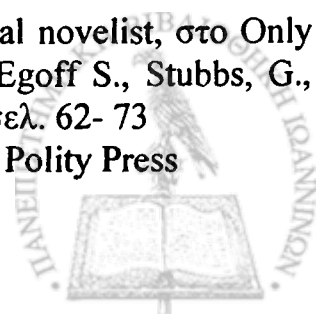
- Βαλτινός, Θ. (1997)** Πέρα από την πραγματικότητα: το ιστορικό γεγονός ως στοιχείο του μύθου, στο *Ιστορική Πραγματικότητα και Νεοελληνική Πεζογραφία (1945- 1995)*, Εταιρεία Σπουδών Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σελ. 329-339
- Βεληγιάνη, Χ. (1985)**, *Ιστορία και ιστορικό μυθιστόρημα*, Φιλολόγος, 39, σελ. 52-66 και 40, 102-128
- Γαλανάκη, Ρ. (1997)**, άτιτλη εισήγηση, στο *Ιστορική Πραγματικότητα και Νεοελληνική Πεζογραφία (1945-1995)*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας., σελ. 15-25
- Γρηγοριάδου – Σουρέλη, Γ. (1992)**, Καπετάν Κώττας, Ψυχογιός, Αθήνα
- Γρηγοριάδου – Σουρέλη, Γ. (1993)**, Γράφοντας ιστορικά μυθιστορήματα, στο *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη*, (επιμ. Κατσίκη – Γκίβαλου, Α.) τομ. 1, Καστανιώτης, Αθήνα, σελ. 135-141
- Δάλλας, Γ. (1997)**, Η μεταπολεμική πεζογραφία και η μικροϊστορία: η λανθάνουσα συνάντηση μιας τεχνικής και μιας μεθόδου μέσα από τις ατομικές φωνές ως μαρτυρίες του υποστρώματος, στο *Ιστορική Πραγματικότητα και Νεοελληνική Πεζογραφία (1945-1995)*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σελ. 81-97
- Δούκα, Μ.,** *Ιστορική πραγματικότητα και πεζογραφία*, Ενδοχώρα, 49, Αλεξανδρούπολη, σελ. 82-86
- Ζερβού, Α. (1993)**, *Ιστορικό μυθιστόρημα και Παιδαγωγικά Προβλήματα*, Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, 8, σελ. 15-21
- Κανατσούλη, Μ. (2000)**, *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα



- Κόκκινος, Γ. (1998)**, Από την Ιστορία στις Ιστορίες, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Κόκκινος, Γ. (1999)**, Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Μάθημα της Ιστορίας: επεξεργασμένες διδακτικές ενότητες και τρόποι ενεργοποίησης του γνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Κοσμάς, Κ. (1998)**, Ιστορία και Μυθοπλασία: μορφές λογοτεχνικής παρουσίασης της ιστορίας στο ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα, στο Ο Ελληνικός Κόσμος ανάμεσα στην Ανατολή και Δύση 1453-1981, (Πρακτικά του 1^{ου} Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών) Βερολίνο, σελ. 257-265
- Λε Γκοφ, Ζ. (1998)**, Ιστορία ως Μνήμη, (μεταφ. Κουμπουρλής, Γ.), Νεφέλη, Αθήνα
- Λεοντσίνης, Γ. (1996)**, Διδακτική της Ιστορίας: γενική – Τοπική Ιστορία και περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα
- Μουλάς, Παν. (1997)**, Οριοθετήσεις και Διευκρινίσεις, στο Ιστορική Πραγματικότητα και Νεοελληνική Πεζογραφία (1945-1995), Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σελ. 41-47
- Μουρούτη – Γκενάκου, Ζ. (1994)**, Η παιδική λογοτεχνία στο Σχολείο. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και ιστορίας με τη βοήθεια του λογοτεχνικού κειμένου, στο Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη (επιμ. Κατσίκη – Γκίβαλου, Α.), том. 2, Καστανιώτης, Αθήνα, σελ. 79-104
- Οικονομίδου, Σ. (2000)**, Χίλιες και μία Ανατροπές: η Νεότερικότητα στη Λογοτεχνία για Μικρές Ηλικίες, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Sebba, J. (1997)**, Ιστορία για Όλους: Διδακτικές Προτάσεις για το Μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, (μεταφρ. Καβαλιέρου, Μ.), Μεταίχμιο, Αθήνα,
- Σκουλάτος, Β. (1997)**, Η λογοτεχνία ως ιστορική πηγή: το Διπλό Βιβλίο του Δημήτρη Χατζή ως εργαλείο διδακτικής πράξης στο μάθημα της ιστορίας, Νέα παιδεία, 82, σελ. 59-83
- Σπανάκου, Ζ. (1999)**, Η νεότερη και σύγχρονη ιστορία στα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου – Λυκείου (1940-1974: από τον πόλεμο του '40 στην τραγωδία της Κύπρου) στο Λογοτεχνία και Εκπαίδευση (επιμ. Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε.) Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, σελ. 295-315
- Χαραλαμπίδου, Ν.**, Ο λόγος της Ιστορίας και ο λόγος της λογοτεχνίας: δομές αναπαράστασης της ιστορίας στην Ορθοκωστά του Θανάση Βαλτινού και στην πεζογραφία του εμφυλίου, στο Ιστορική Πραγματικότητα και Νεοελληνική Πεζογραφία (1945-1995), Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σελ. 249-277

Ξενόγλωσση

- Aiken, J. (1996)**, Interpreting the past: reflections of an historical novelist, στο Only Connect: Readings on Children's Literature (επιμ. Egoff S., Stubbs, G., Ashley, R. & Sutton, W.), Oxford University Press, σελ. 62- 73
- Burke, P., (1998)**, επιμ., New Perspectives on Historical Writing, Polity Press



- Hicks, A. & Martin, D. (1997)**, Teaching English and History through historical fiction, *Literature in Education*, τόμος 28, 2, σελ. 49-59
- Holliday, P. (1997)**, "Children of Eyam": the dramatization of History, *Literature in Education*, τόμος 28, 2, σελ. 205-218
- Munslow, A. (1997)**, *Deconstructing History*, Routledge
- Short, G. (1997)**, Learning through literature: historical fiction, autobiography, and the holocaust, *Literature in Education*, τόμος 28, 2, σελ. 179-190
- Stephens, J. (1992)**, Contemplating otherness: ideology and historical fiction, στο *Language and Ideology in Children's Fiction*, Longman
- Townsend, J.R. (1990)**, *Written for Children*, The Bodley Head
- Trease, G.**, The historical novelist at work, στο *Celebrating Children's Literature in Education*, σελ. 51-62

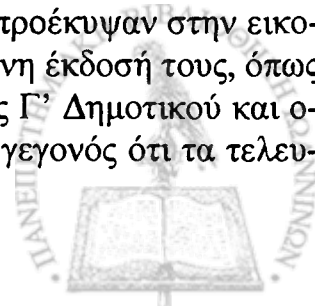


Σχολική Ιστορία και Εικόνα. Οι πρόσφατες αναθεωρήσεις των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας και η εικονογράφησή τους

*Ανδρέας Π. Ανδρέου, Λέκτορας Ιστορίας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Φλώρινας του Α.Π.Θ.*

Οι προβληματισμοί για τη διδασκαλία της ιστορίας καθώς κι εκείνοι για τις μεθόδους παραγωγής ιστορικής γνώσης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση πληθαίνουν τα τελευταία χρόνια και η συζήτηση γύρω από το ζήτημα της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας πέρα από το γνωστό και στενό πλαίσιο της παραδοσιακής διδακτικής μεθοδολογίας παρουσιάζει αυξημένο ενδιαφέρον. Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα μέσο με το οποίο παρουσιάζεται στο μαθητή μια επιστήμη, ένα αντικείμενο, μια επιστημονική περιοχή. Μία από τις κυριότερες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου, από τις πολλές που καλείται να επιτελέσει, είναι η ενημέρωση και η παρουσίαση της «πραγματικότητας» στο μαθητή και η εξασφάλιση δυνατοτήτων ερμηνείας της ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών. (Αχιλ. Καψάλης-Δ. Χαραλάμπους, 1995 127 κ.ε.) Η στάση και η αντίληψη που θα αποκτήσει και σταδιακά θα διαμορφώσει ο μαθητής στο μέλλον (και τούτο επιβεβαιώνεται κατά πολύ και από τις στάσεις και τις αντιλήψεις που υπερασπίζονται μαχόμενοι εκπαιδευτικοί γύρω από τα ζητήματα της σχολικής ιστορίας και την επιστήμη της ιστορίας –πρόγραμμα εξομοίωσης εκπαιδευτικών) εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο την παρουσιάζει το εγχειρίδιο. Η εικονογράφηση είναι ένα από τα πολλά εργαλεία μέσα από την οποία το σχολικό εγχειρίδιο στην προκείμενη περίπτωση τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας καλούνται να ασκήσουν και να εξασκήσουν κάποιες από τις λειτουργίες του. (Γ. Δάλκος, 1990, Φ. Βώρος, 1990, Ι. Χριστιάς, 1990, Γ. Βρεττός, 1994) Δυστυχώς όμως, όπως έχουν δείξει προηγούμενες έρευνες αλλά και όπως θα φανεί από την παρούσα ανακοίνωση η εικονογράφηση δεν αποτελεί πάντοτε αποτέλεσμα ορθολογικής και συστηματικής εργασίας, ή όταν συμβαίνει αυτό τουλάχιστον για το αντικείμενο της Ιστορίας γίνεται με γνώμονα την εξυπηρέτηση που υπαγορεύεται όχι από τα δεδομένα της επιστήμης της Ιστορίας αλλά από το κατ' εξοχήν πρώτο ζητούμενο, την εθνική διαπαιδαγώγηση. (Α. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα, 1997) Η εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας καλείται να παίξει πολλαπλούς ρόλους αλλά και να χρησιμεύσει ως εκείνο το εργαλείο το οποίο μπορεί να διατηρήσει οπτικές παραστάσεις περισσότερο χρόνο στη μνήμη του μαθητή από τη μια μεριά, αλλά και να συνδράμει στην αμεσότερη αντίληψη των ιστορικών γεγονότων στην προκείμενη περίπτωση. Η δύναμή της όμως συνίσταται στο ότι μπορεί να προκαλέσει ακόμη και τη σύγκρουση και μέσα από αυτήν να οδηγήσει σε ένα διάλογο –συζήτηση, του οποίου ο απώτερος σκοπός και στόχος δεν είναι η αποδοχή μιας αναντίρρητης αλήθειας ή κατάστασης, αλλά η από νωρίς αποδοχή της πολυφωνίας και στην Ιστορία. (Ε. Αβδελλά, 1998).

Η παρούσα εισήγηση διερευνά συγκριτικά τις αλλαγές που προέκυψαν στην εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων μέσα από την αναθεωρημένη έκδοσή τους, όπως αυτή ξεκίνησε κατά το σχολικό έτος 1995\96 με το εγχειρίδιο της Γ' Δημοτικού και ολοκληρώθηκε το 1999 με το εγχειρίδιο της Ε' Δημοτικού. Είναι γεγονός ότι τα τελευ-



ταία χρόνια τα σχολικά εγχειρίδια του τόπου μας παρουσιάζουν μια διαφορετική διαμόρφωση σε ότι αφορά τις λειτουργίες τους (αρκεί να θυμηθούμε πως τα πρώτα συστηματικά εικονογραφημένα αλφαβητάρια εμφανίζονται μόλις το 1880, όπως το Μέγα αλφαβητάριον κατά νέαν μέθοδον συντεταγμένον του Χαρίση Πουλίου), έτσι σχεδόν όλα έχουν εμπλουτιστεί με εικόνες, σχέδια, φωτογραφίες, διαγράμματα, σκίτσα, πίνακες, κ. α. εργαλεία τα οποία καλούνται να υποστηρίξουν αφ' ενός τα κείμενα και να ασκήσουν αφ' ετέρου επιπρόσθετες δεξιότητες όπως ανάγνωση εικόνας, διατύπωση υπόθεσης, πρόκληση συζήτησης, αποκωδικοποίηση των συμβολικών συστημάτων της εικόνας, ερμηνεία ή ερμηνείες. Οι αλλαγές που προέκυψαν δεν αφορούν μόνον την εικονογράφηση αλλά και το ιστορικό περιεχόμενο και τη διάρθρωση της ύλης των σχολικών εγχειριδίων. Έτσι πολλές αλλαγές ή περικοπές που έγιναν στην εικονογράφηση, επιβεβαιώνουν τον πολιτικό-ιδεολογικό χαρακτήρα της αναθεώρησης που διαπιστώθηκε από έρευνες που αφορούσαν κατ' αρχήν στο κείμενο (Γ. Γρόλλιος κ. α., 1997).

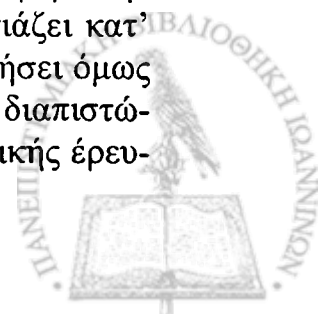
Και η διαδικασία διερεύνησης του τρόπου της εικονογράφησης των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας προβάλλει παραστατικότητα:

- τη σχέση ή μη της ιστορικής έρευνας-επιστήμης με τη σχολική ιστορία
- το είδος της ιστορίας που αυτή η εικονογράφηση προάγει
- το βαθμό εθνοκεντρισμού της σχολικής ιστορίας
- τις αντιφάσεις σε σχέση με το κείμενο
- τις επιπόλαιες επιλογές πολλές φορές χωρίς κανένα κριτήριο
- τη μονόπλευρη παρουσίαση ενός «παρθενογεννημένου» πολιτισμού
- την ύπαρξη ή μη κριτηρίων επιλογής για συγκεκριμένες εικόνες
- εικόνες, σκίτσα και σχέδια χωρίς συνοδευτικό κείμενο ή με προβληματικό περιεχόμενο κ.λ.π.
- τυχαίο διακοσμητικό εμπλουτισμό του κειμένου με εικόνες και σκίτσα που δεν οδηγεί οπωσδήποτε σε καλύτερη πληροφόρηση και παρουσίαση της πραγματικότητας.
- ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εικονογράφησης.

Γενικές διαπιστώσεις

A) Όσον αφορά την εικονογράφηση των εγχειριδίων ιστορίας, τόσο αυτή που ίσχυσε κατά την τελευταία δεκαπενταετία όσο και η τελευταία αναθεωρημένη, διαπιστώνεται με ευκολία ότι η επιλογή γίνεται πάντοτε με μοναδικό γνώμονα την υποστήριξη του κειμένου, ή απλώς τη συνοδεία του (αφήνουμε εκείνες τις περιπτώσεις που είναι άσχετη ούτε καν διακοσμητική). Συνεχίζεται κατά πως φαίνεται με βάση τη γνωστή αρχή της εποπτικότητας να χρησιμοποιείται μονόπλευρα η εικόνα για μονομερή υποστήριξη της ιστορικής «αφήγησης» και σε καμιά περίπτωση για σύγκριση, αμφισβήτηση ανατροπή της κατεστημένης γνώσης, ή ο κριτικός έλέγχός της.

B) Η εικονογράφηση του εγχειριδίου της Δ' τάξης του Δημοτικού που αφορά την αρχαία ελληνική ιστορία στην αναθεωρημένη της μορφή συνολικά παρουσιάζει κατ' αρχήν θετικό χαρακτήρα μιας και χρησιμοποιεί αυθεντικό υλικό, αν διερευνήσει όμως κανείς τον τρόπο απεικόνισης ευρημάτων ή μεμονωμένων μνημείων εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι αναπαράγει την ιδεολογία των πρώτων χρόνων της αρχαιολογικής έρευ-



νας, όπου το εύρημα και εδώ το απεικονιζόμενο είχε μια ιδιαίτερη αυτονομία. Ήταν, δηλαδή ένα συγκεκριμένο αντικείμενο και η σημασία του άρχιζε και τελείωνε μέσα στις φυσικές του διαστάσεις. (Γ. Χουρμουζιάδης, 1999) Έτσι και στο σχολικό εγχειρίδιο προωθείται μια παρωχημένη απεικόνιση με μοναδικό ίσως σκοπό και στόχο την παροχή μιας μορφολογικής προσέγγισης και την αποδοχή τους ως προϊόντα μιας καλλιτεχνικής διάθεσης και μόνον και όχι εκείνη που είναι και η σημαντικότερη δηλ. της παροχής μέσω του απεικονιζόμενου αντικειμένου της σχετικής πληροφορίας. Έτσι για παράδειγμα ο γεωμετρικός αμφορέας του Διπύλου που απεικονίζεται πολλές φορές στο βιβλίο και το τετράδιο εργασιών προσλαμβάνεται μόνον ως ο αμφορέας της γεωμετρικής εποχής και τέχνης, προϊόν αποκλειστικό μιας καλλιτεχνικής διάθεσης με μία μονοσήμαντη αναγωγή και είναι αποκομμένος από κάθε είδους ανθρωπολογικής πληροφορίας που σχετίζεται με ζητήματα, κοινωνικά, ιδεολογικά, οικονομικά κλ.π. Θα αφήσω βέβαια απ' έξω από τη συζήτηση την μονόπλευρη, αναληθή και παραποιημένη χρήση του μνημείου του Παρθενώνα.

Γ) Αν αναλογιστούμε το επιβεβαιωμένο από πολλές έρευνες διεθνώς, ότι το σχολικό εγχειρίδιο παίζει κυρίαρχο και κεντρικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης και της ζωής μαθητών και εκπαιδευτικών, τότε οι ενστάσεις και οι απόψεις που θα πρέπει να προβάλλουμε για τα περιεχόμενά του θα πρέπει να είναι σθεναρές (Αχιλ. Καψάλης-Δημ. Χαραλάμπους 1995).

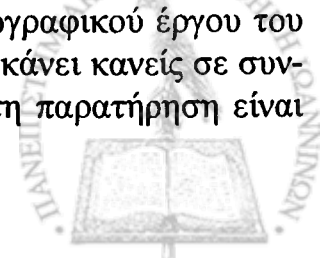
Δεν θα σχολιάσω το εγχειρίδιο της Γ' Δημοτικού, μιας και για το συγκεκριμένο τόσο το παλαιό, όσο και το αναθεωρημένο έχει ήδη γίνει λόγος (Α. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης), καθώς και εξ' αιτίας του περιορισμένου χρόνου δεν θα αναφερθώ σε παραδείγματα της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Στα αρχαία χρόνια. Εγχειρίδιο Ιστορίας Δ' Δημοτικού

Ομαδοποιώντας κανείς τις παρατηρήσεις που προκύπτουν από το είδος της εικονογράφησης του εγχειριδίου Ιστορίας για την Δ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, διαπιστώνει πως η εικονογράφηση συνεχίζει να:

- 1) υποστηρίζει μια προσωποκεντρική Ιστορία
- 2) παρέχει πολλές φορές εσφαλμένες πληροφορίες
- 3) λειτουργεί εθνοκεντρικά
- 4) χρησιμοποιείται για την απόδειξη της περιβόητης συνέχειας ακόμη και σε απίθανες συγκρίσεις.
- 5) Διασυνδέεται άτοπα, εσφαλμένα και αναντίστοιχα με το κείμενο
- 6) Χρησιμοποιείται ελάχιστα για την απεικόνιση των «άλλων» λαών και πολιτισμών
- 7) Είναι τελείως τυχαία και διακοσμητική.

Α) **Συνέχεια της προσωποκεντρικής λατρείας.** Η αναπαράσταση του φάρου της Αλεξάνδρειας που χαρακτήριζε τα ελληνιστικά χρόνια μεταφέρεται στο νέο τετράδιο εργασιών σελ. 37, η αλλαγή αυτή φαινομενικά δεν σημαίνει και πολλά πράγματα. Στη θέση του φάρου απεικονίζεται λεπτομέρεια με την πολεμική σκηνή της μάχης στην Ισσό, από το ψηφιδωτό της Πομπηίας, γνωστό αντίγραφο του ζωγραφικού έργου του Φιλόξενου της Ερέτριας. Δύο επιμέρους παρατηρήσεις μπορεί να κάνει κανείς σε συνδυασμό με τη χρήση παρεμφερούς εικονιστικού υλικού. Η πρώτη παρατήρηση είναι



ότι η απεικόνιση αυτή βρίσκεται σε αντίφαση με την ιστορική γραμμή, γιατί η περίοδος αυτή αρχίζει μετά το θάνατό του. Είναι βέβαια ο δημιουργός της απέραντης αυτοκρατορίας, όχι όμως και το πρόσωπο που παίζει κάποιον ρόλο στα χρόνια που ακολουθούν. Έχουμε μ' άλλα λόγια μια ταύτιση της χρονικής περιόδου που ονομάζεται ελληνιστική αποκλειστικά με το πρόσωπο του Αλέξανδρου. Τούτο ενισχύεται ακόμη περισσότερο και από τη δεύτερη παρατήρηση στην οποία μπορεί να προβεί κανείς αφού το συγκεκριμένο ψηφιδωτό **επαναλαμβάνεται** τέσσερις φορές και ο Αλέξανδρος δέκα φορές μέσα από διάφορες απεικονίσεις. Το ιστορικό πρόσωπο που απεικονίζεται τις περισσότερες φορές είναι αυτό του Αλέξανδρου, όπου μέσα από την εικονογράφηση αυτή, διαφαίνεται ολοκάθαρα η προσωποκεντρική διάθεση της αναθεωρητικής ομάδας για την ιστορική εικονογράφηση.

Β) Εσφαλμένες πληροφορίες που αναπαράγονται από το παλαιό και προς το καινούργιο συνεχίζουν να ισχύουν, ή ακόμη προστίθενται και νέες. Έτσι η κόρη που απεικονίζεται και στα δύο (ν. β. σελ.8,22, 31 ν. τ. ε. σελ.24) εγχειρίδια αποτελεί μεν αντιπροσωπευτικό δείγμα των αρχαϊκών χρόνων, δεν βρίσκεται όμως σε πλήρη αντιστοιχία με το κείμενο-λεζάντα που τη συνοδεύει: «*Σ' αυτά τα χρόνια οι καλλιτέχνες κάνουν αγάλματα μεγαλύτερα- από ποια που ήταν μικρότερα; (σαφώς εννοεί τις απαρχές της μνημειώδους γλυπτικής που όμως δεν το ξεκαθαρίζει σε σχέση με τη γεωμετρική εποχή)- και με περισσότερες λεπτομέρειες. Όμως τα χέρια εξακολουθούν να είναι κολλημένα στο σώμα*». Κάτι τέτοιο τουλάχιστον για την κόρη που επιλέγουν να απεικονίσουν δεν ισχύει, γιατί το δεξί της χέρι που είναι σπασμένο από την κλείδωση του αγκώνα και κάτω δείχνει να είναι σηκωμένο σε σχέση πήχη αγκώνα ορθής γωνίας. Ένας κούρος ή μια κόρη της πρώιμης αρχαϊκής εποχής θα απέδιδε καλύτερα τη λεζάντα.

Γ) «Εθνοκεντρική ομόνοια» Το παλαιό εγχειρίδιο στην ενότητα που αφορούσε την Κάθοδο των Δωριέων στη σελίδα 13, απεικόνιζε έναν σχηματοποιημένο χάρτη με τις μεταναστεύσεις των ελληνικών φύλων μεταξύ του 1125 και 1050 π. Χ. και το συμβολικό του σύστημα ανάγνωσης εμπεριείχε πέρα από τις μετακινήσεις και μεταναστεύσεις των ελληνικών φύλων, βίαιες συγκρούσεις, αψιμαχίες και διωγμούς. Στο αναθεωρημένο σχολικό εγχειρίδιο (τετράδιο εργασιών σελ.8) η παραπάνω αναπαράσταση της καθόδου των Δωριέων υπεραπλουστεύεται μέσα από την αφαίρεση όλων των στοιχείων βίας, συγκρούσεων και διωγμών. Λαμβάνοντας υπόψη τις μεταβολές που έχουν συντελεστεί, ως προς τον ρόλο των φύλων και των συγκρούσεων, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στο νέο σχολικό εγχειρίδιο όπως και στα κείμενα έτσι και στην εικονογράφηση παρουσιάζεται η εθνογένεση απαλλαγμένη από βίαια στοιχεία και συγκρούσεις. (Γ. Γρόλλιος κ. α. 1997).

Δ) «Η συνέχεια της ασυνέχειας.» Το ιδεολόγημα για απόδειξη της αδιάσπαστης συνέχειας του ελληνικού έθνους έτσι όπως αυτό διατυπώθηκε από τον Παπαρηγόπουλο μέσα από το γνωστό τρίσημο σχήμα της συνέχειας, και το οποίο απασχόλησε και κατεύθυνε την έρευνα του παρελθόντος τόσο στην επιστήμη της ιστορίας, και της αρχαιολογίας και όπως επιδιώχθηκε και από τις επιστήμες της λαογραφίας, υπηρετείται εδώ (στα σχολικά εγχειρίδια) μέσα από σχιζοφρενικές συγκρίσεις ενός «μακεδονικού πολεμικού κράτους που βρέθηκε στη Βεργίνα» και μιας λεγόμενης «λαϊκής μακεδони-



κής στολής» στο τετράδιο εργασιών στη σελ. 75. (Ε. Σκοπετέα, 1988, Κ. Kotsakis 1991, Κ. Kotsakis 1998)

Ε) Άτοπες και εσφαλμένες διασυνδέσεις που δεν υποστηρίζουν το κείμενο.. Η έκτη ενότητα του ν. β. στη σελ.17 με τίτλο «Θρησκεία, τέχνες, γράμματα» συνοψίζει στην ουσία τα παραπάνω για την περίοδο της γεωμετρικής εποχής. Η επιλογή του εικονογραφικού υλικού πέρα από τον αποσπασματικό χαρακτήρα που έχει, λεπτομέρεια του Ποσειδώνα από μελανόμορφο αγγείο του 6^{ου} π. Χ. αιώνα, και άλλη μία από ένα ερυθρόμορφο της ίδιας εποχής με παράσταση του Δία και της Ήρας, βρίσκεται σε πλήρη αντίφαση και αναντιστοιχία με το χρόνο, το κείμενο αλλά και τη σωστή εικονογράφηση του τετραδίου εργασιών σελ. 15, όπου ορθά συνοψίζονται στοιχεία της γεωμετρικής τέχνης. Τέτοιου είδους αναντιστοιχίες όχι μόνον δεν ευνοούν στην κατανόηση της εξέλιξης της τέχνης της εποχής αλλά επιτείνουν τη σύγχυση. Στην 21^η ενότητα του νέου βιβλίου που αφορά στην «ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ ΣΤΗΝ ΑΘΗΝΑ» δίνεται ένα απόσπασμα από την μεγάλη πομπή των Παναθηναίων στη σελ. 67, όπου το ζητούμενο είναι η καθημερινότητα του αθηναίου, στην προκείμενη περίπτωση πρόκειται για μια γιορτή που γίνεται κάθε τέσσερα χρόνια με αυστηρά ελεγχόμενη συμμετοχή και προκαθορισμένη από επιτροπή σειρά [H. W. Parke, Athenische Feste]. Σημειώνεται βέβαια μια στροφή συγκριτικά με το είδος της εικονογράφησης του προηγούμενου εγχειριδίου, είναι όμως τις περισσότερες φορές τόσο επιπόλαιη και επιφανειακή, έτσι που η υποτιθέμενη πρώτη επαφή με αυθεντικά έργα τέχνης και τις πρωταρχικές τους λειτουργίες καταλήγει να είναι εσφαλμένη. Στην ίδια ενότητα απεικονίζεται στη σελ.66 μία από τις ασβεστολιθικές πλάκες ενός ταφικού μνημείου της Ποσειδωνίας στην Κάτω Ιταλία που χρονολογείται μεταξύ του 480-460 π. Χ. Ο τάφος είναι γνωστός με την συμβατική του ονομασία ως «ο τάφος του Δύτη» με παραστάσεις που σχετίζονται με νεκρόδειπνο και συμπόσια. Η συγκεκριμένη παράσταση έχει ερμηνευθεί ως ο αποχαιρετισμός από τα επίγεια και η μετάβαση στον Άδη, μέσα από τη συμβολική απεικόνιση της πτώσης. Η συσχέτισή της με «ένα παιχνίδι... αρχαίο και σημερινό» είναι άτοπη. Στην 34^η ενότητα «Πύρρος, ο βασιλιάς της Ηπείρου» στη σελ. 101, κάτω από κείμενο που αφορά «το τέλος του Πύρρου» τοποθετείται έργο έλληνα ζωγράφου στην Ιταλία. Το συγκεκριμένο εμπεριέχει σκηνή μιας μυθικής αμαζονομαχίας και αναζητώντας τη δυνατότητα διασύνδεσής του με την ενότητα έστω και ως επιπλέον στοιχείο μένει κανείς ουσιαστικά χωρίς αποτέλεσμα. Κι εδώ επιβεβαιώνεται απλώς η επιπόλαιη επιλογή και χρήση εικονιστικού υλικού παρμένου από την Ιστορία του Ελληνικού Έθνους χωρίς περαιτέρω προσπάθεια αξιοποίησής του. (Το συγκεκριμένο μάλιστα περιγράφεται από δάσκαλο της εξομοίωσης, «ως τοιχογραφία – πρόκειται βέβαια πάλι για ζωγραφισμένη ασβεστολιθική ταφόπλακα –που απεικονίζει το τέλος του Πύρρου», Δεν είναι βέβαια και λίγες οι ατυχείς διασυνδέσεις όσον αφορά στη σύζευξη ιστορικού χρόνου αφήγησης και χρονολογία της παράστασης. Έτσι στο κεφάλαιο 5 του ν. β. «Η Διόικηση του κράτους» που αναφέρεται ακόμα στη γεωμετρική εποχή, απεικονίζεται λεπτομέρεια από μελανόμορφη αρχαϊκή κύλικα και χρονολογείται στα τέλη του 6^{ου} π. Χ. αιώνα. Το αγγείο αυτό δεν εντάσσεται στη γεωμετρική περίοδο και η διασύνδεσή του με το κείμενο γίνεται μέσω της φράσης της τελευταίας παραγράφου «...το λαό αποτελούσαν αγρότες, τεχνίτες, κήρυκες, μάντις, βοσκοί...» ενώ το ουσιαστικό ζητούμενο εί-

ναι η διοίκηση του κράτους κατά τη γεωμετρική περίοδο. Άλλο ένα παράδειγμα αποτελεί η επιλογή μιας αρματοδρομίας κατά τον Τρωϊκό πόλεμο, μέσα από έναν μελανόμορφο Δίνο του 580-570 π. Χ., ο οποίος δεν έχει καμία απολύτως σχέση με την «περιβόητη» «*Ενότητα των Ελλήνων*» που πραγματεύεται το κείμενο. Η λεζάντα μιλάει για θεατές που παρακολουθούν αγώνες, ενώ το εικονιζόμενο αφορά αρματοδρομία που αφιερώνει ο Αχιλλέας προς τιμήν του Πάτροκλου.

Στ) **Απεικονίσεις «άλλων» λαών και πολιτισμών.** Οι απεικονίσεις «άλλων» λαών και πολιτισμών «στα αρχαία χρόνια» είναι πολύ περιορισμένες. Δύο είναι οι «άλλου» λαοί που βρίσκουν αναφορά στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο: οι Πέρσες με έξι απεικονίσεις, ν. β.σελ.46-47 «Πέρσης στρατιώτης» και «ο Δαρείος βασιλιάς των Περσών» η «σκάλα των ανακτόρων στην Περσέπολη» ν. β. σελ.48, ένα ανάγλυφο με αναπαράσταση πλοίου των Περσών σελ.57, το εσωτερικό μιας ερυθρόμορφης κύλικας, όπου «*Ελληνας νικά Πέρση*» και τέλος το γνωστό ψηφιδωτό της Πομπηίας με το πορτρέτο του Δαρείου. Μία κακή κατά την άποψή μου αφαίρεση που έγινε από το π. β. σελ 117 ήταν η απεικόνιση Ελλήνων και Περσών κατά τη μάχη των Πλαταιών στη ζωφόρο της δυτικής πλευράς του ναού της Αθηνάς Νίκης στην Ακρόπολη, και την ονομάζω κακή γιατί για πρώτη φορά έχουμε αποτύπωση ιστορικού γεγονότος πάνω σε ένα δημόσιο λατρευτικό μνημείο. Οι Ρωμαίοι στις τελευταίες ενότητες απεικονίζονται μέσα από σχηματοποιημένα σκίτσα κυρίως και μόνον στο ψηφιδωτό της σελ.107 απεικονίζεται, Ρωμαίος στρατιώτης έτοιμος να σκοτώσει τον Αρχιμήδη. (Αρνητικές προεκτάσεις)

Ζ) **Εικόνες με καθαρά διακοσμητική λειτουργία.** Δεν είναι λίγες εκείνες οι περσιπώσεις όπου η χρήση του εικονιστικού υλικού ούτε υποστηρίζει το κείμενο, ούτε όμως προκαλεί κάποια συζήτηση και φαίνεται η μοναδική τους λειτουργία να είναι η κάλυψη κενού χώρου στη σελίδα μιας και οι περικοπές που έγιναν στα κείμενα ήταν εκτεταμένες. Έτσι η πρώιμη γεωμετρική πυξίδα του ν. β. στη σελ. 11, ούτε με την κάθιστο των Δωριέων σχετίζεται, ούτε και με τον μύθο των Ηρακλειδών ως απογόνους του Ηρακλή, κάτω από τον οποίο τοποθετείται με μόνη την επεξήγηση «*πήλινο κουτί για τοσμήματα (πυξίδα)*». Αυτό που είναι κατακριτέο είναι ο τρόπος με τον οποίο έγινε η συγγραφή ή καλύτερα η συρραφή και η εικονογράφηση όλων των εγχειριδίων ιστορίας που αναθεωρήθηκαν. Δεν είναι λίγα εκείνα τα σημεία όπου οι εικονογράφοι απλώς χρησιμοποιούν το υλικό του προηγούμενου εγχειριδίου, χωρίς όμως να γίνει και η απαραίτητη προσπάθεια να προσαρμοστεί αυτό στα κείμενα που έχουν αλλάξει. Έτσι ένα παράδειγμα το σκίτσο που αφορούσε τον Αλκιβιάδη και το σκύλο του π. β. σελ.168, με μόνο κριτήριο την πλήρωση χώρου κενής σελίδας, μεταφέρεται στο τετράδιο εργασιών σελ. 67, στην ενότητα «*Η Σπάρτη κυριαρχεί στην Ελλάδα*».

Θετικές αλλαγές

Πημειώνονται βέβαια στα όσα αρνητικά εντοπίσαμε και κάποια θετικά στοιχεία που πρέπει να αναφερθούν. Έτσι θετικές είναι οι αλλαγές ως προς την αποτύπωση, το χρωματισμό και τη συμπλήρωση με τοπωνύμια πολλών χαρτών όπου οι ασάφειες που δημιουργούσε ο χάρτης του π. β. στη σελ. 39 με τις νέες ελληνικές αποικίες αίρονται με-



σα από τη χρήση ενός καλοτυπωμένου και με πολλές αναγνωστικές πληροφορίες διανθισμένο χάρτη του ν. β. στις σελ. 22-23.

Ποσοτική ανάλυση της εικονογράφησης

Στο ν. β. έχουμε ένα σύνολο από 161 κομμάτια εικονιστικού υλικού. Στη διατύπωση φωτογραφίες έργων τέχνης συμπεριλαμβάνονται και ιστορικοί αρχαιολογικοί χώροι όπως για παράδειγμα η Πύλη των Λεόντων στις Μυκήνες, Δελφοί κ. λ. π.,

Φωτογραφίες έργων τέχνης δηλ. αυθεντικό υλικό υποστήριξης	91 δηλαδή 56,52%
Χάρτες	19 δηλαδή 11,80%
Σκίτσα	42 δηλαδή 26,08%
Αναπαραστάσεις	8 δηλαδή 4,96%
Σύγχρονες φωτογραφίες	1 δηλαδή 0,62%

Από τα 161 συνολικά κομμάτια του εικονιστικού υλικού του ν. β τα 61 δηλαδή το 37,88% έχουν καθαρά **πολεμικό περιεχόμενο**. Σε αυτά προστίθενται και άλλα 36 από το τετράδιο εργασιών πάλι με το ίδιο περιεχόμενο. Ενώ στην επιστημονική της περιοχή η στροφή και η έμφαση σε κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά φαινόμενα έχει συντελεστεί προ πολλού, συνεχίζεται η παρουσίαση της Ιστορίας ως σχολικού μαθήματος ως πολεμοκεντρική γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα παραπάνω αριθμητικά στοιχεία.

Συμπερασματικά και με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, μπορούμε να πούμε πως αν και φαινομενικά ανανεωμένη η εικονογράφηση ως προς το είδος της (χρήση αυθεντικού υλικού), φαίνεται να ακολουθεί ακόμη πολύ συστηματικά τα παραδοσιακά πρότυπα στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η επιλογή του εικαστικού υλικού είναι μονόπλευρη και δεν συμπεριλαμβάνει όλες τις πτυχές της ιστορικής εποπτείας, Το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο δίνει την εντύπωση μέσα από την μονόπλευρη επιλογή του εικαστικού υλικού του, ενός εθνικού αρχαιολογικού μουσείου, όπου η εκθετική πρακτική καλείται να αναδείξει μέσα από τα «αριστουργήματα των έργων τέχνη», ένα λαμπρό και μόνον παρελθόν, μια «υπεροχή» έναντι των «άλλων» και την «αδιάσπαστη» χωρίς επιρροές παρουσία του ελληνικού έθνους σε χώρο και χρόνο. Η εικονογράφηση λοιπόν στο νέο αναθεωρημένο εγχειρίδιο αντανακλά τη διαμορφωμένη σε κυρίαρχη ιδεολογία πίστη για τη διαχρονική συνέχεια της ελληνικής ιστορίας και την ενότητα στο χώρο και το χρόνο. (Kotsakis 1991,67)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Ε., *Ιστορία και Σχολείο*, Τετράδια 6 νήσος, Αθήνα, 1998

Ανδρέου, Α., «Αναζητήσεις στο Σχολικό Χώρο. Σκέψεις και παρατηρήσεις στα κείμενα και την εικονογράφηση της Μυθολογίας στο Εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ' Δημοτικού.» *Μακεδνόν τχ. 1*, (1995) σελ.91-93.



- Βρεττός, Γ. Ε.**, *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας*, Art of Text, Θεσσαλονίκη, 1994
- Βώρος, Φ.Κ.**, «Η ανάγνωση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας» στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 18-19, (1990), σ. 105-111.
- Βώρος, Φ. Κ.**, *Η διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*, Αθήνα 1993
- Γρόλλιος, Γ., Παπαναστασίου, Τ., Τάκη, Β.**, «Σχολική Ιστορία και ιδεολογία: Η αναθεώρηση του εγχειριδίου της Δ' τάξης στο Δημοτικό σχολείο», α' - β', *Τα Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 46 και 47 (1997), σελ. 34-46 και 82-89
- Γρόλλιος, Γ.**, «Επιστήμη της ιστορίας, σχολικά εγχειρίδια και διαδικασία παραγωγής της σχολικής Ιστορίας», *Μακεδόν τχ.* 5 (1998), σελ. 17-28.
- Δάλκος, Γ.**, «Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας», στο *Τα εκπαιδευτικά*, 18-19,(1990), σελ.93-104.
- Κασβίκης, Κ.**, «Ασάφεια, μονομέρεια, αντιφάσεις, στερεότυπα. Εικονογράφηση του Νέου Σχολικού εγχειριδίου της Γ' Δημοτικού», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 50 (1999), σελ.30-37.
- Καψάλης, Αχιλλ. Γ.- Δημ. Φ. Χαραλάμπους**, *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Έκφραση, Αθήνα 1995.
- Κόκκινος, Γ.**, «Διδακτική της ιστορίας: εργαλείο του παραδοσιακού λόγου ή πεδίο ανάδυσης ενός κριτικού λόγου; Οι εικαστικές πηγές ως άξονας αναφοράς». *Φιλολογική* 37 (1991), 10-12.
- Κόκκινος Γ.**, *Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.
- Κυριακού, Κ.**, «Το εικαστικό έργο στην υπηρεσία της εξουσίας» (Παραδείγματα από το εγχειρίδιο της Ρωμαϊκής και Βυζαντινής Ιστορίας της Β' Γυμνασίου) *Τα Εκπαιδευτικά*, 17 (1990), 92-98.
- Λέφας, Χ.**, *Ιστορία της εκπαίδευσως*, Αθήνα, Ο.Ε.Σ.Β., 1942, σελ. 329-330.
- Ο.Ε.Δ.Β.:** *Στα Αρχαία Χρόνια. Ιστορία Δ' Δημοτικού*, Έκδοση 1\1996, Αθήνα.
- Σκοπετέα, Ε.**, *Το πρότυπο Βασίλειο και η Μεγάλη Ιδέα: όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880)*, Πολύτυπο, Αθήνα, 1988
- Φραγκουδάκη, Α.- Δραγώνα, Θ.** (επιμέλεια) «*Τι είναι η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια*, Αθήνα, 1997
- Χουρμουζιάδης, Γ.**, *Λόγια από χόμα*, Νησίδες 9,58 fm Θεσσαλονίκη 1999.
- Χριστιάς, Ι.**, «Η διδακτική λειτουργία της εικόνας στο Δημοτικό Σχολείο», *Τα Εκπαιδευτικά* 17, (1990), 99-106.

Ξενόγλωσση

- Donald, D. R.:** «Effects of Illustration on Early Oral Reading Accuracy, Strategies and Comprehension.» In: *British Journal of Educational Psychology*, 49,1979, 282-289.



- Kotsakis, K., «The powerful past: Theoretical trends in Greek archaeology.» In Ian Hodder (ed.) *Archaeological theory in Europe*. London: (1991) Routledge, 65-90.
- Kotsakis, K., «The past is ours: images of Greek Macedonia. In L.Meskell (ed.) *Archaeology under fire*. London (1998): Routledge, 44-67.
- Parke, H. W., *Athenische Feste, Kulturgeschichte der antiken Welt*, Verlag Philipp von Zabern, Mainz am Rhein, 1987
- Reid, D. J., - Beveridge, M.: « Reading Illustrated Science Texts: A Micro-Computer Based Investigation of Children's Strategies» In: *British Journal Of Educational Psychology*, 60, 1990, 76-87.
- Van Leeuwen, Th.: «The Schoolbook as a Multimodal Text». In: *Internationale Schulbuchforschung*, 14, 1992, 1, 35-58.
- Verduin-Muller, H. S.: «The Future of the Geography and History Textbook. The 'old' textbook and the 'new' media». In: *Internationale Schulbuchforschung*, 11, 1989, 4, 367-376.



ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η διδακτική πράξη του Πλάτωνα και η γνώση

Αντώνιος Καραμπάτσος, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος

... Όποιος έχει γνώση της ιστορίας της εκπαίδευσης ας θυμηθεί τη λάμψη του Σωκράτη, καθισμένου στην άκρη ενός κούτσουρου και απέναντί του ένας νεαρός Αθηναίος να συζητά. (M. Prisley 1995, *Γνωστική λειτουργία, διδασκαλία και εκτίμηση*, σελ. 138). [Η δήλωση αυτή σχετίζεται με τη θεωρία του Vygotski και των Κοινωνικογνωστικών].

Μια σημαντική υπόθεση στη δεκαετία που διανύουμε είναι ότι οι πνευματικές ικανότητες αναπτύσσονται με τις υψηλής ποιότητας αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Αυτή η προοπτική είναι εμπνευσμένη, εν μέρει, από τον προσανατολισμό του ενδιαφέροντος στις θεωρίες του Vygotski για την ανάπτυξη του νου, που περιγράφεται στο έργο του «Κοινωνία και γνωστική ανάπτυξη». Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν και θεωρητικά σχετίστηκαν με την θεωρία του Vygotski. Αυτές συγκρίθηκαν με άλλες θεωρίες της διδασκαλίας καθορίζοντας ιδιαίτερα είδη μάθησης από τις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή. Η πιο προεξέχουσα από αυτές τις προσεγγίσεις, που συναντάται συχνά, είναι η ευθεία εξήγηση. Περιέχει το πρότυπο του δασκάλου-διδάσκοντος εξηγώντας και την υποστήριξη του δασκάλου για την εξάσκηση του μαθητή σε νέες ικανότητες. Καθοδηγητικές συζητήσεις επισημαίνονται σε βάθος επειδή νέοι τρόποι της συζήτησης είναι κεντρικές σε πολλές σύγχρονες υποδείξεις στο σχολικό πρόγραμμα και στην διδακτική βιβλιογραφία.

Οι άνθρωποι μαθαίνουν από άλλους ανθρώπους. Ένας μεγάλος αριθμός από ερευνητές ενδιαφέρθηκαν για την εξακρίβωση των ιδιοτήτων από αλληλοπροσωπικές σχέσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την τελειοποιημένη γνώση. Χωρίς αμφιβολία, αυτός τους επηρέασε είναι ο Vygotski, ο οποίος έζησε στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα στην πρώην Σοβιετική Ένωση.

Μέχρι τα τέλη του 1970, δυτικοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί γνώριζαν λίγα σημεία της θεωρίας του και πίστευαν ότι ήταν ένας από τους θεωρητικούς που ενδιαφέρονταν για την μάθηση και την ανάπτυξη. Ο Vygotski δεν ήταν σύμφωνος με την προσοχή που δινόταν στον Piaget, Skinner & Bantura.

Εξηγώντας πόσο συχνές είναι οι εμπειρίες της μαθητείας στην εκπαίδευση, αυτό είναι άξιο απορίας πως οι εκπαιδευτικοί ερευνητές έχουν μόνο πρόσφατα προσπαθήσει να καταλάβουν την φύση της μάθησης σε τέτοιες περιστάσεις. Σήμερα έχουν αρχίσει να εξετάζουν τυπικά την φύση της μαθητείας που περιέχει μια δυναμική προσέγγιση στην καθοδήγηση, και η οποία πρέπει να χρησιμοποιείται όχι μόνο να εκπαιδεύει νέους επαγγελματίες και τεχνίτες, αλλά ακόμα παιδιά στο σχολείο καθώς αυτά αντιμετωπίζουν διάβασμα, γράψιμο και επίλυση προβλήματος.



Σύμφωνα με τον Vygotski η γνωστή ανάπτυξη ωθείται εμπρός όταν το παιδί ζει σε μια κοινωνία η οποία του παρέχει βοήθεια όταν τη χρειάζεται και μπορεί να ωφεληθεί. Ένα υπεύθυνο κοινωνικό περιβάλλον δεν προσπαθεί να ενθαρρύνει το παιδί για ενέργειες που είναι έξω από την έκταση των ικανοτήτων του. Η αναπτυξιακή αλληλεπίδραση εστιάζεται σε καθοδήγηση που θα μπορούσε να γίνει με βοήθεια, δίνοντας νύξεις, υπαινιγμούς υποκίνησης. Στήνεται έτσι μια σκαλωσιά που θα στηριχθεί το παιδί μέχρι που δεν θα τη χρειάζεται. Η σκαλωσιά είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση βασική της θεωρίας του Vygotski, που υπογραμμίζει τη σημασία του να μαθητεύει κάποιος κοντά σε έμπειρο ειδικό για να γίνει και αυτός ειδικός. Ο παιδαγωγός παρέχει υποστήριξη τόσο που να μη γίνει ο μαθητής εξαρτώμενος από την παροχή βοήθειας. Ο μαθητής πάλι, παρατηρεί το πρότυπο, δέχεται καθοδήγηση, ασκείται δοκιμάζοντας. Αν υπάρχει αποτυχία αποδίδεται στην δυσκολία του καθήκοντος. Ενώ στην επιτυχία ενθαρρύνεται.

Επισυνάπτουμε σχέδιο εργαστηριακής προσέγγισης.

Παρ' όλο που και άλλοι θεωρητικοί είχαν επισημάνει χαρακτηριστικά της θεωρίας των V. Οι συνεισφορές τους έχουν ξεχαστεί. Οι ενήλικοι βοηθούν τα παιδιά στη σκέψη με το να πρωτολύνουν αυτοί προβλήματα και στη συνέχεια να καθοδηγούν για λύσεις. Η διαδικασία της σκέψης αρχικά είναι αλληλοπροσωπική και στη συνέχεια γίνεται εσωτερικό-προσωπική.

Κάθε λειτουργία στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δυο φορές ή σε δύο πλάνα πρώτα στο κοινωνικό πλάνο και έπειτα στο ψυχολογικό πλάνο. Αυτό συμβαίνει όταν στις σχέσεις τούτων.....

Η γνωστική ανάπτυξη προχωρά εντυπωσιακά μπροστά μόνο όταν παρέχεται στο παιδί η βοήθεια όταν τη χρειάζεται και μπορεί να ωφεληθεί αφού εκτιμούμε ότι είναι κοντά στις δυνατότητες του (Ζώνη κοντινής ανάπτυξης).

Η ζώνη κοντινής ανάπτυξης καθορίζεται από τις μαθημένες ήδη συμπεριφορές. Μια νέα συμπεριφορά μαθαίνεται όταν είναι κοντά στις δυνατότητες του παιδιού και αυτό διαπιστώνεται από την εμπειρία μας να προβλέπουμε τότε το παιδί είναι σε θέση να μάθει με βοήθεια κάτι που θα ήταν αδύνατο να κάνει ανεξάρτητο.

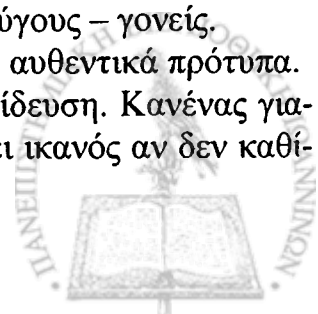
Το περιβάλλον των ενήλικων ή μεγαλύτερων παιδιών υποκινεί, ... κάνει υπαινιγμούς και ενθαρρύνει το παιδί να συλλάβει το καθήκον μέχρι που να το εκτελεί πλέον αυτόνομα. Όπως ακριβώς κάνουν και οι οικοδόμοι με τα κτίρια που αποσύρουν τις σκαλωσιές όταν νομίζουν ότι δεν χρειάζονται για την υποστήριξη. Η υποστήριξη (υπαινιγμοί, βοήθεια, ενθάρρυνση, καθοδήγηση) είναι τέτοια που να μην αφήνει το παιδί να αποτυγχάνει αλλά να το βοηθάει μέχρι τα όριά που θα κάνει βήματα προς τα μπρος.

Η πιο εμφανής πρακτική εφαρμογή της μεθόδου αυτής είναι στη μαθητεία στον τρόπο δηλαδή που κάποιος μαθαίνει μια τέχνη ή δεξιότητα παρατηρώντας έμπειρους και στη συνέχεια εκτελεί με εποπτεία και καθοδήγηση την δεξιότητα ο ίδιος.

Όλοι μας έτσι μαθαίνουμε να είμαστε δάσκαλοι, καθηγητές, σύζυγοι και γονείς αφού μαθητεύσουμε κοντά σε άλλους δασκάλους καθηγητές – συζύγους – γονείς.

Εδώ βέβαια φαίνεται η σημασία του να μαθητεύσει κοντά σε αυθεντικά πρότυπα.

Αυτή η διάσταση της μαθητείας δεν αξιοποιείται στην εκπαίδευση. Κανένας γαίτρος, πιλότος, δάσκαλος, χτίστης ή ερευνητής δεν μπορεί να γίνει ικανός αν δεν καθί-



σει δίπλα σε άλλους έμπειρους για να μάθει. Αν και είναι τόσο εμφανής η επίδραση της μαθητείας στη μάθηση είναι άξιο απορίας ότι τώρα τελευταία οι παιδαγωγοί ερευνητές άρχισαν να εξετάζουν τη δυνατότητα αξιοποίησεως πέρα από το να γίνει κανείς επαγγελματίας ή τεχνίτης, όπως το να ωφελούνται τα παιδιά στο σχολείο, καθώς αντιμετωπίζουν διάβασμα, γράψιμο και επίλυση προβλημάτων. Οι κατανοήσεις των μαθητών σχετικά με το γράψιμο το διάβασμα και την επίλυση προβλημάτων είναι σημαντικά δεμένες με τα σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία είναι προβληματικά στο να παρέχουν παρόμοιες εξασκήσεις όπως γίνεται στα επαγγέλματα και στις τέχνες.

Μια αληθινή πρόκληση είναι να γίνει το σχολείο όπως ο αληθινός κόσμος ώστε το διάβασμα, το γράψιμο και η λύση προβλημάτων να είναι σχετικά με αληθινές καταστάσεις του κόσμου όπου οι μαθητές θα κάνουν αληθινό διάβασμα από ό,τι αληθινά ενδιαφέρει, αληθινό γράψιμο για αληθινούς σκοπούς και λύσιμο αληθινών προβλημάτων.

Τι κάνουν οι μαθητευόμενοι στις μαθητείες :

α. Παρατηρούν έτσι όπως παρατηρούσαμε εμείς στα συνέδρια να δούμε πως κατατίθενται και υποβάλλονται οι ερωτήσεις πως πρέπει να είναι η αισθητική της παρουσίασης και μέσα από επίσημες και ανεπίσημες ενημερώσεις προσαρμόζουμε την τεχνική μας κοντά στη τεχνική που κατανοήσαμε.

β. Παίρνουν μαθήματα από τους καθοδηγητές τους. Καθώς παρακολουθείται η δεξιότητά τους δίνονται εξηγήσεις κάτω από την επίβλεψη του καθοδηγητή.

γ. Εξασκούνται: όταν εξασκούνται στην δεξιότητα τους παρέχεται βοήθεια όση χρειάζεται αλλά όχι τόσο πολύ ώστε να γίνει ο μαθητής εξαρτημένος ούτε τόσο λίγο που να αμφιρρέπει από ανασφάλεια. Μόλις όμως ολοκληρωθεί η εξάσκηση η σκαλωσιά απομακρύνεται.

Ο Lepper και άλλοι σε μια μελέτη τους δίδουν σπουδαίες πληροφορίες για τις ενέργειες των επιδέξιων δασκάλων χειριστών της μεθόδου της μαθητείας κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Αυτοί άφηναν να εννοήσουν οι μαθητές ότι το καθήκον ήταν δύσκολο αλλά κατορθωτό από την υψηλή ικανότητα των μαθητών τους έτσι ώστε όταν αποτύχουν να κατηγορείται η δυσκολία και να αποδίδεται η αιτία σε αυτή αλλά όταν ευστοχήσουν να ενισχύεται η ικανότητα αφού νίκησαν το βεβαιωμένο δύσκολο. Όλα αυτά δίνεται με πλάγιο παρά ευθύ τρόπο. Π.χ. τους παρέχεται μικρή τροφοδότηση (υπαινιγμός) και μικρή φανερό διάγνωση για το λάθος που κάνει ο μαθητής σπάνια δίνει ευθεία βοήθεια για τη λύση του προβλήματος. Στις δυσκολίες που παρουσιάζονται παρείχαν τριών ειδών υπαινιγμούς.

1) Υπαινιγμός ότι η προηγούμενη κίνηση περιέχει κάποιο λάθος: πώς το υπολογίσεις έτσι;

2) Υπαινιγμός κάποιας βοήθειας με την μορφή ερώτησης πάνω στο γενικό θέμα: τι κρατούμενο υπολογίζουμε στο νέο άθροισμα

3) Υπαινιγμός για κάποια βοήθεια πάνω σε ένα μέρος του προβλήματος.

Ο παιδαγωγός δεν περιμένει την ευκαιρία του λάθους για να κάνει κήρυγμα ή να δώσει έτοιμες λύσεις αλλά είναι επιεικής παρέχοντας ωραίους υπαινιγμούς που είναι γεμάτοι από πληροφορίες γνωρίζει πότε θα πρέπει να παρέχει υπαινιγμούς, εξηγήσεις και μοντέλα. Εδώ χρειάζεται ικανότητα και πρέπει να παρακολουθείται προσεκτικά ο μαθητής. Αυτή η μέθοδος της βοήθειας που παρομοιάζει με τη σκαλωσιά είναι η ουσία



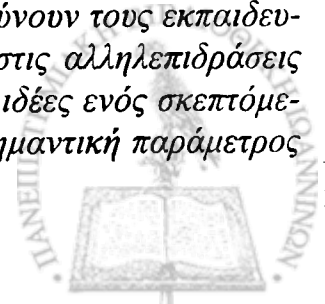
της σχέσης στη μαθητεία. Είναι η μέθοδος που άτυπα παρουσιάζεται σε κάθε κουλτούρα και μορφοποιεί τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Για να κατανοήσουμε την σκέψη κάποιου πρέπει να ξέρουμε από πιο περιβάλλον προέρχεται έτσι εξηγείται τι είναι εκείνο που διαμορφώνει, εκείνο που διαφοροποιεί και προσανατολίζει τους τρόπους δράσης ενός Έλληνα, ενός Εβραίου ή ενός Γερμανού, με συνέπεια να αναδύονται αντίστοιχα εξαιρετικές ικανότητες ναυτικής, εμπορικής και τεχνολογικής συμπεριφοράς; Ή σε δεδομένα μιας τάξης μαθητών: Τι διαφοροποιεί το σκεπτικό ενός Έλληνα μαθητή και ενός τωρινού μετανάστη συμμαθητή τους από την Αλβανία; Η απάντηση για το Vygotsky είναι ότι ο άνθρωπος συνυφαίνεται με ένα ιστορικό-κοινωνικό ιστό που τον μορφοποιεί και τον κατευθύνει. Ο Vygotsky πιστεύει ότι τα παιδιά εσωτερικοποιούν τις γνωστικές διαδικασίες που έζησαν και ο τρόπος σκέψης του κοινωνικού περίγυρου γίνεται ο τρόπος σκέψης του καθένα. Η παραπάνω προσέγγιση ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διαδικασία του πως μαθαίνει κανείς παρά για το προϊόν της μάθησης.

Η στρατηγική της άμεσης εξήγησης διδάσκει τη δεξιότητα και ταυτόχρονα διδάσκει τον τρόπο που ο καθοδηγητής χρησιμοποιεί. Αυτό έχει σαν συνακόλουθη μάθηση να κατανοήσει ο μαθητής τη στρατηγική της αμοιβαίας διδασκαλίας. Η αμοιβαία διδασκαλία στηρίζεται σε στρατηγικές που περιέχουν: προβλέψεις, ερωτήσεις, αναζητήσεις, διευκρινίσεις και συνοψίσεις και προωθεί την συνεργασία που όπως δείχνουν τα νέα προϊόντα της επιστήμης απαιτούν ομαδικότητα και συνεργασία για να παραχθούν. Κανένας σήμερα, δεν έχει την μοναδικότητα στην επιστήμη του διαστήματος, της πληροφορικής, της ιατρικής κλπ.

Η θεωρία του Vygotsky έχει εμπνεύσει πολλούς σύγχρονους παιδαγωγούς που συνιστούν διδασκαλία κλιμακωτή με γνώσεις που είναι κοντά στη ζώνη ανάπτυξης του παιδιού. Η αμοιβαία διδασκαλία στηρίζεται στις αρχές αυτές και διδάσκει τους μαθητές να μάθουν να κάνουν προβλέψεις να ρωτούν τους εαυτούς τους, να ψάχνουν διευκρινίσεις όταν μπερδεύονται και να κάνουν περιλήψεις.

Οι συμπεριφοριστές πιστεύουν ότι η κοινωνικο-ιστορική προσέγγιση του Vygotsky και ιδιαίτερα η κλιμάκωση και η ζώνη άμεσης ανάπτυξης αφήνει ορισμένα ερωτηματικά ως προς την πρωτοτυπία τους γιατί μοιάζει πολύ με αυτό που οι ίδιοι υποστηρίζουν ως εξασθένιση της ενίσχυσης όταν δεν χρειάζεται. Επίσης και οι παιδαγωγοί που προσανατολίζονται προς την θεωρία του Piaget πιστεύουν ότι είναι αρχή τους να διδάσκουν λίγο πέρα από τις τρέχουσες ικανότητες του παιδιού. Οι συσχετίσεις των απόψεων αυτών με τους κοινωνικογνωστικούς φέρνει πολλές ομοιότητες αφού και αυτοί παραδέχονται ότι οι αλληλεπιδράσεις με ικανούς είναι ουσιώδεις για τη μάθηση. Οι ακραίοι υποστηρικτές όλων των απόψεων μεγιστοποιούν τις μικρές διαφορές που υπάρχουν και παραβλέπουν το γεγονός ότι είναι πολύ σημαντικό να επιβεβαιώνεται το θεωρητικό τρίγωνο των θεωριών. Δηλαδή διαφορετικές ομάδες με διαφορετικά επιστημονολογικά επίπεδα και μεθόδους όταν καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα αυξάνεται η εγκυρότητα αυτών των συμπερασμάτων.

Αυτό που μας συνεπαίρνει στις θεωρίες αυτές είναι ότι παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αφήσουν τον έλεγχο και να ενθαρρύνουν εμπιστοσύνη στις αλληλεπιδράσεις τους. Παρακινούν για διάλογο γιατί προάγει τη βαθιά επαφή με τις ιδέες ενός σκεπτόμενου καθοδηγητή και ενθαρρύνει τα διανοητικά ρίσκα. Επίσης μια σημαντική παράμετρος



είναι ότι η ευαίσθητη διδασκαλία που περιλαμβάνει ενδιαφέρον περνά στις επόμενες γενιές την ηθική τους ενδιαφέροντος τους άλλους.

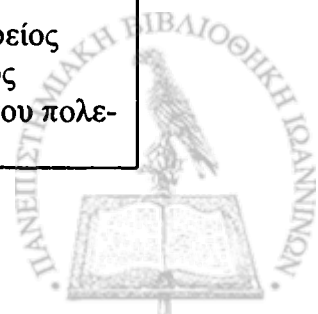
Κλείνουμε αυτή την εισήγηση τονίζοντας πόσο συχνά συναντώνται οι σπουδαίες ιδέες αφού οι ιδέες του Vygotsky συμπίπτουν με τις ιδέες των συμπεριφοριστικών και με την σκέψη του Piaget με τους κοινωνικογνωστικούς και τις βασικές θέσεις των φεμινιστών - θεωρητική τριγωνικότητα – και όλοι υποστηρίζουν την διδασκαλία που ταιριάζει στις ικανότητες του μαθητή.

Όπως φαίνεται υπάρχει πάντα το μήνυμα ότι υπάρχει κάτι ανθρώπινα παγκόσμιο σχετικά με τις κοινωνικές δυνάμεις ως καθοριστικές του μυαλού. Ότι είμαστε φτιαγμένοι να είμαστε επιρρεπείς σε τέτοιες δυνάμεις. Τα βιολογικά και κοινωνικά αίτια της γνωστικής προόδου είναι λαβυρινθωδώς πλεγμένα. Τα μυαλά δεν εξελίχτηκαν να λειτουργούν μόνα τους.

Με αφορμή το λογότυπο που προτάσσουμε στην περίληψη, αναλύσαμε και προσπαθήσαμε να αναδυθούν οι παιδαγωγικές σκέψεις του Πλάτωνα όταν έγραφε τους διδακτικούς τους διάλογους. Η διδασκαλία του Σωκράτη (η άτυπη διδασκαλία του κούτσουρου), στον Πλάτωνα έχει πάρει τυπική μορφή με οργάνωση, στόχο, παιδαγωγικό υπόβαθρο και διδακτική μεθοδολογία. Στόχος μας είναι να σχετίσουμε την Πλατωνική διδακτική πρακτική με τις σύγχρονες θεωρίες ώστε να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, ενσωματώνοντας την πρακτική αυτή στα στοιχεία του ρόλου τους. Επισυνάπτουμε σχέδιο εργαστηριακής προσέγγισης.

ΠΛΑΤΩΝ: ΛΑΧΗΣ (συνεχές απόσπασμα από στ. 190 ε-191 ε εκδόσεις Κάκτος)

<p>ΣΩ. Τούτο τοίνυν πρώτον επιχειρήσωμεν, ὡ Λάχης, εἰπεῖν, ἀνδρεία τι ποτ' ἐστίν· ἔπειτα μετὰ τούτο σκεψόμεθα καὶ ὅτω ἀν τρώπῳ τοῖς νεανίσκοις παραγένοιτο, καθ' ὅσον οἷόν τε ἐξ ἐπιτηδευμάτων τε καὶ μαθημάτων παραγενέσθαι. ἀλλὰ πειρώ εἰπεῖν ὁ λέγω, τι ἐστίν ἀνδρεία.</p>	<p>ΣΩ. Τούτο λοιπόν, ἀς επιχειρήσωμε ἀρχικὰ νὰ πούμε, τι δηλαδὴ εἶναι ἡ ἀνδρεία. Ἐπειτα ἀπὸ αὐτό θὰ ἐξετάσωμε με ποῖο τρόπο μπορεῖ νὰ γίνῃ προσιτὴ στους νέους, στον βαθμὸ που εἶναι δυνατὸ (1) ν' ἀποκτηθεῖ με τὴν ἐνασχόληση καὶ τὴ μάθηση.(2) Προσπάθησε ὅμως ν' ἀπαντήσῃ σ' αὐτό που λέω, τι εἶναι ἀνδρεία.(3)</p>
<p>ΛΑ. Οὐ μα τον Δία, ὦ Σώκρατες, οὐ χαλεπὸν εἰπεῖν· εἰ γὰρ τῖς ἐθέλοι ἐν τῇ τάξει μένων ἀμύνεσθαι τοὺς πολεμίους καὶ μὴ φεύγει, ἐν ἰσθί ὅτι ἀνδρείος ἀν εἶη.</p>	<p>ΛΑ. Ὅχι μα τον Δία, Σωκράτη, δὲν εἶναι δύσκολο ν' ἀπαντήσωμε.(4) Ἀν κάποιος θέλει νὰ παραμείνῃ στὴ θέση του ἀποκρούοντος τοὺς ἐχθροὺς καὶ νὰ μὴν υποχωρεῖ, ξέρεις σίγουρα ὅτι μπορεῖ νὰ εἶναι ἀνδρείος.</p>
<p>ΣΩ. Ἐσὺ μὲν λέγεις, ὦ Λάχης· ἀλλ' ἴσως ἐγὼ αἴτιος, Οὐ σαφῶς εἰπὼν, τὸ σε ἀποκρίνασθαι μὴ τούτο ὁ διανοούμενος ἠρόμην, ἀλλ' ἔτερον.</p>	<p>ΣΩ. Καλὰ λές, Λάχη.(5) Ἀλλὰ ἴσως, ἐπειδὴ δὲν μίλησα σαφῶς,(6) εἶμαι αἰτία ν' ἀπαντήσῃς ὄχι σ' αὐτό που σκεπτόμουν ὅταν ρώτησα, ἀλλὰ σε ἄλλο.(7)</p>
<p>ΛΑ. Πῶς τούτο λέγεις, ὦ Σώκρατες; ΣΩ. Ἐγὼ φράσω, ἐάν οἷός τε γένωμαι ἀνδρείος που οὗτος, ὃν καὶ σὺ λέγεις, ὅς ἀν ἐν τῇ τάξει μένων μάχεται τοῖς πολεμίοις.</p>	<p>ΛΑ. Πῶς τὸ ἐννοεῖς, Σωκράτη;(8) ΣΩ. Θα σου πῶ, ἀν μπορέσω.(9) Ἀνδρείος εἶναι ἐκεῖνος που καὶ σὺ λες,(10) αὐτὸς δηλαδὴ που παραμένοντας στὴ θέση του πολεμὰ τοὺς ἐχθροὺς.</p>



ΛΑ. Εγώ γουν φημί.

ΣΩ. Και γάρ εγώ. Αλλά τι αυ όδε, ός αν φεύγων μάχηται τοι πολεμίοις αλλά μη μένων;

ΛΑ. Πώς φεύγων;

ΣΩ. Ωσπερ που και Σκύθαι λέγονται ουχ ήττον φεύγοντες ή διώκοντες μάχεσθαι, και Όμηρός που επαινών τους του Αινειίου ίππους κραιπνά μάλ' ένθα και ένθα έφη αυτούς επίστασθαι διώκειν ηδέ φέβεσθαι και αυτόν τον Αινειάν κατά τουτ'ενεκωμιασε, κατά την του φόβου επιστήμην, και είπεν αυτόν είναι μήστωρα φόβοιο.

ΛΑ. Και καλώς γε, ώ Σώκρατες περι αρμάτων γαρ έλεγε. και συ το των Σκυθών ιππέων περί λέγεις το μεν γάρ ιππικόν [το εκείνων] ούτω μάχεται, το δε οπλικόν [το γε των Ελλήνων], ως εγώ λέγω.

ΣΩ. Πλην γ' ίσως, ώ Λάχης, το Λακαϊδαιμονίων. Λακεδαιμονίους γάρ φασιν εν Πλαταιαίς, επειδή προς τοις γεροφόροις εγένοντο, ουκ εθέλαιν μένοντας προς αυτούς μάχεσθαι, αλλά φεύγειν, ε[πειδή δ' αλύθησαν αι τάξεις των Περσών, αναστρεφομένους ώσπερ ιππέας μάχεσθαι και ούτω νικήσαι την εκεί μάχην.

ΛΑ. Αληθή λέγεις.

ΣΩ. Τούτον τοίνυν ό άρτι έλεγον, ότι εγώ αίτιος μη καλώς σε αποκρίνασθαι, ότι ου καλώς ηρόμην – βουλόμενος γάρ σου πυθέσθαι μη μόνον τους εν τω οπλικώ ανδρείους, αλλά και τους εν των ιππικώ και εν σύμπαντι τω πολεμικώ είδει, και μη μόνον τους εν τω πολέμω, αλλά και τους εν τοις προς την θάλατταν κινδύνοις ανδρείους όντας, και όσι γε προς νόσους και όσοι προς πενίας ή και προς τα πολιτικά ανδρείοι εισιν, και έτι αυ μη μόνον όσοι προς λύπας ανδρείοι εισιν ή φόβους, αλλά και προς επιθυμίας ή ηδονάς δεινοί μάχεσθαι, και μένοντες και αναστρέφοντες – εισί γάρ πού τινες, ω Λάχης, και εν τοις τοιούτοις ανδρείοι -

ΛΑ. Συμφωνώ βέβαια.(11)

ΣΩ. Κι εγώ.(12) Αλλά τι είναι páλι αυτός, που μάχεται τους εχθρούς(13) υποχωρώντας και όχι παραμένοντας;

ΛΑ. Πώς υποχωρώντας;(14)

ΣΩ. Όπως ακριβώς λέγεται και για τους Σκύθες,(15) ότι δηλαδή δεν μάχονται χειρότερα όταν υποχωρούν απ' ό,τι όταν καταδιώκουν. Και ο Όμηρος(16) επαινώντας κάπου τα άλογα του Αινεία λέει ότι ξέρουν «με δύναμη μεγάλη και προς τα μπρος και προς τα πίσω να κυνηγούν και να υποχωρούν» και τον ίδιο τον Αινεία γι' αυτό τον εγκωμίασε, για την τέχνη δηλαδή της φυγής, και είπε πως είναι «στη φυγή τεχνίτης».(17)

ΛΑ. Σωστά, βέβαια, Σωκράτη.(18) Σε άρματα άλλωστε αναφερόταν. Και συ για το ιππικό των Σκύθων λες. Το ιππικό εκείνων έτσι μάχεται, το πεζικό όμως των Ελλήνων(19) όπως λέω εγώ.

ΣΩ. Ίσως(20) εκτός από τους Λακεδαιμονίους, Λάχη. Γιατί λένε πως οι Λακεδαιμόνιοι(21) στις Πλαταιές,(22) όταν πλησίασαν τους γεροφόρους, δεν ήθελαν να παραμείνουν και να πολεμήσουν, αλλά υποχωρούσαν. Όταν όμως διαλύθηκαν οι παρατάξεις των Περσών, αφού επέστρεψαν, πολέμησαν ως ιππείς και έτσι κέρδισαν την εκεί μάχη.

ΛΑ. Αλήθεια λες.(23)

ΣΩ. Αυτό λοιπόν, που πριν λίγο έλεγα, ότι δηλαδή εγώ είμαι αιτία που δεν απάντησες σωστά, συνέβη επειδή δεν σε ρώτησα σωστά.(24) Ήθελα να σε ρωτήσω όχι μόνο για τους ανδρείους στο πεζικό αλλά και αυτούς στο ιππικό και σε κάθε πολεμικό είδος, και όχι μόνο για τους ανδρείους στον πόλεμο, αλλά και γι' αυτούς που είναι ανδρείοι και στους κινδύνους της θάλασσας και σε αρρώστιες και σε πενία, ή ακόμα και κείνους που είναι ανδρείοι στην πολιτική, και ακόμα όχι μόνο για όσους είναι ανδρείοι στις λύπες ή στους φόβους αλλά και στις επιθυμίες ή στις ηδονές, όσοι είναι ικανοί να μάχονται παραμένοντας στη θέση τους ή υποχωρώντας – υπάρχουν κάποιοι, Λάχη, και σε τέτοιες περιπτώσεις ανδρείοι...(25)



Σχόλια των υποσημειώσεων

- (1) Τα όρια της γνωστικής μας ικανότητας δεν είναι ίδια.
- (2) Με την εκπαίδευση-μόρφωση.
- (3) Παρώθηση
- (4) Δήλωση που υποδηλώνει ένα μη απειλητικό πλαίσιο για ισοδύναμη αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή.
- (5) Θετική ενίσχυση καταρχήν (αν και δεν έχει καθολική ευστοχία ο ορισμός όπως δείχνει η συνέχεια).
- (6) Η αυθεντία που είναι ασφαλής-επιεικής, επωμίζεται την ευθύνη της αστοχίας (αιτιολογεί γιατί).
- (7) Πρώτος καθοδηγητικός υπαινιγμός. Όλη η πρόταση είναι ένας υπαινιγμός που εκφράζει με ευγένεια αμφισβήτηση.
- (8) Δεν κατανοεί και το δηλώνει σ' ένα κλίμα ασφάλειας.
- (9) Δεύτερος υπαινιγμός ότι η προσπάθεια απάντησης ενδεχομένως να έχει δυσκολία και για την αυθεντία-δάσκαλο (άμα μπορέσω, ενώ ξέρει ότι μπορεί).
- (10) Επανάληψη της επιβεβαίωσης της μερικής ευστοχίας.
- (11) Επιβεβαίωση της αρχικής γνώμης (που δείχνει μη απειλής από την αυθεντία).
- (12) Ενίσχυση
- (13) Δεύτερος υπαινιγμός (σαφέστερος) αμφισβήτησης.
- (14) Διευκρινιστική ερώτηση.
- (15) Τρίτος υπαινιγμός με παραπομπή σε έγκυρο πρότυπο, κοινώς καταξιωμένο.
- (16) Τέταρτος υπαινιγμός με παραπομπή σε πρότυπο υψηλού κύρους όπως είναι ο Όμηρος.
- (17) Πέμπτος εννοιολογικός υπαινιγμός για την ανδρεία που δηλώνει η μη παραμονή στη θέση.
- (18) Οι υπαινιγμοί αντικρούονται με τη δήλωση ότι εννοεί πεζικό.
- (19) Έμφαση στη λογική που στηρίζεται (το πεζικό των Ελλήνων).
- (20) Ήπιας μορφής αντίθεση. (αν και όπως θα φανεί αντιτίθεται και αντικρούει αποτελεσματικά).
- (21) Έκτος υπαινιγμός με έμφαση στην κυριολεξία της δήλωσης του Λάχη, πεζικό Ελλήνων.
- (22) Παροχή πληροφορίας.
- (23) Αποδοχή της παρέμβασης, εύρεση της λύσης του προβλήματος.
- (24) Έπαινος για την εγκατάλειψη του αρχικού ορισμού και δικαιολογία της αργής εξεύρεσης της λύσης.
- (25) Σκόπιμα δε δίνει όλο αυτό το υλικό στην αρχή της ερώτησης για να διευκολυνθεί η απάντηση, γιατί σκοπός του Σωκράτη-δασκάλου δεν είναι να βρει τον ακριβή ορισμό της ανδρείας, που θα μπορούσε να τον δώσει ο ίδιος από την αρχή, αλλά να διδάξει τρόπο σκέψης (διαδικασία του νου) στο μαθητή ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί αυτή τη διαδικασία σε κάθε περίπτωση.



Βιβλιογραφία

- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989).** Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L.B. Resnick (Ed.), *knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp.393-451). Hillsdale, NJ: Erlbaum & Associates.
- Lepper, M. R., Aspinwall, L. G., Mumme, D. L., & Chabey, R. W. (1990).** Self-perception and social-perception processes in tutoring: Subtle social control strategies of expert tutors. In J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.), *Self-inference processes: The Ontario symposium* (pp. 217-237). Hillsdale, NJ: Erlbaum & Associates.
- Mathison, S. (1988).** Why triangulate? *Educational Researcher*, 17 (2), 13-17.
- Noddings, N. (1984).** *Caring: A femine approach to ethics and moral education.* Berkeley: University of California Press.
- Rogoff, B. (1990).** *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.



Άτυπη Εκπαίδευση: γιατί οι Εκπαιδευτικοί της Α΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης θα οργάνωναν μια επίσκεψη με τους μαθητές τους στο Τεχνικό Μουσείο Θεσσαλονίκης;

*Κ. Ιωαννίδου, Μ. Κωνσταντίλα, Ν. Λιάζος, Μ. Μορφουλάκη, Σ. Μουσλή,
Π. Καριώτογλου και Β. Τσελφές,
Διδασκαλείο "Α. Γληνός", Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Α.Π.Θ.*

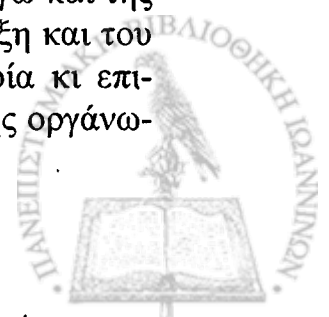
Περίληψη

Η εργασία αυτή επικεντρώνεται στη μελέτη της άτυπης εκπαίδευσης, σε μουσεία φυσικών επιστημών και τεχνολογίας. Μελετά τους παράγοντες και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί της Α΄ βάθμιας εκπαίδευσης θα οργάνωναν μια επίσκεψη σε παρόμοιους χώρους. Μελετά, ακόμη, τον τρόπο οργάνωσης της επίσκεψης, που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τις απόψεις τους, για τους στόχους που εξυπηρετούν οι επισκέψεις σε παρόμοιους χώρους. Η έρευνα έγινε με γραπτό ερωτηματολόγιο 19 ερωτήσεων, που αφορούσαν πιθανή επίσκεψη στο Τεχνικό Μουσείο Θεσσαλονίκης και διακινήθηκε σε 81 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία του ευρύτερου πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης. Τα ευρήματα της εργασίας δείχνουν την πολύ θετική στάση των εκπαιδευτικών για παρόμοιες επισκέψεις, στις οποίες όμως διεκδικούν ένα συμμετοχικό ρόλο, μαζί με τους συνοδούς του μουσείου. Η εργασία εκτιμούμε ότι μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη οργάνωση παρόμοιων επισκέψεων.

1. Εισαγωγή

Η γνώση που αποκτάται σε μη τυπικά σχολικά περιβάλλοντα είναι ιδιαίτερα σημαντική (Hann και Jackson 1995), δεδομένου ότι στα περιβάλλοντα αυτά επιτυγχάνεται αλλαγή στάσεων για τα υπό μελέτη θέματα, καλλιεργούνται ψυχοκινητικές δεξιότητες και αναπτύσσεται κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας. Η αξία της εκπαίδευσης σε παρόμοια περιβάλλοντα οφείλεται αφενός στην ιστορικότητα ή μοναδικότητα των εκθεμάτων και των υλικών που εκτίθενται και αφετέρου στο διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης, που χαρακτηρίζεται και από αλλαγή της καθημερινής σχολικής ρουτίνας. Οι δραστηριότητες δηλαδή σε τέτοια περιβάλλοντα αντισταθμίζουν τα σημεία εκείνα που παραμελεί η τυπική εκπαίδευση, είναι προσιτές σε ένα ετερογενές κοινό και διεξάγονται μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης ανοιχτό σ' επιδράσεις. Σε αντίθεση με τα σχολεία, στους χώρους αυτούς ενθαρρύνεται η μάθηση που βασίζεται στο χειρισμό αντικειμένων, η σύνδεσή της με γεγονότα και με δραστηριότητες βασισμένες περισσότερο στην απόδοση της ομάδας, παρά του ατόμου (Karigiorglou & Papassotiriou 1999).

Περιπτώσεις άτυπων χώρων εκπαίδευσης, μεταξύ των άλλων, αποτελούν τα μουσεία και τα κέντρα φυσικών επιστημών και τεχνολογίας. Στη χώρα μας αυτό το είδος εκπαίδευσης αφορά κυρίως αρχαιολογικά μουσεία και σχετικούς χώρους λόγω και της μεγάλης πολιτιστικής κληρονομιάς. Θεωρούμε λοιπόν αξιόλογη την ανάπτυξη και του αντίστοιχου κλάδου στα επιστημονικά και τεχνολογικά μουσεία, στα οποία κι επικεντρώνεται αυτή η εργασία. Πιο συγκεκριμένα μας ενδιαφέρει η μελέτη της οργάνω-



σης επισκέψεων μαθητών Α' βάθμιας εκπαίδευσης σε αυτούς τους χώρους και των παραγόντων που την επηρεάζουν.

Βασική υπόθεσή μας αποτελεί ότι, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που προωθείται μέσω των μουσείων επηρεάζεται αποφασιστικά, τόσο από οργανωτικούς παράγοντες του μουσείου (οργάνωση των εκθεμάτων, μορφές επίσκεψης, αντίληψη των υπευθύνων για τον εκπαιδευτικό ρόλο του μουσείου, κοκ), όσο και από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες αυτούς. Για το σκοπό αυτό, στα πλαίσια ερευνητικού προγράμματος μετεκπαιδευομένων Δασκάλων /ισών του Διδασκαλείου «Δ. Γληνός» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Α.Π.Θ., πραγματοποιήσαμε εκτεταμένη έρευνα για να μελετήσουμε, αφενός, τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του Τεχνικού Μουσείου Θεσσαλονίκης (ΤΜΘ) και τις απόψεις των υπευθύνων του μουσείου για τον εκπαιδευτικό του ρόλο και αφετέρου, τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Α' βάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή τους να επισκεφτούν με τους μαθητές /τριες τους το ΤΜΘ, καθώς και τα χαρακτηριστικά της επίσκεψης (Ιωαννίδου κ.α. 2001).

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε τα αποτελέσματά μας, τα οποία αφορούν στους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των εκπαιδευτικών της Α' βάθμιας εκπαίδευσης να οργανώσουν και να πραγματοποιήσουν μια επίσκεψη της τάξης στην οποία διδάσκουν στο ΤΜΘ. Διερευνούμε, επίσης, τις απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις της επίσκεψης στο συγκεκριμένο μουσείο, δεδομένων των δυνατοτήτων και της ποικιλίας των παρεχόμενων από το μουσείο υπηρεσιών (οργάνωση εκθεμάτων, μορφές ξενάγησης, κοκ).

2. Μεθοδολογία έρευνας

Δεδομένου ότι θεωρούμε την απόφαση του εκπαιδευτικού, για την οργάνωση και πραγματοποίηση μιας επίσκεψης των μαθητών/τριών στο ΤΜΘ, ως τον παράγοντα που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό, τόσο το αν θα πραγματοποιηθεί η επίσκεψη, όσο και το πως αυτή θα εξελιχθεί, επιχειρήσαμε να εκτιμήσουμε τις γενικότερες προθέσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια τέτοια απόφαση και τις μερικότερες αντιλήψεις / πεποιθήσεις, που τις διαμορφώνουν.

Για τη μελέτη της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να οργανώσουν μια επίσκεψη των μαθητών/τριών τους στο ΤΜΘ, στηριχτήκαμε στη θεωρία των Ajzen and Fiszbein (19AB), όπως τροποποιήθηκε από τον Ajzen (1988).

Σύμφωνα με αυτή, η πρόθεση να εμπλακεί κάποιος με μια δραστηριότητα και με συγκεκριμένο τρόπο (να εκδηλώσει, δηλαδή, συγκεκριμένη συμπεριφορά) εξαρτάται από:

- Τη «στάση» έναντι συμπεριφοράς, η οποία καθορίζεται λογικά, από τις αξιολογικές πεποιθήσεις που έχει το άτομο σχετικά με τις συνέπειες που συνεπάγεται η εμπλοκή του στη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Καθορίζεται, δηλαδή, από την εκτίμηση για τα κέρδη και τις ζημιές, που αναμένει να έχει το υποκείμενο, αν πραγματοποιήσει αυτή τη συμπεριφορά.



Την «υποκειμενική νόρμα», η οποία καθορίζεται από τις πεποιθήσεις που έχει το άτομο για το πως οι «σημαντικοί τρίτοι» θα αντιμετωπίσουν τη συμπεριφορά του, καθώς και από την προδιάθεση του ατόμου να συμμορφωθεί με τις απόψεις τους.

Την «εκτίμηση ελέγχου συμπεριφοράς», η οποία καθορίζεται από πεποιθήσεις σχετικές με παράγοντες (εσωτερικούς ή εξωτερικούς) που μπορούν να ευκολύνουν ή να δυσκολέψουν το υποκείμενο στον έλεγχο της συμπεριφοράς. Καθορίζεται, δηλαδή, από την εκτίμηση του υποκειμένου για το αν, τελικά, θα τα καταφέρει σε μια τέτοια περίπτωση.

Για την έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγιο το οποίο συγκροτήθηκε από τρεις ενότητες. Η πρώτη χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει τις μεταβλητές του μοντέλου του Ajzen (1988) που περιγράφηκε παραπάνω: την πρόθεση των εκπαιδευτικών να επισκεφτούν με τις τάξεις τους το ΤΜΘ, τη στάση τους απέναντι στη συγκεκριμένη επίσκεψη, την εκτίμηση του ελέγχου της, καθώς και την υποκειμενική νόρμα, σχετικό, δηλαδή, μέγεθος της κοινωνικής πίεσης (με κλειστές ερωτήσεις, τύπου *cert*, πέντε βαθμίδων). Η δεύτερη ενότητα συγκροτήθηκε από ανοιχτές ερωτήσεις που διερευνούσαν την ποιοτική δόμηση των παραπάνω μεταβλητών στη βάση των απαντήσεων / πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Η τρίτη, τέλος, ενότητα χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι των υπηρεσιών εκπαίδευσης που προσφέρει η διοίκηση του ΤΜΘ. Για λόγους οικονομίας, τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου φαίνονται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, στο επόμενο κεφάλαιο του άρθρου.

Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε πιλοτικά, εγκυροποιήθηκε και απαντήθηκε από 81 εκπαιδευτικούς της Α' βάθμιας εκπαίδευσης, που είχαν από 1 έως 35 χρόνια υπηρεσίας και υπηρετούσαν σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί διδάσκουν σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και έχουν επισκεφτεί τις τάξεις τους, και σε λίγες περιπτώσεις και ιδιωτικά, το ΤΜΘ σε ποσοστό 40% περίπου. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει επισκεφτεί το μουσείο.

Αποτελέσματα

1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την οργάνωση/ υλοποίηση επίσκεψης στο Τ.Μ.Θ.
 Οι ερωτήσεις 1 – 9 διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αναμενόμενα οφέλη από την οργάνωση μιας επίσκεψης στο ΤΜΘ, τις απαραίτητες ικανότητες οργάνωσης της επίσκεψης και το ρόλο των ανθρώπων του περιβάλλοντός τους να τους εν(από)θάρρυναν. Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτουν οι παρακάτω απόψεις που περιγράφονται και αποτυπώνονται σε πίνακες, όταν υπάρχει ποικιλία απόψεων. Γι' αυτό η αρίθμηση των πινάκων δεν συμπίπτει με αυτή των ερωτήσεων.

Ερώτηση 1: «Τι νομίζετε ότι θα κερδίζατε εσείς προσωπικά από μια τέτοια επίσκεψη, στο Τ.Μ.Θ.;;»,

Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων φαίνεται στον πίνακα 1. Η προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 63% καταλαμβάνει την (1^η) πρώτη θέση, η επαγγελματική εμπειρία με ποσοστό 42% τη (2^η) δεύτερη θέση. Ακολουθούν η ενημέ-



ρωση για την ιστορία (Επιστήμης & Τεχνολογίας) και η ενημέρωση για σύγχρονα θέματα με ποσοστό περίπου 35%.

α/α	Άποψη	Ποσοστό %
1	Προσωπική εμπειρία	63
2	Επαγγελματική εμπειρία	42
3	Ενημέρωση για την ιστορία Επιστημών και Τεχνολογίας	36
4	Ενημέρωση για σύγχρονα θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας	34

Πίνακας 1: Προσωπικά κέρδη εκπαιδευτικών.

Ερώτηση 2 : «Τι νομίζετε ότι θα χάνατε εσείς προσωπικά από μια τέτοια επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ.;»

Ένα πολύ μικρό ποσοστό γύρω στο 1% επικαλείται τον προσωπικό χρόνο, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ότι μόνο κέρδη προκύπτουν από την επίσκεψη. Υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό (περίπου 30%) εκπαιδευτικών που μάλλον υπερθεματίζει, απαντώντας ότι «θα έχαναν αν δεν πραγματοποιούσαν μια επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ.».

Ερώτηση 3: «Τι νομίζετε ότι θα κέρδιζαν οι μαθητές/τριες σας από μια τέτοια επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ.;»

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2, σε ποσοστό 90%, απαντούν ότι το κέρδος των μαθητών θα επικεντρώνονταν στη γνώση με εποπτεία. Ακολουθούν με ποσοστό 20% η ανάπτυξη θετικών στάσεων, η ευχαρίστηση με ποσοστό 18% και η ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων με ποσοστό 12%, ενώ τα κίνητρα και η γνώση με χειρισμό κυμαίνονται κάτω του 10%.

α/α	Άποψη	Ποσοστό %
1	Γνώση με εποπτεία	90
2	Ανάπτυξη θετικών στάσεων	20
3	Ευχαρίστηση	18
4	Ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων	12
5	Κίνητρα	7
6	Γνώση με χειρισμό	6

Πίνακας 2: Κέρδη μαθητών/τριών.

Ερώτηση 4: «Τι νομίζετε ότι θα έχαναν οι μαθητές /τριες σας από μια τέτοια επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ.;»

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν υπάρχουν απώλειες για τους μαθητές/τριες τους. Ένα μικρό ποσοστό κάτω του 9% επικαλείται το χαμένο διδακτικό χρόνο.

Ερώτηση 5: «Ποιοι άνθρωποι του περιβάλλοντός σας θα σας ενθάρρυναν για την οργάνωση και υλοποίηση αυτής της επίσκεψης στο Τ.Μ.Θ., και γιατί;»

Υπάρχει ένα θεαματικό ποσοστό εκπαιδευτικών, 75 %, που απαντούν ότι οι συνάδελφοι θα επιδοκίμαζαν μια τέτοια επίσκεψη. Στους σημαντικούς τρίτους με εμπειρία

στην επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ. το ποσοστό φτάνει το 18%, οι γονείς εκτιμάται ότι παίζουν ρόλο σ' ένα 10% και οι τρίτοι ειδικοί που σχετίζονται με ένα τομέα του Μουσείου στο 5%. Ένα 10% απαντά ότι θα πραγματοποιούσαν την επίσκεψη χωρίς να την εξαρτούν από την ενθάρρυνση κανενός.

Ερώτηση 6: «Ποιοι άνθρωποι του περιβάλλοντός σας θα σας αποθάρρυναν για την οργάνωση και υλοποίηση αυτής της επίσκεψης στο Τ.Μ.Θ., και γιατί;»

Οι περισσότεροι απαντούν ότι κανείς δε θα τους αποθάρρυνε (ποσοστό 56%), ενώ απαντούν ότι οι συνάδελφοι θα τους αποθάρρυναν σε ποσοστό 15%. Ένα μικρό ποσοστό, 8%, απαντά ότι ίσως τους αποθάρρυναν κάποιοι που θα είχαν αρνητική εμπειρία από προηγούμενη επίσκεψη.

Ερώτηση 7: «Ποιες προσωπικές σας ικανότητες θεωρείτε ότι θα σας διευκόλυναν στο να οργανώσετε και να υλοποιήσετε με επιτυχία μια τέτοια επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ.;

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 3, το 33% των ερωτώμενων απαντά ότι οργανωτικότητα, μεθοδικότητα και εργατικότητα είναι οι προσωπικές ικανότητες που συντελούν στην επιτυχία της οργάνωσης και υλοποίησης μιας επίσκεψης στο Τ.Μ.Θ. Στο ίδιο ποσοστό θεωρείται σημαντική και η θετική στάση ως προς τον εκπαιδευτικό ρόλο του μουσείου. Ο παράγοντας της εμπειρίας από ανάλογες περιπτώσεις συναντάται σε ποσοστό 25% και η γνώση του χώρου σε 16%.

α/α	Άποψη	Ποσοστό %
1	Οργανωτικότητα – Μεθοδικότητα - Εργατικότητα	33
2	Θετική στάση	33
3	Εμπειρία από ανάλογες δραστηριότητες	25
4	Γνώση του χώρου	16

Πίνακας 3: Προσωπικές ικανότητες.

Ερώτηση 8: «Ποιες προσωπικές σας αδυναμίες θεωρείτε ότι θα σας εμπόδιζαν στο να οργανώσετε και να υλοποιήσετε με επιτυχία μια τέτοια επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ.;

Διαπιστώνεται από τον πίνακα 4, ότι σε ποσοστό 20% η έλλειψη γνώσεων θα εμπόδιζε την πραγματοποίηση μιας επίσκεψης στο Τ.Μ.Θ. Άλλοι αρνητικοί παράγοντες είναι η αρνητική στάση (18%), η έλλειψη οργανωτικότητας (17%) και η έλλειψη εμπειριών των εκπαιδευτικών (10%).

α/α	Άποψη	Ποσοστό %
1	Έλλειψη γνώσεων	20
2	Αρνητική στάση	18
3	Έλλειψη οργανωτικότητας	17
4	Έλλειψη εμπειρίας	10

Πίνακας 4: Προσωπικές αδυναμίες



Ερώτηση 9: «Ποιοι άλλοι παράγοντες θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να σας διευκολύνουν ή να σας εμποδίσουν στο να οργανώσετε και να υλοποιήσετε με επιτυχία μια τέτοια επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ.?»

Με διαφορά, όπως φαίνεται από τον πίνακα 5, ξεχωρίζει η απουσία υποστήριξης (33%) από το Μουσείο (υλικό – ξενάγηση). Ως παράγοντες που επηρεάζουν την οργάνωση και υλοποίηση μιας επίσκεψης στο Τ.Μ.Θ. αναφέρονται η εμπειρία και η συνεργασία (22,5%) μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, η απόσταση και η εξασφάλιση του τρόπου μετακίνησης των μαθητών (18,5%) στο Τ.Μ.Θ. και η συνεπαγόμενη οικονομική επιβάρυνση (21%) των μαθητών, καθώς και η δυσκολία προγραμματισμού μιας επίσκεψης στο Τ.Μ.Θ. χωρίς να διαταραχτεί το σχολικό πρόγραμμα (24%). Αρκετοί ανέφεραν ως δυσκολία την απουσία στο Μουσείο αντίστοιχων προγραμμάτων με το σχολείο (10%).

α/α	Άποψη	Ποσοστό %
1	Υποστήριξη από Μουσείο	33
2	Χρονισμός	24
3	Συνάδελφοι (συνεργασία, εμπειρία,)	22,5
4	Οικονομικό	21
5	Απόσταση – Μετακίνηση	18,5
6	Αναλυτικό Πρόγραμμα	10

Πίνακας 5: Εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά.

3.2 Εξάρτηση της πρόθεσης επίσκεψης στο Τ.Μ.Θ. από τις μεταβλητές του μοντέλου Ajen-Fisbein

Στο τμήμα αυτό της εργασίας αναλύονται τα αποτελέσματα των κλειστών ερωτήσεων, που εκτιμούν (με άμεσες μετρήσεις) την πρόθεση επίσκεψης των εκπαιδευτικών στο Τ.Μ.Θ. και τους παράγοντες από τους οποίους συναρτάται αυτή η πρόθεση. Συγκεκριμένα, η πρόθεση επίσκεψης στο Τ.Μ.Θ. μετρήθηκε με την κλειστή ερώτηση 10: «Πόσο πιθανό θεωρείτε να οργανώσετε και να υλοποιήσετε μια επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ. με τους μαθητές σας στη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς;», σε πενταβάθμια κλίμακα με άκρα πιθανό(=5) – απίθανο(=1). Η στάση μετρήθηκε με ερωτήσεις του τύπου 11: «Θεωρείτε ότι το να οργανώσετε και να υλοποιήσετε μια επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ. με τους μαθητές σας στη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς είναι ... ;», σε πενταβάθμια κλίμακα με αξιολογικά επίθετα στα άκρα (π.χ. καλό(=5) – κακό(=1)). Όμοια, η υποκειμενική νόρμα εκτιμήθηκε από την ερώτηση 12: «Θεωρείτε ότι οι σημαντικοί για σας άνθρωποι θα σας ενθαρρύνουν ή θα σας αποθαρρύνουν από το να οργανώσετε και να υλοποιήσετε μια τέτοια επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ. ;» και η εκτίμηση ελέγχου συμπεριφοράς από την ερώτηση 13: «Νομίζετε ότι έχετε τις ικανότητες που απαιτούνται για να οργανώσετε και να υλοποιήσετε, με επιτυχία, μια επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ. με τους μαθητές στη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς;».

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων φαίνονται στον πίνακα 6.



	ΠΡΟΘΕΣΗ ΕΠΙΣΚΕΨΗΣ	ΣΤΑΣΗ ΕΝΑΝΤΙ ΕΠΙΣΚΕΨΗΣ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΝΟΡΜΑ	ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΙΣΚΕΨΗΣ
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	81	81	80	81
ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	3,5309	4,6543	4,2250	4,0370
ΚΥΡΙΑ ΤΑΣΗ	4,0000	5,0000	5,0000	4,0000
ΤΥΠ. ΑΠΟΚΛΙΣΗ	1,4325	0,6356	1,0185	1,0775

Πίνακας 6: Τιμές των μεταβλητών (άμεσες μετρήσεις) του μοντέλου του Ajzen

Αν και οι τιμές όλων των μεταβλητών φαίνονται υψηλές, ο έλεγχος της εξάρτησης της πρόθεσης επίσκεψης από τη στάση, την κοινωνική νόρμα και την εκτίμηση ελέγχου (με γραμμική παλινδρόμηση), έδειξε ότι, οι εκπαιδευτικοί εξαρτούν την πρόθεσή τους να οργανώσουν και να υλοποιήσουν την επίσκεψη στο ΤΜΘ αποκλειστικά από τη στάση τους. Αυτό, μάλιστα συμβαίνει ανεξάρτητα από το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ή δεν έχουν επισκεφθεί ξανά το μουσείο.

3.3 Ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του Τ.Μ.Θ.

Σε αυτό το τμήμα της εργασίας μελετούνται και αναλύονται οι κλειστές ερωτήσεις που αφορούν, αυτή καθαυτή, την επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ.: Οι τύποι και ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, η επιθυμητή χρονική διάρκεια και οι στόχοι της επίσκεψης.

Ερώτηση 14: «Αν επισκεφθείτε με τους μαθητές σας το Τ.Μ.Θ. τα παιδιά θα μπορούσαν να συμμετάσχουν σε ένα από τα παρακάτω εκπαιδευτικά προγράμματα. Ιεραρχήστε τους τύπους προγραμμάτων που ακολουθούν με τη σειρά προτίμησης που θα θέλατε να συμμετάσχουν οι μαθητές/ τριες σας;»

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ιεραρχήσουν: από το 1- 4 τις εξής επιλογές : α) ξενάγηση από ειδικό, β) ελεύθερη περιήγηση, γ) μακράς διάρκειας project και δ) άλλο. Από τις απαντήσεις (πίνακας 7) προέκυψε ότι ο προτιμότερος τρόπος είναι «ξενάγηση από ειδικό», ενώ η ελεύθερη περιήγηση και το project έρχονται στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ισοδύναμα τρίτα.

	ΑΠΟ ΕΙΔΙΚΟ	ΕΛΕΥΘΕΡΗ	ΠΡΟΖΕΚΤ
ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	78	65	65
ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	1,1282	2,5385	2,4923
ΚΥΡΙΑ ΤΑΣΗ	1,0000	3,0000	3,0000
ΤΥΠ. ΑΠΟΚΛΙΣΗ	0,3731	0,6633	0,7730

Πίνακας 7: Προτιμότεροι τρόποι ξενάγησης.



Σύμφωνα με τον πίνακα 7 έχουμε: σε σύνολο 81 που απάντησαν, οι 78 επιλέγουν ως πρώτη προτίμηση την ξενάγηση από ειδικό ενώ τρεις (3) δεν απάντησαν. Δηλαδή η κύρια τάση είναι 1,0000 με μέση τιμή 1,1282 και τυπική απόκλιση 0,3731.

Στις δύο άλλες επιλογές τοποθετήθηκαν μόνο οι 65, από τους 81 ερωτώμενους, οι οποίοι και μοίρασαν τις δεύτερες και τρίτες προτιμήσεις τους σ' αυτές.

Ερώτηση 15: «*Αν επισκεφθείτε με τους μαθητές/ τριες σας το Τ.Μ.Θ., ποιος θα επιθυμούσατε να είναι ο ρόλος σας κατά την διάρκεια της επίσκεψης;*» Επιλέξτε μία από τις παρακάτω δυνατότητες :

- *Να συνοδέψετε τα παιδιά μόνο μέχρι το Τ.Μ.Θ.*
- *Να υλοποιήσετε το πρόγραμμα σε συνεργασία με τους ειδικούς του Τ.Μ.Θ.*
- *Να υλοποιήσετε το πρόγραμμα μόνος / η σας*
- *Άλλο (προσδιορίστε)*

Οι απαντήσεις φαίνονται στον πίνακα 8. Σύμφωνα με αυτές προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: από τους 81 εκπαιδευτικούς οι 6 προτιμούν να συνοδέψουν απλά τα παιδιά μέχρι το Τ.Μ.Θ. (ποσοστό 7,4%), οι 73 απάντησαν ότι προτιμούν να υλοποιήσουν το πρόγραμμα σε συνεργασία με τους ειδικούς του μουσείου (ποσοστό 90,1%). Η περίπτωση να υλοποιήσουν το πρόγραμμα μόνοι τους δεν επιλέχτηκε από κανένα, ενώ τέλος δύο (2) δεν επέλεξαν κανένα τρόπο.

ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΣΥΝΟΔΟΣ	6	7,4
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΟΥΣ	73	90,1
ΜΟΝΟΣ/Η	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	81	100

Πίνακας 8: Ρόλος των εκπαιδευτικών κατά την επίσκεψη της τάξης στο Μουσείο.

Ερώτηση 16: «*Ποιος θα θέλατε να είναι κυρίως ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Τ.Μ.Θ.; Ιεραρχήστε τις παρακάτω κατευθύνσεις με τη σειρά προτίμησης που θα θέλατε. (βάλτε 1 στην πρώτη προτίμηση, 2 στην δεύτερη κ.ο.κ.) α. Να είναι συνδεδεμένα με το Α.Π. β. Να έχουν διδακτικό χαρακτήρα γ. Να έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα δ. Να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών ε. Άλλο (προσδιορίστε)*».

Από τις απαντήσεις που φαίνονται στον πίνακα 9, προέκυψε ότι πρώτη στις προτιμήσεις έρχεται η επιλογή «ο χαρακτήρας των προγραμμάτων του Μουσείου να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών» (δ. επιλογή) με 74 απαντήσεις, ενώ 7 δεν απάντησαν. Δίνεται μέση τιμή 1,6351, κύρια τάση 1,0000 και τυπική απόκλιση 0,9001. Ακολουθεί η σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, με μέση τιμή 2,6479, ο παιδαγωγικός χαρακτήρας των προγραμμάτων (μέση τιμή: 2,7042) και, τέλος, ο διδακτικός τους χαρακτήρας (2,8194).



	ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΑΠ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ
ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	71	72	71	74
ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	2,6479	2,8194	2,7042	1,6351
ΚΥΡΙΑ ΤΑΣΗ	3,0000	3,0000	3,0000	1,0000
ΤΥΠ. ΑΠΟΚΛΙΣΗ	1,2083	0,9689	0,9319	0,9001

Πίνακας 9: Επιθυμητός χαρακτήρας εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Ερώτηση 17: «Πόση χρονική διάρκεια θεωρείτε ότι πρέπει να έχει η επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ.;

Α) Μέχρι (1) μία ώρα Β) Από (1) μία ώρα μέχρι (2) ώρες Γ) Περισσότερες από (2) ώρες»

α/α	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
1	ΜΙΑ ΩΡΑ	10	12,3
2	ΜΙΑ ΩΣ ΔΥΟ ΩΡΕΣ	45	55,6
3	ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΔΥΟ ΩΡΕΣ	23	28,4
4	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	3	3,7
	ΣΥΝΟΛΟ	81	100,0

Πίνακας 10: Προτεινόμενη χρονική διάρκεια.

Από τα στοιχεία που μας δίνονται από τον πίνακα 10, σε σύνολο 81 ατόμων απάντησαν οι 78, ποσοστό 96,3%, από τους οποίους οι 45 προτιμούν επίσκεψη χρονικής διάρκειας από (1) μία ώρα μέχρι (2) ώρες, ποσοστό 55,6%, οι 23 προτιμούν επίσκεψη διάρκειας περισσότερο από (2) ώρες, ποσοστό 28,4%, και οι 10 επίσκεψη διάρκειας (1) μίας ώρας, ποσοστό 12,3%.

Ερώτηση 18: «Σε ποιες ηλικίες παιδιών του Δημοτικού Σχολείου νομίζετε ότι απευθύνεται κυρίως το Τ.Μ.Θ.; Μικρές – Μεγάλες – Όλες»;

Από τον πίνακα 11 προκύπτει ότι από τους 81 εκπαιδευτικούς οι 7 δεν απάντησαν, οι 57 απάντησαν ότι το Τ.Μ.Θ. απευθύνεται σε μεγάλες ηλικίες, ποσοστό 21%, ενώ για τις μικρές ηλικίες δεν υπήρξαν απαντήσεις.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΜΕΓΑΛΕΣ	57	70,4
ΟΛΕΣ	17	21,0
ΜΕΡΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	74	91,4
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	7	8,6
ΣΥΝΟΛΟ	81	100,0

Πίνακας 11: Προτεινόμενες ηλικίες παιδιών.



Ερώτηση 19: «Ποιοι κατά την γνώμη σας θεωρείτε ότι είναι οι πιο σημαντικοί στόχοι μιας επίσκεψης των μαθητών σας στο Τ.Μ.Θ.; Ιεραρχήστε όλες τις παρακάτω περιπτώσεις βάλτε 1 στο πιο σημαντικό για σας στόχο, 2 στον αμέσως λιγότερο σημαντικό κ.ο.κ.»

α. Γνωριμία με την πολιτιστική κληρονομιά και την ιστορική εξέλιξη στο χώρο της τεχνολογίας.

β. Εκλαϊκευση της Επιστήμης και της Τεχνολογίας.

γ. Ενημέρωση των μαθητών για τα θέματα της επικαιρότητας στο χώρο της Επιστήμης και της Τεχνολογίας.

δ. Διαμόρφωση θετικών στάσεων ως προς την Επιστήμη και την Τεχνολογία.

ε. Παροχή επιστημονικών πληροφοριών.

στ. Απομυθοποίηση της Επιστήμης και της Τεχνολογίας.

ζ. Ευχαρίστηση των μαθητών.

θ. Άλλο (προσδιορίστε)

Τα αποτελέσματα σύμφωνα με τον πίνακα 12, ιεραρχούν με την εξής σειρά τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών: ως πρώτη προτίμηση επιλέγεται η γνώση (α) και ακολουθούν η διαμόρφωση θετικής στάσης (δ), η ενημέρωση για θέματα επικαιρότητας (γ), η εκλαϊκευση της Επιστήμης και της Τεχνολογίας (β), η απομυθοποίηση της Επιστήμης και της Τεχνολογίας (στ), η παροχή επιστημονικών πληροφοριών (ε), η ευχαρίστηση των μαθητών (ζ) και, τέλος, οι ψυχοκινητικές δεξιότητες (η).

	α	β	γ	δ	ε	στ	ζ	η
ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	74	70	74	74	73	71	75	72
ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	2,6892	4,2571	3,6081	3,1757	5,1507	4,9718	4,8800	6,3472
ΚΥΡΙΑ ΤΑΣΗ	2,0000	4,0000	3,0000	3,0000	5,0000	5,0000	5,0000	7,0000
ΤΥΠ. ΑΠΟΚΛΙΣΗ	2,2017	2,1648	1,9219	1,8033	1,8535	2,0422	2,0065	1,8852

Πίνακας 12: Στόχοι επίσκεψης.

4. Συζήτηση

Σε αυτή την ενότητα θα επιχειρήσουμε να συζητήσουμε τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, να διασταυρώσουμε ορισμένες απόψεις μεταξύ τους και να συσχετίσουμε κάποιες από αυτές με τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας.

Από τα αποτελέσματα (ερώτηση 3) επιβεβαιώνεται ότι η επιλογή της γνώσης, ως σημαντικότερου κέρδους από την επίσκεψη στο ΤΜΘ, που διασταυρώνεται με τις απαντήσεις στην ερώτηση 19, όπου πρώτος στόχος της επίσκεψης είναι η γνώση. Το τελευταίο δεν επηρεάζεται από τη θέση της σειράς των απαντήσεων, καθώς η σειρά τοποθέτησής τους έγινε τυχαία, αλλά αποτελεί συνειδητή επιλογή της πλειονότητας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα συμπίπτουν με τους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης, που αφορούν πρωταρχικά τη γνώση και παραμελούν την ανάπτυξη των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών. Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με αντίστοιχα της



βιβλιογραφίας (Rennie & McClafferty, 1996), αλλά σε αντίθεση με τους στόχους του ΓΜΘ που είναι κυρίως η ευχαρίστηση / ψυχαγωγία των παιδιών και η αλλαγή στάσης (Ιωαννίδου κ.α. 2001).

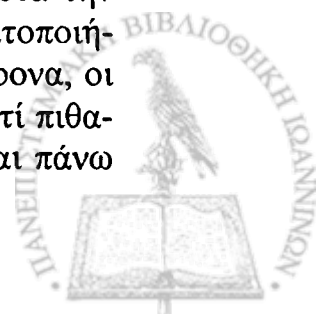
Διαπιστώνεται (ερ. 6) ότι οι συνάδελφοί αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ενθάρρυνσης ή αποθάρρυνσης των εκπαιδευτικών, που φανερώνει ότι η πραγματοποίηση της επίσκεψης και η συζήτηση πριν από αυτήν αποτελεί εσωτερική υπόθεση του Σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας κινούνται από σχεδόν αρνητικά (2) μέχρι απόλυτα θετικά (5) σε σχέση με την πρόθεση επίσκεψης, η οποία αναμφίβολα είναι θετική (μέση τιμή 3,53), γεγονός που φανερώνει ότι η στάση τους είναι πολύ θετική. Το γεγονός της θετικής στάσης των σημαντικών τρίτων για την πραγματοποίηση μιας επίσκεψης στο Τ.Μ.Θ., είναι σημείο ενδεικτικό της καταξίωσης στην κοινωνική συνείδηση της σύνδεσης σχολείου – μουσείου και της αποδοχής του μουσείου ως σημαντικού φορέα γνώσης και εμπειρίας.

Σημείο προβληματισμού και ανάλυσης αποτέλεσε η αναντιστοιχία μεταξύ υψηλής μέσης τιμής στη στάση έναντι της επίσκεψης και στην χαμηλότερη μέση τιμή στην πρόθεση επίσκεψης, στην κοινωνική νόρμα και στον έλεγχο της επίσκεψης και στη χαμηλότερη μέση τιμή στην πρόθεση επίσκεψης. Έτσι διερευνήθηκε η συνάρτηση μεταξύ της πρόθεσης επίσκεψης και των τριών (3) εξαρτημένων μεταβλητών (στάση, κοινωνική νόρμα, έλεγχος επίσκεψης) και προέκυψε ότι: η στάση έχει βαρύτητα 1, με σημαντικότητα σχεδόν απόλυτη, ενώ η κοινωνική νόρμα και ο έλεγχος της επίσκεψης έχουν βαρύτητα 0,01 και 0,02 με σημαντικότητα πολύ χαμηλή, αμελητέα κατά τη μέτρηση. Ο ρος της βαρύτητας ορίστηκε με τη σύγκλιση ή την απόκλιση των ροπών των απαντήσεων ως προς την πρόθεση επίσκεψης και των εξαρτημένων μεταβλητών (στάση, κοινωνική νόρμα, έλεγχος της επίσκεψης). Τόσο στα ερωτηματολόγια αυτών που πραγματοποίησαν επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ., όσο και σε αυτών που δεν το επισκέφθηκαν, σε ποσοστό 99,8% διαπιστώθηκε ταύτιση με την πρόθεση της επίσκεψης, ενώ απέκλινε σημαντικά η πρόθεση επίσκεψης από την εκτίμηση της κοινωνικής νόρμας και του ελέγχου της επίσκεψης.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο βαθμό πιστεύουν ότι διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες να ελέγξουν μια επίσκεψη στο Τ.Μ.Θ. (ερ. 10 – 13), ενώ κτιμούν ως σημαντικότερο κέρδος από την επίσκεψη τους στο Τ.Μ.Θ την προσωπική ανάπτυξη της επαγγελματικής εμπειρίας (ερ 1). Αυτό πιθανόν σημαίνει, ότι παρά τη θετική γενικά αντιμετώπιση των επισκέψεων, οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν την ανάγκη ιδιαίτερης ικανότητας οργάνωσης των επισκέψεων ως απαραίτητα επαγγελματικά ρόδια.

Από την ιεράρχηση των τρόπων επίσκεψης προκύπτει ότι κύρια τάση αποτελεί η ενάγηση σε συνεργασία με τους ειδικούς, καθώς οι εκπαιδευτικοί: α) θέλουν να συμμετέχουν στη διαδικασία της επίσκεψης και δε θέλουν να παραδώσουν απόλυτα την έξυψή τους στο μουσειοπαιδαγωγό και β) νιώθουν ανεπαρκείς στο να πραγματοποιήσουν από μόνοι τους την επίσκεψη, παρόλη τη θέληση τους (Ερ 15). Ταυτόχρονα, οι ερισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν την επίσκεψη διάρκειας 1- 2 ωρών, γιατί πιθανόν η (1) μία ώρα θεωρείται λίγη για την ολοκλήρωση ενός προγράμματος και πάνω



από (2) ώρες αρχίζει η προσοχή των παιδιών να αποσπάται και το ενδιαφέρον τους να μειώνεται (Ερ 17).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ΤΜΘ καταλληλότερο για τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, πιθανόν γιατί οι περισσότεροι απ' αυτούς διδάσκουν σε μεγάλες τάξεις (Ερ 18).

Στην ερώτηση 19 φαίνεται ότι η ευχαρίστηση των μαθητών δεν κατέχει σημαντικό ρόλο, αντίθετα με τις απαντήσεις της ερώτησης 16 όπου η προσοχή των εκπαιδευτικών εστιάζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ίσως στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να έπαιξε ρόλο η σειρά των επιλογών που τους δόθηκε, αν και η γνώση κατέχει αναμφίβολα κυρίαρχη θέση στη στοχοθέτηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος γενικότερα.

Το χαμηλό ποσοστό στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη γνώση του χώρου ως παράγοντα που διευκολύνει την επίσκεψη δείχνει να βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τα ευρήματα της ερώτησης 14, σύμφωνα με τα οποία πρώτη σε προτίμηση εμφανίστηκε η ξενάγηση από ειδικό. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν απαραίτητη την άμεση γνώση του χώρου, μια που θεωρούν ότι η πραγματοποίηση της ξενάγησης δεν εξαρτάται από τους ίδιους αλλά από τους ειδικούς του Τ.Μ.Θ.

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν υψηλή προδιάθεση να επισκεφτούν με τις τάξεις τους το ΤΜΘ και θετική στάση απέναντι στην επίσκεψη αυτή, για την οποία εκτιμούν ότι ενθαρρύνονται και από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Εκτιμούν επίσης ότι είναι σε θέση να οργανώσουν και να πραγματοποιήσουν με επιτυχία την επίσκεψη αυτή. Φαίνεται όμως ότι εξαρτούν την πρόθεσή τους για την πραγματοποίησή της αποκλειστικά από τη στάση τους και όχι από την κοινωνική ενθάρρυνση ή την εκτίμησή τους για τον έλεγχο της επίσκεψης.

Από τους δυνατούς τρόπους επίσκεψης φαίνεται ότι προτιμούν την ξενάγηση με τη βοήθεια κάποιου ειδικού. Ξενάγηση μ' έμφαση στα ενδιαφέροντα των μαθητών και θα διαρκεί από δύο ώρες και πάνω.

Επιπλέον, θεωρούν ότι η επίσκεψη στο ΤΜΘ δεν προσφέρεται για τις μικρότερες ηλικίες και ότι ωφελεί τους μαθητές, προσφέροντάς τους γνώσεις για την εξέλιξη της τεχνολογίας και της επιστήμης, καθώς και ενημέρωση για σύγχρονα θέματα από τις ίδιες γνωστικές περιοχές. Αντίθετα, διαφαίνεται η εκτίμηση ότι μια επίσκεψη στο ΤΜΘ δεν προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, παρά τη θετική τους προδιάθεση, δεν διαθέτουν ξεκάθαρη εικόνα για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυνατότητες του ΤΜΘ, την ποικιλία των δραστηριοτήτων που μπορεί να υποστηρίξει και τους ιδιαίτερους ρόλους που μπορούν οι ίδιοι να αναλάβουν. Στη βάση αυτή, οι προτάσεις μας αφορούν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της συγκεκριμένης μορφής άτυπης εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια σύνδεσής της και με την τυπική (Hofstein & Rosenfeld 1996).



Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1988), Attitudes, Personality and Behavior, Chicago: The Dorsey Press.
- Ajzen, I and Fiszbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior, Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hann, K. & Jackson, R. (1995). Learning from experiences: Approaches to research in the informal sector. Paper presented in the: European Conference on Research in Science Education. Leeds, UK.
- Hofstein, A. & Rosenfeld, S.: 1996, 'Bridging the Gap between Formal and Informal Science Learning', Studies in Science Education, 28, 87-112.
- Ιωαννίδου Κ., Κωνσταντίλα Μ., Λιάζος Ν., Μορφουλάκη Μ., Μουσλή Σ., Καριώτογλου Π. και Τσελφές Β. (2001). Άτυπες μορφές μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες. Χαρακτηριστικά τεχνικού μουσείου και των εκθεμάτων του. Έκθεση ερευνητικού προγράμματος. Εσωτερική δημοσίευση Διδασκαλείου «Δ. Γληνός», ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.
- Kariotoglou, P. and Papasotiriou, C., (1999), The educational aspects of informal science education programmes, Paper presented in the Conference: Science as Culture, Como, Italy.
- Rennie, L., J., McClafferty, T.P.: 1996, 'Science Centres and Science Learning', Studies in Science ducation, 27, 53 - 98.



Η μέθοδος Mind-Map για τη μάθηση και την παιδαγωγική με βάση τη χρήση της σε ευρωπαϊκές χώρες

Μαρία Νικολάου Σουζάννα, (Dr. Phil)

Διδάσκουσα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

Sage es mir, und ich vergesse es;
zeige es mir, und ich erinnere mich;
laß es mich tun, und ich behalte es.
Konfuzius

Περίληψη

Η αλληλεπίδραση σώματος και πνεύματος είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί πρέπει να γνωρίζουμε ως σκεπτόμενοι αλλά και μαθητευόμενοι ότι η διαδικασία της σκέψης και της μάθησης έχει δυο πλευρές: μια υλική – σωματική και μια άυλη – πνευματική πλευρά. Σημείο συνάντησης και των δύο πλευρών είναι ο εγκέφαλος, ο οποίος βέβαια αποφασίζει ποιες πληροφορίες και ερεθισμοί είναι σημαντικοί και αξιόλογοι. Αυτές τις πληροφορίες τις χρωματίζει αρμονικά εύθυμα και χαρούμενα, έτσι ώστε εύκολα να βρίσκουν πρόσβαση στη μνήμη. Αυτές που θεωρεί όμως ασήμαντες τις καθορίζει ως δύσθυμες και εμποδίζει με αυτόν τον τρόπο την πρόσβαση στη μνήμη.

Κάθε ιδιαίτερα αξιόλογη πνευματική πληροφορία κερδίζεται με πνευματική προσπάθεια μέσω επιλογής, σύγκρισης, σύνδεσης, ένταξης-ενσωμάτωσης, αναγωγής, δομής ενός συστήματος και σκεπτικής γενίκευσης. Σκέψη σημαίνει προπάντων σύνδεση της πληροφορίας με άλλες αξιόλογες νοητικές πληροφορίες. Μαθησιακό υλικό που είναι σωστά διαρθρωμένο, διατηρείται πολύ καλύτερα απ' ό,τι όταν δεν έχει δομή. Οι τεχνικές αυτής της σύνδεσης πρέπει συνειδητά να ασκηθούν στο σχολείο.

Όταν ο εγκέφαλος βρίσκεται στη φάση που δημιουργεί, εργάζεται τόσο γρήγορα, ώστε δεν είμαστε σε θέση να διατηρήσουμε σε μορφή κατανοητή τις σκέψεις, τις εικόνες ή τις διασυνδέσεις που κάνει. Η σκέψη λαμβάνει χώρα με λήμματα – συνθήματα και συνειρμικές εικόνες και όχι με σύνθετες δομές. Αυτό ακριβώς το φαινόμενο αντικατοπτρίζει και η μέθοδος Mind-Map, που αναπτύχθηκε από τον Tony Buzan στην Αγγλία και διδάσκεται σε ειδικά Ινστιτούτα (Buzan Centre Austria, Mind-Manager Deutschland) ως τεχνική μάθησης και δημιουργίας στην Παιδαγωγική αλλά και τις επιχειρήσεις. Έχει ως αφετηρία το μοντέλο των ημισφαιρίων του εγκεφάλου και με βάση τη μέθοδο αυτή χρησιμοποιούνται και τα δύο ημισφαίρια (και όχι μόνο το αριστερό) παράλληλα σε σταθερή εναλλαγή. Αν κάποιος χρησιμοποιεί υπερβολικά μόνο το αριστερό ημισφαίριο, μπορεί με τη βοήθεια των Mind-Map να αναπτύξει και το δεξί ημισφαίριο και συγχρόνως την ικανότητα να θεωρεί το όλο και να έχει την εποπτεία του. Η καταλληλότητα και η χρησιμότητα της μεθόδου υποστηρίζεται λόγω των πλεονεκτημάτων που προσφέρει, ήτοι:

- Γυμνάζονται και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου
- Ενδυναμώνεται η μνήμη
- Το θέμα και η κύρια ιδέα τονίζονται κατανοητά
- Η σύνδεση των περιεχομένων γίνεται αμέσως κατανοητή
- Κάθε Mind-Map παρέχει μια εποπτεία και με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η δυνατότητα συγκέντρωσης σε ένα θέμα



- Η διαδικασία της ανάμνησης και η τεχνική της επανάληψης γίνονται πιο γρήγορες και πιο αποτελεσματικές και με αυτόν τον τρόπο κερδίζουμε χρόνο
- Τα Mind-Map είναι απεριόριστα ευέλικτα. Το είδος της δομής επιτρέπει να συμπληρωθούν νέες πληροφορίες εύκολα και χωρίς τις ενοχλητικές διαγραφές και τις πιεστικές προσθήκες
- Αναπτύσσονται λύσεις για κάθε πρόβλημα
- Κάθε Mind-Map είναι διαφορετικό από κάθε άλλο στη μορφή και το περιεχόμενο. Αυτό βοηθά ιδιαίτερα στην ανάμνηση
- Στην περίπτωση της δημιουργικής σημείωσης όπως κατά την προετοιμασία εκθέσεων και διαλέξεων διευκολύνει ιδιαίτερα το γεγονός ότι το σχέδιο της Mind-Map είναι ανοικτό για νέες συνδέσεις ιδεών.

Zusammenfassung

Die Methode Mind-Map wurde von Tony Buzan in England entwickelt. Darüber hinaus veranstaltet das österreichische Institut Buzan Centre Kurse in Mind-Mapping, sowie auch in Deutschland Maria Beyer Seminare mit Anwendungsbeispiele für Mind-Maps im Unternehmen, in der Pädagogik und im Selbstmanagement. Die Methode unterstutzt sich auf der Tatsache, daß das menschliche Gehirn eine linke und eine rechte Hälfte besitzt. Neuere Forschungen zeigen, daß beide Gehirnhälften jeweils unterschiedliche Funktionen wahrnehmen. Die linke Gehirnhälfte ist bei den meisten Menschen für rationales Denken, Logik, Sprache, Zahlen, Linearität und Analyse zuständig, während der rechte Teil überwiegend Raumwahrnehmung, Phantasie, Farbe, Rhythmus, Gestalt, Mustererkennung und Dimensionalität steuert. Von dieser Erkenntnis ausgehend vermarktet der Engländer Tony Buzan die Mind-Map-Technik, durch welche gezielt beide Gehirnhälften angesprochen werden sollen. Durch die Nutzung beider Gehirnregionen werden Synergieeffekte genutzt, welche die geistige Leistung deutlich verbessern.

Um dieser Funktionsweise des Gehirns gerecht zu werden, wird empfohlen, Informationen nicht linear in Listen oder Fließtext (bei welchen oft bis zu 90% der Worte für Erinnerungszwecke irrelevant sind) darzustellen, sondern in einer Art, die die Aufzeichnungen zu einem einzigartigen, im wahrsten Sinne des Wortes merkwürdigen Bild werden läßt. Auf überflüssige Füllworte wird bewußt verzichtet und stattdessen werden gut zu wählende Schlüsselworte benutzt, die zur späteren Erinnerung des Inhaltes ausreichen und gleichzeitig zu einer inneren Auseinandersetzung mit dem festzuhaltenden Thema führen.

Vorteile des Mind Mapping

- das Hauptthema / die Grundidee wird zentral angeordnet und kann somit schnell erfaßt werden. Die graphische Repräsentation unterstutzt beim Denken und Regularitäten können schnell erkannt werden. Ein kurzer Blick auf die Mind Map genügt, um zu wissen, worum es geht
- durch die Verästelungen kann die relative Bedeutung eines Gedanken oder einer Idee gut dargestellt werden. Es wird eine Hierachisierung und Strukturierung vorgenommen
- eine Mind Map offenbart Lücken. Aufgrund der graphischen Darstellung ist sehr leicht ersichtlich, welche Gedanken bereits gut bzw. welche bisher wenig entwickelt sind (wie eine Leere Zelle in einer Tabelle)

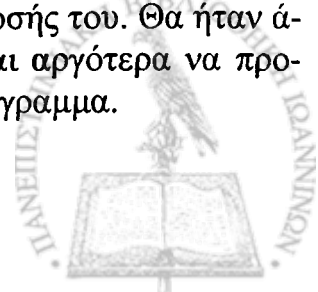


- durch die Verwendung von Schlüsselwörtern kann man sich auf das Wesentliche konzentrieren; gleichzeitig werden Zeit (zum Erstellen u. Lesen) und Raum (auf dem Papier) gespart
- die Mind Map eignet sich hervorragend zur Wiederholung des Stoffes; die Grundgedanken sind bereits verstanden, zur Rekonstruktion und Erinnerung reichen Assoziationen hervorrufende Schlüsselwörter aus
- für eine Mind Map reicht meistens eine Seite Papier (DIN A4, besser: DIN A3) aus; Information wird also lokal zusammengefaßt, wodurch der Inhalt leichter und schneller aufgenommen werden kann
- die Mind Map kann organisch wachsen; durch weitere Verästelungen ist die Mind Map stets für Erweiterungen offen
- jede Mind Map sieht anders aus; dadurch wird man sich an ihre Form und an ihrem Inhalt gut erinnern können
- zusammengehörige Ideen/Ansätze/Grundgedanken können durch Umrahmung oder farbliche Kennzeichnung gekapselt werden

Ein Nachteil der Mind-Map-Methode besteht darin, daß man sich erst einmal an diese Form der Aufzeichnung gewöhnen muß. Insbesondere die Akzeptanz durch Personen, die mit dieser Methode nicht vertraut sind, ist eher gering. Die Mind Maps sehen auf den ersten Blick sehr unübersichtlich, konfus und verschachtelt aus. Dieses Aussehen ist aber rein formaler Natur. Der Inhalt ist wohl strukturiert und geordnet, kann aber nur von den Personen erfaßt werden, die die verwendeten Schlüsselwörter richtig assoziieren. Mind Maps, die von mehreren Menschen genutzt werden, sollten daher auch gemeinsam konstruiert werden, oder es sollte zumindest eine grundsätzliche Vereinbarung zur Zeichnung von Mind Maps getroffen werden.

Κατά βάση γνωρίζουμε όλοι για τη σχέση και την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ σώματος και πνεύματος „Νους υγιής εν σώματι υγιή“. Κι αυτό βέβαια το απόφθεγμα των προγόνων μας το επιβεβαιώνει σήμερα η ιατρική επιστήμη: Θα μπορούσαμε να σκεφτούμε τον άνθρωπο ως ένα σύστημα, όπου πνεύμα και σώμα επηρεάζουν το ένα το άλλο. Δηλαδή, όχι μόνο ένα υγιές σώμα μας δίνει τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε με υγιή τρόπο και χωρίς ενοχλήσεις, αλλά και το αντίστροφο: Με τη σκέψη μας, ξεχωριστά για την κάθε περίπτωση, μπορούμε να διατηρούμε το σώμα μας σε εγρήγορση, να του παρέχουμε βοήθεια ή και να το αποδυναμώνουμε. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε στις καθημερινές μας ενέργειες: Είναι ιδιαίτερα δύσκολο να συγκεντρωθούμε για παράδειγμα μετά το φαγητό ή μετά από επίπονη σωματική εργασία. Είναι γνωστό, ότι καθένας μας έχει μεγαλύτερη διάθεση να διαβάσει συγκεκριμένες ώρες της ημέρας και αυτές τις ώρες διαβάζει με μεγαλύτερη επιτυχία απ' ότι άλλες. Γνωρίζουμε, επίσης, ότι προκαλεί ανάλογα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα ένα συγκεκριμένο γνωστικό υλικό, εάν πρέπει αργότερα να το ανακαλέσουμε.

Σημαντικό είναι, λοιπόν, να μάθουμε τον βιορυθμό μας, επειδή καθένας μας έχει κατά τη διάρκεια της ημέρας συγκεκριμένες κορυφώσεις της επίδοσής του. Θα ήταν άδικο να ασχολούμαστε με ανόητες διεργασίες αυτές τις ώρες και αργότερα να προσπαθούμε να τακτοποιήσουμε τη διδακτέα ύλη ή οποιοδήποτε πρόγραμμα.



Θα ρωτήσετε ασφαλώς, γιατί αναφερόμαστε στο θέμα μας για την αλληλεπίδραση σώματος και πνεύματος. Η αλληλεπίδραση σώματος και πνεύματος είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί πρέπει να γνωρίζουμε ως σκεπτόμενοι, αλλά και μαθητευόμενοι, ότι η διαδικασία της σκέψης και της μάθησης έχει δυο πλευρές: μια υλική – σωματική και μια άυλη – πνευματική πλευρά. Σημείο συνάντησης και των δύο πλευρών είναι ο εγκέφαλος, ο οποίος βέβαια αποφασίζει ποιες πληροφορίες και ερεθισμοί είναι σημαντικοί και αξιόλογοι. Αυτές τις πληροφορίες τις χρωματίζει αρμονικά εύθυμα και χαρούμενα, έτσι ώστε εύκολα να βρίσκουν πρόσβαση στη μνήμη. Αυτές που θεωρεί, όμως, ασήμαντες τις καθορίζει ως δύσθυμες και εμποδίζει με αυτό το τρόπο την πρόσβαση στη μνήμη. Κάθε μαθησιακό υλικό θα έπρεπε να έχει ένα θετικό περιεχόμενο ή τουλάχιστον στον ένα θετικό „περιτύλιγμα“ ή ένα θετικό συνειρμικό πεδίο.

Η μάθηση, βέβαια, απαιτεί χρόνο. Ο χρόνος αυτός είναι απαραίτητος για τις διεργασίες του εγκεφάλου έως ότου η γνωστική πληροφορία «εν-τυπωθεί» στη μνήμη. Απαραίτητη θεωρείται, φυσικά, η επανάληψη του μαθησιακού υλικού.

Η μάθηση όμως, δηλαδή η μεταφορά και αποθήκευση πληροφοριών στη μνήμη δεν επιτυγχάνεται μόνο με την απλή επανάληψη, αλλά και όταν παράλληλα συνδέουμε το μαθησιακό υλικό με ό,τι ήδη γνωστό υπάρχει¹⁸¹. Σκόρπιες πληροφορίες, λοιπόν, συγκεντρώνονται με άλλες λεπτομέρειες σε νέες:

πολλές ξεχωριστές πληροφορίες	μια νέα πληροφορία
δέντρα+θάμνοι+βρύα +.....	δάσος
χέρια+πόδια+κεφάλι+	σώμα
ρόδες+τιμόνι+μηχανή+...	αυτοκίνητο

Παρατηρούμε ότι κατ' αυτό το τρόπο το τελικό παράγον είναι μικρότερο απ' ότι η πρόσθεση των στοιχείων του, γιατί τα στοιχεία τοποθετούνται κατά τρόπο που επιτυγχάνουν οικονομία σκέψης.

Κάθε ιδιαίτερα αξιόλογη πνευματική πληροφορία κερδίζεται με πνευματική προσπάθεια μέσω επιλογής, σύγκρισης, σύνδεσης, ένταξης, αναγωγής, δομής ενός συστήματος και σκεπτικής γενίκευσης. Σκέψη σημαίνει προπάντων σύνδεση της πληροφορίας με άλλες αξιόλογες νοητικές πληροφορίες. Θα πρέπει, λοιπόν, το υλικό μάθησης

181. Πρβλ. Langeveld, M. J., Einführung in die Pädagogik, Stuttgart 1951, Lassahn, R., Pädagogische Anthropologie – Eine historische Einführung, Heidelberg 1983, Ματσαγγούρας, Η., Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β', Στρατηγικές διδασκαλίας, Αθήνα 1998, Νικολάου, Σ.-Μ., Μαθαίνω να μαθαίνω: Ο ρόλος των σημειώσεων και της συνεργασίας για τη μαθησιακή διαδικασία, περ. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, (υπό δημ.), Νικολάου, Σ.-Μ., Παιδαγωγικές Κατευθύνσεις στις Πρωτογενείς Παιδαγωγικές Ομάδες, Περ. Εκπαιδευτική Ρότα 8, Οκτ. 2000, σελ.20-23, Ξωχέλλης, Π., Η παιδαγωγική του σχολείου, Θεσ/κη 1986, Παπανούτσος, Ν., Φιλοσοφία και Παιδεία, Αθήνα 1997, Παπάς, Α., Σχολική Παιδαγωγική, Αθήνα 1999, Παπάς, Α., Σύγχρονη Θεωρία και Πράξης της Παιδείας, τ. Α' και Β', Αθήνα 1997, Παπάς, Α., Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής, Αθήνα 1995, Ράπτης Α.- Ράπτη Α., Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορικής, τ. Α' και Β', Αθήνα 2001



να εναρμονιστεί στο ήδη υπάρχον δίκτυο πληροφοριών και να συνδεθεί με αυτό σε μια νέα συμπαγή πληροφορία. Μαθησιακό υλικό που είναι σωστά διαρθρωμένο, διατηρείται πολύ καλύτερα απ' ό,τι όταν δεν έχει δομή. Οι τεχνικές αυτής της σύνδεσης πρέπει συνειδητά να ασκηθούν στο σχολείο.

Selektion	επιλογή
Komparation	σύγκριση
Koordination	σύνδεση, συντονισμός
Intergration	ενσωμάτωση, ένταξη
Reduktion	αναγωγή
Hierarchiebildung	δομή ενός συστήματος, τάξη των σχέσεων
Abstraktion	σκεπτική γενίκευση

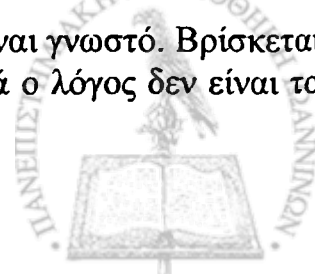
Οι περισσότεροι άνθρωποι χρησιμοποιούν και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου για διαφορετικές πνευματικές ενέργειες: καθώς η αριστερή πλευρά ορίζεται για τις ακαδημαϊκές ενέργειες (ορθολογική σκέψη, λογική, γλώσσα, αριθμούς κ.ο.κ.), η δεξιά πλευρά ορίζεται για τις αισθηματικές διαδικασίες της κατανόησης και της μάθησης (αισθήματα, φαντασία, χρώμα, ρυθμός κ.ο.κ.). Φαίνεται, βέβαια, ότι αν και οι δύο περιοχές του εγκεφάλου γυμναστούν σκόπιμα, „εν-τυπώνεται“ καλύτερα το μαθησιακό υλικό, επειδή είναι κατοχυρωμένο τόσο από την κατανόηση όσο και από το συναίσθημα και έχουμε καλύτερες πνευματικές επιδόσεις.

Δεξί ημισφαίριο	Αριστερό ημισφαίριο
γλώσσα του σώματος, της εικόνας	γλώσσα, διάβασμα, λογαριασμούς
νόηση → αίσθημα	ορθολογισμός
δημιουργικότητα - αυθορμητισμός	κανόνες - νόμοι
περιέργεια-παιχνίδι-ρίσκο	συγκέντρωση σε ένα σημείο
σύνθεση-εποπτεία	
τέχνη - χορός- μουσική	ανάλυση-στοιχεία
ολότητα	επιστήμη
εξαρτήσεις	βήμα προς βήμα
αίσθηση χώρου	αίσθηση χρόνου

Σε όλες τις διαδικασίες μάθησης θα πρέπει να συμμετέχουν, όσο το δυνατόν περισσότερο, όλα τα αισθητήρια όργανα και μαζί με αυτά όλα τα κανάλια εισόδου των πληροφοριών. Τα τελευταία πρέπει αν είναι απαραίτητο να προσαρμόζονται στην κατάσταση.

Πολλές φορές όμως, όπως το σώμα συχνά μας κάνει άτονους, μαλθακούς, αρνείται και το πνεύμα μας να ακολουθήσει. Η κρυπτογράφηση της πληροφορίας δεν πετυχαίνει. Μερικοί λόγοι γι' αυτό είναι:

1. Το νέο μαθησιακό υλικό δε συνδέεται εύκολα με ότι ήδη είναι γνωστό. Βρίσκεται εκτός του μέχρι στιγμής μαθησιακού ορίζοντα. Πολύ συχνά ο λόγος δεν είναι το



γεγονός ότι το περιεχόμενο „δεν μας λέει τίποτα“, αλλά πολύ περισσότερο οι όροι π.χ. αφηρημένοι όροι από την περιοχή των μαθηματικών ή της φυσικής, γραμματικοί όροι στις ξένες γλώσσες κ.ά.

2. Το νέο μαθησιακό υλικό είναι επιστημονικά σωστό, για το μαθητή όμως μη συνοπτικό, μπερδεμένο ή γλωσσικά δύσκολο. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε ένα βιβλίο διδασκαλίας, γραμμένο με καλή διάθεση, παιδαγωγικά-ψυχολογικά δε άσχημο ή ακόμα να οφείλεται στον ίδιο το δάσκαλο, που φορτώνει τους μαθητές του με πάρα πολύ „γνώση“.

Όμοιες ή ίδιες γνωστικές πληροφορίες πρέπει να μαθαίνονται με την αντίστοιχη χρονική απόσταση. Ο δάσκαλος π.χ. δεν πρέπει να προσφέρει περισσότερες από μια λύσεις κάθε φορά σε ένα πρόβλημα, γιατί προκαλεί σύγχυση των ορισμών.

Υπό τον όρο μάθηση κατατάσσουμε:

1. τη μάθηση συναρτήσεων, περιεχομένων, λέξεων, γεγονότων
2. τη μνήμη ονομάτων, αριθμών, δεδομένων, συμβάντων
3. την κατανόηση, επεξεργασία και περίληψη κειμένων ή θεμάτων που μας ήταν άγνωστα
4. την επεξεργασία ουσιαστικών πληροφοριών από κείμενα
5. τη συλλογή, οργάνωση και προετοιμασία μαθησιακού υλικού

Για να μπορούμε να μάθουμε με κατάλληλο τρόπο, θα πρέπει να ενεργοποιήσουμε και να χρησιμοποιήσουμε και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου. Στο δυτικό κόσμο ενοείται και προάγεται στο σχολείο κατά κανόνα το αριστερό ημισφαίριο, παρά το δεξί.

Έχοντας γνώση, ότι θα πρέπει για τη μάθηση να ενεργοποιηθεί και το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου, οφείλουμε να δώσουμε περισσότερο προσοχή στα συναισθήματά μας. Τα αισθήματα και η διάθεση επηρεάζουν την ετοιμότητα της μάθησης και τη μαθησιακή ικανότητα σε υψηλό βαθμό. Διάθεση, κινητικότητα και χαρά υποστηρίζουν τη διαδικασία της μάθησης, ενώ πίεση, άγχος και κακή διάθεση την επηρεάζουν αρνητικά. Γι' αυτό το λόγο είναι η εσωτερική μας τοποθέτηση για μάθηση τόσο σημαντική. Όσο περισσότερο χαρά και ευχαρίστηση νιώθουμε κατά τη μαθησιακή διαδικασία, τόσο πιο εύκολη θα είναι η μάθηση.

Όταν ο εγκέφαλος βρίσκεται στη φάση που δημιουργεί, εργάζεται τόσο γρήγορα, ώστε δεν είμαστε σε θέση να διατηρήσουμε σε μορφή κατανοητή τις σκέψεις, τις εικόνες ή τις διασυνδέσεις που κάνει. Η σκέψη λαμβάνει χώρα με λήμματα – συνθήματα και συνειρμικές εικόνες και όχι με σύνθετες δομές. Αυτό ακριβώς το φαινόμενο αντικατοπτρίζει και η μέθοδος Mind-Map, που αναπτύχθηκε από τον Tony Buzan¹⁸² στην Αγγλία και διδάσκεται σε ειδικά Ινστιτούτα (Buzan Centre Austria¹⁸³, Mind-Manager

182. Πρβλ. Buzan, T., *Speed Reading, Schneller lesen, mehr verstehen, besser behalten*, MVG 1997, Buzan, T., *Power Training: Das Tony Buzan Training. Besser denken, Mehr behalten, Neues leichter aufnehmen*, MVG 1999, Buzan, T., *Use Your Head*, London BBC 1974

183. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 λαμβάνει χώρα και στην Ελβετία στο Brienz μια σειρά σεμιναρίων. Η Ομοσπονδιακή Υπηρεσία για την Βιομηχανία, Βιοτεχνία και Εργασία BIGA διοργανώνει για το διδακτικό προσωπικό σε διάφορα επίπεδα ένα τριμερές σεμινάριο



Deutschland¹⁸⁴) ως τεχνική μάθησης και δημιουργίας στην Παιδαγωγική, αλλά και τις επιχειρήσεις¹⁸⁵. Έχει αφετηρία το μοντέλο των ημισφαιρίων του εγκεφάλου και με βάση τη μέθοδο αυτή χρησιμοποιούνται και τα δύο ημισφαίρια (και όχι μόνο το αριστερό) παράλληλα σε σταθερή εναλλαγή. Αν κάποιος χρησιμοποιεί υπερβολικά μόνο το αριστερό ημισφαίριο, μπορεί με τη βοήθεια της μεθόδου να αναπτύξει και το δεξί ημισφαίριο και συγχρόνως την ικανότητα να θεωρεί το όλο και να έχει την εποπτεία του. Έχοντας αυτό αφετηρία ο Tony Buzan ανέπτυξε δικές του τεχνικές μνήμης, μεθόδους γρήγορης ανάγνωσης και πολλά άλλα. Στη Γερμανία ιδιαίτερα καταξιωμένοι παιδαγωγοί, που ασχολούνται με τη διδασκαλία της μεθόδου μέσω ειδικών σεμιναρίων σε τακτικά χρονικά διαστήματα, είναι οι Klaus Marwitz και Maria Beyer. Τον Ιανουάριο 1997 ίδρυσε ο Peter Capek¹⁸⁶ το Buzan Centre στην Αυστρία που προσφέρει σεμινάρια για όλα τα προγράμματα του Buzan.

Η μέθοδος Mind-Map είναι ένας ειδικός τρόπος για να κρατάμε σημειώσεις. Συνήθως γράφει κανείς σε ένα φύλλο χαρτί από πάνω αριστερά ως κάτω δεξιά και μετά κοιτάζοντάς το με την πρώτη ματιά δεν αναγνωρίζει τίποτα. Οι γραφικές παραστάσεις της μεθόδου Mind-Map λειτουργούν διαφορετικά. Στο μέσον της σελίδας κεντρικά υπάρχει το θέμα και από κει διακλαδίζονται όλες οι ιδέες – σκέψεις. Με αυτό το τρόπο μπορεί κανείς να μάθει καλύτερα να σχεδιάσει και να οργανώσει διαλέξεις, εισηγήσεις για ένα θέμα κ.ο.κ..

Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι ο σκοπός δεν είναι να γράφει κανείς συνεχώς, γιατί αυτό μας εμποδίζει να ακούμε και να συζητούμε. Αυτό όμως που παρατηρείται είναι ότι πολλοί μαθητές δε δείχνουν καμιά τάση να γράψουν κάτι απ' αυτά που ακούνε - και αυτό είναι ένας σίγουρος δρόμος για να αφήσει κανείς το μάθημα να περάσει σαν ομίχλη από μπροστά του.

Για να μάθουμε κάτι, πρέπει ο εγκέφαλός μας πρώτα να το ατενίσει και επειδή ο εγκέφαλος δεν κωδικοποιεί συνήθως αμέσως νέο γνωστικό υλικό, πρέπει να το καταγράψουμε, για να το επεξεργαστούμε αργότερα (μνήμη). Όποιος δε συγκρατεί ότι συμβαίνει, τα γεγονότα είναι γι' αυτόν χαμένα. Μένει μόνο μια χλωμή ανάμνηση, η οποία

«Διαπαιδαγώγηση των στρατηγικών της ολοκληρωτικής διδασκαλίας και μάθησης». Σε αυτό συμμετείχαν ως δάσκαλοι οι Γερμανοί Klaus Marwitz, Maria Beyer.

184. Υπήρχαν αρχικά μικρές διαφορές με το σύστημα του BUZAN, γιατί η παρουσίαση αυτής της μεθόδου από τον BUZAN στην Αγγλία είναι λίγο διαφορετική από τη γερμανική σκέψη. Η διαφορά οφείλεται στη Γλώσσα επειδή ως γνωστόν η Αγγλική γλώσσα δεν έχει τη γραμματική και το συντακτικό της Γερμανικής γλώσσας με αποτέλεσμα η Γερμανική να χρειάζεται περισσότερο χώρο για να εκφραστεί.

185. Πρβλ. Czichos, R., *Creativität & Chaos-Management*, München/Basel 1993, Arbeitsgemeinschaft Lernmethodik, *Gewusst wie*, Deutscher Sparkassenverlag Gmbh Stuttgart, 1980

186. Πρβλ. Capek, P., *Mind Mapping*, Überreuter Wirt. Verl. 2000



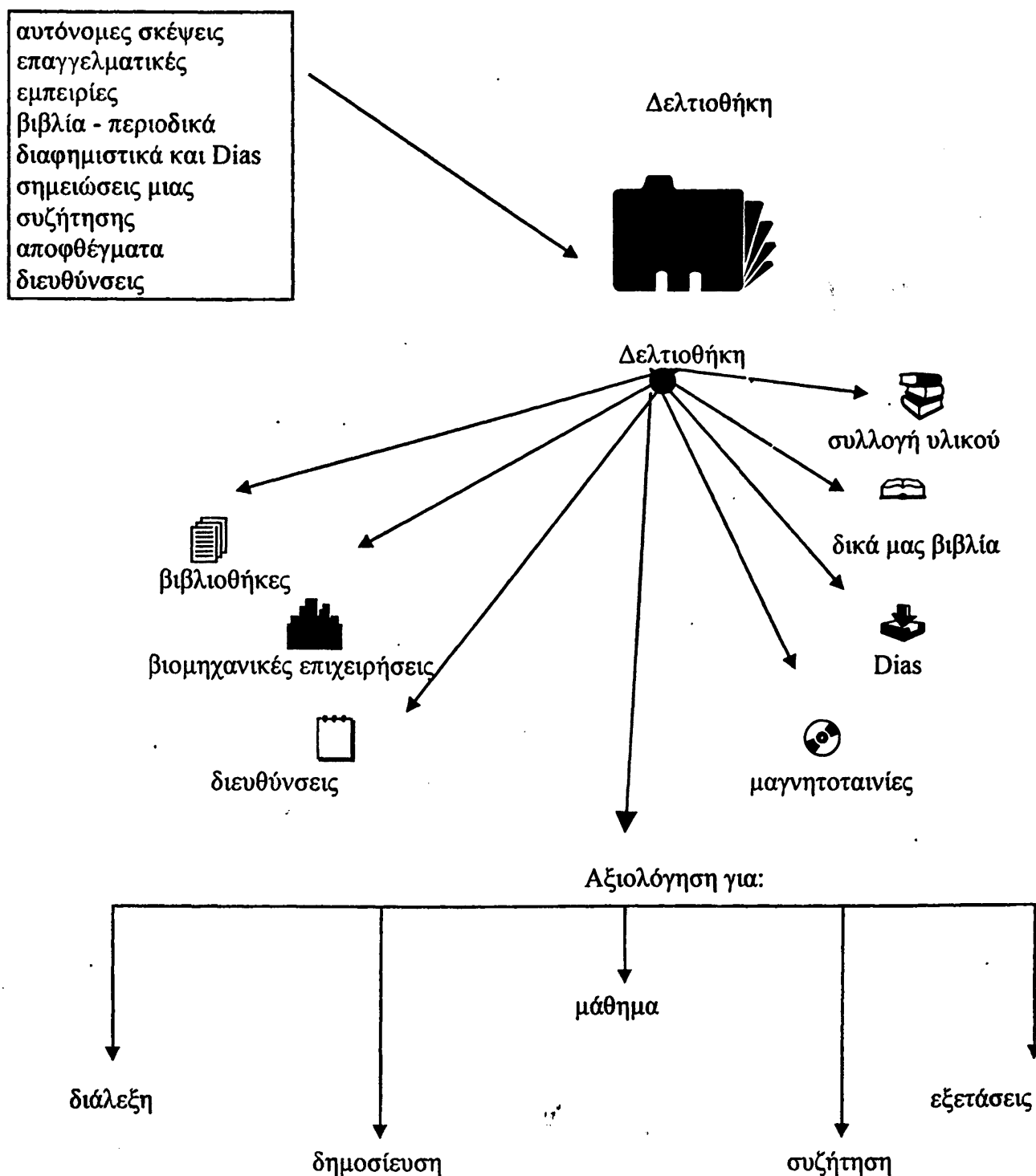
ελάχιστα χρησιμεύει για συγκεκριμένες παρατηρήσεις και απολύτως τίποτα για την επαναληπτική μάθηση (π.χ. προετοιμασία για εξετάσεις)¹⁸⁷.

Το συνεχές γράψιμο, το να κρατάμε συνεχώς σημειώσεις, κάνει εφικτή στην πάροδο του χρόνου τη δόμηση μιας δελτιοθήκης, με την οποία μπορούμε να αντιλαμβανόμαστε, όπως παρακάτω, μια αφθονία γνωστικών αντικειμένων και περιοχών.

187. Πρβλ. North, V., Tony Buzan, *Mind - Mapping. Der Schlüssel für deinen Erfolg*, Wien 1997, Stanek, W., Tony Buzan, *Memory power. Die Gebrauchsanweisung für ihre Gehirn*, Augustus Verl. 1999



Το νόημα της δελτιοθήκης¹⁸⁸



188. Όλα τα παραδείγματα από: Pohl, Wolfgang, *Das Lernen lernen, Mitschrift und Mitarbeit*, Gymnasium Wildeshausen 1996



Είναι γνωστές δύο μέθοδοι για να κρατάμε σημειώσεις:

Η πρώτη είναι η παραδοσιακή μέθοδος της „γραμμικής“ γραφής, που μαθαίνει κανείς και χρησιμοποιεί κυρίως στο σχολείο και το Πανεπιστήμιο. Με αυτό τον όρο εννοούμε το γράψιμο πάνω σε μια γραμμή και από πάνω προς τα κάτω. Σε μια συνοπτική γραφή σημειώσεων ανήκουν τα εξής:

- ημερομηνία της διδακτικής ώρας
- θέμα της διδακτικής ώρας
- σημείωση όσων γράφονται στον πίνακα ή υπαγορεύει ο δάσκαλος
- ασκήσεις για το σπίτι
- διόρθωση
- σύμβολα πλαισίου για τον τονισμό ιδιαίτερων σημείων

Η δεύτερη μέθοδος „Mind-Map“ απευθύνεται κυρίως σε οπτικούς τύπους μάθησης. Αυτή η μέθοδος φαίνεται να παρέχει τη δυνατότητα να κρυπτογραφεί μεγάλο μαθησιακό υλικό σε λίγο χώρο, έτσι ώστε ο εγκέφαλος να το διατηρεί καλά και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Και οι δύο μέθοδοι βέβαια δεν αποκλείουν η μια την άλλη.

Αν κάποιος περιγράψει ένα βιβλίο που έχει διαβάσει ή μια περιοχή που έχει επισκεφτεί, δε „διαβάζει“ από την μνήμη του. Καθώς χαρακτηρίζει τα κύρια πρόσωπα, αναφέρει τις καταστάσεις και τα αποτελέσματα, προσθέτει τις λεπτομέρειες, μας δίνει μια εικόνα σύμφωνα με βασικούς όρους-κλειδιά. Κατ’ αντίστοιχο τρόπο μας „φέρνει πίσω“ μια σειρά εμπειριών και αισθημάτων η λέξη-κλειδί ή η φράση-κλειδί. Για παράδειγμα, όταν διαβάζει κανείς τη λέξη „παιδί“, σκέφτεται μια σειρά παραστάσεων που υπάρχουν στο νου.

Επειδή έχουμε συνηθίσει να προσανατολιζόμαστε με βάση τις εκφραζόμενες ή γραπτές λέξεις, υποθέτουμε ότι η φυσική δομή της πρότασης είναι ο καλύτερος δρόμος να θυμόμαστε ρηματικές εικόνες και ιδέες. Γι’ αυτό και οι περισσότεροι μαθητές και φοιτητές κρατούν σημειώσεις γραμμικού τύπου. Νέες γνώσεις όμως για τη σχέση μεταξύ όρων-κλειδιών και ανάμνησης δείχνουν, ότι κατά το τύπο του γραμμικού γραψίματος των σημειώσεων, το 90% των λέξεων είναι άχρηστο για τους σκοπούς και τους στόχους της ανάμνησης¹⁸⁹.

Πώς μπορούμε, λοιπόν, να κάνουμε εύχρηστο το σύστημα των κλειδιών της ανάμνησης για τη δόμηση των δικών μας σημειώσεων;

189. Πρβλ. Metzger, W., *Lernen zu lernen*, Springer Verlag, Berlin, u. a., 1982, Fuchs, H. u.a., *Bessere Lernmethoden*, Orbis Verlag München, 1994, Gudjons, H., *Unterrichtsstoff darbieten – Hilfen zur wirksamen Präsentation. Regeln für die Darbietung, den Einsatz von Bildern und sieben praktische Hilfen*, in: L-S-U September 1995, C2.4, Raabe-Verlag, Kunert, K., *Neue Lernmethoden für pädagogische Berufe*, Schneider Verlag Hohengehren GmbH Baltmansweiler, 1997



Βασικοί κανόνες της μεθόδου Mind-Map

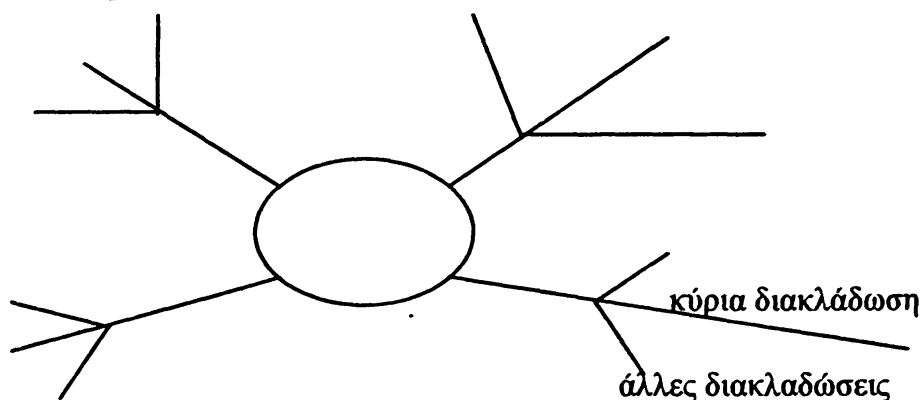
Τι ακριβώς χρειαζόμαστε

Οι κανόνες της μεθόδου σχηματίζονται ανάλογα με το σκοπό και το στόχο του Mind-Map.

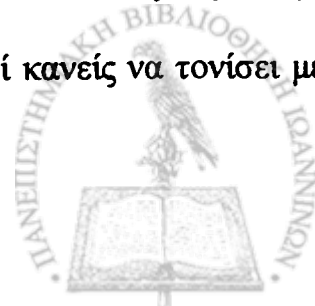
Βασικά χρειάζεται κανείς οπωσδήποτε χαρτί σε μέγεθος ανάλογο με το πως θα εργαστεί: Αν θέλει κανείς να εργαστεί με μια ομάδα θα χρειαστεί DIN A3 ή και A4. Επίσης, χρειάζεται ανάλογα με το μέγεθος του Mind-Map μολύβι, στύλο, μαρκαδόρο. Το θέμα πρέπει να βρίσκεται στο μέσο του χαρτιού και να είναι σε κύκλο ή σε ένα συννεφάκι για να έλκει αμέσως την προσοχή. Καλό, βέβαια, είναι να πειραματίζεται κανείς και με άλλες θέσεις στο χαρτί, γιατί έτσι αναπτύσσει μια αυτοτελή δυναμική.

Μια ενιαία κατεύθυνση γραψίματος έχει το πλεονέκτημα ότι καθώς κανείς μετά θα διαβάζει, δε θα χρειαστεί να γυρίζει το χαρτί σε διάφορες κατευθύνσεις. Επίσης, βασική είναι και η εξάσκηση σε κάθε ευκαιρία.

Δομή ενός Mind-Map



1. Θέτουμε, λοιπόν, ένα θέμα στη μέση της σελίδας σε ένα κύκλο ή ως έναν κορμό
2. Με αφετηρία αυτό το κεντρικό σημείο διακλαδίζονται οι κεντρικές ιδέες σαν τα κλαδιά ενός δέντρου
3. Απ' αυτές τις βασικές διακλαδώσεις ξεκινούν και πάλι νέες, όπου γράφουμε τις περαιτέρω σκέψεις μας με τη μορφή λέξεων - κλειδιών
4. Στην αρχή θα ήταν καλύτερα να χρησιμοποιούμε μόνο ουσιαστικά για τις ονομαζόμενες λέξεις - κλειδιά. Αυτές οι λέξεις - κλειδιά αρκούν για να θυμηθεί κανείς τις σκέψεις και τα περιεχόμενα που κρύβονται πίσω τους
5. Θα πρέπει αρχικά να ασκηθούμε να διατυπώνουμε με βάση κάποια κατεύθυνση, γιατί μ' αυτόν τον τρόπο κερδίζουμε χρόνο και χώρο. Αυτές τις λέξεις - κλειδιά τις γράφουμε στις διάφορες διακλαδώσεις, έτσι ώστε να είναι ευανάγνωστες αμέσως
6. Κατανοούμε καλύτερα, όταν χρησιμοποιούμε και γραφικό υλικό, όπως τόξα, σύμβολα, εικόνες, χρώματα, γεωμετρικές μορφές
7. Συνδέσεις και εξαρτήσεις μεταξύ των περιεχομένων μπορεί κανείς να τονίσει με διακεκομμένη γραμμή (-----)



Κανένα Mind-Map δε θα είναι με την πρώτη φορά τέλειο. Ανήκει στη δημιουργική διαδικασία και η διόρθωση¹⁹⁰.

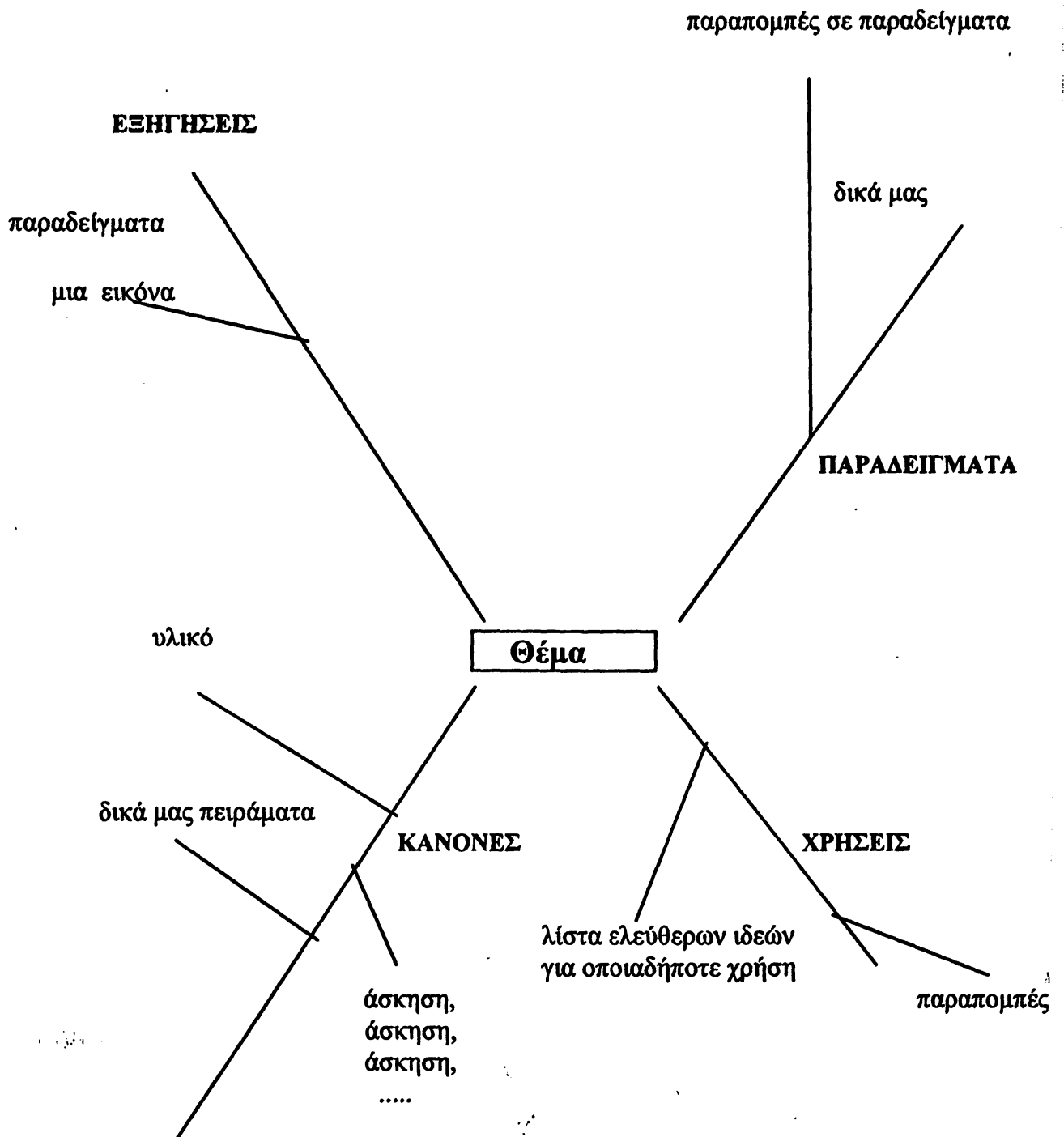
Ειδικότερα:

1. Μπορούμε να αρχίσουμε με μια έγχρωμη εικόνα στη μέση. Επειδή „μια εικόνα λέει πάντα περισσότερα από χίλιες λέξεις“, εμπνέει τη δημιουργική σκέψη και τυπώνεται στη μνήμη καλύτερα. Αλλά όμως και για άλλους λόγους μπορεί να εισάγει κανείς εικόνες στη μέθοδο Mind-Map, όπως π.χ. για να προκαλέσει μια πνευματική διεργασία.
2. Οι λέξεις καλό θα είναι να γραφούν σε τυπογραφική γραφή με κεφαλαία γράμματα. Όταν χρειαστεί να το ξαναδιαβάσουμε θα μας δώσει η τυπογραφική γραφή μια φωτογραφική, άμεση και κατανοητή εικόνα. Ο χρόνος που θα καταναλωθεί γι' αυτό το είδος γραφής κερδίζεται και πάλι κατά την αξιολόγηση του υλικού.
3. Οι λέξεις πρέπει να γραφούν σε γραμμές και η κάθε γραμμή να είναι συνδεδεμένη με μια άλλη. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται κατανοητή η βασική δομή της μεθόδου Mind-Map.
4. Οι λέξεις πρέπει να ταξινομηθούν σε μονάδες, μια λέξη σε κάθε γραμμή. Αυτό δίνει στις λέξεις περισσότερες δυνατότητες και στις σημειώσεις περισσότερη ελευθερία και ευελιξία.
5. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ενδιάμεσα χρώματα. Αυτό τονίζει τη συνοπτικότητα και γίνονται πιο κατανοητές οι σχέσεις μεταξύ των λέξεων.
6. Κατά τη δημιουργική δραστηριότητα αυτής της μορφής πρέπει ο νους να είναι όσο το δυνατόν πιο „ελεύθερος“. Οποιαδήποτε σκέψη για πράγματα, όπως που ανήκει αυτό και αν πραγματικά πρέπει να το γράψω κ.ά. αργοπορούν την όλη διαδικασία. Θα πρέπει να διατηρήσουμε όλα όσα σκεπτόμαστε σε σχέση με την κεντρική ιδέα.

190. Πρβλ. Hertlein, M., *Mind Mapping. Die kreative Arbeitstechnik. Spielerisch lernen und organisieren*, Rowohlt TB-Verlag 1997, Kunert, K., *Neue Lernmethoden für pädagogische Berufe*, Schneider Verlag Hohengehren GmbH Baltmannsweiler, 1997, Kirckhoff, M., *Mind-Mapping*, Berlin 1988, Lipp, U., *Mind-Mapping in der Schule*, in: *Pädagogik*, H. 10/1994, S. 22-26,



Συνήθως ένα σχέδιο (Mind-Map) έχει την εξής μορφή (για οποιοδήποτε θέμα):

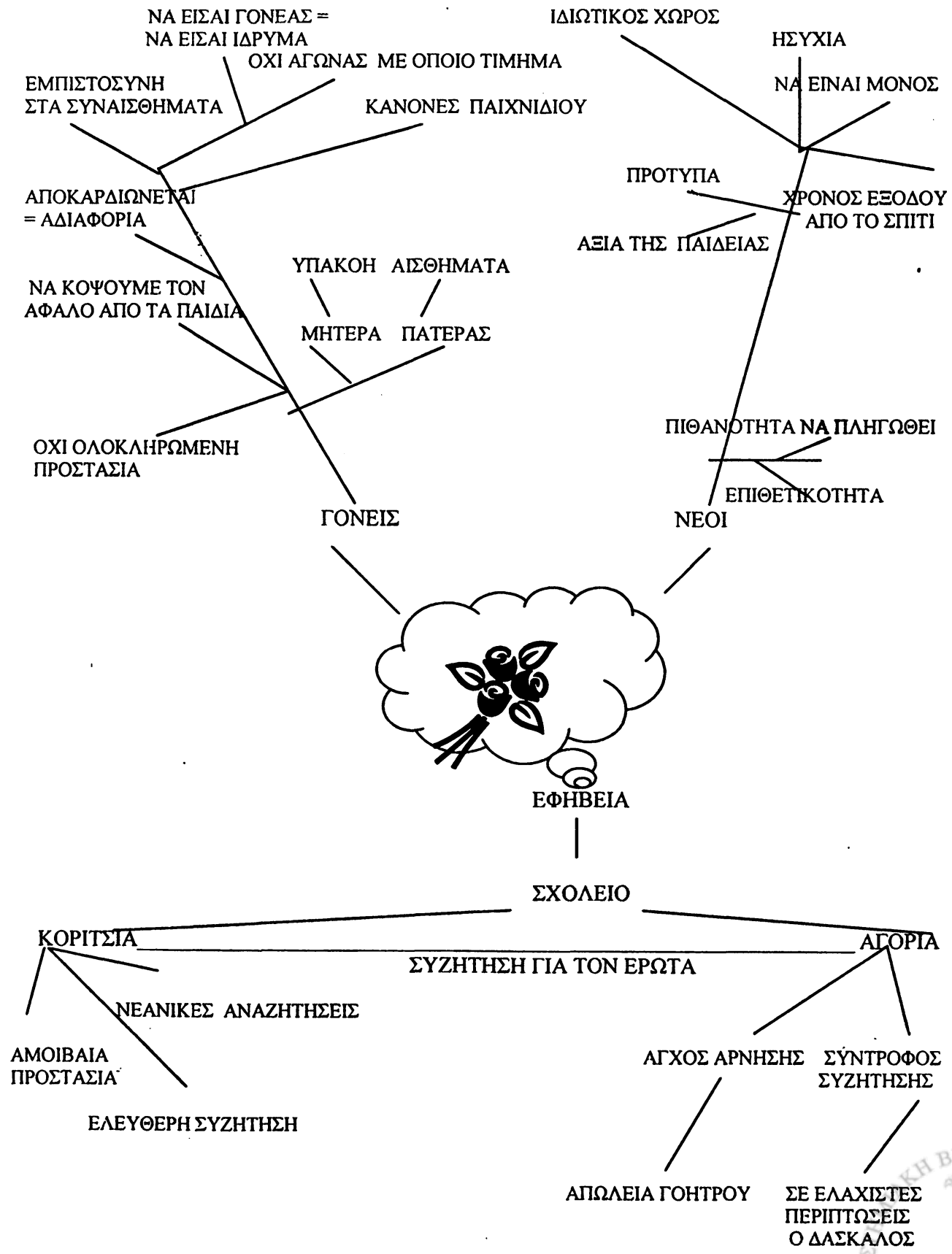


Παράδειγμα

Ας δείξουμε πως λειτουργεί. Το θέμα μας είναι „Εφηβεία“ και θα προσπαθήσουμε με τη βοήθεια της μεθόδου να καταγράψουμε ό,τι μπορεί να συμπεριληφθεί σε αυτό το θέμα μέσα από μια υποτιθέμενη συζήτηση με γονείς, έτσι ώστε να διατηρηθούν στη μνήμη καλύτερα.



Συζήτηση για το θέμα „Εφηβεία“ Mind –Map



Σύγκριση των δύο μεθόδων

Αν συγκρίνουμε τις δύο μεθόδους θα δούμε ότι υπερτερεί η μέθοδος Mind-Map σε σχέση με τη μέθοδο της „γραμμικής“ μορφής των σημειώσεων. Η τελευταία έχει τα εξής μειονεκτήματα:

- Σπαταλούμε χρόνο να γράφουμε λέξεις που δεν έχουν καμιά αξία για τη μνήμη.
- Σπαταλούμε χρόνο για να ξαναδιαβάσουμε τις ίδιες άχρηστες λέξεις.
- Σπαταλούμε, επίσης, το χρόνο μας να βρούμε εκείνες τις λέξεις που λειτουργούν ως λέξεις-κλειδιά, γιατί συνήθως δεν τις τονίζουμε και αναμειγνύονται με τις άλλες, που για την ανάμνηση είναι ασήμαντες λέξεις.
- Η σύνδεση μεταξύ των λέξεων-κλειδιών διακόπτεται με χωριστές λέξεις. Γνωρίζουμε ότι η μνήμη στηρίζεται σε συνειρμούς. Οποιαδήποτε πρόσθεση λέξεων που είναι ουδέτερες για την ανάμνηση, κάνει απλώς τη σύνδεση πιο χαλαρή.
- Οι λέξεις-κλειδιά χωρίζονται με παρεμβολές χρονικά. Αφού κάποιος διαβάσει μια λέξη-κλειδί διαρκεί τουλάχιστον μερικά δευτερόλεπτα μέχρι να φθάσει στην επόμενη λέξη-κλειδί. Όσο πιο μεγάλη είναι η χρονική απόσταση μεταξύ των λέξεων-κλειδιών, τόσο πιο περιορισμένη είναι η δυνατότητα να παράγουμε μια σωστή σύνδεση μεταξύ των.
- Οι λέξεις-κλειδιά χωρίζονται και στο χώρο. Όπως και με τη χρονική απόσταση ισχύει και εδώ: όσο πιο μεγάλη είναι η απόσταση τόσο πιο περιορισμένη είναι η δυνατότητα μιας σωστής σύνδεσης.

Αντίθετα προσφέρει η μέθοδος Mind-Map μια σειρά από πλεονεκτήματα:

- Η κεντρική ιδέα παράγεται πιο κατανοητά.
- Η σχετική σημασία κάθε ιδέας εμφανίζεται πιο κατανοητά επίσης. Οι πιο σημαντικές ιδέες βρίσκονται κοντά στο κέντρο, λιγότερο σημαντικές στο εξωτερικό πλαίσιο.
- Οι συνδέσεις μεταξύ των όρων-κλειδιών αναγνωρίζονται εύκολα μέσω των γραμμών που τις συνδέουν.
- Αποτέλεσμα: η διαδικασία της ανάμνησης και η τεχνική της επανάληψης γίνονται πιο γρήγορες και πιο αποτελεσματικές
- Το είδος της δομής επιτρέπει να τακτοποιηθούν νέες πληροφορίες εύκολα και χωρίς τις ενοχλητικές διαγραφές και τις πειστικές προσθέσεις
- Κάθε Mind-Map είναι διαφορετικό από κάθε άλλο στη μορφή και το περιεχόμενο. Αυτό βοηθά ιδιαίτερα την ανάμνηση.
- Στην περίπτωση της δημιουργικής σημείωσης, όπως κατά την προετοιμασία εκθέσεων και διαλέξεων, διευκολύνει ιδιαίτερα το γεγονός ότι το σχέδιο Mind-Map είναι ανοικτό για νέες συνδέσεις ιδεών.

Η καταλληλότητα και η χρησιμότητα της μεθόδου υποστηρίζεται λόγω των περαιτέρω πλεονεκτημάτων που προσφέρει, ήτοι:

- Γυμνάζονται και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου
- Ενδυναμώνεται η μνήμη
- Το θέμα και η κύρια ιδέα τονίζονται κατανοητά
- Η σύνδεση των περιεχομένων γίνεται αμέσως κατανοητή



- Κάθε Mind-Map παρέχει μια εποπτεία και με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η δυνατότητα συγκέντρωσης σε ένα θέμα
- Η διαδικασία της ανάμνησης και η τεχνική της επανάληψης γίνονται πιο γρήγορες και πιο αποτελεσματικές και με αυτόν τον τρόπο κερδίζουμε χρόνο
- Τα Mind-Map είναι απεριόριστα ευέλικτα. Το είδος της δομής επιτρέπει να συμπληρωθούν νέες πληροφορίες εύκολα και χωρίς τις ενοχλητικές διαγραφές και τις πιεστικές προσθέσεις.

Το Mind-Map κάνει, επίσης, χρηστικές συγκεκριμένες επιδόσεις της σκέψης μας. Ο εγκέφαλός μας πρέπει να επεξεργαστεί ένα πλήθος πληροφοριών. Αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα αν και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου συμμετέχουν στην πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών. Αν στην συνέχεια αυτές οι πληροφορίες σχηματίζουν μεταξύ τους αλληλεξαρτώμενες δομές (συνειρμούς), μπορούμε εύκολα να θυμηθούμε και εμείς την κάθε πληροφορία ξεχωριστά. Όταν ο εγκέφαλός μας ανακαλεί συγκεκριμένες πληροφορίες, εργάζεται με συνειρμούς. Κατά τη διαδικασία αυτή ανακαλεί εκείνες τις πληροφορίες που βρίσκονται σε ένα συνειρμικό σχοινί, δηλ. τις πληροφορίες που συνδέονται μεταξύ τους. Συγκεκριμένες εξαρτήσεις δίνουν τη δυνατότητα αυτές οι νέες αντιλήψεις, εντυπώσεις, σκέψεις, αισθήματα και πληροφορίες να μπορούν να συνδεθούν, να δικτυωθούν με τις «παλαιές» δομές¹⁹¹.

Πολύ καλύτερα μπορεί κανείς να θυμηθεί αν οι δραστηριότητες δηλ. η μάθηση είναι συνδεδεμένη με αισθήματα και, όσο το δυνατό περισσότερο, αισθητικές εντυπώσεις από το δεξί ημισφαίριο.

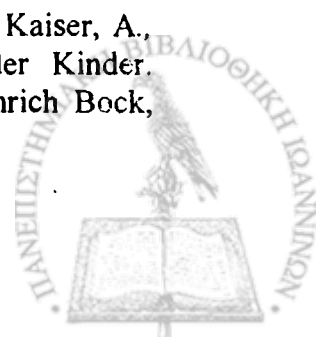
Κανένα Mind-Map δε μοιάζει με άλλο. Κάθε Mind-Map ακόμα και στο ίδιο θέμα θα δώσει μια άλλη γραφική παράσταση σε διαφορετικό χρόνο, ακόμα και με λίγα λεπτά διαφορά. Αυτό ακριβώς αποτελεί και ένα πλεονέκτημα: μπορεί κανείς να θυμηθεί καλύτερα τη μορφή και το περιεχόμενο. Είναι μια δυναμική στην κίνηση και τη νέα δημιουργία¹⁹². Στο σημείο αυτό συνάδει με τη σοφία: δ'j τμj tōn aŭtōn potamōn oŭk Ξη τμmba...hj (Ηράκλειτος)¹⁹³. Εξωτερικές και εσωτερικές συνθήκες εκείνου που γράφει το Mind-Map επηρεάζουν τον ειρμό της σκέψης. Κανονισμοί, μονοσήμαντα πράγματα και διατήρηση κάποιων στερεοτύπων δεν ευνοούνται με τη δημιουργική διαδικασία της μεθόδου Mind-Map. Αυτή είναι και η μαγεία της¹⁹⁴.

191. Πρβλ. Pohl, W., *Das Lernen lernen, Mitschrift und Mitarbeit*, Gymnasium Wildeshausen 1996, Siewert, S., *Studium, Examen erfolgreich bestehen*, Hays Verlag, Köln 1988

192. Πρβλ. Wycoff, J., *Gedanken - Striche. Auf neue Ideen kommen, Probleme lösen mit Mind Mapping*, Ang. Kinesiologie, Fr. 1993, Zielke, W., *Handbuch Lern-Denk-Arbeitstechniken*, mvg Verlag Landsberg, 1988

193. Πλάτων, Κρατύλος 402α

194. Πρβλ. Fuchs, H. u.a., *Bessere Lernmethoden*, Orbis Verlag München, 1994, Kaiser, A., *Lernen durch Lernen des Lernens*, in: Hempel, Marlies (Hrsg.): *Lernwegeder Kinder*. Baltmannsweiler: Schneider 1999, Keller, G., *Studiertechniken*, Verlag Karl Heinrich Bock, Bad Honnef, 1983



Η χρήση της μεθόδου

Η χρήση της μεθόδου είναι ποικίλη:

1. Προκειμένου να γράψουμε μια εργασία, για την οποία θα χρειαστεί να διαβάσουμε έναν αριθμό βιβλίων, μπορούμε με κάθε γραφική παράσταση που θα φτιάξουμε με τη μέθοδο Mind-Map, να παραθέσουμε το κάθε βιβλίο που διαβάσαμε, σημειώνοντας τα σημαντικότερα στοιχεία του
2. Η ίδια μέθοδος μπορεί να μας χρησιμεύσει να συλλέξουμε ιδέες, οι οποίες χάρη της μεθόδου ταξινομούνται αμέσως. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορούμε να συντάξουμε εκθέσεις που έχουν την εξής γενική μορφή:
 - στη μέση γράφουμε το θέμα
 - από το θέμα ξεκινούν διάφορες διακλαδώσεις για τα σημαντικότερα από τα υπό-θέματα
 - από αυτές τις διακλαδώσεις ξεκινούν νέες με διαφορετικές ιδέες για κάθε υπό-θέμα

Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορούμε να:

- έχουμε από την πρώτη κιόλας στιγμή μια καθαρή δομή για την έκθεση που θα γράψουμε.
 - οι σκέψεις μας μπορούν να διαρθρωθούν στις διάφορες διακλαδώσεις
 - η εποπτεία και επισκόπηση της κάθε διακλάδωσης μας βοηθά να παράγουμε νέες ιδέες
 - και αν διαπιστώσουμε ξαφνικά ότι δεν έχουμε άλλες ιδέες, μπορούμε να κάνουμε ένα διάλειμμα και ύστερα από την εποπτεία της καθαρής δομής που έχουμε δημιουργήσει να επανέλθουμε και πάλι στο θέμα αν προκύψει κάτι νέο.
3. Συνοπτικά με ένα Mind-Map μπορεί κανείς μεταξύ άλλων:
 - να σχεδιάσει το εξελικτικό σχέδιο του μαθήματος
 - να φτιάξει το πρωτόκολλο μιας συζήτησης στην τάξη ή σε μια ομάδα εργασίας
 - να αναλάβει το σχεδιασμό ενός προγράμματος
 - να τεκμηριώσει τα αποτελέσματα εργασίας μιας μικρής ομάδας
 - να σημειώσει λέξεις-κλειδιά για μια ομιλία
 - να οργανώσει τη διάταξη ενός υλικού που αφορά σε ένα πρόβλημα που θα συζητηθεί
 - να σημειώσει τα στοιχεία περιεχομένου και γλώσσας κατά την εξέταση κειμένων

Κριτική

Ένα μειονέκτημα της μεθόδου είναι ότι πρέπει κανείς αρχικά να συνηθίσει σ' αυτή τη μορφή γραφικής παράστασης των σημειώσεων. Γι' αυτό και κάποιοι άνθρωποι δύσκολα αποδέχονται τη μέθοδο. Τα Mind-Map φαίνονται με την πρώτη ματιά μη κατανοητά και μπερδεμένα. Το περιεχόμενό τους, όμως, είναι οργανωμένο και έχει μια συγκεκριμένη μορφή, αλλά μόνο το πρόσωπο που το έχει συντάξει μπορεί να χρησιμοποιήσει το συνειρμό των λέξεων-κλειδιών.

Έχει υποστηριχτεί, επίσης, η άποψη ότι τα Mind-Map είναι ίσως χρήσιμα και ακίνδυνα μόνο για μια γρήγορη διατήρηση κάποιας λίστας και τίποτα περισσότερο. Κα-



τά την Maria Beyer, η οποία διευθύνει το κέντρο του Αμβούργου της Γερμανίας, αυτό συμβαίνει όταν κανείς δεν έχει διδαχθεί σε σωστά και γνήσια σεμινάρια τη γραφική παράσταση της μεθόδου Mind-Map¹⁹⁵.

Βιβλιογραφία

- Arbeitsgemeinschaft Lernmethodik, (1980).** Gewusst wie, Deutscher Sparkassenverlag Gmbh Stuttgart
- Beyer, Maria, (1995).** Trendkompetenz: Mit Mind-Mapping zur Lernenden Organisation, in: Trends Wegweiser in die Zukunft, VBU Bonn
- Buzan, Tony, (1997).** Speed Reading, Schneller lesen, mehr verstehen, besser behalten, MVG
- Buzan, Tony, (1999).** Power Training: Das Tony Buzan Training. Besser denken, Mehr behalten, Neues leichter aufnehmen, MVG
- Buzan, Tony, (1974).** Use Your Head, London BBC
- Capek, Peter, (2000).** Mind Mapping, Überreuter Wirt. Verl.
- Czichos, Reiner, (1993).** Creaktivität & Chaos-Management, München/Basel
- Fuchs, Helmut u.a., (1994).** Bessere Lernmethoden, Orbis Verlag München
- Gudjons, Herbert, (1995).** Unterrichtsstoff darbieten – Hilfen zur wirksamen Präsentation. Regeln für die Darbietung, den Einsatz von Bildern und sieben praktische Hilfen, in: L-S-U September, C2.4, Raabe-Verlag
- Hertlein, Margi, (1997).** Mind Mapping. Die kreative Arbeitstechnik. Spielerisch lernen und organisieren, Rowohlt TB-Verlag
- Kaiser, Astrid, (1999).** Lernen durch Lernen des Lernens, in: Hempel, Marlies (Hrsg.): Lernwegeder Kinder. Baltmannsweiler: Schneider
- Keller, Gustav, (1983).** Studiertechniken, Verlag Karl Heinrich Bock, Bad Honnef,
- Kirckhoff, M., (1988).** Mind-Mapping, Berlin
- Kunert, Kristian, (1997).** Neue Lernmethoden für pädagogische Berufe, Schneider Verlag Hohengehren Gmbh Baltmannsweiler,
- Kirckhoff, Mogens, (1992).** Mind-Mapping, Gabal Verlag Bremen
- Langeveld, M. J., (1951).** Einführung in die Pädagogik, Stuttgart
- Lassahn, R., (1983).** Pädagogische Anthropologie – Eine historische Einführung, Heidelberg
- Lipp, U., (1994).** Mind-Mapping in der Schule, in: Pädagogik, H. 10, S. 22-26
- Metzig, Werner, (1982).** Lernen zu lernen, Springer Verlag, Berlin, u. a.
- Morris, Steven, (1999).** Smith, Jane, Kreative Mind Mapps in 7 Tagen, MVG

195. Πρβλ. Beyer, M., *Trendkompetenz: Mit Mind-Mapping zur Lernenden Organisation*, in: Trends Wegweiser in die Zukunft, VBU Bonn 1995, Morris, S., *Smith, Jane, Kreative Mind Mapps in 7 Tagen*, MVG 1999, Nagel, K., *Erfolg durch effizientes Arbeiten, Entscheiden, Vermitteln und Lernen*, 6 Aufl., München, Wien: Oldenburg – Verlag 1992



- Nagel, Kurt, (1992).** Erfolg durch effizientes Arbeiten, Entscheiden, Vermitteln und Lernen, 6 Aufl., München, Wien: Oldenburg – Verlag
- North, Varda, (1997).** Tony Buzan, Mind - Mapping. Der Schlüssel für deinen Erfolg, Wien
- Pohl, Wolfgang, (1996).** Das Lernen lernen, Mitschrift und Mitarbeit, Gymnasium Wildeshausen
- Siewert, S., (1988).** Studium, Examen erfolgreich bestehen, Hays Verlag, Köln
- Stanek, Wolfram, (1999).** Tony Buzan, Memory power. Die Gebrauchsanweisung für ihre Gehirn, Augustus Vrl.
- Thiel, Albert, (1988).** Karriereziele verwirklichen, mi moderne Industrie Verlag, Landsberg am Lech
- Wycoff, Joyce, (1993).** Gedanken - Striche. Auf neue Ideen kommen, Probleme lösen mit Mind Mapping, Ang. Kinesiologie, Fr.
- Zielke, Wolfgang, (1980).** Handbuch Lern-Denk-Arbeitstechniken, modern Verlags Gmbh München
- Zielke, Wolfgang, (1988).** Handbuch Lern-Denk-Arbeitstechniken, mvg Verlag Landsberg

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

<http://www.capek.com>

<http://www.mindmap.de>

<http://www.mindman.com>

<http://www.uni-sb.de/phulfak/fb6/ezw/abteil/lehr/concept/emaplink.html>

<http://www.marketsoft.de/mindmanager/de/index.htm>

<http://www.home.t-online.de/home/werner.otflik/mindmap.htm>

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ματσαγγούρας, Η., (1998).** Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β΄, Στρατηγικές διδασκαλίας, Αθήνα
- Νικολάου, Σ.-Μ.,** Μαθαίνω να μαθαίνω: Ο ρόλος των σημειώσεων και της συνεργασίας για τη μαθησιακή διαδικασία, περ. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, (υπό δημ.)
- Νικολάου, Σ.-Μ., (2000).** Παιδαγωγικές Κατευθύνσεις στις Πρωτογενείς Παιδαγωγικές Ομάδες, Περ. Εκπαιδευτική Ρότα 8, σελ.20-23
- Παπανούτσος, Ν., (1997).** Φιλοσοφία και Παιδεία, Αθήνα
- Παπάς, Α., (1999).** Σχολική Παιδαγωγική, Αθήνα
- Ράπτης Α.- Ράπτη Α., (2001).** Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορικής, τ. Α΄ και Β΄, Αθήνα



Αναλυτικό Πρόγραμμα: τροποποίηση του με εφαρμογή διδασκαλίας - Project

*Φ. Ντόγκα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
του Πανεπιστημίου Πατρών*

*Ι. Σπινθουράκη, Επίκ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Πατρών*

Περίληψη

Αναμφισβήτητο το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί θεμελιώδη λίθο στην όλη διαδικασία της εκπαίδευσης. Τα ερωτήματα που γεννιούνται είναι εάν το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα δέχεται παρεμβολές από τον εκπαιδευτικό και εάν ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακάμψει ή να επεκταθεί σε ορισμένες θεματικές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων.

Στο παραπάνω ερώτημα επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση με την εφαρμογή μελέτης – Project. Για το λόγο αυτό θα αναφερθούμε στην προσωπική εμπειρία που προσέφερε η διδασκαλία Project η οποία διεξήχθη στην Τετάρτη τάξη δημοτικού σχολείου Πατρών. Τα αποτελέσματα εφαρμογής αυτής της μεθόδου είναι σημαντικά: ο ερευνητής - δάσκαλος ανακαλύπτει καινούργιες έννοιες και προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών ώστε να αναζητήσουν μόνοι τους τη γνώση, αναπτύσσεται πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών ενώ ο διάλογος που καλλιεργείται μέσα από τέτοιου είδους διαδικασίες συμβάλλει στη δημιουργία φιλικού κλίματος στο σχολικό χώρο.

Εισαγωγή

Εξετάζοντας το χώρο της εκπαίδευσης προκύπτουν βασικά ερωτήματα τα οποία απαιτούν συζήτηση και λύσεις. Είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς σήμερα πως το σχολείο δεν καλείται πια να μεταδώσει μόνο θεωρητικές ή και πρακτικές γνώσεις. Καλείται, επίσης, αφενός να εφοδιάσει τα άτομα με όλες εκείνες τις αξίες και ικανότητες που απαιτούνται για την ένταξη τους σε έναν κοινωνικό χώρο, και, αφετέρου, να διασφαλίσει το δικαίωμα στη διαφορετική άποψη, ανεκτικότητα και σεβασμό στο διαφορετικό.

Έτσι, γίνεται κατανοητό, πως το εκπαιδευτικό σύστημα μεταβάλλεται σε "δυναμικό εκπαιδευτικό σύστημα" (Beernaet Y. 1996), συνεπώς πολλαπλασιάζονται οι απαιτήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και αναβαθμίζεται η σημασία και το κύρος του.

Τα τελευταία χρόνια πάρθηκαν αναμφισβήτητα σημαντικά μεταρρυθμιστικά μέτρα εξωτερικής και εσωτερικής μεταρρύθμισης του σχολικού χώρου. Συστατικό στοιχείο και βασικότατη πτυχή της εσωτερικής μεταρρύθμισης είναι η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο των συντακτών του, αλλά και των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων γιατί αποτελεί θεμελιώδη λίθο στην όλη διαδικασία της εκπαίδευσης. Από τη μελέτη που διεξήχθη θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απάντηση στο βασικό ερώτημα κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος ή δέσμιος του Αναλυτικού Προγράμματος, στηριζόμενοι σε παρουσίαση πρακτικής άσκησης - project.



Σύμφωνα με τα ευρήματα μιας συναφούς με το προς εξέταση θέμα έρευνας, διαπιστώθηκε ότι από το σύνολο των δασκάλων που απάντησαν σε σχετικό ερωτηματολόγιο στάσεων, ποσοστό 44% επιδοκιμάζει την άποψη ότι κύρια υποχρέωση του εκπαιδευτικού είναι να συμβουλευεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ενώ ένα ποσοστό 18% δήλωσε ότι διστάζει να επιδοκιμάσει ή αποδοκιμάσει την παραπάνω άποψη. Παρατηρείται δηλαδή ότι το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί τρόπον τινά ως νόμος του κράτους, ως μεσολαβητικός κρίκος ανάμεσα στην πολιτεία και το εκπαιδευτικό σώμα (Χιωτάκης Στ. 1993).

Εμείς προκειμένου να ανάγουμε συμπεράσματα θα αναφερθούμε στην εμπειρία που προσέφερε η διδασκαλία με τη μέθοδο project που παρουσιάστηκε σε μαθητές της τετάρτης τάξης δημοτικού σχολείου Πατρών κατά το Ακαδημαϊκό έτος 1998-99.

Αναλυτικό Πρόγραμμα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

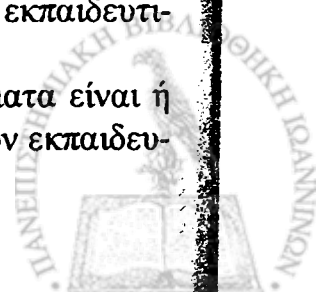
Με τον όρο Αναλυτικό Πρόγραμμα εννοούμε όλες τις δραστηριότητες, τις εμπειρίες και τις ενέργειες που έχουν προγραμματιστεί, με σκοπό να προκαλέσουν τη μάθηση και να συμβάλλουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών. Σημειώνουμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα καθορίσει τα πλαίσια των διαφόρων παιδαγωγικών κατάστασεων, τη διδακτέα ύλη, τα μέσα διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό, τα είδη μάθησης, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις μαθητικές δραστηριότητες κ.α (Φλουρή Γ.Σ. 1984).

Σύμφωνα με την κοινότερη αντίληψη το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του πράξη, ένα εργαλείο που του χρησιμεύει ως επαγγελματική πυξίδα και του λέει τι και πότε πρέπει να κάνει κάτι. Γι' αυτό πολλές φορές ο όρος "πρόγραμμα διδασκαλίας" χρησιμοποιείται ως συνώνυμος του Αναλυτικού Προγράμματος.

Στο επίπεδο του σχολείου το Αναλυτικό Πρόγραμμα βοηθά τον εκπαιδευτικό στον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας. Σε οποιαδήποτε μορφή βέβαια το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αποτελεί και δεν προτίθεται να λειτουργήσει ως σύνολο διδακτικών συνταγών για τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, τα Αναλυτικά Προγράμματα θέτουν κάποιους περιορισμούς στην ελευθερία του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι διαγράφουν το πλαίσιο της εργασίας του, πλαίσιο το οποίο ασφαλώς δεν μπορεί να αγνοήσει. Είναι βέβαια γνωστό ότι η "παιδαγωγική αυτονομία" του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως αντίδοτο των δεσμεύσεων του Αναλυτικού Προγράμματος, ωστόσο δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί συστηματικά, αγνοώντας ή και ερχόμενος σε αντίθεση προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Βρεττού Γ.Ε. - Καψάλη Α.Γ. 1997).

Ως προς το σχεδιασμό και την οργάνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα συχνά προσφέρουν ανεπαρκείς μεθοδολογικές υποδείξεις στον εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία συγκεκριμένων περιεχομένων και την επίτευξη καθορισμένων σκοπών. Κατ' αυτό τον τρόπο του παρέχουν βέβαια μεγάλα περιθώρια ελευθερίας ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος. Σε πολλές περιπτώσεις όμως αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αφήνεται αβοήθητος στο δύσκολο εκπαιδευτικό του έργο, ιδιαίτερα όταν είναι αρχάριος.

Στο σημείο αυτό γεννιέται το ερώτημα εάν τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι ή θα πρέπει να είναι αυστηρά προκαθορισμένα ή να παρέχουν ελευθερία στον εκπαιδευ-



τικό. Πριν επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στο ερώτημα αυτό ας δούμε τη σημασία των εκπαιδευτικών σκοπών. Οι γενικοί σκοποί κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί ολόκληρη η διαδικασία που γίνεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών στη βαθμίδα αυτή. Όπως οι γενικότεροι, έτσι και οι επιμέρους σκοποί κάθε βαθμίδας αποτελούν συνάρτηση των πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών, θρησκευτικών και ιστορικών συνθηκών της κάθε χώρας και καθορίζουν την κατεύθυνση που επιθυμεί η εκάστοτε κυβέρνηση να δώσει στην εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί σκοποί βέβαια διαφέρουν από χώρα σε χώρα καθώς και τα κριτήρια που τους διαμορφώνουν. Μέσα από τους σκοπούς της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης και τους τρόπους που χρησιμοποιούνται για να υλοποιηθούν αυτοί, επιδιώκονται κοινοί στόχοι για τα μαθητεύόμενα άτομα. Η ύπαρξη κοινών σκοπών και στόχων δε σημαίνει ότι όλοι οι άνθρωποι που μορφώνονται με το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα μαθαίνουν τα ίδια πράγματα και αποκτούν τις ίδιες συμπεριφορές. Όπως είναι γνωστό, υπάρχουν διαφορές στην ικανότητα μάθησης του κάθε ατόμου, οι οποίες προσδιορίζονται τόσο από βιολογικές του καταβολές, όσο κι από την επίδραση του διαφορετικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει ο καθένας.

Από το ιδεώδες της αγωγής ("ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες") που διαγράφει το Σύνταγμα (άρθρο 16, παρ. 2) και τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης που καθορίζει ο Νόμος 1566/85, προκύπτει ότι η εκπαίδευση αποβλέπει: α) στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και β) στην αγωγή του ατόμου ως μέλος της κοινωνίας (Καψάλη Α. 1984).

Τη σημερινή εποχή που το σχολείο αμφισβητείται ως πομπός γνώσεων και πηγή πληροφοριών, αναμένεται να μεταβάλλει τους σκοπούς του και να τους προσαρμόσει στις απαιτήσεις των καιρών. Το σχολείο θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τον παιδαγωγικό του ρόλο και να παραιτηθεί από την αποκλειστική μετάδοση και αναπαραγωγή γνώσεων.

Τα προβλήματα που διατυπώνονται μετά την προσθήκη των νέων στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι δύο: το πρόβλημα της επιλογής και αυτό της διάταξης των περιεχομένων.

Για την αντιμετώπιση του προβλήματος της πληθώρας της ύλης έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορες προτάσεις όπως η αρχή της "σφαιρικότητας" σύμφωνα με την οποία ο μαθητής διδάσκεται όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις ώστε να σχηματίσει σφαιρική εικόνα του αντικειμένου που εξετάζεται (Herbart 1806). Σύμφωνα με την αρχή "θάρρος στα κενά" υποστηρίζεται ότι πρέπει να περικοπούν ορισμένα περιεχόμενα, ώστε να υπάρξει δυνατότητα εμβάθυνσης στα περιεχόμενα που θα θεωρηθούν σημαντικά (Comenius 1657). Η "παραδειγματική διδασκαλία" της οποίας κύριος εκπρόσωπος θεωρείται ο M. Wagensch, στηρίζεται στη διδασκαλία συγκεκριμένων παραδειγμάτων, δηλαδή γνώσεων αντιπροσωπευτικών μιας ευρύτερης περιοχής.

Από την άλλη μεριά, ως προς τις μεθόδους επιλογής των περιεχομένων διδασκαλίας, τα κριτήρια επιλογής βρίσκονται σε άμεση σχέση με τα κριτήρια επιλογής των σκοπών της εκπαίδευσης.



Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης δεν θα προβούμε σε αξιολόγηση του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός που έχει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα στη διάθεσή του και γνωρίζει τη διαδικασία σύνταξής του και τους στόχους που εξυπηρετεί, πρέπει να είναι σε θέση ν' αξιολογεί το βαθμό χρησιμότητάς του και τον τρόπο λειτουργίας του.

Παρέμβαση του εκπαιδευτικού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μέθοδος project

Επιγραμματικά αναφέρουμε ότι λέγοντας project εννοούμε έναν τρόπο ομαδικής διαδικασίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι οι μαθητές της σχολικής τάξης και η ίδια διαδικασία διαμορφώνεται και διεξάγεται απ' όλους όσοι συμμετέχουν. Ανάλογα με το χρόνο που απαιτεί η διεξαγωγή τους διακρίνονται σε μικρά, μέτρια και μεγάλα (Frey K. 1986).

Το υλικό επεξεργασίας για το project μπορεί να συλλεχθεί είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές. Αν και δίνεται η εντύπωση ότι η επιστημονικότητα της πορείας του σχεδίου έρευνας είναι πολύ απαιτητική για μικρούς μαθητές, εντούτοις μπορεί να εφαρμοστεί και σε παιδιά δημοτικού σχολείου, των οποίων μάλιστα είναι η πιο αγαπημένη μέθοδος εργασίας (Πηγιάκη, 1991).

Σκοπός του σχεδιασμού και υλοποίησης του project στα πλαίσια διεξαγωγής πρακτικών ασκήσεων των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων είναι να αυτενεργήσει ο φοιτητής - μελλοντικός δάσκαλος ως προς τον τρόπο παρουσίασης και διδασκαλίας στους μαθητές μιας θεματικής περιοχής που παρουσιάζει κατ' αυτόν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτή η θεματική ενότητα πρέπει να αποτελεί μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος ή να μπορεί να ενταχθεί σε αυτό.

Στο σημείο αυτό διερωτόμαστε εάν και κατά πόσο η εκπόνηση μιας τέτοιας μελέτης - project αποτελεί θετική εμπειρία για τον εκπαιδευτικό και για τους μαθητές στους οποίους παρουσιάζεται μια τέτοια εργασία, εάν διαμορφώνεται θετικά η σχέση ανάμεσα στο μελλοντικό δάσκαλο και τους μαθητές και φυσικά εάν το σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα επιτρέπει παρεκτροπές και παρεμβάσεις της διδακτέας ύλης από τον εκπαιδευτικό, όταν ο ίδιος το κρίνει αναγκαίο.

Το σημερινό σχολείο συχνά ενδιαφέρεται για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης μπαίνοντας σε μια διαδικασία "κνηγιού της ύλης", παραγνωρίζοντας συγχρόνως ότι η κατοχή της γνώσης που συσσωρεύεται μεταδιδόμενη από το δάσκαλο στο μαθητή, δε διαρκεί. Πέρα από αυτά η καθημερινή σχολική τελετουργία ενισχύει τη μονοδιάστατα γραμμική - αναλυτική σκέψη, ενώ σε πολλές περιπτώσεις αδιαφορεί για την ολιστική, το δημιουργικό βίωμα και τη φαντασία, οδηγώντας στην εξάρτηση και την ανευθυνότητα. Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως στο σημερινό σχολείο δεν υπάρχουν περιθώρια εναλλακτικής δράσης.

Η εκτενέστερη παρουσίαση ενός θέματος που παρουσιάζει ενδιαφέρον κατά την προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού και που εντάσσεται στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος, δίνει τη δυνατότητα παρέκκλισης από το αυστηρά καθορισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και θέτει τις βάσεις μιας πιο ανθρώπινης επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.



Μεθοδολογία, σχεδιασμός και υλοποίηση του project

Για την επιλογή του project που παρουσιάστηκε σε μαθητές της Γ' τάξης δημοτικού σχολείου Πατρών με θέμα «Αντικείμενα και συνήθειες της καθημερινής ζωής στην ελληνική παραδοσιακή οικογένεια» αποφασιστικό ρόλο έπαιξε το κείμενο «Στο μουσείο λαϊκής τέχνης» του αναγνωστικού «Η γλώσσα μου» (τ. 1) της Γ' δημοτικού.

Στην προσπάθειά περιγραφής του project θα αναφερθούμε στα σημαντικότερα βήματα διδασκαλίας που ακολουθήθηκαν καθώς και στα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν. Η παρουσίαση του διήρκεσε τρεις διδακτικές ώρες. Πρόκειται για ένα project μικρής χρονικής διάρκειας λόγω του περιορισμένου διδακτικού χρόνου που διατίθεται σε ανάλογες παρουσιάσεις. Αρχικά, προηγήθηκε μια γενική εισαγωγή σχετικά με το θέμα το οποίο θα διαπραγματεύονταν εν συνεχεία ο φοιτητής –μελλοντικός εκπαιδευτικός και οι μαθητές. Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε 18 ερωτήσεις ενός προτέστ αυτοσχέδιου (του ερευνητή) για να εξακριβωθεί εάν είχαν γνώση των όσων πρόκειται να διδαχθούν. Το προτέστ αυτό ήταν ικανό να τροποποιήσει το σχέδιο παρουσίασης του φοιτητή - μελλοντικού εκπαιδευτικού αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό για το λόγο ότι όσες γνώσεις κι αν έχουν οι μαθητές για οποιοδήποτε θέμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει ακόμα περισσότερες με διάφορους πρωτότυπους τρόπους. Μετά από μια σύντομη ανασκόπηση των προτέστ, ακολούθησε η προβολή σλάιντς, τα οποία εικόνιζαν, κυρίως, αντικείμενα και εργαλεία από την προβιομηχανική εποχή έως το μεσοπόλεμο. Πολλά από αυτά εκτίθενται στο Λαογραφικό Μουσείο της Πάτρας. Κατά την προβολή τους, οι μαθητές ανέφεραν ότι γνώριζαν για καθένα από αυτά και ο φοιτητής έδωσε τις αναγκαίες επιπρόσθετες πληροφορίες.

Ακολούθησε η αναφορά σε μια από τις σημαντικότερες "γυναικείες" ασχολίες, την ύφανση στον αργαλειό. Οι μαθητές είδαν τα σημαντικότερα σύνεργα και εξαρτήματα που τον απαρτίζουν και συζητήθηκε ο τρόπος χειρισμού του.

Για να μπορέσουν ωστόσο οι μαθητές να δουν από κοντά ένα ομοίωμα αργαλειού, τους παρουσιάστηκε αμέσως μετά την προβολή των σλάιντς ένας μικρός χειροκίνητος αργαλειός όπου όλοι οι μαθητές θα ύφαναν με τη σαίτα. Πριν πάρει τέλος αυτή η διδασκαλία ήταν ανάγκη ο φοιτητής - μελλοντικός εκπαιδευτικός να γνωρίσει εάν οι στοχοί διδασκαλίας που είχε θέσει πριν την παρουσίαση του θέματός του, επιτεύχθηκαν. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι τρόποι αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός έπρεπε στο σημείο αυτό να είναι προσεκτικός ώστε μη δημιουργήσει την εντύπωση εξέτασης, των όσων διδάχθηκαν, στους μαθητές.

Το μετατέστ αυτό στη συγκεκριμένη περίπτωση αποτέλεσε μία κατασκευή με τη μορφή κολάζ. Έτσι, αφού οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ισομελείς ομάδες, σε κάθε ομάδα δόθηκαν τα απαραίτητα σύνεργα (χαρτόνι, κόλλα, ψαλίδι) και έγχρωμες φωτογραφίες, οι οποίες θύμιζαν αυτές που είχαν προδεί οι μαθητές με τη μορφή σλάιντς. Κάθε ομάδα έχοντας τρία διαφορετικά θέματα από τις υπόλοιπες ομάδες κλήθηκε να επιλέξει τις φωτογραφίες που χαρακτηρίζουν το δικό της θέμα. Αφού έκοψαν και κόλλησαν οι μαθητές τις φωτογραφίες, ονόμασαν τα αντικείμενα που εικονίζονταν. Τέλος, ένα άτομο από κάθε ομάδα παρουσίασε το κολάζ της ομάδας του στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Με την κατασκευή αυτή ολοκληρώθηκε η διδασκαλία ενός μέρους του συγκεκριμένου θέματος.

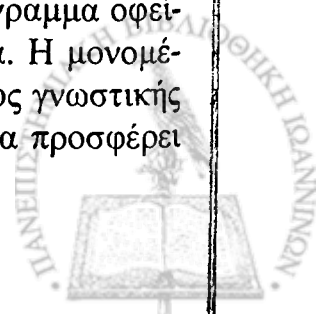


Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Τελειώνοντας την παρουσίαση του project και θέτοντάς το ταυτόχρονα σε αξιολογική βάση, διαπιστώνεται πως πρόκειται για μια μελέτη - έρευνα που ο φοιτητής - μελλοντικός δάσκαλος την ανακαλύπτει συνεχώς κατά τη διάρκεια πραγματοποίησής της. Παράλληλα, προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών ώστε να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις. Ο συνδυασμός των οπτικοακουστικών μέσων ευκολύνει την κατανόηση των μηνυμάτων που μεταδίδει ο εκπαιδευτικός. Η καθημερινή γλώσσα που χρησιμοποιείται, ο διάλογος που προτιμάται ως μορφή επικοινωνίας και η δυνατότητα που παρέχεται στους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα, βοηθά στη δημιουργία ενός ζεστού και φιλικού κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Συγχρόνως, το παιδί μαθαίνει να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και, μέσα από τη συνεργασία και τη δημοκρατική ατμόσφαιρα της τάξης, οικειοποιείται τις δημοκρατικές αξίες και διαμορφώνεται σε ενεργό πολίτη. Τέλος, εφόσον η μέθοδος αυτή είναι διερευνητική και κατά συνέπεια χρησιμοποιούνται υποθέσεις, με την υπόθεση, τη δοκιμή, το λάθος, την εκ νέου δοκιμή και την τελική αξιολόγηση, δηλαδή με τη «μάθηση της πράξης» (learning by doing) ο μαθητής μαθαίνει αξιοποιώντας τη φαντασία του.

Το μεγαλύτερο ίσως ερώτημα που προκύπτει από τη μελέτη αυτή είναι εάν ο εκπαιδευτικός έχει τα χρονικά περιθώρια να εντάξει μέσα στο υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα παρόμοιες τροποποιήσεις. Η έλλειψη χρόνου για ελεύθερη δράση από μέρος του εκπαιδευτικού, είναι γεγονός. Ωστόσο, πολλές θεματικές ενότητες δέχονται συμπίεση χρόνου σε αντίθεση με άλλες που απαιτούν μεγαλύτερη ανάλυση. Όταν ο εκάστοτε εκπαιδευτικός διακρίνει τις ενότητες αυτές, θα έχει τη χρονική ευχέρεια να τις προετοιμάσει και να τις παρουσιάσει εκτενέστερα απ' ό,τι ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Εξάλλου, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να γίνει μέλημα των εκπαιδευτικών η στυγνή και αδιάκοπη συσσώρευση γνώσεων στους μαθητές, αλλά η σωστή και μετρημένη παροχή γνώσεων σε συνδυασμό με τη φροντίδα δημιουργίας συγκροτημένων προσωπικοτήτων.

Οι αρχές που διέπουν ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα βασίζονται στο ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν πρέπει να θεωρείται ως προκαθορισμένο μέχρι και την τελευταία του λεπτομέρεια, ούτε αυστηρά δομημένο και ομοιόμορφο σε όλο το σχολικό σύστημα και για όλους τους μαθητές. Πρέπει να στηρίζεται σε όσα ήδη φέρουν οι μαθητές μαζί τους, όταν έρχονται στο σχολείο, διότι έτσι η διδακτική πράξη θα έχει καλύτερα αποτελέσματα. Τα Αναλυτικά Προγράμματα προσχεδιάζονται με βάση το γνωστικό περιεχόμενο των μαθημάτων και τα όσα διαλαμβάνονται σε αυτά περιστρέφονται συνήθως γύρω από τις ερωτήσεις τι, πότε, ποιος, που και σπάνια αιτιολογούν σε βάθος το γιατί. Επιπλέον, οφείλει να παρουσιάζει την πραγματικότητα όπως είναι χωρίς να επιδιώκει να την ωραιοποιεί. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να παρέχει στους μαθητές στοιχεία από την πραγματική ζωή κι απ' όλα τα κοινωνικά στρώματα, από όλες γενικά τις κατηγορίες μαθητών που φοιτούν στο σχολείο. Τέλος, το Αναλυτικό Πρόγραμμα οφείλει να δίνει εξίσου έμφαση στο γνωστικό και στο συναισθηματικό τομέα. Η μονομέρεια του παρελθόντος, με την αποκλειστική σχεδόν έμφαση στους στόχους γνωστικής φύσης, πρέπει να εκλείψει. Πρέπει, δηλαδή, το Αναλυτικό Πρόγραμμα να προσφέρει



στο μαθητή πέρα από τις γνώσεις και τις ανάλογες δεξιότητες καθώς και όλα εκείνα τα εφόδια που θα του είναι χρήσιμα για την αντιμετώπιση του μέλλοντός του (Φλουρή, 1992).

Κοντολογίς, ο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει τη δυνατότητα παρέμβασης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά για να καρποφορήσει μια τέτοια παρέμβαση στο μαθητικό πληθυσμό απαιτείται πέρα από το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού αυστηρό χρονοδιάγραμμα και επιλογή ενδιαφερουσών θεματικών ενοτήτων προς ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός, σαφώς δεν έχει τη δυνατότητα, κυρίως λόγω περιορισμένου διδακτικού χρόνου, να χρησιμοποιεί τη μέθοδο project σε τακτά χρονικά διαστήματα στο σχολικό χώρο, αλλά όταν ο ίδιος κρίνει ότι μια τέτοια παρέμβαση του επιτρέπεται η διδακτική διαδικασία παύει να είναι βαρετή και καταναγκαστική όπως πολλές φορές καταντά η στείρα μετάδοση γνώσεων.

Βιβλιογραφία

- Dottrens, R. (1994).** Παιδαγωγώ και διδάσκω: Η σχολική παιδαγωγική και η ειδική διδακτική του σύγχρονου Δημοτικού σχολείου. UNESCO για την Ελλάδα, Εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα
- Frey K. (1986).** Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Εκδ. Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Γεώργια Δημ. (1995).** "Κοινωνική ψυχολογία" (Τόμος β'), Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Ζευκιλή Α.Χ. (1990).** Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Κοσμόπουλου Αλ. (1994).** Ψυχολογία και Οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας, Εκδ. Μ.Π.Γρηγόρης, Αθήνα
- Κοσμόπουλου Α. (1983).** Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Κοσσυβάκη Φ. (1994).** Διδασκαλία. Ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις, (τόμος Ι), Εκδ. Σμυρنيωτάκης, Αθήνα
- Κουλαϊδή Β. (1994).** Επιστημολογία και κατασκευή Αναλυτικών Προγραμμάτων: Η επιλογή περιεχομένου για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 75, σελ. 22-29
- Λάμνια Κ., Τσατσαρώνη Α. (1999).** Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών, Σύγχρονη εκπαίδευση, τ.104, σελ. 70-77
- Ματσαγγούρας Η. (1997).** Στρατηγικές διδασκαλίας, από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Μαυρογιώργου Γ. (1984).** Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα: Στο: Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π.(επιμ): Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ. 135-145
- Μελά - Παπαδοπούλου Β. (1999).** Το παραπρόγραμμα: η αθέατη πλευρά του σχολικού προγράμματος, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.106, σελ. 69-77



- Maurice Debesse - Gaston Mialaret (1985).** "Οι παιδαγωγικές επιστήμες" Παιδαγωγική ψυχολογία, (τόμος 5), Εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα
- Νόβα - Καλτσούνη Χ. (1996).** Κοινωνικοποίηση: Η γεύση του κοινωνικού υποκειμένου, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Νούτσου Χ. (1983).** Διδακτικοί στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα, Δωδώνη, Αθήνα
- Ξωχέλλη Παν. (1989).** Η προβληματική του Curriculum. Μια κριτική προσέγγιση, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 11, σελ. 161-171
- Ξωχέλλη Παν. (1992).** Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης, Εισαγωγή στην παιδαγωγική, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Παπούλια - Τσελέπη Π. (1994).** Στοχαστικοκριτική διδασκαλία: Θεωρία και πράξη. Πάτρα: Εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών
- Πετρουλάκη Ν. (1992).** Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Πηγιάκη Π. (1991).** Θεωρία και πράξη της προοδευτικής αγωγής, Σχολείο και ζωή, τ. 2, σελ. 49-69 και τ. 3, σελ. 125-132
- Πηγιάκη Π. (1998).** Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Πολυχρονόπουλος Π. (1985).** Φιλοσοφία της παιδείας: Συνδιαλεκτικές προσεγγίσεις, Αθήνα
- Φλουρή Γ. Στυλ. (1984).** Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Φλουρή Γ. Στυλ. (1992).** Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Χιωτάκης Στ. (1993).** Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Χριστιά Ι. (1982).** Οι διδακτικοί στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διδασκαλία, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 7
- Χρυσοφίδη Κ. (1994).** Βιωματική - Επικοινωνιακή - Διδασκαλία, ή μέθοδος project, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα



Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση μαθητών και μαθητριών να επισκεφτούν μια έκθεση τεχνολογίας

Κώστας Στυλιάδης, Πέτρος Καριώτογλου και Βασίλης Τσελφές,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Α.Π.Θ.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση των μαθητών και μαθητριών του Γυμνασίου να επισκεφθούν μια έκθεση Τεχνολογίας. Η έρευνα βασίζεται στο θεωρητικών μοντέλο για τις στάσεις και την προδιάθεση συμπεριφοράς των Ajzen & Fisbein (2001), σύμφωνα με το οποίο η προδιάθεση ενός υποκειμένου για εμπλοκή με μια συγκεκριμένη πράξη σε συγκεκριμένο τόπο, χρόνο και πλαίσιο επηρεάζεται από τα κέρδη και τις ζημιές που αναμένει να έχει από την πραγματοποίηση της πράξης, από τους σημαντικούς, για το υποκείμενο, τρίτους, τη διάθεση, που έχει, για υπακοή προς αυτούς, καθώς και από την εκτίμηση που κάνει για το αν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτής της πράξης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, ως κέρδος από μια επίσκεψη, αναμένουν γνώσεις χρήσιμες για το μάθημα της Τεχνολογίας, καθώς και συναισθηματικά οφέλη. Την πρόθεσή τους για την πραγματοποίηση της επίσκεψης επηρεάζουν, κυρίως, το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ για το αν θα τα καταφέρουν ή όχι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της, πιστεύουν ότι πρέπει να έχουν προηγούμενες γνώσεις και ενδιαφέρον για μάθηση.

Η γνώση των παραγόντων που διαμορφώνουν την προδιάθεση των μαθητών και μαθητριών έναντι μιας επίσκεψης σε μια έκθεση Τεχνολογίας, εκτιμούμε ότι συμβάλλει τόσο στην καλύτερη οργάνωση των επισκέψεων από το σχολείο και τα μουσεία, όσο και στη διαμόρφωση, από την πλευρά των μαθητών/τριών, συνείδησης τακτικού επισκέπτη ανάλογων εκθέσεων.

Θεωρητικό υπόβαθρο, σκοποί και πλαίσιο της έρευνας

Κάθε χρόνο χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες επισκέπτονται, συνήθως με οργανωμένες επισκέψεις από το σχολείο, μουσεία, ζωολογικούς κήπους και άλλους παρόμοιους χώρους. Οι επισκέψεις αυτές, που ονομάζονται «εκπαιδευτικές», έχουν σκοπό τη γνωριμία των μαθητών/τριών με τα εκθέματα, καθώς και την απόκτηση γνώσεων, συνήθως σχετικών με τα μαθήματα που διδάσκονται. Εκτός από τις οργανωμένες από το σχολείο επισκέψεις, υπάρχει και ένας μικρότερος αριθμός επισκεπτών οι οποίοι, ανάλογα με την ηλικία τους, επισκέπτονται τα μουσεία είτε μόνοι τους είτε με την παρακίνηση και την συνοδεία των γονέων τους. Ανεξάρτητα του τρόπου που πραγματοποιούνται αυτές οι επισκέψεις ο σκοπός τους, τις περισσότερες φορές είναι σχετικός με την μάθηση. Ο τρόπος μάθησης και οι γνώσεις που αποκτούνται σε αυτούς τους χώρους, τους κατατάσσει σε μια άλλη κατηγορία εκπαίδευσης που ονομάζεται «άτυπη εκπαίδευση».

Κατά μια άποψη, ως άτυπη εκπαίδευση θεωρείται αυτή που συμβαίνει εκτός σχολικού πλαισίου, ενώ σύμφωνα με μια άλλη, είναι ίσως προτιμότερο να ορίζουμε την άτυπη εκπαίδευση με τα χαρακτηριστικά της – ελεύθερη επιλογή, μη καθορισμένη αλληλουχία, αυτορρύθμιση, εθελοντική και κοινωνική συμμετοχή – παρά από το γεγονός ότι συμβαίνει εκτός σχολείου.



Γενικά, ως τυπική εκπαίδευση θεωρείται η εκπαίδευση που συμβαίνει σε συγκεκριμένους χώρους (σχολεία) και ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, το οποίο καθορίζεται από ένα Πρόγραμμα Σπουδών / Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ως άτυπη εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί οτιδήποτε γίνεται έξω από αυτά τα πλαίσια, συνήθως σε χώρους εκτός σχολείου. Οι χώροι που μπορεί να θεωρηθεί ότι πραγματοποιείται ή άτυπη εκπαίδευση μπορεί να είναι μουσεία Φυσικών Επιστημών, Κέντρα Φυσικών Επιστημών, ζωολογικοί / βοτανικοί κήποι ή ενυδρεία, μουσεία Φυσικής Ιστορίας, Τεχνικά Μουσεία και άλλοι ανάλογοι χώροι.

Η διάκριση σε αυτούς τους τύπους εκπαίδευσης δεν είναι απόλυτη και τα όρια τους δεν είναι ξεκάθαρα. Βασίζεται περισσότερο στο «που» (σε τι χώρο συμβαίνει) και στο «από ποιόν» (ποιος την προσφέρει). Έτσι, σε κάθε τύπο μπορεί, τελικά, να συνυπάρχουν και οι άλλες μορφές. Ειδικότερα, άτυπη εκπαίδευση μπορεί να συμβεί παντού. Κάθε χώρος, τόπος ή σχέση ανθρώπων μπορεί να λειτουργήσει ως περιβάλλον άτυπης εκπαίδευσης. Ορισμένοι χώροι, όμως, λειτουργούν καλύτερα από κάποιους άλλους ως περιβάλλοντα άτυπης εκπαίδευσης. Άλλοι από αυτούς τους χώρους δημιουργήθηκαν αποκλειστικά για να παρέχουν εκπαίδευση έξω από τα σχολικά πλαίσια. Άλλοι δημιουργήθηκαν για άλλους λόγους και η σχέση τους με την εκπαίδευση προέκυψε αργότερα.

Παρόλο που οι χώροι οι οποίοι θεωρούνται ως περιβάλλοντα άτυπης εκπαίδευσης υπάρχουν και εξελίσσονται παράλληλα με την ανθρώπινη ιστορία, η στενή σχέση τους με την εκπαίδευση εμφανίζεται, κυρίως, τα τελευταία χρόνια. Οι μεγάλες αλλαγές που συντελούνται σε τεχνολογικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο οδηγούν σε αναθεώρηση των παιδαγωγικών απόψεων, όπως ο χώρος, το περιεχόμενο και η διαδικασία προσέγγισης της γνώσης. Στα πλαίσια αυτά ο ρόλος της άτυπης εκπαίδευσης αναθεωρείται, ενώ παράλληλα εξετάζεται η συμπληρωματικότητα τους ως προς τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση. (Καριώτογλου, 2001).

Τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια έγινε μια μεγάλη αλλαγή. Τα μουσεία άρχισαν να αντιμετωπίζουν δύο κύρια ρεύματα: πρώτον την τεράστια αύξηση των επισκεπτών και δεύτερον την αυξανόμενη ανάγκη για παροχή γνώσης και επικοινωνία. Οι δύο αυτοί νέοι συντελεστές οδήγησαν στην ανάγκη μετασχηματισμού τους, στο άνοιγμα των πυλών στο κοινό για ενημέρωση, ψυχαγωγία και εκπαίδευση (Νικηφοράκη, 1996). Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τα μουσεία σε μεγάλη κλίμακα.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων τις περισσότερες φορές απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες, αν δεν δημιουργούνται αποκλειστικά για αυτούς. Αυτό οδηγεί σε μια στενή σχέση μουσείου και σχολείου. Η σχέση σχολείου – μουσείου σήμερα αποκρυσταλλώνεται σε δυο παραδειγματικά μοντέλα. Το πρώτο μοντέλο χαρακτηρίζεται από μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα, που έχουν διαφορετικούς στόχους από αυτούς του σχολείου. Στο δεύτερο μοντέλο, τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων είναι στραμμένα προς το σχολείο και το σχολικό πρόγραμμα και έχουν τη λογική της στήριξης των σχολικών στόχων. Οι μορφές αυτής της σχέσης είναι είτε η επίσκεψη του σχολείου στο μουσείο, είτε η παρουσία του μουσείου στο χώρο του σχολείου. (Ζαφειράκου, 2000).



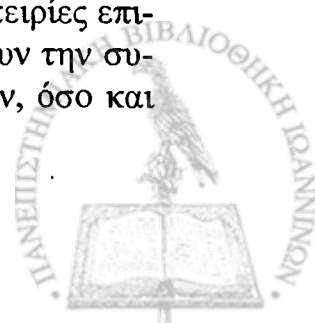
Οι επισκέψεις μπορεί να έχουν τον χαρακτήρα περιήγησης, ξενάγησης ή project και να είναι οργανωμένες ή όχι. Η μεταφορά του μουσείου στο σχολείο μπορεί να είναι ολοκληρωτική, όπως η περίπτωση σχολείων-μουσείων ή συνηθέστερα μερική, με την ανάπτυξη από τα μουσεία δανειστικών υπηρεσιών. Το μουσείο παράγει μουσειο-συσκευές, οργανώνει μετακινούμενες εκθέσεις και με αυτό τρόπο μεταφέρει ένα μέρος του στο σχολείο.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων είναι διαφόρων μορφών. Σύμφωνα με τη Φαρδή (2000), ένα ολοκληρωμένο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα είναι αυτό στο οποίο κάθε παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή με τα αντικείμενα που υπάρχουν σε ένα μουσείο. Το πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να διέπεται από τις βασικές αρχές που διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης και να έχει κάποιους στόχους και επιδιώξεις που οδηγούν το παιδί στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Έτσι έχει μια δομή, που αποτελεί τον κορμό της μεθοδολογικής προσέγγισης στην οποία στηρίζεται, καθώς και τρόπους και υλικά μέσα, που προσαρμόζονται ανάλογα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τη δυναμική της ομάδας τους.

Η στροφή της διδακτικής προς τις θεωρίες και διαδικασίες εποικοδόμησης της γνώσης φαίνεται, επίσης, ότι αρχίζει να επηρεάζει και την παιδαγωγική αντίληψη για τη μάθηση στα μουσεία. Οι αρχικές απόψεις των επισκεπτών για τα φαινόμενα που θα δουν, η απλοϊκή «επιστήμη» τους, επηρεάζει τη διαδικασία προσέγγισης της γνώσης και μέσα στο μουσείο, άρα και τη συντελούμενη σ' αυτό μάθηση. Το μεγάλο ερώτημα είναι, πως μπορούν να ληφθούν υπόψη οι αρχικές ιδέες των επισκεπτών, σε μια διαδικασία που συνήθως δεν περιλαμβάνει διδάσκοντα, αλλά και στην οποία διαδικασία ο επισκέπτης ακολουθεί μάλλον μοναχική πορεία στο δρόμο για τη μάθηση (Καριώτογλου, 2000).

Ο Hein (1997) θεωρεί τη διδασκαλία και μάθηση ως μια σύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται από τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, το ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή, καθώς και τη πολιτιστική του ταυτότητα (cultural screen). Το μοντέλο αυτό αναδεικνύει τους παράγοντες, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία. Π.χ. φαίνεται ότι η διδασκαλία και η μάθηση δεν αφορούν μόνο στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει ο επισκέπτης τα εκθέματα, αλλά και στον τρόπο που αυτά είναι οργανωμένα. Αποτέλεσμα της εποικοδομητικής αυτής προσέγγισης της μάθησης στα μουσεία / αλληλεπιδραστικά κέντρα είναι ότι μπορεί να παραχθούν πολλαπλές ερμηνείες και οι μαθητές πολλές φορές να σχηματίσουν ανορθόδοξα μοντέλα για να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα. Έτσι για να είναι δυνατή η μάθηση από μια έκθεση πρέπει οι μαθητές να κατέχουν ήδη σχετικές γνώσεις και εμπειρίες. Η επίσκεψη τότε θα τις ενισχύσει και θα οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση τους. Δε μπορεί από μόνη της να διδάξει άγνωστες έννοιες (Tuckey, 1992).

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τον επισκέπτη-μαθητή/τρια πριν την επίσκεψη. Από έρευνες (Hein, 1997; Falk & Dierking, 1998) φαίνεται ότι προηγούμενες εμπειρίες επισκέψεων και οι ιδέες που έχει ένας επισκέπτης για την επίσκεψη, επηρεάζουν την συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, τόσο στο τι κάνει σ' αυτήν, όσο και στο γνωστικό και συναισθηματικό αποτέλεσμα της επίσκεψης.



Ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος αποτελεί στοιχείο του «πριν την επίσκεψη» και θεωρούμε ότι περιλαμβάνεται στις «ιδέες του επισκέπτη» για την επίσκεψη, είναι οι στάση και η προδιάθεση ως προς τις επισκέψεις σε μουσεία, που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Επιπλέον, τα μουσεία και τα επιστημονικά κέντρα, ως χώροι ψυχαγωγίας και μάθησης, έχουν μια ιδιαίτερη επιτυχία στο να επηρεάζουν τις στάσεις των επισκεπτών, συμβάλλοντας έτσι στη συναισθηματική, εκτός από τη γνωστική μάθηση. (Ψύλλος & Καριώτογλου, 1996)

Στην έρευνα αυτή, λοιπόν, επιχειρείται να ανιχνευτούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη προδιάθεση των μαθητών/τριων να επισκεφθούν τα μουσεία, με έμφαση στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την προδιάθεση των μαθητών/τριων να επισκεφθούν ένα μουσείο;
- Ποιο το βάρος της επιρροής του κάθε παράγοντα στην προδιάθεση των μαθητών/τριων να επισκεφθούν ένα μουσείο;

Μεθοδολογία και δείγμα.

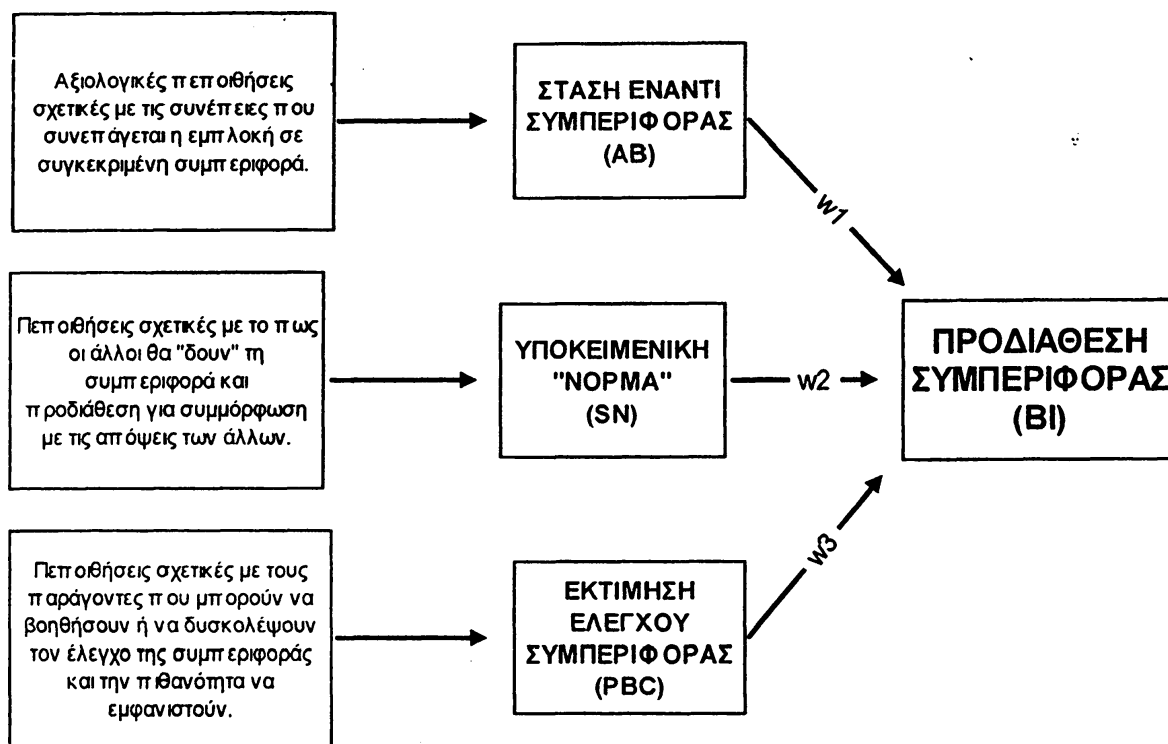
Η έρευνα βασίστηκε στο εξελιγμένο μοντέλο των Ajzen & Fisbein (2001), το οποίο συνθέτει τις προηγούμενες θεωρίες της «Αιτιολογημένης Δράσης (TRA)» και της «Προγραμματισμένης Συμπεριφοράς (TPB)», των ιδίων. Το μοντέλο αυτό επιλέχθηκε γιατί διερευνά τις στάσεις περισσότερο ολοκληρωμένα από άλλα μοντέλα που έχουν προταθεί στο παρελθόν και στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως το κύριο μοντέλο, σήμερα, μελέτης των στάσεων.

Σύμφωνα με το θεωρητικό αυτό μοντέλο (Ajzen & Fisbein 2001, Μπούτσικας κ.α. 1998, Νασιάκου 1999) η συμπεριφορά ενός ατόμου εξαρτάται σημαντικά από την προδιάθεση που έχει ως προς τη συμπεριφορά.. Οι Ajzen & Fisbein θεωρούν ότι αν μελετήσουμε τη προδιάθεση μπορούμε να προβλέψουμε την συμπεριφορά.

Κατά τους Ajzen & Fisbein η προδιάθεση συμπεριφοράς εξαρτάται από:

- Τη «στάση έναντι συμπεριφοράς (AB)», η οποία συντίθεται από τις αξιολογικές πεποιθήσεις που έχει το άτομο σχετικά με τις συνέπειες που συνεπάγεται η εμπλοκή του σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αφορά, δηλαδή, στα κέρδη και στις ζημιές, που αναμένει να έχει το υποκείμενο, αν πραγματοποιήσει αυτή τη συμπεριφορά.
- Την «υποκειμενική νόρμα (SN)», η οποία συντίθεται από τις πεποιθήσεις που έχει το άτομο για το πως οι άλλοι θα «δουν» τη συμπεριφορά του, καθώς και από την προδιάθεση του ατόμου να συμμορφωθεί με τις απόψεις τους.
- Τη «εκτίμηση ελέγχου συμπεριφοράς (PCB)» η οποία αφορά σε πεποιθήσεις σχετικές με παράγοντες (εσωτερικούς ή εξωτερικούς) που μπορούν να ευκολύνουν ή να δυσκολέψουν το άτομο ως προς τον έλεγχο της συμπεριφοράς. Δηλαδή, αν τελικά θα τα καταφέρει σε μια τέτοια περίπτωση.





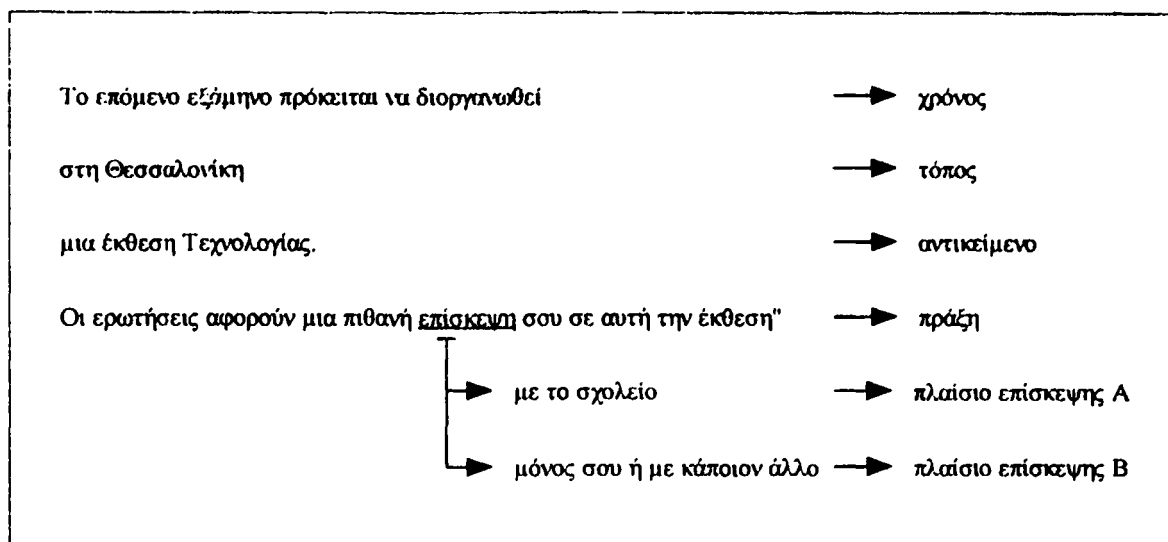
Σχήμα 1. Θεωρία της Προγραμματισμένης Συμπεριφοράς Fishbein και Ajzen (Μπούτσικας κα, 1998)

Έρευνες για τις στάσεις επισκεπτών σε μουσεία και ανάλογους χώρους που σχετίζονται με τις ΦΕ, διεξήχθησαν κυρίως τη δεκαετία του '80. Οι έρευνες αυτές αναφέρονται κυρίως στις στάσεις των επισκεπτών - μαθητών/τριων ως προς τα εκθέματα και τη σχέση των στάσεων των μαθητών/τριων απέναντι στις ΦΕ με την επίσκεψη τους. Έρευνες που βασίζονται στο μοντέλο των Ajzen & Fishbein ερευνούν κυρίως τις στάσεις ως προς τις ΦΕ όπως των Krynowsky, (1988), Butler, (1998) και Ramsen (1998).

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο στάδια. Στο πρώτο έγινε ανίχνευση των σημαντικών παραγόντων-πεποιθήσεων των μαθητών/τριων και στο δεύτερο μετρήθηκε η επιρροή τους στο σχηματισμό της προδιάθεσης της συμπεριφοράς τους.

Η θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς (TPB) υποστηρίζει ότι για να μελετηθούν περισσότερο ολοκληρωμένα και αξιόπιστα οι στάσεις, πρέπει η μελέτη τους να γίνει με δεδομένο το αντικείμενο τους (δηλαδή η πράξη και ο στόχος της υπό μελέτη συμπεριφοράς να είναι συγκεκριμένα) και σε ορισμένο πλαίσιο και χρόνο. Έτσι δημιουργήθηκε ένα υποθετικό γενικό πλαίσιο μέσα από το οποίο οι μαθητές/τριες θα απαντούσαν στο ερωτηματολόγιο. Αυτό συμπυκνώνεται στη διατύπωση του σχήματος 2:





Σχήμα 2. Το γενικό ερώτημα των ερωτηματολογίων

Οι μαθητές/τριες, όμως, μπορεί να επισκεφθούν μια τέτοια έκθεση είτε εντός του σχολικού πλαισίου (οργανωμένη επίσκεψη με το σχολείο), είτε εκτός σχολικού πλαισίου (μια επίσκεψη τους μπορεί να γίνει από τους ίδιους, με τους γονείς τους ή με φίλους τους). Αυτό σημαίνει ότι η επίσκεψη και η στάση των μαθητών/τριων απέναντι σε μια τέτοια επίσκεψη αφορά δύο διαφορετικά πλαίσια. Για τον λόγο αυτό δόθηκαν δύο τύποι ερωτηματολογίων, τα οποία περιελάμβαναν τις ίδιες ερωτήσεις, αλλά το πλαίσιο επίσκεψης ήταν διαφορετικό. Στο ένα (Α-ερωτηματολόγιο) οι μαθητές/τριες απάντησαν, έχοντας υπόψη ως πλαίσιο επίσκεψης «μια πιθανή επίσκεψη με το σχολείο τους», ενώ στο άλλο (Β-ερωτηματολόγιο) το πλαίσιο επίσκεψης ήταν «μια πιθανή επίσκεψη που δεν θα ήταν οργανωμένη από το σχολείο». Η επιλογή μαθητών/τριων για τη συμπλήρωση του Α ή του Β ερωτηματολογίου ήταν τυχαία με τη μόνη φροντίδα οι μισοί να συμπληρώνουν το Α και οι άλλοι μισοί το Β.

Τα ερωτηματολόγια εγκυροποιήθηκαν, ελέγχθηκαν πιλοτικά και απαντήθηκαν, στην πρώτη φάση της έρευνας από 90 και στη δεύτερη φάση από 275 μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίων του Νομού Θεσσαλονίκης.

Αποτελέσματα

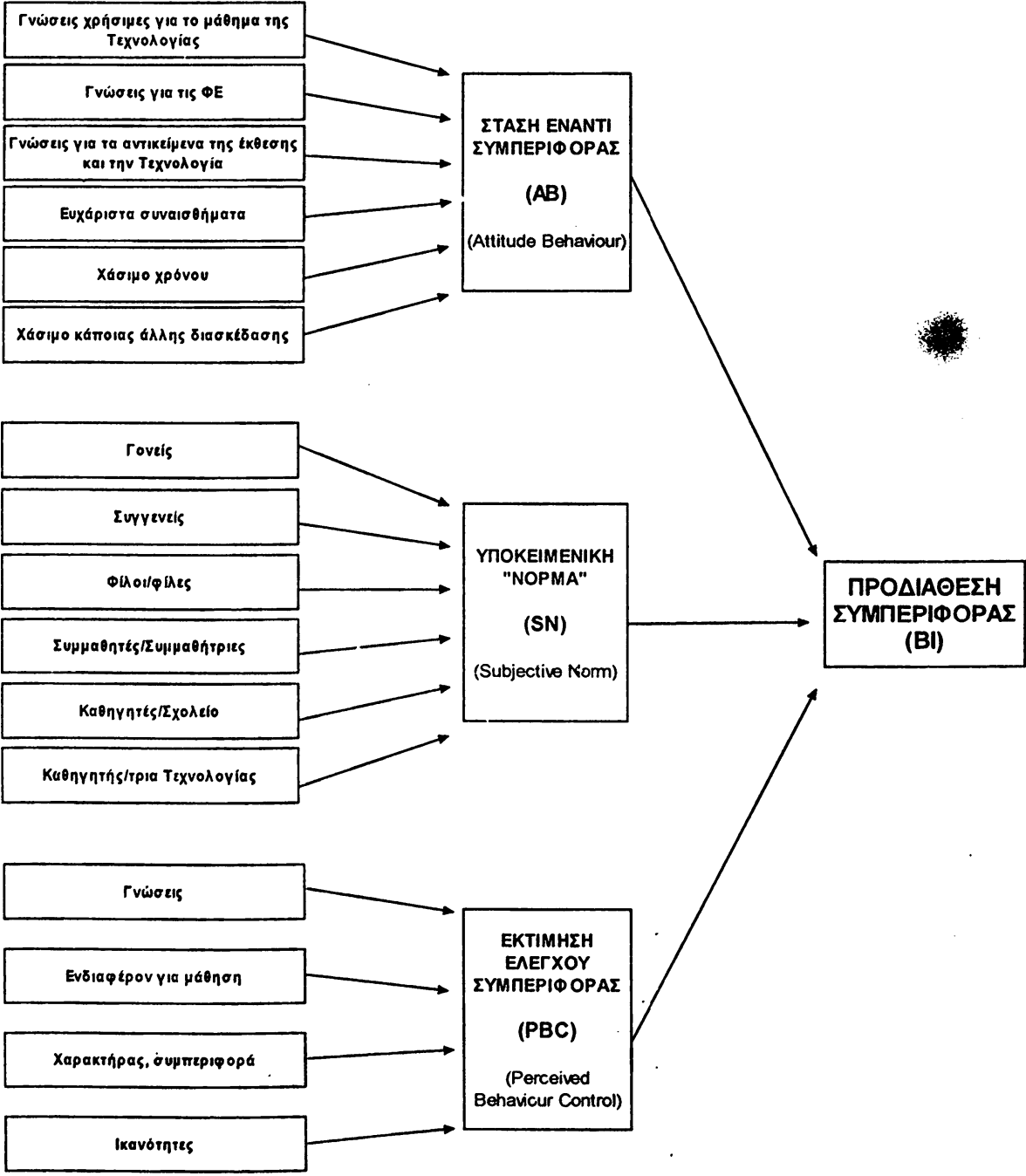
Στην πρώτη φάση οι μαθητές απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις για ανιχνευθούν οι πεποιθήσεις των μαθητών σε κάθε παράγοντα που διαμορφώνει τη προδιάθεση συμπεριφοράς.

Από το ερωτηματολόγιο αυτό προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

- Για τη στάση έναντι συμπεριφοράς: Γνώσεις χρήσιμες για το μάθημα της Τεχνολογίας, Γνώσεις για τις Φυσικές Επιστήμες, Γνώσεις για τα αντικείμενα της έκθεσης και της τεχνολογίας, Ευχάριστα συναισθήματα, Χάσιμο χρόνου, Χάσιμο κάποιου άλλης διασκέδασης



- Για την υποκειμενική νόρμα: Γονείς, Συγγενείς, Φίλοι/ες, Συμμαθητές/τριες, Καθηγητές και γενικά το σχολείο, Καθηγητής/τρια που διδάσκει το μάθημα της Τεχνολογίας
- Για την εκτίμηση ελέγχου συμπεριφοράς: Προηγούμενες γνώσεις, Το ενδιαφέρον για μάθηση, Ο χαρακτήρας συμπεριφορά κατά την επίσκεψη, Ικανότητες. Τα αποτελέσματα αυτά παριστάνονται στο σχήμα 3.



Σχήμα 3. Οι παράγοντες και οι πεποιθήσεις που διαμορφώνουν τη "προδιάθεση συμπεριφοράς (BI)"



Στη δεύτερη φάση της έρευνας αυτές οι κατηγορίες χρησίμευσαν για την κατασκευή του τελικού ερωτηματολογίου, στο οποίο με κλειστές ερωτήσεις επιχειρήθηκε να βρεθεί ποιος παράγοντας επηρεάζει περισσότερο την απόφαση των μαθητών αν επισκεφθούν μια έκθεση τεχνολογίας.

Οι απαντήσεις των μαθητών αναλύθηκαν στατιστικά (με γραμμική παλινδρόμηση) και υπολογίστηκαν τα βάρη των παραγόντων, που διαμορφώνουν τη προδιάθεση συμπεριφοράς για απαντηθεί το πρώτο ερώτημα, και τα βάρη των πεποιθήσεων, που διαμορφώνουν τον κάθε παράγοντα, για να απαντηθεί το δεύτερο ερώτημα.

Η επεξεργασία έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα:

- Η «προδιάθεση συμπεριφοράς (BI)» των μαθητών/τριων ως προς μια επίσκεψη σε μια έκθεση τεχνολογίας παρουσιάζει μια αρκετά υψηλή τιμή, σε όλες τις περιπτώσεις και σε κάθε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες διάκινται θετικά σε τέτοιου είδους επισκέψεις, είτε αυτές πραγματοποιούνται με το σχολείο (περισσότερο θετικοί), είτε χωρίς το σχολείο (λιγότερο θετικοί).

Επειδή στην έρευνα δεν μελετήθηκε η πράξη, δηλαδή το αν οι μαθητές και οι μαθήτριες πραγματοποίησαν τελικά μια επίσκεψη, είτε με το σχολείο, είτε εκτός σχολικού πλαισίου δεν μπορεί να συσχετιστεί η προδιάθεση συμπεριφοράς των μαθητών/τριων για ανάλογες επισκέψεις με τη πραγματοποίηση αυτής της συμπεριφοράς. Έτσι, το αν οι μαθητές που δηλώνουν μια θετική προδιάθεση ως προς μια επίσκεψη, προδιάθεση που διαμορφώνεται από τους παράγοντες που διακρίθηκαν στην έρευνα, επισκέπτονται και συχνότερα ανάλογες εκθέσεις, παραμένει θέμα προς διερεύνηση. Ακόμα λόγω της ηλικίας των μαθητών/τριων δεν αναμένεται να εξαρτάται αποκλειστικά από αυτούς η πραγματοποίηση της επίσκεψης. Για μια επίσκεψη με το σχολείο αποφασίζει, μάλλον, το σχολείο, ενώ για μια επίσκεψη εκτός σχολείου, τον λόγο έχουν κυρίως οι γονείς. Έτσι δεν μπορεί παρά να θεωρήσουμε ότι «υπάρχει μια γενικότερη προδιάθεση στους μαθητές και τις μαθήτριες για τέτοιες επισκέψεις» αλλά δεν είναι βέβαιο ότι αυτό οδηγεί και στην πραγματοποίηση μιας επίσκεψης.

- Οι μαθητές και οι μαθήτριες που απάντησαν για μια επίσκεψη με το σχολείο (ερωτηματολόγιο Α) συνδέουν ή αξιολογούν τις συνέπειες μιας επίσκεψης, από τα κέρδη και τις ζημιές (AB) ενώ οι μαθητές/τριες που απάντησαν για μια επίσκεψη εκτός σχολείου (ερωτηματολόγιο Β) από το αν θα τα καταφέρουν ή όχι (PCB).

Το τελευταίο πιθανόν δείχνει ότι οι μαθητές/τριες όταν πραγματοποιούν την επίσκεψη με το σχολείο, βασίζονται στη φροντίδα των συνοδών-καθηγητών όποτε δεν τους απασχολεί αν θα καταφέρουν ή όχι. Αυτοί που θα επισκεφθούν την έκθεση εκτός σχολικού πλαισίου, και οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν μόνοι τους αυτό το περιβάλλον, δεν αισθάνονται σίγουροι ότι μπορούν να τα καταφέρουν.

Σύμφωνα με το μοντέλο, η προδιάθεση συμπεριφοράς διαμορφώνεται από τους τρεις παράγοντες που προαναφέρθηκαν, την «στάση έναντι συμπεριφοράς (AB)» την «υποκειμενική νόρμα (SN)» και την «εκτίμηση ελέγχου συμπεριφοράς (PCB). Ο καθένας από αυτούς, στο βαθμό που επηρεάζει την προδιάθεση συμπεριφοράς, διαμορφώνεται ως εξής:



- Η «στάση έναντι συμπεριφοράς (AB)» και στα δύο πλαίσια επίσκεψης διαμορφώνεται από τα κέρδη «των χρήσιμων γνώσεων για το μάθημα της Τεχνολογίας» και τα ευχάριστα συναισθήματα που αναμένουν να νιώσουν από την επίσκεψη.
- Για την «υποκειμενική νόρμα (SN)», στους μεν μαθητές του πλαισίου «επίσκεψη με το σχολείο» σημαντικότερος τρίτος είναι ο καθηγητής / καθηγήτρια της τεχνολογίας, ενώ στους μαθητές του πλαισίου «επίσκεψη εκτός σχολείου» ο σημαντικότερος τρίτος είναι από το οικογενειακό περιβάλλον (γονείς και συγγενείς)
- Τέλος η «εκτίμηση ελέγχου συμπεριφοράς (PCB)», στους μεν μαθητές του πλαισίου «επίσκεψη με το σχολείο», διαμορφώνεται στη βάση της εκτίμησης για την ύπαρξη προηγούμενων γνώσεων και ικανοτήτων και στην άλλη ομάδα μαθητών, από το ενδιαφέρον για μάθηση.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Οι μαθητές/τριες δείχνουν υψηλή προδιάθεση για επισκέψεις. Διστάζουν όμως να τις πραγματοποιήσουν εκτός σχολικού πλαισίου, σκεπτόμενοι αν θα τα καταφέρουν ή όχι. Οι προσδοκίες τους για τα κέρδη και τις ζημίες είναι ίδιες και στα δύο πλαίσια οπότε, ανεξάρτητα του βαθμού επιρροής της στάσης (AB) στα δύο πλαίσια επίσκεψης, οι διαφορές που εμφανίζονται ίσως οφείλονται στο ότι τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα στις επισκέψεις. Μικρότερη εξοικείωση φαίνεται να έχουν στις επισκέψεις εκτός σχολικού πλαισίου. Η έλλειψη εξοικείωσης οδηγεί ίσως στο να προσδοκούν την καθοδήγηση ενήλικων και να εξαρτούν το αν θα τα καταφέρουν ή όχι, κυρίως από ζητήματα που σχετίζονται με γνωστικές διαδικασίες. Στον πίνακα συνοψίζονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

Από τον πίνακα επίσης φαίνεται ότι τα χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών, ως προς τη προδιάθεση τους για μια επίσκεψη σε μια έκθεση Τεχνολογίας, στα δύο πλαίσια επίσκεψης είναι:

Ένας μαθητής ή μαθήτρια που αναμένει να επισκεφθεί την έκθεση με το σχολείο του, είναι θετικός ως προς μια επίσκεψη. Την θετική του αυτή προδιάθεση την εξαρτά περισσότερο από τα κέρδη και τις ζημίες της επίσκεψης. Ως κέρδος από την επίσκεψη, θεωρεί τις γνώσεις που θα πάρει και θα του χρησιμεύσουν στο μάθημα της Τεχνολογίας και το ότι θα περάσει ευχάριστα. Σε ένα μικρό βαθμό θα προτιμούσε μια άλλη διασκέδαση από την επίσκεψη αν ήταν να περάσει καλύτερα. Τη θετική του αυτή προδιάθεση του διαμορφώνει περισσότερο ο καθηγητής/τρια Τεχνολογίας από το σχολείο ή και το οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης πιστεύει ότι για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της επίσκεψης χρειάζεται να έχει ήδη κάποιες γνώσεις για το θέμα της έκθεσης καθώς και κάποιες ικανότητες.



ΠΙΝΑΚΑΣ Διαφορές στα δύο πλαίσια επίσκεψης

	Επίσκεψη με το σχολείο	Επίσκεψη εκτός σχολείου
Προδιάθεση Συμπεριφοράς (BI)	Υψηλότερη	Χαμηλότερη
Η Προδιάθεση συμπεριφοράς (BI) διαμορφώνεται από:	Τα κέρδη και τις ζημιές (AB)	Κυρίως από το αν θα τα καταφέρουν ή όχι (PCB)
Τα σημαντικότερα κέρδη και ζημιές (AB) είναι:	«Γνώσεις χρήσιμες για το μάθημα της τεχνολογίας» και «ευχάριστα συναισθήματα»	«Γνώσεις χρήσιμες για το μάθημα της τεχνολογίας» και «ευχάριστα συναισθήματα»
Οι σημαντικότεροι τρίτοι (SN) που επηρεάζουν είναι:	Καθηγητής /τρια Τεχνολογίας	Συγγενείς
Το αν θα τα κατάφέρουν ή όχι (PCB) εξαρτάται από:	Προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες	Ενδιαφέρον για μάθηση

Ένας μαθητής ή μαθήτρια που σκέφτεται μια επίσκεψη εκτός σχολικού πλαισίου δείχνει λιγότερο θετικός ως προς την επίσκεψη και σκέφτεται κυρίως αν μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της. Την άποψη του αυτή τη διαμορφώνει κυρίως από το ενδιαφέρον για μάθηση που πιστεύει ότι πρέπει να έχει κάποιος για να επισκεφθεί μια έκθεση. Επηρεάζεται περισσότερο από τους συγγενείς του. Πιστεύει ότι αν επισκεφθεί την έκθεση θα κερδίσει γνώσεις χρήσιμες για το μάθημα της τεχνολογίας, και θα νιώσει ευχάριστα Αυτό όμως τον απασχολεί ελάχιστα και δεν επηρεάζει σημαντικά την προδιάθεση του.

Όπως κάθε θεωρία έτσι και η θεωρία της «προγραμματισμένης συμπεριφοράς» των Ajzen & Fishbein έχει τα όρια της. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα αφορούν το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο έγινε ή έρευνα. Επίσης, μέσα στο ίδιο πλαίσιο υπάρχουν περιορισμοί που αφορούν τα υποκείμενα και το αντικείμενο της έρευνας. Η απόφαση για επίσκεψη σε ανάλογους χώρους τις περισσότερες φορές δεν λαμβάνεται από τους μαθητές/τριες, είτε λόγω ηλικίας, είτε λόγω πλαισίου (σχολείο). Συνεπώς η συγκεκριμένη απόφαση είναι έξω από τον άμεσο έλεγχο των μαθητών/τριων. Για αυτούς τους λόγους τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν και να ισχύουν για κάθε μαθητή/τρια και για κάθε ανάλογη επίσκεψη.



Παρά τους παραπάνω περιορισμούς τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έχουν σημασία γιατί αποκαλύπτουν ορισμένες πλευρές της σκέψης των μαθητών/τριων ως προς τις επισκέψεις σε εκθέσεις ανάλογες με αυτές του ερωτήματος. Οι σκέψεις αυτές των μαθητών/τριων και τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν αφενός να οδηγήσουν σε νέες έρευνες για τη σε μεγαλύτερο βάθος μελέτη των στάσεων και της προδιάθεσης συμπεριφοράς των μαθητών/τριων ως προς τις επισκέψεις και αφετέρου μπορούν να χρησιμεύσουν στη καλύτερη προετοιμασία επισκέψεων για να έχουν αυτές καλύτερα αποτελέσματα.

Για να αξιοποιηθούν καλύτερα τα αποτελέσματα, χρειάζεται πρώτα να οριστεί ο στόχος αυτών των επισκέψεων. Ο στόχος μιας επίσκεψης είναι συνήθως γνωστικός και συναισθηματικός. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται καλύτερα όταν οι επισκέψεις είναι συχνότερες. Συνεπώς ο γενικότερος στόχος είναι η δημιουργία «τακτικών επισκεπτών» οι οποίοι θα επισκέπτονται αυτούς τους χώρους όχι μόνο κατά τη διάρκεια της μαθητικής ζωής τους αλλά και αργότερα στη ζωή τους.

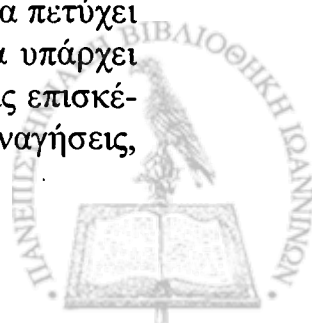
Έχοντας υπόψη αυτόν τον γενικότερο στόχο τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να οδηγήσουν στα εξής:

Η θετική προδιάθεση των μαθητών/τριων που υπάρχει, θα πρέπει να διατηρηθεί και να γίνει θετικότερη. Σύμφωνα με τους Gerber κ.α (1997) παρόλο που η τάση για εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες άτυπης εκπαίδευσης παραμένει σταθερή σε όλες τις τάξεις του σχολείου, μερικοί υψηλοί δείκτες στην έρευνα που διεξήγαγαν δείχνουν, ότι η προδιάθεση μπορεί να γίνει θετικότερη.

Δεν αποφασίζουν όμως οι μαθητές/τριες για μια επίσκεψη. Εκείνοι που συνήθως αποφασίζουν είναι το σχολείο ή οι γονείς. Συνεπώς τόσο το σχολείο, όσο και οι γονείς θα πρέπει λαμβάνοντας υπόψη τη θετική προδιάθεση των μαθητών/τριων να διοργανώνουν τακτικότερες και καλύτερα οργανωμένες από πριν, επισκέψεις. Παράλληλα θα πρέπει να καλλιεργηθεί η συνήθεια της επίσκεψης χωρίς τη συμμετοχή ενηλίκων σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ οι μαθητές μικρότερης ηλικίας να ζητούν αυτοί από τους ενήλικες την επίσκεψη.

Αν για το σχολείο αυτό είναι σχετικά πιο εύκολο να γίνει, για τους γονείς φαίνεται να είναι πιο δύσκολο, γιατί δεν είναι συχνό φαινόμενο οι επισκέψεις των γονιών με τα παιδιά τους σε ανάλογες εκθέσεις. Περισσότερη ενημέρωση στους γονείς για τα οφέλη μιας επίσκεψης με τα παιδιά τους σε μουσεία πιθανό να οδηγήσει και στη δική τους αλλαγή συμπεριφοράς. Έρευνες δείχνουν ότι οι επισκέψεις με τους γονείς συμβάλλουν στη καλύτερη κατανόηση των εκθεμάτων από τα παιδιά, γιατί οι γονείς εξηγούν αποτελεσματικότερα και δίνουν ερμηνείες αυτών που παρατηρούν. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τις Φυσικές Επιστήμες (Crowley, 2001). Ακόμα, η ανάμειξη των γονέων έχει έμμεση και άμεση επίδραση στην ανάπτυξη θετικών στάσεων στις Φυσικές Επιστήμες (George, 1997).

Οι ερμηνείες και οι γνώσεις που προσφέρουν στους μαθητές/τριες οι επισκέψεις συμβάλλουν συμπληρωματικά στις γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο. Για να πετύχει αυτό θα πρέπει τόσο η έκθεση να είναι οργανωμένη κατάλληλα, όσο και να υπάρχει προετοιμασία πριν την επίσκεψη. Ακόμα επειδή τα παιδιά συνδέουν αυτές τις επισκέψεις και με συναισθηματικά οφέλη, θα πρέπει οι επισκέψεις και κυρίως οι ξεναγήσεις,



ανεξάρτητα από το πλαίσιο που γίνονται, να είναι κατάλληλα οργανωμένες ώστε να είναι ευχάριστες στους μαθητές/τριες.

Το ότι φαίνεται, πως οι μαθητές/τριες δεν πιστεύουν ότι οι εκθέσεις προσφέρονται και για άλλου είδους γνώσεις, είναι μάλλον πρόβλημα μη αποτελεσματικότητας τόσο της παρουσίασης των εκθεμάτων, όσο και της οργάνωσης της επίσκεψης και της ξενάγησης.

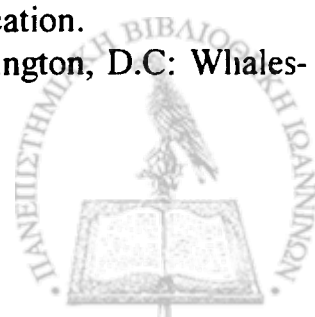
Τέλος, φαίνεται ότι, στην περίπτωση που πρόκειται να επισκεφθούν την έκθεση με το σχολείο, οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι χρειάζονται να έχουν ήδη κάποιες γνώσεις και ικανότητες. Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι σε προηγούμενες επισκέψεις η προηγούμενη γνώση και κάποιες ικανότητες κρίθηκαν ως απαραίτητες προϋποθέσεις για απρόσκοπτη παρακολούθηση της έκθεσης. Αυτό λύνεται, είτε με καλύτερη οργάνωση της έκθεσης, είτε με συχνότερες επισκέψεις, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες αποκτώντας συνείδηση τακτικού επισκέπτη να μη θεωρούν εμπόδιο την έλλειψη γνώσεων και ικανοτήτων. Σε κάθε περίπτωση όμως οι οργανωτές εκθέσεων θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι η κατανόηση των εκθεμάτων απαιτεί προηγούμενες γνώσεις (Roschelle 1995) και να τις οργανώνουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι δυνατή η επικοινωνία με τα εκθέματα όλων των επισκεπτών, ανεξάρτητα από το γνωστικό υπόβαθρό τους (Hein 1992).

Όσο για το ενδιαφέρον για μάθηση το οποίο οι μαθητές/τριες θεωρούν απαραίτητο για να επισκεφθούν μια έκθεση εκτός σχολικού πλαισίου είναι γενικότερο θέμα που προάγεται και από το σχολείο. Η συγκεκριμένη πεποίθηση όμως μπορεί να αλλάξει μάλλον και με τακτικές επισκέψεις όπου θα αποκομίζονται εκτός των γνώσεων και συναισθηματικά οφέλη.

Τα προηγούμενα θα μπορούσαν, τελικά, να κάνουν τους μαθητές/τριες «τακτικούς επισκέπτες», οι οποίοι θα επιθυμούν να επισκέπτονται συχνότερα τις εκθέσεις με το σχολείο τους, αλλά και εκτός του σχολικού πλαισίου. Ακόμα περισσότερο όμως με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν να παραμείνουν «τακτικοί επισκέπτες» και μετά το τέλος της μαθητικής τους ζωής.

Βιβλιογραφία

- Ajzen I. & Fishbein M. (2001). Reasoned attitudes and actions: Attitudes and Attitude Behavior Relation. Reasoned and Automatic Process. στο European Review of Social Psychology. London: John Wiley & Sons.
- Butler M. (1998). Factors associated with students' intentions to engage in science learning activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(4), 455-473.
- Crowley K., Callanan M., Jipson J., Galco J, Topping K. & Shrager J. (2001). Shared Scientific Thinking in Everyday Parent-Child Activity. In <http://mlc.lrdc.pitt.edu/crowlev6.pdf>: in press Science Education.
- Falk J. & Dierking L. (1998). *The Museum Experience*. Washington, D.C: Whalesback Books, 1998.



- Falk J. (1997).** Testing a museum exhibition design assumption: Effect of explicit labeling of exhibit clusters on visitor concept development. *Science Education*, 81(6), 679-687.
- George, R., D. (1997).** A structural model of parent and teacher influences on the science attitudes of eighth graders: Evidence from NELS:88. *Science Education*, 82, 3-17.
- Gerber B., Marek E., Cavallo A. (1997).** Development of an Informal Learning Assay. AETS Conference 1997 <http://www.ed.psu.edu/ci/Journals/97pap19.htm>:
- Griffin J., Symington D. (1997).** Moving from Task Oriented to Learning-Oriented Strategies on School Excursions to Museums. *Science Education*, 81(6), 763-780.
- Hein G. (1992).** The Significance of Constructivism for Museum Education. The Museum and the Needs of People, Jerusalem, Israel: National ICOM Committee. (<http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/research/constructivistlearning.html>)
- Hein G. (1997).** The Maze and the Web: Implications of Constructivist Theory for Visitor Studies. Visitor Studies Association (VSA) conference. (<http://www.lesley.edu/faculty/ghein/mazeweb.html>).
- Krynowsky B. (1988).** Problems in Assessing Student Attitude in Science Education: A partial Solution. *Science Education*, 72(4), 575-584.
- Ramsen J. (1998).** Mission impossible?: Can anything done about attitudes to science?. *International Journal of Science Education*, 20(2), 125-137.
- Roschelle J. (1995).** (Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda). *Learning in Interactive Environments: Prior Knowledge and New Experience*. In <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/museumeducation/priorknowledge.html>: American Association of Museums.
- Tuckey C. (1992).** Children's Informal Learning at an Interactive science center. *International Journal of Science Education*, 14(3), 273-278.
- Ζαφειράκου Α. (2000).** Μουσεία και Σχολεία: Διάλογος και Συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές. στο Μουσεία και Σχολεία (επιμ. Ζαφειράκου Α.) (17-34). Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδάνος.
- Καριώτογλου Π. (2001).** Άτυπη Εκπαίδευση: Οργάνωση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Προς δημοσίευση.
- Καριώτογλου Π. Παπασωτηρίου Χ. (2000).** Χαρακτηριστικά προγραμμάτων και εκθεμάτων μουσείων και κέντρων φυσικών επιστημών. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου «Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και η Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση».
- Μπούτσικας Ν., Τσελφές Β., Κουμαράς Π. (1998).** Ποιες πεποιθήσεις επηρεάζουν την απόφαση των φοιτητών/τριων των Παιδαγωγικών Τμημάτων να πα-



ρακολουθήσουν μαθήματα πειραματικής διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 28, 121-148.

- Νασιάκου Μ., Χαντζή Α., Φατούρου-Χαρίτου Μ. (1999).** Στάσεις, στο Εισαγωγή στη Ψυχολογία: Β'. Κοινωνική Ψυχολογία - Κλινική Ψυχολογία Επιμ. Βοσνιάδου Σ. (40-47). Αθήνα: Gutenberg.
- Νικηφοράκη Α. (1996).** Το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας και η Σχέση Μεταξύ Ανθρώπου - Φυσικών Πόρων - Τεχνολογίας και Πολιτισμού. στο Ο εκπαιδευτικός ρόλος του Μουσείου Θεσσαλονίκη: Επιμέλεια: Ψύλλος Δ., Καριώτογλου Π. Τεχνικό Μουσείο Θεσσαλονίκης. (Πρακτικά Συνεδρίου)
- Φαρδή Κ. (2000).** Αναζητήσεις στη σύγχρονη Παιδαγωγική. Το παράδειγμα της Μουσειοπαιδαγωγικής. Σύγχρονη Εκπαίδευση(111), 92-102.
- Ψύλλος Δ. - Καριώτογλου Π. (1996).** Πρόλογος. Στο Ο εκπαιδευτικός Ρόλος του Μουσείου Επιμέλεια Ψύλλος Δ. - Καριώτογλου Π., Θεσσαλονίκη: Τεχνικό Μουσείο Θεσσαλονίκης. (Πρακτικά Εργασιών)



Η γλωσσική εκπαίδευση στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος του δασκάλου και του μαθητή

Πέτρος Μπερερής, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Περίληψη

Η Γλώσσα είναι σημαντική για επικοινωνία και μάθηση.

Όσο πολύγλωσση και να είναι μια κοινωνία, όλοι οι μαθητές πρέπει να μάθουν στον καλύτερο δυνατό βαθμό την επικρατούσα γλώσσα. Το θέμα είναι πως μπορούν τα σχολεία να το πετύχουν αυτό. Η ειδική μέριμνα που έχει γίνει στα κράτη – μέλη για τις ανάγκες των μειονοτήτων, έχει συνεισφέρει στην καλύτερευση των διαφόρων επιπέδων μόρφωσης.

Σήμερα στο θέμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην αγωγή, δίδεται έμφαση στην προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης και ανοχής και της απομάκρυνσης της προκατάληψης του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.

Η πραγματική πρόκληση του μέλλοντος είναι να αυξήσουμε τον αριθμό γλωσσών στην εκπαίδευση ή να προσφέρουμε κατάρτιση και ανάπτυξη των γλωσσικών επιδεξιοτήτων για την αντιμετώπιση δύσκολων γλωσσικών καταστάσεων στην επαγγελματική, πολιτισμική και προσωπική ζωή μας.

Η μελέτη της γλώσσας με τις ποικιλίες της, τη λειτουργικότητά της, τις χρήσεις της, τις περιπλοκές της κ.λπ. στην πράξη κρίνεται ως απαραίτητη.

Σε καταστάσεις που υπάρχει επαφή με τη γλώσσα, η ευκαιρία είναι μοναδική για επικοινωνία και για προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης. Αυτές οι καταστάσεις δημιουργούνται σε πολύγλωσσα σχολεία των Ευρωπαϊκών πόλεων. Ίσως πρέπει να αναζητήσουμε σ' αυτά τα σχολεία την έννοια «αγωγή» του επόμενου αιώνα.

Σήμερα πρέπει να μάθουμε πόσα παιδιά στην Ευρωπαϊκή Ένωση, και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, έρχονται σε καθημερινή επαφή με γλώσσες και πολιτισμούς άλλους, εκτός απ' αυτόν της οικογένειάς τους. Επίσης επιβάλλεται να μάθουμε πόσα σχολεία έχουν μεγάλο αριθμό μαθητών – μεταναστών και άλλων διαφορετικών ομάδων.

Οι απαιτήσεις των γλωσσικών ικανοτήτων του ατόμου ποικίλουν και όλοι αυτοί που ζουν σε διεθνές και πολύγλωσσο περιβάλλον, ξέρουν ότι υπάρχουν πολλές βαθμίδες κατάκτησης μιας γλώσσας.

Για να έχει δε καλύτερα αποτελέσματα, πρέπει η διδασκαλία να γίνεται σε μορφή επικοινωνίας, γιατί μόνο έτσι θα επιτευχθεί η κατάκτηση της μάθησης σε περίπλοκο γλωσσικό περιβάλλον.

Κείμενο

Στη σφαίρα των πνευματικών αναζητήσεων, η γλώσσα καταλαμβάνει την ίδια θέση με το αίνιγμα του θανάτου, του έρωτα και της ροής του χρόνου (Ισμ. Καντερέ – Ο κίνδυνος των βαρβάρων). Είναι ένας αυτορυθμιζόμενος οργανισμός, το πρώτο όργανο παιδείας και πολιτισμικό εργαλείο κάθε τόπου. Είναι η έκφραση της ταυτότητας των ανθρώπων και το όχημα όλων των μαθήσεων.

Η πραγματική πρόκληση του μέλλοντος είναι αυξήσουμε τον αριθμό των γλωσσών στην εκπαίδευση ή να προσφέρουμε κατάρτιση και ανάπτυξη των γλωσσικών επιδεξιοτήτων για την αντιμετώπιση δύσκολων γλωσσικών καταστάσεων στην επαγγελ-



ματική, πολιτισμική και προσωπική ζωή μας. Είναι απαραίτητη η μελέτη της γλώσσας με τις ποικιλίες της, τη λειτουργικότητά της, τις χρήσεις και τις περιπλοκές της στην πράξη. Σε καταστάσεις που υπάρχει επαφή με τη γλώσσα, η ευκαιρία είναι μοναδική για επικοινωνία και προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης. Αυτές οι καταστάσεις δημιουργούνται σε πολύγλωσσα σχολεία / τάξεις των ευρωπαϊκών πόλεων. Ίσως σήμερα, πρέπει να αναζητήσουμε σ' αυτές τις τάξεις την έννοια «αγωγή».

Όμως και η επανάσταση στις επικοινωνίες στον αιώνα που διανύουμε, θα επηρεάσει τη χρήση των γλωσσών. Η εμφάνιση των computers, απαιτεί εξοικείωση με τις τεχνητές γλώσσες σ' όλες τις εκδηλώσεις από τη χρήση του πιο απλού έως του πιο δύσκολου προγράμματος.

Στα σχολεία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα παιδιά με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά έχουν έντονη παρουσία. Η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία έγινε σύνηθες φαινόμενο του σχολικού πληθυσμού που δεν είναι νέα φαινόμενα στην Ευρώπη, αλλά έχουν δώσει νέα διάσταση που αφορά την «ανάδυση πολλών πολιτισμικών κοινωνιών».¹⁹⁶

Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην Ε.Ε. αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις λόγω πολιτισμικών και γλωσσικών ποικιλιών. Οι οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, αναζητούν μεγαλύτερη ευκαμψία στα εκπαιδευτικά συστήματα, καλύτερη γλωσσική ικανότητα και πολιτισμική ενημέρωση των ατόμων. Η αύξηση της πολιτισμικής ποικιλίας συμβαδίζει με την αύξηση ποικιλίας των συνθηκών της σχολικής ζωής.

Σήμερα απαιτείται να μάθουμε πόσοι μαθητές στην Ε.Ε. – και ιδιαίτερα στην Ελλάδα – έρχονται σε καθημερινή επαφή με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς. Επίσης επιβάλλεται να μάθουμε πόσα σχολεία έχουν μεγάλο αριθμό μαθητών – μεταναστών, γιατί η εφαρμογή της γλωσσικής επικοινωνίας σ' ένα σχολείο διαφέρει αν υπάρχει ένα μεγάλο «γκρουπ» ατόμων ή μεγάλος αριθμός μικρών ομάδων.

Σ' ένα περίπλοκο γλωσσικό περιβάλλον, «πώς ο δάσκαλος θα αντιμετωπίσει το «ξενόγλωσσο» παιδί, που βιώνει στη χειρότερή του μορφή την ψυχολογία του μειονοτικού. Ως ενασχόληση; ως πρόβλημα; ή ως πρόκληση; (Σοφ. Λύτρα).

196. α) το γλωσσικό μάθημα

β) τη γλώσσα των εγχειριδίων

Η γλώσσα συνδέεται με:

γ) τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή

δ) την κοινωνικοποίηση του ατόμου

Καθορισμός πλαισίου της κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών

- οικονομική και κοινωνική διαστρωμάτωση
- η αρνητική στάση της κυρίαρχης ομάδας
- η αναγκαστική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας
- το πρόβλημα της ανταγωνιστικής διγλωσσίας
- η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας



Για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που παρουσιάζει, αφ' ενός, το σύγχρονο ελληνόπουλο να βρει αφ' ετέρου, ένα δρόμο φιλικό με το ξενόγλωσσο παιδί, για να πετύχει γενικά στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, πρέπει να απευθυνθεί στην καρδιά τους πρώτα.

Οι μαθητές – μετανάστες στο σχολείο πρέπει να διδάσκονται τη γλώσσα με σκοπό την κατανόησή της και το έλεγχο της μάθησης και όχι το φόβο των λαθών της.

Στα πολύγλωσσα σχολεία, η εκμάθηση της γλώσσας, σήμερα, δεν περιορίζεται στην τάξη. Οι μαθητές μαθαίνουν να τη χρησιμοποιούν μέσα από τις περιπλοκές της, (π.χ. όταν λύνουν κάποιο πρόβλημα ή όταν συζητούν για λογοτεχνία κ.ο.κ.). Ο δάσκαλος πρέπει να κατανοεί τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών του, για τις οποίες φέρει ευθύνη.¹⁹⁷

Έχει αποδειχτεί εμπειρικά, ότι όταν η μάθηση και η διδασκαλία μιας γλώσσας γίνεται σε συνεργασία, βοηθάει τους μαθητές να κατακτήσουν τη γλώσσα και να δουν το σπουδαίο ρόλο που παίζει στη ζωή τους. Για να έχει δε καλύτερα αποτελέσματα πρέπει η διδασκαλία να γίνεται σε μορφή επικοινωνίας, γιατί μόνο έτσι θα επιτευχθεί η κατάκτηση της μάθησης.

Η κλασική προσέγγιση των γλωσσικών αναγκών των μεταναστών χωρίζεται σε δύο μεγέθη:

α) στην ανάγκη της ταχύτερης και αποτελεσματικότερης εμπέδωσης της γλώσσας υποδοχής και

β) στην ανάγκη εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των μαθητών και του πολιτισμού της χώρας προέλευσής τους.

Όσον αφορά τους τρόπους διδασκαλίας, αυτή ποικίλλει στα κράτη – μέλη της Ε.Ε. που συνεχίζουν να διδάσκουν σε μεγάλο αριθμό σχολείων μια δεύτερη γλώσσα (σε χωριστές τάξεις ή γκρουπ) για ενίσχυση κυρίως.

Η επιλογή της αποδοτικότερης στρατηγικής σήμερα βασίζεται στην προσεκτική μελέτη των αναγκών των μαθητών για μάθηση και επαφή με το ευρύτερο περιβάλλον.

Η εκπαίδευση απαιτεί τα σχολεία να αναπτύξουν τακτική που θα ανταποκρίνεται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Το πολυπολιτισμικό πρόγραμμα πρέπει να έχει δύο σκοπούς:

α) να ενισχύσει μέσα από τα σχολικά προγράμματα την άποψη ότι τα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων, που συχνά μιλάνε δύο γλώσσες, έχουν τις ευκαιρίες να επε-

197. Στόχοι του γλωσσικού μαθήματος:

1. Κατάκτηση της μητρικής γλώσσας στον προφορικό και το γραπτό λόγο.
2. Αύξηση της δυνατότητας να εκφράζεται ο μαθητής στη μητρική γλώσσα με αίσθηση και ακρίβεια.
3. Άσκηση στη σωστή ανάγνωση.
4. Κατανόηση και βίωση κειμένων με φροντισμένη μορφή.
5. Δυνατότητα να διακρίνει τη δομή της γλώσσας και τις βασικές ανθρώπινες δυνάμεις που δρουν μέσα απ' αυτή.
6. Πρόσβαση στα έργα της εθνικής και της παγκόσμιας λογοτεχνίας.
7. Δημιουργία υπεύθυνου γλωσσικού συναισθήματος, μιας υπεύθυνης γλωσσικής συνείδησης. (Ν. Μπριασούλης. «Η διδακτική της μητρικής γλώσσας»)



κτείνουν και να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που αποκτούν από το σπίτι σχετικά με τη δική τους πολιτιστική και γλωσσική κληρονομιά. Αυτό θα μεγαλώσει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και θα νιώθει υπερήφανο για το πολιτιστικό και γλωσσικό του παρελθόν.

- β) να αναγνωρίσει ότι όλα τα παιδιά μεγαλώνουν και θα ζήσουν τη ζωή τους σ' ένα πολυπολιτισμικό τόπο και σε ένα έθνος που είναι μέλος ενός αλληλοεξαρτώμενου κόσμου.

Το διδακτικό προσωπικό πρέπει να προγραμματίζει τη διδακτική του δράση με στόχο πάντα τη διαμόρφωση του προγράμματος σε σχέση με τις συγκεκριμένες συνθήκες που επικρατούν. Να προτείνει τη διαμόρφωση και τη σύνθεση των τάξεων, των ωραρίων των μαθημάτων και την οργάνωση άλλων δραστηριοτήτων. Να αξιολογεί τη συνολική πορεία της διδακτικής πράξης, να επιλέγει βιβλία σπουδών, να προωθεί ανανεωτικές πειραματικές πρωτοβουλίες και να εξετάζει περιπτώσεις δημιουργίας προγραμμάτων επανάληψης και περιπτώσεις κακής συμπεριφοράς των μαθητών. (Συνεταίριστική διδασκαλία).

Οι επιρροές από το πατρικό σπίτι, επηρεάζουν την κοινωνική και ψυχική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών και επιδρούν στη σχολική επιτυχία.

Βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, τοποθετούνται πάντα σε μακροπρόθεσμη βάση. Τα εκπαιδευτικά μέτρα πετυχαίνουν μόνο, όταν συνοδεύονται από μέτρα στην εξωσχολική και εξωμαθητική σφαίρα, τα οποία στηρίζουν και συμπληρώνουν τα πρώτα.

Ο αυξανόμενος αριθμός των αποφοίτων δημοτικών σχολείων και γυμνασίων που είναι, παιδιά μεταναστών, δείχνει ότι η συνεχής σχολική εκπαίδευση, λύνει διδακτικά προβλήματα, συνδεδεμένα με τη μετανάστευση και άλλους παράγοντες που διαπλέκονται με αυτή.

Το ενδιαφέρον των γονέων για τη φοίτηση των παιδιών τους, είναι ένας καθοριστικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας. Οι γλωσσικές δυσκολίες των «ξένων» γονέων και η έλλειψη οικειότητας με το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν ένα μειονέκτημα για την επιτυχία των παιδιών τους.

Σήμερα, οι ανάγκες των μαθητών μιας δεύτερης γλώσσας, πρέπει να ικανοποιηθούν από το σχολείο σαν μέρος μιας συνολικής γλωσσικής τακτικής. Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να λάβει υπόψη, την ηλικία των μαθητών, αλλά και την ποικιλία των εθνικοτήτων, των κοινωνικο – πολιτισμικών καταστάσεων και των αναγκών του κάθε μαθητή. Επίσης τις προθέσεις της οικογένειας, αν δηλαδή αυτή σκοπεύει να μείνει στη χώρα υποδοχής ή είναι περαστική.

Μια εντονότερη υποστήριξη χρειάζονται ιδιαίτερα οι αλλοδαποί μαθητές που αγνοούν εντελώς τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, κάτι που τους οδηγεί στην απομόνωση. Μια κατάσταση που συχνά επιβαρύνεται από το παρελθόν των μαθητών αυτών, που αποτελείται από εμπειρίες πολέμου, βίας, οικογενειακών προβλημάτων, που δυσχεραίνει τη θέση τους, τον εγκλιματισμό τους και που δυσκολεύει τη συνεννόηση, την εκμάθηση και συχνά τη συμπεριφορά τους.



Αλλά και αυτοί που ήδη μιλούν, κατά κάποιο τρόπο, τη γλώσσα υποδοχής, χρειάζονται μια γλωσσική υποστήριξη, προκειμένου να ξεφύγουν από τη χρήση «απολιθωμένων» προτάσεων και να προχωρήσουν σε μια ευρύτερη γνώση της γλώσσας.

Όταν η συνεννόηση μεταξύ των δασκάλων και αλλοδαπών μαθητών είναι αδύνατη ή πολύ δύσκολη, οι δάσκαλοι πρέπει να ξεπερνούν το handicap συνήθως με πιο πρακτικά διδακτικά υλικά, κυρίως οπτικοακουστικά και σχέδια, προσπαθώντας στην αρχή να εξασφαλίσουν ένα minimum επίπεδο στις κυριότερες ικανότητες – ακούω και μιλάω- και μόνο αργότερα να κατευθύνουν τις προσπάθειές τους στην κατάκτηση των άλλων δύο ικανοτήτων – διαβάζω και γράφω -.

Το σχολείο μόνο χάρη στη μεθοδική διδασκαλία οδηγεί στην κυριαρχία της κοινής γλώσσας, γραπτής και προφορικής.

Οι επεμβάσεις για την καλύτερη εισχώρηση των «ξένων» παιδιών πρέπει να γίνονται πάντα μέσα στα πλαίσια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προβλέπονται για όλους τους μαθητές – μετανάστες. Σε μερικά κράτη – μέλη, στα δημοτικά σχολεία υπάρχουν δύο δάσκαλοι για μία τάξη. Έτσι μερικές από τις διδακτικές ώρες μπορούν να αφιερωθούν σε εξειδικευμένες δραστηριότητες ή σε ειδικά τμήματα, όπως επανάληψης ή γλωσσικής υποστήριξης ιδιαίτερα για τους αλλοδαπούς μαθητές. Πάντως ανεξάρτητα από τη διαθεσιμότητα πρόσθετου ή ειδικευμένου προσωπικού, η γλωσσική υποστήριξη πρέπει να επιχειρείται με μία εξατομίκευση των διδακτικών επεμβάσεων και με σχολικές δραστηριότητες γενικού περιεχομένου.

Οι δάσκαλοι συνήθως ακολουθούν ποικίλες στρατηγικές όσον αφορά την ομαδοποίηση των παιδιών. Άλλοτε τα κατατάσσουν σύμφωνα με τη ευχέρειά τους στη γλώσσα υποδοχής, άλλοτε σύμφωνα με τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά ή τα βάζουν σε μεικτές ομάδες. Στο επίπεδο της τάξης πρέπει να υπάρχουν σύντομοι στόχοι, μέθοδοι έρευνας, διδασκαλίας και μάθησης, προσδιοριστικοί ρόλοι ανοιχτοί σε αλλαγές και βελτιώσεις, χρόνος προγραμματισμού, σωστή αξιολόγηση, καθώς επίσης σε σχολικό επίπεδο, μόνιμο προσωπικό που θα συνεργάζεται. Πρέπει δε να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα των μεταναστών για καλύτερα αποτελέσματα, στα θέματα της επανάληψης, της επιβολής στόχων, της αξιολόγησης και της διάδοσης.

Στο δημοτικό σχολείο οι δραστηριότητες μπορεί να γίνονται, με το άκουσμα τραγουδιών, παραμυθιών και διηγημάτων, με την μαγνητοφώνηση και την επανάληψη εκφράσεων σχετικών με τις θεμελιώδεις ανάγκες¹⁹⁸, με την ανάλυση εικόνων και αργό-

198. Η διδασκαλία των δεύτερων / ξένων γλωσσών *

Βασικές αρχές:

1. Αρχίζουμε από το συγκεκριμένο και μετά πηγαίνουμε στο αφηρημένο.
2. Αρχίζουμε από τις απλές μορφές δομών, λειτουργιών, καταστάσεων ή κοινωνικοπολιτικών γεγονότων / περιπτώσεων και μετά εισάγουμε στο διδακτικό υλικό δυσκολότερες μορφές.
3. Η γλώσσα του δασκάλου είναι συμβατή με το επίπεδο ικανότητας του μαθητή στη Γ2 και το βαθμό των μαθησιακών και επικοινωνιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει η μαθητής στη Γ2.

Μαθησιακοί στόχοι: *

1. Ανάπτυξη και περαιτέρω καλλιέργεια των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών.



τερα με την ανάγνωση λέξεων ή μικρών προτάσεων – συχνά προερχομένων από κείμενα της χώρας καταγωγής – με σχηματοποίηση σκέψεων και την περιγραφή (προφορικά πρώτα, γραπτά αργότερα.) γεγονότων της προσωπικής τους ζωής.

Το «μιλάω» και «γράφω» αποτελούν δύο παράλληλες πορείες. Το πρώτο ακολουθεί τις τακτικές της «διδασκαλίας της γλώσσας» με απλές και απαραίτητες προτάσεις, με σύνδεσμο λέξης – εικόνας, με τη βαθμιαία χρήση επιθέτων και ρημάτων, με την κατασκευή της ελάχιστης πρότασης και το βαθμιαίο εμπλουτισμό της δομικής ανάλυσης.

Το δεύτερο επιτυγχάνεται με τη «φωνοσυλλαβική» μέθοδο και στοχεύει στην απόκτηση των τεχνικών γραφής, ώστε να μπορούν να επαναλάβουν οι μαθητές το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Είναι δε ανάγκη να επιχειρείται μια σύγκριση μεταξύ της γλώσσας της χώρας υποδοχής και της γλώσσας της χώρας προέλευσης, ώστε να κατανοούνται οι ομοιότητες και οι διαφορές.

Οι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία της γλώσσας δάσκαλοι, απαιτείται να δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες για διάλογο, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιο ακόμα και μέσω εικόνων.

Πολλές φορές το μάθημα μπορεί να γίνεται και σε ειδικά εργαστήρια, ειδικά όσον αφορά τη γλώσσα, τα καλλιτεχνικά, τη φυσική αγωγή κ.λπ. Η συνηθέστερη μέθοδος προσέγγισης των μαθητών και διδασκαλίας της γλώσσας είναι η λειτουργική επικοινωνία, η οποία αποβλέπει όχι στον «αποκλεισμό του λάθους» δηλαδή στη γραμματική ορθότητα, αλλά στην επιτυχία της επικοινωνίας. Μόνο αργότερα υποδεικνύονται οι ανάγκες της γραμματικής.

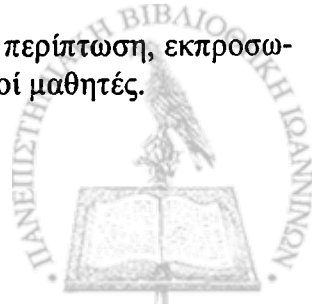
Σε όσα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει θεσμοθετηθεί η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, έχει γίνει κατανοητή η ανάγκη σύνδεσής της με το αναλυτικό πρόγραμμα για καλύτερα αποτελέσματα.

Πρέπει δε να εξευρεθούν τρόποι ανάπτυξης της διδασκαλίας των γλωσσών εθνικών μειονοτήτων στα πλαίσια μιας ευρύτερης πολιτικής της διδασκαλίας των νέων γλωσσών. Βέβαια εδώ υπάρχουν προβλήματα διδακτικού προσωπικού, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, οργάνωσης τάξεων κ.λπ. Η σύνδεση της «μητρικής γλώσσας» με μέθοδο, οδηγεί στην τροποποίηση της διδασκαλίας και μάθησης των νέων γλωσσών. Οι στόχοι εκμάθησης μιας γλώσσας έχουν αλλάξει. Οι μαθητές χρειάζονται ενημέρωση και κατανόηση των μηχανισμών των γλωσσών και οι εκπαιδευτικοί κατάρτιση για αποτελεσματικότερη διδασκαλία.

Η σχολική επιτυχία των παιδιών των μειονοτήτων εξαρτάται βασικά από την εκμάθηση και την προώθηση της μητρικής τους γλώσσας και από τη θέση που κατέχει

2. Απόκτηση και συνειδητοποίηση νέων εννοιών, γενικών γνώσεων και κοινωνικοπολιτιστικών και ιστορικών στοιχείων του τόπου παραμονής από τους μαθητές.

3. Ισότιμη συνεργασία με τους άλλους συμμαθητές που, στην προκειμένη περίπτωση, εκπροσωπούν τη νέα κοινότητα στην οποία επιθυμούν να ενταχθούν οι αλλοδαποί μαθητές.



αυτή στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Erziehung und Wissenschaft- Αγωγή/εκπαίδευση και Επιστήμη).¹⁹⁹

Ο παραγκωνισμός της μητρικής γλώσσας ευθύνεται για τα κοινωνικά, γλωσσικά και συναισθηματικά προβλήματα, που είναι δυνατόν να παρουσιάσουν τα δίγλωσσα παιδιά.²⁰⁰

Η μητρική γλώσσα, είναι η γλώσσα που σκεπτόμαστε, λογαριάζουμε και ονειρευόμαστε (weisberger), και το μάθημα πρέπει να προσανατολίζεται στη συστηματική καλλιέργεια γνώσεων, γύρω από τη χώρα καταγωγής, τον πολιτισμό, την ιστορία της, με επιδίωξη την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης των μαθητών.

Αποτελεί βοήθημα των μαθητών για την κατανίκηση των δυσκολιών που προκαλούν οι ιδιαίτερες συνθήκες της ζωής τους και τους υποστηρίζει στην ανάπτυξη της γλωσσικής και πολιτιστικής τους ταυτότητας.

Επίσης να διαδώσει γνώσεις και απόψεις σχετικά με τους όρους ζωής στη χώρα καταγωγής, αλλά και στη χώρα που τους φιλοξενεί. Η επιδίωξη των γλωσσικών ικανοτήτων και γνώσεων συντελεί αποφασιστικά, ούτως ώστε να κατανοήσουν οι αλλοδαποί μαθητές τις κοινωνικές και πολιτιστικές νόρμες, τη συμπεριφορά των ιδιαίτερων ομάδων στο εξωτερικό. Με την έννοια αυτή είναι δυνατόν, να καταστούν οι αλλοδαποί μαθητές, αυτοσυνείδητοι και ανεκτικοί ευρωπαίοι πολίτες. Οι μαθητές πρέπει μέσα από το μάθημα αυτό να γίνουν ικανοί «να κατανοούνται μεταξύ τους σε καθημερινές καταστάσεις, να λαμβάνουν μέρος στην επικοινωνία μέσα στη γλωσσική ομάδα, να ασχολούνται με τη λογοτεχνία και τη γλωσσική παράδοση της χώρας καταγωγής τους, να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία σαν ευκαιρία και σαν συνεισφορά στη διεθνή κατανόηση».²⁰¹

Το διδακτικό υλικό για μετανάστες – μαθητές που παρακολουθούν το μάθημα της μητρικής γλώσσας, αναπτύσσεται κατά κανόνα (στα Κ – Μ της Ε.Ε.) από τα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα, χωρίς να παραβλέπει την κοινωνικοπολιτισμική ατμόσφαιρα μέσα στην οποία ζουν οι μαθητές.

Πρωταρχικός στόχος των σχολείων πρέπει να είναι: να φέρουν τους αλλοδαπούς μαθητές στο σημείο, να είναι σε θέση να κατέχουν όσο το δυνατόν πιο καλά τη γλώσσα του σχολείου, όπως επίσης και τη γλώσσα της οικογένειας.

Η γλωσσική εμπέδωση θα πετύχει αν στοχεύει:

- στη διδασκαλία της γλώσσας διαμέσου της επικοινωνίας και έχοντας υπόψη τις αυξημένες ανάγκες της οικονομίας
- στο «μαθαίνω για να μάθω» γλώσσες. Είναι πολύ σπουδαίο καθώς η ποικιλία κάνει εξαιρετικά δύσκολο στο μέλλον ποιες γλώσσες θα χρειαστούν οι μαθητές όταν μεγαλώσουν.

199. (Παναγιώτης Γιαγκουνίδης, περιοδ. Φιλολογική)

200. Σοφία Παπαευθυμίου – Λύτρα «Στρατηγικές Μάθησης και στρατηγικές διδασκαλίας με ειδική αναφορά στην ελληνική ως Γ2».

201. Γερμανική αναφορά για τη μεταναστευτική πολιτική (ομάδα Ad Hoc).



- στην ολοκλήρωση της διδασκαλίας μιας «δεύτερης γλώσσας» και της «μητρικής γλώσσας» για τα παιδιά των μεταναστών μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό θα ωφελούσε όλους τους μαθητές.

Μια πολυσχιδής ξενόγλωσση εκπαίδευση εμβαθύνει τις γνώσεις άλλων χωρών και λαών και ξυπνά την κατανόηση για ιστορικά και πολιτιστικά κοινά στοιχεία και διαφορές. Η σχολική προσφορά των ξένων γλωσσών πρέπει να διερευνηθεί με την έννοια μιας κοινωνίας που μετέχει στο φαινόμενο γλώσσα.

Οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων, στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους, μπορούν να έρθουν σε επαφή με τις διάφορες κουλτούρες των κρατών από τα οποία προέρχονται οι μελλοντικοί αλλοδαποί μαθητές τους και να εξοικειωθούν με αυτές. Να γίνονται ταξίδια στις χώρες καταγωγής των μαθητών – μεταναστών, να εκτιμούν την κουλτούρα της χώρας τους και να «χάνουν» έναν κάποιο συνειδητό εθνοκεντρισμό που είχαν πριν.

Ο δάσκαλος για να πλησιάσει τους αλλοδαπούς μαθητές και να εφαρμόσει όσο το δυνατό αρτιότερα μια διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει:

- Να διαλέγει το υλικό που παρουσιάζει μια θετική άποψη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- Να ενθαρρύνει τους μαθητές να αισθάνονται υπερήφανοι για την πολιτισμική τους κληρονομιά και σεβασμό για τους άλλους.
- Να επιλέγει κείμενα που οι διευκρινίσεις του θα παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αυξάνεται η αυτοπεποίθηση του κάθε παιδιού, οποιουδήποτε γένους, εθνικής προέλευσης ή τάξης.
- Να διαβάζει στην τάξη κείμενα που να προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τους εαυτούς τους σε πολιτισμούς και πραγματικότητες που τους είναι ξένες ή που γνωρίζουν λίγο.

Η επίδοση του μαθητή θα εξαρτηθεί:

- από το γλωσσικό ιστορικό της τάξης
- τους δασκάλους και την εμπειρία τους με δίγλωσσους μαθητές
- τον τύπο διδασκαλίας
- τη στρατηγική που ακολουθείται, καθώς και
- το γενικότερο αναλυτικό πρόγραμμα

Για τους μαθητές – μετανάστες πρέπει να υπάρξουν:

- νέα προγράμματα
- ελαστική διδακτική οργάνωση
- εξειδικευμένη εκπαίδευση και
- σύστημα δημοκρατικής συμμετοχής σ' όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες.

Ένα σύγχρονο δημοτικό σχολείο «ανοιχτεί»:

- σαφείς σκοπούς και αντικείμενα
- τρόπους υπολογισμού της επίτευξής τους
- κατανοητή γλώσσα, για να μπορεί να επικοινωνήσει με τους μαθητές, τους γονείς, τους δασκάλους και την ευρύτερη κοινωνία.



Ο μεγάλος, πλέον, αριθμός αλλοδαπών μαθητών (20%) που φοιτούν στα ελληνικά δημόσια σχολεία, καθιστά το σύνολο σχεδόν των σχολείων δυνάμει διαπολιτισμικά.

Είναι ανάγκη να διασφαλιστεί μία συνεχής υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας στους μαθητές – μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα.

Επίσης να δοθεί στο μαθητή – μετανάστη η ικανότητα να επικοινωνεί στη γλώσσα υποδοχής (ελληνική), ώστε να πραγματοποιηθεί η πλήρης ένταξή του, μέσα στο κανονικό πρόγραμμα το συντομότερο δυνατόν.

Η ικανότητα επικοινωνίας στη γλώσσα υποδοχής είναι μία απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη του «ξένου» παιδιού μέσα στο σχολείο της χώρας υποδοχής.

«Τώρα που ο «ξένος» μαθητής έρχεται στην τάξη μας, ο δάσκαλος μπορεί με το φως της γλώσσας, όχι μόνο να βοηθήσει στην ομαλή προσαρμογή μια ταλαιπωρημένη ύπαρξη, αλλά να μεταστοιχειώσει με την ελληνική παιδεία έναν έλληνα στο φρόνημα. Είναι μια πρόκληση που απαιτεί από το δάσκαλο να αναμετρηθεί με την πεμπτουσία της αποστολής του δηλαδή να εμπνεύσει ελληνικότητα, που είναι στάση ζωής και μορφομα καρδιάς» (Σοφία Λύτρα).

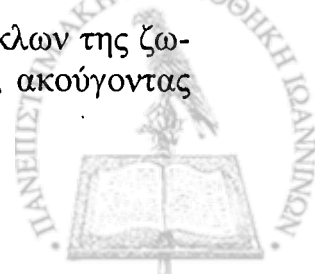
Ο δάσκαλος, το μάθημα της ελληνικής γλώσσας πρέπει να το αναπλάσει, να το αναδημιουργήσει σε νέες συντεταγμένες. Στο δημοτικό σχολείο η εκμάθησή της ως δεύτερης γλώσσας είναι πιο εύκολη, και αυτό γιατί οι δάσκαλοι είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα ακόμα και με τα ημεδαπά παιδιά. Εκτός αυτού η δυνατότητα εκμάθησης είναι μεγαλύτερη σ' αυτή την ηλικία. Συνηθέστερη μέθοδος είναι η «Παιδαγωγική» του ακούσματος. Σήμερα, λόγω της αύξησης του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία, δημιουργείται ειδικό διδακτικό υλικό. Όμως η μεγάλη, ποικιλία εθνικοτήτων, σε πρώτη φάση, δεν επέτρεψαν τη σταθερή δημιουργία αυτού του διδακτικού υλικού. Λόγω όμως του εξατομικευμένου χαρακτήρα της διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό είναι πάντα σχετικό δηλαδή εφαρμόσιμο μόνο στη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα, στην οποία λειτουργεί, ο κάθε δάσκαλος και δεν ικανοποιεί τις ανάγκες μιας γενικής χρήσης του.

Ο τελικός στόχος της διδασκαλίας των Ελληνικών είναι: η κυριαρχία της γλώσσας. «Η γλώσσα μας είναι ο συνδετικός κρίκος της ιστορικής πολυτάραχης ζωής μας και το νήμα που συνδέει τον ελληνισμό «όπου γης». Η διαφύλαξη και η ανάπτυξη της εθνικής και ατομικής μας φυσιογνωμίας» (περ. Φιλολογική).

«Η ορθή γλωσσική αγωγή είναι αξεχώριστη από την πνευματική επιστημονική και πολιτιστική δημιουργία». Για μας τους Έλληνες το πρόβλημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, γιατί συνδέεται με την ανάγκη να ενισχύσουμε τα εθνικά μας χαρακτηριστικά και να εξασφαλίσουμε ταχύτερους ρυθμούς προόδου, σε μια εποχή διαρκώς μεγαλύτερης και βαθύτερης διεθνούς επικοινωνίας».

Με βάση όλα αυτά ο μαθητής – μετανάστης πρέπει να έχει ένα ευρύ και ισορροπημένο πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες του. Εάν το σχολείο προσφέρει ένα αναλυτικό πρόγραμμα κατάλληλο για τις γλωσσικές ανάγκες κάθε μαθητή, τότε κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να κρίνει και να αξιολογήσει ό,τι έχουν μάθει οι μαθητές, για να δει την απόδοσή τους στη γλώσσα.

Ο μαθητής – μετανάστης διαπαιδαγωγείται και αυτός «μέσω των κύκλων της ζωής» και επομένως μέσα από τον πολιτισμό που ανήκει γνωρίζοντάς τον, ακούγοντας



και καταλαβαίνοντας τις αξίες του, προκειμένου να αποκτήσει σιγουριά, εκτίμηση για το δικό του ιδιαίτερο κόσμο και μετά για την ανθρωπότητα μέσα στην οποία ζει. Είναι δε ανάγκη να ενθαρρύνεται να φανταστεί, τι είναι να είσαι κάποιος άλλος. Η συμπάθεια μπορεί να οδηγήσει στη μεγαλύτερη κατανόηση της αδικίας των άλλων ανθρώπων.²⁰²

Βιβλιογραφία

- ΥΠΕΠΘ – Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών (1994).** Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές Αθήνα.
- Μπριασούλης Νίκος (1976).** «Η Διδακτική της Μητρικής μας γλώσσας», Θεσσαλονίκη

202. ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ: *

ΣΚΟΠΟΙ:

1. Ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας.
2. Κατανόηση τι συμβαίνει γύρω τους.
3. Ανάπτυξη σχέσεων με το νέο, άγνωστο γι' αυτούς, ανθρώπινο και πολιτιστικό περιβάλλον.
4. Τόνωση της ανάγκης για ειρηνική συνύπαρξη.

Επιμέρους στόχοι:

- I. Να καλλιεργηθεί η ακουστική κατανόηση της γλώσσας.
- II. Να αναπτυχθεί η δυνατότητα για προφορικό λόγο – ομιλία.
- III. Να αναπτυχθεί η δυνατότητα για ανάγνωση και γραφή.
- IV. Να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική συνεννόηση στο χώρο της εργασίας.
- V. Να προωθηθεί η καθημερινή ανθρώπινη σχέση.
- VI. Να κατανοηθεί το σύστημα αξιών των Ελλήνων.
- VII. Να προληφθούν οι παρεξηγήσεις.
- VIII. Να λάβουν μέρος σε σύνθετες λειτουργίες της κοινωνικής ζωής.

Σκοποθεσία της διδασκαλίας της γλώσσας (παράμετροι)

1. Ηλικία των αλλοδαπών, προσφύγων κ.λ.π.
 2. Μορφωτικό επίπεδο.
 3. Ψυχολογικό κλίμα (που δημιουργήθηκε τη στιγμή της μεγάλης φυγής).
 4. Θρήσκευμα και οικογενειακή κατάσταση.
 5. Βαθμός κατοχής της μητρικής τους γλώσσας.
 6. Ανάγκη για εύρεση εργασίας.
 7. Σχέση του πολιτισμού της χώρας προέλευσης με τον Ελληνικό πολιτισμό.
 8. Ποιότητα των σχέσεων γειτονίας σε συνάρτηση με τους ιστορικούς δεσμούς ή έχθρες.
- * Γεώργιος Σπανός «Σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας και το πλαίσιο της προσδιοριστικότητάς τους».



Jille Bourne, Joanna Mc Pake (1993). Partnership Teaching Co –operative teaching strategies for English language support in multilingual classrooms. Materials for whole – school inservice

Ομάδα Ad Hoc (1991 – 1993). «Η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών, Τσιγγάνων και διακινουμένων εργατών», Βρυξέλλες.

Γιαγκουνίδης Παναγιώτης (Ιούλιος, Αύγουστος, Σεπτέμβριος 1998). «Δίγλωσσο νηπιαγωγείο για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτ. Θράκη», Περιοδ. Φιλολογική.

INTERCULTURALITA un itinerario possibile a cura di sira serenella macchiettie e Giuseppe Ianni QUADERNI IRSSAE TOSCANA STRUMENTI.



«Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από το νέο υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον»

Γιώργος Νικολάου, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Παναγιώτης Αναστασιάδης, Επισκέπτης Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

Λέξεις κλειδιά: Αλλόγλωσσοι μαθητές, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μητρική γλώσσα, δίγλωσση εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα, υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον, τεχνολογίες των επικοινωνιών και των πληροφοριών, ηλεκτρονική διασύνδεση εκπαιδευτικών μονάδων, τηλεσυνδιάσκεψη, όρια και περιορισμοί στη χρήση της τεχνολογίας.

Περίληψη

Ολοένα και περισσότερο αναδεικνύεται μέσα από τη σημερινή, ελληνική, πολυπολιτισμική πραγματικότητα, ο διάλογος για την εισαγωγή των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η θετική διεθνής εμπειρία, ο σεβασμός προς την πολιτισμική ταυτότητα του άλλου, καθώς και οι κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής ένωσης συνηγορούν στην ανάληψη αυτής της πρωτοβουλίας. Οι σκεπτικιστές ωστόσο, διατυπώνουν, εκτός των άλλων και το επιχείρημα της διασποράς των αλλόγλωσσων μαθητών σε όλη την επικράτεια, ακόμη και στο πιο μικρό χωριό, γεγονός που καθιστά δυσχερή και αντιοικονομική τη διδασκαλία των γλωσσών τους, αφού ούτε τόσοι δάσκαλοι μητρικών γλωσσών είναι δυνατό να βρεθούν, ούτε είναι δυνατό να διατεθούν για τις ανάγκες μικρού αριθμού μαθητών σε δυσπρόσιτα και απομονωμένα μέρη.

Στο πρόβλημα αυτό έρχεται να απαντήσει η τεχνολογία, με την ανάπτυξη νέων μαθησιακών περιβαλλόντων, που εκμεταλλεύονται και συνδυάζουν τόσο την παραδοσιακή διδασκαλία, όσο και τις νεότερες εξελίξεις στο χώρο της επικοινωνίας και της πληροφορίας.

Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών με τον τρόπο αυτό, μπορεί να είναι μόνο η αφορμή για την ανάδειξη των πλεονεκτημάτων ενός νέου τρόπου προσέγγισης της διδακτικής πράξης, που καθησυχάζει τον «αρχέγονο φόβο» των εκπαιδευτικών για υποκατάστασή τους από τις «μηχανές», αναβαθμίζοντάς τον σε καθοριστικό παράγοντα ανάλυσης και εμβάθυνσης στο περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Εισαγωγή

Η παρουσία, κατά τα τελευταία χρόνια, μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας, άνοιξε, όχι όμως στο βαθμό που θα περίμενε κανείς, το διάλογο για εισαγωγή των μητρικών τους γλωσσών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η δίγλωσση εκπαίδευση είναι ένα θέμα μεγάλο, που τουλάχιστον στην ξένη βιβλιογραφία έχει γεμίσει αμέτρητους τόμους (Cummins, J., 1999: 145). Δειλά-δειλά και η ελληνική βιβλιογραφία, αρχίζει να εμπλουτίζεται, αφού ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός επιστημόνων ασχολείται τελευταία με το θέμα.

Η εισήγησή μας διαρθρώνεται σε δύο επίπεδα:

1. από τη μια επιχειρηματολογεί, προσπαθώντας να αναδείξει την αξία της διδασκαλίας της πρώτης γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία και κύρια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
2. από την άλλη προσπαθεί να αξιοποιήσει τη νέα τεχνολογία και την εισαγωγή της στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής, προκειμένου να διευκολυνθεί και να γίνει



πιο ελκυστική η διδασκαλία της πρώτης γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, ενώ ταυτόχρονα απαντά και στον προβληματισμό περί αδυναμίας γενίκευσης αυτής της διδασκαλίας εξαιτίας της γεωγραφικής διασποράς των μαθητών αυτών και της έλλειψης επαρκούς αριθμού καταρτισμένου, εκπαιδευτικού προσωπικού.

Τέλος θα επιχειρήσουμε την έναρξη του διαλόγου σχετικά με τις δυνατότητες και τις προοπτικές του νέου υβριδικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο της αναδυόμενης Κοινωνίας της Πληροφορίας.

Αλλοδαποί και Παλινοστούντες μαθητές στην Α'θμια Εκπαίδευση

Σαράντα πέντε χιλιάδες πεντακόσιοι ενενήντα οκτώ αλλοδαποί και δεκαεννιά χιλιάδες διακόσιοι ενενήντα εννέα παλινοστούντες μαθητές φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 1999-2000 στην Α'θμια Εκπαίδευση. Το ποσοστό τους επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού πλησιάζει το 11%. Η παρουσία τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και η προσδοκία παραμονής σ' αυτήν είναι απογοητευτικές. Τα ποσοστά διαρροής και εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος είναι τραγικά.

Πίνακας 1 Πλήθος και προέλευση αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών στην Α'θμια Εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 1999-00

	ΑΛΒΑ- ΝΙΑ	πρ. ΕΣΣΔ	ΛΟΙΠΕΣ ΧΩΡΕΣ	ΑΜΕ- ΡΙΚΗ	ΑΦΡΙ- ΚΗ	ΑΣΙΑ	ΩΚΕΑ- ΝΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Αλλοδα- ποί	37707	3874	2241	274	401	1096	5	45598
Ποσοστό	82,69	8,50	4,91	0,60	0,88	2,40	0,01	100,00
Παλινο- στούντες	5295	11935	1245	648	69	33	74	19299
Ποσοστό	27,44	61,84	6,45	3,36	0,36	0,17	0,38	100,00
ΣΥΝΟ- ΛΟ	43002	15809	3486	922	470	1129	79	64897
Ποσοστό	66,26	24,36	5,37	1,42	0,72	1,74	0,12	100,00

Μέχρι σήμερα, η ειδική μέριμνα για την εκπαίδευσή τους μετουσιώνεται στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το θεσμικό πλαίσιο της χώρας, όπως αυτό κωδικοποιείται μέσα από τις διατάξεις του Ν. 2413/96, ανοίγει μία προοδευτική προοπτική υιοθετώντας θέσεις που διαπνέονται από την προσήλωση στο σεβασμό των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, το δικαίωμα στην ετερότητα και τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας του Άλλου και φιλοδοξεί να οδηγήσει σε μια κοινωνία πιο ανεκτική και πλουραλιστική, που δε θα φοβάται την πολυχρωμία, αλλά θα επωφελείται από τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από αυτή.

Ωστόσο παρατηρείται μία ανακολουθία στην εφαρμογή των παραπάνω θεσμών που χαρακτηρίζεται από παραλείψεις, αμέλειες και μερικές φορές διαστρέβλωση του



πνεύματος και του περιεχομένου του Νόμου. Μεταξύ των παραλήψεων, αυτή που μας ενδιαφέρει στο θέμα που σήμερα προσεγγίζουμε είναι η απουσία της πρώτης γλώσσας των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες από τα Προγράμματα Σπουδών τόσο της Α'θμιας, όσο και της Β'θμιας Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Reich, θα μπορούσαμε να πούμε ότι διακρίνουμε τρία δίγλωσσα σχολικά συστήματα, ανάλογα με τα νομικά, κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά τους:

- Το πρώτο σύστημα είναι αυτό των προνομιούχων που ζουν και δουλεύουν σε άλλες χώρες και για τους οποίους έχουν δημιουργηθεί σχολεία από πρεσβείες, εταιρίες, οργανισμούς κλπ. Μέσα σ' αυτά εντάσσονται και τα ευρωπαϊκά ή τα διεθνή σχολεία και κάποια από τα πανάκριβα ιδιωτικά. Συνήθως αυτού του τύπου τα σχολεία δημιουργούνται σε χώρες των οποίων η γλώσσα δε συγκαταλέγεται ανάμεσα στις «γλώσσες κύρους», σε αντίθεση με κείνες τις χώρες των οποίων η γλώσσα χαίρει υψηλού κύρους, όπως είναι η Μ. Βρετανία, όπου η ξενόγλωσση εκπαίδευση δεν είναι καθόλου αναπτυγμένη, αφού δεν υπάρχει σχετικό ενδιαφέρον.
- Το δεύτερο σύστημα αφορά τις μειονότητες οι οποίες ζουν μόνιμα σε μία χώρα. Εδώ πρόκειται για ομάδες των οποίων τα μέλη είναι πολίτες της χώρας που κατοικούν, με πλήρη πολιτικά δικαιώματα. Αν και συνήθως δε συγκαταλέγονται στα ανώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, ασκούν πιέσεις και μπορεί να διαθέτουν και πολιτική επιρροή. Στη χώρα μας τέτοιες ομάδες είναι οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης, οι Αρμένιοι και οι Ελληνοεβραίοι. Στην Ευρώπη υπάρχει σαφής διάθεση υποστήριξης των γλωσσικών αυτών μειονοτήτων, αν και δε συμβαίνει το ίδιο από όλες τις κυβερνήσεις των ευρωπαϊκών κρατών. Είναι γνωστά τα προβλήματα που δημιούργησε και δημιουργεί ακόμη σε κάποιες περιπτώσεις, η διδασκαλία των τοπικών γλωσσών στη Γαλλία ή στις δημοκρατίες που προέκυψαν από τη διάλυση της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.
- Το τρίτο σύστημα, το οποίο και μας απασχολεί ιδιαίτερα εδώ, αναφέρεται στη δίγλωσση εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Και στην περίπτωση αυτή είναι μερικές φορές σκόπιμο να διακρίνουμε τους μετανάστες εργασίας, τους επαναπατριζόμενους, τους πρόσφυγες και αυτούς που ζητούν πολιτικό άσυλο. Ο λόγος είναι ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές όσον αφορά τη ζήτηση της διδασκαλίας της πρώτης γλώσσας, αφού διαφέρει η προσδοκία επιστροφής στη χώρα προέλευσης, καθώς επίσης και ο βαθμός ταυτοποίησής τους με το πολιτισμικό παράδειγμά της.

Αυτή βέβαια δεν είναι η μοναδική τυπολογική διάκριση των δίγλωσσων συστημάτων εκπαίδευσης, τα οποία άλλωστε παρουσιάζουν μία μεγάλη ποικιλία από τόπο σε τόπο, ανάλογα με τις διδασκόμενες γλώσσες, την κοινωνική προέλευση των μαθητών, το ποσοστό διάθεσης διδασκόμενου χρόνου σε κάθε γλώσσα, την κοινωνιογλωσσική κατάσταση της περιοχής κλπ. Ο Cummins προτείνει και μια άλλη τυπολογική κατηγοριοποίηση, με βάση τις πληθυσμιακές ομάδες στις οποίες απευθύνεται το δίγλωσσο πρόγραμμα και η οποία παρουσιάζει αναλογίες με αυτή του Reich. Για μια πιο λεπτο-



μερή επισκόπηση των τυπολογιών θα πρέπει να ανατρέξουμε στο έργο της Skutnabb-Kangas (1984), *“Bilingualism or not: The education of minorities”*

Το ερώτημα που τίθεται επιτακτικό και έχει οδηγήσει σε έντονες επιστημονικές αντιπαραθέσεις, είναι το κατά πόσο η διδασκαλία της πρώτης γλώσσας των παιδιών που προέρχονται από τη μετανάστευση είναι επωφελής γι’ αυτά και το αν δυσχεραίνει ή όχι την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η συζήτηση έχει διεξαχθεί έντονη στις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά, αλλά και στη Νότιο Αφρική, τη Σκανδιναβία, τη Γερμανία και την Ολλανδία. Τελευταία υποτίθεται ότι το συζητάμε και στην Ελλάδα, χωρίς ωστόσο να έχουμε, απ’ όσο τουλάχιστο γνωρίζουμε, αξιόπιστα ερευνητικά πορίσματα.

Στη διεθνή βιβλιογραφία μέσα από την επιστημονική έρευνα διατυπώνονται αντικρουόμενες απόψεις: το βασικό επιχείρημα αυτών που είναι αντίθετοι με τη διδασκαλία της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των μαθητών είναι ότι η τελευταία μειώνει την έκθεση των μαθητών αυτών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας έτσι τις μορφωτικές τους ευκαιρίες. Αυτοί οι ισχυρισμοί είναι συχνά επενδυμένοι με έντονη ρητορεία (Cummins, J.: 1999): για παράδειγμα ο ισχυρισμός της ομάδας U.S. English, ότι «η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί κακοποίηση των παιδιών», ή η άποψη του Schlesinger (1991), ότι «η διγλωσσία κλείνει πόρτες», ενώ «η μονόγλωσση εκπαίδευση ανοίγει πόρτες σ’ έναν ευρύτερο κόσμο».

Τρία βασικά επιχειρήματα έχουν διατυπωθεί εναντίον της δίγλωσσης εκπαίδευσης:

- ο ισχυρισμός ότι «ο χρόνος ανά σχολική εργασία» (Time on task) ή η «μέγιστη έκθεση» (maximum exposure) είναι η βασικότερη παράμετρος για την εκμάθηση της γλώσσας και άρα η «εμβάπτιση» στα Ελληνικά είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για να διασφαλίσουμε την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.
- ο ισχυρισμός ότι υπό αυτές τις συνθήκες εμβάπτισης, οι μαθητές-μέλη της γλωσσικής μειονότητας θα μάθουν γρήγορα αρκετά Ελληνικά (μέσα σε 1-2 χρόνια), ώστε να επιβιώσουν εκπαιδευτικά, χωρίς άλλη υποστήριξη. Αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα την αφομοιωτική διάσταση αυτής της θέσης.
- ο ισχυρισμός ότι η εμβάπτιση στα Ελληνικά θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα, αφού τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα απ’ ό,τι τα μεγαλύτερα.

Η Rosalie Pedalino Porter (1990), ο Gary Imhoff, ο Nathan Glazer (1985), είναι μεταξύ εκείνων των επιστημόνων στον Αγγλοσαξονικό χώρο, που απορρίπτουν τα δίγλωσσα προγράμματα ως μη αποτελεσματικά, βασιζόμενοι πάνω στα γλωσσολογικά – παιδαγωγικά επιχειρήματα που προαναφέραμε.

Στη χώρα μας ωστόσο διατυπώνεται και άλλου είδους επιχειρηματολογία, που δεν έχει να κάνει τόσο με επιστημονικά πορίσματα, όσο με οικονομικά και εθνικά θέματα: έτσι, ακούμε συχνά ότι η δίγλωσση εκπαίδευση, αν και θεωρείται ενδεδειγμένη παιδαγωγικά, είναι τελικά μη εφαρμόσιμη στη Δημόσια Εκπαίδευση εξαιτίας του μεγάλου της κόστους.



Ακούμε επίσης ότι θα συνιστούσε εθνικό κίνδυνο η διδασκαλία της Αλβανικής γλώσσας εξαιτίας της μεγαλοϊδεατικής πολιτικής της γείτονος και των διεκδικήσεων επί ελληνικού εδάφους.

Διατυπώνεται τέλος η άποψη ότι η διδασκαλία της πρώτης γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών είναι αδύνατη εξαιτίας του πλήθους των εθνοκοτήτων που συνθέτουν το μεταναστευτικό πληθυσμό της χώρας μας, όσο και εξαιτίας της γεωγραφικής τους διασποράς μέσα στην ελληνική επικράτεια. Υποστηρίζεται δηλαδή ότι θα ήταν αδύνατο να διασφαλίσουμε τη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας των ελάχιστων κάθε φορά αλλοδαπών μαθητών που μπορεί να φοιτούν σε απομακρυσμένα σχολεία.

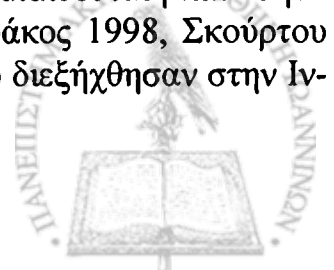
Είναι προφανές ότι τα επιχειρήματα αυτά δημιουργούν έντονο και θεμελιωμένο προβληματισμό, και θα πρέπει να απαντηθούν με σαφήνεια και πειστικότητα. Πριν όμως φτάσουμε εκεί, θα πρέπει να υποστηρίξουμε θεωρητικά τη χρησιμότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης για τους αλλόγλωσσους μαθητές των σχολείων μας.

Οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης στέκονται με σκεπτικισμό απέναντι στα αντισταθμιστικά (compensatory) (η μεταβατικά) δίγλωσσα προγράμματα. Αντίθετα, υποστηρίζουν τα προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση σε δύο γλώσσες, για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλωσσικού υπόβαθρου. (Collier 1992, Fishman 1976, Lambert 1975, Swain 1979). Υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής των παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα στην Α'θμια Εκπαίδευση, αλλά και μετά από αυτή, θα τους παράσχει ένα θεμέλιο για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων τους και στη δεύτερη γλώσσα. Με βάση τις χρονικές περιόδους που απαιτούνται για να φτάσουν οι δίγλωσσοι μαθητές τους γηγενείς συνομηλίκους, οι αναλυτές έχουν επισημάνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά δε θα πρέπει να αναμένουμε να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες αφηρημένες γλωσσικές δεξιότητες) στη δεύτερη γλώσσα, πριν από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Οι δύο θεωρητικές αρχές που προτείνονται για να υποστηρίξουν τη δίγλωσση εκπαίδευση έχουν ονομαστεί Αρχή του εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας (additive bilingual enrichment principle) και Αρχή της αλληλεξάρτησης (interdependence), ή της κοινής υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας (common underlying proficiency) (Cummins, J: 1999, 153).

Αρχή του εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας (additive bilingual enrichment principle)

Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, το παιδί που έχει αποκτήσει καλή γνώση δύο γλωσσών έχει ένα γλωσσικό πλεονέκτημα απέναντι στο μονόγλωσσο παιδί. Τα δίγλωσσα παιδιά συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν δύο τρόποι για να πούμε το ίδιο πράγμα. Μένει να διευκρινισθεί το κατά πόσο αυτή η ευαισθησία απέναντι στις λεξικές (lexical) και μορφολογικές (formal), πλευρές της γλώσσας αφορούν και τη γενικότερη νοητική λειτουργία (McLaughlin: 1984, 44). Οι νεότερες έρευνες ισχυρίζονται αυτό ακριβώς. Ότι δηλαδή, το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας που αποκτούν οι δίγλωσσοι μαθητές στις δύο γλώσσες τους μπορεί να ασκεί σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική και νοητική τους ανάπτυξη. (Cummins 1999, Diaz & Klinger 1991, Δράκος 1998, Σκούρτου 1998, Νικολάου 1999). Ενδιαφέρον επίσης έχουν οι έρευνες που διεξήχθησαν στην Iv-



διά από τον Mohanty, και οι οποίες δείχνουν μια ξεκάθαρη σχέση μεταξύ της διγλωσσίας και της γνωστικής επίδοσης.

Αρχή της αλληλεξάρτησης (interdependence) ή της κοινής υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας (common underlying proficiency)

Υποστηρίζεται συχνά ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα κι έχουν αδυναμίες σ' αυτή χρειάζονται διδασκαλία στη δεύτερη γλώσσα και όχι στην πρώτη. Αυτό συνεπάγεται α) ότι η ικανότητα στη Γ1 είναι ξεχωριστή από την ικανότητα στη Γ2 και β) ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της έκθεσης σε μία γλώσσα και της καλής επίδοσης στη γλώσσα αυτή. Πρόκειται για το Μοντέλο της Χωριστής Υποκειμενικής Γλωσσικής Ικανότητας.

Ωστόσο σήμερα παραδεχόμαστε ότι η εμπειρία στην πρώτη γλώσσα και μάλιστα η απόκτηση ακαδημαϊκής επάρκειας σ' αυτή, βοηθά και ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφού πλήθος μεταγλωσσικών ικανοτήτων της Γ1 χρησιμοποιούνται και για τη Γ2. Πολύ απλά παραδεχόμαστε ότι η Γ2 μπορεί να ενισχυθεί έστω και με λιγότερη έκθεση σ' αυτή, όταν πρέπει το παιδί να παγιώσει και να μάθει ακαδημαϊκά τη Γ1.

Έτσι λοιπόν δεν πρέπει να εγκαταλείπεται ούτε να παραμελείται η μητρική γλώσσα ή πρώτη γλώσσα, της οποίας οι γλωσσικές ικανότητες αποτελούν τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Δράκος: 1998, 306).ⁱ Με την ίδια θέση συμφωνεί και ο Δαμανάκης, (1997, 95)ⁱⁱ ο οποίος κάνοντας αναφορά σε πορίσματα παλαιότερων σκανδιναβικών ερευνών (SkutnabbKangas/Toukoumaa 1976) τονίζει ότι τα παιδιά, τα οποία είχαν αποκτήσει στη μητρική τους γλώσσα ένα ικανοποιητικό επίπεδο, μπορούσαν όχι μόνο να την καλλιεργούν, αλλά και να αποκτήσουν με τη βοήθειά της αρκετές γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν μεταναστεύσει σε μικρότερη ηλικία και διαταράχθηκε η εξέλιξη της μητρικής γλώσσας στα πρώτα σχολικά έτη, πριν δηλαδή αποκτήσουν την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης, παρουσίαζαν μια άσχημη εικόνα και στις δύο γλώσσες. Παρόμοια ήταν και η εικόνα των παιδιών που μετανάστευσαν στην προσχολική ηλικία και δεν πρόλαβαν να ολοκληρώσουν την ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας.

Το ρήγμα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, το οποίο επιδρά στην εξέλιξη και των δύο γλωσσών (μητρικής και κυρίαρχης) έχει ως συνέπεια τη «διπλή ημιγλωσσία» (semilinguismus) ή «αφαιρετική διγλωσσία», που σημαίνει ότι το παιδί από την αλλοδαπή δεν κατέχει σωστά ούτε τη μητρική ούτε την ξένη γλώσσα.ⁱⁱⁱ

Η Σκούρτου, (1997, 131-143)^{iv} κάνοντας κυρίως αναφορά στο έργο του J. Cummins, καταλήγει στα παρακάτω συμπεράσματα:

“Α’ Για τις κλασικές καταστάσεις Διγλωσσίας

Οι γλώσσες που κατακτούμε και μαθαίνουμε στη ζωή μας δεν αποτελούν ποσοτικές μονάδες που λειτουργούν προσθετικά, αλλά είναι ένα πλέγμα σχέσεων.

Για το λόγο αυτό, οι γνώσεις στη μια γλώσσα αξιοποιούνται στην άλλη και αντίστροφα, η διαταραχή στην ανάπτυξη της μιας γλώσσας έχει επίπτωση στην ανάπτυξη της άλλης.

Αυτό που αποκαλούμε γλωσσική ανεπάρκεια δεν εξαντλείται στην ικανότητα για διαπροσωπική επικοινωνία, αλλά εξαπλώνεται στην ικανότητα να χρησιμοποιούμε τη



γλώσσα για την κατανόηση και διατύπωση αφηρημένων εννοιών, όπως απαιτεί το σχολείο.

Η γλωσσική επάρκεια έχει επιτευχθεί όταν το δίγλωσσο παιδί έχει αναπτύξει την ικανότητα αυτόματα να αξιοποιεί τις γλώσσες του, ανάλογα με το χώρο χρήσης, τόσο για να συμμετέχει στη διαπροσωπική επικοινωνία όσο και για να χειρίζεται ικανοποιητικά τις αφηρημένες έννοιες που διδάσκεται στους επιμέρους χώρους χρήσης (γνωστικά αντικείμενα) στο σχολείο.

Β' Για τις καταστάσεις γλωσσικής σύγκρουσης, κρίσης, αντιπαλότητας

Η πιθανότητα να αναπτυχθεί Ημιγλωσσία αντί Διγλωσσίας είναι ρεαλιστική σε καταστάσεις μετανάστευσης ή αντιπαλότητας μεταξύ γλωσσικών ομάδων

Για να αποφευχθεί η Ημιγλωσσία πρέπει να δοθεί στο δίγλωσσο παιδί που υπόκειται σε παρόμοιες καταστάσεις, η απαραίτητη πίστωση χρόνου για την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας του ως ελάχιστη εγγύηση για τη μετέπειτα ανάπτυξη της νοητικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, αυτό που ο Cummins ονομάζει *bilingual proficiency*^v (διγλωσσική ικανότητα).

Ακόμα και όταν το σχολείο ενδιαφέρεται μόνο για την ανάπτυξη της επίσημης γλώσσας με την προοπτική της δημιουργίας Μονογλωσσίας αντί Διγλωσσίας, η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση.

Πιστεύοντας κι εμείς από τη μεριά μας στην ολική ανάπτυξη της γνωστικής λειτουργίας, κι έπειτα από την αντιπαράθεση των επιχειρημάτων ένθεν και ένθεν, θεωρούμε ως πιο ισχυρή την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και συνηγορούμε στη δημιουργία δίγλωσσων προγραμμάτων, τα οποία μπορούν να απευθύνονται τόσο στους αλλοδαπούς, όσο και στους γηγενείς μαθητές, εφόσον το επιθυμούν.

Το συμπέρασμα που για μας βγαίνει μέσα από το διάλογο αυτό είναι η αναμφισβήτητη αξία της πρώτης γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, τόσο για τους αναμφισβήτητους ψυχολογικούς και συναισθηματικούς λόγους (στους οποίους δεν αναφερθήκαμε σήμερα), όσο και για το σημαντικό ρόλο που παίζει στην εκμάθηση της Ελληνικής. Έτσι πιστεύουμε ότι η διδασκαλία της θα πρέπει να καταλάβει μία θέση μέσα στα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου (και όχι μόνο).

Ωστόσο, στην αρχή της εισήγησής μας αναφερθήκαμε και σε τρεις ανεξάρτητους παράγοντες, οικονομικού, εθνικού και πολιτικού χαρακτήρα που δημιουργούν ανασχές-σεις όσον αφορά την εισαγωγή των μητρικών γλωσσών στην Εκπαίδευση. Τους ξαναθυμίζουμε:

- Η δίγλωσση εκπαίδευση, αν και θεωρείται ενδεδειγμένη παιδαγωγικά, είναι τελικά μη εφαρμόσιμη στη Δημόσια Εκπαίδευση εξαιτίας του μεγάλου της κόστους.
- Η διδασκαλία της Αλβανικής γλώσσας θα συνιστούσε εθνικό κίνδυνο εξαιτίας της μεγαλοϊδεατικής πολιτικής της γείτονος χώρας και των διεκδικήσεων επί ελληνικού εδάφους.
- Η διδασκαλία της πρώτης γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών είναι αδύνατη εξαιτίας του πλήθους των εθνικοτήτων που συνθέτουν το μεταναστευτικό πληθυσμό της χώρας μας, όσο και εξαιτίας της γεωγραφικής τους διασποράς μέσα στην ελληνική επικράτεια.



Επιγραμματικά θα σχολιάσουμε τα δύο πρώτα επιχειρήματα, ενώ θα σταθούμε περισσότερο στο τρίτο, διατυπώνοντας και την πρότασή μας για τον τρόπο που μπορεί να αντιμετωπισθεί το πρόβλημα της γεωγραφικής διασποράς των αλλόγλωσσων μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο.

- Αναμφισβήτητα, η εισαγωγή μιας καινοτομίας προϋποθέτει άμεσα καταβαλλόμενο κόστος. Νέα προγράμματα σπουδών, βιβλία, διδακτικό προσωπικό, εξοπλισμός. Από την άλλη όμως, το οικονομικό όφελος που προκύπτει – έστω σε μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο ορίζοντα – από την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης και την παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού της χώρας είναι αναμφισβήτητο. Συμπληρωματικά λέμε ότι η εισαγωγή των εφαρμογών της Νέα Τεχνολογίας, έπειτα από μια αρχική επένδυση, μειώνει τελικά και το κόστος.
- Απαντώντας στο δεύτερο επιχειρήμα, θα είχαμε να ισχυριστούμε ότι ήδη στη χώρα μας εφαρμόζονται προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, είτε στα δίγλωσσα ιδιωτικά σχολεία της ελίτ, είτε στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (πρώην Παλινοστούντων), είτε στα σχολεία Μειονοτικής Εκπαίδευσης της Δ. Θράκης. Η επίλυση των προβλημάτων με τους εθνικισμούς, τις αλυτρωτικές διεκδικήσεις και τους μεγαλοϊδεατισμούς δε βρίσκεται στη διδασκαλία ή μη της γλώσσας της μειονότητας, όσο στο περιεχόμενο των σπουδών και το παραπρόγραμμα που εισάγει ο εκπαιδευτικός. Η αξιοποίηση του δυναμικού των Βορειοηπειρωτών και Ελληνοποντίων εκπαιδευτικών, καθώς και η ταυτόχρονη παραγωγή νέων από τα Πανεπιστήμια, σε συνδυασμό με την εκπόνηση σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών μπορεί να προλάβει οποιαδήποτε «παρεξήγηση» στο επίπεδο αυτό.
- Άλλωστε η εισαγωγή και μόνο αυτών των δύο γλωσσών στην εκπαίδευση καλύπτει το 91% περίπου των αλλόγλωσσων μαθητών στην Α΄θμια Εκπαίδευση. (Πίνακας 1)

Σημαντικότερη όμως θεωρώ ότι είναι η απάντηση στο θέμα της γεωγραφικής διασποράς των αλλοδαπών μαθητών μέσα στη χώρα. Πραγματικά, μπορεί κανείς να βρει αλλοδαπούς μαθητές σε κάθε περιοχή της Ελλάδας και η γενίκευση ενός συστήματος δίγλωσσης εκπαίδευσης καθίσταται μια υπόθεση οικονομικά ασύμφορη.

Λύση στο πρόβλημα αυτό έρχονται να προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες που με τις εφαρμογές τους μέσα στην αναδυόμενη Κοινωνία της Πληροφορίας, δημιουργούν νέες προκλήσεις και ανοίγουν νέα ερευνητικά πεδία.

Το νέο υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον. Η εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση, με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την εκμετάλλευση του Νέου Υβριδικού Μαθησιακού Περιβάλλοντος στην αναδυόμενη Κοινωνία της Πληροφορίας είναι η ενδεχόμενη απάντηση. Ως υβριδικό θεωρούμε το μαθησιακό περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου επιχειρείται με βάση τις ιδιαίτερες κάθε φορά συνθήκες, ο βέλτιστος συνδυασμός των νέων τεχνολογικών εφαρμογών και των αντίστοιχων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στη βάση της παραδοσιακής σχολής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με την έννοια παραδοσιακή προσέγγιση αναφερόμαστε σε τρεις κυρίως θεωρήσεις.



Η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο είναι μοναδική και ανεπανάληπτη.

Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι χώρος κοινωνικοποίησης, ανάδειξης της συλλογικής μορφής οργάνωσης, χώρος συναγωνισμού και ευγενικής άμιλλας, χώρος ανάπτυξης ανθρώπων και κοινωνικών δεσμών.

Στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται ο άνθρωπος και οι μεγάλες πανανθρώπινες αξίες.

Τα επίπεδα διάκρισης του υβριδικού μαθησιακού περιβάλλοντος είναι τα εξής:

A. Συμβατικό υβριδικό περιβάλλον..

Είναι η πλέον γνωστή μορφή βασικό χαρακτηριστικά της οποίας αποτελεί η συνύπαρξη στα πλαίσια της ίδιας εκπαιδευτικής δομής της συμβατικής διδασκαλίας – ταυτόχρονη παρουσία του εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή σε συμβατική αίθουσα εκπαίδευσης- και των διαφόρων μορφών μάθησης νέου τύπου (Ανοιχτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, τηλεδιάσκεψη κλπ).

B. Ολοκληρωμένο υβριδικό περιβάλλον.

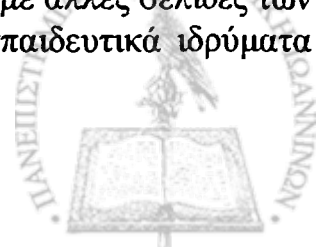
Βασικό γνώρισμα αυτής της κατηγορίας είναι ότι το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας γίνεται με την βοήθεια των τεχνολογιών των επικοινωνιών και των πληροφοριών.

Ο εκπαιδευόμενος έρχεται σε επαφή με τον διαδικτυακό τόπο, ενημερώνεται για τα μέσα και τον τρόπο διδασκαλίας, επιλέγει μαθήματα και εγγράφεται σε αυτά αποκτώντας τους κωδικούς πρόσβασης.

Η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται μέσω τηλεδιάσκεψης και διακρίνεται στην

- On line & real time διαδικασία: Βάσει προκαθορισμένου προγράμματος η παράδοση των μαθημάτων γίνονται σε συγκεκριμένες ώρες και σε ένα πλήρως διαδραστικό περιβάλλον επικοινωνίας μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών.
- Βιντεοσκοπημένη παράδοση: Οι εκπαιδευόμενοι με βάση το πρόγραμμα τους, παρακολουθούν την παράδοση του καθηγητή η οποία μπορεί να συμπληρώνεται με την χρήση διαδραστικών πολυμέσων από την οθόνη του Η/Υ. Ανά τακτά προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα έρχονται σε επαφή μέσω ζωντανής τηλεδιάσκεψης και συζητούν, κάνουν ερωτήσεις και διατυπώνουν απορίες πάνω στις βιντεοσκοπημένες παραδόσεις, αναλαμβάνοντας την παρουσίαση εργασιών κλπ).

Τα βασικά συγγράμματα διανέμονται ηλεκτρονικά μέσω του διαδικτυακού τόπου και οι εκπαιδευόμενοι είτε τα εκτυπώνουν, είτε τα προωθούν στο e-book είτε πολύ απλά τα διαβάζουν από τις οθόνες τους. Η διαδικασία αυτή αλλάζει την φύση των συγγραμμάτων τα οποία μετεξελίσσονται σε μια συνεχώς ανανεούμενη πολλαπλή πηγή γνώσεων, με συνδέσεις με άλλα ηλεκτρονικά βιβλία, δικτυακούς τόπους κλπ. Το υποστηρικτικό διδακτικό υλικό (βιβλιογραφία, εργασίες, δημοσιεύσεις, video κλπ) είναι προσβάσιμο ηλεκτρονικά από το διαδικτυακό τόπο του μαθήματος, και συμπληρώνεται από σχετικούς διαδικτυακούς προορισμούς μέσω hyperlinks. Επίσης είναι πολύ πιθανό να υπάρχουν στον δικτυακό τόπο του μαθήματος συνδέσεις με άλλες σελίδες των ίδιων ή σχετιζομένων μαθημάτων που διδάσκονται σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα ανά τον κόσμο.



Η διαδικασία της αξιολόγησης είτε πραγματοποιείται υπό μορφή προφορικής εξέτασης μέσω ζωντανής τηλεδιάσκεψης, είτε αξιοποιούνται ειδικά ηλεκτρονικά πακέτα αξιολόγησης (multiple choice, True – False), είτε δίνονται εργασίες και αποστέλλονται εντός προκαθορισμένων χρονικών πλαισίων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, είτε συνδυάζονται όλα τα ανωτέρω.

Γ. 'Οργουελικό' υβριδικό περιβάλλον. (υπόθεση για προβληματισμό ή παράδειγμα προς αποφυγή;)

Τα επίπεδα πρόσβασης στο νέο υβριδικό περιβάλλον

Η πρόσβαση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών στο νέο υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον, και ιδιαίτερα για την διαδικασία της ζωντανής τηλεδιάσκεψης μπορεί να γίνει με τους εξής τρόπους:

Home Based Teleconferencing: Όλος ο απαραίτητος εξοπλισμός βρίσκεται εγκατεστημένος στον τόπο της κατοικίας εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών.

Σταθμοί τηλεδιάσκεψης: δηλαδή σε ειδικά διαμορφωμένους επαγγελματικούς χώρους, οι οποίοι θα προσφέρουν στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο όλο τον απαραίτητο εξοπλισμό (ηλεκτρονικούς υπολογιστές, συνδέσεις με δίκτυα και βάσεις δεδομένων, υπηρεσίες τηλεδιάσκεψης, γραμματειακής υποστήριξης, ταχυδρομικής θυρίδας κλπ). Τα σχολικά συγκροτήματα μπορούν πολύ καλά να αποτελούν σταθμούς τηλεδιάσκεψης.

Σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον που θα προσφέρει την ανάπτυξη υψηλών ταχυτήτων διασύνδεσης, ασφαλείς συνθήκες επικοινωνίας και ηλεκτρονικής μεταφοράς δεδομένων, ο σύγχρονος εκπαιδευόμενος θα έχει τη δυνατότητα να καλύπτει τις μαθησιακές του υποχρεώσεις χιλιάδες χιλιόμετρα μακριά από την έδρα της εκπαιδευτικής μονάδας από την οποία επιμορφώνεται.

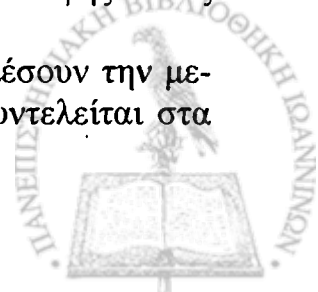
Ενοικιάζοντας ή αγοράζοντας - ανάλογα με τις ανάγκες του - μια θέση εκπαίδευσης στον σταθμό της αρεσκείας του, αποκτά το πρόσθετο πλεονέκτημα της συνεχούς παροχής σύγχρονου τηλεπικοινωνιακού εξοπλισμού και ηλεκτρονικής υποδομής που θα προσφέρει ο σταθμός στους πελάτες του.

Κέντρα τηλεδιάσκεψης και τηλεργασίας θα αναπτυχθούν σιγά σιγά σε όλες τις μεγάλες πόλεις. Έτσι για εκατομμύρια εκπαιδευόμενους και εργαζόμενους σε όλη την Ευρώπη θα εκλείψει η ανάγκη της πρωινής μετακίνησης από το σπίτι στην δουλειά, στο σχολείο ή το πανεπιστήμιο, που σε πολλές περιπτώσεις είναι ένα καθημερινό μαρτύριο προσθέτοντας άγχος, εκνευρισμό αλλά και σημαντική απώλεια χρόνου και ζωτικότητας για τον σύγχρονο άνθρωπο.

Η επιλογή αυτού του είδους της τηλεδιάσκεψης θα γίνει από τον εργαζόμενο εκείνο που δεν διαθέτει στο σπίτι του τον απαραίτητο εξοπλισμό ή τον απαραίτητο χώρο ή αρέσκειται να εργάζεται σε επαγγελματικό περιβάλλον.

Ο σταθμός τηλεδιάσκεψης θα αποτελέσει την δημοφιλέστερη επιλογή χώρου εργασίας στο άμεσο μέλλον, καθώς ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο τόσο στις νέες απαιτήσεις, όσο και στην ανάγκη της ανθρώπινης επικοινωνίας και επαφής στους μαθησιακούς χώρους.

Τα ολοκληρωμένα κέντρα τηλεδιάσκεψης, ενδεχομένως θα αποτελέσουν την μετεξέλιξη των σταθμών που αναφέραμε πιο πάνω. Η ανάπτυξη τους συντελείται στα



πλαίσια πρωτοβουλιών των τοπικών αρχών (Δήμοι, Κοινότητες), ή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και έχουν σαν στόχο τη δημιουργία ενός πιο ζεστού και ανθρώπινου περιβάλλοντος, καθώς δεν αποτελούν απλώς και μόνο ένα σύγχρονο μαθησιακό χώρο, αλλά ταυτόχρονα συγκροτούν το νέο κοινωνικό και μορφωτικό κέντρο των πόλεων.

Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη δίγλωσσων σχολικών προγραμμάτων είναι μια αναγκαιότητα, τόσο για τους μαθητές των οποίων η πρώτη γλώσσα είναι διαφορετική από την κυρίαρχη στο σχολείο, όσο και για τους γηγενείς μαθητές, αφού η γνώση ξένων γλωσσών είναι ένα ανεκτίμητης αξίας μορφωτικό κεφάλαιο, ιδιαίτερα στις νέες παγκόσμιες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες.

Η αξιοποίηση του νέου υβριδικού διδακτικού περιβάλλοντος – και των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών εν γένει – για την εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων είναι μια πρόκληση την οποία πρέπει να αποδεχθούμε. Συγχρόνως πρέπει να ομολογήσουμε ότι, στην Ελλάδα τουλάχιστον, η πρόοδος στην παραγωγή ειδικών διδακτικών πακέτων που να αξιοποιούν το νέο, υβριδικό, μαθησιακό περιβάλλον είναι ανεπαρκής.

Στην κατεύθυνση αυτή νομίζουμε ότι θα άξιζε να επενδύσουμε ερευνητικά, στοχεύοντας αφενός στην επίλυση του προβλήματος της γενίκευσης της εφαρμογής δίγλωσσων σχολικών προγραμμάτων και αφετέρου στην εξοικείωση των μαθητών, και ιδιαίτερα των πιο στερημένων οικονομικά και μορφωτικά, με τη νέα τεχνολογία μέσα στην αναδυόμενη κοινωνία της πληροφορίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Cummins, J. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, Gutenberg, Αθήνα, 1999
- Δράκος, Γ. *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*, Αθήνα, 1998
- Δαμανάκης, Μ. *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα 1997
- Νικολάου, Γ. *Ενταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.
- Σκούρτου, Ε. «Η παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας», in *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* Γεωργιογιάννη Παντελή (υπό τη διεύθυνση), Gutenberg, Αθήνα 1997, σελ. 131-143
- Harley, B. P. Allen, J. Cummins, M. Swain, *The development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Mass. (Cambridge University Press)
- Carnoy. M, Castels.M, Cohen.S.S (1993). *The new global economy in the information age: reflections on our changing world*. Pennsylvania State Univ Pr(Txt). ISBN 0271009101.
- OECD.(January 7 ,1998). *Towards a global information society. Global information infrastructure*. ISBN 9264156968



Αναστασιάδης Π., *Η Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Πληροφορίας - Η αναγκαιότητα θέσπισης ενιαίου ρυθμιστικού πλαισίου*, Εκδόσεις Άλφα, Αθήνα 1999.

Αναστασιάδης Π., *Στον αιώνα της Πληροφορίας*, Εκδόσεις Λιβάνη, Αθήνα Οκτώβριος 2000.

European Commission, *Europe's way to the information society 'An action plan'* COM(94)347,19-7-1994

European Commission, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions The information society : from Corfu to Dublin The new emerging priorities Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on 'The implications of the information society for European Union policies- Preparing the next steps'*, COM (96) 395 final.

Bangemann .M. *The Europe and the global information society. Recommendations to the E.U (1994).*

Kubicek.H, Dutton.H.W(editors), (1997). *The social shaping of information superhighways: European and American roads to the information society.* St Martins Pr (short) ISBN 0312165692

European Commission, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Learning in the information society Action plan for a European education initiative (1996-98), COM (96) 471 final.*

European Commission, *White Paper on education and training Teaching and learning – Towards the learning society, COM (95) 590 final.*

European Commission, *Memorandum on Open Distance Learning in the European Community (presented by the Commission), COM (91) 388 final.*

European Commission, *Opinion of the Commission pursuant to Article 189B(2) (d) of the EC Treaty, on the European Parliament's amendments to the Council's common position regarding the proposal for a European Parliament and Council Decision establishing 1996 as the "European Year of Lifelong Learning " amending the proposal of the Commission pursuant to Article 189A (2) of the EC Treaty, COM (95) 316 final.*

European Commission, *Amended proposal for a European Parliament and Council Decision establishing a European Year of Lifelong Learning (1996) (presented by the Commission pursuant to Article 189 a (2) of the EC Treaty), COM (95)124 final.*

European Commission, *Proposal for a European Parliament and Council Decision establishing 1996 as the European Year of Lifelong Learning (presented by the Commission), COM (94) 264 final.*

European Commission, *Europe at the forefront of the global information society: Rolling action plan', COM(96)607,26 November 1996*



«Μουσουλμανική Α/Βαθμια Εκπαίδευση: Εμπειρία και Προοπτικές»

Π. Καρακατσάνης, Αναπλ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Α. Καραφύλλης, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Ε. Κανακίδου, Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας

Στα πλαίσια διερεύνησης των προβλημάτων αγαπητοί φίλοι, που εμφανίζονται στη μουσουλμανική εκπαίδευση της Δυτικής Θράκης, από Ερευνητική Ομάδα των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου μας, διαπιστώθηκε ότι τα κυριότερα εκ των προβλημάτων αυτών είναι τα εξής:

α. Το πρόβλημα της δομής των σχολείων, η οργάνωση δηλ. του μαθητικού πληθυσμού σε τάξεις, σε αναλογία δασκάλων και αιθουσών.

Τα σχολεία αυτά χαρακτηρίζονται ως «διθέσια» και με τον όρο αυτό εννοείται ότι το σχολείο λειτουργεί σε μια αίθουσα, όπου συγκεντρώνονται τα παιδιά όλων των τάξεων προκειμένου να διεξαχθεί τα μαθήματα και των δύο Προγραμμάτων (Τουρκόφωνο και Ελληνόφωνο), από το Χριστιανό και Μουσουλμάνο δάσκαλο εναλλάξ χωρίς ουσιαστικό προγραμματισμό και σύμφωνα με τις διαθέσεις του δασκάλου, με την εποχή αλλά και τις εκάστοτε συγκυρίες.

Έτσι αντί να επικρατεί μια ροή διδασκαλίας 6Χ6 ωρών, όπως σε κάθε κοινό σχολείο Α/βαθμιας εκπαίδευσης, στα μουσουλμανικά σχολεία παρατηρείται ένα ωράριο διδασκαλίας 6Χ1. Και οι έξι τάξεις δηλ. του «διθεσίου» σχολείου διδάσκονται 3 ώρες ημερησίως το Ελληνόφωνο Πρόγραμμα και άλλες 3 ώρες το Τουρκόφωνο, με αποτέλεσμα τεράστια απώλεια γνώσεων και στα δύο Προγράμματα.

Για την ιστορία: Από τα 133 Δημοτικά σχολεία που λειτουργούν σήμερα στη Δυτική Θράκη, τα 97 είναι διθέσια, τα 20 τετραθέσια, τα 6 εξαθέσια, 3 πενταθέσια, 2 οκταθέσια και από 1 τριθέσιο, εννεαθέσιο, δεκαθέσιο, εντεκαθέσιο και δωδεκαθέσιο.

β. Το πρόβλημα της αναντιστοιχίας των ισχυόντων Αναλυτικών Προγραμμάτων με την εκπαιδευτική πραγματικότητα των σχολείων, που παρεμποδίζει την ανεύρεση μιας ευμέθοδης στρατηγικής και τακτικής από το δάσκαλο, ώστε να επιτρέψει την αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας του ανά ώρα, ανά τάξη και ανά μαθητή (π.χ. με την ετεροδιδασκαλία, τις σιωπηρές εργασίες κλπ.) αντιμετωπίζεται στην καλύτερη των περιπτώσεων με τη διδασκαλία ενός κειμένου, για όλες τις τάξεις.

Η εκπαιδευτική κατάσταση των σχολείων αυτών παρουσιάζει μια τέτοια γνωστική καθίζηση ώστε, ακόμη και υποψία διενέργειας ψυχοπαιδαγωγικών ερευνών για την πιθανότητα συνύπαρξης και συνδιδασκαλίας διαφορετικών τάξεων, που θα επέτρεπε και τον σχεδιασμό ιδιαίτερων Αναλυτικών Προγραμμάτων, θ' αποτελούσε πολυτέλεια.

γ. Τα σχολικά βιβλία ήταν μέχρι προσφάτως, τα βιβλία που χρησιμοποιούντο από τους ελληνόφωνους μαθητές των κοινών σχολείων της χώρας. Κατά το σχολικό έτος που διανύουμε διανεμήθηκαν τα βιβλία εκείνα που εκπονήθηκαν από γνωστό Πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ και δοκιμάστηκαν πειραματικά εδώ και ενάμισυ περίπου χρόνο, σε σχολεία της μειονότητας.

Μια οποιαδήποτε κριτική θεώρηση των βιβλίων αυτών θα ήταν ως εκ τούτου πρόωρη, μια που δεν έχει ερευνηθεί ακόμη από την Ερευνητική Ομάδα του Τμήματός



μας η αποτελεσματικότητά τους, τόσο όσον αφορά τα περιεχόμενά τους και τη διδασκαλία τους, όσο και την κατανόηση και εμπέδωση τους από τους μαθητές αλλά και τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της γλωσσομάθειας τους και της ικανότητας προσαρμογής τους.....στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Εκ προοιμίου θα μπορούσε να λεχθεί ωστόσο ότι η αποτελεσματικότητα αναγνωστικών βιβλίων χωρίς την ύπαρξη Αναλυτικού Προγράμματος που να καθορίζει τους σκοπούς, τις συνιστώσες και τις κατευθύνσεις, τα πλαίσια δηλ. εκπαίδευσης, κυρίως γλωσσικής, και αγωγής του παιδιού είναι αμφίβολη.

Υπό την ίδια αντίληψη θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι τα περιεχόμενα των νέων αναγνωστικών βιβλίων, που αποτελούν ταυτόχρονα και στοιχεία αγωγής, διαμόρφωσης δηλ. περιεχομένων ηθικής συνείδησης στο μαθητή, καμιά δεν εμφανίζουν σχέση με την πραγματικότητα της μουσουλμανικής μικροκοινωνίας στην καλύτερη των περιπτώσεων έχει κανείς την αίσθηση ότι απεικονίζεται μια άκρως εξιδανικευμένη μορφή οντολογικής συγκρότησης, στην οποία με δυσκολία ο μουσουλμάνος μαθητής θα μπορούσε να αναγνωρίσει, τόσο τον εαυτό του, όσο και τους οικείους του.

δ. Σε Ερευνητικό Πρόγραμμα με τίτλο «Μονοπολιτισμικά εκπαιδευμένοι δάσκαλοι σε πολυ-πολιτισμικό σχολείο» συναντούμε το ήμισυ των 120 ερωτηθέντων δασκάλων να διατείνεται ότι το μάθημα εκείνο στο οποίο κατά κύριο λόγο δυσκολεύονται οι μαθητές είναι το γλωσσικό, υπό την έννοια της επίδειξης πενιχρού γλωσσολογίου και άγνοιας των γλωσσικών μηχανισμών, με συνέπεια αφενός μεν να μην εμπεδώνονται τα διδασκόμενα και αφετέρου να παρεμποδίζεται η συμμετοχική τους παρουσία στα υπόλοιπα μαθήματα του Ελληνόφωνου Προγράμματος, στα οποία η γλώσσα αποτελεί, ως γνωστόν, το σπουδαιότερο εργαλείο της εκπαιδευτικής επικοινωνίας.

Ως λόγοι της παραπάνω γλωσσικής υστέρησης των μουσουλμάνων μαθητών αναφέρονται: η έλλειψη προσχολικής εκπαίδευσης, η έλλειψη γλωσσικής στήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον και η έλλειψη ενδιαφέροντος, ως και αρνητική στάση, απέναντι στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην ίδια έρευνα διακρίνεται επίσης ότι η πλειοψηφία των υπηρετούντων στα μουσουλμανικά σχολεία δασκάλων, αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στην αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων, καθιστάμενοι έτσι μάλλον μέρος των προβλημάτων αυτών, παρά μέρος επίλυσής τους.

Όσον αφορά τη γλωσσομάθεια των μαθητών/μαθητριών στο Ελληνόφωνο Πρόγραμμα διαπιστώθηκε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζονται είναι μορφολογικής, συντακτικής και φωνολογικής υφής.

Στο μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας οι μαθητές/μαθήτριες αποδίδουν λάθος τα άρθρα. Εμφανίζουν πολλά λάθη στο κλητικό μόρφημα ουσιαστικών και ρημάτων όπως στο θέμα των λέξεων. Συγκεκριμένα στο τελευταίο διαπιστώθηκε αδυναμία στη σωστή γραφή των ι (ι, η, υ, ει, οι), των ε (αι, ε) και των ο (ω, ο) αλλά και στη σωστή γραφή συμπλεγμάτων όπως τζ, μπ, γγ, τσ, σπ, κτ, τρ, χν, σγ, σβ, σκ, χτ). Συχνή εμφανίζεται επίσης η σύγχυση στη γραφή γραμμάτων της ελληνικής με τη τουρκική γλώσσα, καθώς και η τοποθέτηση ενός φωνήεντος στην αρχή μιας λέξης που αρχίζει με δύο σύμφωνα ή μεταξύ των δύο αυτών συμφώνων.



Στο γραμματικό επίπεδο της γλώσσας διαπιστώνεται ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές δυσκολεύονται στο διαχωρισμό των γενών των ουσιαστικών και γενικά στο γραπτό λόγο κυριαρχεί ασυμφωνία των λέξεων όσον αφορά το γένος, τον αριθμό, την πτώση και το πρόσωπο. Τ παρατονίζουν τις λέξεις, στην πλειοψηφία τους αγνοούν τα μέρη του λόγου, με αποτέλεσμα να τα συγχέουν και ως την Τετάρτη τάξη δυσκολεύονται στην κλίση των λέξεων. Μέχρι την τάξη αυτή η πλειονότητα των μαθητών δεν κατανοεί και αδυνατεί να σχηματίσει τις σύνθετες λέξεις και δεν μπορεί να διακρίνει την υποτακτική έγκλιση από την προστακτική.

Επειδή ως γνωστόν η γραμματική βρίσκεται σε στενή συνάφεια και αλληλουχία με τη σύνταξη των προτάσεων οι παραπάνω δυσκολίες μεταφέρονται στο συντακτικό επίπεδο της γλώσσας, με αποτέλεσμα την αδυναμία άρθρωσης σωστού συντακτικού λόγου.

Οι μαθητές προτιμούν την παρατακτική σύνταξη, τις μικρές και σύντομες προτάσεις και τοποθετούν τα ρήμα στο τέλος της πρότασης. Τη μη χρησιμοποίηση των άρθρων, των εμπρόθετων προσδιορισμών και της γενικής κτητικής είναι συχνότατη, ενώ δεν είναι λίγες και οι περιπτώσεις που παραλείπονται λειτουργικά στοιχεία της πρότασης όπως το ρήμα, το υποκείμενο ή το αντικείμενο.

μη συντακτική ορθότητα των προτάσεων έχει σαν συνέπεια όπως είναι αυτονόητο την απώλεια του σημασιολογικού τους περιεχομένου. Οι περισσότεροι μαθητές εξάλλου διαθέτουν ένα τόσο φτωχό λεξιλόγιο, ώστε ελάχιστες λέξεις να τους είναι σημασιολογικά οικίες.

Σε πολλές περιπτώσεις ενώ γνωρίζουν μια λέξη στην μητρική τους γλώσσα, αδυνατούν να την αποδώσουν στα ελληνικά και η εκφορά τουρκικών λέξεων στον γραπτό και προφορικό τους λόγο στα ελληνικά, είναι συχνότατη.

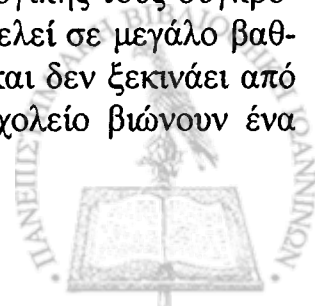
Αυτό αποτελεί το χαρακτηριστικότερο γλωσσικό σύμπτωμα της λεγόμενης «υπαγόμενης διγλωσσίας», κατά την οποία η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται ως μια ξένη γλώσσα, ενώ η σημασία και τα σημαινόμενα των εννοιών κατανοούνται πρώτα στη μητρική γλώσσα, για να μεταφραστούν ακολούθως στα σημεία και σήματα της ξένης γλώσσας. Τ διαδικασία που συντελείται πολλές φορές μηχανικά.

Στο φωνολογικό επίπεδο παρατηρείται ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές προφέρουν το ρ ως λ, το δ ως ντ ή ζ και το θ ως τ.

Επίσης όπως προειπώθηκε, στις λέξεις που αρχίζουν με δύο σύμφωνα προθέτουν ένα ι (και έτσι το σπίτι γίνεται ι - σπίτι).

Γενική είναι η διαπίστωση επίσης ότι η προφορά της ελληνικής γλώσσας από τους μουσουλμάνους μαθητές προσιδιάζει με την προφορά της μητρικής τους γλώσσας.

Εν κατακλείδι η πλειοψηφία των μαθητών/μαθητριών υστερεί, αδικαιολόγητα πολύ, στην ελληνική γλώσσα ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε για μια ομαλή - από γλωσσικής τουλάχιστον άποψης - ένταξής τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και γενικότερα για μια ευοίωνη προοπτική ολοκληρωμένης οντολογικής τους συγκρότησης μέσα από την εκπαίδευση, αγωγή και παιδεία. Σ' αυτό συντελεί σε μεγάλο βαθμό το ότι η διδασκαλία των δύο γλωσσών δεν είναι παράλληλη και δεν ξεκινάει από την προσχολική ηλικία. Ερχόμενοι οι μαθητές στο Δημοτικό σχολείο βιώνουν ένα



«γλωσσικό σοκ» καθ' ότι καλούνται να μάθουν μια γλώσσα, το «παιχνίδι των ήχων» και την δομών της οποίας αγνοούν, πράγμα που τους δημιουργεί ανασφάλεια και τους αναγκάζει να στηριχθούν φωνολογικά στην οικεία μητρική γλώσσα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αρνούνται να μάθουν και τα γραφολογικά σύμβολα της ξένης γλώσσας, που τίποτα δε σημαίνουν φωνολογικά γι' αυτούς.

Στις επόμενες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, γύρω στην Γ' αντιλαμβάνονται αντίθετα τη μητρική τους γλώσσα ως ασήμαντη για την ευρύτερη επικοινωνία τους, εξαιτίας της περιορισμένης της εμβέλειας, με αποτέλεσμα την εγκατάλειψη κάθε προσπάθειας καλλιέργειάς της. Έτσι η εκμάθηση των γλωσσών κάτω από τέτοιες συνθήκες δε συνεπάγεται μόνο την απώλεια γνώσεων που επιβαρύνει και τις δύο γλώσσες, αλλά και δημιουργεί πλήθος προκαταλήψεων γι' αυτές, μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ούτως ή άλλως υστερεί από απόψεως αρχών, μεθόδων, τεχνικών μέσων και κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού, στην ευμέθοδη και αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.

Για την διαπολιτισμική αντίληψη στην εκπαίδευση, αγαπητοί φίλοι, έχουμε εκφραστεί επανειλημμένως και κατά κόρο, τόσο μέσα από μια εκτεταμένη βιβλιογραφία και αρθρογραφία, όσο και στα πλαίσια επιστημονικών εκδηλώσεων. Εμείς εξάλλου στα δύο Παιδαγωγικά μας Τμήματα καθιερώσαμε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή πριν την αναγόρευσή της σε επίσημη εκπαιδευτική αντίληψη από την ελληνική πολιτεία.

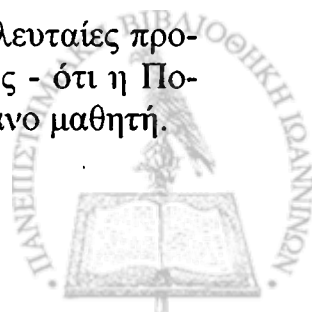
Εδώ με την ευκαιρία αυτή, θα περιοριστούμε στο να τονίσουμε και πάλι ότι η διδασκαλία των μαθημάτων στο μουσουλμανικό σχολείο θα πρέπει να διαπνέεται από το πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής, οι αρχές της οποίας θα πρέπει να διέπουν κάθε μορφή μαθησιακής διαδικασίας εκεί, αλλά και σ' όλα τα σχολεία της επικράτειας.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να σέβεται πρωτίστως την πολιτισμική προίκα που φέρει κάθε μαθητής - ιδιαίτερα τα θρησκευτικά και γενικότερα αξιολογικά του πιστεύω - τα οποία και ουδέποτε θα επιχειρήσει να αλλοιώσει ή να τροποποιήσει, εφόσον βέβαια οδηγούν σε μια τέτοια οντολογική συγκρότηση του ατόμου και μια τέτοια δικαιολογία ύπαρξης και ζωής του, που διασφαλίζει τα στοιχειώδη τουλάχιστο ανθρώπινα δικαιώματα.

Βασική υπόχρεωση του δασκάλου είναι η εισαγωγή του μαθητή στο πολιτισμό του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, χωρίς ωστόσο να τραυματίζονται οι αξίες του στενού του περίγυρου και κυρίως του οικογενειακού.

Η εισαγωγή αυτή συνίσταται κυρίως στην δημιουργία παραστάσεων από το μαθητή γύρω από το ευρύτερο περιβάλλον, τις οποίες θα εθιστεί στο να σημασιολογεί και να ερμηνεύει σωστά, με τη σημασία δηλ. που οι παραστάσεις αυτές ενέχουν στο χώρο στον οποίο αναφέρονται. Θα μάθει δηλ. ο μαθητής το περιβάλλον εκείνο στο οποίο καλείται να ενταχθεί, δραστηριοποιούμενος χωρίς ενδοιασμούς και αναστολές εξαιτίας της ενδεχόμενης διαφορετικότητάς του.

Κανένας δε θα μπορούσε να ισχυριστεί βέβαια - κυρίως μετά τις τελευταίες προσπάθειες του ΥΠΕΠΘ για αναβάθμιση της μουσουλμανικής εκπαίδευσης - ότι η Πολιτεία αλιγορεί, ή συνεχίζει να αντιμετωπίζει με αδιαφορία το μουσουλμάνο μαθητή.



Κάθε εγχείρημα καλλιέργειας γλωσσικής ικανότητας του μουσουλμάνου μαθητή κινείται ωστόσο στο στενό ορίζοντα της μονογλωσσίας: αυτό σημαίνει ότι οι άξονες στους οποίους στηρίζονται τα προϊόντα των ερευνητικών μελετών που εφορούν, εποπτικά μέσα, συγγραφή βιβλίων κλπ. δεν προκύπτουν από τη διερεύνηση της σχέσης των δύο γλωσσών. Έχει ιδιαίτερη σημασία βλέπετε η σχέση αυτή όταν πρόκειται για τη διδασκαλία σε σχολεία, το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των οποίων στηρίζεται σε δύο γλώσσες: Τη μητρική και τη γλώσσα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Ένα Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα δηλ. μοναδικό σε παγκόσμια κλίμακα.

Εμείς, μετά από επισταμένη και σε βάθος προσέγγιση του γλωσσικού προβλήματος στα δίγλωσσα σχολεία, έχουμε προτείνει και διδακτική μεθοδολογία που συνάδει με τη διαπολιτισμική αντίληψη για την εκπαίδευση. Η διδακτική αυτή μέθοδος εφαρμόστηκε πειραματικά από τους φοιτητές μας κατά τις πρακτικές τους ασκήσεις στα μουσουλμανικά σχολεία της Θράκης και διαπιστώθηκε, μετά από πολλές τροποποιήσεις, η αποτελεσματικότητά της. Η οργάνωση της διδασκαλίας ενός εκάστου μαθήματος σχεδιάζεται κατά τη μέθοδο αυτή διδασκαλίας σε πέντε φάσεις. Ιδιαίτερη σημασία ωστόσο αποδίδεται στη διδασκαλία της γλώσσας κατά την α' τάξη της οποίας θα πρέπει να προηγηθεί ένα αρκετά εκτεταμένο προαναγνωστικό - προγραφικό στάδιο, γιατί όταν ένα παιδί δεν έχει την εμπειρία της προσχολικής αγωγής, πολλές από τις δεξιότητες και ικανότητές του δεν είναι αρκετά καλλιεργημένες. Φαινόμενο σύνηθες για τους μουσουλμάνους μαθητές που στη πλειοψηφία τους δε φοιτούν στην προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης. Το προαναγνωστικό αυτό στάδιο επιμηκύνεται κατά περίπτωση σε σχολεία του ορεινού όγκου όπου απουσιάζει από τα παιδιά παντελώς η φωνολογική εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα.

Στο προαναγνωστικό στάδιο ιδιαίτερο ρόλο παίζουν:

- η ετοιμότητα πρόσληψης και αναπαραγωγής μιας φόρμας
- η ικανότητα πρόσληψης διάκρισης και αναπαραγωγής φωνητικών ήχων
- η ικανότητα αντίληψης των σημείων ως φορέων κάποιας σημασίας και η μετατροπή τους σε συμπεριφορά, σε πράξη, σε λόγο.

Τα παραπάνω αποτελούν προϋποθέσεις για την αρχή της αναγνωστικής μάθησης.

Όπως προαναφέρθηκε: Οι μουσουλμάνοι μαθητές δυσκολεύονται στη διάκριση των φθόγγων. Πολλοί ήχοι της ελληνικής γλώσσας ακούγονται λάθος ή καθόλου ή προστίθενται άλλοι ενδιάμεσα, αφού οι μαθητές μαθαίνουν να τους ακούν μέσω του ηχητικού συστήματος της μητρικής τους γλώσσας. Αυτό τους εμποδίζει να τα μεταφέρουν στο γραπτό λόγο. Θα πρέπει τα παιδιά να αντιμετωπίζονται πάντα ως δίγλωσσα και να δίνεται ιδιαίτερο βάρος στη σχέση των δύο γλωσσών.

Στο προαναγνωστικό στάδιο θα πρέπει τα παιδιά να απελευθερωθούν από τυχόν αναστολές, να ασκηθούν μυοκινητικά (άσκηση χεριών, όρασης, ακοής, γλωσσικών οργάνων), πνευματικά (προσοχή, μνήμη, παρατήρηση), στην υπομονή και επιμονή, στην κατανόηση της αναγκαιότητας να συνδεθεί ο προφορικός με το γραπτό λόγο.

Το προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο χωρίζεται σε τρεις φάσεις:

1. Φάση ακουστικο-λεκτικής εξοικείωσης (2 εβδομάδες).



Οι μαθητές των μουσουλμανικών σχολείων δε γνωρίζουν σχεδόν καμία ελληνική λέξη. Απαραίτητο είναι να τους προσφέρουμε ένα βασικό λεξιλόγιο για να αρχίσει μια σχετική επικοινωνία δασκάλου-μαθητή. (Το λεξιλόγιο πρέπει να περιέχει λέξεις, έννοιες και φράσεις του άμεσου σχολικού, οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντός τους).

Το πρώτο λεξιλόγιο πρέπει να αποτελείται από απλές λέξεις, με λίγες συλλαβές και εύκολους φθόγγους. Η διδασκαλία θα πρέπει να είναι δεικτική και διαλογική, να έχει παιγνιώδη μορφή. Στην πορεία διδασκαλίας να επιδιώκεται η δημιουργία ενδιαφέροντος, η επίδειξη του αντικειμένου διδασκαλίας, η προσφορά λεκτικού υλικού, η επεξεργασία, η εμπέδωση και κατανόηση. Επίσης πρέπει να αποφεύγεται η χρήση της μητρικής γλώσσας, να γίνονται συχνές επαναλήψεις των διδαχθέντων, να αποφεύγονται οι μονολεκτικές απαντήσεις, να γίνεται σωστή χρήση των λέξεων στον προφορικό λόγο, να επιδιώκεται η ψυχική επαφή δασκάλου - μαθητών, δηλ., η παρουσία του δασκάλου να μη λειτουργεί ψυχαναγκαστικά.

2. Φάση οπτικο-ακουστικής-λεκτικής-γραφολογικής εξοικείωσης (προασκήσεις γραφής με εικόνες για συζήτηση) (2 εβδομάδες)

Γίνεται προφορική ανάγνωση των εικόνων με σχολιασμό και συζήτηση. Από γλωσσική άποψη οι εικόνες αποτελούν το ερέθισμα για να λυθεί η γλώσσα των παιδιών. Η περιγραφή γίνεται από το δάσκαλο. Ακολουθούν γραμμικές ασκήσεις με την καθοδήγηση του δασκάλου.

3. Φάση γνωριμίας με γράμματα και με διγράμματα και τριγράμματα συλλαβές - λέξεις. (4 εβδομάδες)

Στη φάση αυτή θα πρέπει να γίνει αντιληπτή η αντιστοιχία σε προφορική και γραπτή γλώσσα και μάλιστα στα φωνήματα και τη γραφή συλλαβών και λέξεων. Κυριότερο μέλημα θα πρέπει να είναι η γνωριμία με γράμματα, διγράμματα και τριγράμματα συλλαβές - λέξεις.

Με το πέρας του προαναγνωστικού σταδίου τα παιδιά γνωρίζουν βασικά γράμματα του αλφαβήτου και λέξεις, ώστε να βοηθηθούν επαρκώς στην κατανόηση του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής που θα ακολουθήσει.

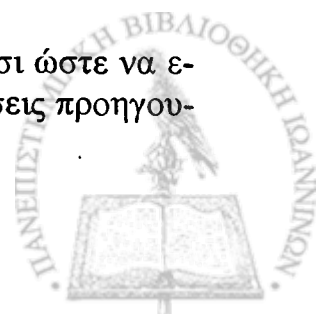
Το αναγνωστικό στάδιο

Θα πρέπει να αρχίζει με μικρά κείμενα, οι λέξεις των οποίων θα είναι οικείες στους μαθητές. Οι νέες λέξεις θα πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά με σταδιακή αύξηση του βαθμού δυσκολίας και σύνθεσης των φθόγγων. Μεγαλύτερο βάρος να δίνεται στη συντακτική δομή και στη χρήση των άρθρων. Σημαντικό ρόλο παίζει επίσης και το αναγνωστικό βιβλίο, το οποίο θα πρέπει να είναι πλούσια εικονογραφημένο με οικεία αντικείμενα για τον μαθητή. Το κείμενο θα πρέπει να περιέχει συγκεκριμένο αριθμό λέξεων, ενώ οι νέες λέξεις θα πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά, με σταδιακή αύξηση του βαθμού δυσκολίας και σύνθεσης των φθόγγων.

Η οργάνωση διδασκαλίας, όπως προαναφέρθηκε, πρέπει να υλοποιείται σε πέντε στάδια:

Α΄: Ενότητα

Κάθε ενότητα των μαθημάτων θα πρέπει να είναι διαμορφωμένη έτσι ώστε να εξυπηρετεί ορισμένους μαθησιακούς στόχους (όπως αναφέρονται στις φάσεις προηγού-



μένως). Υποχρέωση του δασκάλου είναι να γνωρίζει τους στόχους αυτούς και να διακρίνει μεταξύ τους αλληλοσυσχετίσεις και συνδυασμούς.

Θα πρέπει ο δάσκαλος να διαμορφώνει με συνέπεια και συνέχεια την πορεία διδασκαλίας, χωρίς να πέφτει σε αντιφάσεις, δημιουργώντας δυσκολίες στα παιδιά. Η σωστή γνώση των στόχων από το δάσκαλο συμβάλλει και στη σωστή και πρακτική επιλογή του εποπτικού υλικού για την παρουσίαση της ενότητας.

Β': Προγραμματισμός της διδασκαλίας του μαθήματος

Στο στάδιο αυτό κρίνεται ως απαραίτητη η συνεργασία των δασκάλων, χριστιανών και μουσουλμάνων. Ο δάσκαλος πρέπει να εντοπίσει κοινά σημεία, προκεκτημένης γνώσης. Εάν για παράδειγμα η ενότητα που θα διδαχθεί περιλαμβάνει επίθετα, μπορούν να συνδυαστούν με ήδη γνωστά ουσιαστικά στους μαθητές, ώστε να γίνονται ευκολότερα κατανοητά. Αποφεύγεται η χρήση άγνωστων εννοιών, οι οποίες θα δυσκόλευαν περισσότερο τη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια ο δάσκαλος μπορεί να ιεραρχήσει και παράγωγα των λέξεων (π.χ. το μικρό...η μεγάλη...). Σε μεγαλύτερες τάξεις μπορούν να γίνουν συνθετότερες συντακτικές δομές.

Ο δάσκαλος καταλογοποιεί λέξεις και προτάσεις, τις οποίες δυσκολεύονται να κατανήσουν ή να προφέρουν οι μαθητές και επιδιώκεται η επανάληψή τους. Θα πρέπει επίσης να δείχνεται επιμονή σε λέξεις ή φράσεις που αποφεύγουν οι μαθητές για διάφορους λόγους. Για να δημιουργηθούν συνειρμοί θα πρέπει να προσαρμόζονται οι δυσνόητες λέξεις σε φράσεις του κειμένου.

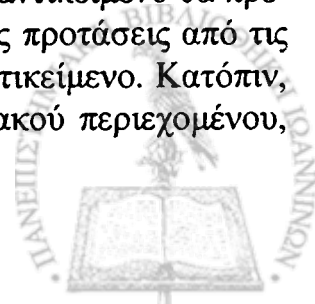
Έχοντας υπόψη τους στόχους της ενότητας και το επίπεδο μάθησης των μαθητών, μπορούν να διαμορφωθούν οι διδακτικοί στόχοι που προκύπτουν από την ύλη της ενότητας και να ιεραρχηθούν ανάλογα με την ευρύτητα των πληροφοριών που εμπεριέχει ο καθένας, πάντα από τον πιο άμεσο και συγκεκριμένο προς τον πιο σύνθετο και αφηρημένο.

Γ': Ανίχνευση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών και προσαρμογή τους στους επί μέρους διδακτικούς στόχους

Θα ήταν πολύ αποτελεσματικό αν ο δάσκαλος κατήρτιζε ένα διάγραμμα για κάθε ενότητα, με το οποίο θα διευκολύνεται να αντιστοιχεί τους στόχους της διδασκαλίας με τις δραστηριότητες, από τις οποίες θα επιτυγχάνονται οι στόχοι. Ανάλογα με τη διδακτική ενότητα και το επίπεδο γνώσης των μαθητών, ο δάσκαλος επεξεργάζεται ιδέες που να μπορούν να υλοποιηθούν από τις δραστηριότητες των μαθητών. Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι πρέπει να καλύπτουν το γνωσιολογικό, το συναισθηματικό, τον ψυχοκινητικό και τον επικοινωνιακό τομέα. (Οι γνωσιολογικοί στόχοι δίνουν έμφαση στη συγκέντρωση και την ταξινόμηση των πληροφοριών, οι ψυχοκινητικοί στο χειρισμό υλικών, στις κατασκευές και γενικά στις δεξιότητες. Οι επικοινωνιακοί δίνουν έμφαση στην επικοινωνία και στις ανθρώπινες σχέσεις).

Δ': Η επαφή των παιδιών με το αντικείμενο μελέτης

Στο στάδιο αυτό θα πρέπει ο δάσκαλος να ξεκινάει με τη φωνολογική αναγνώριση του αντικειμένου. Στη συνέχεια οι έννοιες που περιγράφουν τα αντικείμενα θα πρέπει να τοποθετούνται στη συντακτική τους δομή μέσα σε διάφορες προτάσεις από τις οποίες η κάθε μια θα δίνει και μια επιπλέον πληροφορία για το αντικείμενο. Κατόπιν, οι προτάσεις θα αντιστοιχίζονται με προτάσεις άλλου πληροφοριακού περιεχομένου,



το οποίο είναι ήδη γνωστό και αφομοιωμένο από τους μαθητές. Στη συνέχεια ο δάσκαλος εισάγει τις σχέσεις των πραγμάτων ή των συνθετικών του αντικειμένου. Η σύγκριση, οι υποθέσεις, ο μετασχηματισμός και η ανίχνευση των διαφορών ομοιοτήτων με άλλους κύκλους αντικειμένων και άλλων πληροφοριών γίνεται στο τέλος, όταν διαπιστωθεί ότι το ήμισυ των μαθητών τουλάχιστον, έχουν κατανοήσει πλήρως το αντικείμενο. Η διαπίστωση γίνεται όταν μπορούν οι μαθητές να απαντούν σε ερωτήματα του δασκάλου ή και των συμμαθητών, όπως λ.χ. τι είναι, που, πόσο, πότε..... Ακόμη και τα υλικά που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για την επαφή, χρησιμοποιούνται βάσει πλάνου προσχεδιασμού, ανάλογα με τη συνθετότητα του αντικειμένου μελέτης.

Ε': Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται την επόμενη διδακτική ώρα, αφού υπάρξει χρόνος για τους μαθητές να επεξεργαστούν τις πληροφορίες μέσα στο δικό τους πολιτισμικό περιβάλλον. Η ώρα αυτή προσφέρεται για κρίσεις, γίνονται επισημάνσεις σε τι δεν προσέχθηκε ή ελήφθη λανθασμένα ή ελλιπώς ή και αρνητικά. Δίνεται δυνατότητα στα παιδιά να συγκροτήσουν δικές τους εμπειρίες από το περιβάλλον τους σχετικές πάντα με το αντικείμενο μελέτης. Απαραίτητα στοιχεία η ενίσχυση και ο έπαινος. Ιδιαίτερα αποτελεσματικό κρίνεται ο αυτοσχεδιασμός και η δραματοποίηση. Μπορεί να γίνει συζήτηση και έμμεσος προγραμματισμός για την προετοιμασία του επόμενου αντικειμένου μελέτης.

Η αποτελεσματικότητα της παραπάνω οργάνωσης διδασκαλίας συναρτάται τόσο από τη μορφή και ποιότητα των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, κυρίως των σχολικών βιβλίων, τόσο με την καλλιέργεια και δεξιότητα του διδακτικού προσωπικού, το οποίο προς το παρόν σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών μας, εμφανώς υστερεί.

Ως εκ τούτου θέλουμε να απευθύνουμε έκκληση προς την πολιτεία άμεσης ανάληψης πρωτοβουλιών προς την επιμόρφωση του υπάρχοντος και μελλοντικού διδακτικού προσωπικού των σχολείων αυτών, με ταυτόχρονη αναθεώρηση του τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας και των μαθησιακών διαδικασιών των μουσουλμάνων μαθητών και μαθητριών.



Οι μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου μιλούν για τους Τούρκους. Κοινωνιολογικές και γλωσσικές προσεγγίσεις και διδακτικές προεκτάσεις

*A. Κυρίδης, Λέκτορας, Π.Τ.Ν. Φλώρινας, Α.Π.Θ.
K. Ντίνας, Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Φλώρινας, Α.Π.Θ.
Ευ. Δρόσος, Υποψήφιος Διδάκτωρ, Π.Τ.Ν. Φλώρινας, Α.Π.Θ.
A. Γαλάνη, Εκπαιδευτικός*

1. Εισαγωγή

Η σταδιακή μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική αλλά και οι γενικότερες εξελίξεις στην παγκόσμια κοινωνία έχουν αρχίσει να διαμορφώνουν νέα δεδομένα και συγκυρίες τόσο για τον ευρύτερο κοινωνικό βίο όσο και για τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Για παράδειγμα, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, η διεθνοποίηση της οικονομίας, οι νέες επικοινωνιακές δυναμικές και δυνατότητες, τα πλανητικά οικολογικά προβλήματα, η χρήση και η υπερχρήση των νέων τεχνολογιών και οι μεταβολές στις συνθήκες και στις σχέσεις παραγωγής έχουν διαμορφώσει ένα σύμπλεγμα παραμέτρων και μεταβλητών, οι οποίες επηρεάζουν, προδιαγράφουν ή εν πάση περιπτώσει αναπροσανατολίζουν τις κοινωνικές διαδικασίες και πρακτικές. Προφανώς, μέσα στη συγκεκριμένη συγκυρία ο ρόλος του σχολείου θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί, όχι τόσο στο επίπεδο της βασικής αποστολής του, όσο στο επίπεδο της επίτευξης συγκεκριμένων επιμέρους στόχων, οι οποίοι προκύπτουν από τη δυναμική και τη φύση των κοινωνικών αλλαγών. Παράλληλα με τη διαδικασία αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών στόχων θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί και η χρηστικότητα των μέσων επίτευξής τους και τελικώς να επιλεγούν αυτά, τα οποία θα ανταποκρίνονται τόσο στη φύση και στην ουσία των στόχων όσο και στην τρέχουσα κοινωνική πραγματικότητα.

Τι σημαίνει σήμερα «αλφαβητισμός»; Αρκεί να ξέρει κάποιος γράμματα, να ξέρει να γράφει, να διαβάζει και να λογαριάζει; Μήπως σήμερα το βασικό δικαίωμα στη μόρφωση ξεπερνά τις "απλές" σχολικές γνώσεις και διαχέεται σε μια πληθώρα γνωστικών μορφωμάτων με ειδικές απαιτήσεις; Ο Β. Μακράκης προτείνει τον επαναπροσδιορισμό του λειτουργικού αλφαβητισμού στη βάση τεσσάρων αλληλοεξαρτώμενων διαστάσεων:²⁰³

1. Αλφαβητισμός της πληροφορίας
2. Αλφαβητισμός των μέσων
3. Πλανητικός ή οικουμενικός αλφαβητισμός
4. Κοινωνικο-πολιτισμικός αλφαβητισμός

Η τρίτη διάσταση του λειτουργικού αλφαβητισμού αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις

203. Μακράκης Β. (2000). Επαναπροσδιορίζοντας την έννοια του λειτουργικού αλφαβητισμού στην κοινωνία της πληροφορίας, της γνώσης και της μάθησης. Στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Κ.Ε.Π.Ε.Κ. *Οι Νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό*. Πρακτικά Β' Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα.



για οικουμενική λειτουργικότητα (παγκόσμιος πολίτης, διεθνής κατανόηση, πλανητική συνείδηση). Ειδικότερα επιδιώκεται η ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου για διεπιστημονικό χειρισμό κοινωνικών θεμάτων πλανητικής διάστασης, όπως είναι το περιβάλλον, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειρήνη και η βιώσιμη ανάπτυξη.

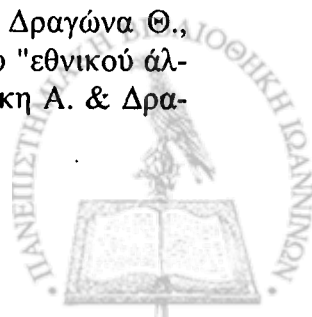
Αν το σχολείο επαναπροσδιορίσει τελικά τους στόχους του με βάση τις νέες διαστάσεις του λειτουργικού αλφαριθμητισμού, εύλογα γεννάται το ερώτημα: θα μπορέσει να αντεπεξέλθει στις ιδεολογικές εγγραφές της "εθνικής μνήμης" και των εθνοκεντρικών τάσεων, οι οποίες παράγονται και αναπαράγονται μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες δόμησης και αναδόμησης της πραγματικότητας και της ιστορίας;²⁰⁴ Η εθνική μνήμη και ο εθνοκεντρισμός μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στην καλλιέργεια του οικουμενικού αλφαριθμητισμού; Υπάρχει σε τελική ανάλυση η ωριμότητα που επιβάλλεται να συντρέξει την ανατρεπτική δυναμική που εμπεριέχει η νέα προοπτική, την οποία υπόσχεται η ιδιότητα του "παγκόσμιου πολίτη";

Ίσως όλα τα παραπάνω να μοιάζουν κατά κάποιον τρόπο αυτονόητα, όταν δε λαμβάνουμε υπόψη τις συγκεκριμένες ιστορικές, γεωπολιτικές και ιδεολογικές συγκυρίες και τον αποφασιστικό ρόλο των εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς τη διαμόρφωση και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας. Για παράδειγμα, πώς θα μπορέσουμε να μιλήσουμε στους έλληνες μαθητές για σχέσεις καλής γειτονίας και φιλίας με τους Τούρκους, όταν "η 'ιστορία' έρχεται να συνεπικουρήσει για την αναγκαιότητα του αμυντικού πλαισίου: μαρτυρεί και τεκμηριώνει την επανάληψη της απειλής, είτε από την άμεση κατακτητική δράση των 'λιγότερο πολιτισμένων' και άρα κατώτερων γειτόνων, κυρίως των Τούρκων, που αντιπροσωπεύουν διαχρονικά την κατεξοχήν απειλή και αναδεικνύονται ως το αντεστραμμένον είδωλο του εθνικού εαυτού· είτε από την έμμεση 'ιδιοτελή' επίδραση των 'περισσότερο πολιτισμένων' και ισχυρών, άρα ανώτερων 'Ευρωπαίων'";²⁰⁵ Πώς θα μπορέσουμε να προσπεράσουμε τις εθνοκεντρικές τάσεις και των ελλήνων εκπαιδευτικών;²⁰⁶ Πώς θα μπορέσουμε τελικά να "καταργήσουμε" ήδη διαμορφωμένες ταυτότητες αντικαθιστώντας τις με νέες, οι οποίες θα εμπεριέχουν στοιχεία εκ διαμέτρου αντίθετα με αυτές των προηγούμενων; Εξάλλου, "η ταυτότητα είναι προϊόν επαφής όχι απομόνωσης, διακανονισμού συγκλίσεων και αποκλίσεων, συμπληρωματικότητας και διχοτόμησης: όλα τα παραπάνω υποκινούν διαρ-

204. Βλέπε σχετικά Τσουκαλάς Κ. (1999). *Η εξουσία ως λαός και ως έθνος*. Αθήνα: Θεμέλιο. Gillis J.R. (Ed) (1994). *Commemorations. The Politics of National Identity*. Princeton: Princeton University Press. Αβδελά Ε. (1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο: Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. *Τι ειν' η πατρίδα μας*; Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 53.

205. Αβδελά Ε. (1997). *ό.π.*, σ. 59.

206. Ιγγλέση Χ. (1997). Να πάμε ξανά σε κάποιους δρόμους των παππούδων μας, των αρχαίων προγόνων: Ο φόβος εθνικής αλλοίωσης και η εθνική αυτοεικόνα στο λόγο των εκπαιδευτικών. Συμπεράσματα μέρους των πιλοτικών συνεντεύξεων. Στο: Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ., *ό.π.*, σσ. 323-343. Ασκούνη Ν. (1997). Απέναντι σε δύο αντιθετικές φιγούρες του "εθνικού άλλου": στοιχεία από μια ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών. Στο: Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ., *ό.π.*, σσ. 283-322.



κή μεταλλαγή των μορφών και του σημασιολογικού τους περιεχομένου"²⁰⁷. Και η διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας δεν αποτελεί απλώς μια εσωτερική διαδικασία, μονωμένη από τα εξωτερικά στοιχεία της ατομικότητας. Προϋποθέτει τον "άλλο", είτε ως στοιχείο ετερογένειας για την ανάπτυξη του "εμείς" είτε ως τμήμα του "εμείς", ως διαχειριστή της εγγενούς κοινής πολιτισμικής ταυτότητας, του εθνικού πολιτισμού. Εθνός εθνικού πολιτισμού, που "εκφράζεται μέσα από τα νέα ιδεολογήματα της ουσιακής ομοιογένειας, της ακεραιότητας και της εγγενούς εθνικής και πολιτιστικής ετερονομίας των ατόμων".²⁰⁸

2. Στόχοι της έρευνας

Η έρευνα και η θεωρία, στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, έχουν δείξει ότι οι σχολικοί μηχανισμοί μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές έχουν αναλάβει το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης για την οικοδόμηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των κοινωνιών και την παραγωγή και αναπαραγωγή των κατάλληλων αξιακών προτύπων και ιδεολογικών προταγμάτων, που θα στηρίξουν και θα ενισχύουν συνεχώς τη φύση και τη δυναμική του εθνικού "εμείς". Τα σχολικά εγχειρίδια, τα αναλυτικά προγράμματα, οι σχολικές γιορτές και τελετουργίες είναι μερικοί μόνο από τους μηχανισμούς που επιστρατεύονται προς την κατεύθυνση αυτή.²⁰⁹ Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν έχουν εκπονηθεί έρευνες, οι οποίες να στοχεύουν στην καταγραφή των διαμορφωμένων στάσεων και αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τους γειτονικούς λαούς και ειδικά με τους Τούρκους.

Το ερώτημα, λοιπόν, παραμένει: Πόσο αποτελεσματικοί είναι οι κοινωνικοί μηχανισμοί, οι οποίοι έχουν την ευθύνη για την εγχάραξη και τη σχηματοποίηση κοινωνικών και εθνοκεντρικών ιδεολογημάτων και στάσεων; Το δυναμικό της ιδεολογικής αυ-

207. Eriksen T.H. (1993). *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.

208. Τσουκαλάς Κ. (1999). *ό.π.*, σ. 15. Βλέπε επίσης Badie B. (1995). *Κουλτούρα και Πολιτική*. Μτφρ. Σ. Μπάλιας, Αθήνα: Πατάκης.

209. Βλέπε ενδεικτικά για τα σχολικά εγχειρίδια ΜΟ.Ε.Σ.ΒΙ./ Α.Π.Θ. (2000). *Η εικόνα του "άλλου"/ γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών*. Πρακτικά διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 16-18/10/1998, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός. ΜΟ.Ε.Σ.ΒΙ./ Α.Π.Θ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια Βαλκανικών χωρών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (1997). *ό.π.* Αβδελά Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος. Unesco (1949). *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. Paris. Για το ρόλο των Αναλυτικών Προγραμμάτων βλέπε Apple M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. Lee P., Slater J., Walsh P. & White J. (1992). *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond*. London: Tufnell Press - Institute of Education. Alexiadou N. (1992). *The National Curriculum. A Comparative Study as Between England and Greece with Particular Focus on History and Geography*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας. Βλέπε επίσης Althousser L. (1977). *Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους*. Αθήνα: Θεμέλιο. Mühlbauer K.R. (1990). *Κοινωνικοποίηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Τερλεξής Π. (1987). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Gutenberg.



τής εγγάραξης εξαντλείται στις σχολικές πρακτικές ή είναι αποτέλεσμα μιας διαρκούς σχηματοποίησης εθνικής μνήμης, ταυτότητας και πολιτισμού, η οποία πραγματοποιείται και μέσω άλλων μηχανισμών;²¹⁰ Ποιες είναι οι απόψεις των Ελλήνων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για τους Τούρκους; Με ποιους τρόπους σκέφτονται και μιλούν γι' αυτούς; Ποιοι είναι οι βασικοί άξονες αναφοράς τους στους γείτονες;

Βασικό στόχο της έρευνας αποτελεί η καταγραφή των αξόνων μέσα από τους οποίους οι μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου αναφέρονται στους Τούρκους και η διαπίστωση των ιδεολογικών εθνοκεντρικών εγχαράξεων, που έχουν σχηματοποιηθεί πριν την επαφή των μαθητών με τη σχολική ιστορία των ελληνοτουρκικών σχέσεων. Παράλληλα, επιχειρείται η καταγραφή και η ανάλυση της κατεύθυνσης (θετική, αρνητική ή ουδέτερη) των στάσεων απέναντι στους Τούρκους.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, εκτός του διαγνωστικού της χαρακτήρα, στοχεύει και στην αναγνώριση του πεδίου, όπου μετά από λίγα χρόνια, αν δεν έχει ήδη αρχίσει, θα οικοδομηθεί η παιδαγωγική της ειρήνης, της ανεκτικότητας και της παγκόσμιας κοινωνίας. Στην κατεύθυνση αυτή καθοριστική πρέπει να είναι η συμβολή του σχολείου, και μάλιστα της πρώτης βαθμίδας. Μέσα από τη γενικότερη λειτουργία του αλλά και ειδικότερα μέσω μαθημάτων, όπως το γλωσσικό και το μάθημα της Ιστορίας, πρέπει να γίνει συνειδητή προσπάθεια, ώστε όλες αυτές οι ιδεολογικές εγχαράξεις, με τις οποίες έρχονται «οπλισμένα» τα παιδιά στο σχολείο, σιγά σιγά να αμβλυνθούν με στόχο την όσο το δυνατό αρμονικότερη συμβίωση των δύο γειτονικών και αναγκαστικά συμμάχων λαών.

3. Δείγμα - Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν κείμενα 175 μαθητών της Ε' τάξης Δημοτικών Σχολείων της Ελλάδας (κυρίως της Δ. Μακεδονίας), τα οποία συντάχτηκαν με τη μορφή του «σκέφτομαι και γράφω» και με θέμα: *Ας μιλήσουμε για τους Τούρκους*. Η γενικόλογη διατύπωση του θέματος εξυπηρετεί τη βασική μας ερευνητική προδιαγραφή, δηλαδή κυρίως της καταγραφής των αξόνων σκέψης και έκφρασης των μαθητών για τους Τούρκους. Εξάλλου, πιλοτική προ-έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές μπόρεσαν να εκφραστούν ευκολότερα, όταν το θέμα ήταν διατυπωμένο γενικόλογα.

Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα με γνώμονα το ότι οι μαθητές της Ε' τάξης δεν έχουν έρθει σε επαφή με τους Τούρκους μέσω της σχολικής ιστορίας και έτσι τα σχετικά σχολικά εγχειρίδια δεν έχουν επενεργήσει προς την κατεύθυνση της δημιουργίας μιας ιστορικής ταυτότητας, η οποία να στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην εχθρική αντιμετώπιση του «άλλου» (στην προκειμένη περίπτωση των Τούρκων).²¹¹ Για το λόγο αυτό, υποθέσαμε ότι θα μπορούσαμε να καταγράψουμε κυρίως τις κοινωνικές εγχαράξεις οι οποίες σχετίζονται με τη σχολική διαδρομή του παιδιού και περισσότερο με τη γενικότερη κοινωνική του διαδρομή. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν

210. Βλέπε σχετική έρευνα Lambert W. & Klineberg O. (1967). *Children's Views of Foreign People*. New York: Appleton.

211. Βλέπε σχετικά Hörken V. (2000). Η ιστορία ως σύγκρουση - Η ιστορία ως γειτνίαση. Στο: ΜΟ.Ε.Σ.ΒΙ./ Α.Π.Θ. (2000). *ό.π.*, σσ. 31-42.



είναι μόνο το μάθημα της Ιστορίας, το οποίο σχηματοποιεί τον «εθνικό εαυτό». Τα μαθήματα της Γλώσσας, της Γεωγραφίας, της Μελέτης του Περιβάλλοντος ή της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής εμπεριέχουν σαφέστατα στοιχεία ταξινομήσεων και ιεραρχήσεων τόσο του «εθνικού εαυτού», όσο και του «εθνικού άλλου». Ωστόσο, η επενέργειά τους είναι έμμεση τις περισσότερες φορές, χωρίς τις συγκεκριμένες και ξεκάθαρες αναφορές, που εμπεριέχει το μάθημα της Ιστορίας.

Τα γραπτά των υποκειμένων μελετήθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της "Ποσοτικής και Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου".²¹² Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε και ο "δείκτης αξιολόγησης" του K. Krippendorff,²¹³ αναφορικά με τις "θετικές και αρνητικές" αξιολογήσεις. Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το "θέμα".²¹⁴

Το δείγμα επιλέχτηκε τυχαία, χωρίς προηγούμενη διαστρωμάτωση των υποκειμένων, με γνώμονα τις εξής υποθέσεις: α) το φύλο των μαθητών διαστρωματώνεται ούτως ή άλλως με φυσικό τρόπο στις σχολικές τάξεις, και β) όλοι οι μαθητές κατοικούν σε περιοχές μη όμορες με την Τουρκία, γεγονός το οποίο εξασφαλίζει την ομοιογένεια του δείγματος. Οι παρακάτω πίνακες (1, 2 και 3) παρουσιάζουν την ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την πόλη κατοικίας τους.

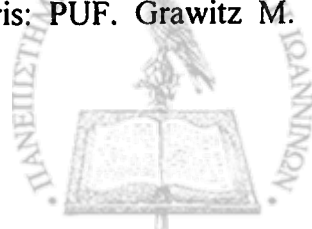
Πίνακας 1
Ποσοστιαία κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το φύλο τους

Φύλο	N (%)
Αγόρια	91 (52)
Κορίτσια	84 (48)
Σύνολο	175 (100)

212. Berelson B. (1971²). *Content Analysis in Communication Research*. New York: The Free Press. Επίσης Holsti O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and the Humanities*. Reading: Addison & Wesley.

213. Krippendorff K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its Methodology*. London: Sage.

214. Βλέπε σχετικά με τη κλασική θεματική ανάλυση: Ενδεικτικά Lasswell H.D. & Leites W. (1965). *The Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics*. New York: MIT Press. Lasswell H.D. Merner O. & De S. Pool I. (1952). *The comparative study of symbols*. Stanford: Stanford University Press. Moscovici S. (1970). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF. Mucchieli R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF. Veron E. (1981). *La construction des evenements*. Paris: Les Editions de Minuit. Βλέπε σχετικά Bandin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF. Grawitz M. (1981). *Methods des sciences sociales*. Paris: Dalloz.



Πίνακας 2
Ποσοστιαία κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με την πόλη κατοικίας τους

Πόλη	N (%)
Αθήνα	19 (10,9)
Θεσσαλονίκη	60 (34,3)
Φλώρινα	22 (12,6)
Κοζάνη	42 (24,0)
Καρδίτσα	13 (7,4)
Καστοριά	19 (10,9)
Σύνολο	175 (100)

Πίνακας 3
Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος ανάλογα με την πόλη κατοικίας και το φύλο

Φύλο	Πόλη (%)					
	Αθήνα	Θεσσαλονίκη	Φλώρινα	Κοζάνη	Καρδίτσα	Καστοριά
Αγόρι	52,6	45,0	68,2	52,4	53,8	52,6
Κορίτσι	47,4	55,0	31,8	47,6	46,2	47,4
Σύνολο	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

4. Αποτελέσματα και Ανάλυση Θεμάτων

Τα στοιχεία της ανάλυσης των κειμένων των μαθητών έδειξαν ότι τα υποκείμενα έργα-ψαν ελεύθερα σχετικώς μεγάλα κείμενα με 720 συνολικά αναφορές. Με βάση την καταγραφή των σχετικών αναφορών παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιήθηκαν από 1 έως και 11 αναφορές με κεντρική τάση τις 4 ως 5. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα κορίτσια χρησιμοποίησαν κυρίως 3 ως 4 αναφορές, ενώ τα αγόρια παρουσίασαν τα μεγαλύτερα ποσοστά τους στις 5 ως 11 αναφορές (Πίνακες 4 και 5).



Πίνακας 4
Ποσοστιαία κατανομή του πλήθους των αναφορών κατά υποκείμενο και κατά φύλο

Αριθμός χρησιμοποιηθεισών αναφορών	N (%)	Αγόρι	Κορίτσι
		(%)	(%)
1	9 (5,1)	5,5	4,8
2	20 (11,4)	8,8	14,3
3	33 (18,9)	16,5	21,4
4	51 (29,1)	27,5	31,0
5	28 (16,0)	17,6	14,3
6	19 (10,9)	13,2	8,3
7	6 (3,4)	4,4	2,4
8	8 (4,6)	5,5	3,6
11	1 (0,6)	1,1	0
Σύνολο	175 (100,0)	100,0	100,0

Η κατανομή του αριθμού των χρησιμοποιηθεισών αναφορών ανάλογα με την πόλη κατοικίας των υποκειμένων δεν έδειξε αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις (Πίνακας 5). Οι κατευθύνσεις των αναφορών ήταν στην πλειοψηφία τους αρνητικές (59,4%), ενώ το υπόλοιπο 39,6% μοιράστηκε σχεδόν μεταξύ των θετικών και των ουδετέρων αναφορών (Πίνακας 6).²¹⁵

Πίνακας 5
Ποσοστιαία κατανομή των αναφορών ανάλογα με τον τόπο κατοικίας των υποκειμένων

Αριθμός αναφορών	Πόλη κατοικίας των υποκειμένων					
	Αθήνα	Θεσσαλονίκη	Φλώρινα	Κοζάνη	Καρδίτσα	Καστοριά
	%	%	%	%	%	%
1		11,7	4,5	2,4		
2		11,7	4,5	26,2		5,3
3	5,3	26,7	22,7	19,0	15,4	5,3
4	31,6	20,0	31,8	40,5	30,8	26,3
5	15,8	15,0	18,2	2,4	23,1	42,1
6	31,6	6,7	13,6	7,1	7,7	10,5
7	5,3	5,0				10,5
8	10,5	3,3	4,5	2,4	15,4	
11					7,7	
Σύνολο	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

215. Η συμφωνία των κωδικογράφων ως προς την κατεύθυνση των αναφορών ήταν αρκετά υψηλή (90,56%).



Πίνακας 6

Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου των αναφορών ανάλογα με την κατεύθυνσή τους

Κατεύθυνση αναφοράς	N (%)
Θετική	149 (20,7)
Αρνητική	428 (59,4)
Ουδέτερη	143 (19,9)
Σύνολο	720 (100,0)

Οι χρησιμοποιηθείσες αναφορές ταξινομήθηκαν σε 8 θεματικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 (Βλέπε επίσης και Παράρτημα). Τα θέματα 1, 3, 4, 6 και 7 παρουσιάζουν εσωτερικές κατηγορίες, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

Πίνακας 7

Ποσοστιαία κατανομή των αναφορών σε βασικές θεματικές κατηγορίες

Θεματικές κατηγορίες	N (%)	Κατευθύνσεις αναφορών		
		Θετική N (%)	Αρνητική N (%)	Ουδέτερη N (%)
1. Ιστορικά γεγονότα	218 (30,3)	29 (13,3)	153 (70,2)	36 (16,5)
2. Έκφραση συναισθημάτων	85 (11,8)	19 (22,4)	64 (75,3)	2 (2,3)
3. Πολιτική και οικονομική κατάσταση της Τουρκίας	27 (3,7)	4 (14,8)	18 (66,7)	5 (18,5)
4. Γεωγραφικά στοιχεία	61 (8,5)	4 (6,6)	4 (6,6)	53 (86,8)
5. Χαρακτηρισμοί των Τούρκων	128 (17,8)	16 (12,5)	112 (87,5)	0 (0,0)
6. Πολιτισμός των Τούρκων	31 (4,3)	3 (9,7)	11 (35,5)	17 (54,8)
7. Ελληνοτουρκικές σχέσεις	152 (21,1)	70 (46,1)	71 (46,7)	11 (7,2)
8. Αρετές των Ελλήνων	18 (2,5)	0 (0,0)	3 (16,7)	15 (83,3)
Σύνολο	720 (100,0)			



Πίνακας 8
Ποσοστιαία κατανομή των κατευθύνσεων του συνόλου των αναφορών κατά θέμα και φύλο

Θέματα	Φύλο και κατευθύνσεις αναφορών					
	Αγόρι	Κορίτσι				
	Θετική	Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	Αρνητική	Ουδέτερη
Ιστορικά γεγονότα	14,7	68,1	17,2	11,8	72,5	15,7
Έκφραση συναισθημάτων	28,9	71,1		17,0	78,7	4,3
Πολιτική και οικονομική κατάσταση της Τουρκίας	18,8	56,2	25,0	9,1	81,8	9,1
Γεωγραφικά στοιχεία	11,8	8,8	79,4		3,7	96,3
Χαρακτηρισμοί των Τούρκων	8,6	91,4		17,2	82,8	
Πολιτισμός των Τούρκων	5,9	41,2	52,9	14,3	28,6	57,1
Ελληνοτουρκικές σχέσεις	49,5	44,8	5,7	41,5	49,2	9,3
Αρετές των Ελλήνων		18,2	81,8		14,3	85,7

1^ο Θέμα: *Ιστορικά Γεγονότα*. Το θέμα αυτό συγκέντρωσε τις περισσότερες από τις 720 αναφορές (218, 30,3%). Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι κατηγορίες των αναφορών και το ποσοστό εμφάνισής τους. Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά αναφορών στο συγκεκριμένο θέμα εντάσσονται στις κατηγορίες:

α) *400 χρόνια σκλαβιάς και εθνική παλιγγενεσία του 1821*: Έντονα συναισθηματικά φορτισμένες εκφράσεις χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές, για να αποδώσουν την Τουρκοκρατία: «*μας φυλάκισαν, μας έκαναν σκλάβους / μας είχαν στα χέρια τους / δούλους / σκλαβωμένους / αιχμάλωτους*». Οι εκφράσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την απελευθέρωση υποδηλώνουν θετική συναισθηματική συμμετοχή, καθώς κυριαρχεί η χρήση του πρώτου πληθυντικού προσώπου και ρημάτων που καταδεικνύουν την υπεροχή των Ελλήνων έναντι των αντιπάλων τους, πβ χαρακτηριστικά: «*ξεσηκωθήκαμε, τους διώξαμε και φύγαμε από τη σκλαβιά*». Αρκετές αναφορές (16) παρουσιάζουν με κάποια ασάφεια τις εχθροπραξίες των Ελλήνων με τους Τούρκους, καθώς δεν προσδιορίζουν ούτε το πότε έγιναν αυτές ούτε –πολλές φορές– την έκβασή τους. Η ασάφεια αυτή αντανακλάται και στις εκφράσεις που υιοθετήθηκαν, π.χ. «*είχαν γίνει διάφοροι πόλεμοι*».

β) *Αναφορά σε κατακτημένες περιοχές*: Η Κύπρος (με 32 αναφορές) και η Κωνσταντινούπολη (με 25) –κι όλες με αρνητική κατεύθυνση– μονοπωλούν σχεδόν τις «μνήμες» των μαθητών για τις συνέπειες της ήττας και της κατάκτησης των Ελλήνων από τους Τούρκους. Οι εκφράσεις εδώ κυμαίνονται από τις έντονα συναισθηματικά και συμμετοχικά φορτισμένες, όπως «*μας πήραν, μας είχαν κυριέψει / σκλάβωσαν*» ως



τις κάπως πιο ουδέτερες και «αντικειμενικές»: «κατέκτησαν / κατέλαβαν / έριζαν», με τις δεύτερες να υπερτερούν αριθμητικά.

Η προτίμηση προς τις δύο αυτές θεματικές κατηγορίες μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ήταν προβλέψιμη, λόγω της πληροφόρησης και ιδεολογικής εγχάραξης, οι οποίες συντελέστηκαν από άλλους κοινωνικούς μηχανισμούς εκτός του σχολείου. Άλλωστε, τα 400 χρόνια σκλαβιάς και η επανάσταση του 1821 αποτελούν βασικό στοιχείο της εθνικής μας μνήμης. Εξάλλου, η έρευνα στα Ελληνικά Εγχειρίδια της Γλώσσας του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου έδειξε ότι τις περισσότερες αναφορές συγκεντρώνουν οι Τούρκοι και τα σχετικά με αυτούς ιστορικά γεγονότα.²¹⁶ Η συντριπτική πλειοψηφία των αναφορών (70,2%) είναι αρνητικές για τους Τούρκους και οι θετικές αφορούν αποκλειστικά τους σεισμούς του 1999 και τη συνεργασία Ελλήνων και Τούρκων, που αναπτύχθηκε τότε (Πίνακας 11). Με αφετηρία τις αναφορές αυτές (28 στον αριθμό) εκφράζονται θετικά συναισθήματα καθώς και ευχές για συμφιλίωση και ειρηνική συνύπαρξη των δύο λαών, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από εκφράσεις όπως: «οι δύο λαοί συμφιλιώνονταν / ήρθαν πιο κοντά με το σεισμό / οι σχέσεις έγιναν καλύτερες από το σεισμό και μετά... / τώρα με τους σεισμούς συμφιλιωθήκαμε / οι σεισμοί... ένας σύνδεσμος στις δύο αυτές χώρες». Τέτοιες εκφράσεις δείχνουν με πολύ εύγλωττο τρόπο πώς οι μικροί μαθητές αντιλαμβάνονται αυτό που εύστοχα ονομάστηκε «διπλωματία των σεισμών». Διαπιστώνει κανείς, ακόμα και μέσα στο ίδιο κείμενο, ότι, ενώ δυο σειρές πιο πάνω ο Τούρκος είναι εκείνος που μας «σκλάβωσε» και «μας βασάνισε», όταν η σκέψη έρχεται στους σεισμούς, η ψυχή μαλακώνει και «λυπάμαι τα παιδιά των σεισμόπληκτων περιοχών».

Πίνακας 9

Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών των αναφορών του θέματος Ιστορικά Γεγονότα

Κατηγορίες	N (%)
400 χρόνια σκλαβιάς	62 (28,5)
Επανάσταση του 1821 και εθνική παλιγγενεσία του 1821	28 (12,8)
Σεισμοί (1999)	29 (13,3)
Γενική αναφορά σε πόλεμο	16 (7,3)
Καταστροφή μνημείων	4 (1,8)
Ηγέτες και ήρωες Ελλήνων & Τούρκων	6 (2,8)
Νεότερα ιστορικά γεγονότα	16 (7,3)
Αναφορά σε κατακτημένες περιοχές	57 (26,2)
Σύνολο	218 (100,0)

216. Βλέπε Ξωχέλλης Π. κ.ά. (2000). Η εικόνα του "άλλου" στα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των βαλκανικών χωρών. Στο: ΜΟ.Ε.Σ.ΒΙ./ Α.Π.Θ. (2000). *ό.π.*, σσ. 67-100. Ασκούνη Ν. (1997). "Μια μακρά πορεία στο χρόνο...": οι Έλληνες και άλλοι στα βιβλία της γλώσσας. Στο: Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (1997). *ό.π.*, σσ. 442-489.



2^ο Θέμα: *Έκφραση συναισθημάτων.* Τα υποκείμενα του δείγματος εξέφρασαν και τα συναισθήματά τους απέναντι στους Τούρκους, τα οποία στη συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν αρνητικά (75,3%) (Πίνακας 7). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιλογή των εκφράσεων, προκειμένου να δηλωθούν τα συναισθήματα αυτά. Κυμαίνονται ανάμεσα στην ανατριχίλα («Όταν βλέπω έναν Τούρκο, ανατριχιάζω»), την απέχθεια και αηδία («Αισθάνομαι απέχθεια και αηδία που βασάνιζαν τους Έλληνες») από τη μια μεριά, και την απλή αντιπάθεια από την άλλη (19 αναφορές) («Εγώ δεν τους συμπαθώ καθόλου / εγώ τους αντιπαθώ και ποτέ δε θα ήθελα να ήμουν με το μέρος τους»). Κυρίαρχο συναίσθημα πάντως που φαίνεται να διακατέχει τους μαθητές (29 αναφορές) είναι το μίσος για τους Τούρκους: «ποτέ δεν θα αγαπήσω τους Τούρκους / Μισώ τους Τούρκους / αισθάνομαι ένα μίσος να με περιτριγυρίζει / μισούμε και την Τουρκία και τους Τούρκους». Κάποια από τα θετικά συναισθήματα αναφέρονται κυρίως στο πλήγμα που δέχτηκε η Τουρκία από τους σεισμούς και μοιάζουν να εμφορούνται από ανθρωπισμό. Ξεκινούν από την απλή συμπάθεια για τον τουρκικό λαό («νομίζω ότι έχω μια καλή γνώμη για αυτούς / εγώ τους συμπαθώ γιατί κι αυτοί άνθρωποι είναι»), περνούν μέσα από τη λύπη και τη συμπόνια για τα θύματα του σεισμού («Νιώθω τη λύπη τους για τους ανθρώπους που έχασαν / Νιώθω και πόνο γιατί η Τουρκία είναι σεισμογενής»), για να φτάσουν ως την αγάπη γι' αυτούς («Εγώ δεν μισώ καθόλου τους Τούρκους, αλλά τους αγαπώ / Σήμερα νιώθω αγάπη, φιλία και αδελφοσύνη για τους Τούρκους»). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι το σύνολο των υποκειμένων που κατοικούν στην Αθήνα εξέφρασαν θετικά συναισθήματα για τους Τούρκους, ίσως λόγω της συναισθηματικής εγγύτητας των δύο λαών, την οποία προκάλεσαν οι δύο καταστροφικοί σεισμοί στην Τουρκία και στην Αθήνα.

Θέμα 3^ο: *Πολιτική και οικονομική κατάσταση της Τουρκίας.* Τα υποκείμενα αναφέρθηκαν 27 φορές σε τέτοια ζητήματα. Οι κατηγορίες των αναφορών ήταν δύο: η οικονομική κατάσταση (66,7%) και η πολιτική κατάσταση (33,3%). Οι κατευθύνσεις των αναφορών ήταν κυρίως αρνητικές (66,7%), οι θετικές αναφορές εμφανίστηκαν σε ποσοστό 14,8% και οι ουδέτερες σε ποσοστό 18,5% (Πίνακες 7 και 10). Η πλειονότητα των αρνητικών αναφορών σχετίζεται με την οικονομική κατάσταση της Τουρκίας και τονίζεται ότι είναι μια φτωχή χώρα, χωρίς να επιχειρούνται συγκρίσεις με την Ελλάδα. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι ο τρόπος αναφοράς ήταν μάλλον υποτιμητικός. Χαρακτηριστικές εκφράσεις: «Οι άνθρωποι είναι φτωχοί, πεινάνε και βασανίζονται / Οι Τούρκοι ήταν και είναι μια φτωχή χώρα / Τώρα πάρα πολλοί Τούρκοι μετανάστευσαν στην Ελλάδα για να βρουν δουλειά». Οι αναφορές στην πολιτική κατάσταση της Τουρκίας σχετίζονται με το στρατιωτικό καθεστώς και τονίζεται η διαφορά πολιτεύματος με τις Ευρωπαϊκές χώρες (μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα), π.χ. «στην Τουρκία υπάρχει ο στρατός που είναι πιο ισχυρός από τον πρωθυπουργό της Τουρκίας / Η Τουρκία δεν είναι σαν τις ευρωπαϊκές χώρες, έχει άλλο πολίτευμα». Η οικονομική και η πολιτική κατάσταση που επικρατεί στη χώρα του «εθνικού άλλου» είναι δυνατό να αποτελέσει κριτήριο αρνητικής αξιολόγησής του και σε αντιδιαστολή κριτήριο θετικής αξιολόγησής του «εθνικού εαυτού». Ειδικότερα, η χρήση των Ευρωπαϊκών πολιτικών προτύ-



πων αποτελεί ένα ισχυρότατο κριτήριο αξιολόγησης των Τούρκων και γενικότερα των άλλων λαών.²¹⁷

Πίνακας 10

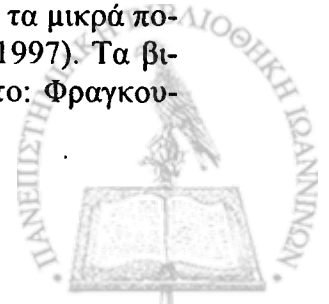
Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών των αναφορών του θέματος: Οικονομική και Πολιτική κατάσταση της Τουρκίας

Κατηγορίες	N (%)
Οικονομική κατάσταση	18 (66,6)
Πολιτική κατάσταση	9 (33,4)
Σύνολο	27 (100,0)

Θέμα 4^ο: Γεωγραφικά στοιχεία. Τα υποκείμενα αναφέρθηκαν 61 φορές σε γεωγραφικά στοιχεία της Τουρκίας. Η πλειονότητα των αναφορών αφορούσε τη γειτονία της με την Ελλάδα (55,8%). Η κατεύθυνση των αναφορών στη γειτονία Ελλάδας – Τουρκίας είναι ουδέτερη, δεν περιλαμβάνει κανενός είδους σημασιολογικές φορτίσεις, αλλά δείχνει συνειδητή αποδοχή μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, π.χ. «*Η Τουρκία είναι πολύ κοντά μας / Οι Τούρκοι είναι ένας γειτονικός λαός / Είμαστε γείτονες / Η Τουρκία είναι ο γειτονικός μας λαός*». Το 23% αφορούσε τη γεωμορφολογία της (Πίνακας 11). Στις αναφορές στην κατηγορία αυτή διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές γνωρίζουν ότι η Τουρκία είναι μεγαλύτερη σε έκταση χώρα απ' την Ελλάδα, με αρκετά πλούσια μορφολογία («*Η Τουρκία είναι μία χώρα μεγαλύτερη από την Ελλάδα / απέραντα οροπέδια, βουνά, λίγη θάλασσα, λίγες κοιλάδες*»). Μία μόνο αναφορά με αρνητική κατεύθυνση καταγράφηκε στην κατηγορία αυτή –κι αυτή ανακριβής, που υποδηλώνει πάντως έντονα υποτιμητική στάση απέναντι στην Τουρκία («*Η Τουρκία είναι ένα σκοτεινό μέρος που ο ήλιος δεν πάει ποτέ εκεί*»). Αρκετές από τις αναφορές στη γεωμορφολογία της Τουρκίας ήταν ανακριβείς, π.χ. «*έλλειψη εδαφών λόγω πολλαπλασιασμού πολιτών / Η Τουρκία είναι μία χώρα που έχει πεδιάδες και δεν έχει πολλά βουνά*». Όλες οι αναφορές στον πληθυσμό της σχετίζονταν με το μέγεθός του²¹⁸ και υπήρξαν συγκρίσεις με την Ελλάδα τόσο ως προς την έκταση όσο και ως προς τον πληθυσμό της χώρας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον και άμεση σχέση με τα ευρήματά μας παρουσιάζει το συμπέρασμα της Λ. Βεντούρα στη μελέτη της για τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια της Γεωγραφίας: "Τα βιβλία γεωγραφίας, λόγω του ότι είναι τα μόνα που παρουσιάζουν σε τέτοια έκταση τον εθνικό άλλο, συντελούν καθοριστικά –μέσω της κατασκευής της εικόνας του άλλου και της αντιπαραβολής της με αυτήν του εαυτού και μέσω των ταξινομήσεων και των ιεραρχήσεων των λαών και των πολιτισμών που εμπει-

217. Για τον κίνδυνο του ευρωκεντρισμού βλέπε Shore C. (1993). Inventing the "people's Europe": critical approaches to European Community "cultural policy". *Man*, 28.

218. Οι αναφορές στον υπερπληθυσμό θα μπορούσαν να θεωρηθούν και ως αρνητικές με δεδομένες τις αναφορές στα εγχειρίδια της Γεωγραφίας του Δημοτικού Σχολείου, όπου τα μικρά ποσοστά γεννήσεων παρουσιάζονται ως στοιχείο ανάπτυξης. Βλέπε Βεντούρα Λ. (1997). Τα βιβλία γεωγραφίας: αντιφάσεις στο ανθρωπιστικό και εκσυγχρονιστικό μήνυμα. Στο: Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (1997). *ό.π.*, σ. 403.



ριέχουν- στη διαδικασία διαμόρφωσης των αναπαραστάσεων του εθνικού εαυτού που μεταδίδει το σχολείο".²¹⁹

Πίνακας 11

Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών των αναφορών του θέματος Γεωγραφικά Στοιχεία

Κατηγορίες	N (%)
Γεωγραφική θέση σε σχέση με την Ελλάδα	34 (55,8)
Γεωμορφολογία	14 (23,0)
Γεωγραφική θέση (γενικά)	4 (6,5)
Πληθυσμός	4 (6,5)
Άλλα στοιχεία	5 (8,2)
Σύνολο	61 (100,0)

Θέμα 5^ο: Χαρακτηρισμοί των Τούρκων. Τα υποκείμενα χρησιμοποίησαν 128 συνολικά χαρακτηρισμούς για να αναφερθούν στους Τούρκους. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία αρνητικοί (87,5%). Οι θετικοί χαρακτηρισμοί αποτελούν το 12,5% του συνόλου, ενώ κανένας χαρακτηρισμός δε θεωρήθηκε ουδέτερος. (Πίνακας 7). Οι θετικοί χαρακτηρισμοί περιορίζονται σε κάπως ουδέτερες σημασιολογικά εκφράσεις, όπως «πολλοί Τούρκοι δεν μισούν τους Έλληνες / Εγώ πιστεύω ότι οι Τούρκοι δεν είναι πολύ κακοί», με ελάχιστες σαφώς θετικές αναφορές όπως: «Νομίζω ότι οι Τούρκοι είναι καλοί άνθρωποι / Η Τουρκία είναι καλή χώρα και βοηθάει τις γειτονικές της χώρες». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των αρνητικών χαρακτηρισμών, όπου μπορεί να διακρίνει κανείς αρχικά μια ομάδα χαρακτηρισμών που αφορούν τον πολεμικό χαρακτήρα του τουρκικού λαού, μια ιδέα βαθιά χαραγμένη στη συνείδηση του μικρού έλληνα μαθητή. Έτσι, οι Τούρκοι θεωρούνται από πολεμοχαρείς (27 αναφορές), ένας σχετικά ουδέτερος χαρακτηρισμός, «έχουν ακόμα μέσα τους πολεμικές σκέψεις / Είναι ένας λαός που η θρησκεία τού λέει να κάνει πολέμους / Οι Τούρκοι είναι φιλοπόλεμος λαός», μέχρι βάρβαροι (18 αναφορές), «είναι πολύ βάρβαρος λαός», βασανιστές (11 αναφορές) «Μας βασάνισαν και μας φέρθηκαν πολύ άσχημα / μας κάνανε αβάσταχτα βασανιστήρια» και αναίτιοι φονιάδες (5 αναφορές), «πρόσταξε τους στρατιώτες να αποκεφαλίζουν τόσα και τόσα παιδιά». Αν οι χαρακτηρισμοί της πρώτης ομάδας φαίνεται να έχουν κάποιο πραγματολογικό υπόβαθρο, εντελώς ανεξήγητοι –από πρώτη ματιά– φαίνονται οι χαρακτηρισμοί για το ηθικό ποιόν των Τούρκων. Έτσι μπορεί να συναντήσει κανείς από τον εντελώς ουδέτερο και ασαφή ως προς το περιεχόμενό του χαρακτηρισμό κακός (30 αναφορές), «Είναι μια κακιά χώρα / Εγώ πιστεύω σαν παιδί ότι είναι κακοί... / δεν μ' αρέσουν οι Τούρκοι σαν λαός αλλά και σαν άνθρωποι» ως χαρακτηρισμούς που αφορούν τη διανοητική τους κατάσταση (5 αναφορές), π.χ. βλάκες, βλαμμένοι, ηλίθιοι, χαζοί. Άλλοι μεμονωμένοι χαρακτηρισμοί με τους οποίους «στολίζουν» τα Ελληνόπουλα τους Τούρκους, τους οποίους προφα-

219. Βεντούρα Λ. (1997). Τα βιβλία γεωγραφίας: αντιφάσεις στο ανθρωπιστικό και εκσυγχρονιστικό μήνυμα. Στο: Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (1997). *ό.π.*, σ. 441.



νώς δεν έχουν δει στα μάτια τους, είναι: *άγριοι, αδίστακτοι, εγωιστές, κουτοπόνηροι, σιχαμεροί, ύπουλοι*, ακόμα και *γομάρια*. Η ενότητα αυτή αποδίδει –νομίζουμε– με τον πιο εύγλωττο τρόπο τις ιδεολογικές εγχαράξεις με τις οποίες είναι «εξοπλισμένα» τα παιδιά μας όσον αφορά τους γείτονες και συμμάχους μας Τούρκους, πριν ακόμα το σχολείο τους μιλήσει διεξοδικά για το ποιόν και τη συμπεριφορά τους απέναντί μας μέσα από το μάθημα της Ιστορίας.

Θέμα 6^ο: Πολιτισμός των Τούρκων. Σύμφωνα με τον J. Todorov η πολιτισμική ετερότητα ενσωματώνει και ξεπερνά σε σημασία τη βιολογική ως κριτήριο απόρριψης του διαφορετικού.²²⁰ Και είναι αλήθεια ότι σήμερα που η βιολογική ετερότητα μοιάζει να είναι κάτι συνηθισμένο, κυρίως ως εικόνα, το βάρος της οικοδόμησης της ταυτότητας του εαυτού και του άλλου φαίνεται να πέφτει στην πολιτισμική ετερότητα. Δηλαδή στα στοιχεία εκείνα που αποτελούν εργαλεία, αλλά και δείκτες κοινωνικής συνοχής.²²¹ Οι αναλύσεις των M. Banks και C. Geertz φανερώνουν ότι οι συλλογικές ταυτότητες κατασκευάζονται κυρίως με όρους πολιτισμού, παράδοσης και μνήμης.²²² Σύμφωνα με τα παραπάνω θα περίμενε κανείς να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων, τόσο για να τονιστεί η διαφορά όσο και για να υπογραμμιστεί η πολιτισμική κατωτερότητα των γειτόνων.²²³ Ωστόσο, τα στοιχεία μάς δείχνουν ότι ο αριθμός των αναφορών στον πολιτισμό των Τούρκων είναι μικρός (μόλις 31 αναφορές, ποσοστό 4,3%) (Πίνακας 12). Οι κατηγορίες του θέματος θα πρέπει να θεωρούνται αναμενόμενες, αφού περιλαμβάνουν στοιχεία τα οποία σχηματοποιούν την πολιτισμική ταυτότητα του «εαυτού» και του «άλλου», όπως: α) η *γλώσσα*²²⁴, η οποία αντιμετωπίζεται με ουδέτερους γλωσσικά χαρακτηρισμούς, π.χ. «*μιλάμε διαφορετική γλώσσα / δεν μιλάμε την ίδια γλώσσα*», παρά με αρνητικούς, π.χ. «*Έχουν μια κάπως 'χοντρή' γλώσσα που δεν τους κολακεύει*» β) η *θρησκεία*²²⁵, η οποία επίσης έχει αντιμε-

220. Todorov J. (1993). *On Human Diversity. Nationalism, Racism and Exoticism in French Thought*. Cambridge: Harvard University Press.

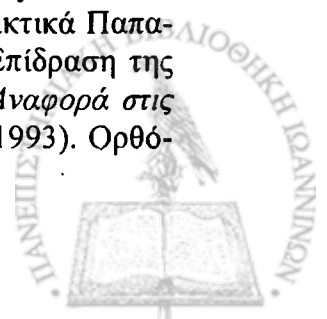
221. Ενδεικτικά βλέπε τις τέσσερις κατηγορίες των πολιτισμικών στοιχείων του R. Linton (Linton R. (1955). *The tree of culture*. New York: Harper.

222. Banks M. (1996). *Ethnicity. Anthropological Constructions*. London: Routledge & Kegan Paul. Geertz C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

223. Ειδικά για το ρόλο του πολιτισμού ως προς τον εθνικό προσδιορισμό βλέπε Λέκκας Π. (1992). *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*. Αθήνα: EMNE - Μνήμων.

224. Για το ρόλο της γλώσσας ως προς τη διαμόρφωση του "εμείς" και του "άλλου" βλέπε την έρευνα Βούλγαρης Γ. κ.ά. (1995). Η πρόσληψη και η αντιμετώπιση του "Άλλου" στη σημερινή Ελλάδα. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 5, σσ. 81-100. Van Horn W.A. (Ed) (1987). *Ethnicity and Language*. Wisconsin: The University of Wisconsin System. Fishman J.L. (1972). *Language and Nationalism*. Rowly: Newbury House. Φραγκουδάκη Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία: Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

225. Για το ρόλο της θρησκείας ως στοιχείο της ταυτότητας του εμείς βλέπε ενδεικτικά Παπαρίζος Α. (1999). Η ταυτότητα των Ελλήνων, Τρόποι αυτοπροσδιορισμού και η Επίδραση της Ελληνικής Ορθοδοξίας. Στο: Κωνσταντοπούλου Χ. κ.ά. *"Εμείς" και οι "Άλλοι". Αναφορά στις στάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ - Τυπωθήτω, σσ. 135-151. Λίποβατς Θ. (1993). Ορθό-



τόπιση πιο πολύ ουδέτερη, π.χ. «Εκείνοι πιστεύουν σε άλλο Θεό / δεν πιστεύουν στον ίδιο Θεό με μας / Οι Τούρκοι πιστεύουν στον Αλλάχ», παρά αρνητική, π.χ. «δεν πίστευαν στον αληθινό Θεό αλλά σε είδωλα και σε αγάλματα»· γ) η καθημερινότητα, η οποία θεωρείται ότι δεν απέχει από τη δική μας, όπως φαίνεται στις εκφράσεις: «νομίζω ότι δεν τρώνε κάτι διαφορετικό / Κάποιοι Τούρκοι μπορεί να φοράνε άλλα ρούχα»· δ) τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπου διακρίνεται μια σαφώς αρνητική άποψη, π.χ. «Δεν ένιωθαν πόνο για τα παιδιά, τις γυναίκες και όλους τους άλλους / Η Τουρκία έχει ακόμα τη θανατική ποινή». Πάντως, όσο αφορά γενικώς το επίπεδο του πολιτισμού της γειτονικής χώρας, οι κατευθύνσεις των αναφορών είναι στην πλειοψηφία τους θετικές και ουδέτερες (64,5%) (Πίνακας 7).

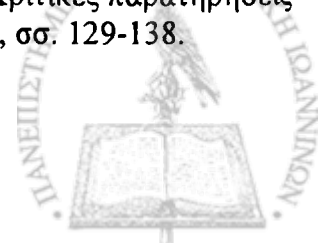
Πίνακας 12

Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών των αναφορών του θέματος Πολιτισμός των Τούρκων

Κατηγορίες	N (%)
Γλώσσα	5 (16,1)
Θρησκεία	9 (29,0)
Ανθρώπινα δικαιώματα	2 (6,5)
Καθημερινή ζωή	6 (19,4)
Γενικές κρίσεις	9 (29,0)
Σύνολο	31 (100,0)

Θέμα 7^ο: *Ελληνοτουρκικές σχέσεις.* Όπως ήταν αναμενόμενο, το θέμα των ελληνοτουρκικών σχέσεων συγκέντρωσε έναν αρκετά σημαντικό αριθμό αναφορών (152), (Πίνακας 13). Είναι ένα ζήτημα το οποίο παραμένει πάντα επίκαιρο και απασχολεί πολύ συχνά τα Μ.Μ.Ε. και την ελληνική κοινή γνώμη. Είναι το σημείο πάνω στο οποίο οικοδομείται η εκάστοτε εικόνα του «εθνικού ελληνικού εαυτού» και του «τουρκικού άλλου». Μετά από πολλά χρόνια διαταραγμένων ελληνοτουρκικών σχέσεων, όχι πολύ αργότερα από την παραλίγο κήρυξη πολέμου και δύο χρόνια μετά τους "συμφιλιωτικούς" σεισμούς, οι μικροί μαθητές, ενώ αναφέρονται στην τουρκοκρατία, στις χαμένες πατρίδες και χαρακτηρίζουν τους Τούρκους *βάρβαρους, πολεμοχαρείς και άγριους*, δε διστάζουν να μιλούν για την ανάγκη της ειρηνικής συνύπαρξης των δύο λαών και να εύχονται να συμφιλιωθούν. Εκτός από τις κατηγορίες του θέματος (βλ. σχετικό πίνακα 13) μπορούμε να διακρίνουμε αναφορές σε: α) *εχθρικές σχέσεις των δύο λαών* (30 αναφορές): για το παρελθόν η κατάσταση αυτή χρεώνεται σχεδόν αποκλειστικά στην «άλλη» πλευρά, π.χ. «στα χρόνια του πολέμου εκείνοι περνούσαν καλά... ενώ εμείς περνούσαμε χάλια... / Εγώ πιστεύω ότι ήταν κακοί μαζί μας.../ παλιά ήταν εναντίον μας σε κάθε πόλεμο», στο παρόν ισχύει το ίδιο με χαρακτηριστικότερες εκφράσεις, όπως: «Οι

δοξος Χριστιανισμός και Εθνικισμός: Δύο πτυχές της σύγχρονης ελληνικής πολιτικής κουλτούρας. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 2, σσ. 31-47. Μόσχος Δ.Ν. (1994). Ο Ορθόδοξος χριστιανισμός ως πτυχή της νεοελληνικής πολιτικής κουλτούρας: Κριτικές παρατηρήσεις σε άρθρο του Θ. Λίποβατς. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 4, σσ. 129-138.



Τούρκοι είναι οι μεγαλύτεροι εχθροί μας / Ξέρω ότι οι Τούρκοι είναι εχθροί μας», ενώ και για το μέλλον η κατάσταση εμφανίζεται εξίσου ζοφερή, π.χ. «με τους Τούρκους δε θα γίνουμε ποτέ φίλοι / εγώ δεν νομίζω ότι πρέπει να είμαστε φίλοι / δεν θέλω καθόλου να συμφιλιωθεί η Ελλάδα με την Τουρκία». β) οι εκτιμήσεις αυτές των παιδιών ίσως μπορούν να ερμηνευτούν από τις πολλές αναφορές (37 τον αριθμό) που συγκεντρώνει η κατηγορία επεκτατικές διαθέσεις, οι οποίες χρεώνονται αποκλειστικά στην πλευρά των Τούρκων. Στην κατηγορία αυτή απαντούν χαρακτηριστικές εκφράσεις, όπως: «οι Τούρκοι θέλουν να πάρουν την Ελλάδα μας και να μας διώξουν / Αισθάνομαι ότι οι Τούρκοι θέλουν να κατακτήσουν τα νησιά μας / Οι Τούρκοι είχαν βάλει σκοπό να κατακτήσουν την Ελλάδα». γ) τέλος 80 αναφορές αφορούν τη συνδιαλλαγή των δύο λαών: η περίπτωση αυτή αναφέρεται: i) είτε ως κρίση (49 αναφορές), που προκύπτει από ό,τι έχει υποπέσει στην αντίληψη των παιδιών από τα Μ.Μ.Ε. κυρίως μετά το σεισμό στις δύο χώρες π.χ. «Τα δύο τελευταία χρόνια οι Τούρκοι και οι Έλληνες έχουν ενωθεί και ο ένας βοηθάει τον άλλο», μια προσπάθεια που γίνεται κατά κύριο λόγο από τη «δική» μας πλευρά, π.χ. «Εμείς οι Έλληνες τώρα προσπαθούμε να φτιάξουμε τις σχέσεις μας με τους Τούρκους» ή με τη βοήθεια διεθνών οργανισμών, π.χ. «Το ΝΑΤΟ μάς βοήθησε όλες οι χώρες να ενωθούν». ii) είτε ως επιθυμία, η οποία εκδηλώνεται με ευχή ή με την ελπίδα του ατομικού («εγώ») ή και του συλλογικού υποκειμένου («οι Έλληνες») ότι κάτι τέτοιο θα συμβεί στο μέλλον, π.χ. «ελπίζω ότι μια μέρα θα κάνουμε ειρήνη με την Τουρκία / εμείς οι Έλληνες θέλουμε να είμαστε φίλοι με τους Τούρκους / Κι ελπίζω να μην ξαναπολεμήσουν ποτέ με την Ελλάδα».

Πίνακας 13

Ποσοστιαία κατανομή των κατηγοριών των αναφορών του θέματος Ελληνοτουρκικές Σχέσεις

Κατηγορίες	N (%)
Εξωτερική πολιτική των Τούρκων	37 (24,3)
Σημερινές σχέσεις Ελλάδας Τουρκίας	112 (73,7)
Αναφορές στο ρόλο Διεθνών Οργανισμών	3 (2,0)
Σύνολο	152 (100,0)

Θέμα 8^ο: *Αρετές των Ελλήνων.* Το θέμα αυτό συγκέντρωσε το μικρότερο αριθμό αναφορών. Οι αναφορές αυτές λειτούργησαν προς την κατεύθυνση της συγκριτικής απαξίωσης των Τούρκων (αντιθετικό σχήμα: Νίκη των Τούρκων - Γενναίοι Έλληνες) και προς την κατεύθυνση της εξύμνησης των προσόντων των Ελλήνων. Οι χαρακτηριστικότερες εκφράσεις που απαντούν στα κείμενα των μαθητών: «Οι Έλληνες πολέμησαν γενναία παρόλο που οι Τούρκοι ήταν πολύ περισσότεροι / Οι Τούρκοι ήταν περισσότεροι από τους Έλληνες, αλλά οι Έλληνες με το θάρρος και την πίστη τους κατάφεραν να ελευθερωθούν το 1912».



5. Τελικές Παρατηρήσεις

Τεχνικές όπως η εθνική αφήγηση²²⁶, ή συν-κοινωνικοί όπως οι εθνικοί διανοούμενοι²²⁷, το σχολείο²²⁸ ή οι λεγόμενες εθνικές επιστήμες του πολιτισμού, όπως η εθνική γλωσσολογία, η ιστορία²²⁹, η λαογραφία, η αναβαθμισμένη πατριδογνωσία κ.ά. διαμορφώνουν με καταλυτικό τρόπο την εθνική ταυτότητα των κοινωνικών υποκειμένων. Όπως, εξάλλου, αναφέρει και η Hannah Arendt "μόνο όταν το παρελθόν μεταλαμπαδεύεται ως παράδοση, αποκτά κύρος και εξουσία".²³⁰ Το σχολείο με τους μηχανισμούς του και τη δυνατότητα που του παρέχεται να παράγει, να αναπαράγει και να ελέγχει τη γνώση, είναι σε θέση να συμβάλει με αποφασιστικό τρόπο στη διαμόρφωση εθνικών και κοινωνικών στερεοτύπων. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι η διαδικασία αυτή παράγει καταλυτικά αποτελέσματα. Η έρευνά μας έδειξε ότι σχεδόν οι μισές από τις αναφορές των παιδιών ήταν θετικές ή ουδέτερες για τους Τούρκους. Εξάλλου, αποδείχτηκε ότι τα γεγονότα μπορούν να φορτίσουν θετικά ή αρνητικά μια σχέση και έχουν τη δύναμη ακόμα και να ανατρέψουν μια προϋπάρχουσα φόρτιση, όπως έδειξε η περίπτωση των σεισμών. Το παράδειγμα αυτό μάλιστα μπορεί να λειτουργήσει ως πιλότος για την προσέγγιση λαών που πριν ήταν πολύ εχθρικοί μεταξύ τους, πβ και Ινδία – Πακιστάν και το σχολείο πρέπει αυτό να το εκμεταλλευτεί.

Η ανάπτυξη διδακτικών τεχνικών που θα στοχεύουν στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης εκ μέρους των μαθητών μπορούν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης των ιδεολογικών φορτίσεων. Ακόμα, προς την ίδια κατεύθυνση μπορεί να οδηγήσει και η αύξηση του αριθμού των κειμένων στη γλώσσα, στα οποία θα αναδεικνύεται ότι η ετερότητα είναι το κύριο χαρακτηριστικό των ανθρώπων, κυρίως μέσα στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, όπου, πολύ πιο συχνά και εύκολα απ' ό,τι παλιότερα, άνθρωποι από διαφορετικούς κόσμους και πολιτισμούς θα βρίσκονται πολύ κοντά ο ένας στον άλλο. Για το λόγο αυτό οι μαθητές θα πρέπει να είναι συνηθι-

226. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η στρατηγική της "εθνικής αφήγησης", η οποία καλείται να διαμορφώσει το ιστορικό βάθος της κάθε πολιτείας, που εκφράζεται και υπηρετείται εξ ορισμού απ' όλα τα μέλη της κοινωνίας, φορείς ενός "φυσικού", ασταμάτητου και κατ' ανάγκη διαχρονικού και δια-γενεϊκού συλλογικού προτάγματος. (Τσουκαλάς Κ. (1999). *ό.π.*, σσ. 301-302.) Βλέπε επίσης Ricoeur P. (1990). *Η αφηγηματική λειτουργία*. Μτφρ. Β. Αθανασόπουλος, Αθήνα: Καρδαμίτσας.

227. "Αντίθετα λοιπόν με τις προηγούμενες έν-οπλες και εσωστρεφείς εξουσιαστικές δομές που αναζητούσαν απλώς είτε τους διαχειριστές, τους γραφειοκράτες και τους νομοθέτες τους, είτε τους κόλακες και τους χρονικογράφους τους, οι νεωτερικές λαϊκο-εθνικές εξουσίες δεν θα μπορούσαν να έχουν καν θεμελιωθεί δίχως την ενεργό συνεπικουρία των ειδικευμένων λογίων-επιστημόνων, οι οποίοι είναι ταυτόχρονα και κανονο-θέτες και "αληθιο-γράφοι και "στρατηγοί σημασιών". (Τσουκαλάς Κ. (1999). *ό.π.*, σ. 314).

228. Βλέπε ενδεικτικά Δερτιλής Γ. (1996). *Αεί παίδες απείδευτοι; Είκοσι τρία σχόλια περί εθνικισμού πλούτου και παιδείας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

229. Ο Κ. Τσουκαλάς αναφέρει χαρακτηριστικά: "Η εθνική ιστοριογραφία είναι πάντοτε μνημειακή και μνημειολάγνα".

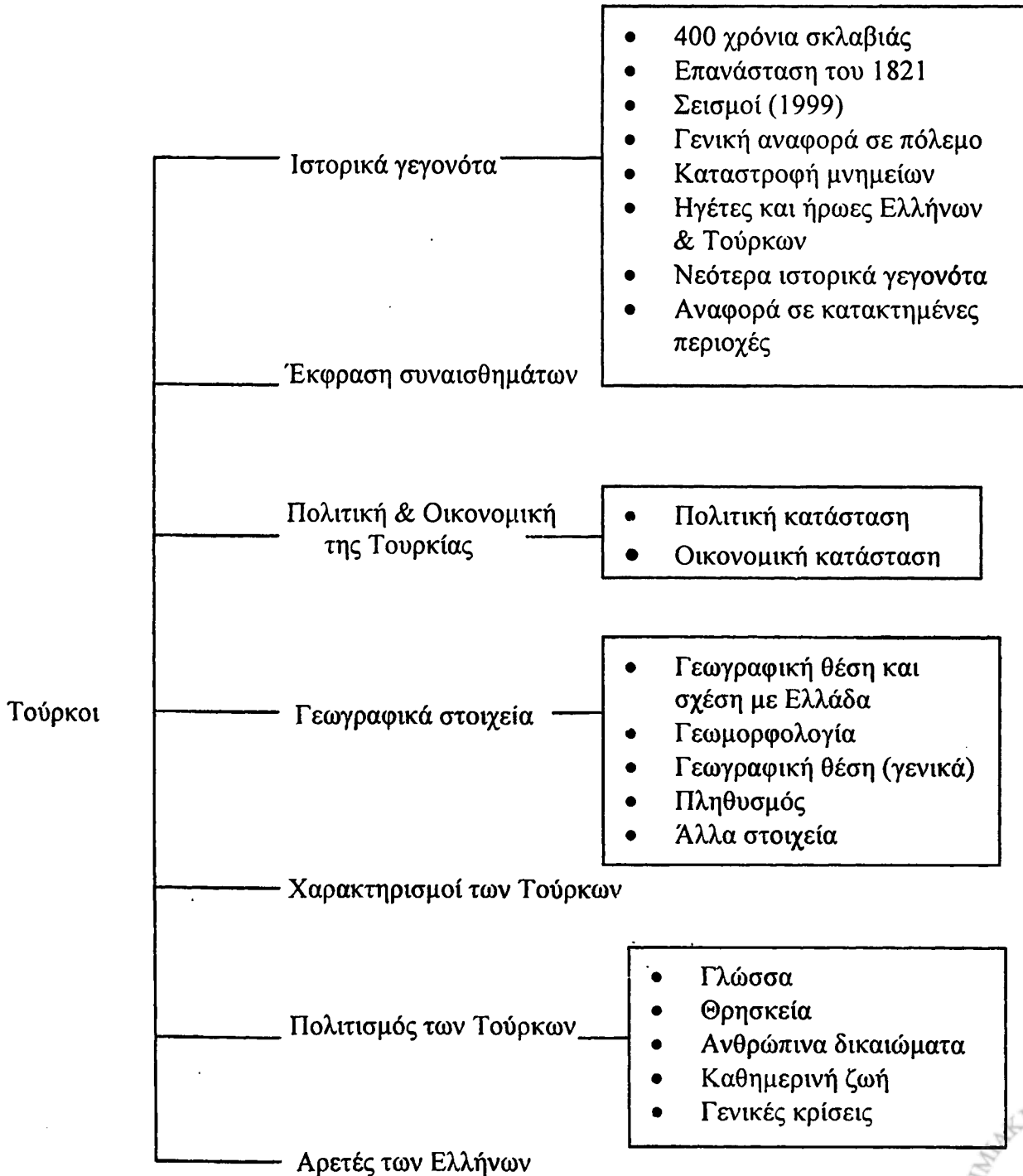
230. Στο Benjamin W. (1977). *Illuminations*. London: Fontana - Collins.



σμένοι να δέχονται τον «άλλο» όπως είναι και όχι όπως θα τον ήθελαν ή θα τον φαντάζονταν εκείνοι.

Αν το σχολείο ευθύνεται για την καλλιέργεια συγκεκριμένων εθνικών και κοινωνικών στερεοτύπων, θα πρέπει να αναλάβει και την ευθύνη για την άμβλυση των φορτίσεων που έχει δημιουργήσει και να προσανατολίσει τις πρακτικές του προς την κατεύθυνση της ειρήνης, της ανοχής και της συμβίωσης με τον "άλλο".

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Επιμόρφωση Νηπιαγωγών για τη Χρήση Υπολογιστών ως Μέσου Διδασκαλίας μέσω Υπηρεσιών Διαδικτύου

Κ. Χάρης, Επιστημονικός Συνεργάτης, Εργ. Ιατρικής - Πληροφορικής του Α.Π.Θ.

Α. Κυρίδης, Λέκτορας, Π.Τ.Ν. Φλώρινας του Α.Π.Θ.

Δ. Σουλιώτης, Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Φλώρινας του Α.Π.Θ.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή προτείνεται η δημιουργία ενός δικτυακού τόπου υποστήριξης της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών για τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως μέσου διδασκαλίας αλλά και ως εργαλείου ενίσχυσης της δομητικής και ανακαλυπτικής μάθησης στην προσχολική ηλικία. Σκοπός του προτεινόμενου τόπου είναι η παροχή όλου του απαραίτητου εκπαιδευτικού και πληροφοριακού υλικού στη νηπιαγωγό/παιδαγωγό ώστε αυτή να μπορέσει να σχεδιάσει τη διδασκαλία της χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή, όπου κρίνει ότι η χρήση του μπορεί να συνεισφέρει θετικά και να τον προσαρμόσει κατάλληλα και σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των νηπίων στις δραστηριότητες της τάξης. Παράλληλα, επιδιώκεται η οργανωμένη παρουσίαση βασικών θεμάτων της χρήσης του υπολογιστή ώστε η παιδαγωγός να μπορεί να τον χρησιμοποιεί αποτελεσματικά αλλά και για να είναι ενήμερη για τη σχέση υπολογιστή και μάθησης μέσα από συγκεκριμένα σενάρια χρήσης του.

1. Εισαγωγή

Εδώ και λίγα χρόνια έχει αναγνωρισθεί, με κάποια ίσως καθυστέρηση, η ευεργετική επίδραση της χρήσης του υπολογιστή, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και έχει ξεκινήσει η σταδιακή εισαγωγή του στη δευτεροβάθμια αλλά και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό ήταν αναγκαίο αφού υπάρχουν ισχυροί κοινωνικοοικονομικοί και παιδαγωγικοί λόγοι που το επιβάλλουν. Πράγματι, πιστεύεται ότι, σύντομα, η ικανότητα χρήσης του υπολογιστή αποτελεί πλέον απαραίτητη δεξιότητα και εφόδιο για οποιαδήποτε δραστηριότητα. Ακόμα και η έννοια του αλφαριθμητισμού τείνει να μετασχηματιστεί και να επανακαθοριστεί αφού γίνεται πλέον λόγος για “αλφαριθμητισμό στους υπολογιστές” (computer literacy) (Κόλιας, 1999 & Μακράκης, 2000). Με βάση τα παραπάνω, η διδασκαλία των βασικών εννοιών και χρήσεων του υπολογιστή από τη μικρή ηλικία μοιάζει να είναι απαραίτητη. Είναι δυνατή η εξοικείωση με τον υπολογιστή και η εκμάθηση του από τα χρόνια της προσχολικής ηλικίας. Οι δυσκολίες είναι λιγότερες εξαιτίας της απουσίας ανασταλτικών παραγόντων που εμφανίζονται σε μεγαλύτερες ηλικίες. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αντιμετωπίζουν τον υπολογιστή ως ένα επιπλέον εργαλείο διαθέσιμο για μάθηση και παιχνίδι (Papert, 1982). Σχετικές εργασίες έδειξαν ότι η ενασχόληση των παιδιών με τον υπολογιστή, μέσω αναπτυξιακά κατάλληλου λογισμικού, συμβάλλει θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Ντολιοπούλου, 1999) και ενισχύει τη δομητική και ανακαλυπτική μάθηση (Μαυρίδου 1994). Επιπλέον, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, γνωρίζουν από το οικογενειακό περιβάλλον και τη τηλεόραση για την ύπαρξη των υπολογιστών και τη μεγάλη χρησιμότητά τους (Παγγέ 1998).



Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η εισαγωγή των υπολογιστών στο σύγχρονο νηπιαγωγείο είναι όχι μόνο δυνατή αλλά και επιβεβλημένη τόσο για τη εξοικείωση των παιδιών μ' αυτούς αλλά και για τα σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη που μπορεί να προσφέρει η αναπτυξιακά κατάλληλη χρήση τους. Ο ρόλος των παιδαγωγών για την πραγματοποίηση ενός τέτοιου στόχου παραμένει σημαντικότερος, αφού αυτοί θα κληθούν να τον υλοποιήσουν και να τον προσαρμόσουν κατάλληλα στα δεδομένα της όποιας περιοχής (Μιχαηλίδης, 1994). Πέραν της παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, της εξασφάλισης της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και των συστηματικών εκπαιδευτικών σεμιναρίων που καλείται να οργανώσει η Πολιτεία, η παροχή συνεχιζόμενης πληροφόρησης και επιμόρφωσης σε θέματα διδακτικής χρήσης του υπολογιστή είναι αναγκαία κυρίως εξαιτίας των ταχύτατων εξελίξεων στο χώρο των νέων τεχνολογιών αλλά και των νέων σχετικών πορισμάτων με την παιδαγωγική χρήση των υπολογιστών.

Στη δεύτερη ενότητα της εργασίας, παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία και οι σύγχρονες απόψεις για την αναπτυξιακά κατάλληλη χρήση του υπολογιστή μέσω των εφαρμογών εκπαιδευτικού λογισμικού για την προσχολική ηλικία καθώς και τα πλεονεκτήματα του στην υποστήριξη της ανακαλυπτικής και δομητικής μάθησης. Στην τρίτη, ενότητα παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και διδασκαλίας. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα περιγράφεται η δομή και η οργάνωση του δικτυακού τύπου για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

2. Εκπαιδευτικό λογισμικό για την προσχολική ηλικία και ο ρόλος της παιδαγωγού

Παρόλο που η επίδραση των υπολογιστών στους διάφορους τομείς της σύγχρονης ζωής έχει διερευνηθεί αρκετά διεξοδικά, η χρήση τους ως εργαλείου υποστήριξης ακόμα και διαμόρφωσης της μάθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ακόμα σε πρώιμο στάδιο και δεν έχει συνειδητοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό από την κοινότητα των εκπαιδευτικών. Είναι ευρέως παραδεκτό, ότι η χρήση των υπολογιστών δεν αποτελεί απλώς μια επιπλέον δεξιότητα με την οποία θα πρέπει να εξοικειωθεί το παιδί όσον το δυνατό νωρίτερα, αλλά ότι ο ίδιος ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βελτιώσει και να ενισχύσει τις διαδικασίες μάθησης από τα προσχολικά ακόμα χρόνια (Papert, 1982). Πράγματι, η θέση του Piaget ότι η μάθηση επιταχύνεται σημαντικά αν το παιδί αναλάβει ενεργητικούς ρόλους στους οποίους καλείται να χρησιμοποιήσει τη γνώση για την επίλυση προβλημάτων (problem solving) και την επίτευξη στόχων και μέσα από τους οποίους δομεί τη γνώση (constructivism) μπορεί να υποστηριχθεί σημαντικά με τη βοήθεια του υπολογιστή.

Μέσω επιλεγμένου λογισμικού και αναπτυξιακά κατάλληλης χρήσης του, το παιδί μπορεί να:

1. Εξοικειωθεί με περιβάλλοντα όπου γίνεται εκτεταμένη χρήση νέων τεχνολογιών
2. Κατακτήσει τις βασικές λογικομαθηματικές έννοιες όπως η ταξινόμηση, η ομαδοποίηση, η αντιστοίχιση και η ακολουθία



3. Εξασκήσει βασικές προαπαιτούμενες δεξιότητες για την ανάγνωση και τη γραφή, ε) αντιληφθεί τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος στ) αυτοματοποιήσει βασικές κινητικές δεξιότητες όπως ο συντονισμός χεριού-ματιού
4. Αντιληφθεί την αναγκαιότητα τήρησης και εφαρμογής κανόνων (Clements 1993, Clements, 1994, Ντολιοπούλου, 1999)
5. Ανακαλύψει νέες έννοιες και να αποκτήσει γνώσεις

Επίσης, μπορεί να συμμετάσχει ενεργητικά στην επίλυση (problem solving) μεγάλης ποικιλίας προβλημάτων ενώ ταυτόχρονα έχει την ευκαιρία να συγκεκριμενοποιήσει (concretize) έννοιες που από τη φύση τους είναι αφηρημένες και θεωρείται ότι απαιτούν ωριμότητα σκέψης που αντιστοιχεί σε μεγαλύτερες ηλικίες (Clements, 1984). Αυτό αιτιολογείται από τη δυνατότητα των σημερινών υπολογιστών να υλοποιούν και να παριστάνουν πολύ μεγάλη ποικιλία αλληγοριών (metaphors) με τη βοήθεια των οποίων γνωστές έννοιες και σχέσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αφομοίωση και κατάκτηση νέων εννοιών και σχέσεων μέσω πολυμορφικών αντιστοιχίσεων οι οποίες χωρίς τη βοήθεια του υπολογιστή είναι πολύ δύσκολα εφικτές. Επίσης, θα πρέπει να τονισθεί ότι παρόλο που πολλές από τις παραπάνω δεξιότητες είναι δυνατό να διδαχθούν με μεθόδους που δε χρησιμοποιούν υπολογιστή, τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν το πλεονέκτημα να απαλλάσσουν τον χρήστη τους από επίπονες δευτερεύουσες εργασίες που απαιτούν άλλα διδακτικά εργαλεία. Αυτό είναι σημαντικό δεδομένου του ότι η προσοχή και η συγκέντρωση στη προσχολική ηλικία είναι μικρής διάρκειας και εύκολα αποσπώνται.

Η αρχική εργασία του Papert και της ομάδας του για ένα περιβάλλον όπου το παιδί θα μπορεί να προγραμματίσει τον υπολογιστή για την επίτευξη απλών στόχων (σχεδίαση σχημάτων, μετακίνηση χελώνας ανάμεσα σε εμπόδια) έδωσε ενθαρρυντικά αποτελέσματα ενισχύοντας σημαντικά τις μεταγνωστικές του ικανότητες, όπως η ανάλυση απλών προβλημάτων σε στοιχειώδη, η βήμα με βήμα επίλυσή τους και η αναζήτηση λαθών της διαδικασίας (περιβάλλον LOGO). Η ενασχόληση των παιδιών με μια διαδικασία ανακάλυψης, επινόησης αλλά και διδασκαλίας αφού πρέπει να διδάξουν στη χελώνα νέες λέξεις, τα αναγκάζει να θέσουν στόχους, να ανακαλύψουν επιμέρους στόχους και να τους συνδέσουν κατάλληλα, να συλλάβουν μια αρχική λύση, να τη δοκιμάσουν στον υπολογιστή και να παρατηρήσουν το αποτέλεσμα. Σε περίπτωση λάθους, οφείλουν να επανεξετάσουν τη μεθοδολογία τους έτσι ώστε να εντοπίσουν το λάθος και ακολούθως να σκεφτούν για να το διορθώσουν. Ταυτόχρονα, ενισχύεται η κοινωνική συναναστροφή και συμμετοχή τους στη συνεργατική μάθηση. Τέλος, καλλιεργούν σταδιακά τη σωστή στάση απέναντι στην ύπαρξη λαθών ως κάτι το φυσιολογικό και αναμενόμενο το οποίο αντιμετωπίζεται μεθοδολογικά.

Η εφαρμογή των παραπάνω μεθόδων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έγινε εφικτή, με την εμφάνιση των προγραμματιζόμενων παιχνιδιών (LEGO/LOGO) καθώς και των φιλικών γραφικών περιβαλλόντων επικοινωνίας του χρήστη με τον υπολογιστή (graphical user interfaces). Με τα εργαλεία αυτά έγινε δυνατή η σχεδίαση και η υλοποίηση πληθώρας διαδραστικών ανοικτών μικρόκοσμων. Οι μικρόκοσμοι είναι κατάλληλα δομημένα ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης που εστιάζονται σε κάποια κατηγορία προβλημάτων χωρίς όμως να παρέχουν συγκεκριμένα κλειστά μαθήματα όπως για παράδειγμα

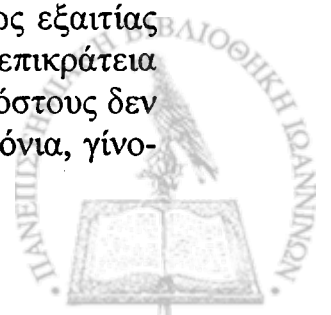


οι διδακτικές μηχανές του Skinner και τα προγράμματα εξάσκησης και εμπέδωσης γενικότερα. Στους μικρόκοσμους αυτούς το παιδί έχει ενεργητικό ρόλο και προσπαθεί μέσα από ένα απλό και καλά σχεδιασμένο περιβάλλον αλληλεπίδρασης τόσο με τον υπολογιστή όσο και τους συμμαθητές του να πετύχει με συστηματικό τρόπο προκαθορισμένους στόχους ή και να ανακαλύψει νέα πράγματα. Σημαντικός επίσης είναι ο ρόλος των ανοικτών μικρόκοσμων άμεσης διαχείρισης στους οποίους ο μαθητής μέσα από γραφικό περιβάλλον μπορεί να χειριστεί αντικείμενα καθώς και τη μεταξύ του σχέση (Δαγδιλέλης 1998). Οι μικρόκοσμοι αυτοί ενισχύουν τις διαισθητικές γνώσεις αφού δεν απαιτούν γνώση γραφής ή ανάγνωσης με αποτέλεσμα να είναι δυνατή η χρησιμοποίησή τους σε μικρές ηλικίες. Τέλος, ο εφοδιασμός απλών παιχνιδιών με ηλεκτρονικά κυκλώματα τα οποία είναι δυνατό να εκτελούν απλές κινήσεις μέσω εντολών που δέχονται από τον υπολογιστή, αλλά και με τη δυνατότητα να συνδέονται μεταξύ τους, είναι δυνατή η άμεση σύνδεση των δραστηριοτήτων των μαθητών με την πραγματικότητα.

Για να μπορέσει η παιδαγωγός να επιλέξει και να ενσωματώσει τα είδη εκπαιδευτικού λογισμικού στις δραστηριότητες της τάξης πρέπει καταρχήν να γνωρίζει τρόπους και στρατηγικές αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών για την κατάκτηση διδακτικών στόχων (Δρόσος & Κυρίδης, 2000), τα παιδαγωγικά οφέλη που θα προκύψουν αλλά και να έχει και η ίδια μεγάλη οικειότητα με τη χρήση του υπολογιστή γενικά. Μια παιδαγωγός που χρησιμοποιεί συστηματικά τον υπολογιστή ως βασικό εργαλείο για τις διάφορες εργασίες της (επεξεργασία κειμένου, αρχειοθέτηση, επικοινωνία, υπηρεσίες διαδικτύου, ετοιμασία έντυπου υλικού για την τάξη) είναι εφοδιασμένη με την απαραίτητη τεχνογνωσία και εμπειρία που απαιτείται για την καθοδήγηση και τον συντονισμό των σχολικών δραστηριοτήτων. Επίσης, η γνώση απλών περιβαλλόντων προγραμματισμού όπου απαιτείται η διαρκής εφαρμογή τεχνικών επίλυσης προβλημάτων συνεισφέρει σημαντικά στην υποστήριξη της ενεργητικής μάθησης καθώς και στη σχεδίαση και υλοποίηση αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις ατομικές διαφορές και το κοινωνικό πλαίσιο (Bredenkamp, 1998). Πρόσφατα, εμφανίστηκαν ιδιαίτερα φιλικά προγράμματα σχεδίασης μικρόκοσμων τα οποία απαιτούν βασικές μόνο γνώσεις προγραμματισμού αφού στηρίζονται στον οπτικό κυρίως προγραμματισμό (visual programming) και σε έτοιμα συστατικά (components). Παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων είναι το E-slate (Roschelle et al, 1999) και το Microworld Project Builder της LCSl. Τα περιβάλλοντα αυτά μειώνουν σημαντικά την εξάρτηση της παιδαγωγού από ειδικευμένους προγραμματιστές και της επιτρέπουν να δημιουργήσει ή να προσαρμόσει μικρόκοσμους ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης της.

3. Επιμόρφωση από απόσταση μέσω διαδικτύου

Από την προηγούμενη ενότητα γίνεται σαφές ότι η υποστήριξη των παιδαγωγών στα θέματα διδακτικής χρήσης του υπολογιστή είναι αναγκαία και απαραίτητη. Όμως, η συνεχιζόμενη και διαρκής επιμόρφωση τους συναντά πολλά εμπόδια κυρίως εξαιτίας της μεγάλης γεωγραφικής διασποράς των θέσεων εργασίας τους σε όλη την επικράτεια της χώρας. Η περιοδική διοργάνωση σεμιναρίων πέραν του πολύ μεγάλου κόστους δεν είναι ικανή να επιλύσει το πρόβλημα. Για το λόγο αυτό, εδώ και μερικά χρόνια, γίνο-



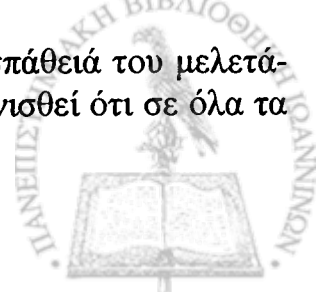
νται προσπάθειες ώστε να χρησιμοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες επικοινωνίας μέσω υπολογιστή και δικτύων ως μέσα για την κάλυψη της ανάγκης αυτής. Στην κατεύθυνση αυτή συνέβαλλε καταλυτικά η εκρηκτική εξάπλωση του διαδικτύου, η βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, η αύξηση των ταχυτήτων μεταφοράς δεδομένων καθώς και η σταδιακή μείωση του κόστους εγκατάστασης και χρήσης της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής. Στην εξάπλωση της χρήσης του διαδικτύου συνέβαλε κυρίως η υπηρεσία Παγκόσμιος Ιστός (WWW). Μια δεύτερη παράμετρος που συνέβαλε στη διάδοση της χρήσης του διαδικτύου είναι η απλότητα, η χρηστικότητα και η φιλικότητα του λογισμικού που απαιτείται (Μικρόπουλος, 2000). Η γνώση ενός και μόνο προγράμματος πλοήγησης ή περιήγησης (browsing) δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να εκμεταλλευτεί πολύ μεγάλο μέρος των υπηρεσιών που προσφέρονται.

Με την επιμόρφωση από απόσταση μέσω διαδικτύου, ο επιμορφούμενος μπορεί να παρακάμψει πολλά από τα προβλήματα της συμβατικής επιμόρφωσης, γιατί:

1. Δεν περιορίζεται χρονικά και τοπικά
2. Μπορεί να ακολουθήσει τους δικούς του ρυθμούς μάθησης και να επιλέξει εκείνα τα σημεία στα οποία θα επενδύσει το χρόνο του (εξατομίκευση εκπαίδευσης)
3. Έχει την ευκαιρία να δράσει με βάση τις δικές του επιθυμίες ή ανάγκες και να πειραματιστεί
4. Μπορεί να ανταλλάξει απόψεις και προβληματισμούς με συναδέλφους του σε διάφορα διδακτικά θέματα με τρόπο ασύγχρονο.

Ως προς την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, η ίδια η δομή και ο τρόπος οργάνωσης της πληροφορίας στο διαδίκτυο μέσω των υπερκειμένων/υπερμέσων σχετίζεται με την οργάνωση και ανάκληση των πληροφοριών στην ανθρώπινη μνήμη (Μικρόπουλος 2000). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη δυνατότητα υποστήριξης της μάθησης μέσω πολλαπλών μορφών πληροφορίας όπως κείμενο, εικόνα, ήχος και video καθώς και την υψηλή διαδραστικότητα κάνουν τα υπερμεσικά περιβάλλοντα ισχυρά μέσα υποστήριξης της μάθησης. Βέβαια, τα μαθησιακά αποτελέσματα καθορίζονται κυρίως από τον τρόπο και τη συστηματική αξιοποίηση των παραπάνω δυνατοτήτων. Για τη σχεδίαση και υλοποίηση επιτυχημένων διδακτικών προγραμμάτων από απόσταση θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι παρακάτω παράγοντες (Race 1999):

1. Ο εκπαιδευόμενος εργάζεται χωρίς άμεση επίβλεψη και επομένως πρέπει να δέχεται σε τακτά διαστήματα επικοινωνιακή και υποκινητική ανατροφοδότηση όπου με ακρίβεια θα πρέπει να εντοπίζονται τα σημεία που πρέπει να προσέξει
2. Το διδακτικό υλικό θα πρέπει να πληροί τις σύγχρονες παιδαγωγικές προδιαγραφές δηλαδή να είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να προσδιορίζει τους στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, να έχει περιλήψεις και ανασκοπήσεις, ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης κλιμακούμενης δυσκολίας καθώς και εργασίες ανοικτού τύπου
3. Το διδακτικό υλικό θα πρέπει με ακρίβεια να ορίζει τις δραστηριότητες μελέτης και εξάσκησης του εκπαιδευόμενου ενισχύοντας μεταγνωστικές δεξιότητες όπως η αυτοαξιολόγηση
4. Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να έχει την αίσθηση ότι η προσπάθειά του μελετάται, επιβλέπεται και υποστηρίζεται συνεχώς. Θα πρέπει να τονισθεί ότι σε όλα τα



παραπάνω σημαντικός είναι ο ρόλος της γλώσσας (τόνος και ύφος) η οποία θα εξασφαλίζει φιλική ατμόσφαιρα και θα παρακινεί συνεχώς σε πράξη.

4. Υλικό του δικτυακού τύπου

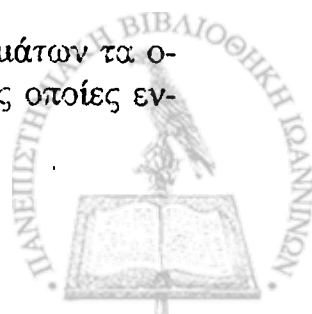
Βασικός στόχος ενός δικτυακού τύπου αφιερωμένου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι ενημέρωσής τους ως προς την εκπαιδευτική χρήση του υπολογιστή στην τάξη. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εμπειρία στη χρήση του υπολογιστή ως χρήσιμου εργαλείου για τη διεκπεραίωση διαφόρων καθημερινών εργασιών (σχεδίαση, συγγραφή, ενημέρωση, επικοινωνία). Η εμπειρία αυτή εξασφαλίζει την ικανότητα χρήσης, επιλογής και προσαρμογής του εκπαιδευτικού λογισμικού στην τάξη, αλλά κυρίως υποδηλώνει την αναγκαία επαφή με τις νέες τεχνολογίες και την αποδοχή του ρόλου τους στη σύγχρονη κοινωνία. Ο δικτυακός τύπος θα πρέπει να περιλαμβάνει περιλαμβάνει βασικές οδηγίες για την χρήση του υπολογιστή στην τάξη καθώς και συλλογή μικρόκοσμων και διαδραστικών περιβαλλόντων προγραμματισμού (κυρίως οπτικού) μαζί με αναλυτικές οδηγίες για την εγκατάστασή τους. Επίσης, εξαιρετικά χρήσιμη είναι η ύπαρξη ενός μεγάλου αριθμού δεσμών με πανεπιστήμια και ερευνητικά ιδρύματα που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην έρευνα για τη χρήση του υπολογιστή ως μέσου διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία.

Μέσα από την αλληλεπίδρασή της με τον τύπο, θα πρέπει να παρέχεται στην παιδαγωγό η δυνατότητα να ενημερώνεται για το διαθέσιμο λογισμικό σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο και να πραγματοποιεί αναζητήσεις με βάση τα διδακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει. Θα πρέπει, επίσης, να της δίνεται η ευκαιρία να επικοινωνεί με συναδέλφους της και να συζητά, σύγχρονα ή ασύγχρονα, τις σχετικές διδακτικές εμπειρίες και προβληματισμούς της έχοντας έτοιμες διδακτικές προτάσεις και σχέδια μαθημάτων.

Αρχικά, ο δικτυακός τύπος περιλαμβάνει υλικό σχετικό με το εκπαιδευτικό λογισμικό προσχολικής ηλικίας οργανωμένο σε στατικές ιστοσελίδες ως εξής:

- Βασική θεωρία εκπαιδευτικού λογισμικού και κύρια χαρακτηριστικά του.
- Κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού και παιδαγωγικές θεωρίες που τεκμηριώνουν και προσδιορίζουν τη χρήση του.
- Οδηγίες και συμβουλές για την κατάλληλη χρήση του υπολογιστή ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης των νηπίων (θέση, διάρκεια απασχόλησης, συντονισμός με δραστηριότητες χωρίς υπολογιστή).
- Κριτήρια επιλογής κατάλληλου λογισμικού και οδηγίες χρήσης του.
- Συμβουλές για το βαθμό επέμβασης της παιδαγωγού στη χρήση του λογισμικού και για το συντονισμό συνεργατικών εργασιών (υποστήριξη αρχικής θετικής στάσης, εξασφάλιση πρακτικής για όλους, σταδιακή μείωση καθοδήγησης, έμφαση στον πειραματισμό και τη δομητική μάθηση, παρακολούθηση ατομικών διαφορών).
- Οδηγίες για την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς.

Επίσης, ο τύπος θα πρέπει να περιέχει μια βασική συλλογή προγραμμάτων τα οποία συνοδεύονται από πληροφορίες χρήσης, διδακτικές καταστάσεις στις οποίες εν-



δείκνυται η χρήση τους καθώς και λέξεις-φράσεις κλειδιά που διευκολύνουν την αναζήτηση με πολλαπλά κριτήρια. Τα προγράμματα και όλες οι σχετικές μ' αυτά πληροφορίες είναι αποθηκευμένα σε βάση δεδομένων μέσω της οποίας υλοποιούνται οι αναζητήσεις και τροποποιήσεις. Ο επισκέπτης θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να μεταφέρει εύκολα τα εκτελέσιμα αρχεία στον υπολογιστή του. Τέλος, θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα αποστολής μηνυμάτων και αποθήκευσης τους στη βάση δεδομένων ώστε να κατατίθενται προτάσεις και ερωτήσεις σχετικές με το υλικό του κόμβου.

Ως προς την υλοποίηση, η υποστήριξη της βάσης δεδομένων απαιτεί τη χρήση τεχνολογίας δυναμικών ιστοσελίδων καθώς και γλωσσών σχεδιασμένων για το περιβάλλον web όπως η java και η javascript. Ο μηχανισμός που χρησιμοποιείται είναι ο μηχανισμός Ενεργών Σελίδων Διακομιστή (Active Server Pages - ASP) (Weissinger, 1999). Τα σύγχρονα συστήματα διαχείρισης βάσεων δεδομένων έχουν πλέον τη δυνατότητα να αποθηκεύουν όχι μόνο δεδομένα απλών τύπων όπως απλό κείμενο και αριθμούς αλλά κάθε είδους δεδομένα όπως εικόνες, γραφικά, animations, video και ήχο. Έτσι είναι πλέον δυνατή η κατασκευή πολυμεσικών βάσεων δεδομένων όπου τα δεδομένα οργανώνονται και αποθηκεύονται δομημένα ώστε να είναι δυνατή η αποτελεσματική επεξεργασία τους όπως αναζητήσεις και ταξινομήσεις με διάφορα κριτήρια, η εισαγωγή και διαγραφή, συγκρίσεις και η κατασκευή αναφορών.

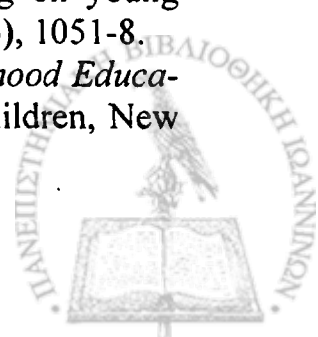
5. Τελικές παρατηρήσεις

Στην εργασία αυτή συζητήθηκε η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σε θέματα κατάλληλης χρήσης του υπολογιστή και εκπαιδευτικού λογισμικού ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης των νηπίων και προτάθηκε ως λύση η δημιουργία ενός δικτυακού τόπου με κατάλληλο πληροφοριακό και επιμορφωτικό υλικό. Ένας τέτοιου είδους δικτυακός τόπος μπορεί να υποστηρίξει θετικά τη προσπάθεια εισαγωγής του υπολογιστή στην προσχολική αγωγή παρακάμπτοντας σοβαρά εμπόδια, όπως η μεγάλη γεωγραφική διασπορά των υπηρετούντων παιδαγωγών. Θα πρέπει να τονισθεί ότι ανάλογες προσπάθειες σε άλλες χώρες της Ευρώπης και στις Η.Π.Α. πραγματοποιούνται εδώ και αρκετά χρόνια σε ευρεία κλίμακα με πολύ σημαντικά αποτελέσματα. Ενδεικτική είναι η τεράστια ποικιλία εκπαιδευτικού λογισμικού προσχολικής αγωγής που υπάρχει αλλά και το πλήθος των εθνικών οργανισμών που δραστηριοποιούνται στα σχετικά θέματα. Η συσσωρευμένη αυτή γνώση για το τι δουλεύει και τι δεν δουλεύει στην πράξη μπορεί να αξιοποιηθεί στην Ελλάδα μέσα από μια συντονισμένη προσπάθεια προσαρμογής της στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο και τις κατά τόπους ιδιαιτερότητες. Παρά την διεπιστημονικότητα του θέματος της χρήσης του υπολογιστή στην τάξη, ο κατεξοχήν υπεύθυνος υλοποίησης είναι η παιδαγωγός και επομένως είναι πρωτίστης σημασίας να λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση, κατάρτιση και συνεχιζόμενη επιμόρφωση με όλα τα διαθέσιμα μέσα.



Βιβλιογραφία

- Bredenkamp, S. and Copple, C. (1998).** *Καινοτομίες στην προσχολική αγωγή: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαγδιλέλης Β. (1998).** Σύγχρονο εκπαιδευτικό λογισμικό κι εκπαιδευτικοί μικρόκοσμοι: Οι δυνατότητες για την ανάπτυξη διαισθητικής γνώσης. *Πρακτικά Ιου Πανελληνίου Συνεδρίου "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα"*, Ναύπακτος.
- Δημητρακοπούλου, Α. (1998^α).** Σχεδιάζοντας Εκπαιδευτικά Λογισμικά: Από τις εμπειρικές προσεγγίσεις στη διεπιστημονική θεώρηση. (1ο μέρος), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100.
- Δημητρακοπούλου, Α. (1998^β).** Σχεδιάζοντας Εκπαιδευτικά Λογισμικά: Από τις εμπειρικές προσεγγίσεις στη διεπιστημονική θεώρηση. (2ο μέρος), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101.
- Δρόσος Β. & Κυρίδης Α. (2000).** Πληροφορική – Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Η διεθνής εμπειρία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114-115.
- Κόλιας Α. (1999).** *Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση.* Αθήνα.
- Μακράκης Β. (2000).** Επαναπροσδιορίζοντας την έννοια του λειτουργικού αλφαριθμητισμού στην κοινωνία της πληροφορίας της γνώσης και της μάθησης. Στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Κ.Ε.ΠΕ.ΕΚ. *Οι Νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό.* Πρακτικά Β' Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα.
- Μικρόπουλος Τ. Α. (2000).** *Εκπαιδευτικό Λογισμικό: Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων.* Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μιχαηλίδης, Μ. (1994).** Η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών από Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 77.
- Ντολιοπούλου Ε. (1999).** *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής.* Αθήνα: τυπωθήτω.
- Παγγέ Τ. (1997).** Να Υπάρχουν Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές στο Νηπιαγωγείο;, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93.
- Παγγέ Τ. (1998).** Οι απόψεις των παιδιών για τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές. *Πρακτικά Ιου Πανελληνίου Συνεδρίου "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα"*, Ναύπακτος.
- Race P. (1999).** *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α. (1999).** *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Συνολική Προσέγγιση.* Αθήνα.
- Clements, D. and Gullo, D. (1984).** Effects of computer programming on young children's cognition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1051-8.
- Clements, D., and Nastasi, B. (1993).** *Electronic Media and Early Childhood Education.* In: Handbook of research on the education of young children, New York: Macmillan.



- Clements, D. (1994).** The uniqueness of the computer as a learning tool: Insights from research and practice. In: Wright J. L. & Shade D.D. (Eds). *Young children: Active learners in a technological age..*, Washington.
- Papert, S. (1980).** *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Papert, S. (1993).** *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books.
- Roschelle, J., Koutlis, M., Reppening, A., Philips, J., Jackiw, N., Suthers, D. (1999).** *Developing Educational Software Components*. IEEE Computer, September 1999 Special Issue on Web based learning and collaboration.
- Weissinger K. (1999).** *ASP: A Desktop Quick Reference*. London: O'Reilly.



Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο

*Έλενα Γρίβα, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας
του Α.Π.Θ.*

*Σταύρος Καμαρούδης, Επίκ. Καθηγητής Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτικής της,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Φλώρινας, Α.Π.Θ.*

Περίληψη

Μετά την πειραματική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα Δημοτικά σχολεία (1987) και την καθιέρωσή της πανελλαδικά (1992) συντάσσεται το Α.Π. το 1996, το οποίο επηρεασμένο από τις σύγχρονες τάσεις της Γλωσσοδιδασκτικής, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας και Κοινωνιολογίας βασίζει τη μεθοδολογία-φιλοσοφία του στις αρχές της επικοινωνιακής, μαθητοκεντρικής προσέγγισης και παρουσιάζει έναν εννοιολογικό-λειτουργικό χαρακτήρα. Οι στόχοι του συνδέονται με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, την επικοινωνιακή ικανότητα και τη διαπολιτισμική δεξιότητα.

Στην ανακοίνωση εξετάζονται τα δομικά στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος: οι σκοποί, οι στόχοι, το περιεχόμενο, η μεθοδολογία καθώς και το βιβλίο του δασκάλου, που συμπληρώνει το Α.Π.

- Κατά πόσο οι στόχοι διατυπώνονται με σαφήνεια;
- Ποια η διάταξη της ύλης;
- Ποια μεθόδευση διδασκαλίας ακολουθείται;
- Σε ποιο βαθμό υπάρχει ταύτιση των σχεδίων διδασκαλίας που προτείνονται και της εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη;
- Κατά πόσο το γλωσσικό υλικό μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αυτής της ηλικίας και πόσο ευέλικτο είναι ώστε να εφαρμοστεί σε γλωσσικά ανομοιογενείς τάξεις, ο κανόνας πλέον της Ελληνικής σχολικής πραγματικότητας;
- Πόσο επικοινωνιακές είναι οι δραστηριότητες που εμπεριέχονται στα βιβλία και όσο είναι αυθεντικό το υλικό, αντλημένο από τον κοινωνικό περίγυρο, το οποίο επιτρέπει την επαφή του μαθητή με ποικίλες χρήσεις και ύφη λόγου;
- Τέλος καταγράφονται απόψεις των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας για τα υφιστάμενα βιβλία των τριών τάξεων και διατυπώνονται προτάσεις για την αναβάθμιση του μαθήματος της ξένης γλώσσας.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της αγγλικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο

Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιασθεί το αναλυτικό πρόγραμμα της αγγλικής γλώσσας των τριών τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Θα εξεταστούν τα δομικά στοιχεία του: σκοποί, στόχοι, περιεχόμενο, αξιολόγηση, μεθοδολογία η οποία υποδεικνύεται στο βιβλίο του δασκάλου που δεν είναι ένα συνοδευτικό εγχειρίδιο του βιβλίου του μαθητή, αλλά αναγκαίο συμπλήρωμα-ολοκλήρωση του Αναλυτικού προγράμματος όπου παρέχονται οδηγίες, υποδείξεις και σχέδια μαθήματος στους εκπαιδευτικούς. Επίσης θα γίνει σύντομη αναφορά στο γλωσσικό υλικό των τριών τάξεων και θα παρουσιασθούν κάποιες απόψεις εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας για τα υφιστάμενα βιβλία.



1. Παρουσίαση του αναλυτικού προγράμματος

Μετά την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας (Ν. 1566/85) αρχικά σε πειραματική βάση το 1988 και την εξάπλωσή της σε όλα τα σχολεία της χώρας μετά το 1992, το 1996 εκδόθηκε ενιαίο εξαετές αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας για τις τρεις τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Δ', Ε' και Στ') και τις τρεις τάξεις του γυμνασίου (Π.Δ. 15/18-01/96 ΦΕΚ 9).

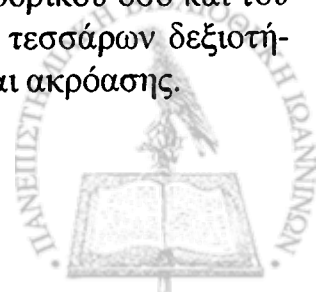
Το πρόγραμμα αυτό διαφοροποιείται ουσιαστικά από τα παλιά αναλυτικά προγράμματα της ξένης γλώσσας, τα οποία αποτελούσαν εκτενείς καταλόγους της θεματολογίας που επρόκειτο να διδαχθεί χωρίς να περιέχουν σαφείς στόχους καθώς και προτάσεις για τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τον έλεγχο της επίτευξης των καθορισμένων στόχων (Καψάλης-Βρεττός 1994). Είναι ένα στοχο-επικεντρωμένο πρόγραμμα. Γιατί όσο πιο σαφείς πράγματι είναι οι στόχοι που επιδιώκονται κατά τη διδασκαλία, τόσο πιο σαφής είναι ο τρόπος και το περιεχόμενο της τελικής εξέτασης του μαθητή (Τσοπάνογλου 1987: 11). Το ενδιαφέρον στρέφεται όχι στο «τι» θα διδαχθεί (γνωστικό περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας) αλλά στο «γιατί» θα το διδάξουμε. Αυτό φαίνεται από την προτεραιότητα που δίνεται στη διατύπωση των στόχων που ελπίζεται ότι οδηγούν στην κατάκτηση τόσο της «επικοινωνιακής δεξιότητας» (Clark 1987) όσο και της γλωσσικής δεξιότητας. Δηλαδή συντάχθηκε με στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται ή που θα χρειαστούν για να επικοινωνήσουν ενεργά στο κοινωνικό σύνολο. Κατά τη σύνταξη αξιοποιήθηκαν όλες οι σχετικές επιστημονικές γνώσεις της γλωσσολογίας καθώς επίσης τα πορίσματα της Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Ανθρωπολογίας και γενικής Παιδαγωγικής.

Οι σκοποί του μαθήματος αναλύονται και εξειδικεύονται σε τρία επίπεδα: α) Γενικός σκοπός διδασκαλίας – μάθησης, β) Γενικοί στόχοι διδασκαλίας μάθησης, γ) Διδακτικοί στόχοι του θέματος διδασκαλίας. Ακολουθείται η τυπολογία στόχων του γνωστικού πεδίου του Bloom που περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση.

Γενικότερος σκοπός του προγράμματος είναι η ανάπτυξη συγκεκριμένων κοινωνικών και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την παραγωγή αυθεντικού λόγου, δηλαδή να είναι σε θέση ο μαθητής να χειρίζεται το είδος εκείνο του λόγου που εξυπηρετεί καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας στον κοινωνικό χώρο.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα:

- Βασίζεται στη θεώρηση της γλώσσας «ως κοινωνικής πράξης και όχι ενός αυθύπαρκτου συστήματος δομών και εννοιών» (Καψάλης – Βρεττός 1994: 13) και δίνει έμφαση στη δραστηριοποίηση των μαθητών η οποία αναμένεται να διασφαλίσει διαδικασίες που θα επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ο μαθητής δηλαδή θεωρείται ενεργός και ουσιαστικός παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας και η δραστηριοποίησή του απαραίτητη προϋπόθεση.
- Δίνεται έμφαση στην κατανόηση και παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, επιδιώκοντας την ταυτόχρονη ανάπτυξη των τεσσάρων δεξιοτήτων: ανάγνωσης, γραπτής έκφρασης, προφορικής έκφρασης και ακρόασης.



- Ως προς την ύλη διδασκαλίας, είναι ένα «εννοιολογικό-λειτουργικό πρόγραμμα» (όρος που έχει καθιερωθεί διεθνώς μετά την έκδοση του “Threshold Level” του Συμβουλίου της Ευρώπης το 1975, βλ. σχετικά Finocchiaro & Brumfit 1983). Το πρόγραμμα βασίζεται στη θεωρία ότι στην καθημερινή-πραγματιστική χρήση της γλώσσας, οι άνθρωποι δεν παράγουν προτάσεις αλλά εκφράζουν έννοιες και παράγουν γλωσσικές πράξεις (Dendrinos 1992: 117).

Παρατίθεται μια σειρά από έννοιες –όπως η υπαρκτική έννοια, η έννοια του χώρου, χρόνου, ποσοτική έννοια, ποιοτική έννοια, έννοια δείξης, έννοιες συσχετισμού δράσης / γεγονότων, λογικές έννοιες– και παρουσιάζουν τις λειτουργίες, αυτό δηλαδή που ο μαθητής θα είναι ικανός να κάνει, να εκφράσει σε μια δεδομένη επικοινωνιακή κατάσταση.

Στις λειτουργίες, οι οποίες αποτελούν και τη «ραχοκοκαλιά» του αναλυτικού προγράμματος συμπεριλαμβάνονται οι παρακάτω:

Να μπορεί ο μαθητής να:

- προσδιορίζει άτομα, αντικείμενα
- περιγράφει άτομα, ζώα, αντικείμενα, λειτουργίες
- ζητά και να δίνει πληροφορίες
- κάνει προσδιοριστικές ερωτήσεις
- ευχαριστεί, να προτείνει, να ζητά συγνώμη
- προσκαλεί, να αποδέχεται και να αρνείται την πρόσκληση άλλων...

Τέλος παρατίθενται θεματικές περιοχές από τις οποίες θα προκύψουν τα περιβάλλοντα χρήσης των γλωσσικών στοιχείων: α) σχέσεις με τους άλλους, β) δραστηριότητες με άλλα άτομα, γ) σχέση με προσωπικά αντικείμενα, δ) σχέση με το άμεσο περιβάλλον, ε) σχέση με το ευρύτερο περιβάλλον, στ) γνώση της τέχνης και του πολιτισμού και επίσης προτείνονται δραστηριότητες οι οποίες συντελούν στην «ελεύθερη επικοινωνία» ανάμεσα στους μαθητές, στη συνεργασία κατά ζεύγη και ομάδες.

Ως προς την αξιολόγηση, το νεωτεριστικό χαρακτηριστικό του προγράμματος είναι ότι εμπεριέχονται και υποδεικνύονται διάφορες σύγχρονες μέθοδοι και «εργαλεία» ελέγχου της επίδοσης των μαθητών. Πρόκειται για μια μορφή συνεχούς αξιολόγησης της επίδοσης που συντελείται: α) με την παρατήρηση της απόδοσης των μαθητών στις δραστηριότητες είτε από τον εκπαιδευτικό ή το μαθητή ή και τους δύο, β) με τη συνεργασία μαθητών ανά δύο ή καθ’ ομάδες για να καταγραφούν συγκεκριμένες αντιδράσεις τους, γ) με τη χρήση διάφορων ειδών τεστ τα οποία στοχεύουν στη διάγνωση των επιτευγμάτων και των αδυναμιών των μαθητών. Ακολουθείται η «διαμορφωτική» (Ταρατόρη 1995: 12 και 22-23) αξιολόγηση, που αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου. Από τον «έλεγχο» αυτό, που παίζει το ρόλο του αναμορφωτικού παράγοντα στη διαδικασία της διδασκαλίας, θα εξαχθούν οι πληροφορίες και τα στοιχεία που απαιτούνται για την τροποποίηση της μεθόδου διδασκαλίας.

Από το αναλυτικό πρόγραμμα απουσιάζουν σαφείς αναφορές σχετικά με τη μεθόδευση της διδασκαλίας. Το τμήμα αυτό καλύπτεται εκτενώς από το βιβλίο του δασκάλου το οποίο συνοδεύει το βιβλίο του μαθητή της κάθε τάξης αντίστοιχα. Με το βιβλίο



του δασκάλου διευκολύνεται η μεταβίβαση του προγράμματος στα σχολεία, αφού πολλά σχολεία δεν έχουν λάβει ακόμη, μετά από τέσσερα χρόνια έκδοσής του, το τευχίδιο που περιέχει το ενιαίο εξαετές αναλυτικό πρόγραμμα της αγγλικής γλώσσας. Στόχος του είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα τη δομή, το περιεχόμενο και τις μεθοδολογικές απαιτήσεις του βιβλίου, να του προσφέρει διδακτικά ερεθίσματα καθώς και τις απαραίτητες πληροφορίες και επεξηγήσεις που έχουν σχέση με το περιεχόμενο του βιβλίου του μαθητή. «Ιδιαίτερα χρήσιμο μπορεί να φανεί στους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν την ευκαιρία να διδάξουν αγγλικά σε παιδιά αυτής της ηλικίας», σημειώνουν οι συντάκτες του βιβλίου του δασκάλου Funway English 1 για την Δ' τάξη (1996). Είναι χαρακτηριστικό ότι η οργάνωση και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, που προτείνονται μέσα από τα βιβλία αυτά, δεν λειτουργούν ανεξάρτητα από τα περιεχόμενα και τους στόχους του Α.Π. Το προτεινόμενο σχήμα που ακολουθείται στην επεξεργασία κάθε μαθήματος είναι το εξής:

- 1) Εξοικείωση (Familiarization)
- 2) Παρουσίαση (Presentation)
- 3) Εξάσκηση (Practice)
- 4) Ελεύθερη παραγωγή (Free production)

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο τρίτο στάδιο είναι «ελεγχόμενες δραστηριότητες» και στο τέταρτο «ελεύθερες – επικοινωνιακές δραστηριότητες» όπως αναλήψεις ρόλων, προσποιήσεις, λύση προβλημάτων, παιχνίδια.

2. Το γλωσσικό υλικό

Ο ρόλος του βιβλίου στην καθημερινή διδακτική πράξη είναι κυρίαρχος, αφού είναι το πρωταρχικό όργανο για την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος (Dendrinos 1992: 29). Άλλωστε οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει να διδάσκουν βιβλιοκεντρικά. Η ανάπτυξη των σχολικών εγχειριδίων είναι αλληλένδετη με τη διαδικασία σύνταξης του Α.Π. και αποτελεί φυσικό προϊόν του. Η δομή, η μορφή και το περιεχόμενο των βιβλίων οφείλουν να εναρμονίζονται με το ισχύον Α.Π. Η λογική σειρά είναι να συντάσσεται πρώτα το Α.Π. κατόπιν να προκηρύσσεται ο διαγωνισμός συγγραφής, έπειτα να γράφονται τα σχολικά εγχειρίδια βάσει του αναλυτικού προγράμματος, να δοκιμάζονται στη συνέχεια και να μπαίνουν τέλος σε γενική εφαρμογή (Καψάλης-Χαραλάμπους 1995: 71). Από την εκπαιδευτική μας ιστορία είναι γνωστό ότι η σειρά αυτή πολλές φορές ανατρέπεται. Έτσι πρώτα κυκλοφορούν τα εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας για το Δημοτικό το 1992 και κατόπιν εκδίδεται το Α.Π. το 1996.

Μετά την ολοκλήρωση της έκδοσης της σειράς (1997), το υλικό που χρησιμοποιείται σε κάθε τάξη για τα αγγλικά αποτελείται από:

- 1) Το βιβλίο του μαθητή
- 2) Το βιβλίο του δασκάλου, που δίνει τις βασικές μεθοδολογικές αρχές και επιμέρους οδηγίες και υποδείξεις
- 3) Το βιβλίο των εργασιών, που περιέχει διάφορες ασκήσεις για αυτενεργό επεξεργασία στο σχολείο ή το σπίτι
- 4) Την κασέτα.



Οι στόχοι αυτοί της σειράς, όπως φαίνονται από την εισαγωγή του βιβλίου του δασκάλου, μπορούν να συνοψισθούν ως ακολούθως:

1. Να κάνουν τους μικρούς μαθητές να δεχθούν τη μάθηση ως μια ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική εμπειρία
2. Να τους δώσουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν σ' ένα φυσικό περιβάλλον μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες
3. Να τους δώσουν τη δυνατότητα να νοιώσουν ίσα μέλη της παγκόσμιας σχολικής κοινότητας

Πόσο το υπάρχον γλωσσικό υλικό μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αυτής της ηλικίας; σε ποιο βαθμό το μάθημα οργανώνεται γύρω από τους άξονες της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας δίνοντας τη δυνατότητα να αναπτυχθούν ισόρροπα οι τέσσερις δεξιότητες (ακρόαση – ανάγνωση, γραπτή και προφορική έκφραση); Πόσο ευέλικτο είναι ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί σε γλωσσικά ανομοιογενείς τάξεις που είναι πλέον ο κανόνας της ελληνικής πραγματικότητας;

3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το γλωσσικό υλικό

Η άποψη των εκπαιδευτικών για το εκάστοτε γλωσσικό υλικό είναι βαρύνουσας σημασίας. Τα βιβλία αφού αποτελούν βασικά εργαλεία της εργασίας τους, είναι ευνόητο να υποβάλλονται σε διαρκή έλεγχο και αξιολόγηση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την κύρια ομάδα η οποία αρθρώνει συστηματικό λόγο για τα σχολικά εγχειρίδια (Καψάλης-Χαραλάμπους 1995: 183 και Cunningsworth 1987: 31). Γι' αυτόν το λόγο θεωρούμε απαραίτητο να παρουσιάσουμε τις απόψεις κάποιων εκπαιδευτικών σχετικά με το υπάρχον γλωσσικό υλικό οι οποίες εκφράστηκαν στα πλαίσια μίας ευρύτερης έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας που διεξάχθηκε την Άνοιξη του 2000 σε 222 εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της Δυτικής, Κεντρικής, Ανατολικής Μακεδονίας, Θεσσαλίας και τριών νησιών, δύο του Αιγαίου πελάγους (Λέσβος, Σάμος) και ένα του Ιονίου (Λευκάδα).

Πίνακας 1
Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος κατά Περιφέρεια

Περιφέρεια	Συχνότητα (N)	Ποσοστό
Κεντρική Μακεδονία	108	48,6%
Δυτική Μακεδονία	33	14,9%
Ανατολική Μακεδονία	14	6,3%
Θεσσαλία	44	19,8%
Νησιά	23	10,7%
Σύνολο	222	100



Πίνακας 2
Κατανομή των υποκειμένων δείγματος ανά είδος θέσης και έτη υπηρεσίας

Θέση-έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό
Αναπληρωτής-τρια (0-4)	39	17,6%
Οργανική (5-10)	148	66,7%
Μετάταξη (11-20)	35	15,8%
Σύνολο	222	100%

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 30 κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες ταξινομούνταν σε τέσσερις θεματικές ενότητες. Η μία από αυτές τις θεματικές ενότητες αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το γλωσσικό υλικό Funway 1, 2, 3.

Ζητήθηκε από τα υποκείμενα του δείγματος να εκφράσουν:

- τη γενική άποψή τους για τα βιβλία
- πόσο ανταποκρίνεται το υλικό στο βασικό στόχο του αναλυτικού προγράμματος, που είναι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων του μαθητή
- κατά πόσο τα θέματα και το περιεχόμενο των βιβλίων ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών
- πόσο ευχάριστο και ενδιαφέρον βρίσκουν οι μαθητές το βιβλίο
- κατά πόσο το υλικό παρέχει τη δυνατότητα να εξασκηθούν ισόρροπα οι τέσσερις δεξιότητες.

Πίνακας 3

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος στο ερώτημα πόσο πιστεύουν ότι το υλικό Funway I, II, III ανταποκρίνεται στο βασικό στόχο του αναλυτικού προγράμματος που είναι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων του μαθητή.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Πολύ λίγο	41	18,5%
Μέτρια	97	43,7%
Αρκετά	74	33,3%
Πολύ	10	4,5%
Δεν έχω γνώμη	—	—%
Σύνολο	222	100

Το σημαντικότερο ποσοστό 43,7% πιστεύουν ότι το υλικό Funway ανταποκρίνεται μέτρια στον επικοινωνιακό στόχο που εξαγγέλλει το πρόγραμμα, το 33,3% αρκετά και μόλις το 4,5% έχουν την άποψη ότι ο βαθμός είναι μεγάλος ενώ ένα όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό, 18,5% θεωρούν ότι απέχει αρκετά από το στόχο αυτό.



Πίνακας 4

Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση εάν τα θέματα και το περιεχόμενο των βιβλίων FUNWAY (I,II,III) ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (ως προς τις κλάσεις ετών υπηρεσίας).

Υπηρεσία σε έτη	Σ.Α.		Σ		Ο.Σ. Ο.Δ.		Δ		Δ.Α.		ΣΥΝΟΛΟ
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
0 – 4	0	0	7	18,9	11	29,7	19	51,4	0	0	37
5 – 10	1	0,7	39	26,7	52	35,6	40	27,4	14	9,6	146
11 και πάνω	0	0	7	19,4	12	33,3	16	44,4	1	2,8	36
Σύνολο	1	0,5	53	24,2	75	34,2	75	34,2	15	6,8	219

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας για το αν το περιεχόμενο της σειράς Funway I, II, III ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, παρουσιάζουν την εξής εικόνα: Ένα μεγάλο ποσοστό συμφωνεί με την ανεπάρκεια των βιβλίων να ανταπεξέλθουν στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών αυτής της ηλικίας. Συγκεκριμένα το 34,2% του δείγματος «διαφωνεί» ως προς το γεγονός ότι τα βιβλία ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό κρατά μία ουδέτερη στάση (34,2%). Το 6,8% «διαφωνεί απόλυτα» ενώ μόλις το 24,2% συμφωνεί.

Πίνακας 5

Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων που αφορούν στα ερωτήματα εάν το υλικό του βιβλίου παρέχει δραστηριότητες που εξασκούν τις τέσσερις δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, ακρόαση και ομιλία).

	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Ναι	79	35,6
Όχι	128	57,7
Δεν έχω γνώμη	12	5,4
Σύνολο	219	98,6

Βλέποντας αναλυτικότερα τις προτάσεις των υποκειμένων παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία (38%) δηλώνει πως χρειάζονται δραστηριότητες που να εξασκούν την δεξιότητα της ακρόασης, το 26% δραστηριότητες που να ενισχύουν τον επικοινωνιακό λόγο των παιδιών, το 23% περισσότερες δραστηριότητες που να εξασκούν τα παιδιά στο γραπτό λόγο και μόνο το 13% αναγνωστικές δραστηριότητες. Είναι ενδιαφέρουσα η διαπίστωση ότι ένα τόσο μεγάλο ποσοστό υποκειμένων δίνουν έμφαση στην προφορική επικοινωνία και αλληλόδραση μέσα στην τάξη.



Πίνακας 6

Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το αν χρησιμοποιούν δικό τους υλικό.

	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Ναι	184	82,9
Όχι	35	15,8
Δεν έχω γνώμη	3	1,4
Σύνολο	222	100

Σύμφωνα με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών το δικό τους υλικό μπορεί να ταξινομηθεί σε δύο κατηγορίες: α) υλικό για δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου όπως τραγούδια, παιχνίδια, εικόνες, ιστορίες κ.λ.π. β) υλικό για τη γραμματική.

Από την πλειοψηφία των υποκειμένων επισημαίνεται η έλλειψη συγκεντρωμένου υλικού γραμματικής το οποίο να πλαισιώνει (συμπληρώνει) το βιβλίο του μαθητή. Η επισήμανση αυτή διαφαίνεται ξεκάθαρα στις απαντήσεις του ερωτήματος: «Θεωρείτε αναγκαία τη συγγραφή βιβλίων γραμματικής που θα συνοδεύουν τα βιβλία – Funway»; Η πλειοψηφία του δείγματος (79,7%) προτείνει να συμπληρωθεί η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο, με ένα εγχειρίδιο γραμματικής, το οποίο θα χρησιμεύει ως βιβλίο συστηματικής αναφοράς.

Πίνακας 7

Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων που αφορούν στο ερώτημα εάν κρίνεται σκόπιμη η συγγραφή βιβλίου γραμματικής (ως προς τα έτη υπηρεσίας)

Κλάσεις ετών υπηρεσίας	Όχι		Ναι		Δεν έχω γνώμη		ΣΥΝΟΛΟ
	N	%	N	%	N	%	
0 – 4	7	18,4	29	76,3	2	5,3	38
5 – 10	25	17	118	80,3	4	2,7	147
11 και πάνω	6	16,2	30	81,1	1	2,7	37
Σύνολο	38	17,1	177	79,7	7	3,2	222

Η έλλειψη εγχειριδίου γραμματικής στερεί τους μαθητές από τη δυνατότητα να εμπεδώσουν σωστά τα γραμματικά φαινόμενα, τα οποία διδάσκονται σκόρπια και ασύνδετα. Συνήθως παρουσιάζονται χωρίς να επανέρχονται σε επόμενα μαθήματα, με συνέπεια να λησμονούνται γρήγορα. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί προτείνουν μαζί με το βιβλίο γραμματικής να συνταχθεί και ένα χρηστικό λεξικό, ειδικό για τις ανάγκες των μαθητών.



Πίνακας 8

Ποσοστιαία κατανομή των υποκειμένων του δείγματος αναφορικά με την γενική άποψή τους για τη σειρά FUNWAY (I,II,III) ως προς τον βαθμό αστικότητας.

Βαθμός αστικότητας	Πολύ καλό		Αρκετά καλό		Μέτριο		Ανιαρό		ΣΥΝΟΛΟ
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Αγροτική	1	3,6	8	28,6	13	46,4	6	21,4	28
Ημιαστική	1	2,6	13	34,2	22	57,9	2	5,3	38
Αστική	2	1,3	63	40,9	74	48,1	15	9,7	154
Σύνολο	4	1,8	84	38,2	109	49,5	23	10,5	220

Είναι εμφανές ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (49,5%) ανεξάρτητα από την περιφέρεια στην οποία βρίσκεται το σχολείο όπου υπηρετούν, έχουν μέτρια γενική άποψη για τη σειρά «Fun way» και θα προτιμούσαν να χρησιμοποιήσουν βιβλίο της δικής τους επιλογής. Σημαντικό ποσοστό (38,2%) θεωρούν πως είναι αρκετά καλό, αλλά θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες βελτιωτικές παρεμβάσεις. Αξιοσημείωτος είναι ο αριθμός του δείγματός μας (10,5%) που ασκεί οξεία κριτική στα βιβλία της σειράς «Funway» μεθοδολογικά ξεπερασμένα, ενώ ελάχιστο (1,8%) είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είναι πολύ ικανοποιημένοι από τα βιβλία.

Οι τρεις επόμενοι πίνακες 9, 10 και 11 μας δείχνουν την κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το πόσο ευχάριστο και ενδιαφέρον βρίσκουν οι μαθητές τα βιβλία της Δ', Ε' και Στ' τάξης, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Πιο συγκεκριμένα:

Πίνακας 9

Funway I – Δ' τάξη: Ευχάριστο-ενδιαφέρον εγχειρίδιο;

Κλάσεις Ετών υπηρεσίας	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ		ΣΥΝΟΛΟ
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
0-4	0	0	4	10,8	7	18,9	20	54,1	6	16,2	37
5-10	3	2,1	12	8,2	31	21,2	77	52,7	23	15,8	146
11 & πάνω	0	0	9	25	10	27,8	11	30,6	6	16,7	36
Σύνολο	3	1,4	25	11,4	48	21,9	108	49,3	35	16	219



Πίνακας 10
Funway II – Ε' τάξη: Ευχάριστο-ενδιαφέρον εγχειρίδιο;

Κλάσεις Ετών υπηρεσίας	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ		ΣΥΝΟ- ΛΟ
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
0-4	1	2,8	5	13,9	19	52,8	11	30,6	6	0	36
5-10	11	7,5	14	9,6	72	49,3	45	30,8	4	2,7	146
11 & πάνω	0	0	12	33,3	15	41,7	8	22,2	1	2,8	36
Σύνολο	12	5,5	31	14,2	106	48,6	64	29,4	5	2,3	218

Πίνακας 11
Funway III – Στ' τάξη: Ευχάριστο-ενδιαφέρον βιβλίο.

Κλάσεις Ετών υπηρεσίας	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ		ΣΥΝΟ- ΛΟ
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
0-4	6	16,7	11	30,6	12	33,3	6	16,7	1	2,8	36
5-10	12	8,3	41	28,5	44	30,6	42	29,2	5	3,5	144
11 & πάνω	6	16,7	11	30,6	8	22,2	10	27,8	1	2,8	36
Σύνολο	24	11,1	63	29,2	64	29,6	58	26,9	7	3,2	216

Συνοψίζοντας: τα βιβλία χαρακτηρίζονται ως μέτρια, μπορούν όμως να βελτιωθούν. Πολλοί συνάδελφοι στις δομημένες συνεντεύξεις που συμπλήρωσαν την έρευνά μας, προτείνουν καλύτερη διαβάθμιση της ύλης στο βιβλίο Funway I (της Δ' τάξης) και επισημαίνουν τη μεγάλη διαφορά επιπέδου που υπάρχει στα βιβλία Funway II και III (της Ε' και Στ' τάξης αντίστοιχα).

4. Συμπερασματικά

Λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη μας, τονίζουμε την ανάγκη δημιουργίας εύκαμπτου, πολυδύναμου και αρθρωτού υλικού το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να τροποποιεί τη διδακτέα ύλη ανάλογα με τις ανάγκες και τις προϋποθέσεις των μαθητών του, να διαφοροποιεί και να εξατομικεύει τη διδασκαλία του και να αποφεύγει την προσκόλλησή του σε ένα σχολικό εγχειρίδιο. Να έχει στη διάθεση του έναν ευέλικτο «φάκελο» υλικού ο οποίος θα αποτελείται από:

α) ποικιλία κειμένων που θα μπορεί ο εκπαιδευτικός να δουλέψει επιλεκτικά με τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών

β) μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων ώστε να μπορεί να επιλέγει εκείνες που κρίνει ότι είναι κατάλληλες για το επίπεδο και τις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης.

Είναι αναγκαία η συγγραφή γραμματικής και επιθυμητή η σύνταξη μαθητικού λεξικού.



Το τελευταίο θα συντελεί στον εθισμό του μαθητή να ανευρίσκει την εκάστοτε κατάλληλη λέξη. Ταυτόχρονη όμως θα είναι και η συμβολή του στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του και τη βαθμιαία μύησή του στον τομέα της σημασιολογίας.

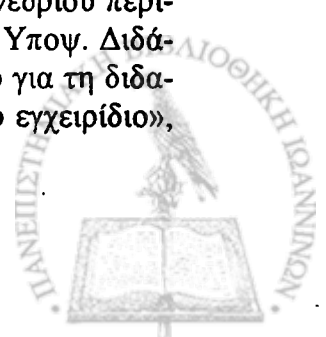
Και, τέλος, η στροφή προς τις σύγχρονες προσεγγίσεις της διδασκαλίας των γλωσσών δεν συνιστά απλά μια αλλαγή μεθόδου αλλά κάτι ευρύτερο και ουσιαστικότερο: αποτελεί μια διαφορετική σύλληψη του έργου του δασκάλου που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως: το γλωσσικό υλικό, η σύνθεση των τάξεων, η στήριξη του μαθήματος με διάφορα οπτικοακουστικά μέσα, η αναγκαιότητα σύνδεσης έρευνας και διδακτικής πράξης, η επαρκής εκπαίδευση, η κατάλληλη συστηματική επιμόρφωση... Κέντρο πια ο μαθητής και στόχος η αποτελεσματική διδασκαλία.

Ακόμη ως μας επιτραπεί να διατυπώσουμε μιαν ευχή: η έρευνα για τη διδασκαλία της αγγλικής, υποχρεωτικού πια μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επομένως τμήματος της σχολικής γνώσης, να προσελκύει το επιστημονικό ενδιαφέρον ολοένα και περισσότερων μελετητών²³¹.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1993).** Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, έκδ. 3η, Γρηγόρης, Αθήνα
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994).** Αναλυτικά προγράμματα. Εκδ. Art of text, Θεσσαλονίκη
- Κασσωτάκης, Μ. (1978).** Διαμόρφωση και έλεγχος υποθέσεων μιας εμπειρικής έρευνας στο Η εμπειρική έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής, Ι.Π.Ε., Αθήνα
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995).** Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική εκδ. Έκφραση, Αθήνα
- Μπουζάκης, Σ. (1999).** Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμ. Β', Gutenberg, Αθήνα
- Νούτσος, Χ. (1988).** Προγράμματα Μέσης εκπαίδευσης και Κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Θεμέλιο, Αθήνα
- Ξωχέλλης, Π. (1989).** Η προβληματική του Curriculum, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχ. 10, Αθήνα
- Τοκατλίδου, Β. (1986).** Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών, Οδυσσέας, Αθήνα
- Τσοπάνογλου, Α. (1987).** Η θεωρία του curriculum σαν βάση για την ανάλυση εγχειριδίων ξένων γλωσσών, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη

231. Εκτός από την εισήγησή μας στον τόμο με τις Περίληψεις Εργασιών του Συνεδρίου περιλαμβάνεται και η περίληψη της εισήγησης του (ή της) Λ. Ντίνου, Εκπαιδευτικού, Υποψ. Διδάκτορος Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλίας με τίτλο «Αξιολόγηση του νέου σχολικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της Αγγλικής (Δ' Δημοτικού), οργάνωση της διδασκαλίας με βάση το νέο εγχειρίδιο», στις σελ. 156-157.



- Τσοπάνογλου, Α. (1988).** Ανάλυση εγχειριδίων Ξένων γλωσσών και αξιολόγησή τους ως προς την καταλληλότητα για επιδίωξη επικοινωνιακών στόχων, Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη
- Westphalen, K. (1982).** Αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, μτφ. Πυργιωτάκης Ι., Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Brumfit, C. & Moon, J. (1991).** Teaching English to children, Nelson, London
- Clark, J. (1987).** Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning, O.U.P., Oxford
- Cunningsworth, A. (1987).** Teacher training. Moorgate Typesetting, C.L.T., Hong Kong
- Dendrinis, B. (1992).** The EFL Textbook and Ideology, Grivas publications, Athens
- Efstathiadis, S. (1979).** Considerations in describing Textbooks. In: Views on language and language teaching V.I, C.A.T.E., Athens
- Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983).** The Functional-Notional Approach. From theory to practice, O.U.P., G. Britain
- Foddy, W. (1992).** Constructing Questions for interviews and Questioners Cambridge University Press, Cambridge
- Grant, N. (1989).** Making the most of your Textb Richards R. (1988) Textbooks: Help or hindrance in teaching? in Beyond Training, C.U.P., Cambridge
- Little, D. & Devitt, S. (1995).** The communicative approach and authentic texts, Teaching Modern Languages, Ed. Routledge, G. Britain
- Livingstone, C. (1986).** Role play in Language learning, Longman
- Lock, G. (1996).** Functional English Grammar: An introduction for second language teachers. C.U.P. Cambridge
- Marseilles, M. (1995).** Teacher's attitudes to Funway course material, E.L.T. News 1/7, Athens
- Nunan, D. (1988).** The Learner-Centred Curriculum, C.U.P., Cambridge
- Nunan, D. (1993).** Syllabus design, O.U.P., Oxford
- Sheldon, L. (1987).** Textbooks and Materials: problems in evaluation and development in ELP. Documents 126, Modern English publications book, Longman, G.B.
- Van Ek, J. (1975).** The Threshold Level, Council of Europe, Strasbourg
- Van Ek, J. (1991).** Some methodological implications of communicative objectives. Πρακτικά συνεδρίου GALA, U.S.P. Θεσσαλονίκη
- Wilkins, D. (1976).** Notional syllabuses, O.U.P., England
- Willis, D. (1996).** A framework for task – based learning, Longman, England



ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ**Η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τέταρτου του 20ου αιώνα**

*Γ. Φλουρής, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
Μ. Ιβριντέλη, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης*

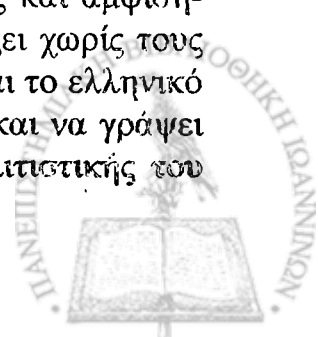
Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα. Σκοπός της μελέτης είναι να καταδείξει αν η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα εμπεριέχεται σ' αυτά, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτή παρουσιάζεται. Η ανάλυση αποκάλυψε ότι τόσο στα εγχειρίδια του 1977 όσο και σε αυτά του 1985, η Ευρώπη χρησιμοποιείται μόνο ως δίοδος για την επιβεβαίωση της μοναδικότητας του ελληνισμού και αγνοείται καταφαώς σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση.

Όπως είναι γνωστό, καθόλη την περίοδο της κυριαρχίας των εθνικών κρατών, το σχολείο και η εκπαίδευση υπήρξαν εργαλεία για τη σφυρηλάτηση της εθνικής σταθερότητας και συνοχής, και η εξειδικευμένη γνώση που αυτά παρείχαν συνέβαλε στη διατήρηση του status quo και στην ιεράρχηση των διαφόρων λαών και πολιτισμών. Απόρροια της προοπτικής αυτής ήταν η καλλιέργεια της εθνικής υπερηφάνειας και ματαιοδοξίας των πολιτών του έθνους-κράτους, καθώς και η λειτουργικοποίηση του μύθου της μοναδικότητας, της κοινής μοίρας και του κοινού πολιτισμού, με βασική επιδίωξη τόσο την ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας όσο και της συλλογικής λήθης, μια που οι "άλλοι" είτε είναι ελάχιστα εμφανείς είτε παρουσιάζονται με μια στερεοτυπική προοπτική.

Βασικά εργαλεία για την επίτευξη της πρακτικής αυτής υπήρξαν το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία εμπεριέχουν, μεταδίδουν και καλλιεργούν στάσεις, ιδεολογήματα και διαθέσεις. Έτσι, καθώς τα παιδιά αφομοιώνουν το περιεχόμενο και οικειοποιούνται τις αξίες των βιβλίων τους, χωρίς να κάνουν κάποια συνειδητή προσπάθεια ή σκέψη, έρχονται σε επαφή με τις προσδοκίες, που δημιουργεί επίσημα η εκπαιδευτική αρχή πριν αποκρυσταλλώσουν κριτική σκέψη (Flouris 1998).

Η δόμηση αυτής της ρητορικής κατά τον 19ο αιώνα ήταν αναμενόμενο να επηρεάσει και την προσπάθεια συγκρότησης του νεοσύστατου τότε ελληνικού έθνους-κράτους, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας εθνικής ταυτότητας ευάλωτης και αμφίσημης. Στο βαθμό που καμιά εθνική κοινωνία δεν είναι δυνατόν να υπάρξει χωρίς τους μύθους, τα σύμβολα, τις δοξασίες, τα ήθη και τις παραδόσεις της, έτσι και το ελληνικό νεωτερικό έθνος-κράτος έπρεπε να ιστοριοποιήσει τον πολιτισμό του και να γράψει αναδρομικά την ιστορία του, αναζητώντας τις ιστορικές ρίζες της πολιτιστικής του



κληρονομιάς, οι οποίες του ήταν απαραίτητες για την επίτευξη της εθνικής συνοχής και σταθερότητας (Φλουρή & Πασιάς 1995:258).

Με την έννοια αυτή, η οικοδόμηση του ελληνικού έθνους-κράτους δεν υπήρξε απλά μια διαδικασία εθνικής αφύπνισης, αλλά σφυρηλάτησης μιας συλλογικής ταυτότητας στο πλαίσιο δημιουργίας ενός αισθήματος κοινότητας, το οποίο ήταν απαραίτητο για την ενίσχυση της εθνικής συνοχής σε όλα τα νέα εθνικά κράτη κατά το 19ο αιώνα.

Η σημερινή συγκυρία της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και της ολοένα αυξανόμενης αλληλεξάρτησης μεταξύ των εθνικών κρατών, δεν αφήνει αρκετό χώρο για τον άκριτο υπερτονισμό της εθνικής ταυτότητας αναφορικά με ένα συγκεκριμένο έθνος - κράτος. Ωστόσο, ελάχιστο θα είναι το κέρδος που θα προκύψει από μια πιθανή έντονη αντιπαράθεση ανάμεσα στο εξιδανικευμένο όραμα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και στο αίτημα για την ύπαρξη μιας διακριτής εθνικότητας. Και αυτό, γιατί υπάρχουν πάρα πολλοί περιορισμοί και εντάσεις που επισείουν την πιθανότητα μιας εξαιρετικά εκρηκτικής προοπτικής. Οι εθνικές στάσεις και συμπεριφορές συχνά συνδέονται με την ιδέα του εθνικού κύρους, καθώς και με τη δημιουργία ενός είδους εθνοκεντρισμού, ο οποίος τείνει ν' απορρίπτει την υιοθέτηση νέων ιδεών οι οποίες δεν είναι συμβατές με τις πεποιθήσεις του, ως ανεπιθύμητη και βλαβερή επέμβαση στις εσωτερικές του υποθέσεις. Γι' αυτό απαιτούνται μεγάλα αποθέματα υπομονής, κατανόησης, καθώς και προσεκτικός συντονισμός της διεθνούς συνεργασίας, υποστηριζόμενος από τη λήψη των κατάλληλων μέτρων σε διαπολιτισμικό επίπεδο (Rohrs 1996, Gelder 1994, Oommen 1997).

Το βασικό στην προκειμένη περίπτωση είναι η συνειδητοποίηση του γεγονότος, ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία για την ενδυνάμωση της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων και των πολιτισμών. Γι' αυτό και βασική προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων θα πρέπει να είναι το είδος εκείνο της εκπαίδευσης που εξοπλίζει τους νέους με τα απαραίτητα εφόδια για να ζήσουν και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σ' έναν πολιτισμικά διαφοροποιούμενο κόσμο. Οι μαθητές οφείλουν να σέβονται και να εκτιμούν τόσο το δικό τους πολιτισμό, όσο και τους πολιτισμούς των "άλλων" (Φλουρή & Καλογιαννάκη 1996, Schleicher 1998 & 1992, Slattery 1995, Smolietz 1996, Flouris 1997).

Στη χώρα μας τα σχολικά εγχειρίδια παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο το Α.Π. παρουσιάζεται στα σχολεία, ενώ ταυτόχρονα, όπως έδειξαν διάφορες έρευνες, αποτελούν το κυρίαρχο διδακτικό μέσο (Φλουρή 1996, Massey 1986). Αυτό είναι κατανοητό αφού τα διδακτικά εγχειρίδια είναι μέσα εφαρμογής του Α.Π. που προωθούν - εκτός από τις άλλες λειτουργίες- τους σκοπούς των μαθημάτων και του Α.Π. που προδιαγράφουν το επιθυμητό τελικό αποτέλεσμα, αλλά και τα είδη μάθησης, γνώσης, στρατηγικές, στάσεις, αντιλήψεις και άλλα συναφή. Οι λόγοι αυτοί μάλιστα εξηγούν ανάγλυφα γιατί τα εγχειρίδια χρησιμοποιούνται, από τα έθνη-κράτη σ' όλο τον πλανήτη ως μέσα μετάδοσης ιδεολογίας, βιοθεωρίας, παράδοσης, ιστορίας, αξιών, στερεότυπων αντιλήψεων, αλλά και του πολιτισμού της Ευρωπαϊκής και παγκόσμιας κοινότητας. Η δυναμική αυτή λειτουργία των διδακτικών εγχειριδίων και η ιδεολογική, πολιτιστική, κοινωνική, οικονομική δυνατότητα που έχουν, τα καθιστά εύστοχα μέσα διάδοσης και διάχυσης συγκεκριμένων επιδιώξεων κρατικών ή ιδιωτικών φορέων για

την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων συμφερόντων μιας κοινωνικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνογλωσσικής ομάδας ή μιας ευρύτερης συνομοσπονδίας κρατών ή μιας κοινωνίας των πολιτών μέσα στα πλαίσια της Ευρωπαϊοποίησης και παγκοσμιοποίησης. Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι ο τρόπος με τον οποίο μία χώρα παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια, συντελεί σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών γι' αυτήν, καθώς και στην εδραίωση κάποιων στάσεων θετικών ή μη απέναντι στη χώρα αυτή.

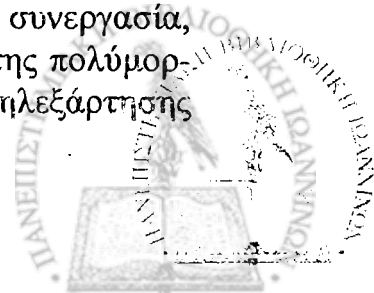
Διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο σε τοπικό όσο και σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο πιστοποιούν/ υπογραμμίζουν το γεγονός αυτό. Όσον αφορά ειδικότερα τα βιβλία των κοινωνικών σπουδών διαπιστώθηκε ότι επικεντρώνονται κυρίως σε εθνικά ζητήματα και στρατιωτικές και διπλωματικές υποθέσεις, ενώ ελάχιστη προσοχή δίνεται σε κοινωνικές, οικονομικές και επιστημονικές προσεγγίσεις, στην ποικιλία και τον πλουραλισμό των πολιτισμών, στην οικουμενική αλληλεξάρτηση των λαών και στις παγκόσμιες αξίες (Szabolcsi 1992, Albornoz 1992, Moore 1995).

Ωστόσο, η Ελλάδα δεν είναι η μόνη χώρα στον κόσμο που έρχεται στις μέρες μας αντιμέτωπη με τα προβλήματα αυτά που σχετίζονται με την αναθεώρηση της εκπαιδευτικής της πολιτικής. Η οικουμενικότητα και η διεθνικότητα αυτού του είδους των προβλημάτων έχει απασχολήσει διεθνείς οργανισμούς, όπως είναι η Ουνέσκο και η Ευρωπαϊκή Ένωση, των οποίων η Ελλάδα αποτελεί ενεργό μέλος εδώ και αρκετές δεκαετίες. Οι οργανισμοί αυτοί, όπως και άλλοι, έχουν αναπτύξει δράσεις με στόχο την ευαισθητοποίηση τόσο των πολιτών όσο και των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων, αναφορικά με τη σπουδαιότητα της κατανόησης και αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών σε διεθνές επίπεδο.

Ένα από τα σημαντικότερα διλήμματα που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλη την Ευρώπη είναι ο τρόπος με τον οποίο θα μπορέσει να εναρμονιστεί η ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας και των εθνικών παραδόσεων από τη μια, με την ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας από την άλλη. Προς αυτή την κατεύθυνση γίνονται διάφορες προσπάθειες εύρεσης υπερεθνικών/ διεθνικών θεμάτων και δραστηριοτήτων, όπως είναι π.χ. τα ανθρώπινα δικαιώματα, και η σύνδεσή τους με την έννοια της διαπολιτισμικότητας, με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της διεθνούς κατανόησης και συνεργασίας, καθώς και μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας (Flouris 1998).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορεί να υποστηριχθεί ότι στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ενοποίησης τίθεται σαφώς θέμα αναμόρφωσης και εμπλουτισμού των προγραμμάτων, καθώς και των διδακτικών υλικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να σέβονται την πολιτισμική ποικιλομορφία και παράλληλα να προωθούν την κοινή πολιτιστική κληρονομιά και τη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Έτσι, το σχολείο το οποίο θα θέσει τον εαυτό του στην υπηρεσία μιας ενωμένης Ευρώπης, θα είναι αναγκαστικά ένας δημοκρατικός και πλουραλιστικός οργανισμός, μέσα στα πλαίσια του οποίου θα εξασκούνται οι μαθητές στις βασικές ανθρώπινες και πολιτικές αρετές που συνδέονται άμεσα με τις διαδικασίες ενοποίησης και δεν είναι άλλες από το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ετοιμότητα για συνεργασία, την κριτική θεώρηση της ελευθερίας, την κατανόηση και τον σεβασμό της πολύμορφίας των ευρωπαϊκών πολιτισμών, και τέλος τη συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης



που υφίσταται ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τον υπόλοιπο κόσμο (Καζαμίας 1996, Reif 1993, Rohrs 1996, Bell 1997).

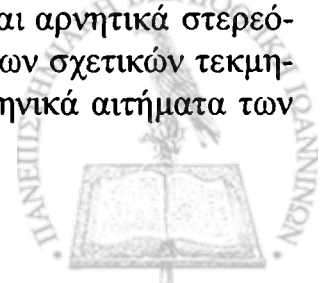
Μέσα στα πλαίσια αυτά, ο ευρωπαίος γείτονας δεν εκπροσωπεί πλέον καμιά ζωτική απειλή ούτε και προξενεί πλέον την παραμικρή εδαφική ανησυχία. Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα, ως θεσμός εξουσίας που προβάλλει ένα όραμα για το μέλλον των ευρωπαϊκών κοινωνιών, είναι υποχρεωμένη να δημιουργήσει και να στηρίξει αποτελεσματικά ένα λόγο για την Ευρώπη, ο οποίος αποσκοπεί στον εξευρωπαϊσμό των ευρωπαϊκών κρατών ενάντια στις συλλογικές ταυτότητες και συνειδήσεις των εθνικών κοινωνιών (Μορέν 1991, Φλουρής & Πασιάς 1997, Schleicher 1992, Waterbury 1993, Nordendo 1994, Flouris 1995, Moore 1995, Murphy Lejeune, Cain & Kramsich 1996).

Σκοπός της μελέτης

Στις μέρες μας, όλα τα έθνη - κράτη βρίσκονται πλέον αντιμέτωπα με την τεράστια πρόκληση του να ζήσουν ειρηνικά και δημοκρατικά με τους "άλλους". Αυτό, όμως, απαιτεί τόσο μια αναθεώρηση των όρων συμμετοχής στην εκάστοτε εθνική κοινωνία όσο και των όσων μαθαίνουν στο σχολείο οι μαθητές σχετικά με την ιστορία των προγόνων τους. Η πρόκληση αυτή ισχύει και για τη σημερινή ελληνική κοινωνία, η οποία διαθέτει πλέον μια εθνοτική ποικιλότητα, πολύ μεγαλύτερη από εκείνη που διέθετε στις αρχές του αιώνα.

Εξάλλου, η ύπαρξη της Ευρωπαϊκής και παγκόσμιας διάστασης στην εκπαίδευση, που προωθείται τα τελευταία χρόνια και κυρίως από το 1988 και μετά, και η οποία κορυφώνεται με την εμφάνιση της «πράσινης» και «λευκής βίβλου» για την Ευρωπαϊκή διάσταση ανάμεσα στις άλλες πτυχές διατυπώνει την ανάγκη για τη γνώση της ιστορίας και του πολιτισμού των Ευρωπαϊκών χωρών. Και αυτό γιατί, όπως είναι γνωστό στην έννοια της Ευρώπης εμπεριέχεται μια σειρά από ιδεολογικές, πολιτικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες απορρέουν από ένα αμάλγαμα πολιτισμών και παραδόσεων. Το γεγονός αυτό κάνει ορισμένους να μιλούν για μια Ευρώπη χωρίς ρίζες και κάποιους άλλους ότι στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν συλλογικά στοιχεία μιας κοινής ιστορικής ευρωπαϊκής καταγωγής και μνήμης, κατά συνέπεια ο περίφημος ευρωπαϊκός πολιτισμός δεν είναι τίποτε άλλο από έναν κατασκευασμένο μύθο του 19^{ου} αιώνα (Φλουρής & Καλογγιαννάκη 1996).

Έχοντας παράλληλα υπόψη μας, ότι η «διοχέτευση» και καλλιέργεια αρνητικών στάσεων, διαθέσεων, αντιλήψεων και αυθαίρετων αξιολογικών κρίσεων, αλλά και προκαταλήψεων προς τους «άλλους» και ιδιαίτερα τους γειτονικούς λαούς μέσω του επίσημου φορέα της εκπαίδευσης, δηλαδή του σχολείου, δεν ενώνει αλλά χωρίζει τους άλλους, αλλά και τους πολίτες της ίδιας της χώρας που το επιχειρεί, η παρούσα μελέτη θα διερευνήσει το τρόπο με τον οποίο προβάλλεται η Ευρώπη στα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού σχολείου της χώρας μας κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα (1977, 1985). Θα εξετάσουμε, δηλαδή, τι είδους διαθέσεις, στάσεις και αξίες καλλιεργούνται μέσα από τα παραπάνω τεκμήρια και σε ποιο βαθμό αυτά εμπεριέχουν τυχόν προκαταλήψεις, φιλοπόλεμες διαθέσεις και αρνητικά στερεότυπα. Τα ευρήματα και οι παρατηρήσεις μας για το περιεχόμενο των σχετικών τεκμηρίων θα δείξουν σε ποιο βαθμό αυτά ανταποκρίνονται στα φιλειρηνικά αιτήματα των



καιρών μας και κατά πόσο ευθυγραμμίζονται ή εναρμονίζονται με τις δηλώσεις της επίσημης Πολιτείας και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως αυτή προβάλλεται μέσα από τους φορείς της εκπαίδευσης.

Και αυτό γιατί, η μελέτη του λόγου για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, εκτός από το ότι είναι μια αναγκαιότητα, μπορεί να αποβεί πολύ χρήσιμη. Όχι μόνο επειδή η χώρα μας είναι πλέον ένα ουσιαστικό μέλος της ΕΕ και της νομισματικής ένωσης, αλλά επειδή υπάρχει ταύτιση της υπερεθνικής, διηπειρωτικής και πλανητικής διάστασης στην εκπαίδευση.

Αν και έχουμε μελετήσει σε προηγούμενες ερευνητικές μας προσπάθειες (Φλουρής & Καλογιαννάκη 1996, Ιβρίντελη 1998, Φλουρής & Ιβρίντελη 1999 & 2000α & 2000β, Flouris 1995 & 1997) πτυχές της ελληνικής εκπαίδευσης γύρω από την Ευρώπη, δεν έχουμε μέχρι σήμερα προβεί σε μια σύγκριση των ελληνικών εγχειριδίων των κοινωνικών σπουδών γύρω από το πώς προβάλλουν την Ευρώπη ως λόγο. Ο προβληματισμός για την παρούσα μελέτη μας, εξάγεται/στηρίζεται στην ίδια την ιδιομορφία και ιστορικοπολιτική εξέλιξη της Ελλάδας, η οποία, παρά τις κάποιες παλινδρομήσεις που έχει κάνει σχετικά με την ταύτισή της με την Ανατολή, είχε για αρκετά χρόνια εναρμονιστεί με την Ευρώπη και ιδιαίτερα τη σκέψη του Δυτικού πολιτισμού (π.χ. ανήκομεν εις την Δύσην). Τέτοια, όμως, διλήμματα δεν υφίστανται πλέον μετά την ένταξη της χώρας μας στην ευρωπαϊκή και νομισματική ενοποίηση (Φλουρής & Πασιάς 2001).

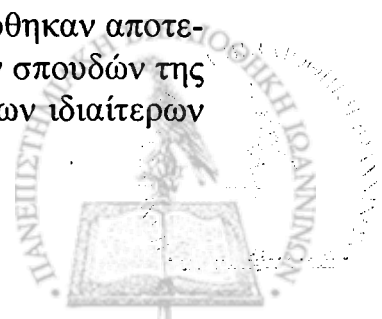
Η ιδιομορφία αυτή της ανάλυσης του λόγου των σχολικών εγχειριδίων και μάλιστα όπως διαρθρώνεται σε δύο διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά και ιστορικά συγκείμενα, οφείλει να κινηθεί γύρω από:

α) το λόγο για την πιο αξιόλογη γνώση, ο οποίος θα χρησιμεύσει στο να αποκαλύψουμε τι είδους λόγος αρθρώνεται για την Ευρώπη.

β) το λόγο γύρω από την Ευρώπη και μάλιστα μέσα από τη διαλεκτική του λόγου με την παράδοση, και

γ) το ιστορικο-πολιτισμικό συγκείμενο της κάθε περιόδου (διεισδύοντας στο κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο της κάθε εποχής, όπως απορρέει από την κάθε δεκαετία και τα κυρίαρχα σημαίνοντά της), προκειμένου να γίνει κατανοητό το εκάστοτε γίγνεσθαι βάση του οποίου «κατασκευάστηκαν» από την τότε Πολιτεία τα αντίστοιχα εγχειρίδια κοινωνικών σπουδών. Η επισήμανση αυτή θεωρείται εξαιρετικά σημαντική, μια που όπως είναι γνωστό, τα σχολικά εγχειρίδια εκφράζουν τη δυναμική της εποχής τους και αναδεικνύουν τι θεωρείται ως πιο «αξιόλογη γνώση», δίνοντας παράλληλα απάντηση στο ερώτημα για το τι είδους άνθρωπο/πολίτη θέλουμε να δημιουργηθεί μέσα από την εκπαίδευση. Ένα πολίτη που αναπτύσσει κατανόηση για τους «άλλους» μέσα από μια κριτική θεώρηση των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών προκειμένου να αποκτήσει την ενόραση που απαιτείται ώστε να δει τον εαυτό του ως ένα τμήμα της ευρύτερης ανθρώπινης περιπέτειας στο χρόνο και τον τόπο (Φλουρής & Ιβρίντελη 2000β).

Πρόθεσή μας, λοιπόν, είναι να διερευνήσουμε αν τα όσα προαναφέρθηκαν αποτελούν ένα φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζει τα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαχρονικά (1977, 1985), λόγω των ιδιαίτερων



χαρακτηριστικών της χώρας μας (ιστορικών και πολιτισμικών) ή πρόκειται για μια τακτική, η οποία τείνει να «βελτιωθεί» ή ακόμα και να «εξαλειφθεί» με την πάροδο του χρόνου και τη σταδιακή ένταξη και προσαρμογή της Ελλάδας στις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα τόσο σε Ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Η διερεύνηση αυτή θα συμβάλλει στη διασαφήνιση ερωτημάτων όπως:

- α) Σε ποια μαθήματα εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές, ως προς την προβολή της Ευρώπης;
- β) Τι είδους αναφορές γίνονται; Είναι θετικές, ουδέτερες ή αρνητικές;
- δ) Ποιές χώρες έχουν παρουσιαστεί σε κάθε περίοδο και γιατί;

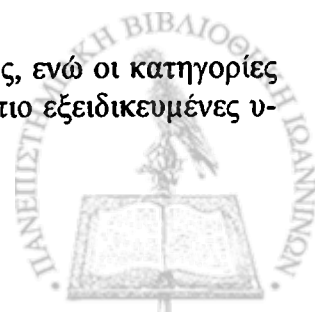
Μεθοδολογία διεξαγωγής της μελέτης

Για τη συστηματική και αντικειμενική ταξινόμηση και ποσοτικοποίηση των σχετικών γραπτών και εικονικών μηνυμάτων αναφορικά με την προβολή της Ευρώπης στα ΑΠ των κοινωνικών σπουδών, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (Rust 1981:21, Best & Kahn 1998), και ως μονάδα μέτρησης η παράγραφος. Έπειτα από προκαταρκτική ανάλυση αντιπροσωπευτικών ενοτήτων εγχειριδίων διαφόρων τάξεων, υιοθετήσαμε το σύστημα της Unesco (1990), εφόσον διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των αναφορών που υπάρχουν στα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού εντάσσονται σ' αυτό το σύστημα. Οι τρεις κύριες κατηγορίες του συστήματος αυτού, που έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλες έρευνές μας για τον εντοπισμό των οικουμενικών θεμάτων, της εικόνας του «κόσμου», των Βαλκάνιων και των Μεσογειακών λαών (Flouris 1997, Ιβρίντελη 1998, Φλουρής & Ιβρίντελη 1999 & 2000), καθώς και οι υποκατηγορίες τους είναι ΦΥΣΗ: Ζωή και Ύλη. ΑΝΘΡΩΠΟΣ: Πνεύμα, Συναίσθημα και Σώμα. ΚΟΙΝΩΝΙΑ: Οικονομία, Κοινωνική Ζωή και Πολιτισμός.²³²

Οι αναφορές που εντοπίστηκαν εντάχθηκαν σε τέσσερις χρονικές περιόδους. 1^η: 2.600 π.Χ. (Μινωική εποχή) - 324 μ.Χ. (χωρισμός του Ρωμαϊκού κράτους, έπειτα από τη νίκη του Μεγάλου Κωνσταντίνου), 2^η: 324 μ.Χ. (ίδρυση Βυζαντινής αυτοκρατορίας) - 1453 μ.Χ. (άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους), 3^η: 1453 μ.Χ. (αμέσως μετά την άλωση της Πόλης) - 1821 μ.Χ. (έναρξη της ελληνικής επανάστασης), 4^η: 1821 μ.Χ. έως τις μέρες μας.

Στη χρονική αυτή κατάταξη των αναφορών οδηγηθήκαμε και πάλι από την προκαταρκτική ανάλυση και επειδή διαπιστώσαμε ότι επιτυγχάνεται μια αρτιότερη ταξινόμηση και ερμηνεία των σχετικών αναφορών στην Ευρώπη, αλλά και επειδή η πλειοψηφία των αναφορών σ' αυτές σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με το τι συνέβαινε στην Ελλάδα εκείνη τη χρονική περίοδο στην οποία αναφέρονται, άποψη που συμμερίζονται και άλλοι ερευνητές (Κουζέλης 1997: 134, Φραγκουδάκη 1997: 157-158, Ιβρίντελη 1998, Φλουρής & Ιβρίντελη 1999 & 2000). Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο θεωρήθηκε ότι η κατάταξη αυτή είναι πιο πρόσφορη για την όσο το δυνατό αρτιότερη ταξινόμηση

232. Η κατηγορία ΦΥΣΗ αναφέρεται στη γεωφυσική πλευρά της Ευρώπης, ενώ οι κατηγορίες ΑΝΘΡΩΠΟΣ και ΚΟΙΝΩΝΙΑ αναφέρονται στους κατοίκους της, για τις πιο εξειδικευμένες υποκατηγορίες.



και ερμηνεία των σχετικών αναφορών που υπάρχουν στα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού σχολείου.

Ως προς τον τρόπο συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων ακολουθήθηκε η εξής πορεία:

* Κάθε άσκηση που υπήρχε στα σχολικά εγχειρίδια θεωρήθηκε ως μία αυτοτελής παράγραφος.

* Το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, επειδή το εγχειρίδιο του 1985 έχει τίτλο «Εμείς και ο κόσμος», εντάσσεται για τις ανάγκες της μελέτης μας στις κοινωνικές σπουδές.

* Θετικές θεωρήθηκαν οι αναφορές που προωθούν ειρηνικές διαθέσεις και φιλικά συναισθήματα προς την Ευρώπη. Αρνητικές, αυτές που προκαλούν επιθετικότητα, ξενοφοβία και βίαια συναισθήματα. Και ουδέτερες εκλαμβάνονται οι αναφορές που δε μεταφέρουν ούτε αρνητικά ούτε θετικά μηνύματα ή που δε διαθέτουν θετική ή αρνητική αξιολογική φόρτιση.

* Οι αναφορές εκείνες που κάνουν λόγο για την Ευρώπη γενικά χωρίς, όμως, να αναφέρονται σε κάποια συγκεκριμένη χώρα, καταγράφηκαν κάτω από τον όρο «Ευρώπη».

* Για την κατάταξη των εικόνων που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια του μαθητή σε θετικές, ουδέτερες και αρνητικές, λήφθησαν υπόψη και οι λεζάντες που τις συνοδεύουν.

* Το σύνολο των παραγράφων και εικόνων που εξετάστηκαν είναι ανά τεκμήριο οι εξής: 1977 Κείμενο: 13.185, Εικόνες: 886 και 1985 Κείμενο: 11.341, Εικόνες: 6.555 Έτσι, το συνολικό corpus του υλικού αποτελείται από 31.967 παραγράφους.

Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

Α. Κείμενο βιβλίων μαθητή

Η ανάλυση περιεχομένου των εγχειριδίων του 1977 έδειξε ότι το μάθημα που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών για την Ευρώπη 3.3%, σε σχέση με το σύνολο των παραγράφων του περιεχομένου των εγχειριδίων των κοινωνικών σπουδών, είναι η Ιστορία. Ακολουθεί η Γεωγραφία με 3.2% και τα Θρησκευτικά με 1.2%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Αγωγή του Πολίτη με 0.09%. (βλ. πίνακα 1).

Όσον αφορά το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές εντάσσονται στην 4^η περίοδο με ποσοστό 4.9%. Ακολουθεί η 1^η περίοδος με 2.1%. Στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται η 2^η και η 3^η περίοδος με 1.2% και 0.9% αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Ως προς τον αριθμό των αναφορών που συγκέντρωσε η κάθε Ευρωπαϊκή χώρα σύμφωνα με τη χρονική περίοδο, παρατηρήθηκε ότι και στις τέσσερις περιόδους το μεγαλύτερο αριθμό τον συγκέντρωσε η Ιταλία με 314 αναφορές, από τις οποίες οι 189 είναι αρνητικές και εντάσσονται ως επί το πλείστον στην υποκατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. Ακολουθεί η Βουλγαρία με 99 αναφορές, 48 από τις οποίες είναι αρνητικές και εντάσσονται κυρίως στην υποκατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. Στην τελευταία θέση βρίσκονται η Αρμενία, η Εσθονία, η Λετονία, η Λευκορωσία και η Ουκρα-



νία, με 1 μόνο ουδέτερη αναφορά η οποία εντάχθηκε στην 4^η περίοδο και στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα*.²³³ (βλ. πίνακα 4).²³⁴

Ως προς τα εγχειρίδια του 1985, η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει και πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 5.1%, σε σχέση με το σύνολο των εγχειριδίων των κοινωνικών σπουδών, είναι η Ιστορία. Ακολουθεί η Γεωγραφία με 3.3% και το Εμείς και ο Κόσμος, με 1%. Στην τελευταία θέση βρίσκονται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, καθώς και το μάθημα των Θρησκευτικών (Ο.Χ.Α.) με 0.2% και 0.07% αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 1).

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές εντάσσονται στην 4^η περίοδο με ποσοστό 5.9%, ακολουθεί η 2^η με 2.7% και η 3^η με 1.6%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η 1^η περίοδος με 1.5%. (βλ. πίνακα 3).

Αναφορικά με τον αριθμό των αναφορών που συγκέντρωσε η κάθε χώρα της Ευρώπης σύμφωνα με τη χρονική περίοδο, παρατηρήθηκε ότι και στις τέσσερις περιόδους τον μεγαλύτερο αριθμό αναφορών συγκέντρωσε και πάλι η Ιταλία με 338, από τις οποίες οι 231 είναι αρνητικές και εντάσσονται στην υποκατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. Ακολουθούν οι γενικές αναφορές για την Ευρώπη 286, από τις οποίες οι 189 είναι ουδέτερες, και εντάσσονται κυρίως στην υποκατηγορία *κλιματολογικές αλλαγές*. Στην τελευταία θέση βρίσκονται ο Άγιος Μαρίνος, η Ουκρανία, η Σλοβακία και η Τσεχία, με 1 μόνο ουδέτερη αναφορά, η κάθε μία από τις οποίες εντάχθηκε στις υποκατηγορίες *αέρας, θάλασσα, έδαφος*, οι δύο πρώτες και *οικοσύστημα*, οι δύο άλλες. (βλ. πίνακα 4).²³⁵

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι και στα τεκμήρια που εξετάστηκαν το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών που εντοπίστηκαν ήταν ουδέτερες για το 1977 και αρνητικές για το 1985, ενώ και στις δύο χρονικές περιόδους τελευταίες έρχονται οι θετικές. Παράλληλα, η υποκατηγορία που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι *θεσμοί-δικαιώματα* για το 1977 και *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* για το 1985 και μάλιστα με αρκετά μεγάλη διαφορά από την επόμενη.

Ως προς την ποσότητα των αναφορών ανά χρονική περίοδο, οι περισσότερες από αυτές εντάχθηκαν στην 4^η (1821-σήμερα), ακολουθεί η 2^η (324-1453), ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η 3^η (1453-1821) περίοδος.

Ως προς τη συχνότητα των αναφορών ανεξάρτητα από χρονική, οι περισσότερες αφορούσαν την Ιταλία και ακολουθούν οι γενικές που καταχωρήθηκαν κάτω από τον

233. Σημειώνουμε, επίσης, ότι δε γίνεται καμία αναφορά στις χώρες: Άγιος Μαρίνος, Αζερμπαϊτζάν, Ανδόρα, Αυστρία, Βατικανό, Λιχτενστάιν και Μονακό.

234. Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε πως ο λόγος για τον οποίο δεν παραθέτουμε στο παράρτημα τους αναλυτικούς πίνακες ανά κατηγορία και χώρα, οφείλεται αποκλειστικά και μόνο σε περιορισμούς που αφορούν τον επιτρεπόμενο αριθμό σελίδων ανά εισήγηση.

235. Καμία αναφορά δε γίνεται στις χώρες: Αζερμπαϊτζάν, Ανδόρα, Βατικανό, Γεωργία, Λιχτενστάιν και Μονακό.



όρο Ευρώπη. Στην τελευταία θέση βρίσκονται ο Άγιος Μαρίνος, η Αρμενία, η Γεωργία, η Εσθονία, η Λετονία, η Λευκορωσία, η Ουκρανία, η Σλοβακία και η Τσεχία.

Β. Εικόνες βιβλίων μαθητή

Ως προς τις εικόνες, η ανάλυση περιεχομένου των εγχειριδίων του 1977 έδειξε ότι το μάθημα που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 13.1%, σε σχέση με το σύνολο των εικόνων των εγχειριδίων, είναι η Γεωγραφία και ακολουθεί η Ιστορία με 11.3%. Καμιά αναφορά δε γίνεται στα μαθήματα των Θρησκευτικών και της Αγωγής του Πολίτη. (βλ. πίνακα 2).

Όσον αφορά το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές εντάσσονται στην 4^η περίοδο με ποσοστό 11.7%. Ακολουθεί η 2^η περίοδος με 5.6%. Στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται η 3^η και η 1^η περίοδος με 1.1% και 0.4% αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Ως προς τον αριθμό των αναφορών που συγκέντρωσε η κάθε Ευρωπαϊκή χώρα σύμφωνα με τη χρονική περίοδο, παρατηρήθηκε ότι και στις τέσσερις περιόδους το μεγαλύτερο αριθμό τον συγκέντρωσε η Ιταλία με 32 αναφορές, από τις οποίες οι 30 είναι ουδέτερες και εντάσσονται στην υποκατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. Ακολουθεί η Γερμανία με 14 ουδέτερες αναφορές, οι οποίες εντάσσονται κυρίως στην υποκατηγορία *οικοσύστημα*. Στην τελευταία θέση βρίσκονται η Μάλτα, η Ισλανδία, η Πολωνία και η Πορτογαλία, με 1 μόνο ουδέτερη αναφορά η οποία εντάχθηκε στην 4^η περίοδο και στην υποκατηγορία *οικοσύστημα*. (βλ. πίνακα 4).²³⁶

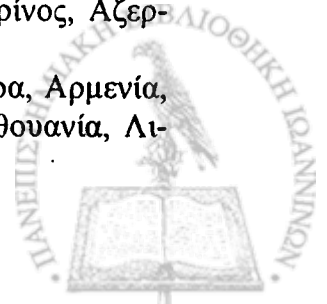
Η ανάλυση περιεχομένου των εικόνων των εγχειριδίων του 1985 έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 1.5%, σε σχέση με το σύνολο των κοινωνικών σπουδών, είναι η Ιστορία. Ακολουθεί το μάθημα του Εμείς και ο Κόσμος με 0.5% και η Γεωγραφία με 0.5%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.08%. (βλ. πίνακα 2).

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές εντάσσονται στην 4^η περίοδο με ποσοστό 1.4%, ακολουθεί η 1^η με 0.7% και η 3^η με 0.4%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η 2^η περίοδος με 0.3%. (βλ. πίνακα 3).

Αναφορικά με τον αριθμό των αναφορών που συγκέντρωσε η κάθε χώρα της Ευρώπης σύμφωνα με τη χρονική περίοδο, παρατηρήθηκε ότι και στις τέσσερις περιόδους η Ιταλία με 46 συγκέντρωσε το μεγαλύτερο αριθμό αναφορών από τις οποίες οι 20 είναι θετικές και εντάσσονται κυρίως στην υποκατηγορία *τέχνη, αξίες*. Ακολουθούν οι γενικές αναφορές στην Ευρώπη 36, 33 από τις οποίες είναι ουδέτερες, και εντάσσονται κυρίως στην υποκατηγορία *οικοσύστημα*. Στην τελευταία θέση βρίσκονται η Βοσνία & Ερζεγοβίνη, η Ιρλανδία, η Ισλανδία και η Ουγγαρία, με 1 μόνο ουδέτερη αναφορά, η οποία εντάχθηκε στην υποκατηγορία *οικοσύστημα*. (βλ. πίνακα 4).²³⁷

236. Σημειώνουμε, επίσης, ότι δε γίνεται καμία αναφορά στις χώρες: Άγιος Μαρίνος, Αζερμπαϊτζάν, Ανδόρα, Αρμενία, Βατικανό, Λιχτενστάιν, Μονακό και Φιλανδία.

237. Καμιά αναφορά δε γίνεται στις χώρες: Άγιος Μαρίνος, Αζερμπαϊτζάν, Ανδόρα, Αρμενία, Βατικανό, Βέλγιο, Γεωργία, Δανία, Ελβετία, Κροατία, Λετονία, Λευκορωσία, Λιθουανία, Λι-



Συνοψίζοντας, παρατηρήθηκε ότι και στα δύο τεκμήρια που εξετάστηκαν το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών που εντοπίστηκαν ήταν ουδέτερες, ακολουθούν οι αρνητικές και τελευταίες έρχονται οι θετικές. Παράλληλα, η υποκατηγορία που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι *οικοσύστημα* και μάλιστα με αρκετά μεγάλη διαφορά από την επόμενη.

Ως προς την ποσότητα των αναφορών ανά χρονική περίοδο, οι περισσότερες από αυτές εντάχθηκαν στην 4^η (1821-σήμερα), ακολουθεί η 2^η (324-1453), ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η 3^η (1453-1821) περίοδος.

Ως προς τη συχνότητα των αναφορών ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, πρώτη έρχεται η Ιταλία και ακολουθεί η Κύπρος, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται η Βοσνία & Ερζεγοβίνη, η Ιρλανδία, η Ισλανδία, η Μάλτα, η Ουγγαρία, η Πολωνία, η Πορτογαλία, και η Ρουμανία.

Γενικές παρατηρήσεις και ερμηνεία

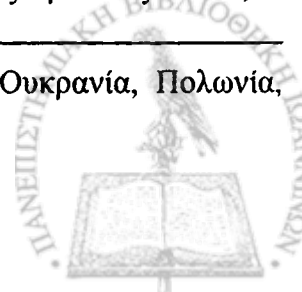
Από τη συστηματική ανάλυση των σχετικών τεκμηρίων, προέκυψε ότι τόσο στα εγχειρίδια του 1977 όσο και σε αυτά του 1985, η Ευρώπη χρησιμοποιείται μόνο ως δίοδος για την επιβεβαίωση της μοναδικότητας του ελληνισμού και αγνοείται καταφανώς σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση. Και αυτό γιατί, η στιγμή της συγκρότησης της Ελλάδας ως ένα σύγχρονο εθνικό κράτος, το οποίο, σύμφωνα με την εθνικιστική ιδεολογία του 19ου αιώνα, διέθετε τη δική του πολιτισμική κληρονομία, συνέπεσε με τη διάχυτη και ταυτόχρονα αμφίσημη αναγνώριση των Ελλήνων ως των πρώτων Ευρωπαίων.

Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η Ευρώπη σε κάθε μια από τις περιόδους που εξετάζουμε, θα μπορούσε να ερμηνευθεί τόσο σε σχέση με τη φιλοσοφία των φορέων της εκάστοτε εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής προσπάθειας όσο και με τις διαφορετικές κάθε φορά κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν στο ελληνικό έθνος-κράτος.

Η μελέτη των σχετικών τεκμηρίων έδειξε ότι η χώρα μας επέλεξε κυρίως τη σχολική γνώση που ενσαρκώνεται στο λόγο των εθνοπολιτιστικών στοιχείων, της εθνικής ταυτότητας, της διαχρονικής ιστορικής συνοχής και συνέχειας, καθώς και της εθνικής υπερηφάνειας και αριστείας, καλλιεργώντας παράλληλα τον εθνοκεντρισμό. Παρόλα αυτά, η ελληνική εκπαίδευση δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο εθνικιστική από το αναμενόμενο, δεδομένου του ιστορικού της ενσωμάτωσης της χώρας στις σύγχρονες πολιτισμικές κοινωνίες και της διαβίωσής της ως νεοσύστατου έθνους-κράτους (Chouliaras 1993: 98).

Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εικόνα της Ευρώπης με τον τρόπο που αυτή προβάλλεται στα εγχειρίδια του 1977 είναι λίγο έως πολύ η αναμενόμενη, αν αναλογιστούμε τις συνθήκες που επικρατούσαν στη χώρα μας τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και στόχευε στον εκδυτικισμό όχι μόνο της πολιτικής ζωής, αλλά και των εκπαιδευτικών πρακτικών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα έπαυαν να ισχύουν/λειτουργούν οι μηχανισμοί και οι πρακτικές του ελληνικού έθνους-κράτους. Έτσι, ο

χτενστάιν, Λουξεμβούργο, Μολδαβία, Μονακό, Νορβηγία, Ολλανδία, Ουκρανία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σκόπια, Σλοβενία, Σουηδία, Τσεχία και Φιλανδία.



ρόλος του σχολείου εξακολούθησε να είναι έντονα εθνικός, θρησκευτικός και ηθικοπλαστικός, και παράλληλα έδωσε προτεραιότητα στο εθνικό στοιχείο, δηλαδή την εθνική γνώση, παραμερίζοντας την παγκόσμια γνώση.

Ωστόσο, θα ανέμενε κανείς ότι η εικόνα της Ευρώπης, θα ήταν αρκετά διαφορετική, προς το θετικότερο, στα εγχειρίδια του 1985. Η χώρα μας ήταν ήδη μέλος της ΕΟΚ από το 1981, άρα θα ανέμενε κανείς ότι στα εγχειρίδια της περιόδου αυτής θα συμπεριλαμβάνονταν περισσότερες και πιο θετικές αναφορές στην Ευρώπη. Αντί αυτού, παρατηρείται το παράδοξο φαινόμενο της κυριαρχίας των αρνητικών προς αυτή αναφορών. Αν όμως θυμηθούμε τα βασικά σημεία της «ιδεολογίας της αλλαγής» (ιδεολογία εθνικής ανεξαρτησίας, αντιδυτική τάση, κλπ.) της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ κατά την πρώτη εκείνη περίοδο διακυβέρνησης της χώρας, τότε εξηγείται ως ένα βαθμό ο τρόπος παρουσίασης της Ευρώπης τουλάχιστον στα πρώτα εγχειρίδια της περιόδου αυτής. Ωστόσο, θα ανέμενε κανείς ότι με την πάροδο των ετών το ΥΠΕΠΘ μέσω των αρμοδίων υπηρεσιών του, θα προέβαινε σε μια αναθεώρηση των σχετικών ενοτήτων των εγχειριδίων, έτσι ώστε να συμπλεύσει με τις αποφάσεις των αρμοδίων οργάνων της Ε.Ε.

Το ότι αυτό θεωρήθηκε περιττό να συμβεί μέχρι σήμερα, δεν συμβαδίζει με το γεγονός ότι ο πολιτικός λόγος πλέον στις μέρες μας συνάδει σε μια μη αρνητική αντίληψη της Ευρώπης. Επιπρόσθετα, η έννοια της ευρωπαϊκότητας εγγενώς δεν αντιστρατεύεται πλέον την έννοια της ελληνικότητας, μια που η Ελλάδα τοποθετείται ως μέρος του δυτικού ευρωπαϊκού πολιτισμού, αλλά και οι Ευρωπαϊκές κοινωνίες της νεωτερικότητας στηρίχτηκαν στην αρχαία Ελλάδα και Ρώμη για να ιστοριοποιηθούν το παρελθόν τους (Φλουρής & Πασιάς 1997).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω επισημαίνουμε ότι, η ελληνική εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές να μάθουν να ζουν υπό την προοπτική του "ανοίγματος" στους άλλους ανθρώπους και πολιτισμούς, στους άλλους τρόπους σκέψης και ζωής, αφού μόνο μέσω της αποδοχής των διαφορών θ' αναπτυχθούν τα σπέρματα της παγκόσμιας ειρήνης.



ΠΙΝΑΚΑΣ 1
 ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

1977			1985		
Σύνολο παραγράφων: 13.185			Σύνολο παραγράφων: 11.341		
ΙΣΤΟΡΙΑ	448	3.3%	ΙΣΤΟΡΙΑ	584	5.1%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	418	3.2%	Η ΓΗ ΜΑΣ	377	3.3%
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	162	1.2%	ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ	112	1%
ΑΓΩΓΗ ΠΟΛΙΤΗ	3	0.09%	ΚΟΙΝ. ΚΑΙ ΠΟΛ. ΑΓΩΓΗ	21	0.5%
			Ο.Χ.Α.	8	0.07%

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
 ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

1977			1985		
Σύνολο παραγράφων: 886			Σύνολο παραγράφων: 6.555		
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	116	13.1%	ΙΣΤΟΡΙΑ	100	1.5%
ΙΣΤΟΡΙΑ	100	11.3%	ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ	36	0.5%
			Η ΓΗ ΜΑΣ	34	0.5%
			Ο.Χ.Α.	6	0.09%
			ΚΟΙΝ. ΚΑΙ ΠΟΛ. ΑΓΩΓΗ	5	0.08%

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

1977 ΚΕΙΜΕΝΟ		1985 ΚΕΙΜΕΝΟ		1977 ΕΙΚΟΝΕΣ		1985 ΚΕΙΜΕΝΟ	
Χρονική Περίοδος	Ποσοστό	Χρονική Περίοδος	Ποσοστό	Χρονική Περίοδος	Ποσοστό	Χρονική Περίοδος	Ποσοστό
4 ^η	4.9%	4 ^η	5.9%	4 ^η	11.7%	4 ^η	1.4%
1 ^η	2.1%	2 ^η	2.7%	2 ^η	5.6%	1 ^η	0.7%
2 ^η	1.2 %	3 ^η	1.6%	3 ^η	1.1%	3 ^η	0.4%
3 ^η	0.9%	1 ^η	1.5%	1 ^η	0.4%	2 ^η	0.3%

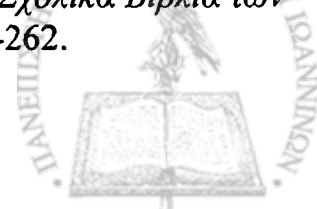
ΠΙΝΑΚΑΣ 4
ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

1977 ΚΕΙΜΕΝΟ			1985 ΚΕΙΜΕΝΟ			1977 ΕΙΚΟΝΕΣ			1985 ΕΙΚΟΝΕΣ		
ΙΤΑΛΙΑ	314	2.4%	ΙΤΑΛΙΑ	338	3%	ΙΤΑΛΙΑ	32	3.6%	ΙΤΑΛΙΑ	46	0.7%
ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ	99	0.7%	ΕΥΡΩΠΗ	286	2.5%	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	14	1.6%	ΕΥΡΩΠΗ	36	0.5%
ΓΑΛΛΙΑ	74	0.6%	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	104	0.9%	ΓΙΟΥΓΚ.	13	1.5%	ΚΥΠΡΟΣ	34	0.5%
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	68	0.5%	ΓΑΛΛΙΑ	89	0.8%	ΓΑΛΛΙΑ	11	1.2%	ΓΑΛΛΙΑ	14	0.2%
ΓΕΩΡΓΙΑ	1	0.007%	ΟΥΚΡΑΝΙΑ	1	0.009%	ΙΣΛΑΝΔΙΑ	1	0.1%	ΒΟΣΝΙΑ	1	0.01%
ΕΣΘΟΝΙΑ	1	0.007%	ΣΛΟΒΑΚΙΑ	1	0.009%	ΜΑΛΤΑ	1	0.1%	ΙΡΛΑΝΔΙΑ	1	0.01%
ΛΕΤΟΝΙΑ	1	0.007%	ΤΣΕΧΙΑ	1	0.009%	ΠΟΛΩΝΙΑ	1	0.1%	ΙΣΛΑΝΔΙΑ	1	0.01%
ΛΕΥΚΟΡΩΣΙΑ	1	0.007%				ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	1	0.1%	ΟΥΓΓΑΡΙΑ	1	0.01%
ΟΥΚΡΑΝΙΑ	1	0.007%							ΡΟΥΜΑΝΙΑ	1	0.01%



Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

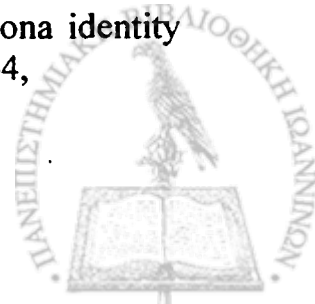
- Ιβριντέλη, Μ. (1998).** Η εικόνα του κόσμου στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια και τα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου, master, Ρέθυμνο.
- Καζαμιά, Α. (1996).** Η ελληνική εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη: Προβλήματα και προοπτικές, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή α. & Πετρουλάκη Ν. (επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 32-54
- Κουζέλη, Ν. (1997).** Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ., (επιμ.) «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ. 106-142.
- Μορέν, Ε. (1991).** Να σκεφτούμε την Ευρώπη, Αθήνα, εκδ. Εξάντας.
- Φλουρή, Γ. & Καλογιαννάκη, Π. (1996).** Η Ευρώπη ως λόγος και ως πολιτισμική αξία: μια πιλοτική έρευνα για τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Κοσμόπουλου Α. Υφαντή Α., & Πετρουλάκη Ν. (επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 364-384.
- Φλουρή, Γ. (1996).** Προς ένα κοινό Α.Π. στην Ενωμένη Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές, στο Καλογιαννάκη Π. & Μαρκάκη Β., (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 185-250,
- Φλουρή, Γ. & Πασιά, Γ. (1997).** Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού, στο Βάμβουκα Μ., και Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 254-267.
- Φλουρή, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (1998).** Η εικόνα της Μεσογείου στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου, παρουσιάστηκε στο διεθνές συνέδριο που διοργανώθηκε από την Ορθόδοξο Ακαδημία Κρήτης, με θέμα: «Οικολογική εκπαίδευση στο χώρο της Μεσογείου», Κολυμπάρι, 16-23 Νοεμβρίου.
- Φλουρή, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (1999).** Η εικόνα των Μεσογειακών λαών στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου: Η περίπτωση της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάστηκε στο διεθνές συνέδριο που διοργανώθηκε από την UNESCO και το ΚΕΕ, με θέμα: «Η εκπαίδευση τον 21^ο αιώνα στις χώρες των Βαλκανίων και της Ανατολικής Λεκάνης της Μεσογείου, Αθήνα, 1-4 Δεκεμβρίου.
- Φλουρή, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2000α).** Η Εικόνα των Βαλκάνιων Γειτόνων μας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, στο Καψάλη Α., Μπονιδή Κ. & Σιπητανού Α.(επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 231-262.



- Φλουρή, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2000β).** Η Παρουσία της Ευρώπης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση των Τριών Τελευταίων Δεκαετιών του 20ου Αιώνα (1977, 1982, 1999), στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών, με θέμα: «Ιστορία της Εκπαίδευσης», Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου.
- Φλουρή, Γ. & Πασιά, Γ. (2000).** Στο Δρόμο προς την «Κοινωνία της Γνώσης»: Ποιο Ερώτημα Έχει την πιο Μεγάλη Αξία; Εκείνο της «Γνώσης» ή Αυτό της «Κοινωνίας»;, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 487-518.
- Φλουρή, Γ. & Πασιά, Γ. (2001).** Η εκπαίδευση του πολίτη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Προοπτικές για την Ελλάδα, στο Συνέδριο που διοργανώθηκε από το Ίδρυμα Αντώνη Τρίτση και την ΕΛΕΣΕ, με θέμα: «Παιδεία και Πολίτης», Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997).** Οι πολιτικές συνέπειες της αντιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ. 157-158.

Ξενόγλωσση

- Albornoz, O. (1992).** Ethnic Challenges in Latin American Education, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in education*, New York, Peter Lang, p.p. 173-189,
- Bell, G. (1997).** Being at the heart of Europe?, in *Management in Education*, Vol. 11, No 2., σ.σ. 25-27.
- Best, J.W. & Kahn, J.V. (1998).** Research in Education, Boston, Allyn and Bacon.
- Chouliaras, Y. (1993).** Greek Culture in the New Europe, in Psomiades H. & Thomadakis S. (eds.) *Greece, the New Europe and the Changing International Order*, New York, Pella publ, 1993, p.p. 79-122.
- Flouris, G. (1995).** The Image of Europe in the Curriculum of the Greek Elementary School, in Bell G. (ed.) *Educating European Citizens*, London, David Fulton Publ., p.p. 104-119,
- Flouris, G. (1997).** Human rights in the educational legislation, school curriculum, teachers' manuals and textbooks. The case of Greece, in Pouwels J. et al. (eds.) *Human Rights and Values Education in Europe*, Freiburg, Fillibach, p.p. 55-92,
- Flouris, G. (1998).** Human rights curricula in the formation of a European identity: the cases of Greece, England and France, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, 1998, p.p. 93-109.
- Gelder, B. (1994).** Some thoughts concerning the use of the terms «national identity and cultural identity», in *NESA Strand III*, Amsterdam, p.p. 1-4,



- Massey, D. (1986).** Geography textbooks, in *Journal of Geography*, May-June, p.p. 116-120.
- Moore, Z. (1995).** Teaching and testing culture: Old questions, new dimensions, in *International Journal of Educational Research*, Vol. 23, No. 7, p.p.595-606.
- Murphy Lejeune, E., Cain, A. & Kramsch, C. (1996).** Analysing representation of otherness using different text-types, in *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 9, No. 1, p.p. 51-65.
- Nordenbo, S.E. (1994).** The Equivocal Concept of National Identity. International and Multicultural Attitudes in Danish Education, in NESA, Stand III, Amsterdam, p.p. 1-12,
- Oommen, T.K. (1997).** Citizenship, Nationality an Ethnicity, Cambridge, Polity Press.
- Reif, K. (1993).** Cultural Convergence and Cultural Diversity as Factors in European Identity, in Garcia S. (ed.) *European Identity and the Search for Legitimacy*, London Printer, p.p. 131-151,
- Rohrs, H. (1996).** A United Europe as a challenge to education, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α., και Πετρουλάκη Ν. (επιμ.)_*Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 64-80,
- Rust, H. (1981).** Methoden und Probleme der Inhaltsanalyse. Eine Einfuhrung, Tubingen, Gunter Narr Verlag Tubingen.
- Schleicher, K. (1988).** Public opinion and "international education": Challenges to education policy, paper presented at the Seventeenth International Conference, on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 1988, p.p. 1-47.
- Schleicher, k. (1992).** Education for Global Awareness, in Schleicher K., & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in education*, New York, Peter Lang, 1992, p.p. 193-226,
- Slattery, P. (1996).** Curriculum Development in the Postmodern Era, New York, Garland publ., 1995,
- Smolicz, I. (1996).** Education and Cultural Democracy: The Search for a Multicultural Nation, in Winther - Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*, New York, Peter Land, p.p. 499-526.
- Szabolcsi, M. (1992).** The Ethnic Factor in Central European Education, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.)_*Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Land, p.p. 103-120.
- Waterbury, R. (1993).** Culture, society and the interdisciplinary teaching of world studies: An Anthropological perspective, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, p.p. 63-66.



Πραγματολογικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια: Δείκτες για την αξιολόγησή τους και μεθοδολογικές προτάσεις

*Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίση, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ουαλίας,
Σχολική Σύμβουλος*

Περίληψη

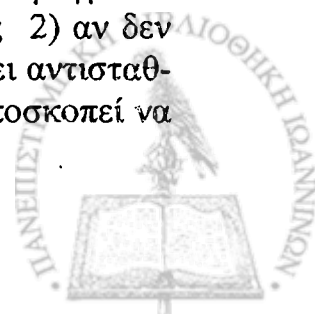
Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε τη μελέτη μας στα πραγματολογικά κείμενα, μέσω των οποίων οι μαθητές καλούνται να προσπελάσουν νοηματικά έναν όγκο πληροφοριών, τον οποίο πρέπει να επεξεργαστούν και να μετασχηματίσουν σε γνώση. Ποια στοιχεία των κειμένων διευκολύνουν αυτή την κατανόηση και τη γνώση; Πώς μπορεί να εντοπίσει τις αδυναμίες ενός κειμένου ο εκπαιδευτικός και έτσι να προλάβει τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές του παρεμβαίνοντας μεθοδολογικά; Στα ερωτήματα αυτά αποσκοπεί να δώσει απαντήσεις η παρούσα εργασία.

Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα διαμορφώσαμε κλειδα με κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών κειμένων τη δομή (structure), τη γλωσσική και νοηματική συνοχή (coherence) και την καταλληλότητα προς τον αναγνώστη (audience appropriateness). Η αξιολόγηση έγινε σε μακρο-επίπεδο, δηλαδή στο σύνολο του σχολικού βιβλίου και σε μικρο-επίπεδο, δηλαδή σε συγκεκριμένη ενότητα. Εδώ παραθέτουμε παράδειγμα από την αξιολόγηση του βιβλίου Γεωγραφίας της Στ' τάξης. Κύριο πρόβλημα σε μακρο-επίπεδο ήταν η δομή, ενώ σε μικρο-επίπεδο η δομή και η νοηματική συνοχή, άρα το κείμενο αποδείχθηκε ακατάλληλο για τους μαθητές. Ως άμεση αντιστάθμιση στις «μειονεξίες» των σχολικών βιβλίων προτείνεται: (α) η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τεχνικές ελέγχου της επάρκειας των κειμένων, (β) η καθιέρωση της σχηματικής, ανάλυσης και ταξινόμησης των εννοιών με την εφαρμογή των Γραφικών Αναπαραστάσεων και η χρήση των μαθησιακών στρατηγικών συναφών με αυτές που προτείνει η Αμοιβαία Διδασκαλία, τόσο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, όσο και μετά την ανάγνωση.

1. Εισαγωγή

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα από τα βασικότερα και τα πιο διαδεδομένα μέσα διδασκαλίας. Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά (Καυάλης & Χαραλάμπους, 1995. Coulobaritsis, 1994) πως αποτελεί το διδακτικό μέσο, με το οποίο ασχολούνται σχεδόν κατά αποκλειστικότητα εκπαιδευτικοί και μαθητές κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας. Στην παρούσα εργασία εστιάζω τη μελέτη μου στα κείμενα των σχολικών βιβλίων και κυρίως στα πραγματολογικά κείμενα (expository texts), που αποτελούν το είδος κειμένων των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων του σχολείου (κοινωνικές και φυσικές επιστήμες).

Τα πραγματολογικά κείμενα είναι τα μη λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία προσφέρουν οργανωμένο πληροφοριακό υλικό για το φυσικό και τον κοινωνικό κόσμο (Ματσαγγούρας, 2001: 423). Μέσω των κειμένων αυτών οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν έναν όγκο πληροφοριών, τον οποίο αφού επεξεργαστούν το μετασχηματίζουν σε γνώση. Ως εκ τούτου ανακύπτουν δύο ερωτήματα: 1) σε ποιο βαθμό τα πραγματολογικά κείμενα των σχολικών βιβλίων είναι κατανοητά από τους μαθητές; 2) αν δεν είναι, τι περιθώρια παρέμβασης έχει ο εκπαιδευτικός, ώστε να λειτουργήσει αντισταθμιστικά ως προς τις τυχόν ελλείψεις των βιβλίων; Στα ερωτήματα αυτά αποσκοπεί να



δώσει απαντήσεις η εργασία μου, αφενός προτείνοντας κριτήρια για την αξιολόγηση των κειμένων, αφετέρου καταθέτοντας μεθοδολογικές προτάσεις.

2. Αξιολόγηση πραγματολογικών κειμένων

Οι Anderson & Armbruster (1984) ονομάζουν τα πραγματολογικά κείμενα που διευκολύνουν τη μάθηση και την κατανόηση «κείμενα που σέβονται τον αναγνώστη» (considerate texts). Για να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό τα κείμενα σέβονται τον αναγνώστη πρέπει να τα αξιολογήσουμε. Στη βιβλιογραφία (Couloubaritsis, 1994. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996) έχουν εντοπισθεί διαστάσεις και κριτήρια με βάση τα οποία μπορούν να αναλυθούν τα σχολικά βιβλία και να αποτιμηθεί η καταλληλότητά τους. Σε αυτή την εργασία θα περιορισθώ σε τρία κριτήρια: τη δομή (structure), τη γλωσσική και νοηματική συνοχή (coherence) και την καταλληλότητα προς τον αναγνώστη (audience appropriateness) (Armbruster, 1996. Couloubaritsis, 1994. Γεωργακοπούλου και Γούτσος, 1999. Ματσαγγούρας, 2001, κεφ. 6). Για να έχουμε μια εμπειριστατωμένη εικόνα της καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων προτείνεται να εξετάζονται ως προς δύο επίπεδα: το μακρο-επίπεδο, όπου ελέγχεται η επάρκεια του βιβλίου στο σύνολό του και σε μικρο-επίπεδο, όπου ελέγχονται διδακτικές ενότητες από διάφορα μέρη του βιβλίου, κυρίως από την αρχή, τη μέση και το τέλος. Παρακάτω παρουσιάζω τα κριτήρια αξιολόγησης και παραθέτω παραδείγματα αξιολόγησης και στα δύο επίπεδα ανάλυσης.

Δομή

Όταν λέμε **δομή** ενός κειμένου εννοούμε το σύστημα παράθεσης και οργάνωσης των ιδεών του κειμένου, καθώς και τη φύση των συσχετίσεων μεταξύ των ιδεών. Αυτή η φύση των συσχετίσεων οδήγησε τους ειδικούς να εντοπίσουν στα κείμενα κοινά δομικά στοιχεία, δηλαδή θεμέλιους λίθους πάνω στους οποίους στηρίζεται και αναπτύσσεται το κειμενικό οικοδόμημα. Η χρήση των δομικών στοιχείων δεν είναι τυχαία, αλλά προκύπτει από γενικές αρχές που ισχύουν για το συγκεκριμένο είδος σχέσης μεταξύ θεμελιωδών εννοιών, τις οποίες θέλει να μεταδώσει ο κάθε επιστημονικός κλάδος. Έτσι, μέσα στο χώρο των πραγματολογικών κειμένων μπορούμε να διακρίνουμε επί μέρους είδη κειμένων. Για παράδειγμα, έχουμε περιγραφικά κείμενα σύγκρισης (ομοιότητες/ διαφορές), έχουμε κείμενα ανάλυσης έννοιας, και κείμενα σκόπιμης δράσης ή χρονικής αλληλουχίας (ιδιαίτερα στην ιστορία) κ.λ.π. (βλ. Ματσαγγούρας, 2001).

Όταν ένα κείμενο έχει άρτια δομή, τότε διαθέτει συγκεκριμένους **οδηγούς δόμησης** (construction instructions), οι οποίοι αναδεικνύουν και επισημαίνουν στον αναγνώστη τη δομή του. Οι δείκτες δόμησης κατευθύνουν την προσοχή του αναγνώστη στα δομικά στοιχεία, δηλαδή στις πιο σημαντικές πληροφορίες και έτσι οδηγούν τη σκέψη στη δημιουργία εικονικών και εννοιολογικών αναπαραστάσεων του κειμένου (βλ. Britton κ.ά., 1993). Έχει ερευνητικά αποδειχθεί πως κείμενα με άρτια παρουσίαση και πληρότητα στους δείκτες δόμησης οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Armbruster, 1996).

Ο πιο εύκολος, άμεσος και εμπειριστατωμένος τρόπος για να ελέγξει κάποιος τη δομή ενός σχολικού βιβλίου σε μακρο-επίπεδο είναι η μελέτη των επικεφαλίδων και



των τίτλων και υποτίτλων των κεφαλαίων. Μια κρίσιμη ερώτηση είναι αν υπάρχει κοινός τρόπος οργάνωσης της ύλης ανά κεφάλαιο. Αυτή η μελέτη μπορεί να μας προσφέρει άμεσα και πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Ως παράδειγμα αναφέρω το βιβλίο Γεωγραφίας της Στ' τάξης. Αν κοιτάξουμε στα περιεχόμενα θα δούμε ότι υπάρχει ενότητα Α1,

Α1. ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΓΗ

1. Ο πλανήτης γη
2. Το ηλιακό μας σύστημα
3. Οι κινήσεις της γης κ.λ.π.
4. αλλά απουσιάζει η ενότητα Α2. Επίσης στην ενότητα

Β2. Η ΖΩΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΦΥΣΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ υπάρχουν τέσσερα υποκεφάλαια με δύο υποενότητες α και β σε κάθε κεφάλαιο, όπου στην α ενότητα γίνεται αναφορά στις φυσικές συνθήκες του εκάστοτε περιβάλλοντος (π.χ. έρημος, τροπικό δάσος) και στη β ενότητα γίνεται αναφορά στη ζωή των ανθρώπων (π.χ. συνήθειες, ασχολίες, ενδυμασία). Ενώ αυτή η ανάπτυξη αφορά την έρημο, την πολική ζώνη και τα τροπικά δάση, στην εύκρατη περιοχή δεν υπάρχει ούτε α, ούτε β ενότητα. Τα στοιχεία που εντοπίσαμε αναδεικνύουν προβλήματα δομής του βιβλίου σε μακρο-επίπεδο.

Σε μικρο-επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο διδακτικών ενοτήτων μέσα στο βιβλίο, η βιβλιογραφία αναφέρει ως σημαντικούς οδηγούς δόμησης:

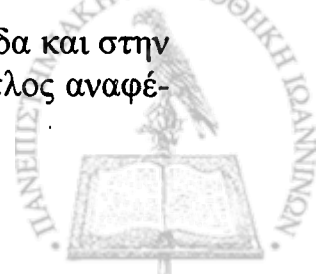
- Τους τίτλους, υποτίτλους κεφαλαίων, τα σύντομα εισαγωγικά κείμενα, τους εισαγωγικούς στόχους, τους προκαταβολικούς οργανωτές (advance organizers) και τις γραφικές αναπαραστάσεις (graphic organizers), που εισάγουν τον αναγνώστη στις κύριες έννοιες και τις ιδέες του κειμένου και εξασφαλίζουν αναγνωστική ετοιμότητα (βλ. Couloubaritsis, 1994, Κουλουμπαρίτση, 1997).
- Τους δείκτες επισήμανσης των δομικών στοιχείων. Για παράδειγμα στην ιστορία, σε ένα κείμενο σκόπιμης δράσης δείκτες επισήμανσης είναι οι φράσεις «Για να το πετύχει αυτό ο Ιουστινιανός πρώτα στράφηκε Στη συνέχεια, Στο τέλος, ...»
- Τους τυπογραφικούς δείκτες, όπως είναι τα **μαύρα γράμματα**, τα **πλάγια**, οι υπογραμμίσεις, οι **κουκκίδες** για απαρίθμηση στοιχείων και την **αρίθμηση** που υποδεικνύει διαδοχικά βήματα μιας διαδικασίας.

Θα χρησιμοποιήσω πάλι το βιβλίο Γεωγραφίας της Στ' για να δώσω ένα παράδειγμα αξιολόγησης σε μικρο-επίπεδο. Επιλέγω από το υπο-κεφάλαιο β. Από τη ζωή των κατοίκων της ερήμου στη σελ.28 την πρώτη παράγραφο.

Οι Τουαρέγκ

Μια από τις φυλές που ζουν στη Σαχάρα είναι οι Τουαρέγκ. Ζουν στο νότιο και το κεντρικό τμήμα της ερήμου. Στην περιοχή αυτή επικρατεί μεγάλη ζέση και ξηρασία. Οι βροχές είναι λίγες και ακανόνιστες και πέφτουν κυρίως το καλοκαίρι. Από τα τέλη Σεπτεμβρίου επικρατεί ξηρασία. Η άνοιξη είναι η πιο θερμή και ξηρή εποχή. Τότε η θερμοκρασία ανεβαίνει και πάνω από τους 45°C, ενώ τη νύχτα πέφτει κάτω από τους 0°C. Οι αμμοθύελλες επίσης είναι συχνές και σφοδρές.

Ο αναγνώστης, που θα αναζητήσει συνάφεια ανάμεσα στην επικεφαλίδα και στην εισαγωγική πρώτη παράγραφο θα δοκιμάσει μία μικρή απογοήτευση. Ο τίτλος αναφέ-



ρεται στη φυλή των Τουαρέγκ και επομένως, σύμφωνα με όσα προανέφερα, περιμένουμε στο εισαγωγικό τμήμα την ανάδειξη δομικών στοιχείων ανάλυσης της έννοιας «φυλή». Το πρώτο δομικό στοιχείο που αναμένεται είναι απάντηση στο προφανές ερώτημα «Ποιοι είναι αυτοί οι άνθρωποι που συγκροτούν τη φυλή Τουαρέγκ;». Το ερώτημα αυτό μένει αναπάντητο μέχρι το τέλος όλης της διδακτικής ενότητας! Το δεύτερο ερώτημα που ανακύπτει είναι «Πού ζει η φυλή;» Αυτό το ερώτημα βρίσκει απάντηση στη δεύτερη περίοδο, αλλά μετά από αυτό ακολουθεί κείμενο έξι περιόδων που αναφέρεται στο κλίμα και στον καιρό στην έρημο. Το κείμενο αυτό είναι ασύνδετο και άχρηστο, μια και λεπτομερής αναφορά για τις φυσικές συνθήκες της ερήμου έχει γίνει στην προηγούμενη διδακτική ενότητα. Όπως αποδεικνύεται η πρώτη παράγραφος στερείται δομής. Αντιθέτως, η δεύτερη παράγραφος διαθέτει δείκτες δόμησης. Αυτό φαίνεται από την πρώτη περίοδο:

Οι Τουαρέγκ έχουν προσαρμοστεί στις φυσικές συνθήκες της ερήμου και βρήκαν τρόπο για να εξασφαλίσουν τροφή, ενδυμασία και στέγη.

Οι λέξεις «τροφή, ενδυμασία και στέγη» αποτελούν δείκτες δόμησης και οργάνωσης της πληροφορίας, μια και στο κείμενο που ακολουθεί αναπτύσσονται διεξοδικά αυτοί οι τρεις τομείς.

Γλωσσική και νοηματική συνοχή

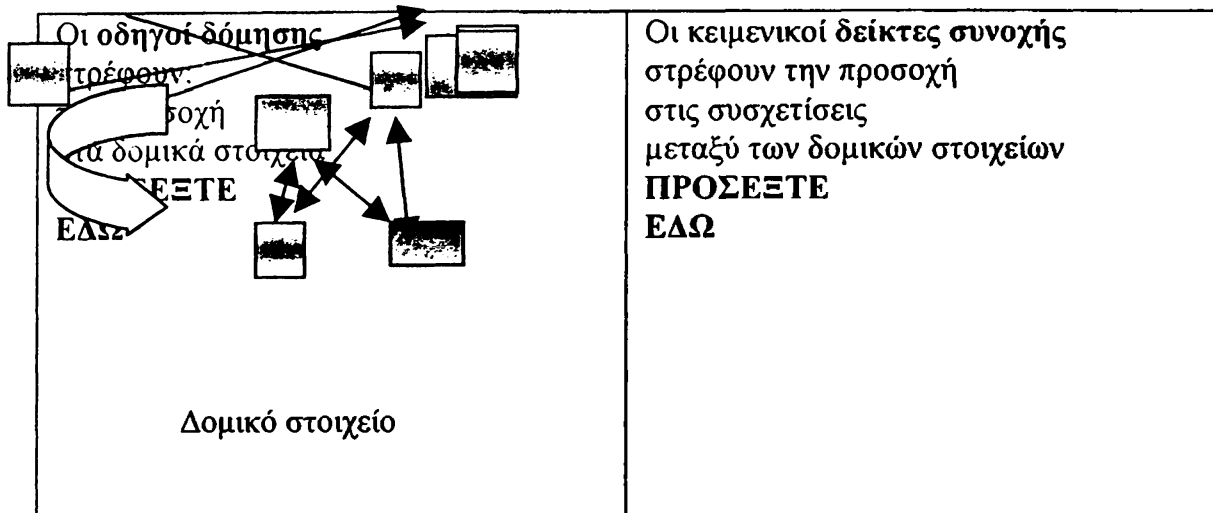
Η συνοχή εξετάζει το κατά πόσο οι ιδέες, οι πληροφορίες, τα φαινόμενα, που μπορεί να περιγράψει ένα κείμενο, εξηγούνται με πληρότητα και σαφήνεια. Για να υπάρχει συνοχή σε ένα κείμενο πρέπει η μετάβαση από τη μία ιδέα στην άλλη να γίνεται στρωτά και με λογική συνέπεια. Οι δείκτες συνοχής αναλαμβάνουν να αναδείξουν αυτή την ομαλή μετάβαση και συσχέτιση μεταξύ των ιδεών.

Κείμενα με συνοχή είναι κυρίως όσα αναδεικνύουν τη συνάφεια που υπάρχει μεταξύ αιτίου-αποτελέσματος, κίνητρου-δράσης και μορφής-λειτουργίας. Για παράδειγμα, το κείμενο έχει συνοχή και είναι πιο κατανοητό, όταν στη Βιολογία εξηγήσω το σχήμα και τη μορφή των μυών παράλληλα με τις λειτουργίες που επιτελούν (βλ. Βιολογία Α΄ Γυμνασίου, σελ. 64).

Όταν ένα κείμενο έχει συνοχή διαθέτει συγκεκριμένους **κειμενικούς δείκτες**, οι οποίοι αναδεικνύουν και επισημαίνουν στον αναγνώστη τη συσχέτιση μεταξύ των ιδεών. Δηλαδή, ενώ στη δομή οι οδηγοί δόμησης στρέφουν την προσοχή του αναγνώστη προς τα δομικά στοιχεία, στη συνοχή οι δείκτες συνοχής στρέφουν την προσοχή του προς τις συσχετίσεις που υπάρχουν μεταξύ των δομικών στοιχείων, των πιο σημαντικών σημείων και πληροφοριών που μεταφέρει το κείμενο και έτσι αναδεικνύουν το κεντρικό θέμα του κειμένου. Αυτή η διαφοροποίηση φαίνεται και σχηματικά στην εικόνα 1.



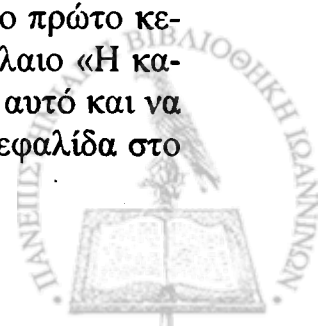
Εικόνα 1 : Η λειτουργία των οδηγών δόμησης και των κειμενικών δεικτών συνοχής



Για να έχει νοηματική και γλωσσική συνοχή το κείμενο πρέπει:

- Οι κύριες ιδέες που υπάρχουν στο κείμενο να βρίσκονται σε περίοπτη θέση, η οποία συνήθως είναι η αρχή της παραγράφου.
- Ο συγγραφέας να παραμένει σταθερός στο στόχο του και να αποφεύγει «δευταρικές λεπτομέρειες». Μόλις παραθέσαμε το παράδειγμα με τους Τουαρέγκ, όπου οι συγγραφείς παρασύρθηκαν από το ενδιαφέρον τους για το κλίμα στην έρημο και παρέβλεψαν την επιτακτική ανάγκη να ορίσουν το δομικό στοιχείο «η φυλή των Τουαρέγκ». Άρα αυτή η πρώτη παράγραφος στερείται, εκτός από δομή, και νοηματική συνοχή. Αυτό, όμως, δεν θα συνέβαινε αν υπήρχε μέριμνα για την επόμενη αρχή.
- Στις παραγράφους οι γειτονικές προτάσεις στηρίζουν τη θεματική πρόταση.
- «Νευραλγικοί όρου» του κειμένου να εξηγούνται επαρκώς και με σαφήνεια, ώστε να υπάρχει και γλωσσική συνοχή. Επίσης, πρέπει να υπάρχει ομοιομορφία ως προς την ορολογία που χρησιμοποιείται, ώστε να μην υπάρχει σύγχυση. Για παράδειγμα, όπως θα δούμε παρακάτω στη δεύτερη παράγραφο του κειμένου για τους Τουαρέγκ, η «όαση» αλλού να αποδίδεται ως «περιοχή με πολλές βροχές», αλλού ως «βοσκοτόπι» και αλλού ως «χωράφι».
- Να υπάρχουν **συνοχικοί δείκτες** (cohesive ties), οι οποίοι να αναδεικνύουν τις σχέσεις μεταξύ των ιδεών. Για παράδειγμα, τέτοιοι δείκτες είναι οι σύνδεσμοι διότι, επειδή, επομένως, όμως, κ.λ.π.
- Να υπάρχει συνάφεια μεταξύ του κειμένου και του οπτικού υλικού που το συνοδεύει (εικόνες, διαγράμματα κ.λ.π.).

Για να ελέγξουμε τη νοηματική και γλωσσική συνοχή σε μακρο-επίπεδο μελετήσαμε πάλι τον πίνακα περιεχομένων του βιβλίου Γεωγραφίας της Στ' τάξης δημοτικού. Παρατηρούμε ότι στην ενότητα Γ1 ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΓΗΣ, στο πρώτο κεφάλαιο «Ο κόσμος σήμερα» μπορεί να δημιουργηθεί σύγχυση με το κεφάλαιο «Η κατανομή του πληθυσμού της γης» στην ενότητα Β1. Για να το αποφύγουμε αυτό και να επιτύχουμε καλύτερη συνοχή στα κείμενα προτείνω την εναλλακτική επικεφαλίδα στο



Γ1 «Οι φυλές της γης και ο πολιτισμός τους». Τέλος για να υπάρχει συνάφεια με όλες τις άλλες ενότητες του βιβλίου με τίτλους:

- Μαθαίνουμε για τη γη
- Η γη ως χώρος ζωής του ανθρώπου
- Η ζωή του ανθρώπου σε διαφορετικά φυσικά περιβάλλοντα
- Πολιτική εξέταση της γης

προτείνω τον τίτλο «Η συμβολή του ελληνισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό», αντί για το γενικόλογο και, κατά κάποιο τρόπο, ασύνδετο τίτλο «ο ελληνισμός». Άλλωστε, και το περιεχόμενο της ενότητας αποδίδεται με μεγαλύτερη πληρότητα και σαφήνεια με τον προτεινόμενο τίτλο.

Θα χρησιμοποιήσω πάλι το βιβλίο Γεωγραφίας της Στ' για να δώσω ένα παράδειγμα αξιολόγησης σε μικρο-επίπεδο. Επιλέγω τη δεύτερη παράγραφο από τους Τουαρέγκ.

Οι Τουαρέγκ (δεύτερη παράγραφος)

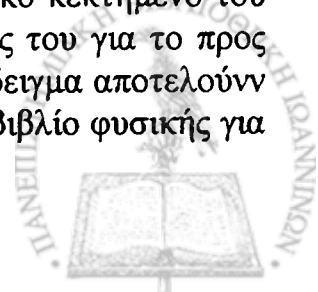
Οι Τουαρέγκ έχουν προσαρμοστεί στις δύσκολες φυσικές συνθήκες της ερήμου και βρήκαν τρόπο για να εξασφαλίσουν τροφή, ενδυμασία και στέγη. Για τους Τουαρέγκ, όπως και για όλους τους κατοίκους της ερήμου, το πρόβλημα είναι η έλλειψη νερού. Συγκεντρώθηκαν λοιπόν στις περιοχές όπου υπάρχει νερό και εκεί που βρέχει (πού, δηλαδή;). Στις οάσεις (τι είναι;) οι μόνιμοι κάτοικοι (ποιοι είναι αυτοί;) αντλούν το νερό από τα πηγάδια και ποτίζουν τα χωράφια τους, στα οποία καλλιεργούν χουρμάδες, σιτηρά, λαχανικά και οπωροφόρα δέντρα. Τα προϊόντα τους τα ανταλλάσσουν με τα προϊόντα των νομάδων. Στα βοσκοτόπια οι νομάδες τρέφουν καμήλες πρόβατα και κατσίκες. Οι νομάδες (ποιοι είναι αυτοί;) συνεχώς μετακινούνται από βοσκότοπο σε βοσκότοπο ανάλογα με την εποχή.

Στο κείμενο έχω παρεμβάλλει ερωτήσεις (με μαύρα γράμματα) σε νευραλγικούς όρους, οι οποίοι έπρεπε να εξηγούνται, αλλά δεν εξηγούνται μέχρι το τέλος της διδακτικής ενότητας. Μόνο όταν αναφερθεί κανείς στο χάρτη της απέναντι σελίδας διαπιστώνει ότι οι Τουαρέγκ είναι φυλή νομάδων. Εκκρεμούν, όμως, τα ερωτήματα «ποιοι είναι οι μόνιμοι κάτοικοι» και «τι είναι οι οάσεις». Η εκκρεμότητα αυτή στερεί το κείμενο από νοηματική συνοχή.

Το ερώτημα που ανακύπτει στη συνέχεια είναι κατά πόσο ένα κείμενο, που, όπως διαπιστώσαμε μόλις τώρα, στερείται δομής και νοηματικής συνοχής, είναι κατάλληλο για τον αναγνώστη.

Κείμενο κατάλληλο για τον αναγνώστη

Κείμενο κατάλληλο για τον αναγνώστη είναι το κείμενο που λαμβάνει υπόψη του το γνωστικό κεκτημένο και τις αναπτυξιακές ικανότητες του αναγνώστη. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί λεξιλόγιο αντίστοιχο με τις γλωσσικές ικανότητες του αναγνώστη, εξηγεί νευραλγικούς όρους, αφού τους τοποθετήσει στην αρχή παραγράφων και αποφεύγει τα πυκνά νοήματα (Armbruster, 1996). Παράλληλα, ελέγχει το γνωστικό κεκτημένο του αναγνώστη καλώντας τον να καταθέσει τις γνώσεις και τις απόψεις του για το προς μελέτη θέμα (Roseman, Kessidou & Stern, 1997). Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι προ-αναγνωστικές ερωτήσεις στις αρχές των κεφαλαίων στο νέο βιβλίο φυσικής για



την Ε΄ δημοτικού «Φυσικές Επιστήμες», που εκπόνησε συγγραφική ομάδα με την επισημονική καθοδήγηση του Καθηγητή Π.Β. Κόκκοτα (2001). Τέλος, το κατάλληλο κείμενο παρακινεί τον αναγνώστη να συμμετέχει και να παραμένει *μεταγνωστικά ενημερος* καθοδηγώντας τον με εγκιβωτισμένες ερωτήσεις, δηλαδή με ερωτήσεις που παρεμβάλλονται ανάμεσα σε ολοκληρωμένες νοηματικές παραγράφους. Όταν οι ερωτήσεις αυτές έχουν ως στόχο την ενεργητική συμμετοχή, τότε παρακινούν τον αναγνώστη να αναλάβει δράση (π.χ. πείραμα), όταν έχουν ως στόχο τη μεταγνωστική ενημερότητα, τότε περιέχουν ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.

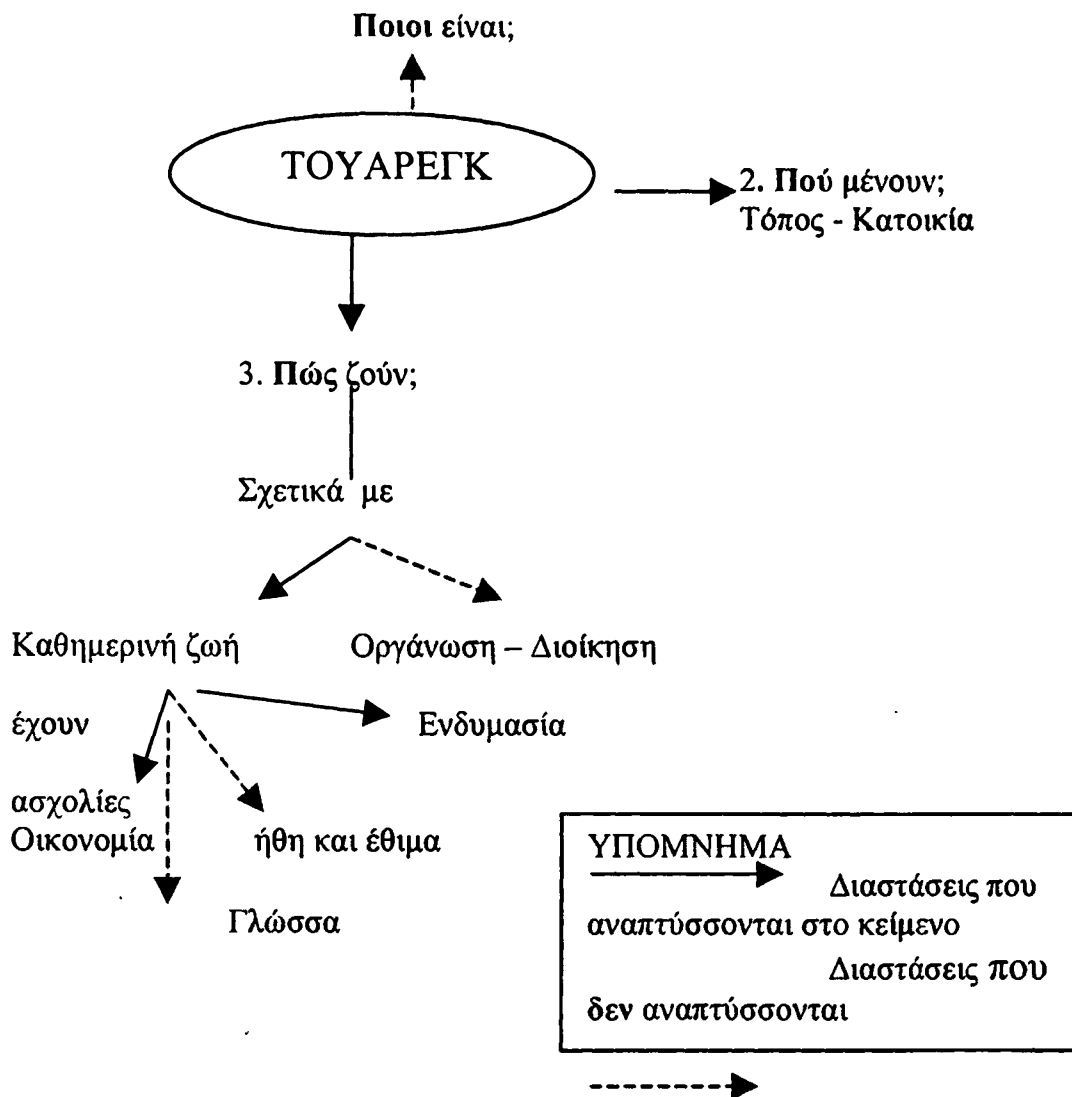
Θα λέγαμε ότι σε μακρο-επίπεδο το βιβλίο Γεωγραφίας της Στ΄ είναι κατάλληλο για τον αναγνώστη. Σε μικρο-επίπεδο, όμως, διατηρώ επιφυλάξεις κρίνοντας από τη διδακτική ενότητα «Οι Τουαρέγκ», η οποία στερείται δομής και νοηματικής συνοχής. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να εξετάσουμε και άλλες ενότητες για να δούμε κατά πόσο οι ελλείψεις που εντοπίσαμε σε μια ενότητα αποτελούν γενικευμένο πρόβλημα. Το επόμενο βήμα είναι να σχεδιάσουμε τη στρατηγική μεθοδολογικής παρέμβασης, ώστε να καταστήσουμε το κείμενο νοηματικά προσπελάσιμο από τους μαθητές.

3. Μεθοδολογικές προτάσεις

Η στρατηγική μεθοδολογικών παρεμβάσεων ξεκινά από τη φάση της προετοιμασίας και του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, που έχει να διδάξει ένα κείμενο σαν τους Τουαρέγκ, που στηρίζεται στην ανάλυση έννοιας και συγκεκριμένα της έννοιας «φυλή», πρέπει να χρησιμοποιήσει έναν οργανωτή εννοιών. Όπως έχει φανεί σε παρόμοιες περιπτώσεις σε ποικιλία γνωστικών αντικειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κουλουμπαρίτση, 1995, Κουλουμπαρίτση, 1997) και στη βιολογία και στην περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια (Βασιλοπούλου, 2001) κατάλληλο εργαλείο είναι οι γραφικές αναπαραστάσεις. Οι γραφικές αναπαραστάσεις οργανώνουν, ταξινομούν και αποτυπώνουν την έννοια – κλειδί και τις συναφείς, συσχετιζόμενες έννοιες και έτσι βοηθούν τον αναγνώστη να διαμορφώσει προσδοκίες για όσα πρόκειται να διαβάσει δίνοντάς του παράλληλα την ευχέρεια να ελέγχει το βαθμό εγκυρότητας και πληρότητας του κειμένου με κριτήριο τη λογική ανάλυση. Στην περίπτωση των Τουαρέγκ μία προ-αναγνωστική γραφική αναπαράσταση θα μπορούσε να είναι αυτή που έχει χαρτογραφηθεί στην εικόνα 2.



Εικόνα 2: Γραφική αναπαράσταση για τη φυλή Τουαρέγκ



Εκπαίδευση

Όπως προκύπτει από τη γραφική αναπαράσταση, το κείμενο υπολείπεται σε πληρότητα, αλλά, το κρίσιμότερο, δεν αναπτύσσει στοιχεία απαραίτητα για την κατανόηση της ενότητας Τουαρέγκ, όπως είναι το στοιχείο «η ταυτότητα της φυλής». Είναι εξαιρετικά σημαντικό ότι με τη γραφική αναπαράσταση οι ίδιοι οι μαθητές εμπλέκονται σε εννοιολογικές αναλύσεις του κειμένου και έτσι συν-διαμορφώνουν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού κριτήρια για την αξιολόγηση του περιεχομένου του κειμένου. Αυτή η προ-αναγνωστική δραστηριότητα είναι εξαιρετικά πολύτιμη, καθότι καθιστά τους μαθητές μεταγνωστικά ενήμερους και τους προσφέρει ουσιαστικές ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης τους πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης έχουν αποδειχθεί ερευνητικά πολύ αποτελεσματικά τα διδακτικά – μαθησιακά βήματα της Αμοιβαίας Διδασκαλίας (Κουλουμπαρίση, υπό δημοσίευση). Τα παρουσιάζουμε συνοπτικά και σε συνδυασμό με άλλες προσεγγίσεις στον πίνακα που ακολουθεί.



Πίνακας: Τεχνικές για τη νοηματική προσπέλαση του κειμένου

ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Διάβαξε παράγραφο προς παράγραφο και κάνε ερωτήσεις στον εαυτό σου όπως:

- ✓ Καταλαβαίνω τι διαβάζω;
- ✓ Μπορώ να πω με δυο λόγια τι διάβασα;

Συνάντησες δυσνόητη λέξη ή φράση;

- ✓ Ξαναδιάβασε την πρόταση
- ✓ Αν πάλι δεν καταλαβαίνεις προχώρα παρακάτω, μήπως εξηγείται στη συνέχεια
- ✓ Κάνε έναν κατάλογο με τις δύσκολες λέξεις και φράσεις, μάντεψε τι μπορεί να σημαίνουν και συζήτησέ το με τους συμμαθητές και το δάσκαλο, κοίτα στο λεξικό
- ✓ Μήπως σε βοηθάει κάπου η εικόνα ;

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1. ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

- ✓ Ακρόαση από Μ.- Προφορική Απόδοση / Καλλιτεχνική Έκφραση / Γραπτή Έκφραση
- ✓ Ανάγνωση από Μ. – - // -

2. ΥΠΟΒΟΛΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ ΠΡΟΣ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ
ΣΧΕΣΗ ΕΡΩΤΗΣΗΣ – ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ (βλ. και Pearson & Johnson, 1978. Anthony & Raphael, 1996)

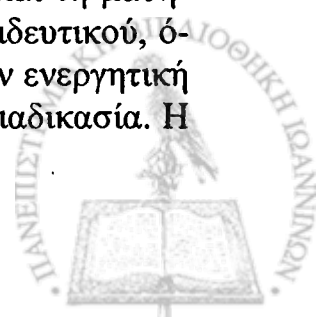
Τρία Είδη Ερωτήσεων ανάλογα με το Πού Βρίσκεται η Απάντηση

- ✓ Συγκεκριμένη Ερώτηση → Η Απάντηση είναι στο κείμενο (αυτολεξει)
- ✓ Ερώτηση Αναζήτησης Σχέσεων → Πρέπει να συνδυάσεις στοιχεία. Ψάξε.
- ✓ Ερώτηση Άποψης → Δεν υπάρχει πουθενά η απάντηση. Πρέπει να απαντήσεις μόνος /η σου. Σκέψου.

3. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στην παρούσα εργασία εστίασα σε τρία κριτήρια αξιολόγησης πραγματολογικών κειμένων των σχολικών εγχειριδίων. Η επιλογή μου αυτή στηρίχθηκε στη μελέτη της βιβλιογραφίας, την οποία παρέθεσα. Τα τρία κριτήρια ήταν: η δομή, η γλωσσική και νοηματική συνοχή και η καταλληλότητα για τον αναγνώστη προς τον οποίο απευθύνεται το εγχειρίδιο. Διαπιστώθηκε πως τα κριτήρια αυτά συμβάλλουν στη συλλογή τεκμηρίων για το κατά πόσο ένα διδακτικό κείμενο διευκολύνει την κατανόηση και τη μάθηση. Τέτοιες διαπιστώσεις είναι απαραίτητες, τόσο από το μέρος του εκπαιδευτικού, όσο και από το μέρος των μαθητών, διότι οδηγούν και τις δύο πλευρές στην ενεργητική συμμετοχή και στη συνειδητή παρέμβαση στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Η



διαπίστωση ότι τα εγχειρίδια μπορεί να παρουσιάζουν αδυναμίες και ελλείψεις πρέπει να κινητοποιεί τον εκπαιδευτικό, ώστε να εφαρμόζει διδακτικά μοντέλα που καλλιεργούν την κριτική σκέψη. Ως τέτοια πρότεina την εφαρμογή των Γραφικών Αναπαραστάσεων και διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν και επεκτείνουν τις στρατηγικές κατανόησης της Αμοιβαίας Διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Anderson, Th. H. & Armbruster, B.B. (1984)** Content Area Textbooks. Στο Anderson, R.C, Osborn, J. & Tierney, R.J. (επιμ.) Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anthony, E. M. & Raphael, T.E. (1996)** Using Questioning Strategies to Promote Students' Active Comprehension of Content Area Material. Στο Lapp, D., Flood, J. & Farnan, N. (επιμ.) Content Area Reading and Learning. Instructional Strategies.
- Armbruster, B. (1996)** Considerate Texts. Στο Lapp, D., Flood, J. & Farnan, N. (επιμ.) Content Area Reading and Learning. Instructional Strategies. Boston: Allyn and Bacon.
- Βασιλοπούλου, Μ. (2001)** Ο Χάρτης Εννοιών ως Εργαλείο Μάθησης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Britton, B.C., Gulgoz, S. & Clynn, Sh. (1993)** Impact of Good and Poor Writing on Learners: Research and Theory. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Couloubaritsis, A. (1994)** The Systems Model to the Evaluation of State Textbooks and Curriculum Implementation in Greek Primary School History. University of Wales, College of Cardiff.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999)** Κείμενο και Επικοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α.Γ. & Χαραλάμπους, Δ.Φ. (1996)** Σχολικά Εγχειρίδια: Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική. Αθήνα: Έκφραση.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1995)** Δυσνόητο περιεχόμενο στα σχολικά βιβλία ιστορίας: Μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία και την κατανόησή τους. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 22: 283-292.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1997)** Γραφικές Αναπαραστάσεις – Εννοιολογικός Χάρτης: Όταν οι Γνώσεις Γίνονται Ευέλικτα Νοητικά Σχήματα. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 95: 68-74.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (υπό δημοσίευση)** Αυτο-ρύθμιση κατά την Κατανόηση Κειμένων: Θεωρητική Θεμελίωση και Πειραματική Εφαρμογή του Μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση.
- Κόκκοτας, Β.Π., Ριζάκη, Αν.Αικ., Χαβιάρης, Α.Π. και Χατζή, Β.Μ. (2001)** Φυσικές Επιστήμες, Ε΄τάξη. Αθήνα: ΟΕΔΒ.



- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1996)** Θεωρητικό πλαίσιο για την Αξιολόγηση των Διδακτικών Εγχειριδίων. *Νέα Παιδεία*, 79: 70-77.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001)** Η Σχολική Τάξη (τόμος Β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Pearson, P.D., & Johnson, D.D. (1978)** Teaching Reading Comprehension. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Roseman, J.E., Kessidou, S. & Stern, L. (1997)** Identifying Curriculum Materials for Science Literacy. A Project 2061 Evaluation Tool. Based on a paper prepared for the colloquium "Using the National Science Education Standards to Guide the Evaluation, Selection and Adaptation of instructional materials". National Research Council. 10-12 November, 1996.



Ποιοτική και ποσοτική μελέτη των εικόνων των εγχειριδίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Ανθρώπινα δικαιώματα και Κυκλοφοριακή Αγωγή.

Νεκταρία Δασκαλάκη, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
Φλώρινας του Α.Π.Θ.

Περίληψη

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι μέσο διδασκαλίας, που χρησιμοποιείται από το μαθητή και το δάσκαλο. Οι λειτουργίες του ασκούνται όχι μόνο με τα κείμενα που εμπεριέχουν, αλλά και με το εποπτικό υλικό, τις εικόνες, τις φωτογραφίες, τα διαγράμματα, κ.λ.π. Επομένως, η μελέτη των παραμέτρων ενός σχολικού μαθήματος θα πρέπει να περιλαμβάνει και την εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου, η οποία ως τμήμα της συγκεκριμένης γνωστικής ενότητας, προσδιορίζει και προσδιορίζεται από τους στόχους και τις διδακτικές παραμέτρους του μαθήματος.

Αφετηρία της εργασίας αυτής αποτελεί η διαπίστωση ότι τα σχολικά εγχειρίδια αξιοποιούν σε πολύ περιορισμένο βαθμό την εικόνα ως πηγή. Ως αντικείμενο μελέτης επιλέξαμε τα εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης.

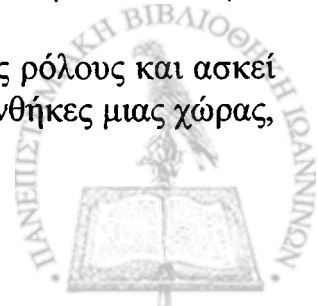
Στόχος της έρευνας, ήταν η καταγραφή, παρουσίαση και αξιολόγηση της χρήσης, της διδακτικής λειτουργίας και των ιδεολογικών σημάνσεων των εικόνων στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια

Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε ήταν η ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση των εικόνων των δύο τελευταίων κεφαλαίων των εγχειριδίων, τα οποία αναφέρονται στα ανθρώπινα δικαιώματα και την κυκλοφοριακή αγωγή: αριθμός εικόνων, συσχέτισή τους με τον αριθμό εικόνων του κάθε εγχειριδίου, ποσοτική σύγκριση των εικόνων της συγκεκριμένης ενότητας στα δύο εγχειρίδια, διάκριση των εικόνων σε είδη. Επίσης, μελετήσαμε την άμεση και έμμεση σχέση των εικόνων με το κείμενο και τη λειτουργικότητά τους, καθώς και τις λεζάντες, και προσεγγίσαμε σημειωτικά τις εικόνες. Εν συνεχεία συσχετίστηκαν με το κείμενο αναφοράς.

1. Οι λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι το μέσο διδασκαλίας με μορφή βιβλίου που χρησιμοποιούν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής -και πολλές φορές οι γονείς- στην τάξη και στο σπίτι για να επιτύχουν τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης. Δεν είναι όμως απλώς ένα από τα πολλά, αλλά το σημαντικότερο μέσο διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό προκύπτει τόσο από τη χρήση που του επιφυλάσσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και από τις διάφορες λειτουργίες, τις οποίες ασκεί και οι οποίες στηρίζουν τις γενικότερες λειτουργίες του σχολείου. Αποτελεί τη βάση της διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο και ο ρόλος του είναι κεντρικός. Σύμφωνα με νεότερες αντιλήψεις η διδασκαλία είναι μια ειδική μορφή επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το μεσάζοντα αυτής της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη. Βέβαια, δεν είναι το μόνο (πίνακες, χάρτες, βίντεο, κτλ.), κανένα όμως απ' αυτά δεν έχει τη σημασία και την αποτελεσματικότητα του σχολικού εγχειριδίου.

Κάθε σχολικό εγχειρίδιο, βέβαια, παίζει εντελώς διαφορετικούς ρόλους και ασκεί εντελώς διαφορετικές λειτουργίες, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές συνθήκες μιας χώρας,



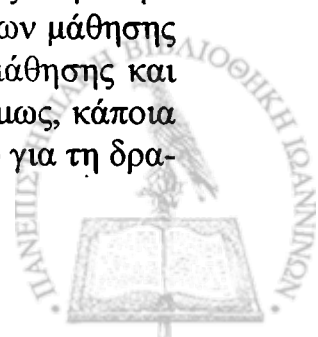
με το αντικείμενο διδασκαλίας για το οποίο χρησιμοποιείται, με τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός κτλ. Η ιδιαιτερότητα του σχολικού εγχειριδίου σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο βιβλίο έγκειται στο γεγονός ότι ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, όσον αφορά τη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος, που διδάσκεται σε μια τάξη μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας και είναι γραμμένο με τρόπο που να συνεπικουρεί το μαθητή στην προσπάθειά του για μάθηση.

Ο κεντρικός ρόλος του σχολικού εγχειριδίου στη διδασκαλία εξηγείται με βάση πολλούς λόγους:

- A. Ιστορικά το σχολικό εγχειρίδιο είναι το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας, έτσι ώστε, όχι μόνο η χρήση του να θεωρείται ως εντελώς αυτονόητη, αλλά και το σχολείο, γενικότερα, χωρίς σχολικά εγχειρίδια να θεωρείται ως παντελώς αδιανόητο.
- B. Η αυθεντία που ασκεί γενικά στον πολύ κόσμο ο γραπτός λόγος, καθώς ταυτίζεται με την αλήθεια, επαυξάνεται στην περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου από το γεγονός, ότι παρουσιάζει με σύστημα, οργάνωση και διάρθρωση τη γνώση μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής.
- Γ. Δεν είναι τυχαίος ο συνειρμός που δημιουργείται και έχει εμπεδωθεί στον πολύ κόσμο ανάμεσα στις έννοιες "σχολικό εγχειρίδιο" και "μόρφωση".
- Δ. Για πολλούς η χρήση των σχολικών εγχειριδίων στο σχολείο σημαίνει την πρώτη, αλλά και τελευταία επαφή με το βιβλίο και σε πολλά σπίτια τα σχολικά εγχειρίδια είναι τα μόνα βιβλία, που έχει στη διάθεσή της η οικογένεια. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το σχολικό εγχειρίδιο αποκτά μια ιδιαίτερη ψυχολογική αξία ως κάτι το ξεχωριστό ή και μοναδικό.
- E. Στο σχολείο είναι υποχρεωμένοι, εκπαιδευτικός και μαθητές να εργάζονται με το σχολικό εγχειρίδιο πολύ περισσότερο, απ' ό,τι με οποιοδήποτε άλλο μέσο διδασκαλίας (Καψάλης, Χαραλάμπους 1995: 114-115).

Οι λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι οι εξής:

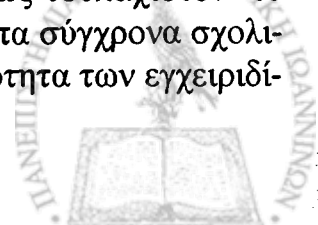
- 1. *Παρουσίαση της πραγματικότητας στο μαθητή:* Η παρουσίαση της πραγματικότητας στο μαθητή μπορεί, κατά την άποψη του Bruner, να γίνει με τρεις τρόπους: α) με ενέργειες, δραστηριότητες και πράξεις (πρακτική παρουσίαση), β) με εικόνες, σχεδιαγράμματα, γραφικές παραστάσεις κτλ., που συνοψίζουν τα δεδομένα της πραγματικότητας (εικονική παρουσίαση) και γ) με μια σειρά από συμβολικές και λογικές προτάσεις που διατυπώνονται με το γλωσσικό ή άλλο συμβολικό σύστημα (συμβολική παρουσίαση) (Bruner 1996: 10).
- 2. *Καθοδήγηση της διδασκαλίας:* Το σχολικό εγχειρίδιο προσφέρει σημαντική βοήθεια στον εκπαιδευτικό για την καθημερινή προετοιμασία της διδασκαλίας, γιατί βρίσκεται πάντα στη διάθεσή του και του παρέχει, όταν χρειάζεται, γρήγορο και εύκολο προσανατολισμό, χωρίς πολλή δαπάνη χρόνου και κόπου. Συνήθως, δύο ή τρεις σελίδες του σχολικού εγχειριδίου αποτελούν μία ενότητα διδασκαλίας.
- 3. *Δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης:* Στα πλαίσια της διδασκαλίας δε μιλάμε συνήθως για δημιουργία, παρά μόνο για δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης του μαθητή, γιατί οι μαθητές φέρνουν πάντα στο σχολείο κίνητρα μάθησης και στον εκπαιδευτικό εναπόκειται να τα δραστηριοποιήσει. Υπάρχουν, όμως, κάποια βασικά εμπόδια στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού και του σχολείου για τη δρα-



στηριοποίηση των κινήτρων μάθησης και αυτά είναι από τη μια η παθητικότητα της μάθησης και από την άλλη η απόσταση από την πραγματικότητα. Και προς τις δύο αυτές κατευθύνσεις το σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμο στον εκπαιδευτικό, γιατί μπορεί να παρακινήσει το μαθητή στην αυτενέργεια και παράλληλα να τον εξοικειώσει με την κοινωνική πραγματικότητα, έτσι ώστε να αποδεχθεί κοινωνικές αξίες (Baumann, Eisenhut, Klinger, Meyerdorf, Schulze & Strietzel 1984: 45).

4. *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας:* Η διαφοροποίηση και παραπέρα η εξατομίκευση αποτελούν το κλειδί της επιτυχίας της διδασκαλίας. Προϋπόθεση αποτελεί μια διαρκής ομαδοποίηση των μαθητών, που αλλάζει συνεχώς ανάλογα με την περίπτωση της διδασκαλίας. Η συνεχής αυτή εναλλαγή επιβάλλει την ενασχόληση των μαθητών με διάφορα διδακτικά μέσα και φυσικά και με τα σχολικά εγχειρίδια. Καθώς, όμως, ο εκπαιδευτικός δε μπορεί να ασχοληθεί με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, ένα μέρος του ρόλου αυτού αναλαμβάνουν τα σχολικά εγχειρίδια. Συνήθως, βέβαια, τα σχολικά εγχειρίδια δεν περιέχουν διαφοροποιημένες ασκήσεις και εργασίες. Επομένως, η διαφοροποίηση στηρίζεται σε άλλα μέσα διδασκαλίας. Παρόλα αυτά, μερικά σχολικά εγχειρίδια επιχειρούν μια απλή μορφή διαφοροποίησης, χρησιμοποιώντας διάφορα μεγέθη γραμμάτων ή χρώματος του χαρτιού.
5. *Εμπέδωση και αξιολόγηση:* Έχει καθιερωθεί πλέον να περιέχουν τα σχολικά εγχειρίδια στο τέλος της κάθε ενότητας ασκήσεις επανάληψης και εργασίες εμπέδωσης, καθώς και ερωτήσεις για τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων διδασκαλίας και μάθησης. Εν μέρει, μάλιστα, οι ερωτήσεις αυτές προορίζονται για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών.
6. *Κοινωνικοποίηση:* Αν το σχολείο αποτελεί τον κύριο θεσμό, στον οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες αναθέτουν τη συστηματική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί αναμφισβήτητα ένα βασικό εργαλείο σε όλη αυτή τη διαδικασία. Ως κοινωνικά προϊόντα, εξάλλου, τα μέσα διδασκαλίας, γενικά, και τα σχολικά εγχειρίδια ειδικότερα, δε μπορεί να είναι ουδέτερα από άποψη στόχων και περιεχομένων. Τα σχολικά εγχειρίδια ασκούν σημαντική επίδραση στις στάσεις, στις διαθέσεις, στις αξίες και στις νόρμες των μαθητών, χωρίς ωστόσο να έχουμε επιστημονικά δεδομένα που να τη στηρίζουν. Εξάλλου, η οποιαδήποτε επίδραση είναι ενταγμένη σε ένα ευρύτερο διδακτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο και γι' αυτό είναι μεθοδολογικά δύσκολο να ξεχωρίσουμε την ιδιαίτερη επίδραση του σχολικού εγχειριδίου από την επίδραση άλλων παραγόντων που συνιστούν αυτό το πλαίσιο. Η στήριξη της υπόθεσης αυτής περιορίζεται, λοιπόν, μέχρι στιγμής απλώς σε βάσιμες ενδείξεις.

Οι λειτουργίες αυτές ασκούνται όχι μόνο με τα κείμενα που εμπεριέχουν, αλλά και με το εποπτικό υλικό, με τις εικόνες, τις φωτογραφίες, τα διαγράμματα, τα σκίτσα κ.λ.π. Με την τηλεόραση, το video και τα υπόλοιπα μέσα άλλαξαν, φυσικά, τα τελευταία χρόνια οι οπτικές συνήθειες και παραστάσεις των ανθρώπων, και ιδιαίτερα των νέων, και στο γεγονός αυτό πρέπει ασφαλώς να οφείλεται –μερικώς τουλάχιστον– το αυξημένο ποσοστό εικόνων και γενικότερα του εποπτικού υλικού στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια. Το υλικό αυτό εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη ελκυστικότητα των εγχειριδίων.



ων και επηρεάζει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών και για το λόγο αυτό η εικονογράφηση των εγχειριδίων πρέπει να αποτελεί εξίσου σημαντικό μέλημα των ειδικών, όσο και η επιλογή και η σύνταξη των κειμένων τους. Επομένως, η μελέτη των παραμέτρων ενός σχολικού μαθήματος θα πρέπει να περιλαμβάνει και την εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου, η οποία ως τμήμα της συγκεκριμένης γνωστικής ενότητας προσδιορίζει και προσδιορίζεται από τους στόχους και τις διδακτικές παραμέτρους του μαθήματος.

2. Η χρήση και η λειτουργία της εικόνας στο σχολικό εγχειρίδιο

Οι εικόνες και τα σχήματα του σχολικού εγχειριδίου βοηθούν επίσης στην παρουσίαση της ύλης, αλλά με διαφορετικό τρόπο -σε πολλές περιπτώσεις πιο εποπτικά- απ' ό,τι το κείμενο. Η εικόνα είναι ένα μέσο με το οποίο μεταφέρονται μηνύματα στο μαθητή και όπως συμβαίνει με οποιοδήποτε άλλο μέσο, ο μαθητής πρέπει να έχει την ικανότητα να αποκωδικοποιεί το συμβολικό σύστημα της εικόνας για να πάρει το μήνυμα, όπως με την ανάγνωση ενός κειμένου αποκωδικοποιεί το συμβολικό σύστημα της γραπτής γλώσσας, για να κατανοήσει το περιεχόμενο. Στα σχολικά εγχειρίδια, βέβαια, οι εικόνες ποτέ σχεδόν δεν προσφέρονται στους μαθητές αυτοτελώς, αλλά συνοδεύονται από ή συνοδεύονται πάντα από ένα κείμενο. Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, δεν τίθεται τοσο πρόβλημα "ανάγνωσης", αλλά κυρίως χρήσης των εικόνων ως επικουρικών μέσων επεξεργασίας και κατανόησης του κειμένου. Η σημασία της χρήσης αυτής είναι αυτονόητη από την εποχή του Κομένιου, επειδή ταυτίζεται σχεδόν με την αρχή της εποπτείας στη διδασκαλία. Στη χώρα μας, πάντως, μέχρι το τέλος σχεδόν του προηγούμενου αιώνα τα σχολικά εγχειρίδια δεν περιείχαν καθόλου εικόνες και μόλις το 1880 κυκλοφόρησε για πρώτη φορά εικονογραφημένο Αλφαβητάριο. Ήταν η χρονιά, κατά την οποία είχαν επιστρέψει από τη Γερμανία οι πρώτοι υπότροφοι, που έφεραν στην πατρίδα τις νέες παιδαγωγικές ιδέες (Λέφας 1942: 330). Γενικά προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εικόνες δεν έχουν μια γενική θετική ή αρνητική επίδραση στη μάθηση. Έτσι, εξηγούνται και τα εντελώς διαφορετικά έως αντιφατικά συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι σχετικές έρευνες (Drewniak & Kunz 1992: 282-289). Τα διαφορετικά αποτελέσματα της έρευνας εξηγούνται εν μέρει με βάση τις διάφορες ταξινομίες των εικόνων μέσα στο κείμενο. Η πιο γνωστή ταξινόμια (J. R. Levin et al.) διακρίνει πέντε γνωστικές λειτουργίες των εικόνων μέσα σε ένα κείμενο:

- α. Διακοσμητική λειτουργία
- β. Λειτουργία παρουσίασης
- γ. Λειτουργία οργάνωσης
- δ. Ερμηνευτική λειτουργία
- ε. Λειτουργία μεταμόρφωσης

Η σημερινή θέση της επιστήμης απέναντι στο πρόβλημα δέχεται ότι η αποτελεσματικότητα της εποπτικότητας κατά τη διδασκαλία εξαρτάται:

- α. από τους στόχους διδασκαλίας
- β. από τα χαρακτηριστικά του μαθητή
- γ. από το βαθμό της εποπτικότητας
- δ. από τη μορφή διδασκαλίας



ε. από τις πρόσθετες τεχνικές του εκπαιδευτικού (ερωτήσεις, επισημάνσεις, επεξηγήσεις, κ.τ.λ.)

Η εικονογράφηση, λοιπόν, ενός σχολικού εγχειριδίου είναι πολύ σοβαρή υπόθεση και πρέπει να γίνεται με σχέδιο, οργάνωση και μελέτη, για να μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων που επιδιώκει κι εκείνος που θα αναλάβει το έργο αυτό πρέπει να προσέξει τα εξής πράγματα:

- α. Καταλληλότητα των εικόνων
- β. Θέση και σειρά των εικόνων
- γ. Μορφή της απεικόνισης

Η εργασία αυτή αποτελεί κομμάτι μεταπτυχιακής εργασίας η οποία βρίσκεται εν εξελίξει και που αφετηρία της στάθηκε η διαπίστωση ότι τα σχολικά εγχειρίδια αξιοποιούν σε πολύ περιορισμένο βαθμό την εικόνα ως πηγή. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να παίζει η εικόνα ένα εντελώς δευτερεύοντα ρόλο κατά τη διδασκαλία, αποτελώντας περισσότερο αποδεικτικό ή διακοσμητικό υλικό, το οποίο επιβεβαιώνει αυτά που αναφέρονται στο κείμενο.

Ως αντικείμενο μελέτης επιλέξαμε τα εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' και ΣΤ' τάξης, αφενός διότι, αν όχι τα αρχαιότερα σε ηλικία χρησιμοποίησης, είναι από τα παλαιότερα, συνεπώς ενδέχεται να μην ανταποκρίνονται στις εξελίξεις των ημερών και αφετέρου, γιατί δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς η χρήση και η διδακτική λειτουργία της εικόνας γενικότερα ή ειδικότερα στα συγκεκριμένα εγχειρίδια. Για το λόγο αυτό εξετάσαμε πάντα την εικόνα σε συνδυασμό με τους σκοπούς και στόχους κάθε ενότητας των εγχειριδίων.

Ο σκοπός του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, όπως ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, επικεντρώνεται στο να βοηθηθούν οι μαθητές, ώστε:

- Να γνωρίσουν την οργάνωση και τη λειτουργία της Ελληνικής κοινωνίας και τις αξίες στις οποίες στηρίζεται
- Να κατανοήσουν τη σημασία που έχουν οι κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί για το άτομο και το σύνολο
- Να αναπτύξουν την κριτική σκέψη αναφορικά με τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα
- Να καλλιεργήσουν την κοινωνική συνείδηση, ώστε να μετέχουν υπεύθυνα και δημιουργικά στη ζωή μιας δημοκρατικής κοινωνίας
- Να αποκτήσουν την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στην πανανθρώπινη κοινότητα²³⁸

3. Στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας, ήταν η καταγραφή, παρουσίαση και αξιολόγηση της χρήσης, της διδακτικής λειτουργίας και των ιδεολογικών σημάνσεων των εικόνων στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και η συσχέτισή τους με το αντίστοιχο κείμενο και τους στόχους κάθε ενότητας στην οποία περιλαμβάνονται. Οι ενότητες που αναφερόμαστε

238. Π.Δ. 168/3-5-1984 ΦΕΚ 56Α



είναι οι: "Κυκλοφοριακή Αγωγή" και "Τα δικαιώματα του ανθρώπου", οι οποίες είναι και οι μοναδικές κοινές, που μελετώνται σε ξεχωριστά κεφάλαια και στα δύο βιβλία.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε ήταν η ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση των εικόνων των δύο αυτών ενοτήτων και εξετάσαμε τις εξής παραμέτρους: αριθμός και μέγεθος εικόνων, συσχέτισή τους με το μέγεθος της σελίδας, καθώς και της διδακτικής ενότητας στην οποία αναφέρονται, ποσοτική σύγκριση των εικόνων της συγκεκριμένης ενότητας στα δύο εγχειρίδια, διάκριση των εικόνων σε είδη και μεγέθη εντοπίζοντας τις μικρότερες και μεγαλύτερες τιμές. Επίσης, μελετήσαμε την άμεση και έμμεση σχέση των εικόνων με το κείμενο και τη λειτουργικότητά τους, καθώς και τις λεζάντες και προσεγγίσαμε σημειωτικά τις εικόνες. Εν συνεχεία αυτές συσχετίστηκαν με το κείμενο αναφοράς.

Η ανάλυση στηρίχτηκε στο μοντέλο του Daniel Chandler, ο οποίος παρουσιάζει μία μέθοδο ανάλυσης εικόνας, που προσαρμόζονται με βάση τις σημειωτικές μεθόδους ανάλυσης κειμένων. Σύμφωνα με αυτήν, οι παράμετροι που πρέπει να εξετάζονται στην ανάλυση μιας εικόνας είναι οι εξής (πάντα προσαρμοσμένες στα δικά μας ζητούμενα για τα σχολικά εγχειρίδια) (Chandler 1994):

1. Τι ακριβώς δείχνει η εικόνα
2. Πού εμφανίζεται η εικόνα
3. Τι υπάρχει πριν την εικόνα (από πλευράς κειμένου) και τι υπάρχει μετά
4. Γιατί έχει τη συγκεκριμένη θέση στο βιβλίο (θα μπορούσε να είναι κάπου αλλού;)
5. Τι γραφική μορφή έχει η εικόνα
6. Ιδεολογική και αισθητική περιγραφή της εικόνας
7. Προσδιορισμός του χώρου και του χρόνου της εικόνας (παλιά, καινούρια, κ.τ.λ.)
8. Ποια πρόσωπα συμμετέχουν
9. Τι ακριβώς κάνουν
10. Τι είδους αντικείμενα-κλειδιά παρουσιάζονται
11. Ποιος ο ρόλος της λεζάντας
12. Περιγραφή του πρώτου και του δεύτερου πλάνου
13. Τι αναφορές περιλαμβάνει η εικόνα στους ρόλους των φύλων, στις κοινωνικές τάξεις, στην ηλικία και εθνικότητα ή στην εικόνα του εαυτού
14. Ποιες πολιτισμικές αξίες και εκδοχές εμπεριέχονται
15. Χρήση του χιούμορ

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Παραθέτουμε κάποια στατιστικά στοιχεία για τα συγκεκριμένα εγχειρίδια:

Για το εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης:

✓ Από τα 28.650τ.εκ. συνολικό εμβαδόν σελίδων, τα 10.445,88τ.εκ. καταλαμβάνουν οι εικόνες (175 εικόνες),

ποσοστό 36,46% του συνολικού εμβαδού.

Για το εγχειρίδιο της ΣΤ΄ τάξης:



- ✓ Από τα 27.816τ.εκ. συνολικό εμβαδόν σελίδων, τα 5.239,4τ.εκ. καταλαμβάνουν οι εικόνες (78 εικόνες), ποσοστό 18,84% του συνολικού εμβαδού.
Πιο συγκεκριμένα για τα συγκεκριμένα κεφάλαια:

Πίνακας 1
Εγχειρίδιο Ε΄ Τάξης

Κεφάλαιο	Αριθμός σελίδων	Αριθμός εικόνων	Ιχνογραφήματα	Φωτογραφίες	Γραφήματα
Δικαιώματα και Καθήκοντα του Ανθρώπου	15	20	20	0	0
Κυκλοφοριακή Αγωγή	6	22	21	0	1
Σύνολο	21	42	41	0	1

Πίνακας 2
Εγχειρίδιο ΣΤ΄ Τάξης

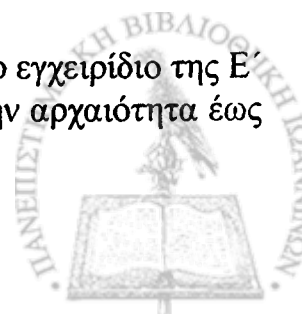
Κεφάλαιο	Αριθμός σελίδων	Αριθμός εικόνων	Ιχνογραφήματα	Φωτογραφίες	Γραφήματα
Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα	9	13	11	2	0
Κυκλοφοριακή Αγωγή	6	19	16	1	2
Σύνολο	15	32	27	30	2

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι εικόνες για το κεφάλαιο "Ανθρώπινα Δικαιώματα" στο εγχειρίδιο της Ε΄τάξης καλύπτουν το 11,4% του συνόλου εικόνων (είναι 20 από τις 175), ενώ στο εγχειρίδιο της ΣΤ΄ τάξης καλύπτουν το 16,6% του συνόλου (13 από τις 78).

Αντίστοιχα, για το κεφάλαιο "Κυκλοφοριακή Αγωγή" στο εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης οι εικόνες καλύπτουν το 3,4% του συνόλου εικόνων (6 από 175), ενώ στο εγχειρίδιο της ΣΤ΄ τάξης καλύπτουν το 7,6% του συνόλου (6 από 78).

Ειδικότερα, για το κεφάλαιο "Ανθρώπινα Δικαιώματα" παρατηρούμε ότι στο εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης παρουσιάζονται μόνο εικόνες με μορφή ιχνογραφήματος (ή όπως αλλιώς λέγεται, με μορφή έγχρωμου παιδικού ιχνογραφήματος), αλλά και στο εγχειρίδιο της ΣΤ΄ τάξης αυτού του είδους εικόνες καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό (84,6% των εικόνων). Το ίδιο ισχύει και για το κεφάλαιο "Κυκλοφοριακή Αγωγή". Στο βιβλίο της πέμπτης τα ιχνογραφήματα καταλαμβάνουν το 100% των εικόνων, ενώ στο βιβλίο της έκτης το 84,2% (19 στις 19 εικόνες είναι ιχνογραφήματα).

Για το κεφάλαιο "Ανθρώπινα Δικαιώματα" παρατηρούμε ότι στο εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης οι εικόνες σχετίζονται με τα δικαιώματα του ανθρώπου από την αρχαιότητα έως



σήμερα, ενώ παρουσιάζονται εικόνες για το δικαίωμα της ελεύθερης γνώμης και έκφρασης, της ζωής, της ελευθερίας, το δικαίωμα της μόρφωσης, του οικογενειακού ασύλου, της ζωής και της ελευθερίας του άλλου, καθώς και για το σεβασμό στους κανόνες. Για το ίδιο κεφάλαιο, στο εγχειρίδιο της ΣΤ΄ τάξης οι εικόνες επικεντρώνονται στα δικαιώματα του παιδιού. Υπάρχει μία αντιστοίχιση εικόνων για τα δικαιώματα του παιδιού. Και στα δύο βιβλία υπάρχει μία εικόνα που παρουσιάζει ένα παιδί λευκής φυλής, υγιές και χαρούμενο να κοιτάζει τον ήλιο στο βιβλίο της Ε΄ τάξης, να τρώει στο βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης. Δίπλα στην εικόνα αυτή εικονίζεται ένα παιδί που ανήκει στη μαύρη φυλή, σκελετωμένο, προφανώς από τριτοκοσμική χώρα, με στάση σώματος που θυμίζει να ζητάει βοήθεια στο βιβλίο της Ε΄ τάξης, ενώ στο βιβλίο της ΣΤ΄ να κλαίει γοερά. Η μόνη διαφορά είναι ότι στο εγχειρίδιο της πέμπτης οι εικόνες είναι με μορφή ιχνογραφήματος, ενώ στο εγχειρίδιο της έκτης είναι φωτογραφίες.

Για το κεφάλαιο "Κυκλοφοριακή Αγωγή" και στα δύο βιβλία οι εικόνες επικεντρώνονται στους κανόνες κυκλοφορίας δείχνοντας σκηνές από την καθημερινή ζωή, όπου τηρούνται ή δεν τηρούνται οι κανόνες και σκοπό έχουν να προβληματίσουν τους μαθητές. Και στα δύο βιβλία, επίσης, υπάρχουν πίνακες με ποσοστά νεκρών και τραυματιών από τροχαία ατυχήματα ανά έτος (γραφήματα), ενώ στο βιβλίο της πέμπτης παρουσιάζονται και κάποια σήματα της τροχαίας.

Γενικά, οι εικόνες παρουσιάζονται με τρόπο που να είναι εύκολο για το μαθητή να τις "αναγνώσει". Παρουσιάζουν σκηνές της καθημερινότητας, που έχουν βιώσει όλα τα παιδιά, κι αν όχι, μπορούν άνετα να συζητήσουν γι' αυτές μέσα από τον προβληματισμό. Παρόλα αυτά οι εικόνες που χρησιμοποιούνται δε μπορούν να θεωρηθούν "σύγχρονες". Η ενδυμασία των προσώπων που εικονίζονται, καθώς και ο χώρος στον οποίο εντάσσονται αυτά, δεν ανταποκρίνονται στο σήμερα. Για παράδειγμα, στην πρώτη εικόνα του κεφαλαίου για τα δικαιώματα του ανθρώπου στο βιβλίο της πέμπτης τάξης, εικονίζονται κάποια παιδιά να παίζουν σ' ένα δρόμο χωρίς αυτοκίνητα, πράγμα το οποίο είναι αδύνατον να συμβαίνει σε οποιαδήποτε πόλη. Επίσης, η ενδυμασία των παιδιών, καθώς και η κατασκευή των κτιρίων που εικονίζονται, δεν είναι καθόλου σύγχρονη, αλλά παραπέμπει στα δεδομένα τουλάχιστον δύο δεκαετιών πριν. Θα μπορούσαν, λοιπόν, να χρησιμοποιηθούν άλλες εικόνες, πιο σύγχρονες και ρεαλιστικές.

Ακόμη, δε γίνεται κάποια σαφής αναφορά σε κοινωνικές τάξεις. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι γίνεται ένας διαχωρισμός στο ρόλο των δύο φύλων, παρατηρώντας ότι όλες οι εικόνες παρουσιάζουν παιδιά που ανήκουν στο ανδρικό φύλο. Τα μόνα σημεία που εικονίζονται γυναίκες είναι, όπου ο ρόλος τους είναι καθαρά υποβοηθητικός. Στο κεφάλαιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα της πέμπτης τάξης γυναίκες εικονίζονται μόνο σε τέσσερις εικόνες, ποσοστό 20%, στο βιβλίο της έκτης σε καμία εικόνα δεν εμφανίζεται γυναίκα, ενώ στις εικόνες του κεφαλαίου για την κυκλοφοριακή αγωγή, στο βιβλίο της πέμπτης γυναίκες περιλαμβάνονται σε 3 εικόνες, ποσοστό 13,6% και στο βιβλίο της έκτης σε τέσσερις εικόνες, ποσοστό 21%. Και βέβαια, θα πρέπει να τονίσουμε, ότι σε καμία εικόνα η γυναίκα δεν είναι το κεντρικό πρόσωπο.

Επίσης, δε γίνεται καμία ιδιαίτερη αναφορά σε εθνικότητες, με εξαίρεση τις εικόνες που περιέχονται στο κεφάλαιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Εκεί, για να γίνει έ-



ντονη η αντίθεση και η διαφορά, αντιπαραβάλλονται ένα λευκό παιδί και ένα παιδί μαύρης φυλής πεινασμένο και αβοήθητο, μια εικόνα που σε όλους είναι γνωστή από τα ΜΜΕ, τα έντυπα και άλλες πηγές.

Οι λεζάντες που συνοδεύουν τις εικόνες, λειτουργούν επεξηγηματικά προς αυτές ή με μορφή ερώτησης θέτοντας προβληματισμούς στα παιδιά με βάση αυτό που εικονίζουν.

Η κυρίαρχη πολιτισμική αξία που προβάλλεται είναι η παιδική ηλικία και απ' αυτήν οι εικόνες αντλούν τη λειτουργικότητά τους. Κεντρικά πρόσωπα στις εικόνες είναι τα παιδιά, ακόμη κι όταν ασκούν δραστηριότητες, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στην ηλικία τους κι έτσι η εικόνα καθίσταται μη ρεαλιστική. Για παράδειγμα, σε μια εικόνα στο κεφάλαιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα της πέμπτης τάξης εικονίζεται ένα παιδί να χειρίζεται όπλο. Ο τρόπος που παρουσιάζονται οι εικόνες εκμεταλλεύεται με τον καλύτερο τρόπο τόσο τα ιδεολογικά όσο και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που ενσωματώνει η παιδική ηλικία. Τα πρόσωπα των παιδιών, η ανεμελιά, η αθωότητά τους μπορούν να αποτελέσουν συγκινησιακούς παράγοντες και να γίνουν πιο εύκολα αντιληπτά τα νοήματα, που θέλουν να περάσουν μέσα από τις εικόνες, εφόσον και οι αναγνώστες των εγχειριδίων είναι της ίδιας ηλικίας. Η εικόνα της παιδικής ηλικίας αναφέρεται σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον, όπου αναγνωρίζεται η ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας και η ανάγκη για ειδική μέριμνα και φροντίδα του παιδιού. Αξίζει να σημειωθεί, ότι σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα η παιδική ηλικία δεν έχει την ίδια εικόνα, αλλά το αναγνωστικό κοινό (οι μαθητές της συγκεκριμένης πολιτισμικής κουλτούρας) είναι αυτό που προσδιορίζει τις εικόνες που χρησιμοποιούνται.

6. Τελικές Παρατηρήσεις

Γενικά, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η χρήση της εικόνας στα εγχειρίδια και στα κεφάλαια που μελετήσαμε δεν είναι ικανοποιητική, αφού εμφανίζεται παρωχημένης τεχνολογίας, με απεικονίσεις που αναφέρονται σε παλαιότερες εποχές, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως μη ρεαλιστικές. Οι εικόνες εξυπηρετούν τη συνοχή και το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά δε μπορούν να λειτουργήσουν ελκυστικά, σύμφωνα με τις γενικές αρχές της μορφολογίας που θα έπρεπε να έχουν τα σχολικά εγχειρίδια. Εξυπηρετούν, όμως, την ανάδειξη κυρίαρχων πολιτισμικών αξιών και κοινωνικών ιδεολογημάτων. Ένα σύγχρονο σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να παρουσιάζει μια μοντέρνα μορφή και η χρήση της εικόνας έχει να προσφέρει πολλά προς την κατεύθυνση αυτή.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (1995).** Σχολικά Εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική, Έκφραση, Αθήνα
- Λέφας, Χ. (1942).** Ιστορία της εκπαίδευσης. Ο.Ε.Σ.Β., Αθήνα
- Π.Δ. 168/3-5-1984 ΦΕΚ 56Α



Εγχειρίδιο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ Δημοτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα
Εγχειρίδιο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ΣΤ΄ Δημοτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα

Ξένη

Bruner, J.(1966). Toward a Theory of Instruction. Cambridge Mass. Harvard University Press

Baumann, M., Eisenhut, W., Klinger, E., Meyerdorf, G., Schulze, G., & Strietzel, H.(1984). Schulbuchgestaltung in der DDR. Volk und Wissen. Berlin

Drewniak, U. & Kunz, G. C.(1992). Verstehensrelevante Bilder in Lehrtexten: Ihre Verarbeitung, ihre Funktionen und ihre Bedeutung fur die Forderung des Lernens mit Texten, Zeitschrift fur Padagogische Psychologie, 6

Ηλεκτρονικές πηγές

Chandler, D.(1994). Semiotics for Beginners. On line κείμενο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.aber.ac.uk /~dgc/semiotic.html](http://www.aber.ac.uk/~dgc/semiotic.html)



Τα εθνικά πρότυπα όπως προβάλλονται μέσα από τα βιβλία Γλώσσας της Στ' Δημοτικού - Μια συγκριτική ανάλυση στα εγχειρίδια του 1976 και του 1998²³⁹

Ειρήνη Κουμπούρη, Μ.Εδ., Υποψήφια Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών

Η παρούσα ανακοίνωση έχει ως βασικό σημείο αναφοράς τα εθνικά πρότυπα με όποια μορφή εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια και τον τρόπο με τον οποίο αυτά προβάλλονται μέσα από τα βιβλία Γλώσσας της Στ' Δημοτικού. Αποσαφηνίζεται επίσης ο όρος «εθνικά πρότυπα» και το περιεχόμενο του, άλλα και ο ρόλος του στη διδακτική διαδικασία. Είναι σαφές ότι η ανάλυση αυτή επικεντρώνεται σε ένα είδος βιβλίου (Γλώσσα της Στ' Δημοτικού), του οποίου η επιλογή δεν είναι τυχαία, αλλά γίνεται για συγκεκριμένους λόγους:

- Πρώτον, η **ιδιαιτερότητα των βιβλίων της Γλώσσας** σε σχέση με τα άλλα σχολικά εγχειρίδια, έγκειται στο ότι δεν συνίστανται κατά κύριο λόγο σε ενιαία και συνεχή αφήγηση, αλλά ενσωματώνουν ποικίλα κείμενα διαφορετικής προέλευσης και ύφους τα οποία χρησιμοποιούνται για τις ανάγκες της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα κείμενα αυτά δεν επιλέγονται με στόχο τη μετάδοση συγκεκριμένου περιεχομένου, αλλά ακριβώς εξαιτίας του έμμεσου χαρακτήρα τους αντικειμενικά λειτουργούν πιο αποτελεσματικά ως προς τη μετάδοση των μηνυμάτων που προβάλλουν και διαμορφώνουν αναπαραστάσεις της πραγματικότητας εξίσου (αν όχι πιο) ισχυρές απ' αυτές που συγκροτούν τα άμεσα περιεχόμενα άλλων μαθημάτων, όπως η ιστορία ή η γεωγραφία. Αυτά ακριβώς τα μηνύματα, θέλουμε να καταστήσουμε φανερά, κάτω βέβαια από το πρίσμα της «εθνικής συνείδησης» και τις τυχόν στάσεις που μπορεί να διαμορφώνουν στο υποσυνείδητο των μαθητών.
- Όσον αφορά την επιλογή της τάξης, γίνεται γιατί τα κείμενα των βιβλίων της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία και απαιτούν μεγαλύτερη πνευματική ωρίμανση εκ μέρους των παιδιών, προκειμένου να γίνουν κατανοητά και να αναλυθούν.

Η ανάλυση μας δεν περιορίζεται μόνο στα πρόσφατα σχολικά εγχειρίδια, αλλά επεκτείνεται και στη συγκριτική ανάλυση των αντίστοιχων βιβλίων του 1976, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση ανάμεσα στα πρότυπα που προβάλλονται στη μία και στην άλλη εποχή. Παράλληλα, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια ερμηνεία στις όποιες διαφορές διαπιστωθούν, λαμβάνοντας βέβαια υπ' όψη τις ιδιαίτερες συνθήκες από τις οποίες χαρακτηρίζονται και οι δύο περίοδοι.

Α. Εισαγωγή

Όλοι γνωρίζουμε ότι ο χαρακτήρας του σχολείου, παρά την «παγκοσμιοποίηση» που έχει εισβάλλει στη ζωή μας, σε πολλούς μάλιστα τομείς καταλυτικά, εξακολουθεί να

239. Στην αρχική ιδέα της παρούσας ανακοίνωσης συνέβαλε η Λέκτορας του Παντείου Πανεπιστημίου κ. Τσακιρίδη - Θεοφανίδη Όλγα.



συνδέεται με την ιστορική διαμόρφωση των εθνών-κρατών τα τελευταία διακόσια χρόνια: η υποχρεωτική εκπαίδευση καθιερώθηκε σταδιακά ως βασικός μηχανισμός, απαραίτητος για την εδραίωση της εθνικής ταυτότητας και την αναπαραγωγή της.

Ο σχολικός μηχανισμός, κεντρικά σχεδιασμένος, αποκτά από τότε μια ενοποιητική λειτουργία, η οποία στοχεύει ταυτόχρονα στη μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας. Στο σύγχρονο έθνος-κράτος, το σχολείο εξασφαλίζει τη συγκρότηση, την εδραίωση και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας μέσα από τα μαθήματα που προάγουν την εθνική διαπαιδαγώγηση.²⁴⁰

Ο εκπαιδευτικός θεσμός στις σύγχρονες κοινωνίες εξακολουθεί να επιτελεί πανάρχαια θεμελιώδη λειτουργία: να μυεί κατά το δυνατόν το παιδί στον πολιτισμό της πατρίδας του.²⁴¹ Έτσι λοιπόν το σχολείο κάνει τις πολιτισμικές επιλογές του και ανανεώνει κατά καιρούς τα προγράμματά του, ώστε να εξυπηρετούν καλύτερα τις σύγχρονες ανάγκες.²⁴²

Με αυτές ακριβώς τις πολιτισμικές επιλογές θα ασχοληθούμε, οι οποίες εκφράζονται μέσα από τα προγράμματα σπουδών. Το ερώτημα που θα μας απασχολήσει σχετίζεται με τα εθνικά πρότυπα που προβάλλονται μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια. Μιλάμε για εθνικά πρότυπα, γιατί αυτά καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της πολιτιστικής μας ταυτότητας και σε αυτά βασίζεται η συνέχεια της εθνικής μας συνείδησης, ιδίως σε μια εποχή όπου κυριαρχεί η ιδέα ενός παγκόσμιου ή ενός ευρωπαϊκού πολιτισμού, με τον κίνδυνο της πολιτισμικής αφομοίωσης.

B. Τα εθνικά πρότυπα στην εκπαίδευση

Όμως τι εννοούμε όταν μιλάμε για εθνική συνείδηση και εθνικά πρότυπα; Απαραίτητο βήμα για την κατανόηση αυτών των εννοιών είναι ο ορισμός της έννοιας του «έθνους». Στις σύγχρονες προσεγγίσεις λοιπόν, το έθνος γίνεται αντιληπτό όχι σαν πρωταρχική, φυσική και σταθερή οντότητα, αλλά ως ιστορικό φαινόμενο, το οποίο στη σημερινή του μορφή αποτελεί προϊόν και αποτέλεσμα της εθνικιστικής επιταγής «ένα έθνος, ένα κράτος». **Η κοινή καταγωγή, η κοινή γλώσσα και θρησκεία και οι κοινές παραδόσεις, κλήθηκαν να εδραιώσουν την εθνική ταυτότητα, όπως την αντιλαμβανόμαστε στις σύγχρονες κοινωνίες.** Βασική συνιστώσα στην παραγωγή και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας, μετά τη δημιουργία του έθνους-κράτους, αποτέλεσε το ενιαίο και κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι τα κριτήρια με τα οποία ορίζεται το έθνος, είναι πολιτισμικού χαρακτήρα: **καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία και παραδόσεις, μύθοι, ιστορικές μνήμες.**²⁴³

Τα εθνικά σχολικά συστήματα αναπαράγουν λοιπόν, μια ρομαντική αντίληψη του έθνους, ως «φυσικής» οντότητας, σύμφωνα με μια «εθνική αφήγηση» που ανακαλεί

240. βλ. Άννα Φραγκουδάκη - Θάλεια Δραγώνα - Τι είν ' η πατρίδα μας; - Εκδόσεις Αλεξάνδρεια 1997 - σελ. 30-31

241. βλ. Θ.Γ. Παπακωνσταντίνου - Σκοποί και πολιτισμικές επιλογές στην ελληνική μέση εκπαίδευση - Εκδόσεις Λύχνος - 1995 - σελ. 18

242. βλ. Θ.Γ. Παπακωνσταντίνου - ο.π. σελ 22

243. βλ. Άννα Φραγκουδάκη - Θάλεια Δραγώνα - ο.π.- σελ. 33



κοινές μνήμες και κοινά χαρακτηριστικά. Η ελληνική περίπτωση είναι αντιπροσωπευτική στην έμφαση που αποδίδει το σχολείο σε αυτή την εθνική ιστορική αφήγηση. Η συνέχεια του ελληνισμού από την αρχαιότητα έως σήμερα, όπως θεωρείται ότι αποτυπώνεται στο χρόνο, στο χώρο και στο λόγο, αποτελεί βασική συνιστώσα της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, την οποία το σχολείο συνεχώς καλλιεργεί, μέσα από τη διδασκαλία της γεωγραφίας, της ιστορίας και της γλώσσας. Προκρίνει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό ιδίωμα, τονίζει την εδαφική διάσταση της εθνικής ταυτότητας και προάγει τις κοινές ιστορικές μνήμες και τους κοινούς μύθους καταγωγής.

Διαμορφώνει με άλλα λόγια συλλογικές αναπαραστάσεις για το έθνος και την εθνική ταυτότητα μέσα από την παραγωγή επίσημης εκπαιδευτικής γνώσης.²⁴⁴ Γι' αυτό λοιπόν το λόγο, τα σχολικά εγχειρίδια, είναι ένα πολύ καλό εργαλείο για να ανιχνεύσει και να προσδιορίσει κανείς τα κάθε είδους πρότυπα, που προβάλλονται στα παιδιά ως «σχολική γνώση» και όχι μόνο τα εθνικά.

Εμείς βέβαια, θα περιοριστούμε στα εθνικά πρότυπα, προσπαθώντας να δούμε τη μορφή με την οποία παρουσιάζονται και το ύφος που δίνουν στο κείμενο, εξάγοντας έτσι συμπεράσματα για τη σκοπιμότητά της παρουσίας τους μέσα στο σχολικό βιβλίο.

Γ. Το μάθημα της γλώσσας ως μέσο καλλιέργειας της εθνικής συνείδησης

Ανάμεσα στην ιστορία, τη γεωγραφία και τη γλώσσα, θα επιλέξουμε τα βιβλία της γλώσσας της Στ' Δημοτικού, αφού τα κείμενα τους παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία και απαιτούν μεγαλύτερη πνευματική ωρίμανση εκ μέρους των παιδιών, προκειμένου να γίνουν κατανοητά και να αναλυθούν. Μάλιστα θα αναλύσουμε βιβλία δύο διαφορετικών περιόδων (του 1976 και του 1998), τα οποία έχουν χρονική απόσταση 22 ετών, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση ανάμεσα στα πρότυπα που προβάλλονται στη μία και στην άλλη εποχή.

Η **ιδιαιτερότητα των βιβλίων της γλώσσας** σε σχέση με τα άλλα σχολικά εγχειρίδια, έγκειται στο ότι δεν περιέχουν κείμενα που χαρακτηρίζονται από ενιαία και συνεκτική αφήγηση, αλλά ενσωματώνουν ποικίλα κείμενα διαφορετικής προέλευσης και ύφους τα οποία χρησιμοποιούνται για τις ανάγκες της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα κείμενα αυτά δεν επιλέγονται με στόχο τη μετάδοση συγκεκριμένου περιεχομένου, αλλά ακριβώς εξαιτίας του έμμεσου χαρακτήρα τους αντικειμενικά λειτουργούν πιο αποτελεσματικά ως προς τη μετάδοση των μηνυμάτων που προβάλλουν και διαμορφώνουν αναπαραστάσεις της πραγματικότητας εξίσου (αν όχι πιο) ισχυρές απ' αυτές που συγκροτούν τα άμεσα περιεχόμενα άλλων μαθημάτων, όπως η ιστορία ή η γεωγραφία.²⁴⁵

Ο **πρώτος** βασικός σκοπός των κειμένων που φιλοξενούνται στα αναγνωστικά, είναι να αποτελέσουν το κύριο βοήθημα για την εκμάθηση της γλώσσας, προφορικής και γραπτής.

Ο **δεύτερος**, έμμεσος σκοπός τους, είναι να διαπαιδαγωγήσουν και να επηρεάσουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μικρών μαθητών, οι οποίοι καθώς εργάζονται πάνω στα κείμενα των αναγνωστικών, στην προσπάθειά τους να μάθουν ανά-

244. βλ. Άννα Φραγκουδάκη - Θάλεια Δραγώνα - ο.π. - σελ. 34

245. βλ. Άννα Φραγκουδάκη - Θάλεια Δραγώνα - ο.π. - σελ. 442



γνωση, ορθογραφία και συντακτικό αποδέχονται, χωρίς να το συνειδητοποιούν, ιδεολογίες και πρότυπα ζωής που υπάρχουν σ' αυτά. Μετά την ίδρυση μάλιστα του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, επί Μεταξά (Α.Ν. 952 / 18-11-1937), έμμεσα αυτός ο σκοπός των αναγνωστικών υπηρετείται πολύ πιο αποτελεσματικά, γιατί τα βιβλία βελτιώθηκαν όσον αφορά την εμφάνισή τους (εκτύπωση, δέσιμο, εικονογράφηση). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνονται πολύ πιο εύκολα αποδεκτά από τα παιδιά, γεγονός που οδηγεί και στην αποδοχή, χωρίς κριτική διάθεση από μέρους τους, του περιεχομένου των βιβλίων. Οπωσδήποτε η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού επηρεάζεται και από άλλους κοινωνικούς παράγοντες. **Το σχολείο όμως είναι ο κοινωνικός παράγοντας που φέρει έντονη την επίδραση των πολιτικών συγκυριών και περιπετειών του κράτους.**²⁴⁶ Αναμφισβήτητα, τα αναγνωστικά αποτελούν τη συνισταμένη του εκπαιδευτικού συστήματος, που πηγάζει από την κοινωνική ιδεολογία και την πολιτική μορφή μιας χώρας.²⁴⁷

Το κράτος εμπλέκεται σε όλη τη διαδικασία, αφού το Υπουργείο Παιδείας είναι αυτό που κάνει την προκήρυξη ή την ανάθεση της σύνταξης των αναγνωστικών, μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο αναλαμβάνει (μέσω του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων) να τα τυπώσει και να τα διανείμει στα σχολεία. Επίσης, το περιεχόμενο των εγχειριδίων έχει άμεση σχέση με τις πολιτικές επιλογές του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίες μπορεί να προσδιορίζονται από μια σειρά παραγόντων που ενδέχεται να έχουν ιδεολογικό χαρακτήρα και να επηρεάζονται από τη τρέχουσα πολιτικο-οικονομική πραγματικότητα (π.χ. ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση).

Δ. Συνοπτική παρουσίαση των κειμένων που προβάλλουν εθνικά πρότυπα

1. Στο αναγνωστικό του 1976

Το αναγνωστικό του 1976, είναι το ένα από τα δύο βιβλία γλώσσας που αναλύουμε και αποτελεί το δεύτερο κατά σειρά αναγνωστικό βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης.

Με την έναρξη των μαθημάτων, το Σεπτέμβρη του 1974, χρησιμοποιήθηκε στη Στ' τάξη Δημοτικού, το αναγνωστικό του 1965, στο οποίο προστέθηκαν 17 κείμενα σε καθαρεύουσα γλώσσα. Τα κείμενα αυτά είναι όλα παρμένα από το δεύτερο μέρος του αναγνωστικού του 1954. Από την επόμενη χρονιά 1975-76 μέχρι το 1979, διδάσκεται το αναγνωστικό του 1965, στο οποίο έγιναν πολλές προσθαφαιρέσεις.²⁴⁸

Το αναγνωστικό του 1976, είναι χωρισμένο στις εξής θεματικές ενότητες:

- Από την θρησκευτική ζωή
- Από την εθνική ζωή και ιστορία

246. βλ. Τριανταφυλλιά Νατσιπούλου - Τα αναγνωστικά της Στ' δημοτικού κατά την τριακο-νταετία 1960-1990 - Περιοδικό «Διαδρομές» - τ.40 - Χειμώνας 1995 - σελ.257

247. βλ. Κάλλιόπη Μουστάκα - Παιδαγωγικά ανάλεκτα - Έκδοση Δήμου Χαλανδρίου - Αθήνα 1979 - σελ.117

248. βλ. Τριανταφυλλιά Νατσιπούλου - ο.π.- σελ. 259



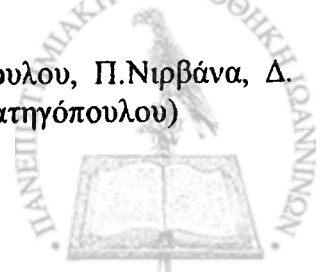
- Από την οικογενειακή και την κοινωνική ζωή
- Από τις ασχολίες των Ελλήνων και από την ελληνική φύση και ζωή

Στην πρώτη σελίδα αναγράφονται τα ονόματα των συγγραφέων ²⁴⁹, ενώ η πρώτη εικόνα που αντικρίζει ο αναγνώστης, είναι μια απεικόνιση του Χριστού που ευλογεί τα παιδιά, δίνοντάς μας έτσι μια πρώτη ιδέα για τα πλαίσια στα οποία κινούνται τα κείμενα του βιβλίου. Ήδη η πρώτη αυτή εικόνα, η οποία είναι μια από τις λιγότες εικόνες αυτού του βιβλίου, προβάλλει το θρησκευτικό στοιχείο. Όπως θα δούμε, το πρότυπο της θρησκείας προβάλλεται αμιγώς στην πρώτη ενότητα, ενώ στη δεύτερη ενότητα, που είναι και το κομμάτι με το οποίο θα ασχοληθούμε, παίρνει μια διαφορετική διάσταση μέσα από την έννοια του έθνους, αφού, έθνος και θρησκεία παρουσιάζονται ως αναπόσπαστα συνδεδεμένες έννοιες.

Η ενότητα με την οποία θα ασχοληθούμε είναι αυτή που αναφέρεται στην εθνική ζωή και ιστορία. Όπως παρατηρούμε, στο αναγνωστικό του 1976, τα κείμενα είναι ταξινομημένα κατά θεματικές ενότητες, κάτι που θα μπορούσε να δεχτεί διάφορες ερμηνείες. Από τη μια, ο μαθητής μπαίνει σε φορμαλιστικά πλαίσια, κάτι που ίσως τον βοηθά καλύτερα στην ταξινόμηση της σκέψης του. Από την άλλη, μια τέτοιου είδους ταξινόμηση, θα ήταν πιθανό να εξυπηρετεί και έναν άλλο σκοπό: τον «βομβαρδισμό» της σκέψης του μαθητή για μεγάλο χρονικό διάστημα με συγκεκριμένα μηνύματα. Αν λάβουμε υπ' όψη το γεγονός ότι τα περισσότερα κείμενα αυτής της ενότητας είναι συναισθηματικά φορτισμένα, λόγω της υφής του θέματος, μπορούμε να υποθέσουμε ότι δημιουργούνται δυσάρεστα συναισθήματα, πιθανό με κάποιες αποχρώσεις εθνικισμού. Θα μπορούσαμε ακόμη να μιλήσουμε και για πνευματική καθοδήγηση.

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει **36 κείμενα**, εκ των οποίων τα **7 είναι δημοτικά τραγούδια**, τα **8 είναι ποιήματα** και τα **21 είναι πεζά**. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η συγκεκριμένη ενότητα είναι η ενότητα με τα περισσότερα κείμενα. Σκόπιμα άραγε; Επιχειρώντας να απαντήσουμε σ' αυτό το εύλογο ερώτημα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η ενδυνάμωση του πατριωτικού και θρησκευτικού στοιχείου ίσως να ήταν στις προθέσεις το τότε Υπουργείου Παιδείας. Τα περισσότερα κείμενα αναφέρονται στην ιστορία μας, στις περασμένες δόξες, στα χαμένα εδάφη και κειμήλια του ελληνισμού. Τονίζουν σε κάθε ευκαιρία τα χαρακτηριστικά, όχι απλά του Έλληνα, αλλά του **Χριστιανού- Έλληνα**. Δίνουν μια εξωκοσμική διάσταση στις χαμένες πατρίδες, προσπαθώντας έτσι να εμφυτεύσουν στα παιδιά ένα αίσθημα ιερού δέους και μια επιθυμία ανάκτησης όσων χάθηκαν. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της διάστασης, αποτελεί ένα κείμενο που τιτλοφορείται «*ο Εκδικητής*», τίτλος χαρακτηριστικός του περιεχομένου του κειμένου που ακολουθεί όπου από τις πρώτες κιόλας γραμμές, φουντώνει το πατριωτικό αίσθημα, ενώ ένας χείμαρρος από αγανάκτηση και παράπονα του συγγραφέα για την χαμένη Πόλη, πλημμυρίζει την ψυχή του αναγνώστη. Ένα ξέσπασμα είναι τα λόγια που μαρτυρούν τη βαρβαρότητα των κατακτητών, που είναι «*Φράγκοι και Βενετσάνοι και Γερμανοί αδέσποτοι*». «*Με το σταυρό τους συντρίβουν το σταυρό μας, με τη θρησκεία τους πελεκούν τη θρησκεία μας. Γκρεμίζουν*

249. (Ε.Φωτιάδη, Η.Μηνιάτη, Γ.Μέγα, Δ.Οικονομίδη, Θ.Παρασκευόπουλου, Π.Νιρβάνα, Δ. Ζήση, Δ.Δαμασκηνού, Ι.Συκώκη, Κ.Πασαγιάννη, Π.Δημητράτου, Α.Στρατηγόπουλου)



εκκλησιές, ποδοπατούν καλλιτεχνήματα, μολύνουν αγιάσματα, αποτεφρώνουν πνευματικά αριστουργήματα. Παίρνουν τον πλούτο μας τον αδαπάνητο, τη δόξα μας την αβασίλευτη, τη λάμψη, τη σοφία, τα ιερά μας». Σ' αυτές τις σειρές περιγράφεται η βαρβαρότητα σ' όλο της το μεγαλείο, ενώ παράλληλα προβάλλεται η εικόνα του εχθρού, του «αδέσποτου» ξένου που δεν σέβεται τίποτα. Ο εχθρός, έρχεται να προσβάλλει το σταυρό, τη θρησκεία μας, την πολιτιστική μας κληρονομιά. Ο εχθρός έρχεται να καταστρέψει, να κλέψει τη λάμψη, τη δόξα και τη σοφία μας. Μόνο απ' αυτό το κείμενο μπορεί κανείς να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά που προβάλλονται ως εθνικά χαρακτηριστικά: **το σταυρό και κατ' επέκταση τη θρησκεία, τις πνευματικές κατακτήσεις, τον πολιτισμό και το ένδοξο παρελθόν.**

Προς το τέλος, ο συγγραφέας θέλει να δώσει ένα μήνυμα ελπίδας, ώστε να μην αφήσει τον αναγνώστη με το αίσθημα της πικρίας και της οργής, που προκάλεσε με τον ακράτητο πατριωτισμό, που διακρίνει όλο το κείμενο. «*Προβαίνει ολοένα η Αγία Τράπεζα και βούλεται να πιάση τη στεριά. Αργά ή γρήγορα θα την πιάση τη στεριά. Και τότε σ' όλη την ελληνική γη, απ' άκρη σ' άκρη, από νότο σε βοριά, απ' ανατολή σε δύση, ήλιος θα πυρώσει τους δούλους, καμπάνα θα σημάνει σε κάθε μιναρέ και τα τζαμιά θα ηχολογήσουν τη χριστιανική, την εθνική μας λειτουργία*». Είναι πασιφανές ότι η χριστιανική θρησκεία είναι συνυφασμένη με την ύπαρξη και την πορεία του έθνους μας. Τα αποσπάσματα από το κείμενο αυτό, δίνουν στον αναγνώστη να καταλάβει ότι το έθνος υπάρχει και θα υπάρχει δια μέσου της Εκκλησίας και ότι όλοι οι αγώνες αλλά και η ελευθερία συμπορεύονται με τη βοήθεια της Εκκλησίας και της θρησκείας **μας**. Το στοιχείο της κτήσης και της διαφορετικότητας είναι εμφανές, αφού αναφέρονται χαρακτηριστικά οι λέξεις: ο σταυρός **μας**, η θρησκεία **μας**. Δηλαδή με λίγα λόγια, διαχωρίζουμε ξεκάθαρα τον εαυτό μας από τους άλλους, μέσω του θρησκευτικού στοιχείου.

Ένα άλλο κείμενο στο οποίο κυριαρχεί έντονα το εθνικό πρότυπο, έχει τίτλο «Οποιος συλλογάται ελεύθερα, συλλογάται καλά» και μιλάει με μεγάλη θέρμη για τις σκέψεις και το έργο του Ρήγα Φεραίου. Το κείμενο αυτό αποτελεί μια πολύ εύστοχη περιγραφή της ανήσυχης προσωπικότητας ενός από τους πιο σημαντικούς αφυπνιστές του σκλαβωμένου ελληνικού γένους. Ο τρόπος αφήγησης και η ροή του κειμένου είναι τέτοια που μεταφέρουν το μαθητή δίπλα σ' αυτό τον άνθρωπο του πνεύματος και τον κάνουν μέτοχο και συνοδοιπόρο στο ταξίδι του για τη Βιέννη και στις αναζητήσεις του. Διαβάζοντας το κείμενο, βλέπουμε με τα μάτια της ψυχής μας τον Ρήγα να αγωνιά για την ελευθερία της πατρίδας μας, αφουγκραζόμαστε τις ανησυχίες του και τη φλόγα της ψυχής του καθώς συνθέτει το Θούριο. Από τον οποίο μάλιστα παραθέτει το πιο γνωστό απόσπασμα. Τα βαθυστόχαστα λόγια των στίχων, μπορούν να επηρεάσουν την παιδική ψυχή, μεταφέροντας στους μικρούς αναγνώστες την πίκρα και το παράπονο που ένιωθε ο ίδιος ο Ρήγας, βλέποντας τους Έλληνες να υποφέρουν: «*Δεν γιομίζει τις αποθήκες του ο Γραικός. Δεν ετοιμάζει τα βαρέλια του για το κρασί, για το μούστο. Ραγιάς είναι, κι ο κάμπος, το βουνό, τ' αμπέλι, το μπουστάνι κάρπισαν για τον αφέντη. Φαρδαίνουν τα στήθια του Ρήγα απ' τον ασήκωτο καημό*».

Η αγάπη για την πατρίδα και η ελευθερία της, με κάθε τίμημα, είναι το κυρίαρχο στοιχείο σ' αυτό το κείμενο, το οποίο είναι ένα από τα χαρακτηριστικά κείμενα αυτής



της ενότητας. Αυτό που τονίζεται στο τέλος είναι η αποδοχή του θανάτου ως επισφράγιση της αγάπης προς την πατρίδα: «*Μα δεν έχουμε άλλες ιδέες, παρά μονάχα όσες μπορούμε να υπογράψουμε με το αίμα μας*». Ο σωστός θάνατος, για τον Ρήγα δεν είναι θάνατος, αλλά ανάσταση. Μ' αυτή τη φράση ορίζει ως **σωστό θάνατο, τον θάνατο για την πατρίδα**. Είναι σημαντικό το μήνυμα που στέλνει στον αναγνώστη, το μήνυμα της αυτοθυσίας και του υπέρτατου ιδανικού, της πατρίδας. Ποιο κείμενο άλλωστε θα μπορούσε να μεταδώσει τέτοια ιδανικά, αν δεν προέκυπτε από τη φλόγα του Ρήγα;

Ακολουθούν διάφορα άλλα κείμενα, ποιήματα και δημοτικά τραγούδια, με κοινό περιεχόμενο, αλλά όχι της ίδιας έντασης. Υπάρχουν επίσης πολύ αναλυτικές περιγραφές αγωνιστών του '21, όπου δεν παραλείπεται η αναφορά στη θρησκεία. Για παράδειγμα, σε ένα κείμενο που περιγράφεται με πολλές λεπτομέρειες η εξωτερική εμφάνιση αλλά και η προσωπικότητα του Θ. Κολοκοτρώνη, κάποιες φράσεις μένουν χαραγμένες στο μυαλό:

- είναι γεμάτος χριστιανική εγκαρτέρηση
- εύκολο δεν ήταν να διαβάσεις αυτή τη μορφή κάτω από την επιφανειακή απλότητά της, ξεχώριζες τις πιο σύνθετες και απροσδόκητες ενώσεις
- ο Κολοκοτρώνης είναι ο γνήσιος άνθρωπος του '21

Βλέπουμε ότι εκτός από τις παρατηρήσεις που κάνει ο συγγραφέας για τη μορφή του Κολοκοτρώνη, αναφέρεται και στα χαρίσματά του, στη χριστιανική εγκαρτέρηση και στη γνησιότητα του, κάτι που τον κάνει πρότυπο αγωνιστή και ανθρώπου και τον εξυψώνει στα μάτια των παιδιών. Έτσι τα προτρέπει έμμεσα να του μοιάσουν ως προς την ανδρεία, τη φιλοπατρία και την ευθύτητα του χαρακτήρα του.

Ένα άλλο κείμενο που διαγράφει τα χαρακτηριστικά της θρησκείας, η οποία παρουσιάζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής ταυτότητας, είναι αυτό που αναφέρεται στον Μητροπολίτη Σμύρνης, Χρυσόστομο, το 1922. Έτσι λοιπόν την μεγάλη ώρα της σφαγής των Ελλήνων, κάποιος καθολικός ιερέας, προτρέπει τον Χρυσόστομο να φύγει με το καράβι, στο οποίο του έχει εξασφαλίσει θέση. Η απάντησή του είναι αποστομωτική: «*Είναι πατροπαράδοτη εντολή να μην φεύγουν οι Έλληνες κληρικοί. Ο καλός ποιμένας έχει χρέος να μένη με το ποίμνιό του*». Δύο είναι τα σημεία που περικλείουν το βασικό νόημα: «**πατροπαράδοτη εντολή**» και «**Έλληνες κληρικοί**». Στο πρώτο σημείο γίνεται αναφορά στους άγραφους νόμους που κληρονομήθηκαν από τους προγόνους, από τους προγενέστερους πατέρες της Εκκλησίας μας, πολλοί από τους οποίους έχασαν τη ζωή τους αγωνιζόμενοι για την ελευθερία. Υπάρχει μια αυστηρή, απαράβατη εντολή που δένει κληρικό και ποιμνιο. Στο δεύτερο σημείο γίνεται ένας έμμεσος, όσο και ανεπαίσθητος διαχωρισμός ανάμεσα στον δυτικό και Έλληνα κληρικό. Ο Έλληνας κληρικός δεν είναι λιποτάκτης, αλλά μένει στον τόπο του αγώνα μέχρι το τέλος. Δεν τρέχει πανικόβλητος να σώσει τη ζωή του, αλλά οδεύει εν γνώσει του στο θάνατο.

Σε ένα ποίημα που ακολουθεί και έχει τον τίτλο «*Μάνα και γιος*», κυριαρχεί αυτός ο ενθουσιασμός, που συνοδεύει τους Έλληνες στους αγώνες τους. Η φύση τραγουδά την εκκίνηση του αγώνα:

*«τα φαράγγια κατέβαζαν τραγούδια
κι αναπήδαγαν τα έλατα και χόρευαν οι πέτρες*



Κι όλα φώναζαν: Ίτε παίδες Ελλήνων

Κι οι μάνες τα κοφτά γκρεμνά σαν Παναγιές τ' ανέβαιναν»

Είναι φανερή η αναφορά που γίνεται στους προγόνους μας (ίτε παίδες Ελλήνων). Αυτή η αναφορά εμπύχωνε τους Έλληνες σε κάθε μάχη, σε κάθε αναμέτρηση. Οι μάνες, αφανή αλλά βασικά πρόσωπα, παρομοιάζονται με την Παναγία, αφού έπρεπε να φανούν δυνατές, καρτερικές και να αντέξουν τον μεγάλο πόνο της θυσίας των παιδιών τους, όπως και Εκείνη. Όπως είναι φανερό και εδώ το θρησκευτικό στοιχείο δεν παραλείπεται.

Ακολουθούν κείμενα που εξιστορούν το χρονικό της τουρκικής εισβολής στην Κύπρο, διατηρώντας πάντα το ίδιο κλίμα που δημιουργήθηκε με τα προηγούμενα κείμενα. Το μόνο που αλλάζει είναι η ένταση των συναισθημάτων, ίσως λόγω του ότι είναι πιο πρόσφατο γεγονός και ακόμα νωπές οι μνήμες. Χαρακτηριστικό είναι ένα πεζό που τιτλοφορείται «Ο Ξεσηκωμός της Κύπρου». Η κυρίαρχη σκηνή είναι αυτή της πομπής των ξεσηκωμένων Κυπρίων, με επικεφαλής έναν ιερέα που κρατάει τη σημαία. Η στιγμή της ύψωσης της σημαίας είναι χαρακτηριστική: *«έκανε το σταυρό του, τη φίλησε και την έδεσε. Η σημαία ζετινάχτηκε ζωντανεμένη και φτερούγισε. Κι οι καρδιές όλων φτερούγισαν μαζί της»*. Εδώ όμως δεν καλλιεργείται ο εθνικός φανατισμός και η εκδίκηση, απέναντι στον εχθρό, όπως στο βιβλίο του 1976.

Τα τελευταία κείμενα αυτής της ενότητας υμνούν τη σημαία, την ελευθερία και την πατρίδα. Ένα κείμενο που τιτλοφορείται «Υψώνοντας τη σημαία», αποτελεί ένα είδος διαλόγου του συγγραφέα με τον ξενιτεμένο Έλληνα, ο οποίος γνωρίζει καλύτερα απ' όλους τι είναι η πατρίδα και δίνει την απάντηση στους μικρούς αναγνώστες, οριοθετώντας κατά κάποιο τρόπο την αφηρημένη, για αυτούς, έννοια: *«Η πατρίδα δεν είναι μια λέξη για να μπορεί όποιος θέλει να τη σβήνει, δεν είναι είδος φιλολογικό που το προσκυνούμε σήμερα και το απαρνιόμαστε αύριο. Είναι η πραγματικότητα ο κάμπος, η θάλασσα, το βουνό, το χώμα, ο βράχος, ό,τι αγκαλιάζει το μάτι. Πως θα το αγνοήσετε; Η αγάπη προς το σύνολο αυτό των εμπύχων και απύχων, είναι η αγάπη στην πατρίδα»*. Αυτές οι φράσεις δεν φεύγουν εύκολα από το μυαλό των παιδιών, αντίθετα μένουν χαραγμένες στην παιδική σκέψη, όπου δημιουργείται ένα κλίμα που θυμίζει εθνική σχολική γιορτή. Οι εικόνες που πλάθει ο μαθητής για το Ελληνικό έθνος και τους Έλληνες, μοιάζουν με σκηνές, όπου αντηχεί η βουή της μάχης, ενώ η σημαία με το σταυρό ακτινοβολεί και κυματίζει στον ελληνικό ουρανό.

2. Στα βιβλία γλώσσας του 1998

Τα σύγχρονα αναγνωστικά βιβλία με τίτλο «Η Γλώσσα μου», είναι οι απόγονοι του κλασσικού αναγνωστικού βιβλίου, που χρησιμοποιήσαμε στην μέχρι τώρα αναζήτησή μας, όσον αφορά τα εθνικά πρότυπα. Τα πρώτα βιβλία τέτοιου τύπου, εκδόθηκαν το 1982-85 και ενσωματώνουν και την ανάγνωση και τη γραμματική και τη γραπτή έκφραση, με βάση επιλεγμένα κείμενα, που τα συνοδεύουν γραπτές εργασίες γλωσσικής



επεξεργασίας και έκφρασης.²⁵⁰ Ουσιαστικά η προσπάθεια αυτή, αποτελεί ανανεωμένη συνέχεια της εργασίας των περιόδων 1965 - 67 και 1974 -76.

Βασικά από τα ίδια στελέχη του πρώτου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου -όσα είχαν απομείνει ακόμα στην ενεργό υπηρεσία- σε συνεργασία με νεότερους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια ομάδων εργασίας, στο ΚΕΜΕ και στο επανιδρυθέν Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.²⁵¹

Τα αναγνωστικά βιβλία «Η Γλώσσα μου», αποτελούν τομή στη μέχρι τώρα ιστορία των αναγνωστικών βιβλίων, χωρίς βέβαια να λείπουν κάποιες επιφυλάξεις και αντίθετες κρίσεις.²⁵² Με μια πρώτη ματιά, βλέπουμε αμέσως ότι έχει αλλάξει κατά πολύ η μορφή και η δομή, συγκριτικά με το αναγνωστικό του 1976. Η εικονογράφηση έχει δώσει άλλη πνοή στο σχολικό εγχειρίδιο, ενώ τα χρώματα το κάνουν πιο χαρούμενο και πιο προσιτό στο παιδί της Στ' Δημοτικού. Αυτό που απουσιάζει από τον πίνακα περιεχομένων, είναι η ομαδοποίηση των κειμένων ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Όσον αφορά την αναλογία σε πεζά, ποιήματα και δημοτικά, έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής :

- α' μέρος : 18 πεζά, 5 ποιήματα
- β' μέρος: 16 πεζά, 8 ποιήματα, 3 δημοτικά τραγούδια
- γ' μέρος: 17 πεζά, 7 ποιήματα, 1 δημοτικό τραγούδι
- δ' μέρος: 17 πεζά, 12 ποιήματα

Κάτι που πρέπει να αναφέρουμε είναι ότι πολλά από τα κείμενα που περιέχονται σ' αυτά τα τεύχη, είναι παρμένα από παλιότερα αναγνωστικά βιβλία, κυρίως από αυτό του 1976. Επίσης υπάρχουν μερικά κείμενα αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων (σε μετάφραση), τα οποία φέρνουν σε επαφή τα παιδιά με το ύφος των αρχαίων κειμένων, που θα αντιμετωπίσουν αργότερα σε πρωτότυπη μορφή, ενώ περιλαμβάνονται δείγματα της ξένης λογοτεχνίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι περιλαμβάνονται κείμενα επτά μη Ελλήνων, σε σύνολο ογδόντα πέντε συγγραφέων.²⁵³

Στην πρώτη σελίδα αναγράφονται τα μέλη της συντακτικής ομάδας²⁵⁴, ενώ αμέσως μετά ακολουθεί το πρώτο ποίημα, που τιτλοφορείται «Στίχοι του Σολωμού για την Πατρίδα και τη σημαία». Βλέπουμε ότι η εικόνα της πατρίδας εξακολουθεί να παρουσιάζεται μεγαλόπρεπη στο σχολικό εγχειρίδιο:

*«Μητέρα μεγαλόψυχη στον πόνο και στη δόξα
Κι' εφώναζα: ω θεϊκιά κι όλη αίματα πατρίδα
Όμορφη, πλούσια κι άπαρτη και σεβαστή κι αγία»*

250. βλ. Ευαγ. Κανταρτζή - Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων - Περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση» - σελ. 49 - τ.76 - Μάιος - Ιούνιος 1994

251. βλ. Κ.Π.Χάρη - Το βιβλίο γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου, χτες και σήμερα - Περιοδικό «Το σχολείο του μέλλοντος» - σελ. 7 - τ. 13 - Ιούλιος, Αύγουστος, Σεπτέμβριος 1995

252. βλ. Ευαγ. Κανταρτζή - ο.π.

253. βλ. Άννα Φραγκουδάκη - Θάλεια Δραγώνα - ο.π. - σελ. 443

254. (Α. Βελαλίδης - Α. Βουγιούκας - Κ. Καλαπανίδας - Ν. Κανάκης - Α. Μπλούνας - Χ. Παπαδημητρίου)



Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι το πρώτο κείμενο του βιβλίου έχει εθνικό περιεχόμενο. Το κείμενο που ακολουθεί (Νησιώτικα ξωκλήσια), αποτελεί μια γραφική περιγραφή των μικρών νησιώτικων εκκλησιών και συνδυάζει την εικόνα του ελληνικού νησιού με την ξεχωριστή ελληνική θρησκευτική διάσταση: «Όπως ο Θεός, έτσι και οι άγιοί του, είναι στο τόπο μας ταπεινοί, απλοί και στέκουνε δίπλα στον άνθρωπο». Το στοιχείο διαχωρισμού είναι έκδηλο, αφού ο Θεός και οι άγιοι είναι διαφορετικοί, είναι ταπεινοί στον τόπο μας.

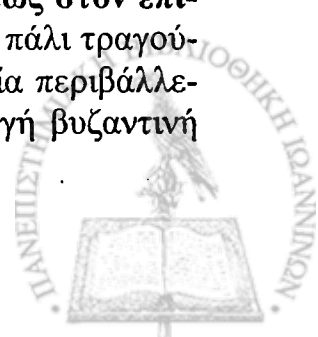
Ο Θεός της Ελλάδας είναι κοντά στον άνθρωπο, είναι ζωντανός και δηλώνει την παρουσία του, κάτι που φαίνεται και στο κείμενο που ακολουθεί και έχει τίτλο «Δοξάζω τον Θεό». Ένα σημείο του κειμένου, δηλώνει την άρρηκτη σχέση μεταξύ του θείου και του ανθρώπινου στοιχείου: «μα πιο πολύ τότε δοξάζω που μου κράταγε το τουφέκι μου, όταν πολεμούσα για τον τόπο μας». Σ' αυτές τις γραμμές βρίσκεται μια παραδοχή που δεν αλλοιώνεται με το πέρασμα του χρόνου: ο αγώνας για την ελευθερία της πατρίδας είναι ιερός και συνοδεύεται από τη «θεία» βοήθεια.

Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και αρκετά άλλα κείμενα, εκ των οποίων ένα (το ποίημα που έχει τίτλο «Διαβάτη στάσου»), το οποίο αποτελεί φόρο τιμής σε όσους πέθαναν μαχόμενοι:

*« δω χάμω κείνεται νεκροί, που δεν επρόδωσαν ποτέ,
ποτέ δεν είπαν ψέματα, τύραννο δεν προσκύνησαν.....
κι ότι καλό 'χεις στη ζωή, στο χάρισαν τούτ' οι νεκροί»*

Εδώ παρουσιάζεται μια διάσταση του εθνικού προτύπου, που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «**εθνικό χρέος τιμής**». Ο μαθητής, δηλαδή, καλείται να συνειδητοποιήσει ότι χρωστάει όσα απολαμβάνει σήμερα, χωρίς στερήσεις, σε κάποιους αφανείς ή μη, ήρωες που πολέμησαν, στερήθηκαν και τελικά θυσίασαν την ίδια τους τη ζωή για την ελευθερία και την εδαφική μας ακεραιότητα. Με λίγα λόγια ο Έλληνας πρέπει να διακρίνεται από την ευθύτητα, τη γενναιότητα και την φιλοπατρία αυτών των νεκρών, για να τους μοιάσει και να μην ντροπιάσει την καταγωγή του.

Το προτελευταίο κείμενο του πρώτου μέρους, τιτλοφορείται «Η πατρίδα ελεύθερη» και είναι πλημμυρισμένο από έντονα συναισθήματα αγανάκτησης, επειδή το εθνικό έμβλημα, η σημαία, δεν κυματίζει στο βράχο της Ακρόπολης. Αυτά, τα διαδέχονται συναισθήματα ακράτητου ενθουσιασμού για την απελευθέρωση της πατρίδας από τους κατακτητές. Η εναλλαγή χαράς - λύπης, αγανάκτησης - ενθουσιασμού, προκαλεί αρχικά στα παιδιά, μια ψυχική αγωνία, την οποία διαδέχεται η λύτρωση που φέρνει το μήνυμα της απελευθέρωσης. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής μπαίνει στη θέση του κοριτσιού, που είναι το κεντρικό πρόσωπο του διηγήματος, βιώνοντας την ένταση που περιγράφεται: «Το μάτι της πέφτει στο βράχο της Ακρόπολης, σταματάει στο γυμνό κοντάρι. Που είναι το έμβλημα που πάντα αρνιέται να κοιτάξει; Ερευνάει, κοιτάζει μ' όλη την ένταση της ψυχής της το κοντάρι. Είναι εκεί, μα γυμνό. **Θέλει να φωνάξει, να ουρλιάξει:** Δεν είναι εκεί, δεν είναι εκεί, το κατέβασαν. Η πλατεία Συντάγματος είναι μια **τρελή, πολύχρωμη, πολύβουη πυρκαγιά**. Κάθε τόσο μια στάση, όπως στον **επιτάφιο**. Ένα γονάτισμα, ένας **Ακάθιστος Ύμνος**, δάκρυα χαράς κι έπειτα πάλι τραγούδια λεβεντιάς, κραυγές χαράς κι αγκαλιάσματα **Ανάστασης**». Η ελευθερία περιβάλλεται με ένα **πέπλο ιερού δέους**. Ο Ακάθιστος Ύμνος, ύμνος με καταγωγή βυζαντινή



που συνδέθηκε με τους εθνικούς μας αγώνες, ταυτίζεται με τις κραυγές χαράς του κόσμου και τα τραγούδια λεβεντιάς. Η ελευθερία είναι η Ανάσταση των σκλαβωμένων Ελλήνων, είναι το ίδιο ιερή.

Στο δεύτερο μέρος, εντοπίσαμε ένα κείμενο που προβάλλει μια διάσταση της εθνικής μας ταυτότητας: **το δέσιμο με το χώμα της πατρίδας**, το οποίο αντικατοπτρίζει το δέσιμο με την ιστορία. Είναι το πρώτο κείμενο του δεύτερου μέρους και ονομάζεται «Πάτριο». Αξιοπρόσεκτη είναι η εικόνα που προηγείται, στην οποία διακρίνουμε τρεις χαρακτηριστικές φιγούρες:

- μια γυναίκα μαυροφόρα, η οποία πιθανόν να συμβολίζει μια μάνα που έχασε κάποιο παιδί στον πόλεμο ή κάποια χήρα
- ένα κίονα αρχαίου ναού, δηλωτικό του ένδοξου παρελθόντος και του αρχαίου ελληνικού πνεύματος και
- ένα φουστανελοφόρο ξαπλωμένο στη γη, με τα χέρια σταυρωμένα σαν να κοιμάται, ο οποίος συμβολίζει κάποιο νεκρό ήρωα του 21'

Όλα αυτά τα στοιχεία, συγκεντρωμένα, δίνουν περιεχόμενο στη λέξη πατρίδα, ενώ οι στίχοι που ακολουθούν «δένουν» απόλυτα με την εντύπωση που αφήνει η εικόνα αυτή.

*«Κάποτε λογάριαζα να φύγω μ' όλα τα βαπόρια που σφύριζαν
μα τώρα δέθηκα μ' αυτό το χώμα που πατώ
όπου κοιμούνται οι πατέρες μας και τα σκοτωμένα μας αδέρφια»*

Στο τρίτο μέρος, παραθέτονται κάποια κείμενα αρχαίων ελλήνων συγγραφέων, από μετάφραση, εκ των οποίων «Η ναυμαχία στη Σαλαμίνα» προβάλλει για μια ακόμα φορά τα ιδανικά της φιλοπατρίας και του ευγενούς αγώνα για την ελευθερία της πατρίδας, αποδεικνύοντας έτσι τη διαχρονική τους ισχύ: «Γιατί δεν ήταν για φευγιά που έψαλλαν τότε σεμνό παιάνα οι Έλληνες, μα σαν ορμούσαν μ' ολόψυχη καρδιά στη μάχη. Εμπρός των Ελλήνων γενναία παιδιά, να ελευθερώσετε πατρίδα, τέκνα, γυναίκες και των πατρικών θεών σας να ελευθερώσετε τα ιερά και των προγόνων τους τάφους. Τώρα για όλα είναι που πολεμάτε».

Είναι εμφανής η ομοιότητα και η συνέχεια που υπάρχει ανάμεσα σ' αυτό το κείμενο και σε προηγούμενα, που μιλούν για εθνικούς αγώνες. Πάντα οι Έλληνες ετοιμάζονται για τη μάχη τραγουδώντας, γεμάτοι από ψυχική δύναμη και γενναιότητα. Αγώνιζαν για το Θεό που πιστεύουν, για τους προγόνους, για τις οικογένειές τους, για όλα όσα περικλείει η λέξη «πατρίδα».

Ακολουθούν διάφορα άλλα κείμενα, όπου δεν παραλείπεται η αναφορά στην πολιτιστική κληρονομιά μας, που «φώτισε» όλους τους λαούς, όπως το «φως της Ολυμπίας», κάτω από το οποίο ενώνονταν όλες οι φυλές (καλεί τους εφήβους, μαύρους, κίτρινους, άσπρους) και σταματούσε κάθε πολεμική βαρβαρότητα, φέρνοντας «ελληνική ειρήνη, ειρήνη όλου του κόσμου». Το φως της Ολυμπίας καλούσε και καλεί όλους τους νέους να αρχίσουν ένα υψηλό και ζηλευτό πόλεμο, τον πόλεμο για την αρετή, του οποίου το λάφυρο θα είναι ένα στεφάνι αγριελιάς. Το εθνικό πρότυπο, εμπλουτίζεται εδώ με το ελληνικό χαρακτηριστικό της **ειρήνης**. Η κατάκτηση της αρετής και ο ευγενής αγώνας για το ιδανικό της ειρήνης, είναι μια ακόμα πινελιά στην προσωπογραφία του εθνικού προτύπου, όπως προβάλλεται στο σχολικό εγχειρίδιο.



Το υπερβατικό στοιχείο της ανθρώπινης φύσης, η **αθανασία των Ελλήνων**, έρχεται να προστεθεί στο εθνικό πρότυπο, στο ομώνυμο κείμενο που αναφέρεται στον Κωνσταντίνο Παλαιολόγο:

«Ομπρός, κουράγιο αδέρφια, μη φοβάστε.

Αθάνατοι λογιούμαστε Έλληνες, ντροπή να ντροπιαστούμε»

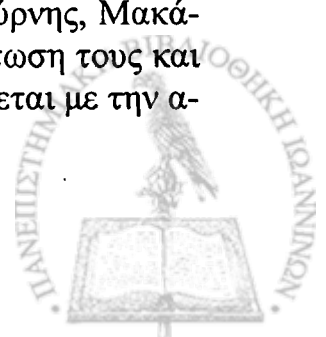
Χαρακτηριστικά είναι επίσης κείμενα όπως: «Από τα απομνημονεύματα του Κολοκοτρώνη», «Οι τελευταίες ώρες της Σμύρνης», «Ευαγόρας Παλληκαρίδης», «Έλληνες». Είναι γνωστή η φράση που παραθέτει το σχολικό βιβλίο: «Εγώ Γραικός γεννήθηκα, Γραικός και θα πεθάνω», την οποία συναντάμε στο κείμενο «Έλληνες», όπως και μια φράση του Μακρυγιάννη προς κάποιους που θέλησαν να πουλήσουν σε ξένους, δύο αγαματάκια που βρήκαν: «Αυτά και 10.000 τάληρα να σας δώσουνε να μην το καταδεχτείτε να βγουν από την πατρίδα μας. Δι' αυτά πολεμήσαμεν». Τα συγκεκριμένα αποσπάσματα έρχονται να ενδυναμώσουν το πατριωτικό αίσθημα που συνεχίζει να κάνει αισθητή την παρουσία του.

Στο ίδιο ύφος κυμαίνονται και τα κείμενα του τέταρτου μέρους της Γλώσσας («Καπαδόκες και Πόντιοι» και «Να σηκώσουμε τον ήλιο»), με τη διαφορά ότι εδώ η αναλογία τους σε σχέση με αυτά που αναφέρονται σε άλλα θέματα, είναι πολύ μικρή, κάτι το οποίο παρατηρήσαμε και στο δεύτερο μέρος της Γλώσσας. Τα περισσότερα κείμενα με εθνικό περιεχόμενο, βρίσκονται στο πρώτο και στο τρίτο μέρος. Βέβαια αυτό μπορεί να είναι τυχαίο, μπορεί όμως σκόπιμα να έχουν τοποθετηθεί έτσι, για να αποφευχθεί η μονομέρεια και η εμμονή σε ένα συγκεκριμένο θέμα, όπως συνέβαινε στο αναγνωστικό του 1976.

Ε. Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε καθαρά από την παρουσίαση των κειμένων των δύο αναγνωστικών (του 1976 και του 1998), τα εθνικά πρότυπα αποτελούν ένα βασικό κομμάτι της σχολικής ύλης. Μια συγκριτική θεώρηση των δύο βιβλίων, μας οδηγεί στην εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων:

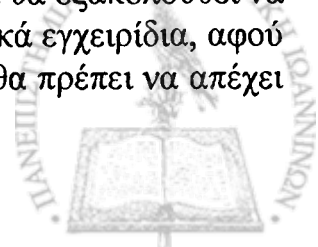
- Τα δύο βιβλία μοιάζουν αρκετά ως προς τη θεματολογία, αφού πολλά κείμενα στο αναγνωστικό του 1998, είναι παρμένα από το αναγνωστικό του 1976.
- Τα εθνικά πρότυπα είναι κοινά, όσον αφορά την παρουσίαση της μητέρας – πατρίδας, την ιερότητα της σημαίας, τη γενναιότητα των Ελλήνων, την αναφορά στους προγόνους, την ιστορία, την πατρική γη και την πολιτιστική κληρονομιά, την πίστη του λαού στο Θεό, τη συσπείρωση και τον ενθουσιασμό του κόσμου την ώρα του κοινού κινδύνου.
- Στη Γλώσσα του 1998, υπάρχει το θρησκευτικό πρότυπο, όπου η Εκκλησία έχει το προβάδισμα στους αγώνες, όμως η διαφορά βρίσκεται στην ένταση της περιγραφής και στη συχνότητα των κειμένων με θρησκευτική διάσταση. Ενώ στο αναγνωστικό του 1976 υπάρχει πληθώρα κειμένων που αναφέρονται σε Πατέρες της Εκκλησίας μας και στην ηρωική τους στάση (Χρυσόστομος Σμύρνης, Μακάριος κ.λ.π.), στα τεύχη της Γλώσσας του 1998, είναι αισθητή η ελάττωση τους και οι αναφορές γίνονται πιο έμμεσες. Το θρησκευτικό στοιχείο εμφανίζεται με την α-



ναφορά στη «θεία» παρουσία, η οποία, στη Γλώσσα του 1998, έρχεται κοντά στον άνθρωπο, ενώ στο αναγνωστικό του 1976, εμφανίζεται μέσω των θνητών εκπροσώπων του Θεού, δηλαδή μέσω των κληρικών.

- Ένα νέο στοιχείο που εμπλουτίζει το εθνικό πρότυπο και το οποίο δεν βρίσκεται στο αναγνωστικό του 1976, είναι η αναφορά στα ιδανικά των αρχαίων Ελλήνων, τα οποία αποδεικνύονται διαχρονικά. Η αναφορά αυτή περιλαμβάνει και το στοιχείο της ειρήνης, δηλώνοντας έμμεσα ότι ο ελληνικός λαός πάντα μάχεται αμυνόμενος και για να υπερασπίσει την ακεραιότητα της πατρίδας του.
- Μια άλλη διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στη Γλώσσα του 1998, απουσιάζουν κείμενα - προσωπογραφίες αγωνιστών και διανοουμένων, εξαιρετικά δείγματα των οποίων εντοπίσαμε στο αναγνωστικό του 1976. Ενδεικτικά υπενθυμίζουμε τις πολύ εύστοχες αναφορές στο Ρήγα Φεραίο, στον Κολοκοτρώνη, στον Παύλο Μελά κ.λ.π., οι οποίες αποκαλύπτουν στοιχεία για την προσωπικότητα αυτών των ιστορικών προσώπων, δίνοντας μια άλλη διάσταση στη σχολική γνώση που προσφέρεται στο μάθημα της Ιστορίας. Τέτοιου είδους αναφορές έχουν χρησιμότητα στο σχολικό εγχειρίδιο, μιας και δίνουν την ανθρώπινη διάσταση των ηρώων, κάνοντας τους πιο προσιτούς στα μάτια των μαθητών.
- Ένα τελευταίο σημείο που θα έπρεπε να επισημάνουμε, είναι η αλλαγή στη δομή και στην εικονογράφηση. Στο αναγνωστικό του 1976 υπάρχουν καθορισμένες θεματικές ενότητες, όπου ταξινομούνται τα κείμενα ανάλογα με το περιεχόμενό τους, ενώ στη Γλώσσα του 1998, τα κείμενα με εθνικό περιεχόμενο υπάρχουν διάσπαρτα στα τέσσερα τεύχη. Κυρίως στο πρώτο και στο τρίτο μέρος, η συχνότητα αυτών των κειμένων είναι μεγαλύτερη, απ' ό,τι στο δεύτερο και στο τέταρτο. Η εικονογράφηση στο αναγνωστικό του 1976 κινείται σε πιο αυστηρά πλαίσια και αναλώνεται σε σύμβολα (σταυρός, δικέφαλος αετός, σημαία) και πρόσωπα (η Δέσπω, το Σουλιωτόπουλο, ο Ρήγας Φεραίος, ο Κανάρης κ.λ.π.). Η διαφορά είναι εμφανής στη Γλώσσα του 1998, αφού τα μουντά σχέδια αντικαθιστώνται από πολύχρωμα έργα τέχνης γνωστών ζωγράφων, που δίνουν άλλη πνοή στα κείμενα που συνοδεύουν.

Σαν καταληκτικό σχόλιο θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι παρά τη χρονική διαφορά των δύο βιβλίων και τις διαφορετικές εποχές που αντανακλούν μέσα από τις σελίδες τους, η εικόνα του έθνους εξακολουθεί να προβάλλεται, αυτό όμως που διαφοροποιεί τα δύο βιβλία είναι η ένταση των συναισθημάτων που εκπέμπεται, αλλά και η υφή της έννοιας «Έθνος», η οποία στα σύγχρονα εγχειρίδια απαλλάσσεται από το στοιχείο του φανατισμού και εμπλουτίζεται με το αρχαίο ελληνικό πνεύμα. Σε εποχές όπου ενοποιούνται τα σύνορα και αμβλύνονται οι πολιτισμικές ιδιομορφίες, είναι χρήσιμο να τονίζεται η εθνική μας ιδιαιτερότητα, χωρίς να δημιουργούνται φανατισμοί και τάσεις αποκλεισμού. Εξάλλου, είναι διακηρυγμένος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας, η εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού, με όργανο υλοποίησης τη διαπολιτισμική αγωγή. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να περάσουμε στο άλλο άκρο, παραβλέποντας τον πολιτισμό της χώρας μας. Είναι και θα εξακολουθεί να είναι χρήσιμη η προβολή του εθνικού προτύπου μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, αφού εξασφαλίζεται κατά κάποιο τρόπο η ιστορική συνέχεια. Αυτό που θα πρέπει να απέχει



είναι το στοιχείο του εθνικισμού και του φανατισμού. Άλλωστε η έννοια του έθνους είναι τόσο πλατιά, που ο εγκλωβισμός της σε φόρμες και ιδεολογικά πρότυπα την μειώνει. Μια παράγραφος σαν αυτή που ακολουθεί, λέει πολύ περισσότερα:

«Η πατρίδα δεν είναι μια λέξη για να μπορεί όποιος θέλει να τη σβήνει· είναι η πραγματικότητα ο κάμπος, η θάλασσα, το βουνό, το χώμα, ο βράχος, ό,τι αγκαλιάζει το μάτι. Πως θα το αγνοήσετε;».

Βιβλιογραφία

- Ευαγ. Κανταρτζή, (1994), Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων, Σύγχρονη εκπαίδευση, τ.76
- Αναστάσιος Β. Μιχόπουλος, (1993), Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας, Αθήνα
- Καλλιόπη Μουστάκα, (1979), Παιδαγωγικά Ανάλεκτα, Έκδοση Δήμου Χαλανδρίου, Αθήνα
- Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου, (1995), Τα αναγνωστικά της Στ' Δημοτικού κατά την τριακονταετία 1960-1990, «Διαδρομές», τ.40
- Θ.Γ. Παπακωνσταντίνου, (1995), Σκοποί και πολιτισμικές επιλογές στην ελληνική μέση εκπαίδευση, Εκδόσεις Λύχνος
- Άννα Φραγκουδάκη, Θάλεια Δραγώνα, (1997), «Τι είν' η πατρίδα μας;», Εκδόσεις Αλεξάνδρεια
- Κ. Π. Χάρη, (1995), Το βιβλίο γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου, χτες και σήμερα, «Το σχολείο του μέλλοντος», τ. 13



Το Σχολικό Βιβλίο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την Περίοδο 1917-1920

*Ηλίας Χ. Δήμος, Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Αφροδίτη Καποθανάση, Δασκάλα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Δ.Ε του Πανεπιστημίου Αθηνών*

Περίληψη

Τα βιβλία που εισήχθησαν, κατά την περίοδο 1917-1920, στη στοιχειώδη εκπαίδευση αποτέλεσαν τον κύριο φορέα μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, εκφραστής της οποίας υπήρξε η προσωρινή κυβέρνηση του Ελ. Βενιζέλου στη Θεσσαλονίκη. Τα συγκεκριμένα βιβλία, γραμμένα στη δημοτική γλώσσα, ανέδειξαν πειστικά, εκτός των άλλων, το ρόλο και τη σημασία του σχολικού εγχειριδίου στην εκπαίδευση και αγωγή της νέας γενιάς.

Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να παρουσιάσει:

- Το πλαίσιο των συνθηκών μέσα στο οποίο ωρίμασε και εμφανίστηκε η προσπάθεια της κυβέρνησης Βενιζέλου για την εισαγωγή των νέων βιβλίων στο δημοτικό σχολείο.
- Τα νομοθετικά κείμενα της περιόδου, τα οποία φανερώνουν τις πραγματικές προθέσεις των εισηγητών της μεταρρύθμισης.
- Τα έργα και τις ενέργειες των βασικών συντελεστών της μεταρρύθμισης αυτής.
- Τις κριτικές που ασκήθηκαν σε αυτή την προσπάθεια από «φίλους και αντιπάλους».
- Τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε γύρω από το περιεχόμενο, τις αξίες, τα πρότυπα, κλπ που παρουσιάζονται μέσα από τα σχολικά βιβλία στη νέα γενιά.

Η παρουσίαση των παραπάνω στοιχείων θα μας δώσει τη δυνατότητα να αντιληφθούμε τις πραγματικές διαστάσεις της προσπάθειας εκείνης. Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σε κάθε εποχή αντικείμενο εκπαιδευτικού προβληματισμού. Η γνώση της ιστορικής τους πορείας μέσα στην εκπαίδευση είναι δυνατόν να αποτελεί χρήσιμο οδηγό για κάθε ερευνητή ή εισηγητή καινοτόμων προσπαθειών.

Πρόλογος

Η περίοδος 1917-1920 αποτελεί ιδιαίτερο σημείο αναφοράς στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, καθώς κατά την διάρκεια της περιόδου αυτής σημειώθηκαν αλλαγές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες στοιχειοθετούν μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που διαφέρει από όσες άλλες προηγήθηκαν. Οι αλλαγές που σημειώνονται δεν αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα σε όλη του την έκταση και δομή, αλλά σχετίζονται με το σχολικό βιβλίο της Α/θμιας εκπαίδευσης και την γλώσσα στην οποία είναι αυτό γραμμένο και η οποία είναι για πρώτη φορά η δημοτική.

Πρωτεργάτες της προσπάθειας αυτής ήταν ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ο Δημήτρης Γληνός και ο Μανώλης Τριανταφυλλίδης, γνωστοί για την προσφορά τους, τόσο στην κίνηση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, όσο και στον Εκπαιδευτικό Όμιλο. Με το έργο τους, την περίοδο αυτή, έδειξαν το τι πραγματικά θα μπορούσε να γίνει στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς η προσπάθεια αυτή δεν πρόλαβε να ολοκληρωθεί και ανατράπηκε το 1920 σαν αποτέλεσμα της πολιτικής μεταβολής που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα.



Σύντομη αναφορά στις συνθήκες της περιόδου που προηγήθηκε

Η Ελλάδα γνωρίζει πολλές και σημαντικές αλλαγές την περίοδο που προηγήθηκε της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917-1920.

Η ανάληψη της εξουσίας από τον Ελευθέριο Βενιζέλο το 1909, μετά τη εξέγερση στο Γουδί, σηματοδοτεί την αρχή μιας προσπάθειας για κοινωνικοπολιτική μεταρρύθμιση και τη διοργάνωση ενός σύγχρονου κράτους από την ελληνική αστική τάξη (Σβορώνος 1986: 115).

Η επιτυχής έκβαση των Βαλκανικών πολέμων που είχαν ως αποτέλεσμα η Ελλάδα να μεγαλώσει εδαφικά και πληθυσμιακά.

Η αρχή του Α΄ παγκοσμίου πολέμου οδηγεί την Ελλάδα σε πολιτική κρίση, με κύριο άξονα την επιλογή στρατοπέδου ένταξης και συμμαχίας της χώρας. Η κρίση αυτή οδηγεί στην ανατροπή της κυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου, στον αποκλεισμό των Συμμαχικών δυνάμεων και στον σχηματισμό προσωρινής κυβέρνησης στη Θεσσαλονίκη από τον Ελευθέριο Βενιζέλο το 1916.

Στην εκπαίδευση, οι αντιθέσεις που υπάρχουν βρίσκουν ως πεδίο έκφρασης το γλωσσικό ζήτημα. Έχουν ήδη διαμορφωθεί δυο αντίπαλες ομάδες, οι εκφραστές του κλασικιστικού πνεύματος από την μία και οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι από την άλλη. Η πολιτική αλλαγή που συντελείται με την εξέγερση στο Γουδί οδηγεί σε διεργασίες και στον εκπαιδευτικό χώρο.

Το 1910 ιδρύεται ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, συγκεντρώνοντας έτσι τους φιλελεύθερους διανοούμενους.

Το 1911 στο νέο σύνταγμα ενσωματώνονται άρθρα που αφορούν τη μορφή της εθνικής γλώσσας καθώς επίσης και ότι, η στοιχειώδης εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν από το κράτος και είναι για όλους υποχρεωτική.

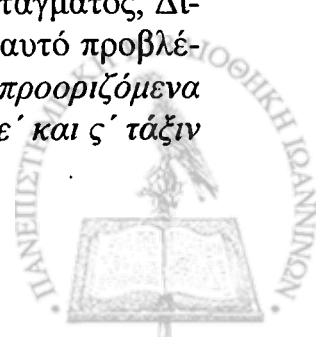
Το 1913 από την προσπάθεια για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έμεινε τελικά μόνο το πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου.

Η οριοθέτηση των σκοπών του Εκπαιδευτικού Ομίλου παράλληλα με το σαφή διαχωρισμό, με βάση το γλωσσικό ζήτημα, των δυο ομάδων σε συντηρητικούς (Φιλοσοφική Σχολή) και προοδευτικούς (Εκπαιδευτικός Όμιλος).

Το γλωσσο-εκπαιδευτικό ζήτημα έχει αποκτήσει ευρύτερα κοινωνικό χαρακτήρα. Οι δυο αντίπαλες ομάδες έχουν σαφείς κοινωνικοπολιτικούς δεσμούς. Ο Δημήτρης Γληνός, ήδη από το 1915, συνδέεται με την βενιζελική παράταξη, αντιμετωπίζοντας αρκετές περιπέτειες για την επιλογή του αυτή. Ο σχηματισμός της Κυβέρνησης Βενιζέλου στη Θεσσαλονίκη τον βρίσκει σύμβουλο για τα εκπαιδευτικά θέματα και θα είναι αυτός ο οποίος στην ουσία θα εισηγηθεί τις αλλαγές της περιόδου 1917-1920 στηριζόμενος στις ιδέες του Εκπαιδευτικού Ομίλου.

Τα νομοθετικά κείμενα

Η προσωρινή κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου, προσπαθώντας να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό ζήτημα, προχωρεί στη δημοσίευση ενός προσωρινού διατάγματος, Διάταγμα 2585/11 Μαΐου 1917 - "Περί διδακτικών βιβλίων". Το διάταγμα αυτό προβλέπει ότι "[...]Τα διά τας τέσσαρας πρώτας τάξεις των δημοτικών σχολείων προοριζόμενα αναγνωστικά, ως και τα βιβλία των αριθμητικών ασκήσεων δια την γ', δ', ε' και ζ' τάξιν



των αυτών σχολείων, οφείλουν να είναι γεγραμμένα εις την κοινήν ομιλουμένην (δημοτικήν) γλώσσαν, απηλλαγμένην παντός αρχαϊσμού ή ιδιωτισμού.[...]" (Δημαράς 1984: 121). Είναι η πρώτη φορά στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης που η δημοτική γλώσσα εισάγεται στα βιβλία του δημοτικού σχολείου.

Το διάταγμα αυτό επικυρώνεται με Β.Δ.²⁵⁵, όταν η προσωρινή κυβέρνηση Βενιζέλου κατεβαίνει στην Αθήνα.

Αργότερα το ίδιο διάταγμα με μικρές μόνο τροποποιήσεις γίνεται ο νόμος 827/1917²⁵⁶.

Τις οριστικές ρυθμίσεις για το θέμα των σχολικών βιβλίων την περίοδο 1917-1920, τις εντοπίζουμε στο κείμενο του νόμου 1332/1918²⁵⁷, ο οποίος τροποποιεί το νόμο 827. Οι νέες ρυθμίσεις που προβλέπονται είναι οι εξής:

- Στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου γίνεται χρήση μόνο του αναγνωστικού, ενώ στις άλλες δύο είναι δυνατή η χρήση και βοηθητικών βιβλίων.
- Στις τρεις κατώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου τα αναγνωστικά πρέπει να είναι γραμμένα στη δημοτική γλώσσα (κοινή ομιλούμενη γλώσσα). Εκφράζεται επίσης η πρόθεση να εισαχθεί βαθμιαία η δημοτική και στις τρεις ανώτερες τάξεις.
- Για ορισμένες περιοχές του κράτους ή για ειδικές κατηγορίες σχολείων παρέχεται, ειδικά, η δυνατότητα έγκρισης σχολικών βιβλίων.
- Το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο μπορεί να εκδίδει μόνο γενικές υποδείξεις για την σύνταξη των σχολικών βιβλίων και όχι καθορισμένο διάγραμμα για την συγγραφή.
- Η υποβολή και η έγκριση μπορεί να γίνει σε οποιαδήποτε χρόνο και μπορεί να εγκριθεί απεριόριστος αριθμός σχολικών βιβλίων.
- Το υπουργείο μπορεί να αναθέσει την συγγραφή σχολικών βιβλίων σε συγκεκριμένη επιτροπή. Τα βιβλία αυτά περιέρχονται στην κυριότητα του δημοσίου.
- Για να εγκριθεί ένα σχολικό βιβλίο οφείλει να συμφωνεί με ορισμένους γενικούς όρους όπως: α) να μην προσβάλλει τη θρησκεία, την πατρίδα, τον πολιτισμό και τα χρηστά ήθη, β) να συμφωνεί με τα πορίσματα των επιστημών και να συμβαδίζει με τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα. Η αλλαγή των προγραμμάτων και η τυχόν διαφοροποίηση ενός σχολικού βιβλίου με αυτά, μπορεί να αποτελέσει αιτία ικανή για την άρση της έγκρισης για τη χρήση του συγκεκριμένου σχολικού βιβλίου.

Οι καινοτομίες του νόμου 1332 είναι σημαντικές. Για πρώτη φορά, εισάγεται η δημοτική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο. Συνδέεται επίσης το σχολικό βιβλίο με το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα σε βαθμό που μπορεί η διαφοροποίησή του να αναστείλει την έγκριση του βιβλίου.

Εκτός από τις καινοτομίες, υπάρχουν επίσης, διατάξεις οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί και στο παρελθόν. Έτσι επαναφέρει ο νόμος 1332 τον απεριόριστο αριθμό σχολικών βιβλίων καθώς και την υποβολή προς έγκριση σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή

255. Το Β.Δ. δημοσιεύεται 11 Ιουλίου 1917, ΦΕΚ 138.

256. Ν. 827 ΦΕΚ 188/5-9-1917

257. Ν. 1332 ΦΕΚ 89/27-5-1918



μή κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι διατάξεις αυτές όμως έρχονται ως αναγκαιότητα, με στόχο να καλύψουν άμεσα το κενό που υπάρχει από κατάλληλα σχολικά βιβλία γραμμένα στη δημοτική γλώσσα. Με τις διατάξεις αυτές θα ήταν δυνατό να παραχθούν και να εγκριθούν βιβλία στη δημοτική γλώσσα, ώστε να χρησιμοποιηθούν το συντομότερο δυνατό.

Οι συντελεστές και το έργο τους

Ο νόμος 1332 αποτελεί δικαίωση και έκφραση των αρχών και του προγράμματος του Εκπαιδευτικού Ομίλου, από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Στο υπουργείο εργάζονται και συντονίζουν τις προσπάθειες για εφαρμογή της νέας πολιτικής, τα τρία ηγετικά στελέχη του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο Δημήτρης Γληνός, ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης. Ο Δημήτρης Γληνός υπηρετεί ως Γενικός Γραμματέας του υπουργείου. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης καταλαμβάνουν τις δυο θέσεις των Ανωτέρων Εποπτών της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως.

Το υπουργείο οργανώνει επιμορφωτικά μαθήματα (διαλέξεις, κλπ) για επιθεωρητές και δασκάλους, με στόχο την εξήγηση, κατανόηση και μύηση αυτών στη μεταρρύθμιση. Το πρώτο από τα μαθήματα των Ανωτέρων Εποπτών που οργανώθηκαν για τους δασκάλους των Αθηνών, έγινε από τον Αλέξανδρο Δελμούζο στις 28 Φεβρουαρίου 1918 (Δημαράς 1984: 121).

Οι Αλέξανδρος Δελμούζος και Μανόλης Τριανταφυλλίδης συμμετέχουν επίσης ενεργά στην επιτροπή για την σύνταξη των σχολικών βιβλίων²⁵⁸, η οποία το Μάρτιο του 1918 εκδίδει τις γενικές οδηγίες για τη σύνταξη των νέων σχολικών βιβλίων (Δημαράς 1997: 90).

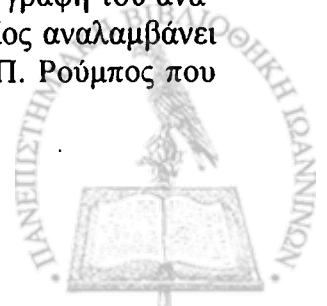
Καρπός της όλης προσπάθειας υπήρξε η παραγωγή 13 σχολικών βιβλίων, τα οποία πήραν και την έγκριση για χρήση στα δημοτικά σχολεία. Από αυτά τα δύο, "Τα Ψηλά Βουνά" και το "Αλφαβητάρι" α' μέρος ή όπως έγινε πιο γνωστό "Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο", αποτελούν έργο της Συντακτικής Επιτροπής²⁵⁹.

Τα υπόλοιπα σχολικά βιβλία της περιόδου είναι (Λέφας 1942: 349):

- "Αλφαβητάριο", α' και β' μέρος, του Ε' Παπαμιχαήλ
- "Αλφαβητάριο", β' μέρος, του Ι. Συκώκη
- "Οι τρεις φίλοι", αναγνωστικό Β' δημοτικού, της Γ. Καζαντζάκη
- "Αναγνωστικό", Β' δημοτικού, του Α. Κουρτίδη

258. Η επιτροπή αυτή ορίζεται με το Β.Δ. της 13 Φεβρουαρίου 1918 και μέλη της είναι οι : Δ. Λάμπας, Α. Τραυλαντώνης, Ζαχ. Παπαντωνίου, Αλ. Δελμούζος, Μ. Τριανταφυλλίδης και Δ. Ανδρεάδης. Ο Δ. Λάμπας και ο Α. Τραυλαντώνης αντικαταστάθηκαν στην επιτροπή από τους Π. Νιρβάνα και Γ. Ξενόπουλο, μετά την δημοσίευση του νόμου 1332, ο οποίος δεν επέτρεπε στα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου να συμμετέχουν και στην επιτροπή.

259. Η σύνθεση της επιτροπής διαφέρει κατά την συγγραφή αυτών των δύο αναγνωστικών. Δεν συμμετέχει ο Γ. Ξενόπουλος ο οποίος έχει επιφορτισθεί να συνδράμει στην συγγραφή του αναγνωστικού της Δ' τάξης. Στην επιτροπή συμμετέχει τώρα ο Κ. Μαλέας ο οποίος αναλαμβάνει την εικονογράφηση του αναγνωστικού "Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο" και ο Π. Ρούμπος που κάνει την εικονογράφηση στο αναγνωστικό "Τα Ψηλά Βουνά".



- "Πέτρος Λάρας", αναγνωστικό Β΄ τάξεως, του Ε. Παπαμιχαήλ
- "Αναγνωστικό", Γ΄ τάξεως, των Α. Καρκαβίτσα και Ε. Παπαμιχαήλ
- "Οδύσσεια", αναγνωστικό Γ΄ τάξεως, των Α. Κουρτίδη, Γ. Κονιδάρη και Γ. Καλαμαρά
- "Η πατρίδα μας", αναγνωστικό Δ΄ τάξεως, των Α. Καρκαβίτσα και Ε. Παπαμιχαήλ
- "Στα παλιά τα χρόνια", αναγνωστικό Δ΄ τάξεως, των Α. Κουρτίδη και Γ. Κονιδάρη
- "Διγενής Ακρίτας", αναγνωστικό Ε΄ δημοτικού Α. Καρκαβίτσα και Ε. Παπαμιχαήλ

Κριτική από φίλους και αντιπάλους

Η αλλαγή της γλώσσας των σχολικών βιβλίων έδωσε την αφορμή για έντονη κριτική και προβληματισμό. Στο επίκεντρο της κριτικής βρέθηκαν τα σχολικά βιβλία που έχουν εκδοθεί την περίοδο 1917-1920. Ο προβληματισμός και η σύγκρουση μεταξύ φιλελεύθερων και συντηρητικών διευρύνονται και σε άλλα θέματα που αφορούν τα σχολικά βιβλία, όπως το περιεχόμενο, την ιδεολογία, τις αξίες και τα πρότυπα που προσφέρονται προς μίμηση (Καψάλης, Χαραλάμπους 1995: 57).

Οι οπαδοί της συντηρητικής πολιτικής υποστηρίζουν, ότι η νέα γλώσσα των σχολικών βιβλίων είναι ιδιοματική, ότι παρέχουν αρνητικά πρότυπα και ότι κατευθύνουν τους μαθητές προς την ιδεολογία της ρωσικής επανάστασης, υποσκάπτοντας τις κυρίαρχες αξίες της ελληνικής κοινωνίας (Καψάλης, Χαραλάμπους 1995: 57).

Το 1920, ο Γ. Χατζιδάκις, καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής και υπέρμαχος της καθαρεύουσας, στο έργο του "Γενηθήτω Φως - Ο Μαλλιαρισμός εις τα Δημοτικά Σχολεία", επικρίνοντας την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στα σχολεία γράφει "[...] διότι και κατά προφανή παράβασιν του νόμου εισήγαγον αντί της κοινής λαλουμένης την ιδιότευκτον αυτών δημοτικήν, και διότι πάση δυνάμει καταπολεμούν την επίσημον ημών γλώσσαν, την καθαρεύουσαν.[...]"

[Στο αναγνωστικό *Τα ψηλά Βουνά*] περί των μεγάλων ιδανικών, της πατρίδος, της θρησκείας, ουδείς γίνεται λόγος. Και ου μόνο τούτον, αλλά και δια της όλης παραστάσεως φαίνεται ως να θέλουν οι κ.κ. επόπται ν' αποτρέψουν τα παιδιά από τούτων" (Δημαράς 1984: 127-128).

Η κριτική όμως ασκήθηκε και από τους οπαδούς της δημοτικής γλώσσας. Η Πηνελόπη Δέλτα στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, στη μελέτη της "Τα καινούργια αναγνωστικά μας", ασκεί κριτική στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων υποστηρίζοντας ότι σε πολλές περιπτώσεις το βρίσκει "χυδαίον κατά τε την φρασεολογίαν και την σκέψιν. Αι έννοιαι της θρησκείας, της πατρίδος και της οικογενείας καλλιεργούνται κατά τον πλέον συμβατικόν τρόπον[...]. Οι χαρακτήρες των προσώπων, τα οποία τίθενται ως πρότυπα προς μίμησην εις τους μαθητές, είναι ποταποί, κατωτέρου ψυχικού και διανοητικού επιπέδου" (Λέφας 1942: 350).

Η Γαλ. Καζαντζάκη ασκεί, επίσης, κριτική για το αναγνωστικό "Τα Ψηλά Βουνά" γράφοντας "Απ' όλο το βιβλίο του κράτους έχει αδυσώπητα και συστηματικά παραλει-



φθεί η έννοια της πατρίδας και η έννοια τη θρησκείας" (Καψάλης, Χαραλάμπους 1995: 59).

Απάντηση στους επικριτές δίνει ο Αλέξανδρος Δελμούζος μέσα από τις σελίδες του δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1919. Στο άρθρο του με τίτλο "Η αντίδραση" γράφει μεταξύ άλλων: *"Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ως προς το ζήτημα της θρησκείας και της πατρίδας μπορούσε να σηκώσει αντίδραση μόνο σε κύκλο καθαρά επαναστατικό. Γιατί σ' αυτά τα ζητήματα ακολούθησε πιστά την νεοελληνική παράδοση, και μόνο την πατριδοκαπηλία και την θρησκευοκαπηλεία, όπως και την καπηλεία κάθε συναισθήματος τη χτύπησε και την χτυπά κατακέφαλα. Τέτοια όμως στοιχεία επαναστατικά στον τόπο μας δεν υπάρχουν και αν υπάρχουν δεν κινήθηκαν καθόλου"* (Καψάλης, Χαραλάμπους 1995: 59).

Η ανατροπή

Η πολιτική αλλαγή που έγινε στην Ελλάδα το Νοέμβριο του 1920 - αποτυχία του Ελ. Βενιζέλου στις εθνικές εκλογές - οδήγησε στη σύσταση της ειδικής επιτροπής²⁶⁰ για την εξέταση της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. Η κριτική που ασκεί η επιτροπή αναφέρεται σε τέσσερα κυρίως σημεία: στη γλώσσα, το περιεχόμενο, τα προσφερόμενα πρότυπα προς μίμηση και την ιδεολογία που εκφράζεται μέσα από τα σχολικά βιβλία.

Η επιτροπή προτείνει *"Να κηρυχθώσι αυτοδικαίως άκυροι ως αντισυνταγματικοί, οι νόμοι, καθ' ους εγένετο η αλλαγή της γλώσσης των αναγνωστικών βιβλίων της δημοτικής εκπαίδευσως[...]. Να εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων και καώσι τα συμφώνως τους νόμους εκείνους συνταχθέντα και σήμερα εν χρήσει υπάρχοντα αναγνωστικά βιβλία[...]"* (Δημαράς 1984: 130). Τον Ιούλιο του 1921, η Βουλή συζητά τα πορίσματα και τις προτάσεις της επιτροπής και ψηφίζει τον νόμο 2678/1921²⁶¹ με τον οποίο επαναφέρονται στην δημοτική εκπαίδευση τα ισχύοντα προ του 1917 σχολικά βιβλία.

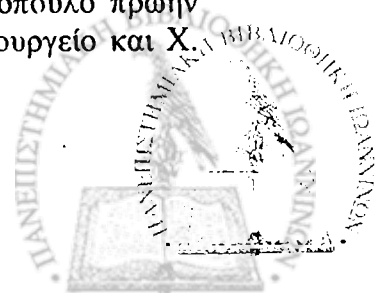
Απάντηση στην κριτική της επιτροπής για την εξέταση της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο δίνει ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης με το έργο του "Πρίν καούν..", όπου μεταξύ όλων των άλλων σηματοδοτεί το ξεκίνημα μιας νέας προσπάθειας γράφοντας *"Η βαθύτερη συνείδηση μιας αλήθειας που μας φώτισε, μας επιβάλλει βαθύτερες υποχρεώσεις.[...]"*.

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1917-1920 η οποία εκφράστηκε μέσα από τις αλλαγές στα σχολικά βιβλία κατέδειξε τον πολυσήμαντο ρόλο και τη σημασία του σχολικού βιβλίου για την εκπαίδευση της νέας γενιάς. Την αναγνώριση αυτής της σημασίας τη συναντούμε ακόμη και στα κείμενα του Γ. Χατζιδάκι, πολέμιου της με-

260. Η επιτροπή αποτελείται από τους Σ. Σακελαρόπουλο Γενικό Γραμματέα του υπουργείου, Α. Σκιά και Ν. Εξαρχόπουλο καθηγητές της Φιλοσοφικής σχολής, Θ. Μιχαλόπουλο πρώην Δ/ντή διδασκαλείου, Ι. Μεγαρέα τμηματάρχη δημοτικής εκπαίδευσως στο υπουργείο και Χ. Οικονόμου εκπαιδευτικό σύμβουλο.

261. Ν 2678 ΦΕΚ 147/19-8-1921



Τα στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών

*Παναγιώτης Καλικαντής - Αναστασία Μαρτίκα,
Μεταπτυχιακοί Φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Φλώρινας του Α.Π.Θ.*

Το σχολείο, πέρα από το ρόλο του φορέα μετάδοσης ακαδημαϊκών γνώσεων, λειτουργεί και ως κοινωνικός οργανισμός, καθώς προσφέρει στους μαθητές πληροφορίες για τις κοινωνικές αντιλήψεις, νόρμες και απόψεις, λειτουργεί δηλαδή και ως κοινωνικοποιητικός φορέας.

Στα πλαίσια αυτής της κοινωνικοποιητικής του λειτουργίας και κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, οι μαθητές προσλαμβάνουν πληροφορίες σχετικές με το ρόλο του φύλου, καθώς και με τις στάσεις της κοινωνίας αναφορικά με το ρόλο αυτό.

Ειδικότερα μέσα στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου υποθάλπονται στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων με συνέπεια να υιοθετούνται αυτά από τους μαθητές ως μορφές συμπεριφοράς. Το γεγονός αυτό συντελεί στην αναπαραγωγή και διαιώνιση αυτών των κοινωνικών αντιλήψεων.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να εντοπίσει τις διαστάσεις του φαινομένου και τις συγκεκριμένες μορφές με τις οποίες εμφανίζεται στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών.

Ο όρος «στερεότυπα» ίσως ξενίζει όσον αφορά το μάθημα των Μαθηματικών, επειδή αυτό ασχολείται κατά βάση με αριθμούς και όχι με κείμενα, όπου διαφαίνονται οι διάφορες κοινωνικές αντιλήψεις.

Ωστόσο, στερεότυπα σχετικά με το ρόλο των δύο φύλων μπορεί κανείς να εντοπίσει σε πολλά σημεία των συγκεκριμένων εγχειριδίων, όπως στις εικόνες, στα προβλήματα – ασκήσεις κ.α. Αυτό προκύπτει από σχετική επισκόπηση που πραγματοποιήσαμε στα παραπάνω εγχειρίδια.

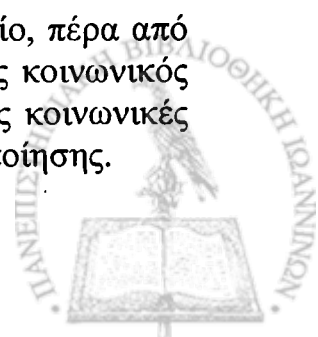
1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται έντονη συζήτηση σχετικά με τα στερεότυπα που υιοθετεί και στηρίζει η κοινωνία, ιδιαίτερα όσον αφορά στους ρόλους των δύο φύλων.

Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο και σημαντικότερο ίσως παράγοντα διαμόρφωσης στερεοτυπικών αντιλήψεων. Επομένως το παιδί πριν από την είσοδό του στο σχολείο, έχει αποκτήσει σαφή άποψη του ρόλου των φύλων και των χαρακτηριστικών που τον συνοδεύουν.

Έτσι, τα παιδιά επικεντρώνουν την προσοχή τους σε πρόσωπα του ίδιου φύλου και ανακαλύπτουν και μιμούνται τη συμπεριφορά αυτών των προτύπων σε μεγαλύτερο βαθμό από τα πρότυπα του άλλου φύλου. Επιπλέον, τα παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερη ευαισθησία ως προς το αν οι δραστηριότητες του προτύπου είναι ταιριαστές ή όχι προς το φύλο στο οποίο ανήκει το πρότυπο.

Κοινός τόπος στη νεότερη βιβλιογραφία είναι η άποψη ότι το σχολείο, πέρα από την υποχρέωσή του να διδάσκει ακαδημαϊκές γνώσεις, λειτουργεί και ως κοινωνικός οργανισμός εφόσον μεταδίδει στους μαθητές πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές αντιλήψεις, νόρμες και απόψεις, λειτουργεί δηλαδή ως φορέας κοινωνικοποίησης.



Μέσα λοιπόν, από την κοινωνικοποιητική του λειτουργία το σχολείο και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές προσλαμβάνουν από το σχολείο και πολλές πληροφορίες που έχουν σχέση με το ρόλο του φύλου τους, όπως επίσης και με τις μορφές συμπεριφοράς και τις προσδοκίες του περιβάλλοντος που συνδέονται με το ρόλο αυτό. Επίσης, αρκετοί είναι εκείνοι οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι μέσα απ' το λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» του σχολείου (Hidden Curriculum) υποθάλπονται στερεότυπα για τους ρόλους των δυο φύλων. Εκτός από τα παραπάνω, η Deem υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών ακόμη και σήμερα στηρίζεται στο σεξισμό και στα στερεότυπα, τονίζοντας μάλιστα ότι ο σεξισμός αυτός θίγει και τα δύο φύλα. Γράφει: «Ο σεξισμός και τα στερεότυπα, γίνονται φανερά στο αναλυτικό πρόγραμμα, στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τους δασκάλους τους, στα σχολικά βιβλία... και σε πολλές άλλες πλευρές της εκπαίδευσης».

Το σχολείο συνεχίζει και ενισχύει τέτοιες αντιλήψεις και μορφές συμπεριφοράς με διάφορους τρόπους, όπως μέσω των σχολικών εγχειριδίων. Η ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων έχει αποκαλύψει ότι και μέσα από αυτά προβάλλονται στερεοτυπικά πρότυπα ρόλων και συμπεριφορές των φύλων.

Τα διδακτικά βιβλία των μαθηματικών, ανεξάρτητα από το αναλυτικό πρόγραμμα που τα συνοδεύει, την ποιότητά τους και τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται, έχουν γνωστά χαρακτηριστικά: διατύπωση κανόνων, μαθηματικές σχέσεις, εφαρμογές, προβλήματα για λύση. Στις λίγες ή πολλές γραμμές των κειμένων, στην εκτενή ή περιορισμένη εικονογράφηση, όλα προβλέπονται αρμονικά, ισορροπημένα και ουδέτερα. Άλλωστε, η διδασκαλία των Μαθηματικών δεν φαίνεται να είναι ένας προνομιακός τοπος αναπαραγωγής στερεοτύπων σχετικά με τα δύο φύλα και τους ρόλους που τα συνοδεύουν. Συνήθως, τα σχολικά βιβλία για τα οποία διατυπώνονται ερωτήματα σχετικά με την αντιμετώπιση των δύο φύλων, είναι κυρίως τα αναγνωστικά βιβλία, αφού σε αυτά υπάρχουν αναφορές στην κοινωνική ζωή, στην καθημερινή διαβίωση, τα οποία προσφέρονται για την ανίχνευση των ρόλων που σχετίζονται με τα δύο φύλα (Παντίσκα, Παπαπάνου, Ραβάνης, 1997:331).

Οι περισσότερες έρευνες λοιπόν, έχουν ασχοληθεί κυρίως με τα αναγνωστικά βιβλία (Φραγκουδάκη, 1979, Γεωργίου-Νίλσεν, 1980, Ανθογαλίδου, 1989, Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 1987, Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 1994, Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 1994, Κανταρτζή, 1991) και κάποιες με τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας (Αθανασιάδου-Πετρίδου, 1997) και των Φυσικών Επιστημών (Παντίσκα, Παπαπάνου, Ραβάνης, 1997). Όλες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τόσο στα παλαιά όσο και στα νέα σχολικά εγχειρίδια δεν έχει λυθεί ικανοποιητικά το πρόβλημα της ισότιμης παρουσίας των δύο φύλων.

2. Έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω συμπεράσματα και λόγω της έλλειψης επαρκών στοιχείων σχετικά με τα Μαθηματικά, αποφασίσαμε να διερευνήσουμε την παρουσία των δύο φύλων στα εγχειρίδια του συγκεκριμένου μαθήματος. Σήμερα θα αναφερθούμε ενδεικτικά στα εγχειρίδια των Μαθηματικών της Ε' και Στ' τάξης.



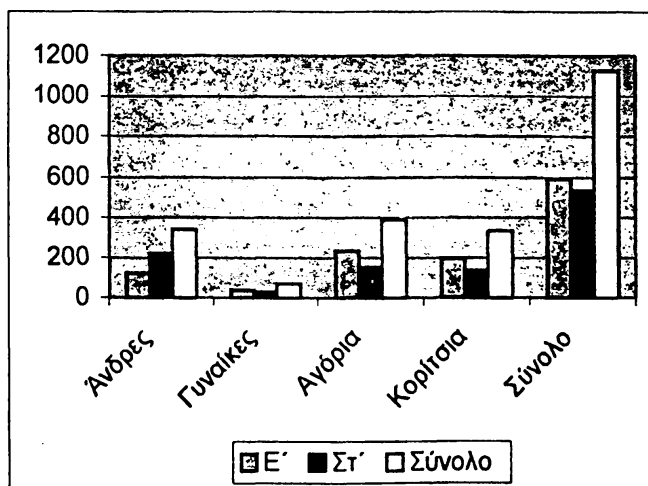
Η έρευνα μας επικεντρώθηκε στις εξής κατευθύνσεις:

- Στο συνολικό αριθμό προσώπων που εμφανίζονται στα κείμενα των βιβλίων
 - Στο συνολικό αριθμό προσώπων που εμφανίζονται στις εικόνες των βιβλίων
 - Στη συχνότητα αναφορά σε πρόσωπα της οικογένειας
 - Στα επαγγέλματα που αναφέρονται στα συγκεκριμένα εγχειρίδια
- Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Συνολικός αριθμός προσώπων που εμφανίζονται στα εγχειρίδια των Μαθηματικών της Ε' και Στ' τάξης

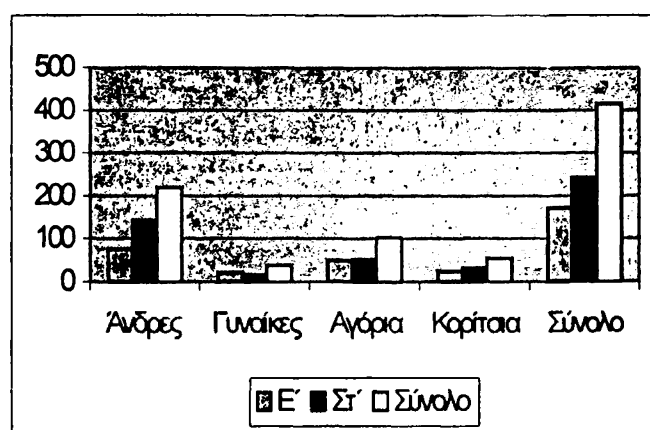
Τάξεις	Ε'	Στ'	Σύνολο
Άνδρες	122	217	339
%	20,6	40,4	
Γυναίκες	39	30	69
%	6,6	5,6	
Αγόρια	234	152	386
%	39,6	28,4	
Κορίτσια	196	137	333
%	33,2	25,6	
Σύνολο	591	536	1127



Στον πρώτο πίνακα γίνεται εμφανής η ποσοτική υπεροχή του ανδρικού φύλου σε σχέση με το γυναικείο. Συγκεκριμένα, σε σύνολο 1127 προσώπων, οι άνδρες είναι 339, δηλαδή 30% ενώ οι γυναίκες είναι 69 και συγκεντρώνουν ποσοστό 6,1%. Τα αγόρια είναι 386, δηλαδή 34,2% και τα κορίτσια 333, δηλαδή 29,5%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
Συνολικός αριθμός προσώπων που παρουσιάζονται στα κείμενα

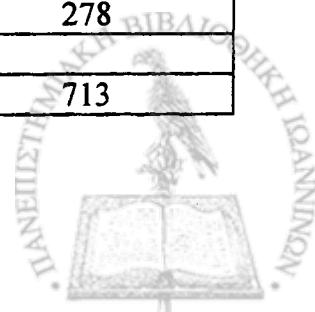
Τάξεις	Ε΄	Στ΄	Σύνολο
Άνδρες	76	143	219
%	44,4	58,8	
Γυναίκες	21	17	38
%	12,3	7	
Αγόρια	50	52	102
%	29,3	21,4	
Κορίτσια	24	31	55
%	14	12,8	
Σύνολο	171	243	414

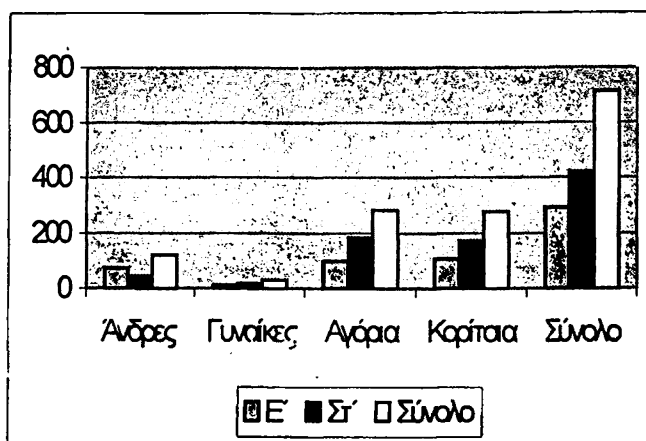


Αναλυτικότερα, ο συνολικός αριθμός προσώπων που εμφανίζονται στα κείμενα, όπως στα προβλήματα, στους κανόνες κτλ., είναι 414. Από αυτά οι άνδρες είναι 219, δηλαδή 52,9%, οι γυναίκες είναι 38, δηλαδή 9,2%, τα αγόρια είναι 102, δηλαδή 24,6% και τα κορίτσια είναι 55, δηλαδή 13,3%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Συνολικός αριθμός προσώπων που παρουσιάζονται στις εικόνες

Τάξεις	Ε΄	Στ΄	Σύνολο
Άνδρες	74	46	120
%	25,3	10,9	
Γυναίκες	13	18	31
%	4,4	4,3	
Αγόρια	100	184	284
%	34,1	43,8	
Κορίτσια	106	172	278
%	36,2	41	
Σύνολο	293	420	713



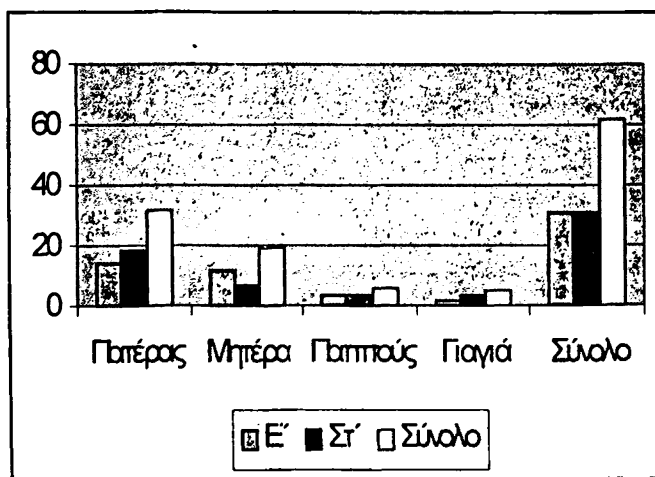


Επίσης, ο συνολικός αριθμός προσώπων που εμφανίζονται στις εικόνες των βιβλίων είναι 713. Από αυτά οι άνδρες είναι 120, δηλαδή 16,9%, οι γυναίκες 31, δηλαδή 4,3%, τα αγόρια 284, δηλαδή 39,8% και τα κορίτσια 278, δηλαδή 39%.

Επομένως, η αναλογία ανδρών - γυναικών που προκύπτει συνολικά από την εξέταση των κειμένων και των εικόνων των βιβλίων, ανέρχεται σε 5 άνδρες προς 1 γυναίκα. Ειδικότερα, η αναλογία στην Ε' τάξη είναι 3 άνδρες προς 1 γυναίκα ενώ στην Στ' είναι 7 άνδρες προς 1 γυναίκα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
Συχνότητα αναφοράς σε πρόσωπα της οικογένειας

Τάξεις	Ε'	Στ'	Σύνολο
Πατέρας	14	18	32
Μητέρα	12	7	19
Παππούς	3	3	6
Γιαγιά	2	3	5
Σύνολο	31	31	62



Σχετικά, με τη συχνότητα αναφοράς σε πρόσωπα της οικογένειας μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

Στο πρόσωπο του πατέρα γίνονται 32 αναφορές και στο πρόσωπο της μητέρας 19. Το πρόσωπο του παππού εμφανίζεται 6 φορές και το πρόσωπο της γιαγιάς 5 φορές. Από αυτά τα ποσοτικά στοιχεία δεν προκύπτει σημαντική διαφοροποίηση ως προς τη συχνότητα αναφοράς σε πρόσωπα της οικογένειας. Διερευνώντας όμως, τους ρόλους που συνοδεύουν αυτά τα πρόσωπα, μπορούμε να πούμε, ότι ο πατέρας παρουσιάζεται να ασχολείται με διάφορες δραστηριότητες έξω από το σπίτι, να ρυθμίζει τις υποθέσεις που αφορούν την οικογένεια, να είναι γενικά ο νοικοκύρης του σπιτιού και ο αρχηγός της οικογένειας. Από την άλλη πλευρά η μητέρα περιορίζεται στον παραδοσιακό της χώρο. Ασχολείται δηλαδή κυρίως με το νοικοκυριό και με τη φροντίδα του σπιτιού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Επαγγέλματα - ιδιότητες ανδρών και γυναικών

Μαθηματικά Ε' τάξης:

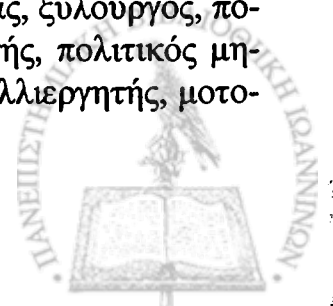
Ανδρικά: Χωρικός, ανθοπώλης, βοσκός, εργοδότης, στρατιώτης, κτηνοτρόφος, έμπορος, δάσκαλος, ιδιοκτήτης, σιδεράς, αθλητής, κηπουρός, γεωργός, υφασματοπώλης, εργάτης, παραγωγός, αρτοποιός, μανάβης, βιβλιοπώλης, παντοπώλης, υδραυλικός, καλλιεργητής, οινοπαραγωγός, μελισσοκόμος, ορειβάτης, χωρικός, κρεοπώλης, ψαράς, ταχυδρόμος, τεχνίτης, ηλεκτρολόγος, αμπελουργός, σχολικός σύμβουλος, γιατρός (34).



Γυναικεία: Ελαιοπαραγωγός, πελάτισσα, οδηγός λεωφορείου (3).

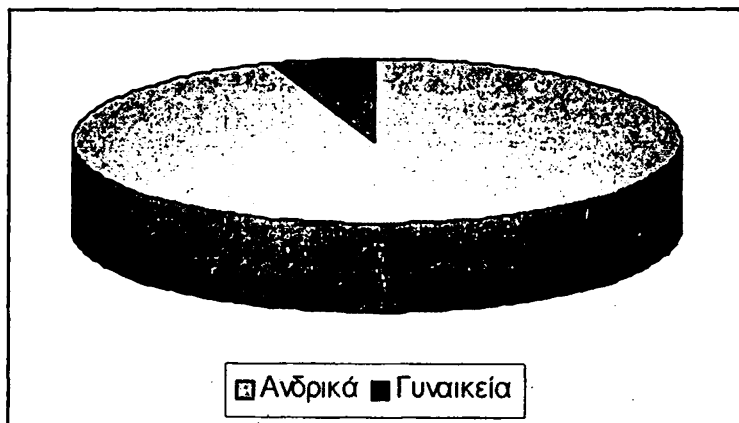
Μαθηματικά Στ' τάξης:

Ανδρικά: Ταξιθέτης, έμπορος, κηπουρός, χτίστης, διαχειριστής, γιατρός, μελισσοκόμος, ταμίας, γεωργός, κτηνοτρόφος, υπεύθυνος πωλήσεων καταστήματος, εργολάβος, εργάτης, τυροκόμος, φοιτητής, καταστηματάρχης, ιδιοκτήτης, δάσκαλος, οδηγός, πρόεδρος, προπονητής, κτηματίας, μετανάστης, σερβιτόρος, αρσιβαρίστας, ξυλουργός, ποδοσφαιριστής, αρχιτέκτονας, δήμαρχος, σιδεράς, παραγωγός, αθλητής, πολιτικός μηχανικός, ταχυδρόμος, αρτοποιός, αστροναύτης, ψαράς, βιοτέχνης, καλλιεργητής, μοτο-



σικλετιστής, πτηνοτρόφος, υπάλληλος, φούρναρης / αρτοποιός, βιβλιοπώλης, επιπλοποιός, αντιπρόσωπος, πελάτης, μανάβης, φρουτέμπορος, τεχνίτης (51).

Γυναικεία: βιβλιοθηκάριος, δακτυλογράφος, πελάτισσα (3).



Ένα άλλο στοιχείο, που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι τα επαγγέλματα και οι ιδιότητες των προσώπων που αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια της Ε΄ και Στ΄ τάξης.

Τα ανδρικά επαγγέλματα – ιδιότητες είναι συνολικά 85, δηλαδή 93,4% του συνόλου των επαγγελμάτων που αναφέρονται και τα γυναικεία είναι 6, δηλαδή συγκεντρώνουν ποσοστό 6,6%. Η συχνότητα αναφοράς ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων παρουσιάζει μια αναλογία 14 προς 1. Η παραπάνω αναλογία ενισχύει τη στερεοτυπική αντίληψη, ότι η γυναίκα προορίζεται για το σπίτι, παρά για εργασία έξω από αυτό.

Επιπλέον, τα επαγγέλματα – ιδιότητες που εμφανίζονται και χαρακτηρίζονται ως ανδρικά, δεν περιλαμβάνουν και επαγγέλματα, που παρουσιάστηκαν τα τελευταία χρόνια (π.χ. επαγγέλματα σχετικά με την Πληροφορική).

Σε αντίθεση με τα ανδρικά επαγγέλματα, τα γυναικεία είναι ελάχιστα και περιορίζονται στα εξής: ελαιοπαραγωγός, βιβλιοθηκάριος, δακτυλογράφος, οδηγός λεωφορείου. Εντύπωση μας προκαλεί το γεγονός, ότι αν και δεν αναφέρεται ποικιλία γυναικείων επαγγελμάτων, σε ένα πρόβλημα μια γυναίκα και μάλιστα μητέρα, είναι οδηγός λεωφορείου. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα γυναικεία επαγγέλματα και αποτελεί τη μοναδική περίπτωση μέσα στα εγχειρίδια των δύο τελευταίων τάξεων, όπου μια γυναίκα εμφανίζεται να ασκεί επάγγελμα που στερεοτυπικά θεωρείται ανδρικό.

Θεωρούμε σκόπιμο σε αυτό το σημείο, να παραθέσουμε ορισμένα παραδείγματα από τα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της Ε΄ και Στ΄ τάξης, που αναφέρονται στα επαγγέλματα-ιδιότητες και σχετίζονται με στερεοτυπικές αντιλήψεις:

- Ο μπάρμπα Μήτρος έχει στο μαντρί του 125 πρόβατα και οι τροφές που έχει γι' αυτά φτάνουν για 28 μέρες. Αν πουλήσει τα 25 πρόβατα, για πόσες μέρες θα φτάσουν τώρα οι τροφές; (τεύχος 1^ο, Ε΄ τάξη, σελ. 43).



- Μπορείτε να υπολογίσετε σε γραμμάρια το βάρος που σηκώνει ο αρσιβαρίστας; (τεύχος 1^ο, Ε' τάξη, σελ. 108).
- Ο κύριος Πέτρος ο μελισσοκόμος, από ένα δοχείο, που είχε μέσα 120 κιλά μέλι, γέμισε 50 μικρά δοχεία, που το καθένα χωρούσε $\frac{7}{8}$ του κιλού. Πόσα κιλά μέλι έμειναν στο δοχείο; (τεύχος 2^ο, Ε' τάξη, σελ. 43).
- Η μητέρα έφτιαξε γλυκό σε ένα ορθογώνιο ταψί. Οι διαστάσεις του ταψιού ήταν 60 εκ. και 4 δεκ. Έκοψε το γλυκό σε ορθογώνια κομμάτια με διαστάσεις 10 εκ. και 8 εκ. το καθένα. Πόσα κομμάτια ήταν το γλυκό; (τεύχος 2^ο, Ε' τάξη, σελ. 94).
- Ο Δήμαρχος μιας πόλης θέλει να κατασκευάσει στη μέση της πλατείας ένα κυκλικό σιντριβάνι με ακτίνα 5 μέτρα. Πόση έκταση της πλατείας θα χρησιμοποιηθεί για το σιντριβάνι αυτό; (τεύχος 1^ο, Στ' τάξη, σελ. 127).
- Ο σιδηράς έκοψε ένα φύλλο λαμαρίνας, που έχει μήκος 3,6 μέτρα και πλάτος 2,4 μέτρα σε ίσα κομμάτια με σχήμα ορθογωνίου τριγώνου. Κάθε τριγωνικό κομμάτι έχει βάση 0,6 μέτρα και ύψος 0,4 μέτρα. Πόσα τριγωνικά κομμάτια έκοψε; (τεύχος 1^ο, Στ' τάξη, σελ. 130).
- Ο φούρναρης για να φτιάξει φρυγανιές, ψήνει ψωμί για να του αφαιρέσει το νερό. Το ψωμί περιέχει 33% νερό. Πόσα κιλά φρυγανιές θα φτιάξει ο φούρναρης από 210 κιλά ψωμί; (τεύχος 2^ο, Στ' τάξη, σελ. 73).
- Ο πρόεδρος της κοινότητας για την κατασκευή του πατώματος του κοινοτικού γραφείου αγόρασε 60 σανίδες που η καθεμιά έχει μήκος 4 μέτρα, πλάτος 0,12 μέτρα και πάχος 0,02 μέτρα. Πόσα κυβικά μέτρα ξυλεία αγόρασε; (τεύχος 2^ο, Στ' τάξη, σελ. 122).

Τέλος, χρήσιμες είναι οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

Η αναλογία ανδρών – γυναικών στα εγχειρίδια των Μαθηματικών των δύο τελευταίων τάξεων, ανέρχεται σε 5 προς 1. Στην ίδια αναλογία έχουν καταλήξει και ανάλογες έρευνες σχετικά με τα αναγνωστικά βιβλία.

Εντούτοις, δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση ως προς τη παρουσία αγοριών και κοριτσιών.

Οι προσωπικότητες που εμφανίζονται στα συγκεκριμένα βιβλία είναι μόνο άνδρες, όπως για παράδειγμα ο Ερατοσθένης, ο Ηρόδοτος κτλ.

Η αναλογία ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων ανέρχεται σε 14 προς 1.

Επομένως, στα εγχειρίδια των Μαθηματικών της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, δεν έχει λυθεί ικανοποιητικά το πρόβλημα της ισότιμης παρουσίας των δύο φύλων και ως ένα βαθμό εξακολουθούν να συντηρούνται τα στερεότυπα που συνοδεύουν τον ρόλο τους.

Το παιδί που πάει στο δημοτικό σχολείο βρίσκεται μπροστά σε δυο κόσμους: στον κόσμο της καθημερινότητας και της προσωπικής εμπειρίας που βιώνει στο φανταστικό κόσμο των βιβλίων. Οι μορφές που προτείνονται μέσα στα βιβλία απορρίπτονται ή γίνονται αποδεκτές από τα παιδιά. Οι μορφές αυτές προτείνουν στα παιδιά μια ιδεολογία και ορισμένες απόψεις, τις οποίες μεταδίδουν στα παιδιά (Αναγνωστοπούλου, 1997). Η εκπαίδευση γενικά και το σχολείο ειδικότερα είναι ανάγκη να προσφέ-



ρει στα παιδιά εγχειρίδια απαλλαγμένα από στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδου, Χ. & Πετρίδου, Β. (1997).** Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας του Λυκείου. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επ.), Φύλο και σχολική πράξη, Βάνιας, Θεσσαλονίκη
- Ανθογαλίδου, Θ. (1989).** Η σχολική ιδεολογία σήμερα. Ο ηγεμονικός ρόλος των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 46
- Γεώργας, Δ. (1995).** Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Α' και Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980).** Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού, Κέδρος, Αθήνα
- Δεληγιάννη – Κουιμτζή, Β. (1994).** Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου». Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επ.), Εκπαίδευση και φύλο, Βάνιας, Θεσσαλονίκη
- Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. & Δεληγιάννη – Κουιμτζή, Β. (1994).** Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επ.), Εκπαίδευση και φύλο, Βάνιας, Θεσσαλονίκη
- Κακαβούλης, Α. (1995).** Σεξουαλική ανάπτυξη και αγωγή. Αθήνα
- Κανταρτζή, Ε. (1991).** Η εικόνα της γυναίκας: διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Παντίσκα, Π. & Παπαπάνου, Γ. & Ραβάνης, Κ. (1997).** Η διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επ.), Φύλο και σχολική πράξη, Βάνιας, Θεσσαλονίκη
- Προσκόλλη, Α. (1989).** Ιδεολογικό περιεχόμενο των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 50
- Φραγκουδάκη, Α. (1979).** Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, Θεμέλιο, Αθήνα



Τα ένθετα κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών

Παναγιώτης Καλικαντής - Αναστασία Μαρτίκα,

Μεταπτυχιακοί Φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Φλώρινας του Α.Π.Θ.

Πολλά μαθήματα, όπως Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Θρησκευτικά κ.ά., πλαισιώνουν την ύλη τους με κείμενα που έχουν επιλεγεί από διάφορες πηγές.

Αναμφίβολα, τα κείμενα αυτά έχουν μεγάλη μορφωτική και παιδευτική αξία διότι ο ρόλος τους είναι διττός: Από τη μια πλευρά φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με πηγές (λογοτεχνικά κείμενα, ιστορικές πηγές κ.ά.), από τις οποίες μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες και από την άλλη αποτελούν χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο για το δάσκαλο κατά τη διδακτική διαδικασία.

Όσον αφορά τα ένθετα κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών, παρατηρούμε τα εξής:

α) Σχεδόν κάθε διδακτική ενότητα περιλαμβάνει ένα ή περισσότερα – διασκευασμένα ή μη - που άλλοτε αποτελούν τον κορμό του μαθήματος και άλλοτε λειτουργούν ως συνοδευτικά.

β) Οι πηγές από τις οποίες προέρχονται είναι κυρίως η Αγία Γραφή, οι Πατέρες της Εκκλησίας, το Συναξάρι, λογοτεχνικά έργα (ποιήματα, εκκλησιαστικοί ύμνοι κ.ά.) και η καθημερινή λατρευτική ζωή.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην κατάταξη των ένθετων κειμένων, όσον αφορά στην προέλευσή τους από τις διάφορες πηγές και στη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται αυτές, στην εξέταση των κριτηρίων επιλογής αλλά και της χρησιμότητας των συγκεκριμένων κειμένων.

Η θρησκευτική παιδεία και αγωγή προφανώς αποτελεί ένα παγκόσμιο παιδαγωγικό φαινόμενο. Προσφέρεται άμεσα ή έμμεσα, φανερά ή κρυφά, συστηματικά ή περιστασιακά σε όλους γενικά τους μαθητές όλων των εποχών (Βαγιανός, 1989: 389).

Η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή στην Α/βάθμια Εκπαίδευση έχει σκοπό να μεταδώσει στα παιδιά βασικά στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής διδασκαλίας, παράδοσης και ζωής, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της θρησκευτικής τους συνείδησης και να υποβοηθήσει την προοδευτική τόνωση της σχέσης τους με το Θεό, ως Δημιουργό και Πατέρα. Ειδικότερα το μάθημα της Ο.Χ.Α. βοηθά τα παιδιά:

- Να εξοικειωθούν με βασικές έννοιες, παραστάσεις και σύμβολα της ορθόδοξης πίστης, της πνευματικής παράδοσης και ζωής του λαού μας, καθώς και με στοιχεία της εκκλησιαστικής γλώσσας.
- Να βιώσουν την πίστη, πρώτιστα, ως αγάπη προς το Θεό και τον άνθρωπο.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία και την επικαιρότητα που έχουν το μήνυμα του Ευαγγελίου, οι πνευματικές, ηθικές, και αισθητικές αξίες της Ορθοδοξίας, για την αρμονική ψυχοσωματική ανάπτυξή τους, τη σωστή σχέση με το φυσικό περιβάλλον και τη διανθρώπινη κοινωνία σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.



- Να εκτιμήσουν την ιδιότητά τους ως μέλη του σώματος του Χριστού και τη συμμετοχή τους στη λειτουργική και πρακτική ζωή της Εκκλησίας

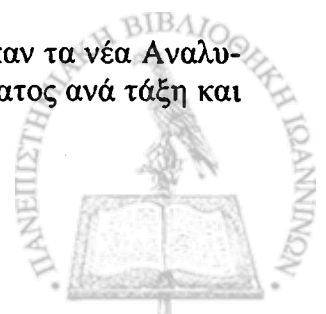
Κατά καιρούς γίνεται λόγος για την ανάγκη η ελληνική σχολική θρησκευτική αγωγή να επανεξετάσει τους σκοπούς της και εν μέρει το περιεχόμενό της. Η μετάδοση, δηλαδή, θρησκευτικής γνώσης δεν θεωρείται επαρκής, εάν δεν λαμβάνονται υπόψη οι ποικίλες διαστάσεις που συνθέτουν το θρησκευτικό φαινόμενο (βλ. σχ. Βαγιανός, 1989: 244, Περσελής, 1994: 121 κ.κ.).

Το πλήθος των μελετών για τη διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο, επιδεικνύει τη σημασία του, τόσο από θεολογική όσο και από παιδαγωγική πλευρά, καθώς επίσης και τις πιθανές δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με ορισμένους, κάποιες από αυτές τις δυσκολίες πηγάζουν από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει μεταβληθεί η εθνολογική και θρησκευτική σύσταση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, αλλά και από το γεγονός ότι σημαντικό μέρος της ύλης του μαθήματος δε δίνει ικανοποιητικές απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα των μαθητών γύρω από σύγχρονα θέματα και γεγονότα, κοινωνικής και πολιτιστικής ευαισθησίας, όπως η φτώχεια, ο πλούτος, η δικαιοσύνη, η αδικία, η φύση, η τεχνολογία, ο πόλεμος κ.λπ. Επιπλέον, ασκείται κριτική και όσον αφορά τα κείμενα που συνθέτουν τα νέα σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών²⁶³. Ο Ε. Περσελής (1997: 48-49) αναφέρει χαρακτηριστικά: "Η επιτυχημένη πάντως προσπάθεια των συντακτών των νέων Α.Π. να διατυπώσουν ευκρινώς τους στόχους κάθε επιμέρους διδακτικής ενότητας φαίνεται ότι δεν αντανακλάται ικανοποιητικά στα περισσότερα κείμενα, τα οποία συνθέτουν τα εν χρήσει διδακτικά εγχειρίδια της θρησκευτικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε πολλά δηλαδή κείμενα των διδακτικών εγχειριδίων διαφαίνεται μια τάση υπεραπλούστευσης ορισμένων θεμάτων που αναπτύσσονται. Άλλοτε πάλι τη θέση σημαντικότερων βιβλικών διηγήσεων παίρνουν αμφίβολης λογοτεχνικής αξίας αυτοσχέδιες ιστοριούλες. Επίσης σε πολλά κείμενα των διδακτικών εγχειριδίων διακρίνεται ένας ρομαντισμός και μια νοσταλγία ενός τύπου θρησκευτικότητας, ο οποίος αρμόζει περισσότερο σε ενήλικες χριστιανούς...".

Έτσι, τον τελευταίο καιρό όλο και περισσότερο αμφισβητείται ο ρόλος αλλά και η μορφή του θρησκευτικού μαθήματος. Αρκετοί είναι εκείνοι που προτείνουν να μετατραπεί το θρησκευτικό μάθημα σε μάθημα Θρησκευσιολογίας ή Ηθικής ή μάθημα Πολιτισμού (Καλαϊτζίδης, 2000: 69-83). Ο Ε. Περσελής (1994: 121 κ.κ.) γράφει: "... σε μια Ευρώπη χωρίς σύνορα, στην οποία ασφαλώς ανήκει και η Ελλάδα, θα ήταν μεγάλη παράλειψη ο αποκλεισμός από τα ελληνικά σχολεία της διδασκαλίας των άλλων χριστιανικών ομολογιών αλλά και των άλλων θρησκειών. Ο μέλλον Έλληνας πολίτης αλλά και πολίτης της ενωμένης Ευρώπης, οφείλει να είναι κατάλληλα ενημερωμένος για το τι και πως πιστεύουν πολλοί συμπολίτες του στην Ευρώπη χωρίς σύνορα, στην Ευρώπη των πολιτών. Την ενημέρωση αυτή οφείλει να τη λάβει στο σχολείο και μάλιστα

263. Ο Α. Νίκας (1993) αναλύει τους λόγους για τους οποίους δημιουργήθηκαν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, καθώς επίσης τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος ανά τάξη και ανά σχολικό εγχειρίδιο



μέσω της θρησκευτικής αγωγής. Οπωσδήποτε, όμως, σε μια τέτοια αγωγή την κεντρική και κυριαρχούσα θέση θα πρέπει να έχει η διδασκαλία της Ορθόδοξης ελληνικής θρησκείας και παράδοσης. Προκειμένου όμως το σχολείο ν' ανταποκριθεί σε μια τέτοια απαίτηση, είναι ανάγκη να πραγματοποιηθεί διεύρυνση του περιεχομένου της του περιεχομένου της σχολικής θρησκευτικής αγωγής. Εκτός δηλαδή από τη διδασκαλία του Ορθόδοξου χριστιανισμού και του χριστιανισμού γενικότερα, θα πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο και οι άλλες θρησκευτικές παραδόσεις...". Ο Χ. Βασιλόπουλος (1996: 124 κ.κ.) επισημαίνει: "Λαμβάνοντας υπόψη τη νέα κοινωνικό-πολιτιστική πραγματικότητα, τις τάσεις που επικρατούν στη σύγχρονη θεολογική σκέψη, τον οφειλόμενο σεβασμό προς την προσωπική αυτονομία του μαθητή και τις βασικές αρχές της φιλελεύθερης αγωγής, επιβάλλεται η σύγχρονη θρησκευτική αγωγή να έχει και ένα σαφή θρησκευσιολογικό προσανατολισμό". Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Κ. Δεληκωσταντής (1997: 25-34) κάνει μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση αυτού του ζητήματος: "Δεν πρέπει λοιπόν να εγκλωβιζόμαστε στην αδιέξοδη εναλλακτική πρόταση: Θρησκευσιολογία ή κλειστή μονοφωνική θρησκευτική αγωγή. Η μόνη λύση είναι ένα μάθημα των Θρησκευτικών με κεντρικό άξονα την πίστη, το ήθος και τον πολιτισμό της Ορθοδοξίας, το οποίο θεματοποιεί και το φαινόμενο "θρησκεία" και την ποικιλία των θρησκευτικών, προσφέρει στοιχεία για τις άλλες θρησκείες επιλεγμένα, υπεύθυνα και δοσμένα με παιδαγωγικώς ορθό τρόπο, αξιολογεί τις άλλες θρησκείες με βάση το Οικουμενικό πνεύμα της Ορθοδοξίας και τις ανθρωπιστικές παραδοχές και καλλιεργεί το πνεύμα του διαλόγου".

Ωστόσο, δεν είναι λίγοι εκείνοι που πιστεύουν ότι το θρησκευτικό μάθημα πρέπει να μετατραπεί σε προαιρετικό²⁶⁴, ενώ κάποιοι φτάνουν στο σημείο να υποστηρίζουν ακόμα και την πλήρη κατάργησή του, θεωρώντας ότι η διδασκαλία του χρειάζεται να γίνεται μόνο από την εκκλησία στην οποία ανήκει κάθε μαθητής.

Λόγω λοιπόν της έντονης συζήτησης σχετικά με την αλλαγή της μορφής του μαθήματος και συνακόλουθα της μορφής του σχολικού εγχειριδίου, αποφασίσαμε να μελετήσουμε τα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών, ειδικότερα τα ένθετα κείμενά τους.

Ένθετα κείμενα, όπως τα ορίζει η Διδακτική Μεθοδολογία, είναι τα κείμενα εκείνα, τα οποία παρατίθενται από τους συγγραφείς των διδακτικών βιβλίων κάθε μαθήματος, σε μορφή αποσπασμάτων που αντλούνται από πολλές και ποικίλες πηγές και τα οποία αποσκοπούν να συμπληρώσουν με το δικό τους φυσικό, αβίαστο και υποβλητικό τρόπο τα διάφορα κεφάλαια της ύλης του βιβλίου.

Πρέπει να τονισθεί ότι τα κείμενα αυτά οπωσδήποτε συμπληρώνουν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις των μαθητών, ενώ παράλληλα καλλιεργούν και προάγουν τη γλώσ-

264. Παρατηρείται ότι ορισμένες χώρες (όπως οι Η.Π.Α. και η Μ. Βρετανία), πολυεθνικές και συνεπώς πολυθρησκειακές, πιεζόμενες από κοινωνικές τους ταλαντώσεις αποστασιοποιήθηκαν από την άμεση, τη βιωματική σχέση τους με το Χριστιανισμό και υποβάθμισαν το θρησκευτικό μάθημα είτε εξαιρώντας το τελείως από τους κύκλους των μαθημάτων, είτε μετατρέποντάς το σε επιλεγόμενο και μη υποχρεωτικό μάθημα είτε αντικαθιστώντας το με το μάθημα της Θρησκευσιολογίας (βλ. σχ. Βαγιανός, 1996: 28 κ.κ.).



σα τους. Βέβαια δεν περιλαμβάνονται στο βιβλίο με σκοπό να υποκαταστήσουν το κυρίως κείμενο του μαθήματος, αλλά να το υποβοηθήσουν. Επίσης σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι οι μαθητές έρχονται παράλληλα σε επαφή με τις πηγές στις οποίες στηρίζονται οι ενότητες των μαθημάτων.

Συγκεκριμένα στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' τάξης με τίτλο "Η ζωή με το Χριστό" περιέχονται 32 ένθετα κείμενα από έργα των:

- Στρατηγού Μακρυγιάννη, Απομνημονεύματα, 3
- Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, Χωρίς Στεφάνι, άπαντα, 4
- Γεωργίου Αθάνα, Παιδικό, ποίημα, 4
- Λαϊκά, 5, 24, 49
- Ρένας Καρθαίου, από ανέκδοτη συλλογή, 8
- Θέτης Χωρτιάτη, από ανέκδοτη συλλογή, 11
- Πηνελόπης Δέλτα, Η ζωή του Χριστού, 23
- Γιώργη Κρόκου, από ανέκδοτη συλλογή, 23
- Καίτης Χιωτέλη, περιοδικό "Σύνоро", 24
- Δημητρίου Φερούση, Φιλοθέης Μπενιζέλου, Η Αθηνιώτισσα Κυρά, 38
- Φώτη Κόντογλου, Μυστικά Άνθη, 45, 49
- Ντίνας Χατζηνικολάου, Τα κυκλάμινα, 45
- Γιάννη Ρίτσου, άπαντα, β' τόμος, 47

Περιλαμβάνονται επίσης ύμνοι, απολυτικά, ψαλμοί, προσευχές, προφητείες, κάλαντα κ.ά.

Το εγχειρίδιο της Δ' τάξης με τίτλο "Ο δρόμος του Χριστού" περιέχει 52 ένθετα κείμενα από έργα των:

Μηναίον Ιουνίου, 9

- Κωστή Μπαστιά, Νέον Κυριακοδρόμιον, 11
- Λέοντος Τολστόι, Η ιστορία του μπαρμπα-Πανώφ, 13
- Άγγελου Σικελιανού, Λυρικός βίος, 14
- Τ. Αθανασιάδη, Τέσσερα παιδιά του αιώνα τους, 14
- Κωστή Παλαμά, Τα μάτια της ψυχής μου, 14
- Ιάκωβου Πολυλά, Άπαντα, 16
- Θεοκλή Κουγιάλη, Ανθολογία ποίησης για παιδιά, 17

Μηναίον Ιουνίου, 18, 20

- Ευχολόγιον, 23, 27
- Βιργκίλ Γκεοργκίου, Από την εικοστή πέμπτη ώρα στην αιωνιότητα, 26
- Ζαχαρία Παπαντωνίου, Τα ψηλά βουνά, 29
- Μέλπωσ Αξιώτη, Άπαντα
- Περιοδικό "Πάντα τα έθνη", 38
- Παρακλητική, 40
- Μηναίον Νοεμβρίου, 41
- Αρχιμανδρίτου Ιωάννου Αλεξίου, Ο φλογερός μαχητής, 43
- Μηναίον Φεβρουαρίου, 44



- Ευχολόγιον, 44
- Τριώδιον, 45
- Ρωμείκα τραγούδια, 46
- Νεοελληνικά αναγνώσματα, 46. Επίσης περιλαμβάνονται κάλαντα, ψαλμοί, προφητείες, ευχές, απολυτίκια, ύμνοι και παροιμίες, ενώ αρκετά ένθετα είναι της ομάδας συγγραφής.

Το εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης με τίτλο "Με το Χριστό στον αγώνα" περιέχει 32 ένθετα κείμενα από έργα των:

- Αρχιμ. Ειρηναίου, Αιτολοακαρνάνες άγιοι, 21
- Βασιλείου Πέντζα, Είπε Γέρων, 23, 24
- Σώτου Χονδρόπουλου, Ο άγιος του αιώνα μας (Όσιος Νεκτάριος Κεφαλάς), 25
- Σέλμα Λάγκερλέφ, Τα Χριστουγεννιάτικα Τριαντάφυλλα, 29
- Νίκος Κοντόπουλος, Η Αγία Σοφία, 32
- Γιώργου Διλιμπόη, Το Αγιομαρκάκι, 34
- Φώτη Κόντογλου, Ευλογημένο καταφύγιο, 39, 44, 46
- Φίοντορ Ντοστογιέφσκι, 40
- Αντώνη Σαμαράκη, Οι άγγελοι που πεθαίνουν, 43
- Φώτη Κόντογλου, Τ' Αϊβαλί η πατρίδα μου, 49
- Αποσπάσματα από ευαγγελικές περικοπές, απολυτίκια, ύμνους, κοντάκια, προσευχές, κάλαντα, ποιήματα κ.ά.

Το εγχειρίδιο της Στ΄ τάξης με τίτλο "Ο Χριστός είναι η αλήθεια" περιέχει 44 ένθετα κείμενα από έργα των:

- Φ. Κόντογλου, Μυστικά άνθη, 2
- Κ. Χιωτέλη, Κάθε μέρα, 4
- Μ. Μουντέ, Έρχου και ίδε, 5
- Φ. Ντοστογιέφσκι, Αδελφοί Καραμαζώφ, 18
- Ι. Πολέμη, Στην πίστη επάνω την ελπίδα, 27
- Δ. Αεράκη, Ο Ρωμιός και η Εκκλησιά του, 29
- Ζ. Παπαντωνίου, Το ευλογημένο καράβι, 30
- Ζ. Λορεντζάτου, Στου τιμονιού τ' αυλάκι, 38
- Π. Σκουζέ, Το χρονικό της σκλαβωμένης Αθήνας, 42
- Κ. Μπαστιά, Παπουλάκος, 49
- Τ. Παπατσώνη, Άσκηση στον Άθω, 55
- Π. Σινόπουλου, Αγιορείτικη θάλασσα, 55. Επίσης, ποιήματα, ρήσεις του Χριστού και των Αγίων, προφητείες, ψαλμούς, ευχές, προσευχές, Το Σύμβολο της Πίστεως, αποσπάσματα από απολυτίκια κ.ά., ενώ ορισμένα είναι της ομάδας συγγραφής.

Μετά, λοιπόν, από τη συνοπτική αυτή παρουσίαση των ένθετων κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών, θεωρούμε σκόπιμο να παρατηρήσουμε τα εξής:



Όπως προαναφέρθηκε, αρκετοί υποστηρίζουν ότι το θρησκευτικό μάθημα πρέπει να προσλάβει μια νέα μορφή, δηλαδή, να μετατραπεί σε μάθημα Πολιτισμού ή Ηθικής ή Θρησκευσιολογίας, ενώ κάποιοι άλλοι ισχυρίζονται ότι το μάθημα πρέπει να διατηρήσει τη σημερινή μορφή του.

Αν επικρατήσει η πρώτη άποψη, κρίνεται σκόπιμο να συνοδεύουν το κυρίως μάθημα κείμενα με περιεχόμενο ανάλογο προς το αντικείμενο κάθε ενότητας. Αν, δηλαδή, για παράδειγμα, μετατραπεί το θρησκευτικό μάθημα σε μάθημα ορθόδοξου πολιτισμού, τα ένθετα κείμενα θα πρέπει να αποκτήσουν ανάλογο περιεχόμενο.

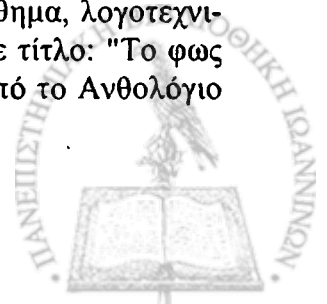
Αντίθετα, αν η μορφή του μαθήματος παραμείνει ως έχει, τότε θεωρούμε σκόπιμη την εισαγωγή περισσότερων ένθετων κειμένων τα οποία θα τοποθετούνται κατά περίπτωση, ανάλογα και πάλι προς τους στόχους κάθε ενότητας. Τότε η ύλη τους θα πρέπει να αντλείται από διάφορες πηγές της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης, της παράδοσης άλλων θρησκειών, από έργα λογοτεχνών, φιλοσόφων κ.ά. Ο Γ. Βαγιανός (1996:24 κ.κ.), μάλιστα, τονίζει την ανάγκη να πραγματοποιείται η διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα, καθώς μέσω της λογοτεχνίας προκαλούνται περισσότερο απ' ό τι κατορθώνεται με τα άλλα διδακτικά μέσα, τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης του παιδιού και η διάθεσή του να προβαίνει σε αναλύσεις και ερμηνείες. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται τόσο η θρησκευτική κατάρτιση του μαθητή όσο και η πρόκληση του βιώματος της θρησκευτικής πίστης. Έτσι, θα δίνονται πληρέστερες απαντήσεις σε σημαντικότερα ερωτήματα των παιδιών σχετικά με τις άλλες θρησκείες, τη δημιουργία του κόσμου, αλλά και ζητήματα, όπως η δικαιοσύνη, η φτώχεια, ο πόλεμος, η ειρήνη.

Επίσης θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα θρησκευτικό ανθολόγιο, όπως το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων που συνοδεύει τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας²⁶⁵. Αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει κείμενα ανάλογα με εκείνα που αναφέραμε στην προηγούμενη περίπτωση, ενώ ταυτόχρονα αναγκαία είναι και η ύπαρξη οδηγιών στο βιβλίο του δασκάλου σχετικά με την αξιοποίησή τους.

Έως ότου όμως πραγματοποιηθεί κάποια από τις παραπάνω προτάσεις, ο δάσκαλος που αντιμετωπίζει καθημερινά τις απορίες των μαθητών, μπορεί να συγκεντρώνει κείμενα στην αρχή της σχολικής χρονιάς, πριν από τον ετήσιο σχεδιασμό του, με τα οποία θα συνοδεύει κάθε ενότητα ανάλογα με το περιεχόμενό της.

Σε κάθε περίπτωση τα ένθετα κείμενα πρέπει να αποτελούν τη βάση για συζήτηση και διάλογο με τους μαθητές, ώστε να λύνονται ορισμένες τουλάχιστον από τις απορίες τους, αλλά και να εξασφαλίζεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία της πρόσληψης και αφομοίωσης του θρησκευτικού διδακτικού υλικού. Φυσικά καθοριστικό παράγοντα για

265. Εξάλλου, στα νέα σχολικά εγχειρίδια υπάρχει η σχετική οδηγία προς το δάσκαλο, να ανατρέχει στο Ανθολόγιο προκειμένου να γίνεται η ανάγνωση σχετικού με το μάθημα, λογοτεχνικού κειμένου, όπως λ.χ. συμβαίνει με ένα κείμενο στο βιβλίο της Στ' τάξης με τίτλο: "Το φως της Ανάστασης". Στο τέλος του εν λόγω κειμένου προτείνεται να διαβαστεί από το Ανθολόγιο το κείμενο του Γ. Ξενόπουλου με τίτλο: "Το πρώτο μου Πάσχα".



την επιλογή κάθε κειμένου, αποτελεί η ηλικία, το γνωστικό επίπεδο, η αντιληπτική ικανότητα, τα ενδιαφέροντα και οι προσωπικές εμπειρίες των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Βαγιανός, Γ. (1989).** Η θρησκευτική αγωγή στην Α/βάθμια εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση
- Βαγιανός, Γ. (1996).** Η διδασκαλία των θρησκευτικών μέσα από τα κείμενα της λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Περιόδ. Γρηγόριος ο Παλαμάς
- Βασιλόπουλος, Χ. (1996).** Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη
- Δεληκωσταντής, Κ. (1997).** "Οι άλλες θρησκείες στα νέα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου". *Μακεδόν.* τ.3, 25-34
- Καλαϊτζίδης, Π. (2000).** "Τα Θρησκευτικά ως πολιτιστικό μάθημα (εισήγηση στη Β' συνάντηση θεολόγων καθηγητών με γενικό θέμα: "Το θρησκευτικό μάθημα σε μια κοινωνία που αλλάζει)". *Σύναξη*, τ. 74, 69-83
- Κογκούλης, Ι. (1999).** Διδακτική των Θρησκευτικών. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη
- Νίκας, Α. (1993).** "Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του θρησκευτικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο". *Σύναξη*. τ. 47, 109-119
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1999).** Η ζωή με το Χριστό. Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή (Θρησκευτικά), Γ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ,
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1996).** Ο δρόμος του Χριστού. Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή (Θρησκευτικά), Δ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1999).** Με το Χριστό στον Αγώνα. Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή (Θρησκευτικά), Ε' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1999).** Ο Χριστός είναι η Αλήθεια. Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή (Θρησκευτικά), Στ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Περσελής, Ε. (1994).** Χριστιανική αγωγή και σύγχρονος κόσμος. Θέματα θεωρίας και πράξης της χριστιανικής αγωγής. Αθήνα: Αρμός.
- Περσελής, Ε. (1997).** "Θεολογικές προϋποθέσεις και διδακτικές συνέπειες των νέων αναλυτικών προγραμμάτων (Α.Π.) και των σχολικών εγχειριδίων της θρησκευτικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.



Η παρουσία των δύο φύλων στα βιβλία των Θρησκευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ορισμένες όψεις.

Νίκος Πολύζος, Εκπαιδευτικός

Εισαγωγή. Γενική προβληματική - Κίνητρα και σκοποί της μελέτης

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο πως η μόνη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων είναι βιολογική και υπάρχει για να εξυπηρετεί την αναπαραγωγή του ανθρώπινου είδους.

Μέσα στη διαμόρφωση όμως του ιστορικού γίνεσθαι, η διαφορά αυτή επεκτάθηκε σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης με αποτέλεσμα να κατασκευασθεί και να παγιωθεί η αντίληψη πως τα δύο φύλα δεν είναι ίσα, αλλά το ένα είναι ανώτερο από το άλλο, δημιουργώντας έτσι το φαινόμενο του σεξισμού, ο οποίος ταυτίζεται με τις διακρίσεις σε βάρος του γυναικείου φύλου. (Παυλίδου 1985, 138).

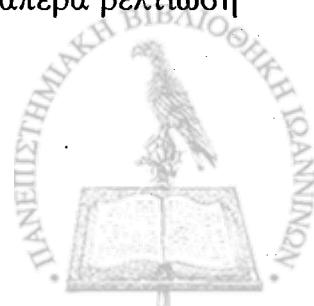
Στη χώρα μας, παρά τις νομοθετικές και θεσμικές αλλαγές, για τη διασφάλιση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών (Νόμος 1329/83, 1414/84 κ.ά.), η ανισότητα σε βάρος των γυναικών εξακολουθεί να υφίσταται (Υπουργείο Προεδρίας – Γεν. Γραμ. Ισότητας, 1999) και τα στερεότυπα που έχουν δημιουργηθεί να εξακολουθούν να αναπαράγονται. Ως στερεότυπα θα μπορούσαν να ορισθούν οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες της κοινωνίας για τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τις ικανότητες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις δραστηριότητες και τους ρόλους. (Turner 1998, 73).

Αυτές οι στερεότυπες αντιλήψεις και στάσεις μαθαίνονται και από τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, τόσο στην οικογένεια, όσο και στο σχολείο. (Κανταρτζή 1995, 33, Φλουρής, Μασσιάλας 1988, 111-112).

Το σχολείο προσπαθώντας να κοινωνικοποιήσει τα νεαρά άτομα χρησιμοποιεί διάφορα μέσα, μεταξύ των οποίων και τα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία ως το κυριότερο υλικό διδασκαλίας που είναι, στηρίζουν την υπόθεση ότι ασκούν σημαντική επίδραση στις στάσεις, στις διαθέσεις, στις αξίες και στις νόρμες των παιδιών. (Καψάλης, Χαραλάμπους 1995, 144).

Η διαπιστωμένη αναντιστοιχία μεταξύ του Ν. 1566/85, των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των διδακτικών εγχειριδίων σε διάφορα θέματα, μεταξύ των οποίων και ο τρόπος που παρουσιάζονται τα δύο φύλα (Φλουρής 1995, 352), καθώς και η παρότρυνση να γίνει μία συστηματική ανάλυση περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων για να διαφανεί ποια πρότυπα προβάλλονται και σε ποιο βαθμό εξακολουθεί να υπερισχύει το ανδρικό στοιχείο (Φλουρής 1997, 179), αποτέλεσαν για εμάς κίνητρο για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας.

Η παραδοχή του ΥΠ.Ε.Π.Θ (1987) πως παρά τα σημαντικά βήματα βελτίωσης των διδακτικών βιβλίων σε ότι αφορά την ισότητα των φύλων απομένουν ακόμα να γίνουν πολλά και πως γονείς και εκπαιδευτικοί μπορούν και πρέπει να επισημαίνουν τα αρνητικά σημεία των βιβλίων αυτών και να ασκούν πίεση για την παραπέρα βελτίωσή τους, αποτέλεσε ένα άλλο κίνητρο.



Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας μας οδήγησε να επιλέξουμε τα βιβλία των Θρησκευτικών για να δούμε πώς παρουσιάζονται τα δύο φύλα, γιατί στο βαθμό που γνωρίζουμε δεν έχουν δημοσιευτεί ανάλογες έρευνες για τα συγκεκριμένα βιβλία.

Το γεγονός εξάλλου πως αυτά τα βιβλία είναι τα πιο πρόσφατα που έχουν εκδοθεί από τον Ο.Ε.Δ.Β στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθιστά για μας ενδιαφέρον να δούμε τη στάση των συγγραφέων σχετικά με τον τρόπο που παρουσιάζουν τα δύο φύλα και κατά πόσο έχουν λάβει υπόψη τους τις έρευνες που έχουν γίνει για το ίδιο θέμα, σε βιβλία άλλων μαθημάτων που έχουν εκδοθεί πιο πριν.

Οι έρευνες αυτές (Φραγκουδάκη 1978, Γεωργίου-Νίλσεν 1980, Ζιώγου-Καραστεργίου, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή 1981, Ματσαγγούρας 1982, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή 1987, Κανταρτζή 1991, Φρειδερίκου 1995, Ραβάνης, Γεωργακάκος κ.ά. 1997, Πολύζος 1999, 2000), δείχνουν πως άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο τα διδακτικά εγχειρίδια αναπαράγουν τα στερεότυπα για το ρόλο των φύλων.

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και έρευνες που συναντάμε στη διεθνή βιβλιογραφία. (Richardson 1986, Cairns, Inglis 1989, Hancock 1989, Deliyanni-Kouimtzi 1992).

Υποθέσεις - ερωτήματα, μεθοδολογία της έρευνας

Υποθέτουμε πως η διαπιστωμένη αναντιστοιχία του Ν. 1566/85, των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των διδακτικών εγχειριδίων για διάφορα θέματα, μεταξύ των οποίων και ο τρόπος που παρουσιάζονται τα δύο φύλα, θα ισχύει και για τα βιβλία των Θρησκευτικών.

Υποθέτουμε επίσης πως η αναπαραγωγή των στερεοτύπων για το ρόλο των φύλων, που ισχύει στα διδακτικά εγχειρίδια άλλων μαθημάτων, όπως έδειξαν οι σχετικές έρευνες, θα έχει κάποια θέση και στα διδακτικά εγχειρίδια που εξετάζουμε.

Τα κύρια ερωτήματα της έρευνάς μας συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Έχουν λάβει οι συγγραφείς των βιβλίων των Θρησκευτικών υπόψη τους τη «Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεως κατά των γυναικών» της Επιτροπής Ηνωμένων Εθνών, στο άρθρο 10γ της οποίας αναφέρεται πως τα κράτη μέλη «λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να εξαλείψουν τις διακρίσεις κατά των γυναικών... και ιδιαίτερα αναθεωρώντας τα σχολικά βιβλία και τα σχολικά προγράμματα και προσαρμόζοντας τις παιδαγωγικές μεθόδους»;

- Η επιλογή του συγκεκριμένου διδακτικού υλικού διαμορφώνει στάσεις σχετικές με την ισότητα των φύλων πετυχαίνοντας έτσι έναν από τους σκοπούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι η εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή;

Ειδικότερα:

- Αντιμετωπίζονται τα δύο φύλα στα βιβλία των Θρησκευτικών με τον ίδιο τρόπο;
- Προβάλλονται σε ίσο ποσοστό πρότυπα ανδρών και γυναικών, κοριτσιών και αγοριών;
- Προβάλλονται τα δύο φύλα ως ισότιμα μέλη της σύγχρονης κοινωνίας;



Πώς παρουσιάζεται η οικογένεια μέσα από τα βιβλία; Ποια μέλη της παρουσιάζονται και σε ποιους ρόλους;

- Πόσες και ποιες δραστηριότητες φαίνεται να έχουν τα παιδιά, όταν πρωταγωνιστούν στις ιστορίες;
- Ποιος είναι ο ρόλος της εικονογράφησης σχετικά με το θέμα μας;

Από τις προτεινόμενες μεθόδους για την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων επιλέξαμε την ανάλυση περιεχομένου και ως μονάδα μέτρησης χρησιμοποιήσαμε τη «σελίδα» που αναφερόταν το προς διερεύνηση θέμα ως λέξη, φράση, παράγραφος, εικόνα. (Βάμβουκας 1998).

Το corpus της μελέτης μας αποτέλεσαν τα τέσσερα βιβλία των Θρησκευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα:

Τάξη Γ': Η ζωή με το Χριστό, Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση Ζ, 1998.

Τάξη Δ': Ο δρόμος του Χριστού, Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση Ε, 1997.

Τάξη Ε': Με το Χριστό στον αγώνα, Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση Δ, 1997.

Τάξη Στ': Ο Χριστός είναι η αλήθεια, Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση Γ, 1997.

Η ανάλυσή μας ακολούθησε την παρακάτω πορεία:

- α) εντοπισμός των σελίδων στις οποίες παρουσιάζονται τα δύο φύλα
- β) ποσοτική παρουσίαση / ποσοτικοποίηση κατά διδακτικό εγχειρίδιο
- γ) κατηγοριοποίηση των αναφορών σε θετικές, αρνητικές, ουδέτερες
- δ) κατανομή των παραπάνω αναφορών σε: 1) αναφορές που σχετίζονται με την οικογένεια, 2) αναφορές που σχετίζονται με το σχολείο και 3) άλλες αναφορές (γειτονιά, ενορία κ.λ.π.).

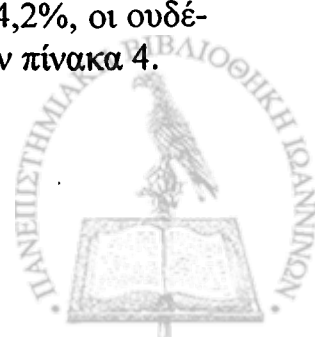
Αποτελέσματα της έρευνας

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 1 του παραρτήματος, στα βιβλία των Θρησκευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συναντάμε 123 αναφορές (ποσοστό 15,4%) σε σχέση με την παρουσία των δύο φύλων. Οι αναφορές είναι περισσότερες στα βιβλία της Γ' τάξης (36,2%), ενώ μειώνονται βαθμιαία στις επόμενες τάξεις. Στη Δ' τάξη το ποσοστό είναι 16,7%, στην Ε' 8,5%, ενώ στη Στ' πέφτει στο 5,1%. Αυτό συμβαίνει, γιατί στις μεγαλύτερες τάξεις μειώνεται ο αριθμός των παιδοκεντρικών ιστοριών και αυξάνεται ο αριθμός των δογματικών κειμένων.

Από το σύνολο των αναφορών, περισσότερες από τις μισές είναι αρνητικές (56,9%), από τις οποίες οι περισσότερες έμμεσες (32,5%) και οι άλλες άμεσες (24,4%). Οι θετικές και ουδέτερες αναφορές έχουν περίπου το ίδιο ποσοστό (21,9% και 21,1% αντίστοιχα), όπως φαίνεται και στον πίνακα 2.

Από τα στοιχεία του πίνακα 3, βλέπουμε πως οι περισσότερες αναφορές έχουν σχέση με τον τρόπο που παρουσιάζονται τα δύο φύλα μέσα στην οικογένεια (56,9%), ενώ οι άλλες δύο κατηγορίες «σχολείο» και «αλλού» μοιράζονται το υπόλοιπο ποσοστό. (21,1% και 21,9% αντίστοιχα).

Στην κατηγορία «οικογένεια» οι αρνητικές αναφορές φθάνουν το 64,2%, οι ουδέτερες το 21,4%, ενώ οι θετικές είναι μόλις 14,2%, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.



Από τα στοιχεία του πίνακα 5, βλέπουμε πως στην κατηγορία «σχολείο» τα δύο φύλα παρουσιάζονται με αρνητικές αναφορές σε ποσοστό 65,3%, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό (34,6%) αφορά τις θετικές αναφορές, καθώς απουσιάζουν οι ουδέτερες.

Τέλος, από τον πίνακα 6, φαίνεται ότι στην κατηγορία «αλλού» (γειτονιά, ενορία κλπ.) υπερισχύουν οι ουδέτερες αναφορές (40,7%), ενώ οι θετικές και αρνητικές αναφορές έχουν ίσο ποσοστό (29,6%).

Έχει ιδιαίτερη σημασία να δούμε τώρα, μέσα από συγκεκριμένα αποσπάσματα των διδακτικών εγχειριδίων, πώς παρουσιάζονται τα δύο φύλα σε κάθε κατηγορία χωριστά.

1η Κατηγορία: Η παρουσία των δύο φύλων μέσα στην οικογένεια.

Ως προς τον αριθμό των μελών της η οικογένεια παρουσιάζεται με σύγχρονη μορφή: ο πατέρας, η μητέρα και συνήθως δύο παιδιά. Παρουσιάζεται μόνο μια πολυμελής οικογένεια που ζει σε χωριό: «Σ' ένα μικρό χωριό ζούσε η οικογένεια του κυρ Ανέστη και της κυρα-Πελαγίας με τα πέντε παιδιά τους» (Ε', σ. 194). Κάποιες φορές παρουσιάζονται να ζουν μαζί και ο παππούς με τη γιαγιά, ενώ άλλες φορές η παρουσία τους υποδηλώνεται με κάποια επίσκεψη: «Στο τραπέζι κάθε Κυριακή μαζεύονται εφτά... ζωή να έχουν: ο Βασίλης, οι γονείς του, τα δυο του αδέρφια, ο παππούς και η γιαγιά του». (Γ', σ. 102). «Η οικογένεια είχε μαζευτεί για τη φωτογραφία της χρονιάς», (Δ', σ. 155).

Αν και η οικογένεια προσδιορίζεται θετικά, με ρόλους ισότιμους: «έχει εσένα, έχει εμένα, έχει τον πατέρα, δηλαδή την οικογένειά του που θα τον φροντίζουμε» (Γ', σ. 51). «Όλα τα καλά του σπιτιού τα χαίρονται και τα απολαμβάνουν όλοι» (Ε', σ. 27), «Ο πατέρας και η μητέρα ζουν και συζητούν, με τα παιδιά τους όλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται. Όλοι φροντίζουν να έχουν αρμονικές σχέσεις μεταξύ τους. Δείχνουν αλληλοκατανόηση, αλληλοσεβασμό, υποχωρητικότητα και υπομονή» (Ε', σ. 162), μέσα από τα ίδια τα κείμενα ανατρέπεται η παραπάνω εικόνα.

Ο πατέρας παρουσιάζεται ως εργαζόμενος χωρίς συνήθως να αναφέρεται σαφώς το επάγγελμά του: «... του μαγαζιού του πατέρα του», (Γ', σ. 9), «... περίμενε τον πατέρα του να πλευρίσει τον κάβο» (Γ', σ. 53), «Έχω πολλές δυσκολίες στη δουλειά μου παιδί μου» (Γ', σ. 58), «Η μητέρα αρρώστησε, ο πατέρας ταξιδεύει από καιρό» (Δ', σ. 98).

Αντίθετα η μητέρα παρουσιάζεται ως εργαζόμενη μόνο μια φορά, έχοντας ταυτόχρονα αναλάβει και τις οικιακές δουλειές: «Η Μαργαρίτα... συγυρίζει το δωμάτιό της και σκέφτεται πόσο θα ευχαριστηθεί η μαμά της. Όταν τους βλέπει κουρασμένους να γυρίζουν από τη δουλειά κάνει ό,τι μπορεί για να τους ευχαριστήσει» (Γ', σ. 113).

Ο ρόλος της μητέρας περιορίζεται μάλλον στα παραδοσιακά καθήκοντα. Είναι αυτή που φροντίζει για τα παιδιά: «δυο θ' αποσκεπάζει τότε η μάνα μες στις σιγαλιές την αγκαλιά (Γ', σ. 79), «Η μάνα φέρνει τ' αχνιστό φαΐ» (Γ', σ. 102), «όπως τον τάιζε η μητέρα του όταν ήταν μικρός» (Γ', σ. 104), «κάτω απ' το τρυφερό και άγρυπνο βλέμμα της μητέρας και της αδελφής του, ο Βασίλης προσπαθεί να περπατήσει» (Δ', σ. 8), «... λέει η μητέρα του Βαγγέλη που συνοδεύει τα παιδιά απ' το σχολείο» (Δ', σ. 38).



Ο πατέρας μέσα στην οικογένεια, αναλαμβάνει να λύσει τις απορίες των παιδιών ακόμα κι όταν αυτές απευθύνονται και στους δύο γονείς: «Ο Σταμάτης πήγαινε με τους γονείς του στην εκκλησία κάθε βράδυ. Απ' όσα άκουγε όμως πολλά δεν τα καταλάβαινε. Τα είχε κουβεντιάσει με τους γονείς του. Δεν πειράζει, του είχε πει ο πατέρας του». (Γ', σ. 140). «Μπαμπά, ρώτησε ο Αποστόλης... Είναι πολύ απλό του απάντησε εκείνος» (Δ', σ. 39). «Ωσπου πήρε μέρος στην κουβέντα τους και ο πατέρας και τους μίλησε πιο μεγαλίστικα». (Δ', σ. 114).

Ο πατέρας εμφανίζεται επίσης ως ιδιοκτήτης και οδηγός αυτοκινήτου. «Ο Γιάννης και ο πατέρας χαίρονται και καμαρώνουν το καινούριο τους αυτοκίνητο» (Δ', σ. 91), «ο πατέρας της Αγγελικής προσπάθησε να προσανατολιστεί και έστριψε το τιμόνι δεξιά» (Δ', σ. 15). Η απουσία της μητέρας σε αυτές τις διηγήσεις είναι εμφανής. Θα ήταν τολμηρό να υποθέσουμε πως οι συγγραφείς υπονοούν την παρουσία μονογονεϊκών οικογενειών. Θεωρούμε πιο πιθανό η μητέρα να είναι απύσχα, αποτραβηγμένη στις παραδοσιακές της ασχολίες.

Τα παιδιά μέσα στην οικογένεια παρουσιάζονται σε δραστηριότητες που ενισχύουν τα στερεότυπα σχετικά με το τι υποτίθεται πως ταιριάζει στα αγόρια και στα κορίτσια.

Τα αγόρια παρουσιάζονται ζωντανά: «Ο Μίλτος δεν έχει τι να κάνει και γκρινιάζει» (Γ', σ. 33), δυνατά: «Ο Θωμάς τράβηξε τον κρίκο» (Δ', σ. 116).

Τα κορίτσια φαίνεται να μαθαίνουν από μικρά το μελλοντικό ρόλο της νοικοκυράς. Ήδη αναφέραμε τα παραδείγματα που το κορίτσι μαζί με τη μητέρα του μαθαίνουν το μικρό αδελφό να περπατά καθώς και να συγυρίζει το δωμάτιό του. Τα κορίτσια εμφανίζονται επίσης τρυφερά: «Πατερούλη, μόλις πήρες λάθος δρόμο, παρατήρησε η κόρη του» (Δ', σ. 15), φοβητσιάρικα, αλλά και περίεργα: «Ο Πέτρος και η Μέλπω ταξιδεύουν για πρώτη φορά με αεροπλάνο. Πάνε από την Αθήνα στα Γιάννενα, στον παππού. Η Μέλπω φοβάται λιγάκι, αλλά έχει τόση περιέργεια να δει πως θα είναι, ώστε ξεχνάει το φόβο της» (Δ', σ. 33). Άλλοτε παίζουν με τα μικρότερα αδέρφια τους: «Η Αγγέλα παίζει με το Χαραλάμπη, το αδελφάκι της, το σχολείο. Εκείνη είναι η δασκάλα κι ο Χαραλάμπος ο μαθητής» (Γ', σ. 21). Τονίζεται επίσης το ενδιαφέρον τους για το ντύσιμο, αναπαράγοντας τα στερεότυπα περί της γυναικείας φιλαρέσκειας: «Αλλά, μαμά, αυτό το φόρεμα είναι το αγαπημένο σου. Θα το δώσεις; Και τούτη την ωραία μαντίλα με τα ίδια γάντια; Αχ, πόσο μου αρέσουν! Αυτά άφησέ τα για μένα! Θέλω πολύ να τα φορέσω όταν μεγαλώσω» (Δ', σ. 126). «Η Αναστασία δεν ήξερε τι να πρωτοθυμηθεί. Το καινούριο της φουστάνι;» (Γ', σ. 155).

Όταν τα παιδιά παρουσιάζονται σε μεγαλύτερη ηλικία φαίνεται να σπουδάζουν. οι επαγγελματικές τους επιλογές όμως σε σχέση με το φύλο τους, δεν μας ξαφνιάζουν: «Η Μαρία και ο Χρίστος τέλειωσαν το λύκειο. Η Μαρία πέτυχε για δασκάλα, και την άλλη χρονιά ο Χρίστος για γιατρός» (Ε', σ. 164). Τα αγόρια παράλληλα με τις σπουδές ασχολούνται και με άλλες δραστηριότητες: «Ο μεγάλος αδελφός του Γρηγόρη, ο Νίκος, που σπουδάζει στο Πανεπιστήμιο, ετοιμάζεται να δώσει εξετάσεις, για να πάρει άδεια οδήγησης» (Δ', σ. 17).

Δύο φορές στα βιβλία γίνεται λόγος για ξαδέλφια. το γένος είναι αρσενικό και οι ικανότητές τους εμφανείς: «Ο Δήμος με όλους τους συγγενείς ήρθαν να καμαρώσουν



τον ξάδελφό τους, το Γιάννη, που αγωνιζόταν στο δρόμο ταχύτητας. Η χαρά τους ήταν μεγάλη, όταν τον είδαν στο ψηλότερο βάθρο. Ο Γιάννης είχε νικήσει» (Ε', σ. 104). «Ο Κωνσταντίνος είχε πάει με τον παππού του στο Πανεπιστήμιο. Ο μεγάλος τους εξάδελφος, Κωνσταντίνος κι αυτός, είχε πάρει το πτυχίο του» (Στ', σ. 96).

Η παρουσία του παππού και της γιαγιάς είναι μάλλον περιστασιακή, αν και ο ρόλος του παππού τονίζεται κάπως περισσότερο. Η γιαγιά παρουσιάζεται να συζητά με τα εγγόνια της ή να πηγαίνει στην εκκλησία «Είναι το θαύμα, λέει η γιαγιά» (Γ', σ. 80). «Η γιαγιά της Μαρίνας, κάθε απόγευμα που χτυπάει η καμπάνα του προφήτη Ηλία, αφήνει στη μέση ό,τι κι αν κάνει και πηγαίνει στον Εσπερινό» (Στ', σ. 150).

Ο παππούς εκκλησιάζεται και η εικόνα του μένει βαθιά χαραγμένη στη μνήμη του εγγονού: «Ο Στρατής θα έκανε Πάσχα στο χωριό. Κοντά στον παππού και τη γιαγιά... Η εικόνα του παππού, που ζητούσε από όλους συγνώμη, ήταν ό,τι καλύτερο είχε να θυμάται ο Στρατής» (Ε', σ. 91). Σε αντίθεση όμως με τη γιαγιά, ο παππούς παρουσιάζεται και σε άλλες δραστηριότητες. Παρακολουθεί την ορκωμοσία του εγγονού του, όπως αναφέραμε, αλλά και συζητά για το καινούριο σπίτι: «-Παππού, τι τον θέλεις το λουλουδένιο σταυρό; - Θα τον βάλουμε στη στέγη του καινούργιου σπιτιού» (Γ', σ. 14).

Η εμφάνιση του θείου και της θείας προσθέτει μερικά ακόμα στοιχεία στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων. Ο θείος παρουσιάζεται να κάνει δώρα στα παιδιά: «Θύμισε στο θείο Γιάννη να μου φέρει ποδήλατο» (Γ', σ. 21) ή να λύνει τις απορίες τους όπως και ο πατέρας: «... ρώτησε το θείο Αναστάση» (Ε', σ. 80), «... είχε πει ο θείος Νίκος» (Ε', σ. 104). Παρουσιάζεται επίσης ως εργαζόμενος: «Ο θείος του Άρη υπηρετούσε δάσκαλος» (Ε', σ. 167).

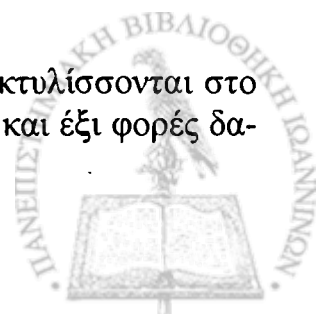
Αντίθετα η θεία παρουσιάζεται μόνο μια φορά να συζητά με τα παιδιά: «Ποιος είναι άγιος, θεία Μυρσίνη; Ρώτησε ο Στέφανος» (Ε', σ. 82) ενώ στις άλλες αναφορές παρουσιάζεται με τρόπο, που είτε αναπαράγονται τα στερεότυπα, είτε προκαλείται οίκτος: «Η θεία τους η Βασιλική καρφίτσώνει στο πέτο των καλεσμένων μικρά σταυρουδάκια» (Γ', σ. 93) «Όλοι στην οικογένεια την αγαπούσαν τη θεία Σμάρω. Κι όλοι χάρωνταν όταν έρχονταν στο σπίτι να βοηθήσει στα ραψίματα και στα γλυκά» (Δ', σ. 180). «Η θεία Ειρήνη υποφέρει από διάφορες αρρώστιες, αλλά πιο πολύ υποφέρει από μοναξιά. Φοβάται ότι κανείς δεν ενδιαφέρεται γι' αυτήν» (Δ', σ. 40).

Συνοπτικά για την 1η κατηγορία μπορούμε να πούμε πως η μόνη σύγχρονη αντίληψη αφορά τον αριθμό των μελών της οικογένειας. Αν και η έννοια της οικογένειας προσδιορίζεται θετικά, εν τούτοις μέσα από τα ίδια τα κείμενα παρουσιάζονται τα μέλη της με διαφοροποιημένους ρόλους.

Ο πατέρας, ο γιος, ο παππούς, ο θείος φαίνεται να έχουν εκείνα τα χαρακτηριστικά και να αναπτύσσουν εκείνες τις δραστηριότητες που αποκαλούνται τυπικά «ανδρικές», σε αντίθεση με τη μητέρα, την κόρη, τη γιαγιά, τη θεία που εμφανίζονται σε ρόλους υποδεέστερους, οι οποίοι ανταποκρίνονται σε κοινωνίες περασμένων εποχών και σε καμία περίπτωση στη μορφή της σημερινής κοινωνίας.

2η Κατηγορία: Η παρουσία των δύο φύλων μέσα στο σχολείο.

Μέσα στα βιβλία των Θρησκευτικών, υπάρχουν ιστορίες που εκτυλίσσονται στο χώρο του σχολείου. Σε αυτές, παρουσιάζονται εφτά φορές δάσκαλοι και έξι φορές δα-



σκάλες. Θα λέγαμε πως η ποσοτική υπεροχή των ανδρών είναι ασήμαντη. Διαφοροποιείται όμως η στάση των παιδιών απέναντί τους «Τα παιδιά γυρίζοντας απ' το σχολείο, κουβεντιάζουν για τον καινούργιο τους δάσκαλο. Τον βρίσκουν καταπληκτικό. Ο πιο καλός δάσκαλος που είχαμε ως τώρα.» (Δ', σ. 38). «Μας τα εξήγησε η δασκάλα μας στην τάξη» (Γ', σ. 48).

Τα παιδιά ανεξάρτητα απ' το φύλο παρουσιάζονται με χαρίσματα: «Ο Σταμάτης παίζει φλογέρα... Όλοι θαυμάζουν το Σταμάτη... Μα εκείνος θαυμάζει τον Αλέκο που τρέχει σα σίφουνας... Ο Αλέκος πάλι θαυμάζει τη Στέλλα, που όταν χορεύει είναι να την καμαρώνεις. Μα και η Στέλλα, θαυμάζει την Αργυρώ, που ζωγραφίζει κάτι τοπία μαγευτικά... Είναι μια τάξη με παιδιά. Είναι ο κόσμος όλος» (Γ', σ. 50).

Τα παιδιά επίσης παρουσιάζονται όλα μαζί να ευαισθητοποιούνται για τα περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής τους: «Τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου, ...αλλά και τα παιδιά του Γυμνασίου και του Λυκείου αγωνίστηκαν, για να αποτρέψουν την καταστροφή της γραφικής αυτής περιοχής». (Ε', σ. 159).

Οι παραπάνω όμως θετικές εικόνες ανατρέπονται από άλλες αναφορές: «Είναι η ώρα της γυμναστικής. Τα παιδιά έχουν μεγάλη χαρά. Όταν τελείωσαν και οι ασκήσεις, οι μαθητές της Ε' τάξης χωρίστηκαν σε ομάδες. Άλλοι για το μπάσκετ και άλλοι για το βόλεϊ» (Ε', σ. 8). Βλέπουμε εδώ πως απ' τη γενική διατύπωση «τα παιδιά» οι συγγραφείς του βιβλίου καταλήγουν στους «μαθητές» που παίζουν μπάσκετ και βόλεϊ. Άραγε οι μαθήτριες πού πήγαν;

Μέσα στην τάξη τα αγόρια παρουσιάζονται ζωνηρά, αλλά και άτακτα: «Τώρα ποιος θυμάται καλά και ποιος όχι, πετάχτηκε ο Νέστορας, το σκανταλάκι» (Γ', σ. 169). «Ο Μάριος ήταν το πρόβλημα της τάξης... εκείνος χίμηξε και έδειρε τον πιο μικρό, και έγινε χαμός στην αυλή» (Δ', σ. 43).

Τα αγόρια εμφανίζονται επίσης με περισσότερες γνώσεις από τα κορίτσια, τα οποία φαίνεται να διατυπώνουν πιο πολλές απορίες και ερωτήσεις: «Τα εξωκλήσια είναι τα στολίδια του νησιού μας, είπε ο Νεκτάριος. Ποιοι τα έχτισαν τα εξωκλήσια, κύριε; ρώτησε η Φανή» (Δ', σ. 112).

«- Κυρία, πέρυσι στην τρίτη τάξη μας είχατε πει πως ο Χριστός δίδασκε με παραβολές. Έλεγε δηλαδή ιστορίες που έχουν κάποιο άλλο νόημα.

- Πολύ καλά, θυμάσαι Πέτρο...
- Και ποιος είναι ο γεωργός στην παραβολή που μας είπατε; ρώτησε η Άννα.
- Και όταν λέμε «αυτός είναι ζιζάνιο», τι εννοούμε; ρώτησε η Μαρία.
- Εγώ νομίζω, είπε ο Γιάννης ...» (Δ', σ. 130)
- «Εγώ κύριε έχω πολλές απορίες, αλλά δεν διαβάζω πολύ, είπε κοκκινίζοντας λιγάκι η Ειρήνη» (Δ', σ. 72).

«Ορκωμοσία; Τι θα πει πάλι αυτό; Η ερώτηση της Μαριάννας άναψε τη συζήτηση» (Στ', σ. 96).

Μόνο μια φορά παρουσιάζεται μια μαθήτρια θετικά, στα πλαίσια του μαθήματος: «Εγώ, κύριε, είπε η Φανή... Μπράβο σου, που το πρόσεξες, είπε ο δάσκαλος χαμογελαστά». (Στ', σ. 210).



Τα αγόρια επίσης παίρνουν πρωτοβουλίες που αφορούν όλη την τάξη: «Κύριε, κύριε, φώναξε λαχανιασμένος ο Λάμπης... δε πάμε όλοι μαζί καμιά μέρα να μας τα εξηγήσετε κι από κοντά; Όλοι συμφώνησαν με ενθουσιασμό» (Στ', σ. 120). Άλλοτε αστειεύονται μεταξύ τους: «Τώρα, καταλαβαίνω, γιατί ο Αργύρης είναι και ο πρώτος ποδοσφαιριστής, είπε ο Σπύρος, χαμογελώντας» (Γ', σ. 170).

Αντίθετα, τα κορίτσια ακολουθούν δρόμους πιο μοναχικούς: «Η Κατερίνα ξανάφερε το νου τις ερωτήσεις της δασκάλας της... Η Κατερίνα σκέφτηκε τι είχε κάμει εκείνη τη μέρα. Πρωί, πρωί, βοήθησε ένα πρωτάκι που έπεσε κάτω... Και τώρα, να, έριχνε ψίχουλα στο σπυργιτάκι, που έρχονταν προς το μέρος της με πηδηχτά βήματα». (Γ', σ. 49).

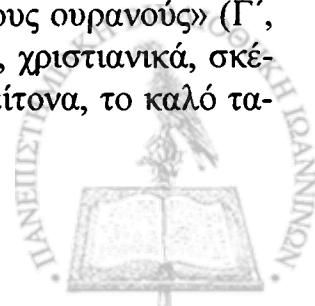
Παρατηρούμε επίσης, αν και ξεφεύγει από τους στόχους της παρούσας μελέτης, πως οι σχολικές τάξεις παρουσιάζονται να έχουν μόνο παιδιά ελληνικής καταγωγής, κάτι που δεν ανταποκρίνεται πλέον στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Η μόνη αναφορά σε μαθήτριά άλλης χώρας, μας σοκάρει: «Η μικρή προσφυγοπούλα από την Αφρική... ασχημούτσικη... ρουφούσε συνεχώς τη μύτη της» (Γ', σ. 122).

Συνοπτικά για τη 2η κατηγορία μπορούμε να πούμε πως παρά τις κάποιες θετικές αναφορές, τα δύο φύλα αναπαρίστανται σε ρόλους που αναπαράγουν τα σχετικά στερεότυπα. Τα αγόρια μέσα στις σχολικές τάξεις εμφανίζονται ζωηρά, κάποιες φορές άτακτα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συμμετέχουν στο μάθημα δίνοντας σωστές απαντήσεις. Αντίθετα τα κορίτσια, άλλοτε απουσιάζουν εντελώς από τις διηγήσεις, αφού γίνεται λόγος μόνο για μαθητές, ενώ όταν έχουν πρωτεύοντα ρόλο μέσα σε αυτές, παρουσιάζονται συνήθως αρνητικά. Διατυπώνουν απορίες, κοκκινίζουν στο μάθημα κ.λ.π.

3η Κατηγορία: Η παρουσία των δυο φύλων αλλού (γειτονιά, ενορία κ.λπ).

Στην τρίτη κατηγορία (γειτονιά, ενορία κ.λπ) οι αναφορές ως προς τον τρόπο που παρουσιάζονται τα δυο φύλα και πάλι ποικίλουν. Στην ενορία και τη γειτονιά: «Τα παιδιά βρίσκουν τους συμμαθητές τους, οι μεγάλοι τους γείτονες και τους γνωστούς. Πίνουν καφέ, τρώνε γλυκά και κουβεντιάζουν για τα μικρά νέα της καθημερινής ζωής» (Δ', σ. 96) «... άνδρες, γυναίκες και παιδιά, κρατώντας ο καθένας με ευλάβεια από μια εικόνα, ακολούθησαν» (Στ', σ. 138) «Μικροί και μεγάλοι, άνδρες και γυναίκες... όλοι γινόμαστε ένα» (Στ', σ. 147).

Και πάλι όμως η εικόνα αυτή ανατρέπεται, από άλλα παραδείγματα: «Είναι τόσο καλός ο κύριος Αποστόλης» (Δ', σ. 98). «Μπράβο στα παιδιά... έλεγε ο κύριος Πολυχρόνης» (Γ', σ. 129). «Πήγε κάποτε μια γυναίκα στον παπά για να εξομολογηθεί... Γύρισε αποκαμωμένη στο σπίτι της κι έκλαψε, πολύ». (Στ', σ. 78-79). Η αντίθεση είναι σαφέστατη και μεγαλώνει ακόμα περισσότερο, όταν αναφέρεται στη μεταθανάτια ζωή: «Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε μια πολύ κακιά γυναίκα. Πέθανε, κι ούτε ένα καλό δεν είχε κάνει στη ζωή της. Την άρπαξαν λοιπόν οι διαβόλοι και την πέταξαν στη φλογισμένη λίμνη» (Στ', σ. 73). Οι αναφορές που γίνονται στη μεταθανάτια ζωή ανδρών είναι εντελώς διαφοροποιημένες: «Ο παππούς του Σήφη έφυγε για τους ουρανούς» (Γ', σ. 149). «Ο κύριος Χαραλάμης θα κοινωνεί τώρα ήρεμα, γαλήνια, χριστιανικά, σκέφτηκε ο Αποστόλης και ευχήθηκε στον καλοσυνάτο, ηλικιωμένο γείτονα, το καλό ταξίδι» (Δ', σ. 53).



Τα αγόρια στη γειτονιά παρουσιάζονται και πάλι ζωηρά: «Ο Δημήτρης... το προηγούμενο απόγευμα φίλωσε και με τον Πάνο με τον οποίο είχε μαλώσει». (Γ', σ. 104). «Ο Νίκος αγαπούσε τον Κωστή. Ήταν φίλοι από μικρά παιδιά. Τσακώθηκαν όμως άσχημα πάνω στο παιχνίδι» (Γ', σ. 117) «Στον Πέτρο άρεσε να ξεχωρίζει πάντα στο παιχνίδι. Γι' αυτό συχνά έφτανε να κάνει μεγάλες ζαβολιές... δεν ήταν λίγες οι φορές που είχε πέσει ακόμα και ξύλο» (Στ', σ. 120).

Τα κορίτσια αντίθετα παρουσιάζονται ήσυχα, να διαβάζουν ή να συζητούν με τις φίλες τους: «Με την Άννα και τη Ζωίτσα, τις συμμαθήτριάς της, το διάβασμα έχει άλλο ενδιαφέρον. Έχει χαρά» (Γ', σ. 113). «Η Παρασκευή, η Ευανθία, η Ελπίδα είναι μαθήτριες της τρίτης δημοτικού και φίλες» (Γ', σ. 162). «Η Μαρία και η Βασιλική είναι συμμαθήτριες και καλές φίλες. Συχνά συζητούν για όλα τα θέματα που τις απασχολούν» (Ε', σ. 193).

Όταν τα παιδιά παίζουν όλα μαζί, ο αρχηγός της ομάδας είναι ένα αγόρι κι όχι ένα κορίτσι: «Η ομάδα των παιδιών ανεβαίνει με προσεχτικά βήματα την πλαγιά του βουνού... Ξαφνικά ο αρχηγός της ομάδας σηκώνει το χέρι του» (Δ', σ. 11).

Κι όταν πάλι εμφανίζονται τα παιδιά, κορίτσια και αγόρια, σε κοινές δραστηριότητες και παιχνίδια: «Ο Αλέξης μεγάλωσε στην ίδια γειτονιά με το Γιάννη, το Μανόλη και τον Αριστείδη. Ήταν όλοι φίλοι. Μετά το διάβασμα μαζί με τη Χριστίνα και τη Σοφία έπαιζαν κρυφτό, κυνηγητό, τα μήλα». (Γ', σ. 129), η θετική εικόνα μετατρέπεται σε αρνητική λίγες σειρές πιο κάτω: «Η Χριστίνα αρρώστησε. Ο γιατρός είπε πως δεν ήταν κάτι σοβαρό... Εγώ λέω να μην πετάξουμε φέτος χαρταετό, είτε η Σοφία και τα μάτια της βούρκωσαν. Να μείνουμε κοντά στη Χριστίνα» (Γ', σ. 129). Είναι φανερό εδώ η αναπαραγωγή του στερεοτύπου πως τα κορίτσια είναι ευαίσθητα και κλαίνε σε αντίθεση με τα αγόρια, ενώ η εμφάνιση του γιατρού και όχι της γιατρού συμπληρώνει την αρνητική εικόνα.

Στην κατηγορία αυτή μπορούμε συνολικά να πούμε πως, όπως και στις προηγούμενες δύο κατηγορίες, επαναλαμβάνεται το ίδιο μοτίβο για τους ρόλους των φύλων. Μέσα από αυτήν την κατηγορία παρουσιάζονται οι άνδρες να είναι καλοί, ενώ οι γυναίκες αμαρτωλές, άποψη που αναπαράγει τη σχετική παλαιοδιαθηκική αντίληψη. Στο γώρο της γειτονιάς τα αγόρια και τα κορίτσια για μια ακόμη φορά καλούνται να υποδυθούν τους παραδοσιακούς για το φύλο τους ρόλους: ζωηρά και άτακτα τα πρώτα, ήσυχα και ευαίσθητα τα δεύτερα.

Όλα τα παραπάνω ενισχύονται κάποιες φορές και από τη σχετική εικονογράφηση.

Συζήτηση: Κριτική προσέγγιση - προτάσεις

Η ανάλυση περιεχομένου που κάναμε στα τέσσερα βιβλία των Θρησκευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο που παρουσιάζονται τα δύο φύλα, έδειξε πως παρά τις όποιες θετικές αναφορές, οι αρνητικές αναφορές υπερिशύουν και πως το γυναικείο φύλο παρουσιάζεται υποδεέστερο από το ανδρικό.

Οι υποθέσεις της έρευνάς μας επαληθεύτηκαν, αφού οι συγγραφείς των βιβλίων φαίνεται να μην έχουν λάβει υπόψη τους όχι μόνο τη σχετική νομοθεσία για την ισότητα των φύλων, αλλά ούτε καν την καινοδιαθηκική ρήση: «δεν υπάρχει πια Ιουδαίος



και ειδωλόατρης, δεν υπάρχει δούλος και ελεύθερος, δεν υπάρχει άνδρας και γυναίκα. Όλοι σας είστε ένα χάρη στον Ιησού Χριστό» (Προς Γαλάτες 3,28).

Στην οικογένεια, στο σχολείο και αλλού τα δυο φύλα παρουσιάζονται σε ρόλους στερεότυπους. Ο πατέρας εργάζεται, ενώ η μητέρα ασχολείται συνήθως με τις δουλειές του σπιτιού. Τα αγόρια συζητούν, είναι ζωηρά, δυνατά, επιθετικά. Τα κορίτσια υπάκουα, τρυφερά και ήσυχα. Φοβούνται τα αεροπλάνα, κοκκινίζουν όταν έχουν απορίες, βουρκώνουν.

Βλέπουμε λοιπόν πως και τα βιβλία των Θρησκευτικών, παρά το γεγονός ότι είναι τα πιο πρόσφατα που έχουν εκδοθεί στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και θα περίμενε κανείς να περιέχονται σε αυτά πιο σύγχρονες αντιλήψεις, συνεχίζουν την παράδοση των άλλων βιβλίων στην προβολή αρνητικών προτύπων σχετικά με την ισότητα των φύλων.

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε και ίσως να συσχετίσουμε πως από τους δώδεκα συγγραφείς των βιβλίων οι επτά είναι άνδρες και οι πέντε γυναίκες. Την εποπτεία- καθοδήγηση την είχαν τρεις άνδρες, ενώ από τους έντεκα κριτές των δοκιμών μόνο δύο είναι γυναίκες και εννιά άνδρες. Αντίθετα τη φιλοτέχνηση των βιβλίων ανέλαβαν τρεις γυναίκες και ένας άνδρας. Συνολικά από τα τριάντα άτομα που ασχολήθηκαν με τη συγγραφή των βιβλίων των Θρησκευτικών, οι είκοσι είναι άνδρες (ποσοστό 66,6%) και οι δέκα γυναίκες (ποσοστό 33,3%). Έτσι και στα Θρησκευτικά βλέπουμε πως η σχολική γνώση αντανακλά την ιδεολογία και τη σκέψη των ανδρών που κατά πλειοψηφία την παρήγαγαν. Η «ανδρική» αυτή παραγωγή γνωστικών μοντέλων συντηρεί την εικόνα των αρρένων ως σημαντικότερη μέσα στην κοινωνική δομή (Φρειδερίκου 1995, 19).

Τα διδακτικά εγχειρίδια, όπως ήδη αναφέραμε, επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό τα παιδιά και για το λόγο αυτό οφείλουν με το περιεχόμενό τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, μέσα από μια δημοκρατική παιδεία, όπου τα δύο φύλα θα έχουν τους ρόλους που τους ανήκουν: ρόλους ισότιμους, σύγχρονους, χωρίς κανέναν υπαινιγμό για διαφορά ικανοτήτων.

Το σχολείο οφείλει να εργάζεται για τη βελτίωση της κοινωνίας και όχι να εναρμονίζεται και να αντιγράφει παραδοσιακούς ρόλους και πρότυπα της περιρρέουσας κοινωνικής ατμόσφαιρας (Φλουρής, Μασσιάλας 1988, 114).

Προτείνουμε λοιπόν την αναθεώρηση των διδακτικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών, ώστε να απαλειφθούν οι αρνητικές αναφορές για τα δύο φύλα και αντίθετα να αντικατασταθούν με άλλες που προάγουν την ισότητα των φύλων μέσα από ποικίλες μορφές κοινωνικής δράσης.

Στη βελτίωση αυτή θα συνέβαλε η συμμετοχή περισσότερων γυναικών στις συγγραφικές ομάδες, αλλά και ανδρών οι οποίοι όμως θα είναι ευαισθητοποιημένοι στα θέματα της ισότητας των φύλων.

Γνωρίζουμε όμως πως η αναθεώρηση και η αλλαγή των διδακτικών εγχειριδίων αποτελεί μια μακρόχρονη διαδικασία. για το λόγο αυτό οφείλουν οι εκπαιδευτικοί με κατάλληλες νύξεις και ερωτήσεις να βοηθήσουν τα παιδιά να επισημαίνουν τα αρνητικά σημεία των τωρινών βιβλίων, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους σκέψη.



Σε αυτό θα βοηθούσε και η κατασκευή διδακτικού υλικού με τη χρήση διάφορων πηγών (λογοτεχνικά κείμενα, τύπος, τηλεόραση κ.λπ). από τους/ τις εκπαιδευτικούς.

Σημαντικά θα συνέβαλε επίσης και η κατάργηση του ενός και μοναδικού συγγραμματος και η αντικατάστασή του από μια λίστα βιβλίων, από την οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να επιλέγουν ανάλογα με το περιεχόμενό τους και τις αντιλήψεις που εκφράζουν, καθώς επίσης και ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της περιοχής που διδάσκουν, του μαθητικού δυναμικού κ.λπ.

Είναι καιρός νομίζουμε, το μάθημα των Θρησκευτικών να χάσει το μονοφωνικό του χαρακτήρα και μέσα από αυτό να παρουσιάζονται και άλλα δόγματα και θρησκείες. Σε ότι αφορά το θέμα μας θα είχε ενδιαφέρον για παράδειγμα να παρουσιασθεί η θέση των γυναικών σε εκκλησιαστικά αξιώματα άλλων δογμάτων (η γυναίκα- ιερέας στην Αγγλικανική Εκκλησία).

Σε κάθε περίπτωση όμως χρειάζεται η πιλοτική εφαρμογή κάθε νέου συγγραμματος.

Πέρα από το περιεχόμενο των βιβλίων, μεγάλη σημασία έχει και ο ρόλος των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη. Η μόρφωση, επιμόρφωση και ευαισθητοποίησή τους για θέματα της ισότητας των φύλων μέσα από τις σχολές εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης θα βοηθούσε στην αλλαγή τυχόν αρνητικών στάσεων και προκαταλήψεων.

Το σχολείο όμως δεν είναι απομονωμένο από την κοινωνία, αλλά ένα ζωτικό κομμάτι της. Η ευαισθητοποίηση των γονέων, η συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς για θέματα ισότητας είναι μερικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν.

Όλα τα παραπάνω νομίζουμε πως μπορούν να συνεισφέρουν σε μια διαφορετική αντιμετώπιση του θέματός μας, έτσι ώστε τα παιδιά μέσα στις ανοιχτές και αβέβαιες κοινωνίες που καλούνται να ζήσουν, να είναι εφοδιασμένα με εκείνες τις στάσεις και αντιλήψεις που θα συμβάλλουν στην κατανόηση και αλληλοαποδοχή όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα από φύλο, φυλή, θρήσκευμα κ.λ.π.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ: 1

(Σύνολο αναφορών για τα δυο φύλα ανά διδακτικό εγχειρίδιο)

ΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ		ΣΕΛΙΔΩΝ		ΣΥΝΟΛΟ		ΑΝΑΦΟΡΩΝ	
		N		%	N	%		%
Γ'		171		100	62	36,2		
Δ'		191		100	32	16,7		
Ε'		201		100	17	8,5		
ΣΤ'		237		100	12	5,1		
ΣΥΝΟΛΟ		800		100	123	15,4		



ΠΙΝΑΚΑΣ: 2

(Κατανομή των αναφορών σε θετικές, αρνητικές (άμεσες και έμμεσες), ουδέτερες)

ΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ		ΘΕΤΙΚΕΣ		ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ		ΑΜΕΣΕΣ		ΕΜΜΕΣΕΣ		ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Γ'	62	100	17	27,4	32	51,6	11	17,7	21	33,9	13	21
Δ'	32	100	3	9,3	21	65,6	14	43,7	7	21,9	8	25
Ε'	17	100	6	35,2	10	58,8	3	17,7	7	41,1	1	5,8
ΣΤ'	12	100	1	8,3	7	58,3	2	16,7	5	41,6	4	33,3
ΣΥΝΟΛΟ	123	100	27	21,9	70	56,9	30	24,4	40	32,5	26	21,1

ΠΙΝΑΚΑΣ: 3

(Αναφορές ως προς την οικογένεια, το σχολείο και αλλού)

ΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ		ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ		ΣΧΟΛΕΙΟ		ΑΛΛΟΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Γ'	62	100	39	62,9	13	20,9	10	16,1
Δ'	32	100	19	59,3	5	15,6	8	25
Ε'	17	100	10	58,8	4	23,5	3	17,6
ΣΤ'	12	100	2	16,6	4	33,3	6	50
ΣΥΝΟΛΟ	123	100	70	56,9	26	21,1	27	21,9

ΠΙΝΑΚΑΣ: 4

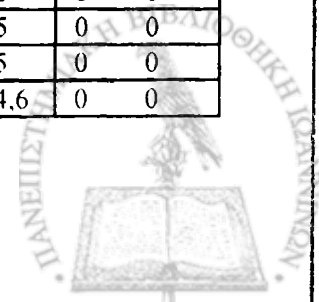
(Κατανομή των αναφορών ως προς την οικογένεια, σε θετικές, αρνητικές (άμεσες και έμμεσες), ουδέτερες)

ΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ		ΘΕΤΙΚΕΣ		ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ		ΑΜΕΣΕΣ		ΕΜΜΕΣΕΣ		ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Γ'	39	100	6	15,4	24	61,5	10	25,6	14	35,9	9	23
Δ'	19	100	0	0	14	73,7	8	42,1	6	31,6	5	26,3
Ε'	10	100	4	40	6	60	1	10	5	50	0	0
ΣΤ'	2	100	0	0	1	0	0	0	1	50	1	50
ΣΥΝΟΛΟ	70	100	10	14,2	45	64,2	19	27,1	26	37,1	15	21,4

ΠΙΝΑΚΑΣ: 5

(Κατανομή των αναφορών ως προς το σχολείο σε θετικές, αρνητικές (άμεσες και έμμεσες), ουδέτερες).

ΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ		ΘΕΤΙΚΕΣ		ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ		ΑΜΕΣΕΣ		ΕΜΜΕΣΕΣ		ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Γ'	3	100	7	53,8	6	46,1	1	7,7	5	38,4	0	0
Δ'	5	100	0	0	5	100	5	100	0	0	0	0
Ε'	4	100	1	25	3	75	2	50	1	25	0	0
ΣΤ'	4	100	1	25	3	75	0	0	3	75	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	26	100	9	34,6	17	65,3	8	30,7	9	34,6	0	0



ΠΙΝΑΚΑΣ: 6

(Κατανομή των αναφορών ως προς τη γειτονιά κ.λπ σε θετικές, αρνητικές (άμεσες και έμμεσες), ουδέτερες)

ΤΑΞΗ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ		ΘΕΤΙΚΕΣ		ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ		ΑΜΕΣΕΣ		ΕΜΜΕΣΕΣ		ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Γ'	10	100	4	40	2	20	0	0	2	20	4	40
Δ'	8	100	3	37,5	2	25	1	12,5	1	12,5	3	37,5
Ε'	3	100	1	33,3	1	33,3	0	33,3	1	33,3	1	33,3
ΣΤ'	6	100	0	0	3	50	2	16,6	1	16,6	3	50
ΣΥΝΟΛΟ	27	100	8	29,6	8	11,1	3	18,5	5	18,5	11	40,7

Βιβλιογραφία

α' Πηγές

Επιτροπή Ηνωμένων Εθνών: «Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεως κατά των γυναικών», 18 Δεκεμβρίου 1979.

Υπ. Παιδείας – Γεν. Γρ. Ισότητας: *Ισότητα στην εκπαίδευση. Παροχή ίσων ευκαιριών σε κορίτσια και αγόρια*, Αθήνα, 29 Ιουνίου 1987.

Υπ. Παιδείας – Γεν. Γρ. Ισότητας: *Η κατάσταση των γυναικών στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία 1984-1994*, Εθνικό Τυπογραφείο, 1999.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών, ΦΕΚ 133 / Α', 4.9.91.

Βιβλίο Θρησκευτικών Γ' τάξης: *Η ζωή με το Χριστό*, ΟΕΔΒ, 1998.

Βιβλίο Θρησκευτικών Δ' τάξης: *Ο δρόμος του Χριστού*, ΟΕΔΒ, 1997.

Βιβλίο Θρησκευτικών Ε' τάξης: *Με το Χριστό στον αγώνα*, ΟΕΔΒ, 1997.

Βιβλίο Θρησκευτικών Στ' τάξης: *Ο Χριστός είναι η αλήθεια*, ΟΕΔΒ, 1997.

β' Μελέτες

Βάμβουκας, Μ. (1998), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980), *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού*, Αθήνα, Κέδρος.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1987), «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου Η γλώσσα μου», *Φιλολόγος*, 49, 229-248.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1981), «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου», *Φιλολόγος*, 23, 282-295.

Κανταρτζή, Ε. (1991), *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Κανταρτζή, Ε. (1995), «Ο ρόλος του πατέρα στην κοινωνικοποίηση του παιδιού ως προς το ρόλο του φύλου», *Ανοιχτό Σχολείο*, 54, 32-34.



- Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (1995), *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Αθήνα, Έκφραση.
- Cairns, J., Inglis, B. (1989), "A content analysis of Ten Popular History Textbooks for Primary Schools with Particular Emphasis on the Role of Women", *Education Review*, 41, 3, 221-226.
- Ματσαγγούρας, Η. (1982), «Η επίδραση των (ελληνικών) Μαθηματικών βιβλίων στην επίδοση των μαθητριών στα μαθηματικά», *Νέα Παιδεία*, 22, 81-85.
- Deliyanni-Kouyιmptzi, K (1992), "Father is out shopping because mother is at work. Greek primary school reading texts as an example of educational policy for gender equality", *Gender and Education*, 4, 1-2, 67-80.
- Παυλίδου, Θ. (1985), «Γλώσσα και σεξισμός», στο: Πρακτικά του Συμποσίου: *Ισότητα των δύο φύλων και εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη.
- Πολύζος, Ν. (1999), «Τα μέλη της οικογένειας και ο ρόλος τους στα βιβλία των Μαθηματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Ανοιχτό Σχολείο*, 73, 5-6.
- Πολύζος, Ν. (2000), «Τα δύο φύλα στα Μαθηματικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Διαβάζω*, 411, 100-103.
- Ραβανης, Κ., Γεωργακάκος, Σ. κ.ά. (1997), «Η εκπαίδευση στις Νέες Τεχνολογίες και τις Φυσικές Επιστήμες: ορισμένες όψεις του προβλήματος της ισοτιμίας των δύο φύλων», στο: *Σεμινάριο Επιμόρφωσης – Ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων στην εκπαίδευση*, Κ.Ε.Θ.Ι., Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Richardson, R. (1986), "The hidden messages of schoolbooks", *Journal of Moral Education*, 15, 1, 26-41.
- Tarapoph, E. (1991), «Η θέση της γυναίκας στα Θρησκευτικά της Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου», *Σχολείο και Ζωή*, 4, 153-157.
- Turner, P. (1998), *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του εγώ*, μτφρ. Ε. Γαλανάκη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Γ., Μασσαλίας, Β. (1988), Στερεότυπες αντιλήψεις των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα δύο φύλα, τους κοινωνικοεπαγγελματικούς και εκπαιδευτικούς ρόλους, *Νεοελληνική Παιδεία*, 4, 30-48.
- Φλουρής, Γ. (1995), «Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας», στο: ΚΑΖΑΜΙΑΣ, Α. Μ, ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος.
- Φλουρής, Γ. (1997), *Αναλυτικά Προγράμματα, για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1978), *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Φρειδερίκου, Α. (1995), *Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.



Hancock, A. (1989), «Male texts and their place in the «A» level curriculum», στο: THOMPSON, A., WILCOX, H. (eds), *Teaching women*, Manchester University Press.



Επάγγελμα και Αναλυτικό Πρόγραμμα: Οι Επαγγελματικές Αναπαραστάσεις των Δύο Φύλων στα Διδακτικά Εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ) του Δημοτικού Σχολείου

Αθανάσιος Νταγιάκης, Εκπαιδευτικός

1. Εισαγωγή

Η εργασία προσφέρει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να βελτιώσει τις συνθήκες διαβίωσης του και να υπάρξει βιολογικά, οικονομικά και κοινωνικά. Το δικαίωμα του σ' αυτήν προστατεύτηκε και προστατεύεται με οικουμενικά, υπερεθνικά και εθνικά νομικά κείμενα (βλ. Οικουμενική Διακήρυξη Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Σύμβαση της Ευρώπης, Διακήρυξη Ελσίνκι, Ελληνικό Σύνταγμα 1975, 1986). Αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας είναι προσανατολισμένο στην επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών (για Ελλάδα βλ. σύνταγμα το σκοπό της Παιδείας σκοπό Εκπαίδευσης στο Ν. 1566/85, σκοπό αναλυτικού προγράμματος π.δ. 583/82).

Η επαγγελματική εκλογή όμως των νέων εξαρτάται, διαμορφώνεται κι εξελίσσεται στη βάση και σε σχέση με τα αποτελέσματα κοινωνικοποιητικών διαδικασιών που έχουν προηγηθεί (βλ. Βρετάκου: 1990, Καντάς - Χαντζή: 1991, Κασιμάτη: 1989, Κρίβας: 1987, Muhlbauer: 1985, Παπαϊωάννου: 1990). Ρόλο κοινωνικοποιητικό και γνωριμίας με την πραγματικότητα της ζωής επιτελεί και το διδακτικό εγχειρίδιο (βλ. Καψάλης - Χαραλάμπους: 1995).

Οι αλλαγές που σημειώνονται στις διαδικασίες παραγωγής και παροχής υπηρεσιών, στις κοινωνικές αξίες, στο περιεχόμενο των επαγγελματικών δραστηριοτήτων αλλά κι η κυριαρχία της σεξιστικής ιδεολογίας στα διδακτικά εγχειρίδια της Ελλάδας και άλλων χωρών (βλ. Ανθογαλίδου: 1989, Άχλης - Λόππα - Γκουνταρούλη: 1987, Byrne: 1978, Γεωργίου - Νίλσεν: 1980, Δεληγιάννη - Κουϊμτζή: 1987, Διακογεωργίου: 1999, Ζιώγου - Δεληγιάννη: 1995, Ζιώγου - Καραστεργίου - Δεληγιάννη - Κουϊμτζή: 1994, Κανταρτζή: 1991, 1992, Λούβρου: 1994, Ματσαγγούρας: 1982, Πολίτης: 1994, Πολύζος: 1999 και 2000, Ταρατόρη: 1991, Φραγκουδάκη: 1978, Φρειδερίκου: 1995), ταυτόχρονα με την απουσία δημοσιευμένων μελετών - αναλύσεων των διδακτικών εγχειριδίων της ΚΠΑ του ελληνικού δημοτικού σχολείου (δ. σχ.), του μαθήματος που αποτελεί έναν από τους βασικότερους τομείς του αναλυτικού προγράμματος, όπου ενσωματώνονται σ' αυτό στοιχεία απ' την κοινωνική, πολιτιστική, ιστορική, οικονομική και πολιτική ζωή του ανθρώπου κατεύθυναν σ' αυτά το ερευνητικό μας ενδιαφέρον.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει με τρόπο συστηματικό, πλήρη και αντικειμενικό, επιλέγοντας ως καταλληλότερη μέθοδο την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου, τις επαγγελματικές αναπαραστάσεις που υπάρχουν ως λέξη και εικόνα στο σύνολο των διδακτικών εγχειριδίων της ΚΠΑ (Ε' και Στ' τάξης), δεν περιοριζόμαστε μόνο στις δεκαεφτά σελίδες του εγχειριδίου της Ε' τάξης όπου εξετάζεται το θέμα: «Ερ-



γασία». (βλ. Βάμβουκας: 1998, Berelson: 1952, Καψάλης - Χαραλάμπους: 1995, Μπονίδης - Χοντολίδου: 1997, Φραγκουδάκη: 1978).

Αφού πρώτα θα διατυπώσουμε τις υποθέσεις μας και τα σχετικά ερωτήματα με το υπό μελέτη θέμα στη συνέχεια θα προβούμε στη λεξιλογική και εικονική ανάλυση των εγχειριδίων ως προς τις επαγγελματικές αναπαραστάσεις με την προϋπόθεση ότι θα έχουμε προηγουμένως μελετήσει επανειλημμένα τα κείμενα και θα έχουμε παρατηρήσει προσεχτικά τις εικόνες. Κατόπιν τα δεδομένα που θα συλλέξουμε θα τα παρουσιάσουμε με τη μορφή πινάκων και γραφημάτων, δημιουργώντας κάθε φορά τις ανάλογες κατηγορίες. Τέλος θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε και να συζητήσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στην ανάλυση περιεχομένων θα συμπεριλάβουμε κι αυτές τις επαγγελματικές αναπαραστάσεις που επαναλαμβάνονται, επειδή κρίνουμε ότι η επανάληψη αυτή μπορεί να επιδράσει υποσυνείδητα στις μελλοντικές επαγγελματικές εκλογές των μαθητών/τριων, καθώς και την αναπαράσταση της βουλευτικής διότι πολλοί βουλευτές, εκλέγονται πολλά χρόνια συνέχεια και ασχολούνται αποκλειστικά με την πολιτική (βλ. συζήτηση για την αναθεώρηση του Συντάγματος). Έξω από τη συλλογή των δεδομένων θα αφήσουμε την αναπαράσταση μιας παραδοσιακής υφάντρας, διότι θεωρούμε ότι τα παραγόμενα προϊόντα της προορίζονται αποκλειστικά για την ικανοποίηση των αναγκών των μελών της οικογένειας της.

3. Υποθέσεις - Ερωτήματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών που μνημονεύουμε παραπάνω στα διδακτικά εγχειρίδια, «Γλώσσα», «Μαθηματικά», «Εμείς και ο Κόσμος», που χρησιμοποιούν οι σημερινοί/ες μαθητές/τριες του δημοτικού δεν αντανάκλαται η πραγματική εικόνα της κοινωνίας. Είναι φυσικό όμως να υποθέσει ο/η καθένας/μία ότι το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων της ΚΠΑ θα' ναι πιο κοντά στην ελληνική πραγματικότητα διότι κυκλοφόρησαν μετά την αναμόρφωση του οικογενειακού δικαίου (βλ. Ν. 1329/83) και μια σειρά νομοθετικών παρεμβάσεων που συνέβαλαν στη μερική αντιμετώπιση του αποκλεισμού των γυναικών από διάφορα επαγγέλματα (βλ. ΠΔ 152/83, Ν 1414/84, Ν 1481/84), αλλά και λόγω του ότι σκοπός του μαθήματος είναι «να βοηθήσει τους μαθητές να καλλιεργήσουν την κοινωνική συνείδηση ώστε να μετέχουν υπεύθυνα και δημιουργικά στη ζωή μιας δημοκρατικής κοινωνίας» και δημοκρατική κοινωνία δε νοείται με τον επαγγελματικό αποκλεισμό των γυναικών.

Είναι εύλογο ύστερα από τα παραπάνω να ανακύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα σε σχέση με το υπό μελέτη θέμα:

- Τι είδους επαγγελματικές αναπαραστάσεις προβάλλουν τα διδακτικά εγχειρίδια της ΚΠΑ;
- Οι εικονικές ή οι λεκτικές επαγγελματικές αναπαραστάσεις είναι περισσότερες; Γιατί;
- Ποιες οικονομικές δραστηριότητες ως προς τα δύο φύλα κυριαρχούν στα διδακτικά εγχειρίδια της ΚΠΑ;



- Οι άνδρες ή οι γυναίκες κατέχουν υψηλότερη κοινωνική θέση στις επαγγελματικές κατηγορίες;
- Οι χειρωνακτικές ή οι πνευματικές επαγγελματικές αναπαραστάσεις πλειοψηφούν; Γιατί;
- Οι επαγγελματικές αναπαραστάσεις που προβάλλουν τα διδακτικά εγχειρίδια της ΚΠΑ βρίσκουν την αντιστοιχία τους στους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος και στη δομή της ελληνικής κοινωνίας στην αγορά εργασίας;

4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Κατανομή επαγγελματικών που αναπαρίστανται εικονικά και λεκτικά στα διδακτικά εγχειρίδια της ΚΠΑ ως προς το φύλο.

Είδος Αναπαραστάσεων	Φύλο				Σύνολο	
	Άνδρες		Γυναίκες			
	N	%	N	%	N	%
Εικονικές	108	59,0	24	13,1	132	72,1
Λεκτικές	45	24,6	6	3,3	51	27,9
Σύνολο	153	83,6	30	16,4	183	100,0

Από τον πίνακα και το γράφημα που προηγήθηκε ανακύπτει ότι στα διδακτικά εγχειρίδια της ΚΠΑ υπάρχουν 183 επαγγελματικές αναπαραστάσεις. Οι 153 (83,6%) απεικονίζουν άνδρες εργαζόμενους και 30 (16,4%) γυναίκες. Τα ποσοστά αυτά αποκλίνουν πολύ από τα στοιχεία που προέκυψαν από την απογραφή του 91 (βλ. ΕΣΥΕ: 1997), υπερτονίζουν το ρόλο του εργαζόμενου άντρα κατά ποσοστό 13,9% και αδικούν αντίστοιχα το ρόλο της εργαζόμενης γυναίκας.

Οι παραπάνω επαγγελματικές αναπαραστάσεις κατανέμονται σε 132 (72,1%) εικονικές και σε 51 (27,9%) λεκτικές. Ο μεγάλος αριθμός των εικονικών αναπαραστάσεων έναντι των λεκτικών ίσως πέρα από διδακτικές προσεγγίσεις να κρύβει την πρόθεση της εκπαιδευτικής πολιτικής να μεταβιβάσει σε όλους/ες μαθητές/τριες, ανεξάρτητα της δεκτικότητας τους στα γράμματα, την κυριαρχούσα ιδεολογία για την εργασία και το επάγγελμα. Η εικόνα μεταφέρει κι αυτή μηνύματα και για την αποκωδικοποίηση τους δεν υπάρχουν καλύτεροι ή χειρότεροι αναγνώστες, ούτε «αναλφάβητοι». (βλ. Καψάλης - Χαραλάμπους: 1995).

Στη συνέχεια χωρίσαμε αυτές τις επαγγελματικές αναπαραστάσεις ανάλογα με την οικονομική δραστηριότητα των προσώπων που καταγράφεται ή απεικονίζεται σε κατηγορίες ανάλογες με εκείνες της ΕΣΥΕ.



ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Κατανομή επαγγελματιών που αναπαρίστανται εικονικά και λεκτικά στα διδακτικά εγχειρίδια της ΚΠΑ ως προς φύλο και οικονομική δραστηριότητα.

	Φύλο				Σύνολο	
	Άνδρες		Γυναίκες		N	%
	N	%	N	%		
Γεωργία, Κτηνοτροφία, Αλιεία	29	15,8	2	1,1	31	16,9
Βιομηχανικοί εργάτες	17	9,3	5	2,7	22	12,0
Παροχή ηλ. ρεύματος	1	0,5			1	0,5
Κατασκευές - οικοδόμοι	10	5,5			10	5,5
Εμπόριο-Επισκευές	28	15,3			28	15,3
Μεταφορές-επικοινωνίες	4	2,1			4	2,1
Λοιπές υπηρεσίες	55	30,0	23	12,5	78	42,5
γενικά εργάτες	9	4,9			9	4,9
Σύνολο	153	83,4	30	16,3	183	99,7

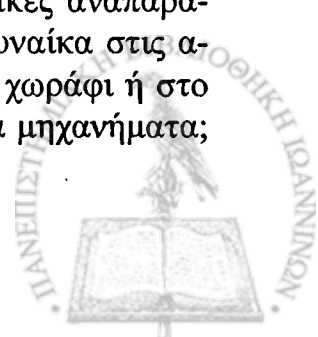
Σημείωση: Στην κατηγορία λοιπές υπηρεσίες συμπεριλαμβάνονται οι υπάλληλοι, οι καλλιτέχνες/ιδες, οι εκπαιδευτικοί, οι δικαστές/ίνες, οι τροχονόμοι, οι νοσηλευτές/τριες, η μια δικηγόρινα, η μια βουλευτίνα και στην κατηγορία εργάτες γενικά συμπεριλαμβάνονται οι οδοκαθαριστές κι όλοι εκείνοι που αναφέρονται ως εργάτες χωρίς να διευκρινίζεται ο χώρος και το είδος της εργασίας τους.

Οι επαγγελματικές αναπαραστάσεις ως προς την οικονομική δραστηριότητα που κυριαρχούν στο υπό ανάλυση υλικό σύμφωνα με τον πίνακα και το γράφημα 2 είναι εκείνες που αναφέρονται στις λοιπές υπηρεσίες με 42,5% και ακολουθούν η γεωργία, κτηνοτροφία, αλιεία με 16,9%, το εμπόριο και οι επισκευές με 15,3% οι βιομηχανικοί εργάτες με 12%, οι κατασκευές με τους οικοδόμους με 5,5%, οι εργάτες γενικά με 4,9%, οι μεταφορές, επικοινωνίες με 2,1% και η παροχή ηλεκτρικού ρεύματος με 0,5%.

Ως προς το φύλο παρατηρούμε ότι υπάρχουν αντρικές επαγγελματικές αναπαραστάσεις για όλες τις κατηγορίες του πίνακα, ενώ για τη γυναίκα μόνο για την Α, Β, Ζ. Τόσο στις γυναικείες επαγγελματικές αναπαραστάσεις όσο και στις αντρικές υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης συγκεντρώνει η Ζ κατηγορία.

Αξίζει να προσέξει κανείς την ίση παρουσία ανδρών και γυναικών επιστημόνων στις επαγγελματικές αναπαραστάσεις καθώς και την παρουσία βουλευτίνας, δικαστίνας, δικηγόρινας στα διδακτικά εγχειρίδια της ΚΠΑ και την απουσία ανδρικής αναπαράστασης βουλευτή. Εντύπωση προκαλεί ακόμη το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που σε άλλα διδακτικά εγχειρίδια πλειοψηφούν, εδώ βρίσκονται σε αναλογία με άνδρες 1:3. Μήπως η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών δεν είναι γυναίκες;

Η γυναίκα ως αγρότισσα παρουσιάζεται μόνο σε δύο επαγγελματικές αναπαραστάσεις. Ο αριθμός αυτός μπορεί αν θεωρηθεί ασήμαντος. Μήπως η γυναίκα στις αγροτικές περιοχές δε βρίσκεται όλη τη μέρα κοντά στο σύζυγο της στο χωράφι ή στο μαντρί; Μήπως η γυναίκα - αγρότισσα δε χειρίζεται ακόμα και αγροτικά μηχανήματα;



Τα βιβλία της ΚΠΑ αναθέτουν το χειρισμό των αγροτικών μηχανημάτων μόνο στους άνδρες όπως, επίσης, και το χειρισμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών (η/υ). Μήπως το 99,5% των χειριστών εισαγωγής στοιχείων στον η/υ στο δημόσιο τομέα, το 1987, δεν ήταν γυναίκες; (βλ. Στατηγάκη: 1989).

Κατόπιν όλες τις επαγγελματικές αναπαραστάσεις χωρίσαμε σε κατηγορίες ανάλογα με το κύρος που αποδίδει σε κάθε επάγγελμα ο σύγχρονος άνθρωπος, διαμορφώσαμε τέσσερις κατηγορίες, ανώτατη, ανώτερη, μεσαία, κατώτερη (βλ. Βάμβουκα: 1994). Στην κατώτερη κατηγορία συμπεριλάβαμε τα επαγγέλματα του εργάτη, του γεωργού, του κτηνοτρόφου, του ψαρά, του οικοδόμου. Στη μεσαία, τους τεχνίτες, τους ελεύθερους επαγγελματίες, τους οδηγούς, τους/ις καλλιτέχνες/ιδες. Στην ανώτερη, τους/ις υπαλλήλους, τους/ις τροχονόμους, αστυνόμους, το νοσηλευτικό προσωπικό και στην ανώτατη του/ις εκπαιδευτικούς, του/ις επιστήμονες, του/ις δικαστές/ινες, τη δικηγορία και τη βουλευτία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

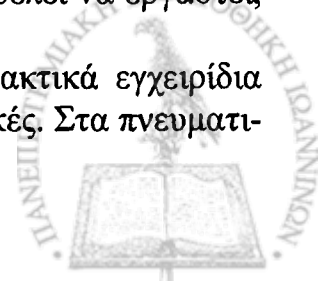
Κατανομή επαγγελμάτων που αναπαρίστανται εικονικά και λεκτικά στα διδακτικά εγχειρίδια της ΚΠΑ κατά φύλο και επαγγελματική κατηγορία.

Επαγγελματική κατηγορία	Φύλο				Σύνολο	
	Άνδρες		Γυναίκες		N	%
	N	%	N	%		
Ανώτατη	19	10,4	10	5,5	29	15,9
Ανώτερη	32	17,5	10	5,5	42	23,0
Μεσαία	40	21,9	3	1,6	43	23,5
Κατώτερη	62	33,9	7	3,8	69	37,7
Σύνολο	153	83,7	30	16,4	183	100,1

Παρατηρώντας κάποιος/α τα δεδομένα του πίνακα και του γραφήματος 3 διαπιστώνει ότι η κατώτερη επαγγελματική κατηγορία συγκεντρώνει 69 (37,7%) επαγγελματικές αναπαραστάσεις έναντι 43 (23,5%) της μεσαίας, 42(23%) της ανώτερης και 29 (15,9%) της ανώτατης. Ως προς το φύλο βλέπουμε να κυριαρχούν οι ανδρικές επαγγελματικές αναπαραστάσεις της κατώτερης κατηγορίας, ενώ το υψηλότερο ποσοστό των γυναικείων επαγγελματικών αναπαραστάσεων μοιράζεται εξίσου στην ανώτατη και ανώτερη επαγγελματική κατηγορία.

Η υψηλή συχνότητα εμφάνισης ανδρικών επαγγελματικών αναπαραστάσεων στην κατώτερη κατηγορία ίσως να ληφθεί ως έμμεσο μήνυμα από τους/ις μαθητές/τριες ότι «ο άνδρας είναι εργατικός» (βλ. Φραγκουδάκη:1978) και είναι υποχρεωμένος να εξασκήσει οποιοδήποτε επάγγελμα για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του εαυτού του και της οικογένειάς του. Σε αντίθεση με τις ανδρικές, η υψηλή συχνότητα εμφάνισης των γυναικείων στην ανώτατη και ανώτερη κατηγορία ίσως να ληφθεί ως μήνυμα από το κορίτσι ότι η γυναίκα δεν είναι υποχρεωμένη να εργάζεται, αλλά αν θέλει να εργαστεί, πρέπει να κατευθυνθεί σε επαγγέλματα με υψηλό κύρος.

Τις επαγγελματικές αναπαραστάσεις που ενυπάρχουν στα διδακτικά εγχειρίδια της ΚΠΑ τις κατηγοριοποιήσαμε και σε χειρωνακτικές και πνευματικές. Στα πνευματι-



κά επαγγέλματα έχουμε συμπεριλάβει τους/ις δικαστές/ίνες, τους/ις δικηγόρους/ινες, τη βουλευτίνα, τους/ις εκπαιδευτικούς, τους/ις καλλιτέχνες/ίδες, τους/ις υπαλλήλους, τους/ις τροχονόμους, τους αστυνόμους, του/ις νοσηλευτές/τριες και στα χειρωνακτικά τους/τις αγρότες/ισσες, τεχνίτες, ελεύθερους επαγγελματίες, οδηγούς, γεωργούς, κτηνοτρόφους, αλιείς.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Κατανομή επαγγελμάτων που αναπαρίστανται εικονικά και λεκτικά στα διδακτικά εγχειρίδια της ΚΠΑ κατά φύλο σε χειρωνακτικά και πνευματικά.

Επαγγέλματα	Φύλο				Σύνολο	
	Άνδρες		Γυναίκες		N	%
	N	%	N	%		
χειρωνακτικά	100	54,6	7	3,8	107	58,4
πνευματικά	53	29,0	23	12,6	76	41,6
Σύνολο	153	83,6	30	16,4	183	100,0

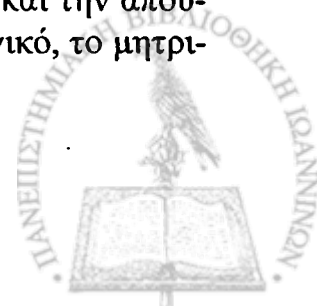
Σύμφωνα με τα δεδομένα που ανακύπτουν από τον πίνακα και το γράφημα 4 η υψηλότερη συχνότητα εμφανίζεται στις χειρωνακτικές επαγγελματικές αναπαραστάσεις με 107 (58,4). Ως προς το φύλο κατανέμονται σε 100(54,6%) αντρικές και 7(3,8%) γυναικείες.

Ο υπερτονισμός των χειρωνακτικών επαγγελματικών αναπαραστάσεων στα διδακτικά εγχειρίδια της ΚΠΑ του σχ. Ίσως να έρχεται σε αντίθεση με το σκοπό της εκπαίδευσης, ο οποίος ορίζει ότι: «οι μαθητές πρέπει να υποβοηθούν να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας». Η προσπάθεια αυτήν του εκπαιδευτικού μας συστήματος να στρέψει έμμεσα, μέσα από τα κοινωνικοποιητικά μηνύματα των διδακτικών εγχειριδίων, το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων στις χειρωνακτικές απασχολήσεις ίσως να δικαιολογείται από το γεγονός ότι ο αριθμός των απασχολούμενων στον πρωτογενή τομέα συνεχώς μειώνεται κι ο αριθμός των ατόμων που κατευθύνονται προς τα τεχνικά επαγγέλματα υπολείπεται πολύ από τον αριθμό που απαιτούν οι ανάγκες της οικονομίας. (βλ. ΕΣΥΕ: 1999 και Βάζος: 1982).

5. Συζήτηση - Προτάσεις

Στην παρούσα μελέτη διερευνήσαμε τα περιεχόμενα των διδακτικών εγχειριδίων της ΚΠΑ που διδάσκονται οι μαθητές/τριες του δ. σχ. στην Ε' και ΣΤ' τάξη από το 1984 ως προς τα επαγγέλματα που αναπαρίστανται εικονικά και λεκτικά σ' αυτά.

Εκείνο που διαπιστώσαμε ύστερα από συστηματική και επίμονη ανάλυση είναι ότι αναπαράγεται και σ' αυτά τα εγχειρίδια τα στερεότυπα ότι η γυναίκα είναι για το σπίτι. Το στερεότυπο αυτό ενισχύεται ακόμα περισσότερο από την εικόνα της σ. 26 του εγχειριδίου της Ε' τάξης που παρουσιάζει τον πατέρα «κουβαλητή» και την απουσία παραστάσεων στις οποίες η γυναίκα να συνδέει ταυτόχρονα το συζυγικό, το μητρικό και επαγγελματικό ρόλο.



Τα διδακτικά εγχειρίδια της ΚΠΑ δεν παρουσιάζουν την πραγματική εικόνα των εργαζόμενων γυναικών που κατακτούν όλο και περισσότερες θέσεις εργασίας. το ποσοστό των εργαζόμενων γυναικών ανέρχονταν το 1998 στο 36,9% σε σχέση με το συνολικό ενεργό οικονομικά πληθυσμό της χώρας και σε 14,3% σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό της Ελλάδας (βλ. ΕΣΥΕ:1999). Αν από την έρευνα αυτήν διαπιστώνει ο/η καθένας/μία ότι οι γυναικείες επαγγελματικές αναπαραστάσεις στα εγχειρίδια που αναλύθηκαν κατέχουν ποσοστό 16,4% ωστόσο η αναπαραγωγή του στερεότυπου σε σχέση με τον οικονομικά ενεργό πληθυσμό είναι εμφανής. Φαίνεται να κυριαρχεί η σεξιστική ιδεολογία η οποία βάζει σε αμφισβήτηση την έννοια της δημοκρατίας που κυριαρχεί στους εκπαιδευτικούς σκοπούς της χώρας μας και δεν επιτρέπει την αυτόνομη ανάπτυξη κάθε παιδιού.

Χρέος της κοινωνίας είναι να βοηθήσει μέσα από το σχολείο μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια στην εξάλειψη προκαταλήψεων και στερεότυπων, να μην παρουσιάζονται οι μισοί πολίτες της χώρας ως ακαλλιέργητοι, άχρηστοι και χωρίς καμία αξία άνθρωποι. Τα διδακτικά εγχειρίδια είναι ανάγκη να προσαρμοστούν στις νέες κοινωνικές συνθήκες και ατομικές επιδιώξεις, να τοποθετήσουν τη γυναίκα ψηλά ώστε τα αγόρια να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται ότι μπορεί να πετύχει στη ζωή όμοια μ' αυτά και τα κορίτσια να σκοπεύουν υψηλούς στόχους (βλ. Βουτυράς: 1981).

Χρειάζεται η ευαισθητοποίηση κοινωνίας, οικογένειας, πανεπιστημίου ώστε στα διδακτικά εγχειρίδια να υπάρχει ποιοτική και αριθμητική παρουσία των φύλων ως προς όλους τους ρόλους τους. Στις ομάδες που συνεργάζονται για την έκδοση των διδακτικών βιβλίων πρέπει να υπάρχει αναλογική παρουσία και των γυναικών έτσι ώστε να μη συμβαίνει εκείνο που μαρτυρεί για την εποχή του ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος: «άνδρες ήσαν οι νομοθετούντες δια τούτο κατά των γυναικών ενομοθέτησαν». Επισημαίνουμε ότι οι ομάδες που συνεργάστηκαν για την έκδοση των διδακτικών εγχειριδίων της ΚΠΑ αποτελούνταν από οκτώ άνδρες και μία γυναίκα.

Ως προς το περιεχόμενο των επαγγελματικών αναπαραστάσεων τα διδακτικά εγχειρίδια πρέπει να εμπλουτιστούν, να περιέρχονται σ' αυτά και σύγχρονα επαγγέλματα (βλ. Φλουρή:1999). Πολλά παραδοσιακά έχουν εξαφανιστεί και τη θέση τους πήραν άλλα νέα. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει καταστήσει λιγότερο κοπιαστικά τα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Οι επαγγελματικές αναπαραστάσεις των διδακτικών εγχειριδίων της ΚΠΑ πρέπει να αποτελέσουν αφορμή για γνωριμία με τις νέες τεχνολογίες και τα νέα επαγγέλματα. Σκοπός του σχολείου δεν είναι η παραγωγή ανέργων αλλά ανθρώπων που εργάζονται για να ικανοποιήσουν τις βασικές τους ανάγκες, να κερδίσουν την κοινωνική αναγνώριση και ψυχική ευεξία τους.

Μέσα από νέα πολλαπλά εγχειρίδια, τις επισκέψεις σε εργασιακούς χώρους, τις συνεντεύξεις με εργαζόμενους/ες, την παρακολούθηση εκδηλώσεων σχετικών με την εργασία, την αξιοποίηση του υλικού που εκδίδουν Υπουργεία, Οργανισμοί, Ομοσπονδίες, Ιδρύματα, που ένας από τους τομείς ευθύνης τους είναι η εργασία, θα μπορέσουν οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν και να συστηματοποιήσουν όλα εκείνα τα στοιχεία που καθημερινά ζουν και βιώνουν, να υπερνικήσουν τα επαγγελματικά τους στερεότυπα αλλά και όλα τα στερεότυπα που έχουν σχέση με τους ρόλους των φύλων, θα πειστούν ότι η ανισότητα ανάμεσα στα φύλα δεν είναι φυσική.



Ο/Η δάσκαλος/α αφού καταρτιστεί στο θέμα της ισότητας των φύλων και του επαγγελματικού προσανατολισμού θα προσπαθήσει να αντιμετωπίσει με τον ίδιο τρόπο αγόρια και κορίτσια, θα συνδιοργανώσει με του/ις μαθητές/τριες προγράμματα επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης ανάλογα με εκείνα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής του Καταναλωτή, της Αγωγής της Υγείας αλλά και θα συνδέσει κι αυτά τα προγράμματα με επαγγελματικούς χώρους.

Κοινωνοί των εμπειριών των δασκάλων/ισσων και των μαθητών/τριων πρέπει να καταστούν και οι γονείς των παιδιών, έτσι ώστε το μήνυμα του σχολείου να φτάσει στην κοινωνία, να σταματήσουν τα παιδιά να διαπαιδαγωγούνται με στερεότυπα. Το σχολείο πρέπει να οργανώνει ενημερωτικές ομιλίες και συζητήσεις, να εκδίδει έντυπα σχετικά με το θέμα της επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης.

Οι παραπάνω προτάσεις πιθανόν να μη διακρίνονται για την πρωτοτυπία τους, αλλά κατατίθενται με την ελπίδα ότι μπορεί να αποτελέσουν αφορμή προβληματισμού για τους φορείς και τα πρόσωπα που εμπλέκονται με την αγωγή των παιδιών έτσι ώστε αυτά να αποκτήσουν εκείνες τις εμπειρίες εκείνες τις υγιείς βάσεις που θα τα επιτρέψουν αργότερα να κάνουν σωστές επαγγελματικές εκλογές και θα τους δοθεί η δυνατότητα το «εγώ» τους να συναντήσει το «εγώ» του/ης άλλου/ης στον εργασιακό χώρο και να γίνουν «εμείς, «εμείς» που εργαζόμαστε για την ικανοποίηση των βασικών αναγκών, για την πρόοδο του τόπου, επιδιώκοντας παράλληλα την κοινωνική αναγνώριση και ψυχική ευεξία.

A. Πηγές

I. Σχολικά Εγχειρίδια

Κονταξάκης Γ - Λαμπρινίδης Α. κα (1987): Κοινωνική και πολιτική Αγωγή, βιβλίο για το δάσκαλο, Ε΄ Δημοτικού, ΟΕΔΒ Αθήνα

_____ (1992): Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, βιβλίο για το δάσκαλο Στ΄ Δημοτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα

_____ (2000): Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, βιβλίο του μαθητή, Ε΄ Δημοτικού, ΟΕΔΒ Αθήνα

_____ (2000): Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, βιβλίο του μαθητή, Στ΄ Δημοτικού, ΟΕΔΒ Αθήνα

II. Στατιστικά Στοιχεία

ΕΣΥΕ (1997): Στατιστική επετηρίδα, ΕΣΥΕ, Αθήνα

ΕΣΥΕ (1999): Απασχόληση - Ανεργία - αμοιβή εργασίας, ειδική ενημερωτική έκδοση, Αθήνα

III. Νομικά Κείμενα

Οικουμενική Διακήρυξη Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Παρίσι, 1948)

Σύμβαση Ευρώπης (Ρώμη 1950)



Διακήρυξη Ελσίνκι (1975)

Σύνταγμα της Ελλάδας (1975)

Σύνταγμα της Ελλάδας (1986)

N. 1329/83

N. 1414/84

N. 1481/84

N. 1566 / 85

Π.Δ. 583/82

Π.Δ. 158/83

Π.Δ. 168/84

ΥΠΕΠΘ - ΠΙ (1987): Αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα

Β. Μελέτες - Άρθρα - Έρευνες

Ανθογαλίδου Θ (1989): «Ο ηγεμονικός λόγος των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 46.

Άχλης Ν-Λόππα - Γκουνταρούλη Ε (1987): «Ο εκπαιδευτικός και το έργο του μέσα από το αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου», Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 54

Βάζος Γ (1982): «Το πρόβλημα της απασχόλησης των νέων και η δομή της ελληνικής αγοράς εργασίας» στο ΥΠΕΠΘ - ΚΕΜΕ: Ο Σχολικός - Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο Γυμνάσιο ΙΙΙ, ΟΕΔΒ, Αθήνα

Βάμβουκας Μ (1994): Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων, Γρηγόρης, Αθήνα

Βάμβουκας Μ (1998): Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Γρηγόρης, Αθήνα

Berelson B (1952): Content - Analysis in communication Research, Hafner, New York

Βουτυράς Σ (1981): Η γυναίκα στη μισθωτή εργασία, Παπαζήσης, Αθήνα

Βρετάκου Β (1990): Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Παπαζήσης, Αθήνα

Byrne M (1978): Women and Education, Tavistock Publications Limited, London

Γεωργίου - Νίλσεν Μ (1980): Η οικογένεια στα αναγνωστικά του Δημοτικού, Κέδρος, Αθήνα

Δεληγιάννη - Κουϊμτζή Β (1987): «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου», Φιλολογος, τ. 49 και στο Δεληγιάννη Β - Ζιώγου Σ (Επιμ) (1994): Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και ιστορικός προβληματισμός, Βάνιας, Θεσ/νίκη.

Διακογεωργίου Α (1999): «Η εργασία και τα επαγγέλματα της Μελέτης του Περιβάλλοντος «Εμείς και ο Κόσμος», Το Σχολείο και το Σπίτι, τ.9

Ζιώγου Ρ - Δεληγιάννη Κ (επιμ) (1995): Εκπαίδευση και φύλο. Ειδική βιβλιογραφία, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα



- Ζιώγου - Καραστεργίου Σ - Δεληγιάννη - Κουϊμτζή Β (1994):** «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού» στο Δεληγιάννη Β - Ζιώγου Σ (Επιμ) (1994) : Ο.Π
- Κανταρτζή Ε (1991):** Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονικής έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου, Αφών Κυριακίδη, Θεσ/νίκη.
- Κανταρτζή Ε: (1992):** «Τα στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 90,91.
- Καντάς Α - Χαντζή Α (1991):** Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής, Ελληνικά Γράμματα Αθήνα
- Κασιμάτη Κ (1989):** Επιλογή επαγγέλματος. Πραγματικότητα ή μύθος, ΕΚΚΕ Αθήνα
- Καψάλης Α - Χαραλάμπους Δ (1995):** Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματικής, Έκφραση, Αθήνα
- Κρίβας Σ (1987):** «Η συνεισφορά των θεωριών επαγγελματικής εκλογής στην συμβουλευτική κατά τη διαδικασία εκλογής επαγγέλματος», Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 33,34
- Λούβρου Ε (1924):** «Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών «Η Γλώσσα» του δημοτικού σχολείου. Γλωσσική ανάλυση», Γλώσσα τ. 32.
- Ματσαγγούρας Η (1982):** «Η επίδραση των (Ελληνικών) Μαθηματικών βιβλίων στην εκπαίδευση των μαθητών στα Μαθηματικά», Νέα Παιδεία τ. 22.
- Muhlbaue K (1985):** Κοινωνικοποίηση. Θεωρία και έρευνα (Μτφρ Δ Δημοκίδης), Αφών Κυριακίδη, Θεσ/νίκη.
- Μπονίδης Κ-Χοντολίδου Ε (1997):** «Έρευνα σχολικών εγχειριδίων. Από την ποσοτική ανάλυση στις ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης. Το παράδειγμα της Ελλάδας» στο Μ. Βάμβουκας - Α. Χουρδάκης (επιμ): Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Παπαϊωάννου Σ (1990):** Επαγγελματική Εκπαίδευση και Προσανατολισμός. Αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Πολίτης Φ (1994):** «Για μια αποδόμηση της αντιπαιδαγωγικής διάκρισης των δύο φύλων. Η περίπτωση μελέτης του γλωσσικού σεξισμού στα βιβλία του δημοτικού σχολείου. Η γλώσσα μου» Νέα Παιδεία, τ. 71.
- Πολύζος Ν (1999):** «Τα μέλη της οικογένειας και ο ρόλος τους στα βιβλία των μαθηματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Ανοιχτό Σχολείο, τ. 73
- Πολύζος Ν (2000):** «Τα δύο φύλα στα Μαθηματικά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», Διαβάζω, τ. 411.
- Στρατηγάκη Μ (1989):** «Τεχνολογικές εξελίξεις και ειδικότητες με φύλο» Σύγχρονα θέματα, τ. 40.
- Τορατόρη Ε (1991):** «Η θέση της γυναίκας στα θρησκευτικά της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου», Σχολείο και Αωή, τ.4.
- Φλουρής Γ (1999):** Προς ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα στην Ενωμένη Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές» στο Π. Καλογιαννάκη - Β. Μακράκης (Επιμ): Ευρώπη και Εκπαίδευση. Τάσεις και προοπτικές, Γρηγόρης, Αθήνα



Φραγκουδάκη Α (1978): Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία, Θεμέλιο, Αθήνα

Φρειδερίκου Α (1995): Η Τζένη πίσω από το τζάμι, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα



Η οικονομική παιδεία στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. «Ο θρύλος του Κωσταντή», ένα επίκαιρο χρηματιστηριακό παραμύθι

Κωνσταντίνος Νάτσης, Υποψήφιος Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
του Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Με την εισήγησή μας αυτή επιδιώκουμε πρώτον, να αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν την αντίληψή τους για το χρήμα και ποιες συνέπειες μπορεί να έχει αυτό κατά την ενηλικίωσή τους, δεύτερον, να προβάλλουμε τους κειμενικούς εκείνους τύπους των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου που περιέχουν κάποιες μορφές οικονομικής παιδείας και τρίτον, να προτείνουμε τρόπους αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας υγιούς στάσης του παιδιού απέναντι στο χρήμα.

Οι μαθητές, στην εξάχρονη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, γεύονται πληθωρικά τον λογοτεχνικό λόγο πολλών Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών. Αυτό, ομολογούμενως είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό αναγνωστικό προνόμιο, αφού έχουν την τύχη να απολαύσουν αισθητικά σπουδαία λογοτεχνικά κείμενα. Κάθε λογοτέχνημα βεβαίως, είναι ένα έργο τέχνης και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται από το δάσκαλο και τους μαθητές. Ταυτόχρονα όμως είναι και ένας φορέας γνώσης, ιδεολογίας και προβληματισμού στα πλαίσια της διδακτικής του προσέγγισης. Θεωρούμε ότι η ειδολογική παρουσία αλλά κυρίως η θεματική γεωγραφία των σχολικών κειμένων είναι πλούσια καθότι άπτεται κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας. Η αναγνωστική συνάντηση των μαθητών του δημοτικού σχολείου με κείμενα οικονομικού περιεχομένου όμως, διαγράφει μια μικρή τροχιά και περιορίζεται κυρίως στην τελευταία τάξη.

Είναι γνωστό πως η Ψυχολογία είναι η κατ' εξοχήν επιστήμη που μελετά την ανθρώπινη συμπεριφορά και ενώ όλοι γνωρίζουμε πόσο καθοριστικά επηρεάζει το χρήμα τη συμπεριφορά μας, η βιβλιογραφία γύρω από την ψυχολογία του χρήματος είναι πολύ φτωχή. Θα λέγαμε ότι τα παιδιά διαμορφώνουν τρόπους οικονομικής συμπεριφοράς και παγιώνουν την αντίληψή τους για το χρήμα μέσα από τον τρόπο που βιώνουν και αντιλαμβάνονται ότι χειρίζονται το χρήμα οι γονείς τους²⁶⁶. Τα ίδια είναι οικονομικά υποκείμενα και σημαντικοί οικονομικοί παράγοντες στην κοινωνία που ζουν, αφού επιλέγουν και καταναλώνουν προϊόντα, διαχειρίζονται το χαρτζιλίκι τους, αποταμιεύουν και δραστηριοποιούνται οικονομικά ως μέλη της σχολικής τάξης. Οι οικονομικές εμπειρίες των παιδιών διαμορφώνονται ακολουθώντας κάποια πρότυπα οικονομικής συμπεριφοράς που προέρχονται από το στενό και ευρύ οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

Βασικό στοιχείο στη διαμόρφωση της αντίληψης του παιδιού με το χρήμα θεωρείται ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούν οι γονείς αυτό σε σχέση με το παιδί τους. Συνήθως οι γονείς δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ψυχολογική επίδραση που

266. Πιντέρης, Γιώργος, (2000). *Η Ψυχολογία μας με το χρήμα*, Καστανιώτης, Αθήνα, σελ. 28.



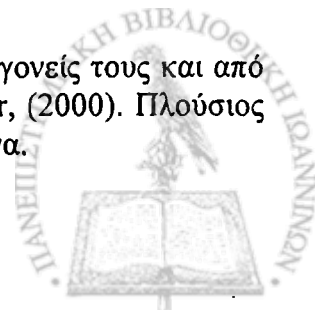
έχει το χρήμα πάνω στο παιδί. Το αποτέλεσμα είναι να κάνουν σφάλματα τα οποία έχουν μακροχρόνιο αντίκτυπο στο παιδί. Τα πιο συνηθισμένα από αυτά είναι²⁶⁷:

- **Θεωρούν το χρήμα τεκμήριο προσωπικής αξίας.** Το παιδί ακούει τους γονείς του να εκφράζουν θαυμασμό για τους ανθρώπους που έχουν λεφτά, ενώ ταυτόχρονα τους ακούει να υποτιμούν εκείνους που δεν έχουν. Μια τέτοια οικονομική διαπαιδαγώγηση οδηγεί το παιδί να υπερεκτιμά τη σημασία του χρήματος.
- **Δεν διδάσκουν απολύτως τίποτα στο παιδί για το χρήμα και πώς να το χειρίζεται.** Έτσι, όταν το παιδί κληθεί κάποια μέρα να χειριστεί χρήματα, νιώθει άγνοια με αποτέλεσμα να του δημιουργείται άγχος²⁶⁸.
- **Χρησιμοποιούν το χρήμα ως υποκατάστατο της αγάπης τους προς το παιδί.** Προσπαθούν μ' αυτό τον τρόπο να αντισταθμίσουν την περιορισμένη ενασχόλησή τους μαζί του με ακριβά δώρα και παιχνίδια. Το παιδί όμως νιώθει στέρηση στοργής και αγάπης που δεν καλύπτεται από υλικά αγαθά και μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός ενήλικα ο οποίος προσπαθεί να βρει αγάπη μέσα από το χρήμα.
- **Στερούν συνεχώς τα χρήματα από το παιδί ώστε να «φτιάξει χαρακτήρα» και να μη γίνει «παραδόπιστο».** Μια τέτοια μέθοδος δημιουργεί ένα χαρακτήρα στερημένο και μίζερο.
- **Είναι απρόβλεπτοι στις οικονομικές προσφορές τους στο παιδί.** Άλλες φορές του στερούν χωρίς λόγο πράγματα κι άλλες, πάλι, το κατακλύζουν με αγαθά που το παιδί δεν καταλαβαίνει για ποιο λόγο του τα προσφέρουν τη συγκεκριμένη στιγμή. Ένας τέτοιος οικονομικός τρόπος διαπαιδαγώγησης κάνει το παιδί να βιώνει το χρήμα μέσα σ' ένα κλίμα ανασφάλειας.
- **Χρησιμοποιούν το χρήμα ως μέσο ελέγχου του παιδιού.** Το μοτίβο αυτό αναπτύσσεται συχνότερα στην εφηβεία, όπου το παιδί αμφισβητεί την εξουσία του γονιού του κι εκείνος προσπαθεί να διατηρήσει τη διαφορά δυναμικού που έχει από το παιδί και να του επιβληθεί μέσω του χρήματος.
- **Παραφορτώνουν το παιδί με τα οικονομικά τους προβλήματα, πιστεύοντας ότι με αυτόν τον τρόπο «θα ωριμάσει».** Παραλείπουν ταυτόχρονα να το διαβεβαιώσουν ότι τα οικονομικά προβλήματα είναι παροδικά και κάποτε θα ξεπεραστούν. Έτσι το παιδί μεγαλώνει μέσα σ' ένα οικονομικό θρίλερ, καθόλου κατάλληλο για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του.

Το ερώτημα που τίθεται είναι: **τι μπορεί να προσφέρουν κάποια λογοτεχνικά κείμενα και η διδασκαλία τους στη σχολική τάξη;** Είναι σ' όλους γνωστό πως τα παιδιά έχουν την τάση να ταυτίζονται με τους αγαπημένους ήρωες των λογοτεχνικών κειμένων, ν' αντιγράφουν απόψεις και να διαμορφώνουν στάσεις που προσιδιάζουν σ' αυτούς. Οι ήρωες των λογοτεχνικών κειμένων δίνουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τα παιδιά αυτά τα πρότυπα και να σταθούν κριτικά απέναντι σ' αυτά και αποστασιοποιη-

267. ο.π., σελ. 28-30.

268. Για την ανάγκη να διδαχτούν τα παιδιά οικονομική παιδεία από τους γονείς τους και από το σχολείο περιγράφεται στο βιβλίο των R. T. Kiyosaki και Sh. L. Lechter, (2000). Πλούσιος μπαμπάς – φτωχός μπαμπάς, μτφ. Εύη Παπαδοπούλου, Κλειδάριθμος, Αθήνα.



μένα να δεχτούν ή να απορρίψουν οικονομικές πρακτικές και συμπεριφορές. Ο δάσκαλος με έντεχνο τρόπο, χωρίς ηθικοδιδακτικές διαθέσεις δημιουργεί προϋποθέσεις συζήτησης με τους μαθητές του ώστε να αναλυθούν οι χαρακτήρες των λογοτεχνικών έργων και να αξιολογηθούν οι πράξεις τους.

Εξετάζοντας τα λογοτεχνήματα που απαρτίζουν τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας και τα *Ανθολόγια* του Δημοτικού παρατηρούμε ότι οι κειμενικοί σταθμοί οι οποίοι προσεγγίζουν κάποια οικονομικά ζητήματα και δραστηριότητες είναι ελάχιστοι. Κι αυτό γιατί λίγα είναι και τα κείμενα της Λογοτεχνίας (Παιδικής και ενηλίκων) που πραγματεύονται οικονομικά ζητήματα, αλλά και γιατί τέτοια ζητήματα προκαλούν δυσκολίες στη μαθητική προσληπτικότητα.

Στα εγχειρίδια της Γλώσσας, τα λογοτεχνικά κείμενα με οικονομικό κυρίως περιεχόμενο εντοπίζονται στο δεύτερο μέρος της Έκτης τάξης. Πρόκειται για λογοτεχνικά αποσπάσματα καταξιωμένων συγγραφέων τα οποία αποτελούν μια ενότητα πέντε διαδοχικών μαθημάτων²⁶⁹.

- *Ένα χρηματιστήριο του παλιού καιρού*, του Κώστα Χατζηαργύρη. Το συγκεκριμένο κείμενο θα λέγαμε ότι προσφέρει μαθήματα χρηματιστηριακής παιδείας.
- *Μοντέρνοι καιροί*, του Μήτσου Κασόλα. Η αποδοτικότητα, ο πλήρης καταμερισμός εργασίας, τα στάδια παραγωγής και η παραγωγικότητα του εργατικού δυναμικού είναι οι βασικές οικονομικές έννοιες που ξεπροβάλλουν σ' αυτό το λογοτεχνικό απόσπασμα.
- *Ο μικρός πρίγκιπας ανάμεσα στους πλανήτες*, του Α. De Saint – Exupery. Μέσα από έναν συνεχή διάλογο μεταξύ του επιχειρηματία και του πριγκιπόπουλου αναδεικνύονται έννοιες όπως: η λογιστική αξία, η λογιστική διαχείριση και η κατοχύρωση της ιδιοκτησίας.
- *Ο μεταξοσκώληκας*, του Μίλου Ματσόουρεκ. Στο μικρό αυτό απόσπασμα ο Τσέχος συγγραφέας με χιούμορ και διακριτικότητα τονίζει την δημιουργία υπεραξίας στα παραγόμενα προϊόντα και την αποξένωση του εργάτη από το παραγόμενο προϊόν.
- *Νυχτερινό καταφύγιο*, του Μπέρτλοτ Μπρεχτ. Η έλλειψη κοινωνικής πρόνοιας και κοινωνικής ασφάλισης, ιδιαίτερα στις μεγαλουπόλεις, δημιουργεί έντονα κοινωνικά προβλήματα που δεν μπορούν να λυθούν με την ελεημοσύνη των πολιτών, αλλά χρειάζεται κρατική παρέμβαση προτείνει στο ποίημά του ο Μπρεχτ.

Στο τρίτο μέρος του βιβλίου *Η γλώσσα μου*, της πέμπτης τάξης, το κειμενικό απόσπασμα με τον τίτλο «Μηχάνημα», του Ευγένιου Τριβιζά, πραγματεύεται τον κίνδυνο ανεργίας που προκύπτει από την εκμηχάνιση και την αδυναμία των εργατών να εξοικειωθούν με την ιδέα αυτή²⁷⁰.

Επίσης, στο *Ανθολόγιο για τα παιδιά του Δημοτικού*, στο τρίτο μέρος, υπάρχει το λογοτεχνικό απόσπασμα με τον τίτλο «Οι ξεριζωμένοι», από το ομώνυμο μυθιστόρημα

269. *Η Γλώσσα μου, για την Στ' δημοτικού*, τρίτο μέρος, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ. 55-81.

270. *Η Γλώσσα μου, για την Ε' δημοτικού*, τρίτο μέρος, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ. 74-76.



του Βασίλη Δασκαλάκη²⁷¹. Κεντρικό θέμα είναι η παιδική εργασία και οι απάνθρωπες συνθήκες εργασίας στην πρώτη περίοδο εκβιομηχάνισης της χώρας μας.

Από τα αναγνωστικά των μικρότερων τάξεων εντοπίσαμε το κείμενο με τον τίτλο: «Τενεκές μου και τενεκές σου», στο δ' τεύχος της τρίτης τάξης, στο οποίο προβάλλεται με ιλαροτραγικό τρόπο η διατάραξη των φιλικών σχέσεων μετά από την ανεύρεση κάποιου θησαυρού.²⁷²

Οικονομικές έννοιες και δραστηριότητες όμως είναι διάχυτες σε αρκετά σχολικά αναγνώσματα, τόσο στα βιβλία της γλώσσας όσο και στα άλλα σχολικά εγχειρίδια όπως είναι τα Μαθηματικά, η Γεωγραφία, το Εμείς κι ο Κόσμος, η Ιστορία και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Εναπόκειται στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να τις αναδείξει, να τις προβάλλει ώστε να γίνουν κατανοητές ερεθίζοντας και διεγείροντας τη γνωστική και εμπειρική μνήμη των παιδιών.

Θα σταθούμε ιδιαίτερα στο κείμενο του Κώστα Χατζηαργύρη με τίτλο «Ένα χρηματιστήριο του παλιού καιρού», το οποίο είναι απόσπασμα από το τελευταίο του μυθιστόρημα «Ο θρύλος του Κωσταντή», 1957, και το οποίο περιλαμβάνεται στο δεύτερο μέρος του σχολικού βιβλίου της έκτης τάξης, «Η γλώσσα μου», για τρεις κυρίως λόγους:

Πρώτον, γιατί, αν και γραμμένο εδώ και τέσσερις δεκαετίες, αποδίδει ανάγλυφα τη σημερινή χρηματιστηριακή πραγματικότητα. Οι ήρωές του, η πλοκή του, οι ραδιουργίες, τα οικονομικά και χρηματιστηριακά παιχνίδια αντανακλούν εναργέστατα τη χρηματιστηριακή υστερία που βίωσε τα τελευταία χρόνια η νεοελληνική κοινωνία. Οι αμόρφωτοι χωρικοί του λογοτεχνικού κειμένου φαίνεται να ξεπήδησαν από τη μάζα των σύγχρονων όψιμων επενδυτών αναδεικνύοντας περίτρανα την απειρία των νεομετόχων και την έλλειψη βαθύτερης οικονομικής παιδείας. Ήρωες, όπως ο κυρ Σωκράτης και ο κυρ Νικολής, παραπέμπουν αυτόματα σε γνωστούς επιχειρηματικούς κύκλους που έδρασαν με χρηματιστηριακά τερτίπια την περίοδο της τεχνικής χρηματιστηριακής έκρηξης και άρπαξαν τις αποταμιεύσεις του απλού απαίδευτου νεοέλληνα, που προσδοκούσε ότι θα γευτεί κάτι κι αυτός από τη πίτα του «λαϊκού καπιταλισμού». Ο Κωσταντής και οι άλλοι δυο φίλοι του, που είχαν πλουτίσει από την κουρσάρικη ζωή, κερδίζουν την εμπιστοσύνη των χωρικών μοιράζοντάς τους από τρία φλουριά στον καθένα. Έτσι, ταυτίζονται απόλυτα με τους σύγχρονους παραοικονομούντες και το ξέπλυμα βρώμικου χρήματος μέσω του χρηματιστηρίου. Είναι τόσο έντονη η ομοιότητα των χαρακτήρων και των πρακτικών τους με τους οικονομικούς αγύρτες και τα οικονομικά εγκλήματα που διέπραξαν την τελευταία τριετία στη χώρα μας, ώστε αβίαστα παραπέμπει τη σκέψη στο γνωστό τηλεοπτικό μήνυμα «κάθε ομοιότης με πρόσωπα και πράγματα, είναι τελείως συμπτωματική».

Οι μαθητές μας, στο μεγαλύτερο μέρος, ήταν μάρτυρες αυτής της κοινωνικοοικονομικής παράνοιας αφού βίωσαν ως μέλη της οικογένειάς τους την άνοδο και την πτώση του παραδεισιακού ονείρου. Η άνοδος και η πτώση των τιμών των οσπρίων, που παρουσιάζονται μέσα από την πλοκή του λογοτεχνικού κειμένου, σε συνδυασμό

271. Ανθολόγιο για τα παιδιά του δημοτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 255-258.

272. Η Γλώσσα μου, για την γ' δημοτικού, τέταρτο μέρος, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ.24-25.



με την πρόσφατη εμπειρία των κεφαλαιακών κερδών και το κατρακύλισμα των τιμών των μετοχών στο ελληνικό χρηματιστήριο αποτελεί κατάλληλο διδακτικό παράδειγμα, που μπορούμε να εκμεταλλευτούμε στην τάξη ώστε να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι ο μόνος τρόπος για να παραχθεί πλούτος είναι η παραγωγική διαδικασία. Τα παιδιά σίγουρα θα παραθέσουν παραδείγματα από την οικογενειακή τους ζωή και από το πώς βίωσαν τα ίδια και οι οικογένειές τους την αίσθηση του χαμένου πλούτου. Το χιούμορ που αποπνέει το μυθοπλαστικό κείμενο του Χατζηαργύρη συνάδει με την παρωδιακή αίσθηση της κοινωνίας μας για το φούσκωμα και ξεφούσκωμα των τιμών των μετοχών, καθώς η Σοφοκλέους δεν πρόλαβε να δημιουργήσει καταναλωτικό πρότυπο, το πολύ να στήριζε μερικές εκρήξεις κατανάλωσης ή να πρόσφερε μια κλεφτή όψη του παράδεισου.

Το συγκεκριμένο κείμενο είναι τόσο αποκαλυπτικό ώστε θεωρούμε ότι ίσως θα έπρεπε να αποτελεί σημείο αναφοράς για τους πρωτοετείς φοιτητές των οικονομικών πανεπιστημίων.

Δεύτερον, γιατί ο μύθος αυτός αποτελεί ένα σημαντικό διδακτικό εργαλείο με το οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν ότι το χρήμα δεν μπορεί να οριστεί ως συγκεκριμένο αντικείμενο, αλλά καθορίζεται από τις λειτουργίες τις οποίες εξυπηρετεί, ως **μέσο συναλλαγής** και ως **κριτήριο αξιολόγησης των αντικειμένων**.

Οι μαθητές, μέσα από την διδασκαλία αυτής της ενότητας θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι το χρήμα είναι ένας έμμεσος τρόπος ν' αποταμιεύσουμε την παραγωγική μας ενέργεια και στη συνέχεια να την ανταλλάσσουμε με τα αγαθά που χρειαζόμαστε. Στα παλιά χρόνια η ανταλλαγή των προϊόντων ήταν άμεση. Σου έδινα λάδι, μου έδινες αλεύρι. Από ένα σημείο και πέρα η μέθοδος της άμεσης ανταλλαγής (ή του αντιπραγματισμού) αποδείχτηκε πρακτικά δύσκαμπτη και ανέφικτη. Έτσι δημιουργήθηκε το χρήμα, το οποίο διευκόλυνε ώστε οι ανταλλαγές να γίνουν πιο ευέλικτες. Γι' αυτό, άλλωστε, από τότε που δημιουργήθηκε δεν καταργήθηκε. Διότι η καθιέρωσή του αποδείχτηκε χρήσιμη στην κοινωνία.

Για να καταλάβουν οι μαθητές μας τη λειτουργία του χρήματος ως κριτήριο αξιολόγησης, μπορούμε να δώσουμε ένα παράδειγμα: Θέλουμε να συγκρίνουμε την αξία ενός τραπεζιού και μιας τηλεόρασης. Ο πιο απλός τρόπος είναι να συγκρίνουμε τη χρηματική τους αξία. Αν το τραπέζι κάνει 50 και η τηλεόραση 70, ξέρουμε αμέσως ότι η τηλεόραση έχει μεγαλύτερη χρηματική αξία. Από αυτή λοιπόν τη σκοπιά το χρήμα γίνεται ένα κοινό κριτήριο που μας επιτρέπει ν' αξιολογήσουμε και να συγκρίνουμε ανόμοια πράγματα μεταξύ τους.

Από το συγκεκριμένο λογοτέχνημα προκύπτει ότι το χρήμα έχει και μια τρίτη ιδιότητα: είναι **μέσο συσσώρευσης πλούτου**. Όμως την ιδιότητα αυτή δεν την έχει αποκλειστικά και μόνο το χρήμα. Την έχουν κι άλλα αντικείμενα, όπως ένα οικόπεδο, μια ακίνητη περιουσία, οι πολύτιμοι λίθοι ο χρυσός κ. α. Στο παραπάνω παραμύθι αυτή την ιδιότητα την απέκτησαν ξαφνικά οι φακές, τα φασόλια και τα άλλα όσπρια.

Όλες αυτές οι λειτουργίες έχουν να κάνουν με την οικονομική διάσταση του χρήματος. Άλλο όμως τι είναι το χρήμα κι άλλο τι αντιλαμβανόμαστε εμείς ότι είναι. Στο θέμα αυτό οι πρώτες επαφές που είχαμε με το χρήμα παίζουν σημαντικό ρόλο γιατί επηρεάζουν την υποκειμενική μας αντίληψη.



Τρίτον, γιατί αποτελεί ένα καλά δομημένο κείμενο με άριστη λογοτεχνική αξία. Καταρρίπτεται έτσι ο μύθος, που θέλει τα οικονομικά θέματα να μην προσφέρονται ως λογοτεχνικό υλικό. Γραμμένο με απλές, καλά διαλεγμένες λέξεις, δίνει μαθήματα όχι μόνο χρηματιστηριακής παιδείας, αλλά κυρίως για το πώς μπορούμε να απευθυνόμαστε στα παιδιά και να τους μιλάμε για τόσο σοβαρά θέματα με τόσο απλό, ανάλαφρο και διασκεδαστικό τρόπο αλλά ταυτόχρονα και με διακριτικό επιστημονικό και φιλοσοφικό στοχασμό. Αποδεικνύεται έτσι, πως δεν είναι το θέμα εκείνο που εξασφαλίζει τη λογοτεχνική αξία ενός έργου, αλλά ο τρόπος που ο συγγραφέας το χειρίζεται και το περιγράφει. Το παιδί είναι ικανό να διαβάσει τα πάντα για τη ζωή αρκεί να βρούμε τον τρόπο να του μιλήσουμε ειλικρινά και χωρίς περιστροφές.

Ο δάσκαλος, χωρίς πνεύμα μαθητείας, μπορεί να εκμεταλλευτεί κατάλληλα αυτά τα λογοτεχνικά αναγνώσματα με στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν κάποιες βασικές οικονομικές έννοιες, να αντιληφθούν τη χρησιμότητα της λειτουργίας ορισμένων θεσμών και μηχανισμών και να ξεδιαλύνουν στρεβλές πρακτικές του οικονομικού μας συστήματος.

Παρένθετα και χωρίς, βέβαια, να είναι δεσμευτικό, προτείνουμε κάποια κείμενα, πέρα από αυτά που απαντώνται στα σχολικά βιβλία, τα οποία θα μπορούσε να αξιοποιήσει ο δάσκαλος με σκοπό να πετύχει τους προαναφερθέντες στόχους. Αυτά μπορεί να είναι άλλα λογοτεχνικά κείμενα (από τη λογοτεχνία για παιδιά και από τη λογοτεχνία των ενηλίκων), κόμικς, λαϊκές παραδόσεις και ευτράπελες διηγήσεις, μύθοι του Αισώπου, παραμύθια, παροιμίες, κ.α.

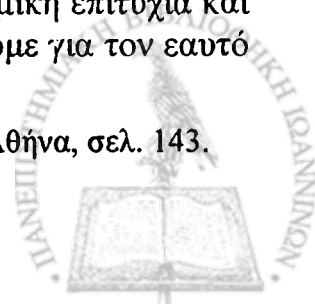
Για παράδειγμα, η απληστία, το κυνήγι του εύκολου και γρήγορου κέρδους καθώς και ο νόμος της εξισορρόπησης μεταξύ παραγωγής και ικανότητας παραγωγής μπορεί να δοθεί ανάγλυφα με το μύθο του Αισώπου: *Η όρνιθα με τα χρυσά αυγά*. Ας τον θυμηθούμε:

Ένας χωριάτης είχε μια όρνιθα που κάθε μέρα γεννούσε ένα ολόχρυσο αυγό. Καθώς ο χωριάτης συνήθισε σιγά σιγά να ζει στην αφθονία που του έφερναν τα χρυσά αυγά, κάποια μέρα αποφάσισε ν' ανοίξει την κοιλιά της όρνιθας και να πάρει μονομιάς όλα τα χρυσά αυγά. Δυστυχώς γι' αυτόν, το μόνο που βρήκε όταν άνοιξε την κοιλιά της όρνιθας ήταν εντόσθια.

Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι όσο πιο πολύ παράγεις, τόσο πιο αποτελεσματικός είσαι. Όμως ο μύθος δείχνει ότι η πραγματική αποτελεσματικότητα είναι συνάρτηση δύο παραγόντων: τι παράγεται (τα χρυσά αυγά) και η ικανότητα παραγωγής (η όρνιθα). Αν υιοθετήσουμε έναν τρόπο ζωής ο οποίος εστιάζει στα χρυσά αυγά και παραμελεί την όρνιθα που τα γεννάει, σύντομα δεν θα έχουμε πια την πηγή που παράγει τα χρυσά αυγά. Απ' την άλλη, αν φροντίζουμε την όρνιθα χωρίς να στοχεύουμε στα χρυσά αυγά, σύντομα δεν θα είμαστε σε θέση να ταΐσουμε ούτε τον εαυτό μας ούτε την όρνιθα. Η αποτελεσματικότητα στηρίζεται στην ισορροπία ανάμεσα στην παραγωγή, δηλαδή τα χρυσά αυγά, και την ικανότητα παραγωγής, που είναι η όρνιθα²⁷³.

Η ηθική χαλαρότητα που διαθέτει κάποιος μπροστά στην οικονομική επιτυχία και την εξασφάλιση οικονομικής επιφάνειας καθώς και η γνώμη που έχουμε για τον εαυτό

273. Αισώπου Μύθοι, τόμος Β', (1984) μτφ. Τάσος Βουρνάς, Αφοι Τολίδη, Αθήνα, σελ. 143.



μας (αυτοεκτίμηση) σε σχέση με το χρήμα και το πώς επιδιώκουμε να το αποκτήσουμε προβάλλεται στο ποίημα του Καβάφη «Η Σατραπεία».

*Τι συμφορά, ενώ είσαι καμωμένος
Για τα ωραία και μεγάλα έργα
Η άδικη αυτή σου η τύχη πάντα
Ενθάρρυνση κ' επιτυχία να σε αρνείται,
Να σ' εμποδίζουν ευτελείς συνήθειες,
και μικροπρέπειες, κι αδιαφορίες.
Και τι φρικτή η μέρα που ενδίδεις
Η μέρα που αφέθηκες κ' ενδίδεις)
Και φεύγεις οδοιπόρος για τα Σούσα,
Και πιάνεις στον μονάρχη Αρταξέρξη
Που ευνοϊκά σε βάζει στην αυλή του,
Και σε προσφέρει σατραπείες και τέτοια.
Και συ τα δέχεσαι με απελπισία
Αυτά τα πράγματα που δεν τα θέλεις.
Άλλα ζητεί η ψυχή σου, γι' άλλα κλαίει,
Τον έπαινο του Δήμου και των Σοφιστών,
τα δύσκολα και τα' ανεκτίμητα Εύγε,
την Αγορά, το Θέατρο, και τους Στεφάνους.
Αυτά που θα στα δώσει ο Αρταξέρξης,
αυτά που θα τα βρεις στη σατραπεία,
και τι ζωή χωρίς αυτά θα κάμεις²⁷⁴.*

Από το χώρο των εικονογραφημένων εντύπων (κόμικς) κάλλιστα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία για την εκλαΐκευση οικονομικών όρων και δραστηριοτήτων, τεύχη από το αγαπημένο περιοδικό των παιδιών, *Μίκυ Μάους* με τους παραστατικούς χαρακτήρες του θείου Σκρουντζ, του Ντόναλντ Ντακ, και των ανιψιών του, Ντιούη, Χιούη και Λιούη.

Ακόμη, ο συμπυκνωμένος λαϊκός λόγος μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το δάσκαλο και τους μαθητές για τέτοιες διδακτικές ενέργειες. Παροιμίες, για παράδειγμα, όπως: «*κάλιο πέντε και στο χέρι, παρά δέκα και καρτέρει*», οδηγούν τη σκέψη μας στις συναλλαγές τοις μετρητοίς και επί πιστώσει. Είναι παγιωμένη αντίληψη στον απλό λαό πως δεν είναι εύκολο να γίνει κάποιος πλούσιος μόνο από την εργασία του, αλλά ότι η δημιουργία μεγάλης περιουσίας είναι αποτέλεσμα αθέμιτων και ανήθικων δραστηριοτήτων και εκφράζεται με τον κατάλληλο παροιμιακό λόγο: «*Δούλεψε να φας, και κλέψε να 'χεις*». Η ανάγκη για αποταμίευση δηλώνεται από τη γνωστή σ' όλους παροιμία: «*φασούλι το φασούλι, γεμίζει το σακούλι*».

Η οικονομική κατάσταση είναι ίσως ο βασικότερος παράγοντας που ρυθμίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά και επιδρά καθοριστικά στη συναισθηματική μας διάθεση.

274. Καβάφης, Κ., (1982). *Άπαντα*, Φύκιρης, Αθήνα, σελ. 52.



Είναι γνωστό, πως, όταν κάποιος αντιμετωπίζει οικονομικά προβλήματα γίνεται εσωστρεφής, οξύθυμος και παρορμητικός.. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει πως η ύπαρξη πλούτου φέρνει απαραίτητα ψυχική ηρεμία και καλή διάθεση στους κατόχους του. Πολλές φορές συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο: η απουσία του χρήματος μπορεί να προσφέρει ηρεμία, ευτυχία και καλές διαπροσωπικές σχέσεις. **Με ποιον τρόπο επιδρά το χρήμα στη συναισθηματική μας διάθεση και στη συμπεριφορά μας εξαρτάται κυρίως από την οικονομική παιδεία που διαθέτουμε.** Είναι σύνηθες, να καταλαμβάνονται από πανικό και να χάνουν την ψυχική τους ηρεμία άνθρωποι απαίδευτοι στη διαχείριση χρήματος οι οποίοι καλούνται ξαφνικά να διαχειριστούν μια μικρή ή μεγάλη περιουσία. Το φαινόμενο αυτό αποκαλύπτεται στο παρακάτω λαϊκό παραμύθι:

Ο φτωχός και τα γρόσια²⁷⁵

Ήταν ένας φτωχός με πολλά παιδιά και δούλευαν με τη γυναίκα του όλη μέρα. Κάθε βράδυ που ήταν κουρασμένοι, ήθελαν να φάνε το ψωμάκι τους ήσυχα κι αναπαμένα, κ' έπειτα να πιάση ο πατέρας τη λύρα του να χορεύουν τα παιδιά και να περνούν ζωή αγγελική.

Δίπλα κάθονταν ένας πλούσιος, και σαν άκουε κάθε βράδυ τα γέλια και τις χαρές του φτωχού, παραξενεύονταν: «πώς εγώ μαθές να μην είμαι ευχαριστημένος κι αναπαμένος σαν αυτόν, όλη μέρα αζίνη και το βράδυ γλέντι». Λέει: «να του δώσω γρόσια, να δω τι θα κάνει».

Πάει βρίσκει το φτωχό, του λέει:

-Επειδή σε ξέρω τίμιο άνθρωπο, να, σου δίνω χίλια γρόσια ν' ανοίξηςπραμάτεια, ό,τι θες, κι αν πλουτίσης, μου τα δίνεις, ει δε μη, σου τα χαρίζω.

Όλη μέρα πια ο φτωχός, εσυλλογιόνταν τι να κάνει τόσα γρόσια. Τα φέρνει από δω, τα φέρνει από κει: «ν' ανοίξωπραματευντάδικο; Να τα βάλω στον τόκο; Να πάρω αμπελοχώραφα;»

Έρχεται το βράδυ, ούτε λύρα να πιάση, μιλιάτσιχ δεν έκαναν τα παιδιά του. Να γελάσουν, τα μάλωνε, όλη νύχτα δεν έκλεισε μάτι απ' τη συλλογή. Την άλλη μέρα ούτε σε μεροκάματο να πάη, ούτε πουθενά έξω από τη συλλογή. Τον ερωτά η γυναίκα του τι έχει; Να τον κάνει να γελάση, αυτός την εμάλωσε, να τον αφήση ήσυχο.

Ο πλούσιος, περνά μια βραδιά, περνά άλλη, περνούν τρεις, ούτε λύρα πια άκουε ούτε γέλια, ούτε χορό των παιδιών.

Το πρωί βλέπει τον φτωχό κ' έρχεται:

-Να, χριστιανέ, τα γρόσια σου, κιούτε αυτά θέλω ούτε τη σκοτούρα τους.

Από τότε, πάλι χαρούμενος στο σπίτι του, ο φτωχός έπαιζε τη λύρα, χόρευαν τα παιδιά του, σαν και πρώτα, και το άλλο πρωί στη δουλειά.

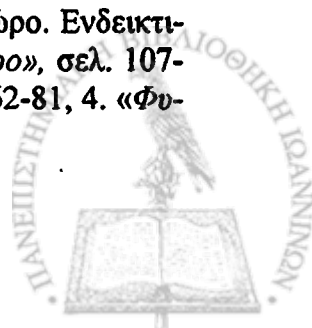
Οι λογοτέχνες που απευθύνονται σε παιδιά δεν πραγματεύονται εύκολα στα λογοτεχνήματά τους θέματα οικονομικής φύσεως. Στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας μάλλον είναι σπάνιο να συναντήσουμε βιβλία με κεντρικό τους θέμα κάποιο οικονομικό πρόβλημα. Ο χώρος των παραμυθιών όμως είναι γεμάτος από ήρωες (πριγκιπόπου-

275. Μέγας, Γ., (1997⁹) *Ελληνικά Παραμύθια*, τόμος β', Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα, σελ. 180-181.



λο, έξυπνο παλικάρι, φτωχός χωρικός) που έχουν ως βασική τους επιδίωξη τα χρυσά φλουριά, τον κρυμμένο θησαυρό, τη βασιλική περιουσία, την προίκα της βασιλοπούλας και επιχειρούν γι αυτό υπεράνθρωπες ή υπερφυσικές δραστηριότητες²⁷⁶. Οι παραμυθικοί αυτοί χαρακτήρες μπορούν εκτός των άλλων να θεωρηθούν πως συμβολίζουν τους μακρινούς προγόνους των τολμηρών σημερινών επιχειρηματιών και οι πράξεις τους τους πρώιμους επιχειρηματικούς κινδύνους.

276. Παραμύθια με ανάλογο περιεχόμενο είναι πάρα πολλά και στον ελληνικό χώρο. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Από τη συλλογή του Γ. Α. Μέγα, ο.π. τόμος α': 1. «Το χρυσόψαρο», σελ. 107-8, 2. «Η μηλιά του βασιλιά», σελ. 128-136. τόμος β': 3. «Τα χρυσά κλαδιά», σελ. 62-81, 4. «Φυλάργυρος και αχόρταγος», σελ. 178-9.



Αξιολόγηση του νέου σχολικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της Αγγλικής (Δ' Δημοτικού), οργάνωση της διδασκαλίας με βάση το νέο εγχειρίδιο

Λουκία Ντίνου, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας γίνεται στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου μέσα από το διδακτικό υλικό του βιβλίου *Fun Way*. Τα βιβλία ξεκίνησαν ως «πειραματικό υλικό». Μετά πάροδο 8 περίπου ετών, το πρώτο βιβλίο της σειράς πήρε τη μορφή του τελικού διδακτικού υλικού.

Οι αλλαγές/βελτιώσεις που περιλαμβάνονται στο νέο διδακτικό υλικό είναι ανάγκη να ειπωθούν μέσα από το πρίσμα δύο παραγόντων:

1. Των προτεραιοτήτων που η Πολιτεία θέτει για τη διδασκαλία της Αγγλικής μέσα στο *Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Αγγλικής* και
2. Των θεωρητικών εξελίξεων στη μεθοδολογία της διδακτικής της Αγγλικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και της διδακτικής των δεξιοτήτων.

Το πρώτο μέρος της εισήγησης παρουσιάζει μια συγκριτική ανάλυση των επιταγών του αναλυτικού προγράμματος και του τρόπου που αυτές υλοποιούνται μέσω του υλικού διδασκαλίας. Στη συνέχεια, επιλέχθηκε ο τομέας της διδασκαλίας της δεξιότητας της ανάγνωσης για να γίνει λεπτομερής ανάλυση του τρόπου που η δεξιότητα αυτή αναπτύσσεται μέσα από τη δομή των διδακτικών ενοτήτων του εγχειριδίου. Τα αναγνωστικά κείμενα αναλύονται σε σχέση με τη συνοχή τους προς το υπόλοιπο υλικό κάθε διδακτικής ενότητας. Αναγνωρίζονται και καταγράφονται τομείς που χρήζουν βελτιώσεων και προτείνονται αλλαγές.

1. Συγκριτική θεώρηση των επιταγών του Αναλυτικού Προγράμματος και της πρακτικής εφαρμογής στην τάξη

1. α. Ενιαίο εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Αγγλικής

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι υπεύθυνο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Η θέση της Πολιτείας πάνω στην ξενόγλωσση εκπαίδευση έθεσε τις βάσεις για την συγγραφή του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) από την Επιτροπή κατάρτισης του Α.Π.²⁷⁷. Βασική αρχή του Α.Π. είναι η «πρόβλεψη των αναγκών» των κοινωνικών ομάδων προς τους οποίους απευθύνεται το πρόγραμμα της διδασκαλίας της Αγγλικής (*Ενιαίο Εξαετές Α.Π.*:14). Η θεμελιώδης αυτή αρχή, όμως, δεν αναφέρεται εάν υποστηρίχθηκε με τη χρησιμοποίηση κάποιου είδους έρευνας και καταγραφής των αναγκών (σε δείγματα μαθητών ή εκπαιδευτικών), ώστε αυτές να οριστούν επακριβώς. Ένα στοιχείο, που επιτείνει την αίσθηση ότι το θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφει το Α.Π. δεν συνάδει με την πρακτική εφαρμογή του μέσα από τα βιβλία *Fun Way*, είναι το γεγονός ότι το έντυπο του Α.Π. εκδόθηκε το 1997 ενώ το εκπαιδευτικό

277. Για τα μέλη της Επιτροπής βλ. *Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας*, Αθήνα 1997, σελ. 2.



υλικό, το οποίο είναι θεωρητικά βασισμένο στις επιταγές του, χρησιμοποιείται στα σχολεία από τις αρχές της δεκαετίας του '90. Εάν επισημάνουμε, επιπλέον, ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν στα χέρια τους το έντυπο του Α.Π., μπορούμε να συμπεράνουμε ότι πολλές από τις πολύτιμες πληροφορίες και οδηγίες που εμπεριέχονται στο έντυπο αυτό δεν έχουν γίνει ποτέ κτήμα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να το εφαρμόσουν στην πράξη.

1.β. Φιλοσοφικοί προσανατολισμοί του Α.Π.

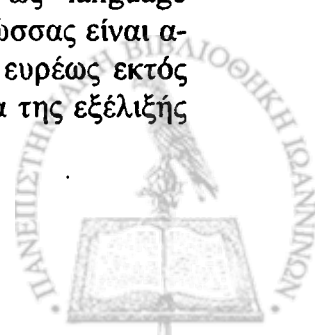
Η πολιτεία δίνει έμφαση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και παράλληλα υποστηρίζει τις προσπάθειες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για ευρύτερη διάδοση των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών, προσπάθεια που αποτελεί «απώτερο στόχο της πολιτείας για λόγους πολιτικούς και πολιτιστικούς» (*Ενιαίο Εξαετές Α.Π.:5*). Στα πλαίσια αυτής της πολιτικής, αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η Ελληνική γλώσσα ανήκει στην ομάδα των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών και ταυτόχρονα δεν παραβλέπεται η αναγκαιότητα της ικανότητας που χρειάζεται να αποκτήσει ο Έλληνας και η Ελληνίδα στην χρησιμοποίηση κάποιας γλώσσας για ευρύτερη επικοινωνία (LWC)²⁷⁸. Πράγματι, η ελληνική πολιτεία επέλεξε την Αγγλική ως LWC για τους εξής κυρίως λόγους:

1. Η εκμάθηση της Αγγλικής θα δώσει τη δυνατότητα συναλλαγής με μέλη πολλών και διαφόρων εθνοτήτων για την επίτευξη κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών στόχων (*Ενιαίο Εξαετές Α.Π.:5*)
2. Οι μαθητές θα μπορούν *μεσοπρόθεσμα* να καλύπτουν τις βασικές ανάγκες της ιδιωτικής, σχολικής και κοινωνικής τους ζωής (*Ενιαίο Εξαετές Α.Π.:6*)
3. Οι μαθητές θα μπορούν *μακροπρόθεσμα* να μπορούν να ανταποκριθούν στις στοιχειώδεις απιστήσεις του κοινωνικού, του εκπαιδευτικού και του επαγγελματικού τους χώρου (*Ενιαίο Εξαετές Α.Π.:6*).

Για να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω κύριοι στόχοι, η Πολιτεία αποφάσισε να στηρίξει τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο οικοδομήθηκε πάνω στις ακόλουθες βάσεις όπως αυτές αναφέρονται στο Α.Π. (*Ενιαίο Εξαετές Α.Π.: 12-14*).

1. Στην παραγωγή του διδακτικού υλικού θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια προσέγγιση διδασκαλίας/ μάθησης με κέντρο τον μαθητή (*learner-centered approach*)
2. Υιοθετείται η θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνική πράξη περισσότερο, παρά ως ανεξάρτητο σύστημα δομών και εννοιών. Τα εκπαιδευτικά και γνωστικά στάδια της εκμάθησης της γλώσσας θα παρουσιαστούν ως ολοκληρωμένες κατηγορίες γνώσης (*global categories of knowledge*), με την έννοια ότι τα γλωσσικά στοιχεία θα παρουσιάζονται μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας τους στις διάφορες κοινωνικές

278. Οι Dubin and Olshtain (1986:7) ορίζουν τη γλώσσα ευρύτερης επικοινωνίας ως "language of wider communication" ή LWC, και επισημαίνουν ότι η χρήση μιας τέτοιας γλώσσας είναι απαραίτητη σε κοινωνίες όπου η πρωταρχική τους γλώσσα δεν χρησιμοποιείται ευρέως εκτός της περιοχής τους «...[για λόγους] στενά συνυφασμένους με την όλη διαδικασία της εξέλιξής τους».



περιστάσεις. Βέβαια λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός ευκολίας ή δυσκολίας των γλωσσικών στοιχείων για τον Έλληνα μαθητή²⁷⁹.

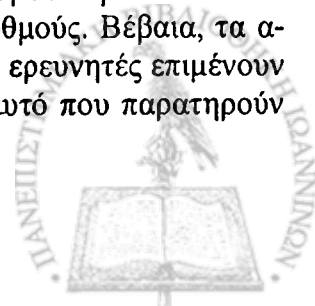
3. Η διδασκαλία θα έχει επικοινωνιακό προσανατολισμό με την έννοια ότι ιδιαίτερη σημασία θα δοθεί σε άμεσες επικοινωνιακές ανάγκες που προβλέπεται να αντιμετωπίσει ένας Έλληνας που χρησιμοποιεί την Αγγλική γλώσσα στο πραγματικό περιβάλλον.
4. Η διδασκαλία θα πρέπει να προάγει τις διάφορες δεξιότητες στην κατανόηση και παραγωγή της Αγγλικής Γλώσσας (η προαγωγή όλων των δεξιοτήτων –ανάγνωσης, λόγου, ακρόασης, γραφής- θεωρείται εξίσου σημαντική) και η προαγωγή αυτή θα επιδιωχθεί μέσω δραστηριοτήτων (activity based framework).

1. γ. Αξιολόγηση των στόχων και προτεραιοτήτων του Α.Π.

Οι Dubin and Olshtain (1986:29) δίνουν τέσσερα παραδείγματα μη συμβατότητας μεταξύ Α.Π. και εκπαιδευτικού υλικού, ένα από τα οποία φαίνεται να ισχύει στην περίπτωση του ελληνικού Α.Π.: το νέο Α.Π., που χρησιμοποιήθηκε ως η βάση για το νέο υλικό του *Fun Way I*, επιτάσσει την χρησιμοποίηση στη συγγραφή του υλικού των τελευταίων εξελίξεων στο πεδίο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, ενώ το εκπαιδευτικό υλικό, αν και θα έπρεπε να αντανακλά τις επιταγές του Α.Π., όμως αντικατοπτρίζει παλαιότερους θεωρητικούς προσανατολισμούς. Ειδικότερα:

1. Ο White (1988:46) κάνει τον διαχωρισμό μεταξύ δύο τύπων Α.Π.: του παραδοσιακού «type A», ο οποίος άμεσα συμβάλει στην παροχή γνώσεων σχετικά με τη γλώσσα και τη δομή της – τα μέρη, τους κανόνες την οργάνωση της δομής. Ο δεύτερος τύπος Α.Π. («type B») συμβάλει στην διδασκαλία των πρωταρχικών διαδικασιών της γλώσσας οι οποίες αυτοματοποιούν την ήδη υπάρχουσα μη-αναλυτική γνώση. Σε ένα τέτοιο Α.Π. το περιεχόμενο (λεξιλόγιο, κείμενα, γλωσσικές ασκήσεις) υποβοηθούν αλλά δεν υπερέχουν της διαδικασίας της μάθησης και της παιδαγωγικής πρακτικής. Εδώ προέχει η εστίαση στον μαθητή, στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού συνόλου της τάξης και στις επιθυμίες και προτεραιότητες που έχει θέσει ο ίδιος για την εκμάθηση της γλώσσας, ώστε να υπάρχει ισχυρό κίνητρο για την ενεργή συμμετοχή του/της στην εκμάθηση της γλώσσας. Ο Skehan (1994:190), περαιτέρω, υποστηρίζει ότι ένα «type B» Α.Π. θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να εστιάσουν στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων μέσω των οποίων το προϋπάρχον σύστημα της γλώσσας μπορεί να αναδυθεί. Σύμφωνα

279. Για την επιλογή και κατάταξη των στοιχείων της δομής και του λεξιλογίου στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας και το βαθμό ευκολίας-δυσκολίας-χρήσης των στοιχείων αυτών, ερευνητές (όπως οι Willis 1990, McEldowney 1976,1977, 1998, Yalden 1996) έχουν καταδείξει την ασυμβατότητα των πορισμάτων των ερευνών τους με την εκπαιδευτική πράξη. Γενικά, ακόμη παρατηρείται το φαινόμενο της διδασκαλίας των γραμματικών, κυρίως, φαινομένων, σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο επιλογής και ταξινόμησής τους, ενώ τα πορίσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι η πρόσληψη ακολουθεί διαφορετική πορεία και άλλους ρυθμούς. Βέβαια, τα αποτελέσματα των ερευνών δεν είναι ακόμη καταληκτικά, καθώς οι ίδιοι οι ερευνητές επιμένουν πως χρειάζονται ακόμη πιο εκτεταμένες έρευνες ώστε να πιστοποιηθεί αυτό που παρατηρούν στις μέχρι τώρα έρευνές τους.



με τους White και Skehan το ελληνικό Α.Π. μπορεί να ειπωθεί σαν «type B», ιδιαίτερα λόγω της βαρύτητας που δίνει στο ρόλο του μαθητή και στη χρήση δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Εάν, όμως εξετάσουμε προσεκτικά το νέο διδακτικό υλικό και τις οδηγίες που περιέχονται στο *Βιβλίο του Δασκάλου*, βλέπουμε ότι δεν χρησιμοποιούνται δραστηριότητες ως βάση της διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός φαίνεται και πάλι να κρατά τον πρωταρχικό ρόλο. Εφόσον δίνεται έμφαση σε δομικό τρόπο εκμάθησης της γλώσσας ενώ οι ανάγκες των μαθητών έχει αναγνωριστεί ότι απαιτούν επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας, τότε μάλλον υπάρχει έντονη αντίθεση ενδιαφερόντων και εφαρμογής μεθοδολογίας.

2. Το Α.Π. καθοδηγεί τους συγγραφείς του υλικού να υιοθετήσουν μια άποψη της γλώσσας ως κοινωνικής πράξης. Δεν ορίζει επακριβώς αυτό που θα διδαχθεί, αλλά ορίζει το γενικότερο πλαίσιο δίνοντας θεματικές και έννοιες κατάλληλες προς την ηλικία και πνευματική ωριμότητα των παιδιών προς τα οποία απευθύνεται. Αυτή η θεώρηση της γλώσσας «επιβάλλει την ανάγκη να συνταχθεί [το υλικό] όχι υπό τη μορφή των θεμάτων μιας προκαθορισμένης γλωσσικής ύλης, αλλά υπό τη μορφή στόχων και παραμέτρων επικοινωνίας» (*Ενιαίο Εξαετές Α.Π.*:13). Βασικό, λοιπόν, στοιχείο είναι η εννοιολογική-λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας, όπου ο εννοιολογικός-λειτουργικός παράγοντας θα παρείχε τον γραμματικό και λεξιλογικό υλικό μέσα από παρουσίαση επικοινωνιακών γεγονότων. Αν κι έχει γίνει προσπάθεια στο νέο βιβλίο, που χρησιμοποιείται στην Δ' τάξη, να περιοριστεί η έμφαση στον δομικό παράγοντα, το *Βιβλίο των Ασκήσεων (Workbook)* περιέχει μεγάλο αριθμό ασκήσεων που τονίζουν τη σημασία της παραγωγής σωστών γραμματικά και συντακτικά προτάσεων. Οι μαθητές καθοδηγούνται να ακολουθούν συγκεκριμένους τύπους «σωστής παραγωγής» της γλώσσας, ενώ θα έπρεπε να ασχολούνται με δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα *χρησιμοποιώντας* την γλώσσα έτσι ώστε να επιτύχουν να περάσουν και να λάβουν σωστά μηνύματα για τη διεκπεραίωση της εκάστοτε δραστηριότητας.

Καθώς βασικοί στόχοι του Α.Π. δεν αντικατοπτρίζονται στο διδακτικό εγχειρίδιο, γίνεται φανερό ότι η χρήση που γίνεται του εγχειριδίου στην τάξη δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στις επιταγές του Α.Π.. Επιπλέον, δεν φαίνεται να έχει δοθεί ιδιαίτερη προτεραιότητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής πάνω στον τρόπο χρήσης των εγχειριδίων αν κρίνουμε από τη συχνότητα διεξαγωγής σεμιναρίων πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Μια φιλόδοξη προσπάθεια αλλαγής της πολιτικής στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο σχολείο, όπως αυτή που επιδιώκεται μέσα από το *Ενιαίο εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα*, θα έπρεπε να βασίζεται στην βεβαιότητα ότι οι αλλαγές ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνονται και οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να εφαρμόσουν τις αλλαγές αυτές στην τάξη έχουν τις γνώσεις και την ικανότητα να το κάνουν. Θα έπρεπε να εξασφαλιστεί μια συνοχή μεταξύ των διαφόρων σταδίων παραγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος έτσι ώστε οι αποφάσεις που προηγούνται του ενός σταδίου να είναι αποδεκτές και πραγματοποιήσιμες από τους εμπλεκόμενους στο επόμενο στάδιο και να μην υπάρχει σύγκρουση στόχων και μεθόδων.



2. α. Δομή των διδακτικών ενότητων

Το νέο διδακτικό εγχειρίδιο για την Δ' τάξη του Δημοτικού, *Fun Way I*, περιέχει 10 διδακτικές ενότητες κάθε μια από τις οποίες αποτελείται από μια εισαγωγική σελίδα (Cover page) και δύο μαθήματα (Lesson 1, Lesson 2), το κάθε ένα από τα οποία ξεκινά με κείμενο, συνήθως σε μορφή διαλόγου, που εισάγει τους μαθητές στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. Στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας υπάρχει μια ιστορία σε μορφή κόμικς που συνοψίζει τα βασικά στοιχεία της διδασκαλίας στην κάθε ενότητα. Καθώς το ενδιαφέρον της παρουσίασης αυτής επικεντρώνεται στο να επισημάνει τις σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιταγών του Α.Π. και του τρόπου που αυτές λαμβάνουν τη τελική τους μορφή στο διδακτικό υλικό και καθώς ο χώρος δεν είναι αρκετός για μια λεπτομερή καταγραφή των διαφορών σε κάθε τομέα διδακτικής του εγχειριδίου, επιλέχθηκε να αναλυθεί ένα τμήμα μόνο του υλικού όπου είναι εμφανής η ασυμβατότητα μεταξύ Α.Π. και εγχειριδίου. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η εσφαλμένη χρήση που γίνεται των εισαγωγικών κειμένων, τα οποία εστιάζουν στην παρουσίαση γραμματικών φαινομένων και λεξιλογίου χωρίς να ενισχύουν την χρήση της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας για την επίτευξη πραγματικών στόχων σε πραγματικό χρονικό ορίζοντα (real communication in real time).

Το Α.Π. υιοθετεί τις έννοιες και τις λειτουργίες της γλώσσας ως τις κύριες όψεις της χρήσης της γλώσσας μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, έτσι ώστε η γνώση να έρχεται μέσα από την εμπειρία και να αναπτύσσονται γνωστικές, κοινωνικές και λειτουργικές δεξιότητες μέσα από ποικίλες δραστηριότητες που έχουν στόχο ο μαθητής να οικειοποιηθεί την διαδικασία πρόσληψης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία στην τάξη επιβάλλεται να αντικατοπτρίζει τις επιταγές του Α.Π. έτσι ώστε να επιτυγχάνεται συνοχή στόχων. Αλλιώς, όπως επισημαίνει και η Nunan (1988:96), η αποτυχία να βρεθούν συνεκτικοί δεσμοί μεταξύ στόχων, περιεχομένου μάθησης και δραστηριοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε μια κατάσταση όπου τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος να αναιρούνται στο επίπεδο της πράξης.

2.β. Τα διδακτικά κείμενα και η λειτουργία τους στο Fun Way I- θεωρητικό πλαίσιο για αλλαγές στη χρήση τους

Στην περίπτωση του *Fun Way I* το εισαγωγικό κείμενο (cover page) εικονογραφεί τις ομάδες λέξεων που θα παρουσιαστούν στην συγκεκριμένη ενότητα χωρίς να δημιουργεί ένα πλαίσιο περιεχομένου όπου αυτές οι λέξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Αφήνεται στη φαντασία των μαθητών και του/της εκπαιδευτικού η δημιουργία ενός περιβάλλοντος χώρου όπου αυτές οι λέξεις θα μπορούσαν να ενταχθούν. Οι οδηγίες στο *Βιβλίο του Δασκάλου* για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στην εισαγωγική σελίδα επιτείνουν την αίσθηση ότι η συγκεκριμένη ενότητα δεν χρησιμεύει για κάτι περισσότερο από την απλή παράθεση καινούριων λέξεων αποκομμένων από τη χρήση και τη λειτουργία τους. Επιπλέον, τις περισσότερες φορές οι λέξεις αυτές δεν βρίσκουν τη θέση που τους αρμόζει ούτε μέσα από τις δραστηριότητες στα επόμενα μέρη της ενότητας,



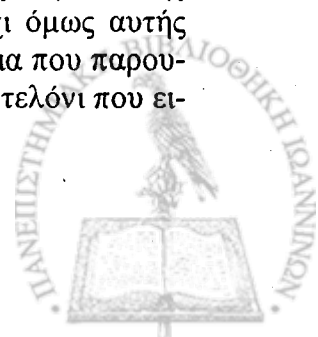
καθώς εμφανίζονται σε ασκήσεις ασύνδετες με το όλο λειτουργικό πλαίσιο της ενότητας²⁸⁰.

Τα διδακτικά κείμενα που εισάγουν τα στοιχεία της διδασκαλίας των μαθημάτων 1 και 2 κάθε ενότητας (Lesson 1 and Lesson 2) είναι, ως επί το πλείστον, σε μορφή διαλόγου. Ο διάλογος εγγράφεται μέσα σε πλαίσια ενταγμένα σε εικόνες που προσδίδουν στο κείμενο την μορφή κόμικ. Σε αντίθεση όμως με τα κόμικς, όπου η εικόνα παίζει πρωταρχικό ρόλο στη δημιουργία και ενίσχυση του περιβάλλοντος χώρου του κειμένου από όπου οι αναγνώστες μπορούν να αντλήσουν τις εξωκειμενικές πληροφορίες για την επεξεργασία του νοήματος και την κατανόηση του κειμένου, εδώ μάλλον χρησιμοποιούνται ως τρόπος ελκυστικότερης παρουσίασης του κειμένου καθώς αυτό απευθύνεται σε παιδιά. Η επεξεργασία του νοήματος καταλήγει πάλι να βασίζεται στην κατανόηση κάθε καινούριας λέξης και συντακτικού ή γραμματικού φαινομένου. Ο τρόπος αυτός της διδασκαλίας τείνει να ακολουθεί την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας και απέχει από το επικοινωνιακό μοντέλο που επιτάσσει το Α.Π..

Σημαντική θέση στην νεώτερη άποψη περί διδασκαλίας των δεξιοτήτων έχει η προσπάθεια εξεύρεσης τρόπων διδασκαλίας όχι ανεξάρτητα της μιας δεξιότητας από τη άλλη, αλλά σε σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ τους έτσι ώστε να αναπτύσσεται πολύπλευρα η ικανότητα πρόσληψης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Το εγχειρίδιο διδασκαλίας της Αγγλικής συνοδεύεται από κασέτα όπου όλα τα εισαγωγικά κείμενα έχουν αναπαραχθεί και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ακουστικό υλικό. Ο τρόπος όμως που αυτά συνήθως χρησιμοποιούνται δεν προάγει ούτε την ακρόαση ως δεξιότητα, καθώς οι μαθητές απλώς ακούν το κείμενο που ήδη έχουν μπροστά τους χωρίς να εμπλέκονται σε κάποιου είδους επικοινωνία με αυτό (για παράδειγμα ακρόαση για εξεύρεση του νοήματος ή λεπτομερειών, ακρόαση και μεταφορά των πληροφοριών σε πίνακα ή χάρτη, ακρόαση και τοποθέτηση των εικόνων στη σωστή σειρά). Κι ενώ θα μπορούσε να γίνει εις βάθος επεξεργασία του κειμένου μέσω δραστηριοτήτων που θα οδηγούσαν και στην παραγωγή γραπτού λόγου, το εισαγωγικό κείμενο μάλλον χρησιμοποιείται για απλή ανάγνωση λέξεων/ προτάσεων και γλωσσική/ συντακτική επεξεργασία του.

Ειδικότερα ως προς την ανάπτυξη της δεξιότητας της ανάγνωσης θα πρέπει να τονιστούν οι απόψεις ερευνητών που επηρέασαν τη δημιουργία των νέων τάσεων στη διδασκαλία της δεξιότητας αυτής. Η Nuttall (1996) επιμένει πως είναι απαραίτητο να υπάρχουν τρία στάδια στη διδασκαλία: το προ-αναγνωστικό, το κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και αυτό που επακολουθεί την ανάγνωση. Τα τρία αυτά στάδια είναι εξίσου

280. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι λέξεις των ρούχων στην ενότητα 5, σελ. 53, που δεν χρησιμοποιούνται παρά μόνο στην άσκηση 2, σελ. 56, η οποία με τη σειρά της μόνο ελάχιστη σχέση έχει με την όλη ενότητα που διαπραγματεύεται μια θεατρική παράσταση των πρωταγωνιστών του βιβλίου. Μόνο αν οι μαθητές μας έχουν εμπειρία θεατρικής παράστασης αντιλαμβάνονται ότι μάλλον πρόκειται για κοστουμία κάποιας παράστασης, όχι όμως αυτής που παρουσιάζεται στην ενότητα, καθώς οι πρωταγωνιστές εδώ φορούν κοστουμία που παρουσιάζουν φρούτα και λουλούδια κι όχι ρούχα καθημερινά, όπως η φούστα ή το παντελόνι που εικονογραφούνται στην εισαγωγική σελίδα.



σημαντικά. Το προ-αναγνωστικό στάδιο²⁸¹ έχει το σημαντικό ρόλο να ενεργοποιήσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών (schemata), να παράσχει πληροφορίες για νέα σχήματα που θα δημιουργηθούν μέσω της πρόσληψης των νέων πληροφοριών του κειμένου ή για τροποποιήσεις των παλαιότερων σχημάτων, να πληροφορήσει για τους πρωταγωνιστές- σκηνικό πλαίσιο- χρόνο όπου διαδραματίζεται η ιστορία, να ενεργοποιήσει την διαδικασία πρόβλεψης και να θέσει και ένα σκοπό για τον οποίο θα επακολουθήσει ανάγνωση ενός κειμένου. Δεν θα μπορούσαμε από τους μαθητές να ζητήσουμε να έχουν ως σκοπό την εκμάθηση κανόνων και λέξεων και γι' αυτό θα πρέπει να θέσουμε συγκεκριμένους στόχους σε κάθε διδακτική δραστηριότητα, τέτοιους που να προσομοιάζουν στην πραγματική χρήση των κειμένων έστω κι αν βρισκόμαστε σε περιβάλλον της τάξης. Το επόμενο στάδιο θα πρέπει να εμπλουτίζεται με δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για τους διαφόρους τύπους κειμένων (π.χ. εξεύρεση συγκεκριμένων πληροφοριών σε κείμενα άρθρων ή ανακοινώσεων, επιλογή των σημαντικότερων γεγονότων σε κείμενα αφήγησης ιστοριών ή συμβάντων, επισήμανση της ιδιαίτερης μορφής επιστολών ή καρτ ποστάλ κ.λ.π.). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι εξαρτάται από το είδος του κειμένου η δραστηριότητα που θα επιλεγεί. Δεν θα ήταν δυνατό ένα λογοτεχνικό κείμενο να δεχθεί τη ίδια επεξεργασία με ένα κείμενο περιοδικού ή ένα ποίημα να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία συγγραφής περίληψης. Το τρίτο στάδιο και οι δραστηριότητες που θα περιληφθούν σ' αυτό διαμορφώνουν το πλαίσιο όπου όλες οι δεξιότητες μπορούν να βρεθούν σε αλληλεξάρτηση, για παράδειγμα συγγραφή περίληψης (από ομάδες μαθητών) των κυριότερων σημείων του κειμένου και παρουσίασή της στις υπόλοιπες ομάδες, δημιουργία εικόνων που παρουσιάζουν τα γεγονότα του κειμένου και έκθεσή τους, ή συγγραφή παρόμοιου κειμένου και δραματοποίησή του με κοινό τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

Σημαντική είναι η επισήμανση του Dakin ο οποίος παρουσιάζει τα πορίσματα ερευνών του σε ένα μη χρονολογημένο άρθρο (undated: 101-107) όπου γίνεται λόγος για την βασική τεχνική που χρησιμοποιούν οι ικανοί αναγνώστες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης: «skilled readers look for lexical information to confirm their prediction and promote new ones; their attention, more often than not, falls on content words and not on grammatical ones» (οι ικανοί αναγνώστες αναζητούν λεξιλογικές πληροφορίες ώστε να μπορέσουν να επιβεβαιώσουν τις προβλέψεις τους και να προάγουν νέες. Η προσοχή τους περισσότερο επικεντρώνεται στις λέξεις περιεχομένου κι όχι στις γραμματικές)²⁸². Είναι, λοιπόν, αφύσικη η χρησιμοποίηση κειμένων απλά για παρουσίαση λεξιλογίου και γραμματικών φαινομένων, και ως αφύσικη θα παράγει διαστρεβλωμένες αντιλήψεις στην εκμάθηση της γλώσσας.

Πρόταση

Οι μαθητές θα πρέπει να γίνουν κοινωνοί της διαδικασίας της μάθησης και να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες με στόχο να γίνουν ενεργοί και αυτόνομοι χρήστες της γλώσσας.

281. Το στάδιο αυτό έχει αναλυθεί συστηματικά από τον Brown (1978), ο οποίος το θεωρεί ως το θεμέλιο στη διδασκαλία της κατανόησης του κειμένου (1978:283).

282. Η μετάφραση είναι της συγγραφώς της παρουσίασης.



σας. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να επιλέγουν για κάθε ομάδα μαθητών, ανάλογα με τις ανάγκες που διαπιστώνονται σε συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών, τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι εφικτό να μεταδοθούν στους μαθητές μέσα στον οριζόμενο κάθε φορά χρονικό ορίζοντα. Όπως επισημαίνει η Yalden (1996: 155-157) η κατάσταση σήμερα είναι πιο περίπλοκη καθώς κινούμαστε προς μια κατεύθυνση όπου τίθεται ως επίκεντρο της διδασκαλίας ο μαθητής. Ειδικότερα, τονίζει, πως οι απαιτήσεις είναι τεράστιες για τους εκπαιδευτικούς μέσα σ' αυτό το συνεχώς διευρυνόμενο πεδίο ερευνών και πληροφοριών. Μέσα από την εμπειρία στη σχολική τάξη και τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε διάφορα επίπεδα μαθητών, θα μπορούσα να υποστηρίξω ότι είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής στις νέες μεθοδολογίες διδασκαλίας και στη συγκριτική προσέγγιση νέων και παλαιότερων μεθοδολογιών, ώστε όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συγκρίνουν τις εξελίξεις αλλά και να επιλέγουν κάθε φορά τον τρόπο διδασκαλίας που είναι πιο προσοδοφόρος για τους μαθητές ανάλογα με το τι στόχους θέτουν στη διδασκαλία. Η επιμόρφωση δεν θα πρέπει να βασίζεται μόνο στην θεωρία αλλά είναι εντελώς απαραίτητο να δίνονται πρακτικές ιδέες και τρόποι εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούν και οι ίδιοι να κρίνουν το διδακτικό υλικό που τους παρέχεται και να μετατρέπουν, να προσαρμόζουν ή να εμπλουτίζουν το διδακτικό υλικό που τους παρέχεται από την Πολιτεία. Έστω κι αν υπάρξει το «ιδανικό» Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα «καλύτερα» διδακτικά εγχειρίδια, είναι αλήθεια ότι οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να τα εφαρμόσουν. Εάν εκείνοι δεν είναι έτοιμοι γι' αυτό, τότε και πάλι θα υπάρχουν προβλήματα στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Brown G., (1978), «Understanding Spoken language», in *TESOL Quarterly*, v12, pp. 271- 283.
- Dakin J., (undated), «The teaching of reading», Chapter 5, in *Applied Linguistics and the Teaching of English*, (Fraser H., O'Donnell W.R., eds), Longman
- Dubin F. And Olshtain E., (1986), *Course Design, Developing programs and materials for language learning*, Cambridge University Press, Cambridge U.K.
- Επιτροπή κατάρτισης Α.Π. (1997), *Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- McEldowney P., (1976), «Language Function and the English Verb System», *RELC*, 7/1
- McEldowney P., (1977), «Teaching the Present Tense in the Context of Description», *TESOL Quarterly* 11/3, pp. 130-141
- McEldowney P., (1998), «A Discourse-Based Syllabus for Beginners» in *Course Design and Evaluation*, Hellenic Open University, Patras
- Nunan D., (1988), *Syllabus Design*, Oxford University Press, Oxford
- Nuttall C., (1996), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann



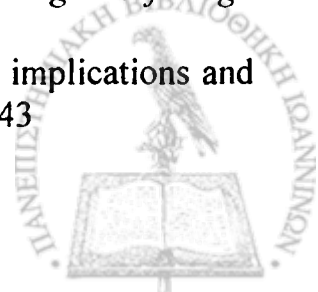
- Skehan P.**, (1994), «Second Language Acquisition Strategies, Interlanguage Development and Task-Based Learning», in *Grammar and the Language Teacher*, Bygate M., Tonkyn A & Williams E (eds), Prentice Hall, Hemel Hempstead, pp. 175-199
- White R.**, (1988), *The ELT Curriculum, Design, Innovation and Management*, Blackwell, Oxford U.K.
- Willis D.**, (1990), *The Lexical Syllabus*, Collins ELT, London and Glasgow
- Yalden J.**, (1996), *The Communicative Syllabus. Evolution, Design and Implementation*, Phoenix ELT, U.K.

Διδακτικό Εγχειρίδιο

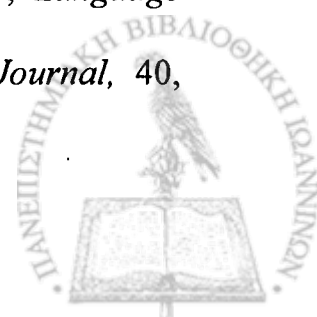
- Fun Way English 1**, (1999), (Student's Book, Workbook), ομάδα εργασίας Αγγλικής για το Δημοτικό, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα
- Fun Way English 1**, (1997), (Teacher's Book), ομάδα εργασίας Αγγλικής για το Δημοτικό, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα

Ενδεικτική ξενόγλωσση βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της ανάγνωσης

- Alderson, J.C.**, (1984), «Reading in a Foreign Language: a Reading Problem or a Language Problem?», in J.C. Alderson and A.H. Urquhart (eds) *Reading in a Foreign Language*: Longman
- Anderson, R.C. and Pearson, P.D.**, (1984), «A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension», in P. D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (eds), *The handbook of reading research*, Longman, New York
- Andrews, J.**, (2000), *Designing Appropriate Teaching and Learning Frameworks*, Hellenic Open University, Patras
- Bartlett, F.C.**, (1932), *Remembering: a study in experimental and social psychology*, Cambridge University Press
- Brewster, J.**, (1991), «What is good primary practice?» in Brumfit C, Moon J, Tongue R (eds) *Teaching English to Children. From Practice to Principle*, edition published by Longman Group Ltd, 1995
- Carrell, P.L. and Eisterhold, J.**, (1988), «Schema Theory and ESL reading pedagogy», in Carrell, Devine, Eskey (eds), first published in *TESOL Quarterly*, 17, pp. 553-573
- Carrell, P.L.**, (1983), «Some issues in studying the role of schemata or background knowledge in second language comprehension», in *Reading in a foreign language*, 1(2): pp. 81-92
- Carrell, P.L.**, (1984), «Schema theory and ESL reading: classroom implications and applications», *Modern Language Journal*, 68, pp. 332-343



- Carrell, P.L., (1987), «Content and formal schemata in ESL reading», *TESOL Quarterly*, 21 (3), pp. 461-481
- Clark, H.H. and Clark, E.V., (1977), *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*, N.Y. : Harcourt Brace Jovanovich
- Cook, V. , (1991), *Second Language learning and Language Teaching*, Arnold
- Genessee, F. and Upshur, J.A., (1996), *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press
- Goh, C. (1997), «Metacognitive awareness and second language learners», *ELT Journal*, Volume 51/4, OUP
- Grabe, W., (1991), «Current Developments in second language reading research», in *TESOL Quarterly*, 25 (3, Autumn), pp. 375-406
- Johns, T. and Davies, F., (1983), «Text as a vehicle for information: the classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language», *Reading in a Foreign Language*, 1 (1), pp 1-19
- Mc Donough, J. and Shaw, C., (1993), «Reading skills», in *Materials and Methods in ELT*, Blackwell, pp. 101-125
- O'Brien, T., (1998), *Course Design and Evaluation*, Unit 1 «The Syllabus within a Coherent Curriculum», Hellenic Open University, Patras, 1999
- Peretz, A.S., (1988), «Student-centered learning through content-based instruction: use of oral report projects in the advanced EFL reading class», in *Reading in a Foreign Language*, 5 (1), 181-191
- Rixon, S. (1992), «State of the art article: English and other languages for younger children: practice and theory in a rapidly changing world» in *Language Teaching*, 25/2: 73-99
- Rixon, S. (1999), *Young Learners of English: some research perspectives*, Longman in association with The British Council
- Rumelhart, D.E., (1980), «Schemata: the building blocks of cognition», in Rand J., Spito B. and Brewer W.E. (eds), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, pp. 33-58, Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Soule-Susbielles, N., (1987), «Improving students' competence in foreign-language reading», *ELT Journal*, 41 (3), pp. 198-203
- Wallace, C., (1989), «Learning to Read in a Second Language: a Window on the Language Acquisition Process», in *Reading in a Foreign Language*, 5 (2), pp.237-298
- Widdowson, H.G., (1979), «The process and purpose of reading», in *Explorations in applied linguistics*, OUP, pp.173-181
- Williams, E., (1984), «Reading and readers», in *Reading in the language classroom*, Macmillan, London, pp. 1-13
- Williams, E. and Moran, C. (1989), «Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English», *Language Teaching* 22/4:217-228
- Williams, R.,(1986),«Top ten principles for teaching reading», *ELT Journal*, 40, pp.42-45



Η θέση του παιδαγωγικού παιχνιδιού στα σημερινά σχολικά εγχειρίδια

Διονυσία Πρεντουλή, Ειδική Παιδαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γιώργος Ν. Γαλάνης, Αναπλ. Καθηγητής Κοινωνικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βασίζουν μεγάλο μέρος της διδασκαλίας τους στα σχολικά βιβλία. Τα εγχειρίδια αυτά γνώρισαν τη δική τους εξέλιξη μέσα από το πέρασμα των χρόνων και επηρεάστηκαν από το κλίμα της κάθε εποχής και το επίπεδο των πνευματικών ανθρώπων που τα σπιμελούνταν. Οι σύγχρονες τάσεις της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας έφεραν στο προσκήνιο το παιδαγωγικό παιχνίδι και τα οφέλη του για την παιδική ψυχή. Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί δείχνουν να συνειδητοποιούν τα θετικά αποτελέσματα των παιγνιδιών δραστηριοτήτων. Όμως, τέτοιες δραστηριότητες δεν απαντώνται συχνά μέσα στα βιβλία του Υπουργείου Παιδείας και όταν αναφέρονται, δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμες στην πράξη. Οι αρμόδιοι της σύνταξης και της έκδοσης αυτών των εγχειριδίων και διατηρούν τις επιφυλάξεις τους απέναντι στις νέες αυτές τάσεις της εκπαίδευσης. Η πραγματικότητα δείχνει ότι στα βιβλία αυτά δεν αξιοποιούνται η διαίσθηση, η δημιουργικότητα και η αυθόρμητη ορμή και ικανότητα για απόλαυση και χαρά που διακρίνει τα παιδιά (Berne 1996:32).

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε τη θέση του παιχνιδιού στους διάφορους πολιτισμούς, τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί γι' αυτό, τις επιρροές που ασκεί το παιχνίδι στους διάφορους τομείς ανάπτυξης του ανθρώπου και πιο συγκεκριμένα το ρόλο που θα έπρεπε να έχει μέσα στην παιδαγωγική διαδικασία και αυτόν που έχει στα σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια.

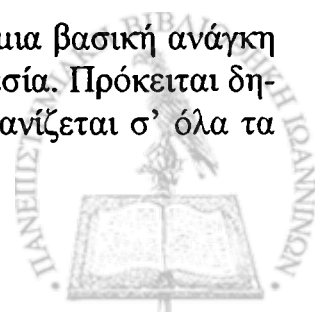
Εισαγωγή

Ο άνθρωπος πάντα προβληματιζόταν για το πως θα δομήσει το χρόνο που έχει στη διάθεσή του. Μ' αυτήν την υπαρξιακή έννοια, η κοινωνική ζωή του λειτουργεί με στόχο να βοηθά στο έργο αυτό. Το μοναχικό άτομο είναι δυνατόν να δομήσει το χρόνο του με 2 τρόπους: με τη δραστηριότητα και τη φαντασία (Berne 1996:19-22).

Έτσι, λοιπόν, η σημαντική κοινωνική συναναστροφή παίρνει συνήθως τη μορφή παιχνιδιών. Αυτά τα παιχνίδια περιλαμβάνουν και συμπεριφορές που βλέπουμε στα παιχνίδια των μικρών παιδιών είτε μέσα στο σπίτι είτε στο σχολείο. Το κοινό τους σημείο είναι η κοινωνική επαφή μέσα από την ομαδική δραστηριότητα.. Στη θεωρία αυτή των "παιχνιδιών" διαφαίνεται η αρχή ότι οποιαδήποτε κοινωνική συναναστροφή έχει ένα βιολογικό πλεονέκτημα έναντι της έλλειψης κοινωνικής συναναστροφής και επαφής. Στο παιδί το παιχνίδι αποτελεί αυτοσκοπό, ικανοποιεί βασικές έμφυτες ορμές και απορροφά το μεγαλύτερο μέρος του κύκλου της παιδικής δραστηριότητας (Τσουλόφτας 1979:42).

1.1. Τι είναι το παιχνίδι;

Το παιχνίδι αποτελεί τη σπουδαιότερη "τροφή" του παιδιού. Είναι μια βασική ανάγκη που όταν δεν ικανοποιείται, προκαλεί αναταραχή και ψυχική αδιαθεσία. Πρόκειται δηλαδή για μια διάθεση της ψυχής πηγαία σε κάθε άνθρωπο και εμφανίζεται σ' όλα τα

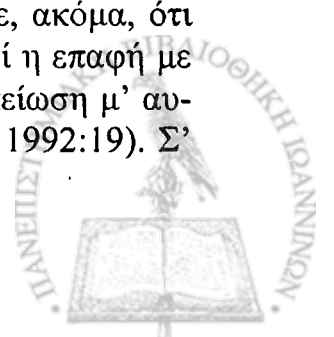


στάδια της εξελικτικής πορείας του. Έτσι, λοιπόν, το παιχνίδι είναι μια αυθόρμητη διαδικασία που ξεκινάει από μια έντονη ανάγκη του παιδιού για έκφραση και επικοινωνία με το περιβάλλον, για μορφοποίηση συναισθημάτων και εντυπώσεων, για κίνηση και δράση. Αλλάζοντας τρόπους έκφρασης και παρουσίασης με τα χρόνια φανερώνει άσκηση επιρροής στον κόσμο που μας περιβάλλει και θεωρείται απαραίτητο για ολόκληρη τη ζωή μας. Με το παιχνίδι προωθείται η συναισθηματική και η βουλητική ωρίμανση του παιδιού, καλλιεργείται η κοινωνικότητά του, σταθεροποιείται και ολοκληρώνεται η προσωπικότητά του, μαθαίνει να συνυπάρχει (Ράπτης¹ 1980:247).

Ο όρος “παιχνίδι” έχει μια ευρύτερη έννοια στην Παιδαγωγική, έννοια που περιλαμβάνει τα γνωστικά και ατομικά παιχνίδια, αλλά και τις πνευματικές και σωματικές ασκήσεις. Είναι μια δραστηριότητα που θεμελιώνεται στην ελευθερία επιλογής και την ευχαρίστηση κατά την εκτέλεση της από το παιδί, προστατεύοντας το από κάθε είδους αλλοτρίωση (Καζάκου 1992:6). Ο ορισμός αυτός προσεγγίζει την ερμηνεία που αναγράφει η Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, όπου το παιχνίδι είναι μια θεληματική δραστηριότητα που προσφέρει την απόλαυση και μπορεί να περιλαμβάνει και αμοιβή (Κιτσαράς 1989:3570). Το παίξιμο είναι μια εμπειρία, πάντα δημιουργική, μέσα στο χωροχρονικό συνεχές, μια βασική μορφή ζωής (Βίνικος 1979:99).

Το παιχνίδι θεωρείται μια εξειδικευμένη μορφή δραστηριότητας, που δρα καθοριστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας. Όσον αφορά τη συμβολή του στη νοητική ανάπτυξη έχει διαπιστωθεί ότι μέσα από την έρευνα των αντικειμένων και των σχέσεων τους με το περιβάλλον, δηλαδή μέσω ανακαλυπτικών διαδικασιών προσεγγίζεται η νέα, πρωτότυπη για το παιδί γνώση (Καραμπάτσος 1990:22). Οι εμπειρίες με τα φυσικά αντικείμενα οδηγούν στην ανακάλυψη των ιδιοτήτων τους και στη σύλληψη εννοιών και έτσι το νέο άτομο περνάει από το προενοιακό στάδιο στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης (θεωρία Piaget (Ματσαγγούρας 1982:185)). Ακόμα, μέσα από παιχνίδια που συνοδεύονται από (αυτο-) συζήτηση, προάγεται η γλωσσική ικανότητα (Ματσαγγούρας 1982:185). Επίσης, μια από τις πιο σημαντικές επιδράσεις του παιχνιδιού αφορά τη συμβολική και την αφηρημένη σκέψη του νέου ατόμου και την καλλιέργειά τους (Καζάκου 1992:16). Τα συμβολικά παιχνίδια είναι ατομικά, φανταστικά, μιμητικά και με έντονο εγωκεντρικό χαρακτήρα. Έτσι, το μικρό παιδί βοηθιέται να πραγματοποιήσει τα πρώτα του απαγκιστρώματα από το παρόν και το συγκεκριμένο, αναπτύσσοντας την υποθετική και αφηρημένη σκέψη του και την κατανόηση συμβόλων (π.χ. γράμματα, αριθμοί). Με λίγα λόγια, το παιχνίδι προϋποθέτει φαντασία επηρεάζοντας θετικά την αντίληψη, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική ικανότητα (Vygotsky 1994:89). Τέλος, βοηθά το παιδί στις πολυσύνθετες μνημονικές εικόνες και στο σχηματισμό εννοιών (Ζέρβας 1988:17).

Σχετικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη και την ψυχική υγεία του παιδιού, το παιχνίδι γίνεται μέσο εκτόνωσης του άγχους και της ψυχικής υπερέντασης, τα οποία προκαλούνται από την πορεία του μέσα από τις κοινωνικές επαφές. Παίζοντας εκφράζει τα επιθετικά του συναισθήματα και τους φόβους του. Επισημαίνουμε, ακόμα, ότι ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα, η φαντασία και η εφευρετικότητα, γιατί η επαφή με άγνωστο υλικό ωθεί αρχικά σε προσεκτική έρευνα και σε βαθμιαία εξοικείωση μ' αυτό, ενώ αργότερα οδηγεί σε προσπάθειες χειραγώγησης του (Μουζάκης 1992:19). Σ'



αυτό το σημείο και η πιο μικρή επιτυχία γεμίζει το παιδί με σιγουριά και αυτοπεποίθηση και το ετοιμάζει για νέες επιτυχίες (Ματσαγγούρας 1982:187-190). Είναι φανερό ότι ένα πρόσωπο που οι πρώιμες εντυπώσεις της ζωής του ήταν ανούσιες και ανιαρές, θα γίνει και αυτό το ίδιο πληκτικό και ανιαρό (Χάρρις 1977:152). Το παίξιμο υποδηλώνει εμπιστοσύνη και προϋποθέτει την ευχαρίστηση και τη διέγερση των ενστίκτων και την ικανοποίηση των αναγκών του (Βίννικοτ 1979:101-102). Έτσι, μπορούμε να φτάσουμε στις δημιουργικές πηγές της ψυχής, που είναι ικανές ν' αλλάξουν τη σχέση του παιδιού με τη ζωή. Επιστήμονες, όπως η Dora Kalff, εντοπίζουν και είναι σε θέση να ξεπεράσουν τους φραγμούς στην ψυχική εξέλιξη ενός παιδιού μέσω του παιχνιδιού (Kalff 1996:183-184).

Δε θα πρέπει να παραγνωρίσουμε και τις ωφέλειες που παρατηρούμε στη φυσική ανάπτυξη του παιδιού. Η βιολογική του σημασία σχετίζεται με την καθαρά λειτουργική του μορφή, καθώς οι μεμονωμένες φυσικές ικανότητες του ατόμου ασκούνται ώστε να εξελιχθούν αργότερα σε χρήσιμες δεξιότητες για την αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων. Το παιχνίδι είναι βασική ανάγκη για ικανοποίηση της ορμής του ανθρώπου για κίνηση (Βίννικοτ 1979:101).

Αναφορικά με την κοινωνικοποίηση που επιτυγχάνεται μέσα από το παιχνίδι, είναι γενικά παραδεκτό ότι παίζοντας μειώνεται ο εγωκεντρισμός, κατανοείται ο ρόλος και η αναγκαιότητα των κοινωνικών κανονισμών και εξασφαλίζεται ανεξαρτησία. Μ' αυτόν τον τρόπο, οδηγεί το παιδί να αφομοιώσει καλύτερα τις διάφορες κοινωνικές στάσεις και τους κανόνες συμπεριφοράς, γεγονός που θα το βοηθήσει στην ανάπτυξη ομαλών σχέσεων με την ομάδα και στην κατανόηση του κοινωνικού γίνεσθαι (Ζέρβας 1988:16). Διδάσκεται, ακόμα, διαδικασίες, εθιμοτυπίες και συνδιαλλαγές χρονοτριβής κατάλληλες για τη θέση του στον κοινωνικό περίγυρο (Berne 1996:68). Η συνεργασία και η συλλογική προσπάθεια για επιτυχία του κοινού στόχου είναι τα μέσα για την κοινωνική προσαρμογή και παράλληλα για καλλιέργεια της αυτοϊδέας και του αυτοσεβασμού (Μουζάκης 1992:19). Εδώ, "η προσωπική πρωτοβουλία αυτοπειθαρχησης του ατόμου, και ειδικά του παιδιού, σημαίνει αξιόλογες παιδαγωγικές αρχές της συμπεριφοράς του και έχει πολύ σημαντικές κοινωνικές και ψυχολογικές προεκτάσεις" (R. Hubert (Άρσενος 1992:72)). Με το παιχνίδι εξάλλου είμαστε σε θέση να καλλιεργήσουμε την έννοια των ανθρώπινων δικαιωμάτων και ν' αναπτύξουμε θετικές αξίες που ισορροπούν τις προσωπικές ανάγκες μ' αυτές του κοινωνικού περιβάλλοντος (Ζέρβας 1988:17).

Οι γονείς ηθελημένα, χωρίς να το συνειδητοποιούν, διδάσκουν τα παιδιά τους από τότε που γεννιούνται πως να συμπεριφέρονται, να σκέφτονται, να αισθάνονται και να αντιλαμβάνονται (Berne 1996:223). Η ανατροφή των παιδιών είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία το νεαρό άτομο διδάσκεται τι παιχνίδια να παίζει και πως να τα παίζει (Berne 1996:68). Ουσιαστικά, όμως, το παιχνίδι συνενώνει νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά στοιχεία στη σκέψη και τη συμπεριφορά του νέου ατόμου, βοηθώντας το να αφομοιώσει ανόμοιες εμπειρίες της καθημερινότητας και διαφορετικές συμπεριφορές. Με το παιχνίδι, το παιδί σωρεύει αντικείμενα ή φαινόμενα από την εξωτερική πραγματικότητα και τα θέτει στην υπηρεσία ορισμένων δειγμάτων της ατομικής του πραγματικότητας (Βίννικοτ 1979:101). Με τις πρωτοβουλίες που του



προσφέρονται, αναπτύσσει την ικανότητα να επιλύει τα προβλήματα του ποικιλότροπα και να πειραματίζεται με τις πιθανές λύσεις διαπιστώνοντας τις αντιδράσεις των άλλων χωρίς να υφίσταται τις συνέπειες της πραγματικής ζωής.

1.2. Ιστορική εξέλιξη του παιγνιδιού

Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του παιγνιδιού στη διαδρομή του χρόνου ήταν και είναι σε άμεση συνάρτηση με τη φιλοσοφία και την πρακτική ζωής της κάθε εποχής και του κάθε πολιτισμικού περιβάλλοντος. Από τους πιο αξιόλογους Ανατολικούς πολιτισμούς του παρελθόντος, που έδωσαν ξεχωριστή θέση στο παιγνίδι, αναφέρουμε αυτούς της Μεσοποταμίας, της Αιγύπτου, της Περσίας και της Κίνας.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει για τη θέση του παιγνιδιού στην Αρχαία Ελλάδα και στην αρχαία Ρώμη (Γέρος 1984:15-18). Με πρότυπο το “νους υγιής εν σώματι υγιή” οι αρχαίοι Έλληνες προέβαλαν την αρμονική ανάπτυξη και καλλιέργεια τόσο του πνεύματος, όσο και του σώματος και γι’ αυτό ενθάρρυναν τα παιγνίδια στην καθημερινή πρακτική παιδιών και εφήβων (Γέρος 1984:15-18). Έχοντας κατανοήσει τον ψυχαγωγικό και παράλληλα διαπαιδαγωγικό τους χαρακτήρα, στήριζαν ενεργά τις αθλοπαιδιές (Δομή 1999:292). Αξίζει να αναφέρουμε ότι οι Έλληνες ήταν από τους πρώτους που υποστήριζαν τα ομαδικά παιγνίδια, καθώς είχαν διακρίνει τα οφέλη της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας που φέρνουν. Στην αρχαία Ρώμη, τα παιδιά καταπιάνονταν με ζάρια, κούκλες, σβούρες, ροδάνια, στεφάνια και αμαξάκια, ενώ οι μεγάλοι ασχολούνταν με την παλαίστρα και το σφαιριστήριο (Γέρος 1984:15-18).

Αργότερα, όμως, η κοινωνία του Μεσαίωνα πρόσταξε τη λιτότητα των αγαθών, τον παραμερισμό των επίγειων απολαύσεων και συνεπακόλουθα τον περιορισμό των παιγνιδιών. Με το πέρασμα στην Αναγέννηση επιστρέφουμε στα αρχαία ελληνικά πρότυπα και δίνεται νέα ώθηση στο χώρο του παιγνιδιού με πρωτότυπες επινοήσεις. Ακόμα, εμφανίζονται οι πρώτοι συγγραφείς που κάνουν λόγο για τη σημασία του παιγνιδιού στην εξελικτική πορεία του νέου ατόμου, όπως οι John Locke, Comenius, Rousseau, Montaigne, και Rabelais.

Η βιομηχανική ανάπτυξη εισάγει καινούργια πρότυπα αναπαράστασης και μοντέρνα υλικά στην παραγωγή παιγνιδιών. Παράλληλα, δημοσιεύονται και μελέτες διάφορων επιστημόνων για τη χρησιμότητα του παιγνιδιού στη διδασκαλία και τη μάθηση του ανθρώπου. Έτσι, ξεχωρίζουμε τις εργασίες του Pestalozzi, της Montessori και άλλων, ενώ ο Froebel ανακηρύσσεται ιεραπόστολος της Νέας Αγωγής για την επιμονή του στην παιδαγωγική αξία του παιγνιδιού και την καθιέρωση και διάδοση της παιγνιδώδους μορφής διδασκαλίας (Χατζηχρήστου 1989:3586). Η σημερινή πραγματικότητα της κοινωνίας μας χαρακτηρίζεται από την τυποποίηση, τον αυτοματισμό και τον ορθολογισμό της, σε σημείο που καταπνίγει τον παιδικό αυθορμητισμό. Οι σύγχρονες συνθήκες ζωής καθιέρωσαν τα βιομηχανικά (Παπαβασιλείου 1987:321-322) και τα ηλεκτρονικά παιγνίδια, που καλύπτουν το κενό του φυσικού παιγνιδιού και προωθούνται με καταιγισμό διαφημίσεων.



1.3. Θεωρίες για το παιχνίδι

Πολλοί είναι οι επιστήμονες και οι παιδαγωγοί που κατά καιρούς έχουν διατυπώσει θεωρίες για την προέλευση, τον ορισμό και τη σημασία του παιχνιδιού στην εξέλιξη του παιδιού. Στην κατηγορία των αποκαλούμενων βιωματικών θεωριών ξεχωρίζει η Θεωρία της Πλεονάζουσας Ενέργειας με κύριους εκπροσώπους τους Schiller και Spencer. Σύμφωνα μ' αυτούς, το παιχνίδι προσδιορίζεται ως διέξοδο της πλεονάζουσας ενέργειας που συσσωρεύει ο οργανισμός του παιδιού, εφόσον ικανοποιούνται οι βασικές του ανάγκες (Τσουλόφτας 1979:43).

Η Θεωρία της Χαλάρωσης και Αναψυχής ανήκει στις τελολογικές θεωρίες και πρωτοδιατυπώθηκε από τον Αριστοτέλη και τον Πλάτωνα (Χατζηχρήστου 1989: 3580). Υποστηρίζεται ότι αναζωογονεί τον οργανισμό ύστερα από έντονες και κουραστικές δραστηριότητες, όπως είναι σχολικές εργασίες ή δουλειές μέσα στο σπίτι (Ματσαγγούρας 1982:178).

Έπειτα έχουμε τη Θεωρία του Αταβισμού (ή της ανακεφαλαίωσης) του Stanley Hall, που βλέπει το παιχνίδι ως το αποτέλεσμα βιολογικής κληρονομιάς (Γέρος 1984: 25). Δηλαδή, τα στάδια του ανθρώπινου πολιτισμού ανακεφαλαιώνονται με παιγνιώδη τρόπο και το παιδί υποδύομενο πρωτογονικούς και μεταπρωτογονικούς τύπους απαλλάσσεται από τα προγονικά χαρακτηριστικά, τα οποία καταπιέζουν τη συνείδησή του. Στο χώρο της ψυχανάλυσης διατυπώθηκε μια παρόμοια με την παραπάνω θεωρία, η Θεωρία της Κάθαρσης των Freud και Erickson (Τσουλόφτας 1979:43). Εδώ, το παιδί παίζοντας καθαίρεται με τον πλέον ανώδuno τρόπο από τις καταπιεσμένες από τη συνείδηση και τον πολιτισμό αρπακτικές έμφυτες παρορμήσεις του. Η Ψυχαναλυτική σχολή του Φρόιντ υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι μια ανάγκη για προβολή του εσωτερικού και συναισθηματικού κόσμου (Ματσαγγούρας 1982:179).

Στη συνέχεια, έχουμε τη Θεωρία της Εξάσκησης (ή της προπαρασκευής για τη ζωή) του Groos, ο οποίος δίνει ένα χρησιμοθηρικό προσανατολισμό για το παιχνίδι. Οι διάφορες μορφές παιχνιδιού είναι προγυμνάσεις για τις δραστηριότητες και τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής (Γέρος 1984:22). Συμπλήρωμα αυτής της θεωρίας αποτελεί η αντίστοιχη του E.Haigis, που κάνει λόγο για "συνάντηση" του παιδιού μέσω του παιχνιδιού με τον κόσμο σα ζωντανή ύπαρξη (Γέρος 1984:22). Επιδιώκοντας μια πιο περιεκτική και ολοκληρωμένη ερμηνεία της ζητούμενης έννοιας, δημιουργήθηκε η Θεωρία της Γενετικής-λειτουργικής αντίληψης, η οποία αποτελεί το συνδυασμό όλων των παραπάνω θεωριών (Καραμπάτσος 1990:36).

Αξιοπρόσεκτη είναι και η Θεωρία της Άμιλλας του McDougall, ο οποίος πιστεύει ότι η ανάγκη για παιχνίδι πηγάζει από την επιθυμία του ατόμου να συναγωνιστεί τους άλλους γύρω του. Ακόμα, η θεωρία των ενστίκτων αναφέρεται στις ορμές του ανθρώπου που χρειάζεται να βρουν διέξοδο ώστε να ανακουφιστεί (McDougall 1908:96-97). Από την άλλη, ο Piaget διακηρύσσει ότι πρόκειται για πράξη αφομοίωσης, αφού το παιδί ενσωματώνει γεγονότα και καταστάσεις σε προϋπάρχουσες γνωστικές δομές ανάλογα με το αναπτυξιακό του στάδιο (Χατζηχρήστου 1989:3581). Το συνδέει με την εξελικτική πορεία της ανάπτυξης της νοημοσύνης και το θεωρεί αναπόσπαστη μορφή της συμπεριφοράς του ατόμου.



Τέλος, ο Vygotsky (1978) χαρακτηρίζει το παιγνίδι ως τη δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης και ως διέξοδο της έντασης, που προκαλούν οι ανεκπλήρωτες επιθυμίες του παιδιού για ικανοποίηση γενικών και μακροπρόθεσμων συναισθηματικών αναγκών του μέσα στην κοινωνία (Χατζηχρήστου 1989:3581). Τέλος, ο Capr αναφέρεται στο παιγνίδι ως την ασφαλιστική δικλείδα των παιδικών συναισθημάτων, ενώ ο Rainwater κάνει λόγο για μια διάθεση της ψυχής, κοινή σε όλους, σε περίοδο ανωριμότητας και ωριμότητας, μια διάθεση που επιδιώκεται από τον καθένα μας για την αυτοανάπτυξή του (Γέρος 1984:26)/ (Κάνιστρα 1990:36).

Η Ψυχοδραματική θεωρία του Moreno διακηρύσσει ότι ένα σημαντικό τμήμα του ψυχικού κόσμου δεν μπορεί να εκφραστεί μέσα απ' το λόγο, εξού και η σημασία του ψυχοδράματος και ιδιαίτερα κατά την προετοιμασία η σημασία της σωματικής επαφής, του αγγίγματος, της αποδοχής, της σιωπής κλπ (Μπακιρτζής 1996:66-73).

Τα κοινά σημεία όλων αυτών των θεωριών για το παιδικό παιγνίδι είναι η μεγάλη μορφωτική αξία του και η μεγάλη σημασία του στην ολόπλευρη πνευματική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη του ανθρώπου.

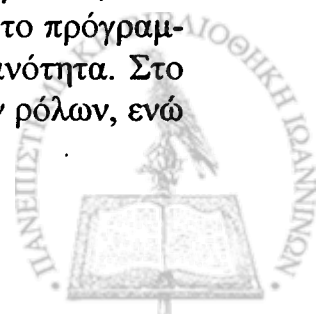
II.1. Το παιδαγωγικό παιγνίδι

Μερικά είδη παιγνιδιού διακρίνονται για την παιδαγωγική τους αξία, καθώς φροντίζουν όχι μόνο για τη διάθεση του χρόνου και την ψυχαγωγία του παιδιού, αλλά κυρίως για τη βελτίωση των δεξιοτήτων του και την εμβάθυνση της μάθησης. Στα παιδαγωγικά παιγνίδια, λοιπόν, η επιτυχία εξαρτάται από τις διανοητικές ή σωματικές ικανότητες του παίκτη-παιδιού, δίνοντας του την ευκαιρία να τις ασκήσει και να εμπλουτίσει τις γνώσεις του. Σημειωτέον, ο παιδαγωγικός χαρακτήρας δεν αποκλείει το ανταγωνιστικό πνεύμα, το οποίο όμως περιορίζεται από αυστηρούς κανόνες.

Στον πιο αυστηρά δομημένο χώρο του σχολείου, ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να εισάγει στη μαθησιακή διαδικασία το παιδαγωγικό παιγνίδι, που ψυχαγωγεί και ταυτόχρονα μαθαίνει το παιδί. Η επινοητικότητα του δασκάλου και η αυτενέργεια των μαθητών θα είναι η κινητήρια δύναμη για μια πιο φιλική και πρόσχαρη ατμόσφαιρα στη σχολική τάξη (Μαντωνανάκη 1992:65).

II.2 Μορφές παιδαγωγικού παιγνιδιού

Η έμφαση που άρχισε να δίνεται στη σημασία του παιδαγωγικού παιγνιδιού από παιδαγωγούς του περασμένου και του τρέχοντος αιώνα για την προσφορά του στην πολύπλευρη ανάπτυξη του νέου ατόμου, έδωσε ώθηση στη διατύπωση πολλών θεωριών για τις μορφές που μπορεί να πάρει. Η πρώτη βασική διάκριση είναι ανάμεσα στα ατομικά και ομαδικά, με κριτήριο τον αριθμό των παικτών που παίρνουν μέρος σ' αυτά. (Χατζηχρήστου:3579). Όταν το παιδί χρησιμοποιεί ένα αντικείμενο που αντιπροσωπεύει για το ίδιο ένα εντελώς διαφορετικό αντικείμενο, τότε παίζει συμβολικά. Υπάρχουν διάφορα είδη συμβολικών παιγνιδιών και ανάμεσα σ' αυτά αυτό της φαντασίας, που είναι ενδεικτικό της παιδικής επιθυμίας για κοινωνικές επαφές. Αναφέρονται, ακόμα, το οργανωμένο παιγνίδι, όπου βασικό ρόλο έχει ο προσχεδιασμός και το πρόγραμμα, και αυτό των κατασκευών, όπου ασκείται η κατασκευαστική του ικανότητα. Στο μιμητικό παιγνίδι συνδυάζει το συμβολισμό και την εκμάθηση κοινωνικών ρόλων, ενώ



στα αγωνιστικά κυριαρχεί η άμιλλα μεταξύ των παιδιών. Τέλος, με σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας κάποιου τομέα της ζωής χρησιμοποιούνται τα εξομοιωτικά παιχνίδια με την καθοδήγηση ενηλίκων.

Μια άλλη διάκριση ως προς τη φύση και το περιεχόμενο του παιδαγωγικού παιχνιδιού προτείνεται από τον Αν. Καραμπάτσο (Καραμπάτσος 1990:27). Έχουμε, λοιπόν, (α) τα παιχνίδια ενστίκτου και (β) το παιχνίδι αγορών και κοριτσιών. Ακόμα, διακρίνει τα φυσικά παιχνίδια και τα πνευματικά. Τέλος, γίνεται λόγος για παιχνίδια εντεταγμένα, που προϋποθέτουν την αυστηρή εφαρμογή των κανόνων κατά την εκτέλεσή τους.

Αλλά και ο Πιαζέ τα ταξινομεί σε (α) παιχνίδια άσκησης για την απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων, σε (β) παιχνίδια συμβολισμού, όπου τα σύμβολα παίρνουν πραγματική υπόσταση στην παιδική φαντασία και σε (γ) παιχνίδια κανόνων, που στηρίζονται στην τήρηση κανόνων για την επιτυχία τους (Καραμπάτσος 1990:27).

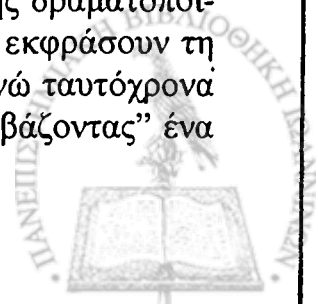
II.3. Η παιδαγωγική διαδικασία

Παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας είναι ο ιδιαίτερος εκείνος τρόπος μετάδοσης της διδακτέας ύλης, ο οποίος αξιοποιεί ως κίνητρο μάθησης την ξεχωριστή αγάπη του παιδιού για το παιχνίδι. Κατακτιέται, λοιπόν, η γνώση με αβίαστο, ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο. Το παιχνίδι μέσα στην τάξη ευνοεί την ενεργητικότητα, καλλιεργεί την ελευθερία της έκφρασης και την αυτοπειθαρχία και ικανοποιεί την έμφυτη τάση για πειραματισμό με εικόνες και χρωματιστά αντικείμενα. Ακόμα, συμβάλλει στην προοδευτική ανάπτυξη της αυτενέργειας και της συνεργατικότητας και στη βελτίωση και τον εμπλουτισμό της γλωσσικής έκφρασης (Μουζάκης 1992:19)/ (Ζέρβας 1988:16-17).

Από την άλλη, ο δάσκαλος κατανοεί καλύτερα τις ανάγκες, τα προβλήματα και τις ικανότητες των μαθητών ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας κλπ. και έτσι διαγιγνώσκει το χαρακτήρα του παιδιού (Τσουλόφτας 1979:46). Επιπλέον, καταφέρνει να εξατομικεύσει τις ασκήσεις των μαθητών και να προσεγγίσει ευχάριστα την κοπιαστική και ανιαρή σχολική εργασία. Προάγει την αλληλεγγύη και έτσι μπορεί ν' αλλάξει προς το καλύτερο την εικόνα των ενηλίκων, η οποία θα αντικατασταθεί με ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα με τα παιδιά. Έτσι, η ώρα του παιχνιδιού γίνεται το σημείο επαφής (Ντράικωρς 1979:310). Η αλληλεγγύη προωθεί το πνεύμα της ισότητας και δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ηρεμίας και αρμονίας (Ντράικωρς 1979:313).

Γνωρίζοντας ότι τα παιδιά 6 έως 11 ετών ενδιαφέρονται για θέματα από την καθημερινή ζωή, το περιβάλλον, τη μυθολογία και την παράδοση, ενώ τα μεγαλύτερα έλκονται περισσότερο από επιστημονικά, κοινωνικά, ιστορικά και επιστημονικής φαντασίας ζητήματα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει προσεκτική επιλογή των παιχνιδιών που θέλει να χρησιμοποιήσει (Decroly 1992:43).

Στις μεγαλύτερες τάξεις τα περισσότερα μαθήματα μπορούν να ανασυνταχθούν και να διευρύνουν το ζωτικό χώρο του παιδιού μέσα από τη μέθοδο της δραματοποίησης (Άλκηστις 1990:6). Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τα παιδιά θα εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, θα διοχετεύσουν την περίσσεια ενέργειά τους, ενώ ταυτόχρονα θα προσεγγίσουν τη θεατρική τέχνη. Όλα τα παιδιά διασκεδάζουν "ανεβάζοντας" ένα



έργο (Ντράικωρς 1979:311). Πρόδρομος του θεατρικού παιχνιδιού θεωρείται ο Moreno με την ιδιαίτερη δραματοποίηση που ονομάζει “ψυχόδραμα”. Τέτοια θεατρικά παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν για τον εντοπισμό παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς και την πρόληψη της παιδικής παραβατικότητας (Μπακιρτζής 1996:61-63/70-71). Όταν στην τάξη λαμβάνουν χώρα πολλές διαδικασίες στιγματισμού κάποιων μαθητών συχνά με τη συνειδητή ή μη συμπεριφορά του δασκάλου, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες καταρχήν εκδήλωσης και αργότερα εδραίωσης μιας “εγκληματικής καριέρας” των μαθητών αυτών (Γαλάνης 1990:944-95). Γι’ αυτό η αξιοποίηση παιγνιδιών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη ενδείκνυται για εγκληματοπροληπτική παρέμβαση (Γαλάνης 1999:159-168).

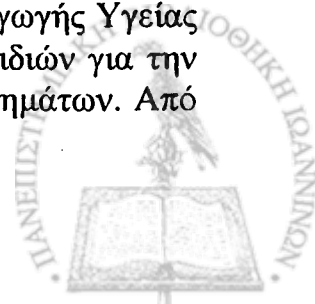
Επιπλέον, η κοινωνική πραγματικότητα των αλλοδαπών που συρρέουν στο ελληνικό σχολείο δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές συνθήκες, στις οποίες θα πρέπει να ανταπεξέλθει με επιτυχία ο κάθε δάσκαλος. Τα ομαδικά παιχνίδια μοιάζουν κατάλληλα για την εκμάθηση της συνεργασίας και την καλλιέργεια της αλληλεγγύης ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετική κουλτούρα και νοοτροπία.

Επίσης, οφείλουμε να αναφερθούμε και στις νέες τεχνολογίες που γίνονται με ταχύ ρυθμό μέρος της σχολικής ζωής. Τα ερεθίσματα της εικονικής πραγματικότητας και η εξάπλωση της χρήσης του Διαδικτύου κατακλύζουν τα νέα παιδιά με υπερπληθώρα πληροφοριών. Η μάθηση με παιγνιώδη τρόπο θα τους δώσει τα εφόδια εκείνα που θα τους επιτρέψουν να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη για να ελέγχουν τις επιρροές που δέχονται και να χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα προς όφελός τους.

II.4. Διδακτικά εγχειρίδια

Γενικές πληροφορίες και αποσπασματικές οδηγίες είναι οι κατευθύνσεις για την άσκηση παιγνιώδους δραστηριότητας οι οποίες περιέχονται στα βιβλία του Δασκάλου, που παρέχει το Υπουργείο Παιδείας. Στο παρελθόν αυτά τα βιβλία αποτελούσαν την αφετηρία και το κέντρο της όλης διδακτικής εργασίας και αντικαθιστούσαν κάθε άλλο τρόπο μετάδοσης γνώσεων, γι’ αυτόν το λόγο το Παλιό Σχολείο έχει χαρακτηριστεί ως το “Σχολείο του Βιβλίου” (Buchschule) (Ράπτης² 1980:122-124). Η πρόοδος των ανθρωπιστικών επιστημών έφερε στο προσκήνιο νεώτερους παιδαγωγούς, οι οποίοι αντέδρασαν στην αποκλειστική διδακτική χρήση του βιβλίου και προώθησαν την απευθείας επαφή του παιδιού με τα φυσικά αντικείμενα της μάθησης, με τη συνδρομή ή όχι του δασκάλου. Στις μέρες μας υιοθετείται η παράλληλη χρήση ΚΑΙ της άμεσης παρατήρησης των πραγμάτων ΚΑΙ του διδακτικού βιβλίου, με την προϋπόθεση ότι ο ρόλος του βιβλίου είναι επικουρικός και όχι προκαθοριστικός ή υπερκαθοριστικός. Οι εξελίξεις αυτές σχετίζονται με τη διαπίστωση ότι οι μαθητές του Δημοτικού έχουν ανάγκη τον άμεσο, φυσικό και ευχάριστο χαρακτήρα που προσδίδει στη διδασκαλία το παιδαγωγικό παιχνίδι, που προωθείται μέσα στα σχολικά βιβλία και που με τη φαντασία δασκάλου και μαθητών δίνει ζωντάνια στις προσφερόμενες γνώσεις.

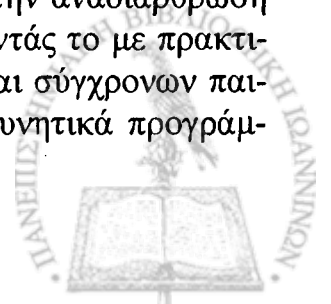
Τα βιβλία του Δασκάλου για τα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και του “Εμείς και ο Κόσμος”, καθώς και της Εικαστικής Αγωγής και της Αγωγής Υγείας περιέχουν οδηγίες που ενθαρρύνουν την εφαρμογή παιδαγωγικών παιχνιδιών για την εμπέδωση των νέων γνώσεων και την επανάληψη των παλαιότερων μαθημάτων. Από



την τρίτη δημοτικού και μετά, τα παιδαγωγικά παιχνίδια μειώνονται σταδιακά για να παραμείνουν στο μάθημα της Γλώσσας και της Λισθητικής Αγωγής και εν μέρει της Φυσικής (και της Γυμναστικής). Πρέπει να κάνουμε, εδώ, ιδιαίτερη μνεία για το βιβλίο της Εικαστικής Αγωγής για το δάσκαλο, όπου γίνεται σαφής περιγραφή των στόχων και των επιδιώξεων του μαθήματος για την καλύτερη δυνατή ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων των παιδιών (Αλεξανδράκης – Γούσης – Γρυπάρης – Μαντωνανάκη – Μουζάκης - Μουλού 1992:6 - 19/43/65/110). Οι συγγραφείς του εγχειριδίου δίνουν λεπτομερείς κατευθύνσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος και χρήσιμες συμβουλές για την καλλιέργεια του κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη. Οι προτάσεις των ειδικών που υπογράφουν το βιβλίο, είναι εύκολα εφαρμόσιμες και διαμορφώνουν παιγνιώδη μορφή διδασκαλίας.

Η καθημερινή πραγματικότητα μέσα στη σχολική τάξη φέρνει στην επιφάνεια την παραγνώριση των παιδαγωγικών παιχνιδιών από τους δασκάλους, παρά τις έμμεσες ή άμεσες υποδείξεις των συγγραφέων των βιβλίων. Οι αιτίες γι' αυτό το φαινόμενο σχετίζονται είτε με την έλλειψη του απαραίτητου διδακτικού χρόνου, είτε με την ελλιπή κατάρτιση των δασκάλων, είτε με τις γενικού χαρακτήρα κατευθύνσεις και συμβουλές από το Υπουργείο Παιδείας. Καταλήγουμε, λοιπόν, στην εξοντωτική για δάσκαλο και μαθητές, στεγνή από δημιουργικά ερεθίσματα και παιχνίδια διδασκαλία των “σημαντικών” μαθημάτων, παραμερίζοντας τις παιγνιώδεις δραστηριότητες και την ευφορία που αυτές προσδίδουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η θεμελιώδης παιδαγωγική και κοινωνική αξία του παιχνιδιού δε λαμβάνεται σοβαρά υπόψη εκ τών περισσότερων παιδαγωγών. Είναι σαφές ότι το παιδαγωγικό παιχνίδι δεν έχει πάρει ακόμα τη θέση του μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών το έχουν αποδεχτεί σε θεωρητικό επίπεδο, ωστόσο επιλέγουν σπάνια να το αξιοποιήσουν μέσα στην τάξη τους. Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η περιορισμένη εκπαίδευση και η λιγοστή ενημέρωση γονέων και παιδαγωγών για το ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών δυσχεραίνουν κάθε προσπάθεια για τη διαμόρφωση ενός φιλικού και αποδοτικού ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη. Ο έντονος ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές για την καλύτερη δυνατή επίδοση, που θα θέσει τις περισσότερες πιθανότητες για ένα επιτυχημένο επαγγελματικό μέλλον, στηρίζει και στηρίζεται στην τεχνοκρατική αντίληψη για την εκπαίδευση. Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες παραγκωνίζεται ο μακροπρόθεσμος στόχος της παιδείας για ολοκλήρωση της προσωπικότητας των παιδιών και οτιδήποτε σχετίζεται με την επίτευξή του. Έτσι, ο ρόλος του παιδαγωγικού παιχνιδιού μέσα στα σχολεία παραμένει διακοσμητικός και περιθωριακός. Όποτε επιχειρείται η εφαρμογή του, αυτός που το εισάγει στη σχολική πράξη έχει να αντιμετωπίσει αντιλήψεις και στερεότυπα -από τους ίδιους τους παιδαγωγούς- απαξιοτικά προς τη χρησιμότητα του παιδαγωγικού παιχνιδιού.

Για μια πραγματική πρόοδο στα καθημερινά προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης κρίνεται αναγκαία η συγχώνευση του παιδαγωγικού παιχνιδιού στα σχολικά εγχειρίδια. Στην πράξη, η Πολιτεία είναι σε θέση να δώσει κίνητρα για την αναδιάρθρωση του προγράμματος σπουδών των υποψήφιων δασκάλων εμπλουτίζοντάς το με πρακτικά μαθήματα που θα βασίζονται στην αξιοποίηση παραδοσιακών και σύγχρονων παιχνιδιών κατά τη διδασκαλία. Ακόμα, θα πρέπει να προωθήσει ερευνητικά προγράμ-



ματα για τη βελτίωση των υπαρχόντων βιβλίων ή τη σύνταξη καινούργιων σχολικών εγχειριδίων, τα οποία θα ανταποκρίνονται στα δεδομένα της εποχής μας και θα στηρίζουν αποτελεσματικά το συνδυασμό της διδακτικής πράξης με το παιδαγωγικό παιχνίδι. Έτσι, δάσκαλος και μαθητές θα συνεργαστούν αρμονικά στη διαδικασία της μάθησης και τα παιδιά θα αγαπήσουν τα βιβλία για τις ευχάριστες στιγμές που τους προσφέρουν. Η εξίσωση των ρόλων δασκάλου-παιδιών μέσα από την παιγνιώδη διδασκαλία, καταργεί την *ex-kathedra* μέθοδο και οδηγεί τους μαθητές να δείξουν περισσότερη διάθεση για το γνωστικό αντικείμενο, στο οποίο γίνεται επεξεργασία.

Πάντως, κάθε δάσκαλος μπορεί να δώσει παιγνιώδη μορφή στη διδασκαλία έχοντας πενιχρότητα μέσα στη διάθεση του, αρκεί να το θέλει πραγματικά, να έχει κάποιες πρακτικές γνώσεις μέσα από προσωπικές εμπειρίες και να δουλεύει για να πετύχει τους στόχους του. Όπως και κάθε άλλη σχολική δραστηριότητα, έτσι και η παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας πρέπει να σχεδιάζεται εκ των προτέρων.

Για τη σωστή επιλογή της ύλης, η οποία θα παρουσιαστεί με παιγνιώδη τρόπο, λαμβάνουμε υπόψη μας: α) τα ενδιαφέροντα του δασκάλου, β) την ηλικία και το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών, τα ενδιαφέροντά τους, γ) τη δημιουργική τους ανταπόκριση, δ) την προηγούμενη εκπαίδευση, ε) το χώρο που διατίθεται και στ) το χρόνο που έχουμε στη διάθεσή μας (Σεργή 1987:47).

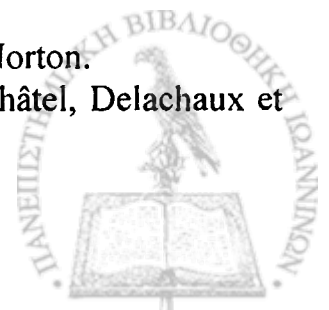
Συμπεραίνουμε ότι το σχολείο ως μια πολιτιστική κοινότητα πρέπει να οργανωθεί με τις κατάλληλες μεθόδους εργασίας, μία από τις οποίες είναι και το παιχνίδι. Η αναγνώριση της μεγάλης αξίας του παιγνιδιού είναι καθολική, καθώς θεωρείται σπουδαίο μορφωτικό και κοινωνικό μέσο και αποτελεσματική διαγνωστική και θεραπευτική μέθοδο (Μάνος 1975:28).

Βιβλιογραφία

- Αλεξανδράκης Γ.-Γούσης Π.-Γρυπάρης Φ.-Μαντωνανάκη Α.-Μουζάκης Τ.-Μουλού Στ., (1992), "Εισαγωγή στην Εικαστική γλώσσα" στο "Εικαστική Αγωγή", Βιβλίο για το δάσκαλο, (Α'Επίπεδο), ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Άλκηστις, (1990), "Η δραματοποίηση για παιδιά", εκδ. Άλκηστις, Αθήνα.
- Αριστοτέλης, "Περί Ποιητικής".
- Άρσενος Α., (1992), "Συνασκήσεις και ομαδικά παιχνίδια", περιοδ. Λόγος και Πράξη, τεύχος 49, καλοκαίρι.
- Berne Eric, (1996), "Τα παιχνίδια που παίζουν οι άνθρωποι", εκδ. Δίοδος, Αθήνα.
- Βίννικοτ Ντ., (1979), "Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα", εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Γαλάνης Ν. Γιώργος, (1999), "Επικαιρότητα και Πολιτική Ψυχολογία", εκδ. Τυπώθη-τω, Αθήνα.
- Γαλάνης Ν. Γιώργος, (1990), "Παραβατικότητα ανηλίκων και σχολική εκπαίδευση", Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε., Παν/μιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Carr H.H., (1902), "The survival value of play.
- Γέρος Θ., (1984), "Το Συμβολικό Παιχνίδι", εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα.
- Decroly O., (1992), "Παιδαγωγικά παιχνίδια για μικρά παιδιά", εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα.



- Εγκυκλοπαίδεια Δομή**, (1999), τόμος 12ος, εκδ. Δομή, σ. 292.
- Erickson E.H.**, (1963), "Childhood and society", 2nd edition, NY, Norton.
- Freud**, (1924), "A general introduction to psychoanalysis, London. Boni & Liveright.
- Groos K.**, (1901), "The play of man: teasing and love play", Heinemann in Play-its role in development and evolution, Penguin Books.
- Haigis E.**, "The play of children: current theory and research", Pepler & Rubin, Basel, Switzerland, Karger A.G..
- Hall Stanley**, "The play of children: current theory and research", Pepler & Rubin, Basel, Switzerland, Karger A.G..
- Hubert R.**, (1959), "Γενική Παιδαγωγική", μεταφρ: Κ.Κίτσου-Β.Σκουλάτος, τόμος 2ος, εκδ.Κένταυρος, Αθήνα
- Ζέρβας Γ.**, (1988), "Παιχνίδι και Αθλητισμός" στο Δελτίο της εταιρείας σπουδών νεοελληνικού πολιτισμού και γενικής παιδείας, ιδρυτής Σχολή Μοραΐτη, τεύχ. 10, Αθήνα.
- Καζάκου-Τσιάρα Όλγα**, (1992), "Εισαγωγή στην Εικαστική γλώσσα" στο "Εικαστική Αγωγή", Βιβλίο για το δάσκαλο, (Α'Επίπεδο), ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Kalff Dora**, (1996), "Παιχνίδι με την άμμο", Β' έκδοση, εκδ. Αρσενίδη, Αθήνα.
- Κάνιστρα Μ.**,(1990), "Η ζωγραφική σαν παιχνίδι και η αισθητική ανάπτυξη του παιδιού", περ. Διαβάζω, εκδ. Γαβαλάς, τευχ. 236.
- Καραμπάτσος Α.**,(1990), "Το παιδικό παιχνίδι. Τα είδη και η σημασία του στην παιδαγωγική διαδικασία", περιοδικό Διαβάζω, εκδ. Γαβαλάς, τευχ. 236.
- Κιτσαράς Γ.Δ.**, (1989), Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (Λεξικό), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, τόμος 6ος.
- Μάνος Γ. Κ.** , (1975), "Η παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας και μαθητικής εργασίας στο δημοτικό σχολείο-έρευνα", εκδ. Ιωνία, Αθήνα.
- McDougall**, (1908), "An introduction to social psychology", Methuen & Co, London.
- Μαντωνανάκη-Χαραμόγλη Α.**, (1992), "Εισαγωγή στην Εικαστική γλώσσα" στο "Εικαστική Αγωγή", Βιβλίο για το δάσκαλο, (Α'Επίπεδο), ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η.**, (1982), "Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα προδημοτικής και πρωτοδημοτικής Αγωγής", εκδ. Φελέκη, Αθήνα.
- Μουζάκης Τ.**, (1992), "Εισαγωγή στην Εικαστική γλώσσα" στο "Εικαστική Αγωγή", Βιβλίο για το δάσκαλο, (Α'Επίπεδο), ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Μπακιρτζής Κ.**, (1996), "Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία", εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Ντράικωρς Ρούντολφ**, (1979), "Το Παιδί. Μια νέα αντιμετώπιση", εκδ. Ερμής, Αθήνα.
- Παπαβασιλείου Γ.**, (1987), "Φυσικό και Βιομηχανικό Παιχνίδι", περιοδικό Σχολείο και Ζωή, εκδ. Ζομπανάκης, Οκτώβριος, τεύχ.10, σελ. 321-322.
- Perrot Jean**, (1987), "Du jeu, des enfants et des livres", Editions du cercle de la librairie, Paris.
- Piaget J.**, (1962), "Play, dreams and imitation in childhood", NY, Norton.
- Piaget J.**, (1968), "La formation du symbole chez l'enfant", Neuchâtel, Delachaux et Niestle.



- Πλάτων, "Πολιτεία" Ε559.
- Πλάτων, "Νόμοι" 643-739-819.
- Ράπτης Ν.¹, (1980), "Μορφο-μεθοδολογικά στοιχεία για τα μαθήματα του Παραμυθιού, της Ιστορίας και της Αγωγής του Πολίτη", Αθήνα.
- Ράπτης Ν.², (1980), "Μορφο-μεθοδολογία των σχολικών μαθήσεων", Αθήνα.
- Rainwater Cl., (1922), "The play Movement in the U.S."
- Σεργή Λ., (1987), "Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού", εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Schiller & Spencer, "The play of children: current theory and research", Pepler & Rubin, Basel, Switzerland, Karger A.G..
- Τομασίδης Χ., (1982), "Εισαγωγή στην Ψυχολογία", εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα.
- Τσουλόφτας Μιχάλης, (1979), "Αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών σχολικής ηλικίας", εκδ. Φελέκη, Αθήνα.
- Χατζηχρήστου Χ., (1989), Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (Λεξικό), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, τόμος 6ος.
- Χάρρις Τόμας, (1977), "Είμαι Ο'Κέυ, Είσαι Ο'Κέυ", εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Vygotsky L., (1994) Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, εκδ. Gutenberg,, Αθήνα, τόμος 2ος.
- Vygotsky L., (1978), "Mind in society: the development of higher mental process", Cambridge, Mass., Harvard University Press.



Τα σχολικά εγχειρίδια της Α' Δημοτικού που χρησιμοποιήθηκαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1925-1937) από τη Σοβιετική Κυβέρνηση για τους Έλληνες της Ρωσίας

Παρασκευή Γκόλια, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας

1. Εισαγωγή

Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι χώρος με έντονο ιδεολογικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι η εκπαίδευση αποτελεί τον κυριότερο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους.²⁸³ Το σχολείο ως ιδεολογικό όργανο του κράτους, νομιμοποιεί την πολιτική και οικονομική οργάνωση μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, υπερασπίζεται την κοινωνική δομή²⁸⁴ και καλλιεργεί την αποδοχή της από τους νέους. Συνδράμει ακόμα στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών, εφόσον ακολουθεί τα Αναλυτικά Προγράμματα²⁸⁵. Εντός του πλαισίου αυτού οι κρατικοί φορείς καθορίζουν ένα σύνολο μαθημάτων ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο και επιλέγουν ένα σύνολο διδακτικών βιβλίων, ώστε να ανταποκρίνονται στο επιθυμητό αποτέλεσμα που δεν είναι άλλο από τη μετάδοση ιδεολογίας, αρχών, αξιών, αντιλήψεων και στάσεων στους μαθητές, οι οποίες αποσκοπούν στην ενστάλαξη μιας συγκεκριμένης πολιτικής ιδεολογίας μέσω των διαδικασιών πολιτικής κοινωνικοποίησης, ώστε να υποστηριχθούν η κυβέρνηση και το είδος του πολιτικού συστήματος που αυτή εκπροσωπεί. Αυτή, εξάλλου, είναι μια βασική αποστολή των σχολικών μηχανισμών²⁸⁶.

Στη Σοβιετική Ένωση, την εποχή στην οποία αναφερόμαστε, η εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική²⁸⁷ για όλους ώστε να γίνει επένδυση, αποδοτέα σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, με ιδιαίτερη έμφαση στο καλό της κοινωνίας και του κράτους. Η εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής γίνεται «υποχρέωση», καθήκον²⁸⁸. Η εξάλειψη του αναλφαβητισμού αντιμετωπίστηκε από την εξουσία όχι μόνο ως σκοπός, αλλά ως μέγιστη συλλογική υποχρέωση, σχεδόν ισάξια με την οικονομική ανάπτυξη²⁸⁹. Το Κόμμα και το Κράτος αναλαμβάνουν το έργο της εκπαίδευσης, γίνονται μέλη της κάθε οικο-

283. Αλτουσέρ Λ. (1977). *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*. Αθήνα: Θεμέλιο.

284. Φραγκουδάκη Άννα. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση

285. Apple M. (1990). *Ideology and Curriculum*. Great Britain: Routledge

286. Κυρίδης Α. (1996). *Εκπαιδευτική Ανισότητα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

287. Narodnoe obrazovanie vSSSR. Sbornik dokumentov 1917-1973. (1974). Moscow: Στο ψήφισμα του Συμβουλίου Λαϊκών Επιτροπών, στις 26-12-1919, ο Λένιν διατυπώνει τον επιδιωκόμενο στόχο: ...να δώσουν «σ' ολόκληρο το λαό τη δυνατότητα να συμμετέχει στην πολιτική ζωή της χώρας. ...Όλοι οι κάτοικοι της Δημοκρατίας, ηλικίας 8 ως 50 ετών, που δε γνωρίζουν ούτε να διαβάζουν ούτε να γράφουν, είναι υποχρεωμένοι να μάθουν...».

288. ό.π. Στην παράγραφο 8 του ίδιου νόμου υπάρχει η εξής προειδοποίηση: «Εκείνοι που θα επιχειρήσουν να ξεφύγουν από τις υποχρεώσεις που προβλέπονται από τον παρόντα νόμο, θα λογοδοτήσουν».

289. Φραγκουδάκη. ό.π. σελ. 71.



γένειας και συμπαραγωγοί όλων των πολιτιστικών αγαθών. Η διαδικασία της διάπλασης του *Homus Sovieticus* έχει ήδη αρχίσει²⁹⁰.

Η πρώτη βαθμίδα χειραγώγησης του «ανθρώπινου υλικού» είναι το σχολείο. Το Σοβιετικό κράτος αναλαμβάνει τη φροντίδα της εκπαίδευσης των παιδιών²⁹¹. Καταργούνται όλα τα «χαρακτηριστικά του παλιού σχολείου» και η διαχείριση του σχολείου ανατίθεται στη σχολική κολεκτίβα. Όλα τα σχολεία της Σοβιετικής Ένωσης μελετούν την ίδια ύλη, την ίδια ώρα, με τα ίδια βιβλία. Δεν υπάρχει παρά ένα μόνο βιβλίο για κάθε μάθημα, βιβλίο εγκεκριμένο από το ανώτατο όργανο του Κόμματος.

2. Σχολικά εγχειρίδια και ιδεολογία

Όπως όλοι γνωρίζουμε, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν για τους μαθητές την κύρια πηγή πληροφοριών και γνώσεων, με βάση την οποία διαμορφώνουν απόψεις, στάσεις και διαθέσεις. Δεν είναι βέβαια τα μόνα, επενεργούν και πολλοί παράγοντες κοινωνικοποίησης μέσα και έξω από το σχολείο.

Ωστόσο, αν θέλουμε να εξηγήσουμε αυτά που συμβαίνουν στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή μέσα και έξω από αυτό, πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε την ιστορική εξέλιξη του συγκεκριμένου κοινωνικού συστήματος. Είναι ανάγκη να γνωρίζουμε την ισχύουσα κατάσταση, τις κρίσεις και τις αλλαγές στην οικονομία και στο ιδεολογικό της πλαίσιο. Από την άποψη αυτή, αποκτά ιδιαίτερη σημασία το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, δηλαδή των γνώσεων που παρέχονται στο σχολείο²⁹².

Πρέπει, όμως, να εξετάσει κανείς όχι μόνο «τι διδάσκεται» στο σχολείο, αλλά το «τι δεν διδάσκεται», γιατί όπως γράφει και ο Raymond Williams το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος ακολουθεί μια «επιλεκτική μετάδοση γνώσεων»²⁹³. Σε ποιο βαθμό ένα σχολικό εγχειρίδιο θα ενεργοποιήσει διαδικασίες διαμόρφωσης συνείδησης, εξαρτάται όχι μόνο από τα κείμενα τα ίδια, αλλά και από τις ειδικές συνθήκες διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον MacHerey, πρέπει να εξετάσουμε τα ιδεολογικά υπονοούμενα ή δηλούμενα που υπάρχουν σ' ένα κείμενο. Αυτά τα νοήματα πρέπει να αναζητηθούν όχι σε αυτά που περιέχει το κείμενο αλλά σε όσα αυτό αποσιωπά²⁹⁴. Επίσης, η σημασία που αποδίδεται από τα σχολικά εγχειρίδια σε ένα θέμα, πιστεύουμε ότι βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την έκταση με την οποία το πραγματεύονται.

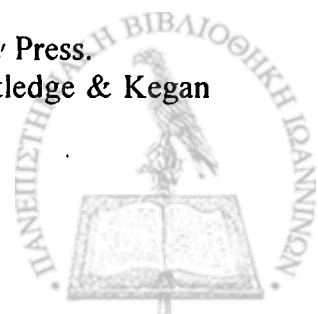
290. Heller Michel. (1985). *Ο Σοβιετικός άνθρωπος*. Μετ. Εύη Νάντσου. Αθήνα: Θετίλη.

291. Heller Michael. (1985). *ό.π.* Ομιλία της Z. Lilina (Zinoev' eva). Το 1918, στο Συνέδριο των Εργατών της Λαϊκής Επιμόρφωσης, δηλώνεται ότι: «πρέπει να φτιάξουμε τη νέα γενιά, μια γενιά κομμουνιστών. Πρέπει να μεταβάλλουμε τα παιδιά σε καλούς, αληθινούς κομμουνιστές... Πρέπει να τα απομακρύνουμε από τη χονδροειδή επιρροή της οικογένειας. Πρέπει να τα πάρουμε υπό τον έλεγχό μας και, ως το πούμε καθαρά: να τα εθνικοποιήσουμε. Από τις πρώτες μέρες της ζωής τους, θα βρίσκονται υπό την επωφελή επίδραση των παιδικών σταθμών και των κομμουνιστικών σχολείων. Εκεί θα πάρουν τις πρώτες βάσεις του κομμουνισμού. Εκεί θα μεγαλώσουν ως αληθinoί κομμουνιστές.»

292. Apple M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

293. Williams R. (1977). *Marxism and Literature*. New York: Oxford University Press.

294. MacHerey Pierre. (1978). *A Theory of Literary Production*. London: Routledge & Kegan Paul



Η εκπαίδευση είναι ένας κοινωνικός θεσμός, ο οποίος προσφέρεται ως πλαίσιο για να διεξάγεται ο αγώνας για την επικράτηση αλλά και την παραγωγή μιας ιδεολογίας. Η επικράτηση μιας ιδεολογίας δε σημαίνει απαραίτητα την ύπαρξη προπαγάνδας. Για να υπάρξει προπαγάνδα πρέπει να υπάρχει θέση και αντίθεση, αλλά και μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα τους. Τότε απαιτείται στρατηγική και τακτική ώστε οι άνθρωποι να αποκτήσουν συνείδηση αυτού του διαλεκτικού γίγνεσθαι²⁹⁵. Η ιδεολογία δεν είναι «υλική πρακτική», αφορά στις ιδέες, τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τις παρατηρήσεις σε έναν ορισμένο τρόπο κατασκευής και λειτουργίας της ανθρώπινης συνείδησης. Η προπαγάνδα είναι το ή τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τον υποχρεωτικό τρόπο υλοποίησης και εφαρμογής των ιδεολογικών πρακτικών. Είναι ένα μέσο που εξυπηρετεί την εξουσία στη δικαίωση, την εδραίωσή της ή των άσκηση της εξουσίας.

Η παιδεία, ως χώρος, αποβλέπει στην ελεύθερη ανάπτυξη της κρίσης του ατόμου, ενώ η προπαγάνδα στην επιβολή ετοιμοπαράδοτων «κρίσεων». Η πρώτη διδάσκει στον άνθρωπο «πώς» να σκέπτεται, ενώ η δεύτερη «τι» να σκέπτεται. Η προπαγάνδα αναλύει το περιεχόμενο ενός θέματος αλλά δεν εξηγεί τους λόγους που υπαγορεύουν αυτή τη στάση. Ο Η. D. Lasswell ορίζει ως προπαγάνδα «την ενσυνείδητη προβολή μονόπλευρων απόψεων σε μαζικά ακροατήρια»²⁹⁶. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να δώσουμε έναν ορισμό της προπαγάνδας, ώστε στο άκουσμα και μόνο της λέξης να προβάλλουμε όλοι μια κοινή νοητική παράσταση, γιατί στην ιστορία της γλώσσας η συγκεκριμένη λέξη έχει σημασιολογική ποικιλία από τους διαφορετικούς κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς που τη χρησιμοποιούν.

3. Στόχοι της έρευνας

Στην προκειμένη έρευνα, μας ενδιαφέρουν μόνο τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας γιατί αποτελούν πρωτογενή γλωσσική πηγή που προορίζονταν για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των ελληνοπαίδων²⁹⁷ της Σοβιετικής Ένωσης την περίοδο 1925-

295. Καλογερόπουλος Ν.Α. *Προπαγάνδα, μέσον βιασμού των λαών*. Αθήνα: Σιδέρης.

296. Καλογερόπουλος Ν.Α. *Η προπαγάνδα, μέσον βιασμού των λαών*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

297. Την εποχή της Οκτωβριανής επανάστασης ο αριθμός των Ελλήνων πρέπει να κυμαινόταν γύρω στις 560.000 από τους οποίους οι 350.000 ήταν Πόντιοι. Η πλειονότητα των Ελλήνων κατοικούσε στις περιοχές της Οδησού, Κριμαίας, Μαριούπολης, Αικατερινοδάρ, Σοχούμ και Βατούμ.



1937²⁹⁸, ενώ για τα υπόλοιπα μαθήματα χρησιμοποιούσαν ρωσικά εγχειρίδια σε μετάφραση²⁹⁹.

Για να προσδιορίσουμε την ορολογία του θέματος μας, «καθεστωτική προπαγάνδα» στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας, αναλύουμε τις θεματικές κατηγορίες και αναζητούμε τον τρόπο με τον οποίο το γλωσσικό μάθημα, ειδικότερα η λέξη ή η φράση λειτουργούν προπαγανδιστικά. Στη συνέχεια παραθέτουμε τις λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν για να υποδηλώσουν την προπαγάνδα. Τέλος, εντοπίζουμε τα επιχειρήματα και τα κίνητρα που δίνονται μέσα από το συγκεκριμένο γλωσσικό υλικό στους μαθητές με στόχο την πλήρη ένταξή τους στη «νέα τάξη πραγμάτων».

3.1. Το δείγμα

Το δείγμα μας είναι: 1) ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ, Για τα Δημοτικά Σχολεία της πρώτης βαθμίδας, Τιφλίδα 1925, Έκδοση Κυβερνητική και 2) ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙΟ, Α. Δημητρίου, Μαριούπολη 1936³⁰⁰ και τα ερωτήματα που προκύπτουν από την έρευνα των συγκεκριμένων βιβλίων³⁰¹ θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως εξής: Με ποιόν τρόπο προσπαθεί το Σοβιετικό κράτος να διαμορφώσει τις συνειδήσεις των μαθητών και να δημιουργήσει το νέο Homo Sovieticus³⁰².

4. Μεθοδολογία

Λόγω του περιορισμένου χρόνου δε θα ασχοληθούμε γενικά με το σχολικό εγχειρίδιο δηλ. τη γλώσσα του, την εικονογράφηση και τα στοιχεία τυπολογίας, αλλά με κείμενα ή φράσεις που υπάρχουν στα κείμενα και στοχεύουν στην καθεστωτική προπαγάνδα.

298. Την εποχή αυτή γινόταν προσπάθειες για καθολική εκπαίδευση του πληθυσμού και υποστηρίζονταν από το Κράτος μέσα στα πλαίσια μιας γενικότερης πολιτικής και ιδεολογίας σχετικά με τα δικαιώματα των εθνικών ομάδων, την καλλιέργεια των εθνικών τους γλωσσών και την προβολή των εθνοτικών τους δραστηριοτήτων, πάντοτε βέβαια ενταγμένης στο πρόγραμμα για τη δημιουργία του «Homo Sovieticus», που θα ξεπερνούσε στο τέλος τις εθνικές διαφορές και κυρίως τις εθνικές αντιπαραθέσεις. Προέκταση αυτής της θέσης ήταν και η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως εθνικής στη μορφή (δηλαδή ως προς τη γλώσσα) και ταυτόχρονα εναρμονισμένη με το σοσιαλιστικό χαρακτήρα που είχαν υιοθετήσει όλα τα σχολεία (και τα σοβιετικά).

299. Μια πρώτη καταγραφή των σχολικών αυτών εγχειριδίων έχει πραγματοποιήσει η κ. Μάρθα Καρπόζηλου. Βλ. Μάρθα Καρπόζηλου. (1991). *Ελληνική Εκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση (1917- 1937)*. Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε.

300. Τα κριτήρια επιλογής των βιβλίων είναι η ημερομηνία έκδοσής τους. Στο Αλφαβητάρι του 1925 χρησιμοποιείται ακόμη το 24/γράμματο αλφάβητο και η ιστορική ορθογραφία. Ενώ στο Αλφαβητάρι του 1926 χρησιμοποιείται το 20/γράμματο αλφάβητο και η φωνητική ορθογραφία.

301. Καρπόζηλου Μάρθα.(1991). *Ελληνική εκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση (1917-1937)*. Ανάτυπο. Ιωάννινα.

302. Homo Sovieticus = «άνθρωπος της δουλειάς», «άνθρωπος της κολεκτίβας», «ον απόλυτα αφοσιωμένο στη σοσιαλιστική πολυεθνική του πατρίδα».



Ως υλικό ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν οι ενότητες των δύο βιβλίων που περιέχουν αναφορές σχετικές με την καθεστωτική προπαγάνδα. Ως μέθοδος ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου³⁰³ με μονάδα ανάλυσης το θέμα.

- Η διαδικασία ήταν η εξής:
- Αποδελτίωση των 2 σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας.
- Καταγραφή των εννοιών που περιέχουν σχετικές αναφορές.
- Καταγραφή των αναφορών κάθε βιβλίου στο υπό μελέτη θέμα
- Καταγραφή φράσεων – λέξεων κλειδίων που χρησιμοποιήθηκαν για να σημασιοδοτήσουν τη θεματική παρουσίαση.
- Δημιουργία θεματικών κατηγοριών.
- Ανάλυση των θεματικών κατηγοριών.

5. Αποτελέσματα

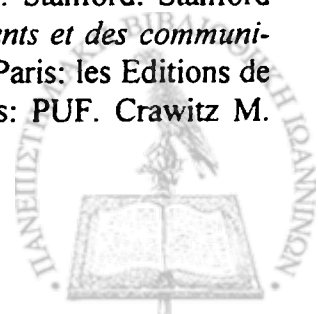
Η αποδελτίωση των βιβλίων έδειξε την ύπαρξη μεγαλύτερης ιδεολογικής φόρτισης στο βιβλίο του 1936 από ότι στο Αλφαβητάρι του 1925.

Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται τόσο από το σύνολο των αναφορών στις διδακτικές ενότητες, όσο και από το σύνολο των σελίδων που περιέχουν σχετικές αναφορές. Οι παρακάτω πίνακες (1 & 2) είναι αποκαλυπτικοί:

Πίνακας 1
Σύνολο αναφορών στα δύο βιβλία

Τίτλος βιβλίου	Αριθμός σελίδων	Σύνολο εννοιών	Σύνολο εννοιών που περιλαμβάνουν αναφορές (N) & %
ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ Για τα δημοτικά σχολεία της πρώτης βαθμίδας Τιφλίδα 1925 Έκδοση Κυβερνητική	56	68	(4) 5.9%
ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙΟ Α. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Μαριούπολη 1936	72	50	(19) 38%

303. Berelson B. (1971²). *Content Analysis in Communication Research*. New York: The Free Press. Επίσης Holsti O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Science and the humanities*. Krippendorff K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage. Βλέπε σχετικά με την κλασική θεματική ανάλυση: Ενδεικτικά Lasswell H.D. & Leites W. (1965). *The language of politics: Studies in Quantitative Semantics*. New York: MIT Press. Lasswell H. D. Merner O. & De S. Pool I. (1952). *The comparative study of symbols*. Stanford: Stanford University Press. Mucchieli R. (1988). *L' analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF. (1981). *La construction des evenements*. Paris: les Editions de Minuit. Βλέπε σχετικά Bandin L. (1977). *L' Analyse de Contenu*. Paris: PUF. Crawitz M. (1981). *Methods des sciences sociales*. Paris: Dalloz.



Ο παρακάτω πίνακας (2) παρουσιάζει τις θεματικές κατηγοριοποιήσεις που προέκυψαν μετά τη μελέτη των βιβλίων τη γλώσσας.

Πίνακας 2
Ποσοστιαία κατανομή των αναφορών κατά βασική θεματική κατηγορία και τις υποκατηγορίες τους.

Κωδικός Θεματικής κατηγορίας	Θεματική κατηγορία	Συχνότητα & ποσοστό (N) & %	
		ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ 1925	ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ 1936
1	Πολιτειακές αναφορές	(4) 19%	(18) 18,9%
1.1.	Σοβιέτ-Κράτος-Χώρα-ΕΣΣΔ- Σοβιετική Κυβέρνηση Εργατοχωρική Κυβέρνηση	(4) 19%	(2) 2,1%
1.2.	Κράτος Πρόνοιας	(0)	(16) 16,8%
2	Ταξική ιεραρχία	(0)	(28) 29,5%
2.1.	Μπολσεβίκοι-πάρτια μπολσεβίκων Κομμουνιστής-κομμουνίστρια Κοσμομόλος-Πιονέρος – Οκτωβρόπουλο	(0)	(18) 18,9%
2.2.	Χαρακτηριστικά των ατόμων	(0)	(10) 10,8%
3	Εχθροί του λαού	(1) 4,8%	(7) 7,4%
3.1.	Μπουρζουαζία-Κουλάκοι- Αφέντες-Πομέτζικοι- Καπιταλιστές	(1) 4,8%	(6) 6,3%
3.2.	Ντουσμάνος	(0)	(1) 1,1%
4	Οι νέες κοινωνικές δομές	(1) 4,8%	(27) 28,4%
4.1.	Εργάτες-Εργατική τάξη- Κολχόζνικοι	(1) 4,8%	(12) 12,6%
4.2.	Κολχός-Σοβχός-Μηχανήματα	(0)	(15) 15,7%
5	Πρόσωπα	(10) 47,6%	(9) 9,5%
5.1.	Λένιν	(10) 47,6%	(5) 5,3%
5.2.	Στάλιν	(0)	(4) 4,2%
6	Συμβολικές ημερομηνίες	(1) 4,8%	(2) 2,1%
6.1.	Μεγάλη Οκτωβριανή επανάσταση	(1) 4,8%	(0)
6.2.	Γιορτή του Οκτώβρη	(0)	(2) 2,1%
7	Εθνικά Σύμβολα	(4) 19%	(3) 3,1%
7.1.	Σύμβολα	(2) 9,5%	(2) 2,1%
7.2.	Σοβιετική σημαία	(2) 9,5%	(1) 1,1%
8	Κόκκινος στρατός	(0)	(1) 1,1%

6. Θεματική ανάλυση

1η Θεματική κατηγορία: Πολιτειακές αναφορές



Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται όλες οι αναφορές που σχετίζονται με το Σοβιετικό Κράτος και το Κράτος Πρόνοιας που δημιουργήθηκε. Διακρίνεται σε δύο υποκατηγορίες αναφοράς, εκείνη του Κράτους και εκείνη του Κράτους Πρόνοιας. Αναφορές γίνονται και στα δύο βιβλία. Στο βιβλίο όμως του 1925 οι αναφορές σχετικά με το Σοβιετικό Κράτος είναι διπλάσιες. Αναφορές σχετικές με το Κράτος Πρόνοιας κατάγγραφθηκαν 16, μόνο στο βιβλίο του 1936.

Μετά την επανάσταση υπάρχει ανοικοδόμηση και αναπτυξιακή εξέλιξη και δημιουργείται το Κράτος Πρόνοιας. Ως έργα κοινωνικής πολιτικής και πρόνοιας αναφέρονται τα σπίτια για τους δουλευτάδες, κλαμπ, παιδικό σταθμοί κλπ. Στην ίδια διαδικασία περιγραφής του χώρου, ως συντελεστή ανάπτυξης και κοινωνικής-συναισθηματικής έκφρασης του ανθρώπου, εντάσσεται η θετική παρουσίαση των δρόμων, κτιρίων κλπ., η οποία αποδίδεται αποκλειστικά στους μπολσεβίκους.

2η Θεματική κατηγορία: Ταξική ιεραρχία

Η κατηγορία αυτή συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές. Χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες.

2.1. Στην υποκατηγορία αυτή, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ταξική ιεραρχία με στόχο την εξασφάλιση της προσαρμογής των μαθητών στις απαιτήσεις του συστήματος. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην προβολή της νέας ιδεολογίας, με την υποχρεωτική οργάνωση των μαθητών στις ειδικές κομματικές ομάδες. Επαναλαμβάνεται πολλές φορές η λέξη Οκτωβρόπουλο και προβάλλεται το πρότυπο του παιδιού-μπροστάρη με στόχο την εξασφάλιση της προσαρμογής των μαθητών στις απαιτήσεις του συστήματος, δηλαδή την οργάνωσή τους σε ειδικές κομματικές ομάδες.

2.2. Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στα χαρακτηριστικά των ατόμων, όπως «τα παιδιά είναι σύντροφοι», «να, ουντάρνικοι³⁰⁴ γενίκαν», «δουλεύουνε αντάμα», «Οκτωβρόπουλα ντρανάτε, τη δουλειά μη λησμονάτε». Αν τα θεωρήσουμε ως αξιακά πρότυπα, τότε θα κατανοήσουμε ότι τα πρότυπα αυτής της συμπεριφοράς ξεπηδάνε μέσα από ένα σύστημα του οποίου επαυξάνεται η συνάφεια ακριβώς γιατί μορφοποιεί και επιστρατεύει αυτά τα κλισέ που προωθεί η κομματική κουλτούρα. Στόχος είναι η διαπαιδαγώγηση «τέλειων» πολιτών, σύμφωνα με τις αρχές του σοβιετικού κράτους.

3η Θεματική κατηγορία: Εχθροί του λαού

Κοινωνικές αιχμές για τον άσχημο τρόπο ζωής του εργάτη και της οικογένειάς του την εποχή του Τσάρου δίνονται συχνά: καταπίεση των εργατών, ανισότητα, χρέος, πείνα.

Στόχος η ευαισθητοποίηση του μαθητή σχετικά με τις αδικίες που επικρατούσαν και οφείλονταν στους εχθρούς του λαού, τους καπιταλιστές και τους κουλάκους. Μεγάλη προπαγανδιστική δύναμη ενέχει η εφεύρεση ενός «εχθρού», των κουλάκων³⁰⁵,

304. Ουντάρνικοι = πρωτοπόροι

305. Οι κουλάκοι είναι μισθωτές αγροκτημάτων με ποσοστά από τα εισοδήματα. Στην Ε.Σ.Σ.Δ., στις αρχές του 1930, η επίσημη ιδεολογία κατασκευάζει την κοινωνική κατηγορία των κουλάκων, η οποία τελικά εξοντώνεται από το Κράτος με γενοκτονία. Η κολεκτιβοποίηση των αγροτών από το 1929-1932 είχε ως στόχο την εξόντωση των κουλάκων ως τάξη.



στους οποίους αποδίδονται τα περισσότερα δεινά. Παρατηρείται μια τάση ανάπτυξης παθητικής αποδοχής της κοινωνικής πραγματικότητας

4η Θεματική κατηγορία: Οι νέες κοινωνικές δομές

Το εργοστάσιο τείνει να παρουσιάζεται ως χώρος αναψυχής. Βέβαια μιλούμε για υποταγή της ζωής στην παραγωγή, όχι εθελοντική αλλά αναγκαστική. Η εργασία παρουσιάζεται μέσα από το πλέγμα σχέσεων εργαζόμενου και κράτους και γίνεται σύγκριση με την προηγούμενη κυβέρνηση. Επισημαίνεται ότι η πρόοδος της χώρας είναι έργο όλων των πολιτών, ενώ τονίζεται ότι η άνοδος και η εξέλιξη του λαού έγκειται στην ενότητα και τη συνεργασία.

Χρησιμοποιούνται οι συνδικαλιστικοί όροι κολχός και σοβχός. Όλοι οι εργάτες πλέον έχουν δουλειά. Δεν γίνεται λόγος για ανεργία και δεν υπάρχουν αδικίες γιατί έχουν αρθεί τα εμπόδια που παρεμπόδιζαν την ατομική και κοινωνική ευημερία. Τα τράκτορ, τα κομπαίν και όλα τα μηχανήματα που αναφέρονται διευκολύνουν τον εργάτη και αυξάνουν την παραγωγή.

5η Θεματική κατηγορία: Πρόσωπα

Είναι μια στρατηγική άσκησης επιρροής η οποία πετυχαίνεται με αυξημένη εκτίμηση σε πρόσωπα, όπως ο Λένιν και ο Στάλιν, στις προτάσεις τους, στα σχέδιά τους και στο έργο τους. Σημειώνεται ότι ο Λένιν αγαπούσε την πατρίδα του και το λαό του, ότι ήταν καλόκαρδος, ότι αγαπούσε όλους τους λαούς και ιδιαίτερα τα παιδιά και ότι έδινε μεγάλη σημασία στην αγωγή και την εκπαίδευση, κάτι που το απέδειξε με την ίδρυση πολλών σχολείων και με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποίησε. Στόχος είναι η κατανόηση της προσωπικότητας του Λένιν, ως εμπνευστή του Σοβιετικού Κράτους. Η έννοια του λενινισμού ισοδυναμεί με τον εκσυγχρονισμό.

6η θεματική κατηγορία: Συμβολικές ημερομηνίες

Αναφέρεται η προετοιμασία του εορτασμού της Μεγάλης Οκτωβριανής Επανάστασης στο σχολείο και στην πόλη. Γίνεται, επίσης, αναφορά στα σύμβολα. Η εθνική επέτειος της επανάστασης χρησιμοποιείται άμεσα για την προβολή της νέας ιδεολογίας και τη διαμόρφωση της νέας κοινωνικοπολιτικής ταυτότητας. Προβάλλεται η ταξική ιεραρχία μέσω της καλλιγραφίας, η οποία αποτελούσε στόχο του γλωσσικού μαθήματος για την απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων. Μέσω της οικογενειακής θεματικής η οποία αποτελεί το απαραίτητο διδακτικό, παιδαγωγικό πλαίσιο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προωθείται ο νέος αυτοπροσδιορισμός των μαθητών-δυνάμει πολιτών ως κομμουνιστών.

7η Θεματική κατηγορία: Εθνικά σύμβολα

Ο ρόλος των συμβόλων και των τελετουργιών είναι καθοριστικός για την κοινωνική συγκρότηση, τη διατήρηση κι την αναπαραγωγή της καθεστηκυίας τάξης. Έτσι, η χρήση ή η υπερχρήση τέτοιου είδους συμβόλων στα σχολικά εγχειρίδια αποτελεί πάγια στρατηγική του καθεστώτος.

8η Θεματική κατηγορία: Κόκκινος στρατός

Υπάρχει μόνο μία αναφορά με την οποία εξυμνείται ο Κόκκινος Στρατός.



7. Τελικές παρατηρήσεις

Μέσα από την ανάλυση των δύο βασικών σχολικών εγχειριδίων της Α/θμιας Εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι ακολουθείται ο πάγιος προσανατολισμός και η γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική του επίσημου κράτους με στόχο τη δημιουργία του νέου Σοβιετικού Ανθρώπου. Η κομμουνιστική ιδεολογία, ενώ μέχρι το 1917 δρα ανατρεπτικά, την περίοδο 1918-1930 λειτουργεί ηθικοπλαστικά. Είναι η περίοδος όπου η βασική μέριμνα του κράτους είναι η παραγωγή και αναπαραγωγή των συγκεκριμένων ιδεολογικών προταγμάτων πάνω στα οποία θα οικοδομηθεί η κομμουνιστική – κοινωνική δομή. Η περίοδος 1929-1938, είναι μια περίοδος διαμόρφωσης του σοβιετικού συστήματος και η κομμουνιστική ιδεολογία λειτουργεί καταλυτικά προς την κατεύθυνση της οργάνωσης ή ακόμα κι της χειραγώγησης των κοινωνικών σχέσεων. Όλοι οι θεσμοί βρίσκονται υπό τον απόλυτο έλεγχο του Κράτους και για το λόγο αυτό τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούνται, όχι μόνο για τη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά και ως μέσο πολιτικής αγωγής. Ο κανονιστικός λόγος αποβλέπει στην ιδεολογική χειραγώγηση των νέων και διαμορφώνει πρότυπα συμπεριφοράς- χαρακτήρες που περιγράφονται γλαφυρά στα κείμενα.

Εμφανής είναι η προσπάθεια της Σοβιετικής Ένωσης να πετύχει την ταύτιση των μαθητών με το νέο σύστημα, γιατί το θεωρεί αντίδοτο στη νοοτροπία του συντηρητισμού κι βασική στρατηγική προς την κατεύθυνση της οικοδόμησης του νέου καθεστώτος κι του Κράτους που το εκφράζει.

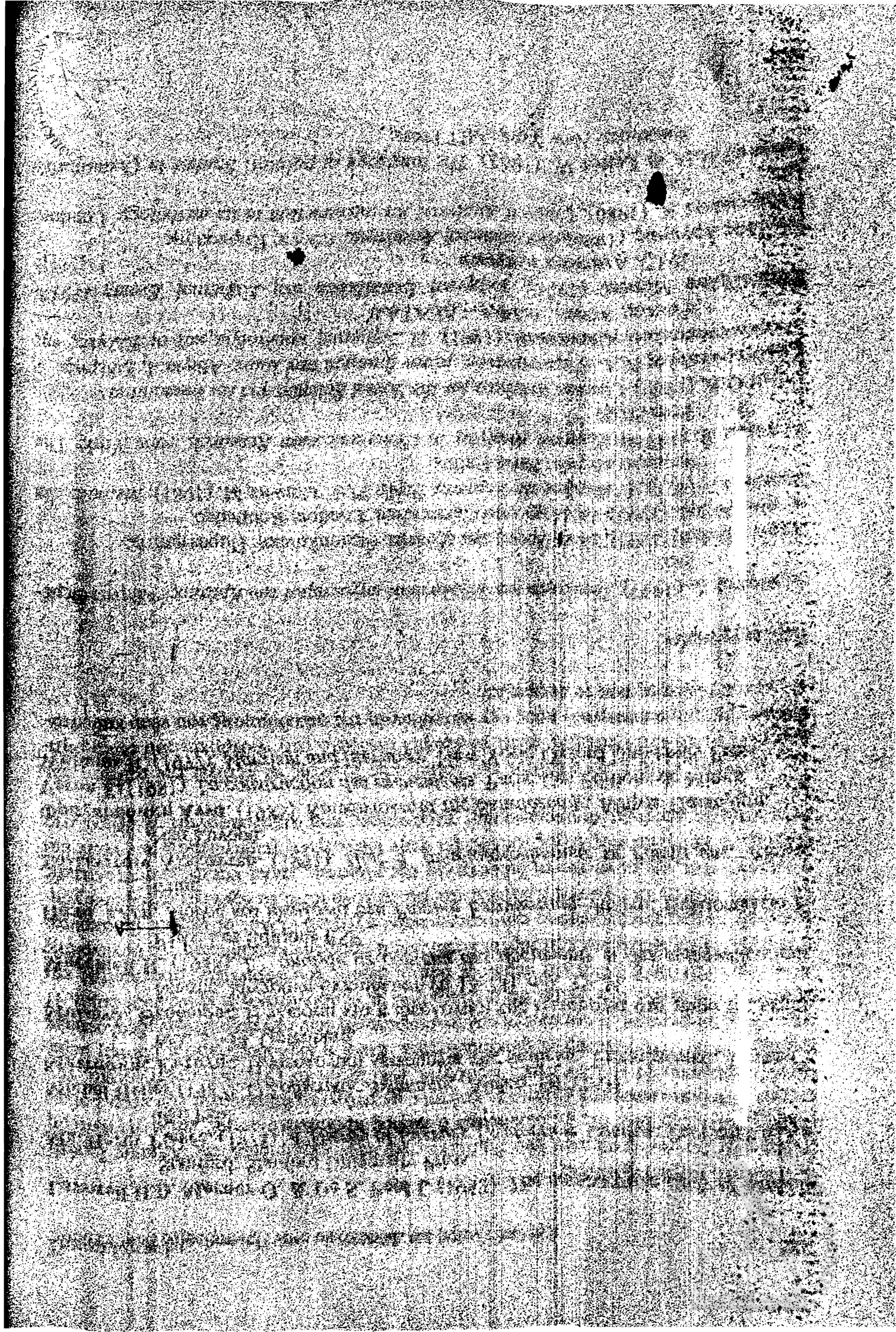
Βιβλιογραφία

- Αλτουσέρ Λ. (1977). *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του Κράτους*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Apple Michel. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple Michel. (1990). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- Bandin L. (1977). *L'Analyse de Contenu*. Paris: PUF. Crawitz M. (1981). *Methods des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Berelson B. (1971²). *Content Analysis in Communication Research*. New York: The Free Press.
- Holsti O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Science and the humanities*.
- Καλογερόπουλος Ν.Α. *Η προπαγάνδα, μέσον βιασμού των λαών*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Δεληκωστόπουλου Αθανασίου. (1991). *Η Σοβιετική κουλτούρα και οι Έλληνες της Ρωσίας*. Αθήνα: ΑΛΦΑ – ΔΕΛΤΑ.
- Καρποζήλου Μάρθα. (1991). *Ελληνική Εκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση (1917-1937)*. Ανάτυπο. Ιωάννινα.
- Κυρίδης Αργύρης. (1996). *Εκπαιδευτική Ανισότητα*. Αθήνα: Κυριακίδης
- Krippendorf K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage.
- Lasswell H.D. & Leites W. (1965). *The language of politics: Studies in Quantitative Semantics*. New York: MIT Press.



- Lasswell H.D. Merner O. & De S. Pool I.** (1952). *The comparative study of symbols*. Stanford: Stanford University Press.
- MacHery Pierre.** (1978). *A Theory of Literary Production*. London: Poutledge & Kegan Paul.
- Michel Heller.** (1987). *Ο Σοβιετικός Άνθρωπος*. Αθήνα: ΘΕΤΙΑΗ
- Μπιτσάκης Ευτύχης,** Η ιδεολογική λειτουργία της παιδείας, Εκπαιδευτικά, Τόμος 1^{ος}, σελ. 27-34, Gutenberg.
- Μυλωνάς Θεόδωρος.** Η γλώσσα και η ιδεολογική της λειτουργία στο χώρο της εκπαίδευσης, Σύγχρονη Εκπαίδευση (τ. 18-23), σελ. 15-24.
- Mucchieli R.** (1988). *L' analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF.
- Παπά Έλλη.** *Μύθος και ιδεολογία στη Ρωσική Επανάσταση*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Εκτίς
- Σολζενίτσιν Αλεξάντερ.** (1991). *Πως θ' αναδιοργανώσουμε τη Ρωσία μας;* Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Φραγκουδάκη Άννα.** (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Veron E.** (1981). *La construction des evenements*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Williams R.** (1977). *Marxism and literature*. New York: Oxford University Press





Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: βήματα μπρος και βήματα πίσω

Λεωνίδας Αθανασίου, Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Η προβληματική του θέματος

Η αξιολόγηση είναι διαδικασία, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού προβληματισμού τις δύο τελευταίες δεκαετίες, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο³⁰⁶.

Κατά καιρούς έχει δεχτεί πολλές επικρίσεις. Έχει όμως και θερμούς υποστηρικτές³⁰⁷. Από την σκοπιά του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα, αμφισβητείται η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου. Αντίθετα για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αντιρρήσεις δε διατυπώνονται ή και όταν διατυπώνονται είναι τόσο χλιαρές, που σχεδόν δεν ακούγονται.

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση του διδακτικού έργου σταμάτησε³⁰⁸ στις αρχές της δεκαετίας του 1980, από την τότε νεοεκλεγείσα κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ. Καταργήθηκε μάλιστα την περίοδο αυτή και ο θεσμός των επιθεωρητών, που ήταν επιφορτισμένοι με το έργο αυτό. Σε αντικατάσταση δημιουργήθηκε ο θεσμός των σχολικών συμβούλων³⁰⁹. Ένας νέος θεσμός με τελείως διαφορετική αποστολή.

Το διάστημα αυτό των είκοσι περίπου χρόνων, που κάθε μορφή αξιολόγησης έχει σταματήσει, το θέμα έχει έρθει αρκετές φορές στην επικαιρότητα. Προφανώς η απουσία καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στο έργο τους έγινε αισθητή από τους εκπαιδευτικούς. Οι σχολικοί σύμβουλοι όλο αυτό το διάστημα στην πλειοψηφία τους τουλάχιστον και ιδιαίτερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν αξιοποιήθηκαν. Εξακολουθούν να υπάρχουν ως θεσμός αλλά με πολύ περιορισμένες αρμοδιότητες, κυρίως γραφειοκρατικού χαρακτήρα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η τότε κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας επιχείρησε να επαναφέρει το θέμα στην επικαιρότητα. Συντάχθηκαν νομοσχέδια³¹⁰, έγιναν εισηγήσεις αλλά οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των συνδικαλιστικών φορέων ήταν τόσο έντονες, που το θέμα σταμάτησε.

Το 1994, που η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ επανήλθε στην εξουσία επιχειρήθηκε το θέμα να έρθει και πάλι στο προσκήνιο. Οι θητείες όμως των δύο πρώτων Υπουργών Παιδείας (κ. Φατούρος και Γ. Παπανδρέου) ήταν βραχύχρονες και μόλις που το θέμα

306. Αθανασίου Λ., Ιωάννινα, 1990(α), (β) 2000.

307. όπ. παρ.

308. Φ.351/7/2/Δ1550/15.1.82

309. ΥΠΕΠΘ Νόμος 1304/82

310. Π.Δ. 390/90, 393/90



άρχισε να συζητείται. Ο διάδοχος του κ. Παπανδρέου ο κ. Γ. Αρσένης, ο οποίος θεωρείται και ο μακροβιότερος, έως τώρα, Υπουργός Παιδείας, το 1997 θέλησε να κάνει την δική του εκπαιδευτική μεταρρύθμιση³¹¹, με τη συναίνεση φυσικά και της Κυβέρνησής του και επανέφερε δυναμικά το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Με υπουργικές αποφάσεις μάλιστα και με εγκυκλίους προσδιόρισε με σαφήνεια τη διαδικασία αυτή. Η κυβέρνηση προχώρησε και στην έκδοση των σχετικών προεδρικών διαταγμάτων. Για διάφορους λόγους όμως, φανερούς ή υπονοούμενους, η διαδικασία αυτή δεν έχει τεθεί ακόμη σε εφαρμογή. Ο σημερινός Υπουργός Παιδείας κ. Π. Ευθυμίου, που διαδέχτηκε τον κ. Αρσένη στο ΥΠΕΠΘ τον Απρίλιο του 2000, επιχείρησε να επαναφέρει το θέμα στην επικαιρότητα αλλά οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών ήταν ισχυρές και οι προσπάθειες σταμάτησαν.

Σε άλλες χώρες η διαδικασία της αξιολόγησης καλύπτει ένα ευρύ φάσμα. Σε μερικές μάλιστα ευρωπαϊκές χώρες, όπως Αγγλία, Σουηδία, Ιταλία αλλά και υπερατλαντικές, Αμερική, Αυστραλία, Ιαπωνία υλοποιείται³¹² με ιδιαίτερη έμφαση.

Στις αρχές του τρέχοντος έτους (2001) δόθηκε στη δημοσιότητα η «ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης». Συντάχτηκε από εμπειρογνώμονες 15 κρατών μελών και 11 υπό ένταξη κρατών, οι οποίοι υποδείχθηκαν από τους Υπουργούς Παιδείας των χωρών τους, με εντολή να καταλήξουν σ' ένα σύστημα αξιολόγησης κοινό για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της κοινότητας³¹³.

Προφανώς, εξαιτίας αυτής της πίεσης να εξηγηθεί και η αναζωπύρωση του θέματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το τελευταίο διάστημα και στη χώρα μας. Χρειάζεται όμως προσοχή, γιατί μια ομοιόμορφη χρήση δεικτών για όλες τις χώρες, ενδεχομένως να δημιουργήσει πολύ περισσότερα προβλήματα από αυτά που φιλοδοξεί να επιλύσει, λόγω των ιδιομορφιών που υπάρχουν σε κάθε χώρα.

Μπορούμε, επομένως, να υποθέσουμε με βεβαιότητα ότι και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα είναι «ante portas». Κατά συνέπεια, προέχει, όσο ακόμη είναι καιρός το ΥΠΕΠΘ και οι συνδικαλιστικές ηγεσίες των εκπαιδευτικών, μαζί με τους δικούς τους εκπαιδευτικούς συμβούλους ο καθένας, να συζητήσουν και να αναζητήσουν τους καλύτερους δυνατούς τρόπους υλοποίησης αυτής της διαδικασίας, έτσι ώστε η αξιολόγηση να εξυπηρετεί τη διδακτική και εκπαιδευτική πράξη, να είναι συμπαραστάτης του εκπαιδευτικού και όχι το φόβητρό του.

2. Σκοποί της εισήγησης

Στο κείμενο αυτό και στα περιορισμένα πλαίσια που διατίθενται θα επιχειρήσουμε:

- α. να προσδιορίσουμε εννοιολογικά το περιεχόμενο του όρου «αξιολόγηση» και γενικότερα του όρου «αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου» ειδικότερα.
- β. να μελετήσουμε τις προδιαγραφές που η πολιτεία θέτει για τη διαδικασία αυτή με τα ήδη ισχύοντα αλλά μη εφαρμοζόμενα νομοσχέδια.

311. Νόμος 2525/97

312. Schachter, N., 1984, Michell, et al, 1981

313. Εφ. Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2001, Κάτσικας, Χ. 2001



- γ. να καταγράψουμε και να συζητήσουμε τις βασικότερες, τουλάχιστον, αντιρρήσεις που έχουν διατυπωθεί για το θέμα.
- δ. να διατυπώσουμε σκέψεις και προβληματισμούς σχετικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, τη σπουδαιότητά του και τις προϋποθέσεις επαναφοράς του, αν τελικά αυτό αποφασιστεί.

3. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης

Το ΥΠΕΠΘ ορίζει την αξιολόγηση του διδακτικού έργου ως τη διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της.

Ο ορισμός αυτός με μικροφραστικές διατυπώσεις αποδίδεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τόσο από την ΟΥΝΕΣΚΟ³¹⁴, όσο και από τη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία³¹⁵.

Μόνο ο Piper³¹⁶ ορίζει την αξιολόγηση ως διαδικασία η οποία μελετά ευρύτερα όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, προκειμένου να οδηγηθεί σε αξιολογικές κρίσεις. Βλέπει δηλαδή ολιστικά τον ορισμό αυτό και όχι από μία μόνον οπτική.

Είναι σημαντικό, ωστόσο, για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς η αξιολόγηση οποιασδήποτε δραστηριότητας, επίδοσης, μορφών συμπεριφοράς κ.λ.π. να είναι με σαφήνεια προσδιορισμένη, ώστε να είναι λειτουργική.

4. Προδιαγραφές της ισχύουσας νομοθεσίας για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου

Σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ³¹⁷, είναι μεταξύ των άλλων και οι ακόλουθοι:

1. Η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.
2. Η επιτάχυνση της υλοποίησης του διδακτικού προγράμματος.
3. Η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων.
4. Η ταχύτερη μετάδοση πληροφοριών.
5. Η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος.
6. Η ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης.
7. Η διασφάλιση σ' όλους τους μαθητές της δυνατότητας πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης.

Οι σκοποί αυτοί είναι αναμφίβολα ανοιχτοί σε παρερμηνείες και μερικοί δικαιώνουν τους επικριτές της αξιολόγησης σε διάφορους τομείς. Για παράδειγμα, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν μπορεί να είναι αποστολή της αξιολόγησης, γιατί φαίνεται να αγνοεί τις ιδιαιτερότητες των μαθητών σε κάθε σχολείο, τις ιδιαιτερότητες της λειτουργίας των σχολείων κ.λ.π. Από την άποψη αυτή

314. Ηλιού, Μ., 1991

315. Αθανασίου, Λ., 2000

316. Piper, K., 1976

317. Απόφαση ΥΠΕΠΘ Δ2/1938/26.2.98 (ΦΕΚ 1899 27/2/98)



μπορεί πράγματι να λειτουργήσει πειστικά προς τους εκπαιδευτικούς και η όποια ποιότητα αναμένεται από την εκπαιδευτική διαδικασία, να θυσιαστεί υπέρ της ποσότητας των παρεχόμενων γνώσεων.

Δεν αμβλύνει επίσης η διαδικασία της αξιολόγησης τις ανισότητες λειτουργίας των σχολικών μονάδων, γιατί είναι γνωστό ότι αυτές λειτουργούν κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Αντίθετα τις επιτείνει, δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς, τους πιέζει να εξομοιωθούν με τους άλλους και όλα αυτά είναι εις βάρος της παρεχόμενης μάθησης. Δεν εξασφαλίζει, επίσης, στους μαθητές ούτε δυνατότητες πρόσβασης ούτε ισότητες ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιου είδους σκοποί αγνοούν την κοινωνική πραγματικότητα, τις ιδιαιτερότητες των μαθητών σε γνωστικό, γλωσσικό, συναισθηματικό κ.λ.π. επίπεδο, τις ιδιομορφίες λειτουργίας των σχολείων κ.λ.π.

Με την ίδια Υπουργική απόφαση³¹⁸ ορίζονται και οι σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως οι ακόλουθοι:

1. Ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση, τη διδακτική τους επιτυχία.
2. Σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους.
3. Βελτίωση της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών.
4. Επισήμανση των αδυναμιών τους στο διδακτικό έργο και προσπάθεια εξάλειψής τους.
5. Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους.
6. Παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν.
7. Διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου αυτής της επιμόρφωσης.

Όλοι αυτοί είναι σκοποί οι οποίοι μπορούν να υλοποιηθούν με τη διαδικασία της αξιολόγησης και να συμβάλλουν έτσι στη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση του διδακτικού και εκπαιδευτικού τους έργου.

Τα όργανα³¹⁹ τα οποία σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ θα αναλάβουν την αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι τα εξής:

- α. Πενταμελής επιτροπή η οποία ορίζεται από το σύλλογο των διδασκόντων. Αυτή συντάσσει έκθεση αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
- β. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Αυτός συντάσσει στο τέλος κάθε σχολικού έτους έκθεση για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του με ιδιαίτερες αναφορές στην υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και ανάπτυξη πρωτοβουλιών από αυτούς στο επιτελούμενο έργο τους.
- γ. Ο προϊστάμενος του γραφείου εκπαίδευσης για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, για τους διευθυντές τους και για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με οποιοδήποτε τρόπο στο γραφείο.
- δ. Ο προϊστάμενος της διεύθυνσης εκπαίδευσης για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων,

318. όπ. παρ.

319. όπ. παρ.



για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με απόσπαση στη διεύθυνση, για τους προϊσταμένους των γραφείων εκπαίδευσης, των γραφείων φυσικής αγωγής και της ΤΕΕ της αρμοδιότητάς του.

- ε. Ο σχολικός σύμβουλος. Αυτός συντάσσει εκθέσεις αναφορικά με την επιστημονική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ειδικότητάς του.
- στ. Ο περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για διευθυντές εκπαίδευσης και σχολικούς συμβούλους.

Ως εγγυήσεις για την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, το ΥΠΕΠΘ προβλέπει τις ακόλουθες:

- α. Υποβολή και από τον κάθε αξιολογούμενο εκπαιδευτικό, μέσα σε προθεσμία 15 ημερών από την αξιολόγηση του διδακτικού έργου του, έκθεση προσωπικής αυτό-αξιολόγησης του έργου, σύμφωνα με λεπτομερή πίνακα προδιαγραφών, που υπάρχουν για τον σκοπό αυτό.
- β. Κοινοποίηση στους αξιολογούμενους του περιεχομένου της αξιολόγησης κάθε έκθεσης, που τους αφορά, εντός 10 ημερών από την κατάθεσή του στις αρμόδιες αρχές.
- γ. Δικαίωμα ένστασης των εκπαιδευτικών εναντίον κάθε δυσμενούς, κατά την κρίση τους, αξιολόγησης, εντός προθεσμίας 30 ημερών, στην αμέσως προϊστάμενη αρχή τους και αυτή τη διαβιβάζει στην επιτροπή αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

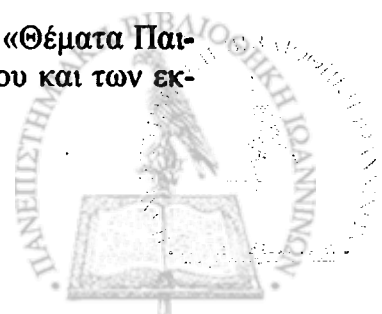
Ο ενιστάμενος εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα να παρεστεί αυτοπροσώπως ενώπιον της επιτροπής και να αναπτύξει τις απόψεις του. Η επιτροπή μπορεί να παρακολουθήσει μία ή περισσότερες διδασκαλίες. Να πάρει συνεντεύξεις από τον ενιστάμενο, τον διευθυντή του σχολείου, τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο και να προβεί σε κάθε μέτρο που θα βοηθήσει να διαμορφώσει πλήρη και ολοκληρωμένη γνώμη. Δέχεται επίσης ή απορρίπτει ολικά ή μερικά την ένσταση με αιτιολογημένη όμως απόφαση και τελικά αποφαίνεται και συντάσσει την οριστική έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ή των εκπαιδευτικών μονάδων.

5. Επικρίσεις για τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας³²⁰ οι επικρίσεις για την αξιολόγηση γενικότερα και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ειδικότερα που έχουν διατυπωθεί στη χώρα μας εστιάζονται σε πολλούς τομείς. Ενδεικτικά επισημαίνουμε μερικές απ' αυτές:

- Αστυνομεύεται το έργο του σχολείου.
- Εξαναγκάζονται οι εκπαιδευτικοί σε ομοιογένεια έργου και δράσης.
- Περιορίζεται η παιδαγωγική ευαισθητοποίηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

320. Εφ. Καθημερινή 2/9/2001, όπου απόψεις ΟΛΜΕ, ΔΟΕ, ΟΙΕΛΕ, περιοδικό «Θέματα Παιδείας», Φθιν. 2001, 7:18:58 Αφιέρωμα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.



- Αυξάνεται το άγχος και η ανασφάλειά τους καθώς αμφισβητείται η καταλληλότητά τους.
- Είναι μηχανισμός ελέγχου, χειραγώγησης και υποταγής.
- Μετατρέπονται οι εκπαιδευτικοί σε παιδονόμους και ιμάντες μεταβίβασης της κρατικής γνώσης.
- Κατηγοριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί σε ομάδες ως: πολύ επαρκείς – επαρκείς – ανεπαρκείς.
- Επιβάλλεται ασφυκτικός έλεγχος στο έργο τους.
- Καθίσταται επισφαλής η εργασία τους και μπαίνουν οι βάσεις για άρση της νομιμότητας.
- Υποτάσσεται το διδακτικό έργο σε μια επίσημη διατεταγμένη διδακτική πρακτική, που υλοποιεί τις αποφάσεις της Κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Αποκρύπτεται η βασική κοινωνική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού.
- Δημιουργείται ένας γραφειοκρατικός μηχανισμός με παντοδύναμες επιτροπές.
- Τα πορίσματα χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
- Επιχειρείται η προσαρμογή του δημόσιου σχολείου στο μοντέλο της λειτουργίας της «ελεύθερης αγοράς», όπου με διάφορα κίνητρα θα δημιουργούνται «καλά» και «κακά» σχολεία και για ό,τι δεν πάει καλά στο σχολείο θα φταίνε οι εκπαιδευτικοί που δε δουλεύουν.
- Περιθωριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να προσφέρουν ανεπηρέαστοι.
- Θριαμβεύουν οι προσωπικές φιλοδοξίες αμφίβολης παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας.

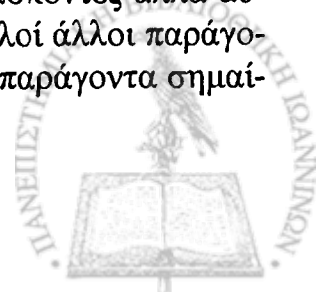
Διατυπώνονται, επίσης, και μερικές αφοριστικές και εξισωτικές απόψεις για τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους, όπως:

- καλό σχολείο σημαίνει καλός εκπαιδευτικός.
- κακές επιδόσεις σημαίνουν ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς.
- διδάσκω σημαίνει μαθαίνω.
- τα σχολεία, εφόσον εργάζονται όλα με τα ίδια μέσα, οφείλουν να έχουν και τα ίδια αποτελέσματα.

Στις παραπάνω απόψεις είναι εμφανείς οι αλήθειες, που περικλείουν αλλά και οι ακρότητες και υπερβολές τους.

Μπορεί πράγματι η αξιολόγηση ως διαδικασία γενικότερα αλλά και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ειδικότερα, αν δεν προσεχθεί, να λειτουργήσει ως μέσο πίεσης των εκπαιδευτικών, να προκαλέσει σχέσεις εξάρτησης, να αυξήσει το άγχος, την αγωνία τους και να δημιουργήσει συνθήκες ανασφάλειας.

Μπορεί ο «καλός» εκπαιδευτικός να συμβάλλει θετικά στο έργο του σχολείου αλλά η συμβολή αυτή δεν είναι μόνο δική του υπόθεση. Συμμετέχουν σ' αυτό και άλλοι φορείς. Μπορεί, επίσης, οι χαμηλές επιδόσεις μερικών μαθητών να σχετίζονται με τη διδασκαλία στο σχολείο, την επικοινωνία των μαθητών με τους διδάσκοντες αλλά αυτές δεν οφείλονται μόνο στους εκπαιδευτικούς. Συνηγορούν και πολλοί άλλοι παράγοντες, εγγενείς και εξωγενείς. Μετατόπιση της ευθύνης σ' έναν μόνο παράγοντα σημαί-



νει άγνοια και προσπάθεια απόκρυψης των πραγματικών αιτιών, που δημιουργούν το πρόβλημα.

Είναι γνωστό ότι στις επιστήμες της αγωγής δεν μπορεί κανείς να εργαστεί με εξισώσεις. Κάθε πρόβλημα έχει τη δική του ιδιαιτερότητα, αιτιολογία, φιλοσοφία, επομένως και τη δική του αντιμετώπιση.

Από την άλλη πλευρά δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί και μάλιστα με δογματικό τρόπο ότι όλοι οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί είναι μια ομοιογενής επαγγελματική ομάδα με τα ίδια επιστημονικά, παιδαγωγικά, ψυχολογικά, κοινωνικά εφόδια για την άσκηση του έργου τους, έτσι ώστε να μη χρειάζεται βοήθεια και καθοδήγηση, ούτε όλοι τους είναι τόσο αυτάρκεις, ώστε να πειραματίζονται, να αυτοσχεδιάζουν, να οραματίζονται και να καινοτομούν με άνεση στο χώρο της εκπαίδευσης.

Κατά συνέπεια οι επικρίσεις που επισημάναμε εκφράζουν μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών, με συγκεκριμένους επιστημονικούς και ιδεολογικούς προβληματισμούς και όχι τους εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους.

Αν δεχτούμε ως ρεαλιστικές αυτές τις επικρίσεις με τη μονόπλευρη θεώρησή τους τότε θα πρέπει αυτές να ισχύουν και για άλλες μορφές αξιολόγησης, όπως η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο. Επομένως και αυτής η σπουδαιότητα μπορεί να αμφισβητηθεί και να προταθεί η κατάργησή τους. Από την άλλη πλευρά τα είκοσι, περίπου, χρόνια που απουσιάζει κάθε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από τα σχολεία μας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αυτά λειτούργησαν χωρίς προβλήματα και με τον πλέον αποδοτικό τρόπο; Τέτοιον ισχυρισμό είναι πολύ δύσκολο έως αδύνατο να διατυπώσει κανείς και κυρίως να τον τεκμηριώσει με πειστικά επιχειρήματα.

6. Διαπιστώσεις – Συμπεράσματα

Από την προβληματική που παραθέσαμε, προκύπτει ότι:

- α. Η αξιολόγηση ως διαδικασία στην εκπαίδευση είναι αναγκαία³²¹. Σχετίζεται στενά με τη διδασκαλία, τους διδακτικούς σκοπούς, το αναλυτικό πρόγραμμα και αυτή η σχέση δεν μπορεί να αγνοηθεί χωρίς προβλήματα.
- β. Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου μπορεί, αν δεν προσεχθεί, να δημιουργήσει προβλήματα στους εκπαιδευτικούς τόσο στο διδακτικό όσο και στο εκπαιδευτικό τους έργο. Μπορεί όμως παράλληλα να λειτουργήσει ως θετικός ενισχυτής στο έργο τους, να τους ενημερώνει στα νέα επιστημονικά επιτεύγματα, να τους ενισχύει και ενθαρρύνει στο έργο τους, να τους προβληματίζει, ώστε να βελτιώνονται συστηματικά και να είναι δημιουργικοί σ' όλους τους τομείς.
- γ. Βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσει η αξιολόγηση με τα λιγότερα δυνατά προβλήματα είναι η συστηματική καθοδήγηση και επιμόρφωση των ανθρώπων οι οποίοι θα επωμιστούν το έργο αυτό σε μικρο και μακρο- επίπεδο. Δεν είναι ούτε απλή ούτε εύκολη υπόθεση η παρακολούθηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου. Απαιτεί αποσαφηνισμένες απόψεις για τα βασικά ερωτήματα της διδακτικής: **Τι θα διδάξω;** (διδασκτέα ύλη, διδακτικό υλικό) **Πώς θα το διδάξω;** (μέθοδοι,

321. Neagly, R.L. – N.D. Evans, 1980, Dunnivant, J.E., 1984.



στρατηγικές, μοντέλα διδασκαλίας) **Γιατί θα το διδάξω;** (γενικοί και ειδικοί διδακτικοί σκοποί, προβληματική τους) **Σε ποιον θα διδάξω;** (γνωριμία των μαθητών, της κοινωνικής τους προέλευσης, του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν, των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο, της συμβολής της οικογένειας στη διαδικασία της μάθησης κ.λ.π.).

- δ. Οι άνθρωποι που θα κληθούν να αξιολογήσουν το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο στα σχολεία δεν είναι αυτονόητο ότι επειδή κατέχουν μία διοικητική και διευθυντική θέση είναι κιόλας έτοιμοι να αξιολογήσουν το έργο των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Ούτε η αξιολόγηση μπορεί να μετατραπεί σε μια διαδικασία συμπλήρωσης ενός εκ των προτέρων σχεδιασμένου εντύπου δίκην ερωτηματολογίου. Είναι διαδικασία πολύ ουσιαστική και απαιτεί πολλές πληροφορίες, προσεχτικά συλλεγμένες από άτομα με ειδική κατάρτιση στον τομέα και ικανά όχι μόνο να κρίνουν αλλά και να συζητούν, να ενημερώνουν και να καθοδηγούν με πειστικό τρόπο τους κρινόμενους.
- ε. Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να συνδεθεί με υλικές παροχές και εξελίξεις. Στόχος της αξιολόγησης είναι να ενημερώνει, καθοδηγεί και να προτρέπει τον εκπαιδευτικό, να βελτιώνεται ολοένα και περισσότερο στο έργο του. Η διδασκαλία είναι διαδικασία πολύπλοκη. Σχετίζεται με ανθρώπινες υπάρξεις και επηρεάζεται από πολλούς και ποικίλους παράγοντες. Είναι πολύ δύσκολο να χαρακτηριστεί κανείς ως «καλός» ή «κακός» εκπαιδευτικός, γιατί αυτοί οι χαρακτηρισμοί μπορούν αυτόματα να ανατραπούν, αν αλλάξουν οι συνθήκες διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση απαιτεί τα άτομα που θα επωμιστούν αυτό το έργο να έχουν πολύ καλή ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και να είναι σύμβουλοι και συμπαραστάτες των εκπαιδευτικών στο έργο τους: να προσφέρουν ουσιαστικά οφέλη σ' αυτούς και μετά να απαιτούν να τους ενισχύουν και ενθαρρύνουν και όχι να «δικάζουν» με οποιονδήποτε τρόπο.
- στ. Έχουμε ήδη μπει σ' έναν νέο αιώνα και μια νέα εποχή σε όλους τομείς. Φοβούμαι πως οι σκέψεις αυτές σε πολύ λίγα χρόνια θα πάψουν να ισχύουν, γιατί η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου θα αλλάξει με τη βοήθεια της νέας τεχνολογίας. Προφανώς δε θα χρειαστούν επισκέψεις σε σχολικές τάξεις, αφού αυτές θα πάψουν πλέον να λειτουργούν ως «κλειστά κυκλώματα» ή «κρεβατοκάμαρες» αλλά ως ανοιχτά, όταν τα πάντα μέσω Η/Υ θα παρακολουθούνται από απόσταση. Μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου επίσης θα αποστέλλονται στις προϊσταμένες αρχές ταχύτατα οι ποικίλες δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, όπως π.χ. θέματα εξετάσεων, εργασίες των μαθητών και οι τρόποι παρέμβασης των εκπαιδευτικών. Αυτό ήδη εφαρμόζεται σε άλλες 20 χώρες και σύντομα θα εφαρμοστεί και στη χώρα μας.

Η αξιολόγηση ως διαδικασία θα εξακολουθεί να έχει τη θέση της στην εκπαίδευση. Το ζητούμενο είναι αυτή να λειτουργήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να αξιοποιηθούν οι πληροφορίες της για τη συστηματική ενημέρωση, ανατροφοδότηση, ενίσχυση και βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου των αξιολογούμενων και όχι ως φόβητρο γι' αυτούς και διαδικασία επιβολής «ποιώνων».



Το ΥΠΕΠΘ και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, οι ειδικοί, καθώς και όλοι όσοι σχετίζονται με το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο, μπορούν να βοηθήσουν, αν συνεργαστούν ειλικρινά και χωρίς προκαταλήψεις, σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου, Ιωάννινα, 2000.
- Αθανασίου, Λ. «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο» Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Ανάτυπο) Ιωάννινα, 1990.
- Αθανασίου, Λ. «Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο: από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο» Στο Δωδώνη Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος ΦΠΨ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπ. Ιωαννίνων Τόμος ΙΘ' (Ανάτυπο) Ιωάννινα 1990.
- Ηλιού, Μ. Ποιος φοβάται την αξιολόγηση; στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, Μαρ. Απρ.1991, 57:58-63.
- Μπαμπινιώτης, Γ. «Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μας» Εφ. Το Βήμα 21/10/2000.
- Περσιάνης, Π. «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στις ΗΠΑ και την Αυστραλία» στο ΔΟΕ -ΠΟΕΔ. Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Χίος, 1998:58-65.
- Θέματα Παιδείας Φθιν. 2001, 7:18-58, όπου αφιέρωμα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.
- Dunnivant, J.E. "Teacher Education. A positive approach to a negative situation". In American Secondary Education, 1984, 14, 1: 10-11
- Michell, O. et al "The impact of collective bargaining on school management and policy" In American Journal of Education, 1981, v.89: 14-78.
- Neagley, R.L., N.D. Evans, Handbook for effective supervision of instruction, 3rd ed. Prentice Hall Inc, Englewood Cliffs, New Jersey, 1980.
- Newstead, S.E. "Staff Evaluation in American Universities" The British Psychological Society, 1989, 3:95-7.
- Piper, K. Evaluation in the social sciences for secondary schools, Australian Government, Pub. Service Canberra, 1976.
- Schachter, H.C. "Teacher Evaluation: The organizational criteria" In American Secondary Education, 1984, 14, 1:89.



Η αξιολόγηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου: το παρόν και το μέλλον

Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Εισαγωγή

Η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αποδίδει έμφαση στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και στη σύνδεσή του με την πρόοδο της κοινωνίας και την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Οι σχετικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής της τελευταίας δεκαετίας του 20ου αιώνα εκφράζονται σε ένα γενικό πλαίσιο στο κείμενο «Εκπαίδευση 2000» όπου καταγράφεται πως: «Στόχος μας είναι, στα επόμενα χρόνια, να διαμορφώσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο να είναι εκσυγχρονισμένο και υψηλής ποιότητας, να παρέχει περισσότερες εκπαιδευτικές επιλογές σε όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από την ηλικία, και ταυτόχρονα να είναι ικανό να θέσει τα θεμέλια για την πρόοδο της Ελληνικής κοινωνίας και την ανάπτυξη της χώρας».

Αποτελεί πλέον κοινό τόπο ότι τη δεκαετία του 1990 αναγνωρίστηκαν ορισμένες ενδογενείς αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και κυριάρχησε η άποψη ότι η Ελλάδα πρέπει να υιοθετήσει νέες πολιτικές με στόχο τη σύγκλιση προς τη νέα Ευρωπαϊκή ιδέα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Ν. 2525/97) στόχευε στον εκσυγχρονισμό και στη βελτίωση της ποιότητας της ελληνικής εκπαίδευσης δίνοντας έμφαση, ανάμεσα σε άλλα, και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με διάφορες μορφές και σε όλα τα επίπεδα. Με αυτό τον τρόπο εισάγεται σε θεσμικό επίπεδο και με συστηματικό τρόπο η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως ένα εργαλείο μέτρησης της απόδοσής του και ως ένας δείκτης για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου και της προσαρμογής του στην Κοινωνία της Πληροφορίας και στη δια βίου μάθηση.

Η εισήγηση αυτή θα πραγματοποιήσει καταρχήν μια σύντομη επισκόπηση των κυριότερων θεωρητικών προβληματισμών αλλά και παραδειγμάτων στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στη χρησιμότητά τους όσον αφορά τη διαρκή βελτίωση της διδακτικής πράξης. Στη συνέχεια θα καταγράψει τα βασικά στοιχεία της ελληνικής πραγματικότητα στο πεδίο αυτό τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκού και πολιτικού λόγου όσο και σε επίπεδο ερευνητικών προσπαθειών. Θα σταθεί δε στα ευρήματα δυο εμπειρικών ερευνών στοχεύοντας στην ενημέρωση της συζήτησης για την ελληνική πραγματικότητα.

Η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε από ερευνητική ομάδα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών με επιστημονικούς υπεύθυνους το καθηγητή κ. Δημήτρη Ματθαίου και την υποφαινόμενη το 1998. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των παιδαγωγικών, επιστημονικών, διοικητικών και μορφωτικών αναγκών τις οποίες επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης που υπηρετούν στην επαρχία. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που αφορούν μόνο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού/ του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου



Η δεύτερη έρευνα σχετίζεται με την παρουσίαση και διερεύνηση ορισμένων στοιχείων από την αξιολόγηση και βαθμολόγηση των μαθητών σε μια εκπαιδευτική περιφέρεια της Αττικής. Ο συγκερασμός των αποτελεσμάτων των δυο ερευνών δείχνει αρχικά πως η χρησιμοποιούμενη «μέθοδος αξιολόγησης» των μαθητών έχει αποκλίσεις από σχολείο σε σχολείο και από τάξη σε τάξη και δεν παρουσιάζει αξιόπιστα χαρακτηριστικά αντικειμενικής ή/ και επιστημονικής υφής. Από την πλευρά τους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται την έλλειψη των σχετικών δεξιοτήτων που απαιτεί μια αντικειμενική και αξιόπιστη αξιολόγηση και ζητούν ειδική επιμόρφωση στο πεδίο αυτό. Δίνουν επίσης μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη μεθοδολογιών και εργαλείων αξιολόγησης των διαφόρων ομάδων μαθητών με ιδιαίτερα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Τέλος θεωρούν σημαντική την επιστημονική και διοικητική στήριξη των ιδίων σε θέματα διορθωτικής παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση της σχολικής πράξης.

Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής, εκτός του ότι παρουσιάζουν ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον, αποτελούν χρήσιμη ενημέρωση/ τροφοδότηση προς όλους τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Θεωρητικές κατευθύνσεις και προβληματισμοί

Η διαδικασία της αξιολόγησης συνοδεύει και συνυφαίνεται με κάθε λογικά σχεδιασμένο εγχείρημα και το κατευθύνει προς το στόχο του προειδοποιώντας για ενδεχόμενες παρεκκλίσεις και υποβοηθώντας στο σχεδιασμό και την υλοποίηση διορθωτικών και βελτιωτικών παρεμβάσεων. Ιδιαίτερα στην περίπτωση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο εξελίσσεται σε ένα πολύπλοκο περιβάλλον και επηρεάζεται από πληθώρα ενδογενών και εξωγενών παραγόντων ο ρόλος της συνεχούς και αδιάλειπτης αξιολόγησης που καλύπτει όλους τους τομείς και όλες της παραμέτρους του εγχειρήματος θεωρείται ουσιαστικός και σημαντικός (Τσιάκαλος, Γ., 1992 και «Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού εκπαιδευτικού έργου για την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001).

Η επιστημονικά και ορθολογικά διαμορφωμένη, έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση θεωρείται λοιπόν ως η βασικότερη διαδικασία ενημέρωσης, επιβεβαίωσης και βελτίωσης. Πιο συγκεκριμένα η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα έργο, ενημερώνοντας όλους τους ενδιαφερομένους (πολιτεία, εκπαιδευτικές αρχές, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, αγορά εργασίας και την ευρύτερη κοινή γνώμη) για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των προσφερομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα διάφορα επίπεδα. Ταυτόχρονα αξιολόγηση, με τις ποικίλες μορφές και εκφάνσεις της, υποδεικνύει τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν και συντελεί στην προώθηση των διαδικασιών ανάπτυξης των σχολείων ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση αποτελεί θεμελιακή λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1998).

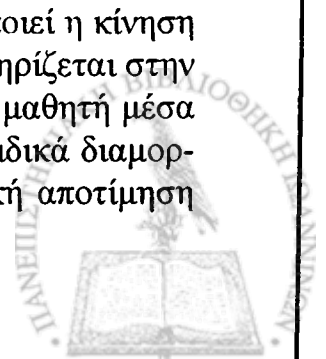


Η αναγκαιότητα για τη βελτίωση της εσωτερικής και εσωτερικής και εξωτερικής αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καρατζιά – Σταυλιώτη Ε., 1999) είναι ένας βασικός λόγος που οδήγησε στην καθιέρωσή της αλλά όχι ίσως ο μοναδικός. Από την αρχή η αξιολόγηση οδήγησε στην ανάπτυξη εντόνων συζητήσεων σε ακαδημαϊκό αλλά και σε πολιτικό επίπεδο αναφορικά με το ρόλο της στην ενίσχυση διαφόρων μορφών ελέγχου στο περιεχόμενο, την παιδαγωγική σχέση και την πράξη των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κυρίως στο ρόλο της ως μέσο συμμόρφωσης προς τις επιλογές που προσδιορίζονται κεντρικά. Στη σχετική βιβλιογραφία (Μαυρογιώργος, Γ, 1998, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001, Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε, 1999, Broadfood, Ρ, 1999) υπάρχουν αναφορές που υποστηρίζουν πως η αυτού του είδους χρησιμοποίηση της αξιολόγησης είναι εν πολλοίς υπεύθυνη και για τις λανθασμένες μεθόδους και μέσα, που κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της αξιολόγησης. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο που ο λόγος για την αξιολόγηση εμπεριέχει ποικιλία αντικρουόμενων θέσεων και παραδειγμάτων. Ταυτόχρονα όλη αυτή η κατάσταση δημιούργησε - κυρίως σε χώρες με συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης- έντονη δυσπιστία τόσο για το σχεδιασμό και για την εφαρμογή διαφόρων μορφών και τύπων αξιολόγησης όσο και για τη χρησιμότητα και σημασία της για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Το πρόσφατο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από όλες τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης («Δείκτες ποιότητας για την εκπαίδευση», 2000), το οποίο στη χώρα μας εξειδικεύτηκε και στις εκπαιδευτικές προτεραιότητες του Β' Επιχειρησιακού Προγράμματος του ΥΠΕΠΘ (Β' ΕΠΕΑΕΚ) στηρίζεται σε πολλούς και ίσως διαπλεκόμενους λόγους. Στα σχετικά κείμενα συχνά καταγράφεται η στενότητα των ανθρωπίνων και χρηματικών πόρων που δεν είναι στον ίδιο βαθμό διαθέσιμοι όπως κατά τις πρώτες μεταπολεμικές κοινωνίες, ως μια πραγματικότητα που απαιτεί αποτελεσματικότερη αξιοποίησή τους στη δημόσια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα προβάλλεται και αποκτά προτεραιότητα η ανάγκη για απόδοση λόγου προς τους γονείς και όλους τους ενδιαφερομένους για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βέβαια, όπως ήδη αναφέρθηκε στην εισαγωγή, σημαντικό ρόλο για την αναθέρμανση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση διακατέχουν οι απαιτήσεις σε γνώσεις και δεξιότητες της σημερινής κοινωνίας, της αποκαλούμενης κοινωνίας της γνώσης. Η θεώρηση αυτή παραδέχεται ότι το βασική πηγή/ κεφάλαιο για την ανάπτυξη της κάθε χώρας αποτελούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες του ανθρώπινου κεφαλαίου που αυτή έχει (Becker, 1993, "Εκπαίδευση 2000", Λευκό Βιβλίο). Στο πλαίσιο αυτό καθίσταται προφανές ότι το εκπαιδευτικό έργο μέσα από το οποίο παρέχονται οι γνώσεις και αναπτύσσονται οι δεξιότητες θα πρέπει να αξιολογείται συνεχώς με στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του.

Η έννοια της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας όπως τη χρησιμοποιεί η κίνηση για τη σχολική αποτελεσματικότητα (School effectiveness movement) στηρίζεται στην αποτίμηση της «προστιθέμενης αξίας» (value added) από το σχολείο στο μαθητή μέσα από την αξιολόγηση της επίδοσής του. Η αξιολόγηση των μαθητών σε ειδικά διαμορφωμένα τεστ και η χρήση των αποτελεσμάτων αυτών για την αξιολογική αποτίμηση



(league tables) της ποιότητας του σχολικού έργου θεωρείται (παρά την έντονη κριτική και τις κατά περίπτωση αντιπαραθέσεις) ότι αποτελεί βασική διαδικασία διάχυσης της πληροφόρησης και επίσης ότι συντελεί – με ποικίλους τρόπους – στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού «αγαθού». (Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., 1999).

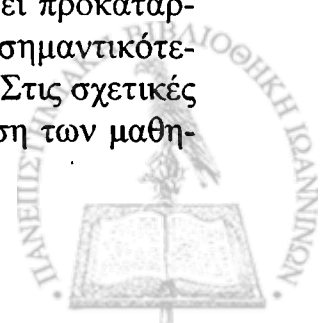
Στην Ελλάδα υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, ΥΠΕΠΘ, κ.ά). Δεν έχει εν τούτοις ολοκληρωθεί η διαδικασία θέσπισης ενός πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, παρά το ότι ο Ν. 2525/97 οριοθέτησε την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Συνεχίζονται οι σχετικές ζυμώσεις και ο διάλογος με τους ενδιαφερομένους ώστε να προωθηθεί ένα γενικά αποδεκτό πλαίσιο συμφωνίας για όλα τα επίπεδα και μορφές αξιολόγησης.

Η εισήγηση αυτή αναφέρεται σε δυο εμπειρικές έρευνες οι οποίες συντελούν στην ανάπτυξη ενός προβληματισμού για την υπάρχουσα κατάσταση στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα. Με δεδομένο ότι η σχολική πρακτική στη χώρα μας δε σταμάτησε ποτέ να χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για την αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή, διερευνήθηκε η παιδαγωγική χρησιμότητα και επιστημονική εγκυρότητα της εφαρμογής της πρακτικής αυτής σε σχολεία μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης αυτής συσχετίστηκαν με αυτά της εμπειρικής έρευνας που εμφανίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες στήριξής τους από τις οποίες απομονώνονται οι αναφορές που σχετίζονται με τον προβληματισμό της μελέτης.

Εμπειρικές έρευνες

Η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε από ερευνητική ομάδα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1998. Αξίζει να καταγραφεί ότι την εποχή εκείνη γινόταν έντονη συζήτηση και είχαν προηγηθεί κινητοποιήσεις για το θέμα της αξιολόγησης όπως εμφανιζόταν στο Ν. 2525/97. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των παιδαγωγικών, επιστημονικών, διοικητικών και μορφωτικών αναγκών τις οποίες επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης που υπηρετούν στην επαρχία. Το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 386 άτομα που επιλέχθηκαν από περιοχές της επαρχίας (Ναύπλιο, Χαλκίδα, Σάμος, Χίος, Σπάρτη) με συγκεκριμένα κριτήρια αντιπροσωπευτικότητας (ως προς τη γεωγραφική προέλευση, το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας κλπ). Για τις ανάγκες αξιοπιστίας της έρευνας διαμορφώθηκε και ελέγχθηκε ειδικό ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις διαφόρων τύπων. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν στη φάση της κύριας έρευνας αναλύθηκαν με εργαλεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS. Στην παρούσα δημοσίευση παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν μόνο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου.

Η αρχική ερώτηση, ανοικτής μορφής, που τέθηκε για να διερευνηθεί προκαταρκτικά το πεδίο, ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν τους σημαντικότερους τομείς στους οποίους θεωρούν ότι το έργο τους χρειάζεται στήριξη. Στις σχετικές απαντήσεις η θεματική της αξιολόγησης εμφανίζεται μόνο ως αξιολόγηση των μαθη-



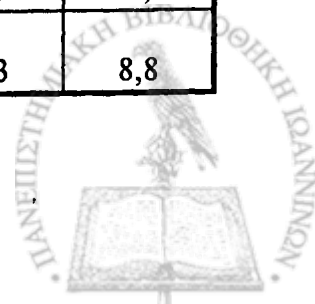
τών και ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η συχνότητα εμφάνισής της δε βρίσκεται στις δύο τελευταίες θέσεις του σχετικού καταλόγου των εννέα κατηγοριών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το έργο τους χρειάζεται στήριξη. Οι ειδικότερες αναφορές των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αυτή σχετίζονται με την αναγκαιότητα επιμορφωτικής και επιστημονικής στήριξής τους σε μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών.

Σε σχετική κλειστού τύπου ερώτηση καταγράφηκαν συνολικά 22 τομείς (παράγοντες) της εκπαιδευτικής πράξης και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν με βάση την εμπειρία τους και σε τετράβαθμη κλίμακα (χρειάζεται πολλή βελτίωση, χρειάζεται κάποια βελτίωση, ικανοποιητικό, πολύ ικανοποιητικό) την κατάσταση πραγμάτων στον καθένα απ' αυτούς. Οι απαντήσεις που δόθηκαν σε κάθε κατηγορία εκφράστηκαν σε ποσοστά επί του συνόλου των απαντήσεων, ώστε να είναι συγκρίσιμες. Ανάμεσα στους τομείς αυτούς είχε καταγραφεί και η θεματική "Αξιολόγηση των μαθητών". Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η συγκεκριμένη θεματική συγκαταλέγεται στις δέκα πρώτες που έχουν "αρνητικές αναφορές", που δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζονται πολλή βελτίωση. Ποσοστό 84% δηλώνει ότι η εφαρμοζόμενη μέθοδος αξιολόγησης των μαθητών χρειάζεται βελτίωση, σε αντίθεση με ποσοστό μόνο 15% που θεωρεί την υπάρχουσα μέθοδο ικανοποιητική.

Στη συνέχεια η έρευνα κατέγραψε τις τρεις δραστηριότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην ελληνική επαρχία δίνουν προτεραιότητα όσον αφορά στη στήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου- όπως κυρίως διαφαίνεται μέσω των ανοικτών ερωτήσεων. Στον πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται τα ποσοστά επί του συνόλου των απαντήσεων που αξιολόγησαν την κάθε δραστηριότητα ως 1^η 2^η και 3^η προτεραιότητα αντιστοίχως.

Πίνακας 1: Προτεραιότητα στους στόχους των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

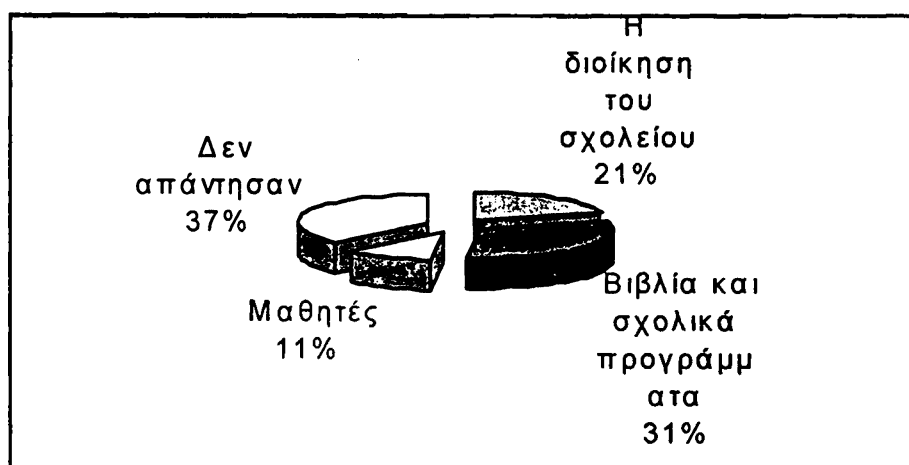
<i>Τα επιμορφωτικά προγράμματα ενδείκνυται να:</i>	1 ^η Προτερ/ τα (%)	2 ^η Προτερ/ τα (%)	3 ^η Προτερ/ τα (%)
• παρέχουν ειδική κατάρτιση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών	36,6	28,5	17,6
• προωθούν την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας	31,3	21,8	23,3
• εκπαιδεύουν στην επιλογή/εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης και ενισχυτικής/διορθωτικής διδασκαλίας	15,5	21,2	16,6
• ενημερώνουν και να εξοικειώνουν στη χρήση Η/Υ και άλλων εκπαιδευτικών πολυμέσων	4,7	6,7	19,2
• συμβάλλουν στη διεύρυνση των προσωπικών τους ενδιαφερόντων	4,1	8,3	8,8



Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης/εκπαίδευσης τους στην επιλογή/εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης σε σημαντική θέση προτεραιότητας.

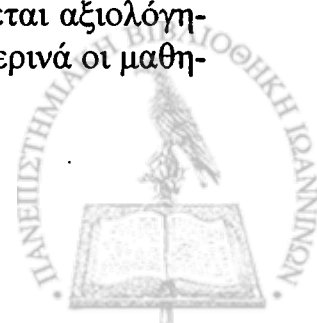
Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχαν συγκεκριμένες ανοικτές ερωτήσεις (semi-structured) που αποσκοπούσαν στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σε βασικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Η ερώτηση που σχετιζόταν με την αξιολόγηση ήταν: «Ποιες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου (σχολικά προγράμματα, βιβλία, διοίκηση σχολείου, αποτελεσματικότητα κεντρικής και περιφερειακής διοίκησης, εκπαιδευτικοί, μαθητές, υλικοτεχνική υποδομή σχολείου κ.λ.π.) πρέπει να αξιολογούνται και γιατί;». Στον Γράφημα πιο κάτω εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που επέλεξαν τις διάφορες κατηγορίες.

Γράφημα 1: Πτυχές του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να αξιολογούνται (απάντηση σε ανοικτού τύπου ερώτηση)

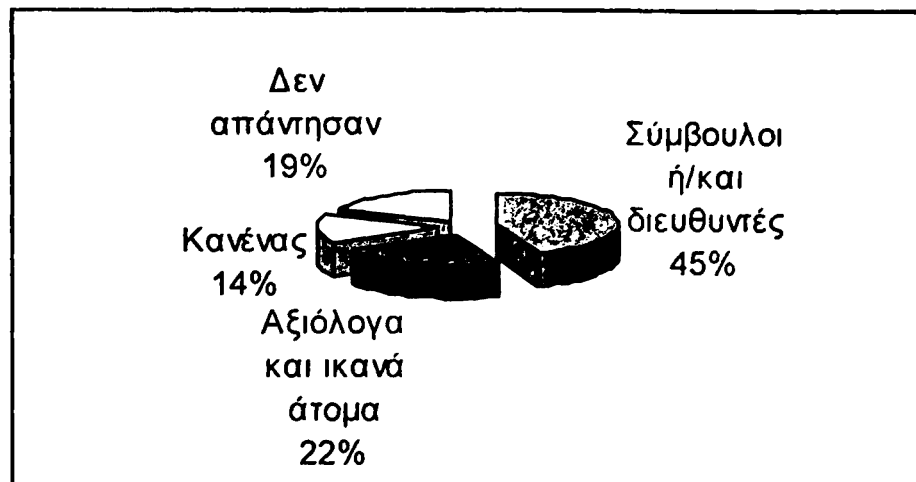


Ως πρώτη κατηγορία που πρέπει να αξιολογείται εμφανίζονται τα βιβλία και τα σχολικά προγράμματα. Ακολουθεί η διοίκηση του σχολείου και, με μικρότερο ποσοστό, οι μαθητές. Παρατηρείται ότι δεν εμφανίζεται πουθενά ως κατηγορία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Υπενθυμίζεται η κρίσιμη περίοδος στην οποία έγινε η έρευνα, η οποία πιθανόν να έχει συντελέσει και στο μεγάλο ποσοστό που δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση.

Ακολούθησε ερώτηση που ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν τον τρόπο και τα άτομα που θα πρέπει να αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο. Όλοι που απάντησαν αναφέρθηκαν μόνο στα άτομα που θεωρούν κατάλληλα για την αξιολόγηση. Το 40,6 % των ερωτηθέντων θεωρεί τους σχολικούς συμβούλους ή/και τους διευθυντές των σχολείων ως τα πλέον κατάλληλα άτομα. Ένα 20% περίπου του δείγματος αναφέρει απλώς ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται από αξιόλογα και ικανά άτομα. Ένα μικρότερο ποσοστό (12,7%) αναφέρθηκε αρνητικά στις προβλέψεις του Ν. 2525 για την αξιολόγηση υποστηρίζοντας βασικά πως ο εκπαιδευτικός δε χρειάζεται αξιολόγηση και αναφέροντας πολύ συχνά το επιχείρημα «Μας αξιολογούν καθημερινά οι μαθητές μας»

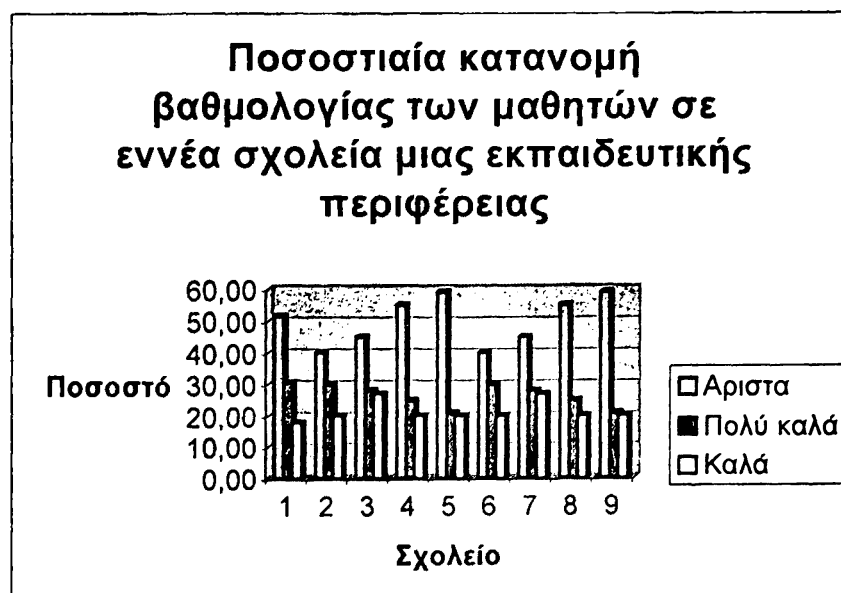


Γράφημα 2: Άτομα που πρέπει να αξιολογούν



Τα ευρήματα της έρευνας αυτής αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν συγκριθούν με τα αποτελέσματα της διερεύνησης της εφαρμογής της αξιολόγησης του μαθητή στα δελτία προόδου των μαθητών εννέα σχολείων μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας. Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι χρειάζονται επιμόρφωση στην μεθοδολογία της αξιολόγησης του μαθητή ίσως να ενισχύεται από την εικόνα της κατανομής της βαθμολογίας, η οποία δημιουργεί ερωτήματα όπως: «Γιατί εμφανίζεται παρόμοια κατανομή σε όλα τα σχολεία, αφού τα στοιχεία που αφορούν το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μαθητών δεν παρουσιάζουν ανάλογη ομοιόμορφη κατανομή;», «Γιατί η κατανομή αυτή δεν ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές μιας κανονικής κατανομής, αλλά παρουσιάζει πχ ποσοστό άνω του 40% με άριστα;». (βλ. Λαμπρόπουλος, Χ., Σπινθουράκη, Ι. Α. και Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε., 1999).

Είναι εμφανές ότι η ερμηνεία του γεγονότος αυτού απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση



και τη χρήση ειδικά διαμορφωμένων εργαλείων. Η εργασία αυτή θέτει όμως ένα πλαίσιο προβληματισμού. Διότι, εάν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις για την έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση των μαθητών τους, τότε ποιος είναι ο ρόλος της αξιολόγησης αυτής; Και, ιδιαίτερα ποια η παιδαγωγική χρησιμότητά της, εάν, όπως υποστηρίχθηκε σε προηγούμενη δημοσίευση (βλ. Λαμπρόπουλος, Χ., Σπινθουράκη, Ι. Α. και Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., 1999) δεν υποβοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση του γνωσιολογικού τους υπόβαθρου και, πολύ περισσότερο, με τρόπο αντικειμενικό να τους βοηθήσει να βελτιωθούν.

Συμπερασματικά σχόλια

Ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων των δυο ερευνών υποδηλώνει την «γκρίζα» κατάσταση που επικρατεί στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα και ιδιαίτερα στο πεδίο που αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πραγματικότητα αυτή με δεδομένη τη σημασία που έχει για το άτομο και την κοινωνία οποιαδήποτε «επίσημη» αξιολογική κρίση, είναι δυνατόν να επιφέρει αρνητικές παιδαγωγικές και –ακόμη- κοινωνικο-οικονομικές συνέπειες. Εάν δε ληφθούν υπόψη τα διάφορα επιχειρήματα υπέρ της ορθολογικής εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα αυτά που αφορούν στη χρησιμότητα της αξιολόγησης στην αξιοποίηση των περιορισμένων ανθρώπινων και χρηματικών πόρων, στην προσαρμογή στην κοινωνία της γνώσης και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, οι αρνητικές επιπτώσεις της ασαφούς αυτής πραγματικότητας προς την υλοποίηση των στόχων αυτών ενδυναμώνουν την αναγκαιότητα άμεσης αντιμετώπισής τους.

Θα πρέπει λοιπόν τα άτομα που εμπλέκονται τόσο στη διαδικασία που λαμβάνονται αποφάσεις όσο και στο πεδίο της αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αφού θέσουν ένα πλαίσιο ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, να λάβουν μέτρα για την αντιμετώπιση ενός τόσο σοβαρού για την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης θέματος.

Βιβλιογραφία

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1996):** "Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης" *Ευρωπαϊκό Πρότυπο σχέδιο*, - συντάχθηκε για την Επιτροπή από τους John Mc Beath, Denis Meuret, Michael Schratz.
- Δημητροπουλος, Ε., (1997):** «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή: Θεωρία και προβλήματα», β' έκδοση, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. (1999):** "Σχολική Αποτελεσματικότητα: Μια Συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση", Ε, , *Μέντωρ*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Κασσωτάκη, Μ., (1998):** «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», Αθήνα, δ' έκδοση, εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κωνσταντίνου, Χ.(2000):** «Η αξιολόγηση του μαθητή», Εκδόσεις, Αθήνα.



- Β. Κουλαϊδής (1992):** «Αξιολόγηση και αναλυτικά προγράμματα», ΟΙΕΛΕ *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου - βασική κατάρτιση εκπαιδευτικών*, Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων -Καθηγητών, Αθήνα.
- Λαμπρόπουλος, Χ., Ι.-Α. Σπινθουράκη και Ε. Καρατζία-Σταυλιώτη, (1999):** «Μοντέλα Αξιολόγησης σε μια Πολυπολιτισμική Κοινωνία: Οι Διεθνείς Τάσεις και η Ελληνική Προοπτική», Πρακτικά Συνεδρίου με τίτλο *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείο*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Μετάιχμιο, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1998):** «Αξιολόγηση ...» *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, αρ. 99, Μάρτιος - Απρίλιος, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1999):** "Οδηγός εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, Επ. Υπεύθυνος Ιωσήφ Σολωμών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2001):** «Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού εκπαιδευτικού έργου για την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση», Επ. Υπεύθυνοι Δημ. Ματθαίου και Π. Ξωχέλλης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (1994):** «Αξιολόγηση», *Επιστήμες της Αγωγής*, Αθήνα.
- Τσιάκαλος, Γ. (1992):** "Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η Ελλάδα εκτός Ευρωπαϊκής τροχιά;", ΟΙΕΛΕ *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου - βασική κατάρτιση εκπαιδευτικών*, Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων -Καθηγητών, Αθήνα).
- Χριστιάς, Ι., (1992):** «Εκπαιδευτική αξιολόγηση» Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.



Εναλλακτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η μελέτη των εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων στην οικογένεια

Μαρία Κουρουτσίδου, Υποψήφια Διδάκτωρ Τ.Ε.Π.Α.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Στην εισήγησή μου αυτή γίνεται η παρουσίαση του πλαισίου μιας ερευνητικής εργασίας που αφορά την εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών. Συνήθως μιλάμε για αξιολόγηση εκπαιδευτικής διαδικασίας εστιάζοντας κυρίως στο χώρο του σχολείου, στους εκπαιδευτικούς και στη διάρθρωση της διδακτέας ύλης. Η αποτελεσματικότητα ή όχι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να αξιολογηθεί μέσα από την ενασχόληση της οικογένειας με την εκπαίδευση του παιδιού έξω από το σχολείο. Συγκεκριμένα να αξιολογηθεί ο βαθμός και το είδος της ενεργοποίησης/ διαφοροποίησης των μελών της οικογένειας γύρω από την εκπαίδευση του παιδιού έξω από το σχολείο, αφού το περιεχόμενο δεν ολοκληρώνεται στο σχολείο και μεγάλο μέρος αφήνεται να γίνεται στο σπίτι. Ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης είναι ο χρόνος και τα χρήματα που χρειάζονται οι γονείς για να καλύψουν το κενό της εκπαιδευτικής διαδικασίας εγγράφοντας τα παιδιά σε πολλαπλά φροντιστήρια για μαθήματα του σχολείου ή για φροντιστήρια ξένων γλωσσών.

Το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π) των σχολείων στις διάφορες χώρες βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο των συντακτών του, αλλά και των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, των μαθητών και των γονέων τους και άλλων ενδιαφερομένων, γιατί αποτελεί μια θεμελιώδη διάσταση της όλης διαδικασίας της εκπαίδευσης. Αυτό καθορίζει τα πλαίσια των ποικίλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που οφείλουν και επιβάλλεται να αναπτυχθούν στα σχολεία. Αξιολογώντας το αναλυτικό πρόγραμμα πιστεύουμε ότι η ανασυγκρότησή του δεν πρέπει να αφορά μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και άλλους παράγοντες ή διαστάσεις από τις οποίες μπορεί να καταγραφεί η αποτελεσματικότητά του. Ένας από τους τρόπους εξωτερικής αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Δημοτικού σχολείου που μας επιτρέπει να εκτιμήσουμε την αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού συστήματος και του υφιστάμενου αναλυτικού προγράμματος είναι η διερεύνηση και η καταγραφή της ενασχόλησης της οικογένειας με την εκπαίδευση του παιδιού έξω από το σχολείο, αφού το περιεχόμενο δεν ολοκληρώνεται στο σχολείο και μεγάλο μέρος αφήνεται να γίνεται στο σπίτι.

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα, στον Ελλαδικό χώρο, ο ενεργητικός ρόλος της οικογένειας είναι αποφασιστικής σημασίας στην εκπαίδευση του παιδιού. Γι' αυτό και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και του υφιστάμενου Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να λαμβάνει υπόψη το βαθμό και το είδος της ενεργοποίησης / δραστηριοποίησης των μελών της οικογένειας στην επίδοση του παιδιού και στην ολοκλήρωση της διαδικασίας της μάθησης.



Ειδικότερα:

- Ο χρόνος που χρειάζονται οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά να ολοκληρώσουν την ελλιπή μάθηση του σχολείου. Πάρα πολλές οικογένειες μετατρέπονται σ' ένα δεύτερο σχολείο, αντικαθιστώντας το δάσκαλο/α: σ' ένα σχολείο επαχθέστερο από το πραγματικό, γιατί τώρα η καταπιεστική σχέση ανάμεσα στο «γονέα» δάσκαλο και στο μαθητή δεν απαλύνεται από την παρουσία όλων των παιδιών της τάξης και ακόμα γιατί η ατμόσφαιρα είναι αφόρητα πιο ανιαρή. Ο ήδη περιορισμένος χρόνος της οικογένειας επιβαρύνεται από την προετοιμασία για την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος, το οποίο αδυνατεί να ολοκληρώσει μέσα στο συγκεκριμένο ωράριο του και να προσφέρει αυτό που τελικά κατορθώνουν οι γονείς στο σπίτι από τους οποίους ας μην ξεχνάμε λείπει πολλές φορές η γνώση, η διδακτική πείρα και γιατί όχι καμιά φορά και η διάθεση.
- Υπάρχει περίπτωση να επιβλέπονται τα παιδιά από τους γονείς ή άλλα πρόσωπα όχι με σωστό τρόπο και να φτάνουν το σημείο να τους ετοιμάζουν οι γονείς τις εργασίες-Πολλά χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι: Π.χ. μητέρες οι οποίες αντιγράφουν τις εργασίες των παιδιών για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της επόμενης μέρας και μάλιστα φροντίζουν να φτιάξουν μια εκτενής εργασία, ώστε το παιδί τους να μπορεί να ανταγωνιστεί τα άλλα παιδιά που έχουν πάει προετοιμασμένα και αυτά με τον ίδιο τρόπο. Από τέτοιου είδους ενέργειες κινδυνεύουν να γίνουν τα παιδιά νωθρά πνευματικά και ανήμπορα να κατακτήσουν τη μάθηση με προσωπική προσπάθεια.
- Η ενασχόληση της οικογένειας για την ολοκλήρωση της μάθησης οδηγεί στον προβληματισμό ανασυγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων γιατί πιστεύουμε ότι ο χρόνος του σχολείου δεν αξιοποιείται αποτελεσματικά για όλες της κατηγορίες των μαθητών. Κάτι φταίει και πολύτιμος χρόνος πάει χαμένος-οι πέντε ώρες απασχόλησης των παιδιών στο σχολείο δεν είναι λίγες, για να τις επεκτείνουμε και να επιβαρύνουμε με πρόσθετη δουλειά το μαθητή στο σπίτι. Η διδακτέα ύλη, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας, έχουν δημιουργήσει, παρανοήσεις για το ποιος είναι ο ρόλος του σημερινού σχολείου στη μάθηση- με αποτέλεσμα να έχει καταντήσει η σχολική τάξη τόπος τυποποιημένων μαθημάτων και ένα μπορούμε να πούμε εξεταστικό κέντρο, ενώ η ουσιαστική μάθηση με βάση την εργασιακή συμμετοχή των παιδιών έχει μετατεθεί στο σπίτι. Φυσικά υπάρχει το θέμα του ελεύθερου χρόνου. Το Δημοτικό σχολείο πρέπει να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, που να αφήνει στο παιδί αρκετό ελεύθερο χρόνο για να παίξει, αφού σ' αυτή την ηλικία το παιχνίδι είναι αγωγή και τρόπος ζωής. Δεν επιτρέπεται να αφιερώνει όλη την ημέρα του με την ασχολία των ασκήσεων, εργασιών και να μη μπορεί να χαρεί οικογενειακές στιγμές εξαιτίας του άγχους και του φόρτου εργασίας.
- Γονείς που ασχολούνται με εποχιακές εργασίες (αγροτικές-τουριστικές) για μεγάλο χρονικό διάστημα αναγκάζονται να επιστρέφουν αργά στο σπίτι με αποτέλεσμα να παίρνουν τα παιδιά στο χώρο εργασίας για να τα βοηθήσουν να τελειώσουν τα μαθήματα της επόμενης ημέρας.



- Η αναζήτηση βοήθειας από ιδιωτικό δάσκαλο ή οργανωμένο φροντιστήριο αναγκάζει τους γονείς να καταναλώνουν πολύτιμο χρόνο στις μετακινήσεις και να τους επιβαρύνει οικονομικά.
- Πέρα από το χρόνο που χρειάζονται να καταναλώσουν οι γονείς για να καλύψουν το κενό του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, η βιωματική εμπειρία αποδεικνύει και τα χρήματα που πρέπει να ξοδέψουν εγγράφοντας τα παιδιά σε πολλαπλά φροντιστήρια για ξένες γλώσσες, για μαθήματα γυμναστικής ή για εκμάθηση διαφόρων μουσικών οργάνων και άλλων δραστηριοτήτων. Δημιουργικές δραστηριότητες όπως το παιχνίδι, η μουσική, η γυμναστική, η ζωγραφική που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα προσφέρουν σε μεγάλο βαθμό μηχανοποιημένη μάθηση με αποτέλεσμα τα παιδιά να δουλεύουν νιώθοντας αφόρητη ανία, ανάμεικτη με αισθήματα δυσαρέσκειας, ενώ όταν τα παιδιά βρίσκονται και ασχολούνται με τις ίδιες δραστηριότητες σε περιβάλλον εκτός του σχολικού χώρου ασχολούνται με περισσότερη διάθεση, αυτοσχεδιάζουν δημιουργούν. Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η προβλεπόμενη από το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο. Ενώ τα παιδιά διδάσκονται την Ξένη γλώσσα στο σχολείο οι γονείς συνεχίζουν να στέλνουν τα παιδιά σε φροντιστήρια γιατί δε βλέπουν να γίνεται ολοκληρωμένη δουλειά.
- Το γεγονός αυτό οδήγησε τους γονείς σε αμφισβήτηση της παρεχόμενης γνώσης από το σχολείο πιστεύοντας ότι έξω από το σχολείο τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερα, άσχετα αν πολλές φορές δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στο επιπλέον έξοδο που αναγκαστικά υποβάλλονται. Φυσικά, επιχειρώντας αυτή την αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων δεν πρεσβεύεται η άποψη για την κατάργηση των εργασιών στο σπίτι, αλλά τον περιορισμό των εργασιών στα εντελώς απαραίτητα για να βρίσκεται ο μαθητής σε ετοιμότητα. Για να ξαναγυρίσει η σχολική μάθηση στη βάση της, που είναι η τάξη και τα παιδιά να μαθαίνουν δουλεύοντας και ολοκληρώνοντας εκεί το μαθησιακό κύκλο. Ενδεικτικά για τις σχολικές εργασίες που θα αναθέτονται για το σπίτι πρέπει να είναι έτσι ώστε:
 - Να μην έχουν δυσκολίες άλλες εκτός από ότι συγκεκριμένο προβλέπεται κάθε φορά να ελεγχθεί.
 - Να περιορίζονται στα ουσιώδη κάθε μαθήματος και σε ένα μίνιμουμ απαιτήσεων.
 - Να είναι συγκεκριμένες και να προβληματίζουν τα παιδιά σε πράγματα που διδάχτηκαν για να μπορούν με βάση τα εγκεκριμένα βοηθητικά τους βιβλία να λύσουν απορίες που δημιουργήθηκαν από το συγκεκριμένο μάθημα.
 - Να τις έχει προετοιμάσει ο δάσκαλος, με βάση της δυνατότητες των μαθητών της τάξεως του σταθμίζοντας και τη διάρκεια τους
 - Να μη χρειάζονται πηγές, υλικά ή βοήθεια, που είναι βέβαιο ότι δεν θα έχουν στη διάθεση τους όλα τα παιδιά
 - Να πραγματοποιούνται ελεύθερες εργασίες με βάση τη διδακτική ύλη, με τη μορφή επανάληψης κάθε αντικειμένου
 - Μερικές εργασίες μπορεί να μην έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα για όλους, αλλά με τον όρο ότι δεν θα γίνονται αιτία διακρίσεων.



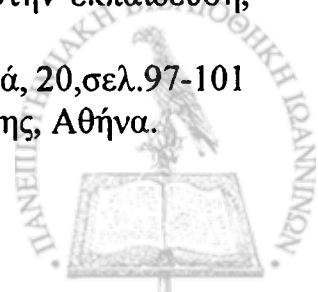
- Να δίνονται στο παιδί οι απαραίτητες εργασίες για να μη χάσει την επαφή του με τα μαθήματα της ημέρας.

Όλα αυτά μας οδήγησαν στην σκέψη ότι πρέπει να δοθεί μια άλλη διάσταση στη διερεύνηση για ανασυγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων έτσι ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να γίνει πιο αποτελεσματικό και να μη χρειάζεται η ενασχόληση των γονέων για να ολοκληρωθεί η εκπαίδευση των παιδιών. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται αποτελεσματικό όταν κατορθώνει να ολοκληρώνει την παρεχόμενη γνώση μέσα στα χρονικά πλαίσια που έχει χωρίς να χρειάζεται η εμπλοκή της οικογένειας ή άλλων μη σχολικών φορέων γνώσης.

Η αλήθεια είναι ότι τα σχολεία απέχουν πάρα πολύ από την προσδοκία που είχε ο Ο ΝΗΛ ο μεγάλος παιδαγωγός ο οποίος είχε πει χαρακτηριστικά «Τα σχολεία θα πετύχουν το σκοπό τους όταν τα παιδιά τρέχουν να μπουν στην τάξη με την ίδια διάθεση που τρέχουν να βγουν απ' αυτή στο διάλειμμα». Το ότι απέχουμε πολύ απ' αυτή τη θέση δεν μας επιτρέπει να μην κάνουμε προσπάθεια, ώστε να προσεγγίσουμε όσο είναι δυνατόν το όραμα όχι μόνο των σπουδαιών και διάσημων παιδαγωγών, αλλά το όραμα του κάθε δασκάλου του κάθε παιδαγωγού που εντέλει είναι και αυτό που συντηρεί το νόημα και την ουσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και όχι μόνο.

Βιβλιογραφία

- Βουγιούκας, Α. (1977).** Προβλήματα ανατροφής και μόρφωσης των παιδιών μας, Αθήνα
- Βουγιούκας, Α. (1986)** Δοκίμια εκπαιδευτικού προβληματισμού, Αθήνα.
- Βώρου, Φ,** «Φιλοσοφία των αναλυτικών Προγραμμάτων», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 3, 1981
- Ηλιοπούλου, Γ. (1981).** Το πρόβλημα των σχολικών εργασιών για το σπίτι, Το Σχολείο και το Σπίτι, 9, σελ. 370-375
- Λιόλιου, Ν. (1990).** Οι Εξωσχολικές δραστηριότητες και ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, Σχολείο και Ζωή, 5/6 σελ.223-226.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997).** Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη, Gutenberg, Αθήνα.
- Μακρή Κ.(1980).** Η ατομική εργασία του μαθητή στο σπίτι για να ανταποκριθεί στις σχολικές του υποχρεώσεις, Εκπαίδευση και Επιστήμη, 2, σελ.144-159.
- Mager, R. (1985).** Διδακτικοί στόχοι και Διδασκαλία, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
- Νηλ, Α.(1972).** Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης, Μπουκουμάνης, Αθήνα.
- Ξωχέλλη, Π. (1991).** Παιδαγωγική του Σχολείου, Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- ΥΠΕΠΘ (1987).** Αναλυτικά προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα
- Φλουρής Γ, (1999).** Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Γρηγόρη, Αθήνα
- Φασατάκη Ν, (1990).** Βοηθούν οι γονείς τα παιδιά τους; Εκπαιδευτικά, 20,σελ.97-101
- Φραγκουδάκη, Α. (1985)** Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παπαζήσης, Αθήνα.



Χατζηδήμου Δ.(1995). Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών, Αφον Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.



Αξιολόγηση και Διαφορετικότητα. Μορφές και Στρατηγικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

*Νίκος Τσακίρακης - Ηλίας Παπαρούνας,
Εκπαιδευτικοί - Μεταπτυχιακοί Φοιτητές Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών*

Αν και κατέχει μια κεντρική και ουσιαστική θέση στην κοινωνία και τη ζωή μας, εντούτοις, η αξιολόγηση, στο σχολείο, δεν έχει ακόμα ξεκάθαρα αυτοκαθοριστεί και διερευνηθεί. Ασχολούμαστε περισσότερο με την κοινωνική της διάσταση και χρησιμότητα, αντικείμενο ουσιαστικά ξένο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, την παιδαγωγική πράξη και τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παραμελούμε την παιδαγωγική της διάσταση. Γι αυτό το λόγο προβληματιζόμαστε πολλές φορές ως εκπαιδευτικοί αλλά και γονείς για την εγκυρότητα, την αξιοπιστία αλλά και την ευαισθησία της αξιολόγησης σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια.

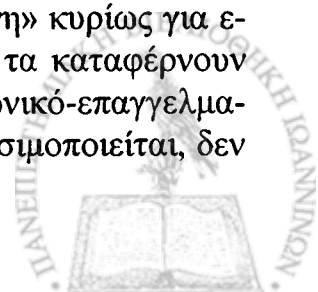
Βλέπουμε λοιπόν πολλές φορές την εκπαιδευτική πράξη να παρασύρεται στο στόχο «παγίδα» των σχολικών δοκιμασιών, των εξετάσεων, και της βαθμοθηρίας. Έτσι το σχολείο και κυρίως ο εκπαιδευτικός βρίσκεται συχνά αντιμέτωπος και εγκλωβισμένος σε μια διττή αντιφατική πραγματικότητα: Απ' τη μια μεριά κατευθύνει κάθε του προσπάθεια προς την επιτυχία του παιδαγωγικού του έργου, για την πρόοδο και την επιτυχία των μαθητών του και από την άλλη, μέσα από τις δοκιμασίες, τον αυστηρό έλεγχο και την βαθμολογία, δημιουργεί από πολύ νωρίς εκπαιδευτικές ανισότητες με την επιλογή των «ΑΡΙΣΤΩΝ» και την απόρριψη των «ΚΑΚΩΝ» μαθητών. Μια «παιδαγωγική ενοχή», για τη σχολική απόρριψη και αποτυχία αρκετών μαθητών, αλλά και μια «κοινωνική περηφάνια», για το ότι επιτέλεσε σωστά το έργο του για το οποίο τάχτηκε προσφέροντας στην κοινωνία και την παραγωγή τους «καλύτερους», συνοδεύουν τον εκπαιδευτικό σ' όλη τη σχολική επαγγελματική του πορεία.

Ας αναλογιστούμε όμως πόσες φορές το εκπαιδευτικό μας σύστημα πήρε σοβαρά υπόψη του την «διαφορετικότητα» μέσα σε μια τάξη σχολείου και ιδιαίτερα σε θέματα αξιολόγησης.

Και αυτό γιατί ο ρόλος που δίνεται στην αξιολόγηση μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι βασικά συνδεδεμένος με τη σκοπιμότητα του ίδιου του συστήματος.

Πιστεύουμε πως ένα εκπαιδευτικό σύστημα για να εκπληρώσει τον αντικειμενικό του σκοπό, που είναι η κατάκτηση της γνώσης απ' όλους τους μαθητές, είναι απαραίτητο να καθορίσει κάποιες διαδικασίες αξιολόγησης που θα είναι προσαρμοσμένες στη σχολική πραγματικότητα και θα γίνουν ένα κυρίαρχο εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο θα μεσολαβήσει ουσιαστικά στην πρόοδο του κάθε μαθητή λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις ικανότητες και τις δυνατότητες του, το μαθησιακό του επίπεδο και τις ανάγκες του.

Οι διαδικασίες αυτές θα πρέπει να είναι απαλλαγμένες από την εξουσία των βαθμών οι οποίοι τις περισσότερες φορές αποτελούν «προκρούστεια κλίνη» κυρίως για εκείνους τους μαθητές που για διαφορετικούς λόγους ο καθένας δεν τα καταφέρνουν στο σχολείο, πρόβλημα το οποίο μεταφέρεται και στην αυριανή κοινωνικό-επαγγελματική τους ένταξη. Και αυτό γιατί η βαθμολογία με τον τρόπο που χρησιμοποιείται, δεν



υπολογίζεται σε ατομική βάση, σε σύγκριση με τις προηγούμενες προσπάθειες του ίδιου μαθητή, ούτε λαμβάνει υπόψη την ατομικότητά του, χρησιμοποιεί δε κοινά αξιολογικά κριτήρια για όλη την τάξη, που σημαίνει ότι έχει ταξινομικό χαρακτήρα αφού επιτρέπει τη σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό η βαθμολογία υποδαυλίζει τον ανταγωνισμό, γίνεται αιτία για ελαστικές διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές και δημιουργεί γενικά ένα άρρωστο ψυχολογικό κλίμα. Ακόμη κι αν είναι αντικειμενική αλλοτριώνει τη μόρφωση καθώς λειτουργεί σαν εξωτερικό κίνητρο που υποβαστάζει τη μάθηση με δεκανίκια υποκαθιστώντας τα ουσιαστικά κίνητρα και την αυτοϊκανοποίηση απ' την ίδια τη μάθηση, καταστρέφοντας εκείνες τις λεπτές προϋποθέσεις που κάνουν το μάθημα πραγματικό μάθημα και ως μαθησιακή διαδικασία αλλά και ως μορφωτική αντίληψη.

Έχουμε λοιπόν την άποψη ότι η αξιολόγηση οφείλει να γίνει μια δυναμική και συνεχής εκπαιδευτική λειτουργία προσαρμοσμένη στην καθημερινή διδασκαλία και μαθησιακή διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη τις διαπροσωπικές διαφορές των μαθητών και να αποκτήσει ένα ρυθμιστικό-προβλεπτικό χαρακτήρα στο εσωτερικό μιας σχολικής τάξης σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι

Τρόποι (μορφές) ρύθμισης	Χρόνος (πότε)	Λειτουργία (τρόπος) αξιολόγησης	Λήψη αποφάσεων
Εξασφάλιση-επιβεβαίωση ότι οι μαθητές απαντούν στις απαιτήσεις της τάξης.	Στην αρχή μιας διδακτικής ενότητας. Στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας.	Προβλεπτική Έλεγχος Εξέταση	Προσανατολισμοί Επιβεβαίωση Ενδιάμεση-τελική
Επιβεβαιώνουμε ότι τα εκπαιδευτικά μέσα ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών.	Κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ενότητας.	Εκπαιδευτική αξιολόγηση.	Προσαρμογή των εκπαιδευτικών μαθησιακών-διδακτικών δραστηριοτήτων

Τρόποι και τεχνικές εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Σχεδιάζοντας τις στρατηγικές και τις τεχνικές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης πάνω στις διαφορετικές αντιλήψεις της μάθησης και της διδακτικής σημειώνουμε ότι δεν μπορούν να υποβληθούν «έτοιμες συνταγές» ανάμεσα στις οποίες ο κάθε εκπαιδευτικός θα έκανε την επιλογή που του ταίριαζε περισσότερο.

Πιστεύουμε πως η αποστολή του κάθε δάσκαλου είναι να δημιουργήσει μια δική του στρατηγική εκπαιδευτικής αξιολόγησης που θα έχει τη δυνατότητα να είναι εφαρμόσιμη μέσα στην τάξη του.



Η διαδικασία αυτής της δημιουργίας μπορεί να καθοδηγείται από τη διαφώτιση θεωρητικών μοντέλων της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας πάνω στη μαθησιακή διαδικασία –αλλά και στους άλλους τομείς των κοινωνικών επιστημών –, η οποία θα οργανωθεί με βάση τις παραμέτρους που συνδέονται με το παιδαγωγικό αλλά και το θεσμικό πλαίσιο πάνω στο οποίο θα εφαρμοστεί, λαμβάνοντας όμως σοβαρά υπόψη τη διαφορετικότητα μέσα στην τάξη.

1. Στιγμιαία Αξιολόγηση – Αναδρομική Ρύθμιση

Μετά από ορισμένο χρόνο αφιερωμένο στη διδασκαλία και τη μάθηση, ο δάσκαλος, με τη μορφή ενός επαναληπτικού τεστ, αξιολογεί- ελέγχει και εξακριβώνει τους παιδαγωγικούς στόχους που προσεγγίστηκαν ή όχι από τους μαθητές. Στη συνέχεια οργανώνει τις δραστηριότητες εκείνες της παρέμβασης που χρειάζονται. (βλ. σχήμα 1).

Η περίοδος που έχει αφιερωθεί σε μια εκπαιδευτική ενότητα, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτού του τύπου αξιολόγησης, διαχωρίζεται σε περισσότερους διαδοχικούς τομείς: Διδασκαλία –μάθηση, αξιολόγηση, προσαρμογή της διδασκαλίας –μάθησης –(παρέμβαση), ενδεχόμενη επαναξιολόγηση, νέα προσαρμογή της διδασκαλίας κ.λ.π.

Η παρέμβαση αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι ένας στιγμιαίος έλεγχος που περιορίζεται στην αναγνώριση των επιδόσεων των μαθητών αναφορικά με τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Οι πληροφορίες όμως που προκύπτουν δεν μας επιτρέπουν μια πιο πλατιά και γενική διάγνωση των πραγματικών αιτιών των δυσκολιών. Και αυτό γιατί η αξιολόγηση και στη συνέχεια οι δραστηριότητες παρέμβασης και διόρθωσης πραγματοποιούνται με προκαθορισμένα μέσα, πράγμα που σημαίνει ότι σε δυο μαθητές που έχουν τα ίδια βαθμολογικά αποτελέσματα, εφαρμόζεται ο ίδιος τρόπος παρέμβασης. Άρα ουσιαστικά οι δυσκολίες που συναντά ο κάθε μαθητής ξεχωριστά δεν έχουν εντοπιστεί και χρησιμοποιούμε μια μορφή αναδρομικής ρύθμισης της διδασκαλίας, η δε παρέμβαση είναι καθαρά μια «επιστροφή» στους προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους που οι μαθητές μας δεν κατέκτησαν.

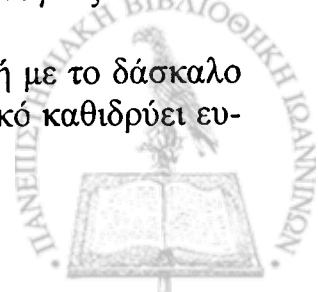
2. Συνεχής Αξιολόγηση – Αλληλεπιδραστική Ρύθμιση

Εάν θέλουμε όμως να εξασφαλίσουμε μια μάθηση προσιτή σ' όλους τους μαθητές, οφείλουμε, κάθε φορά, να καθορίζουμε τους τρόπους εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, προς τους οποίους η εκπαιδευτική πρακτική οφείλει να προσανατολίζεται.

Προτείνουμε λοιπόν μια τεχνική και στρατηγική εκπαιδευτικής αξιολόγησης που πιστεύουμε ότι τη χαρακτηρίζουν οι καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις σύμφωνα με το παρακάτω μοντέλο (σχήμα 2).

Με τη συνεχή παρατήρηση των μαθητών μας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας εντοπίζουμε τις δυσκολίες τη στιγμή που εμφανίζονται και προσπαθούμε να διαγνώσουμε αμέσως τις αιτίες των πιθανών επόμενων δυσκολιών και να διατυπώσουμε εξατομικευμένες διδακτικές παρεμβάσεις στις ανάγκες του κάθε μαθητή.

Κάτω απ' αυτή την (προ)οπτική κάθε αλληλεπίδραση του μαθητή με το δάσκαλο ή (και) με τους συμμαθητές του, με κάποιο ανάλογο παιδαγωγικό υλικό καθιερύει ευ-



καιρίες αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης προσαρμοσμένες στις δραστηριότητες της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας.

Η ρύθμιση αυτών των δραστηριοτήτων είναι αλληλεπιδραστικής φύσης.

Ο κύριος στόχος μας είναι να προσφερθεί μια πολυεπιστημονική εξατομικευμένη υποστήριξη στη διάρκεια της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας και όχι μια μελλοντική αναδρομική παρέμβαση.

Οργανώνουμε λοιπόν τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη με τέτοιο τρόπο που μας επιτρέπουν, ως δάσκαλοι, να παίζουμε το ρόλο του παρατηρητή – εμπυχωτή.

Αφού προτείνουμε κάποια ατομική ή ομαδική εργασία στην τάξη, περιφερόμαστε παρατηρώντας τους μαθητές και προσπαθούμε να εντοπίσουμε εκείνους που δεν καταφέρνουν να προχωρήσουν στις συγκεκριμένες εργασίες. Με άμεσες ανταλλαγές μαζί τους κυρίως γνωστικού τύπου προσπαθούμε να διατυπώσουμε διαγνωστικές υποθέσεις. Στη συνέχεια τροποποιούμε την κατάσταση είτε θέτοντας ερωτήσεις και κάνοντας υποδείξεις, είτε προτείνουμε διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό, είτε επανοργανώνοντας την προτεινόμενη διδασκαλία κ.τ.λ.

Γνωρίζοντας όμως ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να είναι πάντα και παντού παρών (όταν οι μαθητές εργάζονται ατομικά ή ομαδικά) πρέπει να προβλέψουμε συμπληρωματικά μέσα ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η ένταξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στις διδακτικές - εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Γι αυτό το λόγο πρέπει να αναπτύξουμε τρόπους συνεργασίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές, όπου ο ρόλος του παρατηρητή – εμπυχωτή που μέχρι τώρα είχε ο δάσκαλος θα ανατεθεί κατά ένα μέρος στους συμμαθητές.

Επιπλέον, στο μέτρο του δυνατού το παιδαγωγικό υλικό - που σ' αυτή τη μορφή αξιολόγησης παίζει σημαντικό ρόλο – πρέπει να είναι καλοσχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο που θα βοηθά τον κάθε μαθητή να ανακαλύψει τον προσωπικό τρόπο αυτοαξιολόγησης, για να μπορέσει ευκολότερα να επαναπροσανατολίσει την πορεία του σε τυχόν εμφανιζόμενο πρόβλημα και δυσκολία. (Σαν παράδειγμα υλικού αλληλεπίδρασης μπορούμε να αναφέρουμε παιχνίδια και υλικά προσομοίωσης και προγράμματα μάθησης μέσα από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή καλοσχεδιασμένα με μια προοπτική επίλυσης προβλημάτων).

3. Μεικτοί τρόποι Αξιολόγησης

Έχοντας θέσει σε λειτουργία έναν τρόπο συνεχούς αξιολόγησης με αλληλεπίδραση (όπως αναφέραμε παραπάνω), αλλά για λόγους καθαρά πρακτικούς, ο δάσκαλος, όταν δεν μπορεί να παρατηρήσει ξεχωριστά κάθε μαθητή την ώρα της διδασκαλίας, προστρέχει σε μικρά γραπτά τεστ τα οποία θα του επιτρέψουν να εντοπίσει και να προβλέψει τις τυχόν δυσκολίες. Αυτός ο εντοπισμός θα συνοδεύεται, ανάλογα με την περίπτωση (βλ. σχήμα 3) είτε από δραστηριότητες προκαθορισμένης παρέμβασης και διόρθωσης (σχήμα Α), είτε από ρυθμίσεις του τύπου εξατομικευμένης παρέμβασης με αλληλεπίδραση (σχήμα Β).

Ανακεφαλαιώνοντας εντοπίζουμε μερικά βασικά σημεία που τα θεωρούμε ουσιαστικά για μια συζήτηση πάνω στην εκπαιδευτική αξιολόγηση:



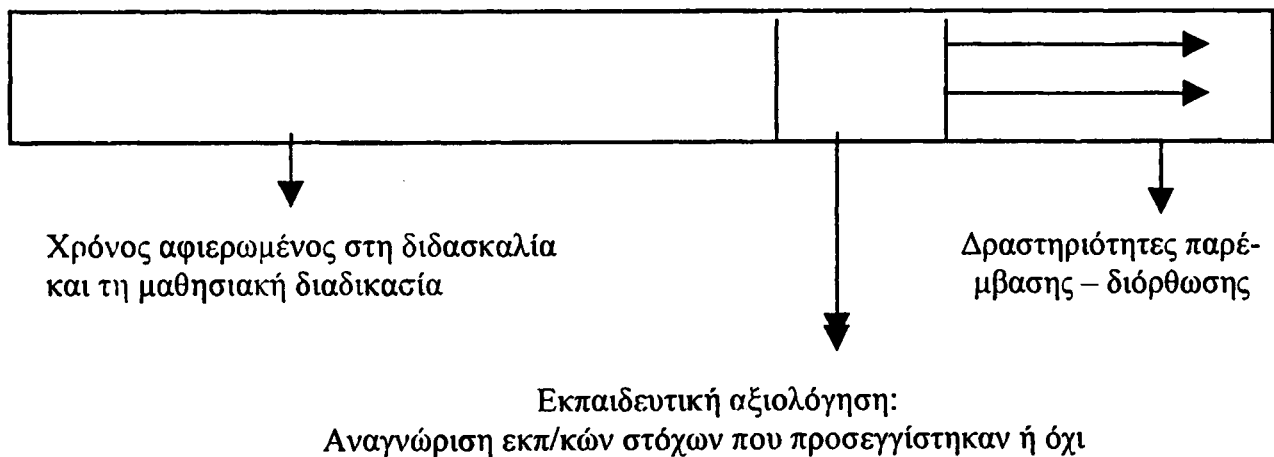
Διαλέγοντας παραπάνω να παρουσιάσουμε δυο στρατηγικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης σύμφωνα με δυο διαφορετικές ψυχοπαιδαγωγικές προοπτικές, θέλαμε να αποσαφηνίσουμε περισσότερο δυο προσανατολισμούς παρά να προτείνουμε δυο μοντέλα. Είναι προφανές ότι οι προσανατολισμοί αυτοί πρέπει να συμπληρωθούν από την προσφορά περισσότερων κλάδων των κοινωνικών επιστημών.

Επιπλέον, αν θέλουμε να ξεπεράσουμε την αντιπαράθεση διαφορετικών θεωρητικών μοντέλων πάνω στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, πρέπει να αναπτύξουμε εννοιολογικά πλαίσια και τρόπους έρευνας καθαρά σε σχέση με τις παιδαγωγικές επιστήμες, που δεν θα απευθύνονται μόνο σε θεωρητικούς προσανατολισμούς αλλά σε ανάλυση προβλημάτων πρακτικών εφαρμογών.

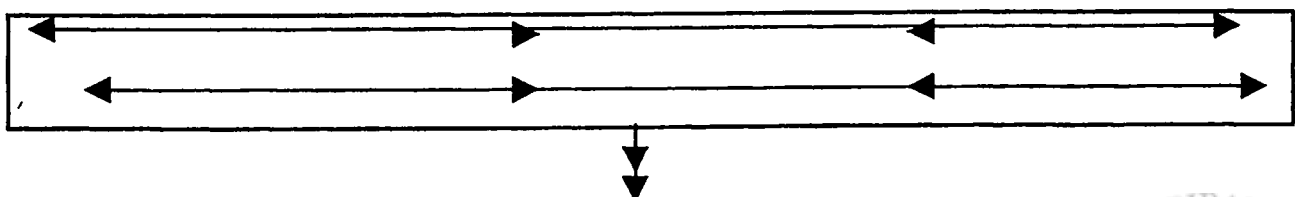
Γι αυτό λοιπόν, πρέπει να δώσουμε προτεραιότητα στη λειτουργική διάσταση της αλληλεπίδρασης των μαθητών με το δάσκαλο, τους συμμαθητές και το παιδαγωγικό υλικό τόσο μέσα σε διάφορες μαθησιακές καταστάσεις στην τάξη όσο και σε διαφορετικούς τομείς του σχολικού προγράμματος και να έχουμε υπόψη μας πως δεν υπάρχουν πάντα έτοιμες συνταγές στο ευαίσθητο αυτό κομμάτι της εκπαιδευτικής πράξης, την αξιολόγηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
Τρόποι εφαρμογής εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Σχήμα 1: Στιγμαϊαία αξιολόγηση – αναδρομική ρύθμιση

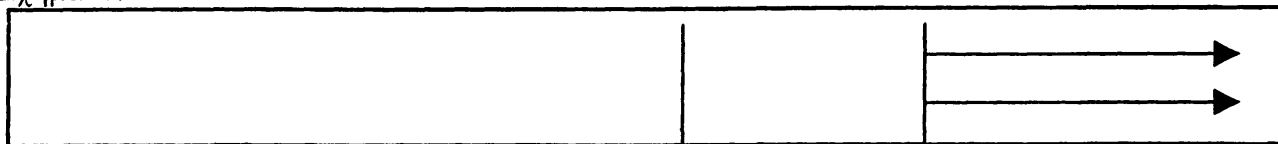


Σχήμα 2: Συνεχής αξιολόγηση – αλληλεπιδραστική ρύθμιση

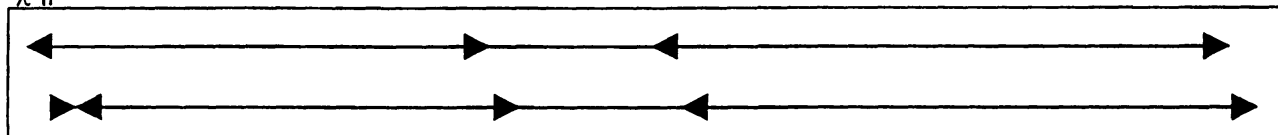


Σχήμα 3: Μικτοί τρόποι αξιολόγησης

Σχήμα Α:



Σχήμα Β:



Βιβλιογραφία

- Αβδάλη, Αθαν.: Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι; Εκδ. Σύγχρονη εποχή, Αθήνα 1989.
- Abernot, Y.: "Caractéristique et difficultés d' évaluation", Les méthodes d' évaluation scolaire, Bordas, 1988.
- Abrecht, R.: L' évaluation formative, une analyse critique, Bruxelles, De Boeck, 1991.
- Bonniol, J.: "Entre les deux logiques de l' évaluation, rupture ou continuité" Bulletin de l' ADMEE no 3, 1988.
- Δημητρόπουλος, Ευσ.: Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, εκδ. Πουρνάρα, Θεσσαλονίκη 1983.
- Cardinet, J.: Pour apprécier le travail des élèves, IRDP, Neuchatel, 1984.
- Edelmann, W.: Erfolgreicher Unterricht, Pädagogik, Heft 3/März 2000.
- Ingenkamp, Kaval: Παιδαγωγική διαγνωστική, Μέτρηση και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, εκδ. Εγνατία, Θεσσαλονίκη 1980.
- Κασσωτάκης, Μ.: Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1990.
- Κάτσικας, Χ-Καββαδίας Γ.: Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική, Εκδ. Guteuberg, Αθήνα 1998.
- Καψάλης, Αχ.: Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό σχολείο, εκδ. Guteuberg, Αθήνα 1998.
- Linda, Allal: L' évaluation formative dans une enseignement différencié, Actes de colloque a l' université de Genève, mars 1978.
- Μάνος, Κ: Μέθοδοι, αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, εκδ. Ιωνία, Αθήνα 1976.
- Μάνος, Κ: Αξιολόγηση της επίδοσης των σπουδαστών με βάση την ταξινόμια Bloom και τη χρήση αντικειμενικών τεστ, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1986.
- Μάνος, Κ.: Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1997.



- Μπέλλας, Θ.:** Πως αξιολογεί ο δάσκαλος; (Ανάλυση της αξιολογικής λειτουργίας του), Ιωάννινα 1995.
- Μπουζάκης, Σ.:** Η αξιολόγηση των μαθητών, Προβληματική-Συγκριτική προσέγγιση των σύγχρονων τάσεων, εκδ. Guteuberg, Αθήνα 1993.
- Natter, W.:** Leistungsbeurteilung-Eine Einzeluntersuchung an einer Schule, In: Erziehung und Unterricht, 1989, 4.
- Παπακωνσταντίνου, Π.:** Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, εκδ. Έκφραση, Αθήνα 1993.
- Παπαναούμ-Τζήκα.:** Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985.
- Πολυχρονοπούλου, Στ.:** Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Αθήνα 1995.
- Πυργιωτάκης, Ι.:** Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1998.
- Tajall, E.:** Leistungsbeurteilung in der Grundschule in eineigen europäischen Ländern, In: Erziehung und Unterricht, 1986, 6, 638-646.
- Τζάνη, Μ.:** Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, Αθήνα 1983.
- Τριλιανός, Αθαν.:** Μέθοδος της σύγχρονης διδασκαλίας, τ. Α', Β', Αθήνα 1998.
- Φράγκος, Χ.:** Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επιστημονικό βήμα του δασκάλου, τ. 1, Ιανουάριος-Μάρτιος 1991.
- Χιωτάκης Σ.:** Η τεχνική της επιστημονικής (στατιστικής) θεμελίωσης της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1997
- Χρηστάκης, Κ.:** Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό σχολείο, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2000.



**Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και Σχολικός Σύμβουλος
(Έρευνα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τις
εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για
το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και την Αξιολόγηση)**

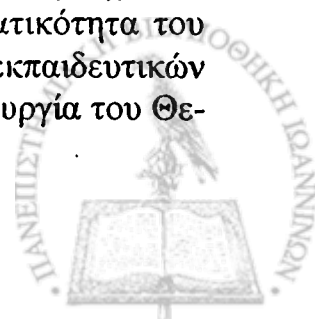
Παμουκτσόγλου Αναστασία, Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και ο φορέας της, είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα, στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη χώρα μας έφτασε μέχρι και την αντιπαράθεση των εκπαιδευτικών με το εκάστοτε κυβερνών σχήμα. Τυπικά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, περιέχεται σε όλους τους θεσμούς της εκπαίδευσης και είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία, που προϋποθέτει πέντε βασικά σημεία: το αίτιο της θεσμοθέτησής της, το πως αντιλαμβανόμαστε το εκπαιδευτικό έργο, ποια κατηγορία δασκάλων αξιολογούμε, τις διαστάσεις της ποιότητας της διδασκαλίας και την πιστοποίηση της εγκυρότητας του αξιολογικού συστήματος.

Για το ελληνικό πεδίο η αξιολόγηση ορίζεται με το ν. 2525/97 (Υπουργός Παιδείας Γερ. Αρσένης) και τις Δ2/1938/26.2.98 και Γ2/4791/7.9.98 εγκυκλίους. Σύμφωνα με τα παραπάνω η αξιολόγηση είναι «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της» και σκοπός της «η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.» Ασκείται από πολλαπλά όργανα: 5/μελή επιτροπή του Συλλόγου Διδασκόντων, τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, τους Προϊσταμένους Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης, τους Σχολικούς Συμβούλους (Σ. Σ.) και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) (ΦΕΚ 188/23-9-1997). Ουσιαστικά, η διαδικασία αυτή παραμένει ανενεργή, όπως και κάθε άλλη διάταξη, ανάθεσής της στους Σ. Σ. (Π.Δ. 214/84) εκτός από την υποβολή της Ετήσιας Συνοπτικής Έκθεσης, «όπου αξιολογούν το έργο που επιτελέστηκε στην περιοχή της αρμοδιότητάς τους, επισημαίνοντας προβλήματα και δυσκολίες στην άσκηση του παιδευτικού έργου στα σχολεία και προτείνουν συγκεκριμένα μέτρα για την αντιμετώπισή τους» (Π.Δ. 214/84 § 13).

Οι εκθέσεις αυτές, εξαιρετικά πρώιμα για το εκπαιδευτικό μας πεδίο, προσδιόρισαν μια καινοτομία, η οποία σήμερα ορίζεται ως σημαντική πριν την εφαρμογή οποιασδήποτε μεταρρυθμιστικής ή καινοτόμου δραστηριότητας, την αυτοαξιολόγηση, προσφέροντας παράλληλα μια δυναμικότητα σχεδιασμού και εφαρμογής αποκεντρωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σήμερα, σχεδόν μια εικοσαετία μετά από την εφαρμογή του θεσμού του Σ. Σ., εκτιμούμε, ότι κριτική θεώρηση της λειτουργίας του και μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών, όσον αφορά το θεσμό του Σ. Σ., την εμπλοκή του στην αξιολόγηση, την συμβολή του στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων (ολοήμερο σχολείο, νέες τεχνολογίες, πειραματικούς διδακτικούς σχεδιασμούς κλπ) και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου ή γενικότερα στην εδραίωση μεταρρυθμιστικών εκπαιδευτικών προσπαθειών, καθίσταται αναγκαία. Ιδιαίτερα, αναφερόμαστε στην λειτουργία του Θε-



σμού του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, επειδή η θεσμοθέτησή του αποτελεί μέρος του ίδιου νόμου (ν. 2525/97, άρθ. 4).

Η μελέτη του συνόλου των Ετήσιων Εκθέσεων των Σ. Σ. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έφτασαν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το ακαδ. έτος 2000-2001 διαπιστώνει, ότι αν και καταγράφουν την υποβάθμιση, την περιθωριοποίηση, την αμφισβήτηση ή κατά μερικούς την υπονόμηση του ρόλου τους, από τους συνδικαλιστικούς φορείς, τους εκπαιδευτικούς, την Πολιτεία ακόμη και από τους συναδέλφους τους, και παρά το γεγονός, ότι ο θεσμός «υφίσταται σήμερα χωρίς κεντρικό καθοδηγητικό όργανο, ουσιαστική επιμόρφωση και γραμματειακή υποστήριξη», προσφέρει «ουσιαστικό έργο», ιδιαίτερα στις «ακριτικές» περιοχές.

Γενική είναι η εκτίμηση τους, ότι η έλλειψη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των άλλων παραγόντων της εκπαίδευσης επέφερε «χαλαρότητα» στο εκπαιδευτικό έργο. Καθολικό αίτημα τους είναι η λειτουργία της αξιολόγησης, όλων των βαθμίδων και των φορέων της εκπαίδευσης, μέσα από «ένα αξιόπιστο σύστημα», υποστηρίζοντας, ότι ο Σ. Σ. πρέπει «να είναι ο ουσιαστικός αξιολογητής του εκπαιδευτικού και του έργου του γενικότερα» μόνιμο και ισότιμο (ιεραρχικά και διοικητικά) μέλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Στο πλαίσιο αυτή της προβληματικής και σε συνδυασμό με την άποψη της «Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων», ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να ξεκινήσει από την αξιολόγηση του έργου των Σ. Σ. και να καταλήξει στη σχολική αίθουσα, η εργασία μας προσπαθεί να προσδιορίσει και να ερμηνεύσει την προσπάθεια αξιολόγησης των καινοτόμων δράσεων, ιδιαίτερα ως προς το θεσμό του «Ολοήμερου» Δημοτικού Σχολείου», σε συνδυασμό με χαρακτηριστικά συμπεράσματα μιας έρευνας, σε Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν σε Δημοτικά Σχολεία, όπου λειτουργούσαν πιλοτικά καινοτόμα προγράμματα, τα σχολ. έτη 1998-99.

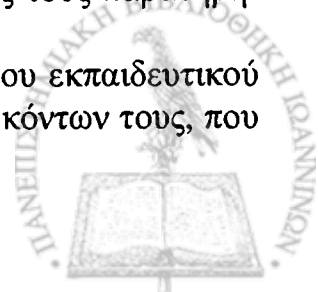
Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου και ειδικά σταθμισμένο ερωτηματολόγιο (probability systematic sampling).

Για τη μελέτη μας χρησιμοποιήσαμε: Το σύνολο των εκθέσεων των Σ. Σ. για το ακαδ. έτος 1999 - 2000 και την συμμετοχή 292 εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράζουν τις στάσεις και παραστάσεις τους, σχετικά με το θεσμό του Σ. Σ., την εμπλοκή του στην αξιολόγηση (του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας), τα κριτήρια της αξιολόγησης και τέλος την θέση τους ως προς την αξιολόγηση και τον φορέα της.

Εκτιμούμε, ότι οι Ετήσιες Εκθέσεις των Σ.Σ., προσφέρουν χρήσιμες παρατηρήσεις, επειδή καταγράφουν την εμπειρία τους από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την ανταπόκριση του πεδίου σε αυτήν. Σκοπός μας ήταν, αφενός η καταγραφή των αιτιών τους για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και αφετέρου οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις ή τα ερμηνευτικά εργαλεία, που χρησιμοποίησαν για να αξιολογήσουν, όπως και οι ερμηνευτικές τους παρατηρήσεις. Σύμφωνα με αυτές:

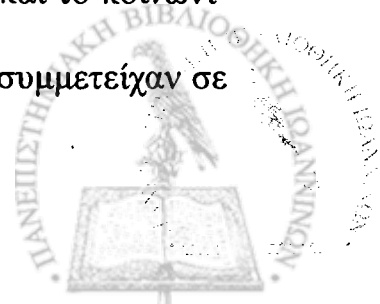
1. Εκτιμούν, ότι η εκκρεμότητα και η ασάφεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην άσκηση των καθηκόντων τους, που



εξαιτίας αυτού και της άρνησης των εκπαιδευτικών, «περιορίστηκαν» στην ενίσχυση των «αδύνατων» μαθητών ή σε σεμινάρια και συσκέψεις.

2. Προτείνεται, η αξιολόγηση, να στηριχθεί, στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου της σχολικής μονάδας, βάσει καθορισμένων αντικειμενικών κριτηρίων, με στόχο την «αυτοβελτίωση», στη διαδικασία της αυτοδιαχείρισης ή αυτοδιοίκησης της σχολικής μονάδας. Τα κριτήρια δεν περιγράφονται σαφώς στις εκθέσεις. Κυρίως, αναφέρονται σε πρωτοβουλίες ή μη των εκπαιδευτικών, στην πιστή εφαρμογή του αρχικού σχεδιασμού (που έκαναν με τη συνεργασία τους στην έναρξη του σχολικού έτους) και των στόχων των προγραμμάτων σπουδών, στην σχολική επιτυχία των μαθητών, στην συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινότητα και στη συμμετοχή του σχολείου σε πιλοτικές δράσεις. Ακόμη, φαίνεται, ότι συγχέουν το έργο τους με διοικητικές αρμοδιότητες.
3. Εκτιμάται, ότι για οποιαδήποτε αξιολογική διαδικασία θα πρέπει να υπάρξει πιλοτική εφαρμογή - ύστερα από ενδοσχολική επιμόρφωση και εθελοντικά - ενός μοντέλου εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, συνδεδεμένου με διαδικασίες ανάπτυξης της κριτικής γνώσης και δράσης.
4. Υποστηρίζουν, ότι σημαντική βοήθεια για την αντικειμενικότερη και ευχερέστερη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θα ήταν η μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών της αρμοδιότητά τους.
5. Αρκετοί αρνούνται να συμμετέχουν σε διαδικασίες αξιολόγησης, επειδή εκτιμούν, ότι εξαιτίας της θα έχαναν την «επαφή» τους με τους εκπαιδευτικούς.
6. Επίσης, μερικοί, προτείνουν την κατάργηση του θεσμού του Σ. Σ. και του Προϊσταμένου Γραφείου και την σύζευξη διοίκησης και εποπτείας, εξαιτίας αδυναμίας συνεργασίας με τους Προϊσταμένους και την έλλειψη νομοθετικού πλαισίου, ιδιαίτερα σε ότι αναφέρεται στις τοποθετήσεις, αποσπάσεις, επιλογές στελεχών, συγχωνεύσεις κλπ. στις σχολικές μονάδες. Υποστηρίζουν, ότι και στις περιπτώσεις που κλήθηκαν να εισηγηθούν η γενική εντύπωση ήταν: «για ό,τι εισηγηθήκατε κύριε Σύμβουλε, δε δεσμεύομαι». Η κακή συνεργασία για τα ζητήματα αυτά εκτιμούν, ότι οφείλονται στο ασαφές των θεσμικών ρυθμίσεων και «δυστυχώς σε μικροκομματικά, μικροπολιτικά και ψηφοθηρικά κριτήρια». Τονίζουν, ότι τέτοια ζητήματα που σχετίζονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης δεν μπορεί να τα «εμπιστευόμαστε στην καλή θέληση και στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων.» Στην πλειοψηφία τους όσοι αναφέρουν τέτοια ζητήματα, έχουν υπηρετήσει ως Προϊστάμενοι Γραφείων.
7. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, όταν αναφέρονται στο πως διενεργούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ως εργαλεία της χρησιμοποιούν: τις επισκέψεις στη τάξη, τις επιμορφωτικές δραστηριότητες, τις συνεδριάσεις με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, τη συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου ή τους τοπικούς φορείς, σε ελάχιστες περιπτώσεις χρησιμοποιούν ειδικού τύπου έντυπα συνταγμένα από αυτούς ή κάποια έρευνα (σχετική με την σχολική επίδοση και το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών).

Ειδικότερα ως προς την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, που συμμετείχαν σε πιλοτικές εφαρμογές του Ολοήμερου Σχολείου παρατηρούμε τα εξής:



1. Οι Σ. Σ. των πιλοτικών Ολοήμερων ή των Ολοήμερων Διευρυμένου Ωραρίου αξιολογούν, αναφερόμενοι κατά σειρά: στον εξοπλισμό, το γεύμα και την περίοδο ανάπαυσης των μαθητών, τη γενική οργάνωση του χρόνου και του χώρου, τις δραστηριότητες, την ενισχυτική διδασκαλία, την πρόοδο των μαθητών, την συνεργασία τους με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Εκπαιδευτικούς, τους Προϊσταμένους, τους Γονείς και την Επιστημονική Επιτροπή.
2. Αναφέρουν, ότι η εφαρμογή του «Ολοήμερου Σχολείου» ή του «Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου» ήταν το «κέντρο βάρους» όλων των δραστηριοτήτων τους και αφιέρωσαν «δεκάδες ώρες» σε ενημερωτικές συσκέψεις, με εκπαιδευτικούς και γονείς και σε επιμορφώσεις, ιδιαίτερα ενδοσχολικές.
3. Υπάρχει σημαντική ανομοιογένεια στην αξιολόγηση του εξοπλισμού, την υλικοτεχνική υποδομή και την οργάνωση των σχολικών μονάδων. Σε όσες σχολικές μονάδες υπήρξε υποδομή με εξοπλισμένα εργαστήρια (αισθητικής αγωγής, ξένων γλωσσών, πληροφορικής, μουσικής, βιβλιοθήκη) και αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, δεν αναφέρονται προβλήματα.
4. Εκτιμούν, ότι η σίτιση των μαθητών θα πρέπει να έχει την απαραίτητη υποδομή (εστιατόριο) και να εξασφαλιστούν οι συνθήκες υγιεινής διατροφής, ιδιαίτερα, για τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου.
5. Ένα σημαντικό ζήτημα είναι η διάρκεια της παραμονής των μαθητών, κυρίως, για τις μικρές ηλικίες, που εξαντλεί τους μαθητές και επεκτείνεται στις μεγαλύτερες τάξεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς (περίοδος 1-/5 ως 15/6) εξαιτίας των καιρικών συνθηκών. Ακόμη πιστεύουν, ότι η επιθυμία αποχώρησης προ της κανονικής ώρας, οφείλεται στο ότι οι περισσότεροι μαθητές παρακολουθούν τουλάχιστον δύο είδη φροντιστηρίου το απόγευμα (μουσική, ξένες γλώσσες ή αθλητικές δραστηριότητες).
6. Σημαντικό τμήμα της αξιολόγησης των πιλοτικών σχολείων καταλαμβάνει η διαπίστωση, ότι οι ίδιοι και οι εκπαιδευτικοί, που τα λειτούργησαν, δεν είχαν εμπειρία τέτοιας φιλοσοφίας σχολείου, οπότε χρειάστηκαν ενδοσχολικές επιμορφώσεις (δειγματικές διδασκαλίες κυρίως σε νέα αντικείμενα και μεθοδολογικές προσεγγίσεις (H/Y - πολυμέσα)) και ενημερώσεις. Επιπλέον «αναγκάστηκαν» να διαμορφώσουν σχέδια εργασίας, για τη στήριξη της ενισχυτικής διδασκαλίας και τις δημιουργικές δραστηριότητες. Υποστηρίζουν, ότι δεν είχαν την απαραίτητη στήριξη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μια και τα σεμινάρια που διοργάνωσε ήταν θεωρητικού και γενικού περιεχομένου, εκτιμώντας, ότι οι προτάσεις του δεν ήταν ρεαλιστικές και εφαρμόσιμες.
7. Οι Σ. Σ. εκτός από τα προβλήματα συνεργασίας με τους Προϊσταμένους Γραφείων, φαίνεται ότι παρόμοια φαινόμενα συναντούν και με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Αναφέρονται επώνυμα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων και σε προσωπικά στοιχεία του υπηρεσιακού τους φακέλου ή εκτιμήσεις για την «επικοινωνιακή» τους πρακτική, αισθανόμενοι ότι παραγκωνίζονται (ο Σ. Σ. είναι δέσμιος της εγκυκλίου του ΥΠ.Ε.Π.Θ.) στην άσκηση των καθηκόντων τους. Και εδώ οι αντιθέσεις οφείλονται σε δραστηριότητες διοικητικού περιεχομένου, την έλλειψη θεσμικού πλαισίου και «προσωπικές» εκτιμήσεις.



8. Ακόμη αναφέρουν, ότι αν και αυτοί «*συνεργάστηκαν*» και «*στήριξαν*» και «*δούλεψαν*», είχαν προβλήματα με την «*επικοινωνία*» ή την επιστημονική στήριξη (επιμόρφωση - συμβουλευτική) της Επιστημονικής Επιτροπής.
9. Εκείνο που επισημάνουν οι Σ. Σ. είναι η αρχικά, αρνητική στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών. Για τους γονείς εκτιμούν, ότι οφείλονταν στην κακή ενημέρωση, στη κούραση του προγράμματος, στις συνθήκες σίτισης, το μικρό χρόνο ενισχυτικής διδασκαλίας, ιδιαίτερα για τις μεγαλύτερες τάξεις και την χρήση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Για τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζουν, ότι οφείλονται στην «*ανασφάλειά τους μπροστά στη πρόκληση του νέου*», στο ότι η «*πλειοψηφία τους παραμένει «φειδιστικά» προσκολλημένη στις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές*», στην κακή κατανομή του ωραρίου εργασίας τους, στη χαμηλή αμοιβή των ωρομισθίων, με αποτέλεσμα οι περισσότερες μονάδες να λειτουργήσουν στηριγμένες στη «*καλή διάθεση*» των εκπαιδευτικών και στους ωρομισθίους, μια και οι οργανικά τοποθετημένοι εκπαιδευτικοί προτίμησαν να αποσπαστούν.
10. Αξιοσημείωτο είναι, ότι αποτιμούν ως θετικό ή μη το αποτέλεσμα των πιλοτικών δραστηριοτήτων, χωρίς να αναφέρουν, οι περισσότεροι το αξιολογικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποίησαν και μάλιστα, όταν το προσδιορίζουν συγκριτικά με άλλες σχολικές μονάδες της περιφέρειας αρμοδιότητάς τους. Ακόμη, παρουσιάζεται μια αμηχανία στην αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, καθώς από το περιεχόμενο της αξιολόγησής τους, φαίνεται, ότι δεν γνωρίζουν τις εξελίξεις της μαθητοσυνεργατικής μεθόδου (eclectic).

Ως προς το δεύτερο μέρος της εργασίας οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας υποστηρίζουν τα παρακάτω:

Σύμφωνα με τον Πιν. 3, το 74% του δείγματος, δηλώνει πως συμφωνεί με το θεσμό της αξιολόγησης, ενώ το 16% δεν την επιθυμεί. Υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων φαίνεται λειτουργούν ακόμη τα «*σύνδρομα*» για μια μη αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια. Άλλωστε η πλειοψηφία του δείγματος (68%) υπηρετούσε όταν ίσχυε ο θεσμός του επιθεωρητή.

Επίσης, από την ομαδοποίηση των απαντήσεων για το ρόλο του Σ. Σ. στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Πιν. 4), φαίνεται, ότι η στάση τους απέναντι στην αξιολόγησή τους από τον Σ. Σ. είναι κατά βάση αρνητική (ποσοστό 46%).

Βέβαια, αν και το σύνολο των θετικών απαντήσεων υπερβαίνει το 50%, η ανεπιφύλακτα θετική στάση για την αξιολόγηση από τον Σ. Σ. καλύπτει μόνο το 16%. Το υπόλοιπο 36% συμφωνεί με αυτό το ρόλο του Σ.Σ. αλλά με κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες αναφέρονται στην προσωπικότητα, το επιστημονικό κύρος (υψηλά επιστημονικά προσόντα, συγγραφικό παιδαγωγικό - επιστημονικό έργο) και την ικανότητά του να είναι αντικειμενικός.

Ζητούν, επίσης, να αξιολογείται το έργο και όχι ο άνθρωπος, καθώς και την αμεσότερη επαφή του Σ. Σ. με το αντικείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή τη διδακτική πράξη, επειδή εκτιμούν, ότι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός τους, δεν είναι «*μάχιμος*» για πολλά χρόνια. Συνολικά, διακρίνουμε μια επιφύλαξη όσον αφορά την αξιολόγηση από τον Σ. Σ., επειδή αυτός αποτελεί μέρος της κρατικής μηχανής και είναι υπόλογος στο



ΥΠ.Ε.Π.Θ., χωρίς να αξιολογείται ή να επιμορφώνεται ουσιαστικά. Μια τέτοια κατάσταση, εκτιμάται, ότι μπορούν και θα μπορούν, να την εκμεταλλεύονται οι Σ. Σ. με αποτέλεσμα την επιστροφή σε δομές συμπεριφοράς γνωστές απ' το παρελθόν

Θέτοντας τις παραπάνω προϋποθέσεις οι εκπ/κοί ζητούν τα εχέγγυα για μια «σωστή» αξιολόγηση, μια αξιολόγηση που θα αναβαθμίσει το επαγγελματικό τους κύρος, την αυτοεκτίμησή τους, την ποιότητα του σχολείου και γενικότερα της παρεχομένης εκπαίδευσης και θα έχει σχέση με τη διαφάνεια και τη δημοκρατία..

Οι περισσότεροι αποδίδουν ένα ρόλο συμβούλου - καθοδηγητή στον Σ. Σ. χωρίς να συγκεκριμενοποιούν τις αρμοδιότητές του με ουσιαστικότερες προτάσεις. Παρατηρούμε, ότι το 68% προσδιορίζει το ρόλο του Σ. Σ. με φράσεις όπως: «συμβουλευτικός», «καθοδηγητικός», «να συμπαρίσταται στον δάσκαλο», «να τον ενημερώνει», «να μετέχει στη χαρά της πορείας του δασκάλου και τον έλεγγό της». Η στάση αυτή μας αφήνει να εκτιμήσουμε, ότι οι εκπ/κοί δεν έχουν προβληματιστεί σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας σαν ολότητας.

Ως προς τα πιθανά κριτήρια αξιολόγησης (Πιν. 5) του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος, επικεντρώνεται σε μια ομάδα κριτηρίων στη διαμόρφωση των οποίων έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει σημαντικά δηλαδή: η επίδοση των μαθητών του (54%), η επιστημονική κατάρτιση του (25%), η αυτοαξιολόγηση (4%), το συγγραφικό έργο, (1,7%), η γνώμη των μαθητών (0,7%).

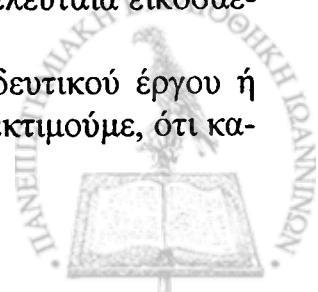
Η στάση αυτή υποδηλώνει ότι δεν ενοχλεί η αξιολόγηση, αρκεί να μπορούν να επηρεάσουν οι ίδιοι το αποτέλεσμά της. Με αυτό το σκεπτικό, κριτήρια όπως: η κοινωνική προσφορά, (2,5%), η έκθεση του Διευθυντή (6%), η έκθεση του Σ. Σ. (2,5%), η έκθεση του συνδικαλιστικού φορέα (1,5%), η έκθεση των γονέων (0,5%), που προϋποθέτουν την παρέμβαση κάποιου άλλου, συγκεντρώνουν χαμηλό ποσοστό.

Από τον πίνακα παρατηρούμε, ότι ο βασικός άξονας στηρίζεται στην επιστημονική κατάρτιση, επίδοση μαθητών (σχολικό αποτέλεσμα), τις υπηρεσιακές εκθέσεις και την αυτό - αξιολόγηση. Διαφοροποιήσεις εμφανίζονται, όταν συσχετίσουμε τα χρόνια υπηρεσίας και τις βασικές σπουδές του δείγματος. Τότε, παρατηρούμε, ότι οι «καινοτόμες» ιδέες όπως η αυτό - αξιολόγηση αναφέρεται τους νέους εκπαιδευτικούς.

Σημαντικό είναι, ότι οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «για το ποιος θα ήθελαν να αξιολογεί» (Πιν. 6) δεν μας δίνουν «ρηξικέλεθρες» προτάσεις. Το 48% του δείγματος υποστηρίζει ότι ο Σ. Σ. είναι ικανός για αυτό, εάν πληρεί τις προϋποθέσεις. Ένα 15,5% προτείνει κάποιον ειδικό φορέα αξιολόγησης, και ένα 5% κρίνει, ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ικανός να αξιολογεί. Η απάντηση αυτή στη πλειοψηφία της ήταν από διευθυντές.

Αξίζει να επισημάνουμε, ότι το 22,5% του δείγματος δεν μας απαντά, ενώ ένα 9% ισχυρίζεται ότι «δεν γνωρίζει» ποιος θα ήταν ικανός να αξιολογεί. Η έλλειψη προτάσεων και ειδικά από ένα τόσο ευαίσθητο τομέα, την υποχρεωτική εκπαίδευση εκτιμούμε, ότι είναι αποτέλεσμα των κριτικών τάσεων, που υιοθετήθηκαν την τελευταία εικοσαετία, ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης.

Η «παραδοσιακή» αυτή αντίληψη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ή της διδασκαλίας ως μιας δεξιότητας και όχι ως παιδαγωγική δράση, εκτιμούμε, ότι κα-



τέστησε το θεσμό του Σ. Σ., σε συνδυασμό με τις εγγενείς δυσλειτουργίες του και το ότι ουδέποτε αξιολογήθηκε το έργο τους, εξαιρετικά «παραδοσιακό», παρά την πρωτοπόρα θέσπισή του.

Όπως και να έχει το ζήτημα, η αξιολόγηση είναι εξαιρετικής σημαντικότητας και δυσκολίας, γιατί συνιστά εκφορά κρίσης, που δεν εξαντλείται στα όρια της κριτικής για την επαγγελματική ικανότητα, δεξιότητα ή επίδοση, αλλά περιλαμβάνει ένα πλέγμα συμπεριφορών, που ουσιαστικά αποτιμούν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Εκείνο, που διαπιστώσαμε είναι, εξακολουθούν να υπάρχουν οι ίδιες επιτακτικές ανάγκες για τη βελτίωση της Παιδείας και ειδικότερα τα ερωτήματα για την επιλογή, την κατάρτιση, την επιμόρφωση και τη λειτουργία των στελεχών της, καθώς οι απόψεις των Σ. Σ. και των εκπαιδευτικών εκφράζουν ουσιαστικά, την ίδια προβληματική, που αναφέρεται στην «νοοτροπία» και την υπολανθάνουσα λειτουργία παλαιότερων μοντέλων, αφού διαπιστώνουν και τα δύο μέρη - ανεξάρτητα αν επιθυμούν ή όχι την αξιολόγηση - ότι είναι ανέτοιμοι να αξιολογήσουν και να αξιολογηθούν.

Το ζήτημα είναι το γιατί, αν και τις τελευταίες δεκαετίες, σημαντικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες διεύρυναν τους ορίζοντες του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν φτάσαμε στο προσδοκώμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Είναι ένα ερώτημα που εναπόκειται στον ιστορικό του μέλλοντος να απαντήσει. Εμείς, είμαστε μέρος αυτής της ιστορίας.

Βιβλιογραφία

N. 2525/97

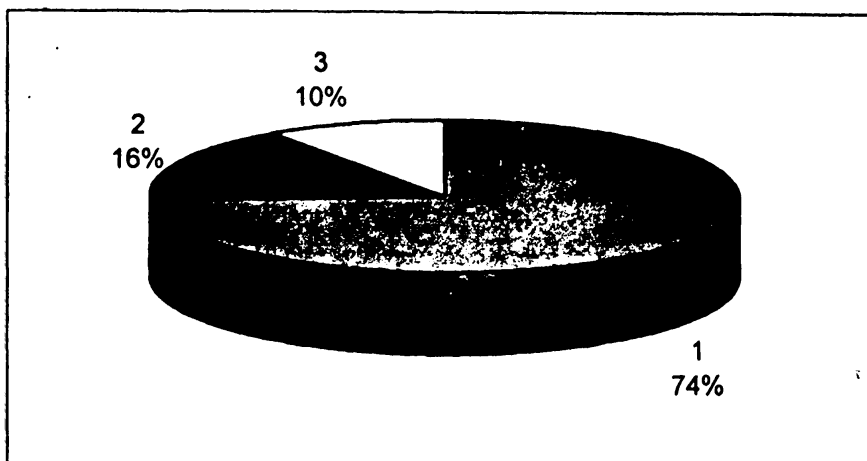
Τζάνη Μ. - Παμουκτσόγλου Τ., (1997), *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Αθήνα.

D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), (1997) *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αναβάθμιση πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα, 1999.

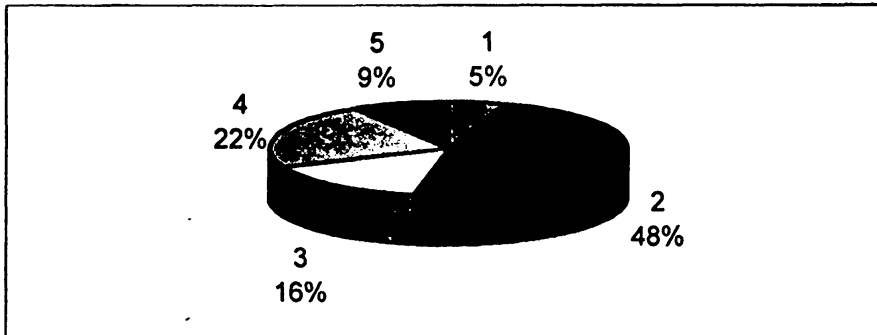


ΕΠΙΘΥΜΟΥΝ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΠΙΝ 3



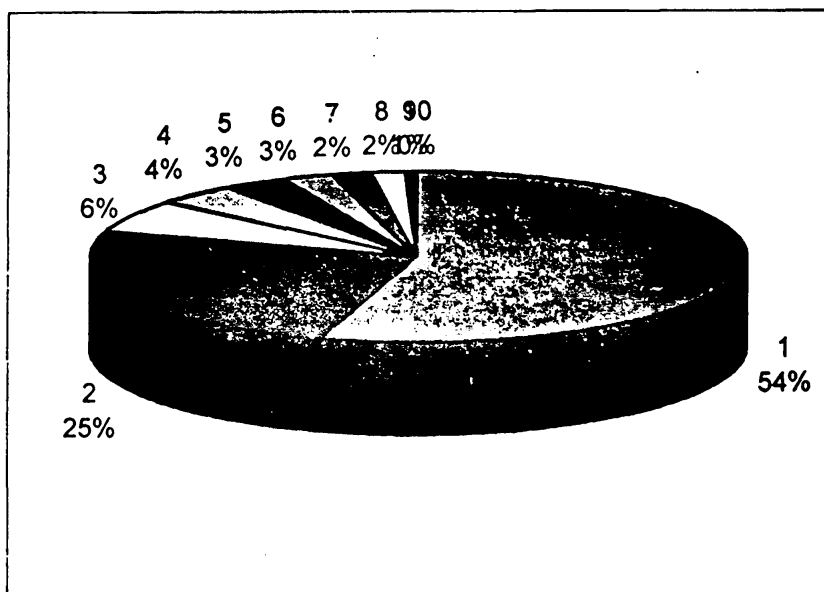
1. ΝΑΙ
2. ΟΧΙ
3. ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΟΥΝ

ΠΟΙΟΣ ΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙ
ΠΙΝ 6



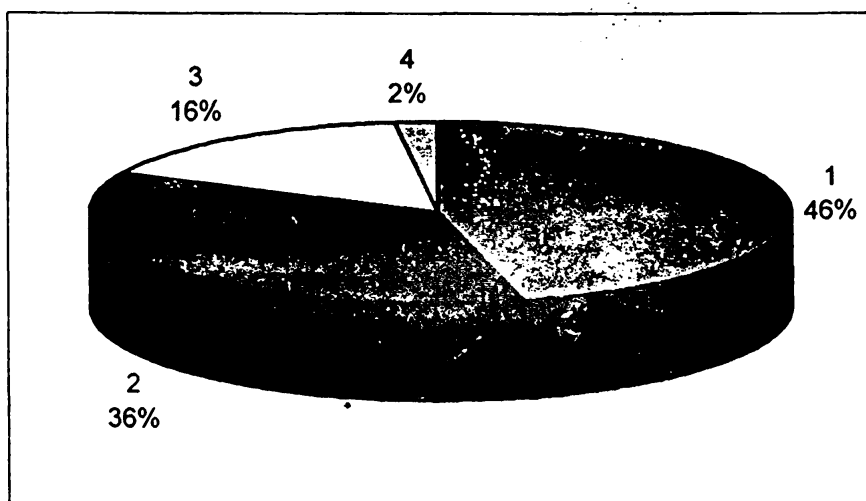
1. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ
2. ΕΙΔΙΚΟΣ ΦΟΡΕΑΣ
3. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
4. ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΑ
5. ΔΕΝ ΞΕΡΩ

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΠΙΝ 5



- | | | | |
|---------------------|-------------------|-----------------|----------|
| 1. ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ | 4. ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ | 7. ΣΥΓ. ΕΡΓΟ | 10. ΑΛΛΟ |
| 2. ΕΠΙΣΤ. ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ | 5. ΚΟΙΝ. ΠΡΟΣΦΟΡΑ | 8. ΣΥΝΔ. ΦΟΡΕΑΣ | |
| 3. ΕΚΘΕΣΗ Δ/ΝΤΗ | 6. ΕΚΘΕΣΗ Σ.Σ. | 9. ΣΥΛ. ΓΟΝΕΩΝ | |

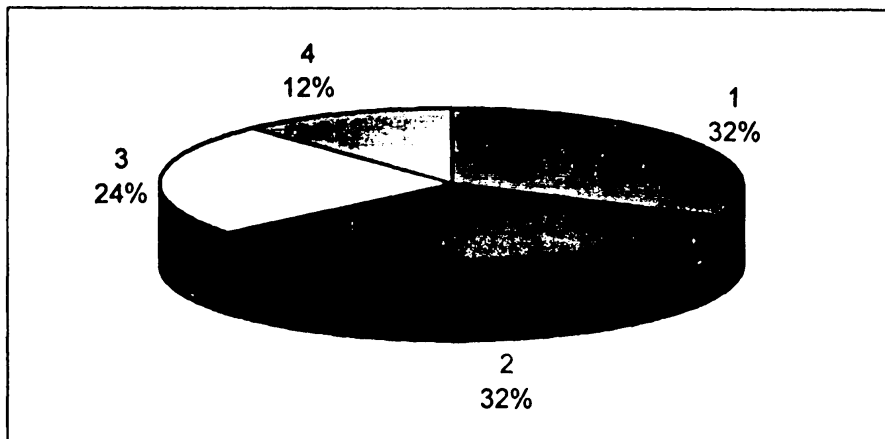
ΠΟΙΟΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ Σ. Σ. ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ Ή ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ
ΠΙΝ 4



1. ΝΑ ΜΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙ
2. ΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙ (ΜΕ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ)
3. ΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙ (ΑΝΕΠΙΦΥΛΑΚΤΑ)
4. Δ. ΑΠΑΝΤΟΥΝ

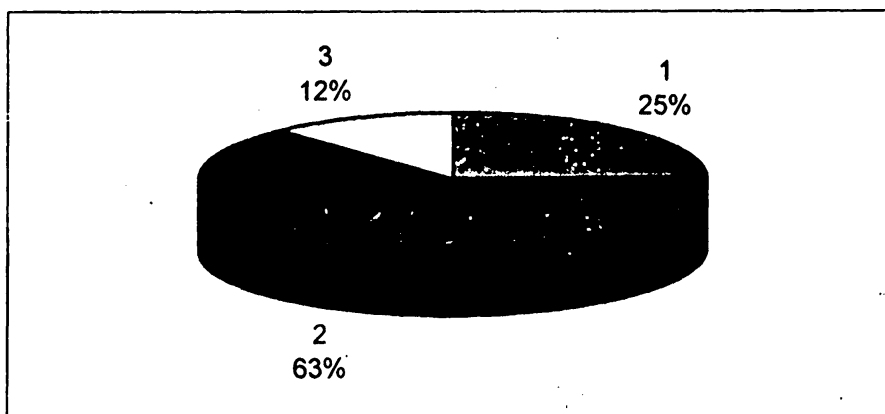


ΕΧΕΙ ΚΥΡΟΣ Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ



1. ΝΑΙ
2. ΝΑΙ
3. ΝΑΙ (ΜΕ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ)
4. ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΟΥΝ

ΘΕΛΕΤΕ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ Σ. Σ.

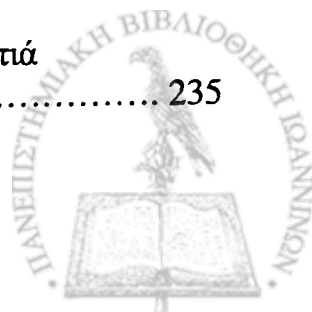


1. ΝΑΙ
2. ΟΧΙ
3. Δ. ΑΠΑΝΤΟΥΝ

Κώτσης Θ. Κων/νος , Στάσεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη χρήση πειραμάτων στη διδασκαλία της Φυσικής στο Δημοτικό Σχολείο. Εμπειρική προσέγγιση	1
Α.Α. Γιαννικοπούλου, Χατζηγεωργίου Ι. , Παιδικό Λογοτεχνικό Βιβλίο και Φυσικές Επιστήμες	10
Μαλαμίτσα Α., Κόκκοτας Π., Πήλιουρας Π. , Διερεύνηση των απόψεων και στάσεων που έχουν οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία και τη μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, σε σχέση με τις επιζητούμενες αλλαγές του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος	24
Χαλκιά Κρ., Φισφή Α. , Αξιολόγηση του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών στην Α/θμια Εκπαίδευση; Αντιλήψεις και πρακτικές των δασκάλων σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών τους στις Φυσικές Επιστήμες	35
Χατζή Μ., Κόκκοτας Π., Ριζάκη Αικ. , Η φιλοσοφία και η δομή των νέων σχολικών εγχειριδίων των Φυσικών Επιστημών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια «Φυσικές Επιστήμες Ε΄ και Στ΄» τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Επιστημονικός υπεύθυνος Κόκκοτας Π.) Μια προσπάθεια υλοποίησης των σύγχρονων απόψεων για τη διαθεματική προσέγγιση, τις στρατηγικές διδασκαλίας και τα μαθησιακά έργα	42
Πλακίτση Κατερίνα, Κόκκοτας Παναγιώτης , Αξιολόγηση γνωστικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο Αναλυτικών Προγραμμάτων διαθεματικού τύπου - Μια εφαρμογή	52
Πατσαδάκης Μανώλης, Τσελφές Βασίλης , Η «πρακτική» ως εργαλείο αναπαράστασης της διδακτικής διαδικασίας στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών	67
Πήλιουρας Π., Κόκκοτας Π., Πλακίτση Α., Γρίλλιας Α. , Η διαμαθητική επικοινωνία σε ένα πλαίσιο συνεργατικής εποικοδόμησης της γνώσης στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών	82
Γιώτη Λαμπρίνα, Γλέζου Κατερίνα , Πρόταση παιδαγωγικής αξιοποίησης διερευνητικού λογισμικού για μαθητές Δημοτικού: Σχεδιασμός εκπαιδευτικού σεναρίου και ανάπτυξη του	



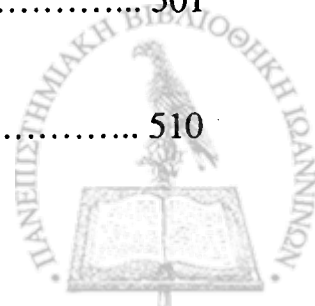
Μικρόκοσμος «Ηλιακό Σύστημα»	96
Ρόκκα Χρ. Α. , Γεωγραφία και Σχολική Γεωγραφία, η δύσκολη συνάντηση: Ορισμένοι άξονες προβληματισμού	111
Λαμπρινός Νίκος , Πετυχαίνουν οι δάσκαλοι το αποτέλεσμα που επιδιώκουν στο μάθημα της Γεωγραφίας; Τι αποδεικνύεται μέσω των μαθητών τους	118
Κατσίκης Απόστολος , Προς μια Γεωγραφική Εκπαίδευση για τον 21 ^ο αιώνα - Θέσεις προοπτικής	130
Μαυρικάκη Θ. Ευαγγελία , Το πρόβλημα της αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μοντέλα, διαδικασίες αξιολόγησης και προτάσεις	144
Μαρούλη Χριστίνα , Περιβάλλον στα βιβλία της γλώσσας της Α' δημοτικού: Περιβαλλοντική αγωγή για βιωσιμότητα	156
Ζαχαρίου Αραβέλλα, Κάτζη – Beltran Χρυσάνθη , Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	163
Λουκέρης Διονύσιος , Σκοποθεσία - στοχοθεσία του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος θεωρούμενη υπό το πρίσμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μια σχέση συμφωνίας ή αναίρεσης;	177
Δερβίσης Στέργιος , Ένα μοντέλο δημιουργικής διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	187
Καλδή Σταυρούλα , Η διδασκαλία της Ευρώπης με πρότζεκτ σε τάξεις Δημοτικών Σχολείων: συγκριτική μελέτη τάξεων - περιπτώσεων από Ελλάδα και Αγγλία	198
Ντολιοπούλου Ε. , Από τη θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner στη διδασκαλία που έχει νόημα για τα παιδιά	217
Μαρβάκης Αθανάσιος, Μιχαηλίδης Μάριος , Η αρχή της συνεργασίας στην διδασκαλία και μάθηση - μια κριτική εξέταση	226
Μιχαηλίδης Μάριος , «Ματιές» στη διδακτική διαδικασία από τη σκοπιά των «ειδικών» και των «αρχαρίων»	235



Κόκκινος Γιώργος , Η διδασκαλία των ιστορικών εννοιών στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου	249
Στεφανάκος Γεώργιος , Η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της τοπικής ιστορίας μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας – μεθοδολογία project	263
Καύκα Δήμητρα , Το μάθημα της γενικής και της τοπικής ιστορίας στο σημερινό πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο	268
Πελαγίδης Στάθης , Το μάθημα της Ιστορίας στην Γ' Δημοτικού. Σχολικό εγχειρίδιο και ιδιαιτερότητες διδασκαλίας	272
Κάππος Ιωάννης , Η διδακτική αντιμετώπιση των δυσκολιών που υπάρχουν στο εγχειρίδιο της ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού. Προϋποθέσεις κατανόησης της ιστορικής ύλης	283
Οικονομίδου Σούλα , Ιστορικά λογοτεχνικά κείμενα: η άλλη όψη της Ιστορίας	292
Ανδρέου Π. Ανδρέας , Σχολική Ιστορία και Εικόνα. Οι πρόσφατες αναθεωρήσεις των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας και η εικονογράφησή τους	302
Καραμπάτσος Αντώνιος , Η διδακτική πράξη του Πλάτωνα και η γνώση	311
Ιωαννίδου Κ., Κωνσταντίλα Μ., Λιάζος Ν., Μορφουλάκη Μ., Μουσλή Σ., Καριώτογλου Π. και Τσελφές Β. , Άτυπη Εκπαίδευση: γιατί οι Εκπαιδευτικοί της Α΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης θα οργάνωναν μια επίσκεψη με τους μαθητές τους στο Τεχνικό Μουσείο Θεσσαλονίκης;	319
Νικολάου Μαρία Σουζάννα , Η μέθοδος Mind-Map για τη μάθηση και την παιδαγωγική με βάση τη χρήση της σε ευρωπαϊκές χώρες	332
Ντόγκα Φ., Σπινθουράκη Ι. , Αναλυτικό Πρόγραμμα: τροποποίησή του με εφαρμογή διδασκαλίας – Project	351
Στυλιάδης Κώστας, Καριώτογλου Πέτρος, Τσελφές Βασίλης , Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση μαθητών και μαθητριών να επισκεφτούν μια έκθεση τεχνολογίας	359
Μπερερής Πέτρος , Η γλωσσική εκπαίδευση στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος του δασκάλου και του μαθητή	373



- Νικολάου Γιώργος, Αναστασιάδης Παναγιώτης, «Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από το νέο υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον»** 384
- Καρακατσάνης Π., Καραφύλλης Α., Κανακίδου Ε., «Μουσουλμανική Α/Βαθμια Εκπαίδευση: Εμπειρία και Προοπτικές»** 396
- Κυρίδης Α., Ντίνας Κ., Δρόσος Ευ., Γαλάνη Α., Οι μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου μιλούν για τους Τούρκους. Κοινωνιολογικές και γλωσσικές προσεγγίσεις και διδακτικές προεκτάσεις** 404
- Χάρης Κ., Κυρίδης Α., Σουλιώτης Δ., Επιμόρφωση Νηπιαγωγών για τη Χρήση Υπολογιστών ως Μέσου Διδασκαλίας μέσω Υπηρεσιών Διαδικτύου** 422
- Γρίβα Έλενα, Καμαρούδης Σταύρος, Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο** 431
- Φλουρής Γ., Ιβριντέλη Μ., Η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τέταρτου του 20ου αιώνα** 443
- Κουλουμπαρίτση Χ. Αλεξάνδρα, Πραγματολογικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια: Δείκτες για την αξιολόγησή τους και μεθοδολογικές προτάσεις** 459
- Δασκαλάκη Νεκταρία, Ποιοτική και ποσοτική μελέτη των εικόνων των εγχειριδίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής των Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Ανθρώπινα δικαιώματα και Κυκλοφοριακή Αγωγή** 470
- Κουμπούρη Ειρήνη, Τα εθνικά πρότυπα όπως προβάλλονται μέσα από τα βιβλία Γλώσσας της Στ' Δημοτικού - Μια συγκριτική ανάλυση στα εγχειρίδια του 1976 και του 1998** 480
- Δήμος Χ. Ηλίας, Καποθανάση Αφροδίτη, Το Σχολικό Βιβλίο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά την Περίοδο 1917-1920** 494
- Καλικαντής Παναγιώτης, Μαρτίκα Αναστασία, Τα στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών** 501
- Καλικαντής Παναγιώτης, Μαρτίκα Αναστασία, Τα ένθετα κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών** 510



Πολύζος Νίκος , Η παρουσία των δύο φύλων στα βιβλία των Θρησκευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ορισμένες όψεις	517
Νταγιάκης Αθανάσιος , Επάγγελμα και Αναλυτικό Πρόγραμμα: Οι Επαγγελματικές Αναπαραστάσεις των Δύο Φύλων στα Διδακτικά Εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ) του Δημοτικού Σχολείου	532
Νάτσης Κωνσταντίνος , Η οικονομική παιδεία στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. «Ο θρύλος του Κωσταντή», ένα επίκαιρο χρηματιστηριακό παραμύθι	543
Ντίνου Λουκία , Αξιολόγηση του νέου σχολικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της Αγγλικής (Δ' Δημοτικού), οργάνωση της διδασκαλίας με βάση το νέο εγχειρίδιο	552
Πρεντουλή Διονυσία, Γαλάνης Ν. Γιώργος , Η θέση του παιδαγωγικού παιχνιδιού στα σημερινά σχολικά εγχειρίδια	562
Γκόλια Παρασκευή , Τα σχολικά εγχειρίδια της Α' Δημοτικού που χρησιμοποιήθηκαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1925-1937) από τη Σοβιετική Κυβέρνηση για τους Έλληνες της Ρωσίας	574
Αθανασίου Λεωνίδα , Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: βήματα μπρος και βήματα πίσω	585
Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε. , Η αξιολόγηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου: το παρόν και το μέλλον	594
Κουρουτσίδου Μαρία , Εναλλακτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η μελέτη των εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων στην οικογένεια	603
Τσακιράκης Νίκος, Παπαρούνας Ηλίας , Αξιολόγηση και Διαφο- ρετικότητα. Μορφές και Στρατηγικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	608
Αναστασία Παμουκτσόγλου , Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και Σχολικός Σύμβουλος. (Ερευνα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τις εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και την Αξιολόγηση)	615



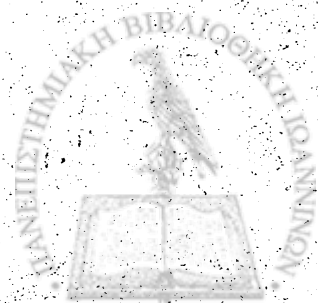
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Βιβλιοθήκη Σχολής Επιστημών Αγωγής
& Τμήματος Φ.Π.Ψ.

τηλ. 26510 - 95740

Ημερ/νια Επιστροφής

22/11/04		





ISBN: 960-233-118-6 β' τόμος (119-4 set)

